

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta
Oddelek za slovenistiko

Petra Aškerc

**Povezave jezikovnega pouka s poukom književnosti v 8. in
9. razredu osnovne šole**

Diplomsko delo

Mentorica: doc. dr. Jerca Vogel

Ljubljana, september 2016

Zahvala

»Sledenje svojim sanjam ima svojo ceno.

Od nas lahko zahteva, da se odrečemo navadam,

lahko nas zaplete v obup.

Vseeno pa cena, ne glede na to, koliko moramo plačati,

ne bo nikoli tako visoka kot tista, ki jo mora plačati nekdo,

ki se je odločil, da ne bo nikoli resnično zaživel.«

Paulo Coelho

Posvečeno sestri Petri, M & M & M, Matati, Kristjanu.

Hvala mentorici, doc. dr. Jerci Vogel, ker me je velikodušno sprejela pod svoje mentorstvo in bila ves čas nastajanja tega diplomskega dela vedno v strokovno pomoč – hvala Vam za vse napotke, ki so pripomogli k razširitvi idej in vztrajanju na pravi poti.

Hvala 98 profesorjem slovenščine v osnovnih šolah, ki so v celoti izpolnili anketni vprašalnik in tako pomembno vplivali na razvoj diplomskega dela.

Hvala vsem Prijateljem, ki mi pustite slediti svojim še tako divjim sanjam. Ene so bile diplomirati, ko se je zdelo – vsaj meni – povsem nemogoče. Ampak v »nemogoče« se skriva »mogoče«. Hvala Vam za vse spodbudne besede in dejanja!

Urban, Tebi pa največji hvala, ker si uspel preživeti naporen čas mojega zaključevanja tega – na nek način – dolgega poglavja mojega življenja! In videl v meni moč, česar sama marsikdaj nisem premogla.

Izvleček

V diplomskem delu z naslovom *Povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti v 8. in 9. razredu osnovne šole* sem raziskovala znotrajpredmetno povezovanje pri pouku slovenščine, pri čemer sem izhajala iz značilnosti in načrtovanja medpredmetnega povezovanja pri pouku slovenščine. Najprej sem opisala poglede na povezovanje jezikovnega in književnega pouka in smiselnost znotrajpredmetnih povezav ter prednosti tovrstnega povezovanja. Sledi opis glavnih znotrajpredmetnih povezovalnih elementov (znotraj temeljnih ciljev in kompetenc, kritične sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku, jezikovne in literarne kulturne zavesti) in drugih povezovalnih elementov (povezovalnih dejavnosti glede na kognitivne ravni zahtevnosti, pogostih učnih metod pri povezovanju jezikovnega in književnega pouka) ter načrtovanja znotrajpredmetnega povezovanja.

Po pregledu aktualnega Učnega načrta za slovenščino na mestih, kjer se dotika znotrajpredmetnega povezovanja, sledi raziskovalni del naloge. Raziskovala sem, kakšen odnos imajo profesorji slovenščine 8. in 9. razreda slovenskih osnovnih šol do povezovanja jezikovnega pouka in pouka književnosti. Kar 89 (90,8 %) anketiranih profesorjev je na vprašanje, ali se jim zdi povezovanje pomembno, odgovorilo s pritrdilnim odgovorom. Največ odgovorov na vprašanja o povezovanju jezikovnega pouka s književnim daje Učni načrt, temu sledijo lastne izkušnje profesorjev. Največ anketiranih profesorjev meni, da ima na razpolago premalo smernic za znotrajpredmetno povezovanje pri predmetu slovenščina (40,8 %) in da vedno nenačrtovano oziroma sproti vključujejo tovrstne povezave (17,3 %) ter vedno opozorijo učence, kadar nastane povezava med obema področjema predmeta slovenščina (29,6 %). Največ anketiranih (30 oz. 29,6 %) meni, da se ne posveča bolj medpredmetnemu povezovanju slovenščine z drugimi predmeti, saj sta jezik in književnost tako povezana, da se povezovanju ni mogoče izogniti.

Ugotovitve raziskave so v zadnjem poglavju diplomskega dela služile za tvorbo 10 primerov konkretnih nalog, ki povezujejo jezikovni pouk s poukom književnosti.

Ključne besede: jezikovni pouk, književni pouk, znotrajpredmetno povezovanje pri pouku slovenščine v osnovni šoli, medpredmetno povezovanje pri pouku slovenščine

Abstract

In this thesis, entitled *Connecting language classes with literature classes in the 8th and 9th grade of primary school*, I researched intrasubject connection in Slovene language classes. My research was based on the characteristics and planning of intersubject connection in Slovene language classes. In the first part I described the views on connecting language and literature classes, the relevance of intrasubject connections as well as their advantages. The next part contains a description of the main intrasubject connection elements (within objectives and competences, critical communication abilities in the mother tongue, language and literature cultural awareness), other connection elements (integrating activities with regard to the level of cognitive complexity, common teaching methods for connecting language and literature classes), and intrasubject connection planning.

A review of the current Slovene language curriculum, especially specific aspects related to intrasubject connection, is followed by an empirical research. I explored the attitude of Slovene language teachers in the 8th and 9th grade of Slovene primary schools towards connecting language and literature classes. The answer to the question on the importance of integration was affirmative, with 89 (90.8 %) teachers stating that subject connection is essential. The curriculum provided answers to most of the questions about connecting language and literature classes, which was followed by the teachers' personal experience. The most frequent responses were: there is a lack of guidelines for intrasubject connection in Slovene language classes (40.8 %), teachers tend to implement this kind of connections without planning (17.3 %), and they always point to the occurrence of such a connection between classes to their pupils (29.6 %). Most of the respondents (30 teachers or 29.6 %) said that they focus less on connecting language classes with other classes because language and literature classes are already so strongly linked that connecting them cannot be avoided.

Based on the research findings I devised 10 concrete examples of tasks that connect language and literature classes. They are presented in the last chapter of my thesis.

Key words:

language classes, literature classes, intrasubject connection in Slovene language classes in primary school, intersubject connection in Slovene language classes

Kazalo vsebine

1	UVOD	1
2	TEORETIČNA IZHODIŠČA	4
2.1	Medpredmetno povezovanje	4
2.1.1	Značilnosti in načrtovanje medpredmetnega povezovanja.....	6
2.1.2	Medpredmetno povezovanje pri pouku slovenščine	11
2.2	Znotrajpredmetno povezovanje pri pouku slovenščine	14
2.2.1	Pogledi na povezovanje jezikovnega pouka s književnim poukom	15
2.2.2	Smiselnost znotrajpredmetnih povezav in pozitivni dejavniki znotrajpredmetnega povezovanja.....	17
2.2.3	Znotrajpredmetni povezovalni elementi.....	18
2.2.3.1	Povezovalni elementi znotraj temeljnih ciljev in kompetenc	18
2.2.3.1.1	Kritična sporazumevalna zmožnost v maternem jeziku	18
2.2.3.1.2	Jezikovna in literarna kulturna zavest	21
2.2.3.2	Drugi znotrajpredmetni povezovalni elementi	25
2.2.3.2.1	Dejavnosti glede na kognitivne ravni zahtevnosti povezovalnih dejavnosti	25
2.2.3.2.2	Pogoste učne metode pri povezovanju jezikovnega s književnim poukom.....	30
2.2.4	Načrtovanje znotrajpredmetnega povezovanja.....	30
3	UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO – 8., 9. RAZRED.....	34
3.1	Opredelitev predmeta slovenščina.....	34
3.1.1	Splošni cilji predmeta slovenščina	35
3.1.2	Operativni cilji in vsebine jezikovnega in književnega pouka	37
3.2	Medpredmetno povezovanje v 8. in 9. razredu osnovne šole.....	38
3.3	Povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti v 8. in 9. razredu osnovne šole.....	39
4	RAZISKAVA O MNENJU PROFESORJEV 8. IN 9. RAZREDA O POVEZOVANJU JEZIKOVNEGA POUKA S POUKOM KNJIŽEVNOSTI.....	42
4.1	Namen raziskave	42
4.2	Raziskovalna vprašanja	42
4.2.1	Predpostavke	43
4.2.2	Metodologija	43
4.2.3	Zbiranje podatkov.....	44
4.2.4	Opis vzorca.....	44
4.3	Rezultati in interpretacija	44
4.3.1	Pomembnost povezovanja jezikovnega pouka s poukom književnosti.....	44
4.3.2	Usmerjevalniki pri povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti.....	46
4.3.3	Mnenje o količini smernic za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti	47

4. 3. 4	Povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti in medpredmetno povezovanje slovenščine z drugimi predmeti	49
4. 3. 5	Načrtovanje povezovanja jezikovnega in književnega pouka	51
4. 3. 6	Povezovanje jezikovnega pouka s književnim v različnih fazah obravnave neumetnostnega besedila	52
4. 3. 7	Seznanitev učencev z nastalo povezavo med jezikovnim in književnim poukom	54
4. 3. 8	Naloge, ki povezujejo jezikovni pouk s poukom književnosti	54
5	PREDLOGI NALOG, KI POVEZUJEJO JEZIKOVNI POUK S POUKOM KNJIŽEVNOSTI V 8. IN 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE	64
5. 1	Povezovalne naloge za 8. razred	64
5. 2	Povezovalne naloge za 9. razred	68
6	ZAKLJUČEK	72
7	LITERATURA	74
8	PRILOGA	77

Kazalo tabel

TABELA 1: PREDLOGA KOT POMOČ PRI NAČRTOVANJU ZNOTRAJPREDMETNEGA POVEZOVANJA	33
TABELA 2: POMEMBOST POVEZOVANJA JEZIKOVNEGA IN KNJIŽEVNEGA POUKA.....	45
TABELA 3: USMERJEVALNIKI PRI POVEZOVANJU JEZIKOVNEGA POUKA S POUKOM KNJIŽEVNOSTI.....	46
TABELA 4: MNENJE O KOLIČINI SMERNIC ZA POVEZOVANJE JEZIKOVNEGA POUKA S POUKOM KNJIŽEVNOSTI .	47
TABELA 5: POVEZOVANJE JEZIKOVNEGA POUKA S POUKOM KNJIŽEVNOSTI IN MEDPREDMETNO POVEZOVANJE SLOVENŠČINE Z DRUGIMI PREDMETI	49
TABELA 6: NAČRTOVANJE POVEZOVANJE JEZIKOVNEGA IN KNJIŽEVNEGA POUKA	51
TABELA 7: POVEZOVANJE JEZIKOVNEGA POUKA S KNJIŽEVNIM V RAZLIČNIH FAZAH OBRAVNAVE NEUMETNOSTNEGA BESEDILA	53
TABELA 8: SEZNANITEV UČENCEV Z NASTALO POVEZAVO MED JEZIKOVNIM IN KNJIŽEVNIM POUKOM	54
TABELA 9: POVEZOVALNE DEJAVNOSTI/NALOGE (PODANE S STRANI ANKETIRANIH PROFESORJEV) ZA 8. RAZRED	56
TABELA 10: POVEZOVALNE DEJAVNOSTI/NALOGE (PODANE S STRANI ANKETIRANIH PROFESORJEV) ZA 9. RAZRED	57
TABELA 11: ŠTEVILO DEJAVNOSTI/NALOG (PODANIH S STRANI ANKETIRANIH PROFESORJEV) ZA 8. IN 9. RAZRED GLEDE NA FAZO OBRAVNAVE BESEDILA	60
TABELA 12: RAZPOREDITEV POVEZOVALNIH NALOG ZA 8. IN 9. RAZRED (PODANIH S STRANI ANKETIRANIH PROFESORJEV) GLEDE NA KOGNITIVNO RAVEN ZAHTEVNOSTI	62
TABELA 13: RAZPOREDITEV POVEZOVALNIH NALOG ZA 8. IN 9. RAZRED (PODANIH S STRANI ANKETIRANIH PROFESORJEV) GLEDE NA UČENČEVO KOMPETENCO, KI JO NALOGA PREVERJA	63

Kazalo slik

SLIKA 1: INTEGRATIVNI KURIKUL	5
-------------------------------------	---

1 UVOD

Ko so me kot učiteljico slovenščine na predmetni stopnji osnovne šole učenci skoraj vedno, ko sem jih prosila, naj odprejo zvezke, da bodo kaj zapisali, vprašali: »Kam – pod književnost ali pod jezik?«, sem odgovorila: »Meni je vseeno.« In seveda odgovor n-krat obrazložila. – Da se jezik in književnost od nekdanj prepletata in da ne želim delati ostrih mej, da pa seveda morajo znati razložiti, katera snov spada kam in zakaj. Tudi skozi sprotno prakso sem vedno izkoristila priložnost, da sem argumentirala povezavo obeh področij in po mojem mnenju nepotrebno strogo ločevanje.

To je eden od razlogov za odločitev, da v svojem diplomskem delu podrobneje raziščem možnosti povezovanja jezikovnega pouka s poukom književnosti v 8. in 9. razredu slovenske osnovne šole.

Ob pregledu literature s ključnimi besednimi zvezami jezikovni pouk in književni pouk se ti dve besedni zvezi redko pojavljata skupaj – ali najdemo eno ali pa drugo, obe v istem delu zasledimo precej redkeje.

Po triletnem poučevanju slovenščine v osnovni šoli sem opazila, da sem se bila bolj kot povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti pri urah slovenščine primorana posvečati medpredmetnemu povezovanju z drugimi učnimi predmeti. Po intuitivnem občutku, kasneje pa tudi po pregledu literature (učni načrt, učbeniški kompleti, strokovni članki ...) sem ugotovila, da je to področje v slovenskem osnovnošolskem prostoru res še precej neraziskano.

Namen diplomskega dela je raziskati trenutno stanje glede povezovanja jezikovnega pouka s poukom književnosti v 8. in 9. razredu osnovne šole – kaj o tem eksplicitno pravi in kaj med vrsticami nakazuje stroka (priročniki, didaktike, strokovni članki ...). Podala bom teoretična izhodišča o medpredmetnem povezovanju in o povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti. Če je prvo eno temeljnih didaktičnih načel sodobne šole, je tako tudi z drugim? Analizirala bom, kako je oboje predstavljeno v Učnem načrtu za predmet slovenščina za osnovno šolo (8. in 9. razred). V tem sklopu nameravam ugotoviti tudi, ali se pri medpredmetnem povezovanju pojavljajo smernice za povezovanje določenega predmeta s

predmetom slovenščina in ali so predlogi za povezovanje tudi posebej usmerjeni v jezikovni pouk oz. v pouk književnosti.

V nadaljevanju diplomskega dela predstavljam krajšo raziskavo, s katero sem s pomočjo anketnega vprašalnika, razposlanega na elektronske naslove profesorjev¹ slovenščine 8. in 9. razreda osnovnih šol po vsej Sloveniji, skušala ugotoviti, kakšen odnos imajo ti do povezovanja jezikovnega pouka in pouka književnosti; koliko so ti na raziskovano povezovanje pozorni; se ga namerno lotevajo ali nastane spontano; ali učence nanj opozorijo; kakšne naloge, ki povezujejo cilje jezikovnega pouka s poukom književnosti, dajejo učencem; v kateri fazi učne enote poskrbijo za največji delež raziskovanega povezovanja. Sama pa sem v analizi dejavnosti/naloge, podane s strani profesorjev, razvrstila glede na kognitivno raven razumevanja, ki jo preverjajo, ter glede na učenčevo zmožnost oziroma področje jezikovnega pouka. S pomočjo raziskave sem nato na podlagi dejanskega dela profesorjev v razredu in ugotovitev, ki sem jih pri analizi odkrila, sestavila 10 primerov konkretnih nalog, ki povezujejo jezikovni pouk s poukom književnosti (5 za 8. razred in 5 za 9. razred) – predlogi za profesorje – in predstavila, katere cilje jezikovnega pouka lahko pri vsaki nalogi posebej povežemo s cilji pouka književnosti ter katere dodatne cilje zaradi povezovanja dosegamo. V sklepnem delu sledijo še sinteza spoznanj diplomskega dela in napotki za nadaljnje raziskovanje tega področja.

S pomočjo teoretičnega dela diplomskega dela želim odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kaj o medpredmetnem povezovanju in kaj o povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti v osnovni šoli pravi stroka?
- Katere značilnosti lahko pripišemo medpredmetnemu povezovanju, kako poteka njegovo načrtovanje in kako je z medpredmetnim povezovanjem pri pouku slovenščine?
- Kateri so pozitivni dejavniki znotrajpredmetnega povezovanja, zakaj je to povezovanje smiselno, kateri so povezovalni elementi med obema področjema predmeta slovenščina in na katerih ravneh lahko tovrstno načrtovanje poteka?

¹ V tem diplomskem delu izraz *profesor* velja enakovredno za *profesorja* in *profesorico*. Enako izraz *učitelj* velja enakovredno za *učitelja* in *učiteljico*.

- V kolikšni meri je v aktualnem Učnem načrtu za slovenščino poudarjeno medpredmetno povezovanje predmeta slovenščina z drugimi predmeti in v kolikšni meri povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti?
- Katere smernice o znotrajpredmetnem povezovanju obeh področij predmeta slovenščina lahko najdemo v Učnem načrtu?

Morebitno uporabnost rezultatov vidim v naslednjih dveh točkah:

- spodbudi profesorjem slovenščine v 8. in 9. razredu osnovne šole k razmišljanju o povezovanju jezikovnega in književnega pouka ter udeležanju tega pri lastnem poučevanju;
- konkretnih primerih nalog, ki povezujejo jezikovni pouk s poukom književnosti v 8. in 9. razredu osnovne šole.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 Medpredmetno povezovanje

Stvarnost doživljamo kot celoto in je ne strukturiramo po kriterijih posameznih disciplin. Naši možgani zaznav ne procesirajo sekvenčno, temveč vzporedno, in informacije urejajo v kompleksne mreže z jasnimi hierarhijami medsebojnih odnosov (prav tam). Zato je treba jasno in nedvoumno doreči medsebojne odnose in interakcije med predmeti in predmetnimi področji ter se odločiti za cilje, vsebine, oblike in načine njihovega povezovanja, ob čemer je temeljno načelo integriranja interdisciplinarnost (Pavlič Škerjanc 2010: 20). Uporaba inovativnih strategij poučevanja in spodbujanje razvoja različnih učnih spretnosti sta za učenca osebno pomembna, saj skrbita za spoznavanje globljih odnosov med pojavi. Povezave nastajajo znotraj ali/in med različnimi predmetnimi področji (Sicherl-Kafol 2008: 7).

Cilji sodobne šole torej narekujejo, da kompetenc ni mogoče uresničevati zgolj pri enem predmetu ali v sklopu predmetov, temveč znotraj posameznih sklopov s pomočjo priprave strategij poučevanja in dejavnosti, ki v večji ali manjši meri podpirajo razvoj posameznikove kompetence. Vsako področje lahko k razvoju določene kompetence prispeva večji ali manjši delež (Martinšek idr. v prav tam).

Povezovanju veščin in vsebin med posameznimi predmeti in predmetnimi področji se zato sodobne izobraževalne politike in šolski sistemi posvečajo v kurikulumih na vseh ravneh izobraževanja. Tudi Slovenija se je pridružila ostalim evropskim državam, ki so leta 2008 na pobudo Evropske komisije začele iskati odgovore na vprašanja, kakšna naj bo organizacija učnega procesa in kakšni naj bodo kurikuli, da bomo presegli predmetno razdrobljenost vzgojno-izobraževalnih programov in razvili razvoj ključnih – po svoji naravi interdisciplinarnih in kompleksnih – kompetenc (Pavlič Škerjanc 2010: 19).

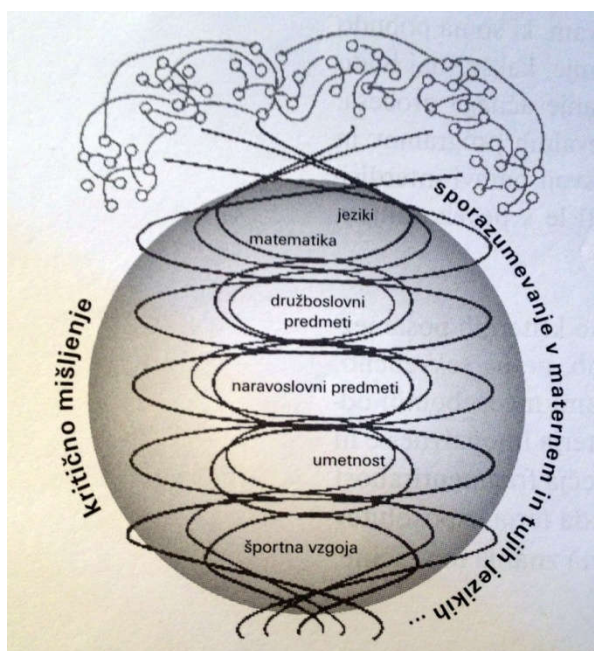
Medpredmetne in medpodročne povezave pomenijo povezovanje različnih predmetov ali področij in posledično upoštevanje različnih vidikov otrokovega razvoja in učenja (Lehner 2012: 54).

Različne definicije medpredmetnega povezovanja z obrazložitvami vsebujejo (Lake v Širec idr. 2011: 41): povezavo predmetov in področij, poudarek na projektnem delu, vire, ki ne

vključujejo zgolj učbenikov, povezave med koncepti, tematske vsebinske sklope (kot organizacijski pristop) in prilagojen urnik ter prilagojeno razvrščanje učencev v skupine.

S pomočjo medpredmetnega poučevanja kot učne metode se določena učna enota poučuje hkrati preko različnih kurikularnih disciplin (Širec idr. 2011: 41).

Poleg tradicionalnega pristopa, v katerem razumevanje in znanje ostajata razdrobljena in minimalno povezana tako znotraj predmetov kot med predmeti, in obogatenejšega tradicionalnega kurikula, ki temelji na vsebinskem pristopu k povezovanju predmetov, obstaja tudi integrativni kurikulum. Kot lahko razberemo s slike 1, ta temelji na konceptualnem pristopu k povezovanju znotraj predmetov in med predmeti. Razumevanje in znanje sta v tem primeru povezana znotraj predmetov in med predmeti, nista več fragmentirana oz. razdrobljena. Poučevanje in učenje sta v sodelovalnem odnosu in potekata po krožnih in vijačnih zbližujočih se učnih poteh (Bloom 2006 v Pavlič Škerjanec 2010: 20).



Slika 1: Integrativni kurikulum (vir: Pavlič Škerjanec 2010: 20)

Da medpredmetne in kurikularne povezave ne bi otežile ali morebiti celo osiromašile učnega procesa, morajo biti te hkrati v funkciji uresničevanja ciljev kurikula in ciljev posameznih predmetov, to so:

- kroskurikularne povezave, ki povežejo celotni kurikulum od zgoraj navzdol;

- takšne, ki povežejo več učiteljev tako, da pouk obogatijo z dejavnim multiperspektivizmom²;
- izvedene med predmeti na linearni ravni.

K. Pavlič Škerjanec (2000: 21) poudarja, da integracija ni končni cilj, temveč le sredstvo za doseg ciljev kurikula, kjer moramo biti previdni in zmerni.

2. 1. 1 Značilnosti in načrtovanje medpredmetnega povezovanja

- **Smiselnost medpredmetnih povezav in pozitivni dejavniki medpredmetnega povezovanja**

Ko načrtujemo medpredmetno povezovanje, moramo skrbno pretehtati odgovore, povezane z vprašanji glede pozitivnega vpliva medpredmetnega pouka na učence, glede zagotovljene uspešnosti in zadostitve truda ter dela, vloženega za doseg načrtanih ciljev (Ternar 2014: 29).

Smiselnost vključitve medpredmetnega povezovanja v učni proces je odvisna od obstoja razlogov in možnosti za »bolj poglobljeno razumevanje določenih pojavov, medpredmetno povezovanje kot motivacije za dejavnosti, praktično spoznavanje in razumevanje fizikalnih lastnosti, utrjevanje znanja, kritično razmišljanje o pojavih«. Vsekakor pa ne smemo pozabiti na primeren časovni obseg povezave, v katerem bodo učenci lahko dosegli načrtane cilje (Kovač, Starc, Jurak 2003 v Ternar 2014: 29).

Za povezave lahko poskrbimo v različnih fazah učnega procesa. Proces učenja v sklopu določenega predmeta je spodbujen in učinkovitejši, kadar vključimo vsebine drugega predmeta, še posebej v fazah izpopolnjevanja, utrjevanja in uporabe znanja. Zaradi ponazoritve in motivacije je na primer pri posredovanju novih učnih vsebin smiselno povezati novo in že poznano znanje, že znane vsebine pa povezujemo v fazi utrjevanja znanja (Kovač, Starc in Jurak 2003 v Šuen 2009: 23).

² Multiperspektivizem je proces, pri katerem poleg lastnega vidika upoštevamo tudi poglede drugega oz. drugih, govorimo lahko o sposobnosti in pripravljenosti pogledati nek položaj z različnih vidikov (Fritzsche v Stradling 2001/02: 13). Predpogoja zanj sta razvita empatija in pripravljenost sprejeti dejstvo o obstoju drugačnih načinov gledanja na svet, kot je naš lastni, ti načini pa so lahko enako utemeljeni in enako pristranski (Stradling 2001/02: 13).

Cilj in pričakovani rezultat medpredmetne povezave morata biti prepoznavna in prepričljiva – nekaj, česar zgolj en predmet oziroma zgolj en učitelj ne bi mogel doseči sam oziroma tega ne bi mogel doseči tako dobro. Kurikularne povezave morajo vsebovati vse faze učnega procesa – vključno s preverjanjem in ocenjevanjem – ter vse korake učenja. To naj bi veljajo za vse izvedbene oblike, vključno s projektnim delom, ki velikokrat ni v vlogi usvajanja novega znanja in veščin, temveč zgolj v vlogi obnavljanja in ohranjanja naučenega (Pavlič Škerjanc 2010: 32).

Za ugotavljanje ustreznosti medpredmetnih povezav bi poudarila naslednje kriterije, ki jih navaja K. Pavlič Škerjanc (2010: 33):

- trajnost znanja, ki ga predvideva cilj,
- pomen cilja znotraj predmeta oz. stroke,
- avtentičnost cilja in obenem relevantnost cilja za učenca (življenjsko resničen cilj, možnosti za aktivno učenčevo udeležbo),
- zahtevnost cilja (kognitivna za učenca in izvedbena za učitelja).

M. Ternar pozitivne dejavnike medpredmetnega povezovanja vidi v dinamičnosti, sodelovanju med učitelji ter učenci in učitelji, pridobitvi bolj celostnega, poglobljenega in trajnejšega znanja učencev (2014: 32).

• **Vloga predmetov pri medpredmetnem povezovanju**

Medpredmetno povezovanje je področje, kjer učitelj ne deluje več kot samostojna enota – učni proces načrtuje, ga izvaja, analizira ter vrednoti dosežke skupaj z učitelji različnih predmetnih področij. Na ta način si učitelji prizadevajo za odpravo enostranskosti in zmanjšanje predmetne razdrobljenosti vsebin znotraj posameznih učnih predmetov (Kramar 2009 v Ternar 2014: 32). Učitelji morajo biti dobri poznavalci razstavljanja in ponovnega povezovanja znanja, s čimer lahko zadostijo dejstvu, da celota osmišlja dele in obratno. Posledično pa je treba predmetom, ki jih vključimo v medpredmetno povezovanje, določiti vloge (Ternar 2014: 10).

V povezave vstopa različno število učiteljev in predmetov, različne pa so tudi njihove vloge:

- **Nosilno vlogo** ima predmet (ali več predmetov), iz katerega povezava izhaja. Za uspešnost je nujno doseganje ciljev, določenih znotraj tega predmeta.

- Sodelovanje predmeta s **poudarjeno vlogo** je bistveno, saj ta predmet dopolnjuje in omogoča uresničitev skupnega cilja, obenem pa naslavlja pomembne cilje iz lastnega učnega načrta in jih kvalitativno nadgrajuje.

- **Podporno vlogo** ima predmet, ki podpira dosego skupnega cilja, ni pa nedeljivo vezan na njegovo uresničitev. To vlogo največkrat opravlja predmet, ki k povezavi pristopi z večinskimi cilji (npr. slovenščina kot orodje sporazumevanja), s čimer prispeva k skupnemu cilju, obenem pa osmišlja razvoj veščine, ki je v funkciji zunajpredmetnega cilja (Pavlič Škerjanc 2010: 34).

- **Povezovalni dejavniki**

Povezovalni elementi, ki jih predmeti izberejo in s katerimi stopijo v povezave na zase, za lastne cilje in za skupni cilj najbolj smiseln način, so kurikularni mehanizmi, ki so v pomoč pri organizaciji povezave.

Povezovalni dejavniki so lahko: vsebine (vsebinska in procesna znanja), dejavnosti, didaktične metode in postopki (npr. aktivno učenje, projektni pristop); učna orodja (npr. IKT), miselni postopki, veščine in navade (npr. razvijanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnega mišljenja, zmožnosti reševanja problemov in odločanja – tudi veščine za 21. stoletje); posamezne kompetence (npr. bralna zmožnost, medkulturna zmožnost, medijska pismenost, digitalna zmožnost, socialne zmožnosti); makrokoncepti (npr. človekove pravice, medkulturnost ...).

Glede na vlogo in način prispevka k skupnemu cilju lahko vsak predmet z drugim povezovalnim elementom vstopi v povezavo. Lahko pa je isti povezovalni element tisti, ki poveže vse predmete med seboj (npr. branje istega literarnega dela), vsak predmet pa z njegovo pomočjo uresničuje lastne specifične cilje, pri predmetu slovenščina je to lahko raziskovanje besedilne zvrsti literarnega dela (Pavlič Škerjanc 2010: 35).

- **Načrtovanje medpredmetnega povezovanja**

Za začetek načrtovanja medpredmetnega povezovanja moramo to osmisliti. K. Pavlič Škerjanc (2010: 32) meni, da je treba ugotoviti dosegljivost cilja na predmetni ravni

(smiselnost tistih ciljev, ki jih učitelj znotraj svojega predmeta ne zmore doseči sam, npr. ključnih in drugih kompetenc); kakovost učnih rezultatov na predmetni ravni (smiselnost ciljev, ki jih učitelje sam ne zmore doseči tako dobro – tako poglobljeno, celovito); prenosljivost ciljev in rezultatov povezave (zapisi priprav, učna gradiva, evalvacije) v/na druge učne položaje/oddelke/učitelje.

Kakovosten pouk, ki vključuje medpredmetno povezovanje, zahteva dobro izbiro najprimernejše učne snovi, pokazati mora povezavo med različnimi poglavji in znanji ter učiti iskati bistveno. Pomembno je znati uporabiti pridobljeno znanje v različnih življenjskih položajih, zato naj bi posamezni učni predmeti iskali smisel v povezanosti z drugimi, v dopolnjevanju in prepletanju ciljev ter vsebin, ki pomagajo uvideti in razumeti določen pojav z različnih vidikov. Seveda morajo učitelji ob tem dobro poznati cilje različnih predmetov in predmetnih področij ter poiskati najboljše organizacijske oblike (Lehner 2012: 54–55).

V. Bevc (2005: 51–52) pa opredeljuje naslednje pogoje za uspešno medpredmetno načrtovanje: jasnost ciljev; poznavanje ciljev kurikularne prenove; poznavanje različnih vrst znanj; poznavanje učnih načrtov, predmetov, ki so v predmetniku določenega razreda, letnika; poznavanje procesa aktivnega grajenja znanja s povezovanjem obstoječega znanja; spremenjena vloga učitelja in učenca; procesnocijna in vsebinska opredelitev tematskih sklopov po predmetih; terminološka usklajenost oziroma razumevanje; načrtovanje dejavnosti učencev, ki prispevajo k doseganju ciljev posameznih učnih načrtov in kurikularnih ciljev, že v letni pripravi; usklajevanje z učitelji drugih predmetov, spremljanje in vrednotenje medpredmetnega načrtovanja in premislek o izvedbi.

Povezovanje predmetnih področij je temelj medpredmetnega načrtovanja. Učitelji pri tovrstnem načrtovanju najprej poiščejo cilje, ki so predmetom skupni, nato zapišejo še preostale cilje posameznega predmeta (Novak v Širec idr. 2011: 42). Temu sledi določitev vloge predmetov, izbor vsebin, ki omogočajo medpredmetno povezovanje, izbor učnih faz, v katerih bo tovrstno povezovanje bolj uveljavljeno, načrtovanje izvedbe in priprava gradiva, izvajanje in spremljanje izvajanja (kot osnova za evalvacijo), za konec pa refleksija in ovrednotenje izvedbe kot osnova za prenos v nadaljnjo prakso.

To načrtovanje in poučevanje od učitelja zahteva dobro poznavanje učnega načrta za vse predmete, širino in razsodnost, izhajanje iz psihosocialnega razvoja otroka in gradnjo na

učenčevem predznanju. Običajno se medpredmetnega načrtovanja na šolah lotijo, kadar načrtujejo projektne tedne in ob izvedbi kulturnih, naravoslovnih in tehniških dni dejavnosti (prav tam).

Če pa se ozremo na zadnjo raven načrtovanja, tj. mikroraven oziroma konkretno izvedbo pouka oz. učnega procesa, vidimo, da je za dobro opravljeno delo ravno tako potrebno dobro načrtovanje. Poudarek na pričakovanih rezultatih je eno od izhodišč za načrtovanje medpredmetno zasnovanega pouka. S tem si pripravimo tudi osnovo za preverjanje in ocenjevanje doseženega. Ko govorimo o medpredmetnih povezavah, je to še toliko bolj pomembno, saj za novo ustvarjene povezave ni v nobenem dokumentu oz. gradivu vnaprej določenih rezultatov. Dodano vrednost, ki opravičuje medpredmetno povezovanje, predstavlja namreč ravno opredelitev pričakovanih skupnih rezultatov (Rutar Ilc 2010: 71–72). Avtorja Wiggins in McTighe (v prav tam: 72–73) sta razvila model vzratnega načrtovanja pouka, v katerem je pozornost posvečena ravno kriterijem izbora pričakovanih rezultatov. Tri priporočena ključna vprašanja, ki pomagajo pri odločitvi, katerim rezultatom dati prednost, so:

- Kaj naj učenci kot rezultat povezav vedo, razumejo in so zmožni narediti?
- Kaj je vredno razumeti?
- Kakšno trajno razumevanje želimo učencem omogočiti?

Avtorja priporočata še premislek glede tega, kaj bo ključno znanje (oz. koncepti) učencem omogočalo, katere ideje so s koncepti povezane, česa ne bi mogli razumeti, če ne bi razumeli teh konceptov, kako in čemu koncepte uporabljamo zunaj šole, katere pojave in dogodke pojasnjujejo, kateri izzivi so v ozadju omenjenih konceptov.

Na ta način še dodatno pretresemo smiselnost znanj, ki naj bi jih zajemali koncepti in jih postavimo v vseživljenjsko perspektivo.

Za zaključek moramo strniti razmislek o tem, katera ključna znanja in veščine (metode, postopke, procese, strategije ...) bodo učenci pridobili kot rezultat načrtovanega učnega procesa. Kot pomoč pri opredeljevanju dokazil za doseženo razumevanje in napredek pa avtorja priporočata, da si učitelji odgovorijo še na vprašanje, kako naj vedo, da je učenec dosegel želeni rezultat oz. želeno stopnjo razumevanja.

Šele po natančni opredelitvi želenih znanj in razumevanja s strani učencev in po opredelitvi, kako naj se to pokaže, lahko začnemo načrtovati sam učni proces. To fazo pa narekujejo

vprašanja glede specifičnih učnih aktivnosti, tematike in najboljšega možnega načina poučevanja, najbolj primernih materialov, virov in metod, ki bodo privedli do želenih dosežkov (Rutar Ilc 2010: 73–74).

2. 1. 2 Medpredmetno povezovanje pri pouku slovenščine

A. Žbogar (2013: 22–52) piše o 2 ključnih kompetencah oziroma zmožnostih, zapisanih v posodobljenih učnih načrtih za slovenščino (nastalih med 2006 in 2008), ki sta:

- sporazumevalna zmožnost v maternem jeziku,
- kulturna zmožnost (tudi kulturna zavest).

Kot tretjo zmožnost navaja še zmožnost medpredmetnega povezovanja, kjer gre za prepletanje ciljev različnih področij – vseživljenjsko učenje, komunikacijske veščine, vzgoja za strpnost, učenje učenja (Georgescu v Žbogar 2013: 47). Vidimo, da ima zmožnost medpredmetnega povezovanja znotraj ključnih zmožnosti svoje mesto.

Avtorji, ki pristopajo k medpredmetnemu povezovanju, izhajajoč iz književnega pouka, pa ugotavljajo, da se je v devetdesetih letih dvajsetega stoletja pri konceptu t. i. integriranega pouka v praksi pojavljalo podrejanje literarnoestetskega branja sklopom iz spoznavanja narave in družbe, kar je povzročilo, da je bilo leposlovno besedilo predvsem v motivacijski vlogi spoznavanja naravoslovnih vsebin oziroma njihova ilustracija (Krašek 1991 in Kunstelj 1991 v Saksida 2008: 13). Saksida tako ugotavlja, da je integrirani pouk – tako v teoretični kot praktični izpeljavi – izhajal iz nerazumevanja tematike in vloge mladinske književnosti. To je pojmoval le kot sredstvo za spoznavanje sveta in posledično izločal vsa ludistična, fantastična in pravljicična besedila, kar je bistveno manjšalo možnosti za razvoj otroške bralne zmožnosti in književne kulture (prav tam). Na neliterarnih temah zasnovan način načrtovanja škodi književni vzgoji, saj poudarja zgolj informacijsko vrednost literature in tako pozablja na to, da so v literarnem delu tudi trditve, ki so npr. s stališča naravoslovja napačne. Pozablja tudi na to, da literarni svet ni le faktografska odslikava realnega sveta, temveč praviloma več kot to – po navadi gre za domišljijско sliko, filtrirano skozi naše čute in čustva (Kordigel, Saksida 1991/92 v Saksida 2008: 14).

Če se na raziskovano tematiko ozremo s stališča B. Krakar Vogel (2011: 274), avtorica kot možnosti medpredmetnega povezovanja književnosti vidi znotrajpredmetne (najprej pri

samem pouku književnosti, nato pa tudi med poukom jezika in književnosti), medpredmetne in nadpredmetne aktualizacije.³ Poleg medbesedilnih, medsystemskih, tistih, ki povezujejo dogajanje v istem času in tistih, ki povezujejo/primerjajo dogajanje v različnih časih v istem sistemu, in tvorjenja metabesedil o literarnih besedilih avtorica med znotrajpredmetne aktualizacije uvršča (za to diplomsko delo pomembne) medpodročne aktualizacije, ki napeljujejo na povezovanje pouka književnosti in jezika pri predmetu slovenščina. Gre za »opazovanje in razumevanje jezika v literarnih besedilih z instrumentarijem, razvitim pri pouku jezika« (prav tam).

Raziskovano tematiko – povezovanje jezikovnega pouka s književnim – lahko tako enačimo z znotrajpredmetnimi aktualizacijami in torej kot eno izmed možnosti medpredmetnega povezovanja. Poglede nanjo si bomo ogledali v nadaljevanju.

Še prej pa bomo za pokušino našli nekaj primerov medpredmetnih učnih tem, medpredmetnih pojmov in medpredmetnih procesov učenja, ki jih navaja B. Sicherl-Kafol (2008: 8–9) in ki se dotikajo slovenščine:

- Medpredmetne učne teme: kulturna dediščina, medkulturnost, nacionalna kultura, kulturni spomeniki, mediji (geografija, zgodovina, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, državljanska vzgoja, vzgoja in etika, slovenščina, tuji jeziki); stilna obdobja, kulturni razvoj, zgodovinski viri, narodna zavest (likovna vzgoja, glasbena vzgoja, zgodovina, slovenščina, tuji jeziki); šege, navade in prazniki (zgodovina, državljanska vzgoja in etika, glasbena vzgoja, slovenščina, tuji jeziki).
- Medpredmetni učni pojmi: umetnostna besedila, naglas, intonacija, ritem, zvočno slikanje (onomatopoiija), rima, verz, refren, glasnejše–tišje, tišina–zvok, višje–nižje, tiho–glasno, poudarjeno–nepoudarjeno, improvizacija (glasbena vzgoja, slovenščina in tuji jeziki).
- Medpredmetni procesi učenja: oblikovanje vrednot – oblikovanje pozitivnega odnosa do drugačnosti in različnih kulturnih tradicij (slovenščina, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, geografija, zgodovina, državljanska vzgoja in etika), sodelovalno učenje – usklajevanje odnosov in sodelovanje za doseganje skupnih ciljev učenja (vsi predmeti).

³ Menim, da bi lahko tako opredelitev postavili tudi s stališča jezika.

V zgornjih primerih gre torej za povezovanje na vsebinski ravni, ki velikokrat poteka v obliki projektnega ali timskega dela. Pri vključevanju izbranih učnih tem, vprašanj in problemov je pomembno, da so povezave smiselne in temeljijo na asociacijah, pri učnem procesu pa se morajo predmetni cilji nadgrajevati.

Jezikovni pouk se vsekakor povezuje z vsemi predmetnimi področji, kar je deloma povezano že z načelom slovenščine kot učnega jezika, ki je v Republiki Sloveniji poleg učnega predmeta tudi učni jezik (jezik poučevanja in učenja). Menim, da gre za eno bistvenih načel, ki skrbi za vsakdanje in obenem permanentno medpredmetno povezovanje vseh predmetov ter za celotno delovanje osnovne šole.

V 8. in 9. razredu učitelji pri jezikovnem pouku pri obravnavi neumetnostnih besedil skrbijo za povezovanje slovenščine z lastnimi izkušnjami učencev ter z vsebinami in dejavnostmi ostalih predmetov, nekateri cilji so povezani tudi z uporabo knjižnice in spodbujajo k informacijski pismenosti (Učni načrt 2011: 108).

Jezikovni del pouka slovenščine je najpogosteje povezan s tujimi jeziki, z državljsko in domovinsko vzgojo (kulturo) in etiko, z biologijo in gospodinjstvom. Uporabne in koristne informacije, pridobljene pri jezikovnem pouku, pa so lahko učencem v pomoč pri reševanju vsakdanjih situacij. Pri jezikovnem pouku (tako kot tudi pri pouku književnosti) nastajajo povezave na vsebinski, procesualni in konceptualni ravni (Ternar 2014: 34–35).

Zanimiv je vpogled v raziskavo o medpredmetnem povezovanju pri pouku slovenščine na treh pomurskih osnovnih šolah N. Ternar (2014: 70), iz katere vidimo, da so anketirani učitelji navedli naslednje primere povezav jezikovnega pouka z ostalimi predmeti: tuji jeziki (besedne vrste), gospodinjstvo (opis postopka, jedilni list), šport (utrjevanje zaimkov), biologija (opis postopka), geografija (vloga jezika v družbi). Anketirani učenci pa menijo, da se jezikovni pouk največkrat povezuje s tujimi jeziki, sledijo državljska in domovinska vzgoja (kultura), geografija in zgodovina (prav tam: 79–80).

2. 2 Znotrajpredmetno povezovanje pri pouku slovenščine

Jezik in literatura sta neločljiva, čeprav je njuno razmerje zapleteno. Druga nastaja z jezikom in v njem, želi pa si biti čim bolj razširjena in prevajana. Posledično je jezik medij literature, obenem pa drži tudi obratno: literatura je medij jezika – vsi sodobni evropski knjižni jeziki so se namreč razvijali v ugledne jezike prav s pomočjo literature. Tudi slovenski izobraženci so svoj materni, prvi jezik začeli sprejemati kot legitimen šele takrat, ko so ga videli »v dobri literarni formi«, pred tem pa je bil zanje le sredstvo za komunikacijo s tistimi, ki niso znali nobenega drugega jezika (Stabej 2010: 260).

Stabej (2010: 234–235) piše o privzetem javnem mnenju – predvsem slovensko govorečih politikov vse od prednarodnega do mednarodnega obdobja – da je za slovenski narod najpomembnejši slovenski jezik, slovenska književnost pa je »prostor, kjer se slovenski jezik izdeluje in prenavlja«. O delitvi na jezik ali jezikoslovje in književnost ali književno vedo kot prvi dihotomiji, ki tradicionalno zaznamuje slovenistiko (in tudi vse druge sorodne vede), je bilo napisanega že veliko – kako gre za dopolnjujoči in prepletajoči se temeljni slovenistični sestavini na eni strani, na drugi pa, kako različni sta ti dve področji, vsako s svojim teoretskim in metodološkim aparatom, nalogami in cilji. Stabej ugotavlja, da pogled v realnost slovenistične znanstvene produkcije ponuja uvid, da so prizadevanja, usmerjena v sintezo in sinergijo med obema področjema, sorazmerno redka. Tudi če se ta pojavijo, so ne glede na kvaliteto spoznanj in rezultatov, največkrat znanstveno neodmevna, prezrta in necitirana, kot da tovrstnih spoznanj ne potrebuje ne slovenistično jezikoslovje ne literarna veda. Vendarle pa nadalje ugotavlja avtor članka *Med dvema stoloma: dihotomije v slovenistiki*, da obe vedi intenzivno iščeta meddisciplinarne povezave drugje – pogosto pri istih ali sorodnih vedah, ne pa toliko druga pri drugi.

Kot pravi A. Vidovič Muha (2000: 19 v prav tam), ostaja povezanost obeh slovenističnih sestavin pogosto na deklarativni in strokovnopolitični ravni. S ciljem razumevanja in pojasnjevanja umetnostnih besedil ter ravno z željo sinteze jezikoslovne in literarne vede se je začelo predvsem ob umetnostnih besedilih razvijati besediloslovje – pod različnimi imeni, npr. jezikovna stilistika ipd. (Stabej 2010: 242).

2. 2. 1 Pogledi na povezovanje jezikovnega pouka s književnim poukom

Če se ozremo v bližnjo zgodovino, lahko ugotovimo, da o povezovanju jezikovnega pouka s književnim poukom govorita Pogorelec in Gnamuš v prispevku *Jezik v vzgoji in izobraževanju* (1983: 41). V tretjem razdelku prispevka z naslovom *Slovenski jezik kot šolski predmet* lahko preberemo, da se ob koncu sedemdesetih let dvajsetega stoletja pouk jezika povezuje s poukom besednoumetnostne ustvarjalnosti – s poukom literarne in kulturne zgodovine. To je povzročilo razmeroma enostransko zasnovo jezikovnega pouka, saj je bil študij knjižnega jezika na stopnji normativne srednješolske slovnice in tako v podrejeni vlogi, osnove literarne in kulturne vede pa so bile takrat znanstveno precej poglobljene.

V nasprotju s povezovanjem pouka jezika in pouka književnosti v 70. letih 20. stoletja pa se področji jezika in književnosti tako v učnih načrtih kot v praksi in slovenistični literaturi od 90. let 20. stoletja, ko je postal osrednji pojem jezikovnega pouka pojem *funkcionalne pismenosti* in osrednji pojem pouka književnosti pojem *zmožnosti literarnega branja*, obravnavata bolj ali manj ločeno. Ločevanje umetnostnih in neumetnostnih besedil je zasnovano na pojmovanju bralne motivacije, različnosti besedilnih svetov obeh področij, raznolikosti jezika, tehnike branja in funkcionalne pismenosti učencev. Zadnja vključuje sposobnost razumeti in uporabljati pisne jezikovne oblike, ki so pomembne za posameznika in/oziroma jih zahtevata družba in delovanje v njej (Pečjak v Saksida 2008: 20).

Bralca za branje umetnostnih besedil motivira doživljanje umetniškosti besedila, za branje neumetnostnih besedil pa pragmatični razlogi za branje (prav tam). Če gledamo s stališča besedilne stvarnosti, pa gre pri umetnostnih besedilih za zapleten soodnos zunajliterarnih in medbesedilnih izkušenj, prepletajočih se v fiktivni besedilni stvarnosti, pri neumetnostnih besedilih pa za jezikovno predstavljeno zunajliterarno realnost. Kompleksnost jezika umetnostnih besedil ter informativnost in večfunkcijskost jezika neumetnostnih besedil sta na ravni jezika izhodišči za funkcijsko zvrstnost in obenem za sodbo literarne teorije, ki pravi, da literatura nikakor ni zgolj jezik. Razvitost njene snovi namreč presega jezikovno realnost. Obe vrsti besedil pa se poleg različne bralne motivacije, jezika in besedilne stvarnosti razlikujeta tudi glede na tehniko branja (Saksida 2008: 20). Na vprašanje, kako beremo besedila – enako ali različno (razlika med branjem slovarskega priročnika in likovne pesmi), dobimo odgovor tudi v Učnem načrtu, kjer je ta za tretje triletno razdeljen na dva samostojna dela, to sta

razčlenitev operativnih ciljev pri obravnavi neumetnostnih besedil in razčlenitev pri obravnavi umetnostnih besedil.

Saksida (prav tam) zapiše, da »omenjene razlike dokazujejo, da ločevanje področij ni nikakršen strokovni apriorizem, pač pa izhaja iz globljih strukturnih določil umetnostnega in neumetnostnega besedila, zato je opazna tudi v tujih kurikularnih zasnovah ter v sodobnih pojmovanjih bralčevih dejavnosti«. Isti avtor (2008: 21) vidi nevarnost ločevanja področij, če gre za njuno pretirano razmejevanje, kar bi bilo še posebno neprimerno prav v prvem triletju osnovne šole, ker besedilnost še ni razdeljena na umetnostno in neumetnostno področje. Menim, da je pretirano razmejevanje ravno tako nevarno v naslednjih dveh triletjih, torej tudi v razredih, ki se jih dotikamo v tem diplomskem delu.

Zaradi specifik predmeta poučevanja in metod jezikovni in književni pouk ostajata ločena, vendar pa med njima obstaja prekrivno področje, to je vsekakor stilistika kot metoda opisa jezika in njegovega učinka v literarnem besedilu. Še vedno se postavlja vprašanje, koliko naj se področji zbližata, povežeta ali prepletata, kar pa ne pomeni podrejanja književnega besedila slovničnemu pouku ali prevlade literarnega branja – še vedno vsako področje ohranja lastne posebnosti. Uporabne in učinkovite primerne metode in vsebine pa je hkrati mogoče izpeljati iz kontrastiranja umetnostnega in neumetnostnega besedila, to je na primer: iz primerjave opisa v razpoloženski črtici in strokovnem članku, opazovanja kršitev kriterijev besedilnosti v sodobni poeziji ipd. (Saksida 2008: 21).

Če na obravnavano problematiko pogledamo še z zornega kota učiteljev, nam izsledki raziskave *Mnenja učiteljev o pridobljenih znanjih med dodiplomskim študijem – anketa med učitelji slovenščine* (Kerndl 2015: 73), da se ti – ne glede na število let poučevanja – počutijo najbolj kompetentni na literarnostrokovnem področju, sledi splošna pedagoška usposobljenost, najšibkejši pa so v književnodidaktični usposobljenosti. Resda pa se zadnja z leti poučevanja povečuje zaradi usposabljanj učiteljev. Ker raziskava ni preverjala usposobljenosti povezovanja vseh treh vrst usposobljenosti med seboj, ne moremo o tem ničesar trditi.

2. 2. 2 Smiselnost znotrajpredmetnih povezav in pozitivni dejavniki znotrajpredmetnega povezovanja

Kot navajata Carter in Long (1991: 6), sta literarna in jezikovna kompetenca do neke mere vedno odvisni druga od druge in posledično neločljivi. Iz tega lahko preprosto sklenemo, da je oziroma bi moralo biti tako tudi z literarnim oziroma knjižnim in jezikovnim poukom.

Preden preberemo besedilo, moramo imeti določen nivo ustreznega znanja. Proces branja se bo namreč tako še nadgradil s prepoznavanjem vzorcev jezika. V številnih pogledih je lahko literarni jezik najbolje definiran kot jezik, ki je uporabljen za posebne namene in ki se pojavlja v različnih kontekstih. Avtorja kot primer vzameta oglaševanje. To pogosto vsebuje primere, ki močno prevzamejo in očarajo – igro besed, povezane metafore in formalne vzorce, ki so lahko kreativni in zabavni. Nekateri učitelji so prepričani, da lahko za razvijanje literarno-jezikovnih kompetenc veliko naredimo ravno z branjem oglaševanja v določenem jeziku, kar lahko vodi do gostih in estetsko urejenih vzorcev, ki so običajno povezani s kanonskimi literarnimi besedili. Avtorja poudarjata pomembnost kreativnih uporab jezika pri pisanju literature in spominjata, da so literarne kompetence izjemno povezane z zmožnostjo zaznave, kako določeni vzorci jezika okrepijo sporočilo. Literarni jezik nas obkroža na vsakem koraku in ga srečujemo v številnih dnevnih praksah: že otroci so se z njim srečevali v otroških pesmih, otroške zgodbah, ritualih na igriščih, skozi verbalne igre in šale. Avtorja sta mnenja, da je nevarno predvidevati, da se vse začne v učilnici literature ali si predstavljati, da jezik nima osrednjega mesta pri razvijanju literarnih kompetenc (prav tam, 6–7).

S. Starc (2015: 151) je mnenja, da bi morali učenci pri jezikovnem pouku usvajati in spoznavati slovenščino kot sistem ne le ob neumetnostnem, temveč tudi ob umetnostnem besedilu. Ob diahronem pregledu učnih načrtov za slovenščino in učnega gradiva je ugotovila oster razkorak v šolski praksi od spoznavanja jezika le ob umetnostnih besedilih do povezovanja jezikovnega pouka le z neumetnostnimi besedili. Uravnoteženo rešitev spoznavanja jezika vidi v pojmovanju inherentnih lastnosti besedila – po sodobnih jezikoslovnih teorijah – in sicer v spoznavanju vseh izraznih možnosti jezikovnega sistema, tako v neumetnostnem kot umetnostnem besedilu.

Menim, da morata biti – enako kot za medpredmetno povezovanje pravi K. Pavlič Škerjanc (2010: 32) – tudi pri znotrajpredmetnem povezovanju jezikovnega in književnega pouka cilj in pričakovani rezultat te povezave prepoznavna in prepričljiva – torej nekaj, česar zgolj s pomočjo jezikovnega pouka oz. zgolj s pomočjo književnega pouka ne bi mogli doseči oz. ne bi mogli doseči tako dobro.

Pozitivne dejavnike znotrajpredmetnega povezovanja pri predmetu slovenščina vidim v oblikovanju fleksibilnega in širokega pogleda učencev na slovenščino in v navajanju učencev na nedeljivost oz. tesno povezanost jezika in književnosti, iz česar sledi pridobitev bolj poglobljenega in trajnejšega znanja.

V empiričnem delu diplomskega dela si bomo v zvezi s tem podpoglavjem ogledali odgovore anketiranih učiteljev na vprašanje, ali in zakaj se jim zdi znotrajpredmetno povezovanje pri predmetu slovenščina pomembno.

2. 2. 3 Znotrajpredmetni povezovalni elementi

Kot je razvidno iz opozoril na potrebo po večjem povezovanju jezikovnega in književnega pouka, se področji predmeta slovenščina prepletata na različnih ravneh.

2. 2. 3. 1 Povezovalni elementi znotraj temeljnih ciljev in kompetenc

Na ravni temeljnih ciljev in vsebin lahko izhajamo iz ugotovitev A. Žbogar (2013: 22–52), ki kot ključni kompetenci opredeljuje zmožnost sporazumevanja v maternem jeziku ter (literarno in jezikovno) kulturno zavest. Pojmovanje tako prve kot druge se je namreč v zadnjih desetletjih spremenilo.

2. 2. 3. 1. 1 Kritična sporazumevalna zmožnost v maternem jeziku

Nove družbene razmere z globalizacijo, večkulturnostjo in novimi komunikacijskimi možnostmi na čelu so po letu 2000 spodbudile ponovno razpravo o nalogah šole in razvijanju posameznikovih ključnih kompetenc. Te razmere od posameznika zahtevajo večjo zmožnost samoučenja in reševanja problemov ter večjo etično in družbeno odgovornost (Vogel 2015: 179).

Eden temeljnih ciljev sodobnega pouka pri predmetu slovenščina v osnovni šoli je razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenščini. V njenem pojmovanju so si sodobni teoretiki precej enotni. Če njihova sicer različna poimenovanja strnemo, je sporazumevalna zmožnost to, kar ima človek za sporazumevanje oz. opravljanje govornih dejanj na razpolago oz. kar zna v različnih sporazumevalnih okoliščinah (Bešter Turk 2011: 111–115).

Če razumemo sporazumevanje kot nadpomenko za sporočanje in sprejemanje besedil, je sporazumevalna zmožnost zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravih in učinkovitih besedil raznih vrst. Govorimo lahko tudi o zmožnosti sporočevalca in prejemnika besedil, da sodelujeta v dvosmernem in v enosmernem sporazumevanju.

Gradniki oz. sestavine (kompleksne) sporazumevalne zmožnosti in pripadajoče kompetence/znanja/zmožnosti so:

- **motiviranost za sprejemanje in sporočanje** (sprejemanje in tvorjenje besedil);
- **stvarno/enciklopedično znanje prejemnika in sporočevalca** (rezultat prejemnikovih/sporočevalčevih izkušenj, njegovih interesov, njegove spoznavne zmožnosti, tj. zmožnosti opazovanja, pomnjenja, sklepanja, presojanja, ustvarjanja, uporabe ...);
- **jezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca** (zgrajena iz poimenovalne/besedne/slovarske, upovedovalne/skladenjske/slovnične, pravorečne in pravopisne zmožnosti) ,
- **pragmatična/slogovna/empatična zmožnost prejemnika in sporočevalca** (razmišljanje o okoliščinah, v katerih je besedilo nastalo oz. v katerih bo besedilo sprejeto, odzivanje nanje – pri razumevanju in tvorjenju besedila, obvladanje sopomenskih načinov izrekanja, socialnih zvrsti ...);
- **zmožnost nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca** (obvladanje prvin raznih nebesednih jezikov ter nebesednih spremljevalcev govorjenja in pisanja, njihove vloge in pomena);
- **metajezikovna zmožnost prejemnika in sporočevalca** (teoretično znanje o sprejemanju/sporočanju, o besedilnih vrstah, jeziku in slogu; zmožnost jezikoslovnega poimenovanja in zmožnost navajanja lastnosti in sestave sporazumevanja, besedil, besed in povedi, zmožnost navajanja slovničnih, pravorečnih, pravopisnih in slogovnih pravil danega jezika ipd. (Bešter Turk 2011: 121–124).

Glede na spremenjene družbene razmere in sodobne ugotovitve so torej v didaktiki prvega jezika za cilj postavili kritično sporazumevalno zmožnost, tj. višja raven sporazumevalne zmožnosti, ki funkcionalno in kulturno zmožnost nadgradi s kritičnim sporazumevanjem. Pri tem udeležence vodi občutljivost za širši kontekst; upoštevanje čustvenih razsežnosti in zavedanje potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, po preseganju čustvene (ne)naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv in po razmisleku o lastnem sporazumevanju; ter etična oz. družbena odgovornost (Vogel 2010 v Vogel 2015: 180).

V tem diplomskem delu bomo v nadaljevanju (ob razvrščanju povezovalnih nalog, podanih s strani anketiranih profesorjev) na podlagi značilnosti sestavin sporazumevalne zmožnosti izhajali iz naslednje delitve učenčeve kompetence oziroma področij jezikovnega pouka: sprejemanje besedil, tvorjenje besedil, pragmatično (tudi z vidika kulturno-družbenega konteksta) razčlenjevanje, jezikovno razčlenjevanje, pravopisno-pravorečno razčlenjevanje, slogovno razčlenjevanje, metajezikovna zmožnost, metakognicija oz. avtorefleksija o lastnem miselnem procesu.

Profesorje slovenščine smo v anketnem vprašalniku (Priloga) spraševali tudi, v kateri izmed faz pouka slovenskega jezika poskrbijo za največ povezav med jezikovnim in književnim poukom, izbirali so lahko med naslednjimi:

- priprava na delo z besedilom,
- sprejemanje besedila – izhodiščno besedilo,
- razumevanje besedila – pomenska, naklonska in pragmatična analiza in vrednotenje,
- jezikovna, besedilna in tvarna analiza ter vrednotenje,
- sinteza – oblikovanje definicij,
- ponavljanje in utrjevanje,
- razmislek o lastnem sporazumevanju, usvojenem znanju ipd.,
- reševanje novih nalog in problemov (Krakar Vogel idr. 2014).

Da ne izgubimo pregleda nad tem, čemu služijo posamezne znotrajpredmetne dejavnosti in povezave pri predmetu slovenščina, mora biti jasno, na katero od faz pouka se cilji in dejavnosti povezave nanašajo: ali bodo učenci usvojili novo znanje ali kompetenco; ali bodo utrdili in uporabili že usvojeno znanje; ali bodo že usvojeno znanje izkazali v različnih

oblikah predstavitev in izdelkov; ali morebiti vse skupaj, vendar v jasnem zaporedju – kot opisuje Z. Rutar Ilc (2010: 108) za medpredmetno povezovanje.

Za znotrajpredmetne povezave (tj. povezave med jezikovnim poukom in poukom književnosti) seveda lahko poskrbimo v različnih fazah učnega procesa. Verjamem, da je proces učenja v sklopu jezikovnega pouka marsikdaj spodbujen in učinkovitejši, kadar vključimo vsebine književnega pouka. Učence lahko za novo snov pri jezikovnem pouku motiviramo ravno s posredovanjem že poznanega znanja s področja književnega pouka. V fazi utrjevanja znanja pa povezujemo že znane povezovalne vsebine jezikovnega in književnega pouka.

Menim, da je pred samim delom učnega procesa z znotrajpredmetnim povezovanjem – tako kot pri medpredmetnem povezovanju – smiselno, da učitelji učence opozorijo na povezavo oz. povezave ter jih tudi seznaniijo z njihovo vlogo pri pouku ter z nalogami, ki jih bodo morali opraviti (Ternar 2014: 27).

2. 2. 3. 1. 2 Jezikovna in literarna kulturna zavest

V tem podpoglavju si bomo ogledali opredelitve kulturne zavesti – tako z vidika jezikovnega kot z vidika književnega oz. literarnega pouka.

Tako J. Vogel kot A. Žbogar kulturno zavest – prva jezikovno, druga literarno – razlagata s pomočjo pojma identiteta. Ta je »način, na katerega se posamezniki ali kolektivitete razlikujejo v primerjavi z drugimi posamezniki ali kolektivitetami« (Nastran Ule 2000 v Žbogar 2013: 22), identitetna vloga jezika pa je tisti jezikovni potencial, s pomočjo katerega ljudje uresničujemo medosebne odnose (Bergoč 2010 v Vogel 2014: 4). Kulturna identiteta kot posebna vrsta socialne identitete nastane v kontekstu jezikovno-kulturnih in rasnih razlikovanj in identifikacij, v sodobni družbi je ta razdrobljena, ves čas spreminjajoča se (Žbogar 2013: 23).

- **Jezikovna kulturna zavest**

Po kognitivnem modelu pouka, ki se je sredi 90. let 20. stoletja uveljavil v nemškem prostoru, sta temeljni zmožnosti, ki ju je treba vključiti v pouk prvega jezika, prevzemanje perspektiv in metakognicija (Ulrich 2001 v Vogel 2015: 180). Ozaveščeno rabo jezika in zmožnost metakognicije so ravno tako poudarjali predstavniki konceptov jezikovne in kulturne zavesti, uveljavljenih predvsem v angleškem in skandinavskem prostoru.

Jezikovno zavest lahko razumemo kot zavestno rabo jezikovnih prvin v določenem kontekstu in obenem zmožnost razmisleka o lastni ali tuji jezikovni dejavnosti – za to pa je potrebno znanje o jeziku. Kulturna zavest pa je povezana z zavedanjem, da sta za sooblikovanje sporočil, določanje sporazumevalne vloge in izbiro jezikovnih prvin bistveni kultura in družba (Vogel 2015: 180). Zadnja desetletja se uveljavlja pojmovanje jezikovne zavesti kot zavestne rabe jezikovnih sredstev pri sporazumevanju v različnih govornih položajih – to je utemeljeno na funkcijskem jezikoslovju, pred tem pa so ta pojem povezovali predvsem z identitetno vlogo jezika. Teoretiki jezikovnega pouka in pedagoški praktiki prvo vse bolj razumejo kot nujni del sporazumevalne zmožnosti, medtem ko je zavest o identitetni vlogi jezika predmet širše (med)kulturne vzgoje.

J. Vogel v članku *Jezikovna kulturna zavest pri pouku maternega/prvega jezika* (2014: 3–13) o jezikovni kulturni zavesti razmišlja kot podpomenki oz. delu širše jezikovne zavesti, ki se nanaša na identifikacijsko vlogo jezika in kulturno zaznamovanost vsakega jezikovnega delovanja.

Jezikovna kulturna zavest torej ni povezana zgolj z nacionalno identiteto, kakršno je tradicionalno pojmovanje. Za razmislek o razvijanju jezikovne kulturne zavesti pri pouku prvega jezika je nujen predpogoj razmislek o njenem razmerju do splošne kulturne zavesti, ki izhaja iz razmerja med jezikom in kulturo, nato pa še o razmerju med kulturno identiteto in zavestjo.

V jezikovni didaktiki se kulturna zavest navezuje na kulturo na splošno in je opredeljena »bodisi kot najširši kontekst, znotraj katerega posameznik obstaja, razmišlja, vrednoti, presoja ustreznost in realnost, čuti in ima razmerja z drugimi, bodisi na podlagi temeljnih določilnic«. Po eni strani gre za razumevanje načina vpliva posameznikove kulture na oblikovanje

njegovih vrednot, vedênj, prepričanj in temeljnih predpostavk, po drugi strani pa kulturna zavest ob srečanju sogovorcev iz različnih kultur pomeni tudi razumevanje razlik med seboj in ljudmi iz drugih dežel ali iz drugačnega okolja – še posebej razumevanje različnih stališč in vrednot. Poleg zunanje večkulturnosti je v zadnjem času čedalje pomembnejša tudi notranja, zato sta oba opisana pogleda pomembna tudi s stališča pouka prvega jezika.

Na podlagi jezikovnega oz. lingvističnega razmerja med jezikom in kulturo, v katerem se kulturne norme in jezikovni vzorci razvijajo sočasno, lahko ugotovimo, da razvita jezikovna kulturna zavest poleg sociolingvističnega znanja in poznavanja kulturne zgodovine jezika, ki sta tradicionalno vključena v pouk prvega jezika, vključuje še »sociolingvistično analizo (vlogo in pomen jezika, jezikovnih razlik in elementov v konkretnem družbenem kontekstu), samoanalizo (refleksijo o pomembnosti jezika in jezikovne identitete za posameznika) ter analizo izbranih jezikovnih sredstev, tudi v povezavi z njihovo kulturno določeno vlogo v jezikovnem sistemu« (prav tam: 10).

Model kritične sporazumevalne zmožnosti zmožnost sporazumevanja povezuje s kritičnim mišljenjem in ga umešča v družbeni, politični in kulturni kontekst ter omogoča kritično ozaveščanje učencev o kulturni določenosti vsega jezikovnega delovanja in o kompleksnosti posameznikove identitete (Vendramin 2005 v Vogel 2015: 12).

Bistvena sestavina kritične sporazumevalne zmožnosti, ki si jo kot cilj zastavlja sodobni jezikovni pouk, je tako tudi pojmovanje jezikovne kulturne zavesti kot kontekstualizirane zavestne identifikacije z določenim jezikom. Izziv didaktike jezika je ločeni sestavini (umestitev razvijanja jezikovne kulturne zavesti v razvijanje sporazumevalne zmožnosti) povezati in poskrbeti za poglobljeno razumevanje lastne jezikovne rabe in identitetne vloge jezika (Vogel 2015: 12). K temu pa lahko pomembno prispeva povezovanje jezikovnega in književnega pouka.

- **Literarna kulturna zavest**

Kulturna kompetenca oz. zavest, kot jo opredeljuje B. Krakar Vogel (2011: 271), pomeni poznavanje kulturnih pojavov, kritično razmišljanje ter vključevanje kulturnih vrednot v posameznikov in družbeni vrednostni sistem. Gre za »posebno kompleksno kvaliteto posameznika, ki vključuje sistematično poznavanje pojavov visoke in množične kulture,

razpravljanje o njih, morebitno dejavno udeležbo v njih, njihovo kritično vrednotenje ter pozitiven odnos do lastne in drugih kultur» (Krakar Vogel 2011 v Bošnjak 2015: 39). Je tudi sooblikovalka posameznikovega in družbenega vrednostnega sistema, ob čemer ima vpliv na zavest o individualni in družbeni identiteti, etičnost in estetski čut (prav tam).

A. Žbogar kulturno zavest/zmožnost/kompetenco opredeli kot »sestavni člen posameznikove individualne, nacionalne in globalne identitete, ki sooblikuje njegov vrednostni sistem, estetski in etični čut« (Žbogar 2013: 22).

Ohranjanje nacionalne identitete manjših srednjeevropskih narodov je potekalo s pomočjo jezika, kulture in književnosti. Evropski medkulturni dialog pa podaja nove smernice za ohranjanje nacionalne identitete in spodbujanje jezikovne pismenosti, učenje z(a) razumevanje(m) je glavno vodilo poučevanja in dejavnega učenja. Pouk književnosti je eden izmed temeljev za krepitev nacionalne samozvesti. »Razvijanje kulturne identitete pri književnem pouku krepi zavedanje o spoštovanju kulturnega pluralizma ter prispeva k zmanjševanju medkulturne in etične nestrpnosti, spodbuja spoznavanje lastne kulturne dediščine, tj. književne ustvarjalnosti, ter strpnost do nje« (prav tam 24). Ima vpliv na zavest o lastni kulturni dediščini in je predpogoj za vzpostavitev kritičnega odnosa do nje.

Branje (in integracija vzgoje za strpnost ob branju in razmišljanju o literarnem besedilu), spraševanje o učinkih prebranega, stik z aktualnimi književnimi pojavi oz. raziskovanje preteklih književnih pojavov (spremljanje dejavnosti avtorjev, kulturnih dogodkov, spoznavanje književnega sistema, njegovih vlog skozi čas), raziskovanje književnosti učenca, ki živi v večkulturni Evropi 21. stoletja – vse to so dejavniki, preko katerih se pri pouku književnosti razvija in krepi kulturna zavest (in identiteta) – individualna, nacionalna in globalna – ter spodbuja spoznavanje in strpnost do lastne kulture in kultur drugih narodov. Tudi izmenjave učencev krepijo njihovo kulturno razgledanost in poglobljajo poznavanje književne ustvarjalnosti (prav tam: 24–27).

Aktiviranje osebne vpletenosti, strpnost do drugačnega, je predpogoj za prebujanje kulturne identitete. Vzgojna komponenta književnega pouka se kaže v vplivu na posameznikov vrednostni sistem, saj književnost zaradi svojevrstnih značilnosti vpliva na čustva, domišljijo in razum (Krakar Vogel 2004 v Žbogar 2013: 27).

Iz opredelitev kulturne zavesti s stališča jezikovnega pouka in s stališča književnega pouka je torej mogoče razbrati naslednje povezovalne elemente oz. značilnosti in vlogo kulturne zavesti pri predmetu slovenščina: sooblikovanje vrednostnega sistema učenca, razumevanje razlik med seboj in ljudmi iz drugačnega okolja ter drugačnosti, vključevanje poznavanja kulturne zgodovine jezika (jezikovna zavest) in spoznavanje lastne kulturne dediščine, tj. književne ustvarjalnosti (literarna zavest), kar bi lahko dali na skupni imenovallec.

2. 2. 3. 2 Drugi znotrajpredmetni povezovalni elementi

Drugi povezovalni elementi oz. mehanizmi, ki so v pomoč pri organizaciji povezave jezikovnega pouka s poukom književnosti, so poleg zmožnosti sporazumevanja v maternem jeziku in (literarne in jezikovne) kulturne zavesti lahko – kot pri medpredmetnem povezovanju – naslednji: vsebine (vsebinska in procesna znanja), dejavnosti, didaktične metode in postopki (npr. aktivno učenje, projektni pristop); učna orodja (npr. IKT), miselni postopki, veščine in navade (npr. razvijanje kritičnega mišljenja, ustvarjalnega mišljenja, zmožnosti reševanja problemov in odločanja); posamezne kompetence (npr. bralna zmožnost, medkulturna zmožnost, medijska pismenost, socialne zmožnosti); makrokoncepti (npr. medkulturnost ...).

2. 2. 3. 2. 1 Dejavnosti glede na kognitivne ravni zahtevnosti povezovalnih dejavnosti

Znotrajpredmetno povezovanje pouka jezika in književnosti od učencev po eni strani zahteva zmožnost posploševanja oz. abstrahiranja, po drugi strani pa zmožnost prenosa znanj, stališč in spretnosti v različne kontekste. Zato je pomemben element, ki vpliva na pozitivne učinke povezovanja, tudi kognitivna raven zahtevnosti povezovalnih nalog oz. dejavnosti.

- **Kognitivne ravni zahtevnosti**

SOLO taksonomija⁴ temelji na celostni oceni ravni zahtevnosti oz. razumevanja, uporablja pa se pri ocenjevanju kakovosti učenčevih odgovorov na odprta vprašanja. Na predstrukturi oz.

⁴ SOLO taksonomija je sistematični način za opisovanje oz. sledenje postopnega razvoja kompleksnosti učenčevih dosežkov, gre za kratico naslednjih besed: struktura (angl. *structure*), opazovanih (angl. *observed*), učnih (angl. *learning*), dosežkov/rezultatov (angl. *outcomes*). Ta taksonomija temelji na bolj celostni oceni ravni

pripravljalni stopnji učenec še ne pokaže pravega znanja; na enostrukturni stopnji učenec upošteva en vidik; na večstrukturni stopnji učenec pozna več vidikov, ampak jih še ne zna povezati in pravilno razložiti; na odnosni stopnji učenec poveže pomembne vidike, ampak samo za konkretno situacijo; na abstraktni stopnji pa poveže in razume različne vidike, ki jih zna tudi prenesti na druge situacije, saj razume zakonitosti na abstraktni ravni (Marentič Požarnik 2000 v Bešter 2007: 190).

- **Ravni dejavnosti po Bloomu glede na različne stopnje zahtevnosti**

Z namenom preprečiti kopičenje izpitnih vprašanj nižje ravni je skupina strokovnjakov izdelala zelo razširjeno Bloomovo taksonomijo kognitivnih ciljev, ki izhaja iz temeljnih kognitivnih procesov, postavljenih v hierarhični odnos od enostavnejšega h kompleksnejšemu procesu. Ta naj bi uravnavala načrtovanje in izvajanje pouka in pomagala pri lažjem sporazumevanju strokovnjakov o določenih vprašanjih. Ima šest stopenj ravni dejavnosti, te so poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza in vrednotenje. Vsak učni cilj je izražen s trditvami, ki opisujejo določen nivo po Bloomovi taksonomiji (Bešter 2007: 10).

Višja stopnja običajno obsega tudi nižje, torej obvladovanje znanja in miselnih operacij iz prejšnjih kategorij (učenec težko reši problem, ki zahteva uporabo, če nima ustreznega in dobro razumljenega znanja (Marentič Požarnik, Peklaj 2002, Slosar 1998 v Bešter 2007: 22).

Določenemu učnemu cilju pripada določena kognitivna stopnja oz. dejavnost po Bloomu (Bešter 2007: 34):

1. Nespremenjeno reproduciranje naučenih podatkov – ZNANJE, POZNAVANJE dejstev, podatkov, imen, pojmov, metod in tehnik, zakonitosti
2. Razlaga, prenos ali ekstrapolacija danih informacij brez drugih informacij – RAZUMEVANJE dejstev, podatkov, imen, pojmov, metod in tehnik, zakonitosti
3. Uporaba danih informacij v novih situacijah – UPORABA
4. Razčlenitev stvarne vsebine oz. raziskava stvarne vsebine glede na sestavo – ANALIZA
5. Strnitev informacij v nove sestave – SINTEZA
6. Ovrednotenje informacij po svojih ali danih merilih – VREDNOTENJE

razumevanja in je uporabna, kadar pri preverjanju in ocenjevanju dajemo poudarek kakovosti učenčevih odgovorov na odprta vprašanja (Biggs, Collins 1993 v Zupanc idr. 2009: 46).

Včasih ni mogoče dovolj zanesljivo določiti meje med eno in drugo kategorijo, kar povzroča, da učitelji enake naloge uvrščajo različno, s čimer pa ne dobimo objektivne slike (Zorman 1974 v prav tam).

- **Kognitivne ravni razumevanja/dejavnosti**

Ker bomo v nadaljevanju za povezovalne (med jezikom in književnostjo) dejavnosti, naloge in vprašanja, podane s strani profesorjev, ugotavljali, na katero kognitivno raven razumevanja spadajo in katero učenčevo kompetenco preverjajo, si bomo v sklopu teoretičnih izhodišč ogledali tudi teorijo ravni kognitivnega razumevanja.

Ravni razumevanja preverjamo z različnimi vprašanji, ki jih s psihološkega vidika delimo glede na miselne procese, ki jih sprožajo. Vprašanja nižje ravni zahtevajo zgolj reprodukcijo spominsko usvojenih podatkov in dejstev, vprašanja višje ravni pa zaposlujejo višje miselne procese – analiziranje, primerjanje, sintetiziranje, s čimer ustvarjajo novo znanje (Pečjak 1995: 14–23).

Poznamo (različni avtorji imajo za isto raven različne izraze):

- 1. Neposredno ali informativno razumevanje/dobesedno razumevanje/raven besednega razumevanja**

To je najnižja raven razumevanja oziroma razumevanja besed, kar je nujen, vendar ne zadosten pogoj za razumevanje celotnega besedila. Poznati zgolj pomen besed ni dovolj za razumevanje celote, vseh odnosov in povezav, ki nastopajo. Vprašanja, ki se pojavljajo na tej ravni, so vprašanja nižje ravni, ki so usmerjena na nižje psihične in miselne procese – še posebej na učenčev spomin – in zahtevajo reprodukcijo oziroma prepoznavanje že naučenih vsebin. Nanašajo se na posameznosti (konkretna dejstva, podatke in strokovne izraze); kategorije, klasifikacije in postopke; obče pojme, načela in teorije.

Ta vprašanja sprašujejo po podrobnostih in se pogosto začnejo z naslednjimi vprašalnicami: kdo, kdaj, kateri, koliko, kaj je to ipd. V to skupino jih uvrščamo, če zahtevajo skoraj dobesedno reprodukcijo brez globljega razumevanja ali dobesedno obnovo definicij in teorij.

2. Interpretacijsko razumevanje/interpretacija/razumevanje s sklepanjem/uporabno razumevanje

Učenec na tej ravni dojame bistvo oziroma poglobitve ideje sporočila ali besedila – zna oblikovati jasno sliko osrednjega problema v besedilu; dojame povezanost med deli besedila in jih zna razložiti; zna izločiti medsebojno odvisna stališča ter podrobnosti, ki jim pripadajo; na podlagi podatkov v besedilu zna sklepati in presojeti o kasnejših dogodkih.

Največjo vlogo pri sklepanju ima predznanje učenca. Sklepanje je lahko:

- **implicitno sklepanje** (zajeto in jasno razvidno iz samega besedila, učenec ga ne more spregledati),
- **elaborativno sklepanje** (gre za povezovanje besedilne informacije s predhodnim znanjem na učenca lasten, specifičen način; te informacije se tako s pomočjo elaborativnega sklepanja uvrstijo v učenčev sistem znanja, kjer se močneje utrdijo, posledici sta globlje razumevanje in boljše pomnjenje besedila),
- **reduktivno sklepanje** (zlasti pri daljših besedilih učenec uskladišči in zadrži zgolj določene informacije – pojavlja se izpuščanje, posploševanje, izbiranje in povezovanje; tu gre že za določeno stopnjo predelave besedilnega gradiva in posledično prehod k tretji, najvišji ravni razumevanja; vprašanja, ki zahtevajo reduktivno sklepanje, sprožajo višje miselne procese, podpirajo razvoj logičnega mišljenja in sklepanja; učenci morajo odgovor oblikovati samostojno in selektivno, od njega zahtevajo, da predlaga rešitve, napoveduje nadaljnji možni razvoj dogodkov, razčlenjuje besedilo, napoveduje posledice ...).

3. Kritično in ustvarjalno branje, kritično in ustvarjalno razumevanje ali uporabno razumevanje

Učenec na tej ravni zmore:

- preoblikovati prebrano besedilo iz ene abstraktne oblike v drugo in iz ene simbolične oblike v drugo,
- pojasniti simbole in metafore z drugimi besedami,
- uporabiti dejstva in podatke, do katerih je prišel, pri reševanju novih položajev in izzivov,
- analizirati besedilo in njegove sestavine in ugotoviti odnose med njimi,
- analizirati predpostavke in domneve, ki niso eksplicitno navedene,
- odkriti argumente, ki opravičujejo avtorjevo stališče,
- oceniti veljavnost izjav v besedilu,

- povezati ideje iz besedila in lastno znanje ter pričakovanja,
- s pomočjo ključnih besed iz besedila oblikovati novo zgodbo,
- primerjati besedilo z drugimi besedili s podobno vsebino, poiskati podobnosti in razlike,
- opredeliti besedilo glede na vsebino in tehniko pisanja (prav tam).

2. 2. 3. 2. 2 Pogoste učne metode pri povezovanju jezikovnega s književnim poukom

Pogoste učne metode, za katere predvidevam, da jih učitelji uporabljajo pri povezovanju jezikovnega pouka s književnim, in jih obenem na podlagi lastnih izkušenj priporočam, so: igre vlog, možganska nevihta, tehnike ustvarjalnega pisanja, strukturirane problemske naloge, opazovanje procesov in pojavov, terenske izkušnje, metoda primerov in metoda projektov in uporaba avdiovizualnih sredstev (Marentič Požarnik 2000: 125).

2. 2. 4 Načrtovanje znotrajpredmetnega povezovanja

Pogoj za dobro opravljeno delo je dobro načrtovanje, saj lahko le z dobro organizacijo in izvedbo zastavljene cilje tudi dosežemo. Da lahko učenci dobijo celovit pogled na predstavljeno vsebino in da znajo znanje uporabiti tudi v vsakdanjem življenju, morajo biti povezave smiselno vzpostavljene (Ternar 2014: 21) – tudi povezave med jezikovnim in književnim poukom.

Pri načrtovanju znotrajpredmetnih povezav pri pouku slovenščine je učitelj načeloma avtonomen, saj je odvisen zgolj od lastnih načrtov in skrbi za povezave zgolj znotraj pouka slovenščine – razen če imajo v predmetnem aktivu slovenščine na šoli drugačen dogovor glede načrtovanja znotrajpredmetnega povezovanja. Seveda pa je lahko za načrtovanje znotrajpredmetnega povezovanja zadolžen eden izmed učiteljev v slovenističnem aktivu na šoli, iz česar sledi, da poskrbi za tovrstno povezovanje in za to, da so z njim seznanjeni tudi ostali učitelji slovenščine.

Kdaj načrtujejo znotrajpredmetno povezovanje, profesorje slovenščine v 8. in 9. razredu sprašujemo v anketnem vprašalniku (Priloga). Tovrstno povezovanje lahko poteka sproti oz. nenačrtovano in/oz. na naslednjih 3 ravneh:

- **Načrtovanje na letni ravni (tj. v okviru letne priprave)**

Konkretnjša od učnega načrta in osnova za pripravo učnih tem in učnih enot je letna priprava, ki je učiteljev dokument in izvedbena različica učnega načrta kot šolskega dokumenta. Je prva faza pri realizaciji vzgojno-izobraževalnega dela, tej sledi pripravljajanje,

izvajanje in evalvacija (Kubale 1994 v Bešter 2007: 13). V letni pripravi so učne teme, njihovo zaporedje in čas, namenjen za obravnavo, točno določeni. Učitelj zabeleži tudi gradivo, iz katerega bodo izhajali, ter kraj izvajanja pouka (razred, ekskurzija) itd. (Bešter 2007: 13).

Po mojem mnenju bi moralo načrtovanje povezovalnih dejavnosti (med jezikovnim in književnim poukom) učencev, s katerimi naj bi dosegali v učnih načrtih zapisane cilje, potekati že v letni pripravi. Vsaka izmed teh povezav – sploh če gre npr. za metodo projektov – naj bi bila skrbno načrtovana in posledično dobro organizacijsko in tehnično izpeljana. Učitelj lahko v tej fazi drugim učiteljem slovenščine posreduje pobude, s katerimi bi lahko učenci pridobivali tista vseživljenjska znanja, ki jih do takrat načrtovani dogovori o znotrajpredmetnem povezovanju še niso zajeli. Učitelji pa lahko npr. tudi v manjših delovnih skupinah enkrat letno ali po dogovoru naredijo možgansko nevihto na tematiko znotrajpredmetnega povezovanja ter med seboj delijo ideje, ki jih uporabljajo na tem področju.

- **Načrtovanje širših vsebinskih področij/sklopov**

V fazi načrtovanja širših tematskih sklopov je smiselno predvideti tiste dele sklopa, kjer je povezovanje jezikovnega pouka s književnim skoraj samoumevno, ter razmisliti, katere povezave bi uporabili tam, kjer jih težje najdemo, in te vključiti v načrt.

Sklepam, da je tako kot pri medpredmetnem načrtovanju tudi pri znotrajpredmetnih povezavah v tej fazi načrtovanja priporočljivo, da te poleg vsebinskih povezav v funkciji motivacije, nadgradnje, povezovanja obstoječega znanja z novim načrtujemo tudi in predvsem znotraj dejavnosti učencev, prek katerih ti dosegajo procesna oz. vseživljenjska znanja (Bevc 2008 v Šuen 2009: 25).

Pri načrtovanju širših vsebinskih sklopov je smiselno določiti tudi vlogo področij znotrajpredmetnega povezovanja. Ta je lahko nosilna, poudarjena ali podporna. Jezikovni/književni pouk ima lahko na primer nosilno vlogo, medtem ko ima književni/jezikovni pouk poudarjeno, še večkrat pa najbrž podporno vlogo.

- **Neposredno načrtovanje učne ure**

Predpogoj uspešne učne priprave je, da je ta realna – ustrezati mora torej pogojem, v katerih se bo realizirala, tj. psihofizičnim sposobnostim učencev in materialno-tehničnim pogojem učilnice oz. prostora, kjer bo realizirana (Bešter 2007: 13). V pripravi na učno uro učitelj zapiše tudi kratkoročne vzgojno-izobraževalne cilje, ki naj bi jih učenci med učno uro dosegli. »Pisna učna priprava je dokumentiran rezultat ustvarjalnega zavestnega načrtovanja učnega procesa ter delovni pripomoček za vodenje, regulacijo in vrednotenje praktičnega dela pri učni uri« (Kubale 2002 v Bešter 2007: 14).

Pri neposrednem načrtovanju učne ure lahko učitelj slovenščine – še bolj kot pri prejšnjih dveh sklopih – poskrbi za aktualizirano povezovanje jezikovnega pouka s književnim, torej se prilagaja trenutnim dogajanjem v družbi in neposrednemu življenjskemu okolju učencev ter to umesti v tovrstno povezovanje.

Pri načrtovanju (deloma) povezovalne učne ure je lahko učiteljem slovenščine v pomoč naslednja predloga (tabela 1, prilagojena po Rutar Ilc 2010: 102, 111–113). Podobno predlogo lahko uporabimo tudi pri načrtovanju znotrajpredmetnega povezovanja pri slovenščini na letni ravni in načrtovanju širših vsebinskih sklopov.

Tabela 1: Predloga kot pomoč pri načrtovanju znotrajpredmetnega povezovanja

POSAMEZNI VSTOP NA RAVNI ZNOTRAJPREDMETNEGA POVEZOVANJA	JEZIKOVNI POUK	KNJIŽEVNI POUK	PRIPOROČILA
Nosilna, poudarjena, podpora vloga jezikovnega/književnega pouka			Določitev vloge jezikovnega/književnega pouka za lažji pregled, s katerega področja predmeta slovenščina izhajamo
Skupni pričakovani učni rezultat(i) /dosežki			Konkretizacija pričakovanih učnih rezultatov
Povezovalni elementi			Vsebina/koncept/veščina/didaktični postopek/oblika/metoda dela/dejavnost/miselni proces/kompetence
Skupni cilji			Določitev skupnih in predmetnih ciljev, ki jih bomo dosegli z znotrajpredmetnim povezovanjem
Dejavnosti			Predvidenje ustreznih dejavnosti za vse pričakovane skupne in znotrajpredmetne rezultate – glede na zaporedje prilagojene miselnim procesom učencev
Faza učne ure			Določitev faze učne ure v izogib izgubi pregleda nad tem, čemu služijo posamezne znotrajpredmetne dejavnosti in povezave pri predmetu slovenščina
Časovna dimenzija			Natančna določitev trajanja znotrajpredmetnega povezovanja

Povezovanje med jezikovnim in književnim poukom lahko načrtujemo tudi tik pred učno uro ali celo med samo učno uro oz. kadarkoli se nam zdi, da je čas primeren, saj s tem ne motimo nikogar. Je pa res, da pri sprotnem načrtovanju znotrajpredmetnega povezovanja težko razmislimo o vseh njegovih dejavnikih in kaj vse z njim povezujemo. Obenem pa tu lahko vsekakor zaupamo tudi učiteljevi intuitivni zmožnosti, presoji in izkušnjam.

Kako pogosto v naštetih fazah načrtovanja profesorji 8. in 9. razreda načrtujejo znotrajpredmetno povezovanje med jezikovnim in književnim poukom, si bomo ogledali v raziskovalnem delu diplomskega dela.

3 UČNI NAČRT ZA SLOVENŠČINO – 8., 9. RAZRED

Ker nas zanima, kaj o medpredmetnem povezovanju, predvsem pa o povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti v 8. in 9. razredu osnovne šole pravi aktualni učni načrt, ga v nadaljevanju povzemam.⁵ Po posodobljenem učnem načrtu (2011) v osmem razredu namenjajo slovenščini 122,5 ure, v devetem razredu pa 144 ur.

3.1 Opredelitev predmeta slovenščina

»Slovenščina kot materni/prvi jezik za večino učencev in kot drugi jezik/jezik okolja za pripadnike manjšin je ključni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli.« Njegov namen je:

- usposablјati učence za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku,
- razvijati njihovo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.

Cilji osnovnošolskega pouka slovenščine se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom – s pomočjo štirih sporazumevalnih dejavnosti: branja, poslušanja, pisanja in govorjenja. S pomočjo jezikovnega pouka je namen razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, to je praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti in jezikovnosistemskih temeljev. Pri književnem pouku se učenci srečujejo z umetnostnimi/književnimi besedili, ob katerih poleg sporazumevalne zmožnosti ravno tako razvijajo doživljajsko, domišljijaskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Besedna umetnost je v Učnem načrtu označena za enega najuniverzalnejših civilizacijskih dosežkov, izjemno pomembnih za obstoj slovenstva. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih ta premore, se namreč utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja ter medkulturna in širša socialna zmožnost.

V vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih se predmet Slovenščina po učnem načrtu s cilji, vsebinami in dejavnostmi učencev tesno povezuje z drugimi predmeti.

⁵ Povzeto in citirano po: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina* (2011). www.mss.gov.si (maj 2016). V 29. členu Zakona o osnovni šoli (<https://www.uradni-list.si/1/content?id=74775> (maj 2016)) beremo, da se z učnim načrtom določijo vsebine predmetov ali predmetnih področij, standardi znanj in cilji pouka pri predmetih in predmetnih področjih. Torej je učni načrt temeljni dokument in učiteljeva izhodiščna opora.

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju – ki nas v tem diplomskem delu zanima – učenci:

- sprejemajo, razčlenjujejo, vrednotijo svoji starosti, sporazumevalni in spoznavni/domišljjski zmožnosti, izkušnjam in interesom ustrezna neumetnostna in umetnostna besedila,
- tvorijo govorjena in zapisana besedila,
- dejavno razvijajo svojo sporazumevalno, spoznavno in ustvarjalno zmožnost,
- uzaveščajajo temeljne razlike na ravni sprejemanja neumetnostnih in umetnostnih besedil ter na ravni tvorjenja besedil,
- sistematično razvijajo vse sestavine sporazumevalne zmožnosti – tudi metajezikovno zmožnost.

3. 1. 1 Splošni cilji predmeta slovenščina

Predmet slovenščina omogoča:

- oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete ter
- razvijanje ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenskem (knjižnem) jeziku, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, informacijsko in digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.

Splošne cilje predmeta slovenščina lahko strnemo v naslednje postavke:

- oblikovanje pozitivnega čustvenega in razumskega razmerja do slovenskega jezika,
- zavedanje o pomembni vlogi materinščine in slovenščine v osebnem in družbenem življenju,
- oblikovanje jezikovne, narodne in državljanske zavesti,
- oblikovanje spoštovanja in strpnosti do drugih jezikov in narodov,
- krepitev medkulturne in socialne zmožnosti;
- razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku – zmožnosti kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst,
- razmišljujoče in kritično sprejemanje raznovrstnih neumetnostnih besedil iz različnih medijev, iz njih pridobivajo novo stvarno znanje, ki ga uporabljajo v vsakdanjem življenju ali ga samostojno širijo z uporabo raznih priročnikov (tudi spleta),

- usvajanje in urjenje v raznih strategijah in učnih pristopih za učinkovito pridobivanje informacij iz govorjenih in zapisanih neumetnostnih besedil ter s tem razvijanje svoje zmožnosti učenja učenja,
- vrednotenje in utemeljevanje lastnih mnenj, prepoznavanje propagandnih prvin in oblikovanje kritičnih stališč do njih v propagandnih besedilih,
- razmišljujoče in kritično sprejemajo umetnostnih/književnih besedil slovenskih in drugih avtorjev, prepoznavanje branja kot užitka, prijetnega doživetja in intelektualnega izziva, stopanje v dialog s književnim besedilom in v dialog o njem, branje kot priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, širjenje obzorja ter spoznavanje svoje kulture in kulture drugih v evropskem kulturnem prostoru in širše, posledična gradnja strpnega odnosa do drugih in drugačnih ter razvijanje socialne, kulturne in medkulturne zmožnosti,
- razvijanje pripravljenosti za pogovarjanje in dopisovanje ter govorno nastopanje in pisanje; posledično izražanje svojega znanja, misli, stališč, hotenj, čustev in izkušenj, pogajanje in miroljubno reševanje vprašanj v raznih življenjskih položajih, tvorjenje praktičnosporazumevalnih, uradovanih in strokovnih besedil (tudi o književnosti) in (po)ustvarjalnih besedil; razvijanje socialne, kulturne in estetske zmožnosti; razvijanje zmožnosti tvorjenja besedil ter usvajanje in urjenje strategij in načel za tvorjenje razumljivih, ustreznih, učinkovitih in pravih besedil; razvijanje zmožnosti učenja učenja,
- motivacija za vse štiri sporazumevalne dejavnosti; zavedanje, da jim te omogočajo spoznavanje sebe in sveta ter zadovoljevanje temeljnih čustvenih in družbenih potreb; spoznavanje, da obvladovanje teh dejavnosti povečuje zmožnost delovanja v družbenem okolju ter spoznavanje in izražanje predmetnega, duhovnega in domišljjskega sveta; razvijanje socialne, kulturne in medkulturne zmožnosti,
- ob dejavnem stiku z neumetnostnimi in umetnostnimi besedili z uporabo digitalne tehnologije varno, ustvarjalno in kritično pridobivanje ter uporaba podatkov; ozaveščanje in presojanje možnosti uporabe in zlorabe digitalne tehnologije oziroma pridobljenih informacij – posledično razvoj digitalne zmožnosti,
- ohranjanje in razvijanje pozitivnega odnosa do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil, branje in poslušanje besedil, obiskovanje knjižnice, filmskih in gledaliških predstav, literarnih prireditev v prostem času,

- razvijanje sestavin sporazumevalne zmožnosti – stvarnega/enciklopedičnega znanja, jezikovne zmožnosti (poimenovalne, skladijske, pravorečne in pravopisne), slogovne zmožnosti, zmožnosti nebesednega sporazumevanja in metajezikovne zmožnosti,
- razvijanje sporazumevalne zmožnosti in pridobivanje književnega znanja ob sprejemanju umetnostnih/književnih besedil; umeščanje besedil v časovni in kulturni kontekst ter pridobivanje literarnoteoretskega znanja.

3. 1. 2 Operativni cilji in vsebine jezikovnega in književnega pouka

S tem poglavjem iz Učnega načrta si bomo pomagali v četrtem in petem poglavju tega diplomskega dela – pri analizi nalog/dejavnosti, podanih v anketi s strani profesorjev in pri sestavljanju novih nalog. Pri vseh omenjenih (povezovalnih) nalogah/dejavnostih/vprašanjih se operativni cilji jezikovnega pouka povezujejo z operativnimi cilji pouka književnosti iz Učnega načrta, oboji pa se prepletajo s splošnimi cilji.

V poglavju Operativni cilji in vsebine najdemo na jezikovnem področju zabeležene naslednje učenčeve kompetence oziroma zmožnosti:

- zavest o jeziku, narodu in državi,
- zmožnost pogovarjanja,
- zmožnost dopisovanja,
- zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil
- zmožnost tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil,
- zmožnost selektivnega branja,
- zmožnost izpolnjevanja obrazcev,
- jezikovna in slogovna zmožnost (poimenovalna zmožnost, skladijska zmožnost, pravorečna zmožnost, pravopisna zmožnost, slogovna zmožnost) in zmožnost nebesednega sporazumevanja (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti),
- metajezikovna zmožnost.

Na književnem področju pa recepcijska zmožnost :

- z branjem, poslušanjem/gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih,

- s tvorjenjem, (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje, interpretativno branje, govorjenje).

Pod recepcijsko zmožnost spadajo:

- zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književne osebe,
- zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja dogajalnega prostora in časa,
- razumevanje dogajanja, motivov, teme, sporočila in snovnega izhodišča književnega besedila, ločevanje avtorja od pripovedovalca,
- prepoznavanje in razumevanje književne perspektive,
- doživljanje, razumevanje in vrednotenje poezije, proze in dramatike,
- usvojitev literarnovednega znanja.

3.2 Medpredmetno povezovanje v 8. in 9. razredu osnovne šole

Medpredmetno povezovanje ima v Učnem načrtu v poglavju Didaktična priporočila posebno podpoglavje (5. 3 Medpredmetne povezave). V njem lahko beremo o povezovanju slovenščine z vsemi predmetnimi področji, saj je slovenščina v Republiki Sloveniji poleg učnega predmeta tudi učni jezik. V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju se predmet pri obravnavi neumetnostnih besedil povezuje z izkušnjami in predznanjem učenca ter z vsebinami in dejavnostmi pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih ter še posebej s poukom tujih jezikov, medtem ko se pouk književnosti povezuje z glasbeno, likovno in plesno vzgojo ter družbeno-humanističnimi in izbirnimi predmeti.

Med splošne cilje predmeta slovenščina pa v tem vzgojno-izobraževalnem obdobju sodijo tudi naslednje medpredmetne vsebine: državljanska vzgoja, knjižnično informacijsko znanje, IT (razvijanje digitalnih možnosti), kulturna vzgoja, okoljska vzgoja, vzgoja kupca, poklicna orientacija, prometna vzgoja ...

Posebna pozornost je na ravni vključevanja medpredmetnih povezav namenjena razvijanju digitalne pismenosti učencev. Medpredmetne povezave s ciljem globalnega pristopa, ki spodbuja celostno učenje in poučevanje, lahko potekajo na ravni vsebine, procesnega znanja in na konceptualni ravni.

3.3 Povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti v 8. in 9. razredu osnovne šole

Ker posebnega poglavja o povezovanju med jezikovnim in književnim poukom v Učnem načrtu ni, sem napotke/usmeritve/omembe, ki se neposredno navezujejo na tovrstno povezovanje, po pregledu Učnega načrta za tretje triletnje izpisala po posameznih poglavjih učnega načrta in jih v nadaljevanju povzemam in komentiram:

- V poglavju **Splošni cilji** lahko beremo o sprejemanju, razčlenjevanju in vrednotenju neumetnostnih in umetnostnih besedil ter tvorjenju govornih in zapisanih besedil in posledično dejavnem razvijanju sporazumevalne, spoznavne in ustvarjalne zmožnosti ter uzaveščanju temeljnih razlik na ravni sprejemanja neumetnostnih in umetnostnih besedil ter na ravni tvorjenja besedil. V tem primeru gre za povezovanje na ravni vsebin (razčlenjevanje umetnostnih in neumetnostnih besedil, ki ga lahko umestimo na katero koli kognitivno raven zahtevnosti) ter na raven ciljev (uzaveščanje temeljnih razlik), ki jih je mogoče doseči le s primerjalno analizo umetnostnih in neumetnostnih besedil ter s sintezo spoznanj (3. kognitivna raven). Vendar je posplošitev usmerjena predvsem v uzaveščanje o razlikah, ne pa tudi o podobnostih.
- V istem poglavju ob razvijanju pripravljenosti za pogovarjanje in dopisovanje ter govorno nastopanje in pisanje beremo tudi o tvorjenju praktičnosporazumevalnih, uradovalnih in strokovnih besedil (tudi o književnosti) in (po)ustvarjalnih besedil. Tu lahko razberemo očitno usmeritev na povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti predvsem na ravni vsebinskih in procesnih znanj (tvorjenje strokovnih besedil o književnosti in poustvarjalnih besedil) ter tvorbnih dejavnosti, ki jih lahko umestimo na 3. kognitivno raven.
- Prav tako pa v istem poglavju zasledimo še naslednji cilj, ki lahko povezuje obe področji predmeta slovenščina: *Pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti ob dejavnem stiku z neumetnostnimi in umetnostnimi besedili z uporabo digitalne tehnologije varno, ustvarjalno in kritično pridobivajo podatke/informacije.* Gre za povezovanje na ravni vsebine in ciljev (uzaveščanje razlik na ravni sprejemanja neumetnostnih in umetnostnih besedil) ter razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst in lahko poskrbi za dejavnosti na vseh treh kognitivnih ravneh.
- V poglavju **Operativni cilji in vsebine** pod postavko Jezik najdemo le dve neposredni usmeritvi v povezovanje v razdelku *Operativni cilji*. Eden od ciljev sklopa Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi je *Učenci opazujejo in*

predstavljajo začetke slovenskega (knjižnega) jezika in njegovo razvijanje skozi stoletja, v sklopu Razvijanje metajezikovne zmožnosti pa je med cilji zapisano tudi, da učenci *dejavno, problemsko in procesno spoznavajo razločevalne značilnosti umetnostnega in neumetnostnega besedila*. Povezovanje na ravni ciljev je v prvem sklopu usmerjeno v razvijanje kulturne zavesti, v drugem pa v razvijanje sporazumevalne zmožnosti in predvideva dejavnosti na vseh treh kognitivnih ravneh. V razdelku *Vsebine* pri vrstah besedil za tvorjenje učni načrt predvideva obnovo umetnostnega in neumetnostnega besedila, med jezikoslovnimi pojmi, ki jih učenci usvojijo v 8. razredu, pa sta tudi pojma *umetnostno* in *neumetnostno besedilo*. Pri obeh povezavah je temeljni povezovalni element vsebina. Od učencev se v prvem primeru pričakuje tvorjenje besedila (3. kognitivna raven), vendar v učnem načrtu ni zapisana eksplicitna usmeritev na ugotavljanje posebnosti ali podobnosti tvorjenja iste besedilne vrste na podlagi besedil različnih vrst.

- Usmeritev k povezovanju najdemo tudi v podpoglavju Književnost – Književne zvrsti in vrste pod točko Poezija: *Učenci zaznavajo in opazujejo rabo določenih slogovnih sredstev (sopomenke, nadpomenke, tvorjenke idr.) v pesmi glede na časovno in čustveno zaznamovanost*, pod točko Proza pa: *Učenci opazujejo in utemeljujejo vlogo zaznamovanih slogovnih prvin v književnem besedilu in v književnem besedilu najdejo primere, s katerimi ponazorijo slogovne postopke: opisovanje (opis), subjektivno opisovanje (oris), označevanje (označitev književne osebe), pripovedovanje, dvogovor*. V vseh treh primerih naj bi učenec v književnem besedilu prepoznal primere jezikoslovnih pojmov, gre predvsem za povezovanje na ravni vsebinskih in procesnih znanj, pri čemer ostajamo na ravni analize (2. kognitivna raven) ali zgolj prepoznavanja in ponazarjanja (1. kognitivna raven).
- Povezovanje najdemo še v istem podpoglavju pod točko Pisanje, kjer v sklopu cilja razvijanja zmožnosti doživljanja in razumevanja književnega prostora in časa učenci s pomočjo časovno oziroma socialnozvrstno zaznamovanih besed (arhaizmov, neologizmov, slengizmov idr.) ustvarjajo nove domišljijske svetove. Pod isto točko pod Poezijo najdemo cilj preoblikovanja pesniškega besedila v prozo in nasprotno, pod Prozo pa cilj vzpostavljanja ustvarjalnega in kritičnega dialoga z besedilom s posnemanjem njegovega jezika in sloga, spreminjanjem socialne in funkcijske zvrstnosti jezika v besedilu ter slogovnega preoblikovanja. Tu pa najdemo še možnost zapisa kratke realistične pripovedi na podlagi časopisne vesti. Gre še za povezovanje na ravni ciljev – za razvijanje slogovne in kontekstualne/pragmatične zmožnosti (z

vidika jezikovnega pouka) ter jezikovne zavesti (tj. zavestne rabe jezikovnih sredstev) in kulturne zavesti kot zavesti o identitetni vlogi jezika/jezikovnih sredstev, in sicer na 3. kognitivni ravni ustvarjalne uporabe.

- Eden izmed **standardov znanja**, ki povezuje raziskovano povezovanje, je uvrstitev danega besedila med umetnostna in neumetnostna, utemeljitev odločitve in predstavitev razlik med tema dvema vrstama besedil (8., 9. razred), s čimer učenec pokaže razvito metajezikovno zmožnost. Standarda znanja, ki povezujeta obe področji predmeta slovenščina, pa sta še doživljanje, razumevanje in vrednotenje proze tako, da učenec zaznamovanost sloga v književnem besedilu ponazori s primeri in presodi učinek jezikovne rabe v književnem besedilu ter poimenovanje, ponazoritev in opis slogovnega postopka v književnem besedilu (oboje za celotno zadnje triletnje).
- **Didaktično priporočilo** govori o tem, da se cilji in vsebine pri jezikovnem in književnem pouku nadgrajujejo, med seboj prepletajo ter omogočajo postopno pridobivanje znanja, veščin in spretnosti, ki izoblikujejo jezikovno kultiviranega človeka in kultiviranega bralca književnih besedil. To priporočilo je zelo splošno in brez natančnejših usmeritev.

Medpredmetno povezovanje ima svoje podpoglavje v Učnem načrtu, če pa tega natančneje preberemo, vidimo, da se napotki za medpredmetno povezovanje pojavljajo tudi na marsikakšnem drugem mestu. Smernice za tovrstno povezovanje se pojavljajo v povezavi določenega predmeta s predmetom slovenščina, ne pa tudi posebej z jezikovnim poukom ali poukom književnosti.

Nekaj omemb povezovanja jezikovnega pouka in pouka književnosti v aktualnem Učnem načrtu torej najdemo, vendar ne na enem mestu – strnjeno. Postavlja se mi vprašanje, ali se zdi raziskovano povezovanje tako samoumevno ali pa sestavljavci Učnega načrta tega iz določenih razlogov preprosto niso poudarjali oziroma so na tem področju pustili profesorjem prostor za razvijanje lastnih idej.

4 RAZISKAVA O MNENJU PROFESORJEV 8. IN 9. RAZREDA O POVEZOVANJU JEZIKOVNEGA POUKA S POUKOM KNJIŽEVNOSTI

4.1 Namen raziskave

Namen raziskave je ugotoviti, kakšen odnos imajo profesorji slovenščine 8. in 9. razreda slovenskih osnovnih šol do povezovanja jezikovnega pouka in pouka književnosti; koliko so ti na raziskovano povezovanje pozorni; se ga namerno lotevajo ali nastane spontano; ali učence nanj opozorijo; kakšne naloge, ki povezujejo cilje jezikovnega pouka s poukom književnosti, dajejo učencem; v kateri fazi učne enote poskrbijo za največji delež raziskovanega povezovanja. Nadalje je s pomočjo odgovorov namen določiti, katero kognitivno raven razumevanja podane naloge in vprašanja profesorjev v anketnem vprašalniku preverjajo in katero izmed učenčevih zmožnosti preverjajo. Ugotovitve raziskave bodo v nadaljevanju služile za tvorbo 10 primerov konkretnih nalog, ki povezujejo jezikovni pouk s poukom književnosti (5 za 8. razred in 5 za 9. razred).

4.2 Raziskovalna vprašanja

- Ali se zdi profesorjem 8. in 9. razreda povezovanje jezikovnega pouka s književnim pomembno in kaj jih najbolj usmerja pri njunem povezovanju?
- Kaj menijo profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu o količini smernic za povezovanje jezikovnega pouka in pouka književnosti?
- So profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu osnovne šole mnenja, da se bolj kot povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti posvečajo medpredmetnemu povezovanju slovenščine z drugimi predmeti?
- Kdaj profesorji načrtujejo povezovanje med jezikovnim poukom in poukom književnosti?
- Kaj menijo profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu glede lastne pozornosti na povezave jezikovnega pouka in pouka književnosti?
- V katero fazo obravnave besedila profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu najpogosteje umestijo povezovanje jezikovnega in književnega pouka?

- Kako pogosto je tovrstno povezovanje pri urah anketiranih profesorjev nenačrtovano oziroma načrtovano v letni pripravi, v pripravi na širši učni sklop in v pripravi na učno uro ter kako pogosto učence nanj opozorijo?
- V kateri fazi obravnave besedila, katero raven razumevanja in katero učenčevo zmožnost preverjajo povezovalne naloge/dejavnosti, ki so jih profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu navedli kot primere, ki jih dajejo učencem?

4. 2. 1 Predpostavke

- Profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu menijo, da imajo premalo smernic za povezave jezikovnega pouka in pouka književnosti.
- Profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu osnovne šole so mnenja, da se bolj kot povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti posvečajo medpredmetnemu povezovanju slovenščine z drugimi predmeti.
- Profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu so mnenja, da večino časa niso posebej pozorni na povezave jezikovnega pouka in pouka književnosti.
- Profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu menijo, da za največ povezav med jezikovnim in književnim poukom poskrbijo v fazi reševanja novih nalog/problemov.
- Profesorji ocenjujejo, da tovrstno povezovanje skoraj vedno nastane spontano in ni vnaprej načrtovano. Kadar nastane, pa nanj pogosto opozorijo učence.
- Najvišji delež povezovalnih nalog jezikovnega pouka in pouka književnosti, ki so jih profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu navedli kot primere, ki jih dajejo učencem, preverja tretjo raven razumevanja, tj. uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje; spada v fazo reševanja novih nalog in problemov; ter zahteva jezikovno razčlenjevanje.

4. 2. 2 Metodologija

V raziskovalnem delu diplomskega dela sta uporabljeni deskriptivna metoda in metoda analize in sinteze (Mužić 1986: 62–66).

4. 2. 3 Zbiranje podatkov

Za zbiranje mnenj in stališč o povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti sem uporabila anketni vprašalnik – inštrument raziskave. Tega sem sestavila na osnovi namenov raziskave in celotnega diplomskega dela. Anketni vprašalnik je sestavljen iz 12 vprašanj – zaprtega, polodprtega in odprtega tipa. Poleg osnovnih vprašanj z enim možnim (vnaprej ponujenim) odgovorom se v vprašalniku pojavljajo tudi lestvična vprašanja in vprašanja z dopolnitvijo. Z analizo odgovorov na anketni vprašalnik sem skušala odgovoriti na zastavljena raziskovalna vprašanja.

4. 2. 4 Opis vzorca

Anketni vprašalnik (Priloga) je bil razposlan na elektronske naslove vseh slovenskih osnovnih šol s prošnjo prejemnikom (ravnateljem oz. tajništvom), naj jih posredujejo vsem profesorjem slovenščine v 8. in 9. razredih. V celoti je anketo rešilo 98 profesorjev slovenščine 8. in 9. razredov, od tega jih 90 poučuje v 8. razredih, 84 pa v 9. razredih. Gre torej za priložnostni vzorec 98 profesorjev slovenščine 8. in 9. razreda iz vse Slovenije. Statistično relevantni vzorec naj šteje nad 100 oseb, pravi Sagadin (v Žbogar 1993: 154). Tej številki smo se zelo približali.

4. 3 Rezultati in interpretacija

4. 3. 1 Pomembnost povezovanja jezikovnega pouka s poukom književnosti

Anketirani so imeli možnost na vprašanje, ali in zakaj se jim zdi povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti pomembno, možnost izbirati med 6 danimi odgovori, lahko pa so dopisali tudi lastnega. V tabeli 2 si lahko ogledamo vzrok za izbiro pritrdilnega oz. nikalnega odgovora.

Tabela 2: Pomembnost povezovanja jezikovnega in književnega pouka

Ali in zakaj se Vam zdi povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnost pomembno?		
Možni odgovori	Frekvenca	Odstotek
DA, ker sta jezik in književnost vedno odvisna in posledično neločljivo povezana.	54	55,1 %
DA, ker je mogoče razsežnosti jezika razumeti šele, če ga povežemo z umetnostno rabo.	20	20,5 %
DA, saj med njima obstaja veliko pomembnih prekrivnih področij.	15	15,3 %
NE, ker se specifične predmeta in metod poučevanja obeh področij preveč razlikujejo.	6	6,1 %
NE, ker to ni poudarjeno v učnem načrtu.	0	0,0 %
NE, ker je področje jezika pomembnejše, književnost pa je prostor izdelave in prenavljanja jezika.	0	0,0 %
Drugo: _____	3	3,0 %
Skupaj	98	100,0 %

Kar 89 profesorjev (90,8 %) je na vprašanje, ali se jim zdi povezovanje pomembno, odgovorilo s pritrdilnim odgovorom, zgolj 6,1 % profesorjev je izbralo odgovor »ne, saj se specifične predmeta in metod poučevanja obeh področij preveč razlikujejo«, 3 anketirani pa so svoj odgovor zapisali sami. Nihče se ni oprl niti na nepoudarjenost povezovanja v učnem načrtu niti na večjo pomembnost področja jezika. Najvišji odstotek anketiranih meni (55,1 %), da je povezovanje pomembno, ker sta jezik in književnost vedno odvisna in posledično neločljivo povezana. Pod možnost »drugo« smo lahko prebrali naslednje odgovore:

- »Včasih je povezovanje smiselno, včasih ne.«
- »Da, ker tako učenci spoznavajo funkcijsko zvrstnost jezika – predvsem razliko med vsakdanjo rabo jezika in umetniško besedo, kjer se kaže ne le spoznavna, temveč tudi etična in estetska razsežnost jezika.«
- »Stroka nas uči, da je potrebno neumetnostna besedila obravnavati ločeno od umetnostnih, torej jezikovni pouk ločeno od književnosti.«

Večina anketiranih profesorjev se tako strinja s Stabejem, ki govori o neločljivi povezanosti obeh področij (2010: 260) ter Carterjem in Longom, ki pravita, da sta literarna in jezikovna kompetenca zaradi njune medsebojne odvisnosti neločljivi (1991: 6).

4. 3. 2 Usmerjevalniki pri povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti

Kaj profesorje 8. in 9. razredov najbolj usmerja pri povezovanju jezikovnega in književnega pouka, lahko razberemo iz tabele 3.

Tabela 3: Usmerjevalniki pri povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti

Kaj od spodaj naštetega Vas najbolj usmerja pri povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti?		
Možni odgovori	Frekvenca	Odstotek
Učni načrt.	50	51,0 %
Učbenik.	5	5,1 %
Delovni zvezek.	7	7,2 %
Drugo: _____	36	36,7 %
Skupaj	98	100,0 %

Petdeset profesorjev (51,0 % anketiranih) je izbralo učni načrt. Le 5 profesorjev (5,1 %) učbenik, 7 (7,2 %) pa jih je izbralo delovni zvezek. 36,7 % oziroma 36 profesorjev se je odločilo za odgovor drugo, kamor so vpisali naslednje odgovore: »lastne izkušnje« (petkrat); »lastna presoja« (štirikrat); »nič« (dvakrat); »lastna intuicija« (dvakrat); »notranji uvid«; »srce, empatičnost«; »dolgoletno poučevanje in izkušnje«; »priprave«; »zvestno se trudim povezovati obe področji tudi čim pogosteje sproti, med ucnim procesom«; »samoiniciativost«; »priporočila zavoda za šolstvo, smiselnost«; »lastna želja po povezavi«; »sama«; »učbenik je ločen – prvi del jezikovni pouk, drugi del književnost«; »lastni učni listi«; »lastni občutek«; »zdrava kmečka pamet«; »če povezujem, delam to sama«; »lastne ideje«; »izkušnje, odnos do jezika in umetniške besede«; »teme, ki jih obravnavamo«; »povezave se v vsakem berilu same ponujajo«; »berilo«; »lastna presoja v kombinaciji z ucnim načrtom«; »nič posebej«, »desetletja je bilo celo odsvetovano povezovati področji«; »realna situacija v razredu«. Sklenem lahko, da najbolj uporabljanemu usmerjevalniku pri povezovanju jezikovnega področja s književnim – učnega načrta – sledijo delovni zvezek, učbenik, lastne izkušnje,

presoja in občutek. Pri postavki »drugo« se torej velikokrat pojavi pridevnik »lasten«, ki kaže na to, da se profesorji ne opirajo toliko na zunanje dejavnike, ki bi narekovali povezovanje, ampak v precejšnji meri izhajajo iz svojih izkušenj in znanja ter želje po povezovanju obravnavanih področij.

4.3.3 Mnenje o količini smernic za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti

S tretjim vprašanjem (tabela 4) smo preverjali mnenje o količini smernic za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti – je teh več kot dovolj, ravno prav, jih je premalo oz. jih sploh ni.

Tabela 4: Mnenje o količini smernic za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti

Obkrožite trditev, ki za Vas najbolj drži.		
Možni odgovori	Frekvenca	Odstotek
Menim, da imam na razpolago več kot dovolj smernic za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti.	17	17,4 %
Menim, da imam na razpolago ravno prav smernic za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti.	30	30,6 %
Menim, da imam na razpolago premalo smernic za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti.	40	40,8 %
Menim, da smernic za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti sploh nimam na razpolago.	11	11,2 %
Skupaj	98	100,0 %

Največ – 40 – anketiranih profesorjev (40,8 %) meni, da ima na razpolago premalo smernic, zato je lahko našo uvodno predpostavko potrdimo. 11 profesorjev (11,2 %) je mnenja, da smernic za povezovanje obeh področij sploh nima. Malo manj kot polovica anketiranih pravi,

da smernice ima – 17,4 % profesorjev meni, da ima več kot dovolj smernic, 30,6 % pa, da jih ima ravno prav. Tudi polovica, ki meni, da je smernic premalo ali jih sploh ni, se – če se navežemo na prejšnje vprašanje – očitno dobro znajde, saj se – če ne k učnemu načrtu, delovnemu zvezku, učbeniku ali berilu – obračajo k lastnim izkušnjam in znanju. Postavlja pa se mi vprašanje, ali si glede na podatke, pridobljene pri prejšnjem in tem vprašanju, učitelji ne želijo več strokovno premišljenih smernic, zapisanih v priročnikih in učbenikih – tako da so jim na voljo ob vseh učnih sklopih.

Pri tem vprašanju so imeli anketirani možnost obrazložitve izbranega odgovora. V nadaljevanju povzemamo nekatere obrazložitve izbire odgovora. Eden izmed anketiranih se je dotaknil vprašanja konkretnosti, pravi, da smernice niso nikjer konkretno zabeležene, kar sem na primer ob preučitvi Učnega načrta za konkreten dokument ugotovila tudi sama. Posamična mnenja so še, da je povezovanje zelo sramežljivo in zadržano; da tako učbeniki kot delovni zvezki dajejo premalo smernic za povezave med obema področjema; da bi lahko bilo pri literarnih besedilih več nalog, povezanih z jezikovnim poukom; da je moteča ločenost umetnostnih besedil in nalog pri preizkusih znanja ter da je treba uporabiti neumetnostno besedilo za jezikovna preverjanja – medtem ko eden izmed anketiranih meni, da zna biti to »kar malo brutalno«; da je šele prenovljeni učni načrt iz 2011 področji spet povezal. Štirje anketirani so se pri obrazložitvi količine smernic, ki jih imajo na voljo, dotaknili spremembe usmeritev pri povezovanju obeh področij predmeta slovenščina. Pravijo, da je bilo dve desetletji in pol nazaj obdobje povezovanja in prepletanja književnosti in jezika, ki pa je bilo kasneje s strokovnega stališča precej ostro odsvetovano, »zabičano« oziroma »zapovedano« jim je bilo, da lahko jezik obravnavajo le ob neumetnostnih besedilih (kar se anketiranemu zdi povsem zgrešeno), naj torej obravnavajo jezik ločeno od književnosti in da jezikovnih analiz ni dopustno opravljati na primerih iz književnosti. Še en odgovor, ob katerem anketirani razmišlja o nesmiselnosti poudarjanja ločenosti obeh področij, se dotika spoznanja, da marsikatero književno besedilo ali del besedila veliko lažje razumemo, če si znamo ogledati strukturo povedi.

Sklepam lahko, da smernice za povezovanje obeh področij predmeta slovenščina niso nikjer konkretno zabeležene tudi zaradi odsvetovanja povezovanja obeh področij. Če je bilo s strokovnega stališča to odsvetovano dve desetletji in pol, je posledice očitno še čutiti – kljub novemu Učnemu načrtu, ki povezovanje na določenih točkah poudari.

Eno izmed mnenj anketiranih je tudi, da naj bi bila jezikovni in književni pouk ločena do te točke, ko se pri otroku začne razvijati pravorečna in pravopisna zmožnost, ki ju nujno potrebuje, če želi poustvarjati književnost, ju pa načrtno pri književnosti ne razvijamo, temveč le uporabljamo.

4.3.4 Povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti in medpredmetno povezovanje slovenščine z drugimi predmeti

Tudi v anketnem vprašalniku se nismo mogli izogniti vprašanju o medpredmetnem povezovanju slovenščine z drugimi predmeti in primerjavi tega s povezovanjem jezikovnega pouka in pouka književnosti v 8. in 9. razredu.

Tabela 5: Povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti in medpredmetno povezovanje slovenščine z drugimi predmeti

Ali in zakaj se bolj kot povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti posvečate medpredmetnemu povezovanju slovenščine z drugimi predmeti?		
Možni odgovori	Frekvenca	Odstotek
DA, ker je medpredmetno povezovanje bolj poudarjeno v učnem načrtu.	18	18,4 %
DA, ker je medpredmetno povezovanje treba ozaveščati, povezovanje jezika in književnosti pa je samoumevno.	29	29,6 %
DA, ker se področji jezika in književnosti razlikujeta in bi povezovanje učence zmedlo.	3	3,0 %
NE, ker sta jezik in književnost tako povezana, da se ni mogoče izogniti povezovanju.	30	30,6 %
NE, ker je mogoče razsežnosti jezika razumeti šele, če ga povežemo z umetnostno rabo.	8	8,2 %
Drugo: _____	10	10,2 %
Skupaj	98	100,0 %

Nekaj več kot polovica anketiranih profesorjev (50 oz. 51,0 %) se je pri tem vprašanju odločilo za odgovor »da« – da se torej bolj kot povezovanju jezikovnega pouka s poukom

književnosti posvečajo medpredmetnemu povezovanju slovenščine z drugimi predmeti. 38 anketiranih profesorjev (38,8 %) pa je izbralo odgovor »ne«, iz česar lahko sklepamo, da se ti profesorji povezovanju znotraj predmeta slovenščina v primerjavi z medpredmetnim povezovanjem posvečajo bolj zavestno in načrtno.

Največ anketiranih (30 oz. 29,6 %) meni, da se ne posveča bolj medpredmetnemu povezovanju slovenščine z drugimi predmeti, saj sta jezik in književnost tako povezana, da se povezovanju ni mogoče izogniti. Temu odgovoru tesno (29,6 % anketiranih) sledi odgovor, da se v večji meri posvečajo medpredmetnemu povezovanju slovenščine z drugimi predmeti, ker je medpredmetno povezovanje treba ozaveščati, povezovanje jezika in književnosti pa je samoumevno. Če bolje pogledamo, oba odgovora sicer vsebujeta isto podstavo o samoumevnosti in močni povezanosti obeh področij, vendar se razlikujeta v tem, da se profesorjem, ki so dogovorili z »da«, očitno zdi ta povezanost tako samoumevna, da je ne načrtujejo pogosto, za profesorje, ki so odgovorili z »ne«, pa lahko predvidevamo, da se jim ravno zaradi samoumevne povezanosti zdi prav, da povezave tudi načrtujejo.

18 anketiranih (18,4 %) se je odločilo za odgovor »da« zaradi večje poudarjenosti medpredmetnega povezovanja slovenščine z drugimi predmeti v Učnem načrtu. To jih v veliko večji meri spremlja na vsakem koraku in predvidevam, da marsikdo zaradi pomanjkanja časa zavestno prej naredi tisto, na kar ga opozarjajo za določeno področje pomembni dokumenti – v tem primeru torej Učni načrt. 8 anketiranih (8 %) meni, da se ne posveča bolj medpredmetnemu povezovanju slovenščine z drugimi predmeti, saj je mogoče razsežnosti jezika razumeti šele, če ga povežemo z umetnostno rabo. Skleпам torej, da se je ta delež profesorjev odločil, da ima povezovanje obeh področij predmeta slovenščina prednost pred ostalimi povezavami, ker brez povezave jezika z umetnostno rabo njegovih razsežnosti ne moremo razumeti, kar je seveda ključno za pouk slovenščine in temelj za večino drugih predmetov. Trije anketirani pa menijo, da bi zaradi prevelike razlike med področjema povezovanje učence zmedlo in se tako bolj posvečajo medpredmetnemu povezovanju slovenščine z drugimi predmeti.

Mnenja, zabeležena pod točko »drugo« (10,2 %), povzemam v nadaljevanju. Kar nekaj anketiranih je poudarilo, da je oboje enako pomembno in potrebno ali/in da se obojemu posvečajo v približno enaki meri (6 odgovorov). Preberemo lahko še, da eden izmed anketiranih jezik in književnost povezuje zlasti z zgodovino jezika, k medpredmetnemu

povezovanju pa učitelje sili šola, da pa je to koristno, saj osmišlja znanje, pridobljeno pri slovenščini, torej konkretno rabo jezika (1 odgovor); da se anketirani trudi, da bi tako jezik kot književnost povezoval z različnimi predmeti in snov vedno aktualiziral (1 odgovor); anketirani je zelo proti ločevanju, hkrati pa meni, da so medpredmetne povezave nujne (1 odgovor); eden pa, da jezik in književnost avtomatsko povezuje, ostale predmete pa »mora« omenjati (npr. zgodovino, glasbeno in likovno umetnost).

Uvodoma sem predvidela, da bo največ anketiranih mnenja, da se bolj posvečajo medpredmetnemu povezovanju kot znotrajpredmetnemu povezovanju pri pouku slovenščine in zdaj lahko glede na rezultate našo predpostavko sprejmemo. Rezultati kažejo na to, da se profesorji očitno zavestno in načrtno še vedno bolj posvečajo medpredmetnemu povezovanju, ker/čeprav se jim zdi povezanost jezikovnega in književnega pouka samoumevna.

4. 3. 5 Načrtovanje povezovanja jezikovnega in književnega pouka

Zanimalo nas je, ali profesorji pri načrtovanju pouka razmišljajo o povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti in ali ter v kolikšni meri to vključujejo v letno pripravo, pripravo na širši učni sklop, v pripravo na učno uro oziroma v kolikšni meri povezovanje vključujejo sproti.

Tabela 6: Načrtovanje povezovanje jezikovnega in književnega pouka

Ocenite, v kolikšni meri načrtujete povezovanje med jezikom in književnostjo:						
Podvprašanja	Možni odgovori, frekvenca (odstotek)					
	Vedno	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli	Skupaj
v letni pripravi.	12 (12,2 %)	25 (25,5 %)	33 (33,7 %)	23 (23,5 %)	5 (5,1 %)	98 (100,0 %)
v pripravi na širši učni sklop.	9 (9,2 %)	32 (32,7 %)	34 (34,7 %)	18 (18,4 %)	5 (5,1 %)	98 (100,0 %)
v pripravi na učno uro.	9 (9,2 %)	39 (39,8 %)	36 (36,7 %)	10 (10,2 %)	4 (4,1 %)	98 (100,0 %)
Povezovanje vključujem sproti – nenačrtovano.	17 (17,3 %)	35 (35,7 %)	28 (28,6 %)	15 (15,3 %)	3 (3,1 %)	98 (100,0 %)

Iz tabele 6 lahko razberemo, da je vsaki kategoriji (vedno, pogosto, včasih, redko, nikoli) na prvi pogled dodeljeno približno podobno število odstotkov v vsaki izmed ponujenih (ne)priprav. Iz tega lahko sklepamo, da je načrtovanje precej enakomerno porazdeljeno med načrtovanje v letni pripravi, pripravi na širši učni sklop, pripravi na učno uro in sprotno načrtovanje – torej da imajo profesorji to ves čas v zavesti. Če smo bolj natančni, pa vidimo, da je kategorijo vedno izbralo največ profesorjev (17,3 %) pri nenačrtovanem oziroma sprotne vključevanju (zatorej lahko uvodoma postavljeno predpostavko, ki pravi, da profesorji ocenjujejo, da tovrstno povezovanje skoraj vedno nastane spontano in ni vnaprej načrtovano, sprejmemo), sledi letna priprava, v kateri povezovanje vedno načrtuje 12,2 % anketiranih, v pripravi na širši učni sklop in v pripravi na učno temo pa povezovanje vedno načrtuje v obeh primerih 9,2 % anketiranih.

Menim, da je poučevanje vsekakor dovolj fleksibilno in nepredvidljivo, da fleksibilni profesorji zlahka sproti vključijo povezave, ki se pokažejo skozi učno uro. Za načrtovanje povezovanja v letni pripravi se največ profesorjev (34,7 %) odloči včasih, pri načrtovanju v pripravi na širši učni sklop ravno tako največji odstotek zavzame kategorija včasih (34 profesorjev ali 34,7 % anketiranih). V pripravi na učno uro pa kar 39,8 % (39 profesorjev) pogosto načrtuje povezovanje jezikovnega pouka s književnim, 9,2 % pa vedno. Glede na to, da profesorji načrtovanje povezovanja v višjih odstotkih (49,0 % v pripravi na učno uro in 53,0 % sprotno) načrtujejo vedno in pogosto, lahko sklepamo, da je zaradi aktualizacije snovi to najlažje načrtovati sproti oz. tik pred realizirano učno uro oz. ob vsaki učni pripravi posebej – odvisno, ali učitelj piše učne priprave za celo leto vnaprej ali sproti.

4. 3. 6 Povezovanje jezikovnega pouka s književnim v različnih fazah obravnave neumetnostnega besedila

Z namenom oblikovanja povezovalnih nalog med jezikom in književnostjo smo profesorje povprašali, v kateri izmed faz obravnave neumetnostnega besedila poskrbijo za največ povezav.

Tabela 7: Povezovanje jezikovnega pouka s književnim v različnih fazah obravnave neumetnostnega besedila

V kateri izmed naslednjih faz obravnave neumetnostnega besedila poskrbite za največ povezav med jezikovnim in književnim poukom?		
Možni odgovori	Frekvenca	Odstotek
Priprava na delo z besedilom.	8	8,2 %
Sprejemanje besedila – izhodiščno besedilo.	5	5,1 %
Razumevanje besedila – pomenska, naklonska in pragmatična analiza in vrednotenje.	27	27,5 %
Jezikovna, besedilna in tvarna analiza ter vrednotenje.	20	20,4 %
Sinteza – oblikovanje definicij.	1	1,0 %
Ponavljjanje in utrjevanje.	10	10,2 %
Razmislek o lastnem sporazumevanju, usvojenem znanju ipd.	9	9,2 %
Reševanje novih nalog in problemov.	18	18,4 %
Skupaj	98	100,0 %

Najvišji odstotek anketiranih (27,5 %) se je odločil za fazo razumevanja besedila pomensko, naklonsko in pragmatično analizo in vrednotenje. Tej sledijo jezikovna, besedilna in tvarna analiza ter vrednotenje (20,4 %), reševanje novih nalog in problemov (18,4 %), faza ponavljanja in utrjevanja (10,2 %), faza razmisleka o lastnem sporazumevanju (9,2 %), faza sprejemanja besedila – izhodiščno besedilo (5,1 %), zgolj en anketirani meni, da za največ povezav poskrbi v fazi sinteze – oblikovanja definicij. To bodo poleg umestitve povezovalnih nalog, podanih s strani profesorjev (predzadnje vprašanje anketnega vprašalnika), naše smernice za sestavo povezovalnih nalog v zadnjem poglavju tega diplomskega dela.

Našo hipotezo, da profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu menijo, da za največ povezav med jezikovnim in književnim poukom poskrbijo v fazi reševanja novih nalog/problemov, tako zavrnemo. V nadaljevanju pa si bomo na konkretnih primerih podanih dejavnosti/nalog s strani profesorjev ogledali, v kateri fazi se te največkrat pojavljajo in ali lahko potegnemo vzporednice z oceno profesorjev pri tem vprašanju.

4. 3. 7 Seznaittev učencev z nastalo povezavo med jezikovnim in književnim poukom

Kako pogosto profesorji učence opozorijo na nastalo povezavo med jezikovnim poukom in književnim poukom, nas je zanimalo pri 8. vprašanju anketnega vprašalnika (Priloga).

Tabela 8: Seznaittev učencev z nastalo povezavo med jezikovnim in književnim poukom

Obkrožite trditev, ki za Vas najbolj drži. Kadar nastane povezava med jezikovnim poukom in poukom književnosti, učence nanjo:		
Možni odgovori	Frekvenca	Odstotek
vedno opozorim.	29	29,6 %
zelo pogosto opozorim.	29	29,6 %
pogosto opozorim.	23	23,5 %
občasno opozorim.	12	12,2 %
redko opozorim.	5	5,1 %
Skupaj	98	100,0 %

Kot lahko razberemo iz osme tabele, 29,6 % anketiranih vedno opozori učence, kadar nastane povezava med obema področjema predmeta slovenščina. Enak odstotek na to povezavo zelo pogosto opozori, 23,5 % anketiranih nanjo pogosto opozori, 12,2 % občasno, 5,1 % pa redko. Uvodoma predpostavljeno hipotezo (»Kadar nastane povezava med poukom jezika in književnim poukom, profesorji učence nanjo pogosto opozorijo.«) torej zavrnemo, saj je največ profesorjev izbralo odgovora »vedno opozorim« in »zelo pogosto opozorim« (oba s po 29,6 %). Kategoriji »vedno« in »zelo pogosto« torej zavzemata več kot 50 % izbranih možnosti, kar nam da vedeti, da so profesorji na to precej pozorni in se jim zdi pomembno, da učence na povezave opozarjajo in tudi na ta način poudarijo pomembnost povezovanja obeh področij pouka slovenščine.

4. 3. 8 Naloge, ki povezujejo jezikovni pouk s poukom književnosti

Zadnje vprašanje anketnega vprašalnika se je nanašalo na naloge, ob katerih profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu povezujejo pouk jezika in književnosti. Naloge so povzete v tabelah 9 in 10 – ločeno za 8. in 9. razred. Vprašanje je bilo neobvezno, nanj pa je odgovorilo

67,3 % anketiranih, torej 66 profesorjev. Naloge sem najprej razdelila glede na to, v katero fazo obravnave neumetnostnega besedila sodijo, in jih številčno povzela v tabelah 11 in 12 – ločeno za 8. in 9. razred. V tabelah 13 in 14 (ravno tako ločeno za 8. in 9. razred) pa sem naloge številčno povzela glede na raven razumevanja. Glede na to, v katerih fazah obravnave besedila in na katerih kognitivnih ravneh so navedene naloge zastavljene, sem v zadnjem delu diplomskega dela izdelala povezovalne naloge. Osredotočila sem se na tiste faze in ravni, kjer se je pojavilo najmanj povezovalnih nalog.

Tabela 9: Povezovalne dejavnosti/naloge (podane s strani anketiranih profesorjev) za 8. razred

Povezovalne dejavnosti/naloge – 8. razred
- Prisluhni umetnostnemu besedilu in ugotovi, v katerem narečju se pogovarjajo glavne osebe. - Iskanje in utemeljitev razlik med konkretnim umetnostnim in neumetnostnim besedilom. - Iz Prešernove pesmi <i>Povodni mož</i> izpiši besede in besedne zveze, s katerimi pesnik označi Urško. - Iskanje pesniških sredstev v izseku iz potopisa. - Iskanje arhaizmov in onikanja v delih slovenskih realistov. - Iz neumetnostnega besedila izpiši sopomenke. - V pesmi, ki si se jo naučil na pamet, določi besedne vrste. - Popravi odlomek iz <i>Visoške kronike</i> – pozoren bodi na velike začetnice. - Določanje stavčnih členov v umetnostnem besedilu. - Iz pripovedne pesmi izpiši premi govor! - Iz besedila <i>Tržičan</i> izpiši vse pridevnike, ki označujejo Vrbarjevega Matevža. - Poišči vse odvisnike, ki jih poznaš (v umetnostnem besedilu). - V odlomku <i>Visoške kronike</i> analiziraj jezik – poišči arhaizme in besede iz drugih jezikov. - Ob usvajanju in definiranju pojmov objektivno in subjektivno besedilo. - Tvorba definicije balade pri jezikovnem pouku – učenje tvorbe definicije. - Pri obravnavi katerega koli cilja in ne glede na taksonomsko stopnjo nalog poudarjamo veliko začetnico, ločila ter ostale slovnične in pravopisne "zagate". - Ob ponavljanju in utrjevanju lastnih imen si pogledamo kraje, literarna dela in imena književnikov z njihovimi deli, ki jih poznamo, ob čemer ponovimo pravilne zapise, tvorimo različne pridevnike, besedne družine, pokažemo kraje na zemljevidu ... - Tvorba različnih umetnostnih besedil, npr. fantastične zgodbe, kjer se še posebej preverja pravopisna in slovnična pravilnost - Življenjepis književnika. - Zakaj v pesmi <i>Turjaška Rozamunda</i> besedni red ni običajen? - Posnemi in napiši obnovo intervjuja s pisateljem, ki nas obišče ob dnevu knjige. - Zapiši avtorje, dela in obdobja, ki smo jih v tem letu obravnavali v razpredelnico – pazi na pravopis! - Pripravi govorni nastop z naslovom Opis postopka na pripravo na govorni nastop o prebrani knjigi.

- Učenci tvorijo besedilno vrsto z vključevanjem podatkov iz umetnostnega besedila.
- Obnova ljudske balade Galjot v slogovno nezaznamovanem jeziku.
- Poišči in razloži prevzete izraze in zaznamovan besedni red v Aškerčevi Čaši nesmrtnosti.
- Pretvori Prešernove verze v sodobni knjižni jezik – v nevezano besedo! Bodi pozoren na zaznamovan besedni red.
- Kot junak zgodbe/pesmi napiši uradno/neuradno pismo drugemu junaku zgodbe/pesmi.
- Postavi se v vlogo Urške iz *Povodnega moža* in napiši pismo svojim staršem! (*Povodni mož* in neuradno pismo)

Tabela 10: Povezovalne dejavnosti/naloge (podane s strani anketiranih profesorjev) za 9. razred

Povezovalne dejavnosti/naloge – 9. razred
- Razlaga zgodovine knjižnega jezika v povezavi s srednjeveškim pismenstvom. - Razlaga tvorbe življenjepisa na primeru enega izmed avtorjev obdobja, ki smo ga pred kratkim obravnavali. - Predstavitev razvoja pisave na primeru naslednjih Trubarjevih besedil: <i>Katehismus z dvejma izlagama in Ta evangeli svetega Matevža</i>. - Določanje in razumevanje roditeljske metafore, npr. čašica sonca (metafora sestoji iz dveh samostalnikov – drugi je v roditelju). - Prepoznavanje pesniških sredstev v reklamnem oglasu. - V kateri osebi so glagoli v odlomku iz <i>Visoške kronike</i>? - V pesmi, ki si se jo naučil na pamet, določi besedne vrste. - Iz Kosovelovega <i>Konsa 4</i> izpiši samostalnike, pridevnike, medmete in glagole. - Iz pesmi ali drugega umetnostnega besedila izpisujemo besedne vrste, stavčne člene, ugotavljamo zgradbo povedi, priredje, podredje, naredimo vsebinsko analizo (vzrok, pojasnilo, posledica) ... - Pri obravnavi umetnostnih besedil (npr. črtice) učenci iščejo glagole, pridevnike, ki izražajo različna razpoloženja ... - V Cankarjevi črtici Bobi izpiši pridevnike in jim določi vrsto! - Določi besedne vrste in stavčne strukture v Cankarjevi črtici Bobi. - Opazuj zgradbo povedi v besedilu določenega avtorja. Kje so vejice, kje ponavljanja, kako si sledijo stavki, koliko jih v povedi je ... zakaj je poved dolga? Bi bilo bolje, da bi bila kratka? Zakaj? Kaj dobimo s kratkimi povedmi? (Tempo). - V <i>Kmetijski sliki</i>, Trubarjevem besedilu in Prešernovi pesmi analiziraj jezik – poišči

arhaizme in besede iz drugih jezikov – in opiši razvoj jezika skozi čas.

- V odlomku iz umetnostnega besedila poišči slogovno zaznamovane besede, nove nenavadne besede (tvorjenke) in frazeme.
- Zapiši opredelitev onomatopoije (ne pozabi vključiti pomembne besedne vrste za to glasovno besedno figuro).
- Pri obravnavi katerega koli cilja in ne glede na taksonomsko stopnjo nalog poudarjamo veliko začetnico, ločila ter ostale slovnične in pravopisne "zagate".
- Postavljanje naglasa besedam v pesmi *Dve otvi* (glasoslovje) – vzporedno s postavitvijo metrične sheme.
- Določanje besednih vrst, odvisnikov ipd. v odstavku umetnostnega besedila.
- Iskanje različnih besednih vrst, enostavčnih in večstavčnih povedi, priredij in podredij v umetnostnem besedilu (proza).
- Skladenjske in oblikoslovne naloge npr. pri Cankarju, Kosmaču, pa tudi v besedilih 19. st., npr. Kersnikovih, Tavčarjevih, Jurčičevih ...
- Ob obravnavi Cankarjevega sloga pisanja tega povežemo z vrstami povedi in tako ponovimo priredja in podredja, pristavke.
- Ob ponavljanju in utrjevanju lastnih imen si pogledamo kraje, literarna dela in imena književnikov z njihovimi deli, ki jih poznamo, ob čemer ponovimo pravilne zapise, tvorimo različne pridevnike, besedne družine, pokažemo kraje na zemljevidu ...
- Potopis in povezava z umetnostnim besedilom.
- Tvorba različnih umetnostnih besedil, npr. črtice, kjer se še posebej preverja pravopisna in slovnična pravilnost.
- Življenjepis književnika.
- Kaj izraža odsotnost ločil v Novakovi pesmi *Narcis in Eho*?
- Prepiši odlomek Trubarjevega besedila v sodobno slovenščino.
- Ugotovi, ali gre v danem odlomku iz umetnostnega besedila za opis ali oznako osebe. Razloži!
- Napiši oceno knjige *Ko zorijo jagode*.
- Zapiši avtorje, dela in obdobja, ki smo jih v tem letu obravnavali v razpredelnico – pazi na pravopis!
- Zapiši kratko obnovo prebranega besedila, v katero vključi nekatere (zahtevane) odvisnike.
- V Kosovelovi pesmi *Slutnja* utemelji rabo neglagolskih stavkov.
- Razloži sošolcu, kako se v pesmi poišče okrasni pridevek – za zvezo katerih besednih vrst

gre?

- Zakaj se verzi končujejo z določenim ločilom?
- Primerjaj rabo jezika v starejšem in novejšem umetnostnem besedilu, predvsem slogovno obarvanega, bodi pozoren na razvoj in živost jezika.
- Pretvori izsek iz Trubarjevega besedila (skladenjski germanizmi) v sodobno slovenščino.
- Katera dela, ki smo jih obravnavali v tem letu, so pomembna tako za jezik kot za književnost?
- Primerjaj arhaične in prevzete besede s sodobnim jezikom v odlomku iz Trubarjevega *Katekizma*.
- S katerim pesniškim sredstvom povezujemo glagol (poosebitev) in s katerim veznik (primera)?
- Zapiši življenjepis literarnega junaka.
- Prešernovo *Zdravljico* pretvori v Prešernov nagovor v sodobni slovenski knjižni jezik, pri tem uporabi premi govor.
- *Kaplan Martin Čedermac*: položaj manjšine v Italiji in razumevanje besedila – poustvarjalne naloge: pisanje novice za objavo v časopisu.

Iz tabel 9 in 10 vidimo, da so profesorji več nalog in vprašanj zapisali za 9. razred. Morebitne razloge lahko iščemo v vsebinski umestitvi obravnave zgodovine slovenskega knjižnega jezika in sociolingvističnega pogleda na položaj slovenščine zunaj njenih meja (zamejstvo, izseljenstvo) v 9. razred ter v besedilnih vrstah, ki morda bolj neposredno omogočajo povezavo s poukom književnosti. Morda tudi v tem, da so učitelji v 9. razredu usmerjeni ne le v usvajanje nove snovi, temveč tudi v ponavljanje in strnitev osnovnošolskega znanja, kar omogoča več prenosa, povezav in tudi ustvarjalnih nalog.

V tabeli 11 sem številčno povzela naloge glede na fazo obravnave besedila – ločeno za 8. in 9. razred.

Tabela 11: Število dejavnosti/nalog (podanih s strani anketiranih profesorjev) za 8. in 9. razred glede na fazo obravnave besedila

Faza obravnave besedila	Število dejavnosti/nalog za 8. razred	Število dejavnosti/nalog za 9. razred
Priprava na delo z besedilom	2	0
Sprejemanje besedila – izhodiščno besedilo	1	0
Razumevanje besedila – pomenska, naklonska in pragmatična analiza in vrednotenje	3	3
Jezikovna, besedilna in tvarna analiza ter vrednotenje	21	12
Sinteza – oblikovanje definicij	1	2
Ponavljjanje in utrjevanje	23	17
Razmislek o lastnem sporazumevanju, usvojenem znanju ipd.	1	0
Reševanje novih nalog in problemov	20	11

Pri razvrščanju nalog nekaterih nalog ni bilo mogoče enoznačno razvrstiti, zato sem jih razvrstila v 2 različni fazi (v največjem deležu dejavnosti/nalog se podvajata faza jezikovne, besedilne in tvarne analize in vrednotenja ter faza ponavljanja in utrjevanja, pri čemer je v 95 % primerov faza jezikovne, besedilne in tvarne analize in vrednotenja prvenstvena, lahko pa jo uvrstimo tudi v fazo ponavljanja in utrjevanja).

Kot lahko razberemo iz tabele 11, je največ nalog uvrščenih v fazo ponavljanja, sledi faza jezikovne, besedilne, tvarne analize in vrednotenja, njej pa faza reševanja novih nalog in problemov – tako v 8. kot v 9. razredu. Uvodno predpostavko, ki pravi, da se bo faza reševanja novih nalog pojavila največkrat, zavrnamo.

Kot vidimo, vzporednic z oceno profesorjev glede tega, v kateri fazi obravnave besedila poskrbijo za največ povezav med raziskovanima področjema predmeta slovenščina (tabela 7, 7. vprašanje anketnega vprašalnika (Priloga)), ne moremo potegniti (ocenjujejo, da za največ povezav poskrbijo v fazi pomenske, naklonske in pragmatične analize in vrednotenja). V primeru preučitve podanih nalog pa je v obeh razredih faza ponavljanja in utrjevanja, sledi ji

jezikovna, besedilna in tvarna analiza ter vrednotenje.

V predzadnjem poglavju diplomske naloge bom predloge povezovalnih nalog, ki jih bom sestavila, umestila v faze, ki jih tu ne zasledimo oziroma zasledimo v manjši meri, ki pa hkrati s povezovanjem pouka jezika in književnosti omogočajo poglobljeno in bolj dolgotrajnejše doseganje ciljev. Vsekakor je pri tem pomembna smiselnost povezovanja kot eno temeljnih meril za vključevanje medpredmetnega in znotrajpredmetnega povezovanja. Faze obravnave besedila so: razumevanje besedila – pomenska, naklonska in pragmatična analiza in vrednotenje, sprejemanje besedila – izhodiščno besedilo, sinteza – oblikovanje definicij in razmislek o lastnem sporazumevanju – usvojenem znanju ter priprava na delo z besedilom (za vsak razred po ena izmed teh faz) – v kombinaciji z reševanjem novih nalog (za 9. razred).

Anketirani so lahko k anketi na koncu še kaj dodali. Prebrali smo lahko dva komentarja oziroma zapisa: »Brez razmišljanja o besedah, besednih zvezah, pomenih, možnostih rabe jezika v umetnostnih besedilih preprosto ne gre. Učenec mora sprevideti in uvideti, da je jezik kot veselje, ponuja ogromno, le raziskovati je treba. Snovi za raziskavo pa nikoli ne zmanjka.« Drugi pa: »Za tak način pouka je treba eno umetnostno besedilo obravnavati približno 10 dni, saj šele takrat lahko govorimo o ponotranjenju, o doživljanju, o trajni zapomnitvi ključnih vsebin. Učenje mora biti senzorično, brez vpletanja čustev in učenja občutljivosti za jezik lahko šole zapremo in se prepustimo robotizaciji.«

Verjamemo, da bodo zgoraj našteje naloge anketiranih profesorjev v naši raziskavi v pomoč ostalim profesorjem, ko se bodo ti lotevali znotrajpredmetnega povezovanja (povezovanja jezikovnega pouka s književnim poukom) pri pouku slovenščine.

Nato sem pregledala povezovalne naloge in dejavnosti, podane s strani profesorjev, in jih uvrstila glede na kognitivno raven zahtevnosti. Rezultate predstavljam v tabeli 12.

Tabela 12: Razporeditev povezovalnih nalog za 8. in 9. razred (podanih s strani anketiranih profesorjev) glede na kognitivno raven zahtevnosti

Kognitivne ravni zahtevnosti	Število povezovalnih nalog za 8. razred (n = 29), frekvenca	Število povezovalnih nalog za 9. razred (n = 43), frekvenca
1. raven – NEPOSREDNO ALI INFORMATIVNO RAZUMEVANJE	1 (3,5 %)	1 (2,3 %)
2. a raven – INTERPRETACIJSKO RAZUMEVANJE Z IMPLICITNIM SKLEPANJEM	1 (3,5 %)	3 (7,0 %)
2. b raven – INTERPRETACIJSKO RAZUMEVANJE Z ELABORATIVNIM SKLEPANJEM	17 (58,6 %)	19 (44,2 %)
2. c raven – INTERPRETACIJSKO RAZUMEVANJE Z REDUKTIVNIM SKLEPANJEM	3 (10,3 %)	6 (14,0 %)
3. raven – KRITIČNO IN USTVARJALNO BRANJE, KRITIČNO IN USTVARJALNO RAZUMEVANJE ALI UPORABNO RAZUMEVANJE	7 (24,1 %)	14 (32,5 %)

Naša uvodna predpostavka je bila, da je najvišji delež povezovalnih dejavnosti in nalog jezikovnega pouka in pouka književnosti, ki so jih profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu navedli kot primere, ki jih dajejo učencem, preverja tretjo raven razumevanja, tj. uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje. To predpostavko zavrnemo, saj se večji delež nalog tako v 8. kot v 9. razredu (21 oz. 72,4 % v osmem in 28 oz. 65,1 % v 9 razredu) uvršča na 2. kognitivno raven zahtevnosti.

Za konec pa sem naloge/dejavnosti, podane s strani profesorjev, uvrstila še glede na učenčevo zmožnost oziroma kompetenco, ki jo te preverjajo. Pri nekaterih nalogah/dejavnostih sem zaradi pomembnosti obeh/vseh treh zmožnosti in zaradi nekaterih večdelnih nalog/dejavnosti izbrala več kot eno možnost. Rezultate številčno predstavljam v tabeli 13.

Tabela 13: Razporeditev povezovalnih nalog za 8. in 9. razred (podanih s strani anketiranih profesorjev) glede na učenčev kompetenco, ki jo naloga preverja

Učenčeva kompetenca/zmožnost oziroma področje jezikovnega pouka	Število povezovalnih nalog za 8. razred (n = 29), frekvenca	Število povezovalnih nalog za 9. razred (n = 43), frekvenca
SPREJEMANJE BESEDIL	3	5
TVORJENJE BESEDIL	12	14
PRAGMATIČNO (TUDI Z VIDIKA KULTURNO-DRUŽBENEGA KONTEKSTA) RAZČLENJEVANJE	11	12
JEZIKOVNO RAZČLENJEVANJE	4	13
PRAVOPISNO-PRAVOREČNO RAZČLENJEVANJE	6	8
SLOGOVNO RAZČLENJEVANJE	4	7
METAJEZIKOVNA ZMOŽNOST	9	18
METAKOGNICIJA	0	1

Uvodno predpostavko (Največ povezovalnih nalog, ki so jih profesorji slovenščine v 8. in 9. razredu zapisali kot odgovor na predzadnje in zadnje vprašanje anketnega vprašalnika /Priloga/, preverja zmožnost jezikovnega razčlenjevanja.) v primeru 8. razreda zavrnemo, saj tu prevladuje zmožnost tvorjenja besedil, ravno tako jo zavrnemo v primeru 9. razreda, kjer prevladuje metajezikovna zmožnost. Najmanj oziroma nič nalog se pojavlja pri preverjanju metakognitivne zmožnosti, kar bomo upoštevali v naslednjem poglavju. Za osmi razred bom sestavila tudi naloge, ki preverjajo zmožnost sprejemanja besedil, slogovnega razčlenjevanja, jezikovnega razčlenjevanja in pravopisno-pravorečnega razčlenjevanja; za 9. razred enako, s tem da se bom na več mestih posvetila preverjanju metakognitivne zmožnosti.

5 PREDLOGI NALOG, KI POVEZUJEJO JEZIKOVNI POUK S POUKOM KNJIŽEVNOSTI V 8. IN 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

Na osnovi raziskave sem sestavila po 5 povezovalnih dejavnosti/nalog za 8. in 9. razred – predlogov za profesorje. Osredotočila sem se na faze obravnave besedila, kognitivne ravni razumevanja in področja jezikovnega pouka oziroma učenčeve zmožnosti, katerim profesorji v dejavnostih in nalogah, ki so jih navedli, niso posvetili toliko pozornosti, vendar bi bilo to glede na cilje ter vsebinsko-procesne povezave smiselno. Vse tri dejavnike (faza obravnavanega besedila, kognitivna raven razumevanja in učenčeva zmožnost, ki jo dejavnost/naloga razvija oz. preverja) sem ob vsaki nalogi opisala.

Prvi nalogo sem še natančneje opremila, in sicer z naslednjimi elementi: s statusom področja (jezikovnega ali književnega), cilji jezikovnega pouka, cilji književnega pouka, dodatnimi cilji, ki jih zaradi povezovanja dosegamo, s fazo obravnave neumetnostnega ali umetnostnega besedila, kognitivno ravniyo zahtevnosti naloge/dejavnosti, z učenčevimi zmožnostmi, ki se z nalogo/dejavnostjo dosegajo, s povezanostjo naloge z učno enoto (uro) jezika ali književnosti in prednostmi oz. pozitivnimi učinki naloge. To možnost načrtovanja povezovalne učne ure lahko kombiniramo s predlogo pri načrtovanju znotrajpredmetnega povezovanja (tabela 1).

5. 1 Povezovalne naloge za 8. razred

1. naloga:

V katero besedno vrsto spadajo spodnje besede? Določi jim vid. Nato pa jih uporabi v povedih in razmisli, o čem si pisal – o jeziku ali o književnosti ali o obojem.

Spesniti
Sklanjati
Rimati se
Spregati
Ponavljati
Dramatizirati
Ubesediti
Poročati
Izpovedati se
Sporazumeti se
Pretiravati
Stopnjevati
Nagovoriti
Intervjuvati

1. STATUS PODROČJA: Jezikovni pouk ima vodilno vlogo, književni pouk podporno.
2. CILJI JEZIKOVNEGA POUKA, CILJI KNJIŽEVNEGA POUKA, DODATNI CILJI, KI JIH DOSEGAMO S POVEZOVANJEM: Znotraj jezikovnega pouka učenci ob nalogi dosegajo naslednje cilje: Učenci morajo prepoznati in določiti glagolski vid. Dane besede, ki spadajo v isto tematsko polje *besedno sporazumevanje*, uporabijo v smiselni in jezikovno (tj. slovnično in pravopisno) pravilnih povedih. Znotraj književnega pouka pa prepoznajo izraze s književnega področja predmeta slovenščina, ki naj bi jih že usvojili. Dodatni cilji, ki jih s povezovanjem dosegamo, pa so: uzaveščanje razmerja med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili, različnimi nameni sporočanja, pri čemer so pozorni tako na podobnosti kot na razlike, še posebej, če se njihovi pogledi razlikujejo.
3. FAZA OBRAVNAVE NEUMETNOSTNEGA BESEDILA: Nalogo lahko umestimo v fazo ponavljanja ali utrjevanja.
4. KOGNITIVNA RAVEN ZAHTEVNOSTI NALOGE/DEJAVNOSTI: Naloga je zasnovana na drugi kognitivni ravni zahtevnosti, saj od učencev zahteva analizo in neposredno ter tudi elaborativno sklepanje, ter na 3. ravni, saj od učencev zahteva umestitev določenih izrekov v jezikovno oz. književno področje, utemeljevanje svoje umestitve in primerjanje z mnenji sošolcev (oz. zagovarjanje svojega stališča).
5. UČENČEVE ZMOŽNOSTI, KI SE S TEM DOSEGAJO:
 - metajezikovna zmožnost (prepoznajo in poimenujejo slovnično lastnost, tj. glagolski vid),
 - poimenovalna zmožnost (dane besede uporabijo v smiselni povedih),
 - jezikovna (skladenjska in pravopisna) zmožnost (tvorjenje jezikovno pravilnih povedi),
 - metakognitivna zmožnost (razmislek o lastni rabi navedenih besed in o lastnih sporazumevalnih izkušnjah).
6. POVEZANOST NALOGE Z UČNO ENOTO (URO) JEZIKA ALI KNJIŽEVNOSTI: Nalogo lahko v učno uro vključimo kot uvodno motivacijo v vlogi ponavljanja in utrjevanja ter izhodišče oz. napoved učne ure o značilnostih (razlikah in podobnostih) umetnostnega in neumetnostnega besedila.
7. PREDNOSTI OZ. POZITIVNI UČINKI NALOGE: Učenci s pomočjo te naloge dosegajo tako jezikovne kot književne cilje pouka, uzaveščajo razmerje med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili in različnimi nameni sporočanja, razmišljajo o povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti.

2. naloga:

Kako bi po branju Prešernovega Povodnega moža s svojimi besedami opredelil/definiral onomatopejo oziroma podobnoglasje. Zapiši definicijo in v njej kot zglede uporabi primere iz spodnjih Prešernovih verzov. Ne pozabi navesti, katere besedne vrste so posebej značilne za to pesniško figuro. Pozoren/-na bodi na slovnično pravilnost.

»So brž pridrveli se črni oblaki,
zasliši na nebu se strašno gromenje,
zasliši vetrov se sovražno vršenje,
zasliši potokov derečih šumenje.«

Vodilno vlogo ima književni pouk, poudarjeno pa jezikovni pouk.

Nalogo lahko uvrstimo v fazo šolske interpretacije ter deloma na 3. raven razumevanja (tj. tvorjenje definicije in prenos znanja) in deloma na 2. raven (tj. besednovrstna analiza in razlaga vloge izbranih jezikovnih elementov v besedilu). Učenec prepozna in uporablja strokovni izraz onomatopeja in oblikuje definicijo literarnovednega pojma, analizira besednovrstno sestavo kitice in pojasni vlogo medmetov ter glagolov v besedilu. Učenec prepozna slogovno zaznamovanost rabe posnemovalnih medmetov in glagolov, kar omogoča še dodatno poglobitev oz. nadgradnjo znanja. Z nalogo preverjamo poimenovalno zmožnost (tvorjenje definicije pojma), skladiščno (slovnično) in pravopisno zmožnost (slovnično in pravopisno pravilna poved) in metajezikovno zmožnost (definicija, glagol, medmet, besedna vrsta), deloma tudi kognitivno in metakognitivno zmožnost.

3. naloga:

V zadnji fazi učne ure, v kateri je učitelj večkrat poskrbel za povezovanje jezika in književnosti, učencem naključno razdeli listke, na katerih sta po dve izmed spodnjih vprašanj. Kdor želi, lahko pred vsemi obrazloži svoje razmišljanje.

Kako si boste zapomnili, kar ste se naučili v tej uri?

Kateri del ure je bil ključnega pomena za ugotovitev, kako sta jezik in književnost prepletena?

Na kaj vas je spomnila ta ura?

Katere čute ste najbolj aktivirali?

Česa od naučenega prej niste vedeli?

Kaj od naučenega bi bilo uporabno tudi drugje – ne samo pri povezovanju jezikovnega pouka s književnim, temveč tudi pri povezovanju z drugimi predmeti?

Kaj enakega ste se naučili drugje?

Kako boste uporabili to, kar ste se naučili?

P. Bytheway (2007 v Smith 2012: 33) zgornja vprašanja uvrsti med »meta posladke« (sama sem dodala del o povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti), vsekakor gre za preverjanje metakognitivne zmožnosti in razmislek o lastnem sporazumevanju oz. usvojenem znanju. Naloga spada na 3. raven razumevanja.

4. naloga:

Učenci na drsnici preberejo naslednje besedilo in odgovorijo na vprašanja v nadaljevanju.

REALIZEM ali OD ROMANTIKE K REALIZMU (1848–1899)

Na Slovenskem ni bilo nikoli zares intenzivnega realizma, ampak so bile vedno prisotne romantične prvine. Vsekakor pa so tudi naši realisti skušali svet predstaviti pristno, naravno, resnično. Velikokrat so opisovali preprostega poštenega človeka ter pokvarjene bogate meščane.

Glavni predstavniki so bili Fran Levstik, ki je napisal prvo slovensko umetno pripovedko z naslovom Martin Krpan, Simon Gregorčič z domovinsko pesmijo Soči, Ivan Tavčar z zgodovinskim romanom Visoška kronika in kratko pripovedjo Tržačan (Tavčar jo je poimenoval podoba ali slika), Janko Kersnik s črtico oziroma kmetsko sliko Mačkova očeta, Anton Aškerc z epsko pesmijo Kronanje v Zagrebu, Josip Jurčič s prvim slovenskim romanom Deseti brat, Simon Jenko s ponarodelo pesmijo Naš maček in ruski pisatelj Lev Nikolajevič Tolstoj s pripovedjo Starejši brat.

Vprašanja:

- **Kaj je značilno za slovenski realizem?**
- **Kdo so bili glavni predstavniki slovenskega realizma?**
- **Zapiši naslove pesmi, napisane v obdobju realizma.**
- **Kako lahko obdobje realizma še poimenujemo in zakaj?**
- **Kateri je prvi slovenski roman in kdo ga je napisal?**
- **Katerega neslovenskega avtorja najdemo v zgornjem besedilu?**

Še posebej bodi pozoren/-na na slovnično pravilnost, zapis velike začetnice ...

Analiza je umeščena na 1. raven razumevanja oz. raven besednega razumevanja in v fazo pomenskega razumevanja besedila, vprašanja se vsebinsko navezujejo na književni pouk, v povezovalnem delu, ki se nanaša na pravopisno in slovnično pravilen zapis povedi, pa gre za uporabo znanja, pri čemer se preverjata slovnična in pravopisna zmožnost. Učenci ob tej nalogi povzemajo bistvene podatke, obenem pa ponovijo snov pouka književnosti.

5. naloga:

S sošolcem odigrajta igro vlog. Eden naj se postavi v vlogo Franceta Prešerna, drugi pa v vlogo navdušenega bralca Prešernove poezije. Prvi naj drugemu v knjižnem jeziku razloži dogajanje v sonetu Apel in čevljar. Pove naj mu tudi, kakšna je razlika med pesmijo in razlago dogajanja. Drugi naj prvemu na smiselnih mestih postavlja vprašanja.

Peta naloga preverja 3. raven razumevanja. Učenci razvijajo slogovno in pravorečno zmožnost, zmožnost nebesednega sporazumevanja, metajezikovno zmožnost. Razvijajo zmožnost pogovarjanja (sodelujejo v igri vlog) in tvorijo ustrezno besedilo, vadijo in utrjujejo knjižni izgovor besed, povedi in besedila.

5. 2 Povezovalne naloge za 9. razred

1. naloga:

Si v letu 1845. Postavi se v vlogo narodno prebujenega Slovenca tistega časa, ki si želi postati tajnik dr. Franceta Prešerna. Iz dobro obveščenih virov si izvedel/-a, da pesnik potrebuje nekoga, ki bi predstavil njegovo delo in njegove pesmi ljudem. Napiši mu uradno prošnjo, v kateri poudariš svoje dobre lastnosti, zakaj bi bil/-a primeren/-na za to delovno mesto in kaj meniš o njegovih pesmih in pesniških oblikah. Ob ustvarjanju lahko uporabiš berilo.

Nalogo lahko uvrstimo v fazo reševanja novih nalog in na 3. raven kognitivnega razumevanja. Naloga preverja zmožnost tvorjenja neumetnostnega besedila na podlagi vedenja iz književnega pouka, upovedovalno, pravopisno, pragmatično, slogovno, metajezikovno zmožnost in recepcijsko zmožnost (zadnjo učenci razvijajo s tvorjenjem/(po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih).

Z njo lahko dosegamo naslednje jezikovne in književne cilje: poznavanje temeljnih določil besedilnih vrst in književnih zvrsti in vrst, razumevanje razlik med umetnostnimi (pesmimi) in neumetnostnimi besedili (prošnjami), epskimi in lirskimi pesmimi, pisanje dopisov v vlogi pobudnega dopisovalca, tvori okoliščinam ustrezna dvogovorna besedila, v svojih besedilih uporablja ustrezno jezikovno zvrst, (ustvarjalno) uporabi osnovne podatke o razvoju slovenskega knjižnega jezika (postavi se v vlogo izobraženca iz leta 1845).

Naloga omogoča razvijanje učenčeve (jezikovne in literarne) zavesti o pomenu slovenščine, narodne in državljske zavesti ter razvijanje ustvarjalnosti. Odpira pa tudi možnost medpredmetnega povezovanja z zgodovino.

2. naloga:

Ali se strinjaš s trditvijo, da lahko zmožnost sporazumevanja (prepričljivo govorjenje in pisanje, pozorno poslušanje, natančno branje in prepoznavanje »skritih« sporočil, spretno pogajanje in prepričevanje) pomembno vpliva na posameznikov uspeh in njegovo vlogo v družbi?

Letos si pri pouku slovenščine spoznal/-a marsikatero jezikovno in slogovno sredstvo. Razmisli, kako je to znanje vplivalo na tvoje sporazumevanje, in napiši epsko pesem (dve štirivrstičnici) o tem, kako si postajal/-a vse boljši govorec/boljša govorka. V pesmi uporabi tudi vse jezikovne pojme, ki si jih spoznal/-a v tem šolskem letu (npr. medmet, členek, priredje, prošnja ...).

Ko pesem končaš, vse besede uvrsti v besedne vrste in določi njihove slovnične lastnosti. Razmisli o tem, katerih besed je največ in zakaj.

Drugo nalogo uvrščamo na 3. raven kognitivnega razumevanja, pri čemer vključuje tudi dejavnosti na 1. (navajanje in opredeljevanje pojmov) in 2. ravni (npr. besednovrstna analiza). Učenci morajo za rešitev te naloge poznati strokovne izraze epska pesem, štirivrstičnica, medmet, členek, priredje in prošnja; besede, ki sestavljajo učenčevo epsko pesem (v povezavi z določeno temo tvorijo novo pesemsko sliko), pa razvrstiti v besedne vrste.

3. naloga:

Učitelj najprej uvede tematiko učne ure: »Danes boste razmišljali o jeziku in o književnosti – torej ne zgolj o enem področju predmeta slovenščine.« Nato narekuje naslednje besedilo:

»Sem kdaj razmišljal/-a o povezavah med jezikovnim poukom in poukom književnosti? Zanimivo vprašanje! Kaj bi se dalo povezati in kdaj jezik ne gre brez književnosti in obratno? Če nista povezana, zakaj potem nimamo posebej predmeta jezik in posebej predmeta književnost? Hm, vsekakor povezava obstaja. Najbrž lahko vsak dan kako najdem. Bom poskusil/-a.«

Učenci najprej vsak zase pregledajo zapis, ki ga učitelj projicira na tablo, nato si izmenjajo zvezke in zapis še enkrat pregledajo drug drugemu.

Nato da učitelj učencem naslednjo nalogo:

Napiši primere, kjer sta se jezikovni pouk in pouk književnosti v zadnjih dveh mesecih pri pouku slovenščine prekrivala oziroma povezovala. Če si v dvomih, pobrskaj po zvezku, berilu, delovnem zvezku ... se posvetuj s sošolcem, po potrebi pa še z učiteljem. Kaj si na podlagi primerov, ki si jih našel/-la, ugotovil/-a o povezanosti jezika in književnosti.

Prvi del naloge lahko uvrstimo na 1. raven kognitivnega razumevanja, drugi del pa na 3. raven. Učenci ob nalogi razvijajo predvsem pravopisno zmožnost in metakognitivno zmožnost (razmislek o lastnem sporazumevanju oz. usvojenem znanju).

4. naloga:

Danes bomo govorili o Slovencih, ki živijo zunaj Republike Slovenije, o izseljenstvu in zamejstvu. Spomnite se na zgodbo Trije muzikantje Zorka Simčiča, ki smo jo pri pouku književnosti brali prejšnji mesec. Iz nje bomo izhajali tudi danes, ko bomo pri jezikovnem pouku spoznali naslednje pojme: položaj slovenščine in Slovenci v zamejstvu in izseljenstvu.

- a) Kaj podobnega že znate?
- b) Kaj bi se danes – glede na že znano – še radi naučili?
- c) Kaj bi lahko oviralo vaše razmišljanje?
- d) Katere zmožnosti, ki bi lahko bile uporabne med to učno uro, ste že razvili?
- e) Ste že kdaj prej morali tako razmišljati, preden ste začeli z obravnavo snovi?

Zgornja vprašanja je sestavil in jih poimenoval »meta začetki« oziroma »predjedi« P. Bytheway (2007 v Smith 2012: 28), gre za preverjanje metakognitivne zmožnosti in razmislek o lastnem sporazumevanju oz. usvojenem znanju. Naloga spada na 3. raven kognitivnega razumevanja in razvija tudi jezikovno kulturno zavest. Naloga daje možnosti tako znotrajpredmetnega kot medpredmetnega povezovanja (z zgodovino, geografijo, tujimi jeziki) in spada v fazo priprave na delo z besedilom.

5. naloga:

V spodnjem neumetnostnem besedilu poišči primero, rime, okrasne pridevke in nagovor/ogovor, pretiravanje.

Spoštovani iskalci nove zaposlitve. Si želite izpiliti slovenski jezik? Je vaša želja že od nekdaj očarati s svojim govornim nastopom in govoriti kot največji retoriki sveta? Jezik bo z nami postal vaš prepoznavni znak ... naložba, ki Vam bo služila še v naslednjem življenju. Podajte se na pot samorealizacije in čudovite jezikovne kreacije. Za vedno Vaš Jezikovni kolaž!

Za katero vrsto neumetnostnega besedila gre? Razmisli in razloži sošolcu, zakaj se po tvojem mnenju pesniška sredstva pojavljajo v neumetnostnem besedilu?

Učenci ob tej nalogi, tj. v fazi sprejemanja izhodiščnega besedila, razvijajo poimenovalno, jezikovno, slogovno zmožnost, zmožnost nebesednega sporazumevanja in metajezikovno zmožnost (za katero vrsto neumetnostnega besedila gre, poznavanje in ponazarjanje pesniških sredstev) in metakognitivno zmožnost. Učenec mora v besedilu najti določena pesniška sredstva in razmisliti, zakaj se v tem besedilu pojavijo. Naloga (v zadnjem delu – razlagi) spada na 3. raven kognitivnega razumevanja.

6 ZAKLJUČEK

Ihejirika zapiše, da z jezikovnim instrumentarijem literaturo konkretiziramo in da je ta zakoreninjena v jeziku, jezik pa s pomočjo literature oživljamo (2014: 86–87). Menim, da gre za podobno povezavo, ko govorimo o jezikovnem in književnem pouku, torej simbiotično razmerje. Ena brez drugega ne gre, sicer bi se brez težav že v osnovni šoli poučevalo ločeno.

Če primerjamo področji medpredmetnega povezovanja in povezovanja jezikovnega pouka s književnim – to je bilo tudi naše izhodišče – vidimo, da je o prvem precej več govora, priročnikov in smernic kot o drugem. V teoretičnem delu diplomskega dela sem poskušala strniti poglede na znotrajpredmetno povezovanje pri pouku slovenščine, razmišljala sem o smiselnosti znotrajpredmetnih povezav, o njihovih pozitivnih dejavnikih in povezovalnih elementih ter o načrtovanju znotrajpredmetnega povezovanja. Upam in verjamem, da sem področje drugega skozi diplomsko delo vsaj malo bolj osvetlila in učiteljem ponudila tudi nekaj teoretičnih izhodišč oz. usmeritev za njihovo delo.

Usmeritve za povezovanje jezikovnega in književnega pouka se v Učnem načrtu sicer pojavijo, vendar ne strnjeno in ne vedno eksplicitno. To konec koncev za profesorja slovenščine ne bi smel biti problem, saj Učni načrt po vsej verjetnosti pozna do potankosti in tudi na podlagi svojega strokovnega znanja obe področji predmeta slovenščina brez težav povezuje. Vprašanje pa je, do kolikšne mere je to povezovanje načrtno, s katerih in s koliko zornih kotov se ga profesor loteva.

Glede na rezultate raziskave v tej diplomski nalogi nas za tovrstno povezovanje ne bi smelo skrbeti, saj je od 98 profesorjev kar 89 (90,8 %) na vprašanje, ali se jim zdi povezovanje pomembno, odgovorilo s pritrdilnim odgovorom. Hkrati pa s svojimi odgovori potrjujejo, da je očitno Učni načrt še vedno tisti dokument, ki kljub razpršenosti in delni neeksplicitnosti daje največ odgovorov na vprašanja o povezovanju jezikovnega pouka s književnim poukom. Temu sledijo lastne izkušnje profesorjev, kar kaže na avtonomnost profesorjev in zanašanje na lastne izkušnje ter željo po povezovanju področij in raziskovanju oziroma nadgrajevanju raziskovane tematike.

Kljub temu pa še vedno največ anketiranih profesorjev (40,8 %) meni, da ima na razpolago premalo smernic za znotrajpredmetno povezovanje pri predmetu slovenščina. To, da se

učitelji večinoma lahko oprejo le na učni načrt in lastne izkušnje, se izraža tudi v sprotnem oziroma nenačrtovanem vključevanju povezav. Da vedno nenačrtovano oziroma sproti vključujejo tovrstne povezave, je odgovorilo največ anketiranih profesorjev (17,3 %). Hkrati pa 29,6 % anketiranih vedno opozori učence, kadar pri pouku povezujejo obe področji; kategoriji »vedno« in »zelo pogosto« pri tem odgovoru zavzemata več kot 50 % izbranih možnosti, kar nam da vedeti, da so profesorji na to precej pozorni in se jim očitno zdi pomembno, da učence na povezave opozarjajo in tudi na ta način poudarijo pomembnost povezovanja obeh področij pouka slovenščine, s čimer učenci razvijajo zavest o neločljivi povezanosti področij ter o različnih vlogah in razsežnostih jezika.

Nekaj več kot polovica anketiranih profesorjev (50 oz. 51,0 %) se bolj kot povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti posveča medpredmetnemu povezovanju slovenščine z drugimi predmeti. 38 anketiranih profesorjev (38,8 %) pa se bolj posveča znotrajpredmetnemu povezovanju, 10 anketiranih je zapisalo svoj odgovor. Rezultati kažejo na to, da se profesorji očitno zavestno in načrtno še vedno bolj posvečajo medpredmetnemu povezovanju.

Pri povezovalnih nalogah, podanih s strani anketiranih profesorjev, vidimo, da se te največkrat pojavijo (če prezremo fazo ponavljanja, ki je bila po navadi sekundarno izbrana – kot ena izmed možnosti) v fazi jezikovne, besedilne in tvarne analize ter vrednotenja, pri čemer gre največkrat za »opazovanje in razumevanje jezika v literarnih besedilih z instrumentarijem, razvitim pri pouku jezika«, kot opiše B. Krakar Vogel (2011: 274).

Tako kot je povezovanje predmetnih področij temelj medpredmetnega načrtovanja, menim, da bi moralo biti znotrajpodročno načrtovanje eden izmed obveznih temeljev načrtovanja pri pouku slovenščine v 8. in 9. razredu. Iz lastne prakse vem, koliko idej ima lahko posamezni učitelj, a če tega ne deli z drugimi, ostane le v njegovem razredu. Tako da vsekakor predlagam, da si učitelji na slovenističnih aktivih izmenjajo tudi svoje ideje na področju povezovanja jezikovnega in književnega pouka, saj sem prepričana, da jim bo to dalo nove ideje in nov zagon za prevetritev in dopolnitev kakšne malenkosti na tem področju.

7 LITERATURA

Bevc, Vera: Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2005. 50–52.

Bešter, Barbara. *Analiza učbenikov in delovnih zvezkov za 9. razred osnovne šole – biologija*. Diplomsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2007.

Bešter Turk, Marja: Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo* 56/3–4 (2011). 111–130.

Bošnjak, Blanka: Razvijanje kulturne kompetence ob kratki prozi Mire Mihelič. *Jezik in slovstvo* 60/3–4 (2015). 36–41.

Carter, Ronald, in Long, Michael N.: *Teaching literature*. Harlow (Essex): Longman, 1991.

Ihejirika, Richard C.: *Literature and English Language Teaching and Learning: A Symbiotic relationship*. Pridobljeno 22. 5. 2016 s spletne strani <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/34241>.

Kerndl, Milena: Književnodidaktične kompetence učiteljev slovenščine med študijem in prakso. *Jezik in slovstvo* 60/3–4 (2015). 65–74.

Krakar Vogel, Boža. Razvijanje kulturne zmožnosti pri pouku slovenščine. *Meddisciplinarnost v slovenistiki*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2011. Obdobja, 30. 271–277.

Krakar Vogel, Boža, Vogel, Jerica, in Žbogar, Alenka: *Dnevnik pedagoške prakse pri didaktiki slovenskega jezika in didaktiki književnosti: 2014/2015*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, 2014.

Križaj - Ortar, Martina, Bešter, Marja, in Kržišnik, Erika: *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different, 1994.

Lehner, Lea: Medpredmetno povezovanje in preverjanje znanja. *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju* (2012). 54–57.

Marentič Požarnik, Barica: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS, 2000.

Mužić, Vladimir: *Metodologija pedagoškega istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost, 1986.

Pavlič Škerjanc, Katja. Smisel in sistem kurikularnih povezav. *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje*. [uredili Zora Rutar Ilc, Katja Pavlič Škerjanc]. Ljubljana: Zavod za šolstvo, 2010.

Pogorelec, Breda, in Gnamuš, Olga: Jezik v vzgoji in izobraževanju. *Slovenščina v javnosti: gradivo in sporočila/Posvetovanje o jeziku, Portorož, 14. in 15. maja 1979*. Ljubljana: Republiška konferenca Socialistične zveze delovnega ljudstva Slovenije in Slavistično društvo Slovenije, 1983. 31–45.

Pečjak, Sonja: *Ravni razumevanja in strategije branja. Priročnik za učitelje na razredni in predmetni stopnji osnovne šole*. Trzin: Different, 1995.

Rutar Ilc, Zora. Medpredmetne in kurikularne povezave v kontekstu učnocijnega in procesnega načrtovanja in izvajanja pouka. *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje*. [uredili Zora Rutar Ilc, Katja Pavlič Škerjanc]. Ljubljana: Zavod za šolstvo, 2010.

Saksida, Igor: *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit, 2008.

Stabej, Marko: Človek človeku jezik. *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko, 2010. 257–262.

Stabej, Marko: Med dvema stoloma: dihotomije v slovenistiki. *V družbi z jezikom*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko, 2010. 234–244.

Starc, Sonja: Jezik usvajamo in se ga učimo iz besedila – neumetnostnega in umetnostnega. *Jezik in slovstvo* 60/3–4 (2015). 151–159.

Sicherl-Kafol, Barbara: *Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli*. Pridobljeno 19. 5. 2016 s spletne strani http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_november.pdf.

Širec, Alojz, Arzenšek, Katja, Deutsch, Suzana, Košpenda, Vanja, Kumer, Vesna, Laco, Johann, Lamut, Nevenka, in Lazar, Jolanda: Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9/1 (2011). 33–58.

Smith, Jim. *Iznajdljivi učitelj: kako se vaši učenci naučijo več, medtem ko ste sami obremenjeni manj*. Ljubljana: Rokus Klett, 2012.

Šuen, Nataša. *Medpredmetno povezovanje pri pouku v srednji šoli*. Diplomsko delo, Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, 2009.

Ternar, Martina. *Medpredmetno povezovanje pri pouku slovenščine v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, 2014.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011). www.mss.gov.si (marec 2016).

Vogel, Jerca. Jezikovna kulturna zavest pri pouku maternega/prvega jezika. *Jezik in slovstvo*. 59/4 (2014). 3–14.

Vogel, Jerca. Modeli jezikovnega pouka pri pouku slovenščine od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo*. 60/3–4 (2015). 173–183.

Zupanc, Breda, Žnidarič, Helena, Prošek, Irena Andreja: *Priporočila za pripravo in izvedbo drugega predmeta poklicne mature*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, 2009.

Žbogar, Alenka: Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. *Slavistična revija*. 58/3 (2010). 349–360.

Žbogar, Alenka: *Iz didaktike književnosti*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 2013.

Žbogar, Alenka: Metodologija književnodidaktičnega raziskovanja. *Jezik in slovstvo*. 56/3–4 (2011). 31–41.

8 PRILOGA

ANKETNI VPRAŠALNIK

POVEZAVE JEZIKOVNEGA POUKA S POUKOM KNJIŽEVNOSTI V 8. IN 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

Spoštovani.

Sem Petra Aškerc, absolventka slovenistike in pedagogike na Filozofski fakulteti v Ljubljani.

V diplomskem delu z naslovom **POVEZAVE JEZIKOVNEGA POUKA S POUKOM KNJIŽEVNOSTI V 8. IN 9. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE** nameravam med drugim raziskati, kakšno je stanje povezovanja jezikovnega pouka s poukom književnosti s stališča profesorjev v 8. in 9. razredu osnovne šole.

Naprošam Vas, da pozorno preberete vprašanja in na njih odgovorite. Anketa Vam bo vzela približno 10 minut časa. Anketiranje je anonimno, rezultati ankete pa bodo uporabljeni izključno v namene diplomskega dela.

Hvaležna Vam bom za sodelovanje in čas, ki si ga boste vzeli.

Vse lepo in dobro, Petra Aškerc

Anketa

Povezave jezikovnega pouka s poukom književnosti v 8. in 9. razredu osnovne šole

1. V katerih razredih poučujete predmet slovenščina?

- a) 6. razred
- b) 7. razred
- c) 8. razred
- d) 9. razred

2. Ali se Vam zdi povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnost pomembno?

- a) DA, ker sta jezik in književnost vedno odvisna in posledično neločljivo povezana.

- b) DA, ker je mogoče razsežnosti jezika razumeti šele, če ga povežemo z umetnostno rabo.
- c) DA, saj med njima obstaja veliko pomembnih prekrivnih področij.
- d) NE, ker se specifike predmeta in metod poučevanja obeh področij preveč razlikujejo.)
- e) NE, ker to ni poudarjeno v učnem načrtu.
- f) NE, ker je področje jezika pomembnejše, književnost pa je prostor izdelave in prenavljanja jezika.
- g) Drugo: _____

3. Kaj od spodaj naštetega Vas najbolj usmerja pri povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti?

- a) Učni načrt.
- b) Učbenik.
- c) Delovni zvezek.
- d) Drugo: _____

4. Obkrožite trditev, ki za Vas najbolj drži.

- a) Menim, da imam na razpolago **več kot dovolj smernic** za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti.
- b) Menim, da imam na razpolago **ravno prav smernic** za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti.
- c) Menim, da imam na razpolago **premalo smernic** za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti.
- č) Menim, da **smernic** za povezovanje jezikovnega pouka s poukom književnosti **sploh nimam** na razpolago.

Če želite še kaj dodati oziroma obrazložiti svojo izbiro, prosim, dopišite:

5. Ali in zakaj se bolj kot povezovanju jezikovnega pouka s poukom književnosti posvečate medpredmetnemu povezovanju slovenščine z drugimi predmeti?

- a) DA, ker je medpredmetno povezovanje bolj poudarjeno v učnem načrtu.
- b) DA, ker je medpredmetno povezovanje treba ozaveščati, povezovanje jezika in književnosti pa je samoumevno.
- c) DA, ker se področji jezika in književnosti razlikujeta in bi povezovanje učence zmedlo.
- d) NE, ker sta jezik in književnost tako povezana, da se ni mogoče izogniti povezovanju.
- e) NE, ker je mogoče razsežnosti jezika razumeti šele, če ga povežemo z umetnostno rabo.

Če želite še kaj dodati oziroma obrazložiti svojo izbiro, prosim, dopišite:

6. Za vsako od spodnjih možnosti ocenite, v kolikšni meri načrtujete povezovanje med jezikom in književnostjo:

	Vedno	Pogosto	Včasih	Redko	Nikoli
v letni pripravi.					
v pripravi na širši učni sklop.					
v pripravi na učno uro.					
Povezovanje vključujem sproti – nenačrtovano (nanj se ne pripravljam posebej).					
Drugo: _____					

7. V kateri izmed naslednjih faz obravnave neumetnostnega besedila poskrbite za največ povezav med jezikovnim in književnim poukom?

- a) Priprava na delo z besedilom.
- b) Sprejemanje besedila – izhodiščno besedilo.
- c) Razumevanje besedila – pomenska, naklonska in pragmatična analiza in vrednotenje.
- d) Jezikovna, besedilna in tvorna analiza ter vrednotenje.

- e) Sinteza – oblikovanje definicij.
- f) Ponavljanje in utrjevanje.
- g) Razmislek o lastnem sporazumevanju, usvojenem znanju ipd.
- h) Reševanje novih nalog in problemov.

8. Obkrožite trditev, ki za Vas najbolj drži.

Kadar nastane povezava med jezikovnim poukom in poukom književnosti, učence(v) nanjo:

- a) vedno opozorim.
- b) zelo pogosto opozorim.
- c) pogosto opozorim.
- d) včasih opozorim.
- e) redko opozorim.

9. Katere naloge, ki povezuje jezikovni pouk s poukom književnosti – in jo dajete svojim učencem – se spomnite? Prosim, navedite en primer za 8. in en primer za 9. razred.

8. razred:

9. razred:

10. Če želite dodati še kakšno nalogo ali primer, prosim, dopišite:

Hvala za sodelovanje ter vse lepo in dobro!

Izjava o avtorstvu

Izjavljam, da je diplomsko delo, ki je nastalo pod mentorstvom doc. dr. Jerce Vogel, v celoti moje avtorsko delo ter da so uporabljeni viri in literatura uporabljeni v skladu z mednarodnimi standardi in veljavno zakonodajo. Strinjam se z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za slovenistiko.

Ljubljana, september 2016

Petra Aškerc