

**BRALNA PISMENOST
V SLOVENIJI IN EVROPI**

Zbornik konference

Brdo, 25. in 26. oktober 2011

Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi

Konferenca

Brdo, 25. in 26. oktober 2011

Zbornik prispevkov konference

Organizatorji: Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Eurydice Slovenija, CMEPIUS, Pedagoški inštitut

Organizacijski in programski odbor: Barbara Kresal Sterniša (MŠŠ), dr. Fani Nolimal (ZRSŠ), Damjana Potočnik (OŠ Valentin Vodnik Ljubljana), Tanja Taštanoska (MŠŠ), dr. Eva Klemenčič (PEI), mag. Ljudmila Ivšek, dr. Nataša Potočnik (ZRSŠ), Mojca Poznanovič Jezeršek (ZRSŠ), mag. Vida Gomivnik Thuma (ZRSŠ), Darinka Rosc-Leskovec (ZRSŠ), Urška Margan (ZRSŠ), mag. Katica Pevec Semec (ZRSŠ), mag. Majda Steinbuch (ZRSŠ), Romana Fekonja (ZRSŠ), mag. Nataša Bucik (MzK)

Uredila: dr. Fani Nolimal

Avtorji prispevkov: dr. Fani Nolimal, Isabelle De Coster, dr. Marko Stabej, dr. Ljubica Marjanovič Umek, dr. Astrid Roe, prof. dr. Janez Justin, dr. Janez Bečaj, mag. Milena Ivšek, Tatjana Plevnik, dr. Sonja Pečjak, dr. Nataša Potočnik, Doroteja Logar, Ani Gale, Darja Pintar, Magda Štupnikar, Tatjana Murovec, Emina Veselič, Jana Podobnik-Kozić, Polonca Vodičar, Kristina Zupančič, Dragica Haramija, dr. Martina Križaj Ortar, Marjana Cenc-Weiss, Božena Kolman Finžgar, Tamara Damjanac, mag. Vineta Eržen, Jelka Kosi, Marija Holc, Irena Humar Kobal, Katarina Kejžar, Helena Konšak, Polona Tratnik, Eva Traven, Branka Vodopivec, Mojca Dimec Bogdanovski, dr. Jerca Vogel, dr. Igor Ž. Žagar, Darinka Rosc Leskovec, mag. Vida Gomivnik Thuma, Igor Lipovšek Lenasi, Mojca Zavasnik, mag. Marija Lubšina Novak, Sonja Peklenik, dr. Meta Grosman, mag. Marjeta Doupona Horvat, Neža Pajnič, Anastazija Avsec, Dolores Keš, Maja Kovačič, Lorena Mihelač, dr. Albina Nečak Lük, mag. Katica Pevec Semec, Ema Cerar, Barbara Hanuš, Karmen Ivančič, Tilka Jamnik, Lea Lehner, Darja Mandžuka, dr. Vesna Mikolič, mag. Marta Novak, Tanja Taštanoska, dr. Silva Novljan, Slavka Breznikar, Liljana Vovk, Sabina Burkeljca, Mirjam Klavž Dolinar, Bojana Peruš Marušič, Lidija Kozelj, Mojca Krevs, Darja Lavrenčič Vrabec, Leonida Zalar, Tjaša Urankar

Strokovni pregled: dr. Nataša Potočnik, Mojca Poznanovič Jezeršek, mag. Vida Gomivnik Thuma, Darinka Rosc-Leskovec, Urška Margan, mag. Katica Pevec Semec, mag. Majda Steinbuch, Romana Fekonja

Jezikovni pregled: Mirjam Podsedenšek

Oblikovanje: Alenka Štrukelj

Oblikovanje naslovnice: Ivo Marko, Studio 22, d.o.o.

Izdal in založil: Zavod RS za šolstvo

Predstavnik: mag. Gregor Mohorčič

Naklada: 600 izvodov

Prvi natis

Ljubljana, 2011

Publikacija je brezplačna.

Izid zbornika je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva Republike Slovenije za šolstvo in šport.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.014.22(082)
028(082)

KONFERENCA Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi (2011 ; ni Brdo)
Zbornik konference / [konferenca] Bralna pismenost v Sloveniji
in Evropi, Brdo, 25. in 26. oktober 2011 ; [avtorji prispevkov Fani
Nolimal ... [et al.] ; organizatorji Zavod RS za šolstvo ... [et
al.] ; uredila Fani Nolimal]. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo,
2011

ISBN 978-961-234-999-8

1. Nolimal, Fani 2. Zavod RS za šolstvo

258423808

Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakšen pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

KAZALO

UVOD	7
PLENARNE PREDSTAVITVE	11
PREDSTAVITVE PO TEMATSKIH DELAVNICAH.....	59
1 Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje.....	61
2 Učni načrti in pouk slovenščine	89
3 Slovenščina kot učni jezik	111
4 Izkušnje iz mednarodnih projektov in raziskav.....	131
5 Otroci priseljencev v vzgojno-izobraževalnem procesu	161
6 Vloga knjižnice pri razvoju bralne pismenosti	181
PROGRAM KONFERENCE	205
ZAPISKI	207

UVOD

Bralna pismenost je, v Sloveniji, Evropi in izven nje, prepoznana kot temeljna zmožnost in človeška vrednota, ki prinaša *napredek, razvoj, svobodo, ozaveščanje, enakost in demokracijo*. Posamezniku omogoča nadaljnje in vseživljenjsko izobraževanje, konkurenčnost na trgu dela ter umestitev v ožje in širše družbeno okolje. Nezadovoljivi dosežki slovenskih 15-letnikov v bralni pismenosti, nižji od povprečja držav EU, ugotovljeni v mednarodnih raziskavah PISA (2009) in PIRLS (2001, 2006), negativen trend znanja (PISA 2006–2009) in rezultati pri nacionalnih preizkusih znanja devetošolcev iz materinščine, so odločujoče prispevali k temu, da je nacionalna šolska politika pristopila k reševanju problematike nadvse resno in vanjo vključila vse odgovorne državne institucije na področju vzgoje in izobraževanja. Konferenca *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi* je tako skupen dogodek Zavoda RS za šolstvo, Urada RS za šolstvo (enote Eurydice), Cmepiusa in Pedagoškega inštituta.

Osrednji namen konference je:

- identificirati trenutno stanje in trende na področju bralne pismenosti v Sloveniji in Evropi ter se seznaniti z dejavniki, ki nanjo učinkujejo;
- predstaviti primere dejavnosti, ki lahko vplivajo na dvig ravni bralne pismenosti;
- opredeliti temeljne sestavine nacionalne strategije za izboljševanje in spremljanje ravni bralne pismenosti ter opredeliti potrebne ukrepe na ravni države, regij, šol, predmetov in predmetnih področij.

V ta namen smo k sodelovanju povabili priznane slovenske strokovnjake, tj. univerzitetne profesorje, raziskovalce in praktike na področju začetnega opismenjevanja in nadaljnji razvoj pismenosti, materinščine kot učnega predmeta in učnega jezika, edukacijo nekaterih specifičnih skupin (migranti, narodnosti, Romi), knjižničarje idr. Program konference smiselno dopolnjuje tudi sodelovanje zunanjih strokovnjakinj, tj. predstavnice Eurydice omrežja iz Bruslja, ge. Isabele De Coster in profesorice z univerze v Oslu, ge. Astrid Roe. Norveška je namreč ena tistih držav, ki je uspela večletni negativni trend v dosežkih bralne pismenosti (PISA 2000, 2003, 2006), obrniti in pomembno izboljšati dosežke norveških učencev (PISA 2009). Čemu gre zasluga za tak napredek, je nadvse zanimiva informacija za šolnike v vsej vertikali izobraževanja.

Pričujoči zbornik vsebuje besedila ali zgolj povzetke vabljenih predavateljev in drugih aktivnih udeležencev - od vrtca do univerze, ki so se odzvali povabilu, objavljenem na spletu. Prispevke smo, skladno s programom in obliko ter načinom predstavitve, razvrstili v dve večji poglavji, tj. *Plenarne predstavitve* in *Predstavitve po tematskih skupinah*. Slednje smo umestili v šest podpoglavij, ki omogočajo vpogled v predšolsko in šolsko prakso na področju opismenjevanja in nadaljnjega razvoja pismenosti v slovenskem in širšem evropskem prostoru.

Prvi prispevek v poglavju *Plenarne predstavitve* predstavlja ključne informacije in ugotovitve iz mednarodne primerjalne analize *Poučevanje branja v Evropi (Teaching Reading in Europe, Eurydice 2011)*. Poudarja temeljne dejavnike, potrebne za razvoj bralne pismenosti na ravni Evropske unije in nekaterih drugih držav, tj. vpogled v učinko-

vite didaktične pristope, specialno strokovno podporo, potrebna znanja in spretnosti (kompetence) učiteljev ter perspektivne strategije za uspešno opismenjevanje in nadaljnji razvoj pismenosti. Prispevki v nadaljevanju opisujejo in kritično analizirajo nekatere dejavnike za razvoj pismenosti v Sloveniji. Raziskava o vlogi jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti razkriva govor kot pomemben napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. Intenzivnost njegovega razvoja, pa tudi razvoja številnih drugih napovednikov, je pogojena s podpornim družinskim, vrtčevskim in šolskim (vertikalna) okoljem. V vrtcu razvoj govora in porajajočo se pismenost spodbujamo s simbolno igro ter tako prispevamo k doseganju nadaljnjih ravni pismenosti po vsej vertikali ter k razvoju spoznavnih procesov, ki so potrebni za uspešno reševanje nalog, uporabljenih v raziskavi PISA, PIRLS in nacionalnih preizkusih znanja (NPZ). Norveške izkušnje znajo biti pri tem nadvse dragocene. Slovenija se bo morala odločiti, ali se bo zviševanja ravni bralne pismenosti lotila zgolj z določenimi izboljšavami, npr. zviševanjem pričakovanj ter doslednostjo uresničitve obstoječih zahtev, ali pa z večjimi paradigmatскими spremembami, ki znajo biti učinkovitejše, a so dolgotrajnejše. Kaj vse terja ena ali druga pot, je mogoče videti v zadnjem prispevku, ki daje vpogled v učinkovite mednarodne šolske prakse na področju bralne pismenosti in položaj Slovenije v njih.

Predstavitve po tematskih skupinah bolj poglobljeno obravnavajo posamezne dejavnike, potrebne za razvoj pismenosti - od vrtca do univerze - teoretično in v praksi. Jasnost zahtev, ustrezna notranja diferenciacija in individualizacija dela pri opismenjevanju in nadaljnjem razvoju pismenosti ter spremljanje realizacije, so izjemno pomembne. Zato so bili oblikovani testi bralnih zmožnosti, ki so predstavljeni v teoretskem prispevku prve tematske skupine *Razvoj komunikacijskih spretnosti v vrtcu in začetno opismenjevanje*. Temu sledijo številni prispevki za razvoj porajajoče se pismenosti in razvoj opismenjevanja. Druga tematska skupina, katere naslov je *Učni načrti in pouk slovenščine*, se osredotoča na analizo učnih načrtov s perspektive ciljev, ki zadevajo opredelitev in razvoj bralne pismenosti. Glede na to, da je v učnih načrtih bralna pismenost opredeljena kot zmožnost branja in kritičnega sprejemanja različnih besedilnih vrst, sta nadvse zanimiva prispevka, ki obravnavata razvoj kritičnega branja osnovnošolcev in študentov. Tretja tematska skupina, z naslovom *Slovenščina kot učni jezik* poglobljeno obravnava rabo slovenščine kot spoznavnega jezika pri vseh predmetih in dejavnike, ki vplivajo na učenčevo razumevanje, interpretiranje in vrednotenje strokovnih spoznanj, perspektiv in stališč. Kakovosten pedagoški govor je opredeljen kot eden temeljnih dejavnikov, poleg njega pa tudi še motiviranost, raven predmetnega in splošnega jezikovnega znanja, namen, stališča in čustva. Primeri praktikov prinašajo vpogled v obstoječe stanje in načrtovane izboljšave v okviru nacionalnih projektov in iniciativ posameznih šol.

Doseganje ustreznih ravni bralne pismenosti je že več deset let skupen cilj večine evropskih in drugih držav, zato je nabor izkušenj, strokovne in znanstvene literature na tem področju nadvse obsežen. Prispevke s tega področja smo umestili v četrto poglavje *Izkušnje iz mednarodnih projektov in raziskav*. Obravnavajo aktualno tematiko, tj. raziskovalne poglede na branje, posebej elektronskih sporočil, trende in dejavnike bralne pismenosti, ugotovljene v raziskavi PIRLS, izkušnje iz mednarodnih projektov Comenius in Leonardo da Vinci, namenjene izboljševanju različnih vrst pismenosti, razvoju mobilnosti,

osebnostni rasti idr. Vse večja izpostavljenost elektronskim sporočilom terja poznavanje možnih pozitivnih in negativnih učinkov, npr. linearno branje e-sporočil – v primerjavi z zahtevnejšimi strategijami iskanja – s pomočjo iskalnikov.

Peto poglavje z naslovom *Otroci priseljencev v vzgojno-izobraževalnem procesu* obravnava tako tematiko priseljencev kot dvojezičnih okolij, kjer gre za bogato večkulturnost in večjezičnost, ki narekuje medkulturno, oz. medetično ozaveščenost in medkulturno obravnavo jezika. V ta namen je predstavljen model medkulturnega učenja jezika, Smernice za delo z otroki priseljenci, strategije vključevanja učencev Romov v vzgojno-izobraževalni proces, vloga šolske knjižnice pri razvoju pismenosti otrok priseljencev idr. prakse z obravnavanega področja. Slednjo temo obravnava tudi šesta tematska skupina z naslovom *Vloga knjižnice pri razvoju bralne pismenosti*. Prispevki predstavljajo knjižnice kot podporno učno okolje za učinkovito uresničevanje ciljev bralne pismenosti, informacijskih in knjižnično informacijskih znanj. Poleg rednih dejavnosti knjižnice v ta namen organizirajo številne podporne oblike dela z učenci z bralno napisovalnimi težavami, izvajajo izvirne projekte, ustanavljajo bralne klube in time.

Bogat vsebinski del konference bo dobro izhodišče za delavnice, v katerih bodo udeleženci konference opredelili ključne dejavnike nacionalne strategije za razvoj pismenosti ter ukrepe za njeno realizacijo, kar je tudi eden osnovnih ciljev konference.

Fani Nolimal

PLENARNE PREDSTAVITVE

PREDSTAVITEV ŠTUDIJE EURYDICE »POUČEVANJE BRANJA V EVROPI: OKOLIŠČINE, POLITIKE IN PRAKSE«

Isabelle De Coster

EACEA P9 Eurydice

Ključne besede: *branje, pismenost, učni načrt, vpletenost, predmetni učitelj, učenci z nizkimi dosežki*

Povzetek

V luči dosežkov učencev iz evropskih držav, ki so sodelovale pri mednarodnih raziskavah branja v zadnjem desetletju, je bil oblikovan skupni evropski izobraževalni cilj – do leta 2020 zmanjšati delež petnajstletnih učencev z nizkimi dosežki pod 15 odstotkov. S tem ciljem v mislih je Evropska komisija zaprosila omrežje Eurydice, naj pripravi primerjalno analizo najpomembnejših dejavnikov pri pridobivanju bralnih spretnosti. Študija pokriva različne faze poučevanja branja - od predšolske ravni izobraževanja - do nižje srednje ravni izobraževanja v članicah EU, v Lihtenštajnu, Turčiji, na Islandiji in Norveškem. Predstavitev poudarja ključne ugotovitve študije o pristopih k poučevanju branja, posebni pomoči za učence z bralnimi težavami, znanjih in spretnostih učiteljev in spodbujanju branja izven šole. Pozornost posveča vsebini nacionalnih politik in smernic o omenjenih tematikah in ugotavlja, ali odsevajo dognanja najnovejših raziskav. Opiše tudi nekatere uspešne ali obetajoče strategije in reforme, ki so jih uveljavile različne države, zato, da bi izboljšale bralne dosežke. S sekundarno analizo mednarodnih raziskav raziskuje, ali so prakse poučevanja v učilnici in učiteljska udeležba v stalnem strokovnem izpopolnjevanju v skladu s praksami, ki jih priporoča strokovna literatura. Končno predstavitev opredeljuje tudi ključna vprašanja za nadaljnjo diskusijo in raziskovanje, ki lahko močno prispevata k izboljšanju dosežkov pri branju v Evropi.

Abstract

In light of the results obtained by European countries in international student reading assessment surveys during the last decade, a European target of reducing the number of low achieving 15-year-olds in reading to below 15 % by 2020 was established. In this context, the European Commission asked the Eurydice network to carry out a comparative analysis of the most important factors impacting on the acquisition of reading skills. It covers the different phases of teaching reading from pre-primary to lower secondary education across the Member States, Iceland, Liechtenstein, Norway and Turkey. This presentation highlights the major findings of the study on: approaches to teaching reading, specialised support for struggling readers, teachers knowledge and skills and the promotion of reading outside of school. This presentation examines content of national policies and guidelines regarding these topics, and reviews whether they reflect latest research results in their respective areas. It also describes some of the successful or promising strategies and reforms at national level which are being put in place to improve reading achievement. On the basis of secondary analysis of international surveys, it investigates whether classroom practices in teaching reading and teachers participation in continuing professional development reflect practices recommended in the scientific literature. Finally, it identifies some key issues for further debate or research that can make a strong contribution to improving attainment in reading in Europe.

POSEBNOSTI SLOVENSKE JEZIKOVNE SITUACIJE S Poudarkom NA BRANJU IN RAZUMEVANJU

dr. Marko Stabej

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Ključne besede: *stopnja pismenosti, jezikovna zmožnost, sporazumevalni prostor, razvoj učinkovite pismenosti*

Rezultati zadnje raziskave PISA so v slovenskem prostoru dvignili precej prahu, izboljšava splošne stopnje pismenosti je že dalj časa eden od prednostnih ciljev slovenske izobraževalne politike. O naravi povezanosti jezikovne zmožnosti in različnih oblik pismenosti, se, žal, ve razmeroma malo gotovega, je pa oboje zagotovo trdno vpeto v konkretne družbene koordinate.

Sodobna slovenska jezikovna situacija je zaznamovana z vrsto jezikovnih praks in stališč, ki izvirajo iz zgodovinskih okoliščin oblikovanja slovenske jezikovne in nacionalne skupnosti. Hkrati naše sodobno življenje sooblikujejo splošne evropske in globalne težnje, ki niso zlahka uskladjive s tradicionalnim pojmovanjem slovenskega jezikovnega in sporazumevalnega prostora.

Prispevek opozarja na nekaj morebitnih nevrtačnih točk, ki upočasnjujejo nadaljnji razvoj učinkovite pismenosti, družbene participacije in demokratizacije slovenskega sporazumevalnega prostora. Med problematičnimi mesti so: na vrednotenju jezika temelječa družbena hierarhija (vrednotenje, ki v ospredje postavlja jezikovno pravilnost), normativna idealizacija jezikovnih in sporazumevalnih pojavov v vzgojno-izobraževalnem procesu (ki ima velikokrat ravno nasprotno učinke od načrtovanih), vnaprej omejeno in določeno razumevanje ter interpretacija besedil v vzgojno-izobraževalnem procesu ter nesamostojnost in nesamozavestnost govorcev slovenščine pri javnem pisnem in govornem sporazumevanju. Za preseganje teh okvirov je treba, po eni strani spreminjati stališča in predstave, posredno tudi vrednot; po drugi strani pa slovenščino in govorce slovenščine ustrezno opremiti.

VLOGA JEZIKA IN SOCIALNIH KONTEKSTOV ZA RAZVOJ PREDBRALNIH IN PREDNAPISOVALNIH ZMOŽNOSTI

dr. Ljubica Marjanovič Umek

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Ključne besede: *sociokulturne teorije, metajezik, pripovedovanje zgodbe, porajajoča se pismenost, varovalni in kritični dejavniki, ocenjevanje govora*

Povzetek

Sociokulturne in socioekološke teorije otrokovega razvoja, ki obravnavajo jezik, kulturo, socialne kontekste, formalno in neformalno poučevanje in učenje kot ključne dejavnike razvoja otrok (tudi v najzgodnejših obdobjih), so okvir za razumevanje porajajoče se pismenosti, oziroma kontinuum pismenosti. V pričujočem prispevku nas bo posebej zanimala povezanost med razvojem govora dojenčka/malčka/otroka ter zgodnjo in akademsko pismenostjo. Analizirali bomo besednjak otrok, otrokovo pripovedovanje zgodbe, metajezik otrok in njihov učinek na zgodnjo pismenost – na eni strani ter pomembne kontekstualne dejavnike, kot so: simbolna igra otrok, zgodnje socialne interakcije odrasla oseba/otrok, vrstniške socialne interakcije, skupno branje odraslih in otrok, dejavnosti s knjigami, risanje, simbolno bogato družinsko in/ali vrtčevsko okolje – na drugi strani. Posebej nas bo zanimala napovedna moč govora malčkov/otrok, in sicer splošne govorne kompetentnosti ter nekaterih posameznih komponent govora - na porajajočo se in akademsko pismenost. Izsledki empiričnih raziskav vse pogosteje potrjujejo, da je razvoj govora otrok - do približno petega leta starosti - varovalni dejavnik pismenosti otrok. Skladno s tem bomo predstavili tudi nove slovenske pripomočke za ocenjevanje govora različno starih otrok. Med varovalnimi in kritičnimi dejavniki, kot so: govor otrok, izobrazba staršev, družinsko okolje, vključenost v vrtec, bomo vzpostavili recipročni odnos in pokazali, kaj pomeni socialna neenakost na področju govora in pismenosti otrok ter kdaj in kako jo je moč z nekaterimi mehanizmi presegati.

Konceptualizacija zgodnje pismenosti

Sodobna pojmovanja o zgodnji ali porajajoči se pismenosti so umeščena v sociokulturne in socioekološke teorije o razvoju otrok. Te obravnavajo jezik, kulturo, zgodnje socialne interakcije, formalno in neformalno učenje in poučevanje, učinke različnih socialnih kontekstov kot ključne dejavnike (spoznavnega, socialnega, čustvenega, gibalnega) razvoja otrok v vseh razvojnih obdobjih. Antonietti, Liverta-Sempio in Marchetti (2006) menijo, da prav različni vidiki kulture v širšem smislu (splošni sistem vrednot, prepričanj, praks, institucij), bogatijo posameznike skozi simbolno posredovanje, ki ga določa jezik.

V sociokulturnih teorijah je znanje vselej razumljeno kot znanje, ki se oblikuje v porajajočih se procesih, kot znanje, ki ima v ozadju kakovostno in količinsko različne

spoznavne procese (upoštevajoč starost otrok in značilna razvojna obdobja). Znanje ali spretnost tako ni pojmovana kot statična kategorija, oziroma zgolj kot norma, značilna za določeno starost otroka, temveč kot dinamična kategorija, ki ima svoje predhodne oblike (npr. Cheyne in Tarulli, 2005). Porajajoča se pismenost, ki je predhodna oblika kasnejše akademske pismenosti, se npr. kaže v zgodnjih socialnih interakcijah med malčki in pomembnimi osebami, v govorni kompetentnosti otrok, drobno-motoričnih spretnostih, skladnosti gibov rok ter oči in je dober napovednik kasnejše akademske (šolske) pismenosti. Povedano drugače: otrok se ne začne učiti brati in pisati, ko je dovolj star ali zrel (npr. pri šestih letih) za opismenjevanje, temveč že mnogo prej. V značilnem obdobju za učenje branja in pisanja kot akademske spretnosti (med šestim in sedmim letom otrokove starosti) pa otrok praviloma doseže standard začetne akademske pismenosti, če je imel možnosti sodelovati v procesu porajajoče se pismenosti in če je deležen primernega poučevanja, v za učenje branja in pisanja značilnem obdobju.

Razumevanje pismenosti, kot porajajoče se pismenosti, pomeni odmik od biologističnih, oziroma normativnih razlag otrokovega razvoja in učenja, in s tem tudi odmik od prevelikega povečevanja zrelosti oziroma dispozicij otrok ter razvojnih mejnikov in univerzalnosti v razvoju otrok. Teale in Sulzby (1986) sta v uvodu v knjigo *Emergent literacy: Writing and reading* zapisala, da je koncept porajajoče se pismenosti pomenil prepoznaven premik od koncepta zrelosti za branje in pisanje, in to predvsem z mislijo, da je za otroke v zgodnjem otroštvu pomembno, da v različnih kontekstih (formalnih in neformalnih), pridobivajo znanja in spretnosti, ki niso enaka konvencionalni pismenosti. Posebej sta poudarila: »Ne zdi se sprejemljivo, da bi točno določili čas v otrokovem življenju, ko se začne opismenjevanje. Pomembno je prepoznati otroka v procesu, ko se opismenjuje ...« (str. xix). Whitehurst in Lonigan (1998) govorita o vzpostavitvi razvojne kontinuitete: pismenost ima svoje korenine v zgodnjem otroštvu (zlasti v povezavi z razvojem govora) in se, brez nenadnih (tudi formalnih), prehodov, z vstopom v šolo, nadaljuje v obdobje srednjega otroštva. Po razlagi M. Hohmann in Weikarta (1995) porajajoča pismenost pomeni razvoj otrokove zmožnosti rabe napisane oblike jezika, ki se začne razvijati že v obdobju dojenčka in katere razvoj se, v obdobju zgodnjega otroštva, nepretrgano nadaljuje. Raziskovalci (npr. Lee, 2005; Wertsch, 2000), ki poudarjajo pomembno vlogo govora otrok v razvoju zgodnje in kasnejše pismenosti, umeščajo govor v širši kontekst razvoja spoznavnih zmožnosti, pri čemer ugotavljajo, da predvsem egocentrični in notranji govor otroku omogočata notranjo konceptualizacijo zunanjega okolja, pa tudi, da raba govora v socialnem sporazumevanju in raba govora kot posrednika za notranjo organizacijo izkušenj, ustvarja dialektično interakcijo ali semiotično posredovanje. Podobno kot na področju mišljenja, Halliday prepoznava pomembno vlogo jezika v oblikovanju znanja. Zapisal je »... jezik je ključni pogoj znanja, je proces, s katerim izkušnje postanejo znanje.« (Halliday, 1993: 94).

Govor kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti

Tako novejša teoretska spoznanja kot podatki več empiričnih raziskav potrjujejo, da je vloga govora otrok ključnega pomena v razvoju zgodnje in akademske (konvencionalne) pismenosti otrok in mladostnikov. Dojenčkov govor je socialni govor in ima sporazumevalno vlogo; pozneje, v zgodnjem in srednjem otroštvu začnejo otroci za

samoregulacijo uporabljati najprej egocentrični in pozneje notranji govor (npr. Harris, 1993; Vigotski, 2010). Ko se otrok uči, kako rabiti govor, ta postaja notranji proces in tak podpira tudi otrokovo miselno dejavnost, oziroma je del nje. Tako npr. Wells (2000) ugotavlja, da ima govor dodano vrednost v konceptualizaciji mišljenja; otroku omogoča razmišljanje tudi v preteklosti in prihodnosti, vključuje poglede drugih ljudi in spodbuja pogajanje in argumentiranje v socialnih skupinah, kar pa so vse pomembni elementi zgodnje in kasnejše pismenosti. Hkrati pa pismenost bistveno pripomore tudi k razvoju metajezikovnih zmožnosti otrok, kar pomeni, da se vzpostavlja recipročni odnos (Gardner, Torff in Hatch, 1996).

Pomembno vlogo govora v razvoju pismenosti še posebej izpostavljajo raziskovalci (npr. Cutting, 1989; Hall, 1987), ki zgodnjo pismenost poimenujejo kar celostni jezik, v katerem pripoznajo združevanje govornega in pisanega jezika v vsakdanjem kontekstu, oziroma komunikacijski proces, v katerem so govor, poslušanje, branje in pisanje medsebojno prepleteni. Hohmann in Weikart (1995) sta potegnili zanimivo vzporednico med predpostavkami razvoja govora in zgodnje pismenosti otrok, imenovane celostni jezik, in sicer:

- Primarna funkcija govora je sporazumevanje.
- Govorna kompetentnost in pismenost otrok se razvijata z otrokovim dejavnim vključevanjem v okolje, ki naj bi bilo simbolno bogato okolje.
- Govor in pismenost otrok se razvijata z interakcijami z drugimi: otroci se naučijo govoriti, brati in pisati zato, ker se želijo sporazumevati s pomembnimi drugimi.
- Okolje, v katerem se od otrok pričakuje, da bodo tiho, in okolje, v katerem večinoma govorijo odrasli, ni spodbudno okolje za razvoj govorne kompetentnosti in pismenosti otrok, saj otrok ne prikrajša le za govorne izkušnje in interakcije, pač pa zavira tudi njihovo željo po sporazumevanju.

Zakaj je na teoretski ravni govor otroka tako pomemben v razvoju otrokovega mišljenja in pismenosti poudarja tudi N. Brown (1999), ko jezik povezuje z zmožnostjo dekontekstualiziranega posredovanja informacij, oziroma zmožnostjo pripovedovanja. Avtorica meni, da pismenost ne vključuje le branja in pisanja, temveč tudi otrokovo zmožnost pripovedovanja zgodbe.

Iz velikega števila empiričnih raziskav, ki so bile, v zadnjih dvajsetih letih, narejene na področju govora in pismenosti otrok, je moč prepoznati, da so visoki in pomembni napovedniki zgodnje in akademske pismenosti otrok predvsem besednjak malčkov/otrok, pragmatična zmožnost otrokovega pripovedovanja zgodbe in metajezikovne zmožnosti otrok. Besednjak se, po obsegu in kakovosti, hitro razvija predvsem v obdobju malčka; čeravno so pomembne spremembe v besednjaku zabeležene tudi v obdobjih zgodnjega in srednjega otroštva. Raziskovalci (npr. Bates idr., 1994; Marjanovič Umek, Fekonja, Kranjc in Bajc, 2008), ki so pridobili podatke o razvoju obsega besednjaka dojenčkov in malčkov, navajajo sledeče i) dojenčki, stari dvanajst mesecev, govorijo od 0 do 52 besed; ii) malčki, stari šestnajst mesecev, govorijo od 0 do 347 besed; iii) malčki, stari trideset mesecev, govorijo od 208 do 675 besed. Pripovedovanje zgodbe je pragmatična jezikovna zmožnost, ki je ključnega pomena predvsem v razvojnih obdobjih, v katerih gre za prepoznaven razvoj malčkov/otrok - na

ravni povezanosti govora in mišljenja -, oziroma rabe notranjega govora na eni strani ter razvoj na področjih skladnje, metajezika (rabe jezika za opisovanje predstavnosti; zavedanje strukture jezika) in rabe govora - na drugi strani. Razvoj poteka od enostavnih zgodb, v katerih malčki opisujejo preproste dogodke, praviloma iz njihovega resničnega življenja - do konvencionalnih (koherentnih in kohezivnih) zgodb, ki jih, ob upoštevanju zgradbe zgodbe, (začetek, vrhunec, konec), z opisovanjem časovnih in vzročnih povezav, motivov in čustev junakov ter odnosov med njimi, pripovedujejo otroci v zgodnjem in srednjem otroštvu (npr. Dombey, 2003; Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001). Raziskovalci (npr. Gombert, 1992; Ibrahim, Eviator in Aharon-Peretz, 2007) so si edini, da je metajezikovno zavedanje manjših in večjih enot jezikovnega sistema nujni pogoj za razvoj branja in pisanja, pri čemer se nekatere za branje in pisanje ključne metajezikovne zmožnosti, kot so: npr. spoznavanje splošnih zakonitosti branja in pisanja; razlikovanje med enotami pisanega in tiskanega gradiva, fonološko zavedanje, zavedanje črk, zavedanje fonološko-grafične povezanosti, razvijajo že v obdobju zgodnjega otroštva, oziroma so značilne za predbralne in prednapisovalne zmožnosti otrok. Weinberger (1996) pa ugotavlja, da je otrokovo poznavanje pisanega jezika dober znak, celo boljši kot poznavanje govorjenega jezika, pri napovedi pismenosti otrok. Gre za zmožnosti, kot so: npr. otrokovo razlikovanje tiska od risbe; zavedanje, kaj je beseda, ki jo lahko prepozna in izloči v stavku. Kot meni avtor, otrok navedene zmožnosti ne pridobi zgolj neposredno z učenjem, temveč s poslušanjem zgodbe, dejavnostmi s knjigo, risanjem, barvanjem in zgodnjim pisanjem v različnih, predvsem simbolnih igrah (npr. v trgovini, pisarni).

S. E. Mol in A. G. Bus (2011) sta v najnovejši raziskavi, ki vključuje metaanalizo devetindevetdesetih raziskav o vlogi izpostavljenosti literaturi - od obdobja dojenčka do zgodnje odraslosti, opredelili branje kot spoznavni proces razumevanja zapisanega govora. Raziskovalki menita, da branje, predvsem v zgodnjih razvojnih obdobjih, ne temelji le na temeljnih bralnih spretnostih, temveč tudi na govorjenem jeziku, zlasti na razvoju besednjaka. Malčki in otroci oblikujejo temeljne koncepte o povezanosti med govorjenimi in pisanimi besedami in spoznavajo pomen besede njihovim črkovanjem. Otroci najprej razvijejo abecedno znanje (npr. poznavanje imen črk in odnosa med črkami in glasovi), nato fonološke procese (npr. prepoznavanje posameznih glasov v besedah, zmožnost rabe fonemov) in pravopisne spretnosti. Iz njune raziskave navajamo nekatere zanimive izsledke. Pri predšolskih otrocih je mogoče, z izpostavljenostjo literaturi¹, pojasniti 12 % variance v njihovi govorni kompetentnosti, pri osnovnošolskih otrocih 13 %, pri mladostnikih na srednješolski ravni izobraževanja 19 %, pri mlajših odraslih na visokošolski stopnji 30 %, na univerzitetni stopnji pa 34 % variance v govorni kompetentnosti. Gledano razvojno je bila tudi povezanost med izpostavljenostjo literaturi in bralnimi tehnikami ter splošno inteligentnostjo večja v obdobju srednjega kot zgodnjega otroštva. Gre za recipročni odnos, saj zgodnja izpostavljenost literaturi spodbuja govor otrok in bralni razvoj, ki potem obratno spodbujata pogostost in količino izpostavljenosti literaturi. Tako je mogoče, pri konvencionalnem bralcu, zaslediti relativno velike individualne razlike, ki so z leti vse večje. Z izpostavljenostjo literaturi je

¹ Gre predvsem za skupno branje otrok in odraslih ter druge dejavnosti, pri katerih ima malček/otrok neposreden stik z otroško literaturo.

mogoče pojasniti večji del variance v branju, pri slabih (14 %) kot pri normativnih bralcih (4 %).

Povezanost med otrokovim govornim razvojem (zlasti besednjakom) in spretnostmi porajajoče se pismenosti ter poznejšim učenjem branja, potrjujejo tudi izsledki drugih empiričnih raziskav (npr. Dickinson idr., 2003; Lonigan, Burgess in Anthony, 2000). Tako npr. V. Muter in sodelavci (2004) navajajo, da je otrokova govorna kompetentnost ob vstopu v šolo pomemben napovednik njegove uspešnosti pri učenju branja v prvih dveh letih šolanja. Kot napovednik otrokove porajajoče se pismenosti in akademske pismenosti je potrebno posebej poudariti tudi otrokovo zgodnje zanimanje za tisk. Izsledki raziskav, v katerih so se raziskovalci ukvarjali z zanimanjem za tisk (npr. Crain-Thoreson in Dale, 1992), kažejo, da je otrokovo zgodnje zanimanje za tisk povezano s porajajočo se pismenostjo ter poznejšim uspehom pri branju. Otroci, ki imajo velik interes za branje in pisanje, pogosto že v obdobju porajajoče se pismenosti starše in druge odrasle osebe spodbujajo, naj jim berejo, pri skupnem branju so dejavnejši, pogosteje opazijo tisk v svoji okolici (npr. napise na tablah, registrske številke, reklamna sporočila, nakupovalne sezname) in sprašujejo po njegovem pomenu; pozneje, ko že znajo brati, pa so pri branju zelo vztrajni, oziroma vztrajnejši kot otroci, ki zgodnjega interesa za tisk niso kazali (Whitehurst in Lonigan, 1998).

Izsledki raziskav kažejo tudi, da ne gre zgolj za pomembne in visoke povezanosti med govorom otrok in zgodnjo, oziroma akademsko pismenostjo, temveč je govor otrok/mladostnikov tudi eden od najmočnejših napovednikov šolske uspešnosti (npr. Marjanovič Umek, Sočan in Bajc, 2007). Rezultati slovenske raziskave (za več glej Marjanovič Umek idr., 2007), ki je bila opravljena na mladostnikih, vključenih v deveti razred osnovne šole, kažejo, da je bila povezanost med splošno govorno kompetentnostjo mladostnikov in šolsko uspešnostjo pri slovenščini, matematiki in splošnem učnem uspehu višja kot povezanost med splošno inteligentnostjo ali dimenzijami osebnosti ter merami učne uspešnosti (dosežki pri nacionalnih preizkusih znanja, učiteljeve ocene, splošni učni uspeh). Pri preverjanju vzročnih povezav se je tudi izkazalo, da je imela izobrazba staršev² na učno uspešnost mladostnikov pomemben neposreden vpliv in hkrati deloma posreden, in sicer prek govorne kompetentnosti mladostnikov in njihove splošne inteligentnosti. Ko je bila izračunana še napovedna moč posameznih napovednikov, ki vplivajo na učno uspešnost, se je izkazalo, da je bila pri vseh merah učne uspešnosti, razen pri dosežkih pri nacionalnem preizkusu znanja iz matematike³, govorna kompetentnost mladostnikov najmočnejši napovednik.

Ker je govorna kompetentnost otrok nespregljiv dejavnik razvoja zgodnje in kasnejše pismenosti, se zdi ključnega pomena ocenjevanje in spremljanje govora otrok v različnih, (predvsem tudi zgodnjih) razvojnih obdobjih. V ta namen so bili tudi v slovenskem prostoru razviti pripomočki za ocenjevanje govora dojenčkov, malčkov, otrok v zgodnjem in srednjem otroštvu ter mladostnikov, in sicer *Lista razvoja sporazumevalnih*

² Izobrazba staršev, tako mame kot očeta, se je zmerno, vendar statistično pomembno (od $r = 0,25$ do $r = 0,37$) povezovala z merami učne uspešnosti. Povezanosti so bile nižje kot tiste med splošno govorno kompetentnostjo mladostnikov in merami šolske uspešnosti ($r = 0,53$ do $0,68$).

³ Pri dosežkih pri nacionalnih preizkusih iz matematike, je bila najvišji napovednik splošna inteligentnost mladostnikov.

zmožnosti: Besede in geste; Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in stavki; Preizkus pripovedovanja zgodbe: Rokavička; Preizkus pripovedovanja zgodbe: Žabji kralj; Splošni govorni preizkus: Pisno sporočanje (oblika A in B); Lestvice splošnega govornega razvoja (za več glej Marjanovič Umek idr., 2007; Marjanovič Umek idr., 2011a; Marjanovič Umek idr., 2011b; Marjanovič Umek idr., 2011c). Z navedenimi pripomočki je moč, po standardiziranem postopku, oceniti govor malčkov/otrok/mladostnikov na nekaterih ključnih področjih, kot so: besednjak, govorno razumevanje in izražanje, pripovedovanje zgodbe, metajezik, skladnja in pravopis. Govorna kompetentnost malčkov/otrok je vse pogosteje vključena tudi v ocenjevanje izhodnih kazalnikov učinkovitosti vrtca, ki jih je moč interpretirati glede na več časovnih točk (ocene pri različnih starostih otrok), oziroma v kontekstu dodane vrednosti (Pascal idr., 1999).

Razvoj zgodnje pismenosti v različnih socialnih kontekstih

Bio-ekološki in transakcijski modeli opisujejo otrokov razvoj kot rezultat vzajemnih interakcij med otrokom in različnimi okolji (npr. družina, vrstniška skupina, vrtec, šola), v katerih otrok živi. Vzajemni, tako posredni kot neposredni, procesi v družinskem in vrtčevskem okolju, so pomembni za otrokov razvoj v različnih razvojnih obdobjih in so - na eni strani odvisni od otrokovih dispozicij, na drugi strani pa od možnosti, ki jih za razvoj ponujata družinsko okolje in vrtec (Bronfenbrenner in Ceci, 1994; Votruba-Drzal, Coley in Chase-Lansdale, 2004). Širši pogledi na razvoj pismenosti (vključujoč zgodnjo pismenost), ki presegajo formalno poučevanje in učenje branja in pisanja, pripisujejo pomembno vlogo v razvoju pismenosti različnim socialnim kontekstom, med katerimi je treba posebej poudariti učinke družinskega okolja in vrtca ter različne dejavnosti otrok in odraslih, ki potekajo v simbolno bogatem okolju, in z rabo simbolnih orodij. Ker je razvojno obdobje malčka in zgodnjega otroštva, značilno obdobje za razvoj govora in porajajoče se pismenosti, je v navedenih obdobjih izjemno pomembno podporno okolje, ki vključuje kakovostne zgodnje socialne interakcije med odraslimi in dojenčki/malčki, vrstniške komunikacije, spodbujanje simbolne igre otrok, dejavnosti, ki podpirajo razvoj pismenosti, kot so: stik s pisnim gradivom doma, v vrtcu in širšem okolju, modeliranje branja ter pisanja staršev, skupno branje staršev in otrok (Haney in Hill, 2004; Hohmann in Weikart, 1995; Sulzby in Teale, 1991).

V nadaljevanju bomo podrobneje govorili predvsem o dveh dejavnostih, in sicer o simbolni igri in skupnem branju odraslih in otrok. Ne glede na to, za katero dejavnost ali socialni kontekst (formalni in neformalni) gre, pa ima, kot pravi Bernstein (1961), ključno vlogo v razvoju govora in pismenosti otrok, jezik, ki ga rabijo odrasli v njegovem okolju. Če vzgojiteljica rabi razširjeni jezikovni kod, verjetno ta ne bo »dosegel« otrok z omejenim jezikovnim kodom. Med njimi torej ne bo vzpostavljeno sporazumevanje. Otroci z omejenim jezikovnim kodom, ki ne razumejo vzgojiteljice, se bodo posredovane vsebine pogosto naučili na pamet. Sami namreč ne bodo zmogli narediti posplošitev principov in miselnih operacij, v različnih govornih kontekstih, ker jezik ne bo odigral vloge posrednika, ki bi otrokom omogočil lastno refleksijo in razmišljanje. Ker je omejeni jezikovni kod v večji meri značilen za govor odraslih oseb z nizko izobrazbo, ki imajo praviloma tudi manjši kulturni in socialni kapital, se zdi še toliko bolj pomembno, da so otroci iz tovrstnih okolij zgodaj vključeni v kakovostne vrtčevske programe, v katerih lahko pravočasno »vstopijo« v simbolno okolje. Za ilustracijo navajamo enostaven pri-

mer pogovora med 6-letno deklico in očetom, ki ga opisujeta Thrap in Gallimore (1995) in ki kaže, kako lahko posameznik uspešno spodbudi višje spoznavne zmožnosti in rabo metajezika.

Deklica je izgubila igračo in prosila očeta za pomoč. Oče jo je vprašal, kje je nazadnje videla igračo in deklica je odgovorila "*Ne morem se spomniti.*" Potem je oče postavil vrsto vprašanj, kot so "*Si jo imela v sobi?*", "*Zunaj?*"; "*V moji delovni sobi?*" Na vsa vprašanja je odgovorila "*Ne!*" Ko jo je vprašal "*V avtu?*", je rekla "*Mislim.*" in stekla po igračo. Oče je uporabil preišljene miselne strategije za enostavno nalogo priklica. Želel je, da deklica uporabi metaspomska psihološka orodja, ki sodijo med posredujoča spoznavna orodja.

Simbolna igra je dejavnost, v kateri otroci vzpostavljajo socialne vrstniške interakcije in interakcije z odraslo osebo ter hkrati dejavnost, v kateri otroci, z rabo simbolov, »izvajajo« miselne in govorne pretvorbe. Zaznavno podobne in zaznavno nepodobne stvari pretvarjajo v predmete, osebe, ki jih potrebujejo, vzpostavljajo nove odnose in spreminjajo ravnanja; kar vse zahteva rabo predstavnosti. Tvrstne miselne pretvorbe jim v največji meri omogoča jezik kot simbolni sistem, še posebej metajezikovne zmožnosti. Otroci v simbolni igri praviloma rabijo metajezik spontano, npr. za načrtovanje igre, privzemanje različnih sočasnih ali zaporednih vlog, za opisovanje in razlago nečesa, česar ne vidijo (domišljajska sfera) (Yaden, Rowe in MacGillivray, 1999). Pogostost rabe metajezika v simbolni igri pa ni odvisna le od starosti otrok in njihovih metaspoznavnih zmožnosti, temveč tudi od igralnih pogojev, vsebine in strukture igre. Raziskovalci (npr. Korat, Bahar in Snapir, 2003; Smidt, 2009), ki so preučevali metajezik v igri otrok, so potrdili, da otroci v simbolni igri najbolj uspešno razvijajo metajezikovne zmožnosti, pa tudi, da, vzporedno, z metajezikovnim zavedanjem uporabljajo različne simbolne sisteme (risbo, številke, črke) za zapisovanje govorno posredovanih informacij, načrtovanje, dogovarjanje ...

J. W. Astington in J. Pelletier (1996), ki sta v raziskavo vključili otroke, stare od 9 do 10 let, sta rabo metajezika otrok ocenjevali v treh različnih igralnih pogojih: i) dva otroka sta se sama igrala šole v miniaturni učilnici (vključevala je nekatere šolske pripomočke in učence lutke); ii) otrok se je igral šole z eno od odraslih oseb (raziskovalk), pri čemer je imel na razpolago »šolske« igrače in punčke, lutke; otrok je prevzel vlogo učitelja/ice, odrasla oseba je bila učenka; iii) odrasla oseba je, ob igri, s pravili (igra *Ugani kdo*), učila otroka igrati igro in pri tem rabila veliko metajezika; takoj za tem je otrok učil igrati isto igro druge otroke, vrstnike. Analiza posnetkov igre otrok je pokazala, da so enako stari otroci rabili pomembno manj metajezika v igralnem pogoju ena in dva kot v igralnem pogoju tri. Odrasle osebe, ki so otroka učile pravil igre, so rabile metajezik, kot npr. *Jaz ne morem videti tvojih slik in ti ne moreš videti mojih. Jaz ne morem vedeti, katero sliko ti misliš in ti ne moreš vedeti, katero mislim jaz. Sedaj lahko izbereš eno. Toda zapomni si, jaz ne morem videti, zato jaz ne vem, katera je to ...*, ki so ga zlasti starejši otroci in otroci, ki so že imeli razvito teorijo uma, uspešno vključili v svojo razlago pravil igre vrstnikom.

Simbolna igra in možnosti, ki jih ta nudi za razvoj govora, zlasti metagovora in zgodnje pismenosti otrok, je bila pogosto preučevana, predvsem spoznavni razvoj otrok. Pellegrini in sodelavci (1998) pa so posebej opozorili na moč simbolne socialne igre kot konteksta, v katerem se razvijajo vrstniške interakcije, ki imajo prav tako pomembno napovedno vrednost za branje in pisanje na začetku šolanja. Pri tem pa avtorji posebej opozarjajo, da ni mišljena vsaka socialna interakcija, temveč prijateljske interakcije, ki imajo recipročni in diadni učinek.

Dejavnosti s knjigami in skupno branje staršev in otrok so pomembni dejavniki družinske pismenosti, ki imajo pozitiven učinek na govor otrok ter njihovo zgodnjo in poznejšo pismenost (Vander Woude in Barton, 2003). Več avtorjev je v svojih raziskavah potrdilo, da so pogostost in kakovost skupnega branja ter starost, pri kateri so starši začeli brati svojemu otroku, pomembni napovedniki otrokove porajajoče se pismenosti in razvoja govora (Bus, Van IJendoorn in Pellegrini, 1995; DeBaryshe, 1995). Malčki, ki jim starši med prvim in tretjim letom starosti pogosto berejo, prej spregovorijo prvo besedo, imajo obsežnejši besednjak, oblikujejo bolj zapletene izjave in se prej naučijo brati (npr. Sénéchal, Thomas in Monker, 1995). Otroci se v družinskem okolju vključujejo v dve vrsti knjižnih dejavnosti, in sicer v formalne in neformalne (Sénéchal idr., 1998). Neformalne knjižne dejavnosti so tiste, v katerih je najpomembnejša prebrana vsebina, npr. mama bere zgodbo svojemu otroku. Med branjem lahko starši razširjajo vsebino zgodbe, otrok pa jih lahko sprašuje o pomenu besed, ki jih ne razume. Nasprotno se - med formalnimi knjižnimi dejavnostmi - starši in otrok osredotočajo na značilnosti besedila, tako da otroku kažejo črke, jih poimenujejo, jih seznanjajo z načinom branja, ga učijo brati.

Izsledki raziskav kažejo na pomen skupnega branja otroških knjig na dveh področjih govora, in sicer na področju otrokovega pripovedovanja zgodbe in na področju metajezika. Otrokovi starši v inter-aktivno skupno branje vključijo malčka/otroka, in sicer tako, da v pogovoru z njim, in ob upoštevanju otrokovih izjav in komentarjev, oblikujejo in vzdržujejo strukturo zgodbe; otroci se seznanjajo s strukturo in pravili, ki določajo zgodbo, ter z registrom pisanega jezika (Oppenheim, Emde in Wamboldt, 1996). Otroci v literarnih delih spoznavajo značilnosti jezika, ki se, v mnogih značilnostih, razlikuje od tistega, ki ga rabijo v vsakodnevnem sporazumevanju z vrstniki in odraslimi; hkrati pa srečujejo domišljajske junake, ki so predstavne figure (Wray in Medwell, 2002). Prav zato je pomembno, da odrasli pri skupnem branju ne poenostavljajo bogatega jezika zgodb in jezika zgodbe ne prilagajajo jeziku, ki je značilen za vsakodnevne govorne interakcije. Pellegrini in Galda (1998) razlikujeta med dvema vrstama besedil, ki jih starši berejo otrokom, in sicer med literarnim in stvarnim besedilom. V stvarnem besedilu (npr. knjige o živalih, o pokrajini), je informacija praviloma podana s sliko in spremljajočim besedilom in ni napisana v zgodbi. Da bi starši otrokovo pozornost usmerili na besedilo, morajo opisovati sliko in rabiti besede, ki dodatno pojasnjujejo slike. Pri branju literarnega besedila pa je otrok bolj pozoren na samo vsebino v zgodbi. Avtorja sta, v eni od raziskav, ugotovila, da so otroci in njihove mame govorili več in rabili več metajezikovnih izjav med skupnim branjem stvarnega besedila kot med skupnim branjem zgodb v literarnem besedilu. Zgodbe so bile napisane tako, da so pritegnile otrokovo pozornost, in zato bi lahko pogoste mamine prekinitve v branju in razlage med branjem celo odvrnile njegovo pozornost od besedila. Nasprotno pa - stvarno besedilo - ne vsebuje

koherentne vsebine, temveč opise posameznih predmetov, oseb, dejavnosti ..., ki jih mame pogosteje podrobneje opisujejo in razlagajo, povezujejo s svojimi in otrokovimi izkušnjami z namenom, da bi pritegnile ali vzdrževale otrokovo pozornost.

J. Vander Woude in sodelavki (2009) ugotavljajo, da je za spodbujanje otrokovega govora med skupnim branjem, pomemben predvsem pogovor na ravni referenčnega sporazumevanja, za katerega je značilno, da se vprašanja in razlage nanašajo tudi na informacije, ki jih ni moč razbrati neposredno, iz slik ali besedila, kot npr. pogovor o gledaliških točkah junakov zgodbe in njihovih motivih, napovedovanje dogodkov ali iskanje vzrokov za neki dogodek, povezovanje informacij iz zgodbe z otrokovimi izkušnjami in njegovim vedenjem o svetu.

S. E. Mol in A. G. Bus (2011) sta, v že opisani metaanalizi, med drugim potrdili, da ima izpostavljenost otroški literaturi pomemben učinek na govor otrok in njihovo poznejše branje. Njune ugotovitve so skladne s koncepti o začetku razvoja branja pred formalnim poučevanjem branja, pri čemer ima pomembno vlogo izpostavljenost knjigam kot enemu od elementov spodbudnega družinskega okolja za razvoj pismenosti. Knjige ustvarjajo pomemben kontekst za učenje branja: otroci se pri skupnem branju naučijo več novih besed kot pri drugih jezikovnih interakcijah, npr. pri obrokih ali med igro, spodbujajo bralno razumevanje in že v obdobju zgodnjega otroštva omogočajo razvoj bralnih tehnik.

Kakovostne otroške knjige vključujejo trikrat več besed kot otroške televizijske oddaje ali pogovarjanje odraslih z otroki. Poleg tega vzgojiteljice, pogosto, ob slikah, spodbujajo otroke k pripovedovanju, jim razložijo nepoznane besede, skupaj prepoznavajo dogodke v knjigah in odgovarjajo na vprašanja otrok med skupnim branjem, kar vpliva na razumevanje večjega števila besed, morda tudi na rabo večjega števila besed. Slednje še ni v celoti dokazano. Avtorici posebej poudarjata, da ne gre le za neposredni učinek izpostavljenosti otroški literaturi na bralno uspešnost, temveč za vzajemen odnos. Zato sta oblikovali spiralno-vzročni model branja, s katerim pokažeta, da izpostavljenost literaturi postane z leti učinkovitejša za bralno kompetentnejše otroke, tako na področju govora kot branja. Ti otroci radi in pogosto berejo, zato razvijejo bralno rutino, pri tem pa iz knjig spoznavajo še več besed (pomensko in oblikoslovno). Te jim omogočijo še nadaljnji razvoj branja in večje uživanje pri njem. Taka spirala je še posebej pomembna za manj uspešne bralce, katerih motivacija za branje, (tudi njihovih staršev), je praviloma manjša.

Literatura

- 1 Antonietti, A., Liverta-Sempio, O. in Marchetti, A. (ur.) (2006): *Theory of mind and language in developmental contexts*. New York: Springer Science Business Media, Inc.
- 2 Astington, J. W. in Pelletier, A. J. (1996): The language of mind: Its role in teaching and learning. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd., str. 593 – 620.

- 3 Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Reilly, J. S. in Hartung, J. P. (1994): Developmental and stylistic variation on the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21, 85 – 124.
- 4 Bernstein, B. (1961): Social class and linguistic development: A theory of social learning. V: A. H. Halsey, J. Floud in C. A. Anderson (ur.), *Education, economy and society*. New York: Free Press, str. 288 – 314.
- 5 Bronfenbrenner, U. in Ceci, S. J. (1994): Nature-nurture in developmental perspective: A bioecological theory. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- 6 Brown, N. (1999): *Young children's literacy development and the role of televisual texts*. London: Falmer Press.
- 7 Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. in Pellegrini, A. D. (1995): Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–21.
- 8 Cheyne, J. A. in Tarulli, D. (2005): Dialogue, difference and voice in zone of proximal development. V: H. Daniels (ur.), *An introduction to Vygotsky*. London in New York: Routledge, str. 125 – 149.
- 9 Crain-Thoreson, C. in Dale, P. S. (1992): Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421–429.
- 10 Cutting, B. (1989): *Getting started in whole language*. Bothell, WA: The Wright Group.
- 11 DeBaryshe, B. D. (1995): Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1–20.
- 12 Dombey, H. (2003): Interactions between teachers, children and texts in three primary classrooms in England. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 37 – 58.
- 13 Dickinson, D. K., Anastasopoulos, L., McCabe, A., Peisner-Feinberg, E. S. in Poe, M. D. (2003): The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 93(3). 465 – 481.
- 14 Gardner, H., Torff, B. in Hatch, T. (1996): The age of innocence reconsidered: Preserving the best of the progressive traditions in psychology and education. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 28 – 55). Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- 15 Gombert, J. E. (1992): *Metalinguistic development*. New York, London: Harvester Wheatsheaf.
- 16 Hall, N. (1987): *The emergence of literacy*. Portsmouth, NH: Heineman.
- 17 Halliday, M. A. K. (1993): Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5, (93 – 116).
- 18 Haney, M. in Hill, J. (2004): Relationship between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215 – 228.
- 19 Harris, J. (1993): *Early language development*. London in New York: Routledge.
- 20 Hohman, M. in Weikart, D. (1995): *Education young children*. Ypsilanti, Michigan: High/scope press.
- 21 Ibrahim, R., Eviatar, Z. in Aharon- Peretz, J. (2007): Metalinguistic awareness and reading performance: A cross language comparison. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36(4), 297 – 317.
- 22 Lee, C. D. (2005): Signifying in the zone of proximal development. V: H. Daniels (ur.) , *An introduction to Vygotsky* (str. 253 – 285). London in New York: Routledge.
- 23 Lonigan, C. J., Burgess, S. R. in Anthony, J. L. (2000): Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596 – 613.

- 24 Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001): *Pathways to language*. Cambridge: Harvard University Press.
- 25 Korat, O., Bahar, E. in Snapir, M. (2003): Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 4, 386 – 393.
- 26 Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S. in Bajc, K. (2008): The effect of children's gender and parental education on toddler language developmental. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 16(3), 325 – 324.
- 27 Marjanovič Umek, L. Fekonja, U., Podlesek, A., Kranjc, S. in Bajc, K. (2007): *Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- 28 Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L. (2011a): *Ocenjevanje sporazumevalnih zmožnosti dojenčkov in malčkov*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- 29 Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L. (2011b): *Pripovedovanje zgodbe*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- 30 Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L. (2011c): Splošni govorni preizkus: Pisno sporočanje. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva, d. o. o.
- 31 Marjanovič Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2007): Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 16(3), 27 – 48.
- 32 Mol, S. E. in Bus, A. G. (2011): To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267 – 296.
- 33 Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. in Stevenson, J. (2004): Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665 – 681.
- 34 Oppenheim, D., Emde, R. N. in Wamboldt, F. S. (1996): Associations between 3-year-olds narrative co-constructions with mothers and fathers and their story completions about affective themes. *Early Development and Parenting*, 5(3), 149 – 160.
- 35 Pascal, C., Bertman, T., Gasper, M., Mould, C., Ramsden, F. in Saunders, M. (1999): *Research to inform the evaluation of the early excellence centres pilot programme*. London: Centre for Research in Early Childhood, University College Worcester.
- 36 Pellegrini, A. in Galda, L. (1998): *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*. London: Routledge.
- 37 Pellegrini, A. D., Galda, L., Bartini, M. in Charak, D. (1998): Oral language in literacy learning in context: The role of social relationships. Pridobljeno 15. 09. 2011 na spletni strani http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3749/is_199801/ai_n8779566/.
- 38 Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. in Daley, K. (1998): Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, 96 – 116.
- 39 Sénéchal, M., Thomas, E., in Monker, J. A. (1995): Individual differences in 4-year-old children acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218 – 229.
- 40 Smidt, S. (2009). *Introduction Vygotsky*. London, New York: Routledge.
- 41 Sulzby, E. in Teale, W. (1991): Emergent literacy. V: R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal in P. D. Pearson (ur.), *Handbook of reading research, Vol. II* (str. 727 – 757). New York: Longman.
- 42 Teale, W. H. in Sulzby, E. (1986): *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- 43 Tharp, R. G. in Gallimore, R. (1995): *Seeing the child. Knowing to person*. New York: Cambridge University Press.
- 44 Vander Woude, J. in Barton, E. (2003): Interactional sequences in shared book-reading between parents and children with histories of language delay. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(3), 223 – 247.

- 45 Vander Woude, J., van Kleeck, A. in Vander Veen, E. (2009): Early literacy: Book sharing and the development of meaning. V: P. Rhyner (ur.), *Emergent literacy and early language acquisition: Making the connection* (str. 36–77). New York: Guilford Press.
- 46 Vigotski, L. S. (2010): *Mišljenje in govor* (slovenski prevod). Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani in Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- 47 Votruba-Drzal, E., Coley, R. L. in Chase-Lansdale, P. L. (2004): Child care and low-income children's development: Direct and moderated effects. *Child Development*, 75(1), 5296 – 312.
- 48 Yarden, D. B., Rowe, D. W. in MacGillivray, L. (1999): Emergent literacy. Polyphony of perspectives. (Ciera report). Michigan: CIERA (Centre for the improvement of early reading achievement).
- 49 Weinberger, J. (1996): A longitudinal study of children's early literacy experiences at home and later literacy development at home and school. *Journal of Research in Reading*, 19(1), 14 – 24.
- 50 Wells, G. (2000): Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. V: C. D. Lee in P. Smagorinskiy, *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry* (str. 51 – 86). New York: Cambridge University Press.
- 51 Wertsch, J. V. (2000): Vygotsky's two minds on the nature of meaning. V: C. D. Lee in P. Smagorinskiy, *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry* (str. 19 – 30). New York: Cambridge University Press.
- 52 Whitehurst, G. J. in Lonigan, C. J. (1998): Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848 – 872.
- 53 Wray, D. in Medwell, J. (2002): *Literacy and language in the primary years*. London: Routledge Palmer.

KAKŠNE UKREPE ZA IZBOLJŠANJE SPRETNOSTI IN ZAVZETOSTI ZA BRANJE SO SPREJELI NA NORVEŠKEM?

dr. Astrid Roe

University of Oslo

Ključne besede: *bralna pismenost, nacionalna prizadevanja, pouk branja*

Povzetek

Predstavitev obravnava prizadevanja za izboljšanje bralne kulture, sprejeta po objavi izsledkov raziskave PISA 2000, v kateri so norveški dijaki dosegli povprečne rezultate v branju, matematiki in naravoslovju. Tudi spolna razlika, s katero se razkriva naklonjenost deklicam pri branju, je bila največja v OECD; norveški dečki so bili med najmanj zavzetimi bralci. Sledila so prizadevanja na nacionalni in regionalni ravni. Prvi takšen ukrep je bil uresničevanje strategije "Naredite prostor branju", ki jo je leta 2002 pripravilo in začelo izvajati ministrstvo za izobraževanje in raziskave; ukrep se je zaključil leta 2007. Osnovni cilji strategije so bili: izboljšati bralne spretnosti ter navdušiti otroke in mladostnike za branje, predvsem dečke in učence z nizkimi dosežki, izboljšati znanja in spretnosti učiteljev za poučevanje branja, oskrbeti šolske knjižnice z literaturo in osvestiti norveško družbo o tem, kako pomembno je branje za učenje, osvajanje kulturnih spretnosti, kakovost življenja, aktivno udeležbo v delovnem okolju in spoštovanje demokracije. Drugi ukrep je bila uvedba nacionalnih preizkusov branja za vse dijake 4., 7., 10. in 11. razreda, in sicer v letih 2004 in 2005, ter 4., 8. in 9. razreda leta 2006 – po premoru. Tretji ukrep je bila reforma promocije znanja, ki je vključevala nov kurikulum, z močnim poudarkom na petih osnovnih spretnostih med predmeti: na primarni, nižje sekundarni in tudi višje sekundarni ravni izobraževanja, tj. govorne spretnosti ter spretnosti pisanja, branja, matematične in digitalne pismenosti. Osnovne spretnosti so bile vključene v učne cilje za vse posamezne predmete in so postale tudi del te kompetence. Nacionalna prizadevanja so pozitivno učinkovala na izobraževanje in prakso učiteljev; v primerjavi z letom 2006 so se izboljšali norveški rezultati v raziskavi PISA 2009, kljub temu pa je treba opraviti dodatne raziskave in ugotoviti, kaj vse se je izkazalo za uspešno in kaj je treba še izboljšati.

Abstract

This presentation will discuss the efforts that were taken after the PISA 2000, which revealed that Norwegian students obtained average scores in reading, mathematics and science. The gender difference favouring girls in reading was among the largest in OECD, and Norwegian boys were among the least engaged readers. This resulted in several national and regional efforts. The first national effort that was carried out was the implementation of the strategy "Make Room for Reading!", which was designed and initiated by the Ministry of Education and Research in 2003, and was completed in 2007. Its main objectives were to improve reading skills and motivate children and adolescents

to read more, especially boys and low performers, to improve teachers' skills in teaching reading, to provide school libraries with literature, and to increase the Norwegian society's awareness of reading as basis for learning, cultural skills, quality of life, participation in working life, and valuing democracy. The second effort was the implementation of national reading tests for all students in grades 4, 7, 10 and 11 in 2004 and 2005, and after a break in 2006 for grades 5, 8 and 9. The third effort was the Knowledge Promotion Reform which included a new curriculum with strong emphasis on five basic skills across subjects, throughout primary, lower secondary and upper secondary education and training: Oral skills, written skills, reading skills, maths skills and digital skills. The basic skills are integrated in the competence aims of each subject and are also part of this competence. The national efforts have influenced teacher education and teacher practice, the Norwegian PISA results have improved from 2006 to 2009, but more research is needed to find out what has been successful, and what still needs to be improved.

I will start by giving a brief presentation of the Norwegian school system, and after that turn to the main topic for this presentation: What has been done to improve Norwegian children's and adolescents' reading skills and engagement over the last 5 - 10 years.

The Norwegian school system

The Norwegian strategy for building up equality in education has been based on constructing a publicly funded comprehensive school system without selecting, tracking or streaming students during their basic, mandatory education from 1st to 10th grade. Only around two percent of the children go to private primary and lower secondary schools. All students have the right to three years of free upper secondary education, grades 11 – 13, where they can choose between 3 academic programs and 10 vocational programs. Norwegian children now start school at the age of six. Before 1997 children started at the age of seven.

Although upper secondary school is not mandatory, almost all students go into an upper secondary program at the age of 16. However, 25 – 30 percent drop out of upper secondary school for various reasons, and one important reason is definitely poor reading skills. The majority of the drop-outs are boys on vocational programs. One reason is that even on the manual and practical vocational programs students have to use computer based and technical equipment that require reading of long and often complicated manuals and instructions. Upper secondary school teachers expect that students who have ten years of schooling behind them are able to read, and in a technical sense they are, but that does not mean that they are able to cope with the literacy demands they meet in secondary school. This problem has increased gradually over the last twenty years, as the need for manual workers has decreased and the only option for most 16-year-olds is to get an education. Students who drop out of secondary school may therefore face serious problems like unemployment, which again may lead to problems both for themselves and others, at worst drug abuse and crime. Both teachers and policy makers are deeply concerned about this, and a lot of emphasis is

now being put on reading instruction throughout upper secondary school, which has not earlier been paid attention to.

The “first” reading instruction

Up to 2001, before the first Programme for International Student Assessment (PISA) and Progress in Reading Literacy Study (PIRLS) results were published, reading instruction in Norwegian schools was mainly associated with beginner instruction and special reading programs for children with dyslexia or other reading difficulties. PISA and PIRLS showed that Norwegian students did not achieve as well as expected. The attention was directed to the reading instruction in Norwegian schools, and one result of this is that we now distinguish between the “first” and the “second” reading instruction. In the following, I will focus mainly on the “second” reading instruction. But first I have to say a few words about the first and basic beginner instruction, which has also changed over the last ten years, not so much in terms of methods, but in terms of early intervention.

Through the early years after the school reform in 1997 when Norwegian six-year-olds started school, playing games was regarded more important than learning to read and write during the first and sometimes also the second school year. The justification for this was that children need time to mature. According to the PIRLS Study in 2001, more than 50 percent of the Norwegian primary school teachers reported that if a child was lagging behind in reading skills, they preferred ‘to wait for the child to mature’. It was also a fact that the use of special education increased with the students’ age, which is in conflict with the principle of early intervention. In Finland, however, where the PISA scores are very high, and there is a low percentage of students with poor reading skills, a great deal of extra help is given at an early stage. Over the last ten years this is gradually happening in Norway too, and even kindergarten teachers sometimes give children basic instruction in reading, writing and mathematics at the age of five or even earlier. When children start school, they start learning to read and write immediately. All children in the first, second and third year now undergo national diagnostic reading tests, which are constructed to detect needs for individual follow-up and adaptation.

The influence of the PISA Reading Framework

Before I give a more detailed presentation of the so-called “second” reading instruction and the reading assessment system in Norway, I must turn to PISA and PIRLS, because parts of these international reading frameworks have influenced our national curriculum in reading. As the concept of *reading literacy* is more or less the same in PIRLS and PISA, and the frameworks are developed by many of the same international reading experts, I will relate to PISA in the following.

PISA was created by the OECD in 1997, and the first assessment took place in 2000. 15-year-olds are tested in three domains: Reading Literacy, Mathematical Literacy and Scientific literacy. According to the OECD “(...) achievement in reading literacy is not only a foundation for achievement in other subject areas within the educational system, but it is also essential for successful participation in most areas of adult life. The ability to access, understand and reflect on all kinds of information is essential if individuals are to be able to participate fully in our knowledge-based society. The meaning of knowing

has shifted from being able to remember information, to being able to find and use it". (OECD 2010)

In PISA students are not assessed on the most basic reading skills, as it is assumed that most 15-year-old students will have acquired these. When students have reached the end of compulsory education, reading literacy skills must include finding, selecting, interpreting and evaluating information from the full range of texts associated with situations that reach beyond the classroom. In 2009 PISA also introduced *engagement* as a part of the definition of Reading Literacy: "(...) understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society" (OECD 2007). Earlier reading tests have focused mainly on continuous texts or prose organised in sentences and paragraphs. PISA has used in addition non-continuous texts that present information in other ways, such as in lists, forms, graphs, or diagrams. It has also distinguished between a range of prose forms, such as narration, exposition and argumentation.

Implications of the "PISA shock" in Norway

The first PISA assessment showed that Norwegian students obtained average achievement scores compared to the OECD in reading. This did not surprise the researchers, but we were surprised that the spread in reading was higher than in most other countries, and that Norway had one of the largest gender differences in favour of girls. Moreover, there were similar gender differences favouring girls in reading engagement and time spent on reading, and the correlation between reading scores and reading engagement was fairly high: 0,41. No other single background variable showed a higher correlation, not even social background. Norwegian boys were the most frequent users of computer games and had the least positive attitudes towards reading in OECD.

This led to a "PISA shock" in Norway, and there were different reactions to the results. The media, who always look for winners or losers, called Norwegian students losers and claimed that Norwegian school policy and Norwegian teachers had failed. Many teachers, teacher educators and researchers took this seriously, and politicians from different parties agreed that good reading skills are crucial, and that something had to be done.

The large gender gap favouring girls in reading literacy as well as in reading engagement became a major concern. The first national effort that was carried out as a direct response to results from PISA and PIRLS was the implementation of the National Strategy "Make Room for Reading!" The strategy was designed and initiated by the Ministry of Education and Research in 2003, and was completed in 2007, and its main objectives were:

- to improve reading skills and motivate children and adolescents to read more,
- to improve teachers' skills in teaching reading, to provide literature and encourage use of school libraries,
- to increase the Norwegian society's awareness of reading as basis for learning, cultural skills, quality of life, participation in working life, and valuing democracy.

A total of 876 projects were financed and initiated under this program, most in primary and lower secondary school, and many of them focused particularly on boys. The evaluation report states that “Two years with the strategy ‘Make room for reading!’ appears to have increased reading activities in Norwegian schools, but not enough to improve students’ reading skills in the short term.” (Buland et al. 2008). The last sentence relates to the fact that PISA 2006 showed a significant decrease in score points in reading achievement in Norway, but at the same time there were small but significant positive changes in boys’ reading habits and reading engagement.

The second national effort was the implementation of national reading tests. In 2002 national experts (i.e. researchers, teachers, teacher educators) representing reading, writing, mathematics and English were called by the Ministry of Education and Research to develop national tests for grades 4, 7, 10 and 11. Among the reading experts were researchers who had been involved with PISA and PIRLS in Norway. We all agreed that these frameworks could serve our purpose very well, not only because they had been developed by leading international reading researchers, but also because we agreed that they defined reading as a basic skill across curriculum very well. Therefore the PIRLS and PISA frameworks represented a starting point and formed the basis of our work with the development of the tests, which will be presented more detailed below. The first tests were carried out in 2004 and 2005, then we had a new government followed by a “test break” in 2006. In 2007 the tests were back and now on 5th and 8th grade and in 2010 also for 9th grade.

The third and most extensive effort was the Knowledge Promotion Reform, which included a new national curriculum that was introduced in autumn 2006. Here we find increased focus on five basic skills across subjects, throughout primary, lower secondary and upper secondary education and training: Oral skills, writing skills, reading skills, mathematics skills and digital skills. The basic skills are integrated in the competence aims for each subject and are also part of this competence. The work with the reform started in 2004. Experts representing the different subject domains and the five basic skills were invited by the Norwegian Directorate for Education to prepare this new national curriculum. Those who represented reading as a basic skill had either been involved with PISA, PIRLS or the national reading tests and one can clearly see traces of those frameworks in the national curriculum, here represented by natural science and social studies:

Being able to read in the natural science subject means *collecting information, interpreting and reflecting on the content* of natural science texts, brochures, newspapers, books and information on the internet. Reading in the natural science subject also includes reading manuals, recipes, tables, various graphs and symbols.

... and in social studies:

Being able to read in social studies means to read, *examine, interpret and reflect on* factual prose texts and fiction containing increasing levels of difficulty in order to experience contact with other periods, places and people. Being able to read also means processing and using varied information from images, film, drawings, graphs, tables, globes and maps. To understand and participate active-

ly in the society we live in, it is also necessary to be able to read and collect information from reference books, newspapers and the internet, and to *assess this information critically*.

The national reading tests - design and pedagogical use

The national reading tests are meant to provide information on the students' basic skills, and are also a basis for improvement and development within each school. They are based on the descriptions of reading as a basic skill in every school subject (i.e. science and social studies above). The reading test for 8th and 9th grade takes 90 minutes and consists of 8 – 10 texts and 40 – 45 questions, and the text content reflects the content in the different school subjects. Like in PISA there are different genres, text types and text formats. There is always one, but only one, literary text. The texts are authentic, which means that they are not constructed for the purpose of the test. 25 – 30 percent of the questions are open ended, the rest are multiple choice items. The reading tasks are divided into three reading aspects, like in PISA: Retrieving information, interpreting texts and reflecting on form or content. Basic reading skills are not tested. So far this is a paper and pencil test with a different content every year.

This example shows the content of the 2009 test:

8 authentic texts:

1. News graphic (Science)
2. Extract from a novel (Norwegian, Religion/Ethics)
3. News article about altitude sickness (PE, Science)
4. Cartoon/comic stripe (Norwegian)
5. Book reviews (Norwegian)
6. Time table for a ferry along the coast of Norway (Geography, Mathematics)
7. A new kind of chewing gum (Science, social science)
8. Students' opinions (blogs) about the age limit to vote (Social science)

The results are presented in terms of percentage of students on 3 proficiency levels in 5th grade, and 5 levels in 8th grade. General descriptions of typical reading skills on each level are given. There is also a lot of guidance material available for teachers to use, especially when it comes to the practical and pedagogical use of the results.

This guidance material is based on collaboration between a group of highly skilled reading teachers from different schools, researchers and test developers. The following examples from level 1 and level 5 suggest what students on these levels can typically manage within each aspect:

Level 1 (the lowest level):

- To retrieve information: To take account of a single criterion to locate an independent piece of explicitly stated information.
- To interpret texts: To recognise the main theme in a text about a familiar topic, when the required information in the text is prominent.
- To reflect on texts: To make a simple connection between information in the text and everyday knowledge to state a personal opinion.

Level 5 (the highest level):

- To retrieve information: To locate and combine multiple pieces of deeply embedded information, to infer which information in the text is relevant to the task. Deal with extensive competing information.
- To interpret texts: To deal with ambiguities, ideas that are contrary to expectation and ideas that are negatively worded.
- To reflect on texts: To critically evaluate or hypothesise, drawing on formal, public or less common knowledge. Show accurate understanding of long or complex texts.

Along with the descriptions there are examples of what teachers can do to help students practice reading on, or a little above their level. For example on level 1:

The text must be short and simple, and the student must be familiar with its form and content. The theme must be of interest for the student. Students can practice:

- *retrieving important information which is clearly presented or is centrally placed in the text, i.e. an explicitly expressed feature of the main character of a story, a clearly expressed opinion, or figures that are visible and easy to find.*
- *understanding the main storyline or theme in a text, i.e. the most important incident or the main argument.*
- *understanding arguments or information that is simply clearly presented, and then presenting personal views.*

On level 5:

The text may be long or complex, the student may be unfamiliar with the format and the content, and the text may contain advanced language. The student can:

- *combine multiple pieces of deeply embedded information in different texts with different format, and retrieve the information that is relevant for the certain task. For example an instruction or a recipe where a combination of information from illustrations, lists, and text boxes is necessary.*
- *show that he or she understands indirect and ambiguous presentations, for example use of irony, sarcasms or negations. Explain events that are the opposite of the expected, for example in old texts, from distant places or milieus.*
- *recognise supportive and non-supportive arguments in argumentative texts.*
- *take a critical stance towards style, tone or lay-out in texts, and decide whether the text is trustworthy or not.*
- *put forward hypothesis to explain the background of an event or a person's non-expected behaviour.*

Teachers are also given examples of how to use of the test results in general:

- Study every individual student's results item by item, especially the items where the student has failed.
- Find out whether the students in your class have more problems with texts related to certain subjects, text types or item formats than others.
- When a student has failed, reasons may be that he or she
 - has not understood the question
 - has not understood the text

- has not reached the question
- has not tried to answer
- has guessed what was right (multiple choice)
- Go through the test with the students, explain to them what characterises the different texts (genre, form, text type) and what the different questions are measuring (retrieve, interpret, reflect).
- Show the students where the line between credited and non-credited answers to open ended questions goes, give examples.
- Go through the different distractors of the multiple choice items and explain why they are wrong and why the key alternative is right.
- Let students try to construct multiple choice items themselves.

This material is available on the Directorate for Education's web page, where it is easy to find. However, we do not yet know if - or to what extent - teachers really use it. We know that some teachers do, but a national survey is needed to find out more about this.

There is an ongoing discussion about the national test system in Norway, because it is a fact that high stake tests will influence teachers' practice. Some teachers fear that the main focus will be on the comparison of school results, and that this will lead to a negative kind of teaching to the test. Teaching to the test is a bad idea if it leads to a narrowing of teaching methods or content and exclusion of other important content knowledge. I will claim that the national reading tests do not represent a threat against methodological freedom or subject content. The only way to train students to perform well on the national reading tests is to teach them good reading strategies to retrieve information, understand, interpret and reflect on what they read in a variety of texts in all subjects, and to encourage students to read on a voluntary basis.

High quality reading tests can give important and valuable information to teachers, if teachers understand how reading is assessed in the actual test and how the results can be used. Tests must be designed and used in ways that will NOT threaten teachers' good work with explicit reading instruction including reading strategies, reading motivation and evaluation of the students' reading comprehension in all subject areas.

The impact of the national efforts

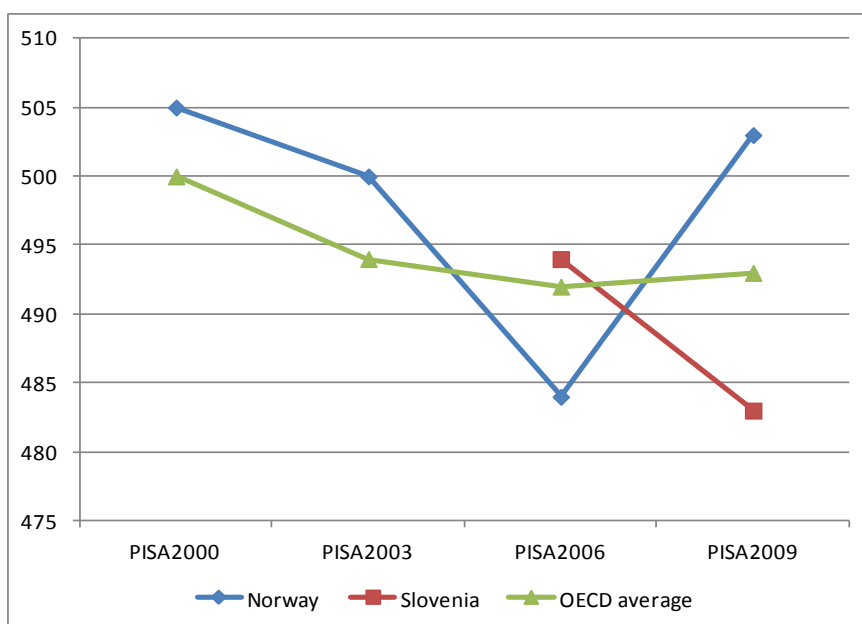
So far it is difficult to say how the Knowledge Promotion Reform with its emphasis on basic skills throughout school, the national diagnostic reading tests for 1st, 2nd and 3rd grade and the national reading tests for 5th, 8th and 9th grade, has influenced the daily life in all Norwegian classrooms, and if it has contributed to better reading skills among Norwegian students. According to research, it can take many years from a new curriculum is implemented until we can see any effects of it in teacher practice and students' learning outcome. But here is what we do know about some changes that have taken place over the last years:

- Reading instruction now starts when children start school at the age of six, and early intervention has become a major issue.

- Most primary and lower secondary schools now have their own specialised supervisor in reading.
- Reading instruction has become more systematic as many schools now follow a certain reading program. In primary school some follow the Australian *Early Years Literacy Program* or a program called *Guided Reading*, which was pioneered in New Zealand. Often these programs are adapted into a local model at each school.
- In lower secondary schools the awareness of good reading strategies is probably what has influenced reading instruction in different subjects the most. Some teachers follow programs inspired by Anglo-American reading research over the last two decades, for example the reciprocal models which focus on dialogic instruction and authentic assessment. Authentic assessment means that the teacher monitors and evaluates the students' reading comprehension during his or her daily work in the classroom, for example as a natural part of reading textbooks. The importance of reading engagement is also explicitly stated in many of the current reading programs.
- Upper secondary school teachers are gradually becoming aware of the fact that 16-year-olds cannot always read well enough to be able to cope with the texts and tasks that are required of them, and that teaching of reading comprehension and reading strategies is necessary also on this level.

It is also a fact that Norwegian students performed significantly better in reading PISA 2009 than in 2006, but if we look at the results over time, 2006 is hardest to explain. Compared to PISA 2000 and 2003 there has been no change. However, we hope that way reading now is now being emphasised in our schools will keep Norwegian students on the right track in the future. One threat is the fact that children seem to read less and enjoy reading less than before. To be optimistic, we can hope for further improvement in PISA 2012, even if it may be too soon, as it takes time to change teachers' practice.

The diagram shows that the achievement levels in a country can go down - and up – and down again.



Graph 1: Reading achievement in Norway, Slovenia and the OECD average

Further research is needed

PISA and PIRLS give information about levels of reading among our students, but it is also important to investigate what lies behind these results. Qualitative classroom research is a good supplement to quantitative test results. In Norway a research project motivated by the problematic PISA findings in 2000 was carried out in 2005 with grants from the Norwegian Research Council. This was a comprehensive video study within the three PISA domains mathematics, science and reading, and with an ambition to capture offered and experienced learning activities in the three domains. The video study encompassed six schools and three weeks of video recording in 9th grade classrooms. Students and teachers were also interviewed after the lessons. One conclusion was that hardly any reading instruction was observed. Teachers had very vague perceptions of reading instruction and reading strategies and students were not able to define it either. This was before 2006. More qualitative research is now needed to find out if things have changed since 2005, what goes on in the classrooms, and what works - if it works. We may be able to find out if we can link the qualitative video data to the national test results over time.

I will end by showing two of examples that illustrate the challenges that Norway and probably also Slovenia face, as girls really outperform boys in reading in both countries. The first deals with the fact that many boys do not identify themselves as readers. A 14 year-old boy was interviewed about his reading habits, but he kept saying that he never read anything unless he had to, not even headlines in newspapers and magazines – he said. So he was finally asked:

I: Do you read on the Internet, then?

S: What do you mean?

I: Do you use the Internet?

S: Yes, but not for reading.

I: What do you use it for, then?

S: Anything, really, looking at newspapers perhaps.

I: Oh, but then you have to read, haven't you?

S: Yes ...

I: When you enter a web page it is hard to avoid reading, isn't it?

S: Yes, of course.

I: So maybe you read more than you are aware of?

S: Yes, you do, but I don't use the Internet to read.

I: But once you open a web site, you must read something, mustn't you?

S: Yes, yes ... of course. You have to read once you start the computer, because you have to write something ...

Another problem may be that students who lack metacognitive awareness, engagement and good reading strategies may simply not know why they don't understand or remember what they read. Another boy told revealed his problem:

S: Sometimes I read, and at the same time I think about something else.

I: How far do you read before you become aware of that?

S: It can take long.

I: What do you do when you realize that you think about something else?

S: I close the book and think that I have read it ...

In a computer based world one big challenge is to make young people – especially boys – understand that reading is not only fun and exciting, but also necessary in their future lives. Motivation, engagement and the use of effective reading and learning strategies can be regarded as important outcomes in their own right, as they can affect students' quality of life during their adolescence, and can influence their decision to pursue further education or their capacity to seize labour market opportunities.

References

- 1 Buland, T., Finbak, L., Ervik, K.V. og Stene, T. (2007). *Lokal grunnmur gir nasjonalt byggverk? Evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" – Delrapport 3.*
- 2 Klette, K., Bergem, O. K., & Roe, A. (forthcoming). *Exploring life in classrooms within the area of PISA: Experiences from the Norwegian PISA+ video study.* Scandinavian University Press/Springer Press
- 3 Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2001). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*, Chestnut Hill, MA: Boston College.
- 4 Mullis I. V.S., Martin M. O., Kennedy, A.M., & Foy P. (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- 5 OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000.* Paris: OECD Publications.
- 6 OECD (2007): *Reading Literacy: a framework for PISA 2009.* Paris: OECD Papers.
- 7 OECD (2010). *PISA 2010: Tomorrow's skills today – Student performance.* Paris: OECD Publications.
- 8 Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen. [Reading Didactics – after the first reading instruction]* Oslo: Universitetsforlaget. 217 p. Second edition in 2011.
- 9 Roe, A. (2010). Elevenes engasjement i lesing. Students' Engagement in Reading]. In: Kjærnsli, M. and Roe, A. (eds.). *På rett spor - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009.[On the right track. Norwegian students' competence in reading, mathematics and science in PISA 2009]* Oslo: Universitetsforlaget.

PIRLS in PISA

prof. dr. Janez Justin

Pedagoški inštitut Ljubljana

Ključne besede: *znanje, branje, pismenost, pomen, besedilo*

Predstavljeni bodo glavni rezultati mednarodnih raziskav PIRLS 2006 in PISA 2009 (bralni del). Prikazani bodo dosežki učencev/dijakov iz sodelujočih držav, seveda s poudarkom na primerjavah med dosežki slovenskih učencev/dijakov in dosežki učencev/dijakov iz drugih sodelujočih držav. Predstavljene bodo tudi povezave med dosežki učencev/dijakov in nekaterimi drugimi podatki, pridobljenimi v obeh raziskavah, zopet s poudarkom na Sloveniji. Sledila bo predstavitev izhodišč za natančnejšo analizo nalog, ki so jih učenci in dijaki reševali pri merjenju bralne pismenosti, pri projektih PIRLS in PISA. O rezultatih obeh projektov pogosto razpravljamo, kot da vemo, katere sposobnosti učencev/dijakov merita. Vendar bi to natančno vedeli le, če bi poprej ugotovili, katere spoznavne operacije morajo učenci/dijaki izvršiti, da uspešno rešijo naloge, s katerimi v obeh raziskavah merijo njihovo bralno pismenost. V dokumentaciji raziskav spoznavna zgradba teh nalog ni posebej razčlenjena. V projektu PISA je, na primer, rečeno le, da naloge zahtevajo od dijakov '*prepoznavanje informacij v besedilih*', '*povezovanje informacij*', '*integriranje in interpretiranje informacij*' ipd. Raziskovalcem v vsaki sodelujoči državi je prepuščeno, da sami opravijo natančnejšo analizo spoznavne zgradbe nalog, ki jih rešujejo učenci oziroma dijaki. Kakšna je torej zgradba nalog v projektih PIRLS in PISA? V predstavitvi bo, zaradi časovne omejitve, to le nakazano, in sicer samo za majhno število zahtevnejših nalog.

Spoznavna dejavnost, ki jo od učenca/dijaka zahtevajo zahtevnejše naloge v obeh projektih, ima naravo logičnega sklepanja. Večina nalog zahteva sklepanja, ki jih logiki opisujejo kot nepopolne silogizme (entimeme) in materialne implikacije. Gre za logična sklepanja, ki niso le formalna, temveč jih učenec/dijak izpelje v nekem 'mediju', namreč prek pomenske vsebine kratkih besedil, ki jih je maloprej prebral. Hkrati se mora, pri sklepanju, opreti na predhodno pridobljeno splošno znanje, za katero se predpostavlja, da ga je že pridobil. Čeprav so se raziskovalci, ki so sodelovali pri navedenih raziskavah, trudili, da bi kar se da zmanjšali vpliv dejavnika 'znanje', ga niso mogli povsem izločiti.

Mnoge naloge so torej zahtevale od učencev/dijakov tri vrste spoznavnih dejavnosti, ki so morale biti med seboj povezane:

1. izoblikovanje pomenskih predstav o tistem, kar neko besedilo posreduje bralcu izrecno ali implicitno;
2. uporabo informacij, ki jih besedilo ne vsebuje, vendar se je predpostavljalo, da so sestavina učenčevega/dijakovega splošnega znanja;
3. logično sklepanje, ki pomenske predstave in dodatne informacije poveže tako, da to vodi k pravilnemu odgovoru na vprašanje, zastavljeno v nalogi.

Opravljena bo torej kratka analiza spoznavne zgradbe majhnega števila nalog. Na koncu bo poudarjeno vprašanje, kako lahko vpogled v spoznavno zgradbo nalog, uporabljenih v projektih PIRLS in PISA, pomaga učitelju pri pospeševanju razvoja bralne pismenosti učencev in dijakov. Vsaj delni odgovor na to vprašanje dajejo nekatere raziskave v psiholingvistiki (Caron, Graesser, Clark, Kintsch).

IZBOLJŠAVE ALI PREOBRAZBA?

dr. Janez Bečaj

Državna komisija za vodenje NPZ

Ključne besede: *bralna pismenost, šolska kultura, izboljšava, preobrazba*

Podatki PISE 2009 o slabši bralni pismenosti naših učencev so dodobra razburili laično in strokovno javnost in očitno bo potrebno nekaj storiti. Vprašanje je seveda kaj in kako? Če po PISI 2009 najvišja stopnja bralne pismenosti pomeni, da »učenci izkazujejo podrobno razumevanje besedila, katerega vsebina ali oblika sta jim neznana, poiščejo in organizirajo več delov informacije, z uporabo specifičnega znanja kritično ovrednotijo besedilo in oblikujejo hipoteze«, potem na pomanjkanje vsega naštetega nacionalno preverjanje znanja opozarja že vrsto let. Neodzivnost na ta opozorila in burna reakcija na PISO 2009 daje vtis, da znanje naših učencev samo po sebi ni toliko pomembno kot ugotovitev, da smo v tem pogledu podpovprečni.

Toda, če že hočemo nekaj storiti, da bi se to spremenilo, razlog ne bi smel biti v neuglednem mestu med primerljivimi državami, pač pa dejstvo, da je bralna pismenost bistvenega pomena za učinkovito znajdenje v hitro spreminjajočem se svetu, v katerem je bodočnost nejasna in meglena. S problematiko bralne pismenosti bi se morali intenzivno ukvarjati tudi, če bi bili nadpovprečni ali celo najboljši.

Glede tega, kaj bi bilo koristno storiti, sta na voljo, v glavnem dve možnosti, ki pa se izključujeta. Prva temelji na predpostavki, da je naš vzgojno-izobraževalni sistem sicer dobro zastavljen, da pa v njem določene zahteve niso dovolj dosledno izpeljane. Sem spadajo pozivi k bolj resnemu in predvsem zahtevnemu delu ter višjim ambicijam. Druga možnost vidi izvor težav v prevladujoči šolski kulturi, ki ne omogoča bistveno drugačnih rezultatov, kot jih imamo. V prvem primeru zadostujejo izboljšave, v drugem pa je potrebna preobrazba ali paradigmatški premik. Izboljšave (spremembe ocenjevanja, učnih načrtov ipd.) so seveda bolj vabljive, saj jih je mogoče uresničiti čez noč. Preobrazba zahteva veliko bolj temeljit razmislek in veliko časa. Dokler ta dilema ne bo razrešena, bomo zanesljivo ostali pri izboljšavah, ki bodo ohranjale prav to, kar že imamo.

O UČITELJIH ZA OPISMENJEVANJE IN RAZVIJANJE BRALNE PISMENOSTI

Tatjana Plevnik

Eurydice Slovenija

Ključne besede: *pismenost učencev, družbene neenakosti, socialno-ekonomski status učencev, spol, učenci priseljenci, materni jezik in kultura, učni jezik, 'pismenost' učiteljev*

Povzetek

Izobraževanje učiteljev za poučevanje branja je zelo pomembno. Številne študije kažejo medsebojno povezanost med usposobljenostjo učiteljev za poučevanje branja in učenčevimi bralnimi dosežki. Evropske države močno poudarjajo kakovostno poučevanje učnega jezika, vključno z branjem. Bodoči vzgojitelji in učitelji vseh učnih predmetov bi se morali že v času študija seznaniti, ne le s teorijami branja, temveč tudi s praksami poučevanja branja, in sicer od načrtovanja in izvajanja različnih bralnih strategij do vrednotenja učenčevih zmožnosti branja. Prav tako je pomembno stalno profesionalno spopolnjevanje na tem področju. Ali so sodobne znanstvene ugotovitve o pomenu pismenosti za izobraževanje, delo in življenje posameznika našle ustrezen prostor v sistemu izobraževanja učiteljev v Sloveniji? Kako to, da na ravni družbe prepoznamo pomanjkljivo pismenost prebivalstva kot razvojno oviro, ta pa ostaja nezadovoljiva?

Zakaj je pismenost tako pomembna

Izobraževalne, delovne in življenjske možnosti tistih, ki so pri bralni pismenosti šibkejši, se bistveno razlikujejo od tistih, ki imajo dovolj razvite bralne in druge pismenosti⁴. Diferenciranje učencev na različno pismene (akademsko in digitalno pismene in preproste funkcionalno pismene delavce ali pripadnike marginaliziranih skupin), vodi v izključevanje in neenakosti. K neenakim možnostim prispeva tudi neenak dostop do digitalnih tehnologij in zmožnost njihove rabe. Nezmožnost prepoznavanja razlik med ljudmi in skupinami ter nepripravljenost razumevanja in preseganja teh razlik vodi v družbene konflikte (Grosman, 2010). Ti so lahko tudi zelo dramatični. Evropa jih še pomni.

Zato so v temeljih evropskih politik vzgoje, izobraževanja in usposabljanja prizadevanja za bolj izenačene možnosti njenih prebivalcev. Inkluzivna šola, upoštevanje in premoščanje psiholoških, jezikovnih, kulturnih, socialnih in ekonomskih razlik, razlik med spoloma, posebnosti otrok priseljencev in otrok s posebnimi potrebami – vse te politike, oziroma poudarki, so vključeni v temeljne strateške dokumente.

Enake možnosti uspeha učencev in kakovost učiteljev

Rezultati mednarodnih raziskav (PISA, PIRLS, TIMSS) kažejo primerjalno uspešnost učencev in tudi odvisnost uspešnosti učencev od njihove razredne in kulturne pripadnosti. Mednarodna raziskava PISA na primer opozarja na vpliv socialno-ekonom-

⁴ Različne oblike pismenosti lahko razumemo kot jezikovno delovanje in zmožnosti za sporazumevanje; kritična uporaba teh pa terja dobro razvito jezikovno osveščenost in sposobnost premisleka o izbiri jezikovnih sredstev. Oblike pismenosti (branje, poslušanje, pisanje) se razširjajo še na nove digitalne pismenosti in večjezične ter medkulturne pismenosti. (Grosman, 2010).

skega izvora učencev in na to, da nekatere politike dosegajo oboje – uspešnost učencev in enakomerneje porazdeljene rezultate v celotni populaciji (Schleicher, 2004). Največji del razlik v uspešnosti med učenci pripisuje dejavnikom, ki jih učenec prinese s sabo v šolo. Od spremenljivk, na katere šolska politika lahko vpliva, imajo največji vpliv dejavniki, povezani z učitelji in poučevanjem, zato je *kakovost* učiteljev najpomembnejša posamična spremenljivka med šolskimi dejavniki. Med kazalce učiteljeve kakovosti se v raziskavah največkrat omenjajo njegove merljive značilnosti (izobrazba, izkušnje). Obstajajo pa tudi drugi pomembni vidiki kakovosti učiteljev, kot so zlasti komunikacijske spretnosti (sposobnost razlaganja na jasen, razumljiv in prepričljiv način); poklicna zavzetost – ta vključuje visoka pričakovanja do vseh učencev; navdušenost nad predmetom poučevanja; prepoznavanje in upoštevanje različnosti učencev (po spolu, kulturnojezikovnem in socialno - ekonomskem ozadju); sposobnost empatije; skrb za učenca, in še mnogi drugi. Iz raziskave PIRLS 2006 izhaja, da je s šolskimi dejavniki mogoče pojasniti 11% razlik v dosežkih učencev. Že sama raziskava PIRLS je pokazala, da so otroci iz družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom, ki so brali že pred šolo, napredovali veliko slabše kot njihovi socialno-ekonomsko *močnejši* vrstniki.

Prizadevanja načrtovalcev izobraževalne politike so običajno usmerjena v strukturne in kurikularne spremembe ter normativne ukrepe. V izobraževanje učiteljev – to je v avtonomijo univerz – ne posegajo. Bistvene spremembe – na ravni sistema – pa se zgodijo le s poučevanjem, ki je v središču sistema, in ob učiteljih in njihovih poudarjenih pedagoških konceptih. Učitelji so tisti, ki štejejo.

Kako je s poučevanjem (branja oziroma učnega jezika) v Sloveniji?

Slovenski vzgojitelji in učitelji (branja) poučujejo po **predpisanih kurikularnih napotilih**, pri katerih pa strokovnjaki ugotavljajo potrebe po spremembah. Tako so v slovenskem kurikulumu za vrtce cilji, ki se navezujejo na porajajoče se pismenosti, premalo poudarjeni (Marjanovič Umek, 2010). V Sloveniji vstopajo otroci v šolo z različno razvitimi bralnimi zmožnostmi. Delno ali razvito tehniko branja ima v prvem razredu že 98 % otrok (Saksida, 2010). Učni načrt v prvem razredu pa je naravnano na predopismenjevalne dejavnosti. Šele drugi razred je namenjen pripravi na sistematično opismenjevanje in tretji urjenju tehnike branja in pisanja. Grginičeva (2005) ugotavlja, da ima otrokova predšolska pismenost neposreden in večji vpliv na njegov bralni uspeh v drugem razredu kot pa bralni dosežki v prvem razredu. Šole ne znajo vključiti otrokove računalniške pismenosti, ki jo pridobijo otroci do 6. leta, ugotavlja Saksida (2010). Cilji prvega razreda so postavljeni prenizko (Bela knjiga ... 2011). Na prenizka pričakovanja učiteljev opozarjajo tudi rezultati raziskave PIRLS. Bralne težave je imelo 25 % slovenskih učencev, to je kar 9% več, kot je bila ocena njihovih učiteljev (16 %). Eurydice študija kaže, da se začne razvijanje temeljne pismenosti v drugih evropskih državah prej kot v Sloveniji (Poučevanje branja ... 2011). Grosmanova ugotavlja, da učni načrt za slovenščino med cilji navaja medkulturno zmožnost, vendar se ta pojavlja samo deklarativno na prvih straneh (Grosman, 2010).

Štrausova s sodelavci ugotavlja, da je uspešnost učencev odvisna tudi od pouka in dejavnikov šole (vodstva šol) in učitelja, ne pa samo od značilnosti otroka in njegovega

okolja. V evalvacijski študiji izstopa denimo podatek, da je v slovenskih šolah, v pedagoškem procesu, najmanj prvin medkulturnosti, problemskega pouka in navezovanja znanja - med vsemi opazovanimi prvinami. Učitelji na splošno gojijo visoka pričakovanja do (domnevno) uspešnejših učencev in niso naklonjeni otrokom z nizkim socialno-ekonomskim položajem. Običajno več pričakujejo od učencev iz družin z visokim socialno-ekonomskim statusom, celo, ne oziraje se, na dejanske intelektualne sposobnosti otroka. Višji dosežki učencev pa so tam, kjer imajo učitelji visoka pričakovanja tudi do otrok z nizkim socialno-ekonomskim položajem. Zlasti visoka pričakovanja so tista, ki se kažejo kot bistvena ločnica med uspešnimi in neuspešnimi. (Štraus idr., 2008).

Eurydice v statistični publikaciji objavlja podatek, da je 12 % osnovnošolcev, ki so sodelovali v raziskavi PIRLS, **priseljenskega porekla**, in doma govorijo drug jezik kot v šoli (Key Data ..., 2009). Vižintinova in Kolednikova (2010) ugotavljata, da je – v nasprotju z načelnim zavzemanjem Slovenije za večjezičnost in medkulturni dialog - dejansko stanje zelo kritično⁵. Strokovnjakinji menita, da je za otroke priseljencev zelo pomemben njihov materni jezik. Če ga ne osvojijo, je ogrožena tudi njihova sposobnost za usvajanje drugih jezikov, zato je sistematično ohranjanje materinščine še pomembnejše. Tudi rezultati raziskave PISA kažejo pomembne razlike v dosežkih pri naravoslovju med dijaki naravnimi govorci in dijaki priseljenci, katerih dosežki so nižji, ne glede na to, da so že druga generacija priseljencev. Zaradi razpetosti med dve kulturi imajo težave z identiteto, nižji učni uspeh vpliva na njihovo vedenje (Kolednik, 2011).

Študija Eurydice o razlikah med spoloma (2010) je ugotavljala **zvezo med spolom in učno uspešnostjo**: fantje so na splošno bralno šibkejši od deklet. Učni uspeh slovenskih učencev je, zaradi bralne šibkosti, v pomembno večjem deležu ogrožen kot učni uspeh učenk. Tako velike razlike med spoloma so le še v treh drugih evropskih državah. Vendar pa se, po nekaterih raziskavah, slovenski učitelji tega včasih niti ne zavedajo⁶ (Lesar idr., 2005).

Številni učenci se všolajo z velikimi primanjkljaji na govornem in socialnem področju; teh primanjkljajev pa med šolanjem ne nadomestijo. Zavod za šolstvo v svojih analizah ugotavlja povezanost med **socialno-ekonomskim statusom učencev** in dosežki na NPZ pri slovenščini (in matematiki). Ugotovil je visoko stopnjo povezanosti med dosežki in bruto plačami po regijah in srednjo povezanost med dosežki in izobrazbeno strukturo.

Pomurska in Podravska regija se po statističnih podatkih uvrščata najnižje. Razlike v uspešnosti učencev pri NPZ med regijami Zavod pojasnjuje z različno ekonomsko in izobrazbeno strukturo prebivalstva, manj pa s kakovostjo pouka. Tudi učitelji menijo, da je njihova odgovornost samo didaktično-metodična in vsebinska raznolikost pouka, za

⁵ V šolskem letu 2008/09 je le 8 slovenskih osnovnih šol spoštovalo eno osnovnih človekovih pravic: pravico do učenja maternega jezika. Le peščica osnovnih šol izvaja dopolnilni pouk slovenščine (38) in pouk materinščine za priseljence in razvija dejavnosti za krepitev medkulturnega dialoga. V istem obdobju je bilo v slovenskih osnovnih šolah registriranih 886 učencev priseljencev, kar je manj kot 1 % osnovnošolske populacije.

⁶ V raziskavi na vprašanje o razlikah v uspešnosti pri spolu niti eden od anketiranih učiteljev ni prepoznal učiteljevega načina poučevanja kot pomemben dejavnik, ki vpliva na razlike v učni uspešnosti.

učni uspeh pa so (skorajda povsem) odgovorni učenci sami (Lesar idr., 2005). V OECD raziskavi TALIS je Slovenija izstopala s podatkom, da so učitelji manj uporabljali zahtevnejše didaktične metode; šibkejša je bilo timsko delo, opazna je bila visoka stopnja solidarnosti do neakovosti ter nezanimanje slovenskih učiteljev in ravnateljev za medkulturnostne in evropske teme (Sardoč idr., 2009).

Ali usposobljenost učiteljev (branja, oz. učnega jezika) vpliva na uspešnost učencev?

Študija Eurydice o poučevanju branja v Evropi ugotavlja, da obstaja povezava med ustrežno izobrazbenostjo in usposobljenostjo učiteljev za opismenjevanje učencev in bralnimi in drugimi dosežki učencev, čeprav je o tem malo raziskav. V članicah EU so denimo leta 2006 – v povprečju – 55 % učencev poučevali učitelji z univerzitetno izobrazbo in še 22 % z višjo ali visoko strokovno. Vendar pa je v nekaterih uspešnejših državah izobrazbeni standard učiteljev dosti višji (90 % učiteljev ali več ima visokošolsko izobrazbo).

Tudi slovenski učenci so imeli leto kasneje učitelje z izobrazbeno strukturo, kot ga ima povprečje EU. V istem obdobju je statistika po regijah pokazala, da je bil v Pomurski in Podravski regiji delež osnovnošolskih učiteljev z visoko izobrazbo nekoliko nižji (54 %) kot v Osrednjeslovenski regiji (62 %); v regijah z nižjo uspešnostjo učencev pri NPZ, je bil nekoliko višji delež tudi učiteljev z neustrezno izobrazbo (5 %) kot v Osrednjeslovenski regiji (2 %), kjer je uspešnost učencev pri NPZ najvišja. Podoben vzorec se je pojavil pri vzgojiteljih: 34 % visokošolsko izobraženih v Pomurski in Podravski regiji, 42 % v Osrednjeslovenski (SURS 2007/08; Statistični urad RS: 2009/10).

Slovenija upošteva splošna evropska priporočila o izobrazbeni ravni učiteljev, vendar pa v vsebinskih podrobnostih (zlasti) pri učiteljih (branja) slovenščine ne sledi mednarodnim standardom.

Evropski dokumenti⁷ poudarjajo kakovostno izobrazbo učiteljev, ki naj bo interdisciplinarna, pedagoška in univerzitetna, dopolnjena z ustreznim *stažiranjem*. Usposabljanje naj vključuje, poleg teorij in metodologij pedagoškega raziskovanja, še zlasti metode poučevanja, strategije poučevanja za inkluzivno šolo, ozaveščanje o razlikah med spoloma, posebnostih otrok s priseljenkim ozadjem in otrok s posebnimi potrebami. Močan poudarek je na učnem jeziku kot najpomembnejšem orodju poučevanja, vsebinah medkulturne in državljske vzgoje, IKT, tujem jeziku in ustreznem deležu praktičnega usposabljanja. Velik pomen pripisujejo tudi izbiri kar najboljših in motiviranih kandidatov za pedagoški študij.

Druge Eurydice študije⁸ ugotavljajo, da kakovostni modeli izobraževanja učiteljev vključujejo predvsem integrirane in vzporedne oblike, z znatnejšim deležem pedagoško profesionalnih teoretskih vsebin (60 do 180 ECTS ali več) in (raziskovalno obarvane) prakse, obdobje nadzorovanega uvajanja v delo in temeljito evalvacijo pred stalno zaposlitvijo.

⁷ Common European principles for teacher' competencies and qualifications (2005).

⁸ Eurydice Key Data on Education in Europe (2009); Zagotavljanje kakovosti v izobraževanju učiteljev v Evropi (2008).

Skrbna izbira kandidatov za študij je značilna tudi za izobraževalne sisteme najboljših 10 držav na svetu⁹. V njih učitelje izberejo izmed 5 – 10 % najboljših dijakov. Izbira temelji na visokih ocenah, brezhibnem znanju učnega jezika ter močni poklicni motivaciji. Velja omeniti tudi to, da najboljših 10 držav vlaga šestkrat več denarja, v desetkrat manj kandidatov za pedagoški študij, kot je OECD povprečje (McKinsey Report ..., 2007). Tako zaostrena izbira vpliva na privlačnost poklica, zato se prijavljajo čedalje boljši in status poklica raste (na Danskem je učitelj najbolj zaželen poklic v državi, visoko je tudi na Finskem, v Kanadi).

Nesporno je, da morajo biti kakovostni vzgojitelji in učitelji ozaveščeni o pomenu porajajoče se pismenosti pri otrocih in razvoju pismenosti pri učencih (nadomeščanje primanjkljajev, spodbujanje nadarjenosti) in sami zelo kompetentni na vseh temeljnih področjih pismenosti, zlasti pa še na področju učnega jezika. Pregled izobraževanja učiteljev (branja; učnega jezika) v Sloveniji pa kaže drugačno prakso. Na matičnih fakultetah se izobražujejo samo učitelji za osnovno bralno opismenjevanje (vzgojitelji, učitelji razrednega pouka), učitelji slovenščine pa naj bi se izobraževali na filozofskih fakultetah, in sicer na drugi stopnji - vzporedno s strokovnjaki za slovenščino in slovensko književnost.

V programu Predšolska vzgoja PF v Ljubljani je 15 KT slovenskega jezika in književnosti, pomembne teme za vsakega vzgojitelja, kot so: medijska vzgoja, družinska pismenost, pedagoški govor v vrtcu, mladinska književnost, komunikacija z glasbo, lutkarstvo), so med izbirnimi predmeti. Na pedagoški fakulteti v Ljubljani ima didaktika slovenščine pri razrednem pouku 11 KT, v 4. letniku ni več slovenščine, med izbirnimi predmeti pa so: branje, pisanje, govor in poslušanje; pedagoško sporazumevanje v slovenščini. Na magistrski ravni je 12 KT didaktike jezika in književnosti, jezikovno in medkulturno ozaveščanje je med izbirnimi predmeti. V Mariboru – študijski program Razredni pouk - je situacija podobna. Na 2. stopnji so celo vsi didaktični predmeti, povezani z jezikom, izbirni: didaktika branja in pisanja otrok s težavami v opismenjevalnem in bralnem procesu; recepcija slovenske mladinske književnosti; preverjanje in ocenjevanje znanja pri slovenščini; psihologija branja in praksa.

Profesorji slovenščine se izobražujejo na filozofskih fakultetah, ki v preteklosti pedagoškemu in didaktičnemu izobraževanju učiteljev slovenskega jezika niso posvečale ustrezno velike pozornosti. Trenutno FF Ljubljana (še) ne razpisuje novega bolonjskega študija za učitelja slovenščine in tudi program še ni objavljen. Stari program je dajal prednost predvsem razvijanju slovnične in leksikalne zmožnosti, kar za uspešno sporazumevanje in poučevanje ne zadošča (Skela, 2011). Bolonjsko prenovljena programa mariborske in kopske filozofske fakultete vsebujeta izbiro pedagoške smeri s 60 KT splošnih edukacijskih predmetov, specialne didaktike in strnjene pedagoške prakse (teden dni v osnovni šoli in teden dni v srednji!), vendar precej manj kot pedagoški študijski programi evropskih držav z razvitejšim sistemom izobraževanja učiteljev (Comparative Study ..., 2009).

⁹ Avstralija, Belgija, Finska, Kitajska - Hongkong, Japonska, Južna Koreja, Kanada, Nizozemska, Nova Zelandija in Singapur.

Če bi sklepali iz predmetnikov (nazivov predmetov), potem je gotovo, da sodobne znanstvene ugotovitve o pomenu pismenosti za izobraževanje, delo in življenje posameznika, niso našle povsem ustreznega prostora v sistemu izobraževanja učiteljev. Izbira dobrih kandidatov je omejena na dano strukturo diplomantov prve stopnje, ki bodo na drugi stopnji izbirali med pedagoško in nepedagoškimi smerni po načelu racionalnosti. Povprečno število točk za vpis na slovenščino je bilo, po analitičnih podatkih Visokošolske vpisne službe, v študijskem letu 2010/11, v Ljubljani 67 točk, v Kopru 59, v Mariboru 58. *Boljši* kandidati so se vpisali na razredni pouk (povprečje 70 točk) in socialno pedagogiko (83 točk).

Možni odgovori na izzive – kaj lahko storijo šolske politike?

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju 2011 ponuja nekaj rešitev, povezanih predvsem s kurikularnimi priporočili in izvedbo pouka:

- večji poudarek naj bi dali porajajoči se pismenosti v vrtcih in za to dodatno izobrazili vzgojitelje in vzgojiteljice;
- učenci naj bi začetno branje in pisanje obvladali do zaključka drugega razreda osnovne šole, v tretjem razredu pa predvsem utrjevali branje zahtevnejših besedil z razumevanjem in samostojno pisali daljša raznovrstna besedila.
- v predmetniku osnovne šole za prvo triletje naj bi se povečalo število ur, namenjenih poučevanju maternega jezika;
- ustrezno naj bi se uredil položaj maternega jezika v celotnem predmetniku, saj je »v številnih državah maternemu jeziku namenjen večji delež ur kot v Sloveniji«;
- posebno mesto morajo imeti tudi materni jeziki učencev, katerih materinščina ni slovenščina;
- učenci, katerih materinščina ni slovenščina, naj bi se, pred vključitvijo v redni izobraževalni proces, učili slovenščine v strnjem programu;
- učencem s posebnimi potrebami naj bi bila zagotovljena ustrezna pomoč.

Pri predlogih za spremembe v izobraževanju učiteljev pa so predlagatelji ostali previdno v danih okvirih. Menili so, da je »potrebno oblikovati specifične kriterije za akreditacijo in evalvacijo pedagoških študijskih programov. Poleg splošnih meril in postopkov, po katerih naj poteka akreditacija vseh visokošolskih zavodov in študijskih programov, morajo obstajati tudi posebna merila in postopki za akreditacijo 'pedagoških' študijskih programov«. [Že videno.]

Škoda. Glede na rezultate ravni pismenosti v Sloveniji in glede na številne primere dobre prakse iz drugih držav bi še kako potrebovali razmislek o samostojnem študijskem programu za učitelja slovenščine, izdelanem po integriranem modelu, ki bi vseboval več vsebin v obveznem delu študija, pomembnih ne le za poklic, ampak za prihodnost družbe v celoti. Saj, kot pravi Laval, »horizont študija ne sme biti le polje obstoječega poklica in dejavnosti, ker nas to zapira v sedanost, v prilagajanje sedanosti, (ki bo jutri že preteklost)«. (Laval, 2004). Potreben bi bil razmislek o vpeljavi netradicionalnih dvopredmetnih povezav učitelj slovenščine in (biologije, kemije, matematike, računalništva). Razmislili bi lahko o možnostih razširitve vloge knjižničarjev na aktivnejše promotorje branja (učitelje branja, spodbujevalce bralnih navad fantov, organizatorje

bralnih aktivnosti v večjezikovnih skupnostih učencev). Dobrih praks, kako izboljšati sedanje neželjeno stanje, je veliko.

Ali je volja? In če je volja, ali je denar?

Literatura in viri

- 1 Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (2011). Dostopno na naslovu: <http://www.belaknjiga2011.si/> (pridobljena 20. 9. 2011).
- 2 Common European principles for teacher' competencies and qualifications (2005). Dostopno na naslovu: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (pridobljeno 14. 9. 2011).
- 3 Comparative study of Nordic teacher-training programmes (2009). Nordic Council of Ministers: Copenhagen. Dostopno na naslovu: <http://www.norden.org/en/publications/publications/2009-520> (pridobljeno 26. 6. 2010).
- 4 Eurydice (2008). Zagotavljanje kakovosti v izobraževanju učiteljev v Evropi. Prevod dela *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 5 Eurydice in Eurostat (2009). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: EACEA P9.
- 6 Eurydice (2010). Razlike med spoloma pri izobraževalnih dosežkih. Prevod dela *Gender Differences in Educational Outcomes*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- 7 Eurydice (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Brussels: EACEA P9.
- 8 Grosman, M. (2010). Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 61, št. 1, str. 16–27.
- 9 Kolednik, A. (2010). Podatki raziskave PISA 2006: Primerjava dosežkov dijakov priseljencev in naravnih govorcev. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 61, št. 1, str. 121–136.
- 10 Laval, C. (2004). *Šola ni podjetje*. Ljubljana: Založba Krtina.
- 11 Lesar, I., Čuk, I. in Peček, M. (2005). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. V *Sodobna pedagogika*, letnik 56, št. 1.
- 12 Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 61, št. 1, str. 28–65.
- 13 McKinsey and Company (2007). McKinsey Report: How the World's Best-performing School Systems come out on Top. Dostopno na naslovu: http://www.teacherqualitytoolbox.eu/news/4/mckinsey_report_how_the_world_s_best_performing_school_systems_come_out_on_top (pridobljeno 9. 10. 2010).
- 14 Saksida, I. (2010). Pismenost (naj)mlajših – dileme, vprašanja, izzivi. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 61, št. 1, str. 66–85.
- 15 Sardoč, M., Klepac, L., Rožman, M., Perše Vršnik, T. in Brečko, B. (2009). Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: *Nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- 16 Schleicher, A. (2004). Raising the Performance of Education Systems for All – Key findings from OECD's Programme for International Student Assessment (PISA). Portorož.
- 17 Skela, J. (2011). Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 62, št. 2, str. 114–133.
- 18 Štraus, M. in drugi (2008). Kvalitativna študija šolskih karakteristik glede na uspešnost v raziskavah znanja matematike, naravoslovja in bralne pismenosti. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na naslovu: <http://www.pei.si/Sifranti/ResearchProject.aspx?id=60> (pridobljeno 21. 9. 2011).
- 19 Štraus, M., Markelj, N. (2011). Doseganje temeljnih in najvišjih ravni pismenosti slovenskih učenk in učencev v rezultatih raziskave PISA. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 62, št. 2, str. 158–199.

- 20 Vižintin, M. (2010). Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? V: *Sodobna pedagogika*, letnik 61, št.. 1, str. 104–121.
- 21 Žakelj, A. in Ivanuš Grmek, M. (2010). Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

POLOŽAJ SLOVENIJE V ŠTUDIJI EURYDICE

mag. Milena Ivšek

Eurydice Slovenija

Ključne besede: *bralna zmožnost, bralni dosežki, poučevanje branja, samospremljanje, bralne težave*

Povzetek

Študija *Poučevanje branja v Evropi* odstira celostni vpogled v dejanske prakse v Evropi na ravni posameznika in družbe; odpira možnosti, kako dosežke v bralni pismenosti izboljšati, kar ne bo le v prid posameznikom v družbi znanja, ampak je pomembno za celotno družbo in njen napredek. Vsak izobraževalni sistem ima svojske učne prakse, na to vplivajo različni dejavniki; hkrati pa se, z razvojem, te tudi spreminjajo. V tem procesu je nujno opazovati, oz. raziskovati teorijo in prakso poučevanja branja, in sicer na vseh ravneh izobraževanja. Vsi učitelji v izobraževalnem sistemu razvijajo pri učencih bralno pismenost, od porajajoče se pismenosti do pismenosti posameznih disciplin. Ali je pri nas dovoljšnja ozaveščenost, kako pomembno prispeva bralna pismenost pri posameznem učnem predmetu k večrazsežnostni pismenosti posameznika?

Uvod

Vse države si prizadevajo za čim boljšo pismenost celotnega prebivalstva, zato je v zadnjem desetletju v Evropi pismenost v ospredju na vseh področjih in še posebej v izobraževanju. Ko zožimo pogled z večrazsežnostne pismenosti k bralni pismenosti, hkrati usmerimo pogled na izobraževanje od zgodnje starosti otrok v predšolskem obdobju, na obvezno izobraževanje in tudi na sekundarno raven (mislim vsaj na začetno leto sekundarnega izobraževanja).

Bralna pismenost in kurikularni dokumenti

V našem izobraževalnem sistemu je v predšolskem izobraževanju zagotovljeno izobraževanje z vodilnimi smernicami – s Kurikulumom za vrtce (1999); primarno izobraževanje je opredeljeno v Programu za osnovno šolo in bralna pismenost še posebej v Slovenščini – učnem načrtu (za slovenščino po triletjih od 1. do 9. razreda) (1998). Poleg tega je bil za namen te študije uporabljen tudi dokument *Koncept dela – Učne težave v osnovni šoli* (2008).

V študiji je predšolsko izobraževanje opredeljeno kot raven ISCED 0, primarno izobraževanje pa v našem šolskem sistemu zajema obe ravni – ISCED 1 (1.–6. razred) in ISCED 2 (7.–9. razred). Matrika je obsegala devet ključnih področij: (1) kurikularni dokumenti za razvijanje bralne zmožnosti: obseg, oz. število strani, v katerih je omenjeno branje, oz. so omenjene (pred)bralni cilji/aktivnosti – za vrtec je temu namenjeno 5 strani; za osnovno šolo več kot 85 strani, kjer je omenjeno branje, in še dodatno v didaktičnih priporočilih. (2) Glavni cilji za razvijanje bralne zmožnosti učencev: v osnovnošolskem kurikulu je branje opredeljeno v splošnih ciljih predmeta, v operativnih ciljih, specialnodidaktičnih priporočilih, v katalogu pa so opredeljeni standar-

di tudi za branje. Naslednje podvprašanje se je nanašalo na ključne kompetence EU in smo v opombi napisali, da se kurikulum za primarno izobraževanje posodablja in da so v posodobljenem učnem načrtu navedene vse ključne kompetence (v tisti fazi, jan. 2010, so bile). Naslednje podvprašanje se je nanašalo, ali je navedeno, kako branje za učenje razvijamo v celotnem kurikulumu, pri vseh učnih predmetih in če je izpostavljeno, kako pomembno je branje pri drugih učnih predmetih. Naslednje vprašanje se je nanašalo, kako skrbimo za kontinuiteto razvijanja bralnih zmožnosti, posebno ob prehodih z ene na drugo izobraževalno raven in kako so opredeljena priporočila za razvijanje zmožnosti branja s pomočjo digitalne tehnologije. (3) V tretjem razdelku so bila vprašanja, ki so se nanašala na učitelje, kako udeležujejo razvijanje bralnih zmožnosti v razredu, in katere vrste in žanre besedil pri pouku uporabljajo, pa tudi kako so v kurikulumu opredeljeni standardi, oz. pričakovani dosežki (ti so bili lahko opredeljeni kot znanja, zmožnosti ali razumevanje), ki se od učencev z različnimi zmožnostmi in glede na različno razvojno stopnjo pričakujejo ob zaključku posamezne izobraževalne ravni. Naslednje vprašanje se je nanašalo na vrednotenje bralnih zmožnosti, in sicer ali imamo razvita orodja za vrednotenje, vključno z lestvicami dosežkov, ki bi jih učitelji lahko uporabili za načrtovanje svojega dela in za učenčevo napredovanje v bralni zmožnosti. Kako je razvijanje bralnih zmožnosti opredeljeno, ali je povsem ločeno ali je povezano z razvijanjem zmožnosti pisanja in morda z zmožnostmi poslušanja in govorjenja. (4) Četrty razdelek se je nanašal na poslušanje in govorjenje – na zgodnje cilje; gre za razvijanje jezikovnega razumevanja. Ta del v študiji ni zajet, ker kazalniki za 'poslušanje in govorjenje, zgodnji cilji' ne razlikujejo dovolj med govornim razumevanjem na splošno (npr. razumevanje navodil) in govornim razumevanjem v povezavi z učenjem v procesu branja (npr. razumevanje zgodbe, ki jo bere učitelj). (5) Branje – zgodnji cilji –, v tem razdelku gre za koncept védenja in znanja o tisku; pri učenju branja se otrok ozavešča, da je pisanje reprezentacija govorjenega jezika. Kar reče/prebere, je zapisano; pot pisanja (od leve proti desni) predstavlja časovno usklajevanje govorjenja – gre za razumevanje obojega: razumevanje besedila in razumevanje na ravni besede, da se zaveda, kar koli je zapisano, je lahko tudi govorjeno; da ima stavek samostojni pomen in da je pri pisanju glavni princip uporaba besed. Namen je bil poiskati cilje ali dejavnosti, ki pomagajo razvijati pravilno/ustrezno reprezentacijo pisnega jezika in njegove raznolike funkcije. Naslednji razdelek se je nanašal na poslušanje in govorjenje – zgodnje cilje. Vprašanje o fonološkem zadeva učenje branja, in sicer zahteva razumevanje glasovnih enot v besedi na dveh ravneh: da otrok razčleni besedo na posamezne zloge ali da prepozna v besedi glasove. Naslednje podvprašanje se je nanašalo na prepoznavanje besed. Uspešno učenje branja omogoča otroku lažje prepoznavanje besed v besedilu, kar vodi do določenega mentalnega slovarja; če se posveča večja pozornost prepoznavanju besed, to vpliva na razumevanje celotnega besedila. Prav tako je pomembna grafo-fonemska skladnost oz. povezanost črka-glas; otrok naj razume, da so glasovne enote v besedi predstavljene s črkami. Zadnje podvprašanje je bilo namenjeno tekočemu branju. (6) Ta razdelek se je nanašal na strategije bralnega razumevanja; učenci, ki obvladajo strategije bralnega razumevanja, lahko v procesu branja ozaveščeno nadzorujejo bralno razumevanje; to je lahko v kurikulumu izraženo v ciljih, dejavnostih ali pa s terminom 'strategije'. (7) Ta razdelek se je nanašal na sodelovalno učenje ob besedilih, kako učenci medsebojno sodelujejo ob interpretaciji raznovrstnih besedil. (8) Kako je v kurikulumu zastopan koncept motivacije za branje, oz. kako razvijamo pozitivni

odnos do branja, da pri učencih dosežemo 'zavzetost za branje'¹⁰, je v tem razdelku. (9) In zadnji razdelek se je nanašal na šibke bralce.

Kje je bilo mogoče zaslediti pomanjkljivosti pri zapisu v naših kurikularnih dokumentih? Izpostavila bom le dvoje:

- (1) Opazovanje lastnega procesa branja, kako učenci reflektirajo proces razvijanja svoje bralne zmožnosti. Ta metakognitivna strategija nakazuje, da so učenci ozaveščeni, da obstajajo različne strategije bralnega razumevanja in da lahko izmed njih izberejo sebi najprimernejšo, ko se srečajo s težavami pri razumevanju besedila. Naj ponazorim s primeri iz tujih kurikulov:
 - Učenci 7. in 8. razreda naj bodo zmožni razložiti, katere bralne strategije so najprimernejše za reševanje določenih problemov, in si sami postaviti osebne cilje za razvijanje njihove zmožnosti razumevanja.
 - Učenci razvijajo svoje bralne zmožnosti v procesu poučevanja, da postanejo 'reflektivni bralci'.
 - V kurikulumu za učence od 3. do 5. razreda je navedeno, naj se navadijo opazovati in evalvirati sebe kot bralce.
- (2) V učnem načrtu ni posebej opredeljeno, oz. navedeno, kako ravnati s šibkimi bralci. Predvideva se, da je to področje podrobno zastopano v dokumentu Koncept dela – Učne težave v osnovni šoli (2008). Vendar je treba razumeti to pripombo v smislu ravnanja s šibkimi bralci neposredno pri pouku; ko otrok začne zaostajati pri branju pri pouku, je treba takoj nuditi pomoč (včasih morda zadostuje motivacijska spodbuda ...), ker sicer lahko otrok začne zaostajati pri vseh učnih predmetih, povezanih z branjem.

Mednarodni raziskavi PIRLS in PISA

Ravni bralne pismenosti se ugotavljajo s pomočjo dveh pomembnih mednarodnih raziskav PIRLS in PISA. Pri IEA Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) meri bralne dosežke učencev 4. razreda, izvaja se ciklično vsakih pet let; raziskave so bile izvedene 2001 in 2006 (zadnja v letu 2011). Raziskava PISA (*Programme for International Student Assessment*) Program mednarodne primerjave dosežkov učencev pri OECD meri znanje in zmožnosti 15-letnih dijakov v branju, matematiki in naravoslovju; izvaja se na tri leta. Bralna pismenost se je v okviru PISE preverjala v letu 2000 in 2009 (Slovenija v letu 2000 še ni sodelovala).

Vzorec v raziskavi PIRLS temelji na razredu (4. razred), ki ga učenci obiskujejo, PISA pa izključno na starosti učenca (15 let).

V teh dveh raziskavah so poudarki na različnih stopnjah branja. PIRLS zadeva učence osnovne šole in vrednoti bralne zmožnosti učencev, da naredijo premik od branja k

¹⁰ Termin 'reading engagement' se je pri nas uveljavil kot 'zavzetost za branje', kar presega v pomenskem smislu motivacijo za branje ali pa vključenost v branje. V prevodu študije je poleg teh izrazov uporabljen tudi izraz 'udejstvovanje v branju'.

‘branju za učenje’; PISA se izvaja pri nas za večino učencev v prvem letniku srednje šole (gre torej za bralne zmožnosti, ki so jih pridobili v osnovni šoli) in je usmerjena na vrednotenje učenčevih dosežkov znanja in zmožnosti za vseživljenjsko učenje. Obe raziskavi temeljita na razširjenem pojmovanju branja, bolj na ‘bralni pismenosti’ kot na ‘branju’; to vključuje ne le procese in zmožnosti bralnega razumevanja, ampak tudi (upo)rabe branja in odnos do branja, v obeh gre za branje kot interaktivni, konstruktivni proces, poudarjen je pomen učenčeve zmožnosti reflektiranja lastnega branja in uporabe branja za različne namene.

V raziskavi PISA je bil v EU-27 leta 2009 povprečni dosežek 490,5 (500 točk je mednarodni povprečni kazalnik) in v Sloveniji 483. V posameznih evropskih državah, kjer so bili povprečni dosežki 15-letnikov pri branju nižji kot povprečje v EU, čeprav razpršenost učenčevih dosežkov ni bila visoka, morajo nameniti večjo pozornost bralnim dosežkom na najvišjih ravneh, med te države spada tudi Slovenija. Učenci, ki ne dosegajo druge ravni v raziskavi PISA, sodijo med tiste z nizkimi dosežki. Učenci, ki dosegajo raven 1 (335–407 točk), so zmožni narediti le najpreprostejše bralne naloge: poiskati preprosti del informacije, prepoznati glavno temo v besedilu ali narediti preprosto povezavo z vsakdanjim znanjem. Učenci, ki so pod ravni 1, imajo številne težave pri uporabi zmožnosti bralne pismenosti kot učinkovitega orodja za pridobivanje znanja in zmožnosti tudi na drugih področjih. V EU-27 je bilo v raziskavi 2009 učencev z nizkimi dosežki pri branju 19,6 %, v Sloveniji pa 21,2 %.

V raziskavi PIRLS so četrtošolci v EU-27 dosegli povprečno 533,3 točke, kar je višje kot mednarodno povprečje (500 točk), v Sloveniji pa 522. Učenci, ki niso dosegli ravni srednjih mednarodnih ciljnih vrednosti (475 točk), lahko štejemo med šibke bralce. To so tisti učenci, ki so zmožni osnovnih bralnih veščin, torej so dosegli nizke mednarodne ciljne vrednosti (400 točk) in tisti, ki niso dosegli minimalnih bralnih zmožnosti (manj kot 400 točk). Povprečno 20 % učencev iz evropskih držav, vključenih v raziskavo, ni bilo zmožnih prepoznati literarne zgodbe ali prepoznati informacije, ki ni bila konkretno navedena. Število šibkih bralcev v Sloveniji je bilo 24,4 % (pod ali na 475 točk) in 5,6 % učencev (pod ali na 400 točk).

V veliko državah se je povprečje rezultatov četrtošolcev v bralni pismenosti leta 2006 v primerjavi z letom 2001 izboljšalo, znatno – za 20 točk – so se povečala povprečja tudi v Sloveniji.

V zadnjih desetih letih so v trinajstih izobraževalnih sistemih reforme neposredno povezane z bralno pismenostjo. Glavni vidiki reform so:

- povečanje količine časa za poučevanje branja (Španija in Madžarska);
- branje kot nadpredmetni cilj v kurikulumu (Belgija (nemško govoreča skupnost)), Danska, Španija, Francija, Avstrija, Združeno kraljestvo (Severna Irska, Wels in Škotska) in Norveška;
- zgodnje branje na predšolski ravni (Danska, Italija, Avstrija, Portugalska in Združeno kraljestvo (Anglija));

- učne metode: npr. medsebojna odvisnost med branjem in pisanjem; visoko kvaliteten pouk fonemov; (Francija, Avstrija, Združeno kraljestvo (Anglija) in Norveška).

Poučevanje branja

Razvijanje zmožnosti branja na zgodnji stopnji otrokovega razvoja je bistvena za kasnejše dobre dosežke v branju in za otrokovo uspešnost v procesu izobraževanja. Sem sodi fonemsko in fonološko zavedanje, razvijanje zmožnosti grafo-fonemske povezanosti, razvijanje besedišča in tekoče branje. Sistematični pouk fonemov ima pozitiven vpliv pri začetnem prepoznavanju besed in zmožnosti izgovorjave; omogoča učinkovito pomoč pri izboljšanju napredka pri učencih z nižjimi bralnimi zmožnostmi na raven, ki jo dosegajo njihovi vrstniki. Strokovnjaki predlagajo kontinuirano spremljanje učenčevega napredka in nudenje intenzivnega pouka fonemov v majhnih skupinah. Učenci pri pouku branja večinoma na začetku berejo natančno, nato hitro in potem prevzamejo značilnosti govornega in pisanega jezika, kot so slovnica in ločila. Ko so učenci vse bolj samostojni pri branju, lahko svojo pozornost usmerijo na naloge razumevanja besedila. Pogosto mislimo, da se tekoče branje doseže s prakso in z izkušnjami ob branju besedil, s poznavanjem slovnice in ločil. Učenci morajo po prvih letih osnovnega pouka branja utrditi temeljne bralne zmožnosti, da lahko osvojijo 'branje za učenje', gre torej za nadaljnje razvijanje zmožnosti prepoznavanja besed, izboljšanje tekočega branja in hitrosti branja, da lahko berejo povezano besedilo. Če učenci ne napredujejo ustrezno pri teh bralnih zmožnostih, imajo lahko številne težave pri razumevanju prebranega in uporabi branja kot sredstva za učenje.

Razvijanje besedišča je pomemben element pri učenju branja. Od učencev, ki dobro obvladajo besedišče, lahko pričakujemo, da izboljšajo branje in razumevanje, medtem ko tisti, ki nimajo določenih besed v govornem besedišču, jih ne morejo razumeti v pisanem besedilu. Obseg besedišča, ki ga otroci razvijejo v vrtcu, oz. v predšolskem obdobju, je pomemben napovednik za bralno razumevanje sredi osnovnošolskega izobraževanja; strokovnjaki ugotavljajo, da je govorno besedišče ob koncu 1. razreda pomemben napovednik bralnega razumevanja za 10 let vnaprej. Besedišče se v prvih razredih osnovne šole zelo hitro povečuje; tj. učenci, ki vstopajo v šolo z omejenim znanjem besedišča, se nadalje vse bolj ločujejo od svojih vrstnikov, ki vstopajo v šolo z bogatim besediščem.

Treba je upoštevati, da se znanje besedišča razvija kontinuirano; najprej nimamo znanja o pomenu besed, nato imamo splošen občutek za njihov pomen in potem ozko na okoliščine omejeno znanje, do končnega, ko imamo bogato dekontekstualno znanje o pomenu besed ne glede na okoliščine, povezano z drugimi besedami in razširjeno na uporabo metaforike. Učenec lahko razume besedo po splošnem občutku, pri pouku pa se zahteva, da doseže višjo raven razumevanja. Na sekundarni ravni učenci razvijajo ne le osnovno (bralno) besedišče, ampak tudi strokovno, tako da pri sporazumevanju uporabljajo besedišče koncepta določene discipline. Učinkovito poučevanje strokovnega besedišča se dogaja neposredno v procesu poučevanja in učenja; učitelji posameznih predmetov uporabljajo tem ustrezne strategije razumevanja, ki so usmerjene neposred-

no in natančno na specializirano besedišče, s katerim se učenci srečajo in ga uporabijo pri branju in pisanju v posamezni disciplini.

Malo je študij, ki raziskujejo razvijanje besedišča v podporo bralcem z nižjimi dosežki; šibki bralci pogosto ne morejo doseči bralnega razumevanja, ker imajo omejeno bralno besedišče. O učinkih uporabe računalnika pri šibkih bralcih se strokovnjaki še niso uskladili. Nekatere študije so odkrile pozitiven učinek pri razvijanju besedišča, učenju in razumevanju. Pri nas so v predraziskavi PIRLS, izvedeni pomladi 2010, šolski koordinatorji odgovarjali tudi na vprašanje *Kako po vašem mnenju vpliva računalnik na branje otrok?* Odgovori so bili povsem nasprotujoči – da računalnik spodbuja branje pri učencih, da zelo radi delajo ob računalniku, da jim ni nič težko prebrati in napisati, pa tudi doma potem iščejo na internetu določene stvari, pa do povsem nasprotujočih stališč, da z interneta kar kopirajo besedila; tisti, ki imajo težave z branjem, težko berejo na računalniku besedila; oči bolj trpijo; drugačen je odnos do besede kot ob knjigi.¹¹

Bralne strategije razumevanja

Poučevanje uporabe strategij bralnega razumevanja učencem lahko pomaga razumeti besedilo pred branjem, med branjem in po njem. Strategije bralnega razumevanja so specifični postopki, da se učenci ozavešijo in usposobijo za prepoznavanje, kako dobro razumejo besedilo, ki ga berejo, tako lahko izboljšajo svoje razumevanje besedila in učenje iz besedila. Dobri bralci zavedno ali nezavedno uporabljajo vrsto strategij bralnega razumevanja, ko berejo besedilo. Lahko uporabijo 'predhodno znanje'¹², uporabijo znanje o vrsti besedila, da potem razumejo jezikovno zgradbo in slog. V zadnjih letih je opaziti več strokovne podpore eksplicitnemu poučevanju strategij bralnega razumevanja v izobraževanju. Učitelj najprej razloži namen strategij, demonstrira modele in vodi učence pri pridobivanju in uporabi strategij, dokler jih ne začnejo uporabljati samostojno. Primer pouka z metodo mnogovrstnih strategij je 'recipročno poučevanje' in zadnje raziskave v Evropi poudarjajo pomen recipročnega poučevanja za bralno razumevanje pri učencih v osnovni in srednji šoli, tako poučevanje vodi do samoregulacijskega učenja, ki vključuje razmišljanje o aktualnem procesu branja, preverja razumevanje, uravnava težave in ponovno preverja/preoblikuje razumevanje. (O samoregulacijskem učenju se lahko podučimo pri nas v delih Sonje Pečjak.)

Formativno vrednotenje je sestavni del pouka branja, izvajajo ga učitelji v procesu poučevanja in je integralni del njihovih dejavnosti vse šolsko leto. Cilj je spremljanje in izboljšanje procesa razvijanja bralnih zmožnosti; nudi takojšnje povratne informacije učiteljem in prav tako učencem. Ta način vrednotenja pri učencih s primanjkljaji v branju lahko spodbuja samospoštovanje in samoučinkovitost ter povečuje motivacijo za branje.

In kaj učitelj potrebuje, da si oblikuje svojo najboljšo strategijo za preverjanje znanja? Aase (2008) navaja dve temeljni prvini: (1) učitelj mora imeti pregled nad učenčevim delom, da ga lahko analizira in tako ugotovi šibke in močne točke v njegovem znanju in

¹¹ Ivšek, M., Poročilo o spremljanju predraziskave PIRLS, maj, 2010, Pedagoški inštitut.

¹² V angleščini izraz 'background knowledge' je težko prevedljiv, da bi termin obsegal celotno 'odzadnje znanje'; ne gre le za stvarno znanje o določeni stvari, temveč gre za širše razumevanje znanja, okoliščin, lastnih nagnjenj in izkušenj.

(2) ko oblikuje povratno informacijo, mora upoštevati predvsem potrebe učenca in izbrati in poudariti tisto, da bo učenec lahko izboljšal svoj proces učenja/branja.

Za samovrednotenje je pomembno samospremljanje (*self assessment*), učenci razvijejo zmožnost, da so ozaveščeni o kriterijih preverjanja/vrednotenja njihovega dela v procesu branja in njihovih bralnih dosežkov. To pomeni, da si razvijajo meta-perspektivo svojega lastnega procesa učenja. Vloga učitelja pri tem je, da jih z učinkovito povratno informacijo usmerja in spodbuja.

V študiji (Eurydice) se omenja tudi termin *preverjanje med samimi učenci v skupini (peer assessment)*, to je izredno pomembno za ozaveščanje učencev, povečuje se zmožnost opazovanja lastnega branja, prav tako svoje razumevanje prebranega primerja, preoblikuje in nadgrajuje; v takem procesu se razvije globlje razumevanje zahtev in pričakovanj; razred deluje kot celota, vsem gre za individualni in skupni napredek pri učenju (branju).

Učitelji lahko pomagajo učencem opazovati in evalvirati njihovo uporabo strategij, npr. navajajo jih, da učenci sami sebi odgovorijo na vprašanja: Kaj (jaz) poizkušam narediti? Katere strategije (jaz) uporabljam? Kako dobro jih uporabljam? In kaj še lahko naredim? Poučevanje strategij kot samospraševanje se kaže v opaznem napredku pri razumevanju. Pouk, ki povezuje kognicijo in motivacijo, lahko vodi do najboljših bralnih dosežkov pri učencih.

Branje in učni jezik

V enajstih državah načrtujejo nove kurikularne reforme, v nekaterih od teh nameravajo v kurikule neposredno vključiti jezik pri pouku/učni jezik¹³ in še posebej poučevanje branja.

Učenci razvijajo svojo sporazumevalno zmožnost, torej tudi branje, pri vseh učnih predmetih in pouk, usmerjen na učenca, toliko bolj zavezuje učitelje vseh učnih predmetov. Zato je o pomenu slovenščine in njenih različnih vlogah nujna ozaveščenost vseh – učencev in učiteljev –, da je to temelj za izgradnjo katerega koli znanja pri katerem koli učnem predmetu. Učitelj z ustrezno rabo učnega jezika oblikuje koncept znanstvene discipline svojega učnega predmeta, torej tudi učitelj slovenščine svoje znanstvene discipline, ter hkrati koncept poučevanja in učenja te discipline. Učenec kot partner v izobraževalnem procesu sprejema znanstveni koncept določene discipline pri učnem predmetu ter razvija strokovni jezik in odnos do strokovnega jezika.

Branje je sestavni del jezikovne kompetence, ta pa je ključ za poučevanje in učenje vseh učnih predmetov. Vsak predmet prispeva k učenčevemu razumevanju in mišljenju z uvajanjem konceptov in specifik področij znanstvenih disciplin. S tega stališča je vsak učitelj tudi učitelj jezika, vendar tega ne gre razumeti, da je vsak učitelj tudi učitelj slo-

¹³ LAC – language across curriculum, termin je enakovreden našemu terminu 'učni jezik'. Od leta 2009 pa strokovnjaki uvajajo termin 'language of instruction', tega zasledimo tudi v študiji Eurydice; nanaša se bolj kot na učni jezik na jezik, ki se uporablja neposredno pri pouku. Verjetno bi bilo smiselno ponovno razmisliti o pojmovnem polju termina 'učni jezik' tudi pri nas.

venščine. Vsi učni predmeti pa prevzemajo skupno odgovornost za razvijanje učenčeve sporazumevalne kompetence in za razvijanje branja v okvirih splošnih in specifičnih ciljev predmeta.

Veliko učiteljev je usmerjenih na to, kaj učenci znajo in kako lahko to znanje uporabijo pri njihovem predmetu, ne zavedajo pa se težav učencev pri branju in razumevanju različnih vrst besedil – strokovni pogovor, zemljevid, tabele ... ali pri razvijanju ustreznega izražanja (raba ustrezne socialne zvrsti, besedišča ...). Za strokovni jezik posameznega predmetnega področja (koncept, strokovni izrazi, definicije, pojmi ...) ni mogoče pričakovati, da se bo razvijal pri slovenščini, ampak se lahko razvija izključno pri posameznem učnem predmetu.

Metaperspektiva jezika, sporazumevalne zmožnosti kot kompetence in kompetence učenje učenja se v izhodišču udejanja pri slovenščini kot učnem predmetu, ima pa zagotovo daljnosežen učinek na poučevanje in učenje v sklopu celotnega šolskega kurikula.

Večkodna besedila (vključujejo jezik, glas in podobe ...) so nove oblike besedil – mladi ljudje se sporazumevajo na nove načine, posebej s pomočjo elektronskih in podatkovnih medijev. Pojem branja in razumevanja besedil ima zdaj širši pomen, če so vključene nove vrste/zvrsti besedil. V moderni družbi igra besedilo bolj pomembno vlogo kot v katerem koli obdobju doslej. Mladi živijo v svetu, v katerem dominirata jezik in besedilo.

Pred nami je torej obdobje, ko bomo še posebej pozornost usmerjali k sprejemanju in tvorjenju raznovrstnih besedil ter k vlogi jezika v govorjenih in zapisanih besedilih, s poudarkom na razumevanju, torej na semantični ravni jezika; s tem bomo zagotovili povečanje kakovosti in učinkovitosti vzgojno-izobraževalnega procesa in pri učencih neposredno na razvijanje kritične pismenosti, tudi bralne.

V šolskem prostoru pa bo v sodelovanju z vodstvi šol in s strokovnimi delavci treba nekatere ovire preseči, in sicer:

1. ozavestiti potrebo po natančnem razumevanju učnega jezika, njegovi vlogi v učnem procesu in zahtevah za udejanjanje ciljev učnega jezika, vključno s cilji branja;
2. ozavestiti učitelje o pomenu in vlogi učnega jezika pri vseh učnih predmetih v kurikulu;
3. v šolskem kolektivu zagotoviti mesto koordinatorja za skupno načrtovanje in koordiniranje dela pri uresničevanju ciljev učnega jezika in branja;
4. doseči, da bodo vsi učitelji v izobraževanju razumeli, da je vsako učenje učenje jezika, vsako poučevanje poučevanje jezika in vsak učitelj specialist za jezik na svojem predmetnem področju.

In ko bo na naših šolah sistemizirano delovno mesto koordinatorja za branje, se bo od njega pričakovalo, da bo usposobljen za:

- ozaveščanje pedagoških delavcev, učencev in staršev o pomenu razvite zmožnosti pismenosti za izobraževanje in socialno vključenost;
- razvijanje večrazsežnostne in kritične pismenosti;

- uporabo bralnih učnih strategij (pri različnih učnih predmetih – koordiniranje medpredmetnih povezav za uporabo posameznih strategij);
- razvijanje zmožnosti branja pri posameznikih (šibki bralci ...);
- razvijanje besedišča in razumevanja prebranega besedila;
- prepoznavanje značilnosti branja glede na spol (pri dekletih in fantih);
- razvijanje branja pri učencih, ki jim slovenščina ni materinščina;
- pomen branja za učenje in za zabavo;
- spodbujanje branja v šoli in izven šole;
- organiziranje različnih oblik promocije branja.

Ali je mogoče v naših šolah misliti na tak holistični način? Ali je pri nas dovoljšnja ozaveščenost, kako pomembno prispeva razvijanje bralne pismenosti pri posameznem učnem predmetu k večrazsežnostni pismenosti posameznika? Na strokovnih srečanjih, kot je današnji, se odpirajo nova vprašanja, naša prepričanja se na nek način preoblikujejo in naša prizadevanja za družbo znanja se osmišljajo.

Literatura

- 1 Aase, L. (2008): Assessment for learning in language as a subject. Jeziki v izobraževanju [zbornik prispevkov konference]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 2 Eurydice. (2011): Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Brussels: EACEA P9.
- 3 Grosman, M. (2010): Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletja. V: *Sodobna pedagogika*, letnik 61, št. 1.
- 4 Ivšek, M. (2010): Slovenščina v izobraževanju. V: Pot k jezikovni politiki v izobraževanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 5 Ivšek, M. (2009): Vollmer, Helmut Johannes. O učnem jeziku: intervju s profesorjem dr. Helmutom Johannesom Vollmerjem z Univerze v Osnabrücku, Nemčija. *Vzgoja in izobraževanje*, 2009/3.
- 6 Križaj Ortar, M. (2006): Učenčeva sporazumevalna zmožnost v slovenščini. V: *Vzgoja in izobraževanje* 2006/1.
- 7 Kunst Gnamuš, O. (1992): Sporazumevanje in spoznavanje jezika. Ljubljana: DZS.
- 8 Pečjak, S., Gradišar, M. (2002): Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 9 Vogel, J. (2010): Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V: Pot k jezikovni politiki v izobraževanju. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

PREDSTAVITVE PO TEMATSKIH SKUPINAH

1 RAZVOJ KOMUNIKACIJSKIH ZMOŽNOSTI V VRTCU IN ZAČETNO OPISMENJEVANJE

RAZVOJ ZGODNJE PISMENOSTI TER INDIVIDUALIZACIJA IN DIFERENCIACIJA DELA V PRVEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

dr. Sonja Pečjak, *Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

dr. Nataša Potočnik, *Zavod RS za šolstvo*

Ključne besede: *zgodnja pismenost, bralna pismenost, razvijanje komunikacijskih veščin/sporazumevalnih dejavnosti, dejavniki branja, ocenjevanje bralnih sposobnost*

Povzetek

Razvoj zgodnje pismenosti je proces, v katerem so prepletene vse sporazumevalne dejavnosti, oz. komunikacijske zmožnosti. V njenem razvoju zasledimo različne stopnje, ki jih, glede na različne uveljavljene modele, različno poimenujemo in med katerimi ni natančno določenih mejnikov. V obdobju zgodnje pismenosti so med otroki velike razlike, zato bomo v prispevku predstavili sposobnosti in spretnosti, potrebne za zgodnji razvoj pismenosti ter njihovo napovedno moč na uspešnost pri začetnem opismenjevanju. Razvitost teh sposobnosti pri slovenskih učencih, ob vstopu v šolo, bomo prikazali na testu bralne zmožnosti. To je prvi slovenski standardizirani merski instrument, ki učiteljem pomaga pri določanju ravni, oz. stopnje bralne pismenosti in je podlaga za individualizirani pouk začetnega opismenjevanja. Na podlagi tega testa je ugotovljeno, da ima le tretjina učencev na začetku šolskega leta ustrezno razvite sposobnosti za začetno opismenjevanje in bi vpeljava sistematičnega opismenjevanja pri ostalih dveh tretjinah učencev povzročila občutek nemoči in frustracije ter znižala otrokov bralni interes in pripravljenost za urjenje v branju. Zato sta pri pouku opismenjevanja v prvem triletju nujni diferenciacija in individualizacija, za kateri bomo v nadaljevanju prispevka prikazali model.

Razvoj zgodnje pismenosti s poudarkom na bralni pismenosti

Razvoj zgodnje pismenosti je proces – proces, ki poteka vse predšolsko obdobje otroka in skozi dovršen del osnovnošolskega izobraževanja, saj učni načrt, zlasti v prvem triletju, predvideva sistematični razvoj bralnih in pisnih zmožnosti učencev kot dveh temeljnih sestavin pismenosti. To procesnost v razvoju pismenosti dobro poudarja sam izraz **porajajoča se pismenost**, ki vključuje prve, porajajoče se zamatke sposobnosti, ki pomagajo otroku pri poznejšem učenju branja in pisanja. Učenje branja in pisanja torej ni nekaj, s čimer pri učencih pričenjamo šele z vstopom otroka v šolo (1. razred), ampak

proces, ki ga z všolanjem otroka le bolj intenzivno in sistematično nadaljujemo na točki razvoja pismenosti, ki jo je ta že dosegel.

Razvoj zgodnje pismenosti je proces, v katerem se med seboj prepletajo vse sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje), hkrati pa je v tem procesu težko postavljati različne mejnike v smislu različnih stopenj pismenosti. Enega bolj kompleksnih modelov razvoja zgodnje pismenosti so predstavile avtorice D. Barone, M. Mallette in S. Xu (2005). Poudarjajo, da gre v razvoju pismenosti za preplet kar najtesneje povezanih dejavnosti branja, pisanja in splošnega poznavanja besed. Pri začetnem razvoju pismenosti tako avtorice govorijo o treh stopnjah: *stopnji razvijajoče se pismenosti*, *stopnji začetne pismenosti* in *stopnji prehodne pismenosti* (prehodne zato, ker gre za prehod k razviti pismenosti, pismenosti kot je značilna za odrasle). Za vsako stopnjo navajajo značilne kazalce razvitosti branja, pisanja in poznavanja besed pri otrocih (tabela 1).

Tabela 1. Kazalci razvoja zgodnje pismenosti (D. Barone, M. Mallette in S. Xu, 2005, 8).

stopnja	branje	pisanje	poznavanje besed
Porajajoča se pismenost	Nima predstave besede. Pretvarja se, da bere. Zapomni si znane tekste. Ko ga vprašamo o tem, kaj je prebral, lahko navede sicer posamezne delčke, ne obnovi pa celotne vsebine.	Pretvarja se, da piše. Prepozna razliko med sliko in pisavo, oz. zapisom.	Čečka besede. Za pisanje besed uporablja slučajno izbrane črke ali številke ali le začetne soglasnike.
Začetna pismenost	Ima predstavo besede. Bere besedo za besedo. Tudi pri tihem branju vokalizira (bere polglasno, šepetaje ...). Če ga vprašamo, kaj je prebral, najbolj pogosto ponovi prebrano z istimi besedami.	Piše črko za črko. Piše počasi, vendar druge osebe lahko preberejo, kaj je napisal. Ne piše veliko (teksta).	Premakne se od uporabe začetnih in končnih soglasnikov in začne v enozložne besede vključevati tudi samoglasnike (npr. PEK).
Prehodna pismenost	Bere tiho. Bere tekoče; pogosteje kot besedo za besedo bere skupine besed. Če ga vprašamo, kaj je prebral, lahko dobesedno obnovi, povzame vsebino s svojimi besedami ali pove lasten odnos do prebranega.	Piše lahko besedo za besedo in posamezne skupine besed. Piše hitreje in napiše več, oz. daljši tekst. V procesu pisanja se lahko usmeri na pomen povedi in ne le na zapis posameznih besed.	Ima predstavo o natančni izgovorjavi in zapisu večine besed. Težave ima lahko z zapisovanjem daljših, manj znanih besed. Prepoznava, da se določene besede zapišejo drugače kot se izgovorijo (npr. avto in ne auto).

V nadaljevanju bomo podrobneje opisali le en segment pismenosti, tj. razvoj bralne pismenosti, saj sam pojem pismenosti zaradi svoje kompleksnosti presega okvir tega prispevka.

Najbolj značilno vedenje na **stopnji porajajoče se pismenosti** je, da se otrok pretvarja, da bere in piše. Otroci v tem obdobju spoznavajo pismenost na zelo globalen način. Tako npr. otrok lahko gleda knjigo in ilustracije v njej. Pri tem ima knjigo obrnjeno narobe in bolj kot začetek ga zanimata sredina in konec zgodbe. Otroci v tem obdobju pri branju spoznavajo knjige, tisk in ilustracije. Otrok pri branju knjige najprej razvije zavest/ védenje o tem, kaj je naslovna stran knjige, kaj so strani v knjigi, kako se listi v knjigi obračajo ipd. (Clay, 1972). Spozna splošne dogovore v zvezi s knjigo – da se tekst nadaljuje v celotni knjigi in da ni na vsaki strani nova zgodba ter da slike/ilustracije dodatno olajšujejo razumevanje in sledenje zgodbi. Čeprav si otroci zapomnijo enostavne zgodbe (tekste), pa niso sposobni prepoznati posamezne (prebrane) besede iz zgodbe. Nimajo še predstave o tem, kako ta tiskana beseda natančno izgleda. Vendar pa ti začetni bralci zelo hitro prepoznajo slike na vsaki strani knjige in če pozovemo otroka na tej stopnji, da naj prebere zgodbo, začne povezovati slike skupaj in pripoveduje zgodbo. Vse to lahko poimenujemo z enotnim pojmom in pravimo, da imajo razvit **koncept knjige, branja in pravil o branju**.

Na **stopnji začetne pismenosti** so otroci, ki razumejo abecedno načelo (vsaka črka ima svoj glas) in ki so sposobni povezovati posamezne črke z glasovi, te pa v besedo. Pri otrocih se na tej stopnji pojavljajo tri značilnosti branja:

- (i) otroci berejo glasno, tudi če želijo brati potih. Morajo namreč slišati besede, kar spodbuja tako dekodiranje (pretvarjanje črke v glas) kot razumevanje prebranega;
- (ii) pri branju pogosto uporabljajo prst, s katerim točno kažejo, katero besedo berejo;
- (iii) berejo besedo za besedo in prvo branje besedila ni izrazno (»lepo«).

Večino miselne energije namreč porabijo za proces prepoznavanja besed. Branje začetnih bralcev običajno tudi ni posebno tekoče in pogosto posamezne besede, preden jim jih uspe prebrati, poskušajo večkrat prebrati. Za razliko od bralcev na stopnji porajajoče se pismenosti pa imajo ti bralci že predstavo besede. Lahko poiščejo točno določeno besedo v besedilu in so sposobni »pravega« branja. Če take bralce – začetnike vprašamo po vsebini prebranega, potem se najpogosteje usmerijo na dogodke v zgodbi. Na splošno ponovno povedo zgodbo ali pa naredijo povzetek zgodbe.

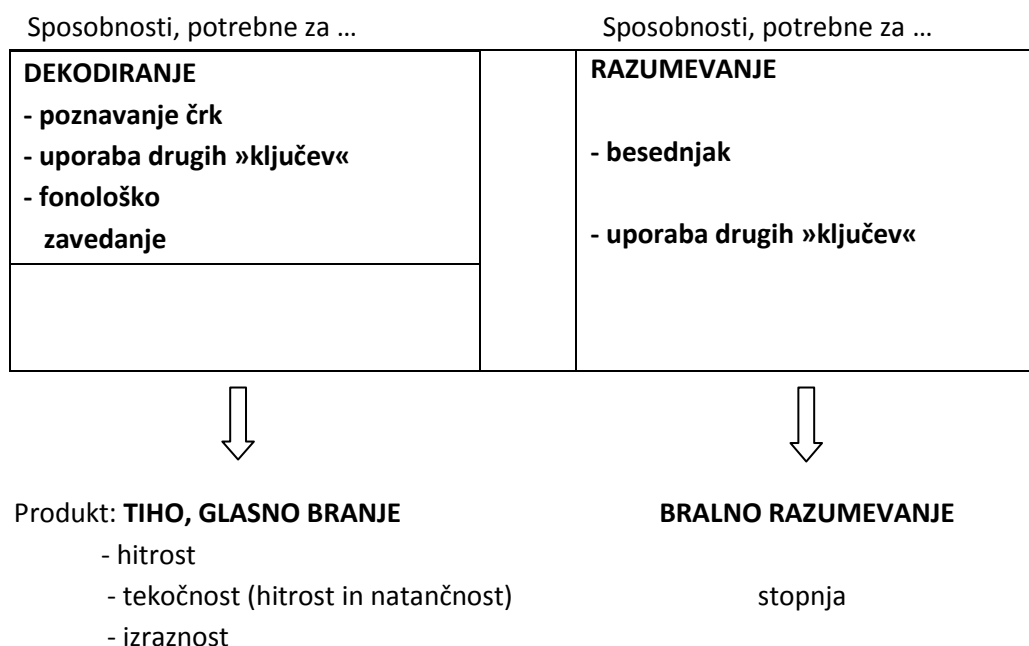
Za učence na **stopnji prehodne pismenosti** je značilno, da je njihovo branje in pisanje bolj tekoče kot pri začetnikih. Med veliko značilnostmi učencev na tej stopnji, so tri prevladujoče: prva je sposobnost tihega branja (ne subvokalizirajo več, ko berejo), druga je tekočnost branja, in tretja, porast razumevanja prebranega. Carver (1990) je ugotovil, da se otrokom močno poveča število »vidnih« besed, ki jih berejo tekoče in posledično zato lahko berejo že dve ali več (krajših) besed naenkrat. Poraste tudi raznovrstnost besedil, ki jih berejo (od pripovednih do razlagalnih besedil), s čimer razvijajo svoje bralne zmožnosti in se s tem pripravljajo na branje bolj zahtevnih besedil. Za bralce na tej stopnji je značilno, da lahko hkrati dekodirajo in tudi globlje razumejo besedilo.

Ob prikazu teh kazalcev pa avtorice posebej opozarjajo, da kazalcev, ne moremo avtomatično povezovati z razredi, ker je v ospredju individualni razvoj posameznika. Tako so, na stopnji razvijajoče se pismenosti, večinoma otroci v predšolskem obdobju, pa tudi nekateri učenci v prvem razredu. Na stopnji začetne pismenosti (tj. začetnega branja in pisanja), so otroci od predšolskega obdobja pa tudi nekateri otroci v drugem razredu; na prehodni stopnji pismenosti pa učenci od prvega do četrtega razreda. S tem avtorice poudarjajo izredno **raznolikost v razvoju pismenosti med otroki**.

In da je stvar še bolj zapletena: med posameznimi ravnmi pismenosti ni ostro začrtanih meja niti z vidika razvoja otrok na sploh, niti z vidika dinamike razvoja posameznega otroka. Tako je npr. nek otrok lahko že na stopnji prehodne pismenosti, pa se pri težjem tekstu vrne na stopnjo začetne pismenosti (besedila ni sposoben brati tekoče, ne bere skupine besed pač pa posamezne besede ali dele besed, prebranega ni sposoben povzeti s svojimi besedami, ampak lahko besedilo samo dobessedno ponovi ipd.).

Elementi zgodnje bralne pismenosti skozi rezultate slovenskih učencev prvega razreda

Branje kot kompleksna dejavnost zahteva sočasno koordinirano izvajanje več procesov, med katerima sta ključna **proces dekodiranja** in **proces razumevanja prebranega**. Pri tem pa sta dekodiranje in razumevanje med seboj vzajemno povezana in učinkujeta drug na drugega, zato so tudi mnoge sposobnosti, ki vplivajo na učinkovito izvajanje obeh procesov, skupne. V nadaljevanju zato prikazujemo nekatere temeljne sposobnosti, odgovorne za »dobro branje« otrok, tj. za tekoče branje z razumevanjem. Posamične sposobnosti smo ugotavljali tudi v obeh domačih instrumentih za merjenje bralnih zmožnosti učencev v 1. triletju OŠ – v Ocenjevalni shemi bralnih zmožnosti od 1.-3. razreda (v nadaljevanju: OSBZ 1.-3.) in v Bralnem testu za 3. razred.



DEKODIRANJE je v prvi vrsti zaznavni proces, saj mora otrok črko zaznati (videti) in jo pretvoriti v glas. Zato številni avtorji izpostavljajo kot tiste ključne sposobnosti za učinko-

vito dekodiranje sposobnosti zaznavanja – vidnega in predvsem glasovnega/fonološkega ter uporabe, oz. podpore drugih »ključev«, namigov, ki mu omogočajo, da nekaj prebere.

Poznavanje črk

Med sposobnostmi vidnega zaznavanja je pomembna specifična sposobnost vidnega razločevanja črk, za katere kaže metaanalitična študija Hattija (2009), da sposobnost **vidnega razločevanja** srednje močno napoveduje poznejšo bralno zmožnost. Za samo branje pa ni dovolj, da učenec črke le loči med seboj, pač pa mora vzpostaviti zvezo črka – glas. Empirične študije kažejo, da je poznavanje črk, pri otrocih med 5. in 8. letom, močan napovednik uspeha pri začetnem branju (Ehri, 2002; Ehri, Sweet, 1991; Wagner, Torgesen in Rashotte, 1999). Zato smo v OSBZ 1.-3. pri učencih ugotavljali **poznavanje črk** ali z drugimi besedami, zanimalo nas je ali učenci imajo vzpostavljen **glasovno – črkovni ključ**. To smo ugotavljali v:

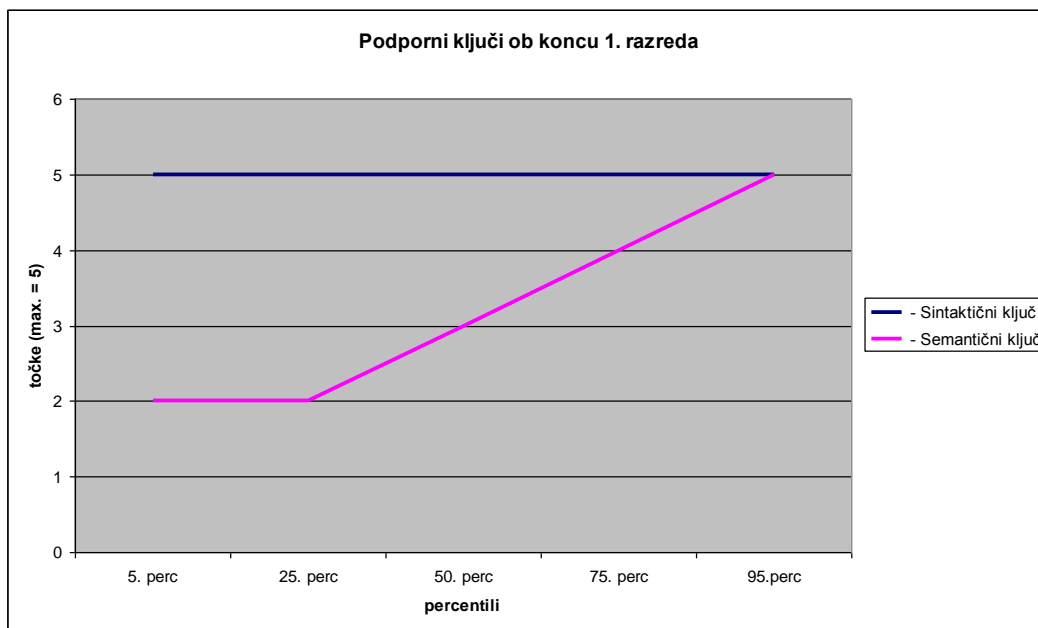
- preizkusu »*prepoznavanje črk*«, v katerem so morali slušni podobi črke poiskati njeno vidno podobo;
- preizkusu »*poimenovanje črk*«, v katerem smo ugotavljali kako hitro lahko prikličejo slušno podobo k danim črkam;
- preizkusu »*pisanje črk*«, v katerem so morali samostojno priklicati vidne podobe črk.

Uporaba podpornih ključev pri dekodiranju

Otroci lahko, zato, da preberejo besedo, poleg glasovnega ključa, uporabijo še druge »ključe«, oz. poti, in si z njimi pomagajo pri branju. Raziskave kažejo (Colheart s sod., 2001; Goodman, 1976), da učinkoviti bralci usklajeno uporabljajo vsaj tri vrste »ključev«:

- grafo-fonetični ali glasovno-črkovni ključ (učenec posamezne črke pretvarja v glasove in jih povezuje med seboj);
- semantični ali pomenski ključ (učenec si pri branju povedi pomaga s tem, da manjkajočo besedo dopolni s pomensko smiselno besedo);
- sintaktični ali skladenjski ključ (učenec si pri branju besed pomaga s tem, da prebere besedo na način, ki je skladenjsko, ortografsko ustrezen).

Za bralce – začetnike je značilno, da uporabljajo pri branju glasovni ključ v kar največji možni meri, s čimer preobremenijo svoj delovni spomin z dekodiranjem, tako, da ne morejo hkrati spremljati in predvidevati pomena prebranega. Sam proces dekodiranja si lahko nekoliko olajšajo, če si pri branju pomagajo še z ostalima dvema ključema – torej s predvidevanjem ali uganjevanjem besed, ki so pomensko ali pravopisno ustrezne.



Graf 1: Uporaba podpornih ključev pri dekodiranju na koncu 1. razreda

Opombe: perc – percentil. To je vrednost, ki kaže odstotek učencev, ki je dosegel določen rezultat.

To sposobnost predvidevanja, s pomočjo vseh treh ključev/poti smo ugotavljali v OSBZ – 1, na koncu leta. Podatki v grafu 1 nam torej pokažejo, koliko si lahko učenci pri branju pomagajo z dvema dodatnima ključema – semantičnim in sintaktičnim. Bolje kot imajo razvita oba podporna ključa, lažje dekodirajo, oz. uporabljajo glasovno – črkovni ključ.

Iz grafičnega prikaza lahko zaključimo, da imajo praktično vsi učenci, ob koncu prvega razreda, popolnoma razvit sintaktični ključ, kar pomeni, da lahko sliko v slikopisu brez težav zamenjajo s skladenjsko ustrezno besedo. To pomeni, da besedo uporabijo v pravem sklonu, času in številu.

Več težav pa imajo s semantičnim ključem, kadar so učenci morali povedati dopolniti s smiselno ustrezno besedo, saj je najslabših 25 % učencev – od manjkajočih petih besed – ustrezno dopolnilo besedilo le z dvema besedama, polovica učencev je pomensko pravilno dopolnila besedilo s tremi besedami in najboljših 5 % učencev je smiselno dopolnilo vseh pet manjkajočih besed. Jakost semantičnega ključa kaže posredno tudi na obseg besedišča, ki neposredno vpliva na razumevanje, posredno pa tudi na dekodiranje, oz. uporabo glasovno-črkovnega ključa.

Fonološko zavedanje

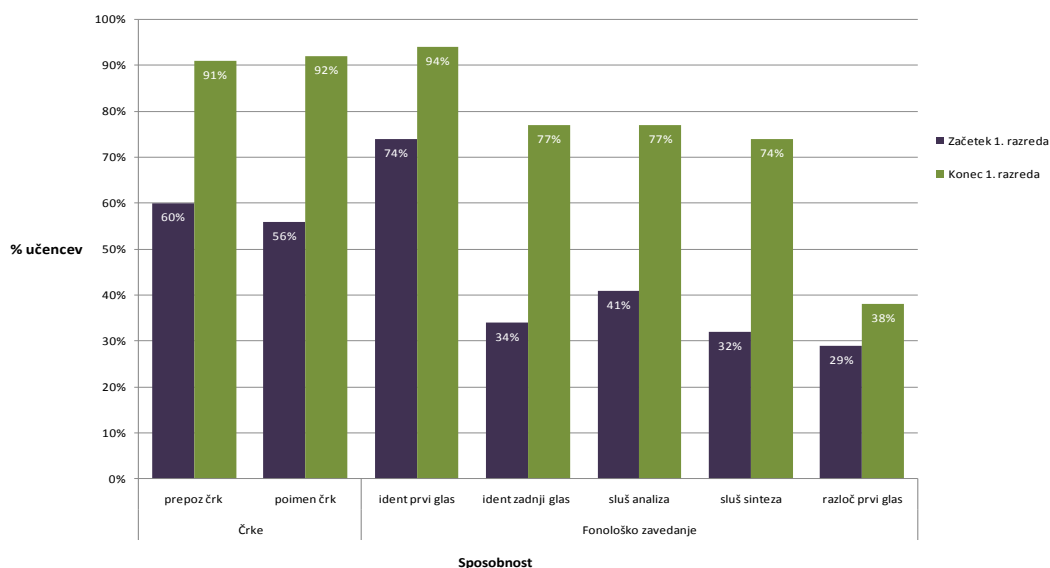
Med glasovnimi sposobnostmi pa je pomemben napovedovalec uspešnosti v začetnem branju sposobnost **fonološkega zavedanja**, ki vključuje sposobnosti glasovnega razločevanja in glasovnega razčlenjevanja.

Glasovno razločevanje označuje otrokovo sposobnost za razločevanje dolžine besed in razločevanje glasov med seboj. Hattie (2009) navaja, da je velikost učinka slušnega razločevanja na uspešnost opismenjevanja srednja (Cohenov $d = .37$). V procesu opismenjevanja imajo učenci večje težave predvsem z razločevanjem akustično podobnih glasov, tj. zvonečih in nezvonečenih nezvočnikov (npr.: b – p, d – t, k – g).

Sposobnost **glasovnega razčlenjevanja** pa zajema sposobnost otroka za razčlenitev (analizo) slišanih besed na več ravneh: i) členitve povedi na posamezne besede: otrok posluša poved in pove, iz koliko besed je sestavljena poved; ii) členitve besede na posamezne zloge (zlogovanje); iii) členitve besede na posamezne glasove (glaskovanje).

Raziskovalci so ugotovili, da poteka razvoj fonološkega zavedanja v smeri, da se otrok najprej zave dolžine besede (dolga – kratka), nato se prične zavedati zlogov, iz katerih je beseda sestavljena in šele nato pride do zaznavanja položaja posameznih glasov v besedi. Pri glaskovanju pa so otroci v slišani besedi praviloma najprej sposobni ugotoviti prvi glas, nato zadnji glas in potem glasove iz sredine besede. Hattie (2009) na osnovi pregleda 425 študij poroča, da je velikost učinka sposobnosti slušnega razčlenjevanja na učinkovitost branja visoka ($d = .60$).

Odgovor na vprašanje, s kako dobrim poznavanjem črk in razvitimi sposobnostmi fonološkega zavedanja, vstopajo učenci v 1. razred osnovne šole daje naslednji prikaz (graf 2).



Graf 2: Delež učencev z razvito sposobnostjo poznavanja črk in posameznih elementov fonološkega zavedanja

Kot je moč razbrati iz grafičnega prikaza, je 60 % učencev ob vstopu v šolo v 10 nalogah, kjer so učenci v vsaki nalogi dobili niz šestih črk, pravilno prepoznalo imenovano črko. To kaže, da imajo ti učenci pri teh desetih črkah že vzpostavljeno zvezo glas – črka, saj je učiteljeva izgovorjava črke pri učencu priklicala vidno podobo črke, ki jo je pokazal. Ob koncu leta je bilo takih že 91 % učencev. Pri poimenovanju črk je moral učenec pri 10 predloženih črkah sam priklicati ustrezen glas, kar spet kaže na to, da je zveza črka – glas že vzpostavljena. Na začetku leta je to uspelo 58 % učencev, ob koncu leta pa večini – 92 % učencev. Na osnovi tega lahko zaključimo, da učenci že razumejo abecedni sistem, saj poznajo že večino črk in jih znajo tudi poimenovati. **Imajo razvit torej glasovno – črkovni ključ, ki je nujni, vendar ne zadostni pogoj** za učenje branja in pisanja.

Tako prepoznane glasove je namreč potrebno tudi slušno razločevati, jih pri branju povezovati v besede (gre za proces slušne sinteze) in pri pisanju razčlenjevati po vrstnem redu, kot si sledijo v besedi (proces slušne analize). Ti procesi fonološkega zavedanja pa so, pri učencih ob vstopu v 1. razred, bistveno slabše razviti: proces slušne sinteze, ki je potreben za vezavo glasov v besedo na začetku leta zmore le slaba tretjina (32 %) učencev; proces slušne analize, ki je osnova za natančen zapis besed, pa le 41 % vseh prvošolcev. Ti rezultati jasno kažejo, da večina učencev na začetku prvega razreda še ni pripravljena na sistematičen proces opismenjevanja, kljub želji otrok (in njihovih staršev) po takojšnjem opismenjevanju. Ob sistematičnem razvoju sposobnosti fonološkega zavedanja, ki poteka v prvem razredu, je, ob koncu leta, 74 % učencev sposobnih slušne sinteze in 77 % slušne analize.

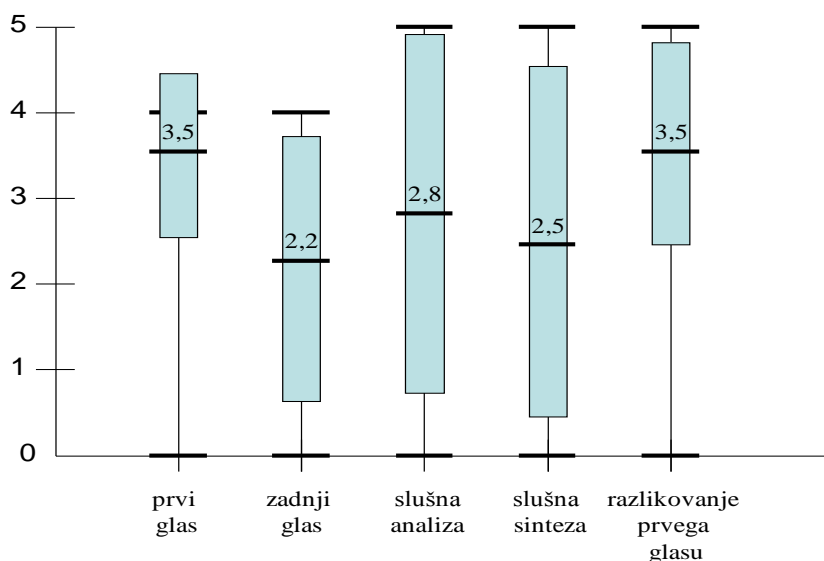
Najlažja sposobnost fonološkega zavedanja, ki se tudi razvojno pojavi najprej, je sposobnost identifikacije začetnega glasu v besedi, kar zmore 74 % otrok na začetku in 94 % otrok na koncu prvega razreda. Še vedno pa delajo učencem težave - tako na začetku - kot ob koncu prvega razreda, vaje slušnega razločevanja začetnega glasu v parih besed, kar kaže na splošno težavo pri zaznavanju akustično podobnih glasov (b-p, t-d, k-g, itd.).

Na osnovi predstavljenih rezultatov fonološkega zavedanja lahko sklenemo, da ima ustrezno razvite sposobnosti za takojšen pričetek sistematičnega opismenjevanja le dobra tretjina prvošolcev, ostali pa ne. Vpeljava sistematičnega opismenjevanja bi pri teh učencih lahko povzročila frustracijo ob aktivnosti, ki je ne bi zmogli in jim zmanjševala njihovo pripravljenost za urjenje v branju, ki mora vedno slediti, če želi učenec tehniko branja avtomatizirati.

Razlike med učenci v bralni pismenosti

Med učenci znotraj istega razreda obstajajo velike tako v sposobnostih, potrebnih za učenje branja in pisanja, kot tudi razlike v bralnih dosežkih, tj. v kakovosti tihega in glasnega branja ter stopnji bralnega razumevanja med učenci 2. in 3. razreda. Za ilustracijo razlik med učenci naj služi nekaj naslednjih primerov.

Razlike v poznavanju črk in sposobnosti fonološkega zavedanja med učenci prvega razreda prikazuje slika 1.



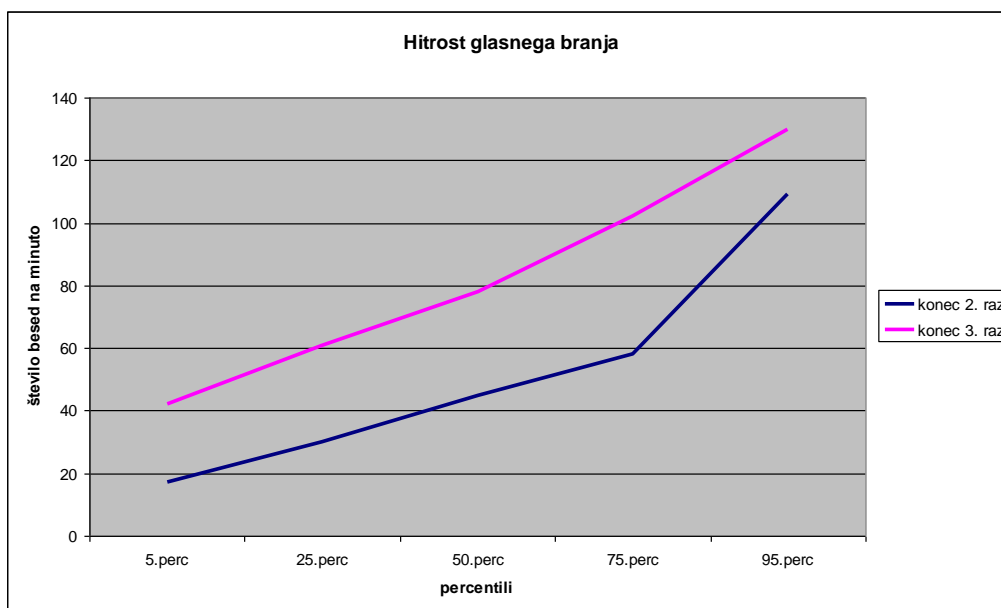
Slika 1: Razpršenost v rezultatih fonološkega zavedanja pri učencih na začetku 1. razreda

Slika 1 kaže, da večina učencev dobro prepozna in zna poimenovati črke ter da so razlike med učenci relativno majhne, saj je razpršenost rezultatov okrog sredine relativno majhna.

Če lahko rečemo, da so rezultati učencev dobri pri identifikaciji prvega glasu in da deluje skupina prvošolcev relativno homogeno/enotno (saj je standardni odklon le 0.9), pa je slika pri drugih sposobnostih fonološkega zavedanja bistveno drugačna. Pri identifikaciji zadnjega glasu so učenci na začetku leta od 4 nalog v povprečju pravilno rešili 2,2 nalogi, pri čemer pa so razlike med njimi že precej velike, saj je standardni odklon 1.6 točke. To pomeni, da nekateri prvošolci niso znali pravilno določiti niti enega zadnjega glasu, pa so drugi pravilno ugotovili vse štiri zadnje glasove v besedah. Še večja razpršenost je - v rezultatih učencev - pri slušni analizi in slušni sintezi - od tega, da nekateri učenci niso pravilno rešili niti ene naloge do tega, da so spet drugi učenci pravilno rešili vse naloge. Če upoštevamo, da sta sposobnosti slušne analize in sinteze tisti nujni pogoj za učenje tehnike branja in pisanja, potem velike interindividualne razlike med učenci kličejo po diferenciranem pristopu pri razvijanju bralne sposobnosti.

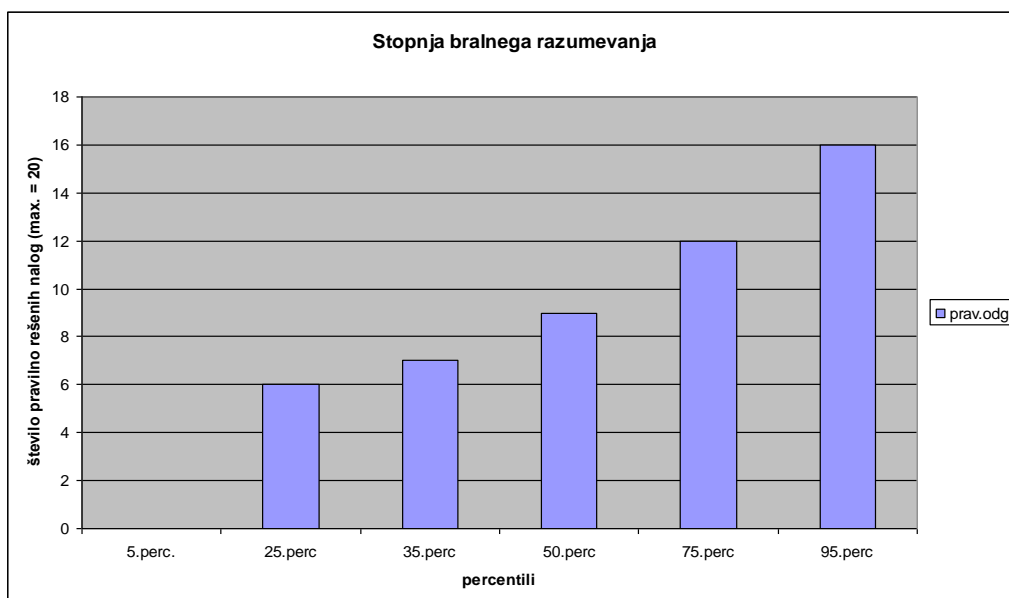
Te velike razlike na začetku 1. razreda ostajajo potem tudi v posameznih prvinah bralne zmožnosti: tako v hitrosti branja, ki kaže na avtomatiziranost tehnike branja v 2. in 3. razredu (graf 3) in v stopnji bralnega razumevanja v 3. razredu (graf 4).

Graf 3 prikazuje, da so velike razlike med učenci v istem razredu tako pri tihem kot pri glasnem branju. Pri obeh vrstah branja slabši bralci (spodnja četrtnina bralcev) berejo dva do trikrat počasneje kot dobri bralci (zgornja četrtnina bralcev). To seveda, posledično, pogojuje različen tempo dela teh učencev, kar se odraža v vseh dejavnostih, kjer se učenci srečujejo s pisnim gradivom, ki ga morajo prebrati.



Graf 3: Hitrost glasnega branja med učenci v 2. in 3. razredu

Podatke o velikih razlikah med učenci ob koncu 3. razreda – v stopnji razumevanja – smo dobili tudi z drugim preizkusom, tj. Bralnim testom (graf 4). Rezultati stopnje razumevanja kažejo, da slabši bralci (spodnja četrtina učencev v razredu) rešijo v omejenem času le 6 nalog od 20, povprečni bralci okrog 9 nalog in boljši bralci (zgornja četrtina učencev) od 12 do 16 nalog pravilno.



Graf 4: Stopnja bralnega razumevanja pri učencih ob koncu 3. razreda

Te velike razlike med učenci že ob vstopu v 1. razred so realnost, ki nujno določa tudi način dela učiteljice v 1. razredu. Upoštevanje te razlike, je lahko zaključek naslednji: v 1. razredu lahko pričenemo učiti brati in pisati nekatere učence že na začetku leta, nekatere učence med letom (npr. ob polletju), nekatere učence pa v 1. razredu sploh še ne.

Razlike med učenci pa se potem odražajo tudi v posameznih bralnih dimenzijah v 2. in 3. razredu in učenci v bralnih zmožnostih ne postajajo bolj homogena skupina, ampak se razlike ohranjajo. To pa kaže na nujnost diferenciranega pristopa učitelja pri razvoju bralnih zmožnosti učencev v celotnem prvem triletju.

Diferenciacija in individualizacija začetnega opismenjevanja v prvem triletju osnovne šole

Zdi se, da posodobljeni učni načrt za slovenščino prekopicuje ustaljen model opismenjevanja – tak, ki predvideva delo z vsemi učenci hkrati, tako pri pripravi na opismenjevanje (grafomotorika, vidno in slušno zaznavanje ...) kot pri sistematičnem opismenjevanju po monografskem (in kompleksnem) postopku. Učenci vstopajo »v svet branja in pisanja postopoma, sistematično in individualizirano – glede na svoje predznanje branja/pisanja ter razvite veščine /.../« (POS UN, 2011, str. 99)

V petem sklopu operativnih ciljev za področje jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je zapisano pojasnilo:

»Učenci prehajajo skozi navedene faze glede na razvite veščine, spretnosti in zmožnosti ter glede na svoje znanje branja/pisanja (to je šele tedaj, če, oziroma po tem, ko imajo ustrezno razvito predhodno zmožnost). Zato naj učitelj na začetku vzgojno-izobraževalnega obdobja in tudi sproti pri vsakem učencu preverja razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti, potrebnih za branje/pisanje, nato pa naj za vsakega učenca izdela individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja. Ob tem naj pri učencih razvija zanimanje za branje in pisanje.« (POS UN SLO, 2011, str. 9)

Kljub temu, da se bo marsikomu zdelo takšno »spreminjanje« nedobrodošlo, spomnimo, da individualiziran pouk opismenjevanja ni nikakršna novost. Vsi, ki so se s tem področjem dela ukvarjali in ga raziskovali (npr. Danica Golli, 1973; Ljudmila Žalik idr.), so odkrivali velike razlike med otroki ob vstopu v šolo, zato so na tak ali drugačen način želeli razlike ne le izenačiti, temveč jih predvsem sprejemati in upoštevati pri nadaljnjem delu. Tako so nastajali različni poskusi uvajanja individualizacije in diferenciacije v pouk opismenjevanja (Potočnik, 2008, str. 45). Kako diferencirati pouk opismenjevanja, je ključno vprašanje za vse učitelje prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Ravnovesje med upoštevanjem otrokovih značilnosti in sposobnosti, potrebnih za razvoj branja in pisanja, ter med zapleteno didaktično in organizacijsko izvedbo pouka, je namreč težko vzpostaviti. Prizadevamo si, da bi vsem otrokom omogočili optimalni razvoj, vendar trčimo ob različne omejitve, povezane npr. s številom otrok v oddelku, s predpisi in pravilniki šolskega polja ter s strahom, da se notranja diferenciacija ne bi prelevila v zunanjo.

Pri notranji diferenciaciji namreč ohranjamo naravno heterogene oddelke učencev, v njih pa skušamo upoštevati individualne zmožnosti, potrebe in želje učencev, in to tako, da »variiramo učne cilje, vsebine, metode, medije in socialne učne oblike ter vključujemo individualizirano učno pomoč in druge specialne korektivne in kompenzatorne ukrepe.« (Strmčnik, 2001, str. 378). Ločevanje v homogene učne skupine poteka krajši

čas, razlike v ciljih in vsebinah med skupinami pa niso tako velike kot pri fleksibilni in zunanji diferenciaciji.

Pouk lahko diferenciramo po dveh modelih – vsebinsko-tematskem in didaktično-metodičnem modelu. Znano je, da učenci dosežejo višje cilje, če učitelj spremeni učne pristope, upošteva različne spoznavne stile, uporablja različna učna sredstva in pripomočke, prilagaja učni tempo in spreminja metodične pristope, tj. da uporablja različne oblike, metode, jih kombinira in modificira. Učitelj torej za prilagajanje pouka individualnim značilnostim otrok izbere didaktično-metodični model diferenciacije. Če mu s tovrstnim modelom ne uspe doseči ustreznih ciljev, poseže po vsebinsko-tematskem modelu. Pri tem najprej presodi, v kolikšnem obsegu naj učenec obvlada določeno učno vsebino, in kako se lahko pri izbiri vsebin prilagodi učencem ter diferencira in individualizira delo. Glede na to oblikuje učne cilje in pri tem upošteva minimalne standarde znanja in temeljne cilje (kvantitativna diferenciacija).

Zaradi različnih zmožnosti, nadarjenosti in interesov učencev je jasno, da vsi ne dosežejo razumevanja učne snovi na enaki ravni. Zato učitelj tudi globino učne snovi prilagaja individualnim sposobnostim učencev (kvalitativna diferenciacija). Določiti optimalno ravnovesje med obsegom in globino ter pri tem upoštevati razlike med učenci je zelo zahtevno delo, vendar na takšen način zagotovimo učenčevo motivacijo in interes (Kalin s sod., 2008).

Učitelj naj bi, kot rečeno, najprej vedno uporabil didaktično-metodični model notranje diferenciacije, učinki rabe tega modela pri pouku pismenosti pa so zgolj zmerni, če ne skromni. Poučevanje temeljnih elementov branja in pisanja imajo na pismenost precej večji vpliv (Mathes s sod., 2005; Rathvon, 2004). Otroci potrebujejo glede na svojo stopnjo (pred)znanja oz. stopnjo začetnega razvoja pismenosti trajni, vsakodnevni in visoko kvalitetni pouk temeljev začetne pismenosti (Reutzel, 2011).

Temelji začetne pismenosti za vse učence

Pismenost se začne porajati v domačem okolju, kjer otrok pridobiva različne izkušnje s pismenostjo – opazuje starše pri nakupovanju (pisanje in branje z listka), plačevanju računov, kuhanju (branje recepta), branju leposlovja, reševanju križank, branju TV-sporeda, pri študiju, pisanju razglednic, branju in pisanju e-pošte, pisem ...; posluša pravljice in druga besedila, ki mu jih starši berejo, ter ob tem opazuje tisk in slikovno gradivo. Raziskave so pokazale, da v družinah z nižjim socialno ekonomskim statusom (SES), otrok pridobi manj kvalitetne izkušnje. Taki otroci so bolj izpostavljeni bralnim neuspehom na prvi bralni stopnji. Dokazano je namreč, da dosežki v predšolski pismenosti vplivajo na razvoj branja in pisanja (Riley, Reedy, 2000).

Na porajajočo se pismenost pomembno vplivata spodbujanje govornega razvoja in razvijanje bralnega interesa (Pečjak, 2003). To sta torej dva izmed temeljev začetne pismenosti. Iz različnih raziskav o temeljih pismenosti (npr. Grginič, 2005; Jurišič, 2001; Pečjak, 2009; Piasta in Wagner, 2010) pa lahko izluščimo še naslednje:

- slušno razumevanje (npr. Senechal s sod., 2001),

- glasovno zavedanje (vsi raziskovalci),
- zavedanje koncepta tiska/pisanja (npr. Grginič, 2005; Neuman, 2002),
- poznavanje črk oz. glasovno-črkovni ključ (npr. Foorman, 1998¹⁴; Pečjak, 2009),
- razvita poimenovalna zmožnost za hitro prepoznavanje besed (Brett, Rothlein in Hurley, 1996¹⁵),
- strategije razumevanja pri branju (Block in Presley, 2002¹⁶),
- tekoče branje (Hooks in Jones, 2002¹⁷),
- natančno pisanje (Reutzel, 2011).

Novejše raziskave kažejo, da je potrebno te temeljne elemente pismenosti poučevati eksplicitno in učencem nuditi oporo pri razvijanju tako pomembnih gradnikov (Piasta in Wagner, 2010).

Stopenjski pouk

Kako torej načrtovati in organizirati pouk začetnega opismenjevanja? Vsem učencem je potrebno omogočiti, da napredujejo od določene stopnje začetnega razvoja pismenosti. Pouk naj bo naravnani tako, da se osredotoča na določene potrebe učencev – za diferenciacijo je ves čas potrebna sprotne spremljavo njihovega napredka. Pouk mora temeljiti na modelu začetnega razvoja pismenosti in predpostavki, da morajo učenci razviti temeljne elemente pismenosti. In nenazadnje – individualizirani pouk opismenjevanja mora nadomestiti tradicionalni pouk, ki se ne prilagaja individualnim značilnostim in potrebam učencev (Walpole in McKenna, 2007).

Takšnemu pouku najbolj odgovarja stopenjski model, ki se je izoblikoval kot nadgradnja programa *Reading First* (program ameriške vlade, ki spodbuja znanstveno preverjene učinkovite metode pouka opismenjevanja). Stopenjski pouk sestavljajo tri stopnje:

1. stopnja – Temelj učnega načrta in pouka v katerem koli razredu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, na kateri koli stopnji (začetne pismenosti) je pouk, namenjen vsem učencem. Takšen pouk mora biti domišljen, učencem mora predstavljati izziv, graditi mora znanje, spretnosti in strategije in je povezan s standardi učnega načrta; upoštevati mora sodobne raziskave s področja pismenosti. Pouk na prvi stopnji ni nujno frontalen, čeprav je namenjen vsem učencem. Učitelj menja in prilagaja predvsem socialne učne oblike. Kombinacija takšnega pouka z delom v manjših skupinah večini učencev omogoča predvideni napredek.
2. stopnja – Na tej stopnji je delo kompleksnejše in usmerjeno. Učenci delajo v skupinah, ki jih učitelj oblikuje in preoblikuje po potrebi. Ena skupina vedno dela z učiteljem, ostale samostojno izvajajo (pred)opismenjevalne dejavnosti (priporočeno

¹⁴ V: A Closer Look at the Five Essential Components of Effective Reading Instruction: A Review of Scientifically Based Reading Research for Teachers, 2004.

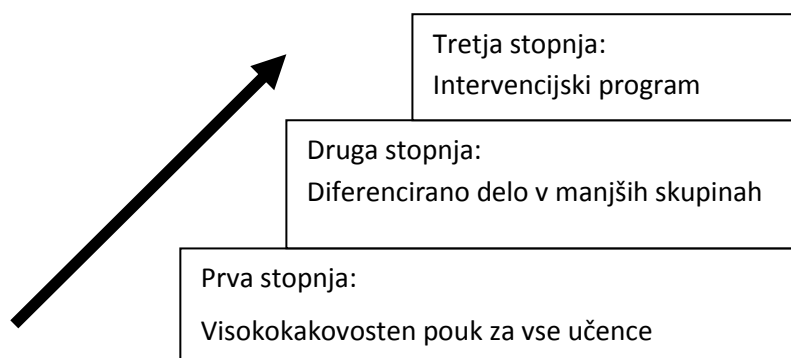
¹⁵ Citirano v istem gradivu.

¹⁶ Citirano v istem gradivu.

¹⁷ V: A Closer Look at the Five Essential Components of Effective Reading Instruction: A Review of Scientifically Based Reading Research for Teachers, 2004.

je 30 minut na dan). Takšno delo je namenjeno pospešenemu delu z otroki, ki dosegajo/zmorejo več od povprečja. Posebno pozornost lahko namenimo tistim, ki dosegajo temeljno raven znanja/spretnosti oz. se posebej posvetimo učencem s primanjkljaji ali težavami na določenem področju pismenosti.

3. stopnja – Uporabimo jo za učence, za katere kombinacija 1. in 2. stopnje ni dovolj učinkovita. Pouk na tretji stopnji je še bolj ciljno naravnan in je še posebej sistematičen in eksplicitno naravnan. Vanj so po potrebi občasno ali stalno vključeni učenci s posebnimi potrebami in vsi tisti, pri katerih učitelj zazna večje težave. Pouk se običajno izvaja izven rednega pouka (dopolnilni pouk, delo z bralnim specialistom ...).



Slika 2: 3-stopnjski pouk

Organizacija individualiziranega pouka

Iz modela stopenjskega pouka je razvidno, da so otroci v heterogenih skupinah, občasno – kadar delajo z učiteljem – pa v homogenih. Skupine za diferencirano delo učitelj oblikuje po zbiranju različnih informacij o otrokovih potrebah in sposobnostih. Čeprav je diagnosticiranje znanja in dnevno spremljanje otrokovih dosežkov temelj za določanje skupin in načrtovanje dela, je ena izmed najpomembnejših informacij učiteljeva presoja (Morrow, 2010).

Dokazano je, da je delo v skupini, ki dela z učiteljem, najučinkovitejše, če so v njej otroci s podobnimi značilnostmi (prav tam). Sicer pa velja, da učenci niso ves čas v eni skupini. Med skupinami prehajajo – glede na napredek, vsebine in interes. Učitelj torej načrtuje delo tako, da se v osrednjem delu ure posveti eni skupini otrok in z njimi dela na določenem področju. Lahko že pripravljene učence uči branja in pisanja po sistematičnem postopku, lahko s skupino učencev intenzivno razvija glasovno zavedanje ali zaznavanje koncepta tiska. Ostali učenci samostojno izvajajo dejavnosti, povezane z uvodnim, skupnim delom ure, različne dejavnosti, povezane s pismenostjo (obvezne in izbirne). Skupine učencev, ki izvajajo samostojno delo v centrih dejavnostih, so običajno vedno heterogene.

Stopenjski pouk v praksi

Walpole in McKenna (2007), ki priporočata stopenjski pouk, se zavedata, da učitelj težko določi, kdaj in kako učiti ter razvijati posamezne zmožnosti in spretnosti. Za pomoč pred-

lagata koncept uravnoveženega pouka, s smernicami za uresničevanje individualnih ciljev učencev. Koncept določa, koliko in katere vrste temeljnih znanj pismenosti umestiti v stopenjski pouk. Po njem se izobražujejo predvsem bralni specialisti, ki jih v našem šolskem prostoru še ne poznamo, vendar bi bili nujni za pomoč učiteljem in predvsem učencem z bralnimi težavami.

Uravnoveženi pouk po načrtu Walpola in McKenne predvideva količine (izražene v odstotkih) temeljnih vsebin, ki naj bi jih vključeval pouk pismenosti (od glasovnega zavedanja do pisanja). Te se spreminjajo iz razreda v razred. Izhajata iz spoznanja, da otroci različne starosti potrebujejo različno količino časa za posamezne temeljne elemente pismenosti. Na začetni stopnji naj bi učitelj 20 % časa namenil razvijanju glasovnega zavedanja, 10 % dekodiranju, 20 % tekočemu branju, 30 % razvijanju besedišča, 10 % strategijam razumevanja in 10 % za pisanje.

Ti deleži so namenjeni le pouku, ki je namenjen vsem učencem, ne zajemajo pa dela v manjših skupinah. V naš prostor jih ne moremo prenesti, saj je njihov učni načrt drugačen od našega, poleg tega pa ne zajema vseh temeljev pismenosti, ki smo jih zapisali na začetku poglavja. V naš prostor je lažje prenosljiv njun model dela v skupinah, ki za vsak temeljni element pismenosti v posameznem razredu predvideva bodisi delo v skupinah bodisi pouk, namenjen vsem, ali pa predlaga, da posamezni element poučujemo v okviru intervencijskega programa.

Temu modelu smo dodali elemente pismenosti, ki smo jih našli v začetku poglavja, in nastal je naslednji model stopenjskega pouka v praksi:

Tabela 2: Stopenjski pouk v praksi

TEMELJNI ELEMENT	1. RAZRED	2. RAZRED	3. RAZRED
Fonološko zavedanje	po skupinah	po skupinah, intervencijski program	
Poslušanje in branje z razumevanjem	skupno	skupno, po skupinah	skupno, po skupinah
Besedišče	skupno	skupno	skupno, po skupinah
Koncept tiska	skupno, po skupinah		
Glasovno-črkovni ključ	po skupinah	skupno, intervencijski program	
Branje	po skupinah, skupno (globalno branje in dekodiranje)	po skupinah, skupno	skupno, intervencija
Pisanje	po skupinah (za bralce in za razvijanje grafomotorike),	po skupinah, skupno	skupno, intervencija

	skupno (globalno, prosto pisanje)		
Govorni razvoj	skupno	skupno	skupno
Bralni interes	skupno, po skupinah (izbirnost)	skupno, po skupinah (izbirnost)	skupno, po skupinah (izbirnost)

Naš model predvideva optimalen razvoj vseh temeljev pismenosti, tako da upošteva celostni pouk opismenjevanja. Skoraj vse elemente razvijamo pri skupnem pouku, določene elemente pa tudi ali samo v skupinah z učiteljem. Pri tem moramo pojasniti tudi podellemente posameznih temeljev, ki smo jih uvrstili v razpredelnico. Dejavnost skupnega branja pri pouku izvajamo tako, da otroci, ki že znajo brati, vadijo dekodiranje, tehniko branja, ostali pa s pomočjo pravilno izbranih besedil berejo s predvidevanjem ali ugibanjem, globalno, z odmevom ipd. Pouk je torej skupen, delo pa je prilagojeno sposobnostim posameznika. Takšen pouk ni nujno frontalen, lahko poteka tudi v heterogenih skupinah (bralci berejo nebralcem, ti obnovijo besedilo/berejo z odmevom, preberejo kratke besede, kar zmorejo ...). Branje v skupinah razvijamo v homogeni skupini – v tisti, s katero dela učitelj.

Podobno lahko razložimo tudi skupno pisanje – skupno pisanje razvijamo lahko z globalnim, spontanim ali prostim pisanjem, učenci, ki že pišejo, pa izvajajo pisalno nalogo kot običajno. Kadar delamo v skupinah z učiteljem, je delo osredotočeno na eno izmed prvin pisanja – tako lahko učitelj vadi z učenci grafomotoriko ali vodi sistematično pisanje (odvisno od potrebe skupine).

Delo v skupini in centri dejavnosti

Namen dela v centrih dejavnosti (kotičkih) je samostojno delo (neodvisno od učitelja) in medvrstniško učenje in sodelovanje. Učenci izvajajo dejavnosti, ki so povezane s skupnim delom (obvezne) in dejavnosti, ki jih izberejo sami (izbirne). Učitelj v tem času dela s samo eno skupino (npr. sistematično opismenjevanje, glasovno zavedanje, grafomotorika ...).

Različni raziskovalci in primeri dobrih praks kažejo, da na začetku ni pametno izbrati preveč centrov dejavnosti, saj je organizacija in izpeljava takšnega pouka zelo zapletena in velik zalogaj za začetnike. Učenci namreč v času, ko učitelj zbrano (in nemoteno) dela z eno skupino učencev, rotirajo med centri, prehajajo iz skupine v skupino. Dokler delo ni utečeno, bo v učilnici vladala zmeda, učitelj pa se ne bo mogel posvetiti skupini, s katero dela. Več izkušenj z delom v centrih dejavnosti prinaša tudi več centrov, tekoče delo in zadovoljstvo vseh učencev in učitelja.

Pri organizaciji dela s centri dejavnosti velja opozoriti tudi na prostorske omejitve učilnic. Če učitelj nima možnosti postaviti stalnih centrov dejavnosti, lahko namesto tega v omare, police, škatle namesti jasno označeno diferencirano gradivo za posamezno dejavnost. Učenci jih vzamejo in vrnejo na določeno mesto, naloge pa lahko rešujejo na svojih mestih, oz. hitro združijo klopi za delo v skupini. Za delo je torej zelo pomembno kvalitetno učno gradivo, malo manj pa prostorska ureditev. Če v učilnici obstaja možnost

za stalno postavitev centrov, je to vendarle zelo dobrodošlo, saj učenci točno vedo, kaj in kje delajo na določenem mestu, pridobijo rutino, kar je mlajšim otrokom še posebej všeč.

Ker je v centrih dejavnosti predvideno delo v heterogenih skupinah, je pomembno, da je gradivo za posamezno dejavnost diferencirano. V centru za branje so različne knjige – ne le po zvrsteh, temveč tudi po količini zapisanega besedila, velikosti črk, po slikovni podpori pri branju. Tam so tudi zapisana (in naslikana) navodila za samostojno delo, naloge za preverjanje bralnega razumevanja, za poustvarjalne naloge (risanje, pisanje) ... Enako velja za ostale centre dejavnosti. Preden učenci začnejo z delom, jim učitelj predstavi delo v posameznem centru in pove, kam naj oddajo (če je potrebno) svoje izdelke. V mnogih šolskih praksah se učitelj dogovori z učenci, da bo v enem tednu opravil delo v vseh izbirnih koticčkih, učenec pa si nato med tednom sam izbira, katere dejavnosti bo opravil.

Vrste centrov dejavnosti:

V centrih dejavnosti razvijamo naslednje zmožnosti in spretnosti:

Poslušanje z razumevanjem – otroci ilustrirajo umetnostno/neumetnostno besedilo, ki so ga poslušali, lahko kombinirajo sliko z zapisom besed, povedi, lahko pišejo besedilo, razvrščajo dogodke v ustrezno zaporedje, rešujejo druge naloge za preverjanje razumevanja ...

Branje – medvrstniško branje; globalno berejo, berejo s predvidevanjem, berejo slikopise, nebesedna sporočila, poskušajo brati, rešujejo naloge po branju – rišejo, kombinirajo pisanje in risanje, delajo s slikovnim gradivom; iščejo besede v kvadratu, prirejajo slike besedam/povedim, urejajo pomešane dele povedi in kratka besedila ...

Pisanje – poustvarjalne naloge po branju književnih besedil: pišejo obnove, lastno zgodbo, dopolnjujejo izvirno besedilo z manjkajočimi besedami, preslikujejo besede, spontano pišejo, prosto pišejo, pišejo posamezne črke, posamezne besede ...

Slušno zaznavanje – začetno (poslušajo naravne glasove, iščejo rime, zaznavajo dolžino besed, zloge, iščejo 1. glas ...) in napredno (glaskujejo daljše, zapletenejšje besede – lahko ob stavnici, odstranjujejo/dodajajo glasove, pomagajo učencem na začetni stopnji).

Grafomotorika – začetniki rišejo vzorce v mivko, na večje formate, potujejo s prsti po reliefnih vzorcih; drugi rišejo vzorce v omejen prostor, tretji vadijo risanje kompleksnejših vzorcev, vadijo pravilen zapis črk od zgoraj navzdol ...

Vidno zaznavanje – začetniki opazujejo podrobnosti na sliki, preslikujejo in nadaljujejo vzorce; drugi iščejo iste besede, črke v nizu, jih primerjajo, iščejo pare; tretji vadijo okulomotoriko ...

Pot k individualnemu načrtu učenca

Na začetku poglavja smo opozorili na pomen začetnega diagnosticiranja otrokovega znanja, veščin in spretnosti, povezanih z branjem za individualizacijo pouka in pokazali, kaj nam predpisuje učni načrt.

Za vsakega učenca učitelj sestavi individualni načrt, ki mu bo v veliko pomoč pri načrtovanju pouka in spremljanju otrokovega napredka. Pred individualnim načrtovanjem je potrebno premisliti naslednje:

- kakšna naj bo prostorska organizacija učilnice, glede na različne potrebe učencev (kotički, oz. centri dejavnosti);
- katere dejavnosti, ki bodo spodbujale porajajočo se pismenost, še vključiti (skupno branje, elemente skupnega globalnega pisanja ...);
- kako uvesti notranjo diferenciacijo, da bo del pouka potekal za vse učence, del pa v manjših skupinah, v katere se bodo učenci razvrščali po svojih zmožnostih, interesih in glede na tedensko/dnevno zadolžitev;
- ali je dovolj gradiva za učence z različnim predznanjem – različnih knjig, IKT-pripomočkov, slikovno gradivo, slušno gradivo ... (povezava s knjižnico, drugimi učiteljicami);
- sodelovanje v timu zagotavlja kvalitetno delo in razbremeni le enega učitelja.

Najprej je potrebno določiti otrokovo trenutno stanje na določenem področju znanja obvladovanju večšine ... (npr. diagnostični test OSBZ-1, opazovanje otrok pri prostem pisanju, listanju po knjigah ...).

K sodelovanju naj učitelj pritegne otroka in njegove starše ter jim pojasni, katera znanja, veščine in zmožnosti ima otrok popolnoma razvite, katere ne in kaj je potrebno dodatno, intenzivno razvijati. Določi naj etapne cilje, ki se jih lahko preveri, ter strategije in pripomočke za doseganje cilja. Iz načrta naj bo razvidno, kdo vodi posamezne načrtovane dejavnosti. Najpogosteje bo vodja razredni učitelj, glede na dejavnost pa so lahko to tudi starši.

Starši se bodo tako zavedali pomembne vloge, ki jo imajo pri razvijanju posameznih veščin in znanj. Imeli bodo občutek, da jih šola oz. učitelj vključuje v delo, da so pomemben člen med otrokom, učiteljem in učno snovjo. Ta starševska »samozavest« je precejšnje zagotovilo za kvalitetno delo otrok in za izboljšanje dosežkov (Potočnik, 2008, str. 47).

Delo z učenci pa lahko vodijo tudi učenci – tutorji. Te je smiselno vključiti v pomoč in svetovanje tistim, ki določeno znanje in veščine še razvijajo. Učitelj določi tutorja, ki bo vodil delo v posameznem centru dejavnosti (kotičku). Nekdo je že dober bralec in lahko vodi branje, skupaj. Na tak način se učijo tako eni kot drugi. Gre za nekakšno sodelovalno učenje – otroci s »primanjkljaji« na določenem področju razvijajo in usvajajo nove veščine in znanja, otroci tutorji pa poglobijo svoje znanje in razvijajo metakognicijo. Razmišljati morajo, kako sošolcu pomagati, iščejo najprimernejše strategije, učijo se z reševanjem problemov. Vsekakor pa je pri takšnem načinu dela tudi cela vrsta prikritih ciljev – učence vzgajamo k strpnosti do sošolcev s težavami, primanjkljaji, k strpnosti do vseh drugačnosti; pokažemo jim, kako zadovoljno se človek počuti, ko pomaga in njegova pomoč obrodi sadove; usvojijo različne socialne veščine – naučijo se pohvaliti, koga potolažiti ...

Če se izkaže, da ima otrok na določenem področju večje učne težave, je potrebno predvideti tudi zunanjo pomoč (individualna pomoč specialnega pedagoga ali druge učiteljice)(prav tam, str. 47).

V načrt po začetnem diagnosticiranju zapišemo cilje, dejavnosti, vodjo dela in načine spremljanja učenčevega napredka. Če ugotovimo, da načrtovane strategije niso uspešne in učenec ne napreduje dovolj, jih zamenjamo, ponovno postavimo cilje ...

Spremembe v učnem načrtu bo lažje sprejeti in izvajati, če vemo, kaj je tem spremembam botrovalo. Domača in tuja stroka nam je posredovala veliko raziskav o tej temi. Tako je zdaj jasno, kakšen vpliv ima porajajoča se pismenost na uspeh pri pisanju in branju, kako se razvija in kako jo spodbujati. Poznamo dejavnike branja in pisanja in množico načinov, kako diferencirati in individualizirati pouk. Znanja in izkušen učitelj ne bo treba zavreči, potrebno jih bo le preoblikovati in postaviti v nov kontekst. Za kaj takega tako kot učenci tudi učitelji potrebujejo načrt in podporo ter čas.

Viri

- 1 Barone, D. M., Mallette, M. H. in Xu, S. H. (2005). *Teaching early literacy: Development, assessment, and instruction*. New York London: The Guilford Press.
- 2 Block, H. (1999). Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research. *Language Learning*, 49(2), 343-371.
- 3 Carver, R. (1990). *Reading rate: A review of research and theory*. San Diego, CA: Academic Press.
- 4 Clay, M. M. (1972). *Concept about print test: Sand and stones*. Exter, NH: Heinemann.
- 5 Colheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-56.
- 6 Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. V: J. Oakhill in R. Beard (ur.), *Reading development and the teaching: A psychological perspective* (str. 79–108). Oxford, UK: Blackwell.
- 7 Ehri, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology: Monograph Series*, 1, 7–28.
- 8 Ehri, L. C., Sweet, J. (1991). Fingerpoint-reading of memorized text: What enables beginners to process the print?. *Reading Research Quarterly*, 26 (4), 442–462.
- 9 Goodman, K. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. V: H. Singer in R. B. Ruddell (ur.), *Theoretical models and processes of reading* (str. 470–496). Newark, DE: IRA.
- 10 Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London and New York: Routledge.
- 11 Wagner, R. K., Torgesen, J. K. in Rashotte, C. A. (1999). *Comprehensive test of phonological processing*. Austin, TX: PRO-ED.
- 12 Golli, D. (1973). *Program individualiziranega opismenjevanja*. Priročnik za elementarke. Groblje: Pedagoški inštitut.
- 13 Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
- 14 Heacox, D. (2009). *Diferenciacija za uspeh vseh: Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti*. Ljubljana: Rokus Klett.
- 15 Kalin, J., Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2008). *Evalvacija učne individualizacije v srednjem poklicnem in strokovnem izobraževanju: projekt Podpora kakovosti in prepoznavnosti poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje, Evropski socialni sklad.
- 16 Lenhart, L. in Roskos, K. (2003). What Hannah taught Emma and why it matters?. V: D. M. Barone in L. Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., Schatschneider, C. (2005). *The Effects of Theoretically Different Instruction and Student Characteristics on the Skills of Struggling Readers*. V: *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148–182.

- 17 M. Morow (Ur.), *Literacy and young children: research based practices* (str. 83–100). New York: Guilford Press.
- 18 Morrow, M. (2010). *Preparing Centers and a Literacy-Rich Environment for Small-Group Instruction in Early Reading First Preschools*. V: McKenna, C., Walpole, S. (Ur.), *Promoting Early Reading Research, Resources, and Best Practices* (124–141). New York: Guilford Press.
- 19 Neuman, S. B. in Roskos, K. (2002). *Language and literacy learning in the early years: An integrated approach*. Forth Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- 21 Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- 22 Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- 23 Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). *Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction*. V: *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8–38.
- 24 Poročilo projekta *A Closer Look at the Five Essential Components of Effective Reading Instruction: A Review of Scientifically Based Reading Research for Teachers* (2004). Naperville: Learning Point Associates.
- 25 Potočnik, N. (2008). *Individualizirano opismenjevanje*. V: *Razredni pouk*, 10 (1–2), 45–49.
- 26 Potočnik, N. (2003). *Začetno opismenjevanje : Pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- 27 *Posodobljeni učni načrt: Program osnovnošolskega izobraževanja: Slovenščina* (2011). Kurikularna komisija za slovenščino. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 28 Rathvon, N. (2004). *Early Reading Assessment , A Practitioner's Handbook*. New York: Guilford Press.
- 29 Reutzel, R. (2011). *Organizing Effective Literacy Instruction: Differentiating Instruction to Meet Student Needs*. V: Gambrell, B. in Morroe, M. (ur.), *Best Practices in Literacy Instruction*, 4. izd. (str. 412 – 435). New York: Guilford Press.
- 30 Ruddell, M. R., Ruddell, R. B. in Singer, H. (1999) (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. 4. izd. Newark, Delaware: IRA
- 31 Senechal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., Colton, K. V. (2001). *On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence*. *Journal of School Psychology*, 39, 439–460.
- 32 Riley, J., Reedy, D. (2000). *Developing writing for different purposes*. London: Paul Chapman Publishing.
- 33 Strmčnik, F. (1993). *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- 34 Strmčnik, F. (2001). *Didaktika*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- 35 *Učni načrt: Program osnovnošolskega izobraževanja: Slovenščina* (2002). Kurikularna komisija za slovenščino. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 36 Walpole, S., McKenna, C. (2007). *Differentiated Reading Instruction, Strategies for the Primary Grades*. New York: Guilford Press.
- 37 Žalik, L. (1988). *Diferenciacija in individualizacija dela v prvem razredu. Vzgoja in izobraževanje* 19/3, str. 28-33. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

RAZVIJANJE PREDBRALNIH IN PREDPISALNIH SPOSOBNOSTI V VRTCU

Doroteja Logar

Osnovna šola Dobrova

Ključne besede: *vrtec, govor, komunikacija, predbralne sposobnosti, predpisalne sposobnosti*

Predšolsko obdobje je najpomembnejše obdobje v življenju. Otroci se v tem obdobju naučijo osnovnih veščin in spretnosti na vseh področjih, še posebno to velja za področje govora in komunikacije. Zato morajo strokovni delavci v vrtcih kurikularnemu področju jezika nameniti dovolj časa, dejavnosti, ki podpirajo in razvijajo predbralne in predpisalne sposobnosti pa morajo biti skrbno in smiselno načrtovane. Otroci se jezika učijo ves čas, tako na zavedni, pa tudi na nezavedni ravni. Pri komunikaciji je pomembna tudi neverbalna komunikacija, s katero otroci pogosto izražajo svoja čustva in počutje. Prav je, da jim omogočimo, da svoja čustva skušajo izraziti tudi v besedah. Ob tem ne smemo pozabiti, da je področje jezika vpeto tudi v vsa druga področja otrokovega razvoja (še posebno v povezavi z gibanjem) ter v vsa kurikularna področja, na podlagi katerih strokovni delavci v vrtcih načrtujejo dejavnosti. V slovenskih vrtcih poteka več projektov spodbujanja (pred) bralne pismenosti, najbolj pogosta sta Knjižni nahrbtnik in Bralni palček. Medtem ko je Knjižni nahrbtnik bolj primeren za I. starostno obdobje, pa je Bralni palček primernejši za II. starostno obdobje. Oba projekta sta primer dobre prakse, saj v prvi vrsti spodbujata sodelovanje med vrtcem in družino ter spodbujata starše in otroke k prebiranju različne literature in preživljanju kvalitetnega prostega časa ter gradnji medosebnih odnosov.

PREDBRALNE IN PREDPISALNE AKTIVNOSTI V PRVEM RAZREDU

Ani Gale

Osnovna šola Rodica

Ključne besede: *govor, besedni zaklad, razumevanje, orientacija, grafomotorične vaje, glas-črka*

V svojem prispevku bom predstavila predbralne in predpisalne aktivnosti, s katerimi sem otroke sistematično pripravljala na branje in pisanje, ki sledi v 2. razredu in sicer: 1. Vaje za spodbujanje govora: artikulacija glasov in besed, besedni zaklad in razumevanje; 2. Vaje za razvijanje fine motorike: pincetni prijem, krožni gib, okorna roka, motorika oči; 3. Vaje za orientacijo na sebi, v prostoru in na listu. 4. Grafomotorične vaje: pogoji za izvedbo vaj, štiri oporne točke, fiksiranje oči, koordiniranje oko-roka, potegovanje črt v vseh smereh in navajanje na natančnost. 5. Vaje za analizo glasov v besedah, v povezavi s črkami. Vse zgoraj naštetu bom predstavila z nekaj vajami, ki smo jih izvajali. Nekatere izmed teh aktivnosti bom predstavila v luči diferenciacije, ki sem jo prilagajala predznanju in napredku, ki so ga učenci izkazovali pri usvajanju teh znanj in veščin.

OPISMENJEVANJE IN RAZVOJ VSEH ČUTIL

Darja Pintar, Magda Štupnikar, Tatjana Murovec, Emina Veselič

Osnovna šola Jakoba Aljaža Kranj

Ključne besede: čutila, glas-gib-črka, branje

V želji po kvalitetnejšem opismenjevanju in branju smo pouk v prvem razredu nadgradile s posameznimi elementi pedagogike Marie Montessori, ki temelji na celostnem razvoju otroka, na učenju z vsemi čutili in upoštevanju njegove individualnosti. V pouk smo vnašale dejavnosti za razvoj čutil (sluh, vid, vonj, tip, okus), stranskosti (lateralnosti), koncentracije, motorike, ter za krepitev medsebojne strpnosti in dviganje otrokove samopodobe. Dosledno smo upoštevale načelo postopnosti in vse dejavnosti vodile od lažje k težji. Prve spremembe, ki smo jih opazile, so bile: izboljšana koncentracija, večja strpnost, umirjenost ter želja in radovednost pri delu v jutranjem krogu in pridobivanju besednega zaklada. Posebno pozornost smo posvetile obravnavi posameznega glasu in se držale nevroloških zakonitosti razvoja govoril in sluha ter spoznanj iz fonetike. Obravnavo glasov smo obogatile s pesmico, gibom za določen glas, sliko in črko. Vsa ta spoznanja in dejavnosti, ki so vse leto, intenzivno, potekala v 1. razredu, smo z učenci v drugem razredu nadgradili z branjem in pisanjem. Zaradi dobre slušne diskriminacije in izurjenega fonološkega zavedanja, so učenci obe veščini osvojili brez večjih težav. Tak način dela pa zahteva od učitelja dosledno pripravo, potrpežljivost in umirjenost. Vse to pa ne odtehta zadovoljstva ob doživljanju uspehov otrok, ki radi in z veseljem hodijo v šolo, radi obiskujejo šolsko knjižnico, izbirajo sebi primerne knjige in si širijo besedni zaklad. Naš način dela, ki smo ga izoblikovale v dolgoletni praksi, vodi naše učence do uspešne bralne pismenosti, kar so dokazali tudi pri nacionalnem preverjanju znanja.

PRAVLJIČNO BESEDOTVORJE

Jana Podobnik-Kožič

Vrtec Škofja Loka

Ključne besede: *porajajoča se pismenost, jezikovne dejavnosti, spodbudno vzgojno učno okolje, izzivi v OBR otroka, medpodročno povezovanje, uporaba IKT*

V zgodnjem otroštvu je ena temeljnih nalog vzgoje razvijanje otrokovih jezikovnih zmožnosti. Pri tem ima vzgojitelj pomembno vlogo. Z različnimi dejavnostmi pri jeziku (poslušanje, branje, pripovedovanje in pisanje) ter s premišljenim povezovanjem drugih področij spodbuja otrokov govor, ga podpira, usmerja in omogoča nenehno učenje. Dejavnosti niso strogo ločene, pač pa potekajo povezano in med se seboj domiselno prepletajo. V vsakodnevem uresničevanju dejavnosti se govorne aktivnosti prepletajo s predopismenjevalnimi. Ko govorimo o pismenosti v predšolskem obdobju, ne mislimo na učenje branja in pisanja. Gre za uvajanje otroka v svet pismenosti. Porajajoča se pismenost pomeni razvoj različnih sposobnosti in veščin, ki omogočajo opismenjevanje: dobro obvladanje jezika, oziroma dober besedni zaklad za učinkovito razumevanje in izražanje, glasovno zavedanje in razločevanje glasov v besedi, prepoznavanje in tvorbo rimanih besed, celostno dojetje pisave kot sredstva prevajanja ustnega v pisni govor. Pri tem so nam v veliko pomoč pravljice in pravljlična besedovanja - s knjigo ali brez, besedne in glasovne igrarije, simbolna igra, raznovrstne dejavnosti - s smiselno uporabo IKT sredstev in seveda številne dejavnosti - v povezavi z zunanjim okoljem, ki je bogato s pismenostjo. Kurikulum za vrtce dopušča različne pristope in izvedbe dejavnosti. Odprtost kurikula vzgojitelju omogoča strokovno svobodo, življenjskost, ustvarjalnost, hkrati pa od njega zahteva, da cilje in dejavnosti načrtuje upoštevajoč razvojne značilnosti otrok v oddelku, posebne interese, iniciative in sposobnosti posameznega otroka. Še posebej pomembno je, da zna poskrbeti za spodbudno vzgojno učno okolje. Slednje otrokom omogoča, da pobude za dejavnosti izhajajo iz njih samih, da lahko sami izbirajo sredstva in se ob njih učijo čim bolj samostojno, z odkrivanjem in raziskovanjem. Vzgojitelj se otroku pridružuje kot partner, ki se zanima za otrokove miselne in govorne odzive, ga v dejavnostih podpira, ga pozorno opazuje, posluša, se z njim pogovarja in igra, ob tem pa skrbi za vedno nove jezikovne izzive v OBR otroka. Z nekaj primeri iz prakse bom ilustrirala, kako se, s pravljličnim besedovanjem, lahko udejanjata integrirano učenje in obvladovanje govornih in pisnih spretnosti, vse v različnih življenjskih situacijah.

NAREK – PRIPOMOČEK ZA ODKRIVANJE TEŽAV

Polonca Vodičar

Osnovna šola Vranksko - Tabor

Ključne besede: *opismenjevanje, diagnosticiranje, narek*

Kot učiteljica v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju imam ves čas v mislih, da moram učence čim bolj opismeniti. Pod besedo opismeniti si razlagam, da bodo vsi učenci ob koncu tretjega razreda dosegli vse minimalne – in večina učencev – vse temeljne standarde, zapisane v učnem načrtu za slovenščino iz leta 1998. Pri večini učencev težav z doseganjem minimalnih in temeljnih standardov ni, pri določenih pa se pojavijo. V preteklem šolskem letu sva se z našo defektologinjo odločili, da bova vse učence mojega razreda testirali s Šalijevim diagnostičnim narekom. Najin namen je bil, da, na podlagi rezultatov, odkrijeva učence, ki imajo težave s pisanjem. Narek smo prvič pisali na začetku meseca marca. Rezultati so bili precej zanimivi. Ko sva nareke pregledali po kriterijih, ki jih zahteva ta test, sva prepoznali dva učenca, ki sta bila kasneje testirana še s celotnim testom za ugotavljanje motenj branja in pisanja. Pri njiju sva odkrili motnjo branja in pisanja. Z rezultati nareka kljub vsemu nisem bila zadovoljna, zato sem po natančni analizi nareka pripravila podroben načrt za izboljšanje pisanja učencev. Načrt je zajemal branje in pisanje težjih besed (nikoli nisem uporabila besed iz nareka), odpravo napak, pogostejše pisanje raznih besedil, izdelovanje slovarčka novih besed, vidno zapisovanje težjih pravopisnih besed v razredu, izdelovanje kartoteke ... Ob koncu šolskega leta sem še enkrat testirala učence z istim narekom. Rezultati so pokazali napredek pri pisanju. V prispevku želim predstaviti analizo obeh narekov in načrt aktivnosti, ki so pripomogle k napredku pri pisanju.

UČENJE BRANJA - PROJEKT UČENCA, UČITELJA IN STARŠA

Kristina Zupančič

Osnovna šola Rodica

Ključne besede: *učenje, branje, motivacija, soustvarjanje*

Učenje branja je prvi večji »projekt«, pri katerem morajo sodelovati učenci, učitelji in starši. Vsak ima v tem projektu zelo pomembno vlogo. Vloga staršev in učiteljev mora biti dopolnjujoča, skupaj soustvarjajo za isti cilj: *otrok dobro bere*. Da bo projekt uspešno izveden, ga morajo skupaj načrtovati, izvajati in sprotno evalvirati. To je zahtevna naloga, tako organizacijska, kot tudi izvedbena, zato je pomemben ustrezen učiteljev pristop. Učence moramo pozitivno motivirati, da se bodo učenja branja lotili z navdušenjem in veliko mero notranje motivacije, saj le ta prinaša hitrejše in večje rezultate. Bralna motivacija je nadpomenka za različne dejavnike, ki posameznika motivirajo za branje, dajejo branju smisel in ga spodbujajo, da vztraja pri bralni aktivnosti do konca. S pozitivno bralno motivacijo branje postane pozitivna dejavnost, s katero pridobivamo nova znanja in bralne izkušnje. Za uspešen vzgojnoizobraževalni napredek pri branju, pa je potrebno tudi aktivno partnersko sodelovanje med učitelji in starši. Kar pomeni, skupno vzgojno in izobraževalno prizadevanje tako staršev in učiteljev, ki so med seboj enakovredni partnerji. Starši s svojim celostnim poznavanjem otroka, učitelj pa s svojim znanjem. Branje je v našem socialnem okolju nepogrešljiva dejavnost, saj nas spremlja na vsakem koraku. Zato ima v našem vrednostnem sistemu pomembno mesto. Otroci in odrasli se zavedajo pomembnosti branja, zato ni presenetljivo, da otroci pogosto sebe ocenjujejo s percepcijo bralne uspešnosti (Tunmer, William, 2003). Iz tega lahko sklepamo, da je učenje branja res pomemben projekt, ki se ga moramo skupaj lotiti z veliko mero odgovornosti in optimizma, kar nas bo pripeljalo do želenega cilja.

BRALNA ZNAČKA

Dragica Haramija

Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Ključne besede: *bralna značka, bralna pismenost, družinsko branje, branje v vrtcu*

Bralna značka, obšolska interesna dejavnost otrok in mladih, je v lanskem šolskem letu (2010/2011) praznovala 50. obletnico. V svojem razvoju je že zelo zgodaj prerasla okvire šolskega, oziroma medšolskega »projekta« in se razvila v mogočno gibanje za razvoj bralne, knjižne in književne kulture v vsem slovenskem kulturnem prostoru. Pregledi arhivskih gradiv kažejo, da so se njenim snovalcem, če ne že prav na začetku, pa v začetnih letih bralne značke, zagotovo odprla prav vsa vprašanja, s katerimi se srečujemo mentorji branja pri delu z mladimi bralci še danes. Poti iskanja odgovorov so bile različne, odgovori na vprašanja prav tako. Živost gibanja in njegovo sodobnost je vse do današnjih dni prav gotovo ohranjalo dejstvo, da bralna značka vseh petdeset let uspešno povezuje pomembne strokovnjake in ustanove, ki so z mladimi, branjem, knjigami povezani na različne načine.

Bralna značka z multidisciplinarnim iskanjem rešitev dovolj uspešno odgovarja tudi na vprašanja sodobnega časa in načrtuje razvoj dela v prihodnje. Vsa zgodovina bralne značke se vrti okrog dveh ključnih vsebinskih sklopov: prvi je sklop vprašanj o izboru del za branje (=priporočilni sezname), drugi pa se navezuje na oblike, metode, načine dela, primerne za različne starostne skupine bralcev, z močnim zavedanjem o individualnih razlikah med posamezniki. Petdesetletne izkušnje kažejo, da bralna značka najbolje deluje tam, kjer mentorji sami radi berejo, spremljajo sodobno literaturo, skrbijo za svoj strokovni razvoj in se povezujejo v mentorske skupine. Izjemno pomembno pa je tudi ustrezno zaledje vzgojnoizobraževalne ustanove (skrb za bralno kulturo je naloga celotnega kolektiva, podpira jo kakovostna šolska knjižnica, delo mentorjev je dobro organizirano in vrednoteno ...).

2 UČNI NAČRTI IN POUK SLOVENŠČINE

UČNI NAČRTI IN POUK SLOVENŠČINE (POVZETEK)

dr. Martina Križaj Ortar

samostojna raziskovalka

Ključne besede: *predmet slovenščina, učni načrt, splošni cilji, operativni cilji, zmožnost branja, zmožnost kritičnega sprejemanja zapisanih besedil raznih vrst*

Izraza *bralna pismenost* v posodobljenih učnih načrtih za slovenščino v osnovni šoli (2011)¹⁸ in gimnaziji (2008)¹⁹ ni. To seveda ne pomeni, da učenci/dijaki pri predmetu slovenščina ne razvijajo te pomembne zmožnosti (kompetence) – temveč je poimenovana drugače, tj. *zmožnost branja* oz. *zmožnost kritičnega sprejemanja zapisanih besedil raznih vrst*.

Zmožnost branja je v posodobljenih učnih načrtih za slovenščino omenjena in predstavljena v vseh poglavjih; v poglavju Operativni cilji in vsebine (v učnem načrtu za osnovno šolo) oz. Cilji in vsebine (v učnem načrtu za gimnazijo) pa je še didaktično in vsebinsko razčlenjena. Podrobneje si bomo ogledali posodobljeni učni načrt za osnovno šolo (tega sem izbrala zato, ker ga je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje določil 17. 2. 2011 in je torej najaktualnejši).

Zmožnost branja v posodobljenem učnem načrtu za osnovno šolo

Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli obsega pet poglavij: Opredelitev predmeta, Splošni cilji, Operativni cilji in vsebine, Standardi znanja in Didaktična priporočila.

V svojem prispevku bom skušala prikazati, kako je razvijanje *zmožnosti branja* predstavljeno v poglavju Operativni cilji in vsebine; zato bom iz drugih poglavij navedla le nekaj citatov za ponazoritev uvodne trditve, da je *zmožnost branja* v učnem načrtu pogosto omenjena.

Poglavje Opredelitev predmeta se začne tako: »Slovenščina kot materni/prvi jezik za večino učencev in kot drugi jezik/jezik okolja za pripadnike manjšin je ključni splošno-izobraževalni predmet v osnovni šoli. Učenci se pri njem usposabljujejo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu

¹⁸

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf

¹⁹

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/program/2008/Gimnazije/UN_SLOVENSCLIN_A_gimn.pdf

materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja. Cilji predmeta se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom v okviru štirih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja, branja, govorjenja in pisanja.«

Uvodni odstavek v poglavju Splošni cilji se glasi: »Predmet slovenščina omogoča oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete ter razvijanje ključnih zmožnosti vseživljenjskega učenja – predvsem sporazumevanje v slovenskem (knjižnem) jeziku, socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, informacijsko in digitalno pismenost, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost, podjetnost ipd.«

Zmožnost branja je posebej izpostavljena v 2. in 3. splošnem cilju, prim. »2. Učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, tj. zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst.« in »3. Učenci ohranjajo in razvijajo pozitiven odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil. Stik z besedili je zanje potreba in vrednota, zato tudi v prostem času berejo/poslušajo besedila (objavljena v raznih medijih), obiskujejo knjižnico, filmske in gledališke predstave, literarne prireditve ipd.«

Drugi splošni cilj je razčlenjen na pet alinej – *zmožnost branja* je opredeljena v 1., 2., 4. in 5., prim. »Razmišljujoče in kritično sprejemajo raznovrstna neumetnostna besedila, objavljena v raznih medijih – iz njih pridobivajo novo stvarno/enciklopedično znanje, tega pa uporabljajo v vsakdanjem življenju ali ga samostojno širijo z uporabo raznih priročnikov (tudi spleta); usvajajo in urijo razne strategije in učne pristope za učinkovito pridobivanje informacij iz govorenih in zapisanih neumetnostnih besedil ter s tem razvijajo svojo zmožnost učenja učenja. Besedila tudi vrednotijo in utemeljujejo svoje mnenje; v propagandnih besedilih prepoznavajo propagandne prvine ter si oblikujejo kritično stališče do njih.«; »Razmišljujoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in drugih avtorjev. Branje prepoznavajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv. Stopajo v dialog s književnim besedilom in v dialog o književnem besedilu. Branje jim nudi priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, širjenje obzorja ter spoznavanje svoje kulture in kulture drugih v evropskem kulturnem prostoru in širše. S spoznavanjem druge kulture in skupnih kulturnih vrednot gradijo strpen odnos do drugih in drugačnih. Tako razvijajo svojo socialno, kulturno in medkulturno zmožnost.«; »Motivirani so za vse štiri sporazumevalne dejavnosti; zavedajo se, da jim te omogočajo spoznavanje sebe in sveta ter zadovoljevanje osnovnih čustvenih in družbenih potreb. Ob izkušnjah s temi dejavnostmi spoznavajo, da njihovo obvladovanje povečuje zmožnost delovanja v družbenem okolju ter spoznavanja in izražanja predmetnega, duhovnega in domišljjskega sveta. Tako se razvija njihova socialna, družbena in medkulturna zmožnost.« in »Pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti ob dejavnem stiku z neumetnostnimi in umetnostnimi besedili s pomočjo digitalne tehnologije varno, ustvarjalno in kritično pridobivajo ter uporabljajo podatke/informacije. Ozaveščajo in presojujejo možnost uporabe in zlorabe digitalne tehnologije oziroma pridobljenih informacij – ob tem razvijajo svojo digitalno zmožnost.«

V poglavju Didaktična priporočila je *zmožnost branja* omenjena večkrat, npr. »Temeljni cilj pouka slovenščine, tj. razvijanje sporazumevalne zmožnosti kot zmožnosti sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst, izhaja iz obravnave neumetnostnih in umetnostnih besedil, pri-mernih starostni stopnji učencev v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju. /.../ Pri predmetu slovenščina učenci torej tvorijo (govorijo, pišejo), sprejemajo (poslušajo, berejo) in razčlenjujejo svoji starosti, sporazumevalnim in spoznavnim/domišljiskim zmožnostim, izkušnjam in zanimanju ustrezna neumetnostna in umetnostna besedila; tako dejavno razvijajo svoje sporazumevalne, spoznavne in ustvarjalne zmožnosti ter si uzaveščajo temeljne razlike v sprejemanju, tvorjenju in zgradbi neumetnostnih in umetnostnih besedil.«

Še posebej je izpostavljena *zmožnost branja* v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, prim. »V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se učenci učijo uporabljati ustna in pisna besedila v različnih okoliščinah in za različne namene. Učitelj na fleksibilen in uravnotežen način kombinira sistematično spoznavanje in urjenje branja in pisanja s sporazumevalnimi dejavnostmi v smiselnih, funkcionalnih in zanimivih okoliščinah. Vse štiri sporazumevalne dejavnosti se funkcionalno prepletajo, sprva je več govorjenja in poslušanja, pozneje začetnega branja in pisanja.«; »V učnem načrtu je posebna pozornost namenjena poučevanju branja in pisanja. Cilj poučevanja ni le obvladovanje tekočega branja in pisanja, temveč raba pisnega jezika za sporazumevanje, razmišljanje, ustvarjanje, učenje in razvedrilo. Cilj je omogočiti vsem otrokom, da spoznajo in dosežejo višjo raven t. i. kritične pismenosti.«; »Učitelj naj bo pri začetnem opismenjevanju torej pozoren na priporočeno zaporedje usvajanja veščin in spretnosti branja in pisanja, tempo usvajanja pa naj sproti prilagaja značilnostim in zmožnostim posameznega učenca. Učenci naj bi ob zaključku 2. razreda praviloma že usvojili temeljno tehniko branja in pisanja, v 3. razredu pa branje in pisanje predvsem utrjevali in izboljševali.«; »Branje umetnostnih besedil v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju praviloma ni povezano s tematiko drugih predmetov, pač pa učencem ponuja možnost za polno literarno-estetsko doživetje.«; »V samostojno branje literature vstopajo individualizirano in drseče, ko je njihova bralna zmožnost že avtomatizirana.«

V tem poglavju je še posebej omenjeno, da pri predmetu slovenščina ne razvijamo le branja t. i. linearnih besedil, temveč tudi branje digitalnih besedil, prim. »Razvijanje digitalne zmožnosti se povezuje z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku, tj. zmožnosti sprejemanja (poslušanja/gledanja in branja) in tvorjenja (govorjenja in pisanja) raznih besedil. Digitalna zmožnost vključuje zavestno in kritično rabo informacijskih tehnologij pri opravljanju šolskih in izvenšolskih obveznosti. Podprta je z rabo osnovnih informacijskih spretnosti v okviru IT, tj. z rabo računalnika, da bi pridobili, ovrednotili, shranili, tvorili/oblikovali, predstavljali in izmenjevali informacije in da bi komunicirali in sodelovali na medmrežju.«

Zmožnost branja v poglavju Operativni cilji in vsebine

To poglavje je razdeljeno po vzgojno-izobraževalnih obdobjih, zato obsega tri podpoglavja: Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje in Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje. Vsako podpoglavje se deli na dve področji, tj.

Jezik in Književnost, vsako področje pa na dva razdelka, tj. A. Operativni cilji in B. Vsebine.

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je za jezikovni pouk navedenih sedem operativnih ciljev, in sicer: 1) oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi, 2) razvijanje zmožnosti pogovarjanja, 3) razvijanje zmožnosti poslušanja enogovornih neumetnostnih besedil, 4) razvijanje zmožnosti govornega nastopanja, 5) individualizirano, postopno in sistematično razvijanje zmožnosti branja in pisanja besedil, 6) razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti) ter 7) razvijanje metajezikovne zmožnosti. Za književni pouk pa sta navedena dva operativna cilja, tj. 1) razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih ter 2) razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem, (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje, interpretativno branje, govorjenje).

V drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju je za jezikovni pouk navedenih devet operativnih ciljev, prim. 1) oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodu in državi, 2) razvijanje zmožnosti pogovarjanja, 3) razvijanje zmožnosti dopisovanja, 4) razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil, 5) razvijanje zmožnosti tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil, 6) razvijanje zmožnosti selektivnega branja, 7) razvijanje zmožnosti izpolnjevanja obrazcev, 8) razvijanje jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti), 9) razvijanje metajezikovne zmožnosti. Za književni pouk sta navedena ista operativna cilja kot v prvem VIO, tj. 1) razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih ter 2) razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem, (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje, interpretativno branje, govorjenje).

Kot vidimo, pri predmetu slovenščina ne razvijamo samo *zmožnosti branja*, temveč tudi druge vrste zmožnosti, npr. zmožnost pisanja, poslušanja, pogovarjanja, govornega nastopanja ...

Zmožnost branja po vzgojno-izobraževalnih obdobjih

Zmožnost branja je v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju vsebovana v petem operativnem cilju za jezikovni pouk (»individualizirano, postopno in sistematično razvijanje zmožnosti branja in pisanja besedil«) in v prvem za književni pouk (»razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih«); v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa je pri jezikovnem pouku vsebovana v tretjem četrtem, šestem in sedmem operativnem cilju (»razvijanje zmožnosti dopisovanja«, »razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil«, »razvijanje zmožnosti selektivnega branja«, »razvijanje zmožnosti izpolnjevanja obrazcev«), pri književnem pouku pa v prvem (»razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih«).

Oglejmo si, kako so za vsako vzgojno-izobraževalno obdobje razčlenjeni operativni cilji, ki vsebujejo *zmožnost branja* (kot jezikoslovka se bom bolj osredotočila na jezikovni pouk; podrobnejše cilje za književni pouk si lahko ogledate v učnem načrtu):

1) Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje

INDIVIDUALIZIRANO, POSTOPNO IN SISTEMATIČNO RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI BRANJA IN PISANJA BESEDIL*

Učenci

- sistematično razvijajo predopismenjevalne zmožnosti:
 - vidno razločevanje,
 - slušno razločevanje in razčlenjevanje,
 - orientacijo na telesu, v prostoru in na papirju, pravilno držo telesa in pisala ipd.;
- sistematično razvijajo tehniko branja in pisanja:
 - pišejo besede in preproste enostavčne povedi z velikimi in malimi tiskanimi črkami,
 - glasno berejo besede, enostavčne povedi in kratka preprosta besedila, napisana s tiskanimi črkami,
 - pišejo besede in preproste enostavčne povedi s pisanimi črkami,
 - glasno berejo besede, enostavčne povedi in kratka preprosta besedila, napisana s pisanimi črkami;
- sistematično razvijajo branje z razumevanjem preprostih besedil, tj.
 - šepetajoče oz. tiho berejo svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti ustrezna besedila določene vrste (gl. razdelek Vsebine),
 - ustno določajo okoliščine nastanka besedila in sporočevalčevega namena,
 - ustno povzemajo temo in bistvene podatke ter njihovo pomensko povezanost,
 - ustno obnavljajo besedila,
 - ustno vrednotijo zanimivost, razumljivost, resničnost ... besedila in utemeljujejo svoje mnenje,
 - ustno izražajo svoja občutja med branjem,
 - razvijajo pozitiven odnosa do branja,
 - ustno vrednotijo svojo bralno zmožnost in načrtujejo, kako bi jo lahko izboljšali.

** Učenci prehajajo skozi navedene faze glede na razvite veščine, spretnosti in zmožnosti ter glede na svoje znanje branja/pisanja (tj. šele tedaj, če oz. potem ko imajo ustrezno razvito predhodno zmožnost). Zato naj učitelj na začetku vzgojno-izobraževalnega obdobja in tudi sproti pri vsakem učencu preverja razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti, potrebnih za branje/pisanje, nato pa naj za vsakega učenca izdela individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja. Ob tem naj pri učencih razvija zanimanje za branje in pisanje.*

RAZVIJANJE RECEPCIJSKE ZMOŽNOSTI Z BRANJEM, POSLUŠANJEM, GLEDANJEM
UPRIZORITEV UMETNOSTNIH BESEDIL IN GOVORJENJEM, PISANJEM O NJIH

1 KNJIŽEVNA BESEDILA

Učenci

- prepoznavajo govorni položaj pri poslušanju, branju književnih besedil in pripravijo ustrezen model odzivanja,
- oblikujejo obzorje pričakovanja, kar izvira iz zunajliterarne in medbesedilne izkušnosti,
- izražajo in primerjajo svoje doživetje, čustva, predstave in misli, ki se jim vzbudijo pri poslušanju, branju,
- ugotavljajo razlike v doživljanju in razumevanju istega besedila in različnost na ravni opažanja sestavin besedila; ob ponovnem branju, poslušanju zaznavajo najprej prezrte, preslišane sestavine,
- poglobljajo prvotno doživetje in razumevanje ter izražajo mnenje o besedilu (predvsem govorno, tretješolci lahko tudi pisno),
- posamezna besedila primerjajo in vrednotijo (ustrezno razvojni stopnji, medbesedilni izkušnosti in spoznavnim zmožnostim učenca),
- predstavljajo razloge, zaradi katerih se jim kaj v književnem besedilu (dogodek, oseba ipd.) zdi pomembno.

2) Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI DOPISOVANJA

Učenci

- tiho berejo dopis določene vrste (gl. razdelek Vsebine),
- določajo okoliščine nastanka dopisa in sporočevalčev namen,
- povzemajo temo in bistvene podatke,
- opisujejo ta dopis,
- povzemajo zgradbene, oblikovne in jezikovne značilnosti dane vrste dopisov,
- argumentirano vrednotijo oblikovanost, vljudnost, razumljivost in jezikovno pravilnost prebranega dopisa ter predlagajo popravke/izboljšave,
- izdelajo načrt za pisanje dopisa iste vrste in pretvarjanje tega v besedilo,
- argumentirano vrednotijo svoj dopis in svoje poznavanje značilnosti dane vrste dopisov,
- vrednotijo svojo zmožnost dopisovanja in načrtujejo, kako bi jo izboljšali.

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI KRITIČNEGA SPREJEMANJA ENOGOVORNIH NEUMET-
NOSTNIH BESEDIL*

Učenci

- *podrobno berejo in/ali pozorno poslušajo in gledajo*** kratko enogovorno neumetnostno besedilo določene vrste (gl. razdelek Vsebine),
- določajo okoliščine nastanka besedila in sporočevalčev namen,
- povzemajo temo, podteme/ključne besede in bistvene podatke – izdelajo miselni vzorec/preglednico/dispozicijske točke,
- obnavljajo besedilo,
- povzemajo zgradbene in jezikovne značilnosti tiste vrste sprejetih besedil, ki jih

bodo nato tudi tvorili,

- argumentirano vrednotijo razumljivost, zanimivost, resničnost, aktualnost, uporabnost, živost, ustreznost in učinkovitost besedila,
- poročajo o svoji strategiji sprejemanja (branja/poslušanja) besedila,
- vrednotijo svojo zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil ter načrtujejo, kako bi jo izboljšali.

** Učitelj naj na začetku obdobja in tudi sproti pri vsakem učencu preverja razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti, potrebnih za branje, nato pa naj za vsakega učenca izdela individualni načrt razvijanja in nadgrajevanja zmožnosti branja. Če želi, da bi učenci bolj avtomatizirali tehniko branja, da bi dobro razumeli prebrano besedilo in razvili zmožnost fleksibilnega branja različnega gradiva, naj uporablja metode in oblike učinkovitega poučevanja, npr. bralne učne strategije.*

***Branje in poslušanje (z gledanjem) naj bosta čim bolj enakovredno zastopana.*

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI SELEKTIVNEGA BRANJA

Učenci

- berejo javno obvestilo v obliki seznama (gl. razdelek Vsebine),*
- poimenujejo vrsto seznama ter določajo okoliščine nastanka in uporabe takih seznamov ter tvorčev in prejemnikov namen,
- opisujejo zgradbo seznama ter vlogo njegovih besednih in nebesednih prvin,
- iščejo dane podatke v seznamu (tudi v nebesednem delu),
- primerjajo, razvrščajo ... podatke s seznamom,
- primerjajo branje seznama z branjem časopisnega ali strokovnega besedila in predstavljajo ugotovitve,
- vrednotijo svojo zmožnost selektivnega branja in načrtujejo, kako bi jo izboljšali.

** V vsakem razredu si ogledajo najmanj dve taki besedili.*

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI IZPOLNJEVANJA OBRAZCEV

Učenci

- si ogledajo obrazec (gl. razdelek Vsebine),*
- poimenujejo vrsto obrazca ter določajo okoliščine nastanka in uporabo takih obrazcev ter tvorčev in uporabnikov namen,
- opisujejo zgradbo obrazca ter vlogo njegovih besednih in nebesednih prvin,
- izpolnjujejo obrazec (z učiteljevo pomočjo ali samostojno),
- vrednotijo svojo zmožnost izpolnjevanja obrazcev in načrtujejo, kako bi jo izboljšali.

** V vsakem razredu si ogledajo najmanj eno tako besedilo.*

RAZVIJANJE RECEPCIJSKE ZMOŽNOSTI Z BRANJEM/POSLUŠANJEM/GLEDANJEM UPRIZORITEV UMETNOSTNIH BESEDIL IN GOVORJENJEM/PISANJEM O NJIH

1 KNJIŽEVNA BESEDILA

Učenci

- spoznavajo v učnem načrtu predlagana besedila oz. druga besedila po izbiri učitelja in učencev (npr. besedila lokalnih avtorjev, besedila, povezana z aktualnimi dogodki ipd.),
- razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil,
- ločujejo umetnostna besedila od neumetnostnih.

3) Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI DOPISOVANJA

Učenci

- tiho berejo dopis določene vrste (gl. razdelek Vsebine),
- določajo okoliščine nastanka dopisa in sporočevalčev namen,
- povzemajo temo in bistvene podatke,
- argumentirano vrednotijo oblikovanost, vljudnost, razumljivost, slogovno ustreznost in jezikovno pravilnost prebranega dopisa ter odpravljajo napake/pomanjkljivosti,
- opisujejo prebrani dopis,
- povzemajo zgradbene, oblikovne in jezikovne značilnosti dane vrste dopisov,
- primerjajo istovrstne uradne dopise z neuradnimi in predstavljajo ugotovitve,
- izdelajo načrt za pisanje dopisa iste vrste in pretvarjajo le-tega v besedilo,
- poročajo o svoji strategiji pisanja dopisa, jo primerjajo s strategijami sošolcev/sošolk in spoznavajo nove strategije,
- vrednotijo svoj dopis in svoje poznavanje značilnosti dane vrste dopisov,
- vrednotijo svojo zmožnost dopisovanja in načrtujejo, kako bi jo izboljšali,
- vrednotijo učinke pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja na svojo zmožnost dopisovanja.

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI KRITIČNEGA SPREJEMANJA ENOGOVORNIH NEUMETNOSTNIH BESEDIL

Učenci

- *podrobno berejo in/ali pozorno poslušajo in gledajo* kratka enogovorna neumetnostna besedila določene vrste (gl. razdelek Vsebine),
- argumentirano vrednotijo njegovo razumljivost, zanimivost, resničnost, aktualnost, uporabnost, živost, ustreznost in učinkovitost,
- določajo okoliščine nastanka besedila in sporočevalčev namen,
- povzemajo temo, podteme/ključne besede in bistvene podatke – izdelajo miselni vzorec/preglednico/dispozicijske točke,
- obnavljajo besedilo,
- povzemajo zgradbene in jezikovne značilnosti tiste vrste sprejetih besedil, ki jih bodo nato tudi tvorili,
- primerjajo dane vrste besedil z drugimi vrstami in predstavljajo ugotovitve,
- argumentirano vrednotijo jezikovno pravilnost sprejetega besedila in odpravljajo napake/pomanjkljivosti,
- poročajo o svoji strategiji sprejemanja (branja/poslušanja) besedila, jo primerjajo s strategijami sošolcev/ sošolk in spoznavajo nove,
- vrednotijo svojo zmožnost kritičnega sprejemanja takih besedil ter načrtujejo, kako bi jo izboljšali,
- vrednotijo učinek pridobljenega procesnega in vsebinskega znanja na svojo zmožnost kritičnega sprejemanja (poslušanja/branja) enogovornih neumetnostnih besedil,
- berejo isto besedilo s preletom, primerjajo to vrste branja s podrobnim branjem in predstavljajo njune razlike ter vzroke in okoliščine za prvo in drugo vrsto branja.

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI SELEKTIVNEGA BRANJA
<p>Učenci</p> <ul style="list-style-type: none">• berejo javno obvestilo v obliki seznama (gl. razdelek Vsebine),*• poimenujejo vrste seznama ter določajo okoliščine nastanka in uporabe takih seznamov ter tvorčev in prejemnikov namen,• opisujejo zgradbo seznama ter vlogo njegovih besednih in nebesednih prvin,• opisujejo svojo strategijo branja seznamov,• povzemajo značilnosti selektivnega branja,• iščejo dani podatek v seznamu (tudi v nebesednem delu),• primerjajo, razvrščajo ... podatke s seznama,• argumentirano vrednotijo ustreznost, razumljivost, nazornost in jezikovno pravilnost seznama ter predlagajo popravke/izboljšave,• vrednotijo svojo zmožnost selektivnega branja in načrtujejo, kako bi jo izboljšali.
<p><i>* V vsakem razredu si ogledajo najmanj eno tako besedilo.</i></p>

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI IZPOLNJEVANJA OBRAZCEV
<p>Učenci</p> <ul style="list-style-type: none">• si ogledajo obrazec (gl. razdelek Vsebine),*• poimenujejo vrsto obrazca ter določajo okoliščine nastanka in uporabo takih obrazcev ter tvorčev in uporabnikov namen,• opisujejo zgradbo obrazca ter vlogo njegovih besednih in nebesednih prvin,• izpolnjujejo obrazec (z učiteljevo pomočjo ali samostojno),• argumentirano vrednotijo ustreznost, razumljivost, nazornost in jezikovno pravilnost izpolnjenega obrazca ter predlagajo popravke/izboljšave,• vrednotijo svojo zmožnost izpolnjevanja obrazcev in načrtujejo, kako bi jo izboljšali.
<p><i>* V vsakem razredu si ogledajo najmanj eno tako besedilo.</i></p>

RAZVIJANJE RECEPCIJSKE ZMOŽNOSTI Z BRANJEM, POSLUŠANJEM/ GLEDANJEM UPRIZORITEV UMETNOSTNIH BESEDIL-IN GOVORJENJEM, PISANJEM O NJIH
<p>1 KNJIŽEVNA BESEDILA</p>
<p>Učenci</p> <ul style="list-style-type: none">• spoznavajo obvezna in v učnem načrtu predlagana oziroma druga književna besedila po izbiri učitelja in učencev (npr. besedila lokalnih avtorjev in besedila, povezana z aktualnimi dogodki ipd.);• razvijajo recepcijsko zmožnost, tj. zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil;• besedila medbesedilno primerjajo in vrednotijo;• ugotavljajo razlike med estetsko polnovredno in trivialno/zabavno književnostjo.

V vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih se navedeni operativni cilji za jezikovni pouk uresničujejo ob obveznih in predlaganih vrstah besedil, za književni pouk pa ob predlaganih in obveznih avtorjih ter književnih besedilih (vse to je navedeno v razdelku Vsebine).

Kot vidimo, pri predmetu slovenščina hkrati z razvijanjem *zmožnosti kritičnega branja* (tj. razumevanja, doživljanja, argumentiranega vrednotenja, aktualiziranja in uporabe besedil) uresničujemo še druge specifične cilje, npr. spoznavanje in usvajanje načel in strategij učinkovitega branja ter meril za vrednotenje zapisanih besedil, prepoznavanje in uzaveščanje značilne zgradbe, oblikovanosti in prvin dane besedilne vrste, pridobivanje jezikovnosistemskega in književnega znanja ipd.

Zaključek

Kratek pregled umeščenosti *zmožnosti branja* v posodobljenem učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli nam kaže, da je razvijanje *zmožnosti branja* eden od temeljnih operativnih ciljev obeh področij predmeta slovenščina (tj. jezikovnega in književnega pouka). Seveda pa se ob *zmožnosti branja* razvijajo tudi druge vrste zmožnosti (npr. zmožnost poslušanja, pisanja, govornega nastopanja, pogovarjanja ter jezikovna, slogovna ... zmožnost) ter uresničujejo specifični cilji predmeta (npr. pridobivanje jezikovnosistemskega in književnega znanja).

Ob razpravljanju o t. i. *bralni pismenosti* se moramo zavedati tudi tega, da bi moralo biti razvijanje *zmožnosti branja* prvenstveni kroskurikularni cilj oz. temeljni cilj medpredmetnega povezovanja. (Zato je v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli zapisano: »Predmet slovenščina se s sporazumevalnimi in drugimi dejavnostmi učencev ter s temami in vsebinami obravnavanih besedil povezuje z vsemi predmetnimi področji. K temu prispeva tudi, da slovenščina v Republiki Sloveniji ni le učni predmet, temveč tudi učni jezik.«)

Ob dosežkih naših učencev v mednarodnih raziskavah *bralne pismenosti* se zato postavlja vprašanje, koliko tudi drugi dejavniki pouka, npr. učenci/dijaki, učitelji (slovenščine in drugih predmetov) in učno gradivo (za slovenščino in druge predmete), podpirajo v učnih načrtih za slovenščino načrtovano sistematično razvijanje *zmožnosti kritičnega branja* in zakaj niso dosežki večine naših učencev boljši. Predvsem pa: Kako doseči, da bi bil pouk (vseh predmetov) (še bolj) problemski in da bi učenca (še bolj) usmerjal v samostojno raziskovanje zapisanih virov (v linearni in digitalni obliki)?

NOČ BRANJA

Marjana Cenc-Weiss

Zavod RS za šolstvo

Ključne besede: *branje, motivacija za branje, ustvarjalnost, druženje, medpredmetno povezovanje*

Prispevek govori o projektu Noč branja, ki poteka že na več kot 30 slovenskih šolah. Predstavlja osnovne cilje projekta, sodobne didaktično-metodične pristope, ki otrokom približajo branje in ob katerih razvijajo ustvarjalnost, kritičnost in občutek, da branje ni zgolj dolgočasno, ampak je lahko celo dogodek ali priložnost za druženje. Projekt omogoča medpredmetno povezovanje, sodelovanje z zunanjimi institucijami (knjižnicami, kulturnimi ustanovami, inštituti, društvi) in razvijanje številnih kompetenc ter spodbuja učenje učenja in vseživljenjsko učenje. Prispevek zajema tudi navodila za načrtovanje in izvedbo projekta ter praktične primere za posamezne aktivnosti. Noč branja odpira nove možnosti in oblike za širjenje bralne kulture in razvijanje sporazumevalne zmožnosti predvsem med mladimi. Šolam, ki se odločijo za izvedbo projekta, pa obogati šolski vsakdan.

NOČ Z ANDERSENUM, SPODBUJANJE BRANJA NA DRUGAČEN NAČIN

Božena Kolman Finžgar

Knjižnica Antona Tomaža Linhartaradovljica

Ključne besede: *spodbujanje branja, mladi*

V tej prenatrpani tehnološki dobi se javnost, nič manj pa strokovnjaki, vedno znova sprašujejo, zakaj otroci vedno manj berejo. Izsledki psiholoških raziskav kažejo, da ima pri tem najpomembnejšo vlogo osebni zgled: v družinah, kjer odrasli veliko berejo, tudi otroci nimajo nikakršnih težav z branjem. In ker vemo, da v nekaterih družinah otroci zlepa ne doživijo "pravljice za lahko noč", bi jim radi ponudili še eno možnost – skupno nočno branje ob mednarodnem dnevu otroške knjige. S to nočjo želimo otrokom prebuditi novo zanimanje za branje. Projekt je namenjen učencem zadnje triade, torej tistim, ki jim prostočasno branje ni (več) najljubši način preživljanja prostega časa. Vsako leto nas »Noč z Andersenom« prebedi malo več, ne le v Evropi, pač pa tudi po svetu in predvsem doma. V Sloveniji smo tokrat bedeli na sedmih lokacijah: v Knjižnici Antona Tomaža Linhartaradovljica že šestič, tretjič v Knjižnici Toneta Seliškarja Trbovlje in na Osnovni šoli Rinža Kočevje, prvič pa v Mariborski knjižnici, Osnovni šoli prof. dr. Josipa Plemlja Bled, Osnovni šoli dr. Janeza Mencingerja Bohinjska Bistrica ter Osnovni šoli Stara Cerkev. Za pokušino pa so večerno "Noč z Andersenom" priredili tudi v Knjižnici Litija. Pridružili smo se 1.065 knjižnicam in šolam na Češkem, Slovaškem in Poljskem, pa tudi v Sidneyu, Londonu, Parizu, Baltimorju, Ženevi, Dresdnu In v tej noči je po svetu bedelo kar 40.000 otrok in 10.000 odraslih.

KAKO Z USMERJENIM ISKANJEM KLJUČNIH PODATKOV IZBOLJŠATI FUNKCIONALNO PISMENOST UČENCEV

Tamara Damjanac

Osnovna šola Laze pri Tuhinju

Ključne besede: *funkcionalna pismenost, iskanje ključnih podatkov, povzemanje, medpredmetno povezovanje, osebna mapa napredka učenca*

Učenci so izpostavljeni velikemu številu informacij, zato je nujno, da so sposobni med njimi prepoznati bistvene, kar mnogim povzroča težave pri vseh predmetnih področjih. Prebiranje ali poslušanje besedil, ki so prilagojena razvojni stopnji učencev, je ena od najpogostejših dejavnosti, s katero učenci usvajajo znanje, in to pri vseh predmetih. Zato je nadvse pomembno, da jih naučimo, v vsakem od prebranih besedil, izbrati bistvene, oz. ključne besede. Ugotavljamo, da učenci, če jih posebej ne usmerimo, ne izluščijo osrednjih ključnih besed, ampak pogosto samo memorirajo množico manj pomembnih podatkov, ob tem pa izgubijo bistvo, ki ga besedilo sporoča.

Sposobnost prepoznavanja ključnih podatkov je pogojena predvsem z zmožnostjo učenčevega presojanja pomembnosti podatkov. Opredelitev ključnih pojmov je nujna tudi pri tvorbi besedil, saj lahko ob poznavanju ključnih besed učenec tvori razumljivo in sporočilno primerno besedilo. Zmožnost povzemanja informacij pri učencih lahko preverjamo z ustnim ali pisnim obnavljanjem prebranega umetnostnega ali neumetnostnega besedila. Učenci običajno ne znajo povzemati, navajati bi jih morali na postopno prehajanje od obširne do skržene obnove in končno do strnjene povzetka bistvenih informacij. S pomočjo teh dejavnosti učencem pomagamo k samostojnosti pri učenju. Ob tem je pomembno tudi medpredmetno povezovanje, saj učenci z obravnavo posameznih besedilnih vrst pri slovenščini in ostalih predmetih ugotavljajo, da se usvojeno znanje povezuje (opis države – geografija, opis športa – športna vzgoja, opis postopka – gospodinjstvo ...) in je uporabno tudi v vsakdanjem življenju. Prav tako je, z osebno mapo učenca, mogoče ugotavljati začetno in končno stanje posameznika, njegov napredek ipd., kar pripomore k izboljšanju dela.

POUČEVANJE Z UMETNOSTJO (BRANJE) NA IMPRO NAČIN

Mojca Dimec Bogdanovski

ŠILA – Šolska impro liga

Ključne besede: *impro discipline, branje, govorna izkušnja, umetniška izkušnja, uprizarjanje*

ŠILA - šolska impro liga, mogoče bi jo lahko že označili kot zvrst slovenskega mladinskega gledališča, je bila ustanovljena leta 1997. Že v izhodišču - z željo, da bi se izkušnja improvizacijskega gledališča združila z učnim načrtom za poučevanje slovenščine in srednješolkam ter srednješolcem, s sistemom reševanja impro disciplin (kratkih igrice), ponudila aktivno govorno izkušnjo. Aktivne govorne izkušnje ne dosegamo le s poslušanjem in branjem, temveč z govornimi aktivnostmi, ki hkrati vzpostavljajo tudi okoliščine, zajamejo telo pripovedovalca in izzovejo odnos s poslušalcem, skratka, tudi z uprizarjanjem. Dijaki s preskušanjem impro disciplin – domišljijsko vstopajo v različne govorne položaje in uzaveščajo načela dvogovornega sporazumevanja, s pogovarjanjem rešujejo probleme v različnih življenjskih položajih ter si krepijo samozavest in zmožnost spoštovanja drugačnega mnenja; kar so splošni cilji, in hkrati celostno estetsko doživljajo. Celostni model umetniške izkušnje ponazarja, da je vsakdo, ki je udeležen v doživljanju umetnine, pa naj gre za ustvarjanje, poustvarjanje ali zgolj vživljanje v umetniško stvaritev, v območju umetniške izkušnje. Torej, da je tudi tisti, ki je zgolj udeležen v doživljanju umetnine, v trenutku vpletenosti - umetnik.

Najprej je, iz igranja impro disciplin, nastala liga, športno gledališče, ki kot interesna, izvenšolska dejavnost ali izbirna vsebina združuje srednješolke in srednješolce; tudi zadnje razrede devetletke. Nato je sistem gledaliških improvizacij postal del kurikula umetniških gimnazij za sodobni ples in dramsko-gledališke gimnazije. Postaja tako rekoč že del splošne izobrazbe in uresničuje tezo, da je ukvarjanje z umetniškimi izkušnjami v javni šoli eno osrednjih kurikularnih področij, ki lahko zagotovijo odprt razvoj osebne identitete, v duhu sprejemanja realnosti mnogoterih življenjskih perspektiv.

BRALNE STRATEGIJE IN RAZVIJANJE BRALNE PISMENOSTI

mag. Vineta Eržen

Zavod RS za šolstvo

Ključne besede: *učenec, branje in namen branja, bralna pismenost, bralne strategije, strateški bralec*

Rezultati raziskav s področja branja kažejo, da so učinkoviti tisti bralci, ki k branju pristopajo 'strateško'. To pomeni, da svoj pristop k branju prilagajajo namenu in cilju branja - za različne namene in cilje branja zavestno izbirajo in uporabljajo različne bralne strategije.

Bralne strategije so zavestno načrtovani pristopi, ki jih bralec uporabi zato, da bi dosegel določen cilj ali izvedel določeno dejavnost. Vendar končni cilj bralnega pouka ni poučevanje bralnih strategij, pač pa razvijanje samostojnega in 'strateškega' bralca. Poučevanje bralnih strategij je tudi eden od mnogih možnih korakov na poti k doseganju funkcionalne bralne pismenosti. Doseganje tega cilja je dolgoročen proces, ki v okviru bralnega pouka zahteva veliko učiteljevega in učenčevega časa, truda in napora.

Ko se učenci - bralci srečujejo z zahtevnejšimi besedili, morajo, poleg rutinskih bralnih veščin, ki jih uporabljajo relativno avtomatično, usvojiti tudi določene metakognitivne (bralne) strategije. Izziv bralnega pouka je, kako bodo učenci z različnimi predznanji in zmožnostmi zmogli prehod na 'zahtevnejše' ravni branja. Skupaj z učitelji se sprašujemo in razmišljamo o tem, kako učencem pomagati, da bodo ta prehod zmogli.

POVEZAVA SLOVENŠČINE IN KIZ PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI

Jelka Kosi, Marija Holc

Gimnazija Ptuj

Ključne besede: *medpredmetno povezovanje, timsko poučevanje, Goran Vojnovič*

Na Gimnaziji Ptuj že tretje leto poteka razvojni projekt Posodobitev gimnazijskih programov, v okviru katerega deluje šolski razvojni tim (ŠRT). Osrednja tema projekta so človekove pravice. Ob začetku projekta dijaki izbranega razreda berejo roman Čefurji raus!, ki je izhodišče za obravnavo te tematike pri posameznih predmetnih področjih. Avtorici bosta predstavili svojo izkušnjo pri načrtovanju, izvajanju in evalvaciji timskega poučevanja in medpredmetnega povezovanja slovenščine in knjižnično informacijskega znanja (KIZ) ob romanu Čefurji raus!. Pri tem so dijaki razvijali zmožnost širjenja svojih spoznanj o književnosti in njihovega uvrščanja v širši kulturni kontekst, pri tem pa brali, zbirali, vrednotili in uporabljali različne vrste informacijskih virov in dosegali številne cilje pouka pri obeh predmetnih področjih. Pridobljeno znanje pri posameznih predmetih so dijaki nadgradili in poglobili, pri tem pa izkusili nekatere sodobnejše metode učenja in poučevanja (socialna igra, sodelovalno učenje in poučevanje, skupinsko delo, delo z raznovrstnimi učnimi viri) ter ozavestili vlogo in pomen posameznika pri timskem delu. Predstavljeno bo gradivo, uporabljeno za pripravo in izvedbo timske povezave, vključno s povzemalnimi listi za dijake in refleksijo izvajalk, ki ugotavljata, da je medpredmetno povezovanje pri šolskem delu smiselno in koristno, kadar je premišljeno vključeno v učni proces. V tem primeru je obogatitev in priložnost za razvijanje dijakovih zmožnosti povezovanja pridobljenega znanja in spretnosti.

**BRANJE V NADALJEVANJIH –
ODLIČNA VZPODBUDA IN MOTIVACIJA ZA BRANJE TUDI TRETJEM VZGOJNO-
IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU**

Irena Humar Kobal

Osnovna šola Dornberk

Ključne besede: *komunikacijski model književne vzgoje, branje, motivacija, branje v nadaljevanjih, domače branje*

Kot učiteljica slovenščine sem vedno znova postavljena pred nalogo, kako mlade motivirati za branje. Kako naj knjiga v današnjem času sploh konkurira ostalim medijem? Računalnik in medmrežje, ki otroka popeljeta v svet virtualnih iger in resničnostnih oddaj, ponujata sicer kar nekaj možnosti za branje, a to branje je hipno, kratko, površno, lahko bi rekli celo nervozno. Tu ni prostora – časa za branje, ki te popelje v sanjske svetove domišljije. Samo en klik je potreben in otrok je del virtualnega sveta. In samo en klik je potreben, da otrok odpre knjigo ter se prepusti domišljiji, postane del zgodbe, se vživi v junake. Le pravo tipko za klik je potrebno najti. Če moraš motivirati za branje najstnike, je ta tipka še težje dosegljiva.

Domače branje ponuja nešteto priložnosti, da otroke motiviramo za branje. V svoji dolgoletni pedagoški praksi sem preizkusila kar nekaj metod in tehnik, da bi učence spodbudila k branju. Zadnja leta so moja prizadevanja še toliko večja, kajti učitelji smo postavljeni ob bok sodobnim medijem, ki spodrivajo branje in ga postavljajo na rob prostočasnih dejavnosti.

Branje v nadaljevanjih se mi je pokazalo kot odlična spodbuda in motivacija tudi pri najstarejših osnovnošolcih. Misel, da otrokom, ko to znajo sami, ni potrebno brati, je zgrešena. Misel, da najstnikom ni potrebno brati, je še bolj zgrešena. Če temu dodamo še zanimive poustvarjalne naloge, je recept, kako doseči končni cilj pouka mladinske književnosti, to pa je ljubezen do literature in ljubezen do branja, dosežen.

V svojem prispevku bom predstavila, kako smo se s pomočjo metode branja v nadaljevanjih lotili branja in interpretacije knjig za domače branje. Sedmošolci so prebirali Stare grške bajke, devetošolci pa Cankarjeve črtice *Moje življenje*.

UČENJE GOVORNE KULTURE PRI POUKU SLOVENŠČINE

Katarina Kejžar

Osnovna šola Josipa Vandota Kranjska Gora

Ključne besede: *govor, govorna sredstva, ustreznost govora, interpretativno branje, interpretativno govorjenje, prozodična sredstva*

V prispevku najprej osvetlim pomembnost govora v šoli, nato pa predstavim vlogo učiteljevega govora pri pouku in nekatere metodične poti, preko katerih naj bi učitelji skrbeli za učenje ustreznega govora svojih učencev. Navajam primere iz prakse, saj sem sama korenito spremenila pouk slovenščine zato, da učence (na)učim tudi govoriti. Učenje govora ni le domena razrednih profesorjev in slovenistov, pač pa tudi ostalih učiteljev, ki jih želim v prispevku spodbuditi vsaj k razmišljanju o nujnosti učenja ustreznega govora tudi pri ostalih predmetih, ne le pri slovenščini.

ZAKAJ RAD/-A BEREM?

Helena Konšak

Osnovna šola bratov Polančičev Maribor

Ključne besede: *bralna strategija, neumetnostno besedilo, razumevanje prebranega, pojmovna mapa, povratna informacija*

V času izobraževanja so pri učnih predmetih v ospredju sporazumevalne dejavnosti: govorjenje, branje, pisanje in poslušanje. Učitelji moramo še posebej velik poudarek nameniti razumevanju govorenega, napisanega, poslušanega, oz. prebranega besedila in vrednotenju le - tega ter razvijati domišljijsko-ustvarjalno-vrednotenjsko zmožnost vsakega posameznika. Branje in pisanje sta eni najpomembnejših veščin, ki se ju otrok nauči v osnovni šoli. Od sposobnosti branja in pisanja je, v veliki meri, odvisen otrokov šolski napredek in učni uspeh. Sodobni bralni pouk izhaja med drugim iz funkcionalne bralne pismenosti, ki vključuje tehniko branja, bralno razumevanje in individualni pristop k branju.

Kot učiteljica v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se veliko posvečam razvoju bralne pismenosti učencev. Pri pouku uporabljam različne bralne strategije. Učenci so v učnem procesu aktivni in samostojni sooblikovalci individualnega načrta dela, s tem pa prevzemajo odgovornost za razvoj lastnega znanja. Individualna spremljava mi, med drugim, omogoča spremljavo učenčevega napredka. Tako učenca navajam na kritično vrednotenje svojega izdelka in analizo ciljno usmerjenega dela. Učenec dobi sprotno povratno informacijo in sam izbere, kateri izdelek bo dal v osebno mapo.

V izbranem predstavitvenem primeru smo z učenci obravnavali neumetnostno besedilo. Glavni cilj ure je bil ugotoviti učenčevo razumevanje prebranega. Pri delu si je učenec pomagal tako, da je oblikoval individualno pojmovno mapo. Učenci so v pojmovno mapo zapisali svoje predznanje. Nato so se seznanili z novim neumetnostnim besedilom, ga prebrali, razložili neznane besede, podčrtali pomembne podatke in odgovorili na vprašanja. Pri odgovarjanju na vprašanja je bilo delo diferencirano. Učenci so nato dopolnili pojmovno mapo z novim usvojenim znanjem, oz. z novimi informacijami. Vsak učenec je dobil povratno informacijo o svojem opravljenem delu in napotke za nadaljnje delo.

RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI KRITIČNEGA BRANJA PRI POUKU SLOVENŠČINE

Mojca Poznanovič Jezeršek

Zavod RS za šolstvo

Ključne besede: *sporazumevalna zmožnost, kritično branje, literarno branje, učenje učenja, kulturna in medkulturna zmožnost*

Drugi splošni cilji pouka slovenščine v posodobljenem učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (UN 2011, str. 6) opredeljujejo sporazumevalno zmožnost učencev kot zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst. Opredelitev se nanaša na sprejemanje (in tvorjenje) tako neumetnostnih kot umetnostnih besedil. Tudi v posodobljenem učnem načrtu za predmet slovenščina v gimnazijah je, v poglavju Splošni cilji/kompetence (UN 2008, str. 6), opredeljeno razmišljujoče in kritično branje besedil, njihovo razčlenjevanje in vrednotenje z različnih vidikov ter prepoznavanje morebitne manipulativnosti kot temeljni cilj sodobnega pouka slovenščine. Na tej stopnji izobraževanja pa se dijaki srečujejo še s t.i. literarnim branjem (doživljanje, interpretiranje in vrednotenje književnih besedil), tj. specifično podvrsto sporazumevalne zmožnosti (UN 2008, str. 7).

V prispevku bom poskušala jedrnato predstaviti, kako se razvijanje zmožnosti kritičnega (in literarnega) branja, opredeljeno v splošnih ciljih predmeta, v učni praksi dejansko tudi uresničuje z operativizacijo ciljev, izborom vsebin (umetnostnih in neumetnostnih besedil), učnimi strategijami in didaktičnimi priporočili, določenimi v učnih načrtih za predmet slovenščina. Zanimalo nas bo tudi, kako se pri bralnem pouku ob sporazumevalni zmožnosti razvijajo tudi druge zmožnosti vseživljenjskega učenja, npr. učenje učenja ter kulturna in medkulturna zmožnost.

SPODBUJANJE KRITIČNEGA IN USTVARJALNEGA MIŠLJENJA Z BRANJEM STROKOVNIH BESEDIL

Polona Tratnik

Fakulteta za humanistične študije Koper, Univerza na Primorskem

Ključne besede: *kritično mišljenje, strokovno branje, primerjalna metoda, analitična metoda*

Avtorica bo v prispevku predstavila primer iz prakse, tj. svojo metodo dela s študenti s področja humanistike, s katero razvija študentove bralne kapacitete in sposobnost razumevanja strokovnih besedil, ki jih študent obenem uporablja za razvijanje lastnega kritičnega in ustvarjalnega mišljenja. Pri tem sta uporabljeni analitična in primerjalna metoda, s katerima se učijo problemskega branja in konstruktivne primerjave teoretskih stališč; ki pa ju študenti – na osnovi svojega dotedanjega učnega procesa – slabo obvladajo. Študent pri vajah pri pripravi osnutka raziskovalne naloge razvija lastno sposobnost snovanja znanstvenih prispevkov, oz. projektov, s čimer ima naloga tudi koristne daljnosežne učinke za delovanje na različnih področjih. V nalogi študent išče lastno teoretsko stališče tako, da se sooča z oblikovanjem raziskovalnega vprašanja in razvijanjem delovne hipoteze, strukturiranjem projekta, ki sledi raziskovalnim podvprašanjem, definiranjem ciljev in predvidevanjem rezultatov, pa tudi z drugimi osnovami za projektno delo.

POMANJKLJIVOSTI OBRAVNAVE LITERATURE PRI POUKU KNJIŽEVNOSTI S POMOČJO ODLOMKOV

Eva Traven, Branka Vodopivec

Osnovna šola Predoslje Kranj

Ključne besede: *bralna pismenost, problematika branja odlomkov, pomen dolgega branja*

Strokovnjaki vedno znova ugotavljajo, da mladi, pa tudi ljudje nasploh, vse manj in vse bolj poredko berejo. Nepoznavanje ali pomanjkljivo poznavanje pomena branja za posameznika in družbo moramo šteti za pomemben vzrok nebranja in posledično pomanjkljive bralne pismenosti.

Med vsemi jezikovnimi zmožnostmi nam je edino branje na razpolago v neomejenih količinah, saj poteka v samoti in zanj potrebujemo le knjigo in svoj čas. Branje je glavni vir kakovostnega učenja pri pouku književnosti, pravi Boža Krakar Vogel (2004). Z branjem učenec namreč ne pridobiva samo informacij o književnosti, ampak se predvsem usposablja za bralca literature. Vzgoja bralne zmožnosti pa lahko izhaja zgolj iz stvarnih literarnih doživetij učenca – iz skupnega branja ali poslušanja besedila, ali pa iz samostojnega/domačega branja. Avtorici prispevka sva med svojimi učenci izvedli manjšo raziskavo, v kateri sva skušali zajeti problematiko obravnave literature s pomočjo odlomkov pri književnem pouku. Mnogi raziskovalci in didaktiki namreč opozarjajo, da je spoznavanje učencev in dijakov z literaturo v odlomkih, suhoparnih podatkov o avtorju/dobi in kratkih povzetkov celote (kakrašen je vzorec v berilih) škodljivo za razvoj njihove sposobnosti literarnega branja.

Tako so namreč prikrajšani za doživetje celotnega besedila; takšen pouk pa jih tudi ne vzpodbudi, da bi kdaj kasneje vzeli delo v roke in ga prebrali od začetka do konca, saj so mnenja, da ga v »instant« različici že poznajo.

3 SLOVENŠČINA KOT UČNI JEZIK

SLOVENŠČINA KOT UČNI JEZIK – SAMOUMEVNA DANOST ALI POSEBNA JEZIKOVNA ZMOŽNOST?

dr. Jerca Vogel

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Ključne besede: *učni jezik, jezik kot sredstvo sporazumevanja, odnosni in spoznavni govor, razumevanje, identificiranje, strokovni jezik*

Povzetek

Slovenščina je v šolah v RS jezik sporazumevanja in spoznavanja pri vseh predmetih. A čeprav je vloga učnega jezika zelo kompleksna, je le redko postavljena v središče raziskovalne pozornosti v vseh razsežnostih. Tako v jezikoslovju kot v pedagoško-psiholoških vedah je bil dolgo v ospredju učiteljev govor, še zlasti njegova odnosna sestavina, ki je bistvena za ustvarjanje ustreznih medosebnih odnosov v razredu; v zadnjih desetletjih pa je pozornost bolj usmerjena v učenčevo bralno pismenost oz. njegovo razumevanje (zapisanih) strokovnih/učnih besedil. V prispevku zato razmišljamo o doslej ne tako poudarjeni učiteljevi rabi slovenščine kot spoznavnega jezika in o tem, kateri dejavniki vplivajo ne le na učenčevo razumevanje, temveč tudi na njegovo interpretiranje in vrednotenje strokovnih spoznanj, perspektiv in stališč. Pri tem izhajamo iz ugotovitev, da različnih razsežnosti jezika v pedagoški komunikaciji ni mogoče obravnavati popolnoma izolirano ter da ima raba jezika poleg individualne vedno tudi družbeno sestavino, saj ima vsaka družbena skupina svoj lastni jezik/diskurz, v katerem se njeni pripadniki z njo identificirajo. To velja tudi za učne jezike posameznih strok, ki se od »vsakdanjega« jezika, drug od drugega, pa tudi od znanstvenega jezika svoje matične stroke ne razlikujejo le po terminologiji, temveč tudi po tipičnih stavčnih, povednih, besedilnih in sporazumevalnih vzorcih, ki izhajajo z različnih perspektiv, problemov in načinov njihovega reševanja. Zato na učinkovito tvorjenje in razumevanje besedil različnih strok poleg motiviranosti ter ravni predmetnega in splošnega jezikovnega znanja vplivajo pragmatično, medosebno, kulturno in predmetnospecifično jezikovno znanje, pa tudi namen, stališča in čustva. Vsi ti dejavniki so hkrati lahko razlogi za težave, zato potrebuje učitelj, da bi jih prepoznal in učencem pomagal pri njihovem reševanju, ob razviti zmožnosti pedagoškega sporazumevanja tudi znanje o pedagoškem govoru in jeziku svoje stroke ter zavest o vlogi, ki jo ima učni jezik pri sporazumevanju in spoznavanju.

Učni jezik je ena osrednjih vlog, ki jih ima slovenščina v šolah v RS, saj je, v celotnem učnem procesu, pri vseh predmetih, temeljno sredstvo sporazumevanja, razumevanja in razmišljanja, pa tudi identifikacije. A ker je hkrati za večino učiteljev in učencev prvi/materni jezik – torej tisti, ki se ga najprej naučijo, ga najpogosteje in najbolj upo-

rabljajo ter se z njim tudi istovetijo – se zdi kompetentna raba slovenščine kot učnega jezika nekako samoumevna. Tudi učitelji različnih predmetov, kot opozarja Vollmer, pogosto pričakujejo od učencev, da so pri jezikovnem pouku razvili potrebne sporazumevalne, oz. jezikovne kompetence in da jih zmorejo uporabiti v novih predmetnih kontekstih brez dodatnega urjenja ali razmisleka o njihovem pomenu in rabi. Zato se samo po sebi zastavi vprašanje, ali je ustrezna in učinkovita raba učnega jezika tako za učitelja kot za učenca res samoumevna.

Večrazsežnost slovenščine kot učnega jezika

Na vprašanje, kaj je slovenščina kot učni jezik, najlažje odgovorimo tako, da povemo, kdo jo v tej vlogi uporablja in čemu. To je namreč tista vloga, v kateri jezik pri učenju in poučevanju uporabljajo učitelji in učenci v formalnih oblikah izobraževanja, pa tudi pisci učbenikov in drugih učnih gradiv ter udeleženci neformalnega izobraževanja, in sicer zato, da vzpostavljajo, oblikujejo, ohranjajo ali spreminjajo medsebojne odnose, da drug drugemu predstavljajo spoznanja, da gradijo novo znanje ali da skupaj prihajajo do njega, hkrati pa z njim/skozi njega oblikujejo stališča in vrednote. Tako ima učni jezik vsaj tri vloge: je temeljno sredstvo sporazumevanja, prostor razmišljanja, oz. grajenja novega znanja in sredstvo identificiranja s skupino, ki ji posameznik pripada.

Učni jezik kot sredstvo sporazumevanja

Učni jezik kot sredstvo sporazumevanja je v začetku 90. let 20. stoletja raziskovala predvsem Olga Kunst Gnamuš, ki je opozorila, da je govor v razredu glede na sporazumevalni namen dvodelen, sestavljen iz odnosnega in spoznavnega govora.

Odnosni govor je tisti del pedagoškega govora, s katerim učitelj in učenci navezujejo stik drug z drugim in med seboj, oblikujejo medsebojna razmerja, jih ohranjajo in spreminjajo. Ta govor učitelj uporablja, kadar učence nagovori, jih k čemu spodbuja, poziva, jim postavlja »nespoznavna« vprašanja ..., kar pomeni, da so njegovi temeljni sporazumevalni nameni pozivanje, poizvedovanje, vrednotenje. Vse te namene je, kot poudarja Kunst Gnamuševa, mogoče v razredu izraziti neposredno ali posredno, prav z izbiro načinov njihovega izražanja pa učitelj in učenci bistveno oblikujejo »ozračje« v razredu. Da bi učitelj izbiral ustrezne načine izrekanja svojih zahtev, sodb ipd., je torej bistveno, da pozna različne možnosti, ki mu jih ponuja jezik, ter da ve, kako izmed njih izbrati tisto, ki bo najustreznejša in najučinkovitejša.

Na izbiro načina izražanja sporazumevalnega namena tudi v razredu vplivata predvsem t. i. lestvica stroška in koristi ter družbeni položaj.

- V skladu s prvo enakovredni sogovornici v vsakdanjem sporazumevanju neposredno izrazijo svoj sporazumevalni namen, kadar ima korist naslovnik (*ponudba, vabilo, čestitka, pozdrav*); kadar ima korist govorec, pa ta svoj namen izrazi posredno (*zahteva, prepoved, poizvedovanje ...*).
- Drugače je v hierarhičnih razmerjih, ko na izbiro vpliva družbeni položaj. Nadrejeni govorec ima v takih okoliščinah možnost neposredno izreči tudi zahteve in prepovedi in s tem pravzaprav verbalizira svojo družbeno nadrejenost, lahko pa se odloči za vpludnejše izražanje svojega namena.

Ker je tipično hierarhično tudi razmerje med učiteljem in učencem, je toliko pomembneje, da se učitelj zaveda vloge jezika pri oblikovanju konstruktivnega in pozitivnega ozračja v razredu in pri svojem sporazumevanju upošteva načelo vljudnosti. Na občutek vljudnosti pa poleg posrednosti²⁰ vpliva tudi pragmatična jasnost, saj zahtevajo najbolj posredni načini, kot so npr. namigi, velik interpretativni napor, zaradi česar se občutek vljudnosti zmanjšuje. Najvljudnejši so tako t. i. konvencionalni načini posrednega izražanja, to so tiste oblike, ki so hkrati posredne, toda zaradi pogoste rabe naslovnik natančno ve, da opravljajo določeno vlogo²¹ (npr. odločevalno vprašanje tipa *Ali bi ... za izražanje zahteve*). Z izbiranjem konvencionalnih posrednih načinov izražanja tako tudi učitelj v razredu učencem - kljub svoji nadrejeni vlogi - na videz prepušča možnost odločanja, ali bodo storili dejanje, ki ga brez spodbude sicer ne bi (npr. pobrisali tablo, prebrali nalogo ali izrazil svoje mnenje, občutke, pripovedovali o osebnih izkušnjah), zaradi konvencionalnosti pa učenci vendarle brez težav prepoznajo njegov »pravi« sporazumevalni namen. S tem učitelj ne posega v njihovo integriteto in prispeva k oblikovanju primerne samopodobe.

Drugi del pedagoškega govora je Kunst Gnamuševa poimenovala **spoznavni govor**. S tem govorom učitelj usmerja, oz. vodi spoznavni proces, z njim predstavlja znanje svoje stroke (razlaga, ponazarja, postavlja spoznavna vprašanja ...), učenci pa z njim odgovarjajo na učiteljeva vprašanja, prek njega usvajajo nova spoznanja, izražajo svoje poglede in razumevanje pojmov ... Njegov temeljni namen je torej prikazovalni/predstavitveni. Opozorila je predvsem na dve značilnosti tega dela pedagoškega govora – na to, da se strokovni govor, ki ga učitelj uporablja, razlikuje od govora vsakdanjega praktičnega sporazumevanja, ter na to, da je spoznavni govor po njenem interesno nevtralen, saj od njega nimata koristi ne tvorec in ne prejemnik, zato trditve, vprašanja ... izražamo neposredno.

A, kot poudarjata že Vigotski²² in Bakhtin²³, ima vsako, na videz interesno še tako nevtravno sporočilo, kot so strokovna spoznanja, ob propozicijski, vsebinski sestavini, ki jo bolj ali manj razbiramo iz besed, vendarle tudi svojo intencionalno (namerno) in predvsem okoliščinsko (pragmatično) in širše kulturno ter družbeno dimenzijo, ki po navadi ostajata neizrečeni. Kadar govorimo ali pišemo, namreč vedno ponujamo ali zahtevamo informacije ali dejanja; implicitno ali eksplicitno izražamo zaželenost, običajnost, naklonjenost, ustreznost ali pomen izrečenega; zavzamemo določeno pozicijo znotraj sistema možnih družbenih gledišč na določeno temo in drugim nakažemo, katero družbeno vlogo v sistemu smo prevzeli. Ali povedano drugače, ni

²⁰Leech (1983) je vljudnost povezoval s posrednostjo. Domneval je, da je zahteva tem vljudnejša, čim bolj posredna je.

²¹Pojem pragmatična jasnost je v raziskovanje vljudnosti vpeljala Blum-Kulkova, ki učinek, v nasprotju z Leechom, definira kot interakcijsko ravnotežje med potrebo po pragmatični jasnosti in potrebo, izogniti se prisilnosti.

²²/.../ vsaka ideja vsebuje predelan človekov afektivni odnos do resničnosti, predstavljen v tej ideji; in omogoča, da se odkrije neposredno premikanje od človekovih potreb in pobud k določeni smeri njegovega mišljenja, ter obratno, premikanje od dinamike misli do dinamike vedjenja in konkretne dejavnosti posameznika. (Vigotski, 1977: 49.)

²³Kot pravi Bakhtin, je jezik v rabi vedno jezik v dejavnosti: je družbeno in kulturno vedenje, ki ga je mogoče neposredno opazovati – družben je tako, kadar gre za interakcijo, kot takrat, kadar gre za samostojno produkcijo. Jezik vedno »nekoga naslavlja« in je »dialoški« (Bakhtin, 1929, 1935).

mogoče govoriti, ne da bi izražali svoja prepričanja, vrednote in ne da bi upoštevali položaj, ki ga po svojem mnenju zavzemamo v sistemu družbene klasifikacije. Zato tudi strokovno besedilo ni samo »preslikava« stvarnosti in nima samo dobesednega pomena.

Vsega tega seveda še posebej v razredu, kjer gre za hierarhično razmerje med učiteljem in učenci, če želimo biti učinkoviti, ni mogoče izraziti neposredno, dobesedno, temveč z najrazličnejšimi modifikacijami, ki jih učitelj (ali učenec) zavestno ali nezavedno vključuje v svoje besedilo in jih sogovorec na enak ali tudi popolnoma drugačen način (morda) razbira, predvsem pa v povezovanju izrečenega z neizrečenim.

Jezik kot prostor razmišljanja in grajenja novega znanja

Vse te značilnosti (spoznavnega) govora so toliko pomembnejše zaradi tesne povezave med jezikom in mišljenjem, oz. učenjem, saj je, kot pravi Vollmer, jezik nujni posrednik v konstrukciji (predmetnega) znanja. Za razvijanje globljega razumevanja kot temeljenga cilja sodobne šole sta zato bistveni vprašanji, kakšen je odnos med mislijo in njeno jezikovno uresničitvijo oziroma izrečenim besedilom ter kakšna je narava razumevanja.

Odnos med jezikom in mišljenjem oziroma, kot pravi sam, med besedo in mislijo, ter hkrati način grajenja znanja je opredeljeval že Vigotski v 30. letih prejšnjega stoletja in njegove temeljne ugotovitve – kljub nekaterim kasnejšim dopolnitvam – še danes veljajo ter postajajo znova aktualna.

Vigotski je ugotavljal, da je govor najprej sredstvo izražanja in sporazumevanja, toda hkrati ima tudi funkcijo mišljenja – je prostor razmišljanja, razumevanja in grajenja novega znanja. Ti dve vlogi – sporazumevalna in kognitivna – sta po Vigotskem med seboj tesno povezani. Da bi neki doživljaj ali misel sporočili drugemu, oz. da bi lahko razumeli misli in doživljaje drugih, moramo namreč vsebino, ki jo sporočamo, uvrstiti v določeno kategorijo, to pa obvezno zahteva posploševanje. Razlog, da ni mogoče vsega sporočiti otrokom/učencem, tako ni v tem, da otroci/učenci še ne razpolagajo s potrebnimi besedami, temveč v tem, da še niso usvojili potrebnih pojmov (»posplošitev«), tudi če besedo poznajo. Bistvo (ne)razumevanja zato ni v pomanjkanju potrebnih besed, temveč v pomanjkanju potrebnih pojmov in posplošitev.

Temeljno spoznanje, ki ga je v razpravi o mišljenju prinesel Vigotski, je namreč to, da razmerje med mislijo in besedo, oziroma besednim sporočilom ni predmet, temveč proces. Z govorom ne izražamo že izoblikovane misli, ampak se misel s spreminjanjem v govor preoblikuje in spreminja. Most oziroma vmesni korak med mislijo in izrečenim sporočilom, ki ga imenuje zunanji govor, je odkril v t. i. notranjem govoru. Tega opredeljuje kot govor za sebe, ki v nasprotju z zunanjim ali komunikacijskim govorom ni usmerjen v okolico. Še več, notranji govor je zaradi svojih strukturnih značilnosti v nasprotju z zunanjim za okolico nerazumljiv, razumljiv je samo tistemu, ki mu pripada, ki »misli«. Je namreč skrajšan, teži k izpuščanjem ali spojem, izpušča tisto, kar je pred očmi.²⁴

²⁴Temeljno značilnost notranjega govora po Vigotskem povzema Lurija. (Lurija, A. L., 1982: 16) Človek, ki ima idejo in jo želi oblikovati v artikulirani izrek, pozna predmet (ali osnovno temo) tega izreka; zato je naravno, da za predmet izreka ni potrebno posebno označevanje. Posebno označevanje je potrebno za tisto, kar je

Vendar Vigotski prve, oz. zadnje stopnje v celotnem procesu sporočanja in sprejemanja besedil ter s tem tudi v resničnem razumevanju ni videl v notranjem govoru in misli, ampak globlje. Sama misel se po njegovem poraja iz motivacijske sfere zavesti, ki zajema težnje in potrebe, interese in pobude, stališča in čustva. S tem je postavil tudi temelje za opis in razlago poteka razumevanja besedil: »Za razumevanje tujega govora je vedno premalo razumeti samo besede, ne pa tudi sogovorčeve misli. Toda tudi razumevanje sogovorčeve misli brez razumevanja njegovega motiva, tistega, zaradi česar je izrekel neko besedo, je nepopolno razumevanje« (Vigotski, 1977: 390). Pot, ki jo učenec pri razumevanju besedil opravi, naj bi torej šla od razumevanja besed (zunanjega govora) k notranjemu govoru, razumevanju misli in končno govorčevega namena, od razumevanja pomena k razumevanju smisla.

Drugo, za vlogo učnega jezika kot prostora razmišljanja prav tako pomembno spoznanje, kot je ugotovitev o procesnosti/grajenju znanja, pri čemer ima bistveno vlogo jezik, pa je to, da **proces razumevanja ni popolnoma individualen, temveč ima tudi družbeno razsežnost**, in to v dveh pogledih.

Pri razlagi tega procesa se je v zadnjih desetletjih izhajalo iz teorij kognitivne predelave sporočil. Po teh razlagah posameznik sporočila predeluje z notranjimi mentalnimi procesi, relativno neodvisno od širših družbenih okoliščin in socialne interakcije med ljudmi, dokler si ne oblikuje pomena in smisla ter se nanj ne odzove. Ta pojmovanja so po Mirjani Ule (2005: 74) naletela na kritiko drugih teoretskih smeri, predvsem teoretikov socialnih reprezentacij, socialnih konstrukcionistov in diskurznihi teoretikov. Ti so prepričani, da je treba kognitivne procese usmeriti v družbeni kontekst, ne pa v glave posameznikov, saj vsak družbeni in zgodovinski kontekst na svoj način okvirja kognitivne procese ljudi. Osrednje sredstvo oziroma prostor razmišljanja pa ostaja jezik oziroma sporazumevanje med ljudmi. Čeprav kognitivni procesi predelave sporočil potekajo individualno, v posamezniku, imajo hkrati tudi širše družbene razsežnosti in ne potekajo neodvisno od »družbene organizacije pomenov in sporočil«.²⁵

Na drug vidik družbenosti mišljenja in učenja pa je opozoril že Vigotski, ko je ugotavljal, da grajenje znanja in oblikovanje pojmov ni absolutno individualni proces, ker ima pri njem bistveno vlogo socialna interakcija, dialog otrok – odrasli. S tem je ponudil izhodišče za prepričanje, da se ljudje ne učimo samo tedaj, kadar nam nekdo nekaj govori, temveč predvsem takrat, kadar se pogovarjamo z drugimi. Zato je tudi v šoli kakovost učenčevega znanja je tesno povezana s kakovostjo pogovora v razredu (Barica Marentič Požarnik). Znanje se gradi, ko se učitelj in učenci pogovarjajo ob reševanju zanje smiselnega problema oziroma naloge (Driver 2004, v: Požarnik, 2010: 249), pri čemer učitelj učencem pomaga ustvariti stik med njihovim neformalnim, prvotnim znanjem in znanstvenimi spoznanji. Zato je zmožnost vodenja dobrega, produktivnega

treba šele formirati v izreku, za tisto, karo mora biti o predmetu rečeno. Ta predikativna (rematska) vsebina je bistvo notranjega govora, katerega osnovna naloga je, da notranjo misel pretvori v artikulirano govorno konstrukcijo. Zaradi tega Vigotski predpostavlja, da ima notranji govor predikativno funkcijo. Predikativnost pa je le ena, funkcionalna značilnost notranjega govora. Druge značilnosti, po katerih se razlikuje od zunanjega govora, so izpuščanje, preskoki in slovnična neizoblikovanost.

²⁵Prim. z Ule, 2005: 74.

dialoga, v katerem se razrešujejo nasprotovanja med različnimi pogledi, ena temeljni učiteljevih jezikovnih zmožnosti.

Identifikacija razsežnost učnega jezika

Jeziki in njihove različice omogočajo izražanje in prepoznavanje številnih družbenih identitet, ki jih imajo ljudje« (Michael Byram, 2006: 6). Kadar govorimo o identifikacijski razsežnosti jezika, sicer po navadi najprej pomislimo na vlogo jezika kot temeljnega dejavnika nacionalne identitete;²⁶ vendar identitete prevzemamo v vsaki vrsti dejavnosti, v kateri sodelujemo (Kramsch 2003: 74): na sestanku, na igrišču, v spalnici in seveda tudi v šoli. Skupinske identitete²⁷ se razlikujejo od individualne; osebne identitete, so namreč izraz identifikacije z družbeno skupino, njenimi stališči, prepričanji in vrednotami.²⁸ Ker ima vsaka od teh družbenih skupin svojo lastno jezikovno različico, mora posameznik, ki želi skupini pripadati, tudi govoriti jezik vsake od nje.²⁹

Ob razpravi o učnem jeziku in njegovi identifikacijski vlogi moramo izhajati iz ugotovitve, da ima ne samo odnosni, temveč tudi na videz nevtralni spoznavni jezik ob svoji individualni vedno tudi družbeno, skupinsko razsežnost, zato sta tako eden kot drugi elementa skupinske identifikacije. Če se navežemo na ugotovitve Olge Kunst Gnamuš, ki je ugotovila, da je odnosna sestavina pedagoškega govora skupna vsem učiteljem, njihov govor pa se bistveno razlikuje po spoznavni sestavini zaradi različnih ved, iz katerih izhajajo, lahko predvidevamo, da se učitelj z odnosnim govorom identificira kot učitelj, s spoznavnim govorom pa kot strokovnjak s svojega področja.³⁰

Učiteljeva identifikacija s svojim poklicem in stroko (tudi) prek jezika pa je lahko nezavedna ali zavestna, zato bil lahko tudi v razmerju do pedagoškega jezika svoje stroke govorili o pripadnosti ali o zavesti.³¹ Pri tem z izrazom pripadnost mislimo na tisto stopnjo identifikacije, ki ne izraža aktivnega razmerja posameznika do jezika, ki ga uporablja. Gre torej za to, da posameznik uporablja določeno jezikovno različico, čeprav pri tem ne gre za njegovo zavestno odločitev oziroma opredelitev. Sestavljajo jo v procesu izobraževanja in strokovnega sporazumevanja nezavedno pridobljeni jezikovni, besedilni in sporazumevalni vzorci in sheme; in ker se jih posameznik ne zaveda, o njih tudi ne razmišlja, jih ni pripravljen spreminjati, v njih ne vidi morebitnega razloga za težave – njegov odnos do jezika je pasiven. Kadar govorimo o zavesti, pa mislimo na zavestno rabo strokovnega jezika, pri čemer se govorec zaveda, da gre za poseben

²⁶Jezik je temeljni dejavnik nacionalne identitete t. i. kulturnih narodov, tj. tistih, ki jih opredeljuje skupna kultura, v nasprotju z državnimi narodi, ki jih opredeljuje ozemlje, oz. pripadnost določeni državi.

²⁷Po Musku skupinska identiteta obsega tako občutje različnosti kot občutje pripadnosti. Pri tem gre, kot pravi, za »zavestne, še bolj pa zgodaj pridobljene in zato nezavedne kognitivne sheme, ki v posameznikovi samopodobi (njegovem »jaz«) povezujejo njega samega z bistvenimi potezami skupine«. Posameznikova identifikacija s skupnostjo je celostna, saj se z njo ne identificira zgolj kognitivno, temveč tudi emocionalno in moralno (Musek 1994: 22).

²⁸Prim. s Kramsch, 2003: 74.

²⁹Prim. z Byram 2006: 7.

³⁰Podobno velja za učence – ti se z odnosnim govorom identificirajo kot učenci, hkrati pa se pri različnih predmetih od njih pričakuje, da se z ustrezno rabo spoznavnega govora identificirajo kot pripadniki enkrat ene in drugič druge stroke.

³¹Vesna Mikolič podobno govori o različnih ravneh v razmerju do lastnega naroda in ločuje nacionalno identiteto od narodne zavesti. (Mikolič 1999/2000: 176–178)

diskurz, ki se razlikuje od vsakdanjega sporazumevanja in ima svoje posebne značilnosti. O (kritični) jezikovni zavesti torej govorimo, kadar ta temelji na znanju, vedenju, prepričanjih in neposredno ali posredno pridobljenih izkušnjah, na podlagi katerih je posameznik zmožen reflektirati svojo rabo jezika, ga – kadar je potrebno – spreminjati in se odločati za ustrezno odzivanje. Če izhajamo iz ugotovitev, da sta jezik in mišljenje tesno povezana in prepletena in da je preoblikovanje misli v povedi in besedilo ustvarjalni proces, potem je učiteljeva in učenčeva zavest o rabi posebnega jezika pogoj za reševanje težav in za doseganje temeljnih ciljev vsakega predmeta: razvijanje resničnega razumevanja prek dialoga³² in samostojnega učenja, za vpeljevanje učencev v strokovni jezik, pa tudi za oblikovanje stališč in odnosov.

Strokovni jezik med jezikom vsakdanjega sporazumevanja in znanstvenim jezikom

Če se zavedamo, da govorimo jezik svoje družbene skupine, da tudi skozi jezik izražamo, da smo ne samo učitelji, temveč tudi npr. fiziki ali zgodovinarji, lahko svojim učencem pri usvajanju novih spoznanj in načinov strokovnega sporazumevanja naše stroke pomagamo, če poznamo značilnosti »svojega« strokovnega govora. Ta se namreč bistveno razlikuje tako od jezika vsakdanjega sporazumevanja³³ kot tudi od znanstvenega jezika svoje stroke in od strokovnih jezikov drugih strok.

Kadar razmišljamo o strokovnem jeziku in sporazumevanju, po navadi mislimo na **znanstveni jezik**, tj. na tisto njegovo zvrst, ki jo v medsebojnem sporazumevanju uporabljajo raziskovalci in strokovnjaki s tega področja. Značilnosti znanstvenih besedil so, da je njihov temeljni ali po mnenju nekaterih edini namen prikazati stvarnost, da so objektivna in da v njih vsaj na videz ne izražamo svojega razmerja do teme in do sogovorca ali bralca/poslušalca. Vendar se strokovna besedila med seboj razlikujejo, saj so namenjena različnim naslovnikom in imajo tudi različne (dodatne) namene. **Pedagoški spoznavni govor** je tako v nasprotju z znanstvenimi namenjen udeležencem (institucionaliziranega) izobraževanja z različnimi interesi in načeloma veliko manj predznanja, kot ga ima sporočevalec. Od tod tudi izvirata bistveni razliki med znanstvenim in poljudnoznanstvenim, tudi pedagoškim sporazumevanjem v načinu predstavitve predmetne vsebine:

- Zaradi naslovnika, ki ni strokovnjak, je prva posebnost poljudnoznanstvenih besedil, v primerjavi z znanstvenimi - po J. Toporišiču - njihova večja nazornost oz. »preprostejša« predstavitev vsebine. To se najočitneje izraža v poenostavljanju znanstvenih spoznanj in večjem deležu ponazarjanja z zgledi, ki so pogosto vzeti iz

³²Tradicionalni učni pogovor, v katerem prevladujejo vprašanja z vnaprej znanimi odgovori, ki jim sledi povratna informacija, bo še vedno predstavljal velik del pouka in je njegova nujna sestavina. Problem pa je, če povsem prevlada in učitelj spregleda situacije, v katerih bi moralo priti do »pristnega«, avtentičnega pogovora, v katerem imajo učenci možnost, izraziti svoje poglede, izkušnje ali domneve in poglobiti razumevanje. Zelo je pomembno, da se učitelji zavedo razlike med obema, da so pozorni na značilnosti enega in drugega in se tudi naučijo voditi zlasti slednjega (prvi, tradicionalni, je že toliko usklajen, da se ga ni treba posebej učiti); ena najpomembnejših zmožnosti učitelja je, da je sposoben občasno »preklopiti« na pristen, »dialoški« pogovor, ko situacija to terja. (Požarnik Marentič, 2010: 256)

³³Vollmer opozarja, da pri tem ne smemo pozabiti, da pomeni jezik posamezne stroke, oz. znanosti (t. i. akademski jezik) za učenca v nekem pogledu »tuji« jezik, saj se v določenih strukturah in slogovnih značilnostih bistveno razlikuje od jezika vsakdanje medosebne komunikacije (Vollmer, 2008: 33).

naslovnikovega življenjskega prostora in povezani z njegovo izkušnjo, pa tudi v čisto besedno-slovničnih značilnostih.

- Tako je nekoliko manj za znanstvena besedila značilnega posamostaljenja (pa še vedno veliko več kot v vsakdanjem sporazumevanju), deloma je glede na starost, predznanje in jezikovno/kognitivno zmožnost prilagojena terminologija ...
- Poljudnoznanstveno, tudi pedagoško/učno besedilo ima ob temeljnem namenu – razumljivo predstaviti izbrano temo – hkrati namen naslovnika pritegniti, zbuditi njegovo zanimanje za temo in ga vzgajati (tj. vplivati na njegovo sodbo, mnenje, stališča, odnos do obravnavane teme in njenega pomena). Zato je njegova druga temeljna posebnost, v primerjavi z znanstvenim jezikom, ta, da tvorec vanj vključuje številne sestavine, ki niso bistvene za razumevanje predmetne vsebine, ampak izražajo njegovo stališče in vrednostno opredelitev. Tako je v njih precej čustveno zaznamovanih sopomenk³⁴, t. i. vrinkov, npr. anekdot, besednih figur ... Zaradi njih taka besedila – še posebej v neposrednem medosebnem sporazumevanju – niso več objektivna in brezosebna, kar po drugi strani pomeni, da se učenci ne odzivajo le na vsebinsko plast besedila, temveč tudi na njegovo »čustveno« sestavino.

Hkrati se, zaradi deloma različnih načinov razvijanja teme, rabe logičnih razmerij, vzorcev členitve po aktualnosti in retoričnih struktur **jeziki posamezni strok bolj ali manj razlikujejo** tudi od jezikov drugih disciplin (če sta npr. za zgodovino pisje značilni pripovedovanje in utemeljevanje /interpretacija/ z glagolskimi stavčnimi vzorci, so za fizikalne diskurze značilnejši opisovanje, definiranje in razlaganje s pogostim samostalniškim izražanjem).³⁵

Te ugotovitve lahko povežemo z nekoliko spremenjenim pojmovanjem večkulturnosti in večjezičnosti, ki se v zadnjem obdobju uveljavlja v jezikoslovju in drugih vedah. O večkulturnosti govorimo, kadar posameznik pripada različnim kulturam in se z njimi tako ali drugače identificira. Toda če se je v preteklosti pri tem mislil predvsem na različne nacionalne kulture, so v zadnjem obdobju vse pogostejša opozorila tudi na drugo, notranjo večkulturnost. Tako npr. Mirjana Ule opredeljuje medkulturni dialog kot vsak dialog z ljudmi, ki pripadajo drugi kulturi ali mikrokulturi, torej tudi v isti jezikovni skupnosti. (Ule 200: 370) Po svoje je do neke ravni tak tudi dialog med učiteljem in učencem, ki je kot vsako medkulturno komuniciranje zahteven, saj v njem ne gre le za razlike med posamezniki, temveč za kulture z vsem izrečenim ali neizrečenim, zavestnim ali nezavednim socialnim kontekstom in ozadjem. Od udeležencev zahteva veliko empatije, odnosnega sporazumevanja, postavljanja na stališče drugih, spreminjanja perspektiv ...³⁶

³⁴Pogost način barvanja v strokovnih besedilih je **uporaba čustveno obarvanih besed**, kot so razdejanje namesto uničenje ipd. Toda opozoriti moramo, da tisti, ki je besedilo obarval, ni omenjen, tako da se uporablja brezosebni trpni način, s tem pa se informacije prikazuje, kot da so nedvoumne, objektivne. (Unsworth, 1999)

³⁵Strokovni jezik naravoslovnih ved in zgodovine podrobneje primerja Len Unsworth, 1999.

³⁶Prim. z Ule, 2005: 370.

Ustrezna in učinkovita raba učnega jezika – samoumevna danost ali posebna sporazumevalna zmožnost?

Od učencev se v šoli zahteva prevzemanje različnih vlog in sporazumevanje v zelo različnih kontekstih – od uradnih do neuradnih, od umetnostnih do znanstvenih, od muzikoloških do fizikalnih ali zgodovinopisnih. Če nočemo, da bi v tako raznovrstnem komuniciranju prihajalo do motenj in nesporazumov, morajo učenci upoštevati vsakokratno kulturo in njene jezikovne/besedilne vzorce. To preklapljanje in vživljanje v različne vloge, oz. sprejemanje različnih identitet pa je zanje zelo naporno. Od njih zahteva občutljivost na kontekst, spreminjanje perspektiv, opredeljevanje vlog različnih udeležencev, izbiro za govorni položaj značilnih spretnosti in uporabo kulturnega znanja ..., kar vse presega t. i. funkcionalno pismenost in zahteva kritičnost.

Tako pojmovane zmožnosti sporazumevanja v razredu ali v učnem jeziku pa ni mogoče razvijati, če učitelji svoj pedagoški jezik preprosto uporabljajo, ne da bi se zavedali njegovih lastnosti in posebnosti – ne da bi razvili jezikovno zavest. Potrebno je tudi vsaj temeljno znanje o tako o pedagoškem jeziku kot o jeziku svoje stroke, možnosti za opazovanje lastne rabe in za razmislek o tem, kako pri pouku ustvarjajo razredno ozračje ter kako z odnosnim jezikom izražajo znanje svoje stroke ter stališčno dimenzijo. Šele tako lahko učencem omogočijo kontekstualizirano in osmišljeno srečevanje s problemi, jih spodbujajo k lastnemu odkrivanju in govornemu predstavljanju svojih pojmovanj in spoznanj, sooblikujejo stališča do stroke in odgovoren odnos do širše družbe ter jih postopoma navajajo na diskurz svoje stroke.

Literatura

- 1 Aase, L. (2007). *The Aims of Teaching/Learning of Language(s) of Education /LE/*. Strasbourg: Language Policy Division. Dostopno na naslovu: www.coe.int/lang.
- 2 Byram, M. (2007). *Languages and Identities*. Strasbourg: Language Policy Division. Dostopno na naslovu: www.coe.int/lang.
- 3 Fleming, M. (2007). *The Teaching the Language as a School Subject: Theoretical Influencies*. Strasbourg: Language Policy Division. Dostopno na naslovu: www.coe.int/lang.
- 4 Gomezel Mikolič, V. (1999/2000). Povezanost narodne in jezikovne zavesti. *Jezik in slovstvo*, 45/1, 173–185.
- 5 Kramsch, C. (ur.) (2003). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. Continuum International Publishing Group.
- 6 Krech, D., Crutchfield, R. S. (1980): *Elementi psihologije*. Beograd: Naučna knjiga.
- 7 Kunst - Gnamuš, O. (1992). *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.
- 8 Jay L. L. (2003). Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning.
- 9 Marentič Požarnik, B. (2010). Pogovor v razredu kot nepogrešljivo sredstvo za razvijanje razumevanja in mišljenja. V: Milena Ivšek (ur.), *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 10 Musek, J. (1994). *Psihološki portret Slovencev*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- 11 Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin Books.
- 12 Ule Nastran, M. (2005). *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- 13 Unsworth, L. (1999). Developing critical understanding of the specialised language of school science and history texts (A functional grammatical perspective). *International Reading Association*, 7, 508–521.

- 14 Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- 15 Vogel, J. (2002). *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- 16 Vogel, J. (2004). Razvijanje razumevanja in vrednotenja govornega besedila. *Jezik in slovstvo*, 42, 37–56.
- 17 Vogel, J. (2007a). "Nestrokovnost" v jeziku poljudnoznanstvenih besedil: (pragmatično-funkcijski vidik). V: Irena Orel (ur.), *Razvoj slovenskega strokovnega jezika*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- 18 Vogel, J. (2007). Podoba zamejstva in pouk slovenskega jezika v slovenski srednji šoli. V: Miran Košuta (ur.), *Živeti mejo*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, str. 237–245.
- 19 Vogel, J. (2010). Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V: Milena Ivšek (ur.), *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 20 Vollmer, H. J. (2007). *Language across the Curriculum*. Strasbourg: Language Policy Division. Dostopno na naslovu: www.coe.int/lang.

ZAKAJ JE RETORIKA POMEMBNA ZA BRALNO PISMENOST?

dr. Igor Ž. Žagar

Pedagoški inštitut Ljubljana

Ključne besede: *retorika, argumentacija, bralna pismenost, obvezni izbirni predmeti*

Retorika (in argumentacija) sta ključnega pomena pri izboljševanju bralne pismenosti. Retorika namreč ni (le) praksa/spretnost lepega, tekočega, a pogosto praznega govorenja (kot zmotno ugotavlja tudi SSKJ), temveč tudi (in predvsem) veda/znanost učinkovitega prepričevanja in učinkovitega *strukturiranja* besedila (oz. govora). Prav to, namreč, kako besedilo strukturirati, kako posamezno besedilo je strukturirano in na kaj moramo biti pozorni pri branju, analizi in interpretaciji besedila (govora), je temeljna lastnost uspešne bralne pismenosti, obenem pa osnova retorike (ne, to niso vaje za pravilno izgovarjavo, odpravo treme in obvladovanje telesa).

Ker je retorika *obvezni izbirni predmet* v devetletki, torej (izbirni) predmet, ki ga *morajo* ponuditi vse osnovne šole, bi napotke in rešitve za izboljševanje bralne pismenosti morali iskati prav tu, pri pouku retorike.

UČNI JEZIK KOT POMEMBEN DEJAVNIK RAZVIJANJA BRALNE PISMENOSTI

Darinka Rosc Leskovec

Zavod RS za šolstvo

Ključne besede: *sporazumevalna zmožnost, jezikovna zmožnost, učni jezik, slovenski knjižni jezik, bralna pismenost*

Razvijanje *jezikovne zmožnosti* v slovenskem knjižnem jeziku je, zaradi vloge jezika na vseh področjih človekovega bivanja in delovanja, eden temeljnih ciljev in nalog izobraževalnega sistema na vseh stopnjah šolanja. Zavedanje pomena znanja in rabe *slovenskega knjižnega jezika* (na območjih obeh narodnih skupnosti še italijanščine, oz. madžarščine) se, na formalni ravni, kaže tudi v opredelitvah tega področja v temeljnih dokumentih šolske zakonodaje (in v Ustavi RS). Zakonodaja opredeljuje vlogo slovenskega knjižnega jezika v šoli v vseh treh pojavnih oblikah – kot *učni jezik*, kot *učno načelo* in kot *učni predmet*. V osnovni šoli tako npr. formalno ne more nobenega predmeta učiti nihče, ki ne obvlada slovenščine kot učnega jezika. »Razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje ...« je opredeljeno kot eden temeljnih ciljev osnovnošolskega izobraževanja in prav tako zadeva šolo kot celoto in učitelje vseh predmetov (Zakon o osnovni šoli, 2. člen); pravzaprav pa brez (ustrezno razvite) jezikovne zmožnosti (učencev in učiteljev) ni mogoče doseči nobenega od temeljnih ciljev osnovne šole, ki so navedeni v tem členu (in tudi tistih namenov in ciljev ne, ki niso navedeni nikjer, a brez njih ni šole). Sporazumevanje v slovenščini naj bi bilo kot ena temeljnih kompetenc vgrajeno v vse posodobljene učne načrte, razvijanje sporazumevalne zmožnosti in učni jezik naj bi bili področji za medpredmetno povezovanje, vedno bolj prihaja v ospredje tudi zavedanje o pomenu razvijanja *bralne pismenosti* pri vseh predmetih. Zapisov na tem področju ravno ne manjka, težava je v tem, ali določila sploh poznamo, koliko in kako jih razumemo, in še bolj, koliko in kako jih udejanjamo. Brez jezika oz. dovolj razvite sporazumevalne oz. jezikovne zmožnosti ni mogoče učiti/se (na)učiti nobenega predmeta, in to ne brez obvladovanja učnega jezika v obeh njegovih vlogah, kot spoznavnega in odnosnega govora.

Premisleki in iskanje odgovorov za izboljšanje stanja so zato potrebni na vseh ravneh izobraževanja. Ne zato, ker ciljev jezikovnega pouka ne bi dosegali (do povprečja smo npr. v osnovni šoli uspešni, celo zelo uspešni, tudi v mednarodnih raziskavah bralne pismenosti), pač pa da bi v večji meri dosegali tudi zahtevnejše cilje.

Prispevek opredeljuje pojem *učni jezik* in predstavlja zakonsko ureditev področja učnega jezika v osnovnih in srednjih šolah ter vrtcih v Republiki Sloveniji. Na osnovi domačih podatkov in primerjav z mednarodnimi raziskavami bralne pismenosti izpostavlja nekatera področja učnega jezika, ki bi jim bilo treba pri pouku na vseh stopnjah šolanja namenjati večjo pozornost.

UČNI JEZIK, MISELNI PROCESI IN RAZVIJANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI

mag. Vida Gomivnik Thuma

Zavod RS za šolstvo

Ključne besede: *učni jezik, pedagoški dialog/učni pogovor, sporazumevalna zmožnost, miselni procesi*

V prispevku razmišljamo o pedagoškem dialogu (zajema komunikacijski dejavnosti poslušanje in govorjenje) kot sestavini/pojavni obliki učnega jezika in pomembnem dejavniku razvijanja sporazumevalne zmožnosti učencev/dijakov (sporazumevanje poleg omenjenih dejavnosti zajema še branje in pisanje). Poudarjamo pomen preišljenih učnih zadolžitev, ki zahtevajo aktivno vlogo učencev/dijakov v učnem procesu, spodbujajo višje miselne procese in intenzivno pedagoško komunikacijo, kar je (poleg motivacije in strokovnega/predmetnega znanja) nujen pogoj za razvijanje vseh sestavin sporazumevalne zmožnosti (poimenovalne, skladišne, pravorečne, pravopisne, slogovne in metajezikovne). Obravnavamo vrste učiteljevih vprašanj (zaprta, odprta vprašanja) in druge značilnosti učnega pogovora ("pravi" in "tradicionalni" pedagoški dialog). Poudarjamo nujne pogoje za kakovosten učni pogovor: *čas* (učenci/dijaki morajo imeti dovolj časa, da premislijo, oblikujejo odgovore in tvorijo tudi besedila), *ozaveščen učitelj* (zaveda se, da učenci/dijaki v procesu usvajanja učne snovi razvijajo sporazumevalno zmožnost – splošno in za predmet specifično), *usposobljen učitelj* (zanj je značilna strokovna, didaktična, jezikovna kompetentnost) in *voljan učitelj* (pripravljen je uvajati aktivne oblike dela, oz. učne zadolžitve, ki zahtevajo, oz. spodbujajo govorno in miselno dejavnost učencev/dijakov). Razmišljanje povezujemo s spoznanji strokovnjakov in z ugotovitvami spremljave pouka v dvojezičnih osnovnih šolah ter izpostavljam, da pri pouku izrazito prevladuje tradicionalni dialog, učne zadolžitve pa ne spodbujajo dovolj višjih miselnih procesov. Zaradi ne povsem ozaveščene povezave med učnimi zadolžitvami v procesu pridobivanja znanja, mišljenjem, pedagoškim dialogom in razvijanjem sporazumevalne zmožnosti ter zato, ker odgovornost učiteljev vseh predmetov na ravni učnega jezika (še) ni v celoti ozaveščena, učenci/dijaki v učnem procesu ne razvijajo dovolj vseh sestavin sporazumevalne zmožnosti. Ker pri pouku premalo govorijo (izražajo in utemeljujejo ugotovitve, mnenja, zadržke, vrednostne sodbe), zmožnosti tvorjenja koherentnih besedil, značilnih za predmetno področje, ne razvijajo.

OPOLNOMOČENJE UČENCEV Z IZBOLJŠANJEM BRALNE PISMENOSTI IN DOSTOPA DO ZNANJA

dr. Fani Nolimal

Zavod RS za šolstvo

Ključne besede: *bralna pismenost, enake izobraževalne možnosti, opolnomočenje učiteljev in učencev, branje z razumevanjem*

Bralno (funkcionalno) pismenost je UNESCO že v petdesetih letih preteklega stoletja opredelil kot temeljno spretnost in človeško vrednoto, ki prinaša *napredek, razvoj, svobodo, ozaveščanje, enakost in demokracijo*. Njena vloga je enako pomembna tudi danes, zato izobraževalne politike držav članic EU in OECD (Evropa 2020) v tekočem desetletju načrtujejo vrsto ukrepov za večjo dostopnost znanja v formalnem in neformalnem izobraževanju ter – posledično – izboljšanje ravni bralne pismenosti. Skladno z opredelitvami v raziskavi PIRLS in PISA bralno pismenost razumemo kot *zmožnost učencev, da samostojno pridobivajo informacije, jih povezujejo in interpretirajo, si na osnovi le-teh ustvarjajo celostne pomenske predstave in razlage pojavov ter dogodkov, razmišljajo o njih in jih vrednotijo, razvijajo argumente za takšno ali drugačno delovanje na osnovi informacij, se znajdejo v novih situacijah, kritično primerjajo in sklepajo*.

Tej opredelitvi sledimo tudi v projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, v katerem sodelujejo šole, izbrane z javnim pozivom, izvaja pa ga Zavod RS za šolstvo. Projekt pomeni odziv slovenske šolske politike na analizo dosežkov učencev pri NPZ zadnjih nekaj let in predvsem na negativen trend bralne pismenosti slovenskih 15-letnikov, ugotovljen v mednarodni raziskavi PISA (2006, 2009).

V prizadevanjih za razvoj zmožnosti, ki jih bralna pismenost opredeljuje, smo delovanje v projektu usmerili v:

- zagotavljanje *enakih in v kakovosti primerljivih izobraževalnih možnosti za vse vključene učence;*
- *opolnomočenje učiteljev za integracijo didaktičnih strategij, ki prispevajo k razvoju branja z razumevanjem, kritičnega branja, metakognitivnih procesov;*
- *ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, temelječega na visokih pričakovanjih, aktivni vlogi učencev, upoštevanju njihovih individualnih zmožnosti, razvoju soodgovornosti in soodločanju za učenje in znanje.*

Posebna pozornost bo namenjena tudi *kompensaciji primanjkljajev tistih učencev, ki izvirajo iz nestimulativnega družinskega in/ali družbenega okolja*.

Glede na dejstvo, da je vključenost posameznikov v vseživljenjsko učenje, ekonomske, socialne in kulturne procese, pogojena z vse višjo ravno bralne pismenosti, ki je ni brez

obvladovanja branja z razumevanjem, bomo v nadaljevanju predstavili izkušnje s strokovnega usposabljanja učiteljev, kjer je bilo branje z razumevanjem ena temeljnih dejavnosti pri spoznavanju vsebine. Celotno usposabljanje je bilo zasnovano na tak način, ki je v publikaciji *Teaching Reading in Europe* (2011) priporočen kot učinkovit za razvoj višjih ravni bralne pismenosti. Branje z razumevanjem je bilo pri tem v funkciji samostojnega učenja učiteljev, metode dela pa so temeljile na izkušenjskem učenju, ki ima visoko napovedno vrednost transferja v šolski praksi.

BRALNA PISMENOST IN GEOGRAFIJA

Igor Lipovšek Lenasi

Zavod RS za šolstvo

Ključne besede: *kartografska pismenost, prostorska pismenost, strokovna terminologija, cilji učnega načrta, opis pokrajine*

Čeprav sodobna šola teži k čim tesnejšemu sodelovanju predmetov, k celostnemu pristopu, za katerega je značilen razmislek, kaj se mora učenec, oz. dijak naučiti v šoli kot celoti in ne pri posameznih predmetih, je marsikje v praksi še vedno navzoče prepričanje, da je šola mehanični seštevek predmetov, pri čemer vsak predmet in njegov učitelj izpolni svoje poslanstvo že s tem, da šolar usvoji del strokovne terminologije in ustrezno količino znanstvenih vsebin predmeta.

Zato je naloga šolskih predmetov, da poleg predmetnih ciljev in vsebin, ki so zapisani v operativnih ciljih učnih načrtov, razvijajo tudi širše sposobnosti, ki so zapisane v splošnih ciljih učnih načrtov. Splošni cilji pa so širši. Vezani so na uresničevanje obćih načel bralne pismenosti in od učitelja zahtevajo, da prilagaja predmetne vsebine in veščine ravni, ki jo mora dosegati vsak splošno izobražen človek.

Zato je tudi naloga geografije kot šolskega predmeta dvojna. Z načinom pouka mora razvijati vse tiste sposobnosti učenca, oziroma dijaka, ki povečujejo njegovo sposobnost branja in poslušanja ter govornega in pisnega sporočanja. Vsebine geografskega pouka so za doseganje tovrstnih ciljev primerne in uporabne, ker je pokrajina vidna, otipljiva, merljiva, predstavljiva, spreminjajoča se; zanjo imamo veliko podatkov, podob in informacij v najrazličnejših oblikah, ki jih je možno med seboj primerjati, kritično vrednotiti in ocenjevati njihovo verodostojnost. Na drugi strani pouk geografije od učencev in dijakov zahteva in jim omogoča izražanje na različne načine in v različnih oblikah; od preprostih (s)poročil ter zahtevnejših opisov krajev, poti, pokrajin in procesov do risanja grafov, preglednic, zemljevidov in kartogramov. Poleg tega geografija k splošni pismenosti prispeva še troje: ožjo kartografsko in širšo, t. i. prostorsko pismenost, ki sta del človekove splošne izobrazbe, ter geografsko strokovno izrazje, ki se je uveljavilo v splošni rabi.

UČNI JEZIK PRI ZGODNJEM UČENJU TUJEGA JEZIKA

Mojca Zavasnik

Osnovna šola Vranksko – Tabor

Ključne besede: *učni jezik, tuji jezik, zgodnje učenje, navodila, opismenjevanje*

Zgodnje učenje tujih jezikov na šolah običajno poteka v projektih, ki jih financirajo občine, starši, ponekod ga uvajajo tudi kot inovacijski projekt. Sama imam na tem področju izkušnje s poučevanjem angleščine v prvem vzgojno izobraževalnem obdobju devetletke.

Otroci imajo pouk tujega jezika zelo radi, saj poteka na igriv in prijazen način: veliko se igrajo, ustvarjajo, plešejo, pojejo, recitirajo izštevance, nastopajo v igricah, poslušajo pravljice, se učijo na prostem, delajo v računalniški učilnici, gledajo »angleško televizijo« itd. Posledica zgodnjega učenja tujega jezika je, da imajo učenci v višjih razredih pri pouku tega jezika manj težav pri izgovarjavi in pri pisanju ter pri slušnem in bralnem razumevanju, poleg tega so veliko bolj sproščeni in iznajdljivi, kadar govorno sporočajo. Bistveno bolje in hitreje tudi berejo.

Učni jezik v šoli je slovenščina, a pri pouku tujega jezika se ciljni jezik uporablja čim pogosteje, oziroma čim več, vendar je pri tem treba upoštevati sporazumevalno zmožnost učencev. Večkrat tako prihaja do situacij, predvsem pri mlajših učencih, ko je treba navodila za delo razložiti tudi v slovenščini, kadar otroci kljub navodilom v tujem jeziku in vidnim podporam ne razumejo, kaj učitelj od njih pričakuje. Slovenščina se za ta namen poleg tujega jezika uporablja tudi v učbenikih, delovnih zvezkih, na učnih listih ...

Učitelj tujega jezika mora tudi upoštevati, da mlajši učenci še niso končali opismenjevanja v slovenščini, da nekateri niso pripravljeni takoj spregovoriti v tujem jeziku in da v svojem vsakdanjem življenju za sporazumevanje tega jezika ne uporabljajo. Pouk mora biti tudi zato zelo nazoren, pomembna je raba mimike, gibov, risb, slik, predmetov, glasbe.

RAZVIJANJE BRALNE PISMENOSTI S POMOČJO INFORMACIJSKO- TELEKOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE

mag. Marija Lubšina Novak

Osnovna šola Brežice

Ključne besede: *IKT, pismenost, branje, didaktični model, projekt, SIMOS 2*

V projektu Berem in ustvarjam – se učim, ki sta ga v letih 2009–2010 sofinancirala MŠŠ in ESS, so učitelji in ravnatelji desetih slovenskih zavodov uresničili svoje ideje o uporabi sodobne IKT za spodbujanje razvoja različnih vrst pismenosti pri pouku in izven njega pri vseh učencih, še zlasti pri tistih s posebnimi potrebami ter pri učencih tujcih in učencih, ki izhajajo iz socialno manj spodbudnih okolij. V projektu so, skupaj z zunanjimi sodelavci, razvili spletno aplikacijo SIMOS 2 in oblikovali didaktične modele, s katerimi so omogočili učencem ob uporabi IKT hitrejši in uspešnejši razvoj že znanih vrst pismenosti ter hkrati ustvarili zametke za razvoj nekaterih novih vrst.

KAJ JE »POWER READING« IN KAKŠNA JE NJEGOVA VLOGA PRI PROCESU UČENJA?

Sonja Peklenik

Kratos d. o. o

Ključne besede: *hitro branje, Power reading, pospešeno učenje*

Hitro branje je eden od ključnih korakov za hitrejše učenje. Metoda hitrega branja »Power reading« uporablja glasbo, bazično dihanje in razpoloženje (dr. Lozanov), vedenje o delovanju leve in desne možganske polovice (dr. Sperry) in zapisovanje informacij v obliki miselnih vzorcev (T. Buzan). Je metoda pospešenega branja, s katero izboljšamo hitrost, razumevanje in pomnjenje prebranega ter se naučimo zavestne sproščene osredotočenosti. Razpršena pozornost je namreč najpogostejša ovira za našo učinkovitost. S svojim sistematičnim pristopom nam omogoča pregledno, hitro in osredotočeno obdelavo teksta (tako leposlovja kot strokovne literature). Metoda je zelo primerna za dislektike, ker je zaznava teksta celostna. Hitrost branja se poveča za najmanj petkrat. Hitro branje je večšina in kot takšna zahteva vajo.

Obvladanje večšine hitrega branja je potrebno za osvojitev strategij hitrega učenja. Tu gre za drugačne miselne procese, pri katerih se naučimo zavestnega osredotočanja, presežemo svoja negativna, oz. napačna prepričanja, naučimo se, zakaj in kako delati zapiske ter katere so ustrezne mnemo tehnike, upoštevajoč učenčev učni tip.

4 IZKUŠNJE IZ MEDNARODNIH PROJEKTOV IN RAZISKAV

RAZISKOVALNI POGLEDI NA BRANJE

dr. Meta Grosman

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Ključne besede: *bralna pismenost, digitalna pismenost, elektronska besedila, raziskovanje pismenosti*

Med vsemi jezikovnimi dejavnostmi je branje najpogosteje preučevana in raziskovana jezikovna raba in jezikovna zmožnost. To ni samo posledica dejstva, da je branje, kot interakcijo z besedilom na trajnem papirnem nosilcu, lažje proučevati in razčlenjevati kot poslušanje, govor in procese pisanja, marveč je tesno povezano s pomenom zapisovanja za ohranjanje kulturnega izročila, zgodovine, urejanje družb in pridobivanje podatkov. Pisna besedila imajo zato po vsem svetu najvišji status (prim. Halliday, 1985). Poleg tega branje lahko natančno opazujemo in razčlenjujemo z opazovanjem premikanja oči, kot ga omogoča posebna naprava, ki podatke prenaša v računalniške programe. Eksperimentalno lahko proučujemo tudi delovanje posameznih sestavin besedil, če take sestavine izločimo iz besedila in primerjamo branja tako manipuliranega besedila z branji kontrolne skupine bralcev z nemanipuliranim besedilom. Nezmožnost branja je, kot nepismenost, bolj vidna in lažje ugotovljiva, ima pa tudi usodnejše posledice kot slabo poslušanje, govor ali nezmožnost pisanja. Številne zgodovine branja, ki jih prinaša zadnje desetletje (prim., Manguel, 2007 in Fischer, 2004, Towheed, 2011), so na novo osvetlile globlji pomen bralne pismenosti za kognitivni razvoj in delovanje človeka. Velikih civilizacijskih premikov razsvetljenstva ni povzročila sama iznajdba tiska in širša dosegljivost knjig, marveč spremenjeni procesi zasebnega branja, kot so jih omogočala natisnjena besedila, ko je pri branju bralec sam izbiral hitrost branja in si je lahko privoščil poljubno količino časa za miselne predelave podatkov v besedilu. Proučevanje branja - kot interakcije z besedilom - omogoča spoznavanje več razsežnosti branja, od dinamike premikanja oči po besedilu do razmisleka o naravi bralnega razumetja besedil, in z tem povezanih vprašanj. Bralno razumetje psihologi opisujejo kot 'mentalno predstavitev besedila', in tisto stopnjo razumevanja, pri kateri prebrano besedilo postane za bralca tudi uporabno znanje. Jezikoslovci in literarni kritiki opisujejo isto stopnjo razumetja kot 'besedilni svet' in s tem poudarjajo dejstvo, da bralčeve miselne predstave izvirajo iz bralne predelave besedila in ne iz neposrednega stika z realnostjo.

Kritiška razmišljanja o posebnostih razumetja in doživljanja daljših pripovednih besedil in o negotovosti spomina na prebran roman srečamo že v prvih desetletjih 20. stoletja, ko se je Percy Lubbock leta 1921 (v študiji *The Craft of Fiction*) začel spraševati o nezanesljivosti in nenatančnosti predstav, ki bralcu ostanejo o prebranem romanu.

Približno v istem času si je britanski kritik I. A. Richards (v študiji *Principles of Literary Criticism*, 1924) prizadeval oblikovati znanstveno utemeljene opise psiholoških učinkov branja kot posebnega stanja ravnotežja vseh človeških impulzov. Leta 1923 pa je izšla študija Vernon Lee, ki opozarja na odvisnost bralčevega doživetja besedila od njegove osebne naravnosti in posebnih izkušenj. Vernon Lee pisatelje posebej opozarja na upoštevanje bralcev, če želijo doseči komunikacijo, ker je prepričana, da literarno pisanje ne more ustvarjati samo iz vsebine pisateljevega lastnega uma, marveč tudi iz umov bralcev. Odvisnost bralčevega razumetja od lastnega prispevka in izkušnje ponazarja tako, da primerja bralčeve lastne pomene in razumetje besedila z zvoki strun klavirja, na katerem pisatelj/pianist lahko igra zgolj na tipke.

Ko je v 70-ih letih ponovno vzcvetelo kritiško zanimanje za bralčevo literarno doživetje, je teorija bralčevega odziva postala osrednja paradigma angloameriške literarne kritike in smo priča številnim poskusom prodreti globlje v naravo literarnega branja in doživetij, z razlagami različnih dejavnikov, kako literarna besedila vplivajo na bralce. Leta 1968 je natisnjena študija Normana Hollanda *The Dynamics of Literary Response* in leta 1970 izide študija Walterja Slatoffa *With Respect to Readers. Dimensions of Literary Response*. Leta 1978 v ZDA in Angliji izide študija nemškega anglista Wolfganga Iserja *The Act of Reading*, ki podobno kot prej Vernon Lee meni, da je bralčevo literarno doživetje obarvano z lastno bralčevo izkušnjo. Isto leto izide *The Structure of Literary Understanding* izpod peresa švedskega kritika Steina Haughoma Olsna, ki opozarja na to, da morajo biti bralci, da bi lahko razumeli literarno besedilo, sposobni uporabiti svoje zunajbesedilno poznavanje življenja in izkušenj za prepoznavanje raznih situacij v literarnih delih. Isto leto izide še izjemno pogosto citirana študija Mary Louise Pratt *Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse*, ki literarno pisanje in branje razlaga v smislu tedaj novih teorij govornega dejanja. V letu 1983 izide študija Eugena Kintgena *The Perception of Poetry*, ki ji leta 1988 sledi delo Victorja Nella *Lost in a Book, The Psychology of Reading for Pleasure*, in leta 1993 še *Experiencing Narrative Worlds, On the Psychological Activities of Reading*, izpod peresa Richarda Gerriga.

Leta 2001 izideta študiji Harolda Blooma *How to Read and Why?* ter Josepha Golda *Read for your Life, Literature as a Life Support System*, o neposredni psihološki koristnosti branja literature. Vsa ta dela razkrivajo pomen literarnega branja za jezikovni razvoj, za širjenje bralčevih obzorij in bogatenje njegove osebne izkušnje in omogočajo razmeroma široko poznavanje pomena pismenosti. Hkrati široki nacionalni program v ZDA »Nihče ne sme zaostati«, omogoča kakovostno poznavanje pomena pismenosti za vsakogar. V tem času nastaja vedno več eksperimentalno usmerjenih proučevanj branja literature in tudi splošnejših procesov branja. Ta presegajo meje kritiškega zanimanja za literarno razumevanje in postanejo vse bolj interdisciplinarno zasnovana. Z bralno pismenostjo in procesi razumevanja se ukvarja vrsta jezikoslovnih usmeritev, poleg literarnih kritikov še: psiholingvistika, nevrolingvistika, kognitivna lingvistika in razne usmeritve diskurzivnih študij in empirične študije branja (prim. Nardoccio, 1992). Vse bolj pogoste so številne eksperimentalne razprave, ki z uporabo spremenjenih besedil (z izpusti določenih besedilnih sestavin) poskušajo dognati učinke posameznih besedilnih sestavin na branje, oz. bralce. Marisa Bortolussi in Peter Dixon poskušata bolj podrobno analizirati bralčevo procesiranje pripovedi v svoji empirični raziskavi *Psychonarratology*:

Foundations for The Empirical Study of Literary Response (2003) s poskusnimi bralci in manipuliranimi besedili. Njuna analiza bralčeve interakcije s pripovedjo, temelji na interdisciplinarni uporabi vpogledov naratologije, literarnih raziskav, lingvistike, epistemologije in odkritij kognitivne psihologije. Raziskovanje procesiranja diskurza je osnovano na obširnem eksperimentalnem delu, s prirejenimi (manipuliranimi) besedili in tako poskuša ugotoviti vpliv posameznih besedilnih sestavin na poskusne bralce. V želji, da preuči posamezne besedilne učinke na bralce, njuna raziskava ohranja dosledno razlikovanje pri uporabi terminov: 'lastnosti besedila', ki se nanaša na vse, kar se da v besedilu objektivno identificirati, in 'bralska konstrukcija' za bralska doživetja, kot dogodke in predstave dogajanja v umu bralcev, vključno z različnimi vrstami subjektivno konstruiranih mentalnih predstav. Že v svojem izhodišču zavračata prej, v eksperimentih pogosto predpostavko, namreč da je avtorjevo nameravano sporočilo nedvoumno kodirano v besedilu, in da je bralčeva naloga, da preprosto dekodira to sporočilo; nasprotno besedilo vidita kot spodbudo, na katero se bralci odzovejo. Zadnjih dvajset let je vedno več raziskav, ki z eksperimentalno uporabo slikanja nevronske povezave, s pomočjo magnetne resonance (fMRI) ugotavljajo tudi delovanje možganov, ki spremlja razne oblike branja. Strokovnjaki ocenjujejo, da je kar 90 % obsežnega znanja o raznih procesih branja rezultat razvejanega raziskovalnega dela zadnjih dvajset let!

Izzivi elektronske literature in informativnih besedil

V zadnjih desetletjih so računalniki novo orodje za ustvarjanje, urejanje, strukturiranje, arhiviranje in za dostop ter razčlenjevanje raznovrstnih besednih in nebesednih besedil. Tako so se razvile nove vrste elektronsko oblikovanih besedil. Razvila so se obširna nova področja proučevanja novega žanra elektronske literature, kulture, besedil in jezikoslovja in porodila se je potreba po čim obsežnejši digitalni pismenosti za razbiranje raznih oblik e-besedil. Nova oblika t. i. nadbesedil (*hypertekstov*) na računalniških zaslonih, ne omogoča samo možnosti sestavljene uporabe besednih, slikovnih in drugih gradiv, marveč terja tudi nove oblike branja in razumevanja. Elektronska besedila, s svojo multilinearostjo, in s to povezano nestabilnostjo, prinašajo nove izzive za bralce, saj ves čas terjajo fleksibilno prilagajanje bralčevih pričakovanj in tudi poznavanje konvencij nadbesedil. Nekateri avtorji (Tyrkko, 2007: 158 in Portela, 2007: 121) menijo, da bi dinamično digitalne pismenosti za razbiranje e-besedil lahko razumeli po analogiji s sodobnimi tokovi televizijskega poročanja in urejanja televizijske in filmske pripovedi ter z izzivom postmodernih oblik književnosti. Nove elektronsko oblikovane zvrsti književnosti, po zaslugi društev za pospeševanje take književnosti in njeno proučevanje, ostajajo v središču razmišljanja o elektronskih besedilih.

Nepričakovano pa se kar nekaj strokovnjakov za branje negativno odzove na nove elektronske oblike besedil in spleta. Tako strokovnjakinjo za branje in disleksijo Marianne Wolf skrbijo spremembe, ki bi jih lahko prinesel prehod od »beročih« možganov k »digitalnim« možganom. Nicholas Carr v svoji študiji *Plitvine* (*Shallows*, 2007), na osnovi podatkov o spremembah nevronske povezave, ki jih je več strokovnjakov za branje zbralo s slikanjem delovanja nevronske povezave, s funkcionalno magnetno resonanco pri uporabi spleta, opozarja, da pretirana uporaba spleta povzroča veliko zmanjšanje obsega bralčeve pozornosti zaradi stalnega prekinjanja, medtem ko hitrejša in površnejša branja na spletu ne dosega učinkov globokega linearnega (tradi-

cionalnega) branja in hkrati tudi manjša bralčevo zmožnost empatije s pripovednimi osebami. Še danes Anne Mangen (2011: 20) meni, da je branje z ekrana plitkejše kot branje s papirja. Ali nas morajo vsa ta opozorila skrbeti? Možnosti večkodnega sporočanja, kot ga s hkratno uporabo blokov besed, slik, gibajočih se slik filma in videa ter glasbe in drugih slušnih učinkov, omogočajo elektronsko oblikovana večkodna besedila, naraščajo iz dneva v dan in v nekaterih jezikovnih/kulturnih skupnostih predstavljajo že znaten delež besedilne ponudbe. Pri razširjenemu zanimanju za bralno pismenost pa ostajajo v središču pozornosti tradicionalne/linearne oblike pismenosti, posebnosti elektronskega branja že nekaj let niso deležne raziskovalnega proučevanja.

Tehnološki napredek zadnjih desetletij poleg informativnih besedil omogoča tudi nastajanje novih zvrsti literature na elektronskih nosilcih, ki, s spremenjeno obliko besedila, terjajo tudi temeljite spremembe pri bralčevi interakciji z elektronskim besedilom. To je posledica vse pogostejšega vključevanja slikovnih predstavitev, gibljivih slik, glasbe in slušnih efektov v skupno sporočilo. Sprememba - od na tisku osnovanega medija strani in knjige - k uporabi ekrana, kot prevladujočega medija komunikacije v novi informacijski tehnologiji, povzroča velike premike v logiki predstavitve sporočil. Tradicionalno organiziranost pisanja, ki ji vlada logika časa, sosledja elementov v času in njihovih časovnih razporeditev, je s prehodom na zaslon nadomestila prostorska logika organiziranosti podobe, ki ji, nasprotno, vlada logika prostora, s sočasnostjo njenih slikovnih elementov, v prostorsko organizirani razporeditvi (Kress, 2003: 2). S preprostim vključevanjem slikovnih predstavitev novi mediji, medmrežje, svetovni splet, CD-ROMi in računalniškimi RAM, oblikujejo nove in močno spremenjene možnosti za pisanje, organiziranje in predstavitev besedil. Ta sprememba radikalno preoblikuje predstave o tiskani knjigi in od bralca terja zelo drugačno interakcijo. Bolter (2001:12) opisuje naštetje medije kot nov, sodoben prostor pisanja, ki uvaja možnost t.i. nadbesedil, oz. hipertekstov. Še preden so se nadbesedila dejansko pojavila, je Theodor H. Nelson (prim., Landow, 1992: 4) v 60-ih letih opisal hipertekst kot 'nekonsekventno pisanje' in razvejano besedilo, ki bralcu dovoljuje izbire in ga je najbolje brati na interaktivnem zaslonu. Danes nadbesedilo uporabljajo za opis informacijskega medija, ki kombinira besedne in nebesedne podatke: za besedila, sestavljena iz blokov besed, v slovenščini jim pravimo vozlišča (v angl. *node* in *lexia*), in iz vizualnih informacij ter gibljivih slik, zvoka, animacij, videa in drugih oblik podatkov, ki so vsi v binarnem kodu in povezani z elektronskimi linki. Nadbesedilo vabi bralca k nelinearni, natančneje k večsmerni interakciji in se tako bistveno razlikuje od 'tradicionalnih' linearno oblikovanih besedil. Vse sestavine takega besedila nosijo pomen in so del sporočila, ki naj bi ga bralec razumel skupaj oz. istočasno. S svojo digitalno tehnologijo in s spremenjenimi razmerji med uporabo jezika, figuralno predstavitvijo in zvokom, novo elektronsko besedilo/nadbeseidilo ustvarja nove pogoje za doživljanje pomena in podatkov ter terja nove načine bralčeve interakcije z digitalnim besedilom. Elektronsko besedilo v bistvu nadomešča enosmernost z večsmernostjo in terja predvsem večjo interaktivnost, hkrati, ko uvaja stalno nedokončano in nestabilno besedilnost, zmanjšano avtoriteto avtorja in tudi podatkov ter zato terja nove načine bralčeve interakcije.

S stalno nedokončano in nestabilno besedilnostjo, ter z zmanjšano avtoriteto besedila, prinaša elektronsko besedilo globoke spremembe v razmerju med avtorji in njihovimi

bralci. Ker avtor ne more več nadzorovati bralčevega izbora sestavin, bralec pa neodvisno od avtorja izbira svojo lastno in posebno pot skozi besedilo, na ta način bralec postane soavtor besedila, kot ga razbira po lastnem izboru. Poleg tega, da sestavljajo diskretne enote besedila in različne vizualne predstavitve, nadbesedila uporabljajo povezovalnike (linke) za opredelitev razmerij med posameznimi elementi besedila. Linki lahko opravljajo različne funkcije: naredijo strukturo pregledno, omogočajo opombe, vrnejo uporabnika/bralca besedila na osnovni dokument ali ga prestavijo na druge, spletne strani. Uporaba povezovalnikov spreminja bralčevo interakcijo z nadbesedilom: **dejanje branja postane dejanje izbiranja in odločanja med različnimi komponentami hiperbesedila ter njihovimi posameznimi kombinacijami in o dolžini in kakovosti pozornosti, ki jo bralec posveča posameznim sestavinam.** Tako morajo bralci ustvariti svoje lastne individualne poti skozi nadbesedilo in se soočiti z nešteti možnostmi izbire različnih poti, imenovanih tudi verige ali proge.

V tem smislu je bralna interakcija zelo drugačna kot pri linearnem branju. Pri branju linearnega romana in pripovedi se pričakuje, da bralec pozabi na proces branja in si predstavlja dogodke in junake, medtem ko mora biti pri interakciji z nadbesedilom pozoren na proces, s katerim je hiperbesedilo predstavljeno in obnavljano na zaslonu, da lahko nadaljuje z odločanjem in izbiranjem naslednjega zaslona. Bralec je vabljen, da z **izbiranjem različnih linkov 'krmili' skozi besedilo.** S tem je osnovna operacija avtorstva dobesedno prenesena z avtorja na bralca, ki postane sekundarni avtor. Liestol (1994: 98) ugotavlja: »Pri branju nadbesedilne fikcije bralec ne le poustvari pripovedi, ampak ustvari in iznajde nove, ki si jih primarni avtor ni niti predstavljal.« Ker bralec s takim branjem ustvarja, oz. iznajde zgodbo, ki si je avtor ni niti predstavljal, se spremeni tudi pojmovanje bralca, ki v tem smislu postane soavtor 'iznajdene' zgodbe.

Uporaba digitalne tehnologije je prinesla spremembe v tem, kako so ustvarjena in brana literarna besedila, in pripeljala do pojavnega novega žanra elektronske književnosti in do novih oblik informativnih besedil ter učnih gradiv. In vse te se razvijajo v različne smeri in že obsegajo različne vrste hibridnih pripovedi in interaktivnih besedil, npr. kombinacijo pripovedi z videom (v angl. *vook* in *nook*), ki se jih da brati le na e-bralnikih. Čeprav je količina elektronske literature še omejena, so že dejavne ustanove za podporo njenega razvoja. Organizacija za elektronsko literaturo (*The Electronic Literature Organization*) ima poslanstvo, da »spodbuja pisanje, založništvo in branje literature v elektronskih medijih« (Hayles, 2008: 3). Elektronska literatura **po definiciji izključuje tiskano literaturo, ki je bila digitalizirana, in vztraja pri »digitalno rojenem«, t.j. digitalnem objektu prve generacije,** ki je bil ustvarjen z računalnikom in je, (navadno), namenjen branju na računalniku ali e-bralniku. Kljub temu načelnemu odnosu do književnih besedil, se je odbor za elektronsko literaturo opredelil za bolj odprto definicijo le teh: »Delo s pomembnim literarnim aspektom, ki s pridom uporablja zmogljivosti in kontekste, kot jih omogočata samostojni ali z medmrežjem povezan računalnik« (prav tam). Zbirka *Electronic Literature Collection* ponuja uporabo/branje približno šestdesetih besedil za izobraževalne namene in jasno razkriva hibridno naravo besedil elektronske literature: tretjina besedil nima nobenih prepoznavnih besed, skoraj vsa imajo pomembne vizualne komponente in mnoga imajo zvočne efekte (Ibid., 4).

Elektronska literatura se širi in razvija v več razločljivih oblik interaktivne fikcije: nadbesedilni romani ali kratke zgodbe, hipermedijske pripovedne oblike, ki preoblikujejo filme ali televizijo, hipermedijski digitalni performansi, interaktivna ali kinetična poezija. V Evropi organizira promocijo in raziskave elektronske literature program ELMCIP (*Electronic Literature as a Model of Creativity and Innovation in Practice*), pod okriljem organizacije HERA (*Humanities in the European Research Area*). Raziskovalni projekti ELMCIP-a želijo razširiti definicijo e-literature, da bi, poleg hiperfikcije in hiperpoezije, vključevala raznolike obstoječe, na besedilu osnovane prakse, programirljive in omrežne medije, na novih medijih temelječe pripovedi, interaktivne instalacije in druge oblike umetnosti, zavestno proizvedene kot e-literatura in oblikovane s pomočjo - na besedilu - osnovane instalacije, performanse in druge medije. **S tem širjenjem koncepta pa se srečujejo s problemom razmejitve med elektronsko literaturo in elektronskimi igrami.** Različne oblike e-besedil se razvijajo in spreminjajo, tako so *e-mail* romane, ki so bili priljubljeni v devetdesetih, nedavno nadomestile različne oblike e-besedil na mobilnih tehnologijah, kot je kratka fikcija za mobilne telefone v zadnjih letih (Hayles, 2008: 11). Vsa ta besedila so odvisna od bralčeve dejavne interakcije, saj mora bralec z uporabo linkov priklicati nove segmente besedila, natančneje nove zaslone, zato bralce e-knjževnosti včasih poimenujejo kar uporabniki, 'zaslonarji' (v angl. *screener*) in celo 'interaktorji'.

Bralčeva interakcija z elektronsko literaturo ohranja eno skupno lastnost z linearnim branjem: temelji na pripravljenosti in sposobnosti bralcev, da izberejo tiste aspekte svojih življenjskih izkušenj, ki jih lahko relevantno povežejo z branim besedilom. Pri branju besed v posameznih blokih pripovednega besedila, oz. vozlišča, lahko bralec uporablja konvencionalne, linearne bralne navade. Zaradi interakcije z linki pa je branje bistveno različno od linearnega branja, proces aktivnega izbora in oblikovanja poti povzroča razvoj drugačnih bralnih zanimanj in precej drugačnih čustev pričakovanja. Ko bralec zapusti okvir posameznega besedilnega bloka ali vozlišča, mora začeti uporabljati nova pravila in spremenjeno doživetje, saj mora določiti svojo individualno pot skozi besedilo z izbiranjem med razpoložljivimi linki. Doživetje elektronske literature je vsekakor drugačno od linearnega branja, ker se mora bralec stalno odločati, katere linke izbrati, da bi priklical naslednji zaslon, naslednji odsek zgodbe ali podobe; njihov vrstni red v celoti, v računalniku shranjenih besedil, ni vnaprej določen kot pri linearnem besedilu. Shranjena gradiva nadbesedila omogočajo nešteto poti; z izbiranjem in kombiniranjem elementov, ki obstajajo v prostorskih in nelinearnih aranžmajih vozlišč in linkov, bralci nadbesedil z interakcijo ustvarjajo svoje lastne poti. S stališča bralca je vsako branje nadbesedila, v obliki posebne poti, linearno, v smislu, da se mora bralec premikati od epizode do epizode, z aktiviranjem linkov in dosledno slediti poti izbranih elementov besedila. Skoraj nemogoče pa je, da bi dva bralca ustvarila identični poti skozi isto nadbesedilo. Ker z izbiranjem individualne poti, vsako branje določa zgodbo nadbesedila, je mogoče reči, da nadbesedilo nima zgodbe, obstajajo samo različna branja (prim. Bolter, 2001: 125).

Ikonski primer elektronske literature, Micael Joyceva pripoved *afternoon, a story* (1987), s svojimi petstodevetintridesetimi (539) pripovednimi segmenti in devetstopetdesetimi (950) povezovalniki (linki), je bila predmet mnogih različnih branj znanstvenikov (Bolter,

2001: 124ff, Hayles, 2008: 59ff in Liestol, 1994: 97), ki so dokazali neizčrpne možnosti branj brez skupnih značilnosti; vsako branje tega e-besedila je, z izbiro različnih možnih poti, proizvedlo drugačno zgodbo. Spreminjajoče se besede in podobe ustvarjajo neomejene možnosti sestavljanja: literarno delo postane podobno glasbenemu inštrumentu (Hayles, 2008: 121) ali dogodku posebnega bralčevega sodelovanja. E-besedila vabijo k različnim ravnam sodelovanja med bralcem in besedilom. Ali bo to imelo za posledice nove predstave o književnosti in bo prineslo nov koncept književnosti? Kakšna naj bi bila interakcija neposvečenih bralcev z elektronsko literaturo še ni bilo predmet debate, čeprav že številne ameriške univerze vključuje predmet elektronska literatura.

S svojo rastjo bo žanr elektronske literature nedvomno zastavljal mnogo novih vprašanj: verjetno bo najpomembnejše zadevalo vlogo jezika, ko postane veljavna logika prostorske organizacije zaslona in ima jezik le še delno vlogo v multimodalnem/večkodnem sporočilu. Razprava o možnih vplivih digitalnega branja na človeške možgane odpira bolj zaskrbljujoča vprašanja: ali bo čedalje krajši razpon pozornosti, ki se pojavlja z e-branjem, onemogel mlajše generacije bralcev, da bi razvili globino misli in sposobnost empatije, kot ju vzpodbuja linearno branje (Carr, 2010: 220), ali bo imel prehod od beročih možganov na vse bolj digitalne (Wolf, 2007: 14) trajen vpliv na povezave v človekovih možganih? Med temi in podobnimi vprašanji je gotovo eno spoznanje, interakcija bralcev z literarnimi e-besedili in elektronsko literaturo bo v prihodnosti morala biti deležna prav takega kritiškega preučevanja opomenjanja besedil kot druge oblike branja. O digitalno gibljivih in medsebojno povezanih bralcih, bo treba iskati nove odgovore o načinih bralne interakcije z besedili, o tem, kako in zakaj se odzivajo na različne oblike elektronskih besedil in kakšne oblike razumetja omogočajo razne oblike književnosti.

Informativna elektronsko oblikovana besedila in nadbesedila terjajo od bralcev podobno interakcijo z besedilom, predvsem dejavno udeležbo z izbiranjem linkov, kot smo jo predstavili pri branju elektronske književnosti. Vendar se moramo tu najprej ustaviti pri raziskavi o razumevalnih strategijah ameriških šestošolcev, o kateri poroča raziskovalna revija *Reading Research Quarterly* mednarodne bralne zveze (IRA) leta 2007. Skoraj neverjetno se zdi, ta je ta revija največje humanistične organizacije za proučevanja pismenosti na svetu, prinesla prve rezultate eksperimentalno neoporečno načrtovane znanstvene raziskave elektronskega branja šele leta 2007, ko sta Julie Coiro in Elizabeth Dobler objavili rezultate svojega proučevanja razumevalnih strategijah šestošolcev pri iskanju in lociranju podatkov na spletu. Njuna kakovostna raziskava je, s pogosto uporabljeno tehniko za proučevanje tradicionalnega/linearnega branja s pomočjo 'glasnega poročanja' (t.i. *talk aloud*) o lastnih miselnih procesih, ki spremljajo branje, želela raziskati naravo procesov razumevanja izkušenih uporabnikov spleta pri branju na spletu. V nasprotju z vsemi opozorili o negativnih učinkih uporabe spleta, je njuna raziskava prinesla rezultate, ki razgrinjajo zahtevne strategije iskanja s povezovalniki in visoko kakovostne oblike samo-nadzora pri uporabi povezovalnikov in sestavljanju celostnega pomena informativnih besedil. Poleg predhodnega poznavanja obravnavanega predmeta, (ki je potrebno tudi za vse oblike tradicionalnega/linearnega branja), morajo za uspešno razbiranje podatkov na spletu bralci uporabiti več predhodnih znanj

kot bralci tradicionalne pripovedi: razen konvencij linearnega branja morajo poznati tudi zgradbo spleta in še zlasti smiselne možnosti uporabe povezovalnikov, krmiljenje z ikonami in interaktivne možnosti multimedijskih besedil. Šele tovrstna znanja bralcem omogočajo odločitve in učinkovit izbor iskalnikov, po razmisleku o tem, kaj brati, kje iskati in kako brati. Že ob prvem stiku s spletno stranjo mora bralec razmisliti o naslednjih vprašanjih: Kaj moram najti? Kje naj začnem? Kam želim iti? Kaj moram narediti naslednje? Kognitivni model iskanja po informativnem spletnem besedilu vključuje procese oblikovanja cilja, izbora kategorij, iskanja podatkov, sestavljanja podatkov in vračanja k podatkom (tu velja dodati, da tudi pri tradicionalnem/linearnem branju odločitev o cilju/namenu branja šteje za prvo bralno strategijo!). Raziskovalki zato prideta do zaključka, da branje s spleta lahko vključuje bogatejše in bolj samonadzorovano branje kot branje na papirnatih nosilcih.

Poleg tega elektronsko branje terja nove fizične dejavnosti s kordinacijo klikanja in premikanja besedila pri iskanju, kot je potrebne za navigacijo skozi besedilo. Izkušeni bralci morajo tako združevati zapletene procese branja, mišljenja in navigacijske tehnike, ki presegajo samonadzor pri branju besedil na papirnatih nosilcih, in sprotne tehnike popravljanja pomena in napak, ki utegnejo biti zapletenejše od popravljanja napak pri linearnem branju tiskanih besedil. Julie Coiro in Elizabeth Dobler zato svoje proučevanje skleneta z mislijo, da branje informativnih besedil na spletu od bralca terja uporabo obširnejših znanj kot branje besedil na papirnatem nosilcu in prinaša kakovostno razumetje, ki ga omogoča močno samo-nadzorovana konstrukcija pomena branega besedila. Tako razumetje se približa konstrukciji zunanjega besedila (t.j. možnosti smiselne ubeseditve razumetja). Hkrati opozarjata, da je njuno proučevanje vključevalo samo tri funkcije elektronskega branja: lociranje podatkov, kritično oceno relevantnosti podatkov in sintezo podatkov, in se zavzemata za širše proučevanje posebnosti branja informativnih besedil na spletu in proti omejitvi, da je večina raziskovalnih sredstev še vedno namenjena proučevanju branja na papirnatih nosilcih zaradi širokega državnega gibanja za dvig pismenosti v imenu zveznega ameriškega programa za višjo pismenost »Nihče ne sme zaostati«.

V zvezi z rezultati te – eksperimentalno do podrobnosti izdelane raziskave branja informativnih elektronskih besedil – pa je treba pripomniti, da njenih rezultatov ni mogoče posploševati na druge (ali celo vse) bralce. Poskusni bralci za njuno raziskavo so namreč bili skrbno izbrani: vseh 11 bralcev (7 deklet in 4 fantje), ki so jih izbrali iz širše skupine 150 bralcev, je dosegalo odlične ocene pri linearnem branju in so imeli tudi izredno bogate izkušnje z uporabo spleta. Poleg tega so vsi prihajali iz primerljivih socialnih razmer, se pravi iz bogatejšega srednjega razreda. Ob veliki pozornosti in poznavanju pomena pismenosti v ZDA zato lahko sklepamo, da so vsi poskusni bralci že ob vstopu v šolo imeli visoko razvito govorno zmožnost, kot je potrebna za uspešen razvoj šolske pismenosti. (Za tiste učence brez govornega razvoja pa pogost vzrok šolskega neuspeha.) Visoko raven govorne pismenosti dosegajo otroci, ki odraščajo v jezikovno spodbudnih družinskih okoljih. Ti vstopajo v šolo z bogatim besediščem (do 45 000 besed) in s številnimi domačimi izkušnjami govorne interakcije z okoljem. Podatkov o bralnem razumevanju e-besedil za manj uspešne bralce še nimamo, verjetno je tako raziskavo precej manj zanimivo načrtovati. Nobenega dvoma pa ni o tem, da

bodo v prihodnosti vsi bralci potrebovali tako zmožnost tradicionalnega/linearanega branja besedil na papirnatih nosilcih kot tudi digitalno pismenost za branje elektronskih besedil. Zato se torej ne smemo spraševati o tem, ali jim bo potrebna tradicionalna/linearna ali digitalna pismenost, marveč kako zagotoviti čim bolj raznoliko obliko pismenosti za vse oblike in vrste besedil.

Nihče ne dvomi o globini sprememb, ki jih za bralno pismenost prinašajo nova elektronsko oblikovana besedila. Ker gre pri branju vedno za bralčevo interakcijo z besedilom, je povsem samoumevno, da nove oblike besedil povzročijo tudi potrebe po novih oblikah interakcije z besedili. **Branje je občutljiv nevropsihološki proces sestavljanja/tvorjenja pomena. Branje ni nikoli zgolj fotokopiranje besedil, marveč je zapletena in raznolika oblika obnašanja, ki ima različne cilje, terja različne spretnosti in zmožnosti za rokovanje z besedili in povezovanjem lastnega znanja, spominov in medbesedilnih izkušenj z besedami in povedmi besedila, ki ga beremo.** Vedno poteka na individualni osnovi, ko bralec videne črke in besede spremeni v glasove in jih povezuje s čustvi ob raznolikih možganskih dejavnostih ter tako tvori razne miselne predstave o osebah, dogodkih in vzročnih povezavah. V miselnih predstavah, ki jih bralec tvori pri branju, so sestavine, ki izvirajo iz njegovega lastnega doživljanja in spomina tako tesno prepletene s sestavinami iz branega besedila, da jih ne morejo razločiti niti strokovnjaki za branje (prim. Brooke, 1990). **Na tej osnovni ravni ni bistvenih razlik med branjem natisnjenih in elektronskih besedil. Vsa besedila imajo zgolj pomenski potencial, opomeniti pa jih mora bralec z lastno aktualizacijo njihovega pomenskega potenciala s pomočjo lastnega znanja in izkušenj.** To dejstvo je povsem jasno, kadar imamo opravka s slavnimi besedili, kot je npr. *Hamlet*. Zapisane kritike povsem jasno kažejo, da se je razumevanje tega besedila spreminjalo iz desetletja v desetletje in razlikovalo v različnih stoletjih. To dejstvo lahko postane malo bolj zapleteno, ko imamo v šoli opraviti s tridesetimi bralci, od kateri vsak razume osrednjo osebo in celo besedilo drugače, pač glede na lastno izkušnost in poznavanje žanrskih konvencij. **Procesi opomenjanja besedil pa potekajo drugače, kadar beremo linearno besedilo, pri katerem vrstni red besedilnih podatkov pred natisom določi pisatelj, in kadar beremo elektronsko besedilo, ki bralcu pušča široko izbiro in z njo določeno zaporedje sestavin, hkrati pa mu ponuja večkodno besedilo z raznolikimi sestavinami.**

V prvem delu tega besedila našeti proučevalci literarnega branja so se več desetletij ubadali z vprašanjem, katere lastne bralčeve izkušnje in kako vplivajo na njegovo razumetje prebranega besedila. Kljub tem dolgotrajnim naporom pa je danes povsem jasno, da nam literarna doživetja v svoji preddiskurzivni neposrednosti še vedno niso dostopna, saj sleherni poskus ubesedovanja predstav o prebranem besedilu z uporabo opisov prehaja v interpretacijo, ki se vedno bolj ali manj odmika od neposrednega doživetja. Pri branju elektronskih besedil pa že sami dejavni postopki branja, ki bralca soočajo s številnimi kodi in ga s povezovalniki vabijo v druga besedila in sporočila, kažejo na še bolj subjektivno obarvano razumetje, zaradi prostega izbora povezovalnikov (linkov), ki bralca v trenutku premestijo v drugo besedilo, pa tudi na večje razlike med branji različnih bralcev. Eksperimentalno so dokazali, da preprosto ne obstoji niti najmanjša možnost, da bi Joycevo besedilo *Afternoon* več bralcev prebralo na podoben način. Neomejene možnosti razumevanja tega besedila odpirajo praktičen problem: če

bi bilo predmet šolske obravnave, o čem naj bi tekla beseda. Raziskava branja informativnega elektronskega besedila Coirove in Doblerjeve se ne posveča vprašanju možnosti raznolikih branj, ki bi bile, zaradi informativnega namena besedila, precej bolj vprašljive. S tem vprašanjem pa se ukvarjajo študije o načrtovanju elektronski učnih gradiv, ki priporočajo dosledno spoštovanje stroge omejitve zgolj na uporabo relevantnih podatkov in izpuščanje nebitvenih podatkov, ki lahko zmanjšajo za učenje in razbiranje potrebno pozornost. Richard Mayer (2009: 4 in 6) opozarja, da se je, pri sestavljanju elektronskih učnih gradiv in programov za samostojno učenje, treba vedno spraševati, kako izboljšati učenje z vključevanjem slikovnega gradiva, ali dodajanje grafov res prispeva k boljšemu učenju, kaj dela vizualno podporo učinkovito in kako se ljudje učijo iz besed in slik. Kakšne posledice ima slikovno dodajanje k besednim besedilom? Kaj vpliva na načine učenja z besedami in podobami? Kako lahko multimedijški pouk spodbudi smiselno učenje? Odgovore na vsa ta vprašanja pa bi morali vsakodnevno iskati tudi vsi učitelji ob sleherni uporabi multimedijških gradiv in ob upoštevanju vsakokratnih posebnih učencev.

Spremembe, ki jih terja digitalno branje in so posledica širše prisotnosti elektronsko oblikovanih besedil, najbolj zanimivo razčlenjuje Gunther Kress v svojem delu *Literacy in the New Media Age* (2003). Osnovna potreba po spremenjeni bralčevi interakciji z elektronskimi besedili razume kot posledico spremenjene temeljne logike sporazumevanja, ki jo prinaša uporaba slikovnih gradiv v elektronskem sporazumevanju. Kress poudarja, da tradicionalna linearna besedila, ki so sestavljena zgolj iz besed, temeljijo na časovni logiki in na zaporedju predstavljenih jezikovnih znakov, v času, ki z zaporedjem posameznih besedilnih sestavin pri bralcu ustvarjajo vtis vzročne povezanosti. Časovna logika je naravna posledica povezanosti jezikovnih rab s časovnostjo, saj pri njej vedno sledimo samo enemu toku besed, povedi, strani, od začetka do konca besedila, praviloma v zaporedju, kot ga je predvidel avtor besedila. Ko rabimo glas/črko za glasom/črko, besedo za besedo, poved za povedjo in tako naprej, uporabljamo časovno pogojeno zaporedje, kjer so na začetku prve besede itn. in na koncu zadnje sestavine jezika, in tudi njihov pomen razumemo po časovni logiki prvega (pomembnejšega), drugega in zadnjega. Prehod od natisnjene strani v knjigi k elektronskemu besedilu na zaslonu računalnika (ali e-bralnika) omogoča enostavno in zato neomejeno uporabo slikovnih gradiv, skupaj z besednimi bloki. Preprosta uporaba slikovnih gradiv na zaslonu pa ima za posledico vedno večji pomen in prevladovanje prostorske logike, ki terja tudi prostorsko organizacijo 'strani', ko se ta preseli na zaslon računalnika. Čeprav Kress meni, da še ne moremo predvideti vseh sprememb, ki jih bo prinesla možnost nadomeščanja jezikovnega dela sporočila s slikami, moramo računati z njihovimi daljnosežnimi vplivi, ki bodo v prihodnosti presegali dejavnosti sporazumevanja in imeli širši vpliv na kulturne in družbene okoliščine. Ker je razvoj stika z elektronskimi besedili opazoval pri svojih otrokih, lahko Kress - različno od Carra - vidi tudi pozitivne lastnosti elektronskega branja, še zlasti njegovo izrazito pozitivne možnosti ustvarjalne uporabe.

Kress (2003: 2) v svojem proučevanju nove digitalne pismenosti poseže globlje kot nekateri drugi opazovalci in poskuša odkriti temeljne izhodiščne logike besednega in slikovnega sporazumevanja. Poudarja zlasti različnost prostorske logike, ki tvori temelj slikovnega predstavljanja. Pri vizualnih predstavitev so pomembni predstavljeni pred-

meti in njihova umestitev v prostor, na stran, sliko, in na računalniški zaslon. Ko je nek predmet umeščen v sredino, to pomeni njegov osrednji pomen, s čimer drugi predmeti postanejo obstranski. Če je nek predmet postavljen na vrh, so drugi predmeti umeščeni pod njim in so nižji. Različne umestitve imajo različne pomene: osrednji pomen, višji ali nižji pomen. Za podobe je pomembna tudi sočasna prisotnost več predmetov, ki so tudi predmet hierarhične prostorske umestitve in imajo z njo skladen pomen. Vse, kar podobe predstavljajo in sporočajo, je podvrženo prostorski logiki in njenim pravilom. Prostorska logika predstavljanja zato tudi od bralca/gledalca terja drugačno interakcijo z besedilom kot časovna logika pripovedi. V tem smislu je v izhodiščni logiki 'pripovedovani svet' različen od 'prikazanega sveta' in oba, oblikovalec sporočila in njegov bralec, morata pri interakciji s sporočilom slediti tema različnima logikama. Nove oblike elektronskega sporazumevanja, zaradi hkratne uporabe več kodov, odpirajo vrsto novih vprašanj. Bralec/gledalec, ki ga včasih po računalniških zaslonih poimenujejo tudi že 'zaslonar' (v angl. *screeener*), mora pri razbiranju elektronskega besedila združiti vse prisotne kode v celostno (skupno) razumetje, čeprav do slej še ni eksperimentalnih študij o tem, kako tak proces razbiranja večkodnih sporočil dejansko poteka. Kako bralci 'združujejo' besedna in slikovna sporočila še z drugimi kodi elektronskih besedil, do danes še ni pojasnjeno. Ali bralci razbirajo različne kode glede na osebne preference in poznavanje njihovih sporočilnih možnosti, ali pa ima pri tem pomembnejšo vlogo kakovost posameznih uporabljenih kodov v besedilu in njihova dopadljivost. Ta vprašanja s stališča bralčeve interakcije še niso bila proučena.

Kress (2003: 12) opozarja, da skupna uporaba besednih in slikovnih sestavin odpira nova vprašanja o njunih razmerjih in možnostih. Kakšni so potenciali podobe za tvorjenje pomena? Ali podobe lahko imajo iste funkcije kot besede? Ali sta oba načina preprosto alternativna ali vzporedna načina za tvorjenje pomena? Ali s podobami lahko naredimo stvari, ki jih z besedami ne moremo? Kaj zmore pisanje, ne zmore pa podoba? Če besede in podobe ponujajo različne možnosti, ali so njihove možnosti predstavljanja zgolj delne? Razmišljanja o teh in podobnih vprašanjih Kressa pripeljejo do spoznanja o spremenjeni vlogi jezika, ki ima, ob hkratni uporabi slikovnega gradiva, lahko le delno vlogo ali pa celo samo podrejeno vlogo. Videti je, da še dolgo ne bomo dobili odgovorov na vsa ta Kressova vprašanja.

Razmišljanja o sestavljanju več kodov in o njihovi smiselni/funkcionalni uporabi za posamezne kode pa so predmet obširnih študij avtorjev elektronskih besedil in njihovih priporočil za načrtovanje/sestavljanje elektronskih besedil. Kadar gre za večkodna informativna besedila, je pri njihovem načrtovanju/sestavljanju treba upoštevati več premislekov, da bi dosegli lahko razumevanje brez tako imenovane podatkovne preobremenitve (angl. *information overload*), do katere prihaja če je isti podatek v več kodih. Podatki, predstavljeni v različnih sredstvih, pogosto namreč ne zmorejo upoštevati omejene kapacitete kratkotrajnega spomina in zato ovirajo bralčevo konstrukcijo mentalne predstavitve besedila. Podobno je, pri načrtovanju besedil z informativnimi cilji, treba upoštevati tudi, ali so posamezni podatki podani sinhrono ali zaporedno, saj je od tega lahko odvisna uspešnost učenja. Omejitve kratkotrajnega spomina prinašajo omejitve spoznavnih zmožnosti, ki jih posamezni bralec lahko porabi za izvedbo zadane naloge (Tardieu in Gyselink, 2003: 3). Dolgotrajni spomin pa je namenjen shranjevanju

avtomatiziranih shem, se pravi zapletenih kognitivnih konstruktov, ki bralcu omogočajo kategorizacijo podatkov v enostavnih, lahko priključljivih enotah. Besedila, ki bi bralcu omogočala miselno integrirati podatke in doseči dobra razumetja, morajo biti, zaradi omejitev kratkotrajnega spomina, zelo skrbno načrtovana, da se izognejo pojavu razcepljene pozornosti (*slit-attention effect*), ko mora bralec biti pozoren na isti podatek v več sredstvih in na nevarnost podatkovne preobremenjenosti. O spremenjeni vlogi in rabah jezika s stališča uporabnikov elektronskega sporazu-mevanja razmišlja tudi David Crystal v svoji študiji *Language and the Internet* (2001), ki proučuje različne jezikovne rabe pri 'bloganju' in na forumih. Ali bodo enostavne rabe jezika pri mladih imele povratne učinke na njihove jezikovne rabe in širšo družbeno kakovost jezikovnih rab? Odpira pa se tudi novo vprašanje: Ali se bodo bralci nekoč v prihodnosti delili na nove 'posebne bralce' (elite), ki bodo znali brati zapletena linearna besedila, in bralce, ki bodo sposobni brati samo preprostejše oblike elektronskih besedil s podobami? Kakšne posledice bi imela taka delitev za razvoj pismenosti?

Rastoči pomen slikovnih sestavin in njim lastne prostorske logike pa odpira vprašanje kakovostnega razumevanja takih sestavin. Res je sicer, da so ljudje slikovno sporočanje uporabljali tisočletja pred prvo uporabo jezikovnih zapisov, zato računajo s precejšno mero spontanega razumevanja slikovnih predstavitev, ki pogosto uporabljajo ikonsko upodobitev predmeta. Elektronska besedila pa lahko uporabljajo tudi vložke gibljivih slik filma in videa, ki imajo z ikonsko predstavitvijo pripovednih oseb lahko neposredno prepričljive učinke. Zmožnost empatičnega odziva na obrazne izraze že dolgo štejejo za ljudem prirojeno dispozicijo podoživljanja čustev soljudi ob srečanju z njimi. Zadnja leta so strokovnjaki (Rizzolatti 2005, Iacoboni in drugi, 2005) dokazali, da imajo ljudje (podobno kot nekatere višje živalske vrste) posebne zrcalne nevrone (ang. *mirror neurons*), ki se sprožijo pri lastnem čustvovanju in tudi pri zaznavanju drugih ljudi. Zrcalni nevroni tako omogočajo neposredno zaznavanje telesnega in obraznega obnašanja drugih oseb brez racionalnega jezikovnega posredovanja in kažejo na zelo prepričljive učinke gibljivih slik. Vključevanje takih gibljivih slik omogočajo že enostavnejše oblike hibridnih knjig, kot so vook (vook = <book + video) in druga sestavljena elektronska besedila. O učinkih sestavljenih oblik različnih uporabljenih kodov še nimamo eksperimentalnih raziskav, računamo pa lahko z velikimi razlikami med posameznimi kombinacijami gradiv in tudi med bralci/gledalci oz. uporabniki elektronskih besedil z različno dojemljivostjo.

Gunther Kress in Theo van Leeuwen sta v devetdesetih letih napisala knjigo o razumevanju podob *Reading Images* (branje podob), s podnaslovom *The Grammar of Visual Design* (Slovnica vizualnega dizajna, 2007, prva objava 1996), ki obravnava **razumevanje podob kot posebno obliko zapletenega družbenega sporazumevanja**, ki je še vedno pomanjkljivo poznana. Njuna obravnava, pogosto spregledane, kompleksne sporočilnosti podob, opozarja, da je samoumevnost razumevanja podob omejena utvara, ki je posledica široke prisotnosti podob v vsakodnevnem življenju in pomanjkanja kritičnega odnosa do njihovih sporočil. Na področju zaznavanja gibljivih podob filma in videa, ki sta pogosti sestavini elektronskih besedil, pa prinašajo nove vpoglede v bralčeve/gledalčeve odzive tudi spoznanja o obstoju zrcalnih nevronov, ki sprožajo neposredne odzive, npr. na objokani obraz, brez miselnega posredovanja možganov.

Neodgovorjeno ostaja vprašanje učinkovanja glasbenih sredstev, ki imajo, po mnenju nekaterih strokovnjakov, mogoče najmočnejši in najtežje razumljiv vpliv na sestavo in tudi razumevanje besedil in na bralce/gledalce elektronskih besedil.

Branje elektronsko oblikovanih besedil pa ni zapleteno samo zaradi prisotnosti besednih blokov, podob in glasbe, ki jih mora bralec razbrati kot skupno sporočilo, marveč tudi zaradi prisotnosti in uporabe linkov (slov. 'povezovalnikov'), ki bralcu omogočajo takojšnje 'skoke' v druga besedila in ga vabijo k lastnemu izboru in oblikovanju osebne poti skozi besedilo. Nadbesedila ali hiperteksti, kot jih vidimo na računalniškem zaslonu, vsebujejo, po izračunih strokovnjakov, povprečno devet takih povezovalnikov, s pomočjo katerih se bralec odloča o povezavah z drugimi besedili. Ko bralec izbira različne povezave, tvori svojo osebno pot (v angl. *path*) skozi besedilo in na ta način ustvarja iz v računalniškem spominu uskladiščenih blokov besedil, podob in drugih sestavin neko novo besedilo, zato bralca elektronskih besedil navadno opisujejo kot soavtorja prebranega osebne besedila po lastnem izboru. V širokem prizadevanju po digitalizaciji milijonov in milijonov knjig nekateri strokovnjaki že vidijo novo možnost 'globalnega nadbesedila', ki bo s povezovalniki – na različne načine – povežalo vse knjige v obliki raznih odrezkov, izsekov in odlomkov in drugih navzkrižnih povezav (Vanderdorpe). Nič nepričakovanega ni, če ameriški pisatelj John Updike v tem vidi izgubo medosebne povezave med avtorji in bralci v komunikaciji in izgubo odgovornosti.

Pri vseh vrstah e-besedil bralec za razbiranje besednih blokov uporablja osnovno besedilno linearno pismenost, (ki bo tudi v prihodnosti prvi pogoj za vse vrste branja), ko pa prestopi meje besednega bloka, se mora spoprijeti z drugačno prostorsko logiko, kot jo rabi za razbiranje podob. Vse večja prisotnost in uporaba elektronskih besedil in potreba po njihovem branju odpira nova vprašanja o pouku bralne pismenosti, ki jih večina šolskih sistemov še ni začela sistematično reševati. Otroci in učenci se, zvečine sami, učijo branja elektronskih besedil. Vprašanje pa je, če tako lahko razvijejo večrazsežno pismenost, kot je potrebna za učinkovito razbiranje raznih besedil za različne potrebe, še zlasti za presojo, ki je potrebna za kritično pismenost, po raziskavi Coirove in Doblerjeve pa je potrebna za kritično razbiranje informativnih besedil. Ali bi bolj sistematično načrtovan pouk bralce lahko usposobil za bolj kritično branje nadbesedil in boljše strategije pomnenja in uporabe prebranega? Pouk bralne pismenosti, ki naj bi učence usposobil za kritično branje vse več novih oblik besedil, bo terjal sistematično preučevanje bralnih potreb, ki jih prinašajo nove oblike besedil, in tudi razmerij med osnovno linearno pismenostjo in drugimi oblikami branja. Predvsem pa bo terjal dosledno osredinjenost na učence, oz. druge udeležence v izobraževanju.

Zaenkrat je videti, da bo kiber prostor z možnostmi spleta še naprej favoriziral anonimno avtorstvo in ne posameznih avtorjev, vprašanje pa je, kako bodo na možnosti knjig na papirnatih nosilcih gledali bralci, ki se bodo z uporabo e-besedil navadili na široko prisotnost in dosegljivost e-besedil, enostavnost prepisovanja in lepljenja besedil, širokih možnosti iskanja in navigiranja, sodelovalne interaktivnosti in nadbesedilnih povezav. Ali jih bodo še zanimale knjige na papirnatih nosilcih brez vseh takih možnosti uporabe? Kakšne učinke bodo imele take spremembe na prihodnjo jezikovno tvornost?

Spoznanje o potrebi po vedno bolj raznolikih oblikah branja za različne vrste besedil, o oblikah možnega samo-nadzora, ki pomaga pri usmerjenem odločanju in izbiranju povezovalnikov, ter o potrebi po kritični presoji relevantnosti posameznih podatkov in linkov, bo zagotovo pripeljalo do novosti pri pouku branja. K bolj kritičnemu razumevanju elektronskih besedil bi verjetno prispevala spoznanja o sestavljanju takih besedil, ki bi bralcem verjetno omogočila bolj smiselno uporabo povezovalnikov za kritično branje. Ker je pri vseh oblikah razumevanja pomembno predhodno poznavanje predmeta, gre pričakovati, da bo pri vseh predmetih pomemben tako poudarek na poznavanju predmeta kot tudi poznavanju posebnih oblik pismenosti za obravnavo predmeta. Še vedno pa bo za vse oblike branja in za branje vseh besedil najpomembnejša dobro razvita osnovna pismenost in tekoče branje brez težav.

Literatura

- 1 Bloom, H. (2001). *How to Read and Why?* London: Forth Estate.
- 2 Bolter, J. D. (2001). *Writing Space. Computers, Hypertexts, and the Remediation of Print.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- 3 Bortolussi, M. in Dixon, P. (2003). *Psychonarratology. Foundations for the Empirical Study of Literary Response.* Cambridge: Cambridge UP.
- 4 Brooke, L. R. (1990). Predicting Propositional Logic Inferences in Text Comprehension. *Journal of Memory and Language.* 29/3: 361-387.
- 5 Carr, N. (2010). *The Shallows. How the Internet is Changing the Way we Think, Read, and Remember.* London: Atlantic Books.
- 6 Coiro, J. in Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly* 42/April-June: 214-257.
- 7 Crystal, D. (2001). *Language and the Internet.* Cambridge: Cambridge University Press.
- 8 Fischer, S. R. (2004). *A History of Reading.* London: Reaction books.
- 9 Fowler, R. (1996). *Linguistic Criticism.* Oxford: Oxford UP.
- 10 Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing Narrative Worlds. On the Psychological Activities of Reading.* New Haven: Yale UP.
- 11 Gold, J. (2001). *Read for Your Life. Literature as a Life Support System.* (Bibliotherapy) Markham, Ontario: Fitzhenry and Whiteside.
- 12 Halliday, M. (1985). *Introduction to Functional Grammar.* London: Arnold.
- 13 Hayles, K. (2008). *Electronic Literature. New Horizons for the Literary.* Notre Dame, In. University of Notre Dame Press.
- 14 Holland, N. N. (1968). *The Dynamics of Literary Response.* New York: Oxford UP.
- 15 Iacoboni, M., Molnar-Szakacs, G. Gallese, V., Buccino, G., Mazziota, J. C. in Rizzolatti, G. (2005). Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system. Dosegljivo na naslovu: http://64.233.179.104/scholar?hl=sl&rl=&p=cache:OWD_oRAW-EJ:medicine.plosjour (citirano 3. 1. 2008).
- 16 Iser, W. (1978). *The Act of Reading.* London: Routledge. (Slovenski prevod: *Bralno dejanje*, prev. Alfred Leskovec, Studio Humanitatis, 2001).
- 17 Joyce, M. (1990). *Afternoon, a story, 1987.* Watertown, MA: Eastgate Systems.
- 18 Kintgen, E. R. (1983). *The Perception of Poetry.* Bloomington: Indiana UP.
- 19 Kintsch, W. in Disjk, van Teun A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review* 85:363-394.
- 20 Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age.* London: Routledge.

- 21 Kress, G. in Leeuwen, T. van. (2007/1996).: *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- 22 Landow, G. P. (1992). *Hypertext, the Convergence of contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: Johns Hopkins.
- 23 Landow, G. P. (ur.) (1994). *Hyper/Text/Thory*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
- 24 Lee, V. (Paget, Violet) (1923). *Handling of Words*. London: John Lane.
- 25 Liestol, G. (1994). Wittgenstein, Genette, and the Reader's Narrative in Hypertext. V: Landow, G. P. (ur.), 1994: 87-120.
- 26 Lubbock, P. (1921). *The Craft of Fiction*. London: Jonathan Cape.
- 27 Nardoccio, E. F. ur. (1992). *Reader Response to Literature. The Empirical Dimension*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 28 Mangen, A. (2011). Branje z ekrana je plitkejše kot branje s papirja. *Pogledi* (14. 9. 2011): 20.
- 29 Manguel, A. (2007). *Zgodovina branja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- 30 Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge UP.
- 31 Nell, V. (1988). *Lost in a Book. The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven: Yale UP.
- 32 Olsen, S. H. (1978). *The Structure of Literary Understanding*. Cambridge: Cambridge UP.
- 33 Oostendorp, H. van. (2003). *Cognition in a Digital World*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- 34 Ong, W. J. (2002). *Orality and Literacy*. London: Routledge.
- 35 Portela, M. (2007). New Textualities. *European Journal of English Studies*. 11/2: 121-132.
- 36 Pratt, M. L. (1978). *Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse*. Bloomington IN: Indiana UP.
- 37 Richards, I. A. (1929). *Practical Criticism*. London: Paul Trench in Trubner.
- 38 Richards, I. A. (1924). *Principles of Literary Criticism*. London: Routledge in Kegan Paul.
- 39 Rizzolatti, G. (2005). The mirror neuron system and its function in humans. *Anat Embryol* 210: 419-421.
- 40 Slatoff, W. J. (1970). *With Respect to Readers: Dimensions of Literary Response*. Ithaca: Cornell UP.
- 41 Tardieu, H., Gyselink, V. (2003). *Working Memory Constraints in the Integration and Comprehension in a Multimedia Context*. V: Oostendorp, H. van (ur.), 2003: 3-23.
- 42 Towheed, S., Crone, R. in Halsey, K. (2011). *The History of Reading*. London: Routledge.
- 43 Tyrkko, J. (2007). Making sense of Digital Textuality. *European Journal of English Studies* 11/2: 147-161.
- 44 Vanderdorpe, C. (2007). Reading on Screen: the New Media Sphere. V: Siemens, R., Schreibman, S. (eds.), *The Blackwell Companion to Digital Literary Studies*. Blackwell Publishing, 203-215. Dostopno na naslovu: <http://www.digitalhumanitie.org/companion/view?docID=blackwell/9781405148641> (citirano 13. 10. 2010).
- 45 Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. New York: Harper Perennial.

ŠOLA NAJ DOBRO BRALNO PISMENOST OMOGOČI VSEM IN JO ZAHTEVA OD VSAKEGA OTROKA

mag. Marjeta Doupona Horvat

Pedagoški inštitut Ljubljana

Ključne besede: *bralna pismenost, šola, socio-ekonomski dejavniki, enake možnosti v izobraževanju*

Povzetek

Iz podatkov mednarodnih raziskav bralne pismenosti, v katerih je sodelovala Slovenija (RL 1991, PIRLS 2001, PIRLS 2006, PIRLS 2011), ter sekundarnih študij, ki smo jih na Pedagoškem inštitutu izvedli v preteklih letih, se kaže dokaj jasna slika, kako je z začetnim opismenjevanjem pri nas: bralna pismenost se zvišuje, največ razlik pa v bralnih dosežkih pojasnujejo socio- ekonomski kazalci. Poleg tega se povečujejo razlike v bralnih dosežkih med različnimi socialnimi skupinami. Največjo povezavo z dosežki otrok imajo: materina izobrazba, število otroških knjig, število vseh knjig, ki jih ima družina doma, znanje branja otroka pred šolo, obiskovanje glasbene šole ter vsakodnevno branje otroka za zabavo. To nas lahko zmotno napelje k razmišljanju, da se v šoli ne da ničesar storiti, kar pa ne drži. Šola z usposobljenimi učitelji lahko doseže, da otrok tudi preko dobre bralne pismenosti uresniči svoje potenciale. Dobro bralno pismenost otrok se da doseči z rednim izpostavljanjem različnim bralnim dražljajem, ki morajo z naraščajočo bralno pismenostjo postajati vedno zahtevnejši. Če naj jih šola nudi vsem učenkam in učencem, mora gojiti visoka pričakovanja do vseh otrok, osmišljati pouk na različnih ravneh in omogočati pester nabor bralnih gradiv.

Uvod – Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS

Pismenost, o kateri govorimo v okviru Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS, je bralna pismenost, to je sposobnost bralk in bralcev, da razumejo, kar samostojno preberejo. Natančneje je *bralna* pismenost v okviru raziskave PIRLS opredeljena kot »*kot sposobnost razumeti in uporabljati tiste pisne jezikovne oblike, ki jih od posameznika zahteva družba in/ali on sam.*«(Campbell et al., 2001).

Bralno pismenost v raziskavah PIRLS ugotavljamo s pomočjo bralnih testov, ki vsebujejo literarna in informativna besedila ter s pomočjo vprašalnikov, s katerimi zbiramo ozadenske podatke o okoliščinah branja. Vprašalnike izpolnjujejo sodelujoči otroci, njihovi starši, učiteljice in učitelji vzorčenih oddelkov ter ravnateljice in ravnatelji, oz. vodje podružničnih šol. Vzorec je velik: v letu 2011 je v zajemu sodelovalo 195 šol in 4700 otrok.

Slovenija je do sedaj sodelovala v vseh štirih raziskavah bralne pismenosti, ki jih je izvedla Mednarodna zveza za evalvacijo dosežkov v izobraževanju IEA, s sedežem v Amsterdamu na Nizozemskem in Mednarodnim koordinacijskim sedežem v Bostonu, v ZDA. Prva raziskava iz leta 1991 se je imenovala Reading Literacy. Takrat je sodelovalo 35 držav (Gradišar, 1995), v letu 2011 jih je sodelovalo že 50. IEA je leta 2001 prvo raziskavo ponovila in hkrati izvedla novo, *Mednarodno raziskavo bralne pismenosti PIRLS*, ki jo zdaj izvajajo vsakih pet let (2001, 2006, 2011). Ciljna skupina so ves čas 9 – 10 - letni učenci in učenke. Cilj raziskave je ugotoviti, kakšna je bralna raven sodelujočih otrok, s kakšnimi okoliščinami se povezujejo različni nivoji bralne pismenosti, kakšne so razlike med državami. Končni cilj je uporaba rezultatov za izboljšanje poučevanja pismenosti.

Rezultati in trendi

PIRLS ugotavlja, da so dobre bralke in bralci otroci, ki imajo izobražene matere, ki radi berejo, ki v prostem času berejo za zabavo, ki obiskujejo glasbeno šolo, ki imajo doma veliko otroških knjig in katerih družine imajo doma veliko knjig. Deklice berejo bolje od dečkov (Mullis et al., 2003, 2006). Boljši bralci so tudi otroci, ki so brali stavke pred šolo (Doupona Horvat in Rosén, 2007).

Kljub vsesplošnemu prepričanju, da je bralna pismenost vedno slabša, raziskave PIRLS ne kažejo, da bi to v Sloveniji držalo tudi za populacijo 9 – 10-letnikov. Ravno nasprotno, saj bralna pismenost od leta 1991 do 2006 raste. V letu 2006 je bila Slovenija med prvimi štirimi državami, ki so od leta 2001 najbolj napredovale (Mullis et al, 2007), v letu 2001 pa je v primerjavi z letom 1991 bolj od nas napredovala le Grčija (Mullis et al, 2003). Kljub temu smo, po bralnem dosežku, še vedno za večino evropskih držav.

Mednarodno povprečje je umetno postavljeno na 500 točk. V letu 2001 je bila Slovenija s 502 točkama ravno na mednarodnem povprečju, v letu 2006 pa ga je s 522 točkami močno preseгла. Kaj pomeni razlika 20 točk? Nekatere države, na primer Švedska in Islandija, so v letu 2006, oziroma 2001 izvedle raziskavo na dveh populacijah, na 3. in 4. razredu, oziroma 4. in 5. razredu. Pokazalo se je, da otroci, ki so eno leto starejši in eno leto dlje hodijo v šolo, dosežejo približno 40 točk višji bralni rezultat (Mullis et al. 2003, 2007; Cliffordson in Gustafsson, 2008; Van Damme et al., 2008). Slovenski napredek v petih letih je torej velik za približno polovico enega leta.

Kar nas skrbi, je podatek, da so razlike v napredku med različnimi socio-ekonomskimi skupinami zelo velike. Medtem ko so otroci izobraženih staršev napredovali kar za 26 točk, so otroci staršev, ki imajo končano le osnovno šolo, napredovali le za 7 točk.

Še očitnejše razlike lahko ponazorimo s primerom otrok, ki so znali brati pred šolo (tako smo interpretirali podatek iz vprašalnika, da so pred šolo zelo dobro znali brati stavke, v nasprotju z otroki, ki so malo ali pa sploh ne brali in pisali posamezne besede ali črke). Otroci staršev s končano osnovno šolo, ki so pred šolo znali brati stavke, v 4. razredu niso prišli niti do slovenskega povprečja, saj so dosegli le 498 točk (slovensko povprečje 522 točk), medtem ko so otroci izobraženih staršev, ki so ravno tako brali pred šolo, dosegli že kar neverjetnih 583 točk (Doupona Horvat in Rosén, 2008).

Starši in šola

Na videz se nam zdi, da so vse okoliščine, ki pripomorejo k dobremu branju, povezane z družino, iz katere izhaja otrok. V podatkih PIRLS za Slovenijo namreč ne najdemo nobene spremenljivke, ki bi neposredno kazala na to, katere šolske prakse so pomembne za dobro bralno pismenost (seveda pa lahko kar nekaj kazalcev najdemo s pomočjo sekundarnih analiz). Če nismo pozorni, se nam kaj lahko zgodi napaka pri sklepanju in rečemo, da tam, kjer je dom tako pomemben, šola lahko le malo stori. To ni res iz dveh razlogov. Prvi je ta, da vpliv doma ni velik sam po sebi. Velik je zato, ker je vpliv šole majhen. Če bi se povečal vpliv šole, bi postale domače okoliščine skoraj zanemarljive. To nam kaže primer Hongkonga. V Hongkongu je imelo, po podatkih PIRLS 2006 (Mullis et al., 2007), kar 34% otrok starše, ki so končali le osnovno šolo ali manj. V Sloveniji je takih otrok le 6%. V Hongkongu je razlika med skupinama otrok, katerih starši so imeli končano univerzo, in tistih, katerih starši so imeli končano osnovno šolo, znašala le 20, pri nas pa 96 točk! (spomnimo: razlika 40 točk pomeni razliko 1 leta.) Otroci staršev s končano le osnovno šolo, so v Hongkongu dosegli 560 točk, skoraj natanko toliko, kot v Sloveniji otroci univerzitetno izobraženih staršev. Slovenije in Hongkonga ne moremo neposredno primerjati, saj gre za različni kulturi, a primer Hongkonga nam jasno kaže, da ni nujno, da družinski položaj določa pismenost otroka. Drugi razlog, zaradi česar ne moremo sklepati, da šola v primeru močne povezanosti med družinskimi okoliščinami in bralno pismenostjo ne more ničesar storiti, pa je ta, da država v družino ne more vstopati neposredno, vstopa lahko le preko sedaj šolajoče se generacije v njihovo bodočo družino. Izobrazimo lahko le bodoče starše, to je tiste, ki sedajo še gulijo osnovnošolske klopi.

Starši so vseh vrst: nekateri so izobraženi, drugi niso, nekateri znajo, nekateri pa ne znajo pomagati. Nekateri nočejo. Nekateri bi, pa ne vedo, kako. Šola ni sama sebi namen in še zlasti ni tam zato, da bi učila sedanje starše, kako naj učijo svoje otroke. Če šola svojo odgovornost prelagi na starše, ki da ne sodelujejo, se odpoveduje svoji suverenosti, kar gotovo ni njen cilj. Šola pa ima svojo odgovornost do otrok, tudi če starši nočejo sodelovati. Zamislimo si primer otroka, ki ima starša, ki meni, da je branje škodljiva razvada in potrata časa. Tak starš bi verjetno celo aktivno nasprotoval branju otroka, ga ne bi pustil v knjižnico ali mu pustil brati domačega branja za nalogo, če bi bilo potrebno delati kaj drugega. To je za šolo neudobno, toda ali jo tudi odvezuje odgovornosti do otroka? Ali ji ni treba napeti vseh sil, da otroka kljub vsemu (ne da bi aktivno posegala v družino!) opismeni? Predstavljajmo si še naprej. Otrok zraste in išče službo. Ne zna napisati, kdo je in kaj išče. Zdaj se spomni starš, ki se mu je zdelo branje izguba časa, da šola njegovega otroka ni naučila osnovnih spretnosti pisanja in branja ter na odgovornost kliče šolo. Ima prav? Ima. Osnovna šola je po zakonu obvezna – čeprav menim, da bi, tudi če ne bi bila obvezna, velika večina ljudi otroke poslala v šolo – in otroci so tam, ker država meni, da se morajo njeni državljani kot bodoči davkoplačevalci določene stvari naučiti, zato tudi imamo nacionalni kurikulum. Če malo pretiravamo, lahko rečemo, da so v času, ko so otroci v šoli, bolj od šole kot od staršev, zato za to, česar otroci ne znajo, niso odgovorni njihovi starši. Poleg tega: kdo pa si želi nevednega otroka? (Seveda pa ne trdim, da ni treba vaditi branja. Poleg tega večina staršev ne ve, da je več branja - v določenih primerih - lahko tudi kontraproduktivno.)

Če je družina močan dejavnik, to ne pomeni, da ga je potrebno še okrepiti. Nasprotno, okrepiti je potrebno tisti del, ki je šibak, to pa je vpliv šole. Moč družine je velika le relativno, v odnosu do moči šole. To je svojevrsten paradoks. Načeloma imamo v šoli, v nasprotju z domačim okoljem, usposobljene strokovnjake, ki znajo poučevati brati in pisati. Imamo učitelje, ki poznajo različne tehnike opismenjevanje, strategije branja, motiviranja. V šolah imamo strokovnjake v šolskih svetovalnih službah, ki poznajo težave pri branju in pisanju in vedo, kako jih premagati. Načeloma. V praksi pa je videti, da opismenjevanju nismo kos.

Kulturni kapital

Kaj je tisto, kar naredi domače okoliščine tako pomembne v odnosu do bralne pismenosti otrok? Videli smo, da imajo najboljši bralci izobražene starše (v Sloveniji je po večini odločilna izobrazba matere). Družine imajo veliko knjig in za otroke imajo veliko otroških knjig. Otroci hodijo v glasbeno šolo in vsak dan ali skoraj vsak dan berejo za zabavo. Dobri bralci so tudi otroci, ki berejo podnapise na televiziji (ne preveč in ne premalo). Učenke in učenci, ki enkrat do dvakrat mesečno berejo stripe, so boljši od tistih, ki jih sploh ne berejo ali ki jih berejo vsak dan. Tudi otroci, ki zmeroma veliko časa igrajo igrice na računalniku, so boljši bralci od tistih, ki jih igrajo zelo veliko ali pa jih sploh ne igrajo. Otroci, ki so več let hodili v vrtec, so boljši bralci od tistih, ki so hodili le leto ali dve. Vsi ti dejavniki (pa nismo še naštetih vseh), kažejo v približno isto smer. Če bi si jih predstavljali kot vektorje, bi bili skoraj na isti premici in bi kazali v približno isto smer (op.a.: govorim o predstavi, ki naj si jo ustvarimo, in ne o dejanskih matematičnih veličinah). Pri branju teh rezultatov pa je treba biti še posebej pozoren: pri sekundarni analizi podatkov se izkaže, da so nekateri dejavniki praktično nepomembni. Značilnosti otrok, ki obiskujejo glasbeno šolo in/ali več let obiskujejo vrtec, samo zaradi teh dveh dejavnikov ne berejo nič bolje od otrok, ki ne hodijo v glasbeno šolo ali ki niso dolgo hodili v vrtec. Ravno za ti dve spremenljivki se je, navkljub pričakovanjem, izkazalo, da sami nič ne prispevata k boljši bralni pismenosti otrok. Če v statistični model vključimo obe spremenljivki in ju vsako zase kontroliramo z drugo spremenljivko, zraven pa še izobrazbo staršev, številom knjig in številom otroških knjig, rednim branjem za zabavo, občasnim branjem stripov (in še nekaterimi drugimi, za katere predvidevamo, da sestavljajo t. i. kulturni kapital), od direktnega vpliva ne ostane praktično nič. Otroci, ki hodijo v glasbeno šolo in otroci, ki dalj časa obiskujejo vrtec, imajo na splošno bolj izobražene matere od kontrolnih skupin (Doupona Horvat in Leskošek, 2011).

Čeprav vsi dobri bralci nimajo vseh značilnosti, ki jih omenjamo zgoraj, pa jih imajo vsaj nekaj. Lahko bi rekli, da so vsi naštetih dejavniki kulturni kapital. Kulturni kapital je nabor možnosti, ki jih ima otrok, ki živi v okolju z bogatim kulturnim zaledjem. Otrok se začne opismenjevati z rojstvom, ko se starši začno pogovarjati z njim. Bogatejši ko je besedni zaklad in bogatejši ko je doživljajski svet staršev, več možnosti bo imel otrok, da bo tudi sam poznal in uporabljal veliko besed v kompleksnih miselnih strukturah. To je prvi in morda najpomembnejši dejavnik za pismenost. Potem je tu način življenja take družine, ko otroka na vsakem koraku pričaka pisno sporočilo, ki ga je potrebno mimogrede (večinoma celo brez zavedanja o tem, da *dejansko* beremo) dešifrirati: spored in vstopnica za kino, lutkovna predstava, opis otroške delavnice, vozovnica za vlak ali letalska vozovnica, vozni red, vremenska napoved, kažipot, zemljevidi, navodila za

zabavno elektroniko, kuharski recepti, meniji v restavracijah, e-pošta, časopis, podnapisi na TV, SMS, deklaracije na živilih; izposoja, kupovanje in šele na koncu naj omenimo branje knjig. Najmočnejši napovedni dejavnik bralne pismenosti je fonološko zavedanje, vendar zapisovati in brati začnemo šele, ko vemo, da je to možno, ko spoznamo koncept, da je nekaj, kar je zapisano, zapisano za vedno, in da dva različna človeka lahko prebereta isto besedilo na enak način (seveda pa ga lahko razumeta drugače). Pomembnost kulturnega kapitala lahko izrazimo še drugače: za dobro bralno pismenosti je pomembna pogosta izpostavljenost različnim bralnim dražljajem, ki morajo biti dovolj zahtevni, da v branju napredujemo. Bralno pismenosti lahko izboljšujemo vse življenje, pismenost posameznika nikoli ne more biti 100%. Če bi bila, bi bila taka oseba sposobna razumeti vsa besedila v določenem jeziku, to pa vemo, da ni mogoče. Prav vsak odrasel, tudi zelo izobražen, lahko kaj hitro trči ob besedilo, ki mu ni kos. Otrok, ki je vsakodnevno izpostavljen bralnim dražljajem, bo vadil branje, ne da bi se tega zavedal. Če bo imel ob sebi nekoga, ki mu bo takoj, ko bo potrebno, razložil pomen neznanih besed, bo napredoval še bistveno hitreje.

Vloga šole pri razvijanju bralne pismenosti

Osnovne raziskave bralne pismenosti v Sloveniji dopolnjujemo z različnimi sekundarnimi analizami in dodatnimi raziskavami, s pomočjo katerih lažje interpretiramo podatke, pridobljene s PIRLS. V eni od dodatnih raziskav smo se ukvarjali z razlikami med učinkovitimi in neučinkovitimi šolami pri bralni pismenosti. Rekli smo že, da so razlike v bralni pismenosti otrok v največji meri odvisne od domačih okoliščin. Tako so, praviloma, šole, kjer imajo otroci bolj izobražene starše, višje na lestvici rezultatov bralne pismenosti kot šole, kjer imajo otroci manj izobražene starše. Vendar pa nekatere šole dosegajo višje rezultate, kot bi jih pričakovali glede na okoliščine (poimenovali smo jih učinkovite šole), druge pa nižje rezultate od pričakovanih (t. i. neučinkovite šole). Zanimalo nas je, kaj loči učinkovite šole od neučinkovitih. Pri projektu *Kvalitativna študija šolskih karakteristik glede na uspešnost v raziskavah znanja matematike, naravoslovja in bralne pismenosti*, smo izvedli projekt Pedagoške prakse učinkovitih šol na primeru PIRLS (Doupona Horvat in Vončina in Autor, 2008). Izposodili smo si avstralsko metodologijo *Model kakovostnega poučevanja v New South Walesu* (z izboljšavami Jamesa Ladwiga, ki nam je tudi dovolil uporabo metodologije za potrebe projekta).

Model kakovostnega poučevanja tvorijo tri temeljne dimenzije, vsako od njih pa 6 elementov, in sicer: intelektualna kakovost (poglobljeno znanje, poglobljeno razumevanje, problematizacija znanja, mišljenje višjega reda, metajezik, vsebinska komunikacija), kakovost učnega okolja (eksplicitni kriteriji kakovosti, zavzetost, visoka pričakovanja, medsebojna podpora, samoobvladovanje učenk in učencev, soodločanje učenk in učencev) in osmišljanje (predznanje, kulturna razgledanost, integracija znanja, inkluzija, navezovanje, naracija). Zanimalo nas je, koliko in kako se posamezni elementi pojavljajo pri pouku.

Ker je bil projekt na šolah en mesec, se zavedamo njegovih omejitev. Morda je bila zato, ker smo pouk opazovali meseca maja, torej le malo pred koncem šolskega leta, pojavnost posameznih elementov nizka. Kljub temu pa menimo, da smo uspeli prepo-

znati vsaj eno ločnico med uspešnimi in neuspešnimi šolami, in to so *visoka pričakovanja*. Visoka pričakovanja niso statična in vnaprej določljiva kategorija, ampak pomenijo kompleksno strokovno presojo, kdaj konkretnemu učenci postaviti kakšne zahteve. Pozornost visokim pričakovanjem za vse učence je še posebno pomemben poudarek, saj se je diferenciacija pogosto izvajala tako, da so učenci, ki bi od visokih pričakovanj pridobili največ (skupine, ki običajno dosegajo slabše rezultate, Romi, priseljenci,..), bili deležni nižanih pričakovanj. Eno prvih vprašanj, ki jih je potrebno na šolah raziskati, je, na podlagi česa se učitelji odločajo za diferenciacijo pričakovanj in – posledično – pedagoških pristopov ter prepoznati in izločiti neozaveščen diskriminativen vidik tega procesa.

Sodeč po opisih, ki so jih pripravili opazovalci na šolah, lahko rečemo, da so visoka pričakovanja na splošno velik problem naše javne šole. Z opazovalnih listov je razvidno, da učitelji visoka pričakovanja - na splošno- gojijo do bolj uspešnih učencev, oziroma do tistih, za katere sami domnevajo, da bodo bolj uspešni, pri čemer lahko rečemo, da njihove napovedi nosijo breme samoizpolnjujoče se prerokbe. Če učitelji uspešnih šol gojijo visoka pričakovanja tudi do tistih učencev, ki vnaprej ne kažejo velike zavzetosti, interesa, uspejo doseči pri otroku akademski dosežek, ki ni bil vnaprej pričakovan; otrok ga je z učiteljevo pomočjo presegel. Iz literature je razvidno, da učitelji običajno več pričakujejo od otrok iz družin z visokim SES, celo na račun dejanskih intelektualnih sposobnosti otroka. Iz podatkov PIRLS pa je hkrati moč videti, da so otroci iz družin z nizkim SES, ki so brali že pred šolo, napredovali veliko slabše kot njihovi vrstniki iz družin z visokim SES, tudi če pred šolo še niso brali. Če izhajamo iz teh dveh predpostavk, lahko sklenemo, da na učitelji – na splošno – niso naklonjeni otrokom z nizkim SES. Presežek uspešnih šol se kaže ravno v tem, da učitelji gojijo visoka pričakovanja tudi do tistih otrok, do katerih jih sicer učitelji iz neuspešnih šol ne bi gojili. To je velika in pomembna razlika (vse o študiji iz Doupona Horvat in Vončina in Autor, 2008).

Žal je osmišljanje, kot pomemben faktor učinkovitih pedagoških praks, pri vseh opazovanih urah, dosegel zelo nizke opazovane vrednosti, in to tako pri učinkovitih kot neučinkovitih šolah. To lahko pomeni, da ima šola pri poučevanju še veliko rezerve. V Avstraliji, kjer so model preizkusili, se je osmišljanje pokazalo kot pomemben dejavnik, ne samo pri opazovanju, ampak tudi pri samoevalvaciji.

V zadnjih letih se je, v želji po politično korektnem jeziku, zelo uveljavilo izrazoslovje, ki se nanaša na otroke iz t. i. vzpodbudnega in nevzpodbudnega okolja. Če v tem prispevku ne bi govorili ravno o družinskem okolju, na katerega se termin (ne)vzpodbuda nanaša, bi tega ne bilo treba niti omenjati. Tako pa je vendarle potrebno pojasniti naslednje: nevzpodbudno okolje se v ničemer ne nanaša na kakovost odnosov med starši in otroki. Okolje je nevzpodbudno izrecno zaradi pomanjkanja ustreznih materialnih in kulturnih dobrin, ki iz te materialnosti izhajajo. Kar se odnosov tiče, so lahko vzpodbujajoči tudi v t. i. nevzpodbudnih okoljih in nevzpodbujajoči v t.i. vzpodbudnih okoljih. Žal se pismenost napaja pri materialnem, saj bralnih dražljajev, tako pomembnih za otrokovo pismenost, ne more biti dovolj, če ni dovolj materialnih nosilcev zanje (knjig, računalnikov z internetom, dostopnosti knjižnice z javnim prevozom) in finančnih okoli-

ščin, ki bi omogočale srečevanja s pisnostjo (izleti, potovanja, obiski koncertov, kino predstav ipd., branje staršev). Lahko pa se o bralno vzpodbudnem okolju pogovarjamo v šoli. Res je, da so tudi šole prizadete zaradi pomanjkanja sredstev, vendar jim bo morda ravno zavedanje o prepotrebnosti materialnih dobrin za pismenost, ki edina omogoča opolnomočenje otrok v najširšem smislu, dalo potrebnega zagona in poguma za to, da bodo od države zahtevale, kar pripada vsem otrokom, ne glede na to, v katerem delu države se šolajo.

Šole z dobro opremljenimi knjižnicami so zelo pomembne ravno v krajih, kjer šolarji doma nimajo veliko knjig in kjer javna knjižnica ni dostopna peš ali kvečjemu z javnim prevozom. Absurd je, da so šolske knjižnice najboljše opremljene ponavadi tam, kjer jih otroci najmanj potrebujejo (čeprav so tudi tam zelo potrebne) – v večjih mestih. Šolske knjižnice so odprte večinoma v času pouka, se pravi v času, ko si otrok knjige ne more prosto izposojati (Doupona Horvat et al., 2006). Da bi otrok knjigo vzel v roke, mora biti dostopna. Jezik v knjigah mora biti vsaj za osnovnošolce sodoben, saj je drugače nerazumljiv, kar pomeni, da je potrebno šolski knjižnični fond nenehno temeljito obnavljati. V vsakem razredu morajo biti v vsakem trenutku na voljo slovarji slovenskega knjižnega jezika, bodisi v tiskani bodisi v elektronski različici.

Računalniki - z dostopom na internet - so dober vir pisnih gradiv - vsaj za naravoslovne predmete. Škoda je, da sodobne slovenske literature v elektronski obliki praktično ni. Menim, da bi bila ta za opismenjevanje izredno pomembna, še posebej, če bi bila povezana z elektronskim slovarjem. Ne dovolj velik besedni zaklad izjemno oteži branje, elektronski slovar, kjer samo klikneš na neznano besedo, pa branje močno olajša.

Sklep

Šola ima pri opismenjevanju v Sloveniji premajhno vlogo. Najpomembnejši dejavniki pri opismenjevanju so tako družinske okoliščine, iz katerih izhaja otrok. Če želimo to stanje preseči, se mora šola aktivneje ukvarjati z opismenjevanjem, in to ne samo pri slovenščini, ampak pri vseh predmetih. Če rečemo, da naj šola kompenzira šibek kulturni kapital, ki ga imajo otroci na voljo doma, to ne pomeni, da mora šola umetno zmanjševati razlike med različnimi socialnimi skupinami. Nasprotno, javna šola mora vsakemu otroku omogočiti, da razvije svoj potencial. Izkušnje PIRLS iz drugih držav nam kažejo, da je načrten dvig pismenosti mogoč.

Literatura

- 1 Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Sainsbury, M. (March, 2001).
- 2 Cliffordson, C., Gustafsson, J.-E. (2008): Effects of Age and Schooling on Intellectual Performance: Estimates Obtained from Analysis of Continuous Variation in Age and Length of Schooling. *Intelligence*, 36(2), 143-152.
- 3 Doupona Horvat, M., Leskošek, B. (2011): Relationship between Reading Performance, Music Schooling and Home Background Characteristics in Slovenia. Prispevek na konferenci ECER 2011. Berlin, Nemčija.

- 4 Doupona Horvat, M., Rosén, M. (2007): Comparison of 8 years and 9 years elementary school in Slovenia: Which children have higher reading achievement? Prispevek na konferenci ECER 2007. Gent, Belgija.
- 5 Doupona Horvat, M., Rosén, M. (2008): Why smart children from low SES families do not reach higher reading achievements? Prispevek na konferenci IRC 2008. Taipei, Taiwan.
- 6 Doupona Horvat, M., Vončina, V., Autor, S. (2008): Pedagoške prakse učinkovitih šol na primeru PIRLS.V: Štraus, M., Kvalitativna študija šolskih karakteristik glede na uspešnost v raziskavah znanja matematike, naravoslovja in bralne pismenosti. Poročilo o projektu. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: www.pei.si.
- 7 Doupona-Horvat, M. et al. (2006): Šolski dejavniki, ki vplivajo na razvoj bralne pismenosti. Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- 8 Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001, Chestnut Hill, MA: PIRLS.
- 9 Gradisar, A., Warwick, B. (1995): Kako berejo učenci po svetu in pri nas? Mednarodna raziskava o bralni pismenosti. Nova Gorica: Educa.
- 10 International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- 11 Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J., in Foy, P. (2003): PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- 12 Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., in Foy, P. (2007): PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 countries. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- 13 PIRLS Frameworks.
- 14 Van Damme, J., Vanhee, L., in Pustjens, H. (2008): Explaining reading achievement in PIRLS by age and SES. Paper presented at the The 3rd IEA International Research Conference, Taipei, Taiwan.

MEDNARODNO SODELOVANJE IN BRALNA PISMENOST

Neža Pajnič

CMEPIUS

Ključne besede: *vseživljenjsko učenje, mednarodno sodelovanje, projekti, mobilnost*

Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (v nadaljevanju Cmeplus) je javni zavod v izobraževanju, ki podpira mednarodno sodelovanje in izvaja postopke izbora projektov, težko pa – neposredno - piše o bralni pismenosti. Lahko pa, na podlagi strateških dokumentov, ciljev programa Vseživljenjsko učenje (VŽU) in prispevkov drugih avtorjev identificiramo aktivnosti, ki jih opažamo ob spremljavi mednarodnih projektov; ti po našem mnenju prispevajo k dvigu ne le bralne, temveč širše pismenosti. Mednarodni projekti poleg branja in pisanja zagotovo pozitivno vplivajo tudi na »nove pismenosti«, kot so: informacijska, digitalna in medijska pismenost (Ministrstvo za šolstvo in šport, 2006). Dejstvo je, da je pomen bralne pismenosti univerzalen - torej različnim državam enak. Že to bi bil zadosten razlog, da se različne države, oz. organizacije iz različnih držav, skupaj lotevajo problematike. Vendar pa je okolje, katerega del smo, namreč Evropska unija, ključne kompetence, in s tem tudi bralno pismenost, prepoznalo kot eno skupnih prednostnih nalog aktivnosti na področju izobraževanja in usposabljanja ter aktivnosti finančno podprlo. Če pogledamo na bralno pismenost funkcijsko, lahko tudi trdimo, da je to del splošnega cilja programa Vseživljenjsko učenje. Splošen cilj programa je namreč »... z vseživljenjskim učenjem prispevati k razvoju Skupnosti kot družbe z vrhunskim znanjem, trajnostnim gospodarskim razvojem, več in bolj kakovostnimi delovnimi mesti in večjo socialno kohezijo ...« (Evropska komisija, 2006a). Tu bi želeli poudariti, da je zelo pomemben poudarek bralne pismenosti ne zgolj v fazi, oz. funkciji izobraževanja, pač pa opazni dolgoročni učinki bralne pismenosti, oz. pismenosti na socialno kohezijo. Posebni cilji programa Vseživljenjsko učenje to še posebej poudarjajo, saj omenjajo - med drugim - krepitev prispevka vseživljenjskega učenja k socialni koheziji, aktivnemu državljanstvu, medkulturnemu dialogu, enakosti spolov in osebni izpolnitvi.

RAZVIJANJE BRALNE IN MATEMATIČNE PISMENOSTI UČENCEV OSNOVNE ŠOLE KAPELA

Anastazija Avsec

Osnovna šola Kapela

Ključne besede: *evropski projekti kot dodana vrednost, dobra šolska praksa, izmenjava izkušenj*

Osnovna šola Kapela je podeželska šola z več kot 200-letno tradicijo, ki leži sredi vinorodnih kapelskih gričev. Domače okolje naših učencev je v mnogih primerih nevezpodbudno. Prav zaradi tega je za naše učence izjemnega pomena, da je prav šolsko okolje tisto, ki omogoča in spodbuja razvoj potencialov vsakega posameznika. A na pogled idilično okolje, v katerega je umeščena naša šola, ne pomeni, da smo odmaknjeni od razvoja in od možnosti sodelovanja v evropskih projektih in razvijanja dobre šolske prakse.

V letu 2010 je Osnovna šola Kapela, skupaj s štirimi partnerskimi osnovnimi šolami z Danske, Nemčije, Norveške in Romunije prijavila evropski projekt »*Improving Literacy and Numeracy Skills*« oz. Razvijanje bralne in matematične pismenosti učencev na razpisu večstranska šolska partnerstva. Skupen cilj vseh partnerskih šol je bil enak - razvijati pismenost učencev ter lastno pedagoško prakso.

V prispevku bo predstavljeno dosedanje delo v projektu, pozitivne izkušnje z delom v evropskem projektu in naši načrti za prihodnost.

Slovenci smo majhen narod, obkrožajo nas mnogi številčnejši narodi. Tudi zaradi tega je potrebno posebno pozornost namenjati naši materinščini in razvijati pismenost. Naši učenci imajo s sodelovanjem šole v evropskih projektih popolnoma enake možnosti, kot otroci drugih, večjih šol.

Kaj sploh še ostane velikim?

OPISMENJEVANJE UČENCEV ZA OSEBNOSTNO RAST

Sabina Burkeljca

Osnovna šola Rodica, Domžale

Ključne besede: *biblioterapija/bibliopreventiva, osebnostna rast, leposlovje, dialog*

Šolska biblioterapija/bibliopreventiva je metoda, ki poteka ob knjigah, ob podpori učitelja/knjižničarja/mentorja, ki proces spremlja, usmerja in pomaga, da udeleženec doživi uvid (preko literarnih likov) v lastno situacijo, pomaga mu, da se od nje oddalji in spremeni vzorce/navade/okolščine, ki mu povzročajo probleme v življenju ali preprosto pogleda na nekatere okoliščine in zgodbe z drugačnimi, nestereotipnimi rešitvami, ki odpirajo srce. Biblioterapijo izvajajo predvsem v kliničnem okolju, v šolskem izvajamo bibliopreventivo, kjer, ob knjigah, preventivno, odpiramo različne teme in se z učenci pogovarjamo o njih. To so teme, ki se dotikajo predvsem problemov odraščanja, odnosov v družini, smrti, prijateljstva, ljubezni, zaupanja ... Ko učenec usvoji tehniko branja in leposlovna dela bere zaradi užitka, je na nas mentorjih, da ga opismenimo še za osebnostno rast in čustveno razbremenitev, kar je ena izmed pomembnih funkcij, ki jo literatura s svojo večplastnostjo nudi. Literatura odpira človeka, ga notranje spreminja, navdihuje, plemeniti, spreminja njegove negativne vzorce, pomaga mu razumeti sebe in svet. Kvalitetna umetniška literatura (s svojo estetsko, spoznavno in etično funkcijo), ob angažiranem (sočutnem, odprtem) mentorju, učencem (ob lastni motivaciji za branje) nudi podporo, pomoč pri premagovanju problemov in jim omogoča osebnostno rast ter bolj odprt in strpen pogled na življenje. V zadnjih dveh letih smo v Občini Domžale in sodelujočih inštitucijah, s projektom Comenius Regio: bibliopreventiva razvijali bibliopreventivno delo z mladimi, sodelovali smo s slovenskimi in poljskimi strokovnjaki in praktiki. Izdali smo tri publikacije, izvedli štiri mednarodne konference o biblioterapiji, v medijih objavljali naša spoznanja, pripravili vseslovenski literarni natečaj z naslovom Knjiga, ki je spremenila/zaznamovala moje življenje in tako širili metodo šolske biblioterapije v slovenski šolski prostor.

VPLIV MEDNARODNE MOBILNOSTI NA BRALNO PISMENOST

Dolores Keš

Šolski center Postojna

Ključne besede: *Leonardo da Vinci, strokovni termini, slovenski jezik, tuji jeziki, obrazci*

V projektu Leonardo da Vinci mobility smo v Šolskem centru Postojna izpeljali več mobilnosti v različnih državah gostiteljicah. Med pripravo na mobilnost in pri mobilnosti sami, so morali dijaki izpolnjevati različne obrazce, sestavljati različne tekste in predstavitve, ter obravnavano predstavljati. Tako so izmed evropskih obrazcev izpolnjevali CV europass in certifikat europass mobilnost, različne interne obrazce v domačem in tujem jeziku, ter srečevali različne uradne dokumente, ki so spremljali njihovo mobilnost. O pismenosti tako govorimo na več ravneh. Na prvi ravni govorimo o splošni pismenosti, predvsem o prepoznavanju in razumevanju navodil pri izpolnjevanju različne dokumentacije, nato o spoznavanju, razumevanju ter sprejemanju kulture, običajev in navad, pri čemer morajo osvojeno predstaviti tudi v jeziku države gostiteljice in o pismenosti kot elementu sporočanja med udeleženci in okoljem, v katerem so deležni mobilnosti. Vsekakor je mobilnost, z opravljanjem praktičnega usposabljanja, zaradi celotnega postopka ena izmed aktivnosti, ki povečuje, oz. pripomore k višji stopnji bralne pismenosti, saj gre za organiziran in strukturiran proces, kjer so udeleženci soočeni z nekoliko višjim nivojem zahtevnosti razumevanja. Zaradi formalnega dela, ki ureja mobilnost, se srečajo s področjem, ki je zanje popolnoma novo, saj - kot udeleženci, podpisniki sporazumov in pogodb-, ki pa jih morajo razumeti, aktivno sodelujejo pri nastajanju dokumenta. Obenem izpopolnjujejo svoje strokovno znanje, oz. uporabljajo strokovne termine, tako v domačem kot tujem jeziku; pri pripravi na vključitev v tuje okolje pa izpopolnjujejo, s prebiranjem gradiv, svoje znanje in znanje, predvsem pa rabo tujega jezika. V vse to so dijaki vključeni tudi med izmenjavo. Po vrnitvi iz tujine so deležni izpolnjevanja različnih vprašalnikov, v tujini pa tudi sprotne evalvacije, tako tečaja jezika kot praktičnega usposabljanja pri delodajalcu. Iz vprašalnikov, ki jih izpolnjujejo po vrnitvi domov, je jasno razvidno, da dijaki, udeleženi pri mobilnosti, z izpolnjevanjem vprašalnikov nimajo težav - razumejo postavljeno vprašanje. Obenem se ti dijaki pisno in ustno boljše izražajo, kar se kaže pri njihovih predstavitvah in samozavestnejših javnih nastopih. Najbolj opazen razkorak na področju bralne pismenosti pa je opazen pri sestavljanju storitve, oz. izdelka, z zagovorom pri poklicni maturi, saj se dijaki, ki so bili pri mobilnosti, veliko lažje orientirajo, ko uporabljajo veliko število informacij; te informacije lažje obdelajo in interpretirajo. Ti dijaki potrebujejo bistveno manj pomoči pri samem sestavljanju naloge kot ostali (predvsem je opazno pri povzetku v angleškem jeziku). Omenjeni dijaki imajo tudi zelo malo, oz. skoraj nič težav pri izpolnjevanju obrazcev za vpis na fakultete, ter pri razumevanju postopkov, povezanih z vpisom. V povprečju dijaki, udeleženci mobilnosti, dosegajo višje rezultate pri poklicni maturi kot dijaki, ki niso bili pri mobilnosti. Med naj-

pomembnejše rezultate pa se uvršča spoznanje, da se udeleženci mobilnosti soočijo s kritičnim ovrednotenjem vsakodnevnega dogajanja - bodisi na ravni razredne skupnosti, lokalne skupnosti ali države. Veliko lažje sprejemajo misli, zapise in besede javnosti, predvsem pa znajo predstaviti konstruktivno kritiko. Z gotovostjo lahko trdimo, da je mobilnost eden izmed dejavnikov, ki pripomore k dvigu ravni bralne pismenosti, seveda v celotnem procesu mobilnosti. Seveda pa, delno, k temu pripomore tudi visoka motiviranost in želja udeleženi biti pri mobilnosti.

POUČEVANJE IN UČENJE SLOVENŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA PRI DIPLOMANTIH ZDRAVSTVENE SMERI V NESLOVENSKEM OKOLJU

Maja Kovačič

Osnovna šola Prežihovega Voranca Jesenice

Ključne besede: *slovenščina kot tuji jezik, diplomanti zdravstvene smeri*

V članku je predstavljen način poučevanja slovenščine kot tujega jezika s pomočjo angleščine, v gruzijskem jezikovnem okolju. Kot absolventka dvopredmetnega univerzitetnega študijskega programa Angleški jezik in književnost ter Slovenski jezik in književnost - pedagoške smeri Filozofske fakultete v Ljubljani, sem pol leta delala na GBT International Medical College-u v Tbilisiju, v Gruziji. Poučevala sem indijske diplomante zdravstvene smeri, ki naj bi se, po opravljenem izpitu iz slovenščine, zaposlili v Sloveniji. Organizacija tečaja in priprav na izpit, na osnovni, oz. srednji ravni na Centru za slovenščino kot drugi/tuji jezik mi je bila v celoti prepuščena. Tako sem pri opravljanju svojega dela spoznala raznovrstno učno gradivo in pripomočke, uporabljala različne učne oblike in metode. Slušatelji so kmalu spoznali, da slovenščina ni enostaven jezik, da bo potrebno vložiti precej truda in energije za čim bolj učinkovito učenje, predvsem glede na to, da je bil tudi jezik okolja, v katerem so bivali, zanje tuji jezik. Največ težav so imeli pri osvajanju sklonov, izgovarjavi šumnikov, naglaševanju in rabi dvojine. Ob večerih smo običajno gledali slovenske oddaje, risanke in filme. S tovrstnim medijem in raziskovanjem slovenskih spletnih strani, so slušatelji pridobili veliko informacij o slovenski kulturi, navadah in običajih, praznikih, znamenitostih Slovenije, pa tudi o načinu življenja. Menim, da je posredovanje tovrstnih informacij izredno pomembno, saj so tečajniki še bolj motivirani za sodelovanje pri raznovrstnih aktivnostih.

BRALNA PISMENOST NA PODROČJU GLASBE - COMENIUS PROJEKT
»THE APPLICABILITY OF THE SCHOOL SUBJECTS IN THE REAL STUDENTS LIFE«

mag. Lorena Mihelač

Šolski center Novo mesto, Srednja šola Metlika

Ključne besede: *branje v glasbi, Comenius projekt, srednja šola, branje glasbenih parametrov, razumevanje strukture skladbe*

Prispevek obravnava bralno pismenost na področju glasbe, vendar ne samo v smislu "branja" not, ampak v smislu razumevanja celotne vsebine neke skladbe. Prispevek poskuša odgovoriti, ali je komunikacija skladbe s posameznikom omejena, v kolikor jo posameznik ne zna prebrati, glede na to, da so mu na razpolago tudi zelo specifični in drugačni načini »branja« skladbe? Prav tako izpostavlja problematiko razumevanja glasbenih parametrov, ker bralna pismenost, ni samo branje not (npr. njihovo trajanje in višina, ter umestitev prebranega na glasbilu), ampak tudi razumevanje dinamike, barve, metruma in ritma. Razumevanje strukture skladbe, kot je npr. motivika, fraziranje, vrstice ... ,je tretji vidik bralne pismenosti na področju glasbe, ki po mnenju samih glasbenikov ni dovolj poudarjen kot je na primer elementarno branje not.

Prispevek je tudi refleksija na opravljene aktivnosti v bilateralnem Comenius projektu »The applicability of the school projects in the students real life« v letu 2010/2011, s posebnim poudarkom na bralni pismenosti na področju glasbe pri dijakih, ki obiskujejo program predšolske vzgoje na Srednji šoli Metlika. Ugotovljeno je, da so opravljene aktivnosti v tem projektu na področju glasbe, pozitivno vplivale, ne samo na elementarno bralno glasbeno pismenost, ampak predvsem na drugi in tretji vidik tovrstne pismenosti – na razumevanje glasbenih parametrov in na razumevanje strukture skladbe.

5 OTROCI PRISELJENCEV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

BRALNA PISMENOST V RAZMERAH JEZIKOVNEGA NESKLADJA MED DOMOM IN ŠOLO

dr. Albina Nečak Lük

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Ključne besede: *psiholingvistika, dvojezičnost, sporazumevalna zmožnost, pismenost*

Povzetek

Razvijanje pismenosti otrok, katerih prvi jezik ni slovenščina, je tesno povezano z jezikovnimi cilji programa. Od tega, ali in kako je izkušnja preklapljanja koda na relaciji dom-šola vgrajena v jezikovne cilje, so, v precejšnji meri, odvisni tudi pedagoški pristopi k razvijanju pismenosti. V prispevku bom opozorila na nekaj socio in psiholingvističnih iztočnic, ki osvetlujejo povezanost med sporazumevalno zmožnostjo (predvsem površinsko in analitično jezikovno zmožnostjo) in pismenostjo v prvem, drugem in/oz. v dveh jezikih.

Uvod

Šola, ki želi učence pripraviti na življenje v globaliziranem svetu 21. stoletja, v katerem so dialoško sodelovanje, integracija in mreženje ključni dejavniki uspešnosti, se mora zavedati, da postaja, s premiki prebivalstva in informacij spodbujena kulturna raznolikost, vse bolj vsakdanja izkušnja tudi v Sloveniji. To ne pomeni le, da je naloga šole poskrbeti za ustrezno vključevanje učencev, ki prihajajo iz drugih kulturnih in jezikovnih okolij, temveč tudi, da mora vsem učencem pomagati, da razvijejo medkulturni stvarnosti primerne prilagoditvene zmožnosti. Učenci, ki se danes srečujejo s kulturno, versko, jezikovno in še kakšno drugo različnostjo (drugačnostjo) v šoli in v domačem okolju, jo bodo že jutri srečevali na trgu dela doma in po svetu. Zato sodobna šola vključuje med vzgojno-izobraževalne cilje tudi razvijanje veščin za tvorno delovanje v kulturno raznolikem okolju sodobnega sveta: v svetu, ki ga živimo, ne moremo več samo upravljati, krmariti, oz. sprejemati ali zavračati različnosti, v njem smo tudi sami drugačni. Učenci, ki se danes, v naši šoli privajajo na sošolce drugačne kulture in jezika, bodo mogoče že jutri na svoji koži doživeli, kako je z vključevanjem v skupnost, v kateri si sam drugačen.

V svetu, kjer je prepletanje kultur in jezikov prej pravilo kot izjema, ima razvita sporazumevalna zmožnost in pismenost vseh vrst odločujočo vlogo. V pričujočem prispevku se bom ozrla na tri vidike bralne pismenosti, funkcionalno, kulturno in kritično, ter poskusila ovrednotiti pomen vsake od njih za vidika potreb govorcev, ki

doma uporabljajo jezik, ki se razlikuje od učnega jezika, oz. od jezika širše skupnosti³⁷. Pa tudi pripadnikom širše skupnosti, takšno znanje lahko služi kot orodje za vključevanje koncepta različnosti v svoj vrednotni sistem. Potem bom posebej orisala specifično sociolingvističnega položaja priseljenskih in romskih učencev ter opozorila na psiholingvistično dimenzijo razvijanja njihove bralne pismenosti. Ujemanje med jezikom doma in učnim jezikom je v izobraževalnih programih na narodno mešanih področjih drugače urejeno, saj sta tudi italijanski, oz. madžarski jezik učna jezika, zato bom v prispevku uporabila samo nekatere izsledke, ki osvetljujejo pristope k razvijanju pismenosti pri dvojezičnih govorcih³⁸.

Pismenost v medjezikovni in medkulturni perspektivi

V teoretičnih razmišljanjih najdemo vrsto različnih pismenosti. V tem prispevku nas zanima predvsem tematika bralne pismenosti priseljenskih in romskih otrok, ki jo razumem kot podlago za razvijanje funkcionalne pismenosti. Razvijanje višjih ravni bralne pismenosti nas pripelje do kulturne in kritične pismenosti. Ker sta ti dve ključnega pomena pri vključevanju priseljenskih in romskih otrok v izobraževanje ter za socialno inkluzijo pripadnikov različnih manjšin nasploh, bom v nadaljevanju tudi ti dve na kratko opredelila in opozorila na njihovo vlogo pri razumevanju kulturne, verske, jezikovne in še kakšne družbene raznolikosti in družbenih konceptov in prijemov, oz. odnosa do teh pojavov.

Kulturna pismenost se nanaša na védenje o skupni izkušnji skupnosti. V nasprotju s funkcionalno pismenostjo, ki poudarja večino fleksibilnega branja raznovrstnega gradiva ter zmožnost uporabe s pomočjo branja pridobljenih informacij (S. Pečjak ...), se kulturna pismenost osredinja na vsebine in znanja, ki so podlaga za smiselno interpretacijo besedila v posebnem kulturnem kontekstu. Za priseljske skupine je prav kulturna pismenost pomemben element integracije, hkrati pa težko dosegljiv cilj, saj jim je, prav zaradi nepoznavanja jezika skupnosti, v katero se vključujejo, onemogočeno popolno razumevanje kulturno nasičenih sporočil. Po drugi strani pa so bili vsaj otroci in mladina, na poti do doseganja kulturne pismenosti v svojem prvem jeziku, prekinjeni s premestitvijo v novo kulturno okolje. Ker se z elementi svoje kulture (in jezika) v šoli običajno ne seznanjajo, ostajajo kulturno polpismeni.

Zaradi ustrezne integracije priseljenskih in romskih otrok je pomembno tudi, ali določeno védenje o kulturi sošolcev osvojijo tudi učenci, katerih materinščina je učni jezik.

³⁷ Zaradi prevelike splošnosti izraza "dvojezični otroci" in dvoumnega izraza „drugojezični otroci“ se v strokovni literaturi pojavljajo za označevanje posebnih okoliščin, v katerih se otroci znajdejo ob vstopu v šolo, oziroma v vrtec, uporabljajo tudi nekateri drugi izrazi. Eden od njih je "otroci s posebnimi potrebami" (children with special needs). Izraz poudarja večdimenzionalnost problematike, ki jo srečujemo pri teh otrocih. Novejša literatura označuje učence, ki se ne morejo šolati v maternem jeziku in so se zaradi tega prisiljeni šolati v drugem jeziku, kot otroke z omejeno jezikovno zmožnostjo v J2. Izraz je nastal na podlagi preučevanja značilnosti neangleško govorečih otrok migrantov. (Limited English proficiency - LEP - children).

³⁸ Tudi migrantski in romski otroci so (potencialno) dvojezični, saj slej ko prej poleg njihove materinščine tudi drugi jezik, v našem primeru slovenščina, postane sestavni del njihovega govornega repertoarja.

Zakaj je kulturna pismenost pomembna pri vključevanju (inkluziji) priseljenskih in romskih otrok v slovensko šolo?

Kulturni kontekst ima pomembno vlogo v procesu sporazumevanja. Brez upoštevanja kulturnih norm in konvencij utegne priti do komunikacijskega šuma, do motenj sporazumevanja ali pa se sporazumevanje sploh ne vzpostavi. To pomeni, da je znanje drugega jezika nepopolno, brez poznavanja kulture dotične jezikovne, oz. etnične skupnosti. Šele ko poznamo pravila govornega obnašanja, ki temeljijo na poznavanju kulturnih norm skupnosti, smo razvili ustrezno sporazumevalno zmožnost v drugem jeziku. Poznavanje kulturno specifičnih pravil sporazumevanja pomaga preprečevati nesporazume. Razen tega si lahko, ob zanemarjanju kulturnih razlik, napačno razlagamo vedenje ljudi druge kulture. Glede na to, da imajo ustaljeni vzorci obnašanja, v različnih kulturah različne pomene, bi lahko, če teh razlik ne poznamo, sklepali, da se ljudje iz druge kulture neprimerno vedejo. Nepoznavanje kulturnih razlik rojeva predsodke, t. j. napačne predstave o vedenju drugega. Takšne predstave ne izhajajo iz preverjenih dejstev, ampak se prenašajo verbalno ali preko drugih sredstev za prenašanje kulture. Če predsodki obveljajo za resnične, se o kulturi drugih etnij širijo dezinformacije, kar je resna ovira za njeno razumevanje.

Če hočemo, da pri učenju slovenščine kot drugega jezika učenci pridobijo sporazumevalno zmožnost, torej tudi večino okoliščinam primerne govornega obnašanja, jim moramo, poleg jezikovnih, nujno približati tudi nekatere zunajjezikovne dejavnike, ki so sestavni del sporazumevanja. Poskrbeti moramo, da spoznajo kulturo naroda, ki govori drugi jezik. Učenci, ki so rojeni govorniki slovenščine, so kulturno pogojene vzorce govornega obnašanja usvojili v procesu usvajanja materinščine. Z vidika vključevanja drugojezičnih učencev v oddelčno skupnost in šolsko okolje sploh pa bi bilo dobro, če bi šola tudi njim dala vsaj osnovne podatke o kulturi drugojezičnih sošolcev.

Za razvijanje kulturne pismenosti in učinkovitejše vključevanje priseljenskih in romskih otrok bo učitelj veliko naredil, če bo pri učencih razvil spoštovanje do pripadnikov etničnih in jezikovnih skupnosti. Pri tem primerjava potekati »po principu podobno/drugačno (različno) in ne boljše/slabše«. Za učinkovito integracijo v razredu in v družbi je pomembno, da si učenci izoblikujejo objektivno stališče do svoje kulture in kulture drugih etnij.

Če se na funkcionalno pismenost ozremo s perspektive kulturnega konteksta, vidimo, da jo po pravilu obravnavamo kot avtonomen, kulturno nevtralen pojav, ki ga je mogoče vrednotiti ne glede na konkretni kulturni kontekst. Prav zaradi tega bi bilo, glede na večkrat omenjeno nezavidljivo stanje funkcionalne pismenosti v Sloveniji, zanimivo videti, kako je ta razporejena glede na jezikovno oz. etnično poreklo učencev, oziroma glede na jezikovno oz. etnično sestavo v presojo vključene populacije.

Kritična pismenost človeku omogoča uvid v razporeditev moči in virov v družbi ter pomeni orodje za ustrezno vplivanje na družbeno dogajanje (Freire in Macedo, 1987). Kdor doseže kritično pismenost, je zmožen kritično ovrednotiti interese, ki so za ravnanjem določenih družbenih skupin in se na njih odzvati na podlagi lastne presoje, in ne z nekritičnim prevzemanjem tujih stališč. Prav to pa človeku omogoča tudi spreminja-

nje njegovega položaja v družbi. Predpogoj za kritično pismenost je ekscelentno poznavanje jezika in konteksta. Doseganje te ravni bralne pismenosti lahko označimo kot optimalni cilj, ki se začneja uresničevati z začetkom opismenjevanja. Pri priseljenskih in romskih otrocih je doseganje tega cilja – v pretežni meri – povezano vrednotenjem njihovih kulturnih in jezikovnih značilnosti ter pravočasnim prepoznavanjem pravih razlogov za (ne)uspešno delo v šoli. Zato prav izbrani metodično-didaktični pristopi k razvijanju njihove materinščine in slovenščine kot učnega in drugega jezika, kažejo na resnost prizadevanj za njihovo vključevanje (inkluzijo) v šolsko in integracijo v širšem okolju.

Jezikovno neskladje med domom in šolo v slovenski šoli

V slovensko šolo se, poleg otrok iz slovensko govorečih družin, vključujejo otroci, ki izhajajo iz jezikovno in kulturno drugačnega mikro-okolja. Pripadniki italijanske in madžarske manjšine (praviloma) obiskujejo šole, oz. se izobražujejo po učnih programih, v katerih je njihova materinščina (tudi) učni jezik in učni predmet, medtem ko šolo s slovenskim učnim jezikom, poleg rojenih govorcev slovenščine, obiskujejo tudi otroci iz romskega, hrvaškega, srbskega in drugih nekdanjih jugoslovanskih jezikovnih okolij, čedalje več pa je tudi rojenih govorcev drugih jezikov. Ti otroci morda obvladajo učni jezik do takšne mere, da lahko sodelujejo v vsakdanjih sporazumevalnih položajih. Ob zahtevnejših vsebinah, s kakršnimi so soočeni v šoli, pa se pokaže, da je njihova sporazumevalna zmožnost v učnem jeziku pomanjkljiva in da se vrzeli marsikdaj pojavljajo že na ravni razumevanja. Medtem ko pouk slovenščine na šolah, ki jih obiskujejo otroci iz vrst t. i. klasičnih manjšin (Madžari, Italijani), poteka na podlagi izdelane metodike drugega jezika, so priseljenci (velikokrat so označeni kot novodobne manjšine) ter Romi vključeni v oddelke skupaj z rojenimi govorci slovenščine. Učitelj jim ta jezik posreduje ob naslonitvi na metodiko prvega jezika, t. j. materinščine. Spreten učitelj slovenščine, ki ima dovolj socio in psiholingvističnega znanja, sicer lahko pristop – s prijemi individualizacije in notranje diferenciacije – nekoliko modificira. Učenci bi veliko pridobili tudi pri drugih predmetih – z uporabo integriranega pristopa. Tako pa se, zaradi pomanjkljivo razvite jezikovne zmožnosti, v drugem, to je učnem jeziku, kopičijo težave z osvajanjem učnih vsebin.

Kaže se torej tipična slika: jezikovni primanjkljaj onemogoča optimalni spoznavni razvoj. Razhajanje med zmožnostjo v njihovem prvem jeziku in v učnem jeziku učencem onemogoča nemoteno osvajanje novih učnih vsebin. Ker jim primanjkuje jezikovno znanje, ne morejo slediti novim vsebinam, predstavljenim v jeziku, ki ga manj (slabo) obvladajo. Pogosto problem ni zaznan kot jezikovni primanjkljaj, temveč se učna neuspešnost pripisuje drugim razlogom, v prvi vrsti kognitivnim zmožnostim, pa tudi neustrezni socializaciji v domačem okolju. V takšnih razmerah je razvijanje bralne pismenosti težko dosegljiv cilj. Dodatno zavajajoče dejstvo je, da mnogi učenci razvijejo mehanično branje brez ustreznega razumevanja besedila, kar še zavleče identifikacijo dejanskega problema. (V raziskavi o razvijanju dvojezične sporazumevalne zmožnosti pri učencih dvojezične šole na narodno mešanem območju, se je potrdila povezava med jezikovnim znanjem in dosežki pri opismenjevanju v drugem jeziku (Nečak Lük, 1992).) Prav pri priseljenskih in romskih otrocih se mnogokrat pojavlja t. i. poljezičnost (glej sliko 1), ko ti – svoji starosti primerno – ne obvladajo niti jezika svojih staršev niti učnega jezi-

ka. Problem ima širše razsežnosti, saj ti otroci tvorijo zajeten del populacije slovenskih osnovnih šol. Njihov delež je visok predvsem v mestnih okoljih. V zadnjem času je mogoče zaslediti nekaj hvalevrednih poskusov upoštevanja jezikovne raznolikosti otrok v šolah s slovenskim učnim jezikom. Vendar bi bilo treba, s sistematičnim usmerjenim razvijanjem jezikovne zmožnosti v slovenskem (oz. učnem) jeziku, v skladu z glotodidaktičnimi principi o usvajanju drugega jezika, pri teh otrocih začeti že v predšolskih ustanovah, na vsak način pa v osnovni šoli. Ob tem se je mogoče nasloniti na socio-lingvistične iztočnice in psiholingvistične določnice pri usvajanju in poučevanju J2.

Učenje drugega jezika je zapleten psihološki proces. Učenec mora, poleg sistema maternega jezika, produktivno usvojiti tudi drugi jezikovni sistem, sistem drugega jezika. Učenja drugega jezika, v šolskih pogojih, ni mogoče enačiti z usvajanjem maternega jezika ali z razvojem sporazumevalne zmožnosti v dveh jezikih v jezikovno mešani družini, ko otrok hkrati usvaja dva jezika, ali začne drugega usvajati, ko je prvi že razvit do določene ravni³⁹.

Za uspešno usvajanje drugega jezika je v zelo pomembna možnost neposrednega sporazumevanja z rojenimi govorniki tega jezika. Temu dejstvu velja pripisati hiter stik z drugim jezikom pri otrocih v večjezičnih skupinah, v vrtcih ali na ulici. Ob tem velja opozoriti na bistveno razliko med odraslimi in otrokom: odrasli si bolj prizadevajo, da bi se sporazumeli v naravnem okolju, in tudi zahteve, ki jih okolje postavlja pred njih, so večje. Ker si otroci tako intenzivno ne prizadevajo za izmenjavo pomena, je lahko vnos (input) zanje prelahek ali pretežek. To dejstvo velja imeti pred očmi še posebej, kadar je drugi jezik tudi učni jezik, zlasti pri otrocih na predformalnem stadiju razvoja: otroci se jezika ne "nalezejo", kar je pokazala izkušnja pri programih potapljanja (submerzije – v takšnem položaju so priseljenki in romski otroci v slovenski šoli), ko so bili otroci leta "izpostavljeni" drugemu jeziku (angleščini), pa niso razvili visoke stopnje zmožnosti razumevanja ali rabe (Saville - Troike, M., 1978). Danes ni dvoma, da je treba pri otrocih, še bolj kot pri adolescentih in odraslih, upoštevati sugestije o optimalnem, primerno strukturiranem vnosu (inputu) pri učenju drugega jezika (Krashen, 1984). V jezikovno mešanih oddelkih, kjer jezik učencev ni učni jezik, bi pomagalo k doseganju optimalnih rezultatov, če navedenega pristopa ne bi omejili na jezikovne predmete, temveč bi bili učitelji tudi pri drugih učnih vsebinah pozorni na razvijanje sporazumevalne zmožnosti v učnem jeziku pri jezikovno šibkejših učencih – v smislu integriranega učenja jezika (*content language learning*). Neustrezno znanje učnega jezika povzroča težave pri osvajanju novih učnih vsebin in neugodne pedagoške učinke.

Zaradi specifičnosti učenja drugega jezika, ki vsebuje elemente učenja tujega in maternega jezika, učitelj v razredu, ki vključuje priseljenke in romske otroke, ne more nobeni sodobni metodi učenja tujega in maternega jezika slediti v celoti, ampak lahko prilagaja posamezne elemente, ki bodo najučinkoviteje pripomogli k doseganju jezikovne in sporazumevalne zmožnosti učencev. Večkrat omenjeni dejavnik okolja, v katerem deluje jezik, ki ga učenci usvajajo kot drugi jezik, znatno vpliva na nujnost spre-

³⁹V prvem primeru govorimo o hkratnem (simultanem) razvoju govora v dveh jezikih ali o simultani dvojezičnosti, v drugem pa o zaporednem usvajanju dveh jezikov ali o zaporedni dvojezičnosti.

minjanja elementov učnih metod obeh jezikov in njihovega prilagajanja takšnemu pouku. Takšna naloga je zelo kompleksna, saj je pri tem potrebno upoštevati tudi različno izpostavljenost drugemu jeziku v okoljih, v katerih učenci živijo (etnično homogena oziroma mešana družina in/oz. okolje).

Razvijanje bralne pismenosti v drugem jeziku

Medtem ko je na voljo veliko teoretičnih in empiričnih raziskav o dvojezičnem izobraževanju in razvoju drugega jezika, ki osvetljujejo bodisi hkratno usvajanje dveh jezikov bodisi zaporedno usvajanje drugega jezika, potem, ko je prvi jezik že usvojen do določene ravni, so obravnave opismenjevanja v dveh jezikih, oz. v drugem jeziku manj pogoste. Razloge je verjetno treba iskati v dejstvu, da se na pismenost/veščino branja in pisanja gleda bolj kot na tehnični problem.

Pogosto prevladuje laično mnenje, da začetno opismenjevanje zadeva predvsem grafični vidik, da je bistvo vsega v usvajanju grafemov. Po tej logiki je posebna pozornost pri opismenjevanju v drugem jeziku potrebna predvsem, ko se pisava maternega jezika bistveno razlikuje od pisave drugega jezika (npr. latinica in cirilica). Seveda bo učenec v materinščini usvojeni grafični sistem lahko brez večjih težav apliciral pri razvijanju pismenosti v drugem jeziku, upošteva pravila o pisnih znamenjih za črke, foneme itd. tega jezika.

Ko pa se opismenjevanje začne v drugem jeziku brez poprejšnjega opismenjevanja v materinščini – takšen je primer večine romskih otrok in številnih priseljenjskih otrok v slovenski šoli – se pojavi problem razvitosti sporazumevalne zmožnosti v tem jeziku kot kompleksne, s spoznavnim razvojem in učnimi dosežki povezane kategorije. Razvijanje bralne pismenosti v razmerah jezikovnega primanjkljaja zahteva od učitelja dodatna znanja in napor. Doslej nabrano vedenje o procesu opismenjevanja v prvem jeziku, materinščini v določeni meri osvetljuje tudi razvojno psihološke in jezikovne vidike opismenjevanja v drugem jeziku.

Čeprav v splošnem velja, da otrok lažje usvaja drugi jezik kot odrasli, in to toliko bolj, kolikor mlajši je, se otroci, ki začenjajo opismenjevanje v drugem jeziku, spopadajo z dvema ključnima problemoma:

- začetno opismenjevanje poteka v jeziku, ki ga ne razumejo, ali ga slabo razumejo,
- v grafeme morajo spremeniti ali iz njih razbrati foneme, ki jim niso blizu, ker so v njihovi materinščini drugačni ali jih sploh ni, besede in besedne zveze, ki jih ne poznajo.

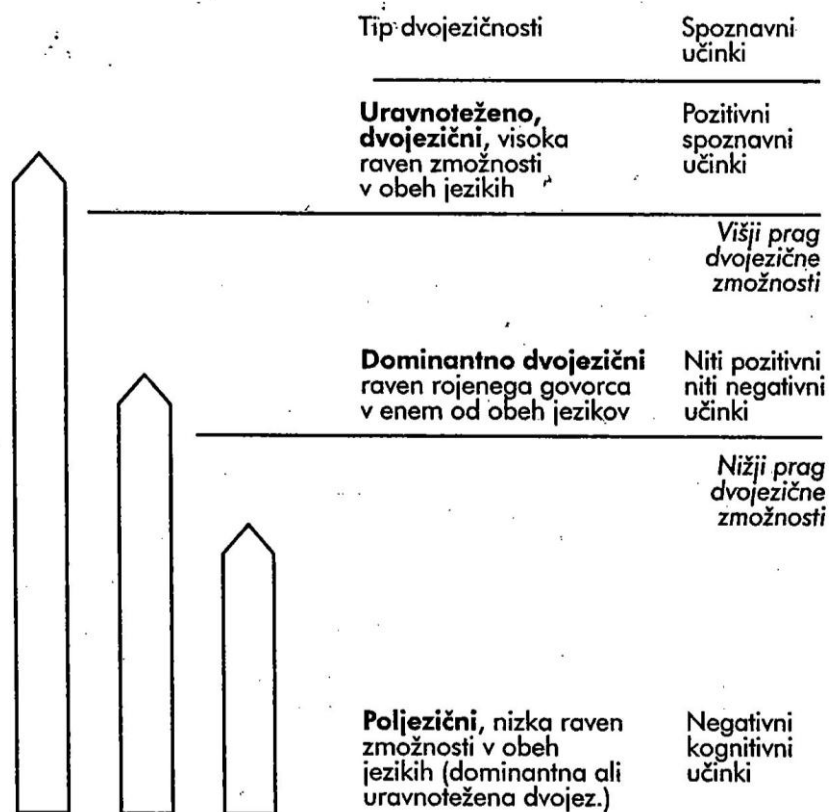
Doslej pridobljeno vedenje o procesu opismenjevanja v prvem jeziku, materinščini, v določeni meri osvetljuje tudi razvojno psihološke in jezikovne vidike opismenjevanja v drugem jeziku. Pri razvijanju pismenosti v drugem jeziku, se vprašanja gibljejo okoli primernega začetka opismenjevanja v J2 in primernih metod, ki pospešujejo dvojezično procesiranje.

Pogosto vprašanje se nanaša na jezik začetnega opismenjevanja: ali naj bo to prvi, učenčev materni jezik ali drugi jezik, v našem primeru učni jezik ali naj se morda opisme-

njevanje začne vzporedno v obeh jezikih? Kateri pristopi so primerni glede na tip programa? Kakšno raven jezikovne zmožnosti v drugem jeziku naj učenci dosežejo, preden se začnejo v tem jeziku opismenjevati?

Hipoteza praga, to je podmena o ravni dvojezične zmožnosti kot intervenirajoči spremenljivki pri spoznavnem razvoju dvojezičnih otrok Cummins (1976: 23), nam je lahko v pomoč pri premišljanju tega vprašanja. Hipoteza praga predvideva, da je za potencialne prednosti dvojezičnosti, oziroma za spodbujevalni učinek dvojezičnosti na spoznavni razvoj potrebna, poleg razvite zmožnosti v J1, še določena raven zmožnosti v J2. Cummins razmišlja o dveh možnih pragih dvojezične zmožnosti. Nižji naj bi zadostoval, da ne bi prišlo do zaostajanja v spoznavnem razvoju otroka, vendar bi šele višji prag pomenil možnost za pospešen spoznavni razvoj otroka (Cummins, 1976: 24).

Skandinavska raziskovalca (Toukoma in Skutnabb-Kangas, 1977: 29) sta povezavo, dopolnjeno s konceptom poljezičnosti, grafično ponazorila s tremi puščicami.



Slika 1: Hipoteza praga - povezava med sporazumevalno zmožnostjo v dveh jezikih in spoznavnimi učinki

Kot poljezični so označeni otroci, ki niti v J1 niti v J2 ne dosežejo pričakovane ravni sporazumevalne zmožnosti rojenega govorca.

Verjetno je hipoteza praga ena najpogosteje empirično preverjanih hipotez o dvojezičnosti. Izzvala je mnogo diskusij in dopolnitev. Glede na težave otrok iz vrst manjšin, ki se izobražujejo v drugem, nematernem jeziku, je takšno prizadevanje - odkriti dejansko vsebino zveze med dvojezičnostjo in spoznavnim razvojem -, razumljivo.

Upošteva načelo dvojezične zmožnosti in hipoteze praga lahko izločimo dva dejavnika, ki vplivata na izid opismenjevanja v drugem jeziku. To so v prvem jeziku osvojene bralne in pisne veščine, skupaj z doseženo ravni znanja drugega jezika. Takšna preiščanja so prinesla novo teoretično izhodišče: uveden je pojem praga, ravni znanja drugega jezika, ki mora biti dosežena, da se, v materinščini osvojene bralne veščine, lahko prenesejo (transfer) na razumevanje prebranega v drugem jeziku (Alderson, 1984, Bossers, 1991).

Glede na to, da je potrjena podmena, da poteka transfer jezikovne zmožnosti od močnejšega k šibkejšemu jeziku, je optimalna rešitev začetno opismenjevanje v prvem, maternem jeziku.

Na vprašanje, ali naj opismenjevanje v obeh jezikih poteka hkrati, ni mogoče enoznačno odgovoriti. Glede na zgoraj povedano, je med odločujočimi dejavniki, ki jih je treba upoštevati, gotovo raven znanja drugega jezika ob začetku opismenjevanja in pa učni program, v katerega je vključen. Obogatitveni dvojezični program pač zahteva drugačen pristop kot program potapljanja (*submersion*) ali jezikovne kopeli (*immersion*).

Čas, ki naj bi potekel med začetnim opismenjevanjem v vsakem od jezikov, je stvar odločitve in se lahko razteza od nekaj mesecev do več let. (Takšne primere poznamo tudi v slovenski šoli, ko se priseljeni učenci vsolajo v višje razrede, kjer so programi razvijanja bralne pismenosti naravnani k višjim ravnam). Tudi pri odločitvi glede časa, ki naj bi potekel do začetka opismenjevanja v drugem jeziku, sta med najpomembnejšimi razlogi - dosežena sporazumevalna zmožnost v drugem jeziku in tip učnega programa, v katerega je učenec vključen.

Zaključek

Razvijanje pismenosti otrok, katerih prvi jezik ni slovenščina, je tesno povezano z jezikovnimi cilji programa. Od tega, ali oz./kako je izkušnja preklapljanja koda na relaciji dom-šola vgrajena v jezikovne cilje, so v zajetni meri odvisni tudi pedagoški pristopi pri razvijanju pismenosti. Upošteva njihovo posebne jezikovne razmere in sociolingvistični položaj, bi bilo treba izbrati primeren pristop oz. metodo razvijanja sporazumevalne zmožnosti v njihovem domačem in učnem jeziku. Doseganje ustrezne ravni bralne pismenosti se v tej zvezi kaže kot *conditio sine qua non* na poti do učne uspešnosti in prihodnje socialne integracije.

Literatura

- 1 Alderson, J.C. (1984): Reading in a foreign Language: a Reading Problem or a Language Problem? V: J.C. Alderson in A.H. Urquhart (eds.), Reading in a foreign Language. London: Longman.
- 2 Bossers, B. (1991): On Thresholds, Ceilings and Short-Circuits: the Relation between L1 Reading, L2 Reading and L2 Knowledge. In: Reading in Two Languages. AILA Review 8, 45-61.
- 3 Cummins, J. (1991): Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Context. AILA Review 8, 75-89.
- 4 Freire, P., Macedo, D. (1987): Literacy: Reading the Word and the World. South Hadley, MA: Bergin in Garvey.

- 5 Jukić, Z. (2001): Sociolingvistični vidiki poučevanja drugega jezika. V: Nećak Lük, A., Modeli izobraževanja v etnično in jezikovno heterogenih okoljih. Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- 6 Krashen, S. D. (1984): Principles and Practice in Second Language Learning. Pergamon Press: Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt.
- 7 Mikolič, V., Pertot, S., Zudič Antonič, N. (2006): Med kulturami in jeziki. Koper: Založba Annales: Fakulteta za humanistične študije.
- 8 Nećak Lük, A. (1989): Vzgoja in izobraževanje v večjezičnem okolju. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- 9 Nećak Lük, A. (1992): Literacy acquisition in a bilingual school. V: Razprave in gradivo 26-27, 110-117.
- 10 Pečjak, S. (2010): Psihološki vidiki bralne pismenosti: Od teorije k praksi. Razprave FF. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- 11 Saville-Troike, M. (1978): Implications of Research on Adult Second-Language Acquisition for Teaching Foreign Languages to Children. In: R. C. Gingras (ed.), Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching. Arlington, V. A.: Centre for Applied Linguistics.
- 12 Skutnabb-Kangas, T. (1981): Bilingualism or not: The Education of Minorities. Multilingual Matters LTD 7, Clevedon.
- 13 Toukoma, P., Skutnabb-Kangas, T. (1977): The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age. Research Reports No 26. Tampere: Dept. of Sociology and Social Psychology, University of Tampere.

MEDKULTURNO POUČEVANJE JEZIKA

izr. prof. dr. Vesna Mikolič

Fakulteta za humanistične študije Koper, Univerza na Primorskem in Znanstveno-raziskovalno središče Koper

Ključne besede: *učenje civilizacije, medkulturna vzgoja, medkulturna pragmatika, prvi jezik, drugi/tuji jezik, jezikovna sporazumevalna zmožnost*

Namen predavanja bo predstaviti pomen medkulturnega pristopa k razvijanju jezikovne sporazumevalne zmožnosti. Jezik in kultura sta namreč povezana na več načinov. Naše doživljanje sveta je določeno z jezikovnim sistemom, ki nam je bil pravzaprav vsiljen v procesih socializacije in inkulturacije. Hkrati pa je vsak jezik izraz in glasnik neke kulture. Ozaveščeno sprejemanje in primerjava različnih jezikovnih in kulturnih stvarnosti zato mladim razvija kritičen odnos – tako do lastne kot do drugih kultur, obenem pa je motivacija za učenje jezika in prispeva k poglobljenemu razumevanju besedil in s tem k razvoju bralne pismenosti. Ti cilji so pomembni tako pri učenju prvega kot drugega oziroma tujega jezika, zato je medkulturni pristop še posebej uporaben v razredih, kjer so, poleg otrok večinskega prebivalstva, prisotni tudi otroci priseljencev.

V predavanju bomo predstavili tri ravni medkulturne obravnave jezika, in sicer obravnavo s pomočjo učenja civilizacije, medkulturne vzgoje in medkulturne pragmatike. Pri tem bomo pozorni, kako se pri različnih pristopih vzpostavljajo razmerja med različnimi jeziki. Poskušali bomo odgovoriti na vprašanja, na kakšen način naj učenci usvajajo različne jezike, da bo prihajalo do pozitivnega transfera in ne do motečih interferenc, kako naj učenci nadgrajujejo in postopno razvijajo svojo jezikovno sporazumevalno zmožnost in kako naj pri učencih razvijamo takšno jezikovno zavest in medkulturno oziroma medetnično ozaveščenost, ki bo zajemala enakovredno obravnavo vseh jezikov in kultur.

IMPLEMENTACIJA SMERNIC ZA DELO Z OTROKI PRISELJENCEV KOT MOŽNOSTI ZA OBOGATITEV MULTIKULTURNEGA SPODBUDNEGA UČNEGA OKOLJA

mag. Katica Semec Pevec

Zavod RS za šolstvo

Ključne besede: *integracija otrok priseljencev, prilagojene učne strategije, različne ravni izobraževanja*

Smernice za vključevanje otrok priseljencev so v dokumentu, ki opredeljuje ukrepe na področju vzgoje in izobraževanja za integracijo priseljencev in je uresničitev Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistemu vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (sprejete na kolegiju ministra, maja 2007) kot sestavnega dela nacionalne strategije za integracijo tujcev.

Namenjene so različnim vzgojno-izobraževalnim zavodom, ki izvajajo programe predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja ter vzgoje in izobraževanja v domovih za učence in v dijaških domovih v Republiki Sloveniji.

Opredeljujejo predvsem strategije, prilagoditve za delo in načine sodelovanja ter vključevanja otrok in njihovih staršev, zato, da bi pomagali vrtcem, šolam, domovom za učence in dijaškim domovom pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela z otroki, ki se, kot državljani drugih držav, na novo vključujejo v naš sistem vzgoje in izobraževanja.

Vsebinski poudarki Smernic so:

- priprava okolja, kadra, drugih otrok/učencev na vključitev novega otroka/učenca
- in vključitev otrok priseljencev v sistem vzgoje in izobraževanja;
- obseg, oblike in načini prilagajanja vzgojno-izobraževalnega dela;
- slovenščina kot učni jezik;
- skrb za kakovostno poučevanje jezikov otrok priseljencev;
- razvijanje večkulturnosti in medkulturnih zmožnosti;
- strategije za delo s starši in njihovo vključevanje v šolsko življenje ter povezanost z lokalno skupnostjo;
- kakovostno izobraževanje in usposabljanje strokovnih delavcev;
- ukrepi na ravni države.

Sestavljajo jih poglavja, ki opredeljujejo splošna izhodišča, zakonske podlage in načela za vključevanje otrok priseljencev. Sledijo napotki za uresničevanje načel, ki jih bodo vrtci, šole in domovi lahko upoštevali tudi pri izvajanju dejavnosti pri naknadni, boljši integraciji otrok, učencev in dijakov, ki izvirajo iz priseljskih družin, in so bile njihove težave doslej, zaradi neustreznih strategij, morda prezrte ali pripisane napačnim vzrokom. Smernice upoštevajo inkluzivni pristop pri integraciji otrok, učencev in dijakov s priseljskim poreklom – ustvarjajo pogoje za uspešno učenje vseh udeležencev - ne

glede na morebitne razlike v njihovih psihofizičnih sposobnostih, jeziku, ekonomsko-socialnem statusu družine ipd.

Z vse večjo kulturno in jezikovno pestrostjo se srečujejo tudi vrtci in šole na jezikovno in etnično mešanih območjih v Slovenski Istri in v Pomurju. Smernice se, smiselno, uporabljajo tudi v teh okoljih, ob upoštevanju madžarščine, oziroma italijanščine kot uradnih jezikov in vseh posledic pri organizaciji in izvedbi izobraževanja. Z omembo slovenščine kot učnega jezika sta mišljeni tudi italijanščina in madžarščina, kadar se v šoli oz. vrtcu uporabljata kot učni jezik.

DRUGAČNI, A VSI NAŠI

Ema Cerar

Osnovna šola Rodica, Domžale

Ključne besede: *učenci z migrantskim ozadjem, vključevanje v oddelek, sodelovanje s starši, strpnost, spoštovanje*

Na našo šolo se že nekaj let vpisujejo učenci z migrantskim ozadjem. Ti za nas niso t. i. učenci tujci. Skušamo jih sprejeti v vsej njihovi drugačnosti, različnosti in enakosti. To nam daje možnost, da še bolj spoznavamo lastno kulturo in krepimo pozitivno zavest o pripadnosti lastnemu narodu. Sama delujem v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Delo z oddelkom, v katerem je eden ali več otrok z migrantskim ozadjem, je zelo pestro, zanimivo, a hkrati tudi bolj naporno. V prvi vrsti zahteva od pedagoškega delavca zmožnost empatije in praktičnosti, pa tudi razmislek o didaktičnih načelih in učnih stilih ter ravnanje v dobrobit vseh učencev. S tem, ko skupina medse sprejme posameznika iz tujega jezikovnega in kulturnega okolja, se učenci učijo jasnega izražanja (govorim jasno in počasneje, pazim na izbor besedišča itd.), konkretne pomoči (pospremijo ga do stranišča, mu pokažejo barvice, ga primejo za roko in pripeljejo v krog itd.), spoznavajo kulturne in geografske značilnosti druge države in s tem ozaveščamo slovenske; spoznavamo tuj jezik (zven, besedišče, podobnosti, če so). Posebno je tudi sodelovanje s starši otrok z migrantskim ozadjem. Kako uspešno se bo njihov otrok vključil v vzgojno-izobraževalni proces, je v veliki meri odvisno od njihovih zmožnosti izražanja v slovenskem jeziku ter poznavanja delovanja šole in procesov v njej. Večja, kot je njihova angažiranost ter naša zavzetost in sposobnost sprejemanja, toliko več možnosti ima otrok, da se bo čutil sprejetega med vrstniki in bo učno uspešen. Pri delu z migrantskimi učenci pogosto trčimo ob predsodke in stereotipe, ki so usidrani v odrasle, preko njih pa – pogosto – tudi v otroke. Pedagoški delavec ima možnost, da odstira boljše možnosti, da ponudi usmeritve, ki omogočajo vsem pravico do vključenosti in napredovanja.

VLOGA ŠOLSKE KNJIŽNICE PRI RAZVIJANJU BRALNIH SPOSOBNOSTI PRISELJENCEV

Barbara Hanuš

Osnovna šola Livada, Ljubljana

Ključne besede: *priseljenci, šolska knjižnica, materni jezik, učenje slovenščine, kulturna vzgoja*

Predstavila bom delo šolske knjižnice na šoli, kjer materni jezik večine učencev ni slovenščina. Kar 99 % učencev je neslovenske narodnosti. Eden izmed dejavnikov, ki je po mednarodni raziskavi o bralni pismenosti povezan z boljšimi bralnimi dosežki, so šolske knjižnice. Šolska knjižnica je prostor dialoga. Dialoga med učenci, med učenci in knjižničarjem, med knjižničarjem in učitelji, med knjižničarjem in starši. Knjižnica hrani gradivo v več jezikih in razvija raznolike oblike dela z mladimi. Priseljenci tu najdejo gradiva v svojih maternih jezikih, spodbujamo jih, da negujejo znanje svojega jezika, saj je to trden temelj za učenje jezika okolja. Na vsaki šoli knjižnica lahko postane varen prostor srečevanj zelo različnih uporabnikov. Prilagajati se mora potrebam teh uporabnikov. Za učence pripravljam dejavnosti, ki spodbujajo zanimanje za učenje slovenščine. Da bi spoznali slovensko kulturo, že tretje leto izvajam tudi poseben program kulturne vzgoje. Bralne pismenosti ni mogoče razvijati, če učenec nima bogatega besedišča. Zato je pri delu s priseljenci poudarjeno širjenje besedišča. Poleg šolske knjižnice so pomembne še razredne knjižnice, saj bogat izbor knjig, ki je učencu vedno dosegljiv, omogoča hitrejše pridobivanje znanja. Knjižnica na naši šoli ni odprta le za učence, ampak tudi za njihove starše. V knjižnico jih vabim ob torkih popoldan, da si lahko spodijo gradivo in se pogovorijo o spodbujanju branja pri otrocih, za njih pa pripravljam še dve popoldanski dejavnosti, ki redno potekata enkrat mesečno: pravljичne ure, ki jih obišejejo skupaj z otroki, in knjižni klepet za odrasle. Starši imajo na šoli možnost učenja slovenščine, saj se zavedamo, da ob razmišljanju o pismenosti otrok, ne smemo pozabiti na pismenost njihovih staršev. Starši, ki ne znajo slovenščine, otrokom pri šolskem delu ne morejo pomagati. Pomoči ne potrebujejo le tisti, ki živijo v Sloveniji prvo leto, ampak tudi predstavniki druge generacije priseljencev.

UPORABA IKT-JA PRI POUKU SLOVENŠČINE V OSNOVNI ŠOLI ZA OTROKE, KI PRIHAHAJO IZ DRUGIH DRŽAV

Karmen Ivančič

Osnovna šola Mladika, Ptuj

Ključne besede: učitelj, učenec, IKT, pouk, besedila, jezik

Na Osnovni šoli Mladika imamo učence, ki prihajajo iz tujih jezikovnih okolij. Očetje so predvidoma edini jezikovni most v komunikaciji, kar je za vse nas velika ovira pri integraciji. Ti učenci so nato vključeni v oddelčne skupnosti, v katerih se prav tako soočajo z različnimi težavami in predvsem z jezikovno oviro. Ob tem ugotavljamo: - da je največja težava jezik, in sicer usvajanje osnovnih govornih spretnosti in šele kasneje - pisnih. Ugotavljamo, da je na tem področju še vedno vrzel, ki bi jo pa lahko zapolnili. Ob tem nam je na voljo tudi IKT, predvsem jezikovni prevajalniki, ki učiteljem in učencem na začetku omogočijo vsaj osnovno jezikovno razumevanje. Čeprav se trudimo pouk prilagajati, je to lahko zelo priročno, predvsem takrat, ko gre za delo z malo daljšimi besedili. Ob širjenju globalizacije bi temu morali dati še večji pomen, večji, kot jim ga dajemo sicer. Število ur, ki so namenjene tem učencem, je zaradi nizkega števila ur zelo okrnjeno. Prav tako pa se pri posameznikih, ki se v času dela in študija niso srečevali z didaktiko poučevanja tujega jezika, pojavljajo določene težave. Ob tem si lahko pomagamo predvsem z vživljanjem in razumevanjem otrokovega okolja. Zelo pomemben je tudi odnos vseh, ki delujemo na tem področju – do teh otrok in njihovih družin. Menim, da je pri pouku pomemben enakovreden odnos predvsem v tem, da se – hkrati z otrokom – poskušamo učiti njegovega maternega jezika, za kar pa potrebujemo precej dodatne motivacije.

**RAZVIJANJE BRALNE PISMENOSTI SLOVENSКИH OTROK V TUJEJEZIČNIH IN
RAZVIJANJE BRALNE PISMENOSTI V SLOVENŠČINI TUJEJEZIČNIH OTROK
PRISELJENCEV V SLOVENIJI**

Tilka Jamnik

Društvo Bralna značka Slovenije - ZPMS

Ključne besede: *bralna pismenost, medkulturno razumevanje, Slovenci po svetu, otroci priseljencev v Sloveniji*

Ni nujno, b da slovenski otroci, oz. otroci slovenskih potomcev po svetu, da želijo ohraniti slovenski jezik kot svoj materni, oz. prvi jezik; lahko jim je le eden od tujih jezikov. Otroci priseljencev v Sloveniji pa se soočajo s slovenščino kot s tujim, novim učnim jezikom, ki je različen od njihove materinščine. Prispevek želi posredovati izkušnje Bralne značke pri spodbujanju branja (predvsem pristočasnega branja leposlovja) med obema skupinama otrok. Izkušnje s slovenskimi otroki, ki obiskujejo dopolnilni pouk slovenščine in slovenske kulture v evropskih državah, so dolgoletne, medtem ko so izkušnje z bralnim opismenjevanjem neslovenskih otrok v Sloveniji sodobnejše. Vendar pa že ugotavljamo vrsto skupnih točk/značilnosti/zakovitosti, ki pa jih zasledimo tudi v primerih dobre prakse v mednarodnem prostoru. Potrebno je: - spoštovati (upoštevati, primerjalno vključevati) otrokov materni oz. prvi jezik, saj z njim praviloma potrjuje svojo (nacionalno) identiteto; to pa je osrednji pogoj za medkulturno razumevanje; - upoštevati tudi stopnjo razvitosti bralne pismenosti otrokove družine v njenem prvem jeziku in v jeziku okolja; zato je ob razvijanju bralne pismenosti otrok potrebno spodbujati tudi družinsko branje; - poskrbeti, da je otrokom (in družinam) dostopen izbor slovenskih knjig, primernih njihovem znanju slovenščine, siceršnjim zanimanjem in bralnemu okusu; - prilagoditi oblike motiviranja njihovim bralnim izkušnjam v maternem jeziku; - da to delo opravljajo učitelji-mentorji, ki se stalno dopolnilno izobražujejo o pomenu dobro razvite bralne pismenosti ter obenem za večjezično in medkulturno situacijo; in ki tudi sami radi berejo.

**GRADOVI, KRALJI IN ... STANDARDI:
UČILNICA DAJE MOŽNOST PREIZKUŠANJA NA BRALNI PISMENOSTI (TUDI) NA
DVOJEZIČNEM PODROČJU**

Lea Lehner

Dvojezična osnovna šola Prosenjakovci

Ključne besede: *bralna pismenost, dvojezično šolstvo, medpredmetno povezovanje*

V prispevku je opisan pomen medpredmetnega povezovanja za bralno pismenost pri pouku na dvojezični osnovni šoli v Prekmurju. Vsem učencem materinščina ni slovenščina in pouk pri nejezikovnih predmetih poteka dvojezično, v slovenščini in madžarščini. Prav tako so vsa pisna ocenjevanja znanja in učenec lahko sam izbere jezik, v katerem bo odgovarjal. Slovenščina je pri nekaterih učencih jezik okolja. Bralna pismenost je taka veja v izobraževalnem sistemu, ki daje vsakemu strokovnemu delavcu možnost, da pri individuumu spodbuja napredek, ves čas vzgojno izobraževalnega procesa. Velik pomen ima tudi pri kulturno in jezikovno mešanem območju, kakršno je tudi dvojezično, v katerem se lahko učenec opismenjuje v materinem jeziku. Prispevek predstavlja primer dobre prakse, s sodobnim načinom poučevanja, ki dokazuje, da je lahko učenje z medpredmetnim povezovanjem z domiselno motivacijo pravi užitek - in s poudarkom na bralni pismenosti. Bralna pismenost v takem okolju zahteva posebno pozornost, saj učenci prihajajo iz dveh bogatih kultur in jezikov. V primer medpredmetnega povezovanja so vključeni: zgodovina, slovenščina, madžarščina, glasba in likovna vzgoja. Ker sta v medpredmetno povezovanje vključena oba učna jezika, slovenščina in madžarščina, je bila priprava učnih ur bolj kompleksna. Predstavljene so prednosti takega načina dela, prav tako se s prispevkom dotikam pasti, ki pretijo na strokovnega delavca pri pripravi in izvedbi učnega procesa, sploh pa, če ima ta cilj, da dviga raven bralne pismenosti.

MOJ JEZIK, TVOJ JEZIK

Darja Mandžuka

Osnovna šola Brežice

Ključne besede: *materni jezik, pismenost, branje, IKT, medkulturno povezovanje*

V slovenskem prostoru je vedno več ljudi, ki so se k nam priselili iz različnih razlogov. Marsikateri učenec, katerega materni jezik je albanščina, še ne obvlada slovenskega jezika, zato doživlja velike stiske. Želi si, da bi razumeli njegove težave in mu dali možnost, da bi se našel in uveljavil v novem okolju. Naloga nas učiteljev je, da prepoznamo probleme takih otrok, jih razumemo, jim pri tem pomagamo in jih spodbujamo. Zato smo učencem, katerih materni jezik je albanščina, namenili na OŠ Brežice posebno pozornost tudi z uvedbo internetne bralne zbirke Moj jezik, tvoj jezik, tam, kjer je poudarek na zaporednem opismenjevanju v slovenščini kot drugem jeziku, oz. kot prvem tujem; pri tem pa prvi - materni jezik - služi kot opora.

VKLJUČEVANJE UČENCEV ROMOV V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES – UČENJE UČNEGA JEZIKA SLOVENŠČINA IN NAPREDOVANJE ROMSKIH UČENCEV

mag. Marta Novak

Zavod RS za šolstvo

Ključne besede: *individualni program, romski učenec, prilagajanje poučevanja in učenja, učenje slovenskega jezika, učni jezik, materni jezik, individualizacija in diferenciacija*

Prispevek govori o aktualni temi na področju vzgoje in izobraževanja, to je o vključevanju učencev Romov v sistem vzgoje in izobraževanja, zavedajoč se, da je v naših šolah učni jezik slovenščina in da je za romske učence to drug/tuji jezik. Slovenščina je zanje težka, ker doma govorijo svoj materni jezik, to je romščino.

Zaradi nerazumevanja učnega jezika, slovenščine, se pojavijo težave pri samem učnem predmetu slovenščina in pri ostalih predmetih in z njim povezanega (ne)napredovanja. Pogosto romski učenci ne napredujejo, ponavljajo razred. Pojavi se tudi problem socialne izključenosti. Zaradi vsega omenjenega, je nujno potrebno prilagajati vzgojno-izobraževalni proces. Šolska zakonodaja in pravilniki ter drugi dokumenti (Zakon o OŠ in Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v RS, Pravilnik o diferenciaciji ...), omogočajo romskim učencem napredovanje in čim hitreje vključevanje v skupino, učenje učnega jezika ter ohranjanje maternega jezika in kulture.

Da bi lahko čim prej opredelili primanjkljaje v razvoju romskih otrok ob vstopu v šolo, sta med najpomembnejšimi rešitvami: zgodnje vključevanje romskih otrok v predšolsko vzgojo, v vrtce, zato, da bi se učili jezika (tako slovenskega kot romskega) ter socializacija v vzgojno-izobraževalni instituciji. Uvajanje romskega pomočnika se je v zadnjem obdobju izkazalo kot nujno potrebno, saj je njegova vloga zelo pomembna predvsem pri sodelovanju s starši in pomoči pri premagovanju čustvenih in jezikovnih ovir.

Načela in cilji Strategije⁴⁰ omogočajo učencu pridobivanje enakih znanj kot ostalim učencem in učitelja zavezujejo, da prilagaja proces poučevanja; to je prilagajanje oblik, metod, didaktičnih pristopov, učnih gradiv, časa, različnih oblik pomoči. Učitelj, skupaj z ostalimi strokovnimi delavci na šoli (svetovalna služba, romski pomočnik, staršii), izdelava individualni načrt/program dela za učenje in pridobivanje znanja. Pri tem mislimo na

-
- zagotavljanje vzgoje in izobraževanja, ki omogočata doseganje ciljev oziroma standardov znanja, ki so opredeljeni v kurikulumu za vrtce in v učnih načrtih (nesprejemljive so rešitve, pri katerih bi odstopali od ciljev, opredeljenih v kurikulumu, oziroma učnih načrtih, ki segajo od minimalnih do najvišjih, ali kjer bi bili minimalni cilji in standardi znanja edini in končni cilj pri vključevanju romskih otrok kot narodne skupnosti),
 - uveljavljanje pravice do ohranjanja spoštovanja romskega jezika in kulture v vzgoji in izobraževanju,
 - vključevanje v večinsko družbo tako, da vzgoja in izobraževanje zagotavljata prevzemanje funkcionalnih rekvizitov družbe in obenem spoštovanje različnosti (ter ohranjanja identitete),
 - vključevanje v večinsko družbo tako, da vzgoja in izobraževanje v kurikulumu zagotavljata načela in vrednote enakosti, v povezavi s socialno pravičnostjo (spopad s predsodki, približevanje univerzalnim vrednotam, spoštovanje druge kulture in jezika).

metodično didaktično prilagajanje učnega procesa s poudarkom na notranji individualizaciji in diferenciaciji poučevanja. Že sama praksa opozarja na nujnost uvajanja nekaterih drugih oblik pedagoškega dela v naših šolah, in sicer individualni program in spremljanje napredka, portfolio, ter različne oblike pomoči, ki se izvajajo v šoli (individualna in skupinska pomoč, dopolnilni pouk, pomoč učenca tutorja – medvrstniška in vrstniška pomoč, romski pomočnik) in kot učna pomoč v popoldanskem času (prostovoljci v naselju, mobilna služba).

Individualni program za učenca posameznika upošteva (pred)znanje učenca, poudarja njegova močna in razvija šibka področja, učenje in poučevanje ter spremljanje napredka pri znanju ter vrednotenje naučenega. Učitelj v procesu poučevanja prilagaja VIZ delo učencu Romu in sledi njegovemu napredku. Za spremljanje uporabi različne oblike portfolia, mape učenčevih dosežkov.

Učitelj prilagaja samo poti za doseganje vsem enakih ciljev in standardov, zapisanih v učnih načrtih. Učitelj ne sme zniževati pričakovanih znanj pod minimalnimi znanji. Tudi romski učenci morajo imeti zagotovljen enak izobrazbeni standard kot ostali učenci.

Učitelji vidijo rešitev iz težav pri romskih učencih predvsem v intenzivnem učenju učnega jezika slovenščine - pred začetkom šolanja - in v samem procesu. Seveda je potrebno ohranjati in spodbujati tudi njihov materni jezik, romščino. Skrb za učni jezik v naših šolah je domena vseh učiteljev pri vseh predmetih.

Udeleženci izobraževanja (UVRVI, Zbornik projekta, maj, 2011, str. 33) so zapisali, da bo slovenska šola boljša in prijaznejša do otrok različnih skupin in z različnimi potrebami takrat, ko bodo ti učenci napredovali. Edina pot za napredek je razumljivo, konkretno, smiselno učenje slovenščine kot drugega jezika in omogočanje ter ustvarjanje različnih situacij, v katerih bodo imeli priložnosti za socialno vključitev.

6 VLOGA KNJIŽNICE PRI RAZVOJU BRALNE PISMENOSTI

KO JE IZBIRA OVIRA V NAPREDOVANJU

dr. Silva Novljan

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Ključne besede: *knjižnica, bralna pismenost, besednjak, bralno razumevanje, informacijska pismenost, metode razvijanja pismenosti, motivacija za branje*

Povzetek

Rezultati raziskav nas seznanjajo, da je prosta izbira bralnih virov pomemben dejavnik razvoja bralne pismenosti. Splošno prosto pot in prosto izbiro bralnih virov zagotavljajo v družbi javne knjižnice kot temeljno pravico posameznika po prosti dostopnosti in uporabi informacij, zato so v raziskavah navadno med tistimi dejavniki, ki imajo pozitiven predznak pri izboljševanju rezultatov razvijanja bralne sposobnosti. Ponujajo oskrbo z informacijami in ugodnosti za uporabo informacij in spoštujejo samostojnost uporabnikov. Fizična dostopnost informacij in prosta izbira pa nista vselej tudi zagotovilo za razvijanje pismenosti. Vedenje uporabnikov knjižnic opozarja, da so knjižnične zbirke, ki ponujajo bogastvo različnosti v vsebini, zahtevnosti, vrstah in oblikah knjižničnega gradiva, lahko slabo izkoriščene, če se uporabniki, da bi se izognili odločanju, (prezgodaj) usmerijo na uporabo določenih, že preizkušenih virov. Tako opuščajo priložnosti tudi za razvijanje pismenosti, ki jih ponuja raznoliko knjižnično gradivo. Zato knjižnice z različnimi aktivnostmi spodbujajo obisk knjižnic in branje ter učenje samostojne rabe informacij. Prikazane aktivnosti, od motiviranja za uporabo informacij, svetovanja in pomoči pri iskanju, izboru, vrednotenju in aktivni uporabi ter pri predstavitvi informacij, do učenje samostojnega poizvedovanja, izbire in vrednotenja informacijskih virov, naj bi uporabnikom približale intelektualno dostopnost, razumljivost različnih bralnih virov in jim olajšale izbiro virov za informiranje, učenje, raziskovanje, razvedrilo.

Obvladovati pismenost pomeni tudi obvladovati informacijsko obilje

Ljudje ne hodimo v knjižnice z mislijo, ciljem, da bomo izboljšali svoje bralne sposobnosti. Tja nas pelje želja, potreba po dostopnosti informacij, ki jih kot državljani potrebujemo za aktivno udejstvovanje v družbi ali za rešitev osebnega problema, za dobro opravljeno delo, in pričakujemo, da bomo v knjižnici pridobili prave, hitro in brez večjega truda. Tja nas zapelje potreba po znanju, spoznavanju, estetskem, umetniškem doživetju, po sprostitvi, druženju z drugim, tudi drugače mislečim, ki nam je na voljo najpogosteje kot delo v knjižnični zbirki ali pri drugih posrednikih informacij. Z zadovoljstvom soočamo svoje poglede, se strinjamo, potrjujemo lastne, se navdušujemo nad drugačnimi, ki so nam razširili obzorje, obogatili naše znanje, počutje, dvomimo, se

jezimo, ko nismo pridobili koristi, ki smo jo pričakovali, ko smo se učili, delali, trudili, da bi uresničili cilj.

Razočarani redko pripišemo vzrok svojim neprimerno razvitim zmožnostim, neprimerno razviti bralni pismenosti, ki je potrebna za razumevanje in uporabo sporočil, spregledamo pa tudi pomoč, ki jo ponuja knjižnica za premagovanje naših težav in napredovanje.

Tu pa tam, navadno pri učenju tujih jezikov, v nas odzvanja priporočilo, da je za dobro obvladovanje jezika potrebno čim več brati in čim bolj raznoliko gradivo, ki nam omogoča širiti besedišče in spoznavati vlogo besed v kontekstu zgodbe, dogodka. Navadno začnemo z lažjim berilom, z zgodbo, ki nas posrka, da ne bi omagali pred koncem, s podobno pa nadaljujemo, utrjujemo besedišče, vse bolj uživamo v sami zgodbi in pozabljamo, da se učimo brati. Užitek kliče k ponavljanju, ki ga v knjižnicah in njihovih statističnih podatkih o uporabi knjižničnega gradiva prepoznamo tudi po rasti izposoje podobnih knjig, po knjigah, ki navdušujejo mlade in odrasle bralce, željne pasivne sprostitev, zadovoljstva z odsotnostjo truda. Obisk uporabnikov knjižnic navdušuje, tudi izposoja knjižničnega gradiva je v povprečju številčno zadovoljiva, manj pa nas navdušuje spoznanje, da (pre)več dobrih, zanimivih del v zbirkah ni našlo svojega bralca in da (pre)več ljudi ni našlo svoje knjige, tiste, s katero bi lahko tudi razvili svoje zmožnosti. Knjižničarje, in druge vpete v razvijanje bralne pismenosti, ne more zadovoljiti dejstvo, da se bere, da med obiskovalci knjižnic najdemo tudi zagrete »enciklopediste« in »specialiste«; lagodje ob rasti številke izposojenega gradiva se hitro prevesi v premišljevanje o smislu neprebranih knjig. Pri delu jih vodi pazljivo spremljanje bralnega ravnanja in odsotnosti nekaterih skupin prebivalcev. Poznajo vlogo in moč knjižnice pri razvijanju pismenosti, v kateri poudarjajo bralno in informacijsko pismenost kot ključni zmožnosti za uspešno življenje v informacijski družbi, ki naj bi ju razvil vsakdo.

Knjižnica je, z dostopnostjo bralnih virov, z ugodnostmi za njihovo rabo, kot so: prostor, informacijska-komunikacijska tehnologija, čas za branje in pomoč pri izbiri in uporabi virov, postala splošno prepoznani dejavniki razvijanja bralne pismenosti. Če je bila v začetkih svojega razvoja namenjena ljudem, ki so znali ali smeli brati, je postala že v porajanju demokratične družbe tudi priznan dejavnik razvijanja pismenosti, ki se mora aktivno vključevati v širjenje in razvijanje bralne sposobnosti. Postala je sama po sebi splošno razpoložljiva možnost za branje, kamor so vzgojitelji pošiljali mladež po knjige, vabljiv prostor in knjižničar pa sta pri marsikateremu otroku razvila obiskovanje knjižnice v navado, ki jo je opravljal tudi kot odrasel, izkušnjo pa prenašal na otroke. Večino njih je navduševala svoboda izbire bralnega gradiva. A individualna svoboda »/.../ je odvisna od možnosti, ki so ji na razpolago, in njenih sposobnosti, da med njimi izbere,« pravi Miller (2007: 65). Tega so se knjižničarji tudi pri nas že zgodaj zavedali. Knjižnica, zapiše Pirjevec (1940: 308), »/.../ hoče vzgojiti v mladini samostojno iskanje in raziskovanje, ki vodi v samostojno mišljenje in presojanje. Pomagati mora pri razvoju kritičnih zmožnosti.«

Z uresničevanjem te vloge pa ima knjižnica še danes težave. »Za tako delovanje potrebujemo zavedanje, da vsa ravnanja v knjižnici prispevajo k bralni kulturi, od prido-

bivanja knjižničnega gradiva, njegove katalogizacije in ureditve v knjižnici, do njegovega predstavljanja in omogočanja njegove uporabe. Vsak zaposlen v knjižnici je vključen v proces razvijanja bralne kulture in s svojim ravnanjem odgovoren za doseganje skupnih ciljev«, zapiše Novljan (2008: 115), ko ugotavlja, da je (pre)več ljudi izključenih iz obravnav branja in bralne kulture in da bi s preseženim načinom izvajanja sedanjih knjižničnih storitev, predvsem množičnih motivacijskih oblik za obiskovanje knjižnice in vabljenje k branju ter projektov, ki ne zagotavljajo ponovitev, deklarativno poslanstvo knjižnice primerno doseglo večje število prebivalcev. Ob branju, sredstvu za doseganje določenega cilja, mora knjižnica razvijati tudi informacijsko pismenost kot metodo, praktično izkušnjo za doseganje cilja. Za to pa morajo knjižnico kot sodelovalni dejavnik razvijanja branja in bralne kulture in drugih vrst pismenosti zavestno in ciljno uporabljati tudi vsi drugi, ki so odgovorni za razvijanje pismenosti, najprej pa vsi formalno in neformalno vključeni v izobraževanje. Pri razreševanju učnih, raziskovalnih, delovnih in drugih, tudi osebnih problemov, zasedajo informacijski viri še vedno najvišje mesto, kar pa ne moremo trditi tudi za njihov prispevek k uspešnosti in učinkovitosti razreševanja problemov. Za slednje, še zlasti v sedanji informacijski družbi, nujno potrebujemo *znanje o pridobivanju, vrednotenju in uporabi informacij*. Primerno nam ga lahko približa najbolje izobraževalni sistem, ko med različne metode učenja, izobraževanja vključi različne informacije oziroma tudi knjižnico kot možnost za učenje z informacijskimi viri.

Prizadevanja za uveljavitev knjižnice, zavestno, načrtno uporabljenega dejavnika razvijanja pismenosti, odražajo tudi odnos okolja, predvsem izobraževalnega, do izobraževalnih možnosti, ki jih knjižnica nudi, in na katere ga opozarjajo številni strokovni in znanstveni prispevki, ne nazadnje tudi na posvetovanju »*Zgodnje opismenjevanje-opismenjevanje od vrtca do univerze*« leta 2005 (glej Novljan, Požek Novak, 2005). Tudi ta prispevek sodi v okvir teh prizadevanj. Opozoriti želi na povezanost informacijskega opismenjevanja z razvijanjem bralne pismenosti, da bi spodbudil pogumnejše in odgovorno vključevanje programov informacijskega opismenjevanja pri pouku vseh predmetov, na vseh stopnjah izobraževanja. Cilj vseh prizadevanj je med drugim posameznik, ki bere z razumevanjem kakovostno raznovrstno leposlovno in strokovno gradivo; ga samostojno izbere za svoje prepoznane potrebe za pridobivanja znanja, spoznanj, spodbud, estetskih doživetij in kakovostne sprostitve.

Od spodbujanja branja, knjižne in knjižnične vzgoje do informacijske pismenosti

Da zmore knjižnica dati več kot le bralni vir tistemu, ki ga želi, je, po drugi svetovni vojni, nenehno opominjala knjižnično in izobraževalno okolje in širšo javnost Pionirska knjižnica v Ljubljani (glej Novljan, 2011). S pomočjo preverjenih tujih izkušenj in zavzetim delom je razvijala moderno knjižnico: presegla je ureditev knjig po njihovi velikosti z ureditvijo knjižničnega gradiva kot priporočene zbirke strukturno organiziranega znanja in ustvarjalnosti, s sistematičnim razvijanjem motivacijskih, vzgojnih oblik za uporabo knjig in knjižnice, z razširjanjem dostopnosti vrst in oblik knjižničnega gradiva in knjižničnih storitev ter z izobraževanjem uporabnikov za njuno prosto izbiro in uporabo, pa tudi poslanstvo. V ta prizadevanja se je vključila z razvojno svetovalno službo tudi Narodna in univerzitetna knjižnica, ki je po mednarodnem letu pismenosti, leta 1990, na različne načine sistematično opozarjala na vlogo knjižnic pri razvijanju pismenosti (podpirala je tudi ustanovitev in delovanje Bralnega društva Slovenije) in pri izobraževa-

nju prebivalcev za samostojno izbiro informacijskih virov in njihovo uporabo. Dejavno je sodelovala pri pripravi in posodabljanju programov informacijskega opismenjevanja vse do priprave današnjih⁴¹, ki povezujejo s cilji, vsebino in nalogami pedagoške delavce od osnovne šole do visokošolskega študija s *knjižničnim informacijskim znanjem*, osrednjim elementom informacijske pismenosti, ker predstavlja *razumsko urejeno vsebino o organizaciji, dostopnosti in uporabi informacij za določene namene*.

V devetdesetih se je okrepilo še raziskovalno delo, ki je spremljalo vplive in možnosti knjižnice pri razvijanju pismenosti, na drugi strani pa prizadevanje knjižničarjev za sodelovanje z drugimi strokami pri razvijanju pismenosti. Tako se bile knjižnice in knjižničarji kot sodelavci vključeni v mednarodno raziskavo o pismenosti že leta 1989, ko so sodelovali s Pedagoškim inštitutom⁴², sodelovali so tudi z Andragoškim centrom⁴³, stalno z Zavodom RS za šolstvo pri razvoju šolskih knjižnic in njihovem sodelovanju s splošnimi in drugimi vrstami knjižnic, se z referati in predavanji udeleževali strokovnih srečanj drugih strok in predstavljali strokovnim javnostim možnosti, ki jih daje na razpolago knjižnica, tudi kot sodelavka, pri razvijanju pismenosti. Če so knjižničarji oziroma knjižnice kot dejavnik razvijanja pismenosti postale sestavni del strokovnih prizadevanj za razvoj pismenosti, kar ne nazadnje izkazuje tudi knjižničarski tematski sklop na tem posvetovanju, pa še niso prepričale večine pedagoškega kadra v izobraževalnem sistemu, da bi knjižnico kot sodelavko, kot učno okolje, sistematično vključeval v učni proces. K temu nekatere niso spodbudili niti že omenjeni raziskovalni rezultati, ki govore o povezanosti knjižnice z uspehi razvijanja bralne pismenosti, niti tisti o njenem vplivu na razvijanje različnih zmožnosti učenca (kognitivnih, čustveno-motivacijskih, akcijskih, socialnih in drugih), npr.: učenec bere več in raznoliko gradivo, poveča uporabo kakovostnih informacij, razvije smisel za kontrolo, neodvisnost, samozaupanje, samospoštovanje, samoanalizo, izboljša (samo)učenja, sprejema učenje kot izziv, razvije mnenjsko učenje, reflektivno mišljenje, izboljša spomin, poveča zbra-

⁴¹ Steinbuch, M., A. Bratuša, R. Fekonja, S. Novljan. (2008): Knjižnično informacijsko znanje. Gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Predmetna komisija za spremljanje in posodabljanje učnega načrta za knjižnično dejavnost. Pridobljeno 10.5.2011 s spletne strani <http://www.mss.gov.si/si/404>.

Steinbuch, M., A. Bratuša, R. Fekonja, S. Novljan. (2007): Knjižnično informacijsko znanje. Osnovna šola. (Predlog). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Predmetna komisija za spremljanje in posodabljanje učnega načrta za knjižnično dejavnost.

Stopar, K., Kotar, M., Pejova, Z., Bartol, T., Novljan, S. (2006): Izhodišča za uveljavljanje informacijske pismenosti na univerzah v Sloveniji. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije, Sekcija za visokošolske knjižnice, 25 str. <http://www.zbds-zveza.si/dokumenti/2007/INFpismenostIZHODISCA.pdf>.

Merila in kazalci informacijske pismenosti v visokem šolstvu. (2010): Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.

⁴² Rezultati te raziskave govore, da imajo učenci z boljšimi bralnimi rezultati praviloma več knjig doma, v šoli in v knjižnici (Elley, Gradišar, Lapajne, 1995), imajo dostop do razredne, šolske in splošne knjižnice, a tudi, da ima knjižnica vpliv na branje, če so njeni delovni pogoji primerno razviti in da knjižničar v šolski knjižnici s profesionalnim znanjem knjižničarstva prispeva k boljšim bralnim dosežkom (Novljan, 1996). Ponovljena raziskava branja devetletnikov (PIRLS 2001) kaže, da so imeli izstopajoč vpliv na izboljšanje rezultatov branja naslednji dejavniki: omogočanje samostojne izbire bralnih virov, pogostost branja za zabavo, pogostost izposoje v šolski/splošni knjižnici, opremljenost šolskih in razrednih knjižnic, delovanje knjižničarjev.

⁴³ Sodelovali so v izobraževalnih programih za razvijanje pismenosti med odraslimi in pri pripravi Nacionalne strategije za razvoj pismenosti. Osnutek. (2005).

nost, prenos znanja, širjenje idej in izboljša dosežke (Gradišar, 1997; Gawith, 2000; Badke, 2010; Zabukovec 2010, str. 123-127).

Učitelje nagovarja k sodelovanju s knjižničarjem obsežno število strokovnih člankov, v pomoč in spodbudo pa jim je na voljo tudi domač sodoben priročnik *Posodobitev pouka v gimnazijski praksi. Knjižnično informacijsko znanje* (2010). Predstavlja teorijo in vsebino ključnih pojmov, ki naj bi jih obvladal posameznik na splošni ravni informacijske pismenosti, kakršno priporoča *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* (2005); to je raven končane popolne srednje šole. Seznanja bralce s praktičnimi primeri načrtovanja in izvajanja medpredmetnega učenja, v katerem učitelji posameznih predmetnih skupin in knjižničar poskrbijo, da učenci z aktivno uporabo različnih informacijskih virov spoznavajo snov določenega predmeta, ob tem pa tudi elemente informacijske pismenosti. Tako sodelovanje je mogoče, ker oboji uporabljajo podobne strategije pri razvijanju pismenosti; predstavljajo, klasificirajo in vrednotijo bralno (učno) gradivo (informacije), pri čemer z uporabo metod učenja z informacijskimi viri uveljavljajo bistvo učenja, ki ti tiči v pridobivanju, razvijanju zmožnosti za samostojno učenje.

Sprašujemo se, zakaj je odziv na vse te ugotovitve in strokovne priporočila tako mlačen, zakaj se tako počasi in težko uveljavlja v izobraževalnem sistemu sistematično informacijsko opismenjevanje učencev, tako v osnovi kot v srednji šoli, in, presenetljivo, tudi na visoki stopnji izobraževanja. Presenetljivo zato, ker je izobraževanje na tej stopnji učenje raziskovanja, katerega temelj je informacijska pismenost, drugič zato, ker ta stopnja zagotavlja pedagoški kader, ki to znanje prenaša med svoje učence. Badke (2010), ki je preveril navedbe različnih avtorjev, navaja, da bistvo vzrokov za odsotnost programov informacijskega opismenjevanja v visokošolskih ustanovah tiči v neustreznem razumevanju pojma informacijska pismenost: pojavlja se enačenje pojma z računalniško pismenostjo, neustrezno predstavljanje njegovega pomena vplivni politični, strokovni in splošni javnosti, redko ga uporabljajo v svojih člankih strokovnjaki za učenje in razvijanje učenja, profesorji ne razvijajo svoje informacijske pismenosti, zato neustrezno vodijo delo študentov in vrednotijo njihove dosežke, knjižničarji enačijo pojem s knjižničnimi inštrukcijami, ne znajo ga primerno predstaviti profesorjem in študentom, profesorji zavračajo knjižničarje kot sodelavce, češ da nimajo primerne izobrazbe, razumevanje pojma ni poenoteno; vsak izvaja samo svoje del programa. Avtor povzame, da se vzroki povezujejo s kulturo udejanjanja poslanstva šole in uvajanje programov je najtesneje povezano s spoznanjem vseh odgovornih za pripravo in izvedbo izobraževalnih programov, da »informacijska pismenost pomeni razumevanje informacije in njenega delovanja« (ibid.: 130). Podobne ugotovitve navajata tudi Kotarjeva in Stoparjeva (2010) za slovensko visokošolsko okolje: informacijska pismenost se interpretira in izvaja različno, enači se z računalniško pismenostjo, opismenjevanje se ne izvaja sistematično pri vseh programih, pri posameznih programih se izvaja razdrobljeno, za programe informacijskega opismenjevanja, ki so vključeni v študijske programe šol, pa ni opredelitve v učnem načrtu, znanje oziroma razvitost te zmožnosti pa se vselej ustrezno ne ovrednoti. Ob teh navedbah se spomnimo ugotovitve Pearsonove, (Grosman 2006, str. 8), da so za pomanjkljivo pismenost mladih Američanov krivi univerzitetni programi, ki bodočim učiteljem niso posredovali novih znanj o procesih

branja in o razvijanju branja, in se sprašujemo, ali ne nosijo za nezadovoljivo (informacijsko) pismenost naših prebivalcev tudi univerzitetni programi.

Informacijskega opismenjevanja ne moremo enačiti s knjižnično vzgojo, knjižničnim informacijskim znanjem, bibliotečnimi inštrukcijami, računalniško pismenostjo, tako kot bralne pismenosti ne z jezikovnim poukom. Je tudi več kot seštevek vseh pismenosti. Vključuje znanje, sposobnosti in motivacijske ter socialne sestavine aktivnosti, razumevanje raziskovalnega (informacijskega) procesa, v katerem se spoznavne ravni povezuje s preverljivostjo informacij in postopkov. Skozi ta proces mora biti učenec sistematično voden, od opredelitve problema in raziskovalnih metod do poizvedovanja, pridobivanja informacij, njihovega vrednotenja in učinkovite uporabe, predstavitve in ovrednotenja rešitve, da bo razumel proces in smisel njegove rabe.

Tudi uspešnost razvijanja bralne pismenosti se povezuje z razumevanjem samega pojma, ki vključuje poznavanje bralnega procesa in njegovih učinkov, koristi. Oba pojma, tako bralno kot informacijsko pismenost, združujeta kognitivno in motivacijsko komponento in oba uspešneje razvijamo, če upoštevamo, kot pravi Grosmanova (2006: 70), učenčeve dejanske potrebe in spoznavni razvoj in predstavimo uporabnost tega znanja z učenčevega vidika. To okrepi tudi motivacijo za učenčevo aktivnost.

Oba procesa, bralnega in informacijskega, uspešno spodbuja tudi učitelj, ki v pouk vključi metodo reševanja učnih problemov z informacijskimi viri in tako dopolni učenje po zapiskih predavanj in učbeniku. To pa zahteva od učitelja dodaten napor, saj mora sam pripraviti naloge, izbrati vire, metode učenja. Tak vložek je verjetnejši pri tistih učiteljih, ki so poznavanje pojma informacijska pismenost povezali s koristjo, tudi z njenim lastnim doživetjem. Del učinka bomo nakazali z njegovo povezanostjo z razvijanjem bralne pismenosti. Pri tem se bomo naslonili na nekaj rezultatov raziskave PISA 2009 in poiskali možnosti, kako lahko informacijsko opismenjevanje izboljša raziskovalne rezultate. Upoštevali bomo tudi knjižnico oziroma knjižničarja kot sodelavca, pomočnika pri razvijanju pismenosti. Njegovo delovanje, od motivacije za uporabo informacij, svetovanja in pomoči pri iskanju, izboru, vrednotenju in aktivni uporabi ter pri predstavitvi informacij, do učenje samostojnega poizvedovanja, izbire in vrednotenja informacijskih virov, ga umešča v proces opismenjevanje, ki prebivalcem približa intelektualno dostopnost, razumljivost različnih informacijskih virov, njihovo uspešno in etično uporabo in jim olajša izbiro virov za informiranje, učenje, raziskovanje, razvedrilo.

Informacijska pismenost tudi za izboljšanje bralne pismenosti

Opismenjevanje ima navadno skupno, splošno opredelitev pismenosti, ki vodi do priprave posameznih programov opismenjevanja. Ti se izvajajo v skladu s programi šol, potrebami okolja oziroma skupin, dosežki pa se vrednotijo tudi z doseganjem operativnih ciljev iz splošno sprejete opredelitve pismenosti. Pri nas imamo že sprejete programe informacijskega opismenjevanja za osnovno in srednjo šolo (Steinbuch et al., 2007, 2008) na osnovi skupne, posplošene opredelitve informacijske pismenosti. Programa se, z razvojem potreb družbe, okolja, medijev in tehnologije redno posodabljata. Program za gimnazije (Steinbuch et al., 2008), v skladu s priporočilom osnutka Nacionalne strategije za razvoj pismenosti (2005, str. 16), uveljavljamo kot splošno raz-

vite zmožnosti vsakega prebivalca: »Odrasli obvladajo temeljne zmožnosti govornega in pisnega sporazumevanja /.../ najmanj na ravni zaključene štiriletne šole /.../«. To pomeni, da morajo osnovne šole vsebino svojega programa uresničiti na ravni, ki ob zaključku šole omogoča posamezniku nadaljevati razvijanje pismenosti vsaj do ravni končane štiriletne srednje šole, nižje stopnje srednjih šol pa morajo izvajati informacijsko opismenjevanje po gimnazijskem programu, splošne in specialne knjižnice pa se morajo skupaj z drugimi dejavniki izobraževanja odraslih vključiti v dopolnilno opismenjevanje odraslih, da ti lahko sledijo spremembam v sporočanju in sporazumevanju. Za visokošolsko stopnjo pismenosti je knjižničarska stroka pripravila predlog meril za ugotavljanje pismenosti po zgledu ameriškega bibliotekarskega združenja (Merila, 2010), ki jih kot primerne standarde pismenosti uveljavljajo tudi nekateri drugi evropski izobraževalni sistemi. Podobno kot v programih za osnovno in srednjo šolo, se tudi tam priporoča medsebojno sodelovalno delo učiteljev in knjižničarjev, izpostavljeno kot element uspešnosti opismenjevanja.

V vseh treh programih prepoznavamo splošno opredelitev informacijske pismenosti kot skupka znanja in sposobnosti za pridobivanje, predelavo in upravljanje informacij, na podlagi katerih posameznik razrešuje raznolike probleme: prepozna, kdaj informacije potrebuje, zna jih poiskati, ovrednotiti in učinkovito uporabiti, bodisi za učenje ali za sprostitev. Splošno pa imamo opredeljeno tudi pismenost v Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti (2005: 6) kot »/.../ zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi.« Oba pojma povezujejo *sporočila* (informacije, besedila) *različnih oblik* (sistemi simbolov, ki jih v knjižnicah nazorno prepoznavamo v različnih vrstah besednega in nebesednega knjižničnega gradiva) in njihova *izbira* (prepoznavanje potrebe po informacijah za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu) *za uporabo* (kognitivna aktivnost, ki vključuje poleg prepoznavanje potrebe po informaciji, tudi razumevanje, ovrednotenje informacij, njihovo uporabo za sporočanje v govorni, pisni ali drugi obliki), za razreševanje raznolikih problemov, pri čemer se uporablja primerna vrsta pismenosti in tehnologija. Ti programi sodijo v koncept splošnega izobraževanja, ki udeležence v izobraževanju opremlja z znanjem za hitro in primerno učenje in odzivanje v spremenjenih situacijah, ki jim jih bo na pot postavilo življenje, in za uživanje v branju raznolikih, tudi umetnostnih besedil.

Knjižnica se v opismenjevanje vključuje z nalogami, ki posameznikom omogočajo spoznavati in uporabljati različne oblike sporočil v skladu z njihovimi potrebami in zmožnostmi, saj mora zanje pridobivati potencialno potrebne informacije, jih organizirati v smiselno pregledno zbirko znanja in ustvarjalnosti v skladu s svojim namenom, jih hraniti za spoznavanje, preverjanje, ustvarjanje znanja in za doživetja, omogočati mora njihovo prosto izbiro in uporabo. V njeni knjižnični zbirki in storitvah se razbira knjižničarjevo univerzitetno strokovno znanje o organizaciji informacij za prepoznane potrebe okolja, njegovih zmožnosti ter razumevanje in obvladovanje informacijske pismenosti oziroma procesa razreševanja problemov.

Poglejmo, kaj skupnega imata informacijska pismenost, kakor je s cilji opredeljena v šolskih programih, in bralna pismenost v raziskavi PISA 2009, v kateri je pismenost opre-

deljena (str. 5) kot »/.../sposobnost učenca v vsakdanjem življenju uporabiti znanje, ki ga je pridobil v šoli in tudi drugod, ter zmožnost analizirati, presojati in informacije uspešno posredovati.« Poudarek je na *prenosu znanja*, ki se v okviru pismenosti povezuje s kognitivnimi dejavnosti za njegovo *uspešno uporabo* v praksi. Pregledali bomo elemente bralne pismenosti, ki jih raziskava določa za polno razumevanje besedila, in poiskali povezavo z elementi informacijske pismenosti. Dodali pa bomo v povzeti obliki še cilje knjižničarskega znanja, ki predstavljajo splošno znanje za uspešno uporabo vseh vrst pismenosti, ne le bralne. Vsebina tega znanja dopolnjuje, razširja in utrjuje znanje, spretnosti in sposobnosti za uporabo raznolikih sporočil, torej tudi besednih, pri razreševanju raznolikih problemov.

Preglednica 1: Primeri operativnih ciljev razvijanja bralne pismenosti

Bralna pismenost	Informacijska pismenost	Knjižnično informacijsko znanje
1. <i>Zbiranje informacij v besedilu po zahtevah vprašanj.</i>	1. Zaznavanje problema in njegova opredelitev.	1. Razumevanje in uporaba ključnih besed, gesla, sopomenke, vrstilci, krnjenje, indeksi, tezavri.
2. <i>Tvorjenje razumevanja: prepoznavanje glavnih tem, namena, rabe besedila.</i>	2. Poznavanje informacijskih virov in znanje njihovega izbiranja.	2. Ločevanje virov po vsebini, namenu, obliki in rabi in organizacije njihove dostopnosti.
3. <i>Razvijanje razlag: logično razumevanje, prepoznavanje, organizacije informacij v besedilu.</i>	3. Uspešno pridobivanje primernih vrst informacijskih virov.	3. Razumevanje pomena organizacije informacij in strategije njihovega pridobivanja in rabe.
4. <i>Razmišljanje o vsebini: vrednotenje z zunanjimi podatki.</i>	4. Kritično ovrednotenje pridobljenih informacijskih virov.	4. Izbiranje virov glede na hitrost, natančnost, nazornost, primernost posredovanja informacij za opredeljen cilj.
5. <i>Razmišljanje, ovrednotenje oblike besedila.</i>	5. Uporaba ustreznih elementov za ocenjevanje vira in ovrednotenje njegovega pomena ter etične in zakonite rabe informacij.	5. Ovrednotenje rabe informacij in oblike njihove predstavitve za doseganje določenega cilja.
	6. Učinkovita in ustvarjalna raba informacij.	

Med prikazanima procesoma pismenosti lahko prepoznamo razlike, ki ne dovoljujejo enačenja pojmov. Dovolj prepričljiva pa je tudi njuna medsebojna povezanost, ki kaže, da je koristno razumevanje procesa in pomena branja in razumevanje izbire virov za branje razvijati tudi s pomočjo knjižničnega informacijskega znanja v obliki informacijskega procesa, če želimo dati učencem popotnico za samostojno učenje in odgovorno uporabo proste izbire informacij. Poznavanje vsebine knjižničnega informacij-

skega znanja, predvsem vrst in oblik informacij in strategij njihovega pridobivanja, omogoča razvijati kritično vrednotenje in uspešno izbiro bralnih virov (informacij), povečuje raznolikost uporabe informacij tudi v učnem procesu, osvetlitev tem z več vidikov, kar sproža aktivno sodelovanje učencev pri iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja za rešitev problema. Sodelovanje s knjižnico širi izbiro učnih metod in krepi spopadanje z učnimi/bralnimi težavami. Vsem učencem se lahko zagotovi primerna aktivnost, tudi znotraj skupinske učne oblike, v kateri posameznik prispeva k uspehu in v komunikaciji z drugimi krepi samozavest, ko se hkrati od drugih uči. Prispevek knjižničnega informacijskega delovanja lahko uvrščamo med tiste, ki povečujejo splošno znanje in njegov prenos na delovanje v družbi, katera zahteva od posameznika hitro odzivanje na spremenjene situacije in za uspešnost odzivanja potrjuje potrebnost znanja o kritični presoji informacij in njihovi etični rabi. Resnikova (1987) ugotavlja, da zunaj šole posameznik najpogosteje rešuje svoje probleme v skupini, kjer se, v komunikaciji, v dejanski situaciji, medsebojno deli znanje, kar je v nasprotju z načinom reševanja učnih problemov v šoli, ki je večinoma individualno. Za usvajanje informacijskega procesa kot splošnega modela reševanja problemov z informacijskimi viri, je tudi v šoli priporočljivo vzpostaviti dejanske, praktične situacije, ki učence motivirajo in jih nagovarjajo k iskanju odgovorov, k interaktivnemu učenju in komunikaciji. Tako povečujejo splošno znanje za učenje in reševanje problemov zunaj šole, njegov prenos v situacije, ki so vselej socialno kulturno določene in zato vselej drugačne, da bo posameznik uspešneje iskal odgovore na vprašanja kaj, kakšne, katere, kako, ko bo izbiral vire in ko jih bo uporabljal. Učenec v takem učenju ozavešča pomen pismenosti, krepi empatijo, ko se srečuje z razmišljanji drugih, in prepozna, da je moč probleme reševati z različnimi strategijami in raznolikimi informacijami, predvsem pa bo s takim učenjem presešel mišljenje, da je iskanje informacij in njihova računalniška obdelava že odgovor na problem, ko se bo v učnem procesu navajal, da je to le pot do cilja.

Ko se pouk posameznih predmetov v osnovni in srednji šoli izvaja tudi s pomočjo knjižnice, oziroma informacijskih virov (npr. dve temi pri vsakem predmetu v letu za vsak letnik v osnovni in srednji šoli), lahko pričakujemo izboljšanje študijskega dela študentov⁴⁴, učinek bi bil viden tudi v (splošnih) knjižnicah, kjer bi se zmanjšal obisk staršev, ki danes namesto svojih otrok iščejo vire, povečal bi se obisk knjižnic na račun izobraževanja, raziskovanja, ne da bi se zmanjšal obisk za razvedrilno branje. Knjižnice bi zmogle učinkoviteje uveljavljati svoje možnosti za spodbujanje izbire kakovostnih in raznolikih virov, uspešnosti njihove rabe in tako več prispevati k razvoju pismenosti, bralne kulture, h kritični in etični rabi informacij.

Pečjakova (2010), ob bralnih rezultatih naših petnajstletnikov v raziskavi PISA 2009, priporoča za razvoj kritičnega branja: dopuščanje izbire besedil, uporabe različnih bralnih strategij, različnih interpretacij besedil. Za razvoj bralnih navad, bralne zavzetosti (moti-

⁴⁴ Ilustrativen je primer uporabe bralnih virov pri študentih ene izmed predmetnih skupin, o katerem je poročala Veronika Rot Gabrovec na okrogli mizi Bralnega društva Slovenije »Kaj, koliko in kako beremo?« (8.9.2011). Anketa o bralnih navadah študentov je pokazala, da večina študentov ne prebere vseh predpisanih knjig za študij književnosti, znanje za pozitivno oceno na izpitu pa pridobijo predvsem iz sekundarnih virov in zapiskov predavanj, tudi internet uporabljajo več za socialne stike kot za študij. Za zabavo berejo manj kot npr. srednješolci. Anketa je primer spoznavanja učnih navad in morebitno spremembo pedagoškega dela visokošolskih učiteljev.

vacija, interesi, bralne strategije) pa razvijanje bralnega interesa s spodbujanjem branja za zabavo, razvijanje razumevanja uporabe strategij, načrtovanje, spremljanje branja in kontrolo dosežkov. Štrausova (2010) poroča, da je 40 % učencev v tej raziskavi odgovorilo, da ne berejo za zabavo. Učenci, ki radi berejo (med njimi je več deklic kot dečkov, ki imajo tudi sicer boljše rezultate kot dečki), dosegajo več kot eno raven boljše rezultate na bralni lestvici in podobno učenci, ki se zavedajo in uporabljajo ustrezne bralne strategije. To pa sta področji, v kateri se lahko z motivacijo in praktično izkušnjo učinkovito vključi tudi knjižnica, ne samo šolska, tudi splošna. Pri tem ne gre spregledati potrebne razvitosti obeh tipov knjižnic za prebujenje interesa za njihov obisk in za zadovoljevanje želja mladih, na kar kažejo podatki, da se ob vsaki sodobni prostorski ureditvi knjižnice in popestritvi knjižnične zbirke in storitev poveča obisk in izposoja knjižničnega gradiva. Motivacijo za obiskovanje knjižnice morajo knjižnice nenehno vzdrževati tudi z različnimi aktivnostmi, v katere zavestno in ciljno vključujejo tudi razvijanje branja in sooblikovalsko aktivnost obiskovalcev. Teh aktivnosti ni malo, vprašljiv pa je pogosto njihov učinek, včasih že zato, ker nimajo opredeljenega cilja, oziroma aktivnosti za ciljno skupino. Lahko pa imajo premalo obiska, še zlasti v splošnih knjižnicah, zaradi togosti izvedbe, ki ne dopušča spontanosti in ne omogoča prilagajanja aktivnosti reakcijam obiskovalcev. Dogodki naj bi se oblikovali kot odziv na družbeno dogajanje, na potrebe v okolju, in naj bi se, s poudarki, razlikovali od podobnih in vključevali potrebe prepoznanih izključenih skupin in obiskovalce nagovarjali k pogovoru in drugim aktivnostim. Pri tem pa ni potrebno spreminjanje knjižnic v dnevne sobe, igrišča, tretji prostor, že zato, ker je izkušnja teh pojmov pri skupinah in posameznikih zelo različna. Knjižnice morajo dati ljudem razlog za obisk, prepričati jih morajo, da jih je vredno obiskati zaradi njihovega poslanstva. Šolski sistem jim je pri tem v pomoč, ker ima na razpolago čas za sistematično razvijanje dobrih navad.

Za povečanje bralne aktivnosti, tudi branja za sprostitev, zabavo (ki ni nujno vezano na leposlovje, še manj pa na »lahkotne« bralne vire), bi bilo smiselno pripraviti knjižnični program za prepoznane cilje skupine in jih, če je potrebno, z osebnim spodbujevalnim nagovorom privabiti k branju virov, ki bodo postopno izboljševali njihove bralne zmožnosti, ko bodo zadovoljevali njihove interese in želje. Med učenci, ki ne berejo, so lahko precejšnje razlike, zato splošen nagovor ne zagotavlja tudi uspeha. Lahko so to npr. učenci s slabo razvito pismenostjo, učenci z bralnimi težavami, z nizko samopodobo, cilji in pričakovanji, učenci, ki jih ni nihče opogumil, da zmorejo več kot mislijo, da zmorejo, pa tudi tisti, ki so jih prepričali, da branje in učenje nista napor in da premagovanje napora ne prinaša zadovoljstva, priznanja, pa tisti, ki ne vedo, zakaj naj bi brali, ker ne poznajo »stranskih« učinkov branja, vsaj toliko kot poznajo učinke telesne aktivnosti in zdrave prehrane. Le s poznavanjem teh 40 % lahko pripravijo knjižnice primerno, vabljivo in prepričljivo zbirko ali izbor gradiva za prosto izbiro branja, tako, ki bo sposobna konkurirati bogati ponudbi drugih, predvsem potrošniških, zabav, in tako, ki bo razvijala strategije za uspešno izbiranje bralnih virov. Koristilo bi k sodelovanju privabiti tudi uspešne bralce in primerno uporabiti po uspešnosti preverjene aktivnosti drugih knjižnic in aktivnosti sodelovalnega dela učitelja in knjižničarja.

Ko se soočimo s podatkom, da 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence (2. raven branja, ki omogoča uspešno vključevanje v izobraževanje in življenje), v OECD je

teh učencev 81 %, v EU pa 82 %, najvišje bralne kompetence pa dosega le 0,3 % slovenskih učencev (v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %) (Štraus, 2010), se moramo vprašati, kaj lahko storimo, kaj moramo spremeniti v učnem procesu in delu knjižnic, da se bodo odstotki dvignili. V našem primeru z gotovostjo lahko rečemo, da moramo, ob poznavanju učinkov informacijskega opismenjevanja, metode učenja z informacijskimi viri uvrstiti v pouk, študij, da bo večina doživela vsaj različne vrste praktičnih koristi uporabe knjižnice in lastne aktivnosti oziroma branja, če že ne bo zmoгла primerno razviti samousmerjevalnega učenja, vrednot in vrednotenja besedil, kjer naši učenci v primerjavi z drugimi tudi dosegajo nižje rezultate. Knjižnična zbirka omogoča opredeliti predmet raziskovanja (učenja), njegovo klasificiranje, umeščanje v sistem, dostopnost raznolikih vsebin in raznolikih pogledov na vsebine, izbiro primernih vsebin glede na namen raziskovanja, dostopnost informacij na različnih nivojih pismenosti, povezovanje, spoznavanje odvisnosti informacij in postopnost spoznavanja, razreševanja problema. Njene možnosti lahko, s primernimi knjižničnimi storitvami, vključimo v razvijanje učenčevih interesov, motivacije za branje, bodisi branja zabavo ali za informiranje, učenje. Knjižnica lahko načrtno prispeva tudi k razvijanju bralne pismenosti, k doseganju ciljev, ki so opredeljeni za njeno popolno obvladovanje, kot npr. nakazujejo spodnji primeri možnega vključevanja knjižničnih informacijskih vsebin, izbranih iz programov knjižničnega informacijskega znanja, ki jih lahko učenci spoznavajo v informacijskem procesu in jih uporabijo tudi kot pomoč pri razreševanju problema razumevanja bralnih virov:

- **Zbiranje informacij**

Npr.: Uporaba virov informacij, knjižničnega gradiva in knjižničnih pomagal za (dopolnitev) razumevanja problema; Referenčni pogovor: ključne besede, vrstilci, gesla, izvlečki; primarni, sekundarni viri, načini in zahtevnost predstavitve vsebine. (Za uspešno pridobivanje informacij: opredelitev problema, lokacija informacij, izbira primerne vrste in oblike informacij, vrednotenje informacij. Uporaba informacij.)

- **Tvorjenje širšega razumevanja**

Npr.: Opredelitev predmeta raziskovanja: umestitev teme v strokovno področje, medpredmetne povezave, izhodišče obravnave. Uporaba knjižničnih pomagal: katalog, registri, kazala, enciklopedije... (Uspešna opredelitev in izbira vsebine, vrste in oblike njene predstavitve in uspešno pridobivanje virov.)

- **Razvijanje razlag**

Npr.: Razumevanje pomena organizacija informacij in strategij njihovega pridobivanja: osnovne organizacijske oblike primarnih, sekundarnih in terciarnih virov; vrste in oblike knjižničnega gradiva (namen, zahtevnost). Strategije njihovega pridobivanja: ureditev knjižnične zbirke v fizični podobi in na spletni strani, ureditev informacij na internetu ...

- **Razmišljanje o vsebini besedila in ovrednotenje te vsebine**

Npr.: Izbira virov za razumevanje in sprejemanje odločitev in za sprostitev: bibliografski podatki, vsebinska predstavitev gradiva v katalogih, elementi vrednotenja primarnega vira, uporaba sekundarnih virov za vrednotenje primarnega vira.

- **Razmišljanje o obliki besedila in ovrednotenje te oblike**

Npr.: Spoznavanje oblik knjižničnega gradiva za razumevanje namena in kakovosti sporočanja in izbire virov za namensko rabo (izobraževanje, informiranje, sprostitev ...): poljudno, strokovno, znanstveno gradivo, pomen izvlečka, povzetka, ključnih besed, UDK, kazala, prilog, citiranja, virov in literature, opomb za vrednotenje.

Sklep

Teorija, podkrepljena z rezultati raziskav in številnimi strokovno ovrednotenimi primeri iz prakse (problemskega) učenja (reševanje raznolikih problemov z informacijskimi viri v individualni obliki, predvsem pa v obliki medpredmetnega učenja, sodelovalnega učenja, projektnega učenje, timskega učenja), potrjuje pozitivno vlogo knjižnic pri učenju učenja in razvijanju pismenosti. Po drugi strani pa spoznavamo, kako počasi se spremembe uveljavljajo v izobraževalnem okolju, kako se še zmeraj v pouk ne vključuje učenje z informacijskimi viri, razreševanje učnih, raziskovalnih (in drugih) problemov z informacijskim procesom. Nerazumljivo počasi – glede na to, da se cenjen napor učitelja in knjižničarja za pripravo takega pouka, ki ne terja kakšnih izstopajočih materialnih stroškov, bogato obrestuje, tudi zato, ker v takem pouku učenci spoznavajo, da je učenje proces, ki terja od učitelja in učenca samega napor za premagovanje zahtevnosti. Zdi se, kot da se še zmeraj učimo, da branje ne pomeni le dekodiranja, da učenje ne pomeni le obnavljanja učiteljevega znanja in posnemanja všečnosti in da znanje ni le nabor posameznih informacij, ampak njihova osmislitev.

Imamo knjižnice, ki imajo strokovno utemeljeno teorijo za svoje delovanje, v praksi pa zglede, ki nam omogočajo soočenje z njihovimi (z)možnostmi. Več bomo pričakovali in zahtevali, več nam bodo vračale. Podpreti moramo tudi njihova prizadevanja po izboljševanju dostopnosti knjižnic in njihovih delovnih pogojev, prizadevanja, da bodo čim prej odstranjene ovire za njihovo vključevanje v pouk oziroma v visokošolsko izobraževanje (Stopar et al., 2006). Naš obisk knjižnice za razrešitev osebnega problema je lahko zgled drugim, prav tako priprava medpredmetne učne ure, s katero bomo učence, na osnovi njihovega predmeta (teme) zanimanja, popeljali v svet raznolikih informacij, postopno in sistematično, s ponavljanjem takega aktivnega načina učenja pa gradili njihovo pismenost in znanje o učenju kot popotnico za vseživljensko ravnanje. Občasni projekti razreševanja problema z informacijami ne morejo biti primerno nadomestilo programov, ki zagotavljajo ponavljanje. Zato moramo v sistemu uveljaviti vsebine programov informacijskega opismenjevanja kot splošno znanje, za usvojitev katerega bodo odgovorni vsi pedagoški delavci; programi ne bi smeli ostati na ravni izbirnosti. Izbira je v tem primeru nepravilno izključujoča, zato, ker se učenci odločajo brez razumevanja in poznavanja informacijskega procesa in njegovih koristi. Ne nazadnje lahko to znanje koristi tudi branju za zabavo, ko se lahko tudi naključna izbira bralnega vira v knjižnici prepozna kot koristno presenečenje in ideja za sproščujoče ali spodbudno razvedrilo. Ko bodo vedeli, bodo tudi znali več povedati o tem, zakaj radi berejo in zakaj se niso odločili za branje, zakaj berejo trivialno literaturo, zakaj strokovno, informativno, umetniško, zakaj se potrudijo z zahtevnim besedilom, zakaj preberejo pesem, ki jih bolj vznemiri kot roman, zakaj izbirajo bralne vire v knjižnici –

ne pa na internetu, zakaj ... Za te in druge odgovore pa morajo biti sistematično spodbujani, vodeni v aktivnosti, da usvojijo znanje in strategije za branje različnih virov in njihovo pridobivanje, ki jih pripeljejo do izbire primernih virov za zadovoljitev njihovih raznolikih potreb, želja, interesov.

Literatura

- 1 Badke, W. (2010): Why information literacy is invisible. *Communication in information literacy*, let. 4, št. 2, str. 129-141. Pridobljeno 5.9.2011 s spletne strani <http://comminfolit.org/index.php/cil/article/view/Vol4-2010PER3/119>
- 2 Elley, W. B., Gradišar, M., Lapajne, Z. (1995): Kako berejo učenci po svetu in pri nas?. Nova Gorica: Educa.
- 3 Gawith, G. (2000): Information literacy. *Good Teacher*, št. 2, str. 2.
- 4 Gradišar, A. (1997): Uspešne šole v branju. V: *Pouk branja z vidika preнове. Strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 57-74.
- 5 Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- 6 Kotar, M., Stopar, M. (2011): Predstavitve standardov informacijske pismenosti in njihove (ne)umeščenosti v slovensko visokošolsko okolje. *Informacijska pismenost v visokem šolstvu: Strokovno srečanje ZBDS*. Ljubljana, 16. junij 2011. Pridobljeno 4.9.2011, s spletne strani <http://www.zbds-zveza.si/dokumenti/2011/inf-pismenost/>.
- 7 Merila in kazalci informacijske pismenosti v visokem šolstvu. (2010). Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije.
- 8 Miller, D. L. (2007): *Politična filozofija*. Ljubljana: Krtina.
- 9 Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Osnutek. (2005). Ljubljana: Andragoški center. Pridobljeno 4.9.2011, s spletne strani <http://pismenost.acs.si/>.
- 10 Novljan, S. (2008): Izključeni iz zagat bralne kulture. *Knjižnica*, let. 52, št. 4, str. 113-123.
- 11 Novljan, S. (2005): *Knjižnica, možnost za boljšo pismenost. Sodobna pedagogika. Posebna izdaja*, let. 56, št. 122, str. 174-186.
- 12 Novljan, S. (2011): Bibliopedagoška vloga knjižnice za prosto izbiro informacij. V: *Sto let razvoja Knjižnice Otona Župančiča: Zbornik ob stoletnici splošnega knjižničarstva v Ljubljani*. Ljubljana: Mestna knjižnica Ljubljana. (V tisku.)
- 13 Novljan, S. (1996): *Sodobne dejavnosti šolske knjižnice s posebnim ozirom na njene bibliopedagoške naloge pri izvajanju izobraževalnega programa učenja branja v osnovni šoli*. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- 14 Pečjak, S. (2010): PISA 2009 z vidika značilnosti učencev. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Pridobljeno 24. 3. 2011 s spletne strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=15#kontakt>.
- 15 Pirjevec, A. (1940): *Knjižnice in knjižničarsko delo*. Celje: Družba sv. Mohorja.
- 16 PIRLS 2001. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 24. 3. 2004 s spletne strani <http://www2.arnes.si/ulipeins/czve/pirls>.
- 17 PISA 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 24. 3. 2011 s spletne strani <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=15#kontakt>.
- 18 Posodobitev pouka v gimnazijski praksi. *Knjižnično informacijsko znanje*. (2010). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- 19 Požek Novak, T. (2005): Razširjeni esej - pristop k razvijanju znanstvene pismenosti pri kemiji pri programu mednarodne mature. *Sodobna pedagogika. Posebna izdaja*, let. 56, št. 122, str. 152-158.
- 20 Resnick, L.B. (1987): Learning in school and out. *Educational Researcher*, let. 16, št. 9, str. 13-20.

- 21 Steinbuch, M., Bratuša, A., Fekonja, R., Novljan, S. (2008): Knjižnično informacijsko znanje. Gimnazija. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Predmetna komisija za spremljanje in posodabljanje učnega načrta za knjižnično dejavnost. Pridobljeno 10. 5. 2011 s spletne strani <http://www.mss.gov.si/si/404>.
- 22 Steinbuch, M., Bratuša, A., Fekonja, R., Novljan, S. (2007). Knjižnično informacijsko znanje. Osnovna šola. (Predlog). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo; Predmetna komisija za spremljanje in posodabljanje učnega načrta za knjižnično dejavnost.
- 23 Stopar, K., Kotar, M., Pejova, Z., Bartol, T., Novljan, S. (2006): Izhodišča za uveljavljanje informacijske pismenosti na univerzah v Sloveniji. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev Slovenije, Sekcija za visokošolske knjižnice, str. 25. Pridobljeno 10. 5. 2011 s spletne strani: <http://www.zbds-zveza.si/dokumenti/2007/INFpismenostIZHODISCA.pdf>.
- 24 Štraus, M. (2010). PISA 2009. Prvi rezultati. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 24. 3. 2011 s spletne strani: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=15#kontakt>.
- 25 Zabukovec, V. (2010): Pedagoško-psihološki vidik poučevanja knjižničnega informacijskega znanja. V: Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Knjižnično informacijsko znanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 111-162.

BRANJE OGROŽA NEVEDNOST

Slavka Breznikar, Liljana Vovk

Ekonomska šola Novo mesto

Ključne besede: *branje, gimnazija, projektni dnevi, timsko poučevanje, medpredmetno povezovanje*

Predstavili bova projekt Branje ogroža nevednost, ki smo ga na Ekonomski šoli Novo mesto, v programu ekonomska gimnazija, izvajali v preteklem šolskem letu. Cilj projekta je bil razvijanje bralne kompetence pri dijakih 1. letnika. Vodja projekta je bila knjižničarka, z njo pa je sodelovalo osemnajst učiteljev, ki so se v projekt vključili pri osmih predmetih. Projekt je potekal vse šolsko leto. Intenzivneje so bile dejavnosti skoncentrirane v dveh projektnih tednih. Prvega smo izvedli v novembru, drugega pa v počastitev svetovnega dneva knjige. Ob koncu so dijaki svoje delo predstavili tudi staršem. S projektom smo skušali dijake privabiti h knjigi, v knjižnico, jim priljubiti branje in pokazati uporabnost mladinske literature pri reševanju problemov odraščanja. Zato so branje popestrile številne druge dejavnosti (športne aktivnosti, obiski pisateljev, likovno ustvarjanje, delavnice socialnih veščin, obisk knjižnega sejma ...), ki so nam pomagale pri doseganju naših ciljev. Pri šolskem projektu smo se pridružili tudi slovenskemu projektu Rastem s knjigo in aktivno sodelovali s Knjižnico Mirana Jarca v Novem mestu. Vse načrtovane dejavnosti smo uspešno izpeljali predvsem zato, ker smo dejavnosti natančno načrtovali, ker smo izbrali knjige, ki so bile dijakom blizu, in ker so vsi sodelujoči učitelji in mentorji ljubitelji knjige in branja ter sposobni odličnega timskega dela in poučevanja. Dijaki so preko celega leta izpolnjevali svoj bralni listovnik (dnevnik branja), ki smo ga ob koncu šolskega leta skupaj pregledali. Nad projektom so bili navdušeni tudi starši in nekateri so se celo pridružili branju.

BRALNA PISMENOST IN DISLEKSIJA

Mirjam Klavž Dolinar, Bojana Peruš Marušič

Osnovna šola bratov Polančičev Maribor

Ključne besede: *disleksija, branje, bralna pismenost, šolska knjižnica*

Branje je temeljna pravica vsakega človeka, zato je v šolskem sistemu potrebno vsem otrokom nuditi možnosti za njeno uresničitev. Za učence z disleksijo je branje in razumevanje prebranega resen učni problem, zato na OŠ bratov Polančičev Maribor že nekaj let izvajamo projekt bralne pomoči za učence s primanjkljaji na področju branja, razumevanja prebranega in pisanja. Ure izvaja šolska knjižničarka in specialna pedagoginja v šolski knjižnici. Šolska knjižnica je za učenca dislektika nevtralen prostor, tu se mu ni potrebno dokazovati, se bati neuspeha, kot knjižničarka zanj ne predstavljam učiteljice. Za učenčevo bralno motivacijo je zelo pomembno, da ima ob sebi osebo, ki mu predstavlja pozitiven model bralca. Predstaviti želim vlogo šolske knjižnice pri premagovanju bralnih težav, primerno knjižno in neknjižno gradivo za učence dislektike in nekaj praktičnih idej za povečanje bralne pismenosti pri učencih dislektikih v I. in II. triadi.

BRALNI KLUB ZA SREDNJEŠOLCE

Lidija Kozelj

Knjižnica Antona Tomaža Linhartaradovljica

Ključne besede: *dijaki, branje, leposlovje, debata, knjižnica, srednja šola*

Med glavnimi nalogami Knjižnice Antona Tomaža Linhartaradovljica je k branju privabiti čim več mladih, saj smo še vedno mnenja, da je knjiga lahko naša zvesta prijateljica in spremljevalka vse življenje. V času odraščanja še toliko bolj, saj se ob branju veliko naučimo in razširimo obzorja.

V ta namen v naši knjižnici že peto leto uspešno vodimo Bralni klub za srednješolce, ki je namenjen spodbujanju branja med mladimi. Pri projektu sodelujemo z dijaki Ekonomske gimnazije in srednje šole Radovljica in PUM-om Radovljica (Projektno učenje za mlajše odrasle, program Ljudske univerze Radovljica). Enkrat mesečno se dobimo v naši knjižnici, v prijetnem, neformalnem okolju, ki ne spominja na šolo, temveč se osredotoča na bralca ter na teme in značilnosti, ki zanimajo srednješolce. Tako izberemo knjige, ki se navezujejo na obdobje mladostniškega odraščanja in našim udeležencem dopuščajo, da se v knjigi »najdejo«. Na srečanju, ki poteka v obliki debate, povedo mnenje, ki ga ne ocenjujemo. Mladi, ki se bralnega kluba udeležujejo, poudarjajo, da je prav sproščena debata tista, ki jo v zadnjem času vedno bolj pogrešajo.

Mlade želimo spoznati predvsem s slovenskimi mladinskimi pisatelji, ki v svojih zgodbah razkrivajo čare odraščanja in pasti, v katere se lahko vsak ulovi. Da bi preverili, kako zgodbe, ki jih beremo, nastajajo, vsako leto na obisk povabimo zanimive avtorje, ki nam v živo povedo, kaj vse stoji za nastankom knjige. Takšna oblika predstavitve knjige je za mlade sploh zanimiva, ker med pogovorom spoznajo, ali so zgodbo razumeli tako, kot nam jo je želel prikazati avtor. Razvije se lahko zelo konstruktivna debata, saj iz izkušenj vemo, da vsak posameznik zgodbo razume na svoj način. V preteklem šolskem letu nas je obiskala mladinska pisateljica Nejka Omahen, zaključek leta pa nam je popestril Andrej Rozman Roza, ki nam je s stand up-om predstavil svoje pesniške stvaritve.

Projekt Bralni klub za srednješolce pa je v letošnjem šolskem letu, že tretjič finančno podprla tudi Javna agencija za knjigo Republike Slovenije.

RAZVOJ BRALNIH ZMOŽNOSTI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU S POMOČJO PRAVLJICE: MEDPREDMETNA POVEZAVA KNJIŽNICE S PREDMETOMA INFORMATIKA IN IGRE ZA OTROKE

Mojca Krevs

Šolski center Rudolfa Maistra Kamnik

Ključne besede: *bralne zmožnosti, pravljica, predšolsko obdobje, vrtec, bralna pismenost, branje*

Zadnje raziskave v svetu in pri nas kažejo, da je nivo bralne kulture vedno nižji. Če želimo zopet dvigniti bralno pismenost na prejšnjo raven, oziroma jo še izboljšati, je potrebno s knjižno vzgojo začeti že pri najmlajših. V Šolskem centru Rudolfa Maistra, v programu predšolske vzgoje, bodoče vzgojiteljice vzgajamo tako, da bodo pri otrocih, v kurikulumu v vrtcu, predbralne in bralne zmožnosti razvijale sistematično in usmerjeno in da bodo znale oblikovati tako okolje, da bo otrokov prvi stik s knjigo pozitivna in lepa izkušnja. Da bi še poudarili pomen knjižne vzgoje v predšolskem obdobju, smo se knjižničarka, profesor informatike in profesorica iger za otroke, dogovorili za medpredmetno povezavo v obsegu treh pedagoških ur, ob vsebinskem sklopu pri predmetu informatika: komuniciranje po elektronski pošti z uradno osebo. Dogovorili smo se, da bodo dijaki pri predmetu igre za otroke ponovili že osvojeno znanje o pomenu knjig, še posebno pravljic, za otrokov vsestranski razvoj in razvoj bralne pismenosti, nato si bodo v šolski knjižnici izbrali poljubno pravljico in se pripravili na uradno komunikacijo po elektronski pošti s strokovno osebo, v našem primeru knjižničarko, o vključevanju pravljic v vzgojno izobraževalno delo v vrtcu. Pri uri informatike bodo nato oblikovali vsebino elektronskega sporočila glede na izbrano možnost (struktura pravljice; različice pravljice; interpretacija pravljice) in, upoštevajoč pravila komuniciranja z uradno osebo, elektronsko sporočilo poslali v pregled knjižničarki. Knjižničarka jim bo, prav tako v uradnem jeziku, posredovala svoje mnenje o vsebinski ustreznosti priprave in nanizala predloge za izboljšavo. Pri naslednji uri Informatike bodo dijaki skupaj s profesorjema pregledali uradno korespondenco in ocenili njeno oblikovno in vsebinsko ustreznost.

VLOGA PIONIRSKE PRI RAZVOJU BRALNE PISMENOSTI

Darja Lavrenčič Vrabec

Mestna knjižnica Ljubljana

Ključne besede: *mladinska književnost, vrednotenje, zlata hruška, knjižna vzgoja, književna vzgoja, knjižnična vzgoja*

Pionirska - Center za mladinsko književnost in knjižničarstvo pri MKL je nacionalno teoretsko in praktično središče mladinskega knjižničarstva, ki je, s svojo tradicijo in programom, uporabna dobrina šolske in splošne bralne kulture.

Učinkovitost središčne vloge te ustanove zagotavljajo:

- materialna osnova, kot je npr. *Arhiv mladinskih knjig in periodike* ter zbirka *strokovnega gradiva o mladinski književnosti in knjižničarstvu*, informacijski center (dokumentacija Pionirske, specialni katalog Pionirske, t. i. *Mala knjižnica*),
- praktično delo, kot so bibliopedagoške dejavnosti (*MEGA kviz, Moja naj knjiga, Kosovirjeva žlica, DVD Knjiga te čaka. Poišči jo!* idr.), obdelava in vrednotenje ter promocija literature za otroke in mladino (*»zlata hruška«, Priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig* idr.), izobraževanje (*Strokovne srede, simpoziji* idr.), aktivno sodelovanje v za stroko pomembnih inštitucijah (JAK, Slovenska sekcija IBBY, Andragoški center Slovenije, Bralno društvo Slovenije, Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, Skupnost muzejev Slovenije, Sekcija za mladinsko književnost pri DSP idr.), medresorsko povezovanje, sodelovanje v nacionalnih projektih (*»Branje za znanje in branje za zabavo«, »Rastem s knjigo«, »Dnevi evropske kulturne dediščine«* idr.),
- teoretsko raziskovalno in eksperimentalno delo kot je raziskovanje in oblikovanje kriterijev za vrednotenje mladinske književnosti, raziskovanje vsebinske obdelave mlad. književnosti (statistike, geslovniki, piktogrami, signalizacije, raziskovanje uspešnih modelov vzgajanja mladega bralca v samostojnega uporabnika knjižnice ter različnih oblik promocije branja in bralne pismenosti, kot so npr.: postavitev gradiva, multimedijски objekti in didaktične igre.

Danes, ko se pedagoška in kulturna vrednost mladinske književnosti utaplja v naraščajoči agresivnosti trga, je Pionirska, s svojimi orodji in sistematično, še kako potreben partner šolstvu.

**ŠOLSKI BRALNI TIM –
PRILOŽNOST ALI IZZIV ŠOLSKI KNJIŽNIČARKI PRI RAZVIJANJU BRALNE
PISMENOSTI**

Leonida Zalar

Osnovna šola heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu

Ključne besede: *bralna pismenost, šolske knjižnice, branje, bralno razumevanje, pomoč učencem*

Današnji čas, čas v razcvetu sodobne tehnologije, potrošniške družbe in velike nagnjenosti mladih v svet virtualnih zabav, je v velik izziv šolskemu knjižničarju pri promoviranju raznolikih bralnih vsebin. Zanimanj za tovrstno branje je vedno manj, posledično se to odraža v stopnji bralne pismenosti naših osnovnošolcev (težave pri pisnem in govornem izražanju v zbornem jeziku, premalo poglobljeno branje, nerazumevanje prebranega besedila, nerazvita avtomatizirana tehnika branja, zavračanje branja ...).

V pričujočem prispevku so izsledki dela šolske knjižničarke z mladimi bralci botrovali pri oblikovanju šolskega bralnega tima (psihologinja, pedagoginja, učiteljici razredne stopnje, specialni pedagog, ravnateljica, pomočnica ravnateljice – slavistka in knjižničarka), ki je prispeval k ozaveščanju pomena in vloge bralne pismenosti med učitelji, posledično tudi med starši in učenci Osnovne šole heroja Janeza Hribarja Stari trg pri Ložu.

Vloga knjižničarke v šolskem bralnem timu je temeljila na spodbudah za lastni bralni razvoj vseh strokovnih članov (posredovanje ustreznega strokovnega gradiva), na pobudah in idejnih predlogih za vključevanje članov v različne bralne aktivnosti (teden poezije, pravljичne ustvarjalnice ...), na motivaciji članov za sodelovanje na posameznih aktivih in tematskih roditeljskih sestankih, na pobudah o načrtnem strokovnem izobraževanju članov in ostalih sodelavcev, na osveščanju o bralnih dosežkih naših učencev, izmenjavi mnenj o bralnih aktivnostih, organizaciji in izvedbi preverjanja tekočnosti branja ...

Na osnovi analize večletnega dela šolske knjižničarke v šolskem bralnem timu nam avtorica predstavlja prednosti in slabosti, ki so pospeševale ali zavirale dejavnosti bralnega projekta.

NACIONALNI PROJEKT »RASTEM S KNJIGO« V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH

Tjaša Urankar

Javna agencija RS za knjigo

Ključne besede: *nacionalni projekt "Rastem s knjigo", Javna agencija RS za knjigo,*

Povzetek

V šolskem letu 2011/2012 poteka nacionalni projekt spodbujanja bralne kulture »Rastem s knjigo« v osnovni šoli že šestič, in drugič v srednji šoli. Izvajamo ga: Javna agencija za knjigo RS, Ministrstvo za kulturo RS, Ministrstvo za šolstvo in šport RS, Združenje splošnih knjižnic, ob podpori Zavoda za šolstvo RS, Društva šolskih knjižničarjev Slovenije in Društva slovenskih pisateljev ter v sodelovanju s splošnimi knjižnicami, slovenskimi osnovnimi šolami, osnovnimi šolami s prilagojenim programom, zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami in zamejskimi osnovnimi šolami. JAK z javnim razpisom vsako leto izbere mladinsko leposlovno delo slovenskega avtorja, primerno za sedmošolce in slovensko mladinsko leposlovno delo za dijake prvih letnikov. Sedmošolci in dijaki prvega letnika prejmejo izbrano knjigo ob letnem obisku najbližje splošne knjižnice, ki je vključen v letni delovni načrt slovenskih osnovnih in srednjih šol. Knjige dobijo tudi učenci zamejskih šol. Obisk knjižnice vključuje spoznavanje knjižničnega informacijskega znanja, seznanjanje z najnovejšim slovenskim mladinskim leposlovjem, predstavitev avtorja in knjige. Cilji nacionalnega projekta »Rastem s knjigo« so: - spodbujanje dostopnosti in izvirnosti raznovrstne, kakovostne in izvirne slovenske mladinske leposlovne literature; - promocija vrhunskih domačih ustvarjalcev mladinskega leposlovja; - spodbujanje motivacije za branje pri šolarjih in njihovega obiskovanja splošnih knjižnic; - motivacija založnikov k večjemu vključevanju sodobnih slovenskih piscev v založniške programe za mladino ter povečevanje deleža izdanega izvirnega slovenskega mladinskega leposlovja. Uradni začetek nacionalnega projekta »Rastem s knjigo« je vsako leto 8. septembra, ob mednarodnem dnevu pismenosti, ko so knjige že dostavljene v vse splošne knjižnice v Sloveniji, kjer željno čakajo na svoje bralce.

Letos se je 8. septembra, na mednarodni dan pismenosti, že šestič pričel nacionalni projekt »Rastem s knjigo«, ki je namenjen spodbujanju bralne kulture med mladimi. Projekt, ki ga vodi Javna agencija za knjigo RS (JAK RS), izvajamo skupaj z Ministrstvom za kulturo RS, Ministrstvom za šolstvo in šport RS in Združenjem splošnih knjižnic. Zlasti je pomembno sodelovanje Zavoda za šolstvo RS, Društva šolskih knjižničarjev Slovenije ter Društva slovenskih pisateljev. Projekt poteka v splošnih knjižnicah, slovenskih osnovnih in srednjih šolah, zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami ter zamejskih šolah.

Vsak učenec sedmega razreda osnovne šole in vsak dijak prvega letnika srednje šole prejme izbrano knjigo, ob organiziranem obisku najbližje splošne knjižnice. Skladno s priporočili, ki jih šole prejmejo od organizatorjev, obisk učencev in dijakov v knjižnici vključijo v letni delovni načrt. Vsaka splošna knjižnica pa, skladno s priporočili, pripravi za mlade obiskovalce vsebinsko čim bolj zanimiv program obiska. Knjižničarji jim najprej predstavijo knjižnico (knjižnično-informacijska znanja) ter najnovejše mladinsko leposlovje, nato pa jih seznanijo še z izbrano knjigo in njenim avtorjem.

Cilji nacionalnega projekta »*Rastem s knjigo*« so:

- spodbujanje dostopnosti raznovrstne, kakovostne in izvirne slovenske mladinske leposlovne literature;
- promocija vrhunskih domačih ustvarjalcev mladinskega leposlovja;
- spodbujanje motivacije za branje pri šolarjih in obiskovanje splošnih knjižnic;
- motivacija založnikov k večjemu vključevanju sodobnih slovenskih piscev v založniške programe za mladino ter povečevanje deleža izdanega izvirnega slovenskega mladinskega leposlovja.

Delovna skupina projekta »*Rastem s knjigo OŠ*«, v kateri sodelujejo predstavniki vseh prej naštetih ustanov, pripravi priporočila za šole in knjižničarje o izvajanju projekta. Sodelavci Pionirske – Centra za mladinsko književnost in knjižničarstvo pri Mestni knjižnici Ljubljana pa pripravijo še okvirni programu obiskov sedmošolcev in srednješolcev v splošnih knjižnicah, predstavitev izbrane knjige ter priporočilni seznam kakovostnih mladinskih knjig za branje.

»*RASTEM S KNJIGO OŠ*«

Začetki izvajanja projekta »*Rastem s knjigo OŠ*« segajo v šolsko leto 2006/2007, ko so z njegovim izvajanjem pričeli na Ministrstvu za kulturo, od leta 2009 naprej pa projekt izvaja Javna agencija RS za knjigo.

Do sedaj so bile v okviru projekta »*Rastem s knjigo OŠ*« izbrane in podarjene knjige:

Neli Kodrič, *Na drugi strani* (šol. leto 2006/07), Slavko Pregl, *Spričevalo*, z ilustracijami Arjana Pregla (šol. leto 2007/08), Ervin Fritz, *Vrane*, z ilustracijami Matjaža Schmidta (šol. leto 2008/09), Dušan Čater, *Pojdi z mano* (šol. leto 2009/10), Tone Pavček, *Majnice, fulaste pesmi*, z ilustracijami Kostje Gatnika (šol. leto 2010/11). Letos (šol. leto 2011/2012) je izbrana knjiga pisateljice Dese Muck, *Blazno resno o šoli* – prenovljeno besedilo – z novimi ilustracijami Mateja de Cecca. Vsako leto je bilo natisnjenih in podarjenih okoli 23.000 knjig.

»*RASTEM S KNJIGO SŠ*«

23. aprila 2010 je Ljubljana postala svetovna prestolnica knjige in zato smo projekt »*Rastem s knjigo*« nadgradili in ga razširili tudi med srednješolsko populacijo. Po zadnjih raziskavah bralne pismenosti so namreč srednješolci tista populacija, pri kateri zanimanje za branje knjig drastično upade, postane omejeno na obvezno domače branje, in – le v manjši meri – ostaja prijetna navada za zabavno preživljanje prostega časa, kar, posledično, vpliva na slabše rezultate bralne pismenosti slovenske mladine nasploh.

V lanskem šolskem letu je bila pri projektu »*Rastem s knjigo SŠ*« izbrana knjiga Slavka Pregla, *Geniji brez hlač*; letos (šol. leto 2011/2012) pa je aktualna knjiga pesnika Andreja Rozmana Roze, *Izbrane Rozine v akciji*, z ilustracijami Svjetlana Junakovića (prav tako 23.000 izvodov).

Projekt »*Rastem s knjigo*« presega tudi slovenske meje, knjig namreč ne razdelimo le slovenskim osnovnošolcem in srednješolcem, temveč so v projekt vključeni tudi Slovenci v zamejstvu (v Avstriji, Italiji in na Madžarskem) ter slovenski potomci povsod po svetu. Pri tem, že od vsega začetka, uspešno sodelujemo z Društvom Bralna značka Slovenije – ZPMS in njenimi mentorji, ki že 50 let uspešno spodbujajo bralno kulturo doma in med Slovenci po svetu. Avgusta letos smo projekt predstavili na 17. evropski konferenci o branju v Monsu (Belgija) in poželi precej pozornosti.

Z vsakoletnim in kontinuiranim izvajanjem projekta, ki je vezan na šolsko leto, želimo šolarje motivirati za branje slovenskih avtorjev mladinskega leposlovja in spodbuditi njihovo obiskovanje splošnih knjižnic.

Verjamemo, da je motivacija najstnikov za branje eden ključnih elementov, s katerimi jim branje približamo. Ključno je sodelovanje vseh partnerjev, zato, poleg mentorjev in koordinatorjev projekta, v splošnih in šolskih knjižnicah, ki delajo z učenci in dijaki na terenu, udeležence projekta spodbujamo še z različnimi promocijskimi gradivi (letaki, plakati itd.). Že drugo leto zapored v JAK, v sodelovanju z založnikom in avtorji izbrane knjige za popestritev projekta, pripravimo zanimiv video posnetek z avtorji. Letošnji knjigi sta v sodelovanju z avtorji Deso Muck, Matejem De Cecco ter Andrejem Rozmanom Rozo duhovito predstavljeni in dostopni na spletni strani: http://www.jakrs.si/rastem_s_knjigo/rastem_s_knjigo_video_vsebine/.

Po do sedaj zbranih podatkih je bilo v projekt vsako leto vključenih okoli 18.000 osnovnošolcev in okoli 15.000 srednješolcev (projekt se je v šolskem letu 2010/11 izvajal prvič). V projektu izvrstno sodelujejo vse splošne knjižnice. Število šol, ki se vključujejo v projekt, se iz leta v leto povečuje. Ob obisku osnovnošolcev v knjižnicah zbirajo podatke o njihovem vpisu. V knjižnice je vpisanih več kot 70 % učencev in verjamemo, da bodo nadaljnje analize pokazale povečanje vpisa in obiska v splošnih knjižnicah.

Tabela 1: Podatki o udeležbi učencev v nacionalnem projektu RSK OŠ in RSK SŠ v šolskem letu 2010/11

število OŠ ustanov	število učencev 7. razred OŠ (2010/11)	Projekt RSK OŠ v šolskem letu 2010/11			
		število sodelujočih OŠ	% sodelujočih OŠ	število sodelujočih učencev	% sodelujočih učencev
485	18605	452	93 %	18088	97 %

število SŠ ustanov	število učencev 1. letnik SŠ (2010/11)	Projekt RSK SŠ v šolskem letu 2010/11			
		število sodelujočih SŠ	% sodelujočih SŠ	število sodelujočih dijakov	% sodelujočih dijakov
174	21665	156	89 %	15743	73 %

Zadnji podatki, na podlagi letošnjih prijav (šol. leto 2011/12) pa celo kažejo, da se v projekt vključuje 99 % rednih osnovnih šol in vse redne srednje šole. V te podatke niso vključeni zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami ter zamejske šole, ki tudi sodelujejo v projektu.

Prvi rezultati evalvacije in anket v šolah in knjižnicah jasno kažejo, da je projekt »*Rastem s knjigo*« v vseh teh letih spodbudil povezovanje šolskih in splošnih knjižnic, obiskovanje le-teh, in da so podarjene knjige večinoma vključene v priporočilne sezname za Bralna značko in sezname knjig za domače branje. Na terenu se učenci in dijaki večkrat v živo srečajo s pisatelji in pesniki izbranih knjig (z obiski po šolah, ki jih v svojih programih izvajata Društvo Bralna značka Slovenije - ZPMS in Društvo slovenskih pisateljev, npr. s projektom Povabimo besedo).

Po letu, ko je bila Ljubljana svetovna prestolnica knjige in čakajoč na leto, ko bo Maribor evropsko mesto kulture, se lahko nadajamo uspeha tam, kjer se branje najbolj pozna – v šolah. Za konec si izposodimo citat dr. Mete Grosman: »*Prav pozitivna izkušnja s šolskim branjem je za učence vir najbolj učinkovite motivacije za branje in tudi za spoznanje o pomenu razvite bralne zmožnosti.*«

PROGRAM KONFERENCE

Torek, 25. oktober 2011

10.00 – 10.30	Uvod in pozdravni nagovori
10.30 – 13.00	Plenarna predavanja
10.30 – 11.30	Študija o bralni pismenosti omrežja Eurydice: Teaching Reading in Europe, <i>Isabelle De Coster, evropska enota Eurydice</i>
11.30 – 12.00	Odmor
12.00 – 12.30	Posebnosti slovenske jezikovne situacije s poudarkom na branju in razumevanju, <i>dr. Marko Stabej, Filozofska fakulteta</i>
12.30 – 13.00	Vloga jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti, <i>dr. Ljubica Marjanovič Umek, Filozofska fakulteta</i>
13.00 – 14.30	Kosilo
14.30 – 16.30	Tematske skupine
	1. Razvoj komunikacijskih zmožnosti v vrtcu ter začetno opismenjevanje Teoretski prispevek: <i>dr. Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta; dr. Nataša Potočnik, Zavod RS za šolstvo</i>
	2. Učni načrti in pouk slovenščine Teoretski prispevek: <i>dr. Martina Križaj Ortar, samostojna raziskovalka</i>
	3. Slovenski jezik kot učni jezik Teoretski prispevek: <i>dr. Jerca Vogel, Filozofska fakulteta</i>
	4. Izkušnje iz mednarodnih projektov in raziskav Teoretski prispevek: <i>dr. Meta Grosman, Filozofska fakulteta</i> Mednarodne raziskave in projekti: <i>mag. Marjeta Doupona Horvat, Pedagoški inštitut; Neža Pajnič, Cmepius</i>
	5. Otroci priseljencev v vzgojno-izobraževalnem procesu. Otroci, katerih materinščina ni slovenščina (madžarščina, italijanščina, romščina) Teoretski prispevek: <i>dr. Albina Nečak Lük, Filozofska fakulteta</i>
	6. Vloga knjižnice pri razvoju bralne pismenosti Teoretski prispevek: <i>dr. Silva Novljan, Filozofska fakulteta</i>
16.30 – 17.00	Odmor
17.00 – 18.00	Plenarno poročanje

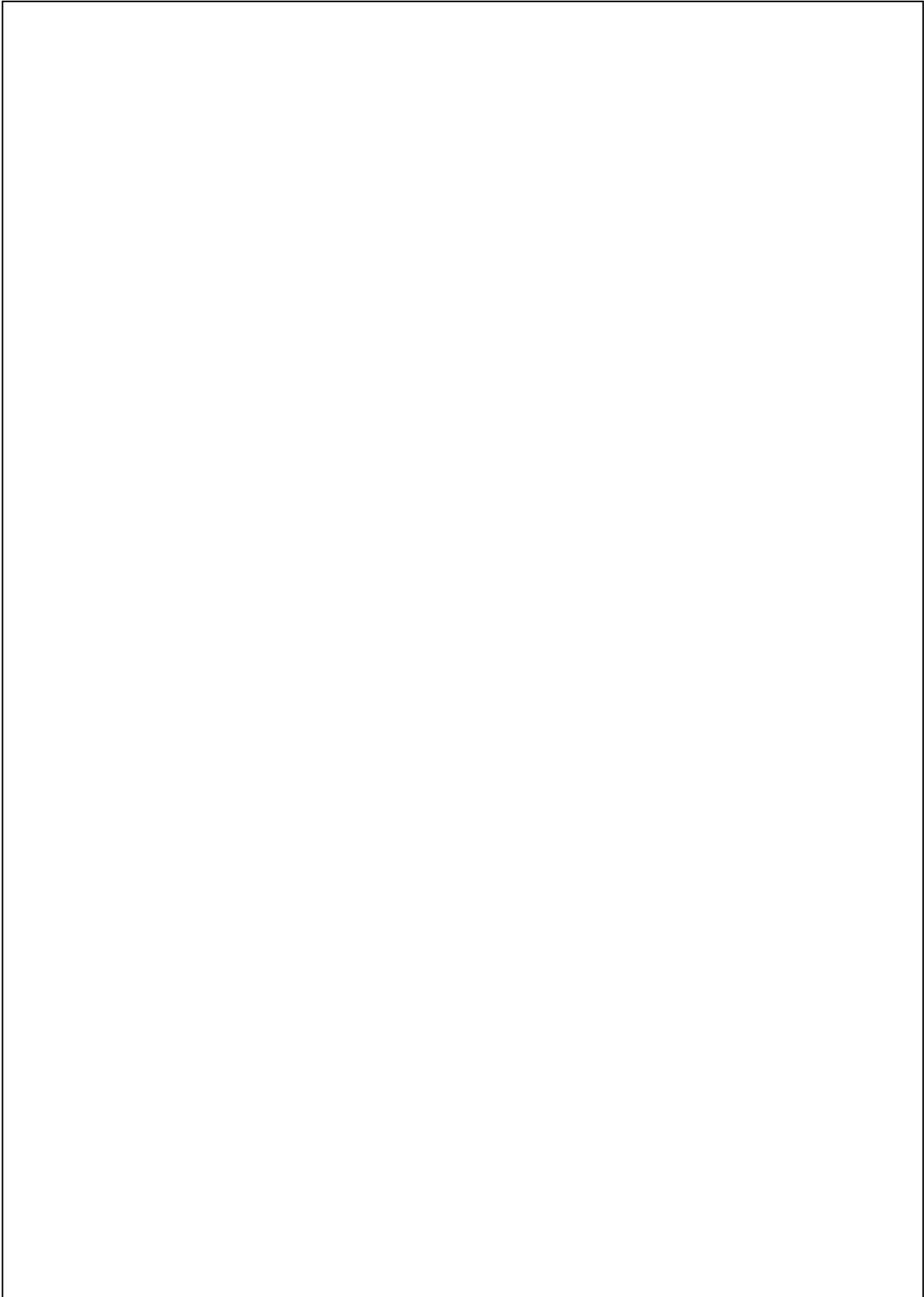
Sreda, 26. oktober 2011

9.00 – 9.15	Uvod
9.15 – 12.00	Plenarna predavanja
9.15 – 10.00	Dosežki norveških učencev in ukrepi za dvig bralne pismenosti, <i>dr. Astrid Roe, raziskovalka na Univerzi v Oslu</i>
10.00 – 11.30	Dosežki slovenskih učencev in učenk v mednarodnih in nacionalnih raziskavah
10.00 – 10.30	- PISA in PIRLS, <i>dr. Janez Justin, Pedagoški inštitut</i>
10.30 – 11.00	Odmor
11.00 – 11.30	- NPZ, <i>dr. Janez Bečaj, predsednik Državne komisije za vodenje NPZ</i>
11.30 – 12.00	- Položaj Slovenije v študiji Eurydice, <i>mag. Ljudmila Ivšek, Tatjana Plevnik</i>
12.00 – 13.00	Kosilo
13.00 – 15.00	Delavnice – Oblikovanje predlogov za izboljševanje ravni bralne pismenosti
15.00 – 15.30	Odmor
15.30 – 16.00	Kulturni program
16.00 – 16.30	Povzetki delavnic in predlogi za pripravo nacionalne strategije

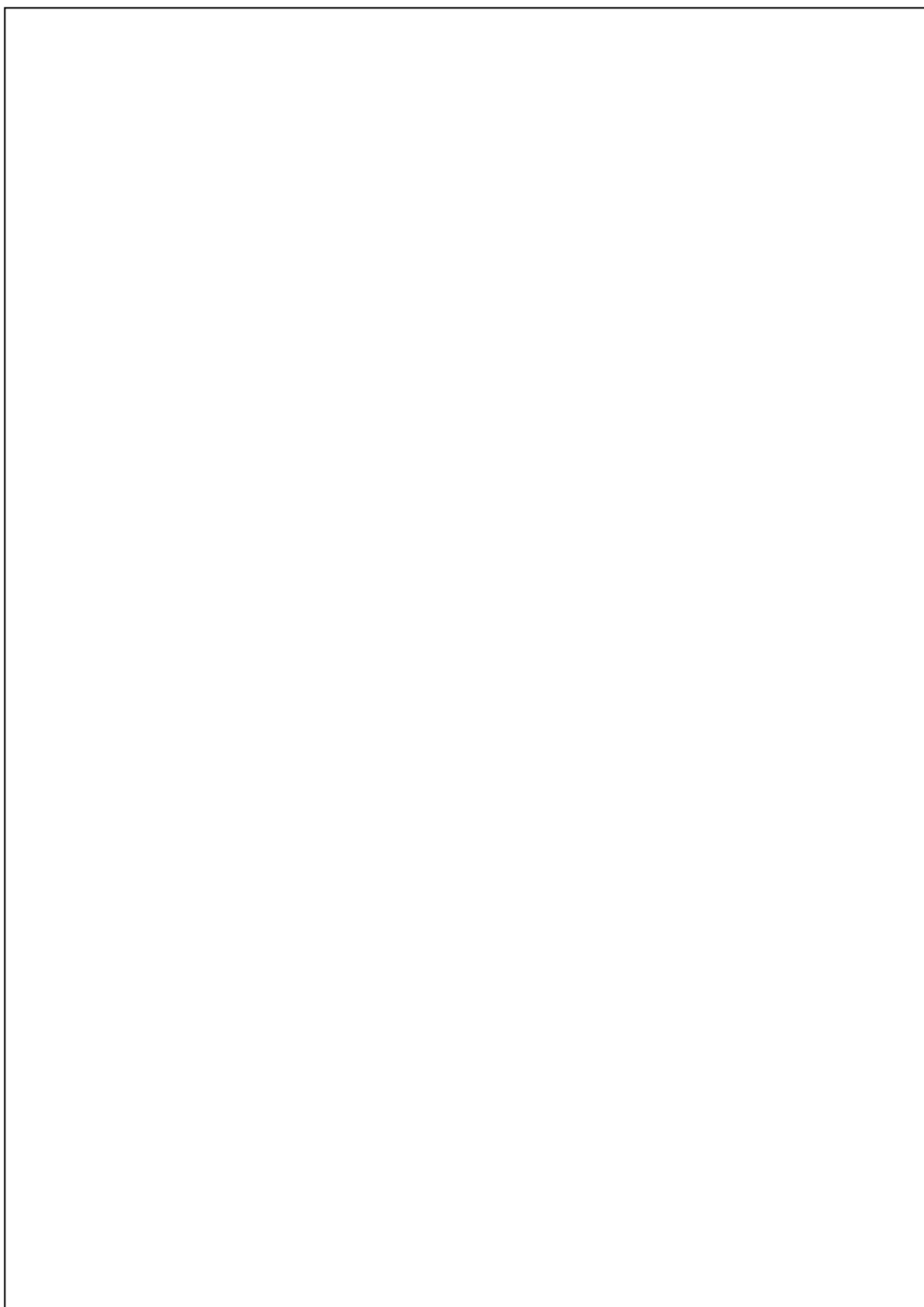
ZAPISKI

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page below the title. It is intended for the user to write their notes.

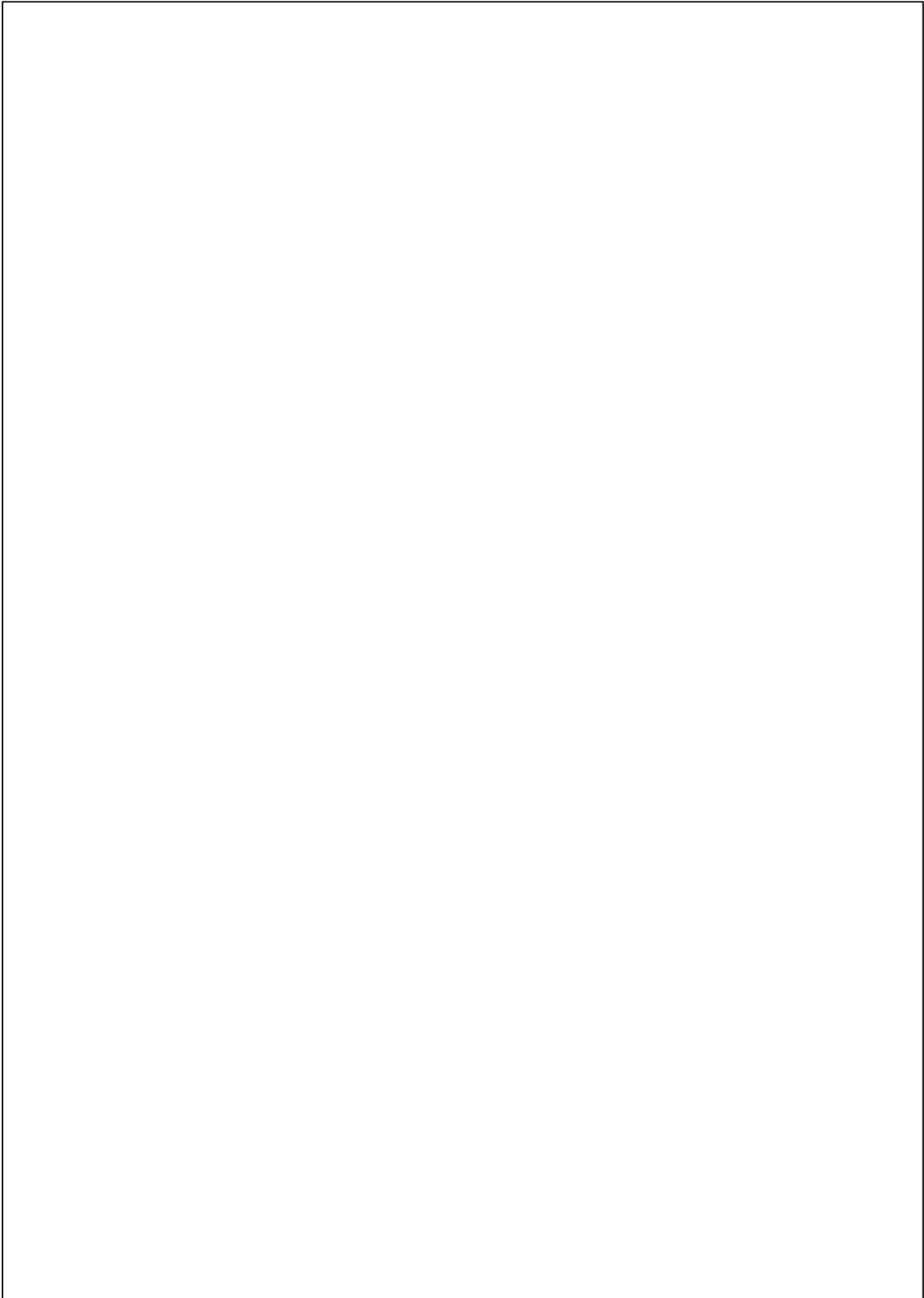
ZAPISKI



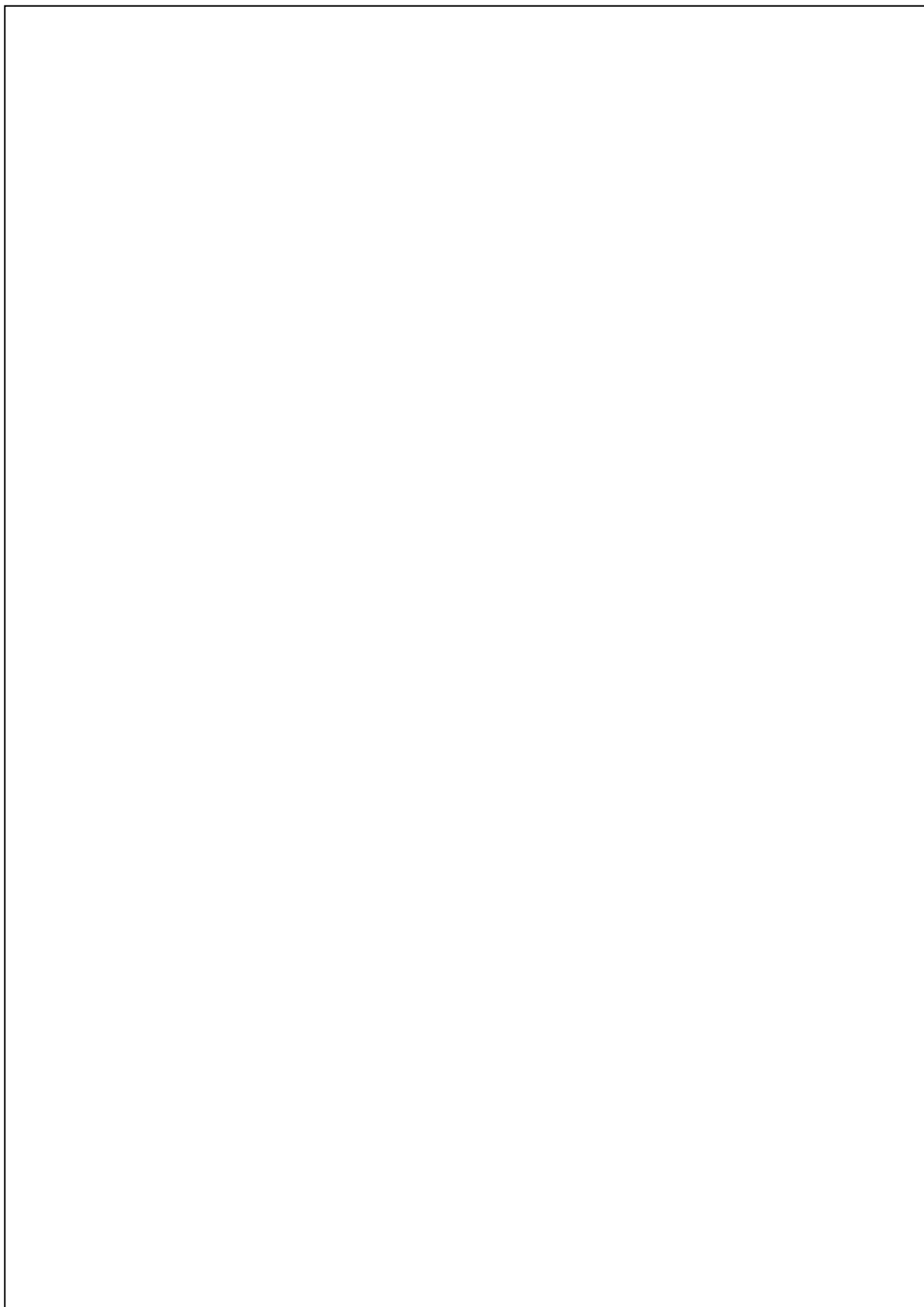
ZAPISKI

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page. It is intended for the user to write their notes.

ZAPISKI



ZAPISKI

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page. It is intended for the user to write their notes.

ZAPISKI

