

JEZIK IN SLOVSTVO

letnik LVII

števila 1–2

VSEBINA

Uvodnik	3
Razprave	
Boža Krakar Vogel Tekmovanje za Cankarjevo priznanje v luči nekaterih primerjav	7
Igor Saksida Z odprtimi očmi zagotovo pridemo <i>na zeleno vejo</i> kritičnega branja	19
Vlado Pirc Tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje med letoma 1997 in 2007	35
Klemen Lah Cankarjevo priznanje – s poti	49
Mojca Nidorfer Šiškovič Videovsebine v šoli in ob tekmovanju iz znanja slovenščine <i>Slovenščina ima dolg jezik</i>	59
Jerca Vogel Sodobnejši koncept sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovu jezikovnega dela izpita iz slovenščine na splošni maturi	67
Marjana Hodak Slovenščina na poklicni maturi	83
Mojca Cestnik, Vida Medved Udovič in Tina Žagar Pernar Nacionalno preverjanje znanja iz slovenščine ob koncu tretjega obdobja osnovne šole – analiza	97
Metodične izkušnje	
Meta Rešek Cankarjevo tekmovanje – prej in zdaj	111
Izidora Černigoj Tekmovanje za Cankarjevo priznanje od drugega do petega razreda osnovne šole	113
Ocene in poročila	
Zoran Božič Boža Krakar Vogel in Milena Mileva Blažič: <i>Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi</i> . Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2012	115
V spomin	
Zoltan Jan Janez Dolenc – častni član Slavističnega društva	117
V branje vam priporočamo	125
Abstracts	127

JEZIK IN SLOVSTVO

Volume LVII

Number 1–2

CONTENTS

Editorial	3
Discussions and Articles	
Boža Krakar Vogel The Cankar Award Competition in the Light of Some Comparisons	7
Igor Saksida With Our Eyes Wide Open Critical Reading Can Surely Thrive	19
Vlado Pirc The Cankar Award Slovene Language Competition in the Period between 1997 and 2007	35
Klemen Lah The Cankar Award – The Path Traversed (and The Path Ahead)	49
Mojca Nidorfer Šiškovič Video Content in School and in the “Slovene Has a Big Mouth” (<i>Slovenščina ima dolg jezik</i>) Language Competition	59
Jerca Vogel A Contemporary View of Communicative Competence as a Starting Point for the Reform of the Language Part of the Slovene Exam in the General <i>Matura</i> Examination	67
Marjana Hodak The Subject of Slovene in the Vocational <i>Matura</i> Examination	83
Mojca Cestnik, Vida Medved Udovič in Tina Žagar Pernar National Assessment in Pupils’ Knowledge of the Slovene Language at the End of the Third Cycle of Primary School – Analysis	97
Experience in Teaching Methods	
Meta Rešek The Cankar Award Competition Then and Now	111
Izidora Černigoj The Cankar Award Competition from the 2nd to the 5th Grade of Primary School	113
Reviews and Reports	
Zoran Božič Boža Krakar Vogel in Milena Mileva Blažič: <i>Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi</i> . Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2012	115
In memoriam	
Zoltan Jan Janez Dolenc – honorary member of the Slavic Society of Slovenia	117
Recommended Reading	125
Abstracts	127

UVODNIK

Ta številka Jezika in slovstva vsebuje prispevke, ki z različnih zornih kotov razmišljajo o zunanjem preverjanju znanja iz slovenščine kot maternega/prvega jezika v osnovni in srednji šoli.

Zunanje preverjanje/ocenjevanje je vrsta preverjanja znanja, pri katerem preizkuse sestavljajo in ocenjujejo zunanji strokovnjaki po določenih standardih in je za vse udeležence enako. Zanj je značilno, da imajo vsi učenci na določeni stopnji in v določenem roku enaka vprašanja in naloge, da se preverja in ocenjuje tisto znanje, ki je po mnenju večje skupine strokovnjakov bistveno, da preizkusi obsegajo širok spekter vprašanj, da preverjanje poteka ne glede na okoliščine, v katerih se je učenec učil.¹

Za zunanje preverjanje prav tako kot za notranje (tisto, ki ga oblikuje učitelj za svoje učence) šteje, da je veljavno, če ima formativno in sumativno vrednost – če torej preverja, ali so bili uresničeni vzgojno-izobraževalni cilji in doseženi ustrezni rezultati v okviru predmeta in medpredmetnega povezovanja.

Vse naštetu lahko pripišemo tudi dvema kategorijama zunanjega preverjanja znanja iz slovenščine na šolski vertikali: v prvo sodijo t. i. frontalni preizkusi, ki so namenjeni vsem udeležencem in imajo poleg selektivne tudi prognostično vrednost (tj. napovedujejo uspešnost kandidata pri nadaljnjem izobraževanju). To so maturitetni preizkusi ob koncu srednje šole in nacionalni preizkusi znanja v devetletki. Druga kategorija zunanjega preverjanja pa so preizkusi s poudarjeno selektivno vrednostjo, taki, ki iščejo najboljše udeležence. Sem štejemo tekmovanja v znanju. Ker obe kategoriji sodita v zunanje preverjanje znanja, imata nekatere skupne značilnosti, pa tudi prepoznavne razlike. Objava v isti tematski številki bo, kakor upamo, pokazala ene in druge.

Ideja za to publikacijo je zrasla iz razmišljanj o obliki dolgoletnega selektivnega preverjanja, ki ga manj zavestno štejemo k eksternemu. Izhodišče je bil namreč strokovni posvet o tekmovanju za Cankarjevo priznanje v novembru 2011

¹ *Krek, Janez, in Cencič, Majda (ur.), 2000: Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Zavod RS za šolstvo.*

(Cankarjevo priznanje – od kod in kam). Potreba po takem posvetu se je kazala že dolgo.

Opazovalci od strani smo namreč v zvezi s tem tekmovanjem vrsto let zaznavali dve stalnici: najprej je to izrazito pozitiven motivacijski vpliv na širok krog osnovno- in srednješolcev znotraj in zunaj meja Slovenije, neprecenljiv prispevek k poglobljanju znanja in zavesti o materinščini med mladimi. Druga stalnica pa so (bili) pogoste vsebinske in organizacijske zadrege, negotovosti, negotovanja na strani organizatorjev in mentorjev, ki imajo za posledico izgubo energij pri tej – lahko bi rekli – obliki prostovoljstva zavzetih sodelavcev. Nasprotja in dileme se po navadi zgladijo tako, da tekmovalci tega ne čutijo, a pod pepelom vendarle bolj ali manj zaznavno tlijo.

Enega takih primerov sem doživela na začetku svoje profesionalne poti, ko sem bila priča vzdušju med požrtvovalnimi ocenjevalkami, hkrati tudi mentoricami tekmovalcev. Vsaka je zato »navijala« za svoje učence in se hudovala nad »neobjektivnimi« ocenami kolegic, ne da bi znala kaj več kakor čustveno utemeljevati kakovost »svojih« spisov. Tedaj se mi je utrnila misel, da bi bilo vendarle mogoče tudi spise ocenjevati z nekakšnimi merili. Sama menim, da je prav ta izkušnja botrovala kasnejšim razmišljanjem o eksternem ocenjevanju esejskih nalog, kasneje uresničenim v različnih izpeljavah, ki pa so vse pomenile napredek v primerjavi z izhodišnim stanjem.

Vprašanja, ki so se pri nadaljnjem spremljanju tega dogajanja še porajala, so bila tudi, katere vsebine in cilje naj tekmovanje zasleduje, ali naj se koncepti v rednih časovnih presledkih menjavajo ali naj bodo ves čas enaki, ali naj bo po didaktični zasnovi podobno eksternemu preverjanju ali drugačno, naj bo tekmovanje namenjeno »eliti« posebej motiviranih učencev ali množično, ali je nujno, da je izdelek zgolj pisni ali je lahko tudi ustni, nemara celo medijsko ustvarjalni. Da je mogoče tekmovati v znanju jezika na različne načine, poleg razvejene taksonomije ciljev jezikovne in književne vzgoje dokazuje francosko vsenarodno tekmovanje v pisanju nareka, pa razvejenost na Madžarskem, slušno preverjanje iz tujega jezika pri naši eksterni maturi, pa tudi nekateri poskusi znotraj samega tekmovanja za Cankarjevo priznanje.

Zato sem k sodelovanju na omenjenem posvetu in v pričujoči številki JiS-a za razmišljanje o vseh teh temah povabila sogovornike, ki imajo s tekmovanjem za Cankarjevo priznanje dobre in slabe izkušnje in strokovne argumente, predvsem pa »kilometrino« požrtvovalnega dela in za katere sem bila prepričana, da bodo

znali tudi z alternativnimi pobudami odgovoriti na aktualna in trajna vprašanja. Tako zdaj avtorji tekmovanje za Cankarjevo priznanje osvetlujejo z raziskavami in izkušnjami, s sinhrono in diahrono perspektive, in bralec lahko sledi vsebinskim in organizacijskim spremembam ter poskusom alternativ nekoč in danes. Tematizirajo tudi v letu 2011 aktualno polemiko o izbiri literarnega sklopa, ki je bil podlaga za preverjanje v tretjem triletju devetletke. Poleg člankov glavnih razpravljavcev objavljamo tudi dragocene izkušnje in poglede mentoric iz prakse.

Eksternost je skupni imenovalec, ki povezuje selektivno, tekmovalno, in frontalno preverjanje znanja iz slovenščine. Tudi slednje se spreminja in razvija, rezultati pa imajo prav tako kakor tisti s tekmovanj posledično veljavnost za pouk. Zato smo prispevke o selektivnem preverjanju dopolnili z refleksijami o drugih oblikah bolj zavezujočega zunanjšega preverjanja, kot so nacionalni preizkusi znanja v devetletki ter splošna in poklicna matura. Posebno zato, ker so se nekatere sedaj veljavne strategije tega preverjanja zgledovale pri tistih, ki so se skozi čas menjavale pri tekmovanju za Cankarjevo priznanje.

A če smo se pri refleksijah tekmovanja za Cankarjevo priznanje ozrli tako v preteklost kot v primerjave in aktualno dogajanje, smo se pri analizah frontalnega zunanjšega preverjanja osredinili na sedanje stanje, posebej na preverjanje s področja jezikovnega pouka. To pa zato, ker je bilo dogajanje v zvezi s frontalnim eksternim preverjanjem, posebno iz književnosti, ves čas sproti spremljano v strokovnem in širšem tisku, podan je bil tudi historiat nekaterih od njih.² Zato smo menili, da je strokovno umestneje na enem mestu zbrati analize oblik, strategij in rezultatov zunanjšega preverjanja v sodobnosti in ponuditi bralcem snov za razmišljanje, kako so te oblike preverjanja ustrezne glede na cilje pouka in preverjanja in glede na učinke, ki jih imajo na trajno znanje in kompetence vprašanih, in kaj bi bilo smiselno še načrtovati. Ter hkrati primerjati, kakšna so didaktičnostrukturna razmerja med selektivnim in frontalnim preverjanjem znanja iz slovenščine, razmišljati o tem, ali so v enem in drugem zajeti vsi temeljni predmetni in čezpredmetni vzgojno-izobraževalni cilji pouka tako kompleksnega predmeta, kot je materinščina oz. prvi jezik.

Prispevki v pričujoči številki tako poskušajo ujeti poleg nekaj zgodovine in namigov za prihodnost predvsem aktualni trenutek pomembnega segmenta vzgojno-izobraževalnega procesa pri slovenščini, ki zanesljivo prispeva k

² Npr. Krakar Vogel, Boža, 2008: Književnost pri eksterni maturi iz slovenščine. *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik (Obdobja 25). 355–368.

trajnemu znanju in oblikovanju zmožnosti pri učečih se, prognozira izobraženost in ozaveščenost slovenske družbe prihodnosti, učiteljem pa zrcali uspešnost njihovega truda in spodbuja refleksije za bodoče ravnanje.

Zato želimo reviji uspešno pot med raziskovalce in izvajalce pouka materinščine.

***Boža Krakar Vogel,
urednica tematske številke***

TEKMOVANJE ZA CANKARJEVO PRIZNANJE V LUČI NEKATERIH PRIMERJAV

V članku so podane primerjave aktualnega koncepta tekmovanja za Cankarjevo priznanje z nekaterimi drugimi šolskimi tekmovanji v znanju jezikov in drugih področij družboslovja in naravoslovja ter s tekmovanji v materinščini v sosednjih državah. Posebej sta prikazani tekmovanji v znanju madžarskega jezika in književnosti za gimnazijce na Madžarskem, ki sta kompleksni tako po vsebini kakor po taksonomski zahtevnosti tekmovalnih dejavnosti. Na podlagi tega opisa je dodanih nekaj refleksij v zvezi s tem, katere možnosti se še kažejo pri tekmovanju za Cankarjevo priznanje, od preverjanja strategij testnega branja do preverjanja poznavanja jezika, pa tudi (med)kulturne zavesti in razgledanosti na podlagi poznavanja literature kot sistema.

Ključne besede: tekmovanja v znanju, primerjave, taksonomija, vsebine in oblike preverjanja

1. Če želimo vsebinsko didaktična in organizacijska vprašanja tekmovanja za Cankarjevo priznanje (CP) razčleniti s čim več zornih kotov, se zdi sodobne rešitve smiselno postaviti po eni strani v razvojno perspektivo, po drugi pa v kontekst primerjav z nekaterimi šolskimi tekmovanji v znanju na drugih tematskih področjih. To nam lahko prinese jasnejšo sliko o smiselnosti in primerljivosti sedanjega koncepta tekmovanja za CP in sugerira morebitne didaktične dopolnitve. O nekaterih takih primerjavah, pridobljenih s kvalitativnim raziskovanjem (z intervjuji in analizo pisnih gradiv), poročamo v nadaljevanju. Razgledali smo se po nekaterih drugih šolskih tekmovanjih pri nas in po tekmovanjih v znanju prvega jezika/materinščine v sosednjih državah, poskusili zajeti tako organizacijske značilnosti kakor obliko in zahtevnost tekmovalnih nalog in načine selekcije tekmovalcev.

2. Primerjava z nekaterimi šolskimi tekmovanji v znanju iz drugih predmetov oz. disciplin v Sloveniji

Primerjave smo se lotili skupaj s študenti pri seminarju iz didaktike književnosti v študijskem letu 2010/11, tako da smo zbrali odgovore iz pisnega intervjuja z organizatorji tekmovanj iz dvanajstih drugih disciplin s področja družboslovja in humanistike; poleg slovenščine so tako odgovore prispevali še organizatorji oz. vodje tekmovanj iz francoščine, ruščine, španščine, angleščine, filozofije in geografije in iz šestih naravoslovnih disciplin – biologije, matematike, fizike, astronomije, kemije in biologije. Intervju je vseboval naslednja vprašanja:

- kdo je organizator tekmovanja,
- na katerih območnih ravneh je tekmovanje – šolski, regijski, državni ravni,
- ali obstaja zanj pravilnik,
- kateri so cilji tekmovanja – spodbujanje interesa za predmet pri večjem številu tekmovalcev ali iskanje najboljših, strokovnega podmladka,
- katere vsebine se preverjajo – iste kot pri pouku, iste, a poglobljene z dodatnimi viri, posebne, drugačne, za katere se uporabljajo posebni viri,
- katere oblike nalog rešujejo tekmovalci – esej, testne naloge, kaj drugega.

Odgovori so pokazali naslednje podobnosti in razlike med tekmovanji: Tekmovanja organizirajo zvečine strokovna društva. Zavod RS za šolstvo (ZŠ) je po naših podatkih organizator tekmovanja za Cankarjevo priznanje ter tekmovanj v geografiji in angleščini v osnovni šoli (tekmovanja v angleščini za srednješolce pripravlja mednarodna organizacija IATEFL). Tekmovanje v ruščini organizira sekcija učiteljev ruščine znotraj Slavističnega društva Slovenije. Zelo dejavno je Društvo matematikov, fizikov in astronomov, ki organizira več matematičnih tekmovanj (za Vegovo priznanje, tekmovanje za poklicne šole, tekmovanje v znanju poslovsne matematike, razvedrilne matematike), tudi tekmovanje iz fizike – za Štefanovo priznanje – in še kaj. Tekmovanji iz biologije in kemije organizirata v sodelovanju dve društvi – Prirodoslovno društvo Slovenije in Zveza za tehnično kulturo Slovenije. Ta organizira kar 17 tekmovanj, ki pa razen tekmovanj v biologiji in kemiji niso vezana na šolske predmete (npr. logika), se pa vsa nadaljujejo na mednarodni ravni.

Druga tekmovanja so večinoma organizirana na ravni šole in države (zgolj državno tekmovanje je v ruščini in filozofiji, tekmovanje iz angleščine za srednješolce pa je regijsko in državno) in za učence vseh programov, osnovno- in srednješolskih. Samo gimnazijcem sta namenjeni tekmovanji iz ruščine in filozofije. Tekmovanja iz slovenščine, angleščine (osnovna šola), matematike in fizike so tudi regijska.

Vsa tekmovanja se odvijajo po pravilniku, ki ga je v skladu s smernicami ministrstva za šolstvo oblikovalo strokovno društvo – razen za slovenščino, geografijo in angleščino (osnovna šola), pri katerih je pravilnik oblikovan pod okriljem ZŠ.

Vsa tekmovanja zasledujejo oba cilja – spodbujanje širokega interesa za predmet in iskanje najbolj nadarjenih (za slovenščino ju pravilnik formulira kot »širjenje in poglobljanje znanja slovenščine«, »popularizacij/o/ slovenščine oz. spodbujanje branja leposlovja«, »spodbujanje učencev in dijakov k študiju slovenskega jezika in književnosti«, »odkrivanje za slovenščino nadarjenih učencev in dijakov« ...).¹

Naloge prav tako pri približno dveh tretjinah področij izhajajo iz učne snovi, ki je nekoliko razširjena z dodatno tematiko oz. viri. Pri španščini, ruščini in angleščini na srednjih šolah so to vprašanja o civilizaciji in kulturi, pri angleščini pa regijsko in državno tekmovanje za osnovne in državno za srednje šole temelji tudi na literarni predlogi, ki terja dokazovanje samostojne interpretacije – podobno kot pri slovenščini na vseh ravneh. Posebna učna tema je razpisana tudi pri biologiji in geografiji – terensko delo.

Naloge za preverjanje so testne in esejske pri tujih jezikih, pri filozofiji in slovenščini samo esejske, pri naravoslovnih predmetih pa večinoma testne. Pri tekmovanjih na tehničnih področjih, ki jih organizira Zveza za tehnično kulturo Slovenije, so predvideni tudi praktični izdelki (npr. računalništvo, robotika), pri »šolski« fiziki na državni ravni eksperiment, pri geografiji pa terensko delo.

2.1 Tekmovanje za CP v okviru teh primerjav kaže naslednje posebnosti: Organizator je ZŠ, kakor pri angleščini (osnovna šola) in geografiji, medtem ko druga tekmovanja – razen v znanju angleščine za srednje šole – izvajajo strokovna društva (pred letom 2007 je tekmovanje za CP potekalo v skupni organizaciji ZŠ in Slavističnega društva Slovenije).

Vsebina je posebej predpisana – določeni so vsakoletni sklopi literarnih besedil za posamezne stopnje in programe, znanje jezika se ne preverja s posebno obliko testa, kakor se pri tujih jezikih (in se je v preteklosti tudi na tekmovanju za CP). Edina oblika preverjanja je zato esejska naloga, tako kot le še pri filozofiji (kjer tekmujejo samo gimnazijci).

V praksi sta opazni še dve posebnosti: množična udeležba in družbena občutljivost za vsakoletne tekmovalne vsebine, posebno literarne. Te so kar nekajkrat doživele zavračanje določenih skupin kurikularnih bralcev.² Pred leti so npr. povesti Milčinskega *Ptički brez gnezda* nasprotovali starši in učitelji, češ da je besedilo pretežno, doživljajsko neaktualno in moralno sporno! Družbena občutljivost se je nekajkrat pokazala tudi ob izbiri maturitetnih romanov, npr. ob Rožančevi *Ljubezni* in Zupanovem *Menuetu za kitaro*. – Razlog za odklanjanje

¹ Pravilnik tekmovanja iz slovenščine za Cankarjevo priznanje – velja od 19. 9. 2012 . <www.zrss.si/default.asp?rub=2196>. (Dostop 14. 12. 2012.)

² Z izrazom kurikularni bralci označujemo vse tiste, ki berejo knjige, predpisane (oz. priporočene) za branje v vzgojno-izobraževalnem procesu: poleg učencev tudi učitelji, starši, neredko še drugi pedagoški strokovnjaki in zainteresirana javnost.

določenih besedil (v določenem času)³ je po navadi tujost (diskurzivna, kulturna, funkcijska) literarne sestave besedila za določene (navadno družbeno organizirane in zato dovolj vplivne) bralce, ki literarno besedilo zaradi tega postavijo pod javni vprašaj. Komisija, ki sestavlja vsebinske sklope, mora ob takih priložnostih javno utemeljevati svojo izbiro. Najbolj prepričljivo se je to početje izkazalo takrat, kadar so bila besedila literarno kakovostna in je bilo to kakovost mogoče utemeljevati z literarnimi merili, posebno še, če jih prepoznajo tudi ciljni bralci (npr. dijaki v primeru *Menueta za kitaro*). V nekaterih primerih pa se je pokazalo (npr. pri Predinovem romanu *Na zeleno vejo*), da je tujost motivike in jezika zaradi zgoščenega verizma radikalna in za (pre)veliko število kurikularnih bralcev (pre)velika, zato knjiga ni mogla obdržati statusa obveznega branja za predvideni namen – ocenjevanje bralne sposobnosti tekmovalcev.

3. Tekmovanja iz materinščine/prvega jezika pri naših sosedih

Zaradi omejenih raziskovalnih kapacitet smo se odločili povprašati o obstoju in obliki takega tekmovanja pri naših najbližjih sosedih – v Avstriji, na Madžarskem, Hrvaškem in v Italiji. Dr. Elizabeta Jenko, lektorica slovenščine na Dunaju, in dr. Mirjana Benjak, profesorica didaktike v Pulju, sta sporočili, da pri njih takega tekmovanja nimajo – »na žalost«, je dodala Mirjana Benjak.

Malenkost več je lahko povedala pedagoška svetovalka Andreja Duhovnik Antoni o dogajanju v Italiji. Čeprav so tam tudi uveljavljena tekmovanja v znanju tujih jezikov, npr. angleščine (primerljivo in podobno kot pri nas), pa tekmovanja v znanju italijanščine v obliki, kot je pri nas, informatorka ne pozna. Poročala pa je o televizijskem tekmovanju, na katerem se je dobro odrezal Licej France Prešeren iz Trsta. Tekmovalce so skupine s posameznih šol, ki so odgovarjale na vprašanja o izbranih prebranih knjigah. Vprašanja so bila »predvsem usmerjena v podrobnosti, kar je bolj kot k razmišljanju o sami knjigi in avtorju vodilo k podatkom o avtorju in njegovem življenju, pri besedilu pa v podrobnosti zapisa, npr. kaj so v tem odlomku jedli pri večerji ipd.« – Tekmovanje na način tradicionalnega TV-kvizaja je bilo torej usmerjeno v reprodukcijo znanja, v branje pa ne.

3.1 Najbolj izčrpno nam je lahko z gradivom postregel lektor slovenščine na univerzi v Budimpešti, dr. Mladen Pavičić. Zato se kaže pri njegovem poročanju ustaviti nekoliko dlje in dogajanje na Madžarskem tu in tam tudi komentirati.

Na Madžarskem obstaja celo več tekmovanj, ministrstvo za šolstvo razpisuje tekmovanje posebej za področje jezika in posebej za literaturo. Menda imata obe tradiciji že iz časa pred drugo svetovno vojno. Od leta 1997 pa obstaja še

³ Rožančev roman *Ljubezen* je kot maturitetni roman leta 1996 doživel javno zgražanje, za pornografskega ga je označila celo neka poslanka v parlamentu, leta 2001, ko je bil v maturitetnem sklopu drugič, pa ni bilo medijskih zavračanj – na spletnih forumih so ga bralci ocenjevali celo naklonjeno.

posebno tekmovanje iz pravopisa (Zsigmonda Simonya), ki ga organizirajo Madžarsko jezikoslovno društvo, Inštitut za madžarski jezik in ugro-finistiko Filozofske fakultete Univerze Loránd Eötvös v Budimpešti in Center za metodiko poučevanja.

Podrobneje si oglejmo tekmovanje za srednješolce iz literature, nato pa bežno še tisto iz jezika, obe v organizaciji ministrstva za šolstvo. Tekmovanje iz literature (in iz jezika) je namenjeno dijakom zadnjih dveh razredov srednjih šol. Zanimivo je zato, ker kaže, kako je usmerjeno v različne zahtevnostne stopnje, z nalogami, ki hkrati preverjajo literarnobralno pismenost (besedilno in medbesedilno), širšo sporazumevalno zmožnost (tvorjenja in sprejemanja), literarno znanje in kulturno zavest. Poteka v treh krogih, katerih potek in vsebino nalog ponazarjamo s spodnjimi primeri (zapis z velikimi črkami pred posameznim primerom naloge je njena taksonomska umestitev, ki jo dodajamo, da bi dokazali trditev o raznovrstnosti in zahtevnosti nalog in ciljev).

Prvi krog – pisno šolsko tekmovanje, ki traja pet ur

A) POZNAVANJE BESEDIL⁴

V eni od tovrstnih nalog so najprej navedeni štirje citati iz madžarskih pesmi, tekmovalci morajo napisati avtorjevo ime in naslov pesmi.

B) UPORABA LITERARNEGA ZNANJA

Primer: *Napišite tri značilnosti cvetlične poezije /poseben tok v madžarski poeziji, op. Mladena Pavičića/, ki so razvidne tudi iz zgornjih citatov.*

C) UPORABA ZNANJA ZA MEDBESEDILNO POVEŽOVANJE

V eni od tovrstnih nalog najdemo citata iz dveh parafraz (sekundarnih besedil), in sicer iz Stoppardove drame *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead* in iz Grillparzerjeve drame *Ein treuer Diener seines Herrn*. Tekmovalci morajo napisati ime avtorja izvirnega dela in njegov naslov, npr. *William Shakespeare: Hamlet*, imena citiranih literarnih oseb in pojasniti pglavnitno razliko med izvirnikom in parafrazo, npr. med *Hamletom* in Stoppardovo dramo.

Č) MEDBESEDILNA INTERPRETACIJA

Npr. tekmovalec primerja basen *O žabi in volu*, ki jo je napisal Gábor Pesti leta 1536, s pesmijo Sándorja Kányádija *O napihnjeni žabi in volu* iz leta 1983, ki je v intertekstualnem odnosu z basnijo. Najti mora tri podobnosti in tri razlike.

D) POZNAVANJE KLJUČNIH BESEDIL, UPORABA TEGA ZNANJA PRI IDENTIFICIRANJU MEDBESEDILNIH NAVEZAV

Dialog pesnikov – naloga učencev je, v odlomkih iz pesmi (sekundarnih besedil) prepoznati literarne predloge in njihove avtorje ter pojasniti, kateri motivi so jim pomagali pri prepoznavi (npr. tekmovalci dobijo informacijo: *Tomaž Šalamun: Hodil po zemlji sem naši in dobil čir na želodcu*; napisati morajo: *Oton Župančič: Hodil po zemlji sem naši in pil nje prelesti*).

⁴ Književno znanje opredeljujemo po pedagoški zahtevnosti (spominskoreproduktivno, razumsko-reproduktivno, uporabno, ustvarjalno) in po vsebini (poznavanje besedil, literarne teorije, zgodovine in kulturnih vsebin) (Krakar Vogel 2004).

- E) UPORABA LITERARNOTEORETIČNEGA ZNANJA
Npr. tekmovalci dobijo kitice različnih pesmi, na podlagi katerih ugotavljajo
- kitično obliko, verzno obliko in stopico,
 - obliko pesmi, tri značilnosti vsake oblike (npr. značilnosti epistole, ode).
- F) (MED)KULTURNA RAZGLEDANOST, MEDPREDMETNO POVEZOVANJE, npr.
- tekmovalec ima pred seboj fotografiji fragmentov Sikstinske kapele in freske iz neke katalonske cerkve ter sliko Rodinovega *Misleca*, napisati mora, kateremu stilu ali dobi pripadajo ta dela;
 - tekmovalec odgovarja na vprašanja kot *Kaj pomenijo termini manierizem, alter ego, apokrif, deus ex machina.*
- G) POZNAVANJE LITERARNEGA SISTEMA IN ŠIRŠEGA KULTURNEGA DOGAJANJA
- Naloge npr. zahtevajo, da tekmovalec opiše nekatera dogajanja iz literarne oz. kulturne preteklosti – *Debate in sodni procesi v madžarski književnosti, Spor okoli avtorstva prevoda Iliade, Polemika o prenovi jezika* ipd.;
 - naloge zahtevajo poznavanje literarnega razvoja: *Kako je Endre Ady vplival na tri pozneje uveljavljene avtorje?*
- H) POZNAVANJE POSTOPKOV IN AVTORJEV LITERARNEGA RAZISKOVANJA – RAZGLEDANOST PO DEJAVNIKI LITERARNEGA SISTEMA
Naloge se nanašajo na temo, ki jo je tekmovalec izbral za drugi krog tekmoovanja. Npr. tekmovalec mora navesti tri vprašanja, ki bi jih postavil strokovnjaku za izbrano področje, in navesti avtorja dveh strokovnih del s tega področja.

Drugi krog – regionalno tekmovanje

Tekmovalec ima na izbiro štiri vnaprej znane teme. Leta 2012 so to bile: oblike humorja v delih Sándorja Petőfija; dramska dela Árona Tamásija; zgodovinski romani Ferenc Herczegja ter *Don Kihot* M. de Cervantesa in njegov vpliv na madžarsko književnost.

Primer naloge za prvo temo:

- A) LITERARNOZGODOVINSKO ZNANJE
Navedite dva avtorja iz madžarske in dva iz svetovne književnosti, za katerih dela je značilen humor. Umestite jih v čas in navedite po eno njihovo najpomembnejše delo.
- B) POZNAVANJE BESEDIL
Kako se pojavlja Petőfijev humor v njegovih krajinskih in programskih pesmih?
- C) POZNAVANJE BESEDIL IN UTEMELJEVANJE Z UPORABO ZNANJA IZ LITERARNE TEORIJE
Tekmovalci morajo navesti po eno ironično, humoristično, satirično in parodično pesem ter izbor utemeljiti.
- Č) INTERPRETACIJA BESEDIL – RAZLAGALNI ESEJ
Tekmovalci preberejo odlomka iz Petőfijeve korespondence s Frigyesem Kerényijem. Treba je razložiti, katere vrste humorja najdejo v teh odlomkih in s katerimi jezikovnimi sredstvi so izražene.

D) RAZPRAVLJALNI ESEJ

Tekmovalci pišejo esej z naslovom *Estetska vloga komičnega, njegove variante in sredstva v Petőfyjevi verzni epiki*.

Tretji krog – ustno preverjanje na državni ravni

Tekmovalci dobijo vprašanja v povezavi z izbrano temo in odgovarjajo nanje pred komisijo.

3.2 Za primerjavo pogledjmo še nekatere naloge pri vzporednem tekmovanju iz obvladovanja jezika. Naloge bomo primerjali z zahtevnostno lestvico v testih PISA 2009 (v Čakš 2012) ali *Nacionalne strategije za razvoj pismenosti* (2006), da bi pokazali, kako ustrezno se na tekmovanju iz materinščine meri tudi bralna pismenost.

Prvi krog – test, 180 minut, 100 točk

A) BRANJE, PREPOZNAVANJE Z UPORABO STILISTIČNEGA ZNANJA; PISA: PREPOZNAVANJE POSAMEZNIH BESED ALI ZVEZ, RAZUMEVANJE NJIHOVE VLOGE V BESEDILU (1. RAVEN)

S katerimi jezikovnimi (retoričnimi) sredstvi je v spodnjem besedilu dosežen učinek? Naveden je odlomek iz zelo dramatičnega in patetičnega besedila Miklósa Zrinyija oz. Nikole Zrinskega o bojih s Turki. Pod besedilom je tabela, v levo kolono je treba vpisati sredstvo (ponavljanja, retorična vprašanja itd.), v desno primere iz besedila.

B) BRANJE MED VRSTICAMI – PREPOZNAVANJE SKRITE SESTAVINE; PISA: KRITIČNO BRANJE (3. RAVEN)

Kateri pomeni so skriti v spodnjih trditvah? Npr. *Če bi imel veliko denarja, bi veliko potoval.* Skriti pomen: nimam veliko denarja.

C) Skladenjska razčlemba, povezovanje, sklepanje; PISA: interpretacija (2. raven)

Tri skice prikazujejo sintaktično strukturo treh zelo kompleksnih povedi. Skice je treba povezati s povedmi.

Č) TVORJENJE VPLIVANJSKEGA BESEDILA, UPORABA ZNANJA IZ RETORIKE/STILISTIKE; NACIONALNA STRATEGIJA ZA RAZVOJ PISMENOSTI: TVORJENJE MANJ ZAHTEVNEGA SAMOSTOJNEGA BESEDILA – RAVEN NAJ BI BILA DOSEŽENA ŽE V OSNOVNI ŠOLI

Napišite 20 vrstic dolgo besedilo za šolsko glasilo z uporabo sredstev verbalne retorike. Prepričajte vrstnike, da se lahko katastrofam izognemo samo z okoljsko osveščenostjo.

Drugi krog – 100 točk

A) RAZISKOVANJE

20–30 strani dolga raziskovalna naloga. Teme: prikaz jezikovnih zvrsti v nekem sodobnem madžarskem romanu; jezikovna iznajdljivost v reklamah; značilnosti strokovnega jezika.

Tretji krog – ustno preverjanje kulture govora, 100 točk

Preverjanje reprodukcije, rabe, vrednotenja, aktualiziranja

- Vprašanje v zvezi z izbrano temo,
- vprašanje v zvezi s testom iz prvega kroga,
- vprašanje v zvezi s šolsko snovjo,
- vprašanje v zvezi s sodobno jezikovno kulturo.

3.3 Dovolimo si po tem prikazu krajši komentar: Najbrž bi tako obsežna tekmovalna snov, kot jo tu kažeta oba kompleta nalog, v naši permisivno naravnani občutljivosti za šolska vprašanja že a priori povzročila nelagodje in proteste. Tekmovalci v prvem krogu odgovarjajo, kot sklepamo, predvsem na vprašanja iz temeljne šolske snovi, potem pa se zahtevnost stopnjuje ob posebej izbranih vsebinskih sklopih in raziskovalno-interpretativnih analizah in sintezah. Videti je, da je v vsakem krogu tekmovanja zajeta prek različnih oblik preverjanja celotna taksonomija zahtevnosti, tvorjenje in izražanje ter obsežno vsebinsko znanje prek obeh prenosnikov. Veliko literarnih nalog se nanaša na medbesedilnost, pa tudi na kulturno kompetenco, jezikovna vprašanja spodbujajo presojanje stilistične primernosti in preverjajo sodobno jezikovno kulturo tekmovalcev. Eno in drugo tekmovalce segata od nižjih na višje ravni znanja in v čezpredmetne povezave. Tekmovalci (in mentorji) morajo dokazati, da so pri šolskem in dodatnem delu dosegli vse najpomembnejše cilje pouka jezika in književnosti in prek tega razvili širšo kulturno razgledanost, ki je temelj razvite kulturne zavesti bodočih izobražencev.

4. Primerjave tekmovanja za CP tako z nekaterimi drugimi pri nas kakor s tistimi v tujini (na Madžarskem) pa spodbujajo še nekatere bolj razčlenjene ugotovitve in morebiti tudi upoštevanja vredne premisleke:

- a) Na določenem vsebinskem oz. predmetnem področju lahko soobstaja več tekmovanj iz znanja, ki jih prirejajo isti ali različni organizatorji, posebno če so vsebinsko in ciljno različna – npr. pri nas je tak intenzivni organizator Zveza za tehnično kulturo Slovenije, na Madžarskem pa dve tekmovanji v okviru madžarščine organizira ministrstvo za šolstvo, enega pa strokovno društvo in univerza. (Podobno bo kmalu pri slovenščini, saj se v šolskem letu 2012/13 začenja še eno tekmovalce v organizaciji SdS – *Slovenščina ima dolg jezik.*)
- b) Splošni cilji takih tekmovanj so praviloma dvojni: po eni strani spodbujati zanimanje za predmet oz. področje, po drugi pa iskati najbolj perspektivne udeležence, ki so potencialni strokovni podmladek. – V teh ambicijah so si vsa šolska tekmovanja podobna.
- c) Tekmovalne naloge izhajajo najpogosteje iz učne snovi, tako da si posamezna vsebinska področja sledijo bodisi vsako leto po eno oz. po nekaj ali pa da se vsako leto preverjajo vsa po malem. V obeh primerih so temeljnimi šolskim znanjem dodane še vsebinske razširitve

in poglobitve, ki so na Madžarskem bolj specializirane na regijskem in državnem tekmovanju, na katerem je preverjanje ustno. – Pri nas ustnih preverjanj zvečine ne poznamo, morda so taki le opisi praktičnih izdelkov. Tekmovanje za CP pa poteka na podlagi posebej izbranih literarnih besedil.

- č) Pisne naloge pri večini tekmovanj, posebno jezikovnih, obsegajo tako testne naloge na različnih zahtevnostnih ravneh, bolj zaprte ali odprte, kakor tudi naloge za tvorjenje krajših esejskih besedil, daljših samostojnih esejev in celo raziskovalnih nalog (regijsko tekmovanje iz znanja jezika na Madžarskem).⁵
- d) Tudi po taksonomski razčlenjenosti so tekmovalne naloge pri večini tekmovanj razporejene na več ravni, predvsem analize in sinteze. Zgolj na sintezni ravni preverjanje poteka le pri slovenskem tekmovanju iz filozofije in pri tekmovanju za Cankarjevo priznanje. Če to značilnost tekmovanja za CP primerjamo še z zunanjim preverjanjem pri maturi, ugotovimo precejšnjo podobnost s šolskim esejem – pri obeh vrstah preverjanja gre za kandidatovo tvorjenje celostnega drugotnega besedila na podlagi prebranih literarnih del. To pomeni, da tekmovanje za Cankarjevo priznanje preverja, po načelu posledične veljavnosti pa tudi spodbuja uresničevanje enakih ciljev (pouka književnosti) kakor dobršen del eksternega preverjanja na srednješolski, deloma tudi na osnovnošolski ravni. Kandidat pri tovrstnem preverjanju pokaže, da literarna besedila pozna in zna o njih samostojno razmišljati, razpravljati, se opredeljevati. Ne pa nujno tudi, da je ob tem razvil nekatere druge spretnosti na ravni testnega oz. natančnega branja posameznih segmentov besedilnega temelja, pomembnih za temeljno raven literarnobralne in prek nje splošne bralne pismenosti, ki so pogoj za kompleksno razumevanje in izbesedilno vrednotenje. Kot ugotavljajo strokovnjaki, namreč znanje na višjih ravneh ne pomeni nujno tudi enakega znanja na taksonomsko nižji stopnji (Marjanovič Umek 2008). To v primerih branja literature potrjujejo tudi naše raziskave (Erhatič (Erhatič 2006; Jelenko 2008; Jožef Beg 2012; Čakš 2012): »D/ijaki zaznajo malo prvin besedila, v glavnem vrednotijo na podlagi čustvenih izkušenj in berejo skozi besedilo, ne v globino« (Jelenko 2008: 246). »Pokaže se, da nekateri zelo površno, nenatančno berejo /.../ oziroma niso sposobni dejavnosti na vseh taksonomskih ravneh v procesu ...« (Erhatič 2006: 112), pa da imajo težave pri prepoznavanju in pomenski razlagi posameznih besed in besednih zvez, figur/metafor, pri povzemanju krajšega dela besedila (kitice, odstavka), pri prevajanju iz verzov v prozo ali iz starejšega jezika v sodobnega (Jožef Beg 2012). Če bi bile na tekmovanju za CP vključene tudi strukturirane analitične (testne) naloge za tovrstno preverjanje natančnega branja, bi se pozornost dobršnega dela tekmovalcev oz. učencev na določenih stopnjah pri pripravah usmerila tudi v te dejavnosti, kar bi gotovo imelo spodbudne učinke na doslej manj upoštevane dejavnosti pri pouku slovenščine:

⁵ Pri nas je spodbujanju raziskovalne dejavnosti dijakov namenjeno posebno tekmovanje v okviru gibanja Znanost mladini. Pri slovenščini se ga v zadnjih letih udeležuje zelo malo tekmovalcev.

»Očitno so /učenci/ malokdaj v situaciji, ko morajo npr. literarnoteoretične pojme pri uri tudi vsebinsko razložiti, opisati lik, pripovedovati o tem, kar so prebrali itd.« (Čakš 2012: 8). Zato se dogaja, da so pisci maturitetnih šolskih esejev včasih celo uspešnejši pri vrednotenju (kadar gre za izvirno ubeseditev mnenja, podprto z izkušnjami) kakor pri pojasnjevanju motivacije, povezanosti vsebine in oblike napisanega ipd. (Jelenko 2008). – Skratka, zdi se, da bi bilo preverjanje stopenjskosti bralnega procesa za tekmovanje za CP dodatna priložnost, ki bi imela posledično veljavnost za uresničevanje pomembnega cilja pouka materinščine, kakršen je razvijanje temeljne ravni bralne pismenosti (Pečjak 1999).

- e) Poleg omenjenega se za tekmovanje za CP kažejo še druge alternativne možnosti, ki bi prav tako usmerile tekmovalce k dodatnim dejavnostim in vsebinam, ki so nemara prav zaradi eksternega preverjanja ostale pri pouku nekako v ozadju, čeravno so pomembna sestavina ključnih zmožnosti. Če se vrnemo k primerjavi s tekmovanji na Madžarskem, ugotovimo, da so tam tekmovanja zahtevnejša, a ne le zato, ker pričakujejo dokaze na vseh ravneh bralne pismenosti in besedilotvornosti po pisnem in ustnem prenosniku. Kaže razmisliti tudi o drugih zahtevah, ki so tam poudarjene, pri nas pa zanemarljive.

Tako se na Madžarskem od tekmovalcev pričakujejo tudi (med)kulturalna razgledanost, poznavanje literature iz preteklosti in sodobnosti, povezovanje snovi iz jezika in književnosti ter uvrščanje literarnih pojavov v literarni sistem, kar je eden od ciljev gimnazijskega pouka književnosti (Krakar Vogel 2012). Očitek, ki bi ga lahko naslovili na madžarski koncept, je morda ta, da naloge dajejo tekmovalcem manj možnosti za osebni odziv in izražanje vrednotenja.

Vseeno pa opisana zasnova tekmovanj na Madžarskem spodbuja srednješolce k dejavnemu spoznavanju področij, na katerih naši učenci kažejo izrazite primanjkljaje. O teh bi kazalo razmišljati kot o mogočih izhodiščih za tekmovanje kdaj v prihodnosti, posebno če bi tekmovanje didaktičnostrukturno diferencirali: poleg bralne pismenosti, o kateri imajo naši učenci boljše samopodobo kakor znanje (Jožef Beg 2012), so to še splošna razgledanost ter (med)kulturalna zavest, očitna v povezovanju domačih, tujih, sodobnih in preteklih kulturnih pojavov z različnih področij in – ne nazadnje – domovinska zavest, pri razvijanju katere je sodobna književna vzgoja pri nas skoraj v celoti zatajila (Jarc 2011). – Na nakazanih področjih se, pa čeprav ostane izhodišče branje literarnih besedil, kaže tudi pri tekmovanju za CP veliko notranjih rezerv, ki bi lahko v krog pozornosti učiteljev in učencev ter motivirajočih dejavnosti in tem pritegnile še druge vsebine in oblike, ki so prav tako pomemben vzgojno-izobraževalni segment pouka materinščine.

Literatura

Čakš, Ada, 2012: Bralna pismenost ob literarnih in neliterarnih učbeniških besedilih v osnovni šoli in gimnaziji. *Slovenščina v šoli* 15/2. 2–12.

Erhatič, Blanka, 2006: *Učinkovitost navodil za pisanje maturitetnega eseja iz slovenščine. Magistrsko delo*. Maribor: Filozofska fakulteta.

Jarc, Karolina, 2011: *Domovinska tematika pri književnem pouku v osnovni šoli. Magistrsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Jelenko, Tanja, 2008: *Pisne interpretacije literarnih besedil kot kazalec uresničenosti ciljev pouka pri poklicni maturi. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Jožef Beg, Jožica, 2012: Literarnobralna pismenost v prvem letniku gimnazije. Krakar Vogel, Boža (ur.): *Slovenistika v regijah – Koper*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (Zbornik Slavističnega društva Slovenije 23). 199–203.

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

Krakar Vogel, Boža, in Blažič, Milena Mileva, 2012: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Marjanovič Umek, Ljubica, 2008: Različna pojmovanja znanja: povezanost z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem. *Sodobna pedagogika*. Posebna izdaja. 10–23.

Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006: <http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_in_mednarodno_sodelovanje/razvoj_izobrazevanja/projekti/pismenost/>. (Dostop 15. 12. 2012.)

Pečjak, Sonja, 1999: *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Z ODPRTIMI OČMI ZAGOTOVO PRIDEMO NA ZELENO VEJO KRITIČNEGA BRANJA

Navodila za pisanje in merila za vrednotenje razlagalnega spisa ter rezultati na državnem tekmovanju v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje 2011/2012

Članek uvodoma prikazuje možnosti izbire problemskih besedil za pouk književnosti ter njihov vpliv na razvijanje zmožnosti kritičnega branja, povzema pa tudi okoliščine (mnenja in odzive) na izbiro dveh problemskih besedil, ki sta bili podlagi za Cankarjevo tekmovanje v šolskem letu 2011/2012. V osrednjem delu prikazuje naraščanje števila tekmovalcev od šolskega leta 2006/2007 ter opredeljuje prvine bralne zmožnosti, ki jih zahteva pisanje razlagalnega spisa in jih je najti v priporočilih mentorjem. Rezultati državnega tekmovanja kažejo na primerno občutljivost preizkusa ter na to, da sta med kriteriji za uvrstitev tekmovalcev najpomembnejša razumevanje in prepričljivost osebnega odziva, tema dvema kriterijema pa sledijo uporaba književnega znanja ter zgradba besedila in jezikovna pravilnost. Rezultati in predvsem najboljši spisi dokazujejo, da je Cankarjevo tekmovanje pomembna oblika razvijanja bralne kulture oz. zmožnosti kritičnega branja.

Ključne besede: Cankarjevo tekmovanje, problemske teme, kritično branje, kriteriji za vrednotenje razlagalnega spisa

Uvod

Cankarjevo tekmovanje je v šolskem letu 2011/2012, ne prvič,¹ dodobra razburilo javnost – državna komisija, ki oblikuje razpis in pripravi navodila za pisanje razlagalnega spisa na vseh treh tekmovalnih stopnjah (šolsko, regijsko, državno tekmovanje), je za krovni naslov tekmovanja izbrala temo *Pisave prestolnice kulture*. Množinska oblika samostalnika v naslovu sama po sebi pove, da »pisava«

¹ Prim. zbornik *Vloga meje* (Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, 2005), razdelek *Izbor šolskega berila*.

prostora, ki ga zajema letošnji izbor leposlovnih del, ni in ne more biti ena sama, enovita: bogastvo tega in vsakršnega »književnega ustvarjalnega prostora« je različnost, raznovrstnost, celo nepredvidljivost – in nič drugače ni, če je prostor pokrajinsko in izročilno določen. Prav zato je komisija zajela v izbor zelo različne avtorje in njihove pisave: realistične in pravljичne, klasične in sodobne, problemske in razpoložensko skorajda lirične. Nasprotja in kontrasti? Vsekakor. (Kako je že zapisal Prežihov Voranc: »Solzice in Pekel, kako čudne stvari so to.«) In zakaj še? Zato, ker bi ponavljanje ene in iste pisave Cankarjevo tekmovanje slejkoprej spremenilo v šablono; tako »vedno enako« tekmovanje bi bilo za mlade bralce in njihove mentorje vse prej kot bralna motivacija. Iz leta v leto prebirati nove, nenavadne, sporočilno sveže, med drugimi kdaj pa kdaj tudi provokativne knjige, se o njih pogovarjati, jih vrednotiti, poglobljati lastno razumevanje in ga znati utemeljevati – to so lastnosti, ki Cankarjevo tekmovanje oddaljujejo od drugih, z učnim načrtom predpisanih oblik bralnega dogodka. Del sodobne mladinske književnosti, in zato vsekakor tudi **vodenega** bralnega dogodka, so namreč tudi tabujske oz. problemske teme: če pogledamo priporočilne sezname (npr. Lavrenčič Vrabc in Mlakar 2010) ljubljanske Pionirske knjižnice, najdemo na njih tudi te teme: ločitve, mamila, kriminal, nasilje, terorizem. Tovrstne knjige posebej označujejo z znakom »problematika«, nekaterim pa dajejo tudi dve ali tri »hruške«, kar je znamenje visoke kakovosti (in s tem primernosti za branje). Tudi na naključno izbranih seznamih besedil za domače branje, ki jih je najti na spletu, se pojavljajo izrazito problemska besedila, npr. I. Zorman: *V sedemnajstem*, Z. Filipovič: *Zlatin dnevnik*, J. Vidmar: *Princeska z napako* (in druga problemska dela iste avtorice), B. Novak: *Ninina pesnika dva*, M. Arold: *Živeti hočem*, V. Mal: *Na ranču veranda*, A. Frank: *Dnevnik Ane Frank*, A. Ingolič: *Gimnazijka ...* Z motivi nasilja in drugimi provokativnimi podobami se mladi bralec sreča med branjem odlomkov iz veljavnih beril: v berilu za 8. razred *Dober dan, življenje* je *Uvod* iz Prešernovega *Krsta pri Savici* in v njem verza: »Šest mescev moči tla krvava reka, / Slovenec že mori Slovenca, brata« (Honzak idr. 2010: 169) ter odlomek iz Aškerčevega *Kronanja v Zagrebu* z verzi: »Tu prèstol! Glej ga pred sebo: / nad ognjem žolt je kot zlato! /.../ Bojiš se trona?! – Ti ječiš? ... / O vreden, da na njem sediš!« (prav tam: 71); v berilu za 9. razred je odlomek iz scenarija za film *Outsider* Andreja Košaka, v katerem so naslednji odlomki: »Čefur pofukan! /.../ Kva je, kurba? Na, zdej pa maš svojga bosanca, pa se fuki z njim! /.../ Ziher ji ga paše met skoz noter, a, Metka?« (Blažić idr. 2007: 41). – Navedeni primeri sami po sebi utemeljujejo sklep, da se mladi bralci s problemskimi temami in motivi srečujejo tudi, če **ne** tekmujejo za Cankarjevo tekmovanje. In tako je tudi prav, saj književnosti ni mogoče izbirati na podlagi izključevalnih opozicij, npr. sodobna problemska književnost ali klasika, vzvišen in estetsko dovršen jezik ali sodobna, tudi vulgarna govorica, branje po lastni izbiri ali branje predpisanih del ... Pester, zanimiv in strokovno utemeljen književni pouk (in druge oblike bralnega dogodka) je možen, če veznika **ali** v vseh teh primerih nadomestimo z veznikom **in**. Pluralnost in pestrost tematike izbranih besedil za Cankarjevo tekmovanje v vseh letih doslej – letos tudi s problemskimi temami – je povsem v skladu s priporočili sodobnega priročnika *Kulturno-umetnostna vzgoja*, ki

posebej navaja tudi nujnost **aktivnega spoznavanja sodobne umetnosti**, in to ne glede na pričakovani odpor nekaterih naslovnikov:

Ker marsikdaj odpira tudi provokativne in »boleče« tematike, ki govorijo o temnih plateg življenja, in so predstavljene izven estetike lepega, pri gledalcih/obiskovalcih, ki tega področja ne poznajo ali ga slabo poznajo, včasih zbuja celo odpor ali nelagodje in spraševanje, ali je to sploh umetnost. /.../ Mladi danes potrebujejo sodobno umetnost, ki odpira nekonvencionalne poti sprejemanja in izražanja, ki jih senzibilizira za kritično doživljanje družbene stvarnosti, jim lahko omogoča tudi izražanje protesta. /.../ Le tako bomo mladim generacijam ponudili možnost odpiranja in postavljanja vprašanj ter oblikovanja lastnih odgovorov o družbi in okolici (šoli, družini ...), o odnosih v njej, nasilju, potrošništvu in izobilju, ekologiji, migracijah, vojnah ... (Tome idr. 2011: 16–17.)

To pomeni, da se kritično branje vsekakor razvija tudi (Morda celo predvsem?) na podlagi izbire »nekonvencionalnih« besedil: njihov izrazni in tematski odstop od pričakovanih mladih in starejših bralcev namreč spodbuja premisleke o branju kot dejanju sporazumevanja (prim. Iser 2001), ki povezuje (vsaj) »tri dejavnike: bralca, besedilo in njuno interakcijo« (Grosman 2000: 13). Tako opredeljeno branje se odvija kot zapleteno součinkovanje avtorjevih sporočanjnih namenov, konteksta (družbena stvarnost v času nastanka in branja besedila) ter bralčeve soudeležbe »v procesu linearnega opomenjanja in hkratnega prilaščanja besedila« (Grosman 1997: 18). Prav problemska književnost odstira raznovrstne možnosti bralčeve interpretacije besedila: od apriornega zavračanja njihove provokativnosti (predvsem zaradi nepripravljenosti na sprejemanje odstopov od pričakovanih bralcev) do priložnosti za kritično vrednotenje branega besedila in stvarnosti nasploh.

Ta dvojnost (ostro zavračanje in sprejemanje istih besedil) se je pokazala tudi ob izboru Predinovega romana *Na zeleno vejo* in Makučevega dela *Oči*. Komisija se je, intenzivno predvsem v mesecih priprave za šolsko tekmovanje, srečevala z raznovrstnimi pomisleki o izboru, pa tudi s posameznimi zahtevami za pojasnila, ki so jih od nje zahtevale posamezne institucije, npr. varuh človekovih pravic. Večinoma so se zahteve ponavljale, nanašale pa so se na raznovrstna vprašanja, ocene in domneve – smiselno je, da se ob premisleku o kritičnem branju pojasnijo tudi te okoliščine poteka tekmovanja.

- **Izbira besedil in njihova (ne)primernost:** komisija je izbirala med več kot dvajsetimi predlaganimi besedili, ki so jih za vse stopnje neodvisno predlagali njeni člani. Za 8. in 9. razred so se v ožji izbor uvrstila štiri besedila, med katerimi sta bili izbrani obe razpisani; komisija pri tem upošteva različne dejavnike: **pestrost** tem in **različnost** avtorjev glede na prejšnja leta in ostale tekmovalne skupine, **krovno temo** tekmovanja, **nagrade in kritike** (deli sta bili nominirani za nagrado večernica) ter kompleksnost in zahtevnost književnih sporočil. Sproti je na spletu objavljala tudi splošna in podrobna priporočila za mentorje ter odzive v medijih, kar je vzpostavljalo primerno strokovno podlago za pripravo tekmovalcev na kritično branje. Komisija se je opredelila tudi do

izjav posameznikov o neprimernosti besedil in posledično o nujnem bojkotu tekmovanja: take izjave izvirajo iz subjektivnih negativnih stališč predvsem do izbranega besedila *Na zeleno vejo*, medtem ko nekateri ugledni kritiki delo ocenjujejo pozitivno.

- **Pravica do udeležbe na tekmovanju:** tekmovalcem naj bi bila zaradi problematičnega izbora kršena pravica do tekmovanja – jasno je, da postopek prostovoljne prijave in udeležbe na tekmovanju opredeljuje veljavni *Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*, ki povsem jasno določa, kako poteka postopek prijave in izvedbe tekmovanja. Tekmovalci in šole se odločijo, ali se bodo tekmovanja udeležili ali ne – pri tem imajo pravice in obveznosti (mentorji pripravljajo tekmovalce in vrednotijo spise). Pogojevati udeležbo na tekmovanju z izbiro določene vrste knjige je nesprejemljivo, saj bi, če bi komisija temu sledila, lahko pričakovali, da bodo posamezniki ali določene (tudi politične) skupine vsako leto znova zahtevali razveljavitev razpisa, ker da »knjiga ni primerna«, saj »je zastarela« (klasična besedila), »je pretežka« (obsežna besedila), je »ideološko sporna« (besedila, ki zajemajo iz tako ali drugače osebno interpretirane zgodovinske snovi) ipd.²
- **Vprašanje oznake »izbirno« ob Predinovem romanu:** komisija Predinovega romana *Na zeleno vejo* ni umaknila s seznama, pač pa je, podobno kot na nižjih stopnjah tekmovanja, šolam/mentorjem ponudila možnost, da poleg temeljnega dela (Andrej Makuc: *Oči*) izberejo še kako drugo problemsko besedilo, če jim Predinov roman povzroča prevelike težave. Za dopolnitev razpisa se je odločila na podlagi posameznih dopisov (ravnateljev, slavistov), ki so opozarjali na možnost bojkota tekmovanja. Presodila je, da je v takih okoliščinah boljša možnost kot vztrajanje pri prvotnem izboru (tako bi bilo zaradi ravnanj posameznih šol, ne komisije, nekaterim tekmovalcem zares onemogočeno sodelovanje na tekmovanju) ta, da dobijo šole priložnost za zamenjavo ene knjige z zanje »sprejemljivejšo«. Zaradi te odločitve je bila deležna kritike, češ da se je »(strahopetno) umaknila« – vsekakor so imele šole po dopolnjenem razpisu možnost brati ali obe prvotno razpisani knjigi ali pa le eno od njih (drugo pa izbrati po lastni presoji); taka rešitev je bila torej posledica strokovnega dialoga med učitelji in komisijo. Obeh knjig ni bilo mogoče označiti kot izbirnih, ker v tem primeru ne bi bilo mogoče zagotoviti

² »Na podlagi pridobljenih pojasnil Varuh tako ugotavlja, da je bil v konkretnem primeru postopek izbire besedil in kriterijev, ki na izbiro vplivajo, izpeljan v skladu z veljavnim Pravilnikom. Izbira omenjenih besedil pa temelji na strokovnih odločitvah pristojne državne komisije, zato se do njih Varuh ne more opredeljevati. Vsakršno poseganje v strokovna vprašanja katerega koli področja bi namreč presegalo zakonske pristojnosti Varuha, v konkretnem primeru pa bi to pomenilo tudi neko vrsto cenzure. Varuh meni, da je Komisija za tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje (državna komisija) ravnala pravilno, ko je eno od prvotno izbranih del iz obvezne spremenila v izbirno. Kljub grožnjam z bojkotom nekaterih šol oziroma mentorjev tako učencem vendarle ni bilo onemogočeno sodelovanje na tekmovanju. Po Varuhovem mnenju bi bile otrokove pravice lahko kršene, če bi se učenci želeli prijaviti na Cankarjevo tekmovanje, vendar tega zaradi bojkota njihove šole ne bi mogli storiti.« <http://www.varuh-rs.si/fileadmin/user_upload/pdf/lp/Letno_porocilo_Varuha_za_letno_2011.pdf>, str. 185. (Dostop 22. 2. 2013.)

minimalne primerljivosti pisnih izdelkov tekmovalcev, posledično pa tudi ne objektivnosti vrednotenja in pravičnosti tekmovanja.

- O zasnovi Cankarjevega tekmovanja kot izbirne oblike preverjanja bralne zmožnosti je predsednik komisije za revijo *Elementarno izobraževanje* napisal obsežen znanstveni članek (Saksida 2011). V njem je uvodoma predstavil organizacijske spremembe ter namen in cilje tekmovanja, pri tem pa posebej poudaril pomen sodelovanja mentorjev, ki učence seznanijo s cilji tekmovanja in jih nanj pripravljajo. V osrednjem delu je podrobno opredelil razliko med prvotnim spontanim branjem ter poglobljenim kritičnim (oz. literarnim) branjem; poglobljeno branje presega delne subjektivne vtise na podlagi sodelovanja učitelja (kot avtoritete) in učencev, razvijanja bralnih strategij ter vključevanja književnega in drugega znanja. Članek je povzel tudi dosežke učencev, ki jih kaže raziskava bralne pismenosti PISA 2009; v sklepnem delu je prikazal pestrost izbire besedil in nalog za preverjanje bralne zmožnosti v okviru tekmovanja za Cankarjevo priznanje ter nujnost strokovne avtonomije pri tej izbiri.

Omenjene okoliščine, v katerih je potekalo delo komisije na začetku letošnjega šolskega leta (javne razprave, odzivi v medijih³ in na šolah), zastavljajo več vprašanj:

- Ali sta izbira zahtevnih problemskih besedil in posledično napoved bojkota povzročili znaten upad tekmovalcev na šolskem tekmovanju?
- Katere ravni bralno-pisne zmožnosti zahtevata izbrani besedili, še zlasti pa navodila za pisanje razlagalnega spisa?
- Kaj lahko sklepamo na podlagi rezultatov letošnjega državnega tekmovanja?

1. Število tekmovalcev

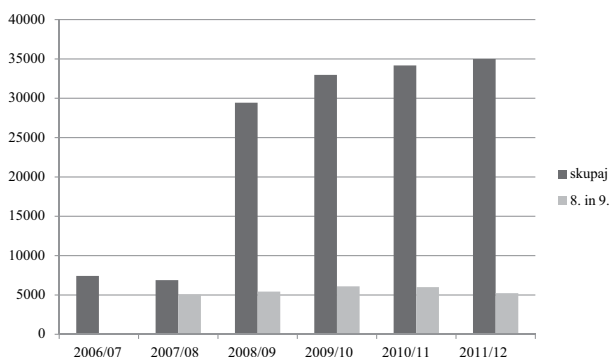
Število tekmovalcev je razvidno iz naslednje preglednice:

Šolsko leto	Skupaj	2. r. OŠ	3. r. OŠ	4. r. OŠ	5. r. OŠ	6. r. OŠ	7. r. OŠ	8. r. OŠ	9. r. OŠ	1. l. G in SSS	2. l. G in SSS	PTI	3. l. G in SSS	4. l. G in SSS
	7423													
2007/08	6883							2011	3032	870	177	42	527	224
2008/09	29436	3908	5160	3982	4199	2219	2394	2205	3228	903	277	62	628	271
2009/10	32976	4180	5253	4764	4430	3210	3101	2999	3099	751	293	75	600	221
2010/11	34174	4251	5754	4715	4943	3351	3194	2925	3075	827	237	77	544	281
2011/12	35002	4602	5839	4964	4752	3752	3491	2503	2730	977	372	47	699	274

Šolsko tekmovanje – število prijavljenih tekmovalcev (podatki so iz arhiva državne komisije; DMFA InfoServer, © Matjaž Željko)

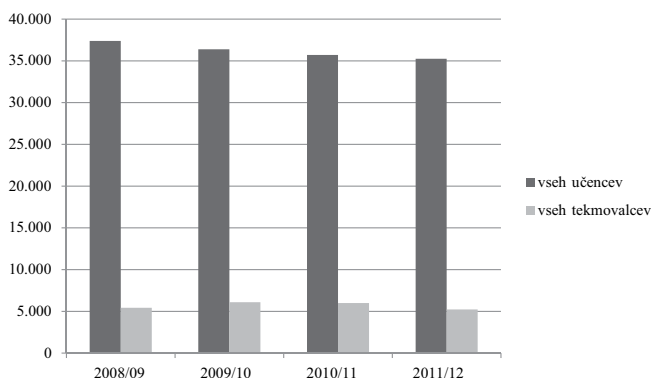
³ Posamezni medijski odzivi so dostopni v arhivu Cankarjevega tekmovanja: <<http://www.zrss.si/default.asp?rub=5665>>. (Dostop 15. 4. 2012.)

Skupno število tekmovalcev (1. stolpec) ter število tekmovalcev osmega in devetega razreda (2. stolpec) prikazuje naslednji graf:

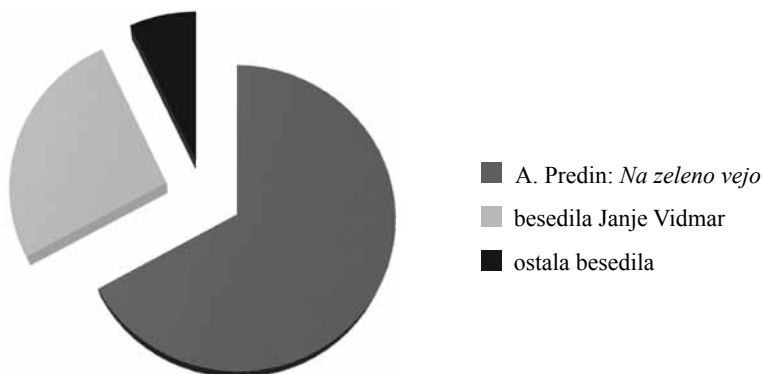


Za šolsko leto 2006/2007 ni podatka o številu osmo- in devetošolcev; od šolskega leta 2007/08, ko je izvedbo Cankarjevega tekmovanja prevzel Zavod Republike Slovenije za šolstvo, se je skupno število sodelujočih povečalo **petkrat**, kar pomeni, da ima tekmovanje zaznavne bralnomotivacijske učinke. Število osmo- in devetošolcev je v glavnem **konstantno**, giblje se med pet in šest tisoč. Podatki kažejo, da skupno število tekmovalcev glede na lansko udeležbo ni upadlo, ampak se je celo nekoliko povečalo, kar pomeni, da se šole zaradi izbire dveh knjig niso odločale za bojkot tekmovanja po celotni šolski vertikali. Pri interpretaciji tako skupnega števila tekmovalcev kot števila osmo- in devetošolcev je treba upoštevati tudi, da se skupno število učencev **zmanjšuje**. Delež učencev, ki v osmem in devetem razredu tekmujejo za Cankarjevo priznanje, glede na populacijo v celoti, prikazujeta naslednja preglednica in graf:

Šolsko leto	Število učencev v 8. in 9. razredu	Število tekmovalcev (Cankarjevo tekmovanje)	Odstotek
2008/09	37.385	5433	14,5
2009/10	36.388	6098	16,8
2010/11	35.706	6000	16,8
2011/12	35.248	5233	14,8



V skupini tekmovalcev, ki je brala **problemski besedili** (8. in 9. razred), število nikakor ni zaskrbljujoče, ampak pričakovano in ustrezno: primerljivo je z letom 2008/2009, ko je komisija izbrala problemsko delo Dušana Dima *Distorzija* – posamezne šole se, bržkone na podlagi vsebine besedil in morebitnega odziva staršev, za tekmovanje tudi v tem letu niso odločile. Posebej zanimivo pa je, da je letos glede na celotno populacijo tekmovalo celo nekoliko **več** tekmovalcev kot v šolskem letu 2008/2009, in to kljub **dvema** zahtevnima problemskima knjigama. Na vprašanje, ali izbira (problemskega) besedila res pomembno vpliva na odločitev tekmovalcev oz. mentorjev oz. šol, da se udeležijo tekmovanja, je torej mogoče odgovoriti, da je vpliv zaznaven, ni pa zaskrbljujoč: če komisija izbere znano oz. priljubljeno oz. humorno besedilo, tekmuje nekoliko več tekmovalcev, če izbere problemsko besedilo, nekoliko manj, a podatki – in prav je tako – **ne kažejo** na to, da bi subjektivne medijsko-forumske »interpretacije« problemskih besedil bistveno vplivale na odločitev tekmovalcev in šol, da se spoprimejo z zahtevnimi književnimi besedili. Še več: na podlagi zbranih podatkov na državnem tekmovanju (ocenjevalci so zapisali, katere knjige so, poleg temeljne, učenke in učenci vključevali v razlagalni spis) se vidi, da so tekmovalci večinoma brali Predinov roman *Na zeleno vejo*:



NASLOV	ŠTEVILO IN DELEŽ
Andrej Predin: <i>Na zeleno vejo</i>	92 (67 %)
• Janja Vidmar: <i>Princeska z napako</i>	11
• Janja Vidmar: <i>Debeluška</i>	9
• Janja Vidmar: <i>Nimaš pojma</i>	6
• Janja Vidmar: <i>Pink</i>	4
• Janja Vidmar: <i>V imenu ljubezni</i>	3
• Janja Vidmar: <i>Baraba</i>	2
• Janja Vidmar: <i>Brez</i>	1
besedila Janje Vidmar skupaj	36 (26 %)
ostala besedila (npr. I. Cankar: <i>Tuje življenje</i> , T. Partljič: <i>Hotel sem prijeti sonce</i> , B. Jurca: <i>Ko zorijo jagode</i> , D. Dim: <i>Distorzija</i> , O. Uršič: <i>Gosposka, mater si ozka</i> , M. Tomšič: <i>Frkolini</i> , I. Karlovšek: <i>Gimnazijec</i>)	9 (7 %)

2. Ravni bralne zmožnosti in zmožnosti tvorjenja razlagalnega spisa

Komisija je v skupnih izhodiščih priprave na Cankarjevo tekmovanje, ki jih je objavila na spletu, poudarila naslednje nujne prvine bralne zmožnosti v povezavi z izbranimi besedili:

- **podrobno branje** posameznih besedil in njihovo primerjanje,
- spoznavanje **književnega konteksta**, tj. zvrstno-vrstnega, snovnega (npr. biografskega, zgodovinskega, medijskega), smiselna uporaba književnega **znanja** pri pripravi in pisanju naloge na književno temo (zvrstno-vrstne oznake, podatki o avtorjih, medbesedilne primerjave, ustrezno citiranje, misli iz spremnih zapisov ipd.), saj znanje soustvarja bolj poglobljen odziv na besedilo,
- **aktualizacija** besedil, osebno vrednotenje njihove sporočilnosti in sloga, a hkrati s tem razvijanje zmožnosti opisovanja, utemeljevanja, primerjanja lastnega razumevanja književnosti s pogledom avtorja, razvijanje zmožnosti argumentiranega vrednotenja besedil ter njihove inovativne in prepričljive interpretacije,
- seznanitev vseh tekmovalcev z **merili za vrednotenje** pisnih besedil,
- razumevanje namena in podrobno branje **povzemalnih navodil** za pisanje pisne naloge; navodila niso vprašanja in ne vključujejo »samoumevnih nalog« (npr. *Predstavi podatke o avtorju, oznako dela in zanimivosti, pomembne za tvojo razlago, pazi na pravilnost in urejenost svojega besedila.*). Navezovanje na tovrstno znanje je del priprav na tekmovanje, zato v navodilih tovrstne usmeritve niso nujne (prim. *Skupna izhodišča* 2011).

Že navedene usmeritve iz skupnih priporočil – posebej pa predlogi mentorjev v podrobnejših priporočilih, ki jih je komisija prav tako objavila na spletu – jasno kažejo na to, da zahteva priprava na tekmovanje višjo stopnjo branja, torej **kritično branje**, s katerim učenec oz. dijak presega zgolj subjektivno in pogosto nereflktirano (impulzivno) odzivanje na prebrano besedilo. To je povsem v skladu s temeljnim namenom tekmovanja: je priložnost, da se boljši ter za zahtevno branje in pisanje bolj motivirani bralci preizkusijo v reševanju »književnega problema«, tj. 1. branja zahtevnega besedila, 2. njegovega raziskovanja in 3. celovite, osebno zaznamovane, a hkrati argumentirane interpretacije. Pri tem stopenjskem procesu imajo izjemno pomembno vlogo prav njihovi **mentorji**, ki razvijajo literarno branje tekmovalcev oz. njihove bralne strategije:

Branje literarnega besedila tako poteka od prvega subjektivnega (doživljajskega) sprejemanja, pri katerem so bralni učinki bolj ali manj reducirani, odvisni od subjektivne bralčeve sheme, do globljega razumevanja in vrednotenja ob ponovitvah branja. Tedaj opažamo prej prezrte sestavine, prodiramo globlje v besedilo, razvijamo argumentacijo za svoje presoje in krepimo toleranco do presenetljivih rešitev. (Krakar Vogel 2004: 24–25.)

Katere prvine kritičnega branja izražajo podrobnejša priporočila za delo z osmo- in devetošolci ter kako se povezujejo s sestavo preizkusov na državni ravni?

Podrobnejša priporočila so poleg predlaganih oblik (skupinskega) dela (npr. okrogla miza) mentorjem nakazala več možnosti celovitejšega odziva na izbrano besedilo; učenci:

- razmišljajo o književnih osebah (osvetlitev občutljive dobe zorenja in odrasčanja ter prikaz okrutnosti dečkov tako do živali kot drug do drugega, občutek krivde in nemoči, nastopanje kolektiva – fantje, ki »držijo skupaj« proti odraslim in ostalim vrstniškimi skupinam ...);
- pojasnjujejo predlagane citate ali dele besedila (*vrata skrijejo očeta, budna noč, dan je bil že v sobi, odsopihali smo si duše, ura prevrnjenih senc* ...);
- raziskujejo jezik (raba narečja, ki daje večjo avtentičnost, metafore, trpnik, preimenovanja ...);
- razmišljajo o čustvih (žalost, bolečina, trpljenje, krivda, okrutnost, srh ...), ki jih vzbudi besedilo;
- razmišljajo o prebranem (o glavni temi besedila – kaj dela oči žalostne), svojih osebnih vtisih in aktualnosti besedil in
- vzpostavijo poglobljen, kritičen odnos do prebranega.

Priporočila nakazujejo tudi možnost sestave navodil za razlagalni spis:

/N/a državnem tekmovanju bi ponudili učencem odlomek iz besedila in morda avtorjev komentar ali **neznano besedilo na isto temo**, pri čemer bi učenec **primerjal** obe besedili ter ju **povezal** z lastnim izkušenjskim svetom in z avtorjevim pogledom, hkrati pa bi svoj domišljjski svet primerjal z drugim prebranim besedilom (kontekst) – medbesedilnost branja. Tako bi učenec pokazal zmožnost samostojnega (kritičnega) branja, izražanja in utemeljevanja osebnih stališč do obeh besedil in glede na razumevanje prebranega; pri tem pa prebrano povezal z relevantnimi podatki iz virov. (*Priporočila* 2011: 3.)

3. Rezultati državnega tekmovanja

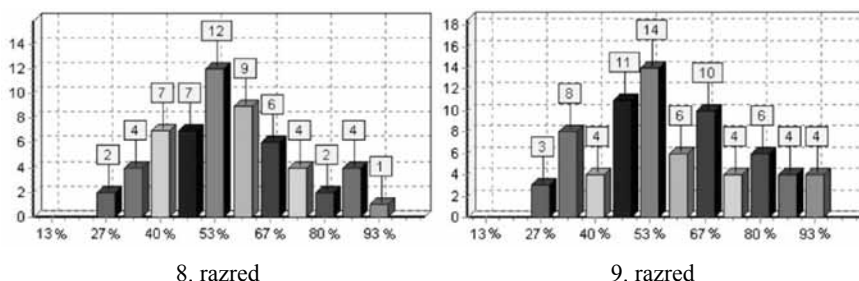
Navodila za pisanje razlagalnega spisa na državnem tekmovanju (*Navodila* 2012) so priporočila upoštevala: neznanemu besedilu, tj. pesmi Saše Vegri *Ne bom odpiral ust*, so sledili odlomka iz dveh knjig (Andrej Makuc: *Oči* in Ivan Cankar: *Vinjete*) ter usmeritev tekmovalcev v

- razlaganje podobe otroka v pesmi z upoštevanjem verza, ki se dvakrat ponovi,
- povezovanje in primerjanje sporočilnosti pesmi, obeh odlomkov in obeh celovitih besedil na podlagi ključnih besed (*pravila, pričakovanja in dejanja*),
- osebno vrednotenje učinka besedil in
- oblikovanje izvirnega naslova za spis, ki besedila povezuje.

Navodila so bila **zelo zahtevna**, saj gre za državno tekmovanje najboljših bralcev in razmišljujočih piscev, ki se ga, kot določa 30. člen pravilnika (*Pravilnik* 2010: 10), udeleži »do 7 % udeležencev področnega tekmovanja iz posamezne tekmovalne skupine«. Letos se je državnega tekmovanja udeležilo skupaj 132 osmo- in devetošolcev, kar je 2,5 % vseh prijavljenih udeležencev šolskega tekmovanja in 0,37 % celotne populacije osmo- in devetošolcev v tem šolskem letu. Njihove dosežke prikazujejo preglednica in oba grafa:⁴

	Število tekmovalcev	Povprečno število točk	Standardni odklon	Minimalno število točk	Maksimalno število točk
8. razred	58	28,21	7,95	13,00	46,00
9. razred	74	28,96	8,86	12,00	48,00

Število tekmovalcev po uspehu



Podatki kažejo, da se dosežki osmo- in devetošolcev bistveno ne razlikujejo; v obeh podskupinah je povprečno število točk primerljivo, razpon med minimalnim in maksimalnim številom točk pa kaže, da so navodila dobro ločila slabše tekmovalce ob boljših (in najboljših) – **občutljivost** preizkusa je bila torej primerna. Vprašanje, ali je doseženo (povprečno) število točk dober ali slab rezultat, je nesmiselno: »Število točk, ki jih učenec doseže na preizkusu znanja, je t. i. surovi rezultat. Na podlagi takega rezultata pa ni mogoče sklepati, kakšen uspeh je učenec dosegel« (Žagar 2002: 19). Število točk je, predvsem kadar gre za tekmovanje najboljših bralcev, nujno razlagati glede na zahtevnost preizkusa ter interpretacijo, ki jo ta zahteva: letos so navodila za pisanje razlagalnega spisa od tekmovalcev pričakovala tako odziv na neznano besedilo kot zaznavanje, razlago in povezovanje besedilnih podrobnosti (npr. motiv oči) – vse to v povezavi z utemeljenim osebnim vrednotenjem prebranega, kar je za tekmovalca zahteven, a ne neobvladljiv »književni problem«.

⁴ Za posredovane podatke v tej obliki se zahvaljujem doc. dr. Matjažu Željku (Univerza v Ljubljani, Fakulteta za matematiko in fiziko).

Kolikšen je vpliv posameznih kriterijev (meril) za vrednotenje razlagalnih spisov na končno uvrstitev tekmovalcev?

A – RAZUMEVANJE – do 20 točk

Razumevanje je **najpomembnejši** kriterij, po katerem se ocenjujejo razlagalni spisi, na kar kaže že število točk, ki jih lahko osvoji tekmovalec (20 točk in ne 10 kot pri drugih treh kriterijih). Razumevanje kot kriterij zajema:

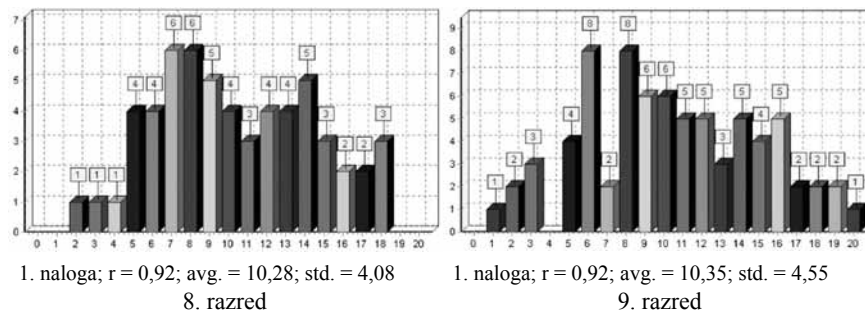
- razumevanje obeh celovitih besedil, ki jih berejo tekmovalci, in
- razumevanje navodil za pisanje, tj. odzivanje na povsem **konkretne zahteve vsakokratne pisne naloge**.

Razmerje med možnimi točkami v letošnjih navodilih za vrednotenje spisov državnega tekmovanja izraža pričakovanje, da naj bi bili spisi uravnoteženo dvodelni, zajeli naj bi:

- razlago pesmi in odlomkov ter
- razlago teme prebranih del s primerjavo med besedili – ta naj bi razvrščala spise na boljše in slabše, saj gre za povezavo sporočilnosti pesmi (ki je ni težko zaznati) in obeh odlomkov s prebranimi besedili.

Na podlagi prvega kriterija se lahko presoja tudi zaznavanje specifike obeh odlomkov ter predvsem ustrezne, razumljive povezave med besedili na ravni teme ali besedilnih podrobnosti. Verjetno je, da so slabše ocenjeni spisi bodisi podrobno razlagali pesem, nato pa v njih ni bilo najti prehoda k besedilom, bodisi so se osredotočili na povzemanje vsebine del brez jasnega temelja za primerjavo med besedili.

Kriterij A



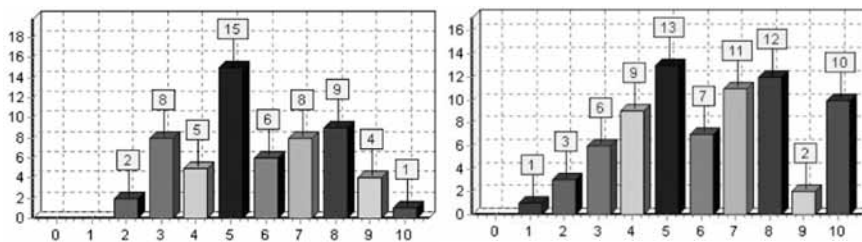
Oba grafa sta zanimiva: kažeta na to, da je večja skupina spisov dosegla število točk okrog polovice; to pomeni, da so se tekmovalci te skupine dosežkov odzvali le na del navodil, npr. ali le razložili pesem ali le povzeli vsebino prebranih knjig. Večja skupina spisov je dosegla dve tretjini točk razumevanja – ti spisi so vključevali več odziva na kompleksno nalogo razumevanja navodil in del, ne le interpretacijo pesmi oz. prebranih knjig. Zanimiv je tudi **korelacijski koeficient** (r);

ta pove, koliko ocenjevalni kriterij vpliva na končno uvrstitev tekmovalca ($r = 1$ pomeni, da se tekmovalci že na podlagi enega kriterija razvrstijo tako kot pri preizkusu kot celoti, $r = 0$ pomeni, da kriterij ne vpliva na razvrstitev). Korelacijski koeficient kriterija razumevanja je v obeh skupinah tekmovalcev najvišji ($r = 0,92$) – razumevanje torej med vsemi kriteriji **najbolj** vpliva na končno uvrstitev tekmovalcev.

B – UPORABA KNJIŽEVNEGA ZNANJA – do 10 točk

Uporaba književnega znanja je sestavni del tvorjenja razlagalnega spisa oz. eseja, zato v navodilih tekmovalcev ni treba posebej opozarjati na to, naj v svoje razpravljanje o besedilih vključujejo tudi podatke in posplošitve ter naj izrazje uporabljajo ustrezno – tudi tega, da naj pišejo (v slovenščini) slogovno ustrezno in v skladu s pravopisom, ni v navodilih, saj je taka zahteva samoumevna. Prvine za vrednotenje književnega znanja so zajemale poznavanje avtorjev in del, rabo virov ter literarnovednih pojmov. Predstavitev avtorjev je bila lahko »dodatek« k razmišljanju o temi besedil (npr. v uvodu ali zaključku spisa), rabo ustreznih poimenovanj je tekmovalec dokazoval v celotnem spisu.

Kriterij B



2. naloga; $r = 0,59$; avg. = 5,74; std. = 2,00
8. razred

2. naloga; $r = 0,72$; avg. = 6,20; std. = 2,35
9. razred

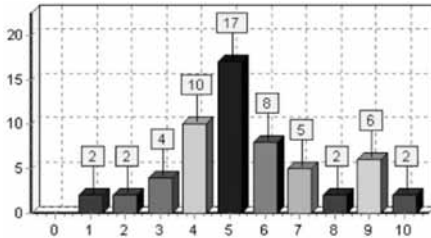
Ta kriterij je glede na korelacijski koeficient v osmem razredu ($r = 0,59$) na **četrtem**, v devetem ($r = 0,72$) pa na **tretjem** mestu; to pomeni, da »zgolj« poznavanje dejstev ne zagotavlja visoke uvrstitve – lahko bi rekli, da se razlagalnega spisa za Cankarjevo tekmovalstvo ne da »naučiti na pamet«. Korelacijski koeficient je še vedno visok, predvsem v devetem razredu; tekmovalci so **vedeli**, da morajo v spis vključiti tudi književno znanje (večinoma so dosegli polovico točk ali več), pri tem pa so bili uspešnejši devetošolci (deset jih je doseglo vse točke).

C – PREPRIČLJIVOST OSEBNEGA ODZIVA – do 10 točk

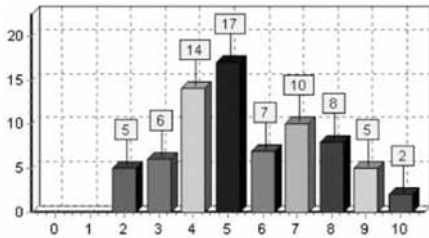
Kriterij, ki je meril osebno vrednotenje, je zajel komentar učinkovitosti besedil, pri tem se je pričakovalo **utemeljevanje** trditve o lastnem doživljanju in vrednotenju besedil. V ta okvir je sodilo tudi tehtanje izvirnosti naslova spisa, ki naj bi smiselno povezal vsa besedila (na podlagi tekmovalčeve interpretacije),

dotatne točke so bile predvidene tudi za vse, česar ni mogoče predvideti vnaprej, se je pa povezovalo s temo razpravljalnega spisa, npr. navezovanje tematike na sodobni svet, različne subjektivne komentarje, lastne izkušnje ...

Kriterij C



3. naloga; $r = 0,81$; avg. = 5,45; std. = 2,10
8. razred



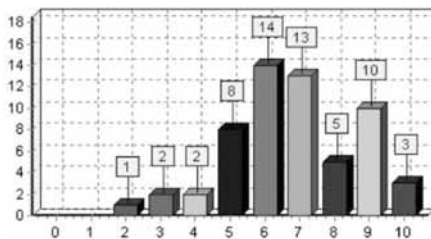
3. naloga; $r = 0,89$; avg. = 5,54; std. = 2,05
9. razred

Korelacijski koeficient kaže na to, da je kriterij osebnega odziva oz. vrednotenja prebranih besedil po pomenu na **drugem** mestu (blizu je prvemu kriteriju). Večina učencev je bila zmožna pokazati ustrezno raven **prepričljivega** osebnega odziva na besedili (ne le z izvirnim naslovom), saj sta kar dve tretjini tekmovalcev v obeh skupinah dosegli vsaj polovično število točk.

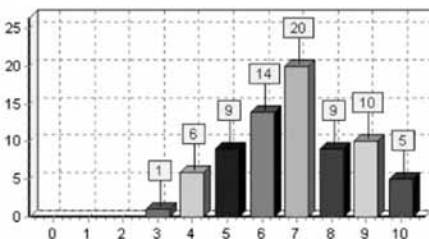
Č – ZGRADBA BESEDILA IN JEZIKOVNA PRAVILNOST – do 10 točk

Zadnji kriterij zajema jezikovno pravilnost, slogovno ustreznost ter ustrezno zgradbo spisa; merila na vseh stopnjah tekmovanja so bila enaka.

Kriterij Č



4. naloga; $r = 0,72$; avg. = 6,74; std. = 1,81
8. razred



4. naloga; $r = 0,69$; avg. = 6,86; std. = 1,70
9. razred

Korelacijski koeficient uvršča ta kriterij na **tretje** mesto v osmem in na **četrto** v devetem razredu; jezikovna pravilnost in slogovna ustreznost ter zgradba besedila vplivajo na uvrstitev tekmovalcev, a ne v prevladujočem deležu. Dosežene visoke točke kažejo na to, da so tekmovalci zmožni napisati jezikovno in slogovno zelo kakovostno besedilo.

Kratka analiza najboljših spisov

Najboljši spisi so dostopni v arhivu *Tekmovanja iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*.⁵ Kako se v teh treh razlagalnih spisih zrcalijo prvine kriterijev za vrednotenje spisov? (Kriterij Č v analizo ni vključen, ker ni specifičen za obravnavani preizkus.)

1. **Iza Košir**, mentorica Olga Koplán, OŠ Ivana Groharja Škofja Loka, 1. mesto, 9. razred

Spis jasno dokazuje razumevanje in komentar (protislovne) podobe otroka, kot jo lahko bralec izlušči iz pesmi Saše Vegri. Navezuje jo na odraščanje Drejca (Andrej Makuc: *Oči*) ter povzema karakterizacijo vseh oseb: »Nenavadna peterica, polna nasprotij.« Povzema in osebno vrednoti temo in učinek Makučevih *Oči*, ustreza je raba literarnoteoretičnih poimenovanj (npr. *vsevedni pripovedovalec*), ob navajanju temeljnega literarnovednega znanja je omenjena avtobiografskost zbirke zgodb. Temu sledijo prepletanje sporočilnosti pesmi in teme romana *Debeluška* Janje Vidmar (*nevidnost* književne osebe) s povezavo pripovednega dela in njegove avtorice, navajanje temeljnih podatkov o avtorici, vrednotenje njenega dela, primerjava s knjigo Andreja Makuca ter podrobna analiza zgodbe *Pasje* (otroško doživljanje smrti: »Med vejami, v zraku med njimi je ujeta smrt. Pozibava se in se smeji otrokovim slepim očem.«); povzetek osrednje razpravljalne smeri spisa je jasen v njegovem naslovu: *Nevidni otroci*.

2. **Tina Telban Stoilkjović**, mentorica Nataša Vrhovnik Jerič, OŠ Cvetka Golarja, Škofja Loka, 1. mesto, 8. razred

Spis kaže razumevanje pesmi, ki jo poveže z obema odlomkoma na podlagi besedilne podrobnosti (navedek verza *ves dan bom strmel vsem v oči*). Prvi odlomek razloži tako, da ga poveže s temo zgodbe *Konjske* (»Otroci so se zbalisti tega, kar so občutili tistega zrelega opoldneva. Vse jih je bolelo, prestrašili so se žalosti, nesreče in bolečine v sebi.«), razlago drugega odlomka in poveže s splošno sporočilnostjo knjige *Oči* kot celote (»Zdi se mi, da odlomek predstavlja glavne in najpomembnejše motive knjige *Oči*.«). Spis vsebuje povzemanje temeljnega književnega znanja in suvereno osebno vrednotenje javnih odzivov, zaokroži ga primerjava knjige *Oči* in *Debeluške* na podlagi sorodnih sporočilnih plasti, inovativni povzetek temeljne misli razlagalnega spisa (vrednost življenja in nesmiselnost krutosti) se izraža v naslovu spisa: *Mali čudeži*.

3. **Teja Gerjovič**, mentorica Simona Deučman, OŠ Franca Rozmana - Staneta Maribor, 2. mesto, 8. razred

Spis uvodoma predstavlja obe knjigi in oba avtorja, temu sledita komentar teme pesmi Saše Vegri (»Včasih prav otrok s pogledom v oči prebere najgloblje skrivnosti in najbolj skrito čustvo.«) ter njena povezava z zgodbo *Konjske*, odlomkom iz

⁵ <<http://www.zrss.si/default.asp?rub=5687>>. (Dostop 16. 4. 2012.)

Cankarjevih *Vinjet* in temo Predinovega romana *Na zeleno vejo*. Sledijo povzetek sporočilnosti obeh knjig na podlagi ključnih besed (*pravila, pričakovanja, dejanja*), sklepno osebno vrednotenje podobe otroka iz pesmi (»Po drugi strani pa nočem biti neviden duh in neslišen ultrazvok.«) ter komentar učinka vseh treh besedil; spis nosi inovativen naslov, povezan z osnovno mislijo spisa: *Gledam kot vsi, a čutim po svoje*.

Sklep

Prikaz okoliščin, v katerih je v letošnjem šolskem letu potekalo tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje, ter analiza nalog, kriterijev za vrednotenje in najboljših treh spisov dopuščata naslednje ugotovitve:

- izbira besedil s problemsko temo sicer vpliva na število tekmovalcev, vendar ne bistveno,
- ne glede na možnost izbire druge knjige, ki so jo mentorji oz. šole dobile s tem, ko je komisija označila Predinov roman kot izbirno besedilo, je dve tretjini tekmovalcev na državnem tekmovanju kot drugo izbrano delo navedlo prav *Na zeleno vejo* – sklepati je, da se večini mentorjev in tekmovalcev roman torej ni zdel slogovno ali sporočilno neobvladljiv,
- tekmovanje kot oblika zunanjega preverjanja bralne zmožnosti zahteva razvito zmožnost kritičnega branja, ki jo dosežejo tekmovalci med pripravo na tekmovanje in z napredovanjem po zahtevnostnih ravneh od šolskega do državnega tekmovanja,
- najpomembnejši kriterij za razvrščanje tekmovalcev je razumevanje (prebranih besedil in pisne naloge), temu sledi osebni odziv, književno znanje ter jezik in slog so na tretjem oz. četrtem mestu,
- rezultati in predvsem najboljši spisi dokazujejo, da zahtevna pisna naloga na državnem tekmovanju nikakor ni prezahtevna; dokazujejo pa tudi to, da ne glede na problemsko temo tekmovanje iz slovenščine za Cankarjevo priznanje vsekakor ostaja pomembna oblika razvijanja bralne kulture, saj »si prizadeva za kreativno sintezo znanja in ustvarjalnosti, tekmovalci pa po doživljanju, razumevanju in vrednotenju literarna besedila tudi aktualizirajo« (Pečjak idr. 2011: 29).

Učenka Iza Košir je o Andreju Makucu zapisala tudi to: »S svojo knjigo nam odpira oči in srce, da lahko z obema vidimo tisto, za kar smo bili pred tem slepi kot krti.« – Ne velja ta njena misel pravzaprav tudi za Cankarjevo tekmovanje?

Viri

Blažič, Milena, Bošnjak, Blanka, Kenda, Jakob J., Svetina, Peter, in Žvegljč, Marica, 2007: *Svet iz besed 9. Berilo za 9. razred osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Honzak, Mojca, Medved Udovič, Vida, Mohor, Miha, in Pirih Svetina, Nataša, 2010: *Dober dan, življenje. Berilo za 8. razred osnovne šole*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Lavrenčič Vrabc, Darja, in Mlakar, Ida (ur.), 2010: *Ozvezdje Knjiga. Priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig: pregled knjižne produkcije za mladino iz leta 2009*. Ljubljana: Mestna knjižnica, Pionirska – center za mladinsko književnost in knjižničarstvo.

Makuc, Andrej, 2001: *Oči*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Najst).

Predin, Andrej, 2011: *Na zeleno vejo*. Ljubljana: Modrijan.

Literatura

Grosman, Meta, 1997: Branje kot dejavna jezikovna raba. *Pouk branja z vidika prenove*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 15–37.

Grosman, Meta, 2000: Od spontanega do nadgrajenega in reflektiranega branja. Ivšek, Milena (ur.): *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 11–33.

Iser, Wolfgang, 2001: *Bralno dejanje. Teorija estetskega učinka*. Prev. Alfred Leskovec. Ljubljana: Studia humanitatis.

Tome, Staša, Bucik, Nataša, Požar Matijašič, Nada, in Pirc, Vlado, 2011: Zakaj priročnik o kulturno-umetnostni vzgoji? Bucik, Nataša, Požar Matijašič, Nataša, in Pirc, Vlado (ur.): *Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 15–21.

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

Navodila za pisanje spisov, ocenjevalni obrazci, merila za vrednotenje. 8., 9. razred, 2012: <<http://www.zrss.si/default.asp?rub=5686>>. (Dostop 17. 4. 2012.)

Pečjak, Sonja, Grosman, Meta, Bucik, Nataša, Gomivnik Thuma, Vida, in Stritar, Urška, 2011: *Bralna kultura*. Bucik, Nataša, Požar Matijašič, Nataša, in Pirc, Vlado (ur.): *Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 23–48.

Priporočila 2011 = Priporočila 8., 9. razred (»Oči – ogledalo duše«). <<http://www.zrss.si/default.asp?rub=5709>>. (Dostop 17. 4. 2012.)

Pravilnik 2010 = Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje. <http://www.zrss.si/pdf/110112145502_pravilnik_cankarjevo_tekmovanje_zadnja_verzija.pdf>. (Dostop 16. 4. 2012.)

Saksida, Igor, 2011: Tekmovanje za Cankarjevo priznanje: zasnova, cilji, vprašanja. *Revija za elementarno izobraževanje* 4/4. 49–69.

Skupna izhodišča 2011 = Skupna izhodišča in glavni poudarki priprave na tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje 2011/2012. <<http://www.zrss.si/default.asp?rub=5709>>. (Dostop 17. 4. 2012.)

Žagar, Drago, 2002: Napotki za pripravo pisnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli. *Vzgoja in izobraževanje* 33/2. 18–25.

TEKMOVANJE V ZNANJU SLOVENŠČINE ZA CANKARJEVO PRIZNANJE MED LETOMA 1997 IN 2007

V prispevku je predstavljeno desetletno obdobje tekmovanja v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje. Koordinator analizira razvoj in potek tekmovanja ter opozarja na probleme, ki so se pojavljali skladno s širitvijo tekmovanja. Tekmovanje je zaradi vsakoletnega knjižnega razpisa in potrebe po objektivnem vrednotenju esejskih in testnih nalog odpiralo tudi strokovno-didaktična in etična vprašanja, organizatorji pa so se trudili za korekten potek v zadnjih letih komaj obvladljivega vseslovenskega tekmovanja.

Ključne besede: tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje, organizacijska struktura, ravni tekmovanja, vrednotenje nalog, pridobitve in slabosti tekmovanja

Uvod

V naslovu navedeno obdobje obravnavam zato, ker sem bil deset let koordinator tekmovanja pri Zavodu Republike Slovenije in Slavističnem društvu Slovenije za vse stopnje, poleg tega pa odgovoren tudi za pripravo nalog itd. na takrat edini osnovnošolski stopnji (7. in 8. razred, kasneje 8. in 9. razred). Čeprav sem bil že pred tem obdobjem in sem še po njem vpet v tekmovanje, sem njegovo kompleksnost intenzivno občutil predvsem v omenjenem času.

Kot dolgoletni član državne tekmovalne komisije sem sodeloval pri vsakoletnem razpisu, tj. izbiri tematskega sklopa oziroma predpisane literature. Tako sem se vsako leto najprej srečeval z izbiro ustreznih književnih besedil za tekmovanje na vseh stopnjah. Razmišljanje o izbiri »ustreznih« knjižnih del za šolsko mladino ponuja številne odgovore. Katerikoli problem odpremo – povsod sta vsaj dve

možnosti. Nasprotni, drugačni ... toda vprašanje je, ali tudi enakovredni. Iz tekmovalne prakse dodajam za ponazoritev primer: junija 2003 sem dobil kot koordinator mapo s 765 podpisi ljudi, ki se niso strinjali s takrat predlagano knjigo na prvi zahtevnostni stopnji *Princeska z napako*.¹ Mladinskemu delu so podpisniki očitali »izkrivljen prikaz sodobnega sveta, negativen odnos do vsega (do lastne osebnosti, do lastne družine, do številčnejših družin ...«), »vsi Slovenci so opisani kot nestrpni ksenofobi z negativnim odnosom do beguncev, kot normalno in vsakdanje je opisano nasilje in nizka kultura odnosov ...«. Zapisali so, »da bi morali našim otrokom posredovati svetlejšo (bolj realistično) sliko sveta, če jih želimo spodbuditi k dobremu in lepemu, k sreči in uspehu.«² Njim in ostalim kritikom smo organizatorji odgovarjali: z razpisom³ *Drugačnosti* smo organizatorji želeli opozoriti »na zapleteno, občutljivo in vedno aktualno razmerje med običajnim, priznanim, avtohtonim življenjem ter rasno, narodno, versko in vedenjsko zaznamovanim posameznikom ali skupino«.

Ker je umetnost polje, ki na marsikatero vprašanje nima enoznačnega odgovora, je take odgovore tudi pri preverjanju težko zahtevati. V tradiciji se je temu izogibalo s testnimi nalogami, usmerjenimi v analizo preverljivih sestavin teksta in konteksta. Organizatorji smo se zavedali te nevarnosti. Da bi presegli ta tip preverjanja, smo uporabili več strategij.

Test objektivnega tipa je bil sestavljen iz nalog, ki so bile vezane na razpisano tematiko, preverjale so zlasti literarno védenje na različnih taksonomskih stopnjah, tudi najvišjih, upoštevali pa smo temeljne zahteve merske karakteristike; izogibali smo se vezanim nalogam, pričakovani odgovori so bili pogosto samostojni, po smislu ... Vsekakor nismo zahtevali izoliranih faktografskih podatkov.

Zavedali smo se, da ima objektivno vrednotenje svoje omejitve. Pojavljali so se stari dvomi: Kako daleč lahko sežemo s problemsko-analitičnimi vprašanji v bistvo sporočila, da še ohranimo »objektivnost«? Književnost ponuja odgovore na vprašanja in dvome, v njej iščemo tisto novo, presenetljivo, kar prispeva k literarnosti besedila, česar vprašanja objektivnega tipa ne zajamejo. Z njimi zato velikokrat ne moremo preverjati tistega, zaradi česar književnost beremo: osebnega doživljanja in razumevanja. Drugi pol tekmovanja je zato predstavljala pisna naloga esejskega tipa, bolj odprta, tudi poustvarjalna, »ustvarjalni ekvivalent« objektivnosti.

¹ Kaj je vplivalo na izbor zgoraj omenjene knjige? Na izbor so vplivali različni kriteriji, med drugimi tudi prepoznavnost dela, povezava s tematiko drugačnosti in pozitivno strokovno mnenje strokovnjakov za mladinsko književnost. Delo *Princeska z napako* Janje Vidmar je leta 1999 prejelo nagrado večernica. Nagrado podeljuje Društvo slovenskih pisateljev najboljšemu otroškemu in mladinskemu leposlovnemu delu v minulemu letu. Istega leta je bilo delo nagrajeno na mednarodnem literarnem natečaju Beseda brez meja v italijanskem Trentu (prva nagrada).

² Protest sta posredovala zakonca Meden z Lukovice, člana društva Pobuda za šolo po meri človeka (koordinatorjev arhiv).

³ Glej Prilogo I na koncu članka.

Kako se je tekmovanje začelo?

Leta 1976, ob stoletnici rojstva Ivana Cankarja, se je skupina slavistov v okviru Slavističnega društva Slovenije odločila, da ponudi učencem tekmovanje iz slovenščine.⁴ Rodilo se je tekmovanje za Cankarjevo nagrado (od šolskega leta 1984/85 Cankarjevo priznanje). Za to sta si posebno prizadevala Alenka Kozinc in Pavle Vozlič, ki sta skupaj s posebno komisijo organizirala tako priprave kakor izvedbo (Pogorelec 1980: 245).

Temeljni cilj, spodbujati osebno rast učencev in dijakov in jim dati priložnost, da tekmujejo v znanju in ustvarjalnosti, je kljub družbenim, vsebinskim in organizacijskim spremembam ostal dolga leta nespremenjen.⁵ Organizacijsko pa se je tekmovanje z leti spreminjalo. Leta 1984 se republiško tekmovanje preimenuje v vseslovensko; to leto prvič tekmujejo pripadniki italijanske narodnostne skupnosti v Sloveniji (tržaški in goriški zamejci sodelujejo že od začetka, dijaki Zvezne realne gimnazije v Celovcu pa od šolskega leta 1995/96). S širitvijo tekmovanja, ki se je porodilo spontano, pa so se začeli pojavljati tudi vsebinski in organizacijski problemi. Od srede devetdesetih let se vsakoletni razpis, s katerim se tekmovanje formalno začne, bolj obvezno kot prej povezuje z učnimi načrti, ki pa jih zaradi dodatne literature tudi nadgrajuje.

Kmalu so se ob tekmovanju pojavili tudi dodatni predlogi in kritike. Zoltan Jan med razlogi za »krizno« stanje prireditve našteva premalo teoretične pomoči sodelujočim in izvirnih praktičnih rešitev, napotkov, metod ter problematičnost tematske izbire. Navaja nekaj praktičnih izkušenj s tekmovanja na njihovi šoli (Jan 1985: 99–101). Boža Krakar Vogel je poskušala strokovno analizirati izbrane vsebine, cilje in metode tekmovanja ter kriterije vrednotenja. Razmišljala je o preverjanju bralne sposobnosti ob danih besedilih, ustvarjalnem branju, kulturi pisnega izražanja ter o uresničljivosti posameznih ciljev. Njen didaktični poskus možnih zasnov preverjanja glede na vsebino (literarno), cilje (preverjanje bralnih in književnoraziskovalnih sposobnosti) in metode dela je osamljen primer takratnega teoretskega razmišljanja (Krakar Vogel 1988: 3–11).

Občasne vsebinske novosti (leta 1985 tekmovalci na drugi in tretji stopnji republiškega tekmovanja interpretirajo izbrani odlomek in berejo dodatno besedilo) ne morejo preprečiti zunanje krize. V šolskem letu 1988/89 ni republiškega tekmovanja in tekmovanja v okviru Slavističnega društva Ljubljana, vendar odziv mnogih drugih udeležencev, ki so tekmovanje sprejeli za svoje, potrjuje, da je nadaljevanje mogoče.

⁴ Nekaj let kasneje je pristopil kot soorganizator Zavod RS za šolstvo.

⁵ *Osnutek Pravilnika o tekmovanju učencev za Cankarjevo priznanje* iz leta 1991, 2. člen: »Tekmovanje učencev za Cankarjevo priznanje je tekmovanje v znanju slovenskega jezika in slovenske književnosti. Z njim učence osnovne šole in srednjih šol vzpodbujamo k temeljitejšemu študiju slovenskega jezika in slovenske besedne umetnosti in jim utrjujemo nazore o slovenskem jeziku ter vrednosti njegovih umetnostnih besedil.«

Leta 1991 izide prvi zbornik o tekmovanju (*Vsaka domovina ima svoje nebo, 14. tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje*), ki nato izhaja vsakoletno. Zadnji, z naslovom *Drugačnosti*, je izšel leta 2003.⁶ Tekmovanje dobi leta 1990 osnutek pravilnika (*Pravilnik o tekmovanju učencev za Cankarjevo priznanje*).⁷ V šolskem letu 1995/96 je sprejet nov pravilnik, ki ukinja področno tekmovanje, najboljši s šolskih tekmovanj pa se lahko uvrstijo na vseslovensko tekmovanje. Prejšnja leta je bilo število dobitnikov zlatih priznanj omejeno na nekaj desetina (najboljši so bili razglašeni za zmagovalce), novi pravilnik pa je omogočil skoraj inflacijsko število zlatih priznanj. Tudi zaradi upravičenih pripomb Ministrstva za šolstvo in šport – to je sklenilo, da se zlata priznanja izbranih tekmovanj (kandidat dobi 5 dodatnih točk) upoštevajo pri vpisu v srednje šole in pridobitvi Zoisove štipendije – sta organizatorja, Slavistično društvo Slovenije in Zavod RS za šolstvo, leta 1997 spremenila pravilnik.⁸ Za doseg zlatega priznanja je določen premični prag, število pa ne sme presegati 2 % vseh sodelujočih tekmovalcev določene stopnje na šolskem tekmovanju. Srebrna priznanja prejme do 10 % vseh sodelujočih tekmovalcev na šolskem tekmovanju. Sprva so spremembe veljale samo za osnovno šolo, čez dve leti pa tudi za ostale tri stopnje. To leto (1997) je za dijake srednje poklicne šole uvedena posebna (druga) zahtevnostna stopnja. Od leta 1998 so bili vsako leto zbrani tudi popolni statistični podatki o številu tekmovalcev na šolskem tekmovanju in podeljenih priznanj. Šolskega tekmovanja se je vsako leto povprečno udeležilo deset tisoč učencev in dijakov iz Slovenije in zamejstva.

Organizatorja sta bila dolga leta Slavistično društvo Slovenije in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.⁹ Čeprav se je njuna vloga občasno spreminjala, si tekmovanja brez sodelovanja aktualnih predsednikov Slavističnega društva Slovenije,¹⁰ predsednikov pokrajinskih slavističnih društev in zavodovih strokovnjakov do leta 2007 ne bi bilo mogoče predstavljati. Koordinator tekmovanja pri Zavodu RS za šolstvo in Slavističnem društvu Slovenije je bil zavodov svetovalec (sprva Miha Mohor, med letoma 1997 in 2007 Vlado Pirc). Pri organizaciji in izvedbi so sodelovali do leta 2007 tudi učitelji slovenščine ter vodstva šol. Za recenzijo nalog so skrbeli univerzitetni strokovnjaki.¹¹

⁶ Največ zbornikov je uredila Vlada Eržen. Zadnje zbornike je uredil Vlado Pirc.

⁷ Ta je natančno določal namen tekmovanja, zahtevnostne stopnje in organizacijske nivoje, vrste priznanj tekmovalcem, kriterije za pridobitev Cankarjevega priznanja (za zamejske tekmovalce so veljali zaradi drugačnih učnih načrtov posebni kriteriji) in financiranje tekmovanja.

⁸ Pravilnik je bil dopolnjen še v letih 1998, 1999, 2000, 2001 in 2002, 2006. Radikalne spremembe prinaša novi pravilnik iz leta 2007.

⁹ Od leta 2007 je organizator samo Zavod RS za šolstvo.

¹⁰ Posebno prizadevna sta bila dr. Zoltan Jan in dr. Marko Jesenšek. Kreativno sta sodelovala po dva mandata (med letoma 1996 in 2004).

¹¹ Recenzenti so bili dr. Boža Krakar Vogel, dr. Martina Križaj Ortar, dr. Jerca Vogel, dr. Irena Novak Popov, mag. Peter Svetina, dr. Alenka Žbogar, dr. Alojzija Zupan Sosič in drugi. Organizatorji smo se trudili, da bi v naše strokovno delo vključili najboljše slovenske strokovnjake za jezik in književnost ter didaktike s tega področja.

Vsebino tekmovanja so določali veljavni šolski programi ter vsakoletni razpis, ki je bil objavljen v začetku šolskega leta.¹² Ta še danes (2012) presega obseg učnega načrta in je povezan z dodatno literaturo; prav v tem se to tekmovanje razlikuje od drugih, saj vsebuje tudi poudarjene prvine raziskovanja. Tekmovalci so do leta 2007 reševali preizkuse znanja objektivnega tipa¹³ in pisali pisne naloge (spis, esej).¹⁴ Poudarek je bil na poznavanju, prepoznavanju in vrednotenju slovenskih avtorjev.¹⁵ Organizatorji smo zagovarjali razpisno odprtost, pestrost in prepoznavnost, zato se nismo niti na prvi zahtevnostni stopnji žanrsko omejevali, npr. tako, da bi osnovnošolcem predpisovali samo mladinsko literaturo. Med drugim smo jim ponudili v branje Prešernove balade, duhoviti slovenski potopis ali pa priznano slovensko kriminalko ...

Tekmovanje je od spontanih začetkov doživljalo vzpone in padce, saj so nanj vplivale tudi različne šolske reforme (srednje usmerjeno izobraževanje, zunanje preverjanje, matura), vendar se je med letoma 1997 in 2006 razvijalo in organizacijsko širilo.¹⁶

¹² Glej Prilogo 3 na koncu članka.

¹³ Test objektivnega tipa je bil sestavljen iz nalog, ki so bile vezane na določeno razpisano tematiko. Prevladovala so naloge izbirnega tipa (npr. naloge večstranske izbire, ni pa bilo nalog alternativnega tipa), naloge povezovanja, naloge dopolnjevanja oziroma samostojnih odgovorov (te so bile kljub zahtevnemu vrednotenju, tudi zaradi vprašanja jezikovne pravilnosti, sorazmerno natančno merjene) in korekturne naloge.

¹⁴ Analitično-kritične zahteve so seveda povezane s posameznimi zahtevnostnimi stopnjami. V prvih letih so tekmovalci pisali samo spis ali esej, kmalu pa je drugi del tekmovanja predstavljal test objektivnega tipa (upoštevalo se je razmerje 50 % točk za pisno nalogo in 50 % točk za nalogo objektivnega tipa). Tako je bilo do leta 2007. V šolskem letu 2007/2008 se na tekmovanju test objektivnega tipa ne piše več.

¹⁵ Podatki so od začetka tekmovanja do šolskega leta 2006/2007. Nekateri avtorji so se pojavili večkrat, npr. Ivan Cankar, Ciril Kosmač, Feri Lainšček. Izbrani so bili ustvarjalci iz starejše generacije (Josip Jurčič, Janko Kersnik, Ivan Tavčar, France Prešeren, Fran Milčinski ...), predvojni osamljeni literarni iskalki (Ivan Pregelj ...), pogosti pa so tudi sodobni aktualni avtorji (Vladimir Kavčič, Boris A. Novak, Tone Pavček, Slavko Pregl, Maja Novak ...) in zamejski ustvarjalci (Alojz Rebula, Boris Pahor, Florjan Lipuš ...). Predlagani so bili sodobni avtorji, ki se s svojimi deli aktualno dotikajo sedanjosti (Janja Vidmar, Feri Lainšček, Igor Karlovšek itd.). Glej tudi prilogo tematskih sklopov oz. avtorjev med letoma 1997 in 2006 (Priloga 1). Razpisani naslov je večkrat povezan s širšo tematiko, ki jo predstavljajo določeni avtorji, saj izpostavlja slovensko zamejsko književnost, ljudsko izročilo, kmečko motiviko, revolucionarno in socialno liriko, domovinsko književnost (*Vsaka domovina ima svoje nebo*, šolsko leto 1990/91), zgodovinski roman, slovensko pesništvo (*Naj pesmi govorijo – Pesmi štirih*) itd. Razpis je usmerjal tudi v poznavanje literarne teorije (*Pisane školjke poezije*) in v besedo v umetnostnem in neumetnostnem besedilu ter njeno slovarsko obravnavanje (*V besedi je moč*).

¹⁶ V tem času smo organizatorji uvedli številne novosti, da bi tekmovanje še bolj približali učencem, dijakom in mentorjem. Omenjam najpomembnejše. V šolskem letu 1997/1998 smo povabili k sodelovanju tudi dijake poklicnih šol, v šolskem letu 2001/2002 pa smo III. in IV. zahtevnostno stopnjo razdelili na III. a- in IV. a-stopnjo (sodelovali so dijaki gimnazijskega programa, ki šolanje končujejo z matura) ter III. b- in IV. b-stopnjo (sodelovali so dijaki štiriletnih strokovnih programov, ki šolanje končujejo s poklicno matura), saj smo zaradi različnih programov (zahtevnost, število ur slovenščine) želeli oblikovati primerljive kategorije. V tem šolskem letu so se začeli vključevati v tekmovanje tudi otroci s posebnimi potrebami. Pripravljali smo redne posvete o tekmovanju na Vrhniki in okrogle mize na slavističnih kongresih (v Murski Soboti, Kopru, Celju ...). Za vse stopnje smo poenotili zunanjo obliko nalog. Z dvakratnim ocenjevanjem esejev smo poskušali doseči večjo objektivnost pri ocenjevanju. Vsakoletni seminarji za mentorje Cankarjevega tekmovanja, ki smo jih med letoma 1997

Stanje pred spremembami pravilnika v šolskem letu 2006/2007

Tekmovanje je vodila in usmerjala državna tekmovalna komisija, ki so jo sestavljali pedagoški svetovalci za slovenščino na Zavodu RS za šolstvo, člani upravnega odbora Slavističnega društva Slovenije in člani pokrajinskih slavističnih društev. Predsednika državne tekmovalne komisije sta imenovala organizatorja, ki sta ju predstavljala predsednik Slavističnega društva Slovenije in direktor Zavoda RS za šolstvo.

Mladi so tekmovali na štirih zahtevnostnih stopnjah: učenci zadnjih dveh razredov osnovnih šol na prvi, srednješolci na drugi (dijaki srednjih poklicnih šol), tretji (1. in 2. letnik štiriletnih srednjih šol) in četrta (3. in 4. letnik štiriletnih srednjih šol). Tekmovanje¹⁷ je bilo organizirano na dveh ravneh: šolski in državni.¹⁸ O njem so poročali osrednji mediji, saj je šlo za pomemben vseslovenski projekt, v katerem je vsako leto več mesecev sodelovalo skoraj deset tisoč udeležencev, ki so prisegli na nadstandard pri slovenščini. Zaradi zahtevnosti študijske literature, dveh različnih tipov nalog, štirih zahtevnostnih stopenj, tudi seminarsko organiziranega dela, rednega javnega posvetovanja o tekoči problematiki itd. je tekmovanje zavzemalo posebno mesto med tekmovanji v znanju. Čeprav smo organizatorji ugotavljali, da so v tekmovanju prevladovali tekmovalni motivi, smo upali, da sta še ohranjena spontan stik učencev z literaturo in preskok ustvarjalne iskre med mentorji in njihovimi varovanci.

Tekmovanje za Cankarjevo priznanje je skušalo poudarjati in popularizirati kakovost in ustvarjalnost, vendar je tudi zaradi sistema točk odpiralo estetska, moralna in celo širša družbena vprašanja. Tekmovanje je bilo in je pod

in 2006 organizirali za učitelje vseh štirih stopenj v okviru Slavističnega društva Slovenije, so bili dobro obiskani, saj smo tematska predavanja nadgrajevali z delom v delavnicah. V desetih letih se je teh seminarjev udeležilo več tisoč udeležencev. Koordinator je deset let pripravljal predavanja in dodatno gradivo za prvo tekmovalno stopnjo. Za osnovnošolske mentorje smo pripravili več seminarjev (1998, 1999) z naslovom Vrednotenje spisov v višjih razredih osnovne šole, na katerih smo poskušali dodelati ocenjevalne kriterije. S pravilnikom smo določili pravila v zvezi z ugovori oz. pritožbami. Oblikovali smo spletno stran o tekmovanju za Cankarjevo priznanje, na kateri smo predstavljali razpis, dodatno gradivo, rezultate, pravilnik itd. Revija *Slovenščina v šoli* je pred tekmovanjem vsako leto objavljala strokovne prispevke, ki so dodatno pojasnjevali vsakoletno razpisano tematiko. Pred tekmovanjem, med njim in po njem smo poskrbeli za aktualne informacije, o tekmovanju pa so poročali osrednji slovenski mediji. Po tekmovanju smo do leta 2003 sorazmerno hitro pripravili zbornik, tako da je bil aktualen. Publikacija je med drugim obveščala o rezultatih, predstavljala naloge vseh stopenj in prinašala izbrane odlomke iz ustvarjalnosti tekmovalcev. Nekajkrat smo, pobudnik je bil dr. Zoltan Jan, organizirali strokovno ekskurzijo za najboljše med najboljšimi (»diamantnike«).

¹⁷ Tekmovanja so se udeleževali tudi zamejski tekmovalci (še vedno sodelujejo). Osnovnošolci so, za razliko od zunanjega preverjanja znanja v zaključnem razredu osnovne šole, poleg nalog objektivnega tipa pisali tudi spis. Vnaprej razpisano literaturo smo razširili na vse stopnje. Naloge objektivnega tipa, ki so se navezovale zlasti na razpisno literaturo, so bile izvirne. Namen je bil preprost – uskladiti različnosti v kakovosten sistem, ki bi združeval ustvarjalnost in objektivnost.

¹⁸ Po izpeljanih šolskih tekmovanjih so šole prijavile ustrezno število najboljše uvrščenih tekmovalcev za vseslovensko tekmovanje. Najuspešnejši mladi tekmovalci na šolskih tekmovanjih so osvojili bronasta, na vseslovenskem izboru pa srebrna in zlata Cankarjeva priznanja. Državna tekmovalna komisija je določila najboljše tekmovalce vseh stopenj glede na dosežene rezultate in število tekmovalcev.

drobnogledom javnosti. Dogajanje v zvezi z njim je tudi emocionalno obarvano, pa naj gre za ocenjevalna merila, število nagrajencev ali pa, posebno pereče, za izbor literarnih del za branje v okviru tekmovanja. Posebno zadnja leta so se ob vsakoletnem razpisu posamezniki in skupine javno odzivali na predlagani izbor besedil.¹⁹

Raziskava – pridobitve in slabosti tekmovanja

Ob petindvajsetem tekmovanju za Cankarjevo priznanje (šolsko leto 2001/2002) smo organizatorji želeli ugotoviti odnos učencev in učiteljev do tekmovanja.²⁰ Zato smo anketirali 74 dijakov prvega letnika srednjih šol, ki so v šolskem letu 2000/2001 tekmovali na prvi stopnji za Cankarjevo priznanje (vseh tekmovalcev 6813, vzorec 1,08 %) in 35 učiteljev mentorjev (vseh mentorjev 528, vzorec 6,63 %). Rezultati raziskave so potrdili smiselnost takega tekmovanja, hkrati pa so nas opozorili tudi na nekatere pomanjkljivosti.

Kakšne so bile torej »pridobitve« tekmovanja? Učenci pridobijo znanje, ki ga koristno uporabljajo (*Raziskava o tekmovanju za CP 2001*). Uspešni tekmovalci so dobili dodatne točke za vpis v srednjo šolo in imeli možnost pridobitve Zoisove štipendije. Učitelji so se dodatno izobraževali. Za uspeh in sodelovanje na tekmovanju so učitelji lahko dobili točke za napredovanje v nazive in razrede. Šole se množično vključujejo v tekmovanje tudi zato, ker tekmovalni uspeh šoli dviguje ugled.

Kaj pa »slabosti«? Premični prag je mnogim tekmovalcem in mentorjem prinašal razočaranje (2 % zlatih priznanj, 10 % srebrnih od skupnega števila tekmovalcev). Mentorji so se prevečkrat poistovetili z (ne)uspehom svojih tekmovalcev (*Raziskava 2001*). Pri motivaciji za tekmovanje so razen veselja do branja in želje po poglobljanju znanja pomembne tudi morebitne dodatne točke za vpis v srednje šole. Še večji pomen dajejo anketiranci Zoisovi štipendiji ... Po mnenju učiteljev tekmovanje trenutno bolj spodbuja znanje, delovne navade ter samostojnost in kritičnost kot pa veselje do branja in ustvarjalnost. Tekmovanje je šole tudi finančno bremenilo.

Organizatorji smo si v šolskem letu 2005/2006 zastavljali številna vprašanja. Kako naprej? Ali naj ostanemo pri doseženem in samo izboljšujemo stvari, ki so

¹⁹ Posamezniki pa tudi različne interesne skupine so se občasno kritično odzivali na predlagani izbor (približno na 15 % predlaganih naslovov med letoma 1997 in 2006); omenil sem že *Princesko z napako*, toda bilo je tudi nekaj drugih tovrstnih primerov; v delu Matjaža Pikala *Modri e* se je prepoznal slovenjegraški policist in zato protestiral, skupina gorenjskih učiteljic se je pritožila nad tematiko in jezikom v delu *Cimre*, v Ljubljani je Slavistično društvo Slovenije organiziralo posvet, dodatno pojasnilo o delu Berte Bojetu *Filio ni doma*, saj se je marsikateri mentorici zdelo pojmovanje ženske v omenjenem romanu nesprejemljivo ... V posamezno polemiko so se vključili tudi različni mediji, skratka, javnost ni bila ravnodušna do tekmovanja.

²⁰ Glej Prilogo 2 na koncu članka.

se pokazale za pomanjkljive, ali so potrebne radikalnejše spremembe? Je trenutni način ustrezen ali ne? Je dosedanja organizacija tekmovanja optimalna ali ne? Kje jo lahko spremenimo in kako?²¹ Vedeli smo, da se mora tekmovanje prilagajati času, tudi šolski stvarnosti. Naše tekmovanje se ob nespremenjeni strukturi ni več moglo smiselno nadgrajevati, samo kozmetični popravki niso zadoščali.

Zaradi vsega napisanega smo organizatorji že leta 2006 v okviru Slavističnega društva Slovenije začeli razmišljati o tekmovalnih spremembah. Razpletlo se je drugače, kot je marsikdo pričakoval.²² Tudi zaradi mojih/naših organizacijskih spodrsrljajev spomladi 2007. Opisano organizacijsko sodelovanje med Zavodom Republike Slovenije za šolstvo in Slavističnim društvom Slovenije se je končalo hitro in nepričakovano – kot bi mimoidoči mimogrede na polju odbil sončnici glavo. Toda to je že druga zgodba.

Viri

Eržen, Vlada, et al. (ur.), 1992: *Slovenski jezik – moje bogastvo. 15., jubilejno tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Eržen, Vladimira, in Novak, France (ur.), 1997: *Resnica je posoda lepote, svobode. 19. vseslovensko tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije in Zavod RS za šolstvo.

Eržen, Vladimira (ur.), 1997: *Slovenski zgodovinski roman. 20. vseslovensko tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije in Zavod RS za šolstvo.

Eržen, Vladimira (ur.), 1998: *Kje je tisti svet? 21. vseslovensko tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije in Zavod RS za šolstvo.

²¹ Dejstvo je, da je bilo tekmovanje, ki je združevalo elemente zunanjega preverjanja, mature ... in ki je vsako leto privabilo tudi deset tisoč tekmovalcev, v zadnjih letih organizacijsko komaj obvladljivo. Tekmovanja ni podpiral logistični center (kot npr. maturo ali osnovnošolsko zunanje preverjanje). Na državnem tekmovanju je tekmovalo več kot 2000 tekmovalcev. Prehod od množičnosti k elitnosti na tej stopnji tekmovanja bi bil seveda možen; sito bi bilo lahko ponovno uvedeno regijsko tekmovanje, vendar so se v zvezi s tem pojavljali številni problemi, npr. organizacija regijskih tekmovanj, trikratno obremenjujoče pisanje učencev in dijakov (na šolskem, regijskem in državnem tekmovanju), iskanje ustreznih terminov ob prenatrpanem koledarju tekmovanj iz znanj itd. Ker je bilo merilo za podelitev srebrnih priznanj število tekmovalcev na šolskem tekmovanju, na vseslovenskem tekmovanju (na prvi stopnji) pri srebrnih priznanjih ni bilo prave selekcije.

Pojavljalo se vprašanje v zvezi z ocenjevanjem spisov in nalog objektivnega tipa. Kljub natančnim navodilom je spise oz. eseje težko objektivno ocenjevati. Pisanje spisov je bil sicer kreativni tekmovalni dodatek, vendar je bilo objektivno vrednotenje pogosto vprašljivo. Pri ocenjevanju so se občasno pojavljale razlike med regijami. Leta 2006 je Programski svet za tekmovanja na Ministrstvu za šolstvo, znanost in šport začel pripravljati nov koncept tekmovanj iz znanj. Vključen je bil tudi koordinator tekmovanja.

²² Več o tem, seveda osvetljeno pod določenim zornim kotom, povedo zapisniki Upravnega odbora Slavističnega društva Slovenije (spletna stran SDS v letih 2006, 2007, 2008).

Eržen, Vlada (ur.), 1999: *Naj pesmi govorijo. 22. vseslovensko tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije in Zavod RS za šolstvo.

Iz delovanja Slavističnega društva Slovenije. *Jezik in slovstvo* 27/4. 4/III.

Jan, Zoltan, 1985: Tekmovanju za Cankarjevo priznanje na rob. *Jezik in slovstvo* 31/2–3. 99–101.

Logar, Tine, 1982/1983: Poročilo o delu komisije za Cankarjevo nagrado 1981/82. *Jezik in slovstvo* 28/3. 91–92.

Terseglav, Mojca, 1985/1986: O delu sekcije za Cankarjevo priznanje v šolskem letu 1984/85. *Jezik in slovstvo* 31/1. Zapiski 40.

Enajsto republiško tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje v Mariboru 17. maja 1986. *Jezik in slovstvo* 32/1. I/3.

Novak Popov, Irena, 1987/1988: Dvanajsto republiško tekmovanje za Cankarjevo priznanje 11. aprila 1987 na Prevaljah in v Ljubljani. *Jezik in slovstvo* 28/3. 3/III.

Kozinc, Alenka (ur.), 1991: *Vsaka domovina ima svoje nebo. 14. tekmovanje v znanju materinščine*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Krakar Vogel, Boža, 1988: Možni cilji in metode tekmovanja za Cankarjevo priznanje. *Slava plus* 1.

Novak, France, et al. (ur.), 1993: *Ljudsko izročilo v slovenskem slovstvu. 16. vseslovensko tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije in Zavod RS za šolstvo.

Novak, France, in Kranjc, Simona (ur.), 1994: *Sodobna slovenska književnost in poglavja iz pravopisa in besedilnih vrst. 17. vseslovensko tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije in Zavod RS za šolstvo.

Novak, France, Žele, Andreja, in Eržen, Vlada (ur.), 1997: *Beseda v besedilu in slovarju. 18. vseslovensko tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije in Zavod RS za šolstvo.

Pirc, Vlado (ur.), 2002: *Dom in svet. 25. vseslovensko tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pirc, Vlado (ur.), 2003: *Drugačnosti. 26. vseslovensko tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pirc, Vlado, 1998: Tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje. *Slovenščina v šoli* 4/4. 57–58.

Pirc, Vlado, 1999: Tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje 1998/99. *Slovenščina v šoli* 4/3. 32–36.

Pirc, Vlado, 2000: Tekmovanje v znanju materinščine za Cankarjevo priznanje. *Slovenščina v šoli* 5/5. 56–57.

Pirc, Vlado, 2001: Cankarjevo priznanje 2001/2002, raziskava o vseslovenskem

tekmovanju v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje. Ivšek, Milena (ur.): *Učenec in učitelj pri pouku maternega jezika. 2. mednarodni simpozij*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pirc, Vlado, 2002: Naše tekmovanje. Jesenšek, Marko (ur.): *Slovenski slavistični kongres*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije 13). 142–144.

Pirc, Vlado, 2002: Kako naprej? *Slovenščina v šoli* 7/5. 14–21.

Pirc, Vlado, 2004: Tekmovanje v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje. *Vzgoja in izobraževanje* 35/4. 39–42.

Pogorelec, Breda, 1980: Iz dela Slavističnega društva Slovenije. Poročilo predsednice SDS na občnem zboru SDS 15. februarja 1980 o delu SDS (od oktobra 1974 do decembra 1979). *Jezik in slovstvo* 25/7–8. 244–246.

Priloga 1

Izbor besedil na vseh stopnjah v obravnavanih desetih letih se je povezoval s tematskim naslovom; v šolskem letu 1997/1998 – **Ciril Kosmač** (v tem šolskem letu se prvič uvede nova stopnja, namenjena srednjim poklicnim šolam):

1. stopnja – *V gaju življenja* (osnovna šola)
2. stopnja – *Tantadruj in druge novele* (3-letne poklicne šole)
3. stopnja – *Prazna ptičnica, Pomladni dan* (1. in 2. letnik srednje šole)
4. stopnja – *Pot v Tolmin, Balada o trobenti in oblaku, Tantadruj in druge novele* (3. in 4. letnik srednje šole)

V šolskem letu 1998/1999 je tema poezija – **Naj pesmi govorijo**

1. stopnja – Tone Pavček
2. stopnja – Janez Menart
3. stopnja – Kajetan Kovič
4. stopnja – Ciril Zlobec

V šolskem letu 1999/2000 poezija – **Prešeren in oblike sveta**

1. stopnja – Prešernove balade
2. stopnja – Prešernove romance
3. stopnja – Prešernove gazele
4. stopnja – Prešernovi soneti

V šolskem letu 2000/2001 – **Odločitev za jezik**

1. stopnja – Slavko Pregl, *Geniji včeraj, danes in jutri*
2. stopnja – Matjaž Pikalo, *Modri e*
3. stopnja – Nejc Zaplotnik, *Pot*
4. stopnja – Alojz Rebula, *Vinograd rimske cesarice in druge novele*

V šolskem letu 2001/2002 potopis – **Dom in svet**

1. stopnja – Branko Gradišnik, *Strogo zaupno na Irskem*
2. stopnja – Zvone Šeruga, *Drugačne zvezde*
3. stopnja – Tomo Križnar, *Nuba, čisti ljudje*
4. stopnja – Evald Flisar, *Popotnik v kraljestvu senc*

V šolskem letu 2002/2003 – **Drugačnosti**

1. stopnja – Janja Vidmar, *Princeska z napako*
2. stopnja – Vlado Peteršič, *Pokvarjenka*
3. stopnja – Feri Lainšček, *Namesto koga roža cveti*
4. stopnja – Berta Bojetu, *Filio ni doma*

V šolskem letu 2003/2004 – **Svet v nas in o nas**

1. stopnja – Maja Novak, *Cimre*
2. stopnja – Paulo Coelho, *Veronika se odloči umreti*
3. stopnja – Marjan Tomšič, *Grenko morje*
4. stopnja – Zorko Simčič, *Človek na obeh straneh stene*

V šolskem letu 2004/2005 – **Zorenje sveta – zemlje in morja, neba in človeka**

1. stopnja – Mate Dolenc, *Ozvezdje Jadran*
2. stopnja – Marjan Rožanc, *Ljubezzen*
3. stopnja – Drago Jančar, *Severni sij*
4. stopnja – Lojze Kovačič, *Otroške stvari*

V šolskem letu 2005/2006 – **Odraščanje**

1. stopnja – Fran Milčinski, *Ptički brez gnezda*, in Desa Muck, *Pod milim nebom*
2. stopnja – Marinka Fritz Kunc, *Janov krik*
3. stopnja – Igor Karlovšek, *Gimnazijec*
4. stopnja – Miha Mazzini, *Kralj ropotajočih duhov*

V šolskem letu 2005/2006 – **Kratka zgodba 20. stoletja**

1. stopnja – izbor slovenskih avtorjev 20. stoletja
2. stopnja – Ciril Kosmač – izbor
3. stopnja – Andrej Blatnik – izbor
4. stopnja – sodobna kratka proza (izbor)

Priloga 2

Na anketni vprašalnik je odgovarjalo 74 dijakov prvega letnika srednjih šol, ki so v šolskem letu 2000/2001 tekmovali na prvi stopnji za Cankarjevo priznanje (vseh 6813, vzorec 1,08 %), in 35 učiteljev mentorjev (vseh 528, vzorec 6,63 %).

Povzetek ugotovitev

- Med tekmovalci prevladujejo učenci, ki so v prejšnjem šolskem letu dosegli odličen uspeh, večina pa tekmuje samo v osmem razredu.
- Učenci so se pripravljali predvsem z učiteljem in samostojno.
- Pri motivaciji za tekmovanje so poleg veselja do branja in želje po poglobljanju znanja pomembne tudi morebitne dodatne točke za vpis v srednje šole. Še večji pomen dajejo anketiranci Zoisovi štipendiji.
- Večina učencev (tako menijo tudi učitelji) se je za tekmovanje odločila popolnoma samostojno. Učitelji in starši so na njihovo odločitev malo vplivali.
- Velika večina učencev in učiteljev je skupno prebirala besedila, uporabljala dodatno literaturo in se redno pogovarjala o razpisani temi.
- V odnosu med učiteljem in učencem prevladuje dialoškost. Čeprav je učitelj navadno vodil pogovor, je bil učenec v pogovoru aktiven in je lahko izrazil svoje mnenje. Oboji so menili, da je bil pogovor enakovreden. To si lahko pojasnjujemo z nevsiljivo mentorsko vlogo učiteljev.
- Učenci in učitelji so se bolj pripravljali za pisanje testa kot spisa, analiza pa je manj pomembna kot pisanje samo.
- Učenci so se pripravljali predvsem doma in po pouku. Priprave so potekale več kot dva meseca.
- Učiteljem se zdita pisni nalogi zahtevnejši kot učencem. Večina učiteljev meni, da so naloge zahtevne, učenci pa trdijo, da so ustrezne.
- Učenci in učitelji so pohvalili organizacijo tekmovanja, vtisi po končanem tekmovanju so dobri.
- Večina učencev je pridobljeno znanje že koristno uporabila; s tem se strinjajo tudi učitelji.
- Učitelji so pri svojem nadaljnjem delu lahko uporabili veliko pridobljenega znanja.
- Tekmovanje po mnenju učiteljev trenutno bolj spodbuja znanje, delovne navade ter samostojnost in kritičnost kot pa veselje do branja in ustvarjalnost.
- Čeprav večina učencev meni, da je tekmovanje za Cankarjevo priznanje podobno zahtevno kot druga tekmovanja iz znanja, primerjava ostalih odgovorov pokaže, da je tekmovanje iz slovenščine nekoliko težje.
- Večina učencev in učiteljev meni, da tekmovanje upravičuje njihov čas in trud, vendar so učenci manj kritični do tekmovanja; ta ugotovitev pa se lahko (pogojno) povezuje tudi s smislom (učencem se zdi tekmovanje bolj smiselno kot učiteljem).

Priloga 3: Razpis za prvo stopnjo v šolskem letu 2006/2007

Priloga za učence in mentorje v osnovni šoli, I. stopnja

Kratka proza nekoč in danes**Gradivo za učence**

- Ivan Cankar: *Sova*. V: *Ivan Cankar, Zbrano delo, 21. knjiga*. Ljubljana: DZS, 1974, in druge izdaje.
- Ivan Cankar: *Jutranji gost*. V: *Ivan Cankar, Zbrano delo, 23. knjiga*. Ljubljana: DZS, 1975, in druge izdaje.

- Zofka Kvedrova: *Misterij žene*. V: *Odsevi iz pripovednih in dramskih del*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1970, in druge izdaje.
- Milan Pugelj: *V letih nerodnih, Zimska pot, Osat, Vrane*. V: *Mali ljudje*. Ljubljana: Karantanija, 1998, in druge izdaje.
- Lovro Kuhar - Prežihov Voranc: *Tri pisanke*. V: *Zbrano delo, 3. knjiga*. Ljubljana: DZS, 1971, in druge izdaje.
- Lovro Kuhar - Prežihov Voranc: *Listnica uredništva*. V: *Zbrano delo, 9. knjiga*. Ljubljana: DZS, 1973, in druge izdaje.
- Ciril Kosmač: *Kruh*. V: *V gaju življenja*. Ljubljana, Mladinska knjiga, 1989, in druge izdaje.
- Lojze Kovačič: *Učiteljica, Dijaški dom*. V: *Ljubljanske razglednice*. Ljubljana: Gyrus, 2003, in druge izdaje.
- Tone Partljič: *Hotel sem prijeti še luno, Nevarne politične teme, »Pogled z domačega praga« ali dialektika, Profesor Stopar prihaja, Dama iz Šanghaja, Francijeve ščuke, Ata in čebele, Sveče za Šempetrsko gorco*. V: *Slišal sem, kako trava rase*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 1990, in druge izdaje.
- Igor Bratož: *Café do Brasil*. V: *Čas kratke zgodbe*. Ljubljana: Študentska založba, 1998, in druge izdaje.
- Matjaž Kmecl: *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Borec, 1977, in druge izdaje (poudarek je na poglavjih *Besedni slog, Stavčni ali sintaktični slog, Razširjene figure, Predjezikovne vrste in književnem besedilu, Književne zvrsti in vrste: Pripovedne ali epske književne vrste*, str. 286–298; gesla: črtica, novela, kratka zgodba).
- *Leksikon Literatura*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 1987, in druge izdaje (gesla: črtica, kratka zgodba, novela, socialni realizem).
- Manca Košir: *Kako deluje časopis*. V: Miha Mohor, Manca Košir, Marija Stanonik: *Naš čas – opis. Delovni zvezek za izbirni predmet šolsko novinarstvo za 7., 8. in 9. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus, 1999 (vrste novinarskega sporočanja: vest in izjava).
- Nana Cajhen idr.: *Slovenščina za vsakdan in vsak dan 7, 8, 9*. Ljubljana: Rokus, prenovljene izdaje (besedilne vrste: poročilo, pismo, intervju, opis, oznaka in ocena).
- Helga Glušič: *Sto slovenskih pripovednikov*. Ljubljana: Prešernova družba, 1996 (pripovedniki: Ivan Cankar, Milan Pugelj, Lojze Kovačič in Tone Partljič).
- Janko Kos: *Literarna teorija*. Ljubljana: DZS, 2001, in druge izdaje (str. 168–170).

Priporočena literatura za mentorje

- Aleksander Kustec: *Kratka zgodba v literarni teoriji*. V: *Slavistična revija* 47/1, 1999, str. 89–107.
- Tomo Virk: *Čas kratke zgodbe* (spremna beseda). V: *Čas kratke zgodbe*. Ljubljana: Študentska založba, 1998, in druge izdaje.
- Gregor Kocijan: *Kratka pripovedna proza v prvem desetletju našega stoletja*. V: *Slavistična revija* 45/1–2, 1997, str. 9–38.

Priporočila mentorjem

- Učenci berejo, doživljajo, razčlenjujejo in vrednotijo besedila.
- Poznajo, prepoznajo in primerjajo idejno, motivno-tematsko, oblikovno in jezikovno podobo izbranih besedil. Pozorni so na avtorjevo književno perspektivo (npr. humornost).
- Pozorni so na karakterizacijo književnih oseb in pripovedno tehniko besedil.
- Spoznajo in prepoznajo temeljne značilnosti kratke zgodbe (kratke proze), pomembnejše avtorje in njihov pomen.
- Prebrana besedila vodeno in samostojno interpretirajo, primerjajo, analizirajo in poustvarjajo. Težišče priprav za pisanje spisa naj bo na poustvarjalnem dograjevanju motivike in književnih oseb s pomočjo navedene literature in priporočil.
- Na vseslovenskem tekmovanju učenci (lahko) pišejo prozno besedilo, predpisano v ciljih in standardih v *Učnem načrtu za osnovno šolo* (Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2002).

Razpis za prvo stopnjo so pripravili Iva Potočnik, OŠ Frana Goloba Prevalje, dr. Blanka Bošnjak, Pedagoška fakulteta Maribor, in Vlado Pirc, ZRSŠ, OE Kranj.

CANKARJEVO PRIZNANJE – S POTI

Članek povzema in pojasnjuje izhodiščne točke programa za prenovu tekmovanja za Cankarjevo priznanje, ki ga je v letih 2007 in 2008 pripravila delovna skupina v okviru Slavističnega društva Slovenije in pokrajinskega Slavističnega društva Ljubljana. Program preнове je temeljil na vsestranskem spodbujanju ustvarjalnosti, zaradi česar je še vedno aktualen in bi lahko bil spodbuda za razmislek o drugačnih organizacijskih in vsebinskih oblikah tekmovanja za Cankarjevo priznanje.

Ključne besede: tekmovanje za Cankarjevo priznanje, prenova, *Cankarjev literarni festival*

Samo na en način se lisica lahko zanesljivo reši: izkopati mora votlino hitreje, kot so jo psi sposobni preiskati. In ko se psi razočarano odpravijo iz zapuščene votline ter nadaljujejo po njenih sledih, mora ona izkopati že naslednjo. Ali že tretjo. Tako se stalno večja razdalja in včasih postane že tolikšna, da bi se lisica lahko mirno ulegla ter brez tveganja počivala, se parila, kotila mladiče, bila brez skrbi. Vendar je zanimivo, da taka lisica še naprej koplje, da dela to čedalje hitreje in vedno bolj zagnano, da postaja pozorna tudi na lego votlin in preiščljeno določa njihove oblike, da postopoma obvladuje kopanje v trdo zemljo,

*v lapor, granit, beton in železo, da prečka
reke, se zažira v gore, zavzema morja ...
in nekoč se psi zasledovalci začutijo čudno
nemirni, kot da jih je nekdo začel zasledovati.*

Alojz Ihan: *Lisica*

0 Uvod

Globoko v človekovi naravi je, da ljudje po določenem času – še posebej, če to počnemo iz gole navade, rutinsko – pozabimo, zakaj pravzaprav kakšno stvar počnemo oziroma smo jo začeli početi. Takrat je dobro, da se vsaj za kratek čas ustavimo in premislimo, ali so vzroki, ki so spodbudili določeno delovanje ali ravnanje, še smiselni in veljavni. Če niso več, s takim delovanjem ponavadi prenehamo ali pa ga osmislimo z novimi cilji. Kadar take refleksije ne naredimo ali kadar delovanje nadaljujemo, čeprav nima več pravega namena in smisla, »se psi zasledovalci začutijo čudno / nemirni, kot da jih je nekdo začel zasledovati«.

Pred sedmimi leti se je zdelo tekmovanje za Cankarjevo priznanje (v besedilu ga bom imenoval na kratko tekmovanje za CP) podobno lisici, ki »še naprej koplje« in »dela to / čedalje hitreje in vedno bolj zagnano«, pa čeprav je postalo jasno, da se je nujno potrebno ustaviti, narediti refleksijo vsebinske in organizacijske zasnove tekmovanja in s temi spoznanji načrtati novo pot. Delovna skupina v okviru slovenskega slavističnega društva, ki smo jo sestavljali dr. Miran Košuta, predsednik Slavističnega društva Slovenije, dr. Milena Mileva Blažič, tajnica Slavističnega društva Slovenije, dr. Klemen Lah, vodja delovne skupine za prenovu tekmovanja za Cankarjevo priznanje in koordinator *Cankarjevega literarnega festivala*, Marija Leskovar, prof., predsednica Slavističnega društva Ljubljana in podpredsednica Slavističnega društva Slovenije, ter Sanja Pirc, prof., članica delovne skupine za prenovu, je takrat, pred sedmimi leti, zaorala ledino in naredila prve korake v smeri vsebinske prenove ter reorganizacije tekmovanja za CP. Proces prenove se je takrat prekinil zaradi (samo)ukinitve delovne skupine, ki ni privolila v drastično znižanje sredstev, namenjenih za izvedbo tekmovanja za CP, in v to, da se tekmovanje za CP organizacijsko in vsebinsko popolnoma podredi zahtevam pravilnika o sofinanciranju šolskih tekmovanj ter tako izgubi ustvarjalni naboj in (p)ostane le del zbirokratiziranega selekcijskega aparata za iskanje nadarjenih in štipendiranje. Toda tisto, kar ostaja živo še danes, je dejstvo, da so tako dileme, vprašanja kot tudi rešitve in odgovori še vedno zelo aktualni – nekateri celo bolj kot pred leti. Prav zaradi slednjega sem z veseljem sprejel vabilo na posvet o Cankarjevem priznanju (organiziran 11. 11. 2011 v mestni hiši v Ljubljani, organizator Slavistično društvo Slovenije) in k pisanju tega članka, saj odgovori in rešitve, ki jih je delovna skupina takrat pripravila, ponujajo radikalno drugačen koncept tekmovanja za CP. Verjamem, da je zato osrednja tema tega prispevka, pa čeprav govori o dogajanjih v preteklosti, prihodnost tekmovanja za CP. To je tudi edini smisel in namen prispevka – in edini motiv za pisanje.

1 Prenova tekmovanja za Cankarjevo priznanje

Delovna skupina se je na samem začetku soočila z dvema na videz ločenima problemoma: organizacijskim in vsebinskim. A že na začetku se je pokazalo, da se pod površjem tesno dotikata in prepletata: prav od organizacijske plati je odvisna vsebinska prenova in obratno. Spodnja razmejitvev je zato narejena bolj zaradi jasnosti kot resnične razdeljenosti.

1.1 Organizacijska prenova

Osrednji organizacijski problem je pred leti najbolj nazorno ponazarjala metafora o drevesu,¹ ki se mu krošnja vse bolj razrašča, deblo pa ostaja enako tenko; le vprašanje časa je bilo, kdaj bo tekmovanje za Cankarjevo priznanje, ki je v nekaj desetletjih preraslo v vsedrjavno tekmovanje in vse bolj presegalo (večinoma prostovoljske) organizacijske zmožnosti slavističnega društva ter zavoda za šolstvo, klonilo pod težo množičnosti in tako postalo žrtev lastnega uspeha. Da to niso bili le prazni strahovi, dokazujejo neljubi zapleti leta 2007, ki so nastali prav zaradi preobremenjenosti pripravljavcev testa in so močno odmevali tudi v množičnih medijih (najbolj neprijetna posledica je bila – poleg padca ugleda slavističnega društva v javnosti in izgube zaupanja – zmanjšanje števila udeležencev naslednje leto). Jasno je bilo, da se je morala organizacija tekmovanja za CP, če je želelo še naprej ostati tako množično kot kakovostno, okrepiti in delno profesionalizirati tudi znotraj slavističnega društva.

Delovna skupina je prenovila organizacijo tekmovanja za CP tako, da je, upoštevaje zahteve pravilnika o sofinanciranju šolskih tekmovanj, celotno tekmovanje razdelila na tri stopnje in na podlagi te razdelitve določila tudi načine ocenjevanja. Na prvi, šolski stopnji tekmovanja bi spise še vedno prostovoljno ocenjevali mentorji, na drugi (regionalni) stopnji izbrani in plačani ocenjevalci (mentorji), na tretji (državni oziroma vseslovenski) pa izbrana komisija, sestavljena iz uglednih slovenistov, literarnih ustvarjalcev, prevajalcev, novinarjev oziroma drugih osebnosti, za katere lahko z veliko gotovostjo domnevamo, da bi prepoznali jezikovno, oblikovno in vsebinsko odličnost ter ustvarjalnost nadarjenih učencev in dijakov. S tem bi se rešilo več težav:

- zaradi primerne plačila bi se izognili vsakoletnim zapletom pri pridobivanju ocenjevalcev na drugi in tretji stopnji,
- primerno bi ovrednotili delo, ki ga učitelji slovenščine strokovno odlično opravljamo, ter s tem jasno pokazali odnos, ki ga imamo do svojega dela in znanja,
- če bi bilo uvedeno plačilo, v pravilnik ne bi bilo treba uvesti pravno izjemno spornega 51. člena,² ki ga je kot neprimerne označil tudi

¹ Če se prav spomnim, jo je izrekel Miha Mate.

² »Odgovornost mentorjev za vrednotenje izdelkov na področnem tekmovanju in nadzor na področnem in državnem tekmovanju

Šola, ki pošilja svoje tekmovalce na področno tekmovanje, je dolžna zagotoviti vsaj enega učitelja

- urad varuha človekovih pravic³ in je obenem v nasprotju s členom, ki zagotavlja, da je sodelovanje učiteljev prostovoljno,⁴
- profesionalizacija bi prinesla še večjo kakovost, saj bi se lahko profesorji delu posvetili pozorneje.

1.2 Vsebinska prenova

A če je organizacijska prenova še lahko upoštevala novi pravilnik o financiranju šolskih tekmovanj in se prilagodila osnovnim izhodiščem, ne da bi jim podredila vse pomembne cilje, je bilo drugače z vsebinsko prenovo, kjer je bil kompromis med želenim in možnim težje dosegljiv. Delovni skupini je uspelo izoblikovati izhodišča, ki so še vedno ohranjala ustvarjalnost kot temeljno vodilo, ni pa ji uspelo prepričati odgovornih na šolskem ministrstvu, da ne bi drastično zmanjšali sredstev za izvedbo.

1.2.1 Ustvarjalnost kot ključno izhodišče, pot in cilj

Ko smo v okviru prenove ponovno premislili tekmovanje za CP, smo začeli pri samih temeljih. V začetni fazi snovanja prenove si nismo postavljali omejitvev razen ene: želeli smo, da se celoten proces prenove začne v najširšem možnem kreativnem polju – le tako bi prenovljeno tekmovanje za Cankarjevo priznanje imelo možnost postati tudi prostor za spodbujanje ustvarjalnosti in ne le selekcijski mehanizem, merilni instrument za podeljevanje štipendij, kar je bila bolj ali manj prikrita zahteva šolskega ministrstva tedaj in je še danes. Za prvi cilj smo zato določili spodbujanje ustvarjalnosti (vsebinske, slogovne in oblikovne izvirnosti), ki je imanentna književnosti. Žal ustvarjalnost kot cilj v zdajšnjem

ocenjevalca za posamezno zahtevnostno stopnjo. Če ga ne zagotovi, ne more sodelovati na področnem tekmovanju. /.../

V primeru upravičene odsotnosti učitelja ocenjevalca na dan tekmovanja, se mora šola s predsednikom tekmovalne komisije dogovoriti za ustrezno zamenjavo. /.../« (*Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje 2012*).

³ Odločba je bila izdana leta 2008, a še do danes – kljub izrecni zahtevi varuhinje človekovih pravic dr. Zdenke Čebašek Travnik ter omembi kršitve v letnem poročilu varuha človekovih pravic RS – sporni člen ni bil odpravljen ali ustrezno popravljen, kar kaže na veliko ignoranco odgovornih.

⁴ »Plačilo za delo

Sodelovanje učiteljev slovenščine pri pripravi in izvedbi tekmovanja za Cankarjevo priznanje je prostovoljno.

Delo učiteljev in mentorjev pri tekmovanju se praviloma denarno ne nagraduje.

Porabljeni čas se obračuna v okviru priprave tekmovalcev na tekmovanje (interesna dejavnost, dodatni pouk, delovna uspešnost idr.).

Iz sredstev za uspešnost lahko ravnatelji po lastni presoji finančno nagradijo mentorje« (*Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje 2012*, 58. člen).

pravilniku tekmovanja za CP ni niti omenjena,⁵ kaj šele, da bi ji bila namenjena posebna vloga (takšna, kot si jo v sodobnem svetu zasluži).

1.2.2 Problematiziranje koncepta tekmovalnosti

Če smo želeli ustvarjalnosti resnično nameniti prvo mesto tako med prenovo kot pozneje, je bilo nujno in samoumevno, da smo se najprej lotili problematiziranja besede (in koncepta) tekmovanje v samem imenu (*tekmovanje* za Cankarjevo priznanje!). Ustvarjalnost je že sama po sebi težko združljiva s konceptom tekmovalnosti – ta namreč duši spontanost, ki jo kot kisik potrebuje in zahteva ustvarjalnost. Da je res tako, dokazujejo številne znanstvene raziskave, mdr. študija Alfieja Kohna, ameriškega predavatelja in raziskovalca, predstavljena v knjigi *No contest: The Case Against Competition (Brez tekmovanja: obtožba proti tekmovanju)*. Kohn na podlagi raziskav dokazuje, da je glavna posledica tekmovalnosti strah; ta pa paralizira človekovo delovanje, zmanjšuje učinkovitost, občutek varnosti, sproščenost in ustvarjalnost. Ljudje smo najbolj ustvarjalni takrat, kadar se počutimo varni, kadar se nam ni treba dokazovati in tekmovati. Ta spoznanja so danes splošno znana in sprejeta: čedalje bolj se jih zavedata tudi strokovna in splošna javnost, ki glasno zahtevata zmanjšanje tekmovalnosti in poudarjanje ustvarjalnosti. O tej temi – destruktivnosti pretiranega poudarjanja tekmovalnosti v sodobni družbi in šoli – je bilo prelitega veliko črnila tako v didaktičnih kot psiholoških člankih. Naj omenim le misel psihoterapevte Alenke Rebula, ki v članku *Starši in tekmovalnost* opozarja na škodljivost take naravnosti staršev (in posredno tudi šole):

Če starši verjamejo, da se mora otrok uveljaviti in da lahko kam pride le s primerjanjem in tekmovalnostjo, potem bo to verjel tudi otrok oziroma bo doživljal svoje poraze kot življenjsko ogroženost (Kdor ne zmaga, je ničla!) Drugi, ki zmaga, bo vedno nasprotnik in vedno se bo treba prerivati na prvo mesto. Otrok v sebi ponazarja držo staršev, ki trpijo zaradi doživljanja lastne nepomembnosti. (Rebula 2011: 1.)

Še težje je sprejeti pojem tekmovanja in tekmovalnosti, ko se združi s (šolsko) slovenščino. Če je tekmovanje v poznavanju pravopisnih, slovničnih in drugih jezikovnih pravil še predstavljivo, pa ga je težko oziroma skoraj nemogoče povezovati s književnostjo. Tekmovanje v književnosti je, če dobro premislimo v luči zgoraj omenjenih raziskav, pravzaprav bistroumni nesmisel – oksimoron.

⁵ »Cilji tekmovanja so:

1. širjenje in poglobljanje znanja slovenščine,
2. primerjanje znanja slovenščine med učenci in dijaki,
3. popularizacija slovenščine oz. spodbujanje branja leposlovja,
4. spodbujanje učencev in dijakov k študiju slovenskega jezika in književnosti,
5. odkrivanje za slovenščino nadarjenih učencev in dijakov,
6. uvajanje mladih v samostojno raziskovalno delo in uporabo literature s področja slovenščine,
7. spodbujanje druženja mladih iz različnih šol in okolij«

(*Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje* 2012, 2. člen).

Kot je to vselej, kadar v humanistiko in umetnost vpeljujemo rešitve in koncepte, nastale v poljih visoke (naravoslovne) objektivnosti in merljivosti. A književnost, žal ali na srečo, ni tek na sto metrov, kjer je razlike med tekmovalci mogoče izmeriti v tisočinkah. Pravilnik o financiranju šolskih tekmovanj je šel prav v nasprotno smer – od tekmovanj v znanju je zahteval in še zahteva čim bolj objektiviziran tip testa, ki edini omogoča (na videz) pravično rangiranje tekmovalcev in tako vse bolj opravlja le eno funkcijo – razvrščanje kandidatov za štipendije.⁶

Del takratne delovne skupine (Košuta, Blažič, Lah, Pirc) se je aktivno zavzemal za to, da pravilnik o financiranju šolskih tekmovanj ne bi onemogočil ustvarjalnega koncepta. Na šolskem ministrstvu, ki je želelo poenotiti tekmovanja, žal nismo naleteli na posluh. Nasprotno: sredstva za tekmovanje so se zmanjšala za 80 %, zavod za šolstvo pa je odstopil od sodelovanja pri pripravi tekmovanja za CP. Posledica je bila onemogočeno delovanje, zato je slavistično društvo v znak protesta odstopilo od organizacije in o tem v posebni izjavi obvestilo tudi javnost.

Izjava za javnost Slavističnega društva Slovenije o neizvedbi tekmovanja za Cankarjevo priznanje v letu 2007–2008

Po tehtnem premisleku sta se morala vodstvo Slavističnega društva Slovenije in Skupina za prenovo Cankarjevega tekmovanja soočiti z dejstvom, da Slavistično društvo Slovenije ne bo moglo izvesti tekmovanja za Cankarjevo priznanje 2007–2008. Vzroki za tako odločitev niso toliko organizacijske, kolikor predvsem finančne narave. Po enostranskem odstopu Zavoda za šolstvo Republike Slovenije od nadaljnjega soprirejanja tekmovanja je Skupina Slavističnega društva Slovenije za prenovo Cankarjevega tekmovanja izdelala namreč temeljito posodobljeno inačico le-tega, usklajeno tudi z novim pravilnikom za šolska tekmovanja. Vendar je Ministrstvo za šolstvo in šport RS pripravljeno nameniti omenjenemu projektu le računalniško, ne pa zadostne finančne podpore. Že v letošnjem letu je omenjeno Ministrstvo namreč zmanjšalo za celih 80 odstotkov pokrajinskim Slavističnim društvom dodeljena sredstva za izvedbo Cankarjevega tekmovanja 2006–2007. Večkratna opozorila, da gre za vseslovensko tekmovanje v materinščini, na katerem sodeluje vsako leto do 9.000 učencev in dijakov iz Slovenije in zamejstva ter da bi po pravkar praznovani tridesetletnici obstoja tekmovanje umanjalo ravno v Trubarjevem letu, v obdobju predsedovanja Slovenije Evropski zvezi ter v evropskem letu medkulturnega dialoga, žal niso zalegla. Ker samo Slavistično društvo Slovenije ne razpolaga niti z ustreznimi finančnimi sredstvi niti s poklicnimi kadri niti z utečeno organizacijsko strukturo za kakovostno izvedbo pobude, je bila soglasno, z obžalovanjem, a odgovorno sprejeta odločitev, da tekmovanja za Cankarjevo priznanje v letu 2007–2008 Slavistično društvo Slovenije ne bo priredilo.

Za Skupino SDS za prenovo Cankarjevega tekmovanja:
dr. prof. Miran Košuta in mag. Klemen Lah

⁶ Da je res tako, prostodušno priznava tudi večina učencev in dijakov: tekmovanja se, po lastnih besedah, udeležujejo zaradi večje možnosti pridobitve štipendije in možnosti vpisa na zeleno gimnazijo, študij ipd.

Pozneje je bilo tekmovanje za CP prenovljeno v skladu z zahtevami pravilnika – predvidevam, da tudi zato ni bilo in ni prostora za ustvarjalnost. Pravilnik namreč zahteva izpeljavo tekmovanja in selekcioniranje tekmovalcev po točno določenih, do skrajnosti objektiviziranih merilih,⁷ ki so bila – brez širše javne in strokovne razprave ter refleksije – vključena tudi v pravilnik o tekmovanju za CP.⁸ Rezultat je bila popolna podreditev zahtevam pravilnika o sofinanciranju šolskih tekmovanj in sprememba tekmovanja za CP v merilni instrument za podeljevanje štipendij. Zaradi teh namenov je bilo z umetno določenimi kvotami močno omejeno število bronastih, srebrnih in zlatih priznanj. Če je lahko prej dijak prejel bronasto priznanje s 75 točkami od 100 možnih (kar je pomenilo, da je prebral knjige, o njih razglabljal, se poučil o zgodovinskih okoliščinah, v katerih so nastale, spoznal življenjepis in druga pomembna dela avtorja, glavne slogovne značilnosti ...), je zdaj odvisen ne samo od lastnega truda in uspeha, temveč tudi od števila dijakov, ki se udeležijo tekmovanja, in od njihovega uspeha. Taka zasnova seveda mnoge demotivira že na samem začetku, kar je v nasprotju z 2. členom pravilnika o tekmovanju za CP, kjer je kot cilj izrecno navedena »popularizacija slovenščine oz. spodbujanje branja leposlovja«.

⁷ »25. člen

(število podeljenih priznanj na državnih tekmovanjih iz znanja)

Kadar je število tekmovalcev na osnovni stopnji državnega tekmovanja iz znanja 500 ali več, se lahko podeli:

- na osnovni oziroma na regionalni stopnji tekmovanja, kadar osnovna stopnja ni organizirana, bronasta priznanja glede na kriterije, opredeljene v skladu s pravilnikom organizatorja tekmovanja,
- na regionalni oziroma na državni stopnji tekmovanja srebrna priznanja glede na kriterije, opredeljene v skladu s pravilnikom organizatorja tekmovanja,
- na državni stopnji tekmovanja najmanj 20 in največ 65 zlatih priznanj.

Pri 500 tekmovalcih se podeli 20 zlatih priznanj, pri 5000 ali več tekmovalcih se podeli največ 65 zlatih priznanj, med 500 in 5000 se podeli na vsakih 100 tekmovalcev eno zlato priznanje.

Kadar je število tekmovalcev na osnovni stopnji državnega tekmovanja iz znanja manj kot 500 se lahko podeli:

- na osnovni oziroma na regionalni stopnji tekmovanja, kadar osnovna stopnja ni organizirana, bronasta priznanja glede na kriterije, opredeljene v skladu s pravilnikom organizatorja tekmovanja,
- na regionalni oziroma na državni stopnji tekmovanja srebrna priznanja glede na kriterije, opredeljene v skladu s pravilnikom organizatorja tekmovanja,
- na državni stopnji tekmovanja najmanj 2 in največ 19 zlatih priznanj.

Pri 50 tekmovalcih se podelita 2 zlata priznanja, od 475 do 499 tekmovalcev se podeli največ 19 zlatih priznanj, med 50 in 475 se podeli na vsakih 25 tekmovalcev eno zlato priznanje« (*Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje* 2012).

⁸ Za ponazoritev le 39. člen:

»Merila za podeljevanje priznanj

Tekmovalne komisije morajo pri podeljevanju bronastih, srebrnih in zlatih priznanj upoštevati naslednja merila:

- bronasta priznanja lahko prejme do 1/3 sodelujočih tekmovalcev na šolskem tekmovanju v posamezni tekmovalni skupini (tekmovalac mora doseči vsaj 30 % možnih točk);
- srebrna priznanja lahko prejme do 10 % vseh sodelujočih tekmovalcev na šolskem tekmovanju v posamezni tekmovalni skupini;
- na državni stopnji tekmovanja se podeli najmanj 20 in največ 65 zlatih priznanj (pri 500 tekmovalcih na šolskem tekmovanju se podeli 20 zlatih priznanj, pri 5000 ali več tekmovalcih na šolskem tekmovanju se podeli največ 65 zlatih priznanj, med 500 in 5000 se podeli na vsakih sto tekmovalcev eno zlato priznanje)« (*Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje* 2012).

1.2.3 Oblika preverjanja – esej

Med procesom vsebinske prenovne smo predvideli ukinitve testa, s katerim sta se preverjali znanje pravopisnih in jezikovnih pravil ter poznavanje zgodbe, avtorjevega življenjepisa in literarne teorije, ter za edino obliko preverjanja izbrali esej. Predvidena je bila tudi uvedba ocenjevalnih obrazcev, ki bi omogočali pisno ocenjevanje na regionalnem in vseslovenskem nivoju. Ker smo se zavedali, da je takšna zasnova preveč utesnjena zaradi prilagajanja pravilniku o sofinanciranju šolskih tekmovanj, je bila ustanovljena tudi vzporedna, alternativna in eksperimentalna verzija tekmovanja za CP – *Cankarjev literarni festival*, na katerem smo dve leti poskusno izvedli pisanje scenarijev. Festival je bil ustanovljen kot spremljevalni program tekmovanja za CP. Njegov poglobilni namen je bil odpiranje prostora za drugačne pristope in poglede na književnost: temeljna izhodišča so bila oblikovanje skupin in medsebojno povezovanje dijakov, medgeneracijsko sodelovanje (večja vpletenost strokovnih mentorjev), spodbujanje literarne in jezikovne ustvarjalnosti ter temu primerna prilagojenost kriterijev ocenjevanja, raznolika vsakoletna tematska izhodišča, povezovanje različnih umetniških področij, npr. literature in filma, literature in stripa, literature in glasbe ... Predvideno je bilo, da se bodo učenci in dijaki vsako leto »spopadli« s kreativnimi oblikami pisanja različnih literarnih, polliterarnih in drugih besedilnih vrst. Prvi dve leti, kot je že omenjeno, so se pod vodstvom izkušene scenaristke Ane Lasić učili pisanja scenarijev, potem pa bi prišle na vrsto še druge oblike – za naslednje leto je bilo predvideno pisanje rappoezije. *Cankarjev literarni festival* je bil tako bolj kot v tekmovalnost usmerjen v ustvarjanje in povezovanje.⁹ Udeležba in rezultati so bili izvrstni, a žal je bil *Cankarjev literarni festival* – skupaj s sodelovanjem slavističnega društva pri tekmovanju za CP – ukinjen. Veseli pa me, da ta koncept na kreativen način in s posrečenim imenom nadaljuje novonastalo tekmovanje *Slovenščina ima dolg jezik*. Upam, da je prav v njem prihodnost Cankarjevega tekmovanja.

1.2.4 Problematiziranje pojma slovenska literatura

Morda najbolj odmevno dejanje je bilo takrat in je še vedno problematiziranje pojma slovenska literatura, na katerem temelji Cankarjevo tekmovanje. Temelji namreč na konceptu 19. stoletja, ki v slovensko literaturo uvršča le dela avtorjev slovenske narodnosti (Slovenci, slovenski zamejci in izseljenci). Vprašanje, ki smo si ga zastavili, je, ali je takšno razumevanje še lahko aktualno tudi v 21. stoletju. Soglasen odgovor je bil nikalen. Kot temelj slovenske literature smo prepoznali predvsem odličen slovenski jezik in zgodbo. Pri tem smo upoštevali

⁹ Milena Mileva Blažić se retorično sprašuje, ali je »/.../ individualna učna oblika (pisanje spisa) primerna za problemsko obravnavo problemske literature. Ali ne bi bila bolj primerna skupinska učna oblika in delo v parih? Ali ne bi bila bolj primerna učna metoda razlage, razgovora in delo s tekstom kot skupinska učna oblika, ne pa frontalna in stresna – tekmovalna oz. ocenjevalna učna klima in prizadevanje učencev, da bi preko tekmovanja poskušali doseči večjo možnost za vpis v srednjo šolo?« (Blažić 2011: 15).

tudi kakovost književnih del (pogosto pravimo, da je za naše otroke dobro le najboljše – zakaj bi bilo pri književnosti drugače?) in prepričanje, da so slovenski avtorji dovolj dobri, da jih lahko postavimo ob bok tujim. Tako smo v predlogu določili, da bi udeleženci tekmovanja za CP vsako leto vzporedno brali eno slovensko in eno tujo knjigo. Za šolsko leto 2008 je tako že nastal prvi predlog za tematski sklop:

Osnovna šola

1. J. in W. Grimm: *Pravljice* – R. Dahl: *Odvratne rime (Pepelka, Jakec in čudežni fižol, Sneguljčica in sedem palčkov, Zlatolaska in trije medvedi, Rdeča kapica in volk, O treh prašičkih)* (prevod Milan Dekleva)
2. A. Lindgren: *Pika Nogavička* – A. Rozman - Roza: *Pika Nogavička*; K. Brenkova: *Deklica Delfina in Lisica Zvitorepka* – W. Ihimaera: *Legenda o jezdecu kitov*
3. J. Spyri: *Heidi* – J. Vandot: *Kekec*
4. A. Lindgren: *Ronja, razbojniška hči* – I. Karlovšek: *Mojca*
5. L. Carroll: *Aličine dogodivščine v čudežni deželi in Alica v ogledalu* – M. Dekleva: *Alica v računalniku*; T. Seliškar: *Bratovščina Sinjega galeba* – J. K. Rowling: *Harry Potter in kamen modrosti*

Srednja šola

D. Jančar: *Galjot* – G. G. Marquez: *Sto let samote*

Prav tako smo želeli, da najboljša besedila ne bi končala svoje poti, ko bi jih prebrali ocenjevalci, temveč bi bila objavljena v knjižni obliki – zborniku *Zlato pero*. Tako bi lahko na odličen način pokazali, koliko cenimo ustvarjalnost mladih udeležencev.

2 Sklep

Kot sem že omenil v uvodu, je bila delovna skupina v letih 2007 in 2008 izjemno plodovita in je prinesla rešitve, ki so bile delno upoštevane (npr. uvedba eseja, ukinitve testa) oziroma so, naključno ali načrtno, zaživele pozneje (*Cankarjev literarni festival* ter *Slovenščina ima dolg jezik*), v mnogočem pa so ostale prezrte, čeprav bi tekmovanje za CP dvignile na višjo kakovostno raven. Upam, da bo kmalu prišel čas, ki bo bolj naklonjen ustvarjalnim kot »tekmovalnim«
paradigmam.

Literatura

Blažič, Milena Mileva, 2011: Problematičen izbor knjig: Cankarjevo tekmovanje 2011/12. *Vzgoja* 13/4. 10–15

Kohn, Alfie, 1992: *No Contest: A Case Against Competition*. 2., popravljena izdaja. Boston: Houghton Mifflin.

Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje, 2012: <http://www.zrss.si/pdf/220912130821_pravilnik_-_cankarjevo_priznanje.pdf>. (Dostop 27. 12. 2012.)

Rebula, Alenka, 2011: *Kam s tekmovalnostjo v vzgoji?* <<http://www.alenkarebula.com/alenkadrupal/node/477>>. (Dostop 29. 12. 2012.)

VIDEOVSEBINE V ŠOLI IN OB TEKMOVANJU IZ ZNANJA SLOVENŠČINE *SLOVENŠČINA IMA DOLG JEZIK*

V prispevku utemeljujemo podlage za novo tekmovanje iz znanja slovenščine *Slovenščina ima dolg jezik*, ki ga organizira Slavistično društvo Slovenije, sekcija Znanost mladini. Zasnova tekmovanja sledi uveljavljanju in rabi sodobnih medijev v življenju otrok in mladostnikov, obenem pa poudarja poglobljeno delo s književnim besedilom in daljšo, skupinsko pripravo tekmovalnih izdelkov. Osnovnošolci in srednješolci se bodo pri prvem tekmovanju s podnaslovom *Književnost na filmu* pomerili v pripravi kratkega filma, ki ga bodo posneli na podlagi izbranega književnega besedila. Z izbiro takšne vsebine tekmovanja je poudarek na kompleksnosti, saj se v poustvarjalnosti stikajo književnost in elementi filmskega jezika. Pri tem pa načrtovalci predvidevamo, da bo učence in dijake ter učitelje prav to pritegnilo in jih motiviralo za sodelovanje, tekmovanje pa bo okrepilo večpismenost.

Ključne besede: večkodnost, pismenost, slovenščina, film, tekmovanje

1 Uvod

V razvitem svetu, kjer se nahaja tudi slovenska družba, je raba tehnologije v vsakdanjem življenju nujna. Če se osredotočimo na otroke in mladostnike, je glede na smer razvoja družbe in digitalne tehnologije ta nujnost še večja in predstavlja obvezno vrsto pismenosti, da se bodo uspešno in učinkovito sporazumevali s sošolci ter prijatelji, kakovostno opravili šolsko delo in se kasneje uspešno vključevali v družbo. Zaradi povedanega je vedno večja tudi potreba po raznovrstnem usposabljanju učencev, da bi dosegli t. i. večpismenost, to je »pismenost, ki na eni strani vsebuje večpredstavnostne besedilne prakse – jezikovne, vidne, slušne, gestikularne in prostorske načine predstavnosti, na drugi pa idejo, da so pismenosti tudi kulturno pogojene« (Spires idr. 2012: 483).

Kress (2003: 5–6) ugotavlja, da dobo knjige zamenjuje doba zaslonov. Piše o zmogljivostih novih tehnologij, ki vplivajo na komuniciranje in ga spreminjajo v smislu poudarjene interakcije med ljudmi. Tehnologija omogoča tvorcem, da se lahko sedaj kot naslovniki vedno odzovejo, »odpišejo«, odgovorijo ter poljubno oblikujejo in spreminjajo besedila; poudarjena je dvosmernost komunikacije. K. Erjavec trdi, da

današnje otroke in mladostnike pogosto imenujemo »zaslonarji«, ker se njihova uporaba ne razlikuje po posameznih medijih, npr. glede na televizijo, računalniške in videoigrice, filme, računalnike, mobilne telefone, ampak nenehno uporabljajo različne zaslone, do katerih imajo dostop /.../. Svet za njih nima fizičnih mej, ampak ga razumejo kot globalno mrežo brezžične medsebojne povezanosti. (Erjavec 2006: 9.)

Šolska praksa sledi hitremu razvoju tehnologije, saj učitelji uporabljajo tehnologijo za sporazumevanje z učenci in dijaki ter predstavljanje učne snovi (Čampelj Jurečič 2012; Nidorfer Šiškovič 2008, 2010), po drugi strani pa se določeno znanje in raba tehnologije pričakujeta tudi od učencev in dijakov. Primer tega je, ko učenci v osnovni šoli že v četrtem razredu za svoje prve predstavitve oz. govorne nastope namesto plakatov pripravijo predstavitve s programom PowerPoint. Pri tem pa delovanja tega programa niso spoznali in se ga (na)učili uporabljati v šoli, saj takšnih vsebin ni v učnih programih. Učenci dobijo navodila o tem, kako naj govorijo in kaj mora vsebinsko zaobjeti določena predstavitev pri slovenščini, ne pa navodil za učinkovito pripravo predstavitve s pomočjo računalnika, ki je kompleksna in ima svoje značilnosti, ki jih je potrebno obvladati. Drugi primer je, ko na gimnaziji dobijo dijaki navodilo, naj vsak večer preverijo šolsko spletno stran, da bodo pravočasno obveščeni o spremembah urnika in nadomeščanjih. Ključno vlogo pri začetnem usposabljanju na področju uporabe tehnologije za šolsko delo imajo tako predvsem starši in njihova računalniška pismenost, kasneje pa tudi vrstniki in šolsko delo.

2 Videovsebine danes in v šolski praksi

Zlasti pomemben delež pri pouku in tudi v prostem času otrok in mladostnikov imajo videovsebine. Učitelji jih glede na pogovore, ki smo jih opravili z učenci in dijaki, vsakodnevno vključujejo v pouk, saj so slovenske šole z računalniki, s projektorji in z dostopom do interneta dobro opremljene, vedno več razredov ima tudi interaktivne table. Učitelji torej učence in dijake v razredu navajajo na rabo tehnologije, saj uporabljajo videe, zlasti z YouTube,¹ kot motivacijsko gradivo, za ponazoritev povedanega, dodatno razlago, npr. prikaz poskusov pri naravoslovnih

¹ YouTube je spletna stran za izmenjavo videoposnetkov, ki je začela delovati v letu 2005 in si v kratkem času pridobila veliko uporabnikov na vseh področjih življenja, ki videe gledajo, jih komentirajo in s pomočjo te strani na splet dodajajo tudi svoje vsebine. Po podatkih raziskave podjetja Nielsen/NetRatings stran obišče skoraj 20 milijonov uporabnikov na dan, od tega 44 % žensk in 56 % moških, največ v starosti od 12 do 17 let (vir: YouTube, dostop 12. 10. 2012.)

predmetih, poslušanje glasbe, dialogov v tujih jezikih itn. Pri tem pa tako učiteljem kot tudi učencem in dijakom manjkajo vsebine o tem, kako so videi tehnično pripravljene, kakšne so vsebinske podlage, scenariji, kako poteka proces snemanja, montaže, končne izdelave. Gledanje kratkih filmov preko svetovnega spleta je v zadnjih letih postalo vsakdanje opravilo dijakov in šolarjev tako pri pouku kot tudi doma v prostem času. Po eni strani pasivno gledajo videe, npr. kako graditi modele iz legokock, kako igrati kitaro, kako skuhati testenine, po drugi strani pa so tudi aktivni, saj si med seboj prepošiljajo videe, jih komentirajo, dodajajo vsebine na YouTube in na socialna omrežja, ustvarjajo in gradijo nove svetove v računalniških igricalah ipd. Po podatkih iz ameriške raziskave Pew Research Centra iz Washingtona (Lenhart idr. 2010) je v ZDA 38 odstotkov uporabnikov interneta, starih od 12 do 17 let, že ustvarilo in objavilo spletne vsebine, večinoma videe. Za Slovenijo imamo primerljive podatke iz mednarodne raziskave EU Kids Online II *Risk and Safety on the Internet*, financirane s strani Evropske komisije v letu 2010. Raziskava, ki so jo izvedli v 23 evropskih državah, je pokazala, da skoraj 75 odstotkov slovenskih otrok in mladostnikov uporablja internet vsak dan ali skoraj vsak dan. 85 odstotkov jih je v zadnjem mesecu gledalo videoizseke (npr. na spletni strani YouTube), 52 odstotkov jih je na internetu objavilo slike, videe ali glasbo. Pri rabi interneta so po kriterijih, kot so večšine za iskanje informacij na spletu, brisanje sledi iskanja, primerjava različnih spletnih strani za odločanje o relevantnih informacijah in varna raba interneta, glede na podatke omenjene raziskave, slovenski otroci digitalno zelo pismeni, saj se med vrstniki v evropskih državah uvrščajo na drugo mesto, takoj za Finci. »Učenci lahko dokumentirajo in posredujejo svoja spoznanja z gibljkami,² zbirajo in izbirajo dokaze ter z uporabo digitalne tehnologije predstavijo svoje utemeljitve ali ustvarijo hipoteze« (Bazalgette idr. 2006: 11). Hkrati so zelo dostopna, brezplačna in enostavna za uporabo tudi orodja, s katerimi lahko uporabniki oblikujemo in urejamo videoposnetke, narejene s telefoni, fotoaparati, kamerami, tabličnimi računalniki, npr. Magisto, Animoto, MuVee, Wevideo.

Dokazano je, da gledanje videov in filmov spodbuja tudi branje literature, raziskovanje in primerjavo vsebine, predstavljene v knjižni obliki in na filmu. Nazorni primeri so filmi o Harryju Potterju (po romanah J. K. Rowling), v slovenščini imamo filme o Kekcu (filmi po romanah Josipa Vandota), film *Ko zorijo jagode* (posnet po istoimenskem romanu Branke Jurca) in druge. V učnih načrtih za slovenščino so pri obravnavi nekaterih književnih del predvideni tudi ogledi filmov, tako je v učnem načrtu za splošne, klasične in strokovne gimnazije (2008) film predviden kot podlaga za tvorjenje enogovornih neumetnostnih besedil, ko dijaki obnavljajo in ocenjujejo knjigo/film/prireditve. V učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (Poznanovič idr. 2011) je obravnavo filma vključena v prvem in drugem triletju pri književnosti, in sicer v drugem triletju pod razdelkom o operativnih ciljih pod naslovom *Razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in*

² Izraz *gibljivka* oz. *gibljiva slika*, *gibljiva podoba* (angl. *moving image*) zajema filmska, video-, spletna in televizijska besedila (Bazalgette idr. 2006).

govorjenjem ter pisanjem o njih s točko *Učenci doživljajo, razumejo in vrednotijo trivialni oziroma zabavni in estetski film* (prav tam: 38). Veliko pozornosti je sicer posvečene gledališki in lutkovni ter radijski igri, podrobno so obravnavani elementi omenjenih iger in poustvarjalnosti. Zato bi bilo priporočljivo, da bi v sodelovanju s strokovnjaki filmskega jezika in filmske igre pripravili sistematično obravnavo videovsebin pri pouku slovenščine, še posebej s stališča književne poustvarjalnosti ter jezikovne rabe, dodali temeljne elemente filma in scenarija kot osnove ter literarne vrste. Tako bi učitelje napotili k bolj poglobljeni obravnavi filmskih aktualizacij književnih besedil in jezikovni rabi slovenščine v gubljkah, npr. tudi pri novinarskih in oglaševalskih besedilih. Še zlasti, ker so gubljkve vseh vrst sedaj široko dostopne preko spleta v razredu in se učenci ter dijaki z njimi ves čas soočajo v šoli in doma. Sistematično vključevanje tovrstnih vsebin pri slovenščini bi jim omogočilo spoznavanje elementov, posebnosti in zakonitosti ter konvencij filmskega jezika ter zavestno in kritičnejše presojanje videogradiva. Tako bi lahko potencial videa kot orodja za razvijanje pismenosti v šolski praksi bolje izrabili. Če sledimo trditvi Spiresa (Spires idr. 2012: 484), da se »družbene definicije pismenosti razvijajo tako, da vključujejo učenje in ustvarjalne procese, ki uporabljajo različne oblike komunikacije in izraznosti«, potem bi morali v šoli več pozornosti posvetiti nastajanju videovsebin, saj tudi »pomembne veščine, kot so kritično mišljenje, sodelovanje in raziskovanje, olajša ustvarjalna priprava videa oz. filma« (prav tam).

V slovenščini sicer že obstaja vrsta priročnikov, kot je *Poglej si z novimi očmi 1 in 2* (Bazalgette idr. 2006), ki učitelje usmerjajo k drugačnemu »branju« videov, ki jih prikazujejo pri posameznih predmetih, tudi slovenščini, po drugi strani pa izobraževanja s področja filmske vzgoje za učitelje niso sistematično vključena v usposabljanje oz. stalno strokovno izpopolnjevanje, ampak so organizirana le občasno in večinoma še niso prilagojena vsebinam posameznih predmetov.

3 Tekmovanje iz znanja slovenščine *Slovenščina ima dolg jezik*

3.1 Zasnova tekmovanja

Ideja za organiziranje novega tekmovanja iz znanja slovenščine je nastala s ciljem, da bi učence in dijake spodbudili k ustvarjalni rabi slovenističnih vsebin ob vključevanju sodobnih medijev in tehnologije ter k skupinskemu delu in medpredmetnemu povezovanju pri slovenščini. Tako se bodo učenci in dijaki v okviru prvega tekmovanja s podnaslovom *Književnost na filmu* v šolskem letu 2012/2013 pomerili v izdelavi kratkega filma, ki ga bodo posneli po literarni predlogi. Glavni cilj tekmovanja je spodbuditi bolj poglobljeno delo učencev in dijakov s književnimi besedili: spoznavanje s sestavinami književnih del, z možnostmi njihovega poustvarjanja ter s prenosom književnega dela v filmski jezik. Tekmovanje je namenjeno učencem od 4. razreda naprej, potem ko že usvojijo branje in pisanje, ter dijakom v srednjih šolah v Sloveniji in zamejstvu.

Zasnova in priprava tekmovanja je sledila širjenju novih metodičnih pristopov v šoli in vključevanju večkodnosti v delo z učenci ter dijaki pri pouku jezika in književnosti. Nekateri učitelji na šolah podobne dejavnosti že izvajajo, prav tako so zanje motivirani učenci in dijaki. Tekmovanje bo po mnenju učiteljev omogočilo primerjavo njihovega dela ter izdelkov njihovih učencev in dijakov, po drugi strani pa jim zaradi kompleksnosti in interdisciplinarnosti predstavlja strokovni izziv. Stroki bo ob izvedbi tekmovanja omogočen natančnejši vpogled v omenjene dejavnosti, ki že potekajo oziroma bodo potekale pri slovenščini, hkrati pa bodo imeli več možnosti za stike in izmenjavo mnenj z učitelji.

Za pripravo tekmovanja je bila v okviru Slavističnega društva Slovenije imenovana posebna delovna skupina, sestavljena iz učiteljev na osnovnih in srednjih šolah ter univerzitetnih strokovnjakov, pri izvedbi tekmovanja in izobraževanju pa sodelujeta tudi uveljavljena ustvarjalca s področja filma in književnosti. Šolsko leto 2011/2012 je bilo namenjeno pripravi tekmovanja, saj je delovna skupina oblikovala vsebino in časovnico tekmovanja, sestavila *Pravilnik o tekmovanju osnovnošolcev in srednješolcev v znanju slovenščine Slovenščina ima dolg jezik*, ki ga je sprejel Upravni odbor Slavističnega društva Slovenije, ter pripravila razpis tekmovanja. Junija 2012 je Slavistično društvo Slovenije objavilo razpis prvega tekmovanja s podnaslovom *Književnost na filmu* in o razpisu obvestilo šole v Sloveniji in zamejstvu. Odziv na razpis je presegel pričakovanja organizatorja, saj se je na tekmovanje prijavilo 70 učiteljev s 40 šol, ki bodo sodelovali pri tekmovanju kot mentorji ali somentorji tekmovalnih skupin.

Tekmovanje *Slovenščina ima dolg jezik* je poleg tekmovanja za Cankarjevo priznanje drugo tekmovanje iz znanja slovenščine, organizirano na nacionalni ravni, vendar drugače zasnovano. Množično tekmovanje za Cankarjevo priznanje, pri katerem učenci in dijaki tekmujejo v pisanju eseja, dopolnjuje z drugačno obliko organiziranosti preko stanovskega Slavističnega društva Slovenije, z daljšo pripravo tekmovalnih izdelkov ter z mentorstvom oz. somentorstvom učiteljev učencem in dijakom, ki sodelujejo pri tekmovanju v tekmovalnih skupinah.

Za učitelje, ki so se prijavili na tekmovanje kot mentorji ali somentorji, je bil v začetku šolskega leta 2012/2013 kot priprava na tekmovanje organiziran enodnevni seminar, na katerem smo organizatorji tekmovanja skupaj s predavatelji odgovarjali na vsa odprta vprašanja glede priprave tekmovalnih izdelkov in vodenja tekmovalnih skupin, obenem pa smo želeli z dodatnim izobraževanjem zagotoviti čim večjo kakovost tekmovalnih izdelkov. Z istim namenom smo se povezali še s šolami, kjer imajo več učnih vsebin s področja medijev in filma. S filmsko vzgojo se v Sloveniji sistematičneje in bolj poglobljeno ukvarjajo na medijskih šolah, ki jih je v Sloveniji pet. Tako smo si kot primer dobre prakse med drugim ogledali kratki film *Energijska pijača*, ki so ga po črtici *Skodelica kave* Ivana Cankarja v posodobljeni različici posneli dijaki pod mentorstvom Boštjana Mihe Jambreka na Srednji medijski in grafični šoli Ljubljana.

Anketa med učitelji, ki smo jo izvedli ob zaključku septembrskega seminarja (izpolnilo jo je 27 učiteljev od 47 udeležениh), je pokazala, da so bile v izobraževanje vključene ustrezne vsebine in da učiteljem primanjkuje znanja s področja filmskega jezika. Obenem pa, da so tovrstna interdisciplinarna izobraževanja zelo dobrodošla, saj je dobra polovica anketiranih (14) pri vprašanju o predlogih za naprej napisala, da si podobnih seminarjev s področja filmske vzgoje želijo učitelji več, pri tem pa naj bodo čim bolj praktično usmerjeni.

3.2 Tekmovalni izdelki

Učenci in dijaki bodo morali v tekmovalnih skupinah skupaj z mentorji in somentorji izbrati književno besedilo, obrazložiti svojo izbiro, napisati scenarij in posneti največ 10-minutni film v skladu z navodili. V ocenjevanje bodo poslali povzetek in obrazložitev izbora literarne predloge ter DVD s filmom. Rok za pripravo izdelkov in njihovo oddajo na šolsko tekmovanje je 1. februar 2013, v marcu bo sledilo regijsko tekmovanje, ki ga bodo izvedla pokrajinska slavistična društva, v aprilu pa tekmovanje na državni ravni pod okriljem organizatorja. Ocenjevanja in tekmovanja na vseh ravneh bodo zaključena v aprilu 2013, ko sta predvideni tudi javna razglasitev rezultatov in podelitev priznanj tekmovalnim skupinam za najboljše izdelke. Med kriteriji ocenjevanja izdelkov bodo jezikovna in književna poustvarjalnost (prenos literarne predloge na film), izvirnost pristopa ter celovitost filma, filmski jezik (režija, montaža, kamera, scenografija, dialog, igra, zvok) in etika. Ocenjevanje bo opisno, vse ocenjevalne komisije pa bodo dobile tudi podrobnejša navodila. Z opisano zasnovo tekmovanja je cilj spodbuditi vse sodelujoče, da bi bolje obvladali sestavine filmskega jezika in jezikovno rabo na filmu. Vse to bodo učenci in dijaki aktivno spoznavali ob prenašanju književnega dela v filmski jezik, saj je tekmovanje problemsko naravnano v izdelavo končnega izdelka. Po eni strani gre za branje književnega dela in presojanje o primernosti za prenos v filmski jezik ter iskanje potenciala, ki ga ima književno delo. Po drugi strani bo šlo za ustvarjalni proces, saj se bodo morali učenci in dijaki odločiti med mnogimi idejami za uprizoritev in snemanje, se uskladiti med seboj in odločiti, katere bodo vključili v scenarij in kasnejšo izvedbo. Scenarij³ sicer kot literarna vrsta ni posebej predviden za obravnavo v učnih načrtih, zato ga bodo morali z mentorji še podrobneje proučiti. S poznavanjem njegovih sestavin bodo učenci in dijaki analitično ustrezneje spremljali, gledali in presojali filme, obenem pa interpretirali književna dela. Izdelava scenarija ni predpisana v okviru tekmovanja in tudi ni predvidena za oddajo v ocenjevanje, vendar je nujna sestavina v procesu, ko bodo tekmovalne skupine pripravljale izdelke.

Oblika scenarija ni standardno določena, je pa pri vsakem snemanju podlaga, ki se kasneje v procesu snemanja filma pogosto še spreminja. V okviru tekmovanja

³ Scenarij je predloga oziroma besedilo z opisi dogajanja in dialogi za snemanje dramskih del in filmov. Je natančen načrt za film, njegovo ime je povezano s tem, da vsebuje tudi popis scen oz. prizorišč (Kmecl, Matjaž, 1996: *Mala literarna teorija*).

bodo zato tekmovalne skupine scenarije pripravile, v ocenjevanje pa bodo poleg filma oddale obrazložitev izbire literarnega besedila kot literarne predloge za film. Pri izdelavi in oddaji izdelka bodo morali tekmovalci slediti navodilom, ki so bila objavljena v razpisu tekmovanja, saj bodo pri ocenjevanju upoštevani in nagrajeni samo tehnično ustrezni izdelki. Posebno skrb bodo morali nameniti tudi ureditvi avtorskih pravic za uporabljena književna dela in glasbo. Na ta način bomo s tekmovanjem pripomogli k seznanjanju učencev in dijakov s pomenom avtorstva in z etičnimi pravili obnašanja. Po drugi strani pa si želimo, da bi vprašani avtorji naklonjeno sprejeli poustvarjalnost v okviru šolske prakse.

4 Zaključek

Učenci in dijaki bodo v okviru novega tekmovanja iz slovenščine *Slovenščina ima dolg jezik – Književnost na filmu* pod vodstvom mentorjev in somentorjev pripravili tekmovalni izdelek, tj. kratki film, posnet po literarni predlogi. V procesu, med katerim se bodo poglobljeno ukvarjali z literaturo in filmom, bodo morali poiskati ustvarjalne rešitve in jih uporabiti v praksi. Najprej s poglobljenim branjem književnih del, z iskanjem potenciala, ki ga ima izbrano književno delo za poustvarjanje, nato pa s poznavanjem filmskega jezika prenesti književno delo v film. Tekmovalci bodo spoznali raznolikost in zakonitosti jezikovne rabe v različnih medijih, tj. v knjižni obliki in v igri na filmu.

O rezultatih, ki jih bodo dosegle tekmovalne skupine, bomo lahko poročali šele v naslednjem letu po izvedenem tekmovanju. Kljub temu pa pričakujemo, da bomo z novim tekmovanjem na osnovnošolski in srednješolski ravni spodbudili ukvarjanje s filmi na ustvarjalen način, spoznavanje in študij filmskega jezika ter obvladovanje filma na strokoven način. Učenci in dijaki ne bodo samo v vlogi gledalcev, ampak tudi ustvarjalcev. Zelo pomemben dosežek pri pouku slovenščine bo tudi obravnava jezikovne rabe v drugačnem mediju in ob tem prenos iz zapisane besede v druge kode, tj. slušne in vizualne. Obenem si organizatorji želimo, da bi bili dosežki tekmovalnih skupin in tekmovanja na vseh ravneh javno prikazani na šolah, v okviru pokrajinskih slavističnih društev in na državni ravni.

Literatura

Bazalgette, Cary, idr. (ur.), 2006: *Poglej si z novimi očmi! 2. Vodnik za poučevanje najstnikov o filmu in televiziji, namenjen učiteljem in staršem*. Ljubljana: UMco, Slovenska kinoteka.

Čampelj Jurečič, Renata, 2012: *Doseganje književnovzgojnih ciljev z uporabo novih metod ob podpori informacijsko-komunikacijske tehnologije v gimnaziji. Doktorska disertacija*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Erjavec, Karmen, 2006: Predgovor k slovenski izdaji. Bazalgette, Cary, idr. (ur.): *Poglej si z novimi očmi! 2. Vodnik za poučevanje najstnikov o filmu in televiziji, namenjen učiteljem in staršem*. Ljubljana: UMco, Slovenska kinoteka.

Evropski otroci prvič na internetu pri devetih letih, 2010: *RIS – Raba interneta v Sloveniji*. <http://www.ris.org/db/27/11818/Raziskave/Evropski_otroci_prvic_na_internetu_pri_devetih_letih/?&cat=1013&p1=276&p2=285&p3=1318&p4=1353&id=1353>. (Dostop 13. 10. 2012.)

Internet in slovenski otroci, 2010: <<http://www.ris.org/index.php?fl=2&lact=1&bid=11815&parent=27?>; http://www.ris.org/db/27/11818/Raziskave/Evropski_otroci_prvic_na_internetu_pri_devetih_letih/?&cat=1013&p1=276&p2=285&p3=1318&p4=1353&id=1353>. (Dostop 13. 10. 2012.)

Kress, Günther R., 2003: *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Lenhart, Amanda, Purcell, Kristen, Smith, Aaron, in Zickuhr, Kathryn, 2010: *Social media and mobile Internet use among teens and young adults*. <www.Pewinternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx>. (Dostop 13. 10. 2012.)

Livingstone, Sonia, Haddon, Leslie, Görzig, Anke, Ólafsson, Kjartan, idr., 2010: *Risk and Safety on the Internet. The perspective of European Children*. London: The London School of Economics and Political Science. <http://www.ris.org/uploadi/editor/1288786715Initial_findings_report.pdf>. (Dostop 13. 5. 2012.)

Nidorfer Šiškovič, Mojca, 2008: Vljudnost v elektronskih sporočilih – jih pišemo ali govorimo? Košuta, Miran (ur.): *Slovenščina med kulturami/Slovenski slavistični kongres, Celovec in Pliberk, 2.–4. 10. 2008*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 339–346.

Nidorfer Šiškovič, Mojca, 2010: *Pragmatičnojezikoslovna analiza elektronskih poslovnih pism v slovenščini. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Poznanovič, Mojca, idr., 2008: *Učni načrt. Program gimnazija. Slovenščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo: <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSCINA_gimn.pdf>. (Dostop 14. 10. 2012.)

Poznanovič, Mojca, idr., 2011: *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo: <http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf>. (Dostop 14. 10. 2012.)

Pravilnik o tekmovanju osnovnošolcev in srednješolcev iz znanja slovenščine Slovenščina ima dolg jezik, 2012: <<https://sites.google.com/site/slavisticnodrustvo/znam/pravilnik>>. (Dostop 14. 10. 2012.)

Razpis 1. tekmovanja iz znanja slovenščine Slovenščina ima dolg jezik, 2012: <<https://sites.google.com/site/slavisticnodrustvo/znam>>. (Dostop 14. 10. 2012.)

Spires, Hiller A., Hervey, Lisa G., Morris, Gwynn, in Stelpflug, Catherine, 2012: Energizing Projects-Based Inquiry: Middle-Grade Students Read, Write, and Create Videos. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55/6. 483–493.

YouTube: <<http://sl.wikipedia.org/wiki/YouTube>>. (Dostop 12. 10. 2012.)

SODOBNEJŠE POJMOVANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI KOT IZHODIŠČE ZA PRENOVO JEZIKOVNEGA DELA IZPITA IZ SLOVENŠČINE NA SPLOŠNI MATURI

Izhodišče za razpravo je razmislek o položaju izpita iz slovenščine na splošni maturi ter o njegovi vpetosti v štiriletni pouk slovenščine v gimnazijah. Ugotavlja se, da razmerje med učnimi cilji, pričakovanimi dosežki in cilji maturitetnega izpita ni popolnoma jasno določeno, zato je bilo treba pri prenovi jezikovnih izpitnih pol upoštevati tudi koncept sporazumevalne zmožnosti kot osrednjega cilja jezikovnega pouka v učnem načrtu ter temeljna načela, ki jih prinaša sodobnejše pojmovanje tega pojma. Na podlagi teh ugotovitev se utemeljujeta ohranitev osnovne strukture maturitetne razčlemba izhodiščnega besedila ter vpeljava nekaterih novih oblik nalog, ki omogočajo dosledno kontekstualiziranost dejavnosti in vrednotenje sestavin sporazumevalne zmožnosti tudi v medsebojni interakciji.

Ključne besede: slovenski jezik, sporazumevalna zmožnost, splošna matura, razčlemba izhodiščnega besedila, kontekstualizacija, celostnost

1 Vloga in položaj maturitetnega izpita iz slovenščine¹

Pri razmisleku o razvoju predmeta slovenščina in še posebej njegovega jezikovnega dela² na splošni maturi v razpravi izhajam iz dveh bistvenih

¹ V prispevku je govor o izpitu iz slovenščine kot prvega (za kandidate državnega in večinoma tudi maternega) jezika, ne pa tudi o izpiti iz slovenščine kot jezika okolja na dvojezičnih območjih v slovenski Istri in Prekmurju.

² Predmet slovenščina je po učnem načrtu razdeljen na dve področji, jezikovni in književni pouk. Ta delitev je upoštevana tudi pri strukturi maturitetnega izpita. Dosežki, povezani s književnim poukom, se vrednotijo ob izpitni poli 1 – nalogi esejskega tipa – in ob večini vprašanj na ustnem delu mature; dosežki, povezani z jezikovnim poukom, pa ob izpitni poli 2 – razčlembi izhodiščnega besedila – in deloma ob vprašanih na ustnem delu izpita.

vidikov: vloge splošne mature v gimnazijskem izobraževanju in posebnega položaja slovenščine kot državnega jezika ter za večino dijakov v šoli oz. večino kandidatov na maturi tudi materinščine.

Splošna matura je državni izpit z dvojno »nalogo«: je končni izpit, s katerim dijaki pridobijo srednjo izobrazbo, »saj maturanti z opravljeno splošno maturo dokazujejo, da dosegajo standarde znanja, ki so določeni s cilji gimnazijskega programa« (Bucik 2009: 120; *Maturitetni izpitni katalog* 2012: 8); hkrati je to izpit, s katerim kandidati dokažejo, da so pripravljeni na univerzitetni študij.

Ker je, kot pravi Ljubica Marjanovič Umek (2008), vsako ocenjevanje znanja vpeto v pouk kot celoto, so splošna matura in vsi njeni predmeti kljub eksternosti povezani tudi z gimnazijskim učnim procesom. Podlaga za pripravo *Predmetnih izpitnih katalogov* na splošni maturi so namreč veljavni učni načrti za gimnazijo, v katerih so opredeljene vse temeljne sestavine pouka,³ t. i. notranji deli izpitov pa potekajo interno, na gimnazijah (bodisi v obliki seminarske naloge bodisi v obliki ustnega izpita), pri čemer je izpraševalec in ocenjevalec večinoma kandidatov učitelj. To pomeni, da si sestavljavci izpitov prizadevajo ob z učnim načrtom predpisanih vsebinah preverjati⁴ cilje gimnazijskega pouka in biti pri izbiri dejavnosti čim bolj usklajeni z metodami preverjanja, s kakršnim naj bi se dijaki srečevali skozi vsa štiri leta. Hkrati pa morajo biti izpiti zasnovani tako, da ob pregledu izbranih predvidenih dosežkov gimnazijskega izobraževanja pokažejo, da so maturanti pripravljeni na samostojnejši in bolj poglobljen univerzitetni študij.⁵

Vse zapisano velja tudi za predmet slovenščina,⁶ ki je eden od treh obveznih predmetov splošne mature,⁷ a ima hkrati med njimi posebno mesto. Opravlja se namreč le na eni, enotni ravni; zaradi kompleksne sestave predmeta, vloge prvega jezika ter simbolne vloge državnega jezika pa je vse od ponovne uvedbe mature na Slovenskem leta 1995 ovrednoten z 8 točkami.⁸

³ Tako izpitni cilji, navedeni v *Predmetnem izpitnem katalogu Slovenščina*, vsebine (tj. besedila predvidenih besedilnih vrst) kot način preverjanja, ki izhajajo iz priporočenih učnih metod, so izbrani in oblikovani na podlagi učnega načrta za slovenščino iz leta 2008.

⁴ V prispevku zaradi jasnosti za vrednotenje kandidatovih dosežkov uporabljamo izraza preverjanje in ocenjevanje, ki se uporabljata tudi v *Zakonu o maturi* in podzakonskih aktih. Z izrazom vrednotenje pa pomenujemo kandidatovo dejavnost (presojo) pri reševanju maturitetnih nalog na najvišji kognitivni ravni.

⁵ Formalno matura kot zunanje preverjanje znanja in sistematično učenje v gimnaziji nista nujno povezana, saj ima dostop do mature vsakdo. Vendar tudi pri teh kandidatih matura preverja, koliko dosegajo izpitne cilje, neposredno izpeljane iz ciljev učnega načrta, notranji del izpita pa opravljajo na izbrani gimnaziji pri gimnazijskem profesorju (oz. le izjemoma na zavodu, ki izvaja tudi priprave na maturo).

⁶ Na dvojezičnih območjih v slovenski Istri oz. Prekmurju lahko kandidati namesto izpita iz slovenščine izberejo izpit iz italijanščine oz. madžarščine. Ti dijaki lahko hkrati opravljajo izpit iz slovenščine kot jezika okolja, vendar ta zanje ni obvezen.

⁷ Poleg matematike in prvega tujega jezika.

⁸ Z 8 točkami so sicer ovrednoteni maturitetni izpiti na višji ravni.

Slovenščina kot prvi jezik ima poseben položaj, saj za posameznika ni zgolj sredstvo za sporazumevanje, s katerim želi čim učinkoviteje dosegati čisto konkretne cilje, ali sistem sredstev in pravil, temveč v njem potekajo tudi spoznavanje, razumevanje, učenje, razmišljanje o občutkih, oblikovanje odnosov, sodb, stališč ... in ne nazadnje ima (z vsemi svojimi različicami) kot materni in/ali državni jezik tako za posameznika kot za širšo skupnost identifikacijsko in simbolno vlogo.⁹ Zaradi vsega tega cilji pouka prvega jezika ne morejo biti enaki ciljem, ki jih skušajo učenci doseči pri pouku tujega (ali drugega) jezika.¹⁰

2 Cilji vrednotenja razvitosti sporazumevalne zmožnosti v slovenščini na splošni maturi

Izhodišče za sestavo *Predmetnega izpitnega kataloga Slovenščina* in s tem tudi izpitne pole 2 ter ustnih vprašanj iz jezika je veljavni učni načrt za splošne, klasične in strokovne gimnazije *Slovenščina*, sprejet na 110. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje 14. 2. 2008. Zato moramo v razpravi izhajati iz sprememb, ki jih je prinesla prenova tega dokumenta. Med njimi sta za razpravo najpomembnejši naslednji:

- cilji pouka slovenskega jezika niso več razdeljeni na funkcionalne in izobraževalne, temveč so v procesnorazvojnih in vsebinskih sklopih predstavljeni medsebojno povezano, pa tudi v povezavi z odnosnimi cilji (oblikovanjem jezikovne zavesti oz. stališč), ki so bili pred tem opredeljeni le v splošnih ciljnih predmeta;
- standarde znanja, v katerih so bili pregledno navedeni preverljivi učni cilji, so v prenovljenem učnem načrtu zamenjali pričakovani dosežki. Ti so tako postali tudi izhodišče za maturitetno ocenjevanje.

2.1 Razmerje med cilji pouka in maturitetnega izpita

Vsako ocenjevanje je pomemben del izobraževalnega procesa in tesno povezano z njegovimi preostalimi fazami, vendar se od učenja in poučevanja bistveno razlikuje. Njegov temeljni namen namreč ni usvajanje novega znanja, razvijanje zmožnosti ali oblikovanje stališč, temveč si prizadeva ovrednotiti učne dosežke kandidatov¹¹ ob koncu določenega obdobja. Prav zaradi tega ciljev pouka, navedenih v učnem načrtu za gimnazije, ni mogoče neposredno prenesti v cilje maturitetnega preverjanja. Zmožnosti, znanja in stališč namreč ni mogoče neposredno meriti, ampak lahko o njih le sklepamo na podlagi performance, tj. dejanske uresničitve sporazumevalne zmožnosti v konkretnih okoliščinah sporazumevanja (Ferbežar 1999; Ferbežar in Pirih Svetina 2004: 18; Bešter

⁹ Prim. Vidovič Muha 1991 in Vogel 2007, 2010.

¹⁰ V prispevku razpravljamo le o slovenščini oz. prvem jeziku kot učnem predmetu, ne pa tudi o njenih preostalih vlogah.

¹¹ Prim. Šteh 2012.

Turk 2011: 115). Da bi bilo sklepanje legitimno, pa mora temeljiti na objektivnih merilih. To pomeni, da merimo le dosežke, povezane z učnimi cilji, ki jih lahko objektiviziramo oz. »izrazimo v dovolj nedvoumni obliki« (Štefanec 2012).

Preverljivi učni cilji¹² so bili doslej pregledno navedeni v standardih znanja, v prenovljenem učnem načrtu pa so te zamenjali pričakovani dosežki in s tem postali izhodišče za ocenjevanje. Vendar razmerje med učnimi cilji, pričakovanimi dosežki in cilji maturitetnega ocenjevanja ni popolnoma jasno in pregledno. V nasprotju s standardi znanja, v katerih so bili pregledno navedeni preverljivi funkcionalni in izobraževalni učni cilji, so namreč predvideni dosežki marsikje zastavljeni veliko splošneje, zajemajo pa tudi nekatere nove elemente.¹³

Ko govorimo o splošneje zastavljenih pričakovanih dosežkih, mislimo predvsem na tiste, ki so zapisani kot celovite zmožnosti/dejavnosti. Tako naj bi denimo zmožnost (uradnega) dopisovanja vrednotili le na podlagi dveh postavk: dijak »v vlogi pobudnega in odzivnega dopisovalca piše učinkovite, ustrezne, razumljive in pravilne dopise raznih vrst« ter dijak »razčlenjuje tuje dopise (in sicer okoliščinsko, naklonsko, pomensko, besedno-skladenjsko in tvarno), jih vrednoti; svoje mnenje utemelji s strokovnimi argumenti« (*Učni načrt* 2008: 34). S tem učni načrt od sestavljavcev maturitetnega gradiva zahteva, da pričakovane dosežke na podlagi učnega načrta in učbenikov sami analitično razčlenijo ter med njimi prepoznajo preverljive.¹⁴

2.2 Pojmovanje sporazumevalne zmožnosti v novem učnem načrtu

Cilje, vsebine in metodo preverjanja pri sodobnem jezikovnem pouku bistveno določa opredelitev pojma sporazumevalna zmožnost, iz kakršne se je izhajalo pri sestavi učnega načrta.¹⁵ Zato je treba tudi pri oblikovanju konkretnih ciljev maturitetnega izpita iz slovenščine, kadar se ti nanašajo na v gimnazijskem učnem načrtu za predmet slovenščina iz leta 2008 na splošno zapisane pričakovane dosežke, povezane z jezikovnim poukom, izhajati iz ugotovitve o tem, kako je v tem učnem načrtu razumljena sporazumevalna zmožnost v prvem jeziku oz. materinščini.

Pojem zmožnosti oz. kompetenc je postal v zadnjih desetletjih osrednji pojem na področju izobraževanja, vendar njegova opredelitev ni enotna. Ob večjih in manjših razlikah je mogoče po Štefancu (2006) govoriti predvsem o dveh

¹² Tj. tisti cilji, »katerih doseganje je mogoče objektivno vrednotiti in posledično ocenjevati« (Štefanec 2012: 29).

¹³ Mislimo predvsem na cilje, povezane z razvito jezikovno (narodno) zavestjo. Vendar je vprašanje vrednotenja zavesti zaradi njene narave in različnih ravni tako kompleksno, da zahteva posebno obravnavo. Zato v prispevku ne razpravljamo o ustnih vprašanjih.

¹⁴ Nasprotno je npr. pri jezikovni in metajezikovni sestavini sporazumevalne zmožnosti opredelitev pričakovanih dosežkov natančna in dokončna.

¹⁵ Prim. Marjanovič Umek 2008.

konceptih zmožnosti, ki sta se razvila v družboslovnem teoretskem prostoru. Prvi koncept jo razume kot na znanju temelječo ponotranjeno zmožnost posameznika, da poišče neomejeno število rešitev na podlagi omejenih kognitivno-epistemoloških sredstev. Ta koncept torej temelji na predpostavki, da vnaprejšnje ločevanje med funkcionalnim in nefunkcionalnim znanjem ni ne mogoče in ne smiselno. Drugi koncept pa jo razume kot zmožnost učinkovitega opravljanja operativnih nalog in prilagajanja vsakokratnim delnim zahtevam/potrebam ekonomskega trga. To pomeni, da za razvito zmožnost zadostuje »nabor specifičnega znanja, ki je vnaprej priznано kot funkcionalno in zgolj kot tako tudi legitimno« (Štefanc 2006: 68). Prav slednje se po mnenju Štefanca (2006) in L. Marjanovič Umek (2008) uveljavlja na izobraževalnem področju v Evropi.

Njuno ugotovitev potrjuje tudi pojmovanje pojma sporazumevalna zmožnost v slovenskem jezikoslovju. V zadnjih desetletjih se v teoriji opredeljuje kot kompleksna zmožnost, tj. sestavljena iz številnih delnih zmožnosti, ki so medsebojno tesno povezane in vplivajo druga na drugo. Večinoma so kot njene sestavine predstavljene: motivacija, jezikovna zmožnost (ki jo sestavljajo poimenovalna, skladijska, pravorečna in pravopisna zmožnost ter besedilna ali diskurzivna zmožnost), pragmatična (tj. sociolingvistična ali slogovna in namerna ali ilokucijska zmožnost), ki obsega rabo in poznavanje jezikovnega sistema na vseh področjih, ter strateška zmožnost, ki vključuje poznavanje različnih sporazumevalnih strategij in omogoča učinkovito uporabo vseh teh zmožnosti med sporazumevanjem oz. »poznavanje splošnih principov sporazumevanja, tj. zmožnost vzpostavitve in prekinitve stika med sogovorcema, znanje o poteku in kontroli sporazumevanja, zagotovitev ustreznih razmer za sporazumevanje ipd.« (Bešter Turk 2011: 118).¹⁶ Vse opredelitve kot del sporazumevalne zmožnosti torej poleg osrednjega, procesnega znanja opredeljujejo tudi metajezikovno znanje, vendar je pri tem poudarek na njegovi funkcionalnosti.¹⁷

Tudi pri poučevanju slovenščine se je zaradi poudarjanja potrebe po uporabnem znanju ob prenavi v 90. letih uveljavilo ožje, funkcionalno razumevanje sporazumevalne zmožnosti. Tako je npr. Marja Bešter sporazumevalno zmožnost, ki sestoji iz jezikovne in pragmatične zmožnosti, opredelila kot »zmožnost govorca in poslušalca, da se ob upoštevanju okoliščinskih dejavnikov različnih vrst lahko sporazumevata« (Bešter 1992: 87). Renata Zadavec Pešec (1994: 62) je poudarila, da sporazumevalna zmožnost ob jezikovni in pragmatični zmožnosti vsebuje tudi znanja oz. sposobnosti govorjenja, poslušanja, pisanja in branja. Nataša Pirih Svetina pa sporazumevalno zmožnost razume kot »znanje in vedenje, ki posamezniku omogoča, da lahko ustrezno in učinkovito (receptivno in produktivno, se pravi kot poslušalec in govorec, pisec in bralec) uporablja jezik, in sposobnosti (spretnosti), da to znanje uporablja za sporazumevanje v realni situaciji« (Pirih Svetina 2005: 147). Posledica takega razumevanja je bila

¹⁶ Prim. Kranjc 1995; Ferbežar 1999; Križaj Ortar 2006; Bešter Turk 2011; Vogel 2002, 2004; Bachman in Palmer 1996.

¹⁷ Prim. npr. Kranjc 1995.

ostra ločnica med rabo jezika (zmožnostjo) in jezikoslovnim znanjem v učnih načrtih za slovenščino kot prvi jezik/materinščino. Medtem ko je bila raba po posameznih sporazumevalnih dejavnostih predstavljena v funkcionalnih ciljih, je bilo znanje (tj. jezikoslovni pojmi, ki naj bi jih učenci usvojili in znali definirati) predstavljeno v izobraževalnih ciljih in postavljeno na drugo, glede na splošne cilje predmeta tudi manj pomembno mesto. Za preverjanje in ocenjevanje znanja je to pomenilo, da se je od do tedaj uveljavljenega preverjanja in ocenjevanja metajezikovnega znanja težišče premaknilo na preverjanje in ocenjevanje razumevanja in tvorjenja neumetnostnega besedila. Poleg tega so se posebej, tj. nepovezano z razumevanjem in tvorjenjem izhodiščnega besedila ali celo nepovezano z izhodiščnim besedilom in njegovim kontekstom, preverjali poimenovalna, slovnična in pravopisno-pravorečna zmožnost ter poznavanje jezikovnih ravnin.

Novi učni načrt je strukturiran bistveno drugače, kot je bil dosedanji. V njem namreč cilji v podrobnejši razčlenitvi niso več razdeljeni na funkcionalne in izobraževalne, temveč so predstavljeni povezano v procesnorazvojnih in vsebinskih sklopih (*Učni načrt* 2008: 8–15). Iz njih je mogoče razbrati, da gre za bolj celosten pogled na sporazumevalno zmožnost, saj ta po eni strani vključuje tudi odnosno sestavino, tj. zavest o jeziku, narodu in državi,¹⁸ po drugi strani pa kot podlago za uspešno sporazumevanje predvideva temeljno metajezikovno znanje. Vendar je, kot poudarja učni načrt, še vedno poudarek predvsem na uporabnosti znanja.¹⁹

3 Načini in oblike preverjanja in ocenjevanja sporazumevalne zmožnosti pri jezikovnem delu mature iz slovenščine (kot prvega jezika oz. materinščine) na splošni maturi

Bistvena sprememba v opredeljevanju sporazumevalne zmožnosti v novem učnem načrtu je torej v tem, da je ta predstavljena večplastno in večdimenzionalno, saj poleg t. i. procesnega znanja upošteva tudi z njim neločljivo povezano deklarativno oz. »vsebinsko« znanje ter stališča. Da bi bilo preverjanje in ocenjevanje veljavno, jo je treba tudi vrednotiti v vsej kompleksnosti.²⁰

¹⁸ Odnosna sestavina oz. odnosni cilji so bili v učnem načrtu iz leta 1998 predstavljeni le v splošnih ciljih predmeta ter nekateri pojmi v izobraževalnih ciljih; v funkcionalnih ciljih ta sestavina ni bila zajeta.

¹⁹ Razumevanje pojma sporazumevalne zmožnosti in splošnih ciljev pouka maternega jezika je tako v skladu z evropskim dokumentom *Recommendation of the European Parliament and the Council* (2006), po katerem je zmožnost sestavljena iz znanja, spretnosti in stališč, povezanih s kontekstom.

²⁰ V prispevku se razpravlja o tem, kako pri zasnovi izpitne pole 2 iz slovenščine na splošni maturi upoštevati deloma spremenjeno pojmovanje sporazumevalne zmožnosti, iz kakršnega izhaja učni načrt za gimnazije iz leta 2008. Zato se ne ukvarjamo s prav tako obsežnim vprašanjem, kako z izpitno polo 2 merimo stopnje sporazumevalne (jezikovne) zmožnosti in kako doseči občutljivost tega dela izpita ter izpita v celoti.

Kot je bilo že omenjeno, predvidene dosežke kandidatov pri maturitetnem izpitu preverjamo in ocenjujemo na podlagi odgovorov na naloge, ki jih kandidati rešujejo. Pri tem gre (v primerjavi s poukom) le za vzorec dejavnosti, zato morajo biti naloge izdelane tako, da omogočajo oblikovanje pravične ocene.²¹ Zaradi tega je izpitna pola 2 od ponovne uvedbe (splošne) mature na Slovenskem zasnovana kot pisni preizkus, sestavljen iz nalog, ki se navezujejo na izhodiščno neumetnostno besedilo, in tvorjenja krajšega zapisanega besedila izbrane besedilne vrste. Pri njenem oblikovanju se je izhajalo iz različnih modelov, ki so se uveljavili pri preverjanju sporazumevalne zmožnosti:²² s t. i. testi nalog se skuša preverjati posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti; ob samostojnem tvorjenju besedila pa se poskuša sporazumevalno zmožnost preverjati celostno. Analitično ocenjevanje doseganja funkcionalnih in izobraževalnih ciljev učnega načrta, povezanih z razumevanjem in razčlenjevanjem zapisanega besedila, se je tako povežalo s sintetičnim ocenjevanjem ob kandidatovem zapisanem besedilu.

Takšna osnovna struktura izpitne pole 2 je ohranjena še naprej; prav tako je analitični del še vedno zasnovan ob izhodiščnem besedilu, s kakršnim so se dijaki srečevali pri pouku in s kakršnim se bodo pogosto srečevali v življenju. Ob prenavi mature, ki temelji na celovitejšem pogledu na sporazumevalno zmožnost ter poudarjeni povezanosti s kontekstom, pa je bilo treba razmisliti o tem, kako znotraj uveljavljenega modela dosledneje upoštevati temeljni načeli sodobnega pouka (prvega/maternega) jezika: načelo kontekstualizacije in načelo celostnosti.

3.1 Načelo kontekstualizacije

Kontekstualizacija je eno temeljnih načel sodobnega pouka (maternega/prvega) jezika. Na kontekst se je sicer opozarjalo že doslej, a kontekstualizacija v sodobni didaktiki ne pomeni le seznanitve učencev z zunanjimi okoliščinami (kdaj, kje in zakaj je besedilo nastalo, kdo ga je tvoril in komu je namenjeno), temveč zahteva »vpeljevanje« v celostni, tudi širši družbeni in kulturni kontekst.²³ Posameznik v procesu inkulturacije in socializacije namreč ponotranji temeljne jezikovne vzorce neke kulture (Mikolič 1999/2000); v okviru teh sporazumevalnih/besedilnih vzorcev izraža svoje misli in iz njih izhaja tudi pri razumevanju misli drugih. Če hočemo razumeti sporočila, moramo torej razumeti tudi kulturo jezikovne skupnosti, katere vzorce govorec uporablja.

Pri pouku to pomeni, da je treba skozi fazo kompleksne priprave na delo z neumetnostnim besedilom/govornim položajem oblikovati učne situacije oz. okolja,²⁴ v katerih se bo imel učenec priložnost z določenim položajem identificirati,

²¹ Prim. Brown idr. 1997; Marentič Požarnik in Peklaj 2002; Šteh 2008.

²² Povzeto po Oller 1992; Edmondson 1999; Ferbežar 1999.

²³ Novo pojmovanje kontekstualizacije je predstavljeno v *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives* (2003) (C. Kramsch: 3, 108; Jay L. Lemke: 68).

²⁴ Priprava na delo z neumetnostnim besedilom/tipičnim govornim položajem je podobno kot priprava na šolsko interpretacijo književnega besedila kompleksna faza, sestavljena iz uvodne motivacije, umestitve besedila in njegove napovedi, lahko pa tudi napovedi/skupnega oblikovanja ciljev, zastavitve problema načrtovanja strategij ipd.

oblikovati tudi spoznavni in čustveni odnos do svoje »vloge«, teme, sogovorcev/naslovnikov, dogajanja ter upoštevati in znati pojasniti vpliv družbenega/kulturnega konteksta.²⁵ Taka kontekstualizacija omogoča osmišljeno spoznavanje vseh sistemskih zmožnosti, ki jih ponuja jezik, tj. ne le neposredno uporabnih v določenem kontekstu. In šele v tako oblikovanem učnem okolju je mogoče ob upoštevanju celostnosti sporazumevalne zmožnosti pozornost načrtno usmeriti v njene posamezne sestavine.

Kot smo zapisali, je za zmožnosti, znanje ali stališča, ki sooblikujejo sporazumevalno zmožnost, značilno, da ne delujejo izolirano, temveč v interakciji. Zato je tudi pri preverjanju pomembno, da se stalno ohranja vpetost v kontekst in da so naloge povezane v koherentno celoto. To pomeni, da so tudi naloge, s katerimi se preverja jezikovna in metajezikovna zmožnost, bodisi neposredno povezane z razumevanjem izhodiščnega besedila oz. okoliščin njegovega nastanka bodisi se navezujejo na dejansko ali morebitno rabo jezikovnih sredstev v podobnih/različnih sporazumevalnih položajih. Kako se vpetost metajezikovnih nalog dosega prek nekoliko širše zastavljenih navodil z uvodno povezovalno pomensko sestavino, kaže tudi naslednja naloga:²⁶

8. Izhodiščno besedilo bi lahko objavili tudi v radijski oddaji o kulturi. S katerimi glasovi bi govorec pri branju prispevka izgovoril obkrožene črke/sklope v črk v naslednjih besedah? Izgovor črk zapišite v oklepaje.

glasbeniki	[]
odkotalil	[]
studii	[]
zaprtost	[]
igralci	[]
vzhodna	[]

Spetost nalog in njihova vpetost v kontekst omogočata ustreznejše preverjanje in ocenjevanje jezikovne rabe v predvideni sporazumevalni situaciji (in ne le npr. poznavanja jezikovnih pravil ter njihove nekontekstualizirane uporabe). Hkrati kandidat zaradi medsebojne povezanosti nalog lažje priključuje relevantno znanje

²⁵ Pojem kontekstualizacija je – še posebej, ko govorimo o testni situaciji – blizu pojmu avtentičnosti (prim. Ferbežar in Pirih Svetina 2006: 224–226). Ta se namreč ne nanaša le na izvirnost sporazumevalnega dogodka (tj. besedil in z njimi povezanih dejavnosti), temveč tudi na njihovo relevantnost za ciljno skupino. Vendar pri pouku prvega/maternega jezika (in preverjanju sporazumevalne zmožnosti v njem) ni nujno, da so sporazumevalni dogodki povezani zgolj z učenčev/kandidatovo neposredno vsakodnevno izkušnjo. Vzeti so lahko tudi iz družbenega, družabnega, širše kulturnega dogajanja, ki je zanj dovolj razumljivo. Relevantnost besedil, dejavnosti, povezanih z rabo jezika, pa tudi metajezikovnih problemov, se zato razume ne kot relevantnost za posameznega dijaka, temveč kot relevantnost glede na izbrani sporazumevalni dogodek.

²⁶ Vsi primeri so vzeti iz izpitne pole 2 z junijskega roka mature 2012, ko so kandidati prvič opravljali prenovljeno maturo. V njej se naloge navezujejo na komentar *O tem, zakaj je Janez Burger svoj Circus Fantasticus zavezal molku*, v katerem avtor razpravlja o zmagovalnem filmu slovenskega filmskega festivala.

o jeziku, tj. zavestno izmed vseh možnosti, ki jih ima na voljo v jezikovnem sistemu, izbere pravilno/najustreznejšo.

3.2 Načelo celostnosti

Drugo osrednje načelo pri sodobnem pouku jezika in s tem pri izbiri nalog za sestavo izpitne pole 2 je načelo celostnosti. To načelo se je upoštevalo že doslej, a zaradi spremenjenega pogleda na sporazumevalno zmožnost ga je treba pri ocenjevanju znanja na maturi dopolniti s tremi vidiki.

- Ob rabi jezika (zmožnosti v ožjem pomenu) vrednotimo tudi kontekstualno neposredno relevantno in širše (sistemsko) metajezikovno znanje ter preverljive sestavine zavesti o jeziku v prostoru in času (prim. *Učni načrt* 2008: 34–47).
- Posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti tudi v »analitičnem« delu pole spremljamo v medsebojnem delovanju.
- Dejavnosti so zasnovane na različnih kognitivnih ravneh; ob tem pa načrtno preverjamo tudi kakovost oz. stopnjo dosežkov na vsaki od teh ravni.

Da bi lahko spremljali, katere cilje pri kandidatih preverjamo in v kolikšni meri, se pri sestavljanju izpitnih pol uporablja specifikacijska mreža ciljev/dosežkov. Ob njej se naloge po eni strani razvrščajo glede na posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti, po drugi strani pa glede na različne ravni kognitivne zahtevnosti. Sestavine sporazumevalne zmožnosti so opredeljene na podlagi učnega načrta, izhodišče za določanje zahtevnostnih ravni in razmerja med njimi pa je Bloomova taksonomija znanja.²⁷ Po tej klasifikaciji znanja, ki se je v slovenskem šolskem prostoru najbolj uveljavila, so Bloom in sodelavci na spoznavnem področju²⁸ ločili šest zaporednih stopenj, od preprostega priklica in prepoznavanja dejstev kot najnižje stopnje do vrednotenja kot najbolj celostne, najvišje.²⁹ Ta taksonomija se je ob oblikovanju enotnih izhodišč za sestavljanje izpitnih pol oz. izpitov na splošni maturi poenostavila v tri stopnje: na nižjo spadajo znanje (poznavanje dejstev, podatkov, pojmov, definicij, teorij, formul ...) in prepoznavanje ter dobesedno razumevanje; na srednjo razumevanje s sklepanjem, uporaba in analiza (ugotavljanje vzročno-posledičnih odnosov, iskanje primerov, navajanje lastnih primerov, reševanje problemov, prevajanje enega simboličnega zapisa v drugega ...) ter na najvišjo ustvarjalna uporaba oz.

²⁷ Različne taksonomije oz. klasifikacije sistemizirajo in opredeljujejo različne vrste in vidike znanja. S tem so opora za snovanje takih nalog, vprašanj in dejavnosti ter meril, ki razvijajo in preverjajo različne sestavine sporazumevalne zmožnosti oz. omogočajo spremljanje prepleta vsebine in procesa (prim. Rutar Ilc 2008: 30).

²⁸ Bloom in sodelavci so razvili klasifikacijo stopenj intelektualnega »vedenja« na spoznavnem, socialno-čustvenem (stališča) in gibalnem področju (spretnosti) (prim. Marjanovič Umek 2008: 14).

²⁹ Stopnje po Bloomu od najnižje do najvišje so: znanje/poznavanje, razumevanje, uporaba, analiza, sinteza, evalvacija (Bloom 1956).

reševanje novih problemov, interpretacija in vrednotenje.³⁰ Čeprav V. Bucik (2009: 120–121) meni, da je zastopanost posameznih taksonomskih stopenj odvisna od specifičnih zahtev posameznih predmetov, je pri splošni maturi sprejeto načelo, da je težišče na nalogah druge/srednje ravni, delež nalog na najnižji in najvišji ravni pa je uravnotežen.

3.3 Vloga kompleksnejših nalog pri preverjanju in ocenjevanju sporazumevalne zmožnosti

Upoštevanje določenega deleža nalog vsake od taksonomskih ravni je ustrezno izhodišče za uravnoteženje izpitnih pol in v povezavi z ustrezno pokritostjo predmetno določenih ciljev tudi merilo za veljavnost³¹ posamezne pole. Upoštevanje samo teh dejavnikov pa ne zagotavlja, da se bo dovolj ovrednotila kakovost dosežkov na določeni ravni (denimo različna raven vsebinskega znanja/poznavanja definicij, različno poglobljena izpeljava analize ali primerjave). Hkrati »podobno ali enako znanje, ki ga npr. dva učenca izkažeta pri reševanju nalog/-e na taksonomsko višji stopnji, nujno ne vključuje tudi enakega znanja na taksonomsko nižjih stopnjah« (Marjanovič Umek 2008: 19), čeprav učenci za smiselno in učinkovito reševanje najzahtevnejših problemov določene stroke potrebujejo dovolj temeljnega strokovnega znanja in bi ga morali pri preverjanju tudi izkazati.

Ob prenovi je bilo tako treba razmisliti o tem, a) kako oblikovati naloge, da bodo preverjale sestavine sporazumevalne zmožnosti v interakciji; b) kako ob preverjanju dosežkov na najvišjih kognitivnih ravneh preverjati tudi dosežke na nižjih kognitivnih ravneh; in c) kako znotraj posamezne kognitivne ravni določati različno kakovost oz. stopnjo dosežkov. Zato se je kot pomoč pri zasnovi posameznih nalog ob izhodiščni specifikacijski mreži uporabila še Marzanova klasifikacija. V njej avtor opredeljuje posamezne sestavine določenih ravni splošnega procesnega znanja (npr. primerjanja, utemeljevanja, analize napak),³² njegove opredelitve pa je mogoče povezovati z vsakokratno predmetno specifično vsebino in cilji ter jih tako neposredno uporabiti pri preverjanju.

Kompleksnejše dosežke, ki se vrednotijo na podlagi kompleksnejše specifikacijske mreže, je mogoče meriti samo s kompleksnejšimi nalogami. Zato so sestavni del prenovljene izpitne pole 2 poleg nalog zaprtega tipa, ki objektivno merijo le posamezen dosežek, tudi polodprte in strukturirane naloge.

³⁰ Prim. Bucik 2009: 120–121 in Vogel 2004.

³¹ Veljavnost v razpravi razumemo tako, kot je predstavljena tudi v *Napotkih za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli*, RIC: »Razlikujemo več vrst veljavnosti, vendar je glede na omenjene cilje nacionalnega preverjanja znanja najpomembnejša vsebinska veljavnost. Preizkus znanja je vsebinsko veljaven, če preverja učne cilje oziroma standarde znanja, ki jih določa učni načrt« (RIC, 2).

³² Marzanovo taksonomijo povzema in uporabno predstavlja Z. Rutar Ilc (2008).

3.3.1 Polodprte naloge

V nasprotju z nalogami objektivnega oz. zaprtega tipa, pri katerih je možen en sam pravilen odgovor, pri polodprtih nalogah ocenjevalec presoja o večji ali manjši ustreznosti odgovora.³³ Zaradi tega je bilo ob teh nalogah, ki so se v polah pojavljale že doslej, veliko pomislekov, saj se z njimi zmanjšuje stopnja objektivnosti. Toda poudarjanje katere koli izmed merskih karakteristik pomeni, kot ugotavlja Z. Rutar Ilc (2008: 25), omejevanje drugih. Kompleksnejših dosežkov, povezanih s sporazumevalno zmožnostjo, na primer ni mogoče preverjati le z nalogami objektivnega tipa, zato maturitetne izpitne pole glede na cilje izpita brez polodprtih nalog ne bi dosegale drugega temeljnega merila pri sestavi maturitetnih izpitov, veljavnosti. Podobno tudi I. Saksida ob razmisleku o zunanjem vrednotenju književnih zmožnosti in znanja opozarja, da se je treba izogibati »*absolutizaciji objektivnosti* kot edinega ali najpomembnejšega kriterija za sestavo preizkusa (to vodi predvsem k izbiri nalog objektivnega tipa) ter *prepoudarjanju ustvarjalnosti* in književne nadarjenosti, ki bi se lahko sprevrgli v ugajanje ocenjevalcu oz. v popolno nepredvidljivost in nezanesljivost ocenjevanja« (Saksida 2007: 135).

Polodprte naloge so torej nujni sestavni del izpitne pole 2, a je z njimi smiselno preverjati le tiste kompleksne dosežke na (naj)višji kognitivni ravni, ki jih z drugimi oblikami ni mogoče ustrezno preverjati. Pri njihovem ocenjevanju pa se upošteva načelo realne objektivnosti,³⁴ saj so merila za ocenjevanje oblikovana na podlagi predmetnospecifičnega vsebinskega znanja, predpisanega z učnim načrtom, in sestavin izbranega procesnega znanja. Ob nalogi

Ali je zapis *vesna* z malo začetnico pravilen? Obkrožite DA ali NE in svoj odgovor utemeljite v povedi.

se tako ob točkovanju upoštevata Marzanovi sestavini utemeljevanja: *dajanje zadostne ali primerne evidence za trditev* (tj. z izbiro odgovora DA ali NE) in *ustrezno kvalificiranje ali ovrženje trditve*;³⁵ hkrati pa morajo biti argumenti oblikovani na podlagi poznavanja pravopisnega pravila. Tako je procesno znanje povezano z vsebinskim, pogoj za uspešno rešitev naloge na najvišji kognitivni ravni pa je znanje nižje ravni.

³³ Naloge objektivnega tipa so tako po navadi naloge, v katerih kandidat izbira med ponujenimi možnostmi ali na vprašanje odgovori s točno določeno besedo/besedno zvezo. Taka rešitev je za vse enaka, nevtralna. Pri nalogah polodprtega in odprtega tipa pa je mogoče predvideti le temeljne sestavine odgovora, ne pa natančnega odgovora (prim. tudi Vogel 2004).

³⁴ Pri takih nalogah ne moremo natančno predvideti vseh možnih ustreznih odgovorov, zato ne moremo govoriti o (absolutni) objektivnosti; vendar je mogoče kljub temu doseči visoko stopnjo objektivnosti na podlagi natančno izdelanih opisnikov/ocenjevalnih meril, tj. opredelitve tistih bistvenih vsebinskih in/ali oblikovnih značilnosti, ki jih ustrezen odgovor mora vsebovati. Zato govorimo o relativni objektivnosti (prim. Saksida 2007: 135).

³⁵ Po Marzanu je sestavina utemeljevanja tudi natančno ugotavljanje trditve, ki zahteva podporo, namesto dejstva, ki ne zahteva podpore (Rutar Ilc 2008: 31), ki je pri konkretni nalogi ne upoštevamo, saj je trditev vnaprej postavljena.

3.3.2 Strukturirane naloge

Nekoliko večja, a tudi ne popolna novost v izpitni poli 2 so strukturirane naloge. Te so sestavljene iz delnih nalog, ki imajo dvojno vlogo: ob izhodiščnem besedilu bodisi preverjajo dosežke znotraj posamezne sestavine sporazumevalne zmožnosti na različnih zahtevnostnih ravneh bodisi medsebojno povezano preverjajo različne sestavine sporazumevalne zmožnosti. Pri tem v nasprotju s t. i. vezanimi nalogami pravilna rešitev enega dela naloge ni (nujno) pogoj za rešitev preostalih delov; povezuje jih predvsem to, da se v njih kandidati ukvarjajo z isto sestavno izhodiščnega besedila. Zato so sobesedilno, okoliščinsko ali problemsko tako spete, da jih ne bi bilo ustrezno preoblikovati v več samostojnih nalog.³⁶ Tesno spetost delov strukturiranih nalog kaže tudi naloga, oblikovana ob slovarskem sestavku gesla *nem*:

9.1

Izraz *nemi film* je povezan z besedo *nem*. Uredite naslednje trditve, tako da v vsaki podčrtate pravilno možnost ob poševnici.

- Izraz *nemi film* je povezan s prvim/z drugim/s tretjim pomenom besede *nem*.
- Izraz *nemi film* je stalna besedna zveza/frazem/terminološki izraz, značilen za določeno stroko.
- V izrazu *nemi film* je pridevnik *nem* kakovostni pridevnik v določni obliki/vrstni pridevnik.
- V pridevniku *nemi* je naglas na osnovi/končnici.
- V pridevniku *nemi* je naglašen ozki e/široki e/polglasnik.

9.2

Nasprotje *nemega filma* je *zvočni film*. Poskusite na podlagi slovarskega sestavka *nem* dopolniti razlago tega pojma.

zvočni film – film s/z _____

9.3

Bi znali pojasniti, zakaj je sporočevalec značilnost Burgerjevega filma imenoval *brezbessednost* in ne *nemost*? Pojasnite v povedi.

Naloga je izbrana za ponazoritev, ker sta v njej združeni obe funkciji strukturiranih nalog: po eni strani se ob nalogi 9.1 preverjata poimenovalna (prepoznavanje pomena, na katerega se nanaša pridevnik v izhodiščnem besedilu) in metajezikovna zmožnost, ki se nanaša na pomensko, slogovno, tvorbo in oblikovno stran besede; ob nalogi 9.3 pa poimenovalna in upovedovalna (skladenjska) zmožnost. Hkrati se poimenovalna zmožnost skozi posamezne dele naloge preverja na vseh treh kognitivnih ravneh – od prepoznavanja pomena besede v izhodiščnem besedilu prek uporabe in analize pri razlagi protipomenskega izraza *zvočni film* do pojasnila izbire pomensko sorodnega izraza *brezbessednost* namesto izpeljanke iz izhodiščne besede *nemost*, kar zahteva sintetično primerjavo pomenov obeh tvorjenk.

³⁶ Širše gledano je strukturirana naloga ob doslednem upoštevanju spetosti in kontekstualiziranosti nalog tudi izpitna pola 2 v celoti.

4 Sklep

Ob prenavi splošne mature, ki jo je spodbudil novi učni načrt za gimnazije, je bilo treba poiskati kar nekaj konkretnih rešitev, da so se izpit iz slovenščine kot materinščine/prvega jezika in njegovi posamezni deli uskladili s sodobnejšim pojmovanjem sporazumevalne zmožnosti. Spremembe so na prvi pogled manj opazne, saj ostaja osnovna struktura izpita enaka, natančnejša analiza pa pokaže, da so prinesle tudi v izpitno polo 2 več vsebinskih novosti. Poleg rdeče niti, ki povezuje vse naloge v koherentno celoto, in že do zdaj deloma uveljavljenih polodprtih nalog, ki ob preverjanju zmožnosti na najvišjih kognitivnih ravneh omogočajo tudi ocenjevanje vsebinskega znanja, so pomembna novost predvsem strukturirane naloge. Njihova glavna vloga je v tem, da omogočajo celostno ocenjevanje kandidatove sporazumevalne zmožnosti in kakovost oz. stopnjo določene sestavine sporazumevalne zmožnosti oz. znanja.

Prav strukturirane naloge in deloma zahtevnejša izhodiščna besedila so zbudili pomisleke, češ da ostaja izpitna pola 2 za slabše kandidate zelo zahtevna. A če izhajamo iz zavesti o raznovrstnih vlogah prvega jezika in materinščine ter splošnih ciljev pouka slovenščine, predstavljenih v učnem načrtu za gimnazije iz leta 2008, po katerih si prizadevamo doseči, da bi bili vsi dijaki kot bodoči intelektualci kompetentni in dovolj (samo)zavestni govorci slovenščine z razvito jezikovno zavestjo, potem je tudi naloga maturitetnega izpita iz slovenščine, da si prizadeva ob upoštevanju načel kontekstualiziranosti in celostnosti preverjati stopnjo in kakovost razvitosti sporazumevalne zmožnosti vseh kandidatov. To pa je mogoče le, če splošna matura iz slovenščine ostane na enotni, dovolj zahtevni ravni, primerni bodočim intelektualcem.

Literatura

- Aase, Laila, 2007: *The Aims of Teaching/Learning of Language(s) of Education /LE/*. Strasbourg: Language Policy Division: <<http://www.coe.int/lang>>. (Dostop 31. 8. 2010.)
- Bloom, Benjamin S., 1956: *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Brown, George, Bull, Joanna, in Pendlebury, Malcolm, 1997: *Assessing Student Learning in Higher Education*. London in New York: Routledge.
- Bucik, Valentin, 2009: Splošna matura na Slovenskem: včeraj, danes, jutri. *Sodobna pedagogika* 1. 116–134.
- Edmondson, Willis, 1999: *Twelve Lectures on Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ferbežar, Ina, 1999: Merjenje in merljivost v jeziku. *Slavistična revija* 47/4. 417–436.
- Ferbežar, Ina, in Pirih Svetina, Nataša, 2004: Certificiranje slovenščine kot drugega/tujega jezika – zgodovina in perspektive. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 17–33.

Ferbežar, Ina, in Pirih Svetina, Nataša, 2006: Oblikovanje smernic za testiranje strokovne funkcionalne pismenosti vojaških oseb, zaposlenih v Slovenski vojski. *Razvoj slovenskega strokovnega jezika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik (Obdobja 24). 219–229.

Gomezel Mikolič, Vesna, 1999/2000: Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovnstvo* 45/1. 173–185.

Kramsch, Claire (ur.), 2003: *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London in New York: Continuum International Publishing Group.

Kranjc, Simona, 1995: *Razvoj govora predšolskih otrok. Magistrsko delo*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Križaj Ortar, Martina, in Bešter, Marja, 1995/1996: Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezik in slovnstvo* 41/1–2. 5–16.

Križaj Ortar, Martina, 2006: Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini. *Vzgoja in izobraževanje* 37/1. 69–71.

Marentič Požarnik, Barica, in Peklaj, Cirila, 2002: *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši studij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, Ljubica, 2008: Različna pojmovanja znanja: povezanost z učenjem, poučevanjem in ocenjevanjem. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja. 10–23.

Napotki za pripravo preizkusov znanja v osnovni šoli. Ljubljana: Državni izpitni center. <http://www.ric.si/preverjanje_znanja/splosne_informacije/>. (Dostop 15. 1. 2013.)

Oller, John W. Jr., 1992: *Language Tests at School*. London in New York: Longman.

Recommendation of the European Parliament and of the Council, 2006. *Official Journal of the European Union*.

Rutar Ilc, Zora, 2008: Opisni kriteriji in opisniki – izhodišče za povratno informacijo o kvalitativnih vidikih znanja. *Sodobna pedagogika*, posebna izdaja. 24–47.

Saksida, Igor, 2007: Prenova pouka slovenščine – in prenova preнове – pod drobnogledom specialne didaktike. *Sodobna pedagogika* 2. 128–143.

Štefanc, Damijan, 2006: Koncept kompetence v izobraževanju: definicije, pristopi, dileme. *Sodobna pedagogika* 5. 66–85.

Štefanc, Damijan, 2012: Ocenjevanje – znanja ali pričakovanih rezultatov? Šteh, Barbara (ur.): *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju. Pedagoško-andragoški dnevi: zbornik*. 28–34.

Šteh, Barbara, 2012: Stari – novi izzivi preverjanja in ocenjevanja znanja. *Preverjanje in ocenjevanje znanja ter vrednotenje dosežkov v vzgoji in izobraževanju. Pedagoško-andragoški dnevi: zbornik*. 20–27.

Učni načrt. Slovenščina: gimnazija, 2008. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo: <http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSINA_gimn.pdf>. (Dostop 1. 10. 2012.)

Vidovič Muha, Ada, 1991: Nekatera aktualna vprašanja slovenske jezikovne kulture. *Zbornik predavanj/XXVII. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Oddelek za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. 17–27.

Vogel, Jerca, 2002: *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije. Doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Vogel, Jerca, 2004: Preverjanje ciljev pouka slovenščine pri razčlembi izhodiščnega besedila na maturi. Ivšek, Milena (ur.): *Poučevanje materinščine – načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 164–176.

Vogel, Jerca, 2010: Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. Ivšek, Milena (ur.): *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vollmer, Helmut Johanes, 2007: *Language across the Curriculum*. Strasbourg: Language Policy Division. <<http://www.coe.int/lang>>. (Dostop 31. 8. 2010.)

Zdravec Pešec, Renata, 1994: *Pragmatično jezikoslovje, temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za diskurzivne študije.

SLOVENŠČINA NA POKLICNI MATURI

Dijaki v srednjem strokovnem izobraževanju od leta 2002 opravljajo poklicno matura, ki ima pisni in ustni del. Pisni izpit je zunanji, izpitno gradivo in navodila za ocenjevanje pripravlja Državna predmetna komisija za poklicno matura za slovenščino in slovenščino kot drugi jezik. Ustni izpit je notranji in ga vsebinsko in organizacijsko pripravljajo učitelji na šolah. Prispevek podrobneje predstavlja jezikovni del pisnega izpita, kognitivno zahtevnost nalog v različni neumetnostnega besedila in uspešnost kandidatov pri reševanju nalog.

Ključne besede: poklicna matura, pisni izpit, ustni izpit, različna neumetnostnega besedila

1. O poklicni maturi in njenih začetkih

Po ukinitvi srednjega usmerjenega izobraževanja na Slovenskem je bil leta 1991 v srednje šole ponovno uveden zaključni izpit, leta 1995 pa eksterna matura. Dijaki srednjih strokovnih šol so po končanem štiritletnem izobraževanju opravljali zaključni izpit, gimnazijci pa matura. Zanje so se lahko odločili tudi dijaki srednjih strokovnih šol, če so se želeli vpisati na univerzo. Takšno, enotno matura so zadnjič opravljali leta 2001. Leta 2002 je bila namreč uvedena poklicna matura, ki je imela zakonsko podlago v 5. členu *Zakona o poklicnem in strokovnem izobraževanju* iz leta 1996. Ta je določil, da se srednja strokovna izobrazba pridobi po končanem izobraževanju z opravljeno poklicno matura, nižja in srednja poklicna izobrazba pa se pridobita z opravljenim zaključnim izpitom. Leta 2003 je izšel *Zakon o maturi*, ki je prejšnjo enotno matura preimenoval v splošno in uvedel še poklicno matura.

Učenci, ki se po koncu devetletne osnovne šole vpišejo v gimnazijo, se odločijo, da se bodo štiri leta pripravljali na univerzitetni študij. Učenci, ki se vpišejo v srednjo strokovno šolo, naj bi se odločili za poklic in z matura dokazali, da so zanj usposobljeni. Vendar se zdi, da poklicna matura, ki jo opravljajo po zaključku srednjega strokovnega (SSI) ali poklicno-tehniškega (PTI) izobraževanja, zanje pomeni predvsem to, da jim poti do nadaljnjega izobraževanja niso zaprte. Marsikateri dijak namreč pri petnajstih letih še ni prepričan, kakšna bo njegova življenjska in poklicna pot. Ne ve, kako zahtevna je srednja šola, ali bo zmožer doseči zastavljene cilje, ali bo po treh, štirih oziroma petih letih izobraževanja videl smisel v zaposlitvi ali pa si bo postavil nove, višje izobrazbene in življenjske cilje. Zakaj se po končani srednji strokovni šoli večina dijakov odloči za študij,¹ ne pa za zaposlitev, je vprašanje, na katero bo družba še morala odgovoriti. Predvsem pa bo morala ustvariti razmere, da bo mlad človek v zaposlitvi videl izziv in bo njegov poklic ustrezno družbeno ovrednoten.

Kandidati na poklicni maturi opravljajo izpite iz štirih predmetov, dveh obveznih in dveh izbirnih.² Prvi predmet obveznega dela je slovenščina (ali italijanščina oz. madžarščina), drugi pa je temeljni strokovno-teoretični predmet. Pri tretjem predmetu lahko maturant izbira med matematiko in tujim jezikom, na narodno mešanem območju v slovenski Istri se lahko odloči za drugi jezik oziroma jezik okolja. Četrty predmet je praktični del izpita (izdelek, storitev ali izpitni nastop) in zagovor.

Poklicna matura je delno zunanji izpit. Izpitno gradivo za pisni del splošno-izobraževalnih predmetov (prvi in tretji predmet) in navodila za ocenjevanje pripravi ustrezna državna predmetna komisija, vprašanja za ustni izpit pripravijo učitelji na šolah. Tako ustni kot pisni izpit sta notranje ocenjena.³ Ocenjevalci so učitelji na šolah, na katerih so se kandidati izobraževali. Uspeh se ocenjuje z ocenami od ena do pet, razen pri slovenščini, pri kateri se znanje vrednoti s povišano, osemtočkovno ocenjevalno lestvico.

2. Slovenščina na poklicni maturi

Slovenščina je prvi predmet na poklicni maturi.⁴ Izpit obsega pisni in ustni del. Skupno število točk je 100, od tega lahko kandidat doseže 60 točk na pisnem delu izpita in 40 točk na ustnem delu.⁵

¹ »V šolskem letu 2009/2010 se je vpisalo 93,5 % poklicnih maturantov, ki so v celoti prvič uspešno opravili poklicno matura, v visokošolske študijske programe« (*Bela knjiga* 2011: 244).

² *Zakon o maturi*, 3. člen.

³ Kot delno zunanje vrednotenje lahko štejemo le po vsakem izpitnem roku moderirana navodila, ki so enaka za vse ocenjevalce in jih pripravi Državna predmetna komisija za poklicno matura za slovenščino in slovenščino kot drugi jezik.

⁴ *Pravilnik o poklicni maturi* (5. člen) in *Maturitetni izpitni katalog za poklicno matura*.

⁵ *Pravilnik o poklicni maturi* v 54. členu določa, da je skupno število točk pri izpitu 100 (tj. 100 odstotnih točk). S predmetnim izpitnim katalogom za slovenščino na poklicni maturi je določeno razmerje med pisnim in ustnim delom izpita.

Izpitni komplet na pisnem izpitu sestavljajo dve poli z ocenjevalnima obrazcema in konceptni list. Dve poli sta v skladu z dvema predmetnima področjema, ki ju pokriva predmet slovenščina: jezikovni pouk in pouk književnosti. Prva izpitna pola je razčlemba neumetnostnega besedila in tvorba krajšega neumetnostnega besedila, druga pola pa je vodena ali samostojna interpretacija poljubnega umetnostnega besedila. Cilj pisnega dela je ugotoviti kandidatovo zmožnost opazovanja, razčlenjevanja, vrednotenja in pisanja neumetnostnega besedila ter njegovo zmožnost bralnega odzivanja na umetnostno besedilo in pisanja o njem. Pisni izpit traja 120 minut, kandidat ima za posamezno polo na voljo 60 minut.

Prva izpitna pola na poklicni maturi je podobna drugi izpitni poli na splošni maturi: kandidat prebere, razčlenjuje in vrednoti predloženo neumetnostno besedilo. Poklicni maturanti imajo za reševanje na voljo manj časa, izhodiščno besedilo⁶ je krajše in tudi nalog za razčlemba besedila je manj. Da bi bili zagotovljeni veljavnost preizkusa in uravnoteženost med polami na različnih izpitnih rokih, so naloge zasnovane na podlagi mrežnega diagrama, ki obsega specifikacijo znanj oziroma zmožnosti kandidata ter opredelitev kognitivne zahtevnosti nalog. V njem je določeno razmerje med vrstami razčlemba in tvorjenjem krajšega neumetnostnega besedila. S pomensko razčlemba se preverja zmožnost razumevanja besedila in namena sporočevalca (25 % točk v izpitni poli), s pragmatično razčlemba zmožnost prepoznavanja okoliščin sporočanja (10 % točk), z jezikovno razčlemba poimenovalna in skladijska (upovedovalna) zmožnost (20 % točk), z metajezikovno razčlemba zmožnost določanja, ponazarjanja in uporabe jezikoslovnih izrazov in pravil (15 % točk), s tvorno razčlemba pa pravopisna in pravorečna zmožnost kandidata (10 % točk). Z zadnjo nalogo v izpitni poli se preverja kandidatova zmožnost tvorjenja krajšega neumetnostnega besedila določene besedilne vrste (20 % točk). Z vsemi vrstami razčlemba sta povezani zmožnost prepoznavanja in vrednotenja prvin nebesednega sporazumevanja in zmožnost vrednotenja besedila. Mrežni diagram zagotavlja, da so naloge v skladu s cilji, ki jih določata katalog znanj in predmetni izpitni katalog. V prvi izpitni poli lahko kandidat doseže 30 točk.⁷

Druga izpitna pola je interpretacija poljubnega umetnostnega besedila. Največkrat je to odlomek iz besedila, v redkih primerih – kadar ne presega 450 besed – pa tudi besedilo v celoti. Maturant lahko izbere vodeno ali samostojno interpretacijo, s katero izrazi svoje doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnega

⁶ *Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo – slovenščina 2012* je doslej določal, kateri besedilni vrsti lahko pripada izhodiščno besedilo v prvi izpitni poli. Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo 2014 se ne omejuje več na omejeno število besedilnih vrst, ampak omogoča sestavljavcem, da izbirajo med publicističnimi in strokovnimi besedili ter uradnimi dopisi ali javnimi pozivnimi in obveščevalnimi besedili.

⁷ V prvi izpitni poli so naloge ovrednotene s 60 točkami. Ocenjevalec izračuna končni dosežek tako, da doseženo število točk deli z dve.

besedila.⁸ Temeljna struktura pisne interpretacije je bila postavljena že v prvem predmetnem izpitnem katalogu za slovenščino na poklicni maturi leta 2002. Tako se v skladu s taksonomskimi stopnjami v obeh vrstah interpretacije vrednotijo znanje in razumevanje, razčlemba in razlaga, predstavitev dejstev in stališč, sinteza in vrednotenje ter jezikovna pravilnost in slogovna ustreznost; vsak od teh elementov s po šestimi točkami. V kategoriji znanje in razumevanje se je v času, ko je bilo pisanje interpretacije omejeno na slovensko kratko prozo, vrednotila umestitev književnega besedila v književno obdobje ali književno smer, po letu 2006 pa se vrednoti zvrstna opredelitev predloženega besedila. Kandidat poimenuje vrsto in navede njene značilnosti v odlomku, povzame odlomek, razlaga njegove značilne prvine (temo, motive, književne osebe, dogajanje, prostor, čas) in utemeljuje razlago s primeri iz predloženega besedila. Nato povzame ugotovitve in izrazi svoje stališče o problemu v besedilu. Problem na koncu še aktualizira, tako da ga presodi in svojo presojo utemelji s primerom iz življenja.

Kandidati se še vedno pogosteje kot za samostojno odločajo za vodeno interpretacijo. Razlika med obema vrstama se kaže na ravni razčlenjevanja umetnostnega besedila: v vodeni interpretaciji maturanti sledijo konkretnim navodilom, usmerjenim v določeno književno prvino oziroma problem, medtem ko so v samostojni interpretaciji navodila splošna in se pričakuje, da bodo samostojno izbrali problem, ga poimenovali, razlagali in presojali, svoje besedilo pa – če želijo – tudi ustrezno naslovili. V primerjavi z začetnim obdobjem poklicne mature so vodene interpretacije maturantov celovitejše, zlasti pa to velja za samostojne, ki so postopno presegle samo doživljajsko raven. Enako kot v prvi izpitni poli lahko kandidat tudi v drugi izpitni poli doseže 30 točk, in sicer ne glede na to, katero vrsto interpretacije je izbral, saj sta obe enakovredno točkovani po taksonomskih stopnjah.⁹

Ustni del izpita poteka pred tričlansko komisijo. Izpraševalec je praviloma učitelj, ki je dijaka poučeval, v komisiji pa mora biti še en učitelj slovenščine. Tako kot pisni tudi ustni izpit obsega obe predmetni področji: književnost in jezik. Na izpitnem listku so tri naloge: 1. glasno branje umetnostnega besedila oziroma dela umetnostnega besedila, 2. interpretacija umetnostnega besedila, 3. jezikovno vprašanje ob krajšem neumetnostnem besedilu. Književna besedila ter pojmi

⁸ Drugače kot na splošni maturi umetnostna besedila na poklicni maturi niso vnaprej predpisana. V obdobju 2002–2005 je bil izbor besedil omejen na slovensko kratko prozo 19. oziroma 20. stoletja, in sicer na dela, zapisana v predmetnem izpitnem katalogu med obveznimi besedili za ustni izpit. Kandidati so pisali interpretacijo odlomkov iz naslednjih del: Simon Jenko, *Tilka*; Ivan Cankar, *Kostanj posebne sorte*; Ivan Pregelj, *Matkova Tina*; Prežihov Voranc, *Samorastniki* in *Boj na požiralniku*; Miško Kranjec, *Režonja na svojem*, in Ciril Kosmač, *Tantadruj*. Kmalu se je izkazalo, da ta besedila ponujajo le omejeno število tem in motivov, zato se je državna predmetna komisija odločila razširiti nabor besedil. Leta 2006 je bila z novim predmetnim izpitnim katalogom določena interpretacija poljubnega umetnostnega besedila. Izraz poljubno umetnostno besedilo v tem primeru pomeni, da državna predmetna komisija ne razpiše umetnostnih besedil za pisanje interpretacije in da lahko izbere besedilo, ki ni navedeno v predmetnem izpitnem katalogu ali v katalogu znanj.

⁹ *Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo 2014*, str. 9.

in prvine za interpretacijo so predlagani v predmetnem izpitnem katalogu in so doslej temeljili na literarnozgodovinskem pregledu obdobj. Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo 2014 bo omogočil učiteljem, da za komplet izpitnih listkov po svoji presoji izberejo do 10 % žanrskih besedil, predlaganih v ustreznih katalogih znanj za slovenščino.¹⁰

Navodila za ustno interpretacijo umetnostnega besedila so taksonomsko zasnovana v treh sklopih oz. stopnjah. Kandidat najprej glasno prebere besedilo. Nato ga umesti v obdobje, zvrstno-vrstno opredeli in povzame. Umestitev pomeni, da predstavi avtorja in obdobje, v katerem je deloval; zvrstno-vrstna opredelitev pa obsega poimenovanje književne zvrsti in vrste ter utemeljitev poimenovanja. Če je na izpitnem listku odlomek, ga kandidat umesti v celotno besedilo. Nato besedilo oziroma odlomek razčlenjuje, tako da prepozna, imenuje in razloži izbrane pojme in prvine. Interpretacijo zaključí z vrednotenjem motivno-tematskih in slogovnih prvin, tako da izrazi svoje mnenje, ga razloži in utemelji z ustreznim primerom iz življenja ali književnosti.

Tudi jezikovno vprašanje je zastavljeno ob besedilu (praviloma neumetnostnem v obsegu do 150 besed), navodila so prav tako zasnovana v treh sklopih, ki ustrezajo zahtevnostnim stopnjam. Kandidat najprej predstavi predloženo neumetnostno besedilo, tako da določi okoliščine in namen sporočanja, povzame besedilo, mu določi temo in poimenuje besedilno vrsto. Nato prepozna izbrano jezikovno prvino, jo analizira, pretvori, uporabi v novih okoliščinah ipd. ter pojasni njeno vlogo oziroma utemelji rabo.¹¹ Nazadnje besedilo še vrednoti, tako da presodi njegovo ustreznost, razumljivost, jezikovno pravilnost, učinkovitost, ga po potrebi popravi ali izboljša, pojasni, kako bi ga preoblikoval, da bi bilo primerno za drugega naslovnika, ali kako bi ga preoblikoval v drugo besedilno vrsto.

Izpraševalec lahko kandidatu postavlja dodatna vprašanja, s katerimi se razčlenjujejo vprašanja z izpitnega listka. Kultura dialoga se vrednoti glede na to, koliko je kandidat pri odgovarjanju samostojen, ali so njegove replike koherentne, kako se odziva na morebitna podvprašanja, ali govori v knjižnem jeziku; v celoti gledano, ali njegova besedna in nebesedna govorica ustrezata izpitnemu govornemu položaju. Na koncu izpraševalec komisiji predlaga število točk za kandidata; ta lahko na ustnem izpitu doseže 40 točk: 4 za smiselno in estetsko glasno branje umetnostnega besedila, 15 za interpretacijo umetnostnega besedila, 15 za jezikovno vprašanje in 6 za kulturo dialoga.

¹⁰ Predmetni izpitni katalog za slovenščino na poklicni maturi temelji na naslednjih katalogih znanj:

- Katalog znanja, slovenščina, SSI (določil SSRSSI na 99. seji 15. 2. 2007 in 126. seji 26. 11. 2010),
- Katalog znanja, slovenščina, PTI (določil SSRSSI na 99. seji 15. 2. 2007),
- Katalog znanja, slovenščina, SPI (določil SSRSSI na 99. seji 15. 2. 2007).

¹¹ Ta sklop navodil je lahko povezan tudi s položajem in vlogo slovenskega jezika; s tem se preverja jezikovna ozaveščenost kandidata.

3. Prva izpitna pola in njen vpliv na pouk

V prispevku si bomo podrobneje ogledali, kako se z razčlemba neumetnostnega besedila preverja sporazumevalna zmožnost kandidatov, kolikšna je kognitivna zahtevnost nalog in katere miselne procese sprožajo. Skušali bomo tudi odgovoriti na vprašanje, kako poklicna matura vpliva na pouk.

Sporazumevalna zmožnost je zelo kompleksna in po Križaj Ortarjevi (2011: 4) sestoji iz motiviranosti za sporazumevanje, stvarnega (predmetnega) znanja, jezikovne, pragmatične in metajezikovne zmožnosti posameznika ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca. V izobraževalnem procesu razvijamo vse gradnike sporazumevalne zmožnosti, vendar na končnem preverjanju lahko vrednotimo samo funkcionalne in izobraževalne cilje, motiviranosti, ki je odnosni cilj, pa ne. Zanj si lahko le prizadevamo, jo vzpodbujamo in proti koncu (rednega) izobraževanja opazujemo, kako raste tudi zaradi približevanja maturitetnega izpita. Dijaki, ki želijo uspešno opraviti maturo, namreč vadijo razčlenjevanje neumetnostnih besedil in ob tem utrjujejo znanje, pridobljeno med šolanjem. Posebna pozornost je pri tem posvečena pisanju besedil, ki pripadajo besedilnim vrstam, določenim v predmetnem izpitnem katalogu. Čeprav so se začele besedilne vrste, ki jih dijaki tvorijo na pisnem delu mature, v desetih letih poklicne mature ponavljati, se maturanti na pisanje posebej pripravljajo. Zavedajo se namreč, da je pisanje besedil tudi del njihove strokovne usposobljenosti.

Prva izpitna pola ni usklajena le s cilji pouka slovenščine, temveč tudi s temeljno metodo dela. To je delo z besedilom in poteka od faze sprejemanja besedila k tvorjenju lastnega besedila. Tako se tudi izpitna pola začne z izhodišnim besedilom, ki ga je treba opazovati in razčlenjevati z več vidikov. Naloge za pomensko in pragmatično razčlemba besedila kandidati običajno uspešno rešujejo, toda pri določanju teme in podtem v besedilu imajo še vedno težave.

Ogledali si bomo nekaj nalog različne zahtevnosti. Primeri so vzeti iz že uporabljenega izpitnega gradiva; v oklepaju sta navedena izpitni rok in zaporedna številka naloge v prvi izpitni poli.¹²

Primer 1

Preberite 2. odstavek in napišite tri značilnosti, po katerih so znani Kamenci. (Spomladanski rok 2010, 7. naloga.)

Naloga ni težka, saj neposredno usmerja kandidata v tisti del besedila, v katerem najde odgovor. Uspešno jo je rešilo več kot devetdeset odstotkov maturantov. Nalogo so uspešno reševali kandidati, ki so bili pri drugih nalogah uspešni, in tisti, ki so bili manj uspešni; o tem priča nizek indeks diskriminativnosti (ID = 0,17).

¹² Večina primerov je s spomladanskega izpitnega roka v letih 2007–2011. Tak izbor narekujeta dva razloga: spomladi opravlja maturo največ kandidatov in samo na tem roku je izpitno gradivo statistično obdelano.

Čeprav naloge z indeksom težavnosti (IT), ki je višji od 0,90, niso zaželeni, je v vsaki poli kakšen za dijake lahek primer. Take naloge so na prvi taksonomski stopnji in preverjajo minimalne standarde. Običajno so bolj na začetku in imajo motivacijsko vlogo, saj vzbujajo zaupanje v lastno znanje. Največkrat zahtevajo iskanje določenih podatkov v besedilu, torej za uspešno reševanje zadošča dobesedno razumevanje.

Primer 2

Ugotovite, v katerem odstavku izhodiščnega besedila najdemo odgovore na navedena vprašanja. Ob vsako vprašanje dopišite črko ustreznega naslova odstavka.

- Kako Ljuba Jenče znanstveno obdela ljudske pesmi? _____
- Od kdaj izobražuje pripovedovalce pravljic? _____
- Kaj je včasih ljudem pomenilo ljudsko petje? _____
- Kako se pri svojem delu najlaže približa otrokom? _____
- Zakaj se je odločila za zbiranje usnega izročila? _____
- Ali lahko tudi doma poslušamo njeno petje ljudskih pesmi? _____
- a) Službo na klin
b) Od vasi do vasi
c) Pesem je treba začititi
č) Orje ledino
d) Delo kakor pravljica
- (Spomladanski rok 2007, 3. naloga.)

Naloga spada na drugo taksonomsko stopnjo in je nekoliko zahtevnejša kot prejšnja, saj zahteva znajdenje v besedilu in zmožnost povezovanja podtem z naslovi odstavkov. Čeprav jo je uspešno rešilo precej kandidatov (IT = 0,84), indeks diskriminativnosti (ID = 0,46) kaže, da je bila občutljiva za razlike med boljšimi in slabšimi. Podobne so pomenske naloge s trditvami, ki se nanašajo na prebrano besedilo in v katerih morajo kandidati z obkrožanjem DA ali NE presoditi resničnost podatkov. Za pravilno rešitev večinoma ne zadošča dobesedno razumevanje, ampak je potrebno sklepanje na podlagi podatkov, danih v besedilu.

Primer 3

S katerima podtemama izhodiščnega besedila sta povezani fotografiji? Odgovorite v povedi. (Spomladanski rok 2010, 2. naloga.)

Takšen tip naloge zahteva globlje razumevanje besedila, saj mora maturant najprej ugotoviti podteme in nato povezati besedni in nebesedni del izhodiščnega besedila. Razumeti mora povezanost med posameznimi deli besedila, ustrezno sklepati in zapisati odgovor v slovnično in pravopisno pravilni povedi. To nalogo je rešilo manj kot pol kandidatov (IT = 0,48), in sicer predvsem tistih, ki so dosegli višje število točk v celoti (ID = 0,47).

Pomenskim in pragmatičnim nalogam sledijo naloge za preverjanje jezikovne zmožnosti. Prva skupina nalog je usmerjena v besedo, njen pomen, slogovno vrednost

in tvorjenje, druga pa je povezana z upovedovanjem, obliko besed v povedih, deli stavka, združevanjem in strnjevanjem povedi in navezovanjem (besedno-slovnicična razčlemba besedila). Pogosto so naloge strukturirane tako, da se v prvem delu preverja jezikovna zmožnost, v drugem delu pa metajezikovna. Proti koncu preizkusa sledijo naloge za tvorno razčlemba, pravopisna zmožnost pa se preverja tudi v pomenskih, pragmatičnih ali jezikovnih nalogah, v katerih mora kandidat tvoriti povedi.

Primer 4

V spodnji povedi sta dve besedi v podpomensko-nadpomenskem razmerju. Podčrtajte podpomenko in njeno nadpomenko.

Svetoval nam je reden zajtrk ter pestro in okusno sestavljene obroke iz prav vseh skupin živil. (Spomladanski rok 2011, 14. naloga.)

Nalogo je uspešno rešilo nekaj več kot sedemdeset odstotkov maturantov; pri reševanju so bili uspešnejši kandidati z višjim skupnim dosežkom (IT = 0,71; ID = 0,36). Naloge s podpomenkami in nadpomenkami kandidati običajno uspešno rešujejo. To posebej velja za primere rabe besed ali prepoznavanja pomenskih razmerij med njimi, zahtevnejše pa so naloge, v katerih se preverja metajezikovna zmožnost in je treba razmerje poimenovati. Še zahtevnejše so naloge, v katerih morajo tvoriti definicijo in pri tem uporabiti znanje o nadpomenkah.

Primer 5

Nataša Dolenc v drugem odgovoru opozori na napako, ki jo je našla v uglednem časopisu: *Dva stanovanja sta prodana*. Na črto napišite slovnico pravilno poved. (Spomladanski rok 2009, 15. naloga.)

Naloga ni bila težka in jo je rešilo več kot osemdeset odstotkov kandidatov (IT = 0,83; ID = 0,28). Iz tega bi lahko sklepali, da imajo maturanti razvito zavest o rabi dvojine in da dvojino znajo uporabljati, kadar so nanjo neposredno opozorjeni. Vprašanje je, kako se ta občutljivost kaže v vsakdanjem življenju, torej takrat, ko na problem posameznik ni posebej opozorjen, tako kot je bil v izpitni poli. Povezovanje v šoli pridobljenega znanja z rabo jezika v vsakdanji stvarnosti bi zahtevalo posebno raziskavo, saj podobno uspešnost kot v primeru 5 opažamo pri nalogah dopolnjevanja povedi z besedami ali besednimi zvezami v pravilni obliki. Rešitve so večinoma pravilne, napake, ki se pojavljajo, pa se nanašajo na težja mesta v rabi besednih oblik: raba dajalnika namesto mestnika pri pridevnikih moškega spola v ednini, raba predmeta v tožilniku namesto predmeta v rodilniku ob zanikanem povedku, raba oblike *hči/mati* v tožilniku oziroma *hčer/mater* v imenovalniku, raba množinskih oblik v orodniku dvojine ipd. Zdi se celo, da so te napake v praksi vse pogostejše. V takšnih primerih ne gre za pridobivanje novega znanja, ampak za odpravljanje zakoreninjenih napak. Zato ni dovolj, da učitelj pri pouku opozarja na nepravilno rabo, uzavesti napake in utrjuje pravilne oblike v povedih. Da bi dijak znanje, ki ga je usvojil in ga uporablja pri pouku slovenskega jezika, uporabil tudi, ko bo naslednjič pisal besedilo, je potreben dolg in zahteven proces. Dijak mora najprej sprejeti pravilno obliko in si jo zapomniti. Temu sledi utrjevanje z vajami, in to ne enkrat, ko napako zaznamo, ampak večkrat in v daljšem obdobju. Samo

tako lahko vplivamo na njegovo jezikovno zmožnost in vzpostavimo novo stanje: zmožnost zavestne rabe pravih oblik pri načrtovanju in tvorjenju besedil.

Maturanti imajo vsako leto največ težav z jezikovnimi, predvsem pa metajezikovnimi nalogami, ki segajo na področje skladnje, in sicer ne glede na kognitivno zahtevnost (*Letno poročilo za poklicno maturo 2011*: 47). Razlike v znanju med uspešnimi in manj uspešnimi kandidati so tu največje. Oglejmo si nekaj primerov.

Primer 6

Poimenujte vrsto prirednega razmerja med stavkoma v izpisani povedi tako, da obkrožite črko pred ustreznim odgovorom.

Ne samo da ne uporablja roditelja (vode), ampak je tudi površno prevedel angleško frazo 'držati vodo'.

- a) Vežalno.
- b) Stopnjevalno.
- c) Protivno.
- č) Sklepalno.
- d) Posledično.

(Spomladanski rok 2009, 17. naloga.)

Naloga je preverjala osnovno znanje in je bila na najnižji ravni kognitivne zahtevnosti. Kljub temu jo je rešilo samo petinšestdeset odstotkov kandidatov (IT = 0,65; ID = 0,28). V tej nalogi so morali samo prepoznati vrsto razmerja, a po rezultatih sodeč za kandidate ni bila lahka. Še manj maturantov je uspešno rešilo nalogo, v kateri je bilo treba samostojno analizirati stavek in poimenovati stavčne člene. O tem se lahko prepričamo v naslednjem primeru.

Primer 7

Poimenujte podčrtani stavčni člen.

Ljudski človek je bil zmeraj ustvarjal.

Ljuba vselej poje v živo.

Nekoč sta bili petje in druženje osnovni gibalji življenja.

Ljudske pesmi najprej posname.

(Spomladanski rok 2007, 14. naloga.)

Nalogo je rešila približno polovica kandidatov (IT = 0,53), predvsem tistih, ki so bili na izpit dobro pripravljeni. To dokazuje dober indeks diskriminativnosti (ID = 0,39). Zahtevne so tudi naloge, v katerih morajo kandidati uporabiti besedo v določeni stavčni vlogi (spomladanski rok 2010, 21. naloga), in tiste, v katerih morajo izpisati ali sami podčrtati stavčne člene in njihove dele (spomladanski rok 2012, 16. naloga).¹³ Nekoliko lažji je tip skladajskih nalog, ki je povezan

¹³ Te naloge so se izkazale kot zelo zahtevne tudi na nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli. Na primer: naloga, v kateri so morali učenci iz povedi izpisati zloženi osebki in zanikani povedki (redni rok 2011, 3. obdobje), se je uvrstila med tiste **nad** modrim območjem, čeprav so cilji in standardi, ki jih preverja, v učnem načrtu opredeljeni kot minimalni in temeljni (*Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2010/2011*: 102). V modro območje sicer spada 10 odstotkov učencev z najvišjimi dosežki (*Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2010/2011*: 69).

s pomensko razčlemba. Kandidati morajo na primer na podlagi izhodiščnega besedila dopolniti poved, tako da neko trditev pojasnijo z dokazom ali dopolnijo s sklepom (jesenski rok 2008, 21. naloga). Najzahtevnejše so naloge, v katerih se preverja predvsem metajezikovna zmožnost.

Primer 8

Preberite poved in rešite nalogi.

Kamenci še nimajo urejene infrastrukture, a imajo muzej in zelo dejavne plesne skupine.

A Poimenujte vrsto priredja.

B Priredno zloženo poved pretvorite v podredno zloženo z dopustnim odvisnikom.

Nalogo je rešila manj kot petina kandidatov (IT = 0,18; ID = 0,34). Redki so ugotovili, da dopolnjevalni stavek vsebuje podatek, ki je nepričakovan in zato neskladen z vsebino osnovnega stavka. Tisti, ki so prepoznali nasprotje med stavkoma, so nato brez večjih težav pravilno poimenovali protivno priredje. Drugi del naloge je zahteval, da isto vsebino izrazijo v podredno zloženi povedi, torej z glavnim in odvisnim stavkom. Marsikdo je v svoji rešitvi zapisal le zamenjani vrstni red stavkov v priredni povedi, nekateri pa tega dela naloge sploh niso reševali. Sklepamo, da to velja predvsem za kandidate, ki imajo manj razvito metajezikovno zmožnost, tako da navodila niso niti prav razumeli. Vendar tako, kot je v vsaki poli kakšna za kandidate zelo lahka naloga, mora biti v njej tudi kakšna zanje zelo težka, takšna, ki jo uspešno rešijo samo najboljši maturanti.

Zadnja naloga v prvi izpitni poli preverja zmožnost tvorjenja besedila. V letih 2007–2011 se indeks težavnosti giblje med 0,60 in 0,66, pri pisanju izbrane besedilne vrste pa so uspešnejši kandidati z višjim dosežkom v celoti (ID = 0,32–0,46). Pri uradnih besedilih (kot so npr. prošnja, vabilo, opravičilo, zahvala, pritožba) se preverja, v kolikšni meri imajo maturanti razvito zmožnost uradnega dopisovanja: vrednotijo se vsebina in zgradba uradnega besedila, pravopisna in slovnična pravilnost ter slogovna ustreznost uradnega dopisa, ki ga napišejo po danih navodilih v zadnji nalogi. Pri publicističnih, strokovnih in obveščevalnih besedilih (kot so npr. poročilo, predstavitev osebe, predstavitev predmeta, javno obvestilo) se preverja, v kolikšni meri imajo maturanti razvito zmožnost tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil: vrednotita se predvsem vsebina in z njo povezan naslov, ob tem pa še notranja členjenost besedila, pravopisna in slovnična pravilnost ter slogovna ustreznost njihovega besedila. S tvorbo nalogo se najceloviteje preverja sporazumevalna zmožnost kandidatov, zato bi bilo treba – glede na dosežke kandidatov pri poklicni maturi – pri pouku več pozornosti posvečati pisanju besedil.¹⁴

¹⁴ Sodeč po podatkih iz poročil o nacionalnem preverjanju znanja, imajo podobne težave tudi učenci na koncu devetletke: »Na podlagi ponavljajoče se nižje uspešnosti pri tvorbnih nalogah ob neumetnostnem besedilu ter nižje uspešnosti učencev pri nalogah, ki preverjajo upovedovalno zmožnost ter zmožnost utemeljevanja, je mogoče sklepati, da je v učni proces vključenih premalo samostojnega dela z besedili in samostojnega tvorjenja pisnih besedil učencev ter premalo nalog, s katerimi bi učenci razvijali zmožnost pisnega tvorjenja besedil o/ob izhodiščnem besedilu in zmožnost utemeljevanja« (*Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2010/2011*: 116).

Prva izpitna pola je standardizirana glede na delež nalog za doseganje ciljev, povezanih s sestavinami sporazumevalne zmožnosti, in glede na kognitivno zahtevnost; tipi nalog so znani in navedeni v predmetnem katalogu. Ker v eni izpitni poli ni moč preveriti prav vseh ciljev, se neka vrsta naloge včasih ponovi na naslednjem izpitnem roku, pogosteje pa ne. Že uporabljeno in javno dostopno izpitno gradivo je vodnik v času priprav na maturo, prav gotovo pa vpliva tudi na poučevanje. Prvim generacijam maturantov so na primer povzročale težave naloge, povezane s slovarskim sestavkom. Potem ko so se začele redno pojavljati v izpitnem gradivu, so tudi učitelji posvečali vse večjo pozornost delu s slovarjem. Statistika, ki jo RIC opravi za prvo polo na spomladanskem roku, v zadnjih letih kaže zelo dober indeks ločljivosti pri teh nalogah (ID – 2008: 0,36; 2009: 0,49; 2010: 0,42); to pomeni, da jih uspešno rešujejo predvsem dobro pripravljene kandidati. Čeprav te naloge še vedno niso reševane tako, kot bi želeli, je opazen napredek in lahko sklepamo, da se današnji kandidati (predvsem dijaki v rednem izobraževanju) bolje znajdejo v SSKJ, ker so se s slovarskimi sestavki pri pouku več ukvarjali kot njihovi predhodniki.

Vsako leto se med nalogami pojavi kakšna, ki učitelje preseneti, maturanti pa je ne rešujejo najbolje. Na spomladanskem roku 2011 se je kot zelo težka za kandidate izkazala naloga s slovarskim sestavkom iz etimološkega slovarja. Rešilo jo je sorazmerno malo kandidatov, pa še ti očitno bolj z ugibanjem v izbirnem delu naloge; o tem priča zelo nizek indeks diskriminativnosti (ID = 0,08). Pričakujemo lahko, da bo tudi v prihodnjih izpitnih polah večina slovarskih sestavkov iz *Slovarja slovenskega knjižnega jezika* ali iz *Slovenskega pravopisa*, verjetno pa bodo ambicioznejši učitelji dijakom natančneje predstavili tudi etimološki slovar.

4. Zaključne misli

Predmet slovenščina se deli na dve predmetni področji: književni in jezikovni pouk. V prispevku smo se podrobneje ukvarjali z jezikovnim delom pisnega izpita, kognitivno zahtevnostjo nalog v razčlembi neumetnostnega besedila in uspešnostjo kandidatov pri reševanju nalog. Ugotovili smo, da imajo maturanti težave s tvorjenjem besedila, predvsem pa z metajezikovno in s slovnično razčlemba besedila. Ob skladenjskih nalogah se sprašujemo, ali je pouk skladnje na srednjih strokovnih šolah prezahteven ali pa morda ni dovolj osmišljen, če ne izhaja iz besedil. Seveda je mogoče tudi pomisliti, da so skladenjske naloge v izpitnih polah pretežke. Če izhajamo s stališča, da želimo vzgojiti predvsem uporabnike jezika, ne pa »nosilce« znanja o jeziku, bi temu lahko celo pritrdili. Vendar se moramo hkrati tudi zavedati, da je izbor jezikovnih sredstev vedno motiviran glede na besedilo, ki ga tvorimo. In dejstvo je, da maturanti, ki uspešno rešujejo zahtevnejše naloge, tudi bolje pišejo besedila. Znanje jezikovnega sistema je tako osmišljeno, še vedno pa ostaja odprto vprašanje, koliko slovničnega znanja oziroma znanja o jeziku morajo dijaki usvojiti, da bodo slovnične strukture znali

pojasniti (sebi in drugim), predvsem pa uporabiti v sporazumevanju, torej v kritičnem sprejemanju in tvorjenju besedil.

Zunanje preverjanje, kot so splošna in poklicna matura ter nacionalno preverjanje znanja, (lahko) vpliva na kakovost pouka in hkrati zbuja zavest, da je v vsakdanje šolsko delo treba vključiti več nalog, ki zahtevajo višje miselne procese: sklepanje na podlagi zapisanih podatkov, utemeljevanje na podlagi razumevanja besedila, samostojno tvorjenje logičnih in jezikovno pravilnih odgovorov ter celovitih besedil. Učitelji na splošni maturi ne dobijo povratne informacije o tem, kaj so njihovi dijaki pravilno rešili in katere napake so delali (razen na podlagi splošnih rezultatov, primerjave nalog iz izpitne pole s svojim poučevanjem ter vpogledov, ki jih opravijo njihovi dijaki), na poklicni maturi pa so zaradi notranjega ocenjevanja ti podatki neposredno dosegljivi. Učitelj lahko na podlagi informacij o dosežkih svojih dijakov izboljša delo v razredu, spremeni metodo dela ali da večji poudarek doseganju ciljev, ki jih je morda doslej premalo razvijal.

Na koncu ne smemo pozabiti, da je poklicna matura močno vplivala na vključevanje neumetnostnih besedil v učni proces, saj so bila pred njeno uvedbo v procesu izobraževanja na srednjih strokovnih šolah manj prisotna. Ker se s podobnimi besedili dijaki srečujejo tudi v vsakdanjem življenju v šoli in zunaj nje, je jezikovni pouk postal bolj življenjski in usmerjen v rabo jezika.

Poklicna matura se je kot nova oblika ocenjevanja znanja že uveljavila. Uvedla je nov način preverjanja znanja pri slovenščini v srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju, omogočila je merljivost in primerljivost učnih rezultatov, posredno pa je vplivala tudi na drugačne, sodobne oblike učenja in poučevanja. Vplivala je na kakovostno spremembo poučevanja, učenja in vrednotenja znanja, maturitetni izpit pa je tako postal smiseln zaključek štiri-ali petletnega učnega procesa v srednjem strokovnem in poklicno-tehniškem izobraževanju.

Vir

Izpitna pola 1 za slovenščino na poklicni maturi 2007–2011. Ljubljana: Državni izpitni center. <http://www.ric.si/poklicna_matura/predmeti/slovenscina/>. (Dostop 12. 12. 2012.)

Literatura

Bela knjiga 2011 = *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Poklicno in strokovno izobraževanje*, 2011: <<http://www.belaknjiga2011.si>>. (Dostop 12. 12. 2012.)

Bešter Turk, Marja, in Križaj Ortar, Martina, 2011: *Priročnik za učitelje – uvod. Za slovenščino v 4., 5., 6., 7., 8. in 9. razredu osnovne šole*. <http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/7.%20razred/Prirocniki_priprave/PR%20za%20ucitelje%20UVOD.pdf>. (Dostop 12. 12. 2012.)

Katalog znanja. Slovenščina. SSI, 2011/2012: <<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi/2011/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm>>. (Dostop 12. 12. 2012.)

Katalog znanja. Slovenščina. PTI, 2007/2008: <<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi/2011/programi/Ssi/KZ-IK/katalog.htm>>. (Dostop 12. 12. 2012.)

Katalog znanja. Slovenščina. SPI, 2007/2008: <<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi/2011/programi/SPI/KZ-IK/katalog.htm>>. (Dostop 12. 12. 2012.)

Letno poročilo za poklicno maturo, 2006, in *Letno poročilo za poklicno maturo*, 2011: <http://www.ric.si/poklicna_matura/statisticni_podatki/>. (Dostop 12. 12. 2012.)

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2010/2011: <http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/>. (Dostop 12. 12. 2012.)

Maturitetni izpitni katalog za poklicno maturo, 2012: <http://www.ric.si/poklicna_matura/splosne_informacije/>. (Dostop 12. 12. 2012.)

Pravilnik o poklicni maturi. *Uradni list RS* 99/2001, 44/2008, 40/2011.

Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo – slovenščina, 2012: <http://www.ric.si/poklicna_matura/predmeti/slovenscina/>. (Dostop 12. 12. 2012.)

Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo – slovenščina, 2014: <http://www.ric.si/poklicna_matura/predmeti/slovenscina/>. (Dostop 12. 12. 2012.)

Zakon o maturi. *Uradni list RS* 15/2003, 1/2007.

Zakon o poklicnem in strokovnem izobraževanju. *Uradni list RS* 12/1996.

NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA IZ SLOVENŠČINE OB KONCU TRETJEGA OBDOBJA OSNOVNE ŠOLE – ANALIZA

V prispevku analiziramo preizkuse znanja iz slovenščine v devetem razredu osnovne šole od leta 2002 do 2012, pri čemer posebej osvetljujemo dosežke učencev pri izbranih nalogah ob neumetnostnem in umetnostnem besedilu. Ugotavljamo, da je natančno branje besedil in sklepanje na osnovi podatkov iz le-teh za učence zahtevna dejavnost, kar kaže na pomanjkljivo razvito bralno zmožnost in na to, da je v učnem procesu premalo samostojnega tvorjenja pisnih besedil in utemeljevanja s pomočjo posrednih in neposrednih podatkov iz besedil. Analiza preizkusov je pokazala, da z nalogami v le-teh preverjamo doseganje večine ciljev oz. standardov v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli. Podatki o dosežkih učencev so pomembna informacija tako za posameznega učenca, učitelja in šolo kot tudi na nacionalni ravni, saj je na osnovi pridobljenih podatkov mogoče odpravljati primanjkljaje pri poučevanju slovenščine in načrtovati učinkovitejše pristope za dvig bralne pismenosti učencev.

Ključne besede: nacionalno preverjanje znanja, opisi dosežkov, neumetnostno besedilo, umetnostno besedilo

1 Uvod

Pri predmetu slovenščina, ki je za večino učencev prvi jezik oz. materinščina, preverjamo na nacionalni ravni jezikovno in književno zmožnost ob neumetnostnem in umetnostnem besedilu. Nacionalni preizkusi znanja iz slovenščine so bili uvedeni v šolskem letu 2001/2002; učenci so ob zaključku osnovne šole v 9. razredu tako pridobili zunanjo oceno, ki je imela pri prehajanju iz osnovne v srednjo šolo ob drugih merilih pomembno selekcijsko vlogo. Tako funkcijo so nacionalni preizkusi znanja ohranili do šolskega leta 2004/2005. V navedenem obdobju so le-ti poleg pisnega preizkusa znanja (80 %) vsebovali tudi ustni del preverjanja (20 %) v obliki

govornega nastopa. Ravno preverjanje govornega nastopa je pomenilo glede na dotakratna zunanja preverjanja povsem novo obliko vrednotenja oziroma pomembno inovativnost pri preverjanju sporazumevalne zmožnosti. V šolskem letu 2005/2006 sta se vloga in namen nacionalnih preizkusov znanja spremenila, saj zunanje preverjanje odtlej nima več selekcijske vloge, pač pa predvsem formativno in informativno. Dosežki učencev so lahko kakovostna informacija o učinkovitih ali manj učinkovitih poučevalnih pristopih pri pouku slovenščine, kar je mogoče uporabiti za smiselno načrtovanje izobraževanja učiteljev in dograjevanje didaktičnih gradiv, izboljševanje učnega načrta ter razvijanje kulture preverjanja znanja pri šolskih predmetih.

Namen pričujočega prispevka je na podlagi metode analize, metode sinteze in metode povzemanja strokovnih poročil o dosežkih pri nacionalnih preizkusih znanja iz slovenščine v osnovni šoli prikazati strukturo preizkusov za neumetnostno in umetnostno besedilo ter analizirati dosežke učencev pri nalogah, pri katerih učenci dosegajo več let zapored nižje dosežke. Ob tem želimo opozoriti na pomanjkljivo pisno zmožnost učencev pri tvorbnih nalogah ob neumetnostnem in umetnostnem besedilu, primanjkljaje znanja pri preverjanju upovedovalne/skladenjske zmožnosti ob razčlembi neumetnostnih besedil ter pri preverjanju literarnovednega znanja.

2 Zakonska in strokovna izhodišča za nacionalno preverjanje znanja iz slovenščine v osnovni šoli od leta 2005 dalje¹

Zakonske podlage za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja so urejene z naslednjimi zakonskimi akti: z *Zakonom o osnovni šoli (Uradni list RS 81/06 – UPB3)*, s *Pravilnikom o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli (Uradni list RS 67/05 in 64/06)* ter z *Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (Uradni list RS 87/2011)*. Ob koncu drugega in tretjega obdobja se znanje učencev preverja z nacionalnim preverjanjem znanja, s katerim se preverjajo standardi znanja, določeni z učnim načrtom (nacionalno preverjanje znanja določa *Zakon o osnovni šoli*, 64. člen). Ob koncu drugega obdobja je nacionalno preverjanje znanja za učence prostovoljno, ob koncu tretjega obdobja pa je za vse učence obvezno.

V pričujoči analizi so upoštevani le pisni preizkusi, ki so v letih od 2002 do 2005 predstavljali 80 % točk nacionalnega preizkusa iz slovenščine, od 2005/2006 do 2011/2012 pa 100 %. V tem obdobju so bili nacionalni preizkusi znanja preimenovani v nacionalno preverjanje znanja. V nadaljevanju prispevka se pri opisu preizkusa iz slovenščine ob koncu tretjega triletja v osnovni šoli opiramo na shemo preizkusa pri nacionalnem preverjanju znanja ob koncu tretjega triletja, ki je objavljena na spletni strani RIC-a.² Pisni preizkusi iz slovenščine so v obeh

¹ Dostop do zakonskih in strokovnih izhodišč za NPZ je na spletni strani RIC-a: <http://www.ric.si/preverjanje_znanja/splosne_informacije/>. (Dostop 9. 1. 2013.)

² <http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/materinscina3/2011120911353483/>. (Dostop 9. 1. 2013.)

obdobjih sestavljeni iz dveh delov, skladno z učnim načrtom za slovenščino v osnovni šoli (1998). Prvi del je bil do leta 2007/2008 namenjen preverjanju sprejemanja (branja), razčlemba in tvorbe neumetnostnega besedila, drugi del pa preverjanju sprejemanja (branja) in razčlemba umetnostnega besedila ter tvorbe krajšega, z izhodiščnim besedilom povezanega besedila. V zadnjih petih letih (2008–2012) je vrstni red zamenjan.

Iz sheme preizkusa je razvidno, da morata besedili za oba dela preizkusa omogočati preverjanje doseganja čim več standardov za jezikovni in književni pouk (nižjih/minimalnih, srednjih/temeljnih in višjih), v skladu z njihovim razmerjem in zahtevnostjo v učnem načrtu in glede na določeno razmerje med obravnavo neumetnostnih (60 %) in umetnostnih besedil (40 %). Ustrezati morata razvojni stopnji učencev, njihovim bralnim zmožnostim, taksonomskim stopnjam³ ter morata biti primerne dolžine in zahtevnosti. Obe besedili sta v vsakem preizkusu neznani, kar pomeni, da nista objavljeni v veljavnih učbenikih za jezikovni pouk in berilih za književni pouk. Pri izboru neumetnostnega besedila so upoštewane besedilne vrste, zapisane v osnovnošolskem učnem načrtu za slovenščino (1998).

Ravni zahtevanega znanja v preizkusu glede na shemo⁴ zajemajo znanje/poznavanje (30 %), razumevanje in uporabo (35 %) ter samostojno reševanje novih problemov, samostojno interpretacijo in vrednotenje (35 %). Razmerje med ravnimi znanja ni v vseh preizkusih povsem enako, odvisno je od izbranega izhodiščnega besedila in od vrste ciljev/standardov v učnem načrtu, povezanih z izbrano besedilno vrsto oziroma vrsto književnega besedila.

3 Analiza nalog in dosežkov na NPZ

Analiza je bila usmerjena v analizo nalog pri nacionalnih preizkusih znanja v letih 2002–2005 in pri nacionalnem preverjanju znanja v letih 2006–2012 (za obe obdobji v nadaljevanju NPZ).

V shemi preizkusa⁵ je opredeljeno, kaj preverjamo z delom NPZ, ki se nanaša na neznano **neumetnostno** besedilo, tj.:

- zmožnost samostojnega tihega branja neznanega neumetnostnega besedila,
- zmožnost razumevanja, vrednotenja in razčlenjevanja neumetnostnega

³ Taksonomske stopnje je v povezavi z učnimi cilji razložil Vogrinc takole: »Učni cilji so osnova pri uresničevanju temeljnih merskih karakteristik ocenjevanja. Poznamo različne taksonomske stopnje učnih ciljev, ki predstavljajo pomembno orodje pri ugotavljanju, kje naj bo pri znanju, pouku in ocenjevanju težišče. Pri nas je najbolj uveljavljena Bloomova taksonomija učnih ciljev, ki vsebuje tri področja: spoznavno (kognitivno), čustveno-motivacijsko (konativno) in spretnostno (psihomotorično). Na spoznavnem (kognitivnem) področju ima šest stopenj: znanje (poznavanje), razumevanje, uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje oziroma evalvacijo« (Vogrinc idr. 2011: 12).

⁴ Glej op. 2.

⁵ Glej op. 2.

- besedila (tj. okoliščinska/pragmatična, naklonska, pomenska, besedno-slovnična, tvarna in metajezikovna razčlemba),
- zmožnost tvorjenja pisnega neumetnostnega besedila dane besedilne vrste.

Izhodiščno neumetnostno besedilo je pri NPZ iz slovenščine izjemno pomembno, saj je od natančnega branja le-tega odvisno tudi nadaljnje reševanje nalog. Pri izbiri ustreznega besedila so odločujoči vsebina, dolžina, izbira besed in skladijske značilnosti besedila, zgradba oz. zunanja oblikovanost. Učenci ob neumetnostnem besedilu izkazujejo zmožnost razumevanja besedila, poimenovalno/besedno zmožnost (tj. zmožnosti razumevanja in uporabe besed), zmožnost prepoznavanja namena besedila, zmožnost prepoznavanja okoliščin nastanka besedila, skladijsko/upovedovalno zmožnost (tj. zmožnosti razumevanja, pretvarjanja in tvorjenja povedi ter zvez povedi in replik), pravopisno zmožnost (tj. zmožnosti razumevanja in uresničevanja pravil za pisanje besede ipd.) in metajezikovno zmožnost (znanje o jeziku).

Prav tako velja za del NPZ, ki se nanaša na neznano umetnostno besedilo, da je od njegove preišljene izbire odvisno, katere cilje in standarde znanja lahko preverimo. Še posebej moramo biti pozorni, da v istem preizkusu nista obe besedili predolgi za samo sprejemanje (branje) besedil, saj bi tako učencem lahko zmanjkovalo časa predvsem za pisanje nekoliko daljših odgovorov in reševanje tvorbnih nalog.

V shemi preizkusa (glej op. 2) je opredeljeno, kaj preverjamo z delom NPZ, ki se nanaša na neznano **umetnostno besedilo**, tj.:

- samostojno književno branje neznanega umetnostnega besedila,
- literarnovedno znanje,
- zmožnost tvorjenja krajšega besedila, povezanega z izhodiščnim besedilom.

Učenci ob umetnostnem besedilu izkazujejo zmožnost razumevanja in razčlenjevanja besedila, metaforično zmožnost ter zmožnost razumevanja besedila v povezavi z literarnovednim znanjem.

Pri izhodiščnem umetnostnem besedilu so odločujočega pomena literarna vrsta (pesemsko, pripovedno ali dramsko besedilo) in značilnosti notranje in zunanje zgradbe besedila. Vse to pomembno vpliva na to, kako dobro bo učenec besedilo razumel in kako uspešno bo reševal naloge, ki se nanašajo nanj. V zadnjih letih dolžina izhodiščnih besedil narašča (večje število besed, izhodiščno besedilo je običajno dolgo že stran in pol do dveh strani s fotografijami).

Po letu 2006, ko NPZ ob koncu tretjega triletnja postanejo le povratna informacija o znanju učencev, v obeh delih preizkusa naraščata tudi število nalog oziroma točkovanih enot (do leta 2005 do 23 nalog, od leta 2006 pa od 28 do 32) ter število nalog višjih taksonomskih stopenj, to sta uporaba in analiza. Zadnja, tvorba

naloga je vedno taksonomske stopnje sinteza, saj mora učenec sam tvoriti novo besedilo tako v neumetnostnem kot umetnostnem delu preizkusa.

Od tipov nalog se v preizkusih pojavljajo: naloga izbirnega tipa, naloga alternativnega tipa, naloga povezovanja, naloga dopolnjevanja in v zadnjih letih vse pogosteje naloga kratkih odgovorov (z utemeljitvami). Poleg tega mora učenec še obkrožiti besedo ali jo izpisati ali oblikovati odgovor s svojimi besedami v povedi. Na koncu je vedno tvorba naloga, v kateri mora učenec tvoriti neumetnostno besedilo. Naloge večinoma merijo minimalne standarde tretjega triletja, pogosto tudi standarde drugega triletja, zapisane v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (1998). Standardov, ki se nanašajo na poslušanje in govorjenje, pisni NPZ ne merijo; prav tako nikoli ne merijo nekaterih standardov, ki se nanašajo na branje.

3.1 Ravni zahtevanega znanja v delu NPZ,⁶ ki ima za izhodišče neumetnostno besedilo

Analiza je pokazala, da dolžina izhodiščnega neumetnostnega besedila narašča. Besedila, predvsem od leta 2010 dalje, zahtevajo višjo bralno zmožnost učencev (hitrost branja in razumevanje prebranega), saj so zahtevnejša tudi glede besedišča in skladijske strukture. Narašča tudi število nalog oziroma točkovanih enot. Leta 2002 je bilo v neumetnostnem delu preizkusa znanja 12 nalog, točkovanih enot pa prav toliko, takrat nalog še niso členili na a- in b-del. Leta 2012 je bilo v preizkusu 22 nalog in 25 točkovanih enot.

Z analizo nalog v letih 2002–2012 smo ugotovili, da v preizkusih prevladujejo naloge, ki preverjajo razumevanje ter uporabo, narašča pa število nalog, ki zahtevajo analizo.

3.2 Ravni zahtevanega znanja v delu NPZ, ki ima za izhodišče umetnostno besedilo

Razmerje med ravnmi znanja⁷ ni v vsakem preizkusu povsem enako, odvisno je od izbranega izhodiščnega besedila in od vrste ciljev/standardov v učnem načrtu, povezanih z izbrano besedilno vrsto oziroma vrsto književnega besedila.

V zadnjih letih je opazen upad nalog, ki preverjajo poznavanje (znanje), tj. najnižjo taksonomsko stopnjo, kar je predvsem posledica izbire izhodiščnih besedil (za učence je razumevanje poezije in dramatike zahtevnejše) in večjega števila nalog, ki zahtevajo od učencev samostojno pisanje odgovorov in utemeljevanje.

⁶ Pri pripravi gradiva analize nalog ob neumetnostnem besedilu je sodelovala tudi Vlasta Črešnik, prof.

⁷ Glej op. 2.

3.3 Analiza nalog odprtega tipa in tvorbnih nalog ter dosežkov učencev pri preverjanju

Pri nalogah odprtega tipa učenci poleg zmožnosti tvorjenja povedi in smiselno zaokroženih besedil izkazujejo tudi pravopisno-slovnično zmožnost.

3.3.1 Preverjanje upovedovalne/skladenjske zmožnosti ob razčlembi neumetnostnih besedil

Opazovali smo rezultate za skladenjsko/upovedovalno zmožnost, saj Predmetna komisija za slovenščino v letnem poročilu RIC-a od leta 2006 navaja, da so dosežki pri nalogah, ki merijo to zmožnost, nizki. To so naloge, pri katerih učenec (Križaj Ortar 2005):

- samostojno tvori povedi,
- uporabi dano besedo/besedno zvezo v novi povedi,
- prepozna vlogo dopolnjevalnega stavka v večstavčni povedi,
- prepozna vlogo stavčnih členov v enostavčni povedi,
- pretvarja prislovno določilo v prislovnodoločilni odvisnik,
- pretvarja prilastek v prilastkov odvisnik,
- združuje dve zaporedni povedi v dvostavno poved,
- strnjuje povedi,
- nadomešča ponovljeno besedo z ustreznim navezovalnikom,
- pretvarja premi govor v odvisni govor in obrnjeno,
- odpravlja slovnične napake.

Ugotavljamo, da število nalog, ki preverjajo skladenjsko/upovedovalno zmožnost, narašča. Število teh nalog je začelo naraščati po letu 2006. Do tega leta je bilo v preizkusih manj nalog, v katerih so morali učenci tvoriti nove povedi ali poved pretvoriti, preoblikovati v novo.

V prvih treh letih (2002, 2003 in 2004) nalog s pretvorbo v NPZ ne najdemo. Naloge so sicer merile upovedovalno zmožnost, vendar učenec večinoma ni samostojno tvoril novih povedi. Prvič se je taka naloga pojavila leta 2005, a je bila v preizkusu le ena naloga, ki je merila skladenjsko zmožnost. Po letu 2006 je začelo naraščati število nalog, ki so merile skladenjsko/upovedovalno zmožnost; naloge so postale raznolike, učenec je moral pogosteje sam tvoriti novo poved (ne le izbirati med danimi povedmi).

Kako pa je z zahtevnostjo teh nalog? Imajo učenci ustrezno razvito upovedovalno/skladenjsko zmožnost? Že leta 2002 je bila »skladenjska« naloga ena od najzahtevnejših. Tudi v naslednjih letih so se te naloge pokazale kot zahtevnejše.

Običajno so uvrščene v rumeno, rdeče ali modro območje.⁸ V zelenem območju je le en tip nalog, ki pa sega bolj na področje oblikoslovja kot skladnje. Težava pri teh nalogah je namreč tudi ta, da merijo upovedovalno zmožnost še ob neki drugi zmožnosti.

Za naloge, ki merijo predvsem upovedovalno/skladenjsko zmožnost, lahko rečemo, da so za učence zahtevne. To so naloge, v katerih se mora učenec spraševati po odvisnem stavku ali del povedi pretvoriti v odvisni stavek. Te naloge so pogosto uvrščene v modro območje, kar pomeni, da jih s 65-odstotno verjetnostjo reši 10 % učencev z najvišjimi dosežki.

3.3.2 Analiza tvorbnih nalog ob neumetnostnem besedilu

Tvorbna naloga je običajno zadnja naloga. Navezuje se na izhodiščno besedilo. Učenec mora sam tvoriti novo besedilo dane besedilne vrste. Podatke, ki jih mora uporabiti, ima dane v navodilu ali mora manjkajoče podatke izluščiti iz izhodiščnega besedila. Kot tvorbnih nalog so imenovane tudi nekatere naloge, v katerih mora učenec sam tvoriti odgovor. V pričujoči analizi nam tvorba naloga pomeni le končno, zadnjo nalogo po razčlembi neumetnostnega besedila.

V tabeli na naslednji strani so predstavljeni besedilne vrste, ki jih je moral učenec doslej tvoriti, in podatki, ki jih je moral uporabiti, ter indeks težavnosti (IT)⁹ za posamezno besedilno vrsto.

⁸ Za vsako nalogo/postavko je izračunana težavnost na štirih delih porazdelitve učencev. Štiri območja, velika približno 10 % celotne populacije tistih, ki so pisali, se nahajajo okoli 25. kvantila (spodnja četrtina) – 1. območje – zeleno; 50. kvantila (sredina populacije) – 2. območje – rumeno; 75. kvantila (zgornja četrtina) – 3. območje – rdeče in 95. kvantila (najboljših 10 %) – 4. območje – modro. Če so učenci v posameznem območju nalogo uspešno rešili v 65 % primerov, sklepamo, da učenci v tem območju v povprečju to nalogo rešijo uspešno. Nalogam/postavkam so v zadnji vrstici pripisane številke, ki nam povedo, v katero območje jih lahko uvrstimo (kateri del populacije jih že uspešno rešuje oziroma za katero območje učencev so »tipične«). Oznaka 5 pomeni, da naloga ne spada v nobeno od omenjenih območij (območje nad modrim) (Cankar 2012).

⁹ V letnem poročilu o splošni maturi je indeks težavnosti (IT) opredeljen kot »delež pravih odgovorov na posamezno nalogo«. Ker vrednost blizu 1 kaže lahko nalogo, vrednost blizu 0 pa težko nalogo, bi ga morali v resnici imenovati »indeks lahkosti« (Starc 2011).

Leto	Besedilna vrsta	Podatki	Dosežki učencev
2002	uradno vabilo	Manjkajoče podatke si je moral izmisliti.	ni podatka
2003	uradno pismo	Vsi potrebni podatki so dani v navodilu.	IT 0,73
2004	uradna zahvala	Podatki so dani v navodilu.	IT 0,63
2005	pripoved	Uporabiti je moral podatke iz izhodiščnega besedila, nekaj podatkov je bilo zapisanih tudi v navodilu.	IT 0,56
2006	uradno opravičilo	Podatki so bili dani, razlog za opravičilo si je moral izmisliti sam.	IT za besedilno vrsto 0,58/rdeče IT za vsebino 0,73/zeleno IT za pravopis 0,56/rdeče
2007	uradna prošnja	Podatki so bili dani v navodilu, poiskati pa jih je moral tudi v izhodiščnem besedilu.	IT za besedilno vrsto 0,55/rdeče IT za vsebino 0,68/rumeno IT za pravopis 0,43/modro
2008	opis kraja	Izbrati je moral ustrezne podatke iz predstavitve kraja.	IT za besedilno vrsto in vsebino 0,58/rdeče IT za pravopis 0,59/rdeče
2009	obnova	Obnova 4. odstavka izhodiščnega besedila.	IT za besedilno vrsto 0,75/rumeno IT za vsebino 0,58/rdeče IT za pravopis 0,57/rdeče
2010	opis osebe	Podatke je moral poiskati v izhodiščnem besedilu, upoštevati pa je moral tudi priloženo sliko osebe.	IT za vsebino 0,44 IT za jezikovno pravilnost 0,40 IT za besedilno vrsto 0,39/modro območje
2011	opis države	Podatke je moral poiskati v izhodiščnem besedilu.	IT za vsebino 0,40/modro IT za besedilno vrsto 0,44/rdeče IT za jezikovno pravilnost 0,36/modro
2012	krajše besedilo z bistvenimi podatki iz izhodiščnega besedila	Podatke je moral poiskati in izbrati v izhodiščnem besedilu.	IT za vsebino 0,49/rdeče IT za jezikovno pravilnost 0,40/modro

Tabela: Besedilne vrste glede na IT v NPZ za slovenščino (neumetnostna besedila) v letih 2002–2012

Ko primerjamo besedilne vrste, ki so jih morali tvoriti učenci, ugotovimo, da se le-te ne ponavljajo, ampak morajo učenci vsako leto tvoriti besedilo druge besedilne vrste. Do leta 2007 so prevladovala uradna besedila, zadnja leta se pojavijo še druge besedilne vrste.

Podatke za nalogo je moral učenec večinoma poiskati v izhodiščnem besedilu, uporabiti pa je moral tudi tiste, ki so bili dani v navodilu. Le dvakrat je imel učenec vse podatke dane že v navodilu (leta 2003 in 2004). Od leta 2006, ko so znani dosežki učencev glede na vsebino, besedilno vrsto in jezikovno pravilnost

(tj. pravopisno-slovnično pravilnost), opazimo, da je običajno najnižji dosežek učencev za jezikovno pravilnost. Manjša uspešnost za jezikovno pravilnost je pričakovana zaradi načina vrednotenja. Pri tvorbnih nalogah je namreč skupno število točk običajno 6, za vsebino 4 in jezikovno pravilnost 2. Jezikovno pravilnost upoštevamo le, če je učenec dobil za vsebino najmanj 2 točki od 4. Tvorbna naloga leta 2010 se je po obeh merilih (vsebina in jezikovna pravilnost) prvič izkazala za bolj zahtevno od tvorbnih nalog ob umetnostnem besedilu.

3.3.3 Analiza tvorbnih nalog ob umetnostnem besedilu

Tvorbna naloga je običajno zadnja naloga po razčlembi umetnostnega besedila. Navezuje se na izhodiščno besedilo. Učenec mora sam tvoriti novo besedilo v povezavi z izhodiščnim besedilom.

Pregled vrst besedil, ki so jih morali tvoriti učenci, pokaže, da se le-te ne ponavljajo, ampak morajo učenci vsako leto tvoriti drugačno besedilo: sporočilo pesmi (2003), obnovo dela zgodbe književnega besedila (2002, 2004), razlago teme pesniškega besedila (2005), primerjanje pesmi J. Koširja *Pišem s pesmijo N. Grafenauerja Življenje* (medbesedilno primerjanje/vrednotenje) (2006), delno obnovo z utemeljitvijo (2007), opredelitev teme in razlago nenavadnih besed ter besednih zvez glede na sporočilnost besedila (2008), primerjanje pesmi J. Menarta *Obisk s pesmijo K. Koviča Moje mesto* (2009), utemeljevanje motivov za ravnanje književnih oseb (2010), pretvorbo proznega besedila Slavka Pregla *Spričevalo* v dramsko obliko (2011) ter primerjanje oseb iz ljudske pesmi *Povodni mož* in Prešernovega *Povodnega moža* (2012).

Opaziti je mogoče tudi, da so dosežki pri tvorbnih nalogah dokaj nizki, pri čemer je zanimivo, da je dosežek pri tvorbnih nalogah iz književnosti v zadnjih treh letih višji kot pri tvorbnih nalogah v neumetnostnem delu preizkusa (IT v delu preizkusa, ki ima za izhodišče umetnostno besedilo, se od leta 2010 gibljejo med 0,46 in 0,61, pred tem pa so se med 0,44 in 0,51; v delu preizkusa, ki ima za izhodišče neumetnostno besedilo, med 0,40 in 0,45, pred tem pa med 0,56 in 0,73), kar morda že kaže na premike pri književnem pouku. Prav tvorbene dejavnosti ob umetnostnem (in neumetnostnem) besedilu bi morali namreč sistematično spremljati v samem učno-vzgojnem procesu in na osnovi ugotovljenih pomanjkljivosti v le-tem zasnovati ustrezen program izpopolnjevanja učiteljev, ki bi dopolnil učiteljevo strokovno ter književno- in jezikovnodidaktično usposobljenost za razvijanje zmožnosti tvorjenja besedil ter tako pomagal doseči zvišanje (pisne) sporazumevalne zmožnosti učencev. Zmožnost pisnega tvorjenja besedil o/ob izhodiščnem besedilu in zmožnost utemeljevanja na podlagi podatkov v izhodiščnem besedilu je namreč poleg zmožnosti samostojnega kritičnega branja in razumevanja besedil temeljni cilj pouka slovenščine, obe zmožnosti pa sta ključni tudi za uspešnost učencev pri vseh drugih predmetih.

3.4 Analiza nalog s preverjanjem literarnovednega znanja

Pri nalogah iz literarnovednega znanja učenec izkazuje stopnjo doseganja naslednjih ciljev (*Učni načrt za osnovno šolo, Slovenščina 1998*):

- pregledno pozna književnike in njihova dela ter besedila literarnega kanona,
- po branju imenuje glavne in stranske književne osebe v znanem in neznanem besedilu,
- izpiše, poimenuje in opiše pesniška sredstva (metafora, komparacija, poosebitev, stalni okrasni pridevek),
- poimenuje in opiše pesniške vrste,
- poimenuje in opiše pripovedne vrste,
- poimenuje in opiše vrste slogovnih postopkov,
- pisno razčleni zunanjo zgradbo pesmi,
- poimenuje in opiše zgradbene prvine dramskega besedila,
- prepozna književne zvrsti.

Število nalog, ki preverjajo književno znanje v povezavi z literarnovednim znanjem, je sicer vsako leto prilagojeno izbranemu izhodiščnemu literarnemu besedilu (2–5 nalog), so pa naloge, ki preverjajo pregledno poznavanje književnikov in njihovih literarnih del, naslove besedil literarnega kanona in poznavanje ter razumevanje strokovnih izrazov za področje književnosti, stalnica v vseh preizkusih NPZ.

Pregled zahtevnosti nalog glede na druge naloge v književnem delu preizkusa od leta 2002 do 2012, ki preverjajo književno znanje v povezavi z literarnovednim znanjem, kaže na razmeroma nizke dosežke glede na druge naloge v književnem delu preizkusa: najnižji IT v preizkusu leta 2003, IT 0,55; drugi najnižji dosežek v letu 2004, IT 0,40; v letu 2006 najnižji IT 0,41; najnižji dosežek v letu 2009 z IT 0,42. Vzrok za takšen dosežek bi lahko našli tudi v tem, da je pesništvo v osnovni šoli deležno manj temeljite obravnave in da je branje pesmi mnogo manj pogosto kot branje pripovednih del. Prav v letih 2003, 2006 in 2009, ko je bilo izhodiščno besedilo pesem, so bili dosežki pri nalogah iz književnega znanja v povezavi z literarnovednim znanjem zelo nizki.

Tudi naloge, s katerimi preverjamo pregledno poznavanje književnikov in njihovih del na NPZ pri slovenščini od leta 2002 do 2012, so za učence pogosto trd oreh, saj so se te naloge večkrat uvrstile med tiste z najnižjim IT (2005 IT 0,37; 2008 IT 0,51; 2009 IT 0,24; 2010 IT 0,48; 2011 IT 0,19; 2012 IT 0,19).

Cilji/standardi, ki jih omenjene naloge običajno preverjajo, so v učnem načrtu praviloma opredeljeni kot minimalni, zato je tako rekoč nerazumljivo, da so dosežki učencev pri teh nalogah relativno nizki; predvsem literarnovedne naloge se praviloma uvrščajo v modro območje ali nad modro območje, torej jih rešijo zgolj učenci v zgornji desetini dosežkov, slabše pa so rešene tudi literarnovedne

naloge ob izhodiščnem pesemskem besedilu. Sklepati je torej mogoče, da so književna obdobja z avtorji in kanonskimi besedili pri pouku obravnavana premalo poglobljeno glede na pomen avtorjev ter njihovih del v določenem književnem obdobju ter da je ugotavljanje pomenskih prenosov v pesemskem besedilu za učence zelo težka naloga.

4 Sklepne ugotovitve

Dosežki učencev so tesno povezani z izhodiščnima besediloma v preizkusu; daljše ko je izhodiščno besedilo, višjo bralno zmožnost od učencev zahteva (razumevanje prebranega in hitrost branja). Upošteva je navedena dejstva, lahko utemeljimo tudi nižanje dosežkov po letu 2006, saj učenci z nižjo bralno zmožnostjo zato rešijo manj nalog (ker je več branja besedila, več branja nalog, vračanja k izhodiščnemu besedilu). Od leta 2006 se pri neumetnostnem besedilu povečuje tudi število nalog, ki preverjajo metajezikovno zmožnost in pravopisno zmožnost. Povečuje se tudi odstotek upoštevanih standardov znanja iz učnega načrta za slovenščino, zato naloge preverjajo vse širšo in vse bolj različno metajezikovno zmožnost. Ker učenci izkazujejo metajezikovno znanje zlasti v rabi in v novih okoliščinah (to sta že nova poved ali del besedila), predvsem dopolnjujejo odgovore in sami s svojimi besedami tvorijo kratke povedi. Pogosteje pa morajo tudi utemeljevati svoje odgovore ali se vračati k izhodiščnemu besedilu. Na osnovi ponavljajoče se nižje uspešnosti pri tvorbnih nalogah ob neumetnostnem besedilu in nižje uspešnosti učencev pri nalogah, ki preverjajo upovedovalno zmožnost ter zmožnost utemeljevanja, je mogoče sklepati, da je v učnem procesu premalo samostojnega dela z besedili in samostojnega tvorjenja pisnih besedil učencev ter vključenih premalo nalog, s katerimi bi učenci razvijali zmožnost pisnega tvorjenja besedil o/ob izhodiščnem besedilu in zmožnost utemeljevanja (s pomočjo posrednih in neposrednih podatkov iz besedila) ter ne nazadnje tudi pravopisno zmožnost, za katero se prav tako kaže, da je premalo utrjena. Pri umetnostnem besedilu je več nalog, ki zahtevajo samostojen zapis daljših odgovorov in utemeljevanje. Natančno branje izhodiščnega besedila in sklepanje na osnovi besedilnih podatkov ter razlaga prenesenih pomenov besed so za učence še vedno zelo zahtevne dejavnosti, kar kaže na premalo razvito bralno zmožnost oz. zmožnost kritičnega branja. Pričujoča analiza se tako pridružuje ugotovitvam poročila o raziskavi z naslovom *Povezanost rezultatov NPZ pri matematiki in slovenščini s socialno-ekonomskim statusom učencev*, v katero so bili vključeni učenci in učitelji, predvsem v zvezi z recepcijo književnih besedil. Zgovorna je namreč ugotovitev, da »obravnavo poezije, razumevanje prenesenih pomenov besed in pisanje o umetnostnih besedilih doživljajo tako učenci (1451) kot učitelji (66) kot zelo zahtevne dejavnosti« (Žakelj idr. 2009).

Dosežki učencev se razporejajo znotraj pravilne Gaussove krivulje, ki kaže enakomerno razvrstitev dosežkov znotraj vseh območij in je praviloma nekoliko pomaknjena v levo. Prav tako so dosežki na nacionalnem preverjanju

znanja iz slovenščine ob koncu tretjega obdobja ustrezni tako ob delu NPZ ob neumetnostnih kot ob delu NPZ ob umetnostnih besedilih; preizkus v letu 2012 celo veliko bolje kot v preteklih letih (predvsem v neumetnostnem delu) razvršča tako učence z najnižjimi kot najvišjimi dosežki.

V analizi so posebej poudarjena tista področja, ki pomenijo razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku slovenščine v osnovni šoli in so pomembna tudi za uspešnost učencev pri drugih predmetih – samostojno branje in razumevanje (tudi zahtevnejših in daljših) besedil in samostojno tvorjenje besedil ter zmožnost utemeljevanja s podatki v besedilu, njihovo povezovanje in zmožnost sklepanja. V preizkuse znanja bi bilo zato tudi v prihodnje smiselno vključiti več nalog, s katerimi bi bilo mogoče ugotoviti, ali učenci napredujejo na področjih, na katerih se na nacionalnem preverjanju znanja že nekaj let kaže nižja uspešnost. Vzroke za nižje doseganje ciljev/standardov od pričakovanih bi bilo treba ugotoviti tudi z načrtnim spremljanjem učnega procesa in na podlagi pridobljenih ugotovitev načrtovati tudi strategije za nadaljnje delo in ustrezno strokovno izpopolnjevanje učiteljev.

Za preizkus je značilna visoka stopnja veljavnosti glede na učni načrt in namen nacionalnega preverjanja znanja; pridobljeni podatki so dodatna informacija o doseganju ciljev/standardov znanja iz učnega načrta na ravni države, na posamezni šoli in za posameznega učenca.

Viri

Cankar, Gašper, 2012: *Razlaga k datotekam NPZ območje. Delovno gradivo*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2001/2002, 2002. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2002/2003, 2003. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2003/2004, 2004. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2004/2005, 2005. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2005/2006, 2006. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2006/2007, 2007. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2007/2008, 2008. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2008/2009, 2009. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2009/2010, 2010. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2010/2011, 2011. Ljubljana: Državni izpitni center.

Letno poročilo o izvedbi NPZ v šolskem letu 2011/2012, 2012. Ljubljana: Državni izpitni center.

Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli. *Uradni list RS* 67/05 in 64/06.

Starc, Sonja (ur.), 2011: *Letno poročilo. Splošna matura*. Ljubljana: Državni izpitni center: <<http://www.ric.si>>. (Dostop 17. 10. 2012.)

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina, 1998: Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Zakon o osnovni šoli. *Uradni list RS* 81/06 – UPB3.

<http://www.ric.si/preverjanje_znanja/splosne_informacije/>. (Dostop 9. 1. 2013.)

<http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/materinscina3/2011120911353483/>. (Dostop 9. 1. 2013.)

Literatura

Križaj Ortar, Martina, 2005: *Razvijanje sporazumevalne zmožnosti pri obravnavi neumetnostnih besedil. Delovno gradivo za multiplikatorje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Nacionalno preverjanje znanja učencev v Evropi: namen, organiziranje in uporaba rezultatov, 2010. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Plevnik, Tatjana, 2011: *O učiteljih za opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti*: <http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf>. 41–48. (Dostop 15. 10. 2012.)

Vogrinc, Janez, idr., 2011: *Sistemske vidike preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Žakelj, Amalija, Cankar, Gregor, Bečaj, Janez, Dražumerič, Stane, in Rosc - Leskovec, Darinka, 2009: *Povezanost rezultatov NPZ pri matematiki in slovenščini s socialno-ekonomskim statusom učencev: poročilo o raziskavi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

METODIČNE IZKUŠNJE

Meta Rešek

UDK 371.278:811.163.6:373.34«2000/2012«

Osnovna šola Žirovnica

Cankarjevo tekmovanje – prej in zdaj

V tem prispevku se bom ozrla na Cankarjevo tekmovanje v bližnji preteklosti in ga primerjala s sedanostjo. Rada bi poudarila, da bom izrazila zgolj svoje mnenje. Glede na to, da sem že 20 let osnovnošolska učiteljica in mnogo let mentorica tekmovalcev za CT in da sem bila v letih od 2000 do 2005 predsednica Slavističnega društva Jesenice in sem takrat organizirala državna CT, imam na tem področju precej izkušenj. Če pomislim na tiste čase, se mi oglasi starešina Žužnjak iz Jurčičeve *Kozlovske sodbe v Višnji Gori*, ki pravi: »Tačas je sonce bolj gorko sijalo, kot zdaj!«

Zakaj take misli? Ko sta Zavod za šolstvo in šport in Slavistično društvo še sodelovala pri pripravi CT, je bilo tekmovanje organizacijsko in vsebinsko drugačno. Vsako leto so bili organizirani pripravljalni seminarji za mentorje, ki so nam bili v veliko pomoč. Analize besedil, ki jih je za osnovno šolo pripravljaj prof. Pirč, so bile res odlične in verjamem, da je bilo tako tudi za vse ostale stopnje. Številna udeležba na teh seminarjih je bila dokaz, da smo mentorji tako pomoč potrebovali, jo hvaležno sprejemali in tako učence bolj kvalitetno pripravili na tekmovanje. Zdaj smo mentorji na žalost prepuščeni sami sebi. Seveda dobimo smernice za obravnavo besedil, še zdaleč pa ne take večplastne analize kot nekdam.

Pred nekaj leti ste ponovno uvedli vmesno, regijsko tekmovanje, uvrstitev na državno pa je postala skoraj nemogoča. Zlatih Cankarjevih priznanj pa je še manj. Jasno mi je, zakaj je tako. Manj spisov, manj popravljavcev, večja objektivnost. Ampak razumeti morate tudi, da so učenci za trud in čas, ki ga namenijo pripravi na tekmovanje, radi nagrajeni. Ne razumite me napak. Ne mislim, da bi morali kar vsi tekmovalci doseči zlato Cankarjevo priznanje. Vedno tudi poudarjam, da smo tako učenci in dijaki kot mentorji nagrajeni že s tem, da predpisana besedila spoznavamo veliko bolj poglobljeno, kot bi jih sicer, vsi skupaj pridobivamo znanje, uživamo pri branju, se pogovarjamo o besedilu in ga vrednotimo in tako bolj spoznavamo drug drugega. Kar je zame, učiteljico, zelo dragoceno. A vendarle, neka zunanja potrditev – torej zlato Cankarjevo priznanje – je res priznanje tekmovalcu in mentorju za dobro in pošteno opravljeno delo. Priznanje, ki si ga mnogi dobri bralci in ustvarjalni pisci zaslužijo, a ga v zadnjem času ne dobijo.

Slovenisti očitno ne delamo več dobro, saj je zlatih Cankarjevih priznanj zelo zelo malo. Bolj sposobni so kolegi anglisti, zgodovinarji, biologi, matematiki ... V preteklem šolskem letu je bilo na naši šoli zlatih priznanj pri drugih predmetih

zelo veliko. Imeli smo pač bistro, (tudi za besedno ustvarjanje) nadarjeno in zagnano generacijo učencev. Eni in isti učenci so dosegli zlata priznanja pri številnih predmetih, le pri slovenščini ne. Slab občutek sem imela, ko sem morala kolegico, ki je to šolsko leto pripravljala učence in je bila v času poročanja že na porodniškem dopustu, zagovarjati, češ pravilnik za Cankarjevo tekmovanje je pač tak. Sprašujem vas, zakaj se tako bojite nagraditi učence z zlatim Cankarjevim priznanjem. Pri drugih predmetih s tem nimajo toliko težav in zadržkov.

Največja sprememba pa se je zgodila, ko se je na tekmovanju ukinitel test objektivnega tipa in je ostalo le pisanje razlagalnega spisa oz. eseja. Pri spisih oz. esejih je večni problem objektivno vrednotenje, kjer ne bomo nikoli dosegli stoddostne objektivnosti. Tako pač je. Zato sem se ob ukinitvi testa toliko bolj začudila. Tudi z nalogami v testu se da izmeriti tekmovalčevo razumevanje besedila, vrednotenje, sposobnost primerjanja ...

Uvedli ste razlagalni spis oz. esej. Kolikor sem seznanjena z značilnostmi tovrstnega pisanja, so v navodilih podana natančna navodila oz. smernice za pisanje. Na osnovi teh navodil so izdelani kriteriji za ocenjevanje. Kako je z navodili in ocenjevalnim obrazcem na tekmovanju za CT? Navodila so vsako leto krajša in vedno manj jih je, a vedno več je predvidenih elementov, o katerih naj bi učenci pisali in jih predvideva ocenjevalni obrazec. Za letošnje tekmovanje pravite, da bo smernic še manj. V obup me spravlja misel, kaj vse bi morali učenci pisati, pa jim ne bo prišlo na pamet. Bo pa prišlo na pamet sestavljalcem ocenjevalnega obrazca. Mentorji in učenci imamo vsako leto hujši občutek nesposobnosti. In vsako leto je več razočaranih tekmovalcev. Nam bo mentorjem sploh še uspelo motivirati in pridobiti učence za tekmovanje iz slovenščine? Bojim se, da vedno težje.

In ko sem letos vprašala nadarjenega in zelo pismenega devetošolca, zakaj ne bo sodeloval na CT, mi je odvrnil: »Lani sem se zelo trudil in veliko časa vložil v pripravo na tekmovanje, pa je bilo vse zaman. Letos se bom raje posvetil tekmovanju iz angleščine in zgodovine, kjer bom lažje dobil kakšno priznanje.« Ta učenec je že v preteklem šolskem letu prejel več zlatih priznanj. Fant se bo potegoval za Zoisovo štipendijo in zelo logično razmišlja. A meni je res žal, da je obupal pri slovenščini.

Kot bivša predsednica pokrajinskega slavističnega društva bi rada omenila še eno stvar. Odkar Slavistično društvo Slovenije ne sodeluje več pri organizaciji CT, tudi pokrajinska društva nimajo več prave vloge. Kolikor mi je znano, so le še redka aktivna, npr. primorsko, ki organizira Primorske slavistične dneve. Naše, Slavistično društvo Jesenice, pa je zamrlo. Prej so nas družili priprave na tekmovanje, organizacija tekmovanja, vrednotenje spisov, podelitve priznanj in nagrad najboljšim tekmovalcem. Učitelji slovenisti smo sodelovali, se družili in se marsikdaj imeli lepo. Vsaj v našem društvu, saj smo organizirali strokovne ekskurzije, ogled gledaliških predstav. Čutili smo stanovsko pripadnost, ki je zdaj, vsaj jaz, ne čutim več.

Škoda. Sonce je tisti čas res bolj gorko sijalo!

Izidora Černigoj

UDK 371.278:811.163.6:373.32/.33«2008/2009«

Osnovna šola Danila Lokarja Ajdovščina

Tekmovanje za Cankarjevo priznanje od drugega do petega razreda osnovne šole

Zavod RS za šolstvo je v šolskem letu 2008/09 prvič organiziral tekmovanje za učence od drugega do petega razreda osnovne šole. Sama sem se ga udeležila kot mentorica učencev petega razreda, prvo predpisano berilo za obravnavo pa so bile *Živalske novice* P. Suhodolčana. Razredne učiteljice nismo natančno vedele, kako tekmovanje poteka, kakšne so naloge in kako naj učence pripravimo. Nekaj napotkov in informacij je bilo sicer objavljenih na spletni strani zavoda, zato smo se dodatno posvetovale tudi s sodelavci slovenisti, ki so z učenci od šestega razreda dalje na tem tekmovanju že sodelovali, in se tako lažje pripravile. Prvo leto je bilo še čutiti negotovost, v naslednjih letih pa je na šoli nastal dober tim sodelavk, ki so z učenci na tekmovanju redno prisotne. Učiteljice prvega in drugega triletja (razredne učiteljice) sodelujejo s pripravo učencev, nadzorom na šolskem tekmovanju in kot članice šolske tekmovalne komisije. Praksa na šoli je, da po dve učiteljici pregledata in ocenita naloge določenega razreda in skupaj izbereta najboljše spise.

Tekmovalne pole z nalogami za drugi in tretji razred so bile že od prvega tekmovanja pregledne, vprašanja primerna starosti, pisava dovolj velika, sestavljavci nalog so pustili dovolj prostora za zapis odgovorov. Vprašanja, namenjena četrto- in petošolcem, so bila v prvih dveh letih pretežka, izbrano besedišče v navodilih je bilo za učence te starosti težko razumljivo,¹ razpored nalog neustrezen glede na starost otrok. Vse mentorice smo se ob koncu šolskega tekmovanja sestale, primerjale opažanja in pripombe zapisale ter jih posredovale sestavljavcem. V naslednjih letih so bile le-te upoštevane in tekmovalne pole so v zadnjih letih primernejše za četrto- in petošolce.

V prvih letih tekmovanja je bilo zanimanje učencev zelo majhno. Iz posameznih razredov se je prijavila le peščica otrok. Da bi bilo sodelovanje otrok večje, smo se mentorice odločile tekmovanje predstaviti staršem na prvem roditeljskem sestanku, kjer smo jim pokazale literaturo, ki je bila obravnavana v prejšnjih letih, in jim posredovale izkušnje učencev. Večjo »reklamo« smo naredile tudi v razredih pri otrocih in promovirale branje z razrednimi in medrazrednimi

¹ Npr. učenci niso vedeli, kaj je razlagalni spis.

projekti za promocijo branja, pri katerih je sodelovala tudi šolska knjižničarka, ki otrokom ob prihodu v knjižnico pomaga poiskati zanimivo čtivo. Po taki promociji se je več otrok prijavilo na tekmovanje, tako je bilo tudi več učencev, ki so prejeli priznanja.² S tem ko so bili učenci nagrajeni za trud, je rasel tudi ugled tekmovanju. V zadnjih letih se na šolsko tekmovanje od drugega do petega razreda prijavlja vse več otrok, saj v tej starosti radi tekmujejo med sabo.

Priprava samega tekmovanja na šoli terja določeno organizacijo. Medtem ko učenci višjih razredov tekmujejo v popoldanskem času, so učenci drugega in tretjega razreda tekmovali ob enajstih, učenci četrtega in petega razreda pa ob enih. Če upoštevamo bioritem učencev, ura samega tekmovanja ni primerna, saj se učenci proti koncu pouka hitreje utrudijo in bi bil zgodnejši tekmovalni čas primernejši. Učenci so v dopoldanskem času veliko bolj zbrani in bolje delajo, kar daje boljše tekmovalne rezultate. Izdelki (spisi) se pri mentorjih hranijo do konca šolskega leta, nato jih, v skladu z določili pravilnika tekmovanja, mentorji oz. šola uniči. Ker so določeni izdelki učencev resnično kvalitetni, ne bi bilo slabo razmisliti tudi o tem, da bi jih predstavili širši javnosti. Mogoče bi lahko bili objavljeni na spletni strani Zavoda za šolstvo ali bi izšli v tiskani obliki.

V razmislek organizatorju (tj. Zavodu za šolstvo) bi predlagala tudi:

- v šolskem letu 2012/13 zaključuje šolanje prva generacija otrok, ki je kot prva tekmovala na »malem Cankarju«. Zanimivo bi bilo opraviti raziskavo o tem, ali se več učencev odloča za tekmovanje tudi v višjih razredih, glede na izkušnjo iz nižjih razredov;
- dobro bi bilo preveriti, ali je podeljenih več priznanj oz. ali je več zlatih priznanj, odkar je razpisano tekmovanje tudi za nižje razrede;
- mogoče bi lahko razmislili o seminarju za učitelje mentorje (sploh za učitelje od drugega do petega razreda), ki sodelujejo pri tekmovanju, in predstavili dobro prakso posameznih šol.

² Naj opozorim na to, da priznanje prejme tretjina vseh tekmovalcev.

OCENE IN POROČILA

Boža Krakar Vogel in Milena Mileva Blažič: *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2012. 87 str.

Novo znanstveno monografijo s področja didaktike književnosti podpisujeta uveljavljeni slovenski didaktičarki, profesorici Boža Krakar Vogel in Milena Mileva Blažič. Krakarjeva je že nekaj desetletij vodilna strokovnjakinja za didaktiko književnosti na primarni in sekundarni ravni (s poudarkom na srednji šoli), Blažičeva pa nekoliko krajši čas strokovnjakinja za didaktiko književnosti na primarni ravni (s poudarkom na mladinski književnosti). Temeljni namen tega dvoedelnega besedila je predstaviti, utemeljiti in uporabiti novosti, ki jih razvoj sodobne literarne vede prinaša na področje didaktike književnosti.

Prvi del monografije je prispevek Krakarjeve z naslovom *Sistemska in recepcijska didaktika književnosti kot teoretični izhodišči za sodoben književni pouk*. Avtorica sistematično in z upoštevanjem relevantne tuje in domače znanstvene literature predstavi pojem didaktika književnosti v povezavi z razvojem literarne vede v zadnjih desetletjih (premik od avtorja k bralcu in nazadnje k literarnemu sistemu), na podlagi te predstavitve pa vpelje pojma recepcijska in sistemska didaktika književnosti, ki ju natančno pojasni in utemelji. Sledi primerjava med tema didaktičnima pristopoma (podobnosti in

predvsem razlike), dodatno ponazorjena s preglednicama, ki vključujeta posamezne didaktične prvine (prva na splošno, druga pa diferencirano po stopnji in vrsti šole). Te razlike in predvsem postopno prehajanje od recepcijske didaktike k sistemski avtorica ponazori še z analizo aktualnih učnih načrtov in beril. Prispevek se zaključuje s posnetkom učne ure (o poeziji Toneta Pavčka), ki prinaša praktično uporabo novih didaktičnih spoznanj.

Drugi del monografije je prispevek Blažičeve z naslovom *Sistemske prvine v didaktiki mladinske književnosti*. Avtorica najprej predstavi slovensko mladinsko književnost kot specifičen literarni sistem, in sicer najprej zgodovinsko (tudi z razgledom po evropski mladinski literaturi), od začetkov sredi 19. stoletja do njene institucionalizacije na štirih slovenskih univerzah dandanašnji, za tem pa sinhrono v skladu s spoznanji sistemske literarne vede. Sledi oris razmerja te književnosti do književnosti za odrasle in še zlasti v zvezi s kanonizacijo utemeljitev mladinske književnosti kot prostora svobode. Tradicionalne predstave o literaturi avtorica presega z delitvijo na knjižno in neknjižno gradivo, za tem pa natančno razčleni dejavnike sistemske didaktike književnosti. Teoretična spoznanja so na

koncu prispevka nadgrajena s konkretnimi napotki za sistemski pristop k obravnavi poezije v osnovni šoli (in sicer tudi ob poeziji Toneta Pavčka, sistematično stopnjevana po triletjih).

Ocenjujem, da je monografija *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi* strokovno neoporečen in izviren prispevek k slovenski didaktiki književnosti, torej dobrodošla novost, ki pomeni obogatitev slovenske znanstvene misli in je tudi priročnik, uporaben tako za tvorce prihodnjih učnih načrtov kot za sestavljavce osnovnošolskih in srednješolskih beril. Pri

tem naj poudarim, da Boža Krakar Vogel s svojim prispevkom na neki način rehabilitira poučevanje literarne zgodovine, ki je bila v »receptijskem« obdobju na stranskem tiru, Milena Mileva Blažić pa argumentirano svari pred komercializacijo v sodobni mladinski književnosti in prodiranjem tržnih mehanizmov v šolski sistem.

Zoran Božič
Šolski center Nova Gorica, SETŠ
Univerza v Novi Gorici,
Fakulteta za humanistiko
zoran.bozic@guest.arnes.si

Janez Dolenc – častni član Slavističnega društva

(Četena Ravan, 5. septembra 1926–Tolmin, 4. aprila 2012)

Poklicna pot prof. Janeza Dolenca vsebuje poteze, ki so značilne za številne kolege določenih generacij slavistov. Zaznamujejo jo rojstvo v odročnem kraju, odraščanje sredi vojne vihre, delovno mesto, ki si ga ni najbolj želel, a se mu je zavzeto predal, v prostem času pa dodatna dejavnost, vztrajnost in ambicioznost, kar je obrodilo vidne rezultate predvsem na področju, ki ga je najbolj zanimalo, pa se z njim ni mogel poklicno ukvarjati.¹

Rojstvo v odročni vasi Četena Ravan sredi škofjeloških hribov je od sedemletnega Janezka zahtevalo, da je v snegu ali vročini hodil v pol ure hoda oddaljeno šolo v Javorju, naslednje razrede pa v še bolj oddaljeno Gorenjo vas (14 kilometrov). Kot da so mu rojenice v zibelko položile usojenost, da bo planinaril in hodil po hribih, kar se je uresničevalo in povezovalo z njegovim delom na področju slovstvene folkloristike. Enajstleten je moral od doma, da je lahko šolanje nadaljeval na (nižji) gimnaziji v Kranju. Ker so jo nemške okupacijske oblasti 1942. leta ukinile, je nadaljeval priprave na maturo v Celovcu, kjer so ga januarja 1945 aretirali kot sodelavca OF in odpeljali v koncentracijsko taborišče Dachau. Zaradi

posledic taborišča je nadaljeval študij šele leta 1947 in se vpisal najprej na ljubljansko realko v Vegovi ulici. Vmes je pomagal na domači kmetiji, čeprav je bil na videz droban in prejkone nizke rasti. Maturiral je šele leta 1950 (24-leten) in se vpisal na Filozofsko fakulteto, vendar kot kmečki sin ni mogel dobiti štipendije. V drugem letniku (1952) je prejel Prešernovo študentsko nagrado za delo *Pripovedno blago severnega poljanskega narečja* in se še istega leta vključil v ekipo Borisa Orla pri akcijah Slovenskega etnografskega muzeja. Za diplomsko nalogo je obdelal zbiralca ljudskih pesmi Antona Žaklja, Rodoljuba Ledinskega. Redno po programu, to je po petih akademskih letih, je diplomiral junija 1956 in po odsluženem vojaškem roku stopil na poklicno pot srednješolskega profesorja na učiteljsišču v Tolminu, ker se ni mogel zaposliti na Inštitutu za slovensko narodopisje pri Slovenski akademiji znanosti in umetnosti, ki je v 50. letih širil stike s sodelavci na terenu. Na omenjeni šoli je učil do upokojitve, čeprav so se vmes menjavali organizacijske oblike in programi, ob tem pa je poleg neposrednega pedagoškega dela v razredu med prostim časom opravil še obsežno strokovno in znanstvenoraziskovalno delo.

¹ Prim. gesla o Janezu Dolencu v priložnikih *Primorski slovenski biografski leksikon*, *Enciklopedija Slovenije*, elektronskih virih *Wikipedia*: <sl.wikipedia.org/wiki/Janez_Dolenc>, *Gorenjci*: <www.gorenjci.si/osebe/dolenc-janez/825/>itd.

Navedeni mejniki so pravzaprav smeri njegovega plodnega strokovnega dela. Domala vse življenje je na svojih pohodih v hribe zapisoval ljudsko slovstvo, o čemer je napisal

številne članke, pravzaprav več sto člankov, za koledarje Mohorjevih družb v Celju in Gorici, *Trinkov koledar*, *Planinski vestnik* (v letih 1972–1985 okrog 20 prispevkov), *Primorska srečanja*, *Loške razgleda* (nad 50 prispevkov), *Goriški letnik*, *Jezik in slovstvo*, *Slovstveno folkloristiko*, *Traditiones* ter za druge publikacije ZRC SAZU.² Njegovo raziskovanje rovtarskega področja od Bovca do Škofje Loke zajema vse od zbiranja ljudskega izročila do analize odnosov kulturnih delavcev do tega bogastva. Začel je že kot 14-letni dijak (leta 1940), ko je zapisal prvih osem povedk, ki jih je slišal od svojih najbližjih.³ Zaključilo se je kljub vsem objavam z več kot petdesetimi skrbno urejenimi mapami gradiva na policah njegovega domačega arhiva.⁴ Ta plast njegovega dela, ki se povezuje s hojo po oddaljenih zaselkih in odročnih planinah, se je zgostila v tri izstopajoče samostojne knjižne izdaje pravljič in povedk iz tolminskega ter loškega pogorja.⁵ Vzporedno, a še preden se je v slovenistiki intenziviralo proučevanje narečnega slovstvenega ustvarjanja, je na-

stalo tudi nekaj študij o »ljudskih pevcih« Anici Gartner, Francu Vidmarju - Pustotniku, Lojzu Hafnerju, pa tudi o »stanovskih kolegih«, zbirateljih, kakršen je bil npr. Vinco Möderndorfer, kar je pravzaprav zastavil že s svojim diplomskim delom o Antonu Žaklju.⁶ Odnos do slovstvene folkloristike je proučeval tudi pri literatih (Ivan Pregelj, Joža Lovrenčič, France Bevk in drugi), zgodovinskih osebnostih (Simon Rutar, Gregor Krek, Frančišek Borgija Sedej). Obdelal je tudi nekatere motive, ki se pojavljajo na tem geografskem področju (potres, rokovnjači, strupene kače, ajtiološki motivi), ter se z zbiranjem na Tolminskem vključil v široko zastavljeni projekt *Neznano pesništvo upora na Slovenskem v letih 1941–1945*.⁷

Dolenčev prispevek k proučevanju in poznavanju slovstvene folklore bo natančneje obdelan v prispevku, ki ga kolegice načrtujejo za objavo v publikaciji *Traditiones*, zato naj na tem mestu le opozorimo, da to njegovo delo ceni tudi stroka. Omenili smo že, da je leta 1952 prejel Prešernovo študentsko nagrado. Natanko petdeset let po tistem, ko je kot študent 3. junija 1956 na željo Antona Slodnjaka sodeloval na proslavi ob odkritju spominske plošče dr. Karlu Štreklju na njegovi rojstni hiši na Gorjanskem, je na istem »borjaču« prejel Štrekljevo nagrado za izjemne dosežke na področju zbiranja in ohranjanja slovenske slovstvene folklore. Leta 2011 je sledila

² Od leta 1948 do 2005 je objavil preko 320 strokovnih člankov in razprav, med temi tudi šest samostojnih knjižnih del, in uredil vrsto zbornikov. Prim.: Kavčič, Polonca, 2007: Biografija in bibliografija Janeza Dolenca. *Slovstvena folkloristika* 6/1. 66–76. Iz diplomskega dela avtorice. Ob 80-letnici rojstva Janeza Dolenca je 8. 9. 2006 v tolminski knjižnici pripravila razstavo o njegovem življenju in delu.

³ Dolenc, Janez, 1996: Moja pot v primorsko slovstveno folkloro. *Primorska srečanja* 20. 183–184. 545–546.

⁴ Stanonik, Marija, 2006: Ob podelitvi Štrekljeve nagrade prof. Janezu Dolencu. *Kronika Slavističnega društva Slovenije* 10/70. 251–253.

⁵ Dolenc, Janez (ur.), 1989: *Tolminske pravljice*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Zlata ptica). 214 str. – Dolenc, Janez (ur.), 1992: *Zlati Bogatin: tolminske povedke*. Ljubljana: Kmečki glas (Zbirka Glasovi 4). 258 str. – Dolenc, Janez (ur.), 2000: *Kres na Grebljici: povedke z Loškega pogorja*. Ljubljana: Kmečki glas (Zbirka Glasovi 22). 178 str. Knjiga samostojno ali v kompletu s CD-jem.

⁶ Dolenc, Janez, 1956: *Slovenski pesnik, zbiratelj narodnih pesmi in preporoditelj Anton Žakelj (Rodoljub Ledinski): 1816–1968*. Ljubljana. 1 mapa, 44 str.; 30 cm. Mentor Anton Slodnjak. Rokopis. Dipl. delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovanske jezike in književnosti: <<http://www.ff.uni-lj.si/hp/dnsk/a.exe?name=dnsk&expression=1956>>.

⁷ Dolenc, Janez, 1975: *Partizanska ljudska poezija na Tolminskem*. Dolenc, Janez (ur.): *Tolminski zbornik* 2. Tolmin: Kulturna skupnost Tolmin. 85–108. V članku je zbranih 20 pesmi različnih avtorjev.

še Murkova nagrada za življenjsko delo na področju slovstvene folklorne.⁸

Njegovo delo na področju drugih literarnih ved ni tako obsežno, je pa pomembno in ga ni mogoče prezreti. Količinsko bi ga lahko ilustrirali z razmerjem med objavami v revijah *Traditiones* ter *Jezik in slovstvo*.⁹ Pa tudi dobršen del teh prispevkov v veliki meri meji ali se povezuje s slovstveno folkloristiko. Posvečal se je predvsem primorskim književnikom. Med samostojnimi knjigami je treba izpostaviti dve poljudnoznanstveni knjižni monografiji: o Simonu Gregorčiču (1989) in o Francetu Bevku (1990), analiziral je folklorne sestavine v delih Franceta Bevka, Jože Lovrenčiča in Ivana Preglja. Ne gre prezreti tudi Dolenčevega prispevka k raziskovanju tolminskega punta in uredniškega dela. Na te ugotovitve se veže tudi njegovo leposlovno ustvarjanje s planinsko, puntarsko, vojno in potresno tematiko, pa tudi odrske in druge priredbe literarnozgodovinskih tem.¹⁰

⁸ Ivančič Kutin, Barbara, 2005: Folkloristično delo Janeza Dolenca. *Primorska srečanja* 28. 284–286. 53–55. Bogataj, Janez, 2011: 25. podelitev Murkove nagrade, Murkovega priznanja in Murkove listine. Volkmerjev dom kulture, Drstenik, 18. november 2011. *Glasnik Slovenskega etnološkega društva* 51/3–4. 133–135.

⁹ Med prispevki v slednji reviji naj opozorim na članke: Motivi za Erjavčevo pripoved »Ni vse zlato, kar se sveti«. Letn. 3, št. 1 (1957/58), str. 29. Prehajanje ljudskih pesmi in narečje. Letn. 6, št. 5 (februar 1961), str. 172–173. Ob stoletnici prve izdaje Krekove Einleitung in die slavische Literaturgeschichte. Letn. 19, št. 8 (1973/74), str. 330–331. Težave z učbeniki za književnost na srednjih šolah. Letn. 14, št. 5 (maj 1969), str. 158–159. Nova znanstvena izdaja Slovenskih ljudskih pesmi. Letn. 18, št. 6 (marec 1972/73), str. 228–229. Pregled potresne motivike v slovenski književnosti. Letn. 27, št. 4 (1981/82), str. 113–118. Vodnik za literarne ekskurzije po Tolminski. Letn. 31, št. 4 (jan. 1985/88), str. 128–137.

¹⁰ Ukvarjal se je tudi s slovenskim »nacionalnim športom« – pisanjem pesmi, ki jih objavljali pod zgovornim psevdonimom Janez Gorjan.

Najvidnejše je njegovo urejanje zbranega dela Ivana Preglja.¹¹ Pisatelja je proučeval, že veliko preden mu je bila poverjena ta zahtevna naloga.¹² Znano je namreč, da je ena izmed čeri te eminentne edicije slovenske literarne zgodovine tudi Ivan Pregelj.¹³ Najprej je bila zadrega, ker pisatelj med drugo svetovno vojno ni spoštoval kulturnega molka, pomembni pa so bili tudi pomisleki Josipa Vidmarja, ki je Pregljevo izbrano delo sicer vključil v »svojo reprezentativno zbirko« *Naša beseda*, a je ohranil zadržke, češ da je to sicer kvaliteten pisatelj, a ne takšnih razsežnosti, da bi se z njim postavljali ali predstavljali pred velikimi kulturnimi narodi Evrope.¹⁴ Zame-

¹¹ Pregelj, Ivan, 1883–1960. *Zbrano delo* [uredil in opombe napisal Janez Dolenc]. Maribor: Litera, 2002–<2005>. Zv. <1–2>. (Zbrana dela slovenskih pesnikov in pisateljev 208; 214, zv. 1, zv. 2). Dosedanja vsebina: *Knj. 1: Romantika*, 1910; *Nezbrane pesmi*; *Prigodnice*; *Aforizmi*, *epigrami in satire*; *Neobjavljene pesmi*; *Prevedene pesmi*. 2002. 720 str. *Knj. 2: Enodejanke*; *Večdejanke*; *Operni libreto*; *Neobjavljena drama*; *Dodatek*. 2005. 675 str. Prim.: Dolenc, Janez, 2003: Ob izidu prvega zvezka Pregljevih zbranih del. *Primorska srečanja* 26/262. 38–40.

¹² Dolenc, Janez, 2000: O mojem ukvarjanju s Pregljem in o njegovih baladah v prozi. *Primorska srečanja* 24/236. 866–868. – Dolenc, Janez, 2010: Pisatelj Ivan Pregelj na Gorenjskem. Jenčič, Beba (ur.): *Kranjski zbornik*. Kranj: Mestna občina. 279–283. – Dolenc, Janez, 1999: Nove ugotovitve o zgodovinski resničnosti Pregljevega romana Tolminci. Dolgan, Marjan (ur.): *Ivan Pregelj*. Ljubljana: Nova revija (Zbirka Interpretacije 9). 89–96. – Dolenc, Janez, Pregljeva poezija. N. m. str. 58–74.

¹³ Borovnik, Silvija, 1999: Klasik brez zbranega dela: zbornik Interpretacije – Ivan Pregelj. *Delo* 41. 203 (2. 9.). 50. – Bernik, France, 2006: Zbirka slovenskih literarnih klasikov: zgodovina in perspektive. Hladnik, Miran (ur.): *Preseganje meje/Slovenski slavistični kongres, Zagreb, 5.–7. 10. 2006*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije (Zbornik Slavističnega društva Slovenije 17). 15–21.

¹⁴ Jan, Zoltan, 1971: Josip Vidmar o Ivanu Preglju. Intervjujal Zoltan Jan. *Srečanja* 6/31. 152–155. – Vidmar, Josip, 1979: *Obrazi*. Ljubljana: Državna založba Slovenije. 146–147.

ra varuhov pisateljve ostaline se je dolgo vlekla in tako je nadomestek Pregljevega zbranega dela namesto za eminentno zbirko pripravil France Koblar za Mohorjevo družbo, dediči pa drugim niso izročili gradiva in so tudi neradi dovoljevali njegovo uporabo.¹⁵ Prvih dveh zvezkov v *Zbranih delih slovenskih pesnikov in pisateljev*, ki ju je uredil Janez Dolenc, menda ni več mogoče kupiti. Pomembno dopolnjujeta dosedanje poznavanje Preglja kot pesnika in dramatika. Menda so za tisk pripravljene tudi naslednji zvezek (publicistika) in nadaljnje enote, pa celo monografija, vendar je izhajanje odvisno od preskromnih sredstev, ki zadoščajo le za enega ali dva zvezka letno, ne pa za vse, ki jih pripravijo vsi uredniki vseh klasikov. Upajmo, da vse to opravljeno delo ne bo ponovno propadlo!

Zaupanje varuhov zapuščine Ivana Preglja in Franceta Koblarja se je najverjetneje oblikovalo postopno in po neštetih potovanjih v Ljubljano, pretehtal pa je korekten odnos Janeza Dolenca do predhodnega dela Franceta Koblarja.¹⁶ Kar nekajkrat je namreč Dolenc posegel na področja, ki se jim je slednji med svojim življenjem posvečal. Tako je nastala pomembna poljudnoznanstvena monografija o Simonu Gregorčiču (1989), ki je izšla v zbirki *Znameniti Slovenci*, za katero je naslednje leto kot soavtor s pokojnim Koblarjem dokončal tudi knjigo o Francetu Bevku. Zanimivo, morda tudi zgovorno je, da sta ob Bevkovi stoletnici isto leto izšli dve Dolenčevi monografiji o tem tolminskem pisatelju, tako da se zdi, kot da v *Znamenitih Slovencih* ni bil povsem suveren. Seveda je idrijska pu-

blikacija bistveno skromnejša in ima prejko ne priložnostni značaj.¹⁷

Izstopa še eno področje, ki se mu je Janez Dolenc posvečal vrsto let. Po upokojitvi je začel intenzivneje raziskovati življenje in delo sovaščana Gregorja Kreka, profesorja slovanske filologije na Univerzi v Gradcu. O rojaku je v *Loških razgledih* in drugih revijah objavil več razprav. Na njegovo pobudo sta Slavistično društvo Slovenije in Inštitut za slovensko narodopisje pri ZRC SAZU organizirala simpozij o Gregorju Kreku, na katerem je tudi sodeloval z vidnim prispevkom.¹⁸ Zaslužen je bil tudi za postavitve spomenika v njuni rojstni vasi v Četeni Ravni.¹⁹

Ko je v dunajskem Dvornem in graškem Deželnem arhivu leta 1992 raziskoval življenje in delo tega slavista, je vzporedno pregledal tudi fascikle o velikem tolminskem puntu, o katerem je večkrat pisal. Istega leta, ko se je v Gorici pripravljalo odkritje prvega slovenskega pomnika v mestnem središču – spominske plošče usmrčenim tolminskim puntarjem na Travniku, je goriški domoznanec Luciano Spangher zapisal, »da je vse skupaj izmišljotina piscev, kot sta Pregelj

¹⁷ Dolenc, Janez, in France Koblar, 1990: *France Bevk: ob stoletnici rojstva*. Ljubljana: Partizanska knjiga (Znameniti Slovenci). 229 str. – Dolenc, Janez, 1990: [Glavno besedilo]. Pavšič, Tomaž (ur.); *France Bevk: (1890–1970)*. Idrija: Mestni muzej. 48 str.

¹⁸ Dolenc, Janez, 2006: Prof. dr. Gregor Krek: življenje in delo (1840–1905). Fikfak, Jurij (ur.): *Gregor Krek (1840–1905)*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU (Traditiones 35/2 (2006), supl.). 9–71.

¹⁹ Dolenc, Janez, 2007: Slavist, ki se je po sto letih vrnil v svojo rojstno vas: govor ob stoletnici smrti univ. prof. dr. Gregorja Kreka v Četeni Ravni. *Slovstvena folkloristika* 6/1. 27–28. – Dolenc, Janez, 2005 (izšlo 2006): Proslava in odkritje spomenika ob stoletnici smrti dr. Gregorja Kreka. *Loški razgledi* 52. 319–322.

¹⁵ Pregelj, Ivan, 1962–1970: *Izbrana dela: 7 zv.* Celje: Mohorjeva družba. – Pregelj, Bazilija, 1983: *Moj oče*. Ljubljana: Cankarjeva založba (Zbirka Bela krizantema).

¹⁶ Koblar - Horetzky, Ana: Iz zapuščine Franceta Koblarja: pripravila in opombe napisala Ana Koblar - Horetzky. *Nova revija* 18/209. 164–170.

in Bevk; sicer pa naj bi šlo le za peščico hudodelcev.«²⁰ Zato je Janez Dolenc zopet odšel na Dunaj in po natančnejšem pregledu fasciklov v dunajskem arhivu našel napol prečrtan dokument, datiran 23. aprila 1714. To je poročilo cesarju Karlu VI. o pravkar opravljeni eksekuciji z navedbo imen in kazni. Do tedaj je bilo znano samo število usmrčenih voditeljev, ne pa tudi imena vseh kaznovanih.²¹

Intenzivno je njegovo delo, povezano z okoljem, kjer je živel in ustvarjal ter si postopoma pridobil velik ugled. Med drugim se je izkazal kot urednik (pa tudi lektor in korektor) treh *Tolminskih zbornikov*, v katerih je zbrano več kot 1550 strani krajevne zgodovine in predstavljajo dragocen zbir dogajanja, pogledov in presek življenja določenih obdobji na Tolminskem.²² Znal je zbrati kvalificirane avtorje in jih pregovoriti, da so napisali izvirne in tehtne prispevke za krajevno publikacijo, prepričati občino oziroma občinsko kulturno skupnost, da je prispevala sredstva, in potem poskrbeti tudi za distribucijo teh zbornikov, saj so drugega razdelili vsem družinam ob 30-letnici osvoboditve. O njegovem korektorskem delu pa le to: mlajši kolegi si danes komajda lahko predstavljajo, koliko časa so v eri pred računalniki zahtevale korekture. Če je bila napaka, je moral stavec na novo v svinec vlti celo vrstico. Če pa se je zaradi korekture vrstica podaljšala, je potem lovil dolžino vrstice obojestransko poravnanega

²⁰ Dolenc, Janez, 1999: Nove ugotovitve o zgodovinski resničnosti Pregljevega romana Tolminci. Dolgan, Marjan (ur.): *Ivan Pregelj* (str. 89–96). Ljubljana: Nova revija (Zbirka Interpretacije 9). 319–322.

²¹ Dolenc, Janez, 1997: Dva dokumenta o kaznovanju tolminskih puntarjev zaradi upora leta 1713. Dolenc, Janez (ur.): *Tolminski zbornik* 3. Tolmin: Kulturna skupnost Tolmin. 95–112.

²² *Tolminski zborniki*: <www.Obcina_Tolmin-Tolminski_zborniki_in_Potresni_zbornik>.

besedila navadno do konca odstavka in pri ponovnem postavljanju mimogrede napravil nove napake, ki jih ni bilo prav lahko odkriti z branjem že nekajkrat prežvečenih besedil. Če nisi bil več posebnega korektorskega branja od črke do črke, te je kaj hitro zaneslo v hitro branje ter združevanje in preskakovanje besed, pa tudi napak. So pa zato nekdanji uredniki in korektorji znali toliko stvari na pamet ...

Profesor Janez Dolenc je bil neumoren kulturni delavec, eden redkih krajanov, ki se je udeležil praktično vseh pomembnejših prireditvev, v katere se je pogosto tudi aktivno vključeval in bil sooblikovalec kulturnega dogajanja v najširšem pomenu te besede, so zapisali ob podelitvi naziva častni občan občine Tolmin.²³

Jubilejni in sorodni članki, kakršen je pričujoči, navadno izpuščajo tisto, čemur lavreat namenja največ časa in energije vse svoje življenje in v okoliščinah, ki si jih komajda lahko predstavljamo.²⁴ V našem primeru so to desetletja in desetletja učenja v srednjih šolah (1957–1987), vzporedno pa tudi na višji šoli (1979–1985) in na različnih tečajih, kot npr. na centru Nadiža v Špetru v Beneški Sloveniji (1977–1978). To je vsakodnevno delo v razredih, doma gore nalog za popravlanje, zvečer pa konference in roditeljski sestanki, pa še družbenokoristno sestankovanje, ki ga je zahteval samoupravni delegatski sistem.

Trideset let se je torej ukvarjal z mladino na tolminskem učiteljski oziroma kasneje na pedagoški gimnaziji in pustil neizbrisno pedagoško sled. Učenje je bilo uspešno, vse

²³ Željan, Katja, 2006: Letos v roke Janezu Dolencu. *Primorske novice* 60/214 (15. 9.). 13.

²⁴ Dolenc, Janez, 1969: Težave z učbeniki za književnost na srednjih šolah. *Jezik in slovnost* 14/5. 158–159.

dokler ga ni skalilo usmerjeno izobraževanje in je moral krajši čas učiti tudi fante, vpisane na kovinarsko smer (»za vajence«), tako da se je moral tik pred upokojitvijo zateči v šolsko knjižnico. Pričevanja, da se je z učenkami dobro razumel, najdemo v jubilejnih člankih in v nekrologih.²⁵ Kot profesor si je prizadeval, da bi dijaki vzljubili materinščino, jo uporabljali po pravilih stroke ter se obenem seznanjali tudi z velikani slovenske in svetovne književnosti. Bil je tiste vrste profesor, ki je znal najti pravo mero med formalnimi in življenjskimi standardi znanj, predvsem pa je znal mlade navdušiti za prizadevno zbiranje ljudskega izročila. Kot profesor je imel izrazit občutek za literaturo in to ljubezen je izžareval med dijake, je zapisal zgodovinar in dolgoletni ravnatelj briške osnovne šole Peter Stres.²⁶

Očitno je bil tudi inovativen. Že maja 1958 je z dijaki opravil osemurni pohod h koči na planini Razor. Sčasoma je uveljavil tradicijo, da so vsako šolsko leto v septembru imeli planinski športni dan, o katerih je večkrat poročal v *Planinskem vestniku*. Temu je namenil tudi svojo seminarско nalogo, ki je bila v tistih časih pogoj za opravljanje strokovnega profe-

sorskega izpita.²⁷ Pokrajinski arhiv v Novi Gorici hrani tudi zbirko zapisov ljudskega izročila na območju krajev Anhovo, Kanal, Banjška planota, Nova Gorica, Brda, Gora, Vipava, Ajdovščina, ki so ga zbrali dijaki tolminskega učiteljskega in gimnazije na pobudo Janeza Dolenca v letih 1957–1990.²⁸ Del tega gradiva je izšel v *Briškem zborniku* 1999. leta.²⁹ Plod tega raziskovanja so številne objave, tako revijalne kot knjižne, in prav njegova zasluga je, da se je na Tolminskem in širše ohranilo, arhiviralo in zapisalo neizmerno bogastvo od pravljic do drobnih anekdot. Sicer pa je svoje učenke vključil tudi v zbiranje leposlovnega ustvarjanja med narodnoosvobodilno borbo, ki je potekalo v okviru vseslovenskega projekta, ki ga je vodil Boris Paternu.³⁰

Vključil se je tudi v skupen projekt objavljjanja gradiva za literarnozgodovinske ekskurzije, ki ga je spodbujala Martina Orožen med svojim predsedovanjem Slavističnemu društvu Slovenije.³¹ Žal zaradi svoje natančnosti ni pravočasno dokončal rokopisa za objavo v knjižni obliki, za kar je skrbel Silvo Fatur. Tako je vse to znanje ostalo le pri objavi nedopolnjene-ga prispevka na straneh *Jezika in slovstva*.³²

²⁵ Vuk, Marko, 1996: Prof. Janez Dolenc – sedemdesetletnik. *Novi glas* 1/37 (3. 10.). 6. – Cunjia, Irena, 2006: Letošnji nagrajenec je profesor Janez Dolenc: Gorjansko, podelili Štrekljevo nagrado. *Primorski dnevnik* 62/220 (19. 9.). 6. – Mrak, Špela, 2010: Janez Dolenc – urednik Tolminskih zbornikov. Duša, Zdravko (ur.): *Tolminski zbornik* 4. Tolmin: Kulturna skupnost Tolmin. 493–498. – Šemrov, Dora, 2012: Janez Dolenc (1926–2012). *Primorske novice* 66/92 (20. 4.). 8. – Stanonik, Marija, 2012: Janez Dolenc (1926–2012). Nekrolog. *Delo* 54/96 (25. 4.). 18. – Stanonik, Marija, in Ivančič Kutin, Barbara: 2012: Janez Dolenc. *Družina* 60/19 (6. 5.). 24. – Kutin, Mateja, 2012: V spomin Janezu Dolencu. *Sočasnik* 13/2. 21.

²⁶ [Stres, Peter], 2012: Slovo od profesorja Janeza Dolenca. *Novi glas* 17/16 (3. 5.). 13.

²⁷ Dolenc, Janez, 2004: Naloga za profesorski strokovni izpit leta 1962: pouk ljudskega slovstva na učiteljskišči, Tolmin 1961: iz naših arhivov. *Slovstvena folkloristika* 3/1. 14–17.

²⁸ Pokrajinski arhiv v Novi Gorici: <<http://www.pa-ng.si/index.php>>.

²⁹ Dolenc, Janez, 1999: Briški dijaki v Tolminu – zapisovalci briških ljudskih izročil. *Briški zbornik* 1. Dobrovo: Občina Brda. 411–432.

³⁰ Dolenc, Janez, 1975: Partizanska ljudska poezija na Tolminskem. Dolenc, Janez (ur.): *Tolminski zbornik* 2. Tolmin: Kulturna skupnost Tolmin. 85–108.

³¹ Prim. zbirko *Slovstveni in kulturnozgodovinski vodniki* 1–6. Ljubljana, 1991–1998.

³² Dolenc, Janez, 1985/88: Vodnik za literarne ekskurzije po Tolminski. *Jezik in slovstvo* 31/4. 128–137.

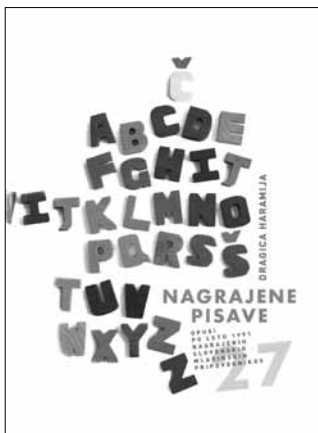
Zanimivo je, da je vključno s slednjim člankom napisal le tri prispevke, ki bi jih lahko uvrstili v didaktiko pouka slovenščine, čeprav je od leta 1979 do 1989 kot višji predavatelj učil metodiko slovenskega jezika in mladinsko književnost v enoti ljubljanske Pedagoške akademije v Novi Gorici. Dejstva, da se ni bolj ukvarjal z didaktiko poučevanja slovenščine na teoretični ravni, ni mogoče razložiti le z okoliščino, da so po uvedbi osemletke primanjkovali učitelji predmetne stopnje in so si množice učiteljic (s končano srednjo šolo) morale ob delu pridobiti dodatno višješolsko izobrazbo. Prej bi zdržala teza, da to področje takrat ni bilo posebno ugledno, vsekakor ne tako, da bi se tej nadlogi, ki so jo obesili zdaj temu zdaj onemu, veljalo posvečati več, kot se je zdelo nujno potrebno. Veljalo je prepričanje, da je treba snov znati, kako jo podaš, pa si lahko izmisliš na poti v šolo ali celo iz zbornice v razred. Naslanjali so se na izkustva, ki so jim jih posredovali njihovi učitelji. Tudi predavanja didaktičnih predmetov so bila podajanja lastnih izkustev, začinil si jih s kakšno anekdoto ali zgodbico iz prakse, raziskav pa praktično ni bilo. Tudi profesorji na pedagoški akademiji in drugih fakultetah niso doktorirali s tezami s področja didaktike. Za prvi slovenistični doktorat s področja književne didaktike velja teza Vinka Cudermana, ki jo je po številnih peripetijah ubranil 1991. leta. Tako je kljub

učenju didaktičnih predmetov na višji šoli tudi Janez Dolenc dajal prednost svoji veliki ljubezni – slovstveni folkloristiki.

Janez Dolenc je bil dolga leta odbornik Slavističnega društva Nova Gorica, v enem mandatu, potem ko je delo tega pokrajinskega društva praktično zamrlo, je vskočil tudi kot predsednik in uspel obuditi aktivnost. Požrtvovalno je sodeloval tudi pri uresničevanju Primorskih slovenističnih dnevov in drugih pobudah. Zadnja desetletja je bil tudi član društvenega častnega razsodišča, ki pa se mu k sreči zaenkrat še ni bilo treba sestati. Omenili smo že njegovo pobudo, da sta Slavistično društvo Slovenije in Inštitut za slovensko narodopisje pri ZRC SAZU organizirala simpozij o Gregorju Kreku, pa tudi, da je sodeloval pri postavljanju spominskih obeležij. Na slavističnih zborovanjih je bil večkrat referent in vodič na poučnih literarnih popotovanjih, vedno pa je dogajanje spremljal s svojim fotografskim aparatom. Škoda bi bilo, če bi se to gradivo izgubilo. S svojo delavnostjo, umirjenostjo, razsodnostjo si je pridobil tolikšen ugled, da je leta 1992 postal častni član Slavističnega društva Slovenije.

Zoltan Jan
 Nova Gorica
 Zoltan.Jan@siol.net

V BRANJE VAM PRIPOROČAMO



Nagrajene pisave – nagrada za bralca

Razpoložljivi prostor mi žal ne dovoljuje obsežnejše predstavitve izvrstne znanstvene monografije *Nagrajene pisave* (ur. Franci Just, Murska Sobota: Franc-Franc, 2012), ki jo je napisala naša vodilna poznavalka mladinske proze prof. dr. Dragica Haramija. Zato kar na začetku »glavna misel«: *Berite Nagrajene pisave in nagrajeni boste kot bralci!* Razlogov za užitke strokovnega branja tega obsežnega in tehtnega pregleda sodobne slovenske književnosti je več: morda vas bo pritegnilo inovativno poimenovanje nerealističnih pripovednih vrst v prvem, teoretičnem poglavju – to med drugim suvereno razrešuje eno od najzahtevnejših vprašanj tipologije tovrstnih proznih žanrov, in sicer, kako ločevati pravljico od fantastike. Morda želite prebrati natančen pregled slovenskih literarnih nagrad in priznanj za mladinsko književnost? Potem se boste poglobili v drugo poglavje, v tretjem pa našli veliko kakovostnih informacij o sedemindvajsetih nagrajenih avtoricah in avtorjih ter obenem prisluhnili prepričljivim interpretacijam njihovih del. Skratka: natančno, izčrpno, aktualno – in iskrene čestitke avtorici.

(Igor Saksida)

ABSTRACTS

Boža Krakar Vogel, The Cankar Award Competition in the Light of Some Comparisons, *Jezik in slovstvo* 57/1–2, 2012, 7–17.

The article provides comparisons of the current concept of the Cankar Award Competition with certain other school language competitions and with competitions in other fields within social studies and natural sciences, as well as with some competitions in the mother tongue in neighbouring countries. A special focus is on two competitions in Hungarian language and literature for high school pupils in Hungary, which are complex both in content and in terms of the taxonomic difficulty of the competition activities involved. On the basis of this description, some reflections are added concerning additional options that can be identified in connection with the Cankar Award Competition, from testing reading strategies to verifying language competence, (inter)cultural awareness and informedness linked to the knowledge of literature as a system.

Key words: knowledge competitions, comparisons, taxonomy, content and forms of assessment

Igor Saksida, With Our Eyes Wide Open Critical Reading Can Surely Thrive, *Jezik in slovstvo* 57/1–2, 2012, 18–34.

In the introduction, the article demonstrates the possibilities inherent in the selection of socially engaged texts for the subject of literature and the influence of such texts on the development of competencies in critical reading, while at the same time summarising the circumstances (opinions and responses) surrounding the selection of the two socially engaged texts used as the basic texts in the Cankar Award Competition in the 2011/2012 school year. The central section presents the steady growth in the number of participants in the competition since the 2006/2007 school year and defines the elements of reading competence required by the process of essay composition, which are also found in the recommendations to mentors. The results of the state competition show the adequate degree of sensitivity of the test, as well as indicating that amongst the criteria determining the ranking of the participants the most important are those of comprehension and the convincingness of the personal response, followed by the use of literary knowledge, the structure of the text and language correctness. The results, and above all the best essays, prove that the Cankar Award Competition

is an important facet of the development of reading culture and competencies in critical reading.

Key words: Cankar Award Competition, socially engaged topics, critical reading, criteria for essay assessment

Vladimir Pirc, The Cankar Award Slovene Language Competition in the Period between 1997 and 2007, *Jezik in slovstvo* 57/1–2, 2012, 35–48.

The article is an overview of a decade of the Cankar Award Competitions. The coordinator sets out to analyse the development and the unfolding of the competitions, pointing out the problems that arose because of the competition's expansion. Due to the annual literary tender and the need for an objective evaluation of the essay and test tasks, the competition has raised professional-didactic and ethical questions. At the same time, the organisers have put a lot of effort into ensuring the integrity of this all-Slovene competition, which in recent years, due to its size, has become barely manageable.

Key words: Cankar Award Slovene language Competition, organisational structure, annual tender, competition levels, task assessment, survey, strengths and weaknesses of the competition

Klemen Lah, The Cankar Award – The Path Traversed (and The Path Ahead), *Jezik in slovstvo* 57/1–2, 2012, 49–58.

The article summarises and clarifies the premises of the programme for the reform of the Cankar Award Competition that was laid out in the period 2007–2008 by a working group within the framework of the Slavic Society of Slovenia and the regional Slavic Society of Ljubljana. The reform programme was based on the comprehensive encouragement of creativity. It is therefore still topical today and could function as a stimulus for considering other organisational and content categories for the Cankar Award Competition.

Key words: Cankar Award Competition, reform, Cankar Festival of Literature

Mojca Nidorfer Šiškovič, Video Content in School and in the “Slovene Has a Big Mouth” (*Slovenščina ima dolg jezik*) Language Competition, *Jezik in slovstvo* 57/1–2, 2012, 59–66.

In the article, we provide argumentation in support of a new competition in the knowledge of the Slovene language entitled “Slovene Has a Big Mouth” organised by the *Science to the Youth* section of the Slavic Society of Slovenia. The design of the competition is such that it takes into account the spread and

use of contemporary media in the lives of children and young adults, while at the same time emphasizing the importance of in-depth engagement with literary texts and a more rigorous team preparation of the competition products. In the first competition, entitled *Literature on Film*, primary and upper secondary school pupils will compete in the preparation of a short film based on a selected literary text. The choice of this particular content places the emphasis on complexity, given that in the process of reproduction the literary and filmic elements come together. The designers of the competition presuppose that this is precisely what pupils and teachers will be attracted and motivated by.

Key words: multicode messages, language competencies, Slovene, film, competition

Jerca Vogel, A Contemporary View of Communicative Competence as a Starting Point for the Reform of the Language Part of the Slovene Exam in the General Matura Examination, *Jezik in slovtvo* 57/1–2, 2012, 67–81.

The starting point for the discussion is reflection on the status of the Slovene exam in the general matura examination and on its integration in the four-year syllabus of Slovene at the general upper secondary school (grammar school). It has been established that the relationship between the teaching goals, the expected achievements and the goals of the matura exam is not entirely clear. Consequently, in the reform process the concept of communicative competence as the central goal of language instruction has had to be taken into account within the syllabus, along with the fundamental principles that apply in the contemporary understanding of this concept. On the basis of these conclusions, we advocate the preservation of the basic structure of the original text analysis and the introduction of new forms of tasks that enable the consistent contextualisation of activities and the assessment of the elements of communicative competence in interpersonal interaction.

Key words: the Slovene language, general matura (examination), original text analysis, contextualisation, integrated approach

Marjana Hodak, The Subject of Slovene in the Vocational Matura Examination, *Jezik in slovtvo* 57/1–2, 2012, 83–95.

Since 2002, pupils in vocational upper secondary education have been required to pass a vocational matura examination that comprises a written and an oral part. The written part is external, with the exam materials and assessment instructions being prepared by the National Committee for the Vocational Matura for the subjects of Slovene and Slovene as a second language. The oral exam is carried out internally, and organised and prepared in terms of content by school

teachers. The article presents a detailed analysis of the written exam, the degree of cognitive difficulty of tasks in the non-literary text analysis, and the success of the candidates in task solving.

Key words: vocational matura (examination), written exam, oral exam, non-literary text analysis

Mojca Cestnik, Vida Medved Udovič and Tina Žagar Pernar, National Assessment in Pupils' Knowledge of the Slovene Language at the End of the Third Cycle of Primary School – Analysis, *Jezik in slovstvo* 57/1–2, 2012, 97–109.

The article presents an analysis of knowledge tests in the subject of the Slovene language in the ninth grade of primary school in the period 2002–2012, with a special focus on pupils' achievements in selected tasks involving non-literary and literary texts. It is established that in-depth reading and deduction on the basis of the information obtained in the texts places high demands on pupils, which demonstrates insufficient reading skills and points to the fact that the didactic process lacks independent production of written texts and argumentation based on the direct and indirect information in the texts. The test analysis has shown that the tasks are designed to assess the achievement of the majority of the goals and norms set by the Slovene primary school curriculum. As well as being important information for the individual pupil, teacher and school, data on pupils' achievements is also significant at the national level. On the basis of this data, it is possible to compensate for certain shortcomings in teaching Slovene, and to plan more efficient approaches in order to improve pupils' reading literacy.

Key words: national assessment, achievement description, non-literary text, literary text

AVTORJI

red. prof. dr. Boža Krakar Vogel

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana

Boza.Krakar-Vogel@ff.uni-lj.si

red. prof. dr. Igor Saksida

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Kardeljeva ploščad 16, SI-1000 Ljubljana

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper

Igor.Saksida@pef.uni-lj.si, igor.saksida@pef.upr.si

Vlado Pirc

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Območna enota Kranj, Predmetna skupina za slovenščino, Stritarjeva 8, 4000 Kranj

vladimir.pirc@zrss.si

dr. Klemen Lah

Waldorfska šola Ljubljana, Streliška 12, SI-1000 Ljubljana

Sveučilište u Zadru, Odjel za kroatistiku i slavistiku, Obala Kralja Petra Krešimira IV, 2, Zadar, HR-23000

klemnov@gmail.com

dr. Mojca Nidorfer Šiškovič

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, Slovenščina na tujih univerzah, Kongresni trg 12, SI-1000 Ljubljana

mojca.nidorfer-siskovic@ff.uni-lj.si

doc. dr. Jerca Vogel

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana

jerca.vogel@ff.uni-lj.si

Marjana Hodak

Srednja šola za gostinstvo in turizem v Ljubljani, Preglov trg 9, SI-1000 Ljubljana

marjana.hodak@gmail.com

Mojca Cestnik

Osnovna šola Polzela, Vrbje 94, SI-3310 Žalec

mojca.cestnik@guest.arnes.si

izr. prof. dr. Vida Medved Udovič

Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper

vida.udovic@guest.arnes.si

Tina Žagar Pernar

Osnovna šola Naklo, Glavna cesta 47, 4202 Naklo

tina.zagar1@gmail.com

Meta Rešek

Osnovna šola Žirovnica

meta.resek@gmail.com

Izidora Černigoj

Osnovna šola Danila Lokarja Ajdovščina, Cesta 5. maja 7, 5270 Ajdovščina

izidora.cernigoj@gmail.com

dr. Zoran Božič

Šolski center Nova Gorica, SETŠ

Univerza v Novi Gorici, Fakulteta za humanistiko

zoran.bozic@guest.arnes.si

prof. dr. Zoltan Jan

Miloševa 1, SI-5000 Nova Gorica

Zoltan.Jan@siol.net