
MNENJA ŠTUDENTOV IN UČITELJEV O SPLOŠNI MATURI IZ SLOVENŠČINE – OD STALIŠČ DO UKREPOV ZA DVIG NJENE KAKOVOSTI

Članek, osredotočen na pouk književnosti, prikazuje odgovore anketirancev na vprašalnika, ki sta bila poslana študentom prvega letnika slovenskih univerz ter sodelujočim pri izvedbi mature. Vprašalnika sta zajela tri sklope: splošni del, diferenciacija pouka in mature iz slovenščine ter jezik in književnost na maturi. Analiza odgovorov dopušča naslednje sklepe: Nujna in smiselna je posodobitev splošne mature iz slovenščine, ki ni prezahtevna, zato bi raven pričakovanega znanja lahko dvignili. Smiselno je uvesti maturo na dveh ravneh: temeljna raven bi bila na sedanji ravni zahtevnosti, višja zahtevnejša. Ukiniti je treba tematski sklop in namesto njega poseči po drugačnem, stabilnejšem naboru besedil za maturitetni esej, književno znanje pa naj postane del esejskih navodil, predvsem pa kriterij za ocenjevanje maturitetnih šolskih esejev.

Ključne besede: splošna matura iz slovenščine, dve ravni, tematski sklop, književno znanje, maturitetni šolski esej

1 O nastajanju in namenu vprašalnika

Podlaga za izvedbo mature sta veljavna in javno objavljena predmetni izpitni katalog in učni načrt; oba na načelni ravni poleg vsebin opredelujeta tudi cilje in taksonomske stopnje odziva na književna besedila. Katalog zagotavlja »standard srednješolske jezikovne in književne kulture ter znanja in zmožnosti« ob hkratnem vplivu na kakovost pouka na podlagi kandidatovega dokazovanja zmožnosti »razpravljanja o književnosti, tj. problemskega, raziskovalnega in ustvarjalnega branja književnih besedil, njihovega primerjanja, vrednotenja in uvrščanja v kontekst« (*Katalog* 2017: 6). Učni načrt med splošnimi cilji navaja tudi razvijanje zmožnosti literarnega branja; dijakinje/dijaki »doživljajo, razumevajo, aktualizirajo in s pomočjo svojih izkušenj,

književnega znanja in splošne razgledanosti vrednotijo ter poimenujejo idejno-tematske in slogovno-kompozicijske plasti literarnih besedil« ter »literarna besedila opredeljujejo po zvrstno-vrstni pripadnosti, prepoznavajo in vrednotijo posebnosti njihove literarnoumetniške sestave, jih umeščajo v prostor in čas, se seznanjajo z njihovimi avtorji ter s temeljnimi kulturnozgodovinskimi okoliščinami njihovega nastajanja in sprejetosti pri bralcih«; vse to tudi ob razvijanju medkulturne zmožnosti (*Učni načrt* 2008: 7). Temeljna vprašanja, ki se ob navedenih ciljih zastavljajo, so: Ali sedanja zasnova mature te cilje uresničuje ali ne (dovolj)? Koliko je v esejsko preverjanje bralno-pisne zmožnosti vključenega kritičnega, osebno vrednotenjskega in sobesedilnega branja oz. razlaganja besedil? Ali bi bila za spremembo zasnove maturitetnega eseja nujna posodobitev učnega načrta? Odgovor na zadnje vprašanje je preprost: ne, saj učni načrt že sedaj zajema cilje, ki omogočajo drugačno, k višjim ravnam literarnega branja usmerjeno esejsko preverjanje zmožnosti. Bistveno vprašanje je tudi, kako maturo in predvsem esej dojemajo dijakinje in dijaki in o katerih ključnih spremembah velja razmišljati v prihodnje.

Ob dilemah, ki se v strokovni javnosti pojavljajo že več let (glej: Čokl 2009) je Slavistično društvo Slovenije 18. decembra 2015 v Ljubljani na podlagi usmeritev B. Krakar Vogel in v organizaciji didaktične sekcije društva pripravilo posvet o maturi. Razmišljanja na posvetu je mogoče razdeliti na dve skupini: prva so v glavnem zagovarjala sedanji maturitetni sistem (tovrstni prispevki so prevladovali), druga so opozarjala na težave obstoječe zasnove mature, jo primerjala z mednarodnimi modeli zunanjega preverjanja znanja in predlagala spremembe. Takšna zasnova posveta (nizanje referatov na isto temo) ne more prinesti kaj bistveno drugega kot (ponovno in večkratno) zagovarjanje obstoječe zasnove ali izražanje pomislekov v zvezi z njo; zato ni naključje, da je za temeljito razpravo o poteh naprej zmanjkalo časa, kar je privedlo do napovedi nadaljnjih strokovnih razprav oz. raziskav (prim. Krakar Vogel 2016). Na spletu so bili kmalu po posvetu objavljeni posnetki in povzetki predavanj, ki so še vedno dostopni (prim. posvet 2015), ob koncu leta 2015 pa je B. Krakar Vogel predlagala nadaljevanje razmisleka o aktualnih vprašanih mature (predvsem o dvoravenskosti) tudi na podlagi raziskave, ki bi jo sooblikovalo društvo. To izhodišče se je v delovni skupini¹ dopolnjevalo še z drugimi temami, tako da je prvi osnutek vprašalnika nastal konec marca 2016, se v nadaljnjih mesecih še izboljševal in dokončno različico dobil na začetku oktobra 2016; to so pregledali še v Sektorju za raziskave in razvoj Državnega izpitnega centra (RIC) ter jo poslali anketirancem. Prvi rezultati so bili dostopni 24. 3. 2017,² kmalu zatem (12. april 2017) so bili objavljeni na spletu (SlovLit). Nekaj vprašanj in odgovorov je bilo vključenih v novejše prispevke (prim. Krakar Vogel, 2018a in Krakar Vogel, 2018b); kljub temu se zdi, da bi bilo po dveh letih smiselno izdelati podrobno analizo odgovorov (glej: *Vprašalnika* 2017) in jo povezati s predlogi za

¹ V ožji delovni skupini za pripravo vprašalnika so sodelovali: Zoran Božič, Sonja Čokl, Boža Krakar Vogel, Igor Saksida, Sonja Starc, Brane Šimenc in Jerca Vogel.

² Posebej se zahvaljujem Eriki Semen (Državni izpitni center) za strokovne nasvete in obdelavo podatkov.

spremembo oz. izboljšanje maturitetnega preizkusa jezikovne in bralne zmožnosti; predvsem na slednjo se osredotoča tudi ta prispevek.

2 Zgradba vprašalnika, odgovori in interpretacija

Vprašalnika za študente in sodelujoče³ pri maturi sta poleg osnovnih podatkov zajela tri vsebinske sklope, ki jih je delovna skupina opredelila kot najpomembnejše pri načrtovanju sprememb pouka in mature (ali obratno – vrstni red ni bistven); to so:

1. **splošni del** (stališča do mature kot zaključka študija, uresničevanje ciljev pouka slovenščine, priprava na maturo, uporabnost znanj za nadaljnji študij, stališča do sprememb mature),
2. **diferenciacija pouka in mature iz slovenščine** (prilagajanje pouka glede na različne zmožnosti in interese dijakov: diferenciacija se v razpravi izraža predvsem kot dvoravenskost mature, čeprav bi bila možna tudi večja izbirnost nalog) ter
3. **jezik in književnost na maturi** (priprava na pisanje eseja, smiselnost tematskega sklopa, taksonomske stopnje znanja).

Odgovore dijakov in učiteljev je nujno obravnavati skrajno resno in ne z morebitnim dvomom v resničnost odgovorov, čeprav si nekatera stališča nasprotujejo; hkrati je tudi jasno, da odgovori anketirancev ne morejo biti »predpisi« za ravnanje komisij, pristojnih za zasnovano mature, a so brez dvoma pomembna sporočila o tem, kako se teoretične zasnove učnega načrta, predmetnega kataloga in same izvedbe mature (predvsem pojmovanja vloge eseja, znanja in diferenciacije) udejanjajo v praksi, kako bi se na spremembe odzvali učitelji in dijaki ter o čem bi bilo treba posebej premisliti, da odzivi na novosti ne bi bili (vnaprej) odklonilni.

2.1 Vzorec

Vprašalnik za študente 1. letnika je izpolnilo 773 anketirancev, kar je 12,2 % celotne populacije, od tega 74,13 % študentk in 25,87 % študentov. Med anketiranci je največ študentov Univerze v Ljubljani, več kot polovico vzorca sestavljajo naslednje fakultete: Filozofska fakulteta (16,17 %), Pedagoška fakulteta (13,45 %), Biotehniška fakulteta (10,09 %), Medicinska fakulteta (4,66 %), Fakulteta za družbene vede (4,53 %), Fakulteta za farmacijo (3,75 %) in Fakulteta za strojništvo (3,10 %); prevladujejo družboslovno-humanistične smeri študija, kar je pomembno upoštevati pri vsebinskih odgovorih, saj sta jezik (in književnost) bržkone pomembni vsebini študija na teh smereh. Med fakultetami Univerze v Mariboru so na prvih treh mestih po deležu anketirancev Medicinska fakulteta (4,53 %), Ekonomsko-

³ Na vprašalnik so se lahko odzvali učitelji in »drugi«; gimnazijskih učiteljev je v vzorcu 78,3 %, drugih 21,7 % – tudi s tega vidika so odgovori verodostojni, saj temeljijo na neposrednih pedagoških izkušnjah v razredu.

poslovna fakulteta (3,23 %) in Fakulteta za strojništvo (2,46 %), na Univerzi na Primorskem opazen delež zavzemajo le odgovori študentov Fakultete za turistične študije (2,07 %) in s Pedagoške fakultete (1,68 %), delež odgovorov z Univerze v Novi Gorici je zanemarljiv. Na vprašalnik so odgovarjali študentje, katerih povprečna točkovna ocena na maturi je bila 4,85, v celotni populaciji pa 3,84; v vzorcu sta največji skupini z oceno 6 (20,31 %) in 5 (19,02 %), v celotni populaciji sta to skupini z oceno 2 (22,21 %) in 3 (20,97 %) – to, da prevladujejo odgovori po uspehu boljših maturantov in da gre za študente družboslovja in humanistike, ni nepomembno: zahteva temeljit premislek o tem, kako ti doživljajo zasnovo in učinek obstoječe mature.

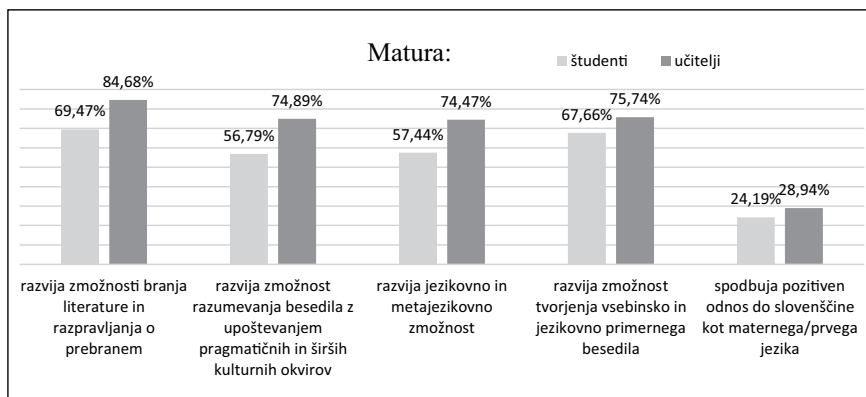
Vprašalnik za sodelujoče pri pripravi in izvedbi splošne mature je izpolnilo 235 anketirancev, od tega 92,77 % žensk in 7,23 % moških v starosti od 25 do preko 65 let – v povprečju 49,20 let in z delovno dobo od enega do 40 let, v povprečju 24,04 let; da gre za izkušene in verodostojne anketirance, ne kaže le povprečno število let delovne dobe, ampak tudi doseženi nazivi: svetovalcev je 55,32 %, svetnikov 23,40 % in mentorjev 18,30 %; presenetljiv je izjemno majhen delež odgovorov univerzitetnih učiteljev oz. sodelavcev (0,85 %), saj od njih bržkone ni nesmiselno pričakovati večjega zanimanja za zasnovo zrelostnega izpita, ki sooblikuje bodoče študente.

2.2 Splošni del

Študentje in učitelji menijo, da je matura potrebna, le 12,81 % študentov meni, da ni; med študenti prevladujeta odgovora, da naj bo matura le zaključek gimnazijskega izobraževanja, ne pa pogoj za vpis na univerzo (40,36 %), ter da je nujna posodobitev (26,65 %), med učitelji prevladujejo odgovori, da je nujna posodobitev (37,87 %), da naj bo le zaključek in ne pogoj za nadaljnji vpis (31,49 %) ter da je kot zaključek povsem ustrezna (26,38 %) – bistveno manj je stališč do ustreznosti mature med študenti (15,91 %). Visok delež mnenj, da naj bo matura le zaključek gimnazije in ne pogoj za vpis, razpravo v čas uvajanja eksterne mature oz. povezuje to skupino anketirancev z interno maturo; kako bi univerza izbirala kandidate brez eksterne mature in ali bi bil sprejemni izpit bolj veljavna oz. objektivna oblika selekcije študentov, ostaja odprto vprašanje, saj presega okvire tega članka. Brez dvoma pa drži, da dobra tretjina učiteljev in četrtnina študentov meni, da je nujna posodobitev, čeprav četrtnina učiteljev meni, da za to ni potrebe – videti je torej, da med anketiranci tako v okviru iste skupine kot med skupinama prihaja do diametralno nasprotnih stališč, kar pomeni, da kakršna koli rešitev (posodobitev ali ohranjanje obstoječega modela) ne bo sprejemljiva za vse udeležence – spremembe je treba zato načrtovati postopno, z upoštevanjem izkušenj iz preteklosti in z vizijo razvoja v meri še bolj kakovostne mature. Se pa učitelji in študentje opazno razlikujejo po stališču do smiselnosti dodatnih ur pouka: učitelji menijo, da bi za kakovostno pripravo potrebovali dodatne ure (70,21 %), študentje menijo, da to ni potrebno (61,58 %). Je v povsem nasprotnem stališču učiteljev in bivših dijakov mogoče prepoznati tudi

različno vrednotenje zahtevnosti mature – ob predpostavki, da je za kakovostno pripravo premalo ur pouka predvsem zaradi njene vsebinske zahtevnosti (učitelji) oz. da obstoječa matura ni (pre)zahtevna, saj se je nanjo mogoče kakovostno pripraviti med poukom?

Da je zasnova mature v glavnem dobra, kažejo stališča do trditev, povezanih z uresničevanjem ciljev splošne mature, čeprav se tudi tu pojavljajo nekatere ključne razlike med odgovori študentov in učiteljev. Študentje so večinoma prepričani (58,34 %), da matura ne spodbuja dijakov k doseganju ravni jezikovnega in književnega znanja, potrebnega za uspešen študij na univerzi, in da ne vpliva na kakovost pouka (60,16 %), medtem ko učitelji večinoma menijo, da matura daje znanje za nadaljnji študij (60,85 %), o vplivu na pouk pa imajo nasprotna mnenja (da: 46,81 % in ne: 40,85 %). Odgovori so povedni: bivši dijaki v maturi očino ne vidijo njene usmerjenosti v razvijanje bralne pismenosti (in učnih strategij), povezanih z nadaljnjim študijem, drugače o tem menijo njihovi učitelji. Je razkorak posledica dijaškega dožemanja zasnove mature (npr. pojmovanja jezikovnega pouka zgolj kot slovnice in književnosti kot učenja o besedilih, ne pa njihovega samostojnega razumevanja in vrednotenja)? Jim zmožnostne zasnove mature ne znajo uspešno predstaviti učitelji? Naj je verjetna prva ali druga možnost, odgovori kažejo na to, da dijaki mature ne vidijo v povezavi s prihodnjim izobraževanjem (kar pojasnjuje tudi njihovo stališče o maturi kot nepotrebnem pogoju za vpis na univerzo). Ali to vpliva na njihovo notranjo motivacijo (zavzetnost) za jezikovno-književne vsebine, je bolj ali manj retorično vprašanje, brez dvoma pa taka stališča zahtevajo ustrezen specialnodidaktični odziv načrtovalcev predmetne mature na ravni izpitnega kataloga, strokovne in širše javne promocije njene vsebine ter spodbujanja kritičnega premisleka o koristnosti procesnih znanj za nadaljnji študij. Nekoliko spodbudnejša so nekatera stališča študentov in učiteljev o posameznih vsebinsko-ciljnih sklopih slovenščine kot predmeta, čeprav je ocena doseganja ciljev med študenti opazno nižja.



Graf 1: Mnenja študentov in učiteljev o posameznih vsebinsko-ciljnih sklopih slovenščine kot predmeta.

Zlasti zadnji sklop odgovorov je zaskrbljujoč: če kar 64,94 % mladih in skoraj polovica njihovih učiteljev meni, da matura **ne** spodbuja pozitivnega odnosa do materinščine (ob vsem poudarjanju slovenščine kot predmeta, ki »omogoča razvijanje osebne, narodne in državljsanske identitete ter ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenščini, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.« (Učni načrt 2008: 6), potem je jasno, da je pri prenosu splošnih ciljev in načelnih vrednostnih opredelitev predmeta v šolsko (maturitetno) stvarnost šlo nekaj zelo narobe. Kako to, da matura ne spodbuja pozitivnega odnosa do materinščine? Je kriva njena zasnova ali je ta stališča priročno pojasniti s splošnim upadom pozitivnega odnosa do materinščine pri mladih kar nasploh? In če je tako, kaj spremeniti v zasnovi mature, da jo bodo mladi prepoznali kot motivacijski dejavnik, ki razvija njihovo jezikovno in književno kulturo?

Zadnji sklop splošnih vprašanj je osvetlil pripravo na maturo ter kritična mnenja o njeni zasnovi in predloge sprememb. Odgovori obeh skupin anketirancev kažejo, da 4. letnik ni namenjen le pripravam na maturo: študentje trdijo, da so obravnavali tudi druga literarna besedila po učnem načrtu in predvideno snov iz jezika (74,13 %), še višji je odstotek tovrstnih odgovorov med učitelji (81,70 %); ti dijake na maturo pripravljajo od prvega letnika naprej (66,81 %) oz. predvsem v tretjem in četrtem letniku (21,28 %).

Zanimivi so odgovori, ki se deloma navezujejo na prejšnja vprašanja o povezavi mature in študija na univerzi; ti odgovori si mestoma nasprotujejo. Študentje menijo, da je poglobljeno branje maturitetnih besedil za dobro bralno usposobljenost smiselno (36,48 %) oz. manj smiselno (35,45 %) za nadaljnji študij, medtem ko učitelji vrednotijo pomen te dejavnosti nekoliko višje: zelo smiselno (33,19 %) oz. smiselno (49,79 %); podobno je stališče študentov do širše razgledanosti po domači in tuji književnosti ter kulturi (zelo smiselno: 25,23 %, smiselno: 43,08 %), ki je po naklonjenosti vendarle opazno nižje od stališč njihovih učiteljev (zelo smiselno: 40 %, smiselno: 51,91 %). Nekoliko bolj pozitivna so stališča študentov o smiselnosti razvijanja razumevanja in tvorbe različnih besedil (zelo smiselno: 46,57 %, smiselno: 42,82 %) ter do obvladovanja tvorjenja pravopisno in slovnično pravilnih besedil (zelo smiselno: 56,53 %, smiselno: 35,71 %); podobno o teh zmožnostih menijo tudi njihovi učitelji: razumevanje in tvorba različnih besedil (zelo smiselno: 57,45 %, smiselno: 39,57 %), obvladovanje tvorjenja pravopisno in slovnično pravilnih besedil (zelo smiselno: 68,94 %, smiselno: 27,23 %). Razlika med stališči o smiselnosti branja maturitetnih besedil in do literarno-kulturne razgledanosti tako med študenti in učitelji kot glede na ostale dejavnosti je jasna: skoraj polovici študentov (48,9 %) se zdi branje maturitetnih besedil za nadaljnji študij manj oz. nesmiselno, tako je tudi stališče skoraj tretjine (31,69 %) do razgledanosti. Glede na ostale odgovore v vprašalniku to seveda ne pomeni, da študentje teh prvin bralne zmožnosti ne vrednotijo pozitivno, ampak prej kažejo na to, da sedanja zasnova maturitetnega književnega pouka tega ne razvija oz. ne vključuje (dovolj). Tako ni naključje, da kar 70,25 % študentov – celo več od učiteljev (63,40 %) –

meni, da je maturo iz slovenščine treba spremeniti, nujne spremembe pa vidijo v večjem deležu literarno-kulturnega (35,32 %) in slovnično-jezikovnega (30,92 %) znanja.

Vprašanje umestitve preglednega književnega znanja je zapleteno – brez dvoma tega gradnika bralne zmožnosti pri sedanjem maturitetnem eseju skorajda ni, a to ne pomeni, da preglednega znanja in njegove uporabe pri eseju ni mogoče vpeljati med kriterije vrednotenja eseja. Nikakor pa ne kaže književnega in jezikovnega znanja pojmovati kot preizkusa poznavanja literarnovednih in jezikoslovnih podatkov, saj bi to maturo še bolj oddaljilo od sodobnega pojmovanja kritične pismenosti kot prepleta stališč, obvladovanja procesov in znanja (prim. PISA 2010) in jo približalo modelom, ki pouk jezika in književnosti spreminjajo v učenje podatkov »za reševanje križank in televizijskih kvizov« (Grosman 2004: 269). Zgovorni so tudi zapisi dijakov, ki so izbrali možnost drugo; poleg splošnih odgovorov (npr. ukinitve mature) med stališči izrazito prevladuje negativen odnos do eseja (v manjši meri kar do književnosti), saj se dijaki zavzemajo za zmanjševanje njegovega deleža v skupni oceni (38 %), le 10 % si želi več književnosti ter večjo ustvarjalnost in izbirnost. Pomembno se zdi tudi poudarjanje povezave mature z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti oz. pismenosti nasploh (23 %) ter priporočila, da naj bo na maturi manj nalog oz. naj bodo lažje in manj »pikološke«, tj. usmerjene v specifična jezikoslovna znanja (29 %). Tudi ti odgovori kažejo na šibko motivacijsko razsežnost obstoječega modela maturitetnega eseja; o tem, kaj spremeniti v razčlembi neumetnostnega besedila in kako tudi v ta del mature vnesti sodobnejše preverjanje jezikovne zmožnosti z nalogami odprtega tipa, ki zahtevajo razumevanje, utemeljevanje in morda tudi kritično vrednotenje prebranega (npr. Popravite, kar je narobe, in svoj popravek utemeljite. Ali: »*Vse ure namenjene slovenščini bi namenil angleščini*«⁴ – Na podlagi razumevanja vloge slovenščine se opredelite do navedene trditve. Ali: Preberite besedilo in ga izboljšajte tako, da bo bolj prepričljivo za mladega bralca.), pa bo morala temeljito razmisliti in javno strokovno spregovoriti didaktika jezika.

Odgovori učiteljev na vprašanje o morebitnih spremembah mature iz slovenščine izražajo precejšnjo razpršenost odgovorov, prevladujeta pa po zasnovi nasprotni stališči, da naj bi dijaki v eksternem delu pisali le esej na literarno ali neliterarno temo in opravljali interni del (22,98 %) oz. da bi v eksternem delu (brez eseja) pisali le testne naloge iz jezika in književnosti in opravljali interni del (18,72 %). Različne, a ne nezdržljive rešitve predlagajo učitelji tudi ob vprašanju, katere od predlaganih sprememb se jim zdijo ustrezne: v eseju naj bo več poudarka samostojnemu in kritičnemu presojanju in znanju (26,81 %), več poudarka bi namenil(a) preglednemu literarno-kulturnemu znanju oz. razgledanosti (22,98 %), v razčlembi neumetnostnega besedila bi moralo biti več preverjanja slovničnega oz. jezikovnega znanja in manj nalog, usmerjenih v razumevanje (22,98 %) in navodila za esej naj bodo manj usmerjevalna in bolj problemsko usmerjena (13,19 %). Seštevek dveh podobnih odgovorov (prvega in četrtega) pokaže, da se 40 % učiteljev zdi smiseln premik k

⁴ Stališče iz vprašalnika za študente.

bolj problemsko in manj usmerjevalno zasnovanim navodilom, kar ne izključuje uporabe književnega znanja. Predloge je mogoče povezati z oceno študentov o smiselnosti eseja: problemsko zasnovan esej bi razvijal zmožnost kritičnega branja in vrednotenjskega, z znanjem podprtega izražanja o prebranem – morda bi se s tem ne najbolj pozitivna stališča dijakov do smiselnosti eseja spremenila. Učitelji so v manj obsežnih komentarjih (13 odgovorov: drugo) večkrat predlagali, naj se delež eseja v skupni oceni zmanjša, kritizirali so tudi podatkovno znanje ter poudarili pomen tvorjenja besedil. Njihovi predlogi in kritična opažanja so smiselni, še posebej ob prevladujočem stališču, da ocenjevanje na maturi vpliva na pouk (50,21 %) – to za načrtovalce mature pomeni, da spremembe lahko pomembno vplivajo na kakovost pouka (ne le v 4. letniku), in sicer tako, da ga usmerjajo k višjim taksonomskim stopnjam bralne zmožnosti.

2.3 Diferenciacija pouka in mature iz slovenščine

Stališča, izražena v odgovorih študentov o zasnovi mature, kažejo na to, da dijaki po motivaciji in zmožnostih niso enaki – nekateri bi želeli lažje, drugi bolj kompleksne, taksonomsko zahtevnejše naloge (podobno razliko je zaznati tudi v odgovorih učiteljev); kljub temu se diferenciacija pouka slovenščine ne izvaja (enovita je tudi matura iz slovenščine), kar vsekakor ni v skladu z različnimi zmožnostmi in interesi dijakov. Študentje so na vprašanje, kako so vaši profesorji slovenščine prilagajali pouk različnim zmožnostim dijakov, najpogosteje odgovarjali, da niso prilagajali pouka zmožnostim dijakov (48,51 %) in da so slabši dobivali nižje ocene, saj drugačne prilagoditve niso bile mogoče (22,90 %). Neustrezno diferenciranost slovenščine potrjujejo tudi odgovori učiteljev, saj jih večina trdi, da se posebej ukvarjajo z manj zmožnimi dijaki (27,66 %) in da slabši dobivajo nižje ocene, saj drugačne prilagoditve niso mogoče (23,40 %). Le petina prilagaja zahtevnost nalog za ocenjevanje glede na zmožnosti dijakov (21,28 %), na zadnjem mestu po številu odgovorov je delo z bolj zmožnimi dijaki (5,96 %); vse to je v nasprotju z ugotovitvami, da je za napredek vseh učencev nujna diferenciacija pouka (prim. Kerndl 2016) ter še posebej delo z bolj zmožnimi oz. nadarjenimi in dvigovanje pričakovanih dosežkov nasploh (prim. OECD 2014). Diferenciacija in individualizacija nista le značilnosti kakovostnega pouka – po zmožnostih različni učenci/dijaki se ne učijo istega – ampak tudi ustreznega oz. veljavnega preverjanja znanja, ki ponuja zahtevnostno in vsebinsko diferencirane naloge. Največ učiteljev se zavzema za pouk, ki je enak za vse (45,11 %), le petina jih predlaga dvoravenko izvajanje v ločenih homogenih skupinah (20,43 %) in četrtnina notranjo diferenciacijo (prilagoditve naj izvaja učitelj pri pouku v okviru enovitega (heterogenega) razreda: 26,38 %). Odgovori, ki zagovarjajo tako ali drugačno obliko diferenciacije, v seštevku prevladujejo nad zavzemanjem za enovit pouk, kar je povezano s prevladujočim mnenjem, da je matura primerna predvsem za povprečne dijake; za manj zmožne je prezahtevna, bolj zmožnim dijakom pa ne omogoča, da bi izkazali svoje znanje (38,30 %). Študentje menijo, da bi matura morala bolj upoštevati različne zmožnosti in interese dijakov (42,69 %), a se pri odločanju o diferenciranosti mature in ravneh zahtevnosti večinoma odločajo za

zniževanje zahtevnosti ali ohranjanje obstoječega stanja; menijo, da naj osnovna raven ostane na ravni sedanjih pričakovanj, za manj zmožne dijake pa naj se vpelje nižja zahtevnostna raven (38,68 %) oz. naj bo matura enoravenska tudi v prihodnje (36,22 %). Na podlagi prevladujočega stališča učiteljev o zahtevnosti mature je presenetljivo, da ti, drugače kot študentje, večinoma predlagajo ohranjanje mature na eni ravni (56,17 %). Razlike se pokažejo tudi v odgovorih na vprašanji, kolikšen delež dijakov bi se odločil za višjo oz. nižjo raven mature ob dveh različnih modelih, ki sta bila predstavljena v vprašalniku – opozoriti velja, da so odgovarjali po uspehu na maturi boljši študentje, kar bi lahko pojasnilo razlike med odgovori študentov in učiteljev, ki jih prikazuje preglednica (izbrani so najpogostejši v vsaki skupini anketirancev):

Matura na dveh ravneh: sedanja raven osnovna (za 5 točk), višja raven zahtevnejša (za 8 točk)			
Učitelji:		Študentje:	
Koliko vaših dijakov bi se odločilo za višjo raven?	Manj kot četrtnina: 47,23 % Četrtnina do polovica: 23,40 %	Ali bi se odločili za višjo raven?	Da: 36,61 % Ne: 51,23 %
Matura na dveh ravneh: sedanja raven višja (za 8 točk), osnovna raven manj zahtevna (za 5 točk)			
Učitelji:			
Koliko vaših dijakov bi odločilo za osnovno raven?	Četrtnina do polovica: 27,23 % Polovica do tri četrtine: 22,98 %	Ali bi se odločili za nižjo raven?	Da: 36,48 % Ne: 54,46 %

Tabela 1: Višja in nižja raven mature.

Učitelji menijo, da bi se za višjo raven odločilo manj dijakov, kot je to razvidno iz odgovorov študentov, ki kažejo na skorajda idealno razporeditev zmožnostnih skupin: tretjina dijakov bi se odločila za zahtevnejšo maturo in prav tako tretjina za manj zahtevno. Zato nikakor ne drži, da bi uvedba dvoravske mature sama po sebi pomenila znižanje pričakovane ravni znanja, prej narobe: za (vsaj) tretjino dijakov je smiselno uvesti zahtevnejšo raven in posledično diferenciran pouk v manjših skupinah (npr. pri delu ur slovenščine ali z dodatnimi urami za višjo raven).⁵ Uvedba dvoravske mature tako izhaja iz stvarnih zmožnosti in interesov dijakov in je pot do višje ravni znanja, saj »so matematika, slovenščina in prvi tuj jezik temeljni predmeti že v osnovni šoli, pri katerih pride postopoma do razlik v znanju, zaradi katerih je v gimnaziji smiselno vpeljati pouk na dveh ravneh in tako najboljšim učencem omogočiti, da v večji meri uresničijo svoje sposobnosti« (Krek, Metljak 2011: 202).

⁵ Organizacijskih možnosti v praksi je več: popolna diferenciacija pri vseh urah, dodatne vsebine in ure za višjo raven, delna diferenciacija pri delu ur ipd.; pomembno vprašanje je tudi, ali diferenciacijo izvajati le v četrtem letniku ali že prej.

2.4 Jezik in književnost na maturi

Tretji razdelek vprašalnika se je osredotočil predvsem na specifična vprašanja, povezana s pravico na maturitetno preverjanje književnih zmožnosti. Študentje so v 3. in 4. letniku večinoma pisali 3–4 eseje (27,0 %) oz. 5–6 esejev (34,28 %), pogosteje so pisali razpravljalni esej (64,29 %), čas pisanja eseja se jim ne zdi problematičen, saj imajo za pisanje v glavnem dovolj časa (Da, lahko sem si v miru pripravil konceptni list in na koncu esej ponovno, tudi jezikovno, pregledal: 36,87 %. Da, vendar ga nisem mogel jezikovno pregledati: 40,88 %.), kar ne velja za IP 2, za katero 55,37 % študentov ocenjuje, da zanjo niso imeli dovolj časa.

Če bi ukinili vsako leto drugačen tematski sklop, bi študentje esej najraje pisali na podlagi izbranih kakovostnih sodobnih in klasičnih literarnih besedil (37,26 %), izbranih besedil domačega branja (21,47 %) oz. besedil po učnem načrtu (16,43 %); med drugimi odgovori se ponovno pojavljajo predlogi za ukinitve eseja ter za teme »iz življenja« oz. besedila po izbiri dijakov. Bolj naklonjeni so tematskemu sklopu učitelji, saj omogoča poglobljeno delo z izbranimi besedili (42,13 %) oz. je dosednji način preverjanja dober (11,91 %); ob tem vidijo iste alternative kot študentje: esej bi dijaki pisali na podlagi izbranih kakovostnih sodobnih in klasičnih literarnih besedil (38,72), besedil domačega branja (18,30 %), iz izbranih besedil po učnem načrtu (13,62 %). Pomembna se zdi množina v najpogostejšem odgovoru študentov in učiteljev: esej naj temelji na poznavanju klasičnih in sodobnih besedil; prevladujoči odgovor je tudi tako splošen, da vključuje preostala dva odgovora. Tudi ob izbiri besedil iz učnega načrta (domačega branja), ki bi bila podlaga za pisanje maturitetnega eseja, je možno poglobljeno delo z besedili – morda že od prvega letnika naprej. Stabilnost sklopa besedil za esej, ki bi se ga lahko določilo npr. v predmetnem izpitnem katalogu, bi hkrati prinesla tudi vsebinsko primerljivost esejev različnih generacij ter stabilnejše, ne vsako leto nove vsebinske kriterije ocenjevanja. Stališče, da izbira tematskega sklopa sama po sebi prinese poglobljeno branje besedil, je zgrešeno, kar jasno kažejo odgovori študentov na vprašanje, ali ste imeli v pripravah na maturo dovolj motivacije, da ste prebrali oba maturitetna romana, ki sta bila predpisana kot tematski sklop:⁶

a) Da, oba romana sem prebral(a) temeljito in več kot enkrat.	34,80 %
b) Da, oba romana sem na hitro prebral(a).	35,71 %
c) Ne, ampak z vsebino obeh romanov sem se seznanil(a) z branjem povzetkov.	20,57 %
č) Ne, za branje nisem imel(a) motivacije.	8,93 %

Tabela 2: Branje maturitetnih romanov.

Le tretjina (glede na celotno populacijo po uspehu boljših) anketirancev je odgovorila, da je bilo branje večkratno in temeljito, skoraj tretjina se je na maturo pripravila tako, da romanov sploh ni prebrala. Na podlagi odgovorov učiteljev o temeljnem namenu

⁶ Feri Lainšček: *Ločil bom peno od valov*. Lev N. Tolstoj: *Ana Karenina*.

tematskega sklopa (podrobno branje), predlaganih alternativah (stalni nabor besedil iz učnega načrta) in iz odgovorov študentov je torej mogoče skleniti, da vsakoletna izbira drugačnega tematskega sklopa ne glede na ponavljanja posameznih besedil (prim. Krakar Vogel 2018a) ni utemeljena in smiselna, še posebej ne, ker se ejska naloga ob tematskem sklopu ne navezuje na prebrana besedila v štiriletnem šolanju in tudi ne na književni, kulturni ali širši kontekst. Odgovori na ostala vprašanja potrjujejo v glavnem kakovostno zasnovane mature. Študentje menijo, da so v pripravah na ustni izpit dovolj temeljito ponovili 4-letno znanje iz književnosti in zgodovine jezika (Pregled snovi je bil temeljit: 39,97 %. Pregled je bil soliden, vendar ne dovolj temeljit: 29,88 %), se pa študentje in učitelji opazno razlikujejo v oceni občutljivosti maturitetnega preizkusa (razlikovanje med dobrimi in odličnimi kandidati), čeprav oboji menijo, da so višje taksonomske ravni vključene v sedanjo maturo:

Vključenih je dovolj iztočnic oz. vprašanj, ki od dijakov zahtevajo samostojnost, kritičnost, izvirnost in problemski pristop.		
	Študentje, da:	Učitelji, da:
Maturitetni esej	69,73 %	64,68 %
Razčlemba neumetnostnega besedila	43,21 %	57,02 %
Ustni del	66,24 %	65,96 %
Višje ravni se sicer ocenjujejo, a naloge in ocene premalo razlikujejo dobre kandidate od odličnih.		
	Študentje, ne:	Učitelji, da:
Maturitetni esej	44,50 %	64,68 %
Razčlemba neumetnostnega besedila	45,54 %	55,32 %
Ustni del	46,57 %	48,51 %

Tabela 3: Ocenjevanje.

Stališča učiteljev do šibke občutljivosti vseh treh sklopov mature so povezana z njihovim mnenjem o njeni zahtevnosti in so hkrati dodaten argument za uvedbo diferenciranega pouka in preizkusa znanja; med študenti je v zvezi s to dilemo pogost odgovor *Ne vem*. (pri vseh postavkah nekoliko nad 23 %), kar je razumljivo, saj gre za zelo specifično in zahtevno strokovno vprašanje.

Na vprašanje o deležu jezikovnega in književnega pouka so študentje odgovorili tako: najpogostejše razmerje pri slovenščini je 70 % književnosti in 30 % jezika (45,54 %), oz. 60 % književnosti in 40 % jezika (27,55 %); »podrejenost« pouka jezika nekoliko relativizirajo odzivi na trditev, da je bil jezikovni pouk vključen tudi pri pouku književnosti – s to trditvijo se strinja 60,80 % vprašanih. Zadnje vprašanje v vprašalniku za učitelje je bilo, na katerega od navedenih ciljev mature bi najbolj spodbudno vplivale spremembe, ki ste jih predlagali: 54,04 % učiteljev meni, da bi predlagane spremembe najbolj vplivale na razvijanje zmožnosti branja

literature in razpravljanja o prebranem, na drugem mestu (36,60 %) je razvijanje zmožnosti tvorjenja vsebinsko in jezikovno primerne besedila, na tretjem (34,89 %) razvijanje zmožnosti razumevanja besedila z upoštevanjem pragmatičnih in širših kulturnih vidikov ter na četrtem (33,19 %) spodbujanje dijakov k doseganju ravni jezikovnega in književnega znanja, potrebnega za uspešen študij na univerzi. Učitelji torej menijo, da naj spremembe vplivajo na zviševanje ravni tako procesnih kot motivacijskih gradnikov sporazumevalne in bralne zmožnosti.

3 Sklep

Stališča in predlogi iz obeh vprašalnikov v povezavi s teoretičnimi izhodišči (maturitetnega) zunanjega preverjanja znanja ter analizami raziskave PISA dopuščajo naslednje ugotovitve in predloge:

- 1. Nujna in smiselna je posodobitev splošne mature iz slovenščine.** Tega ne utemeljujejo le mnenja študentov in učiteljev o nujnosti njene posodobitve, ampak tudi zaskrbljujoča stališča o vplivu mature na vrednotenje slovenščine kot materinščine ter o nepovezanosti zmožnosti, ki jih preverja matura, s študijem na univerzi.
- 2. Matura iz slovenščine ni prezahtevna, raven pričakovanega znanja bi lahko dvignili.** Tehtnost predloga kažejo odgovori študentov, da za maturo ne bi potrebovali dodatnih ur pouka, ter stališča učiteljev, da je matura namenjena povprečnim dijakom. (Samo po sebi zastavlja vprašanje: Kako to, da zgornja meja enovite mature iz slovenščine, ki je predvsem za povprečne, ni 5, ne 8 točk?) Taka stališča niso nič novega; že pred desetletjem je bilo ugotovljeno, da sodi slovenščina med lažje (povprečno priljubljene) predmete (prim. Brglez 2008: 19–20).
- 3. Smiselno je uvesti maturo na dveh ravneh. Temeljna raven bi bila na sedanji ravni zahtevnosti, višja zahtevnejša.** Dvoravska matura in diferenciacija pouka bi prinesla kakovostnejše delo v manjših skupinah, bolj upoštevala zmožnosti in interese bolj zmožnih dijakov ter dosežke zmožnejših bolje ločevala od dosežkov manj zmožnih. Pretirano poudarjanje, da je slovenščina ne le učni predmet, ampak tudi učni jezik, je v nasprotju s temeljnimi izhodišči razvijanja pismenosti pri vseh predmetih in izven šole, kar s podatki jasno dokazuje tudi mednarodna raziskava PISA (prim. PISA 2010). Osrednjost in »nadpredmetnost« pa ne velja le za materinščino – zlahka jo je mogoče dokazati tudi za matematiko, saj visoka matematična zmožnost ni brez vpliva na poklicno in družbeno udejstvovanje posameznika v prihodnje (prim. OECD 2014), pa matematika ni le na eni, najvišji maturitetni ravni.

- 4. Tematski sklop je treba ukiniti in namesto njega poseči po drugačnem naboru besedil za maturitetni esej.** Namesto tematskega sklopa, ki glede na izjave študentov ne spodbuja poglobljenega večkratnega branja, bi se lahko oblikoval stabilen nabor maturitetnih besedil, s katerimi se dijaki srečujejo od prvega letnika naprej. Za nov pristop k izbiri književnih besedil ni treba spreminjati veljavnega učnega načrta, saj ta v opredelitvi predmeta izpostavlja »branje, osebno doživljanje in odprto razumevanje obveznih in prostoizbirnih umetnostnih besedil iz slovenske in prevodne književnosti« (*Učni načrt*: 5), v razdelku vsebinski sklopi (3.2.2) pa podrobno razčlenjuje književni in širši kontekst, pomemben za razvijanje kritičnega oz. poglobljenega literarnega branja z vsemi njegovimi, tudi vrednotenjskimi razsežnostmi (prim. Krakar Vogel 2004: 24–28 in 101–104) ob uporabi problemsko-ustvarjalnih metod (prim. Žbogar 2013: 96–129).
- 5. Književno znanje naj postane del esejskih navodil, predvsem pa kriterij za ocenjevanje esejev.** Ker si dijaki želijo književne razgledanosti (njen pomen poudarjajo tudi njihovi učitelji), je prav, da so esejska navodila in kriteriji oblikovani tako, da ima dijak možnost pisati o književnem in širšem (družbenem) kontekstu. Kakovostna gradiva ta vidik že upoštevajo v poudarjanju procesnosti priprave na pisanje eseja v okviru šolske interpretacije (doživljajsko odzivanje, vrednotenje, poznavanje in razumevanje ter analiza besedil, primerjanje, uvrščanje in izražanje, prim. Krakar Vogel 2006: 14–20), maturitetni preizkusi pa v nasprotju s teorijo usmerjajo dijake v precej preprosto obnovo vsebine brez upoštevanja žanrskih konvencij ali literarno-, družbeno- oz. duhovnozgodovinskih dejstev in posplošitev. V tem se slovenska matura najbolj razlikuje od mednarodne mature, ki vse te elemente vključuje (v različne dele zunanjega preverjanja znanja sicer različno, prim. Language A 2011), hkrati pa spodbuja zares pravo, s kontekstom podprto vrednotenje sporočilnosti besedil.

Morda bo res treba ponovno preštudirati »klasiko«: »Vsaka pot do eseja se začne s tem, da ugotovimo stopnjo pismenosti in znanja, od tu pa postopoma gradimo višje oblike pisanja. Z vajami za izvirnost, spontanost in divergentno mišljenje se lahko postopoma rešimo pustih večnih reprodukcij, z vztrajnostjo pa naučimo vsaj korektnega problemskega pristopa – zavesti o možnostih in poteh reševanja problemov.« (Barbarič 1993: 37.)

Literatura

Barbarič, Nada, 1993: Pot do šolskega eseja. V: Poniž, Denis, Barbarič, Nada, in Štrancar, Marjan: *Esej in šolski esej*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport, 1993.

Brglez, Alja (nosilka raziskave), 2008: *Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Inštitut za civilizacijo in

kulturo. <http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Prislov_ICK_porocilo.pdf>. (Dostop 19. 9. 2018.)

Čokl, Sonja, 2009: Maturitetne naloge esejskega tipa iz materinščine v nekaterih evropskih državah. *Slovenščina v šoli* XIII/1–2. 11–21.

Grosman, Meta, 2004: *Zagovor branja*. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.

Kerndl, Milena, 2016: *Sodoben pouk (književnosti) in razlike med učenci. Murska Sobota, BoMa (Znanstvena monografija)*.

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

Krakar Vogel, Boža, 2006: Teoretična izhodišča. V: Ambrož, Darinka, Krakar Vogel, Boža, in Šimenc, Brane: *Od spisa do eseja*. Ljubljana: DZS, 9–52.

Krakar Vogel, Boža, 2016: Uvodna beseda.

<<https://sites.google.com/site/slavisticnodrustvo/matura/uvod>>. (Dostop 19. 9. 2018.)

Krakar Vogel, Boža, 2018a: Nova stara vprašanja o maturitetnem eseju. Žele Andreja, in Šekli, Matej (ur.): *Slovenistika in slavistika v zamejstvu*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 28). 331–340.

Krakar Vogel, Boža, 2018b: Zunanja diferenciacija književnega pouka v osnovnih in srednjih šolah. *Slovenščina v šoli* XXI/1. 12–13.

Krek, Janez, in Metljak, Mira (ur.), 2011: *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Language A: literature guide (2011).

<<http://share.nanjing-school.com/dpextendedessay/files/2012/12/Languag-A-literature-npniqc.pdf>>. (Dostop 4. 10. 2018.)

OECD, 2014: PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know.

<<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. (Dostop 30. 9. 2018.)

PISA, 2010: OECD, PISA 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

<http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf>. (Dostop 29. 9. 2018.)

Posvet, 2015: *Posvet o maturi*. Posvet o slovenščini na splošni maturi v organizaciji ZSDSDS je potekal v petek, 18. decembra 2015, v Veliki sejni dvorani MOL.

<<https://sites.google.com/site/slavisticnodrustvo/matura>>. (Dostop 19. 9. 2018.)

Katalog, 2017: *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – slovenščina*. Ljubljana: Državni izpitni center, 2017. <<https://www.ric.si/mma/M-SLO-2019/2017083009155671/>>. (Dostop 10. 2. 2019.)

Učni načrt, 2008: *Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija*.

<http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENCINA_gimn.pdf>. (Dostop 29. 9. 2018.)

Vprašalnika, 2017: <http://slov.si/doc/vprsalnik_ucitelji.doc> in <http://slov.si/doc/vprsalnik_studenti.doc>. (Dostop 29. 9. 2018.)

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