

# MATURITETNI ŠOLSKI ESEJ IN BRALNA ZMOŽNOST LITERARNEGA BRALCA

---

Članek v prvem delu na podlagi kurikularnih besedil, književnodidaktične teorije in raziskave PISA povzema razsežnosti bralne zmožnosti literarnega bralca, predvsem povezavo doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnosti v povezavi s kontekstualnim znanjem. Osredotoča se na vrednotenje, ki lahko poteka na podlagi notranjih ali zunanjih meril. V osrednjem delu analizira esejska navodila na podlagi vprašanja, katero znanje oz. raven odziva pričakujejo od kandidatov, ter zanesljivost navodil za ocenjevanje. Članek s komentarjem navodil za pisanje eseja dokazuje, da navodila usmerjajo dijake predvsem k obnavljanju vsebine in k predvidljivim odgovorom, z analizo odstopanj med ocenami ocenjevalcev ob vsebinskih in jezikovnih postavkah pa, da podrobna, a nezanesljiva ocenjevalna navodila ne prispevajo k objektivnosti ocenjevanja. V sklepnem delu predlaga spremembe v smeri subjektivnosti pisanja maturitetnih esejev ter bolj celosten, manj analitičen pristop k njihovemu ocenjevanju.

**Ključne besede:** bralna zmožnost literarnega bralca, ravni odzivanja na besedilo, vrednotenje književnosti, maturitetni šolski esej, esejska navodila in ocenjevanje

## 1 Literarni bralec in ravni odziva na besedilo

*Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – slovenščina* (v nadaljevanju *PIK* 2019) med splošne cilje maturitetnega izpita iz slovenščine vključuje tudi naslednjega: »zagotavljati standard sporazumevalne in bralne zmožnosti, ki vključujeta tudi jezikovno in književno znanje na ravni kultiviranega bralca (poznavanje kulturno-zgodovinskih okoliščin), določenih s tem katalogom« (*PIK* 2019: 6). Med cilji posameznih delov izpita je v povezavi s pisanjem šolskega eseja določeno, da kandidat z njim »dokaže zmožnost razpravljanja o književnosti, tj. problemskega in raziskovalnega branja književnih besedil, njihovega primerjanja, vrednotenja

in uvrščanja v književni, kulturni in širši družbeni kontekst« ter »zmožnost interpretacije književnih besedil, in sicer tako, da izraža svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje besedil« (PIK 2019: 6). Ključni poudarki navedenih ciljev se kažejo v naslednjih pojmovanjih: bralna zmožnost literarnega (oz. kultiviranega) bralca, poznavanje književnega in širšega (podatkovnega) znanja ter obvladovanje opomenjanja (razumevanje prebranega) in osmišljanja besedila (aktualizacija prebranega). V teh besednih zvezah se izpitni katalog navezuje tako na veljavni učni načrt kot na sodobno književnodidaktično teorijo: učni načrt opredeljuje zmožnost literarnega branja, pri katerem 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« (Učni načrt 2008: 7), med pričakovanimi dosežki pa opredeljuje bralno zmožnost kultiviranega bralca (Učni načrt 2008: 37–38), ki jo podrobneje pojasnjujejo tudi didaktična priporočila (Učni načrt 2008: 42–43). Istovrstno pojmovanje je najti tudi v sodobni (sistemski) didaktiki književnosti, ki književnost razume kot del literarnega polisistema (avtor, besedilo, bralci, razlagalci (npr. literarna veda), posredniki), njeno razlaganje pa se povezuje ne le z osebnim, subjektivnim literarnoestetskim doživetjem, ampak s književnim sobesedilom in razvijanjem kulturne zmožnosti literarnega (kultiviranega) bralca; to je »bralca, ki bere in interpretira literaturo na ozadju poznavanja, razumevanja in vrednotenja dejavnikov literarnega sistema, kot dela družbeno-kulturnega sistema, z zavestjo o moči literature, da vpliva na posameznika in družbo« (Krakar Vogel 2012:13). Bralčev odziv na književno besedilo je po miselnih dejavnosti raznovrsten in stopenjski – pri tem nobena od stopenj ni pomembnejša od ostalih, ampak se med seboj prepletajo. Že v starejši književnodidaktični literaturi je najti opredelitev stopenj odziva med cilji pouka književnosti (bralna sposobnost: doživljanje, razumevanje in vrednotenje; bralna kultura in književno znanje v povezavi s procesi branja in bralno kulturo, prim. Krakar Vogel 1991: 7–10; 2020: 46–70) ter v opredeljevanju temeljnih stopenj branja (zaznavanje, razumevanje in interpretacija, prim. Grosman 1989: 62–66). Tristopenjskost branja in izražanja bralnega doživetja je vidna tudi v opredelitvi postopkov branja v mednarodni raziskavi bralne pismenosti PISA; pismenost vključuje štiri miselne postopke med branjem: iskanje informacij, razumevanje ter vrednotenje in razmišljanje o prebranem; tekoče branje je kot postopek povezan s vsemi prejšnjimi (prim. PISA 2018: 28–32). Preverjanje bralne zmožnosti v raziskavi PISA izhaja iz očitanih bralnih dejavnosti oz. stopenj odziva, a že na začetku samostojnega branja in razpravljanja o prebranem (v osnovni šoli) je glede na raznovrstnost bralnih odzivov mogoče oblikovati naloge, ki glede na ravni zahtevnosti in pričakovane odzive (prim. Petek 2014; Pečjak 2012: 130–134) zahtevajo priklic besedilnih informacij (npr. povzemanje vsebine prebranega, izpis bistvenih podatkov, razlaga besed), razumevanje s sklepanjem (razumevanje prebranega na podlagi povezovanja podatkov iz besedila, pojasnjevanje temeljnega sporočila oz. teme, namena) ter vrednotenje besedila (osebno ali medbesedilno vrednotenje z utemeljevanjem prepričljivosti ali pomanjkljivosti besedila). V povezavi z namenom in značilnostmi šolskega esaja ter glede na opredeljene ravni znanja v PIK (*Deleži*

*taksonomskih stopenj*: I.–III., str. 10) medsebojno prepletene tri ravni bralnega odziva zajemajo:

- I. **poznavanje besedil in književnega konteksta** (poznavanje vsebine, npr. dogajalnega prostora in časa, značilnosti književnih oseb, motivov, osrednjih dogodkov, a tudi poznavanje za razumevanje sporočila bistvenih slogovnih značilnosti besedil, književnega in širšega (npr. družbenega) konteksta ter izrazja, s katerim je mogoče poimenovati besedilne vrstne (npr. književna zvrst/vrsta, pripovedovalec, poimenovanja slogovnih vrst);
- II. **razumevanje izhodiščne teme**: zdi se, da je besedna zveza »izhodiščna tema« presplošna, saj ta taksonomska raven zagotovo ne predvideva le razumevanja teme tematskega sklopa (npr. *Razmerja med generacijami*) v povezavi z izbranim berivom, ampak vsaj še raznovrstnost sporočilnosti predpisanih besedil, glede na prvo taksonomsko raven pa tudi razumevanje sestave besedil v povezavi s dejstvi in spoznanji literarnovednega in širšega konteksta;
- III. **vrednotenje in problemska obravnava izhodiščne teme**: razčlenitev tretje taksonomske stopnje poudarja predvsem vrednostna merila, aktualizacijo in medbesedilnost. Vrednotenje je najbolj kompleksna stopnja bralnega odziva, saj povezuje obe prejšnji stopnji, hkrati pa je (kot celovita interpretacija) »odvisna od bralčevega osebnega videnja pomena in izbora zanj najpomembnejših tem« (Grosman 1989: 64). Pri vrednotenju, ki ga podrobno pojasnjuje že didaktika mladinske književnosti (prim. Kordigel Aberšek 2008: 224–234), je ključno oblikovanje stališč bodisi do besedilnih posameznosti bodisi do besedil(a) v celoti, bistvena pa je osebna opredelitev do predmeta vrednotenja; didaktika književnosti (prim. Krakar Vogel 2004, 2020) ob tem opisuje možnosti uporabe zunanjih (sklicevanje na osebne izkušnje in znanje) in notranjih (umetniškost, večpomenskost ipd.) vrednotenjskih meril, poudarja pa predvsem nujnost izražanja vrednotenja (npr. z govornimi ali pisnimi opisnimi in (po) ustvarjalnimi besedili, prim. Krakar Vogel 2020: 141–145). Maturitetni esej lahko glede na predstavljene postopke in načine izražanja vrednotenja vključi osebno, medbesedilno in problemsko opisno vrednotenje z utemeljevanjem subjektivnih vrednostnih sodb.

Veljavni kurikularni dokumenti (učni načrt, PIK) in didaktika književnosti torej ponujajo jasne usmeritve za razvijanje literarne zmožnosti, ki je »večplastna in kompleksna sposobnost čustveno-doživljajskega odzivanja na literaturo, kognitivnega literarnega branja (interpretiranja, analiziranja, vrednotenja in kritičnega reflektiranja literarnih besedil) ter umeščanja literature v družbeni kontekst« (Žbogar 2019: 81). Ali tako razumljeno literarno zmožnost preverja tudi slovenski maturitetni razpravljalni esej?

## 2 Maturitetni razpravljalni esej 2021: usklajenost esejskih navodil s PIK-om in objektivnost ocenjevanja

Na podlagi opredelitev literarnega branja, bralne zmožnosti kultiviranega bralca in ravni odzivanja na prebrano je smiselno analizirati izpitno polo I (razpravljalni esej) na spomladanskem izpitnem roku splošne mature iz slovenščine (4. maj 2021), in sicer na podlagi naslednjih vprašanj (na katera odgovarjajo trije stolpci v preglednici):

1. Kako so zasnovana esejska navodila, katero znanje oz. raven odziva pričakujejo od pisca eseja?
2. Kako so zasnovana navodila za ocenjevanje, katere pričakovane odzive vključujejo?
3. Kako zanesljiva so navodila za ocenjevanje – kolikšna so razhajanja med prvim in drugim ocenjevalcem?

Naslov razpravljalnega eseja, spomladanski izpitni rok 2021:

**»Vse srečne družine so si podobne, vsaka nesrečna družina pa je nesrečna po svoje.«  
Lev Nikolajevič Tolstoj**

Znamenita Tolstojeva misel o družinah velja za skoraj vse družine v Vojnovičevem in Pettersonovem romanu. Iz enega ali obeh romanov izberite dve družini, ki zaideta v težave. Izbrani družini predstavite in pojasnite vzroke njunih težav. Primerjajte, kako družini rešujeta svoje težave, in pojasnite, kako sta pri tem uspešni. Presodite, kako se s podobnimi družinskimi težavami sooča še katera od družin v enem od literarnih besedil, ki ste ga obravnavali pri pouku slovenščine.

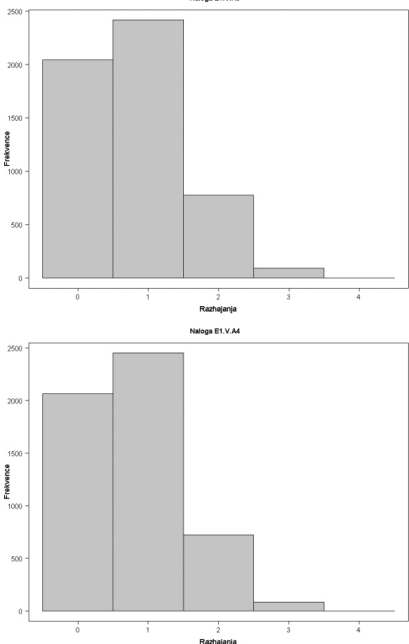
Polkrepki »vodilni« naslov je identičen, kot je bil naslov tematskega sklopa leta 2016, ko sta bila za maturo obravnavana dva druga romana (Feri Lainšček: *Ločil bom peno od valov*, Lev Nikolajevič Tolstoj: *Ana Karenina*); tak naslov bi sam po sebi lahko bil zanimivo izhodišče za razpravo o bralčevem razumevanju zgodbe, karakterizacije in teme, na tej podlagi pa tudi za izražanje prepričljivosti prikazov srečnih in nesrečnih družin (npr. z vključevanjem osebnega pogleda na vlogo družine v odraščanju posameznika). Tovrstni aktualizacijski oz. vrednotenjski odzivi so bili po izkušnjah ocenjevalca<sup>1</sup> sicer zaznavni (npr. v uvodu ali zaključku eseja: pomen družine, vpliv travmatičnih izkušenj na kasnejše življenje ipd.), a jih je bilo mogoče nagraditi le z dodatnimi točkami za vsebino, čeprav so bistveni za osebno vrednotenje književnega problema. Drugo bistveno opažanje je, da navodila za različna razumevanja odprto Tolstojevo misel<sup>2</sup> zožijo na zaporedje korakov, ki usmerjajo v obnovo dogajanja v romanih:

<sup>1</sup> Avtor tega članka je kot zunanji ocenjevalec ocenil 48 esejev na spomladanskem in 28 esejev na jesenskem izpitnem roku. Vtisos seveda ni mogoče posploševati, so pa lahko izhodišče za razmislek drugih ocenjevalcev o podobnih vprašanjih.

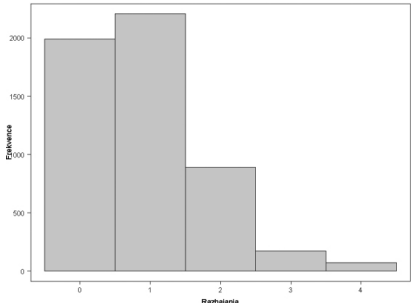
<sup>2</sup> Katere družine (v romanu ali romanih) sploh so srečne oz. nesrečne – in zakaj? So si res vse srečne družine v prebranih romanih podobne? So med njimi morda pomembne razlike (kraj in čas dogajanja, razvoj romaneskne zgodbe, identiteta)? So nesrečne družine res tako zelo različne? Kaj jim je skupno? Odhod očeta? Materina nesreča?

del navodila in raven odziva	pričakovani odzivi	analiza razhajanj med ocenjevalci <sup>3</sup>
<p><i>Izbrani družini predstavite in pojasnite vzroke njihovih težav.</i></p> <p><b>Predstavitev:</b>  <b>priklic</b> ključnih podatkov iz enega ali obeh romanov:  povzemanje (1. raven)</p> <p>Točke:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• predstavitev 1. družine – <b>do 3 točke;</b></li> <li>• predstavitev 2. družine – <b>do 3 točke</b></li> </ul>	<p>Predstavitev prve in druge družine je v navodilih za ocenjevanje povezana z romanom <i>Figa</i> – gre za obnovo zgodbe (čas, kraj, ključni dogodki, karakterizacija), npr.: »Vesna in Safet sta poročena, zaposlena sta pri velikih ljubljanskih podjetjih, s sinom Jadranom živita v službenem stanovanju v blokovskem naselju Nove Fužine.«</p> <p>Vprašanje je, koliko so bila ocenjevalna navodila, ki so predvidevala besedilne odgovore na posamezno postavko, uporabna za ocenjevalca, če je dijak pisal o drugem romanu iz tematskega sklopa.</p>	
	<p>Predstavitev družine 1: odstopanja: 0–3 točke, aritmetična sredina: 0,51, standardni odklon: 0,60.</p> <p>Predstavitev družine 2: odstopanja: 0–3 točke, aritmetična sredina: 0,58, standardni odklon: 0,62.</p> <p>Kljub temu da je navodilo zahtevalo predstavitev dveh družin (navajanje besedilnih podatkov), je razlika med ocenjevalcema visoka: aritmetična sredina (v povprečju pol točke) in standardni odklon kažeta na visoko razpršenost rezultatov.</p>	

<sup>3</sup> V analizo so bili vključeni dijaki gimnazijskih programov, ki so opravljali v spomladanskem izpitnem roku 2021 splošno maturo prvič v celoti. Predmet analize so razhajanja med prvim in drugim ocenjevalcem pri razpravljalnem esejju, kar zajema 5330 kandidatov (94,7 %) od skupno 5628. – Statistične podatke je zbral in obdelal dr. Gašper Cankar (Državni izpitni center); zahvaljujem se mu za pomoč.

del navodila in raven odziva	pričakovani odzivi	analiza razhajanj med ocenjevalci												
<p><u>Pojasnilo vzrokov:</u>  <b>priklic</b> ključnih podatkov iz enega ali obeh romanov: povzemanje (1. raven)</p> <p>Točke:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>vzroki težav v 1. družini – <b>do 4 točke;</b></li> <li>vzroki težav v 2. družini – <b>do 4 točke</b> (1. raven)</li> </ul>	<p>Pojasnilo vzrokov težav prve in druge družine (v navodilih za ocenjevanje le v povezavi z romanom <i>Figa</i>) prav tako temelji na obnovi zgodbe, npr. »Anja je odraščala v urejeni premožni ljubljanski družini, Jadrana pa je močno obremenil razpad njegove družine.«</p>	 <p>The figure consists of two histograms. The top histogram is titled 'Naloga E1.V.A3' and the bottom one is 'Naloga E1.V.A4'. Both have 'Razhajanja' on the x-axis (values 0, 1, 2, 3, 4) and 'Frekvence' on the y-axis (values 0, 500, 1000, 1500, 2000, 2500). The data for both histograms is as follows:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Razhajanja</th> <th>Frekvence</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0</td> <td>2050</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2400</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>750</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>150</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Razhajanja	Frekvence	0	2050	1	2400	2	750	3	150	4	0
Razhajanja	Frekvence													
0	2050													
1	2400													
2	750													
3	150													
4	0													
		<p>Pojasnilo vzrokov težav družine 1: odstopanja: 0–4 točke, aritmetična sredina: 0,80, standardni odklon: 0,75. Pojasnilo vzrokov težav družine 2: odstopanja: 0–4 točke, aritmetična sredina: 0,78, standardni odklon: 0,74.</p> <p>Največkrat so se ocenjevalci te postavke razlikovali za 1 točko tako pri prepoznavanju pojasnila vzrokov težav prve kot druge družine; aritmetična sredina (več kot tri četrtine točke) in standardni odklon (tri četrtine točke) znova kažeta na visoko razpršenost rezultatov; v obeh primerih je ničta razlika med ocenjevalcema pod 40 % vseh razhajanj.</p>												

del navodila in raven odziva	pričakovani odzivi	analiza razhajanj med ocenjevalci																																
<p><i>Primerjajte, kako družini rešujeta svoje težave, in pojasnite, kako sta pri tem uspešni.</i></p> <p><u>Primerjava:</u> povezovanje podatkov iz besedila, vzročno-posledično razumevanje prebranega (2. raven) – <b>do 8 točk</b></p> <p><u>Pojasnilo</u> uspešnosti: razumevanje s sklepanjem, (2. raven) – <b>do 4 točke</b></p>	<p>»Ker so vzroki težav v družinah podobni, se tudi njihovega reševanja lotita podobno, opazimo pa tudi nekatere razlike.« Sledijo zgodbeno povzete primerjave, ki zajemajo povezovanje reševanja težav v družini na podlagi družbenega dogajanja, medosebnih odnosov, prelomnih odločitev in njihovih posledic.</p> <p>Pojasnilo uspešnosti je v navodilih manj jasno, vidno je v sklepnem delu: »Če za svoje razmerje z Anjo Jadran pravi, da se med njima še niso stakale nevidne nitke ljubezni /.../, so tokovi Vesno, Jadrana in Safeta že zdavnaj odnesli vsakega v svojo smer /.../.</p>	<p>Naloga E1.V.B1</p> <table border="1"> <caption>Data for Naloga E1.V.B1</caption> <thead> <tr> <th>Razhajanja</th> <th>Frekvenca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>0</td><td>1200</td></tr> <tr><td>1</td><td>1800</td></tr> <tr><td>2</td><td>1300</td></tr> <tr><td>3</td><td>550</td></tr> <tr><td>4</td><td>250</td></tr> <tr><td>5</td><td>100</td></tr> <tr><td>6</td><td>50</td></tr> <tr><td>7</td><td>20</td></tr> <tr><td>8</td><td>10</td></tr> </tbody> </table> <p>Naloga E1.V.B2</p> <table border="1"> <caption>Data for Naloga E1.V.B2</caption> <thead> <tr> <th>Razhajanja</th> <th>Frekvenca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>0</td><td>1700</td></tr> <tr><td>1</td><td>2200</td></tr> <tr><td>2</td><td>1100</td></tr> <tr><td>3</td><td>300</td></tr> <tr><td>4</td><td>100</td></tr> </tbody> </table>	Razhajanja	Frekvenca	0	1200	1	1800	2	1300	3	550	4	250	5	100	6	50	7	20	8	10	Razhajanja	Frekvenca	0	1700	1	2200	2	1100	3	300	4	100
Razhajanja	Frekvenca																																	
0	1200																																	
1	1800																																	
2	1300																																	
3	550																																	
4	250																																	
5	100																																	
6	50																																	
7	20																																	
8	10																																	
Razhajanja	Frekvenca																																	
0	1700																																	
1	2200																																	
2	1100																																	
3	300																																	
4	100																																	
	<p>Primerjava reševanja težav: odstopanja: 0–8 točk, aritmetična sredina: 1,44, standardni odklon: 1,22. Pojasnilo uspešnosti reševanja težav: odstopanja: 0–4 točke, aritmetična sredina: 1,03, standardni odklon: 0,93.</p> <p>Največkrat so se ocene primerjave razlikovale za 1 oz. 2 točki; aritmetična sredina (v povprečju skoraj točka in pol) in standardni odklon kažeta na visoko razpršenost rezultatov. Pojasnilo uspešnosti kaže pri ocenjevanju še manjšo zanesljivost (morda je ta posledica manj jasnih navodil), saj prevladuje razlika med ocenama za eno točko (taka je tudi aritmetična sredina); le tretjina ocen ne kaže razlike med ocenjevalcema, 20 % se jih razlikuje za 2 točki (od štirih).</p>																																	

del navodila in raven odziva	pričakovani odzivi	analiza razhajanj med ocenjevalci
<p><i>Presodite, kako se s podobnimi družinskimi težavami sooča še katera od družin v enem od literarnih besedil, ki ste ga obravnavali pri pouku slovenščine.</i></p> <p>Medbesedilno primerjanje oz. vrednotenje (v usmerjevalnem navodilu)</p> <p><b>(3. raven) – do 4 točke</b></p>	<p>Navodila za ocenjevanje omenjajo presojo, a je ne opredeljujejo, navajajo splošen odgovor: »Težave družin /.../ se mi zdijo podobne ... / se mi ne zdijo podobne...« Esejsko nalogo je poleg tega mogoče (uspešno?) rešiti tudi z navajanjem podatkov (s povzemanjem zgodbe) iz besedila, obravnavanega pri pouku, kar ni 3., ampak 1. raven odziva. Namen in predvidena struktura medbesedilne primerjave in način presoje (npr. prepričljivosti) prikaza težav v navodilih nista jasna.</p>	 <p>Medbesedilno primerjanje: odstopanja: 0–4 točke, aritmetična sredina: 0,90, standardni odklon: 0,88.</p> <p>Najpogosteje se pojavlja razlika 1 točke med ocenama; aritmetična sredina, standardni odklon in deleži odstopanj so primerljivi s prejšnjo ocenjevalno postavko in so bržkone posledica nejasnih esejskih in ocenjevalnih navodil.</p>

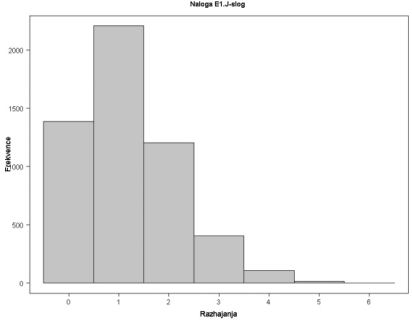
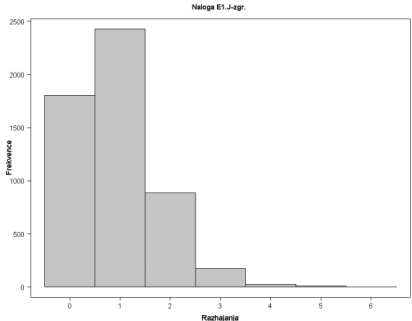
**Tabela 1:** Ocenjevanje vsebine po navodilih za ocenjevanje razpravljalnega eseja (maj 2021)

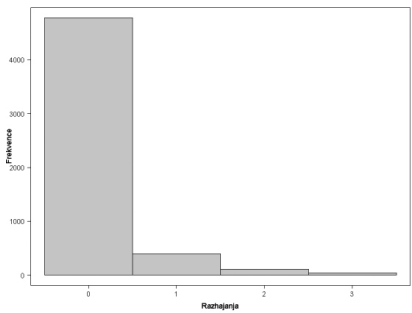
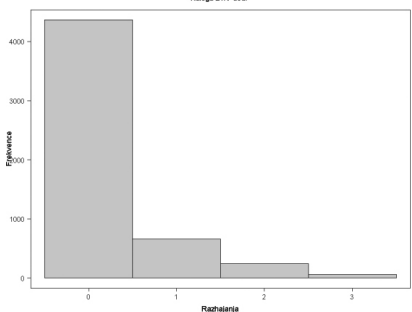
Podobna razhajanja, kot so bila opisana v Tabeli 1 (ta analitično predvideva »idealno« vsebino eseja, a »seštevek« odgovorov na posamezne usmeritve seveda ni in glede na sestavo kompleksnih esejskih navodil ne more biti zgled za koherenten in vrednotenjsko prepričljiv esej, ki ni iste vrste preizkus kot naloge kratkih odgovorov, prim. Zupanc 2004), je mogoče videti tudi pri drugih postavkah, ki prispevajo h končni oceni. Nekatero med njimi so zelo natančno razčlenjene (npr. jezikovna pravilnost), druge sploh ne (npr. dodatne točke za vsebino in jezik); razhajanja s komentarji prikazuje Tabela 2:



postavka in komentar	analiza razhajanj med ocenjevalci																
<p><i>Celostna ocena:</i> namenjena je holističnemu ocenjevanju eseja, a jo sistem kasneje prečrta. Povsem logično je torej vprašanje, čemu vnašati oceno v ocenjevalnik, če je ta ne beleži in primerja z drugim ocenjevalcem. Samokontrola ocenjevalca (npr. ob kontrolnem eseju) bi lahko potekala tudi brez celostne ocene.</p>	<p>Razhajanj ni mogoče ugotavljati, ker sistem (elektronsko ocenjevanje, ocenjevalnik RM Assessor) celostnih ocen ne beleži.</p>																
<p><i>Jezikovna pravilnost – do 8 točk</i></p> <p>Ta postavka je najbolj natančno razčlenjena med vsemi (vključno z vsebinskimi); ocenjevalni obrazec<sup>4</sup> namreč podrobno predpisuje ocenjevanje kar sedmih kategorij jezikovne pravilnosti po sistemu odbijanja točk (npr. »2 istovrstni napaki = – 0,5 t«). Tako podrobno razčlenjena postavka je za ocenjevalca, ki mora v ocenjevalniku menjati znake, da označuje napake, zelo zamudna, hkrati pa so posamezne podpostavke nejasne – tudi v razmerju do sloga, npr. »pomensko neustrez. raba besed« (jezik) in »neutemeljena raba slog. zaznam. besed«.</p>	<div data-bbox="593 437 1005 767" style="text-align: center;"> <p>Naloga E1-J-prav.</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <caption>Frekvenca po Razmerju</caption> <thead> <tr> <th>Razmerje</th> <th>Frekvenca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>0</td><td>1800</td></tr> <tr><td>1</td><td>1600</td></tr> <tr><td>2</td><td>1000</td></tr> <tr><td>3</td><td>500</td></tr> <tr><td>4</td><td>250</td></tr> <tr><td>5</td><td>100</td></tr> <tr><td>6</td><td>50</td></tr> </tbody> </table> </div> <p>Jezikovna pravilnost: odstopanja: 0–6 točke, aritmetična sredina: 1,22, standardni odklon: 1,24.</p> <p>Kljub zelo podrobnim navodilom aritmetična sredina in standardni odklon ne odstopata bistveno od postavke <i>Primerjava reševanja težav</i>, pri kateri mora ocenjevalec na podlagi zgodbenih prvin v eseju sam poiskati elemente primerjave; to pomeni, da podrobnost navodil za ocenjevanje jezikovne pravilnosti (štetje napak in odbijanje točk) ne prispeva k zviševanju objektivnosti ocenjevanja.</p>	Razmerje	Frekvenca	0	1800	1	1600	2	1000	3	500	4	250	5	100	6	50
Razmerje	Frekvenca																
0	1800																
1	1600																
2	1000																
3	500																
4	250																
5	100																
6	50																

<sup>4</sup> <https://www.ric.si/mma/103%20slm%20p1%202020/2020030914533707/>

postavka in komentar	analiza razhajanj med ocenjevalci
<p><b>Slog – do 6 točk</b></p> <p>Ocenjevalni obrazec predvideva dve podpostavki, prva se deloma prekriva z jezikom (npr. uporaba pogovornega kratkega nedoločnika), druga je izrazito odprta, saj v obrazcu ni nakazano, katera so »druga načela uspešnega sporočanja«; vprašanje je tudi, ali se ta postavka, ki jo je mogoče razumeti kot uspešnost pisnega izražanja o prebranem, ne prekriva z zgradbo kot samostojnim ocenjevalnim kriterijem.</p> <p>Primerjava podatkov (jezik in slog) kaže tudi na to, da kljub nejasnim kriterijem, ki ocenjevalcem dopuščajo celotno oceno sloga, so razlike pri ocenjevanju jezikovne pravilnosti in sloga (do polovica točk: jezik do 4, slog do 3) pri obeh postavkah podobne: slog je z razliko do polovice možnih točk ocenilo 72 %, jezikovno pravilnost 63 % pa ocenjevalcev.</p>	 <p>Slog: odstopanja: 0–6 točke, aritmetična sredina: 1,19, standardni odklon: 1,00.</p>
<p><b>Zgradba – do 6 točk</b></p> <p>Kriteriji za ocenjevanje zgradbe (členitev, povezanost in obseg besedila) so nekoliko jasnejši kot tisti, s katerimi se ocenjuje slog, a delež do polovičnih razlik (do 3 točke) med ocenjevalcema (65 %) ni bistveno nižji. Nenavadno je tudi, da se pri zgradbi odbijajo točke za napake, ni pa izdelanega merila za ocenjevanje razvijanja problemske razprave o prebranem, kar je bistvena lastnost kakovostnega eseja (prepričljiva argumentacija lastnih spoznanj/mnenj).</p>	 <p>Zgradba: odstopanja: 0–6 točke, aritmetična sredina: 0,92, standardni odklon: 0,84.</p>

postavka in komentar	analiza razhajanj med ocenjevalci
<p><i>Dodatne točke:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>jezik – do 3 točke,</i></li> <li>• <i>vsebina – do 3 točke</i></li> </ul> <p>Možnost dodeljevanja dodatnih točk predvideva ocenjevalni obrazec, navodila za ocenjevanje jih ne zajemajo, prav tako jih ne predvideva PIK, kar je nenavadno, saj ta vključuje podrobno razčlenjeno postavko za presojanje jezikovne pravilnosti, sloga in zgradbe.</p> <p>Neobstoječa navodila za dodeljevanje dodatnih točk, ki ocenjevalcu dopuščajo popolno svobodo pri odločanju, ali je esej do njih upravičen, se izraža tudi v najnižji aritmetični sredini odstopanj med ocenjevalci; to pomeni, da podrobna opredelitev pomanjkljivosti ne prispeva k dvigu zanesljivosti – čeprav je vprašanje, koliko dodatnih točk so ocenjevalci v povprečju dodeljevali esejem. Če so namreč točke dodeljevali, je objektivnost tu najvišja – če jih večinoma niso (in je prevladujoča razlika 0 točk med ocenjevalcema posledica tega), potem je to nedvoumen razlog za opustitev dodeljevanja dodatnih točk.</p>	<p><b>Naloga E1: J-dod.</b></p>  <p>Dodatne točke (jezik): odstopanja: 0–3 točke, aritmetična sredina: 0,14, standardni odklon: 0,46.</p> <p><b>Naloga E1: V-dod.</b></p>  <p>Dodatne točke (vsebina): odstopanja: 0–3 točke, aritmetična sredina: 0,25, standardni odklon: 0,59.</p>

**Tabela 2:** Ocenjevanje vsebine po navodilih za ocenjevanje razpravljalnega eseja (maj 2021)

### 3 Ugotovitve in predlogi

Ugotovitve omogočajo naslednje predloge za posodobitev ocenjevanja maturitetnega eseja:

1 Esejska navodila naj ne usmerjajo piscev k dokazovanju vnaprej dane trditve po natančno predpisanem postopku. Isti krovni naslov eseja bi bilo mogoče preoblikovati v veliko bolj odprto in subjektivnemu pristopu do reševanja esejskega problema bolj naklonjeno nalogo:<sup>5</sup>

1.1 *»Vse srečne družine so si podobne, vsaka nesrečna družina pa je nesrečna po svoje.« (Lev Nikolajevič Tolstoj)*

*Se strinjate s to mislijo? Opišite podobnosti in razlike med izbranimi družinama v enem romanu ali obeh, pojasnite razloge za družinske težave in se opredelite do ustreznosti načinov njihovega reševanja. Kako prepričljivo besedila, ki ste jih prebrali, prikazujejo družinsko (ne)srečo obeh družin in se ene po Vaši izbiri?*

Esejska naloga je podobna obstoječim navodilom, a je bolj odprta, saj zahteva razmislek o uvodnem navedku v razmerju do besedil, o katerih bo tekla beseda v eseju. Sklepno vprašanje je vrednotenjsko – nanj ni mogoče odgovoriti le z obnovo vsebine, ker zahteva vključitev prepričljivosti (to lahko pisec izpelje iz osebnega odziva, inovativnosti prikaza teme (medbesedilnosti – tu lahko vključuje tudi uvodni navedek) ali iz kontekstualnih prvin (npr. pomen družine kot prvotne socializacijske celice).

1.2 Druga možnost, ki jo omogoča tudi PIK,<sup>6</sup> je kratko besedilo z vrednostno (kritiško) oznako romanov iz tematskega sklopa, ki ji sledijo osnovne usmeritve, npr.:

*»Travmatična izkušnja se nam /.../ vtisne v um, možgane in telo: posledice tega odtisa so prisotne še v sedanjosti in določajo, kako nam bo uspelo preživeti. Oba romana namreč večkrat opisujeta občutke stiske, nemoči, tesnobe, nemira, strahu, panike in groze, ki jih v dogajalni sedanjosti ne moreta postaviti v smiselne povezave.« (Alojzija Zupan Sosič, 2020: Očetje in sinovi v maturitetnih romanih *Konje krast* in *Figa*. *Jezik in slovstvo* 65/3–4. 273.)*

*Na podlagi odlomka iz besedila Alojzije Zupan Sosič ključnih besed travmatična izkušnja in možnosti za njeno razrešitev predstavite osebe in zgodbo ter ovrednotite sporočilo enega ali obeh romanov. Je besedilo glede na vsebino in slog za*

<sup>5</sup> Odveč je poudariti, da so predlogi nalog zgolj osnutki, ki jih v tej obliki ni smiselno prenesti v prakso. O osnutkih mora razpravljati in odločati komisija, pristojna za pripravo maturitetnih nalog in navodil za ocenjevanje, kar pomeni, da je priprava izpitnega gradiva strokovno timsko delo, ki pa kljub postopnosti uvajanja novosti ne sme obstati na mestu – v okvirih utečenih vzorcev preverjanja znanja.

<sup>6</sup> Na str. 8 so priloge navedene tako za razpravljalni kot za interpretativni esej: »odlomek (eden ali več) iz izbranih besedil tematskega sklopa iz književnosti oziroma krajša besedila iz tematskega sklopa«.

*Vas zanimivo – in zakaj (ne)? Utemeljite, s katerim prebranim delom bi ga lahko najboljše primerjali.*

Esejska naloga je nekoliko drugačna, saj zahteva temeljito branje odlomka in podrobno poznavanje razmerja med očeti in sinovi v besedilih: pričakuje se pojasnilo odnosov med njimi, razmislek o odzivu sina na očetov odhod ter o občutkih, ki jih navaja avtorica interpretacije. Pričakovati je tudi razpravo o preživetju (sinov) po travmatični izkušnji ter vrednotenjski zapis o odzivu predvsem na travmo in njeno premagovanje ter prepričljivo medbesedilno primerjavo glede na zanimivost besedila v prejšnji usmeritvi.

1.3 Možnosti je še več; med njimi se zdijo razmisleka vredne naslednje: kratek odlomek (ali dva) iz enega ali obeh besedil, ki izpostavlja(-ta) bistveno temo; po obsegu odlomek bistveno krajši kot predloga za interpretativni esej in se ne osredotoča na umeščanje odlomka v celoto ter na podrobnosti (npr. karakterizacije in zgodbe). Tak odlomek, ki je izhodišče za razpravo o temi, bi lahko bilo tudi krajše neznano besedilo, npr. pesem (ali celo besedilo kakovostne sodobne skladbe), s čemer bi se še dodatno podkrepila esejska razprava o aktualnosti izbranih, za branje obveznih besedil.

2 Objektivnost ocenjevanja, ki je eden od razlogov za sestavo obstoječih usmerjevalnih navodil, glede na subjektivnost esejskega pisanja in relativno objektivnost ocenjevanja (prim. Krakar Vogel 1994) ne more biti prevladujoča, saj je v nasprotju z večpomenskostjo književnosti, ki jo morajo zaznati tudi esejske naloge:

Ocenjevanje takih nalog je zahtevno, saj izhodišče predstavljajo umetnostna besedila, ki jih posamezniki smejo doživeti, razumeti in ovrednotiti na subjektiven način. Tako kot pri mladih bralcih se tudi pri ocenjevalcih odprta mesta literarnih besedil interpretativno zapolnjujejo glede na njihove bralne izkušnje in pričakovanja /.../, poleg tega pa ocenjevalci v razumevanje tujih besedil vnašajo tudi lastno vednost, okus, vrednote, predstave in celo nezavedne odzive /.../. Dialog z besedilom, kakor običajno poimenujemo šolski esej, tako postaja polilog, ki ga je celo s hipotetično objektivnim načinom ocenjevanja težko oceniti neoporečno. (Bucik in Čokl 2016: 15–16.)

Analitično ocenjevanje (po vsebinskih opornih točkah) zato ne sme preiti v iskanje odgovorov; poleg analitičnega ocenjevanja (razpršenost ocen je tudi pri takem načinu velika) je nujno zagotoviti vidnejšo vlogo celotnemu ocenjevanju pri vseh postavkah, tudi pri jeziku. Drobljenje postavke jezikovna pravilnost očitno ne pripelje k objektivnosti, prav tako ne štetje besed, ki ga podrobno predpisuje že PIK. Ocenjevalnih postavk naj ne bo preveč (okrog pet jih je dovolj), vsebina naj se vrednoti po taksonomskih ravneh, ne pa po postavkah. To pomeni, da bi lahko bile tudi v ocenjevalniku za vsebino v celoti največ tri kategorije, še dve dodatni bi lahko bili namenjeni jeziku/slogu in zgradbi. Tako bi se spremenil tudi nabor znakov v ocenjevalniku: za jezik in slog npr. en znak ali dva znaka, za zgradbo en znak (torej skupaj trije in ne enajst kot sedaj), trije tudi za vsebino, ki je v obstoječem

sistemu sploh ni mogoče označevati, ker znakov zanjo ni. Dodeljevanje dodatnih točk za vsebino in jezik ni smiselno; nadpovprečni vsebinski dosežki (npr. podrobnost poznavanja dejstev, kakovostno, inovativno osebno vrednotenje) se lahko izrazijo v najvišjih opisnikih pri celostnem vrednotenju vsebine, kar velja tudi za celostno ocenjevanje jezika.

3. Pri sestavi tako esejskih kot ocenjevalnih navodil je treba dosledno upoštevati PIK: prvo taksonomsko raven ne tvori le poznavanje dejstev iz besedil, ampak tudi poznavanje in uporabo književnega znanja o besedilih. Eseji nekatero tovrstno poznavanje vključujejo v razpravo (npr. družinski, generacijski, ljubezenski, zgodovinski, psihološki roman, motiv(ika), tehnika pripovedi, pripovedovalec, notranji monolog), a ocenjevanje tega ni predvideno. Več mesta je treba nameniti tudi vrednotenju kot tretji ravni odziva; v analiziranih navodilih vrednotenje ne dosega s PIK-om predvidenega števila točk (zgolj 4 od predvidenih 6–9 točk). Nizko število točk je nenavadno, saj sta primerjanje kakovosti in vrednotenje v povezavi z obema besediloma iz tematskega sklopa »najbolj zapletena in sinkretična procesa pri literarni interpretaciji, a hkrati zelo pomembna za opomenjanje obeh romanov. Mlade bralce oba procesa ne naučita samo izpostaviti ključnih točk romana in prepoznati kvalitete besedil, pač pa tudi vrednotiti ostale pojave v svetu« (Zupan Sosič 2020: 274). – Sklepna misel je skorajda samoumevna: samo s premišljeno, a hkrati s korenito spremembo tako zasnove kot ocenjevanja esejskih navodil bo mogoče uresničevati priporočilo iz veljavnega učnega načrta, ki je za sedaj neuresničeno: »V gimnaziji je književni pouk namenjen vzgoji kultiviranega bralca, bodočega izobraženca. To je bralec, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušnost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost« (Učni načrt 2008: 42).

## Viri

PIK, 2019: *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo – slovenščina*. Ljubljana: Državni izpitni center. <https://www.ric.si/mma/M-SLO-2021/2019082714564976/>.

PISA, 2018. *Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja* (ur. K. Šterman Ivančič). Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2019. [https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018\\_NacionalnoPorocilo.pdf](https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_NacionalnoPorocilo.pdf).

*Učni načrt*, 2008: *Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija. Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_slovenscina\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf).

## Literatura

Bucik, Valentin in Čokl, Sonja, 2016: Razvijanje novih meril za ocenjevanje maturitetnih esejev pri splošni maturi iz slovenščine. *Jezik in slovstvo* 61/1. 15–34.

Grosman, Meta, 1989: *Bralec in književnost*. Ljubljana: DZS.

- Kordigel Aberšek, Metka, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krakar Vogel, Boža, 1991: *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krakar Vogel, Boža, 1994: Preverjanje znanja in sposobnosti pri pouku književnosti. *Književnost na maturi*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport (Matura). 5–51.
- Krakar Vogel, Boža, 2004: *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- Krakar Vogel, Boža, 2012: Receptijska in sistemska didaktika književnosti kot izhodišči za sodoben književni pouk. Krakar Vogel, Boža in Blažič, Milena Mileva (ur.): *Sistemska didaktika književnosti*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 5–44.
- Krakar Vogel, Boža, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett. (Učiteljeva orodja).
- Pečjak, Sonja, 2012: *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. (Razprave FF).
- Petek, Tomaž, 2014: Sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. triletju osnovne šole. *Razredni pouk 2–3*. 46–51.
- Zupan Sosič, Alojzija, 2020: Očetje in sinovi v maturitetnih romanih *Konje krast* in *Figa*. *Jezik in slovstvo* 65/3–4. 269–285.
- Zupanc, Darko, 2004: Problematika pri ne-testnih oblikah preverjanja znanja. *Preverjanje in ocenjevanje* 1/4. 7–14.
- Žbogar, Alenka, 2019: Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo* 64/1. 73–83.

### **The Slovenian General Matura Essay and the Reading Ability of the Literary Reader**

Based on curricular documents, literary didactic theory and PISA assessment, the first part of the article summarises several dimensions of the literary reader's reading competence, especially the interlacement of emotional response, understanding, evaluation and relevant contextual knowledge. The article focuses on literary evaluation, which can be based on internal or external criteria. In the central part, it analyses the essay instructions for the Slovenian general Matura essay and investigates which knowledge or level of response is expected from candidates, as well as the reliability of the assessment instructions. In discussing the essay writing instructions, the article demonstrates that these instructions guide students towards content retelling and predictable answers, whereas an analysis of the discrepancies between the examiners' assessments of content and language shows that detailed but unreliable assessment instructions do not contribute to assessment objectivity. In the conclusion, some changes are proposed, mainly concerning greater subjectivity in writing Slovenian general Matura essays and a more holistic, less analytical approach to their assessment.

**Key words:** reading competence of the literary reader, levels of response to the text, literary evaluation, Slovenian general Matura essay, essay instructions and assessment