



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

ZA DVIG BRALNE PISMENOSTI

**Zbornik prispevkov strokovnega
tematskega razgovora na Ministrstvu
za izobraževanje, znanost in šport**

Ljubljana, 7. februarja 2014

ZA DVIG BRALNE PISMENOSTI

Zbornik prispevkov strokovnega tematskega razgovora na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport

Ljubljana, 7. februarja 2014

Uredili: mag. Mojca Miklavčič in dr. Andreja Barle Lakota

Jezikovni pregled: Mateja Gajgar

Izdala in založila: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
Zavod RS za šolstvo

Zanju: Aleš Ojsteršek in dr. Vinko Logaj

Druga izdaja

Objava na spletnem naslovu: <http://www.zrss.si/pdf/Za-dvig-digitalne-pismenosti.pdf>

Ljubljana, februar 2015

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

37.014.22(082)(0.034.2)
028:37.091.3(082)(0.034.2)

ZA dvig bralne pismenosti [Elektronski vir] : zbornik prispevkov strokovnega tematskega razgovora na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport, Ljubljana, 7. februarja 2014 / [uredili Mojca Miklavčič in Andreja Barle Lakota]. - 2. izd. - El. knjiga. - Ljubljana : Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo, 2015

Način dostopa (URL): <http://www.zrss.si/pdf/Za-dvig-digitalne-pismenosti.pdf>

ISBN 978-961-03-0310-7 (Zavod RS za šolstvo, pdf)

1. Miklavčič, Mojca, 1972-
277939200

KAZALO VSEBINE

Uvodnik	4
ZAPIS PRVEGA STROKOVNEGA TEMATSKEGA RAZGOVORA O BRALNI PISMENOSTI.....	5
Zapis prvega strokovnega tematskega razgovora o bralni pismenosti	6
Seznam prisotnih (pregled udeležbe)	34
PRISPEVKI	35
Splošna bralna pismenost ali funkcionalna pismenost?	36
Kako do boljše bralne pismenosti – predlogi staršev	41
Kaj nam sporoča projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja?.....	45
Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009	51
Kako do boljše bralne pismenosti?	54
Vloga splošne knjižnice v razvoju bralne pismenosti	59
Vloga Javne agencije za knjigo RS pri razvoju bralne pismenosti.....	63
Učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik učenca v procesu soustvarjanja bralne pismenosti	66
Bralna pismenost: Ne iščimo neznanja, ampak vire moči.....	70
Pismenost odraslih v Sloveniji – na razpotju politike in stroke	73
Učni pogovor kot pomemben dejavnik bralne pismenosti	80

Uvodnik

Izdaja zapisa prvega strokovnega tematskega razgovora o bralni pismenosti je vpogled na opravljeno razpravo na to tematiko, ki jo je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, spodbujeno z izidom mednarodne raziskave PISA, opravilo s strokovnjaki.

Zbornik povzema njihove prispevke, v katerih analizirajo stanje, razmišljajo o okoliščinah, nakazujejo možne rešitve za izboljšanje bralne pismenosti in je namenjen strokovni javnosti kot podlaga za nadaljnje aktivnosti. Zbornik predstavlja koristno branje tudi za širšo javnost, saj nakazuje pomembnost vseh oblik pismenosti za uspešen razvoj družbe kot celote.

Zbornik bo javno dostopen na spletni knjižnici Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.

dr. Andreja Barle Lakota
državna sekretarka

**ZAPIS PRVEGA STROKOVNEGA
TEMATSKEGA RAZGOVORA O
BRALNI PISMENOSTI**

Zapis prvega strokovnega tematskega razgovora o bralni pismenosti,

*ki je bil v petek, 7. februarja 2014, ob 8.30,
na MIZŠ (pritličje, sejna soba 23/24)*

Vsi prisotni so vidni iz pregleda udeležbe, ki je priloga temu zapisu.

Moderatorica razgovora **Tanja Taštanoska** je ob uvodnem pozdravu poudarila, da je okrogla miza namenjena posvetu ministra s strokovnjaki in deležniki na temo dviga bralne pismenosti. Gre za enega prvih tematskih razgovorov, ki je tokrat namenjen razpravi o možnih ukrepih za dvig bralne pismenosti. Povod za organiziranje tega razgovora so tako rezultati PISE kot tudi želja, da bi bili ukrepi, ki jih bomo izvajali v perspektivi 2014 – 2020, še bolj ciljno naravnani.

Minister je poudaril, da je bilo ob izidu rezultatov raziskave PISE že veliko izrečenega, vendar meni, da je ob vsem tem najpomembneje, kako se bomo kot celotna družba na to odzvali. Prav zato je naročil analizo dosedanjih ukrepov (od leta 2006) na področju bralne pismenosti in pripravo predlogov ukrepov za obdobje 2014 – 2020. Ključne so opredelitve, kako v prihodnje, kako dvigniti uspešnost generacije, saj je bralna pismenost ključna kompetenca, ki močno vpliva na vključevanje v življenje in delo. Zavedamo se, da na bralno pismenost vpliva cela vrsta dejavnikov, ne samo šolski, temveč tudi širše družbeno ekonomske okoliščine, spol, socialna razslojenost itd. Prav zato menimo, da morajo biti ukrepi na področju bralne pismenosti del vladne politike, in ne samo MIZŠ. Ta politika mora biti medresorsko koordinirana, konsistentna in predvsem vztrajna. Da je vztrajnost pri izvajanju ukrepov izredno pomembna, povedo tudi rezultati poljskega primera. Ključno je, da pri določenih rešitvah vztrajamo in jih ne spreminjamo ves čas. Ne gre le za šolski prostor, gre za vprašanje uzaveščanja bralne pismenosti. Na to temo poteka v svetu veliko akcij in tudi Slovenija mora začeti izvajati aktivnosti za uzaveščanje pomena bralne pismenosti. Poleg stalnih nalog (razvoj kurikula) bomo dodali še dodatne ukrepe, ki bodo vplivali na dvig zavedanja o pomenu bralne pismenosti.

Cilj današnjega razgovora je slišati mnenje strokovnjakov in drugih deležnikov, kako načrtovati ukrepe, kam nameniti napore za dvig bralne pismenosti, še posebej glede na omejene vire, ki jih imamo. Vprašanje strokovnjakov pa je tudi, v katero smer iti in nadaljevati, kar je dobrega, ter nadgraditi, kar se nadgraditi da.

Navzoče je pozdravil tudi direktor Urada za razvoj izobraževanja **Aleš Ojsteršek**. Povedal je, da želimo na Uradu za razvoj izobraževanja okrepiti analitične podlage za načrtovanje

izobraževalnih politik. To še posebej zato, ker smo v obdobju načrtovanja programov iz Evropskega socialnega sklada. Preden se lotimo izvajanja instrumentov, je najprej treba poznati izzive. Zato načrtujemo še podobne razprave na drugih področjih, to so teme s področja kakovosti izobraževanja, odzivnosti izobraževanja, izzivi na področju poklicnega izobraževanja in potencial IKT v izobraževanju. Razmišljanja bomo strnili v zborniku, ki pa bo poleg današnje razprave vključeval tudi avtorske prispevke strokovnjakov. Ta zbornik bo podlaga za načrtovanje nadaljnjih instrumentov.

Prvo vsebinsko predstavitev branja v smislu družbenega kontekstu je podal **dr. Slavko Gaber**, ki smo ga prosili, da pove o družbenih kompetencah branja ter kakovosti in pravičnosti. Vprašanje bralne pismenosti je kontekstualno močno vpeto v širše družbene tokove in nikakor ni samo vprašanje, ki bi bilo ozko strokovno in bi zadevalo samo metodike, didaktike, niti ne samo vsebino tega predmeta. Pri premislekih je treba upoštevati, kar se je pokazalo z rezultati zadnje PISE, da ima Slovenija spodobne rezultate pri naravoslovju in matematike, smo pa precej neboljani na enem od področij, ki predstavlja polje generičnih kompetenc. S tem se ne gre igrati, še posebej ne v naciji, ki je tako številčno pozicionirana, kot smo mi. Pri pripravi ukrepov so nujni fokusi. Če bi bili rezultati bralne pismenosti takšni, kot so rezultati deklet pri vseh, danes tega dogodka ne bi bilo. Dosežek 510 točk na PISA skalah bi zadoščal, da se z vprašanjem danes ne bi ukvarjali. Dosežek 554 točk fantovske populacije pa kaže, da se je s tem treba resno ukvarjati. Že dejstvo, da vstopamo v to polje diferencirano, govori o tem, da gre za vprašanja določenih vrst pogojevanj, ki pripeljejo do tega, da nam en del populacije (ne tako zanemarljiv) ostaja zadaj, in to celo bolj, kot bi si želeli in si dovolili. Že pred več leti so bila opozorila ene znanih žensk Mary Wollstonecraft moškim, da če bomo imeli prešibko izobraženo žensko populacijo, se moškim ne bo dobro pisalo. Morda bi se bilo danes smiselno vprašati, ali se bo ženskam dobro pisalo, če bodo moški zaostajali, tako kot zaostajajo, saj imamo praktično za leto dni zaostanka v okviru OECD. Zaostajamo za 56 točk, na srečo nekateri zaostajajo še več; npr. Finci, ki se s tem vprašanjem ukvarjajo že leta, zaostajajo za več kot 60 točk. Problem je širok in zadeva v enem delu družbene racionalnosti, v drugem delu pa percepcije in koncepcije moškosti v prostoru. Verjetno je treba iz te širine iti navznoter in poiskati mehanizme, ki lahko zmanjšujejo tista polja pogojevanj, ki na koncu privedejo do tega, da imamo tako velike razlike. Ti mehanizmi so bili po svetu že preizkušeni. Za stroko bo verjetno precej zahteven čas, ker bo ogromno dela pri pripravljavanju mehanizmov, za voditelje resorjev in (pod)področij pa zahteven čas, ker se bo treba dobro odločati skupaj s strokovnjaki. Upajmo, da bo dovolj sreče pri izbiri pravih mehanizmov. Seveda so razlike socialne, očitno spolne, opozoriti pa je treba še na migrantski del populacije, ki ga ne kaže prehitro odpraviti, ker je v kombinaciji z drugimi deprivilegiranimi deli populacije in zadnji, zelo sodoben, ki ga deloma lahko razumemo kot pisanega v širša strukturiranja, ki prispevajo k problemom pismenosti, sočasno pa bodo morala obstajati polja, ki bodo poskušala to razreševati, in to je digitalna pismenost. Ob podrobnem pregledu je dr. Gaber ugotovil, da smo tu še šibkejši, in menil, da tudi tega ne gre podcenjevati, saj je pred nami kompleksen problem. Obljubljeno je, da bomo v prihodnje prešli na tovrstno preverjanje pismenosti, kar bo prineslo dodatne rezultate. Meni, da je to del precej široke slike, ki zahteva še nadaljnje izostritve.

O pripomočkih za spremljanje razvoja govora je govorila **dr. Ljubica Marjanovič Umek**. Po njeni presoji se bralna pismenost otrok začne v zgodnjih razvojnih obdobjih in zato rezultatov ne moremo beležiti takoj. Po svetu pa tudi doma imamo narejenih kar nekaj raziskav, ki potrjujejo, da je govor dojenčkov, malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu najvišji napovednik bralne pismenosti bodisi ob vstopu v šolo ali v kasnejših razvojnih obdobjih. Zato se bo treba ukvarjati s tem, ali govorno kompetentnost otrok spodbujamo dovolj zgodaj in kako jo spodbujamo bodisi na mikro (družinski) ravni, zlasti v družinah s slabšim kulturnim socialnim okoljem in širše v vrtcu. Odgovor na vprašanje, ali zgodaj vključevati otroke v vrtec, ni enostaven, saj je treba biti pri tem dovolj pozoren na kakovost vrtca – sicer je vrtec lahko tudi ovira v razvoju. Kakovost vrtcev je ključna tako na strukturni kot procesni ravni; upoštevajoč izsledke slovenskih raziskav bo v prihodnje treba še veliko postoriti na procesni ravni predšolske vzgoje v vrtcih, zlasti v prvem starostnem obdobju. Navedeno postavlja kot izhodišča, zakaj govori o različnih razvojnih obdobjih in pomenu govora kot napovednika za kasnejšo pismenost. V slovenskem prostoru imamo razvite izhodne kazalce kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu – gre za ocenjevanje razvoja otrok -, čeravno za to starost otrok ne moremo vključiti v mednarodne primerjalne raziskave znanja in tudi ne interno ocenjevati otrokovega znanja. Tako pri nas kot v tujini je med izhodnimi kazalci kakovosti vedno izpostavljena govorna kompetentnost, ki jo dosežejo malčki okoli tretjega leta starosti in nato pred vstopom v šolo. Eden od razlogov, zakaj smo se v enem od raziskovalnih projektov odločili za razvoj pripomočkov za ocenjevanje zgodnjega govora otrok, je bila izdelava kar se da objektivnega in veljavnega postopka za ocenjevanje govora različno starih otrok, še posebej dojenčkov in malčkov, in to ne zgolj z namenom ocenjevanja, temveč predvsem z namenom iskanja ustreznih spodbud, če in ko se prepozna odmike od normativnega govornega razvoja. V slovenskem prostoru smo tako razvili pripomočke za ocenjevanje splošne govorne kompetentnosti dojenčkov, malčkov in otrok vse do petnajstega leta starosti. Pripomočki se že uporabljajo v praksi; posebej pa velja poudariti, da je za interpretacijo dosežkov treba upoštevati tudi spol otroka ter socialno, ekonomsko in kulturno družinsko ozadje otrok. Kot zanimivost pove, da se je v zelo veliki skupini trinajst tisoč malčkov in dojenčkov, ko so v različnih kulturnih okoljih ocenjevali razvoj govora in potrdili, da je besednjak dojenčkov/malčkov v vseh okoljih naraščal s starostjo, pokazalo, da je povsod deloval konstrukt spola oz. da so bile prepoznane razlike v velikosti besednjaka med deklicami in dečki že v obdobju dojenčka, nato pa so se v obdobju malčka še večale. Izsledki še drugih domačih in tujih raziskav pokažejo večanje razlik med spoloma glede govorne kompetentnosti s starostjo otrok, tako da rezultati v bralni pismenosti 15-letnih dečkov in deklic (PISA) niso tako veliko presenečenje. Spremenljivko spol in z njo povezana ravnanja v različnih socialnih prostorih bo torej treba upoštevati, če želimo doseči tako raven bralne pismenosti, ki bo vsem ne glede na spol omogočala učenje v šoli in pridobivanje novega znanja. To je teza, ki se ji ne bomo mogli izogniti in bo treba v prihodnje iskati rešitve.

Prepričana je, da bo treba ponovno pogledati tudi kurikularni dokument za vrtce, in ne samo učnih načrtov v šoli. Verjetno je treba kurikulum za vrtce dodatno podpreti s strokovnimi priročniki, ki bi pomagali strokovnim delavkam in delavcem v vrtcu, da bi znali govor vključiti v vse dogajanje v vrtcu, torej od pet- do osemurno življenje otrok v vrtcu. Nadalje bi bilo treba nekaj več narediti tudi s skupnim branjem odraslih in otrok, saj je je skupnega

branja v vrtcu premalo. Pričakuje se, da bi vrtec spodbujal govor otrok, torej tudi tistih otrok, ki prihajajo iz jezikovno in kulturno bolj spodbudnega okolja, saj je zaenkrat vrtec zelo uspešen pri otrocih, ki prihajajo iz manj jezikovno in kulturno spodbudnega okolja. Zelo uspešen pa ne pomeni, da otroci iz manj spodbudnega okolja kasneje dosežejo raven govorne kompetentnosti otrok iz spodbudnega okolja. Meni tudi, da bi se v vrtcih na govornem področju dalo kaj več narediti tudi za otroke, ki prihajajo iz spodbudnega okolja. Ko govori o učinku vrta, je treba izpostaviti tudi šibko točko naših vrtecev, in sicer pravičnost vrta. Gre namreč za dva pokazatelja: prvi je delež vključenih otrok v vrtec, drugi pa je struktura otrok, vključenih v vrtec z vidika socialno ekonomskega oz. izobrazbenega statusa njihovih staršev. Glede na prvi kazalec smo po deležu, tudi deležu vključenih malčkov, med vodilnimi državami v EU. Nismo pa enako uspešni, kot kažejo izsledki ene mednarodno primerjalnih raziskav s področja dela oz. zaposlovanja žensk, glede drugega kazalca, to je strukture družin v vrtec vključenih otrok. Do podatkov v Sloveniji smo prišli tako, da smo dodali še podatke iz statističnega popisa prebivalcev v Sloveniji, ki je potekal leta 2008. Podatki kažejo, da imamo višji delež v vrtece vključenih malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu, ki imajo višje in visoko izobražene starše, kot delež vključenih malčkov in otrok staršev z nizko izobrazbo. Je pa v nekaterih z vidika pravičnosti bolj uspešnih državah ravno obratno. Meni, da bo treba narediti dodaten napor na ravni vrtecev, lokalne skupnosti in države, da bi se v vrtece vključilo večji delež malčkov/otrok staršev iz slabšega socialnega in šibkega jezikovnega okolja, kjer starši sami ne najdejo odgovora na vprašanje, zakaj bi malčka vključili v vrtec. Zaradi že omenjenega kompenzacijskega učinka vrta bi bil zamik v deležu vključenih malčkov/otrok pomemben zaradi dolgoročnega učinka strokovnega dela v vrtcu: najprej učinka na govorno kompetentnost malčkov/otrok in kasneje na pismenost teh istih otrok. Poleg razmisleka v kurikulumu bi predlagala, da bi veljalo tudi sistemsko razmisliti o tem, da bi ravno za malčke/otroke, pri katerih gre za oceno nizke govorne kompetentnosti v zgodnjih razvojnih obdobjih, veljalo zagotoviti dodatnega strokovno usposobljenega človeka, in sicer vzgojiteljico. Ta bi morala delati v oddelku, v katerem je več otrok z nizko govorno kompetentnostjo, saj bi tako dosegli ugodnejše razmerje med odraslimi in otroki. Posledično bi govorne spodbude dovolj zgodaj dobivali dojenčki in malčki. Če otrok v najzgodnejših obdobjih ni deležen spodbudnega govornega okolja, se verjetno tudi pri petih letih ne bo vključil v vrstniško komunikacijo in preko nje še naprej razvijal govor. Rešitev, ki gre v smer dodatne strokovne spodbude za otroke, ki so govorno visoko kompetentni, pa je sistemsko urejeno poučevanje in učenje tujega jezika v vrtcu, saj je večjezičnost lahko podpora razvoju materinščine in spoznavnemu razvoju otrok.

V preteklosti se je že pripravljala strategija za razvoj bralne pismenosti in akcijski načrt, ki je zastal, zato smo poprosili **dr. Sonjo Pečjak**, da nas seznani o spoznanjih pri delu in vodenju skupine za razvoj strategije in predlaga, kako naprej.

Dr. Sonja Pečjak pove, da je izhodišče njenega razmišljanja struktura, ki so jo postavili v nacionalni strategiji razvoja pismenosti s skupino 15 strokovnjakov, ki je leta 2006 končala delo. Ko spremlja dogajanje na področju bralne pismenosti, se v praksi dogaja veliko stvari, predvidenih v nacionalni strategiji, vendar se številne aktivnosti dogajajo parcialno,

nepovezano, brez širšega pogleda in brez povezovanja dobrih praks. Veliko je poskusov, ko se na posameznih šolah v dobre prakse zaženejo, nato pa počasi sicer dobre aktivnosti zamrejo oz. izzvenijo.

Izpostavila je nekaj točk v povezavi s strategijo, ki je bila koncipirana tako, da je imela štiri stebre oz. ključne točke, in sicer programe, kadre, mrežo in sistemsko ureditev. Takrat so pod programe v strategiji zapisali razvoj in izvajanje programov za različne ciljne skupine. Kar je že bilo med predhodniki izpostavljeno, ponovi, da bi morda veljalo programe bolj ciljno naravnati, npr. programe, ki bi zmanjšali velik razkorak v bralni pismenosti med fanti in dekleti, programe za izboljšanje slabše bralne pismenosti pri posameznih skupinah učencev ipd. Obstaja veliko tujih, pa tudi nekaj domačih raziskav, ki izpostavljajo dejavnike, ki dobro napovedujejo boljšo bralno pismenost fantov. Te razlike poznamo, ne glede na to, ali so izvori teh razlik genetski ali rezultat socializacije. Dejstvo pa je, da razlike so in zahtevajo nekoliko drugačen pristop in prilagoditev pri razvoju pismenosti. Pri eni od tujih raziskav je bilo ugotovljeno, da fantje sploh ne začnejo s procesiranjem informacij (ne »vklopijo« svojega kognitivnega aparata), če se jim gradivo ne zdi smiselno, koristno in vsaj malo zanimivo.

V povezavi s tem se navezuje na kurikulum, ki je živa tvarina in ga je treba spremljati in po potrebi spreminjati. V njem bi morda lahko bolj jasno in eksplicitno izpostavili obvezo vseh učiteljev, da razvijajo pismenost in so zavezani k razvijanju le-te pri vseh predmetih, saj to ni le stvar didaktične izvedbe učitelja. Učni načrti iz leta 1998 so med cilji, ki naj jih dosežejo učenci npr. pri predmetu slovenščina, vključevali tudi usvojene strategije dela z besedili. Žal se je pri spremembi učnih načrtov leta 2011 naredilo korak nazaj, ker so bile te strategije prenesene v metodično didaktično izvedbo. Vendar to (delo z besedilom) ni stvar didaktične opremljenosti učitelja, ampak mora biti zapisan kot eden proceduralnih ciljev pri vseh predmetih.

Široko polje delovanja je polje uporabe vseh E tehnologij v smislu učenja in podpore učenju, pri čemer velja upoštevati na eni strani navigacijske sposobnosti učencev, da se usmerjajo in vodijo skozi E gradivo, po drugi strani pa brez razvoja osnovnih strategij dela z besedilom, bodisi v tiskani ali E obliki, ni učinkovite digitalne pismenosti. Najnovejše raziskave (EARLI konferenca 2013) o učenju s pomočjo E gradiv kažejo, da te navigacijske sposobnosti olajšujejo in vodijo učence k večji bralni pismenosti tudi na področju digitalne pismenosti, vendar pa so ključne spoznavne sposobnosti ne glede na vrsto besedila. Vzporedno in sočasno bi torej veljalo razvijati tako strategije dela s tiskanim in E-gradivom.

Glede obsega učnih vsebin v kurikulumu izrazi skrb. Predlaga refleksijo učnih gradiv, učbenikov in delovnih zvezkov, s katerimi delajo in ne delajo učenci. Glede na izkušnje in stike s šolami, poudarja, da je veliko potrjenih učbenikov, ki pa so prezahtevni za določeno razvojno stopnjo, in veliko učnih gradiv, ki v manjši meri oz. slabo vzpodbujajo razvoj pismenosti. Morda bi se veljalo zamisliti, ali delovni zvezek v enem razredu, ki ima obseg 300 strani in v katerem otrok lahko bolj ko ne le izpolnjuje in dopolnjuje »prazne prostorčke«, ne pa sam zapisuje, res spodbuja pisne in argumentacijske zmožnosti učencev, ki jih merijo mednarodne raziskave bralne pismenosti.

Za spremljanje razvoja pismenosti pri učencih so potrebni pripomočki, in to predvsem pripomočki za učitelje, ki bi jim omogočali formativno spremljanje učencev, na osnovi česar bi učitelji načrtovali lastno delovanje. Za prvo triletnje so bili pripomočki že narejeni in so mnogim učiteljem v pomoč pri načrtovanju dela in evalvaciji.

Kot naslednje veliko poglavje izpostavi področje kadrov, izobraževanja in usposabljanja. Pri tem vidi nekaj področij, ki bi jim veljalo posvetiti večjo pozornost. Eno so kadrovske šole, ki izobražujejo učitelje. V okviru pedagoškega modula s 60 krediti bi gotovo lahko vključili tudi vsebine, ki bi lahko bolje opremile učitelje za razvijanje bralne pismenosti, ne specialno didaktične vsebine, ampak vsebine o bralni pismenosti, ki bi pri učiteljih razvijale prepričanja, da se jih pismenost tiče (npr. pri bodočih učiteljih biologije, fizike, matematike, geografije, ...), če želijo pomagati učencem do vsebinskih znanj. Še vedno so močno prisotna prepričanja, da je za učitelja pomembno, da si dober strokovnjak. Vendar so za učitelje enako pomembna tudi pedagoško psihološka znanja, tj. morajo vedeti, kako poteka proces učenja, kje pri učenju (njihovega predmeta) imajo učenci težave. Znotraj tega sama razmišlja o neki krajši specializaciji, npr. o eno- ali polletnem programu, ki bi bolj opolnomočil učitelje za takšno delo.

Druga stran je področje stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki široko usposablja učitelje v posameznih obdobjih. Ti programi, ki potekajo, so dober začetek spreminjanja obstoječe prakse, vendar zaradi narave dela učinki slišane izzvenijo relativno hitro. Programi trajajo 8, 16, 24 ur; na njih učitelji spoznajo določene stvari, razvijejo nekatere praktične kompetence, prepričanja o smiselnosti takega početja, vendar je prenos v prakso prepuščen le njim samim: v smislu, da lahko to počnejo ali ne, zato je morda ta oblika seminarjev dobra za informiranje in ozaveščanje. Takšne oblike izobraževanj težje vodijo do resničnih sprememb in učinkov. Modro bi bilo razmisliti, kako ta izobraževanja nadgrajevati z delom z različnimi manjšimi skupinami ljudi, jih voditi, dokler ne postane tak način dela rutina. Pri usposabljanju bi veljalo razmišljati o minimalnem usposabljanju učiteljev različnih predmetnih področij, morda v obdobju petih let. Obstoječe seminarje bi morali nadgraditi, tako da bi nekdo spremljal učiteljeve poskuse prenosa novih znanj v prakso, da bi jim omogočal izmenjavo izkušenj, kar bi olajšalo njihovo delo in »premaknilo« prakso. Tak način dela je bil projekt Opolnomočenja učencev za dvig bralne pismenosti, projekt, ko so svetovalci skupaj z učitelji iskali poti za nadaljnje delo.

Naslednje področje iz nacionalne strategije je oblikovanje mreže izvajalcev, virov, ki omogočajo razvoj pismenosti. To mreženje je zlati pomembno na lokalni ravni. Morda bolj kot mreženje na nacionalni ravni se ji zdi pomembno spodbujati mreženje in povezovanje učiteljev, svetovalcev na lokalnih ravneh, v ožjem okolju (npr. nekaj šol).

Z vidika sistemske ureditve so razmišljali o vzpostavitvi telesa, ki bi spremljalo to dogajanje, pomagalo načrtovati kriterije za evalvacijo itd. Meni, da bi gotovo dosegli večje sinergijske učinke, če bi znali prepoznavati in predvsem multiplicirati dobre prakse, in da bi tako strokovno telo lahko pri tem pomagalo.

V nadaljevanju je **dr. Mojca Štraus** pojasnila, kaj se lahko naučimo iz rezultatov teh raziskav in kako se usmerjati naprej.

V predstavitvi so uvodoma prikazani rezultati za Slovenijo v primerjavi s povprečjem OECD v zbiranjih podatkov PISA iz let 2006, 2009 in 2012. Razvidno je, da so dosežki Slovenije pri matematični in naravoslovni pismenosti v vseh letih nad povprečjem OECD, pri bralni pismenosti pa so v letih 2009 in 2012 pod povprečjem OECD.

Naslednji prikaz naslavlja vprašanje doseganja visokih (5. in 6.) ravni na vseh treh področjih na eni strani in nedoseganja temeljne (2.) ravni na vseh treh področjih hkrati. Za doseganje visokih ravni lahko ugotovimo, da v Sloveniji podoben odstotek kot v OECD (približno 5 %) 15-letnikov dosega 5. oz. 6. raven na vseh treh področjih. Razlika med Slovenijo in OECD je posebej razvidna v odstotku 15-letnikov, ki dosegajo visoke ravni le pri branju. Medtem ko je ta odstotek v OECD približno 2 %, je v Sloveniji nižji, le 0,4 %.

Podatki o nedoseganju temeljne ravni kažejo, da v Sloveniji 11 % 15-letnikov ne doseže temeljne ravni na vseh treh področjih hkrati.

Rezultate PISA lahko v Sloveniji analiziramo glede na srednješolske izobraževalne programe. Povezava med povprečnimi bralnimi dosežki na šolah (programih znotraj šol) in povprečnim socialno-ekonomskim in kulturnim statusom pokaže izrazito 'linearizirano' sliko v smislu, da imajo 15-letniki v gimnazijskih programih v povprečju višje dosežke od drugih, vendar obenem tudi v povprečju višji socialno-ekonomski in kulturni status in da podobno velja za ostale programe: strokovne gimnazije, srednji tehniško strokovni programi, srednji poklicni in nižji poklicni programi. Povprečni dosežki po šolah s temi programi so v pričakovani razvrstitvi (kot naštetu), vendar pa so približno enako razvrščene šole tudi po povprečnem socialno-ekonomskem in kulturnem statusu dijakinj in dijakov.

Pri raziskovanju bralnih dosežkov slovenskih 15-letnikov nas zanimajo tudi dejavniki, ki se povezujejo z branjem. Predstavljeni so rezultati analize povezanosti nekaterih dejavnikov z bralnimi dosežki glede na skupine dijakinj in dijakov z nizkimi (ne dosegajo 2. ravni), osnovnimi (dosegajo 2. oz. 3. raven) in višjimi dosežki (dosegajo vsaj 4. raven). Dejavniki v analizi so socialno-ekonomski in kulturni status (ESCS), ocena uporabnosti strategij za povzemanje besedila (METASUM), ocena uporabnosti strategij za razumevanje in pomnjenje besedila (UNDREM), pogostost uporabe strategij kontrole učenja (CSTRAT), pogostost uporabe strategij obdelave besedil pri učenju (ELAB), pogostost uporabe strategij za pomnjenje besedil pri učenju (MEMOR), raznovrstnost branega gradiva (DIVREAD), veselje do branja (JOYREAD), pogostost uporabe knjižnice (LIBUSE), pogostost branja na spletu (ONLNREAD), pogostost uporabe IKT za šolsko delo (HOMSCH), pogostost uporabe interneta in IKT za zabavo (ENTUSE).

Rezultati analize, opisani na posvetu, so podrobneje predstavljeni v Štraus, M. (2014, v objavi). Nizki bralni dosežki v raziskavi PISA 2009. V: Urška Štremfel (ur.), Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Dr. Gašper Cankar je opozoril, da bralna pismenost kot generična kompetenca zahteva od nas dolgoročno zavezo. Z dolgoročnostjo misli na deset, petnajst let stalnega ukvarjanja, če hočemo, da se katera od teh stvari prime in bodo v praksi zaživele, da postanejo del vsakdana, in ne le nek kratek projekt, ki po preteku izzveni.

Drugo opozorilo je, da je treba ukrepe pripeljati na sistemsko raven in jih vplesti v sam šolski kurikulum, jih sistemsko umestiti kot eno temeljnih nalog šole, in ne nekaj, kar počnejo učitelji zraven svojih delovnih obveznosti. Meni, da je šele v tem primeru možnost, da se stvari spremenijo.

Tretje opozorilo je, da obstajata dve skupini ukrepov in obe morata biti prisotni za uspeh. Ena skupina ukrepov naj bi bila, kaj početi z učenci, učitelji, šolami, starši idr. za dvig bralne pismenosti – načrtovanje sprememb in predvsem izvedba. Druga skupina ukrepov je merjenje stanja in učinkov, natančne informacije o tem, kakšno je stanje in ali smo kaj dosegli s tem, kar počnemo – preverjanje doseženega. Dovolj zgodaj je treba ugotoviti, kdo so slabi bralci, s kom se je treba dodatno ukvarjati pri pouku, kajti v nasprotnem primeru bodo vsi ukrepi prepozni oz. premalo učinkoviti.

Glede na to, da je v osnovni šoli glavnina opismenjevanja v prvem triletju, predlaga, da bi morda na koncu prvega triletja preverjali bralno pismenost, lahko kot NPZ o branju, kar je ideja, o kateri bi bilo treba dobro premisliti. Meni, da bi to lahko imelo veliko različnih pozitivnih učinkov prav zaradi zgodnjega odkrivanja težav in variabilnosti v populaciji.

Poleg težav pri odkrivanju slabih bralcev imamo v slovenskem prostoru kronično pomanjkanje instrumentarija za ugotavljanje, ali je bil kakšen napredek narejen, saj učitelji nimajo zbirke nalog, da bi lahko spremljali napredek branja učencev po posameznih triadah, in temu primerno ni možno usmerjati ustreznih ukrepov. Z razvojem ustreznega instrumentarija bi lahko pomagali tistim učencem, ki to potrebujejo. Meni, da v Sloveniji obstaja »slepa pega« glede zbiranja podatkov in ugotavljanja, saj redko kje dobimo podatke o tem, kje so težave in kje bi bilo treba kaj postoriti. Vemo, da težave so in da so razlike med šolami velike, ne vemo pa, kaj je točno tisto kar bi bilo treba delati, ker je podatkov preprosto premalo in tudi vzorčna raziskava vsake tri leta tega ne omogoča. Gre za preskok iz sveta raziskovanja v svet dela s populacijo – izvajanje kurikula v razredih in šolah.

Mag. Estera Možina je povedala, da se je v Slovenija začela izvajati raziskava PIAAC, ki bo merila kompetence odraslih. Poleg tega je predstavila tudi nekatere posebnosti področja pismenosti odraslih. Pojasnila je, kako lahko sporočila za pismenost otrok in mladine lahko

razumemo na področju pismenosti odraslih in se navezala na sporočila, ki jih je uvodoma podal minister (glede bralne pismenosti, povezovanja med akterji in resorji in osveščanja).

Bralna pismenost je v osrčju uspešnosti izobraževanja odraslih in tudi na drugih področjih za odraslih. Pismenost pri odraslih se ne konča pri šolski uspešnosti, ampak je povezana z vsemi vlogami, ki jih imamo odraslih. Gre za zelo veliko in raznovrstno skupino, pri čemer so to lahko mladi 15 let in več, v bistvu pa so mišljene vse starostne skupine v populaciji, s tem seveda, da so nekatere skupine z vidika pismenosti bolj ranljive kot druge.

Pogosto imajo poleg staršev težave s pismenostjo tudi njihovi otroci, pa vendar se ta dva problema v sistemu obravnavata ločeno. Opaža, da ni pravih povezav med spodbujanjem bralne pismenosti v šoli in v družini. Sporočilo, ki ga je želela dati je, da bi veljalo razmisliti, kako bi izkoristili priložnosti in krepili starše, da bodo zmožni pomagat otrokom v šoli in da bomo presekali začaran krog medgeneracijskega prenosa neustrezne pismenosti. Omeni rezultate britanske raziskave, ki so pokazali, da je do sedmega leta vpliv staršev na dosežke otroke bistveno višji kot je vpliv šole. Šele v kasnejših letih se ta vpliv postopoma zmanjšuje (pri tem poudari, da so dosežki otrok v zgodnjih obdobjih šolanja lahko socialno pogojeni).

Z vidika razumevanja pismenosti pri odraslih, poudari, da se pismenost pri odraslih v ožjem smislu razume kot obvladovanje branja, pisanje, govorjenja, poslušanja, k pismenosti v ožjem smislu se šteje tudi obvladovanje osnovnih računskih operacij. Podobno razumevanje pismenosti odraslih najdemo pri Unescu. Pismenost je temelj za razvoj in obvladovanje drugih temeljnih zmožnosti in kompetenc.

Pismenost ni sama sebi namen, temveč je sredstvo, ki nam omogoča, da smo uspešnejši pri našem delu in vlogah. Izobraževanje odraslih za pismenost vključuje tudi druge cilje kot npr. širiti splošno razgledanost, krepiti socialno vključenost, spodbujati aktivno državljanstvo, podjetnost in samoiniciativnost. Rezultati raziskave PIAAC v državah prvega kroga kažejo, da se pismenost povezuje z boljšim zdravjem, večjo verjetnostjo zaposlitve, višjimi dohodki, višjo kakovostjo življenja, itd.

Novejših podatkov o bralni pismenosti odraslih nimamo, te bomo dobili z objavo izsledkov raziskave PIAAC sredi leta 2016. Poudari, da so edini podatki za odrasle na voljo iz nacionalne raziskave pismenosti iz leta 1998, čeprav je bilo izraženih veliko dvomov v izsledke te raziskave, pa je kasneje raziskava bralne pismenosti (PISA) pri otrocih posredno potrdila, da se težave s pismenostjo v mladosti ohranjajo ali pa tudi poglobljajo tudi v odrasli dobi. Poudarila je tudi, da za odrasle tudi nimamo diagnostičnih testov.

Povezovanje med resorji in sinergija delovanja je za področje pismenosti odraslih nujno potrebno. Tako z vidika doseganja nekaterih ranljivih skupin, zagotavljanja dodatnih virov za izobraževanje in usposabljanje ter s tem povečevanje uspešnosti ukrepov posameznih resorjev (zaposlovanje, kultura, zdravje, varnost v prometu, ipd.).

Področje pismenosti izobraževanja odraslih je po njenem marginalizirano v okviru izobraževanja odraslih. Poudari, da MIZŠ financira razvoj, raziskovanje in tudi izvajanje programov na področju pismenosti odraslih. Res pa je, da se v zadnjih desetih letih razvoj in izvajanje programov za razvoj pismenosti zagotavlja v okviru projektov financiranih iz ESS. V obdobjih ko ni sredstev iz naslova ESS, ni razvoja in se programi ne izvajajo. S takim stanjem se srečujemo v obdobju po letu 2013 pa tudi v preteklosti je bilo nekajkrat tako. Delna rešitev, za manjše število izvedb programov za brezposelne, se je našla v okviru Ministrstva za delo. Večina učiteljev in izvajalcev pa je v tem obdobju brez dela. Meni, da ni pričakovati dobrih rezultatov in učinkov, če nimamo bolj stalnega omrežja izvajalcev in usposobljenih učiteljev. Meni tudi, da je glede na ugotovljene potrebe (v raziskavi pismenosti 1998) število izvedb premajhno.

Omeni nepovezanost programov in ukrepov za razvoj pismenosti med resorji. Kot odrasli uporabljamo storitve različnih resorjev, kot pacienti smo uporabniki storitev ministrstva za zdravje, kot vozniki moramo upoštevati cestno prometne predpise za varnost v prometu kar je področje dela agencije za promet, kot potrošnike ali pridelovalci hrane se nas tičejo predpisi kmetijskega ministrstva, v primeru, da smo brezposelni se z nami ukvarja ministrstvo za delo, itd. Ti resorji se seveda ne ukvarjajo s pismenostjo odraslih, v primeru pa, da se ukrepi posameznega resorja ne izvajajo dobro zaradi tega, ker jih odrasli ne razumejo, zaradi neustrezne pismenosti, pa to postane problem posameznega resorja. Pri vključevanju drugih resorjev je potrebno paziti, da se izobraževanje odraslih za pismenost ne razume v instrumentalnem smislu zgolj za doseganje ciljev posameznega resorja.

Osveščanje javnosti in obenem motivacija odraslih za vključevanje v izobraževanje in usposabljanje sta za to področje ključni. Odrasli, ki imajo probleme s pismenostjo so hkrati tudi pripadniki skupin, ki jih je najbolj težko pridobiti za izobraževanje. Odrasli za razliko od otrok in mladine ne čakajo učitelja v učilnici, izvajalci izobraževanja odraslih imajo izdelane posebne strategije pridobivanja določenih skupin udeležencev. Razmišlja o potrebnosti širokih akcij za promocijo pismenosti, v smislu prosvetljevanja.

Z vidika ciljnih skupin, ki bi potrebovali izobraževanje za razvoj pismenosti, govorimo o ljudeh, ki so zgodaj zapustili izobraževanje in se v odrasli dobi praviloma niso vračali v izobraževanje. Za te skupine odraslih je značilno tudi to, da se ne želijo izobraževati, povečini imajo iz šole negativne izkušnje, te ljudi je zelo težko motivirati za vključitev v izobraževanje. Izkušnje kažejo, da se je treba usmeriti na potrebe posameznih ciljnih skupin in prisluhniti posamezniku. V zadnjih 15h letih smo v Sloveniji postopoma razvijali ponudbo izobraževalnih programov, s katerimi bi nagovorili resnične potrebe ljudi. Eden od primerov je na primer program za razvoj podeželja, skozi katerega se skuša dvigniti bralna pismenost, hkrati pa poskuša razvijati samoiniciativnost in podjetnost pri teh ljudeh, da bodo zmožni priti do neke oblike dopolnilnega dela in zaslužka, pri tem se gleda lokalne potrebe in lokalne tradicije ter upošteva načela sonaravnega in trajnostnega razvoja. Odrasli so zainteresirani za izobraževanje, če je to v skladu z njihovimi interesi in potrebami in z njim nagovorimo njihovo aktualno potrebo.

V zadnjem delu je kratko povedala še nekaj informacij o raziskavah pismenosti odraslih in o tem, kaj se pričakuje od mednarodne raziskave PIAAC. Povedala je, da je bila Slovenija vključena v raziskavo OECD leta 1998, ki je preučevala bralno in matematično pismenost, v 2013 pa se je vključila v raziskavo PIAAC. Ta prav tako preučuje bralno in matematično pismenost in do določene mere omogoča primerjavo med leti, poleg tega pa tudi novo področje spretnosti, in sicer reševanje problemov v tehnološko bogatem okolju.

V nadaljevanju izpostavi nekatere rezultate raziskave iz leta 1998, ki jih bomo lahko primerjali z rezultati PIAAC, pismenost mlajših in starejših generacij, dosežke manj in bolj izobraženih odraslih, vpliv družine in socialnega okolja na dosežke, itd.

Ker so digitalne kompetence in digitalno branje relevantni za dosežke na preverjanjih in za motivacijo, še posebej za fante, je o digitalnem branju in pisanju govorila **Nives Kreuh**, ki je povedala, da danes že nerada ločuje digitalno branje in pisanje.

Na začetku je povedala, da digitalno branje ni več branje z ekrana, temveč gre za vsebine, ki se prikazujejo in so skrite v tem ekranu. Tudi digitalno pisanje ni več pisanje, ampak je ustvarjanje besedil, ki so drugačna. Teksti niso več teksti iz našega analognega sveta in se vsi privajamo na drugačnost. V skladu s tem se poraja potreba, da bi redefinirali, kaj bralna pismenost je. V strokovni literaturi je več poskusov, kako bi morali danes branje in pisanje kot bralno pismenost razumeti, in sicer:

- Prvič, posebej ker gre za nove besedilne vrste in oblike, niso več samo besedilne, ampak so več medijske, kar je velika razlika z vidika branja in bralnih strategij; taka besedila imenujejo tudi hibridna.
- Drugi vidik so drugačna pričakovanja bralcev, saj branje ni več linearno in je to z vidika drugačnih motivacijskih odzivov pomembno. Tu se nagovarja dečke, ki imajo večjo moč raziskovanja in odločanja o tem, kaj bomo brali in koliko, kar zahteva višje kognitivne spretnosti zaradi različnih vrst in različnih načinov branja.
- Digitalno branje sproža celo vrsto novih dejavnosti. Če smo prej pisali klasična besedila, je sedaj vprašanje, ali znamo objavljati tudi večmedijska besedila in kako dosežemo to nelinearno branje pri bralcih. Če mi sami nismo imeli možnosti tega izkusiti, kako to lahko znamo? Ali se tega zavedamo in ali znamo nato tudi ustrezno usmerjati svoje znanje?
- Ali je IKT res le orodje? Danes je IKT sinonim za komunikacijo. Tudi sodelovanje je drugačno, ker posegamo v virtualne svetove.

Komunikacija namreč je v najnovejšem dokumentu Evropske komisije, ki opisuje digitalne kompetence EU državljanov in komuniciranje v digitalnih okoljih kot popolnoma drugačno s popolnoma drugačnimi pristopi in strategijami. Več potrebe je po tem, da znamo na ustrezen način uporabljati vire informacij, ki jih beremo. Praktično pomembnost gibanja v virtualnih svetovih je predstavila s primerom spletne strani nekega projekta šole, s katerim nagovarjajo učence oziroma vse, naj se priključimo njihovi akciji za ohranitev ogrožene živalske vrste hobotnice. Na spletni strani je hipertekstualno besedilo in vse posebej razdelano. Ker pa gre

za lažno stran, z njo ozaveščajo učence in vse ostale, kako pomembno je naše gibanje v virtualnih svetovih, branje, zbiranje informacij in ugotavljanje verodostojnosti, ker se tega zelo slabo zavedamo in kar posledično pomeni, dosti večjo odgovornost vseh nas.

Opozorila je na temeljne razlike med digitalnim in analognim načinom pri branju:

- Če imamo možnost več medijskih in hibridnih besedil, je v prihajajočem obdobju e-učbenikov je z vidika tvorjenja besedil vprašanje, ali so avtorji dovolj spretni, da bodo ta medij na primeren način izrabili. V prvem obdobju tega ne moremo pričakovati, ker se šele učimo, in to zahteva tudi delo z nami samimi.
- Druga posebnost je neskončna vsebina, ki je omogočena z različnimi povezavami. Dijaki imajo na razpolago množico vsebin, s katerimi si lahko pomagajo. V literaturi je kar nekaj preizkušenih digitalnih bralnih vsebin »snatch and grab«. Kot primer navede študijo osnovne šole v Avstraliji. Na šoli s 580 učenci iz 72 različnih etničnih skupnosti so delali najrazličnejše raziskave z digitalnimi strategijami. Po merjenju so imeli zelo dobre rezultate glede na tako različno populacijo učencev, saj je bila učna uspešnost na testih taka, da je okoli 75 % učencev dosegalo in presehalo pričakovanja napisanih standardov. Res pa je, da gre za študijo primerov.
- Tretja velika sprememba pri branju je, da današnja besedila omogočajo neposredno komunikacijo z avtorjem, naše odzive in hkrati pisanje komentarjev, naš razmislek in hkrati povezovanje na družabnih omrežjih, kjer lahko zamisli izmenjujemo. Slovenci smo posebni, ker beremo v tujem jeziku od že zelo rane mladosti in je najbrž to eden izmed vidikov, ki vplivajo na našo bralno pismenost. Vprašanje pa je, kako se s tem soočamo na šoli, z gradivi ipd.

Bralna pismenost je del digitalne pismenosti. Strategije so del bralne pismenosti. Trenutno smo v okviru projekta e-šolstva razvili opis šestih temeljev in imamo model izobraževanja, ki se temu posveča.

Tudi na EU ravni imamo opis digitalne pismenosti in bi si v naslednjem obdobju želeli večji poudarek izobraževanja na tem področju oz. merjenje digitalne pismenosti izobraževalcev in učečih se ter pogled na učne načrte, ki so nastali v obdobju, ko je bila digitalna pismenost drugače razumljena. Meni, da je potreben tudi razmislek, na kakšen način bomo to merili. Kot zadnje navede, da je ravno na tem področju nujno sodelovanje med različnimi strokami in strokovnjaki.

Po premoru je razpravo vodila **dr. Andreja Barle Lakota**. Razprava je bila usmerjena na nekatera že izpostavljena ključna vprašanja in izzive z namenom boljšega vpogleda v kompleksnost področja bralne pismenosti. Razprava je namenjena bolj osredotočenemu načrtovanju ukrepov za dvig bralne pismenosti, še posebej načrtovanju instrumentov, ki se bodo financirali iz sredstev Evropskega socialnega sklada za obdobje 2014 – 2020.

Najprej je k besedi pozvala **dr. Fani Nolimal**, ki je vodila precej obsežen projekt za dvig bralne pismenosti, da poda svoje predloge za načrtovanje novih projektov.

Dr. Fani Nolimal se je navezala na dr. Pečjakovo, ki je izpostavila model strokovne podpore šolam v okviru projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja, temelječ na kombinaciji centralnih usposabljanj in usposabljanj neposredno na šolah, kar se je v projektu dobro obneslo. Pomembno je, da imajo učitelji ves čas na voljo strokovnjaka, t. i. skrbnika šole, na katerega se lahko oprejo. V primeru projekta so bili skrbniki šol pedagoški svetovalci, ki so bili v podporo učiteljem pri pridobivanju in uporabi znanja, tj. od ideje do konkretnega načrta izvedbe in izvajanja (poučevanja) v praksi ter nadalje kot kritični prijatelji pri evalvaciji. Model s projekta imajo šole možnost tudi nadaljevati. Imenovali so tematsko mrežo učiteljev, ki so pripravljene svoje znanje tudi deliti s strokovnimi delavci drugih šol. Imajo kopico empiričnih ugotovitev za vsa raziskovalna področja. Narediti je treba sekundarne analize, identificirati, kaj na posameznih šolah deluje, in to preizkusiti tudi drugje. S tem bi zmanjšali razlike med šolami, saj že sedaj ugotavljajo, da so se šole, ki so vstopile v projekt, v marsičem izboljšale. Dr. F. Nolimal misli, da je strokovno rast treba kombinirati tudi z mednarodnim usposabljanjem in izmenjavami. Pove, da na zavodu z vsemi šolami v projektu sprva niso imeli dobre komunikacije, da manjkajo 'preseki' v komunikaciji s projekti na področju e-šolstva in da je pri nadaljnjem usposabljanju in strokovni podpori treba uporabiti v projektu nastala gradiva. Njen predlog za nadaljnji razvoj pismenosti je individualno svetovanje oz. kombinacija centralnega in individualnega svetovanja šolam, prenos in izmenjava izkušenj na druge šole prek tematskih mrež dobrih praktikov, usklajeno delovanje na vseh ravneh znotraj države in mednarodno. Meni, da je treba še naprej delati na skrbnem evidentiranju napredka na šolah in na zbiranju dokazil.

V okviru te perspektive 2007 – 2013 je bil financiran tudi projekt Sporazumevanje v slovenskem jeziku, ki se je tudi že končal. Dr. Barle je zato povabila dr. Stabeja k razpravi o predlogih za nadaljnje ukrepe na področju bralne pismenosti.

Dr. Marko Stabej je ocenil, da je pismenost v Sloveniji ladja z bolj ali manj istimi mornarji in kapitani, ki že dolgo časa pluje in ve, kakšne so razmere na površju, vprašanje pa je nevednost o razmerah v globini, in ne gre samo za dečke in deklice. Zgodovinsko gledano gre za plod ukoreninjenih praks v učenju komunikacije, ki so s strokovno političnimi korektnimi kurikularnimi dokumenti zelo trdovratni, čeprav gre praksa po svoje. Po njegovem bi bilo sodelovanje potrebno, vendar pa psihologija in sociologija uporabnega jezikoslovja ne jemljeta resno, kar je normalno, saj je uporabno jezikoslovje šele v zametkih, ni pa res, da nima ničesar pokazati.

Zanima ga, kakšna je relacija petnajstletnikov do kasnejše študijske in poklicne uspešnosti. Meni, da tu poskušamo ugotoviti, nad čem moramo biti posebej zaskrbljeni in kje malo manj in da je to gotovo izziv za psihologijo in sociologijo.

Pri bralni in pisni pismenosti so problemi še pred bralnimi strategijami, kar je tudi njegova izkušnja pri določenih izobraževanjih. Na delavnici bralne pismenosti so dobili izrazito slab tekst iz zgodovinskega učbenika z dvema ali tremi odstavki, v katerih je bilo več protislovnih informacij. Edina strategija za obdelavo tega je, da je učitelj dovolj priseben, da opazi in opozori na to, da je tekst na določenih delih slab, da je cel mehanizem potrjevanja narejen tako, da se lahko te stvari utemeljeno in praktično preprečuje.

Na koncu navede predloge:

- Raziskava produktivne receptivne jezikovne zmožnosti in resničnih jezikovnih praks različnih skupin, zlati bolj tveganih, kaj počnejo, kako se učijo, ali res znajo, zato ker nimamo podatka, kako Slovenci in Slovenke zares znajo svoj jezik izven NPZ nalog in mature, ki tega ne meri.
- Glede migrantov predlaga, da jih je treba peljati naprej.
- Jezikovna ozaveščenost je pomembna, kar bo naloga resolucije o jezikovni politiki in akcijskega načrta.
- Jezikovna opremljenost, to je digitalna pismenost: če dijak ali dijakinja v zadnji triadi česa ne razume, gre mimo, če pa že išče informacijo, jo išče na spletu. Tukaj potrebujemo pritisk na odločevalce, na prakso, da je treba jezikovne opise slovenščine pripraviti na drugačen način.

Dr. Andreja Barle Lakota opozori na problematiko učbenikov in drugih gradiv in k razpravi povabi **dr. Kristjana Muska**, ki je omenil, da bi na razgovor morali povabiti tudi učitelje.

Bistveno se mu zdi, da je čas najprej za analize, nato pa čas za ukrepe. Pove, da ima na mizi kar velik kup izpitov in če jih primerja s pisnimi izdelki izpitov študentov izpred desetih let, lahko opozori na dve stvari, in sicer, izrazito slabša grafomotorika in izrazito skromnejše jezikovne sposobnosti, ko gre za ubesedenje. Meni, da sta pojava povezana med seboj.

Pove, da se je izpostavilo kar nekaj vprašanj genetike, spola, ipd., vendar meni, da ko gre za razlike med fanti in dekleti, smo tam kot vsi drugi po rezultatih PISA, vendar pa smo v zadnjih dvajsetih letih eni redkih, ki smo tako izrazito padli. Če vprašajo učitelje, najprej odgovorijo »učbeniki in delovni zvezki«. Tri leta nazaj je zbral in koreliral podatke o rabi učbenikov in delovnih zvezkov in rezultate na NPZ in ugotovil, da je bila negativna korelacija med dosežki NPZ pri slovenščini in angleščini in večja raba učbenikov in delovnih zvezkov. Meni, da je to področje, ki ga premalo resno jemljemo. Sleherni od staršev in učiteljev bo povedal, da ni čudno, da je grafomotorika na psu, če namesto da bi pisali bistvene stvari ob pripovedovanju učitelja, večina tega ne zna. Treba se je vprašati, ali nam ne gre tukaj velik del bralne pismenosti na račun zelo osnovnih metodičnih didaktičnih zadev na nivoju samih gradiv, s katerimi se učenci soočajo. Po njegovem bi morali osredotočiti ukrepe na učbenike, metodiko, didaktiko.

V razpravo se je vključila tudi **dr. Milena Ivanuš Grmek**: če pogleda generacije študentov, meni, da je zelo pomembno, da se študenti zavedajo pomena bralne pismenosti, saj bodo le tako znali usposabljati svoje bodoče učence. Njihovo izobraževanje poteka na fakulteti v učilnicah, seminarških učilnicah in tudi v praksi. Ko pridejo študenti na prakso, je dobro, da vidijo, katere bralne učne strategije uporabljajo učitelji, kakšni so testi, na katerih se to dela, ali so strategije čim bolj raznolike, ali se učitelji zavedajo pomena uporabe strategij, ali vnašajo v pouk spremembe, da pogosteje delajo nekoliko drugače, npr. v parih, spodbujajo k samostojnemu učenju, kakšna je struktura sodelovanja med učitelji, kakšen je pogled na učenca in ali se učitelji pri svojem delu najdejo oziroma ali delo opravljajo z zanosom. Smiselno se ji zdi, da so tudi učitelji, ki delajo na kadrovskih šolah, vključeni v usposabljanje za bralno pismenost. Pomembno je, da ugotovimo pri študentih, kakšna je njihova učinkovitost bralne pismenosti, kako stvari, ki jih berejo, razumejo, njihovo motivacijo za branje in odnos do izvajanja pouka.

Hkrati pa je pomembno, da je šolsko okolje čim bolj podporno in da gre za sodelovanje z roko v roki, torej za učinkovitost in aktivno vključenost.

V razpravi je že bil omenjen izziv, in sicer usposobljenost učiteljev za koga. S tovrstnimi projekti rešujemo problem nadaljnjega strokovnega usposabljanja in tudi dopolnilnega. Dr. Grmek meni, da bi morali razmišljati tudi o ukrepih, s katerimi bi znotraj univerz okrepili izobraževanje, in to ne le pri maternem jeziku, temveč tudi pri drugih predmetih (matematika, biologija, tuji jeziki itd.), saj je bralna pismenost potrebna na vseh področjih.

O pripomočkih, ki jih razvijamo za ocenjevanje razvoja govora otrok, ter kako in koga usposobiti za njihovo uporabo, če naj bi bila zadeva strokovna in hkrati dovolj razširjena, je govorila **dr. Ljubica Marjanovič Umek**. Meni, da se v slovenskem prostoru izdelani pripomočki lahko uporabljajo v presejalne in diagnostične namene in da so pripomočke naredili tako, da jih ne uporabljajo samo psihologi, temveč jih lahko uporabljajo vsi svetovalni delavci v vrtcih in šolah. Namen je bil, da se morebitno drugačnost v razvoju govora prepozna čim prej in se glede na izsledke čim prej uvede tudi delo z malčki in otroki. Naredili so serijo pripomočkov za ocenjevanje splošne govorne kompetentnosti dojenčkov, malčkov in različno starih otrok. Meni, da bi govorna kompetentnost otrok moral biti eden od (izhodnih) kazalcev kakovosti dela v vrtcu, torej bi moralo biti to vključeno v samoevalvacijo oz. evalvacijo dela v oddelkih in vrtcih. Vse to z namenom, da bi kar se da hitro vrtec sprejel določene ukrepe, kako presegati morebitno šibko govorno kompetentnost pri malčkih in otrocih. Ko se namreč pogleda povezanost med govorno kompetentnostjo otrok in njihovim znanjem na kateri koli stopnji izobraževanja, je prav povezanost med navedenima spremenljivkama najvišja, tudi višja kot med neverbalno inteligentnostjo otrok in njihovim znanjem.

Dr. Andreja Barle Lakota opozori na tisti del razprave, v katerem je bilo govora o dodatnih strokovnih delavcih in specialistih. Kdo so to? Kako naj bi bili vključeni v pouk?

Dr. Sonja Pečjak pove, da bi po analogiji, podobno kot ima šola koordinatorja za kulturno vzgojo, imeli tudi koordinatorja za pismenost. V tem kontekstu bi morda veljalo razmišljati v okviru kadrovskih šol, da bi imeli intenzivnejše programe za bodoče koordinatorje pismenosti.

Dr. Ljubica Marjanovič Umek pa pragmatično predlaga, da bi to morala biti ena oseba več v vrtčevskem oddelku, če je v tistem oddelku veliko otrok migrantov, otrok z nizko govorno kompetentnostjo zaradi različnih razlogov. S tem povečamo razmerje odrasli/otroci in damo možnost da strokovne delavke več časa govorijo z vsemi otrok v oddelku. Meni, da bi to morala biti vzgojiteljica in ne posebej specializirana oseba. Hkrati opozarja tudi na številne programe izpopolnjevanja, saj sama meni, da bi na kadrovskih šolah morali več razmišljati o tem, kako posamezne j stroke v izobraževanje svojih diplomantov vgradijo, spoznanja o bralni pismenosti, zato da bi znali brati tekste ipd.

Dr. Gabi Čacinovič Vogrinčič prispevek k razpravi utemeljuje z rezultati raziskave obsežnega razvojno-raziskovalnega projekta Strokovne podlage za razvoj in uresničevanje koncepta dela: učne težave v osnovni šoli ki je nastala v sodelovanju Pedagoške fakultete in Fakultete za socialno delo Univerze v Ljubljani. Na Fakulteti za socialno delo so se usmerili na eno ključnih ugotovitev raziskave o učnih težavah, da je slaba bralna pismenost povezana z učnimi težavami: ugotovili so, da vsi učenci dobijo neko obliko pomoči v šoli, a na način, da zares niso udeleženi v njej. Pogosto nimajo besed za to, da bi povedali, kaj zdaj delajo drugače, nikoli niso sogovorniki v tem, kaj potrebujejo v procesu pomoči, saj ne morejo vstopiti s svojim trenutnim neznanjem, ki ga ne sme biti; neznanje se kaznuje.

Potrebujemo odlično javno šolo, a drugačno šolo. Potrebujemo šole, ki gradijo na viziji, da je lahko vsak učenec uspešen v šoli, v šoli, ki je od vseh. Paradigmatski premik za drugačno šolo je možen, čeprav ni enostaven. V omenjeni raziskavi smo preizkusili koncept soustvarjanja učenja z učenci z učnimi težavami in dokazali, da so spremembe možne in uspešne. Spremembe za vse učence v učeči se skupnosti, v kateri se učenje soustvarja. Vsem učencem moramo obvarovati odlično javno šolo, da bi jo spremenili v šolo, ki je od vseh.

Raziskava je jasno pokazala, da učenci z učnimi težavami potrebujejo najprej drugačen odnos z učiteljem, oseben, a ne terapevtski odnos, v katerem bi skupaj raziskovala in skupaj ustvarjala napredek. Z drugimi besedami: sodelovanje na način delovnega odnosa, kot temu pravimo v socialnem delu. To pomeni izvorni delovni projekt pomoči za vsakega učenca, ki nastaja, če je učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik učenca, ki je ekspert iz izkušenj.

Če postavimo v središče učenca in njegov glas in mu zagotovimo edinstvene pogoje za soustvarjanje učenja, zajamemo vsakega učenca in ne potrebujemo umetno ustvarjenih skupin, kategorij, nivojev. z eno potezo zajamemo fante, in revščino, in nadarjene in drugačne. Z žalostjo in skrbjo ugotavljam, da današnji izredno zanimiv pogovor še ni v duhu tega časa. Tudi danes govorimo o problemu bralne pismenosti na običajen star način: brez

glasu učencev in tudi ne načrtujemo, da bi bili učenci ključni soustvarjalci lastne bralne pismenosti. Ko v središče postavimo otroka kot eksperta iz izkušenj v odnosu z učiteljem, ki je njegov spoštljiv in odgovoren zaveznik, se začnejo paradigmatične spremembe. V našem projektu so skupaj raziskovali učenci, starši in učitelji. Najbolj naraven je tak način in garali so najbolj prav učenci, ki so narekovali naslednje korake in zato menim, da je to uresničljivo.

Ta svet potrebuje žive otroke in žive ljudi in biti živi in ustvarjalni se morajo učiti v šoli. Tega ne bomo dosegli, če učenca ne bomo postavili v središče kot sogovornika. Dolžni smo poslušati glas učenca, ker šola mora biti od vseh in mora zagotoviti napredovanje in tudi bralno pismenost vsakemu otroku. Šole potrebujejo podporo za systemske in paradigmatične spremembe. Predlagam, da začnemo hoditi po novih poteh. V našem projektu se je zgodila velika sprememba. 18 otrok je zmoglo spremembo k večji uspešnosti, slišali so in izkusili so, da znajo in zmorejo, in to je prava pot, zato se je treba upreti trenutnemu sistemu v Sloveniji.

Dr. Boris Aberšek je bil naprošen za svoje razmišljanje o tem, da je bralna pismenost stvar vseh strok.

Pove, da so ga v zadnjih petnajstih letih prepričali, da slavisti niso krivi za slabo usvojeno bralno pismenost v šolah, saj osnovno nalogo opismenjevanja na ravni besednega razumevanja in delno na ravni razumevanja s sklepanjem opravijo kvalitetno. Zato se je sam osredotočil predvsem na tretjo stopnjo opismenjevanja, na raven branja z zmožnostjo kritičnega razumevanja, kjer mora bralec v procesiranje besedila vključiti kritična razmišljanja in predvsem ustrezna znanja posameznega strokovnega področja. Dve ključni vprašanji se pri tem nanašata na vprašanje sedanje generacije - ali je ta že digitalna ali še vedno analogna? Če še ni, bodo zagotovo analogne bodoče generacije. V šoli se dogajata dve osnovni spremembi v zvezi z bralno pismenostjo, prva, otroci vstopajo v neprimerno zgodnejši fazi samostojno k procesiranju besedil, saj z uvajanjem IKT (s prehodom v digitalno dobo) vse bolj prehajamo na problemski pouk, kjer učenci brez predhodnega znanja pristopajo samostojno k pridobivanju informacij, potrebnih za reševanje nekega problema. Druga sprememba pa je, da pri pouku vedno bolj prehajamo od »off line« branja k »on line« branju, za kar potrebujejo učenci drugačne spretnosti in kompetence.

Izpostavil je, da bi vsi učitelji morali biti tisti, ki bi prispevali k bralni (funkcionalni) pismenosti. Pri tem pa bi se morali vprašati, ali so učitelji to sposobni izvajati, ali imajo ustrezne spretnosti in kompetence, da ustvarjajo pouk zanimiv in znajo pritegniti učence, da bodo usvojili vsa potrebna (predpisana) znanja in kompetence.

Sodelovalnost učiteljev slovenščine in ostalih predmetov vidi kot drugo pomembno točko usvajanja bralne pismenosti. Učenci, ki vstopijo v komunikacijski proces, ne potrebujejo 'pismenosti' šele, ko vstopijo v interakcijo z neko socialno skupino ali posameznikom, temveč mnogo prej, ko se srečajo samostojno s problemsko/raziskovalno situacijo. Meni, da na tem premalo delamo. V projektu Inovativna pedagogika 1:1 zato skušajo učitelje usposobiti prav za to, da bi znali sodelovati in prenašati ta znanja na učence ter pri tem uporabljati metode in

strategije poučevanja, ki spodbujajo učence na eni strani k samostojnemu delu, na drugi strani pa k sodelovalnemu.

Dr. Andreja Barle Lakota je k razpravi povabila **Jelko Velički**, ki je poudarila, da prihaja iz prakse. Dostikrat se pogovarjajo o prijazni šoli, ki mora biti dostopna in primerna za vse, ob tem pa se srečujejo z vsemi že omenjenimi težavami. Otroci prihajajo iz različnih kulturnih domov in tudi starši dajejo šoli različno podporo. V ospredju je medvrstniško nasilje in otroci dnevno v razredih jasno kažejo sliko današnje družbe. Bralna pismenost je odvisna tudi od tega, kakšne pogoje imajo učenci doma. Zadnje čase ugotavljamo, da je podpora staršev vedno manjša. Danes učitelji nimajo zgolj učne vzgojne vloge, velikokrat morajo pomagati in biti otrokom v pomoč. Njihov edini popoldanski čas je druženje z računalnikom, vsebine pa prepuščene njihovemu izboru. Spretnosti branja in pisanja jim niso posebej ljube. Bistveno hitreje je pisati na računalnik kot uporabljati pisalo, in tu imajo tudi učitelji težave. Imajo občutek, da je treba slovenski jezik dosledno uporabljati pri slovenščini, da pa pri drugih predmetih to ni potrebno. Tu bi morali biti učitelji bolj dosledni in zavzeti politiko, da je jezik pomemben v vseh pogledih.

Dr. Tone Meden: Starši se v razpravah mojih predgovornikov pojavljamo v dveh zelo različnih vlogah. Slišali smo, da so na eni strani izobraženi starši, predvsem mati, najboljše zagotovilo visoke bralne pismenosti otrok, po drugi strani pa so starši izpostavljeni kot problem, ker otrokom ne nudijo dovolj podpore, šola pa ne more vsega nadoknaditi. V vsakem primeru je vloga staršev pri bralni pismenosti očitno zelo pomembna. Zato pri ukrepih, ki naj bi bralno pismenost izboljšali, staršev ni dobro izključiti na nobeni ravni, pa naj gre za obseg domače knjižnice na eni ali za podporo staršev šoli na drugi strani. Večni problem je, kako za podporo bralne pismenosti otrok motivirati starše, ki so bili sami za to prikrajšani in nimajo možnosti ali znanja. Ena od možnosti bi bila tudi »starši-staršem«, torej angažiranja tistega dela starševske populacije, ki se zaveda pomena bralne pismenosti in lahko prenaša to na druge. Omeni dvome nekaterih o tem, ali si sploh zastavljamo prava vprašanja pri opredeljevanju problema. Že prej je dr. Štraus v poročilu o rezultatih PISE omenila, da je treba podatke pogledati kompleksno in celovito. Obstajajo dvomeči glasovi, ki se sprašujejo, če je standardiziran tekst, ki ga uporablja PISA, sploh primeren za ugotavljanje kompetenc z vidika uspeha v življenju, koliko se bo posameznik razvil kot človek in, na koncu koncev, koliko bo srečen. Ta dvom bi moral biti prisoten pri načrtovanju ukrepov, ki pa morajo biti koordinirani in vsebovati vse deležnike, tudi starše.

Dr. Andreja Barle Lakota je spodbudila razpravo o različnih virih branja, tudi časopisov kot pomembnem dejavniku dviga bralne pismenosti. K razpravi je povabila **go. Ranko Ivelja**, ki je opozorila, da podatki iz mladine 2013 kažejo, da je branje revij in časopisov čisto na koncu seznama virov, ki jih mladi berejo. Opozori na razliko med analognim in digitalnim načinom branja. Kar nekaj raziskav je pokazalo, da branje z digitalnim načinom povzroča, da se zmanjšuje koncentracija in da je veliko motečih dejavnikov, da odtavamo in prej nehamo z

branjem, saj se pri novih načinih branja bralcu zmanjšuje fokus. Tudi mediji se bodo morali temu prilagoditi. Zaradi spremenjenih kognitivnih sposobnosti je vprašanje, koliko bomo dvignili bralno pismenost z digitalnim branjem. Mediji so k dvigu bralne pismenosti prispevali tudi z akcijami kot npr. izdajanje knjig, vendar pa so bile to le akcije, ki so se končale.

Dr. Sonja Merljak Zdovc razmišlja podobno kot dr. Čačinovič. Sprašuje se, koliko strokovnjakov je v stiku z otroki, z njihovimi potrebami in dojemanjem sveta. Svetuje, da v razprave vključijo še druge strokovnjake z drugih področjih, da bi dobili še poglede iz drugih zornih kotov in se tako morda bolj približali problemom iz vsakdanjika.

Dr. Andreja Barle Lakota opozori na pomen medresorskega sodelovanja pri načrtovanju ukrepov za dvig bralne pismenosti in zaprosi **mag. Natašo Bucik**, če lahko na podlagi izkušenj predlaga oblike in ukrepe za nadaljnje sodelovanje, še posebej v zvezi z jezikovnimi viri, ker naj bi to bil skupen projekt ministrstev.

Nataša Bucik pove, da v okviru MK pokriva kulturno-umetnostno vzgojo, kjer že dolga leta tesno sodelujejo z MIZŠ, še posebej z Uradom za razvoj izobraževanja. Vsa leta poskušajo čim bolje povezati ti dve polji, še posebej na področju bralne pismenosti oziroma bralne kulture. Med vabljenimi na današnji razpravi je pogrešala predstavnika šolskih in splošnih knjižnic, ki so pomembne pri razvoju bralne pismenosti. Meni, da so zaskrbljujoči podatki, da se zaradi krčenja finančnih sredstev stanje v nekaterih šolskih knjižnicah slabša (manjša nabava gradiv, težave z zagotavljanjem primerne strokovnega kadra). Nacionalni medresorski projekt »Rastem s knjigo«, ki povezuje osnovne in srednje šole (namenjen je sedmošolcem ter dijakom 1. letnikov) z najbližjimi splošnimi knjižnicami, vodi sedaj Javna agencija za knjigo RS. Od leta 2006, ko se je projekt pričel, je prispeval ne le k boljšemu povezovanju šolskih in splošnih knjižnic, temveč tudi k boljšemu poznavanju splošnih knjižnic s strani mladih, kar je pomembno za celovit razvoj njihove bralne kulture. Leta 2006 so na MK iz poročil šol in knjižnic razbrali, da so nekateri učenci v 7. razredu prvič obiskali splošno knjižnico, čeprav je bil v učnih načrtih naveden obisk mnogo prej. Številni vrtci in šole po vsej Sloveniji redno obiskujejo splošne knjižnice, kjer imajo zanje pripravljenih vrsto zanimivih programov. Splošne knjižnice odigrajo pomembno vlogo z bogato ponudbo za otroke in mladino ter družine tudi pri spodbujanju branja v prostem času. Enako velja za številne druge kulturne ustanove, na primer Društvo slovenskih pisateljev, Bralno značko Slovenije idr., ki s svojimi projekti pomembno prispevajo k dvigu bralne kulture in posledično bralne pismenosti vseh generacij. Opozorila je, da v strokovni in širši javnosti premalo prepoznavamo vlogo in pomen kulturnih ustanov pri razvoju bralne pismenosti – ponujajo namreč številne možnosti, ne le šolski populaciji, temveč tudi družinam in odraslim (vseživljenjsko učenje). Njihovi programi in projekti so dostopni tudi otrokom, ki niso vključeni v vrtce. Pri promociji te ponudbe bi morali sodelovati vsi resorji. Kot primer je navedla, da nekateri starši otrok migrantov ter manj izobraženi starši sami ne upajo v

knjižnice, saj ne vedo, kaj jih tam čaka. Na ACS je bil na podlagi Nacionalne strategije za pismenost že zasnovan pilotni projekt, namenjen spodbujanju družinske pismenosti v tej populaciji, kjer so starše in otroke v popoldanskem času spodbujali k skupnemu branju, organizirali skupinski obisk splošne knjižnice. Številni starši še danes ne vedo, da je v splošnih knjižnicah brezplačno vse, kar je za otroke in mladino: vstop v knjižnico, izposoja knjižnega gradiva, igre in igrače, pravljичne urice idr.

Drug vidik je povezovanje resorjev. Ne samo na področju bralne kulture, temveč tudi z vidika kulturne pismenosti opazajo na primer premalo odziva na fakultetah, zlasti tistih, ki usposablajo bodoče strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju. Profesorji bi morali med študenti bolj spodbujati branje ter tudi obiskovanje kulturnih prireditev – raziskave kažejo, kako pomembno je, da učitelji sami berejo in so mladim vzor bralcev - znano je, da lahko tisti, ki so sami navdušeni bralci, najbolje motivirajo druge za branje. Raziskave kažejo, da ogledi kakovostnih gledaliških predstav ter sodelovanje mladih v gledaliških krožkih prav tako prispevajo k razvoju bralne pismenosti (besedni zaklad, govor ...). Če želimo doseči boljše rezultate na tem področju, je nujno izboljšati medresorsko sodelovanje. Bralna značka za učitelje na nekaterih šolah že uspešno teče, morda bi bila smiselna tudi na fakultetah za študente in profesorje, saj so zgledi bistveni - to je v šolskem prostoru izrazito pomembno.

Dodala je še komentar k razpravi o razlikah med spoloma - raziskava bralne motivacije med osnovnošolsko mladino je že pred 10 leti opozorila, da je treba v šolskih knjižnicah zagotoviti večjo dostopnost knjig, ki bi bolj zanimala fante – stripi, primerni priročniki in poljudna literatura ipd.

Pojasnilo v zvezi z jezikovnimi viri pa je predala sodelavki iz Službe za slovenski jezik na MK Ireni Grahek.

Irena Grahek pove, da so na Ministrstvu za kulturo koordinirali pripravo Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko, ki jo je državni zbor sprejel julija 2013, in da je večina ciljev in ukrepov posredno ali neposredno povezana s prizadevanji za dvig bralne pismenosti. Septembra 2013 so na podlagi resolucije ustanovili dve delovni skupini zunanjih strokovnjakov za pripravo dveh akcijskih načrtov, za jezikovno izobraževanje in za jezikovno opremljenost, in obe obravnavata področja, ki so tesno povezana z bralno pismenostjo. Financirajo tudi precej projektov, npr. razne sklope predavanj in izobraževanj učiteljev, tečaje slovenščine za zamejske otroke, jezikovne kotičke, prevajalske delavnice, terminološke slovarje. Načrtujejo vzpostavitev dveh jezikovnih portalov, enega za splošne uporabnike, drugi pa bo namenjen bolj specializiranim uporabnikom.

Dr. Andreja Barle Lakota k razpravi povabi še **Mihaelo Knez** na temo učenja slovenskega jezika in učenja slovenščine kot nematerinščine. Ga. Knez pove, da se s to temo bolj natančno ukvarjajo šele v zadnjih nekaj letih. V okviru izvedenih projektov so bila pripravljena gradiva in novi učni načrti, ki so se izkazali za uspešne in bi veljalo z njimi nadaljevati. Kaže se

potreba po sistematični diagnostiki, ki je v šolah ni. Kažejo se tudi zelo velike potrebe po usposabljanju učiteljev tako v okviru izobraževalnih programov kot na področju univerzitetnega izobraževanja, specialnih izobraževanj za učitelje, ki so že v poklicu. in so lahko ključni v stiku z učitelji. Ključna stvar je, da se začne zadeva znotraj MIZŠ sistemsko urejati, ker je področje v resnici zelo kaotično in zlasti začetno poučevanje slovenskega jezika za novo priseljene učence poteka po različnih poteh in nimamo podatkov, koliko je to uspešno. V aktivnostih glede projekta lahko potrdi mnenje dr. Čačinovič, da je nujno treba postaviti potrebe otrok v središče in jih ne poskušati stlačiti v neke uravnilovke. Potrebna je natančna analiza preteklih dejavnosti v smislu strokovne debate, pomembno je, da ministrstvo znotraj resorjev izoblikuje enotno dolgoročno strategijo. Ni se treba bati novih, drznejših rešitev in predlaga, da se stvari poskusi narediti na novo in tvegati.

Glede rezultatov PISA, kjer rezultati kažejo, da imajo učenci druge generacije slabše dosežke, to povezuje z učenjem oziroma znanjem slovenščine in drugimi dejavniki. Meni, da stopnja znanja jezika vpliva na splošno stanje znanja pri vseh predmetih, pri čemer je nujno zavedanje vseh učiteljev, da je treba razvijati sistematično jezikovno zmožnost pri vseh predmetih. Rezultati so bili zanimivi tudi za druge ciljne publike, učence Rome, učence s posebnimi potrebami, učence s slušnimi problemi. Vsi pristopi in tisto, kar so podajali učiteljem na izobraževanjih, so imeli dober odziv in bi bilo smiselno nadaljevati z gradivi in razvojem gradiv. Hkrati se ji zdi pomembno slediti, da skušamo učitelje opolnomočiti za samostojnost, da tudi sami pripravljajo gradiva izven uravnilovke.

Predsednik združenja ravnateljev osnovnih šol **Milan Rejc** poda nekaj misli v zvezi s projekti, ki so tekli v šolah, in nekaj predlogov:

- Z bralno pismenostjo je povezano vse, je generičen atribut šole, zato je slabo, ko se nek projekt začne, dobro teče in zaradi pomanjkanja denarja usahne.
- Projekti, ki se jih lotimo, bi morali imeti neko težo, meni, da je to v celoti povezano s problemom učiteljev, problemom napredovanja.
- Morda bi bilo treba določiti varuha bralne pismenosti na šolah. Predlaga, da bi to bili morda knjižničarji, da bi skrbeli, da se vsa področja bralne pismenosti razvijajo.
- Podpira čim bolj zgoden vstop otrok v vrtec v smislu čim prejšnjega začetka bralnega opismenjevanja, kar pa je seveda povezano z denarjem.
- Pomembna je digitalna pismenost učencev in učiteljev, ker do sedaj ni bilo posebnih pristopov na to temo.
- Pridružuje se problemu spolnega razlikovanja. Opaža tudi, da učiteljice raje vključujejo v delo in projekte učenke kot učence in okarakterizirajo fante kot »poredne«, ter meni, da manjkajo rešitve, ki bi pomagale to uravnotežiti.

Dr. Nataša Potočnik je aktivno sodelovala v razpravi, ki jo je Eurydice organiziral na temo bralne pismenosti. Prav zato je bila tudi v okviru te razprave pozvana, da strne predloge ukrepov za razvoj bralne pismenosti. Pove, da si učitelji želijo instrumente za merjenje ravni bralne pismenosti, zato da bi dobili potrditev za svoje delo oz. signal, da je treba spremeniti strategije za dvig ravni. Za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje že imamo standardizirane

teste (ocenjevalne sheme bralnih zmožnosti za 1., 2. in 3. razred ter splošni bralni test ob koncu 1. VIO), ki se jih na široko sicer še ne uporablja. Z njimi želimo preveriti bralne zmožnosti v začetnem obdobju opismenjevanja, predvsem zato da bi čim hitreje identificirali otroke s primanjkljaji na določenem področju, jim nudili pomoč in bi lahko ob koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja vsi brali.

Uporabniki testov (učitelji razrednega pouka) so prepoznali njihovo uporabno vrednost, čeprav bo trajalo še nekaj časa, da se bo uporaba teh instrumentov razširila (cena, dostopnost). Po vzoru instrumentov za 1. VIO si želijo imeti podobne tudi za drugo in tretje VIO. Prav na tem področju želijo imeti podporo. Takšnih instrumentov se sicer ne da zagotoviti čez noč (stroški), lahko pa učiteljem pridemo naproti z učbeniško politiko. S primernimi učbeniški besedili bi nakazali, kako obsežna in katera besedila so tista, ki jih mora učenec pri določeni starostni stopnji znati procesirati, razumeti. Učitelji se tu čutijo prikrajšane, kajti zavedajo se, da bi morali učence naučiti bralne učne strategije, npr. podčrtovati bistvene informacije, iskati ključne besede ipd., zaradi učbeniškega sklada pa se v učbenike ne sme ničesar zapisati ali označiti. Težave imajo tudi z delovnimi zvezki. Če izberejo delovni zvezek s 300 stranmi, je staršem težko razložiti, da so jih izpolnili zgolj 50. Če v nasprotnem primeru poskrbijo, da je izpolnjeno vse, se po njihovih besedah pouk oklesti zgolj na obkrožanje, dopolnjevanje in tvorjenje posameznih povedi. Učitelji zato ugotavljajo in si želijo, da bi bili otroci bolj »pisalno« pismeni, da bi bili sposobni pisati ustrezna, pravilna besedila raznih vrst.

V projektu opolnomočenja smo preverjali ravni razumevanja besedila. V sedmem razredu so učenci dosegli 2,7 točke od devetih, kar je zaskrbljujoče. Rezultat je posledica tega, da so bile naloge tvorbnе. Zahtevale so smiseln zapis utemeljitve, lastnega mnenja ipd, česar učenci niso vajeni. Pišejo bodisi v alinejah bodisi s kratkimi enostavnimi povedmi.

Dokler ne bodo učenci vsaj enkrat tedensko napisali besedila pri katerem koli predmetu, ne bodo »pisalno« pismeni. Dobiti morajo tudi kvalitetno povratno informacijo, ki jim bo pomagala napredovati pri pisanju. Ni namreč dovolj, da učitelj zgolj preveri, ali je učenec sestavil besedilo, potreben je opisni komentar, ki bo učence vodil v procesu učenja pisanja. Če naloge pisanja besedil prenesemo zgolj na dom, tj. na starše, ne bomo želi uspehov, poglobljali bomo razlike med učenci. Velikokrat enakost in odličnost pri izobraževanju različno razumemo. Enakost naj ne pomeni, da je pouk enak za vse, temveč mora pomeniti, da morajo imeti vsi enake možnosti. Pomembno pa je tudi pričakovanje učiteljev, da lahko otroci iz socialno-ekonomsko manj spodbudnih okolij dosežejo dobre rezultate.

Učitelji torej potrebujejo kvalitetne instrumente, gradivo, pa tudi pohvale in usmeritve, da lahko dobro delajo.

Dr. Andreja Barle Lakota povabi vse prisotne, da strnejo svoje predloge v zvezi z načrtovanjem ukrepov za dvig bralne pismenosti.

Še pred tem pa povzame bistvene elemente razgovora, in sicer:

- Ukrepov za dvig bralne pismenosti ni mogoče prepustiti nepovezanim sektorskim politikam. Treba bo povezati politike tako znotraj kot tudi med ministrstvi in na ravni vlade. Več napora bo treba usmeriti v iskanje sinergij.
- Šola sama ne more opraviti vsega. Pomembni so ukrepi, ki šolo povezujejo z okoljem, ukrepi, vezani na družino, lokalno skupnost. Šola bo morala spremeniti paradigmo svojega delovanja, delo v šoli mora temeljiti na soustvarjanju učenja in ustvarjanju delovnega odnosa z učencem.
- Prav zato ker je bralna pismenost generičen atribut šole, je izobraževanje toliko bolj zavezano iskanju učinkovitih ukrepov.
- Pri načrtovanju ukrepov je treba upoštevati različnost deležnikov (učenci, učitelji, ...), dejavnikov (socialno-ekonomski status, spol, ...), ravni izobraževanja, področja ukrepov (razvoj ustreznih jezikovnih virov, učbeniki, preverjanje in ocenjevanje, ...).
- Ne glede na to, da bodo ukrepi, financirani iz ESS, usmerjeni predvsem v izvedbeno plat, je treba zagotoviti tudi ustrezne razvojno-raziskovalne podlage. Potreben bo tudi napor pri načrtovanju kazalnikov in merjenju učinkov. Bolj kot v preteklosti bo treba paziti na dolgoročno vzdržnost ukrepov.

Sklepne misli

– *Dr. Sonja Merljak Zdovc:*

Na vprašanju starosti otrok pri vpisu v vrtec se lepo pokažejo pogledi različnih strok. Razvojni psihologi priporočajo zgodnji vstop, pediatri po drugi strani tega odsvetujejo. Podobno velja za vpis šestletnikov v šolo. Zdravniki denimo opozarjajo, da se otroci v tej starosti lahko na pouk osredotočijo za deset, petnajst minut, nato potrebujejo predah, morda celo sprehod po učilnici. Prav tako bi bilo smiselno pri vzgojiteljicah preveriti, kako jim uspeva, da skozi igro vrtičkarje tako rekoč naučijo brati in pisati, v šoli pa se učni proces dogaja v klopi. Rezultat je isti, toda za otroke je učenje skozi igro verjetno prijetnejša in s tem učinkovitejša izkušnja kot že bolj osredotočen proces učenja v šolski klopi.

– *Irena Grahek:*

Za dvig bralne kulture bi lahko spodbujali še branje izven obveznih vsebin, tudi izven šolskega prostora, namreč branje za zabavo.

– *Dr. Fani Nolimal:*

Poudarja nujnost merjenja pismenosti na prehodu iz prvega v drugo in iz slednjega v tretje vzgojno-izobraževalno obdobje – v prvega ga je dejansko treba vnovič vpeljati. Nuditi takojšnjo podporo tistim ciljnim skupinam in posameznikom, ki izkazujejo nezadovoljivo raven znanja v nekem obdobju, in tako diferenciacijo in individualizacijo izvajati v praksi. Šole večinoma podpirajo učne skupine kot take, ne pa tudi posameznikov znotraj njih.

– *Dr. Kristijan Musek Lešnik:*

Meni, da je treba v šole vrniti »pisalno pismenost«, skrbeti za digitalno pismenost in pri tem ne pretiravati. Izkoristiti je treba orodja, ki jih že imamo. Glede pripomočkov razvoja ocenjevanja govora je bistveno, da so to orodja, ki so bila plačana ne samo z našimi sredstvi, ampak tudi s sredstvi EU in bi morala biti na razpolago vsem uporabnikom ter se ne tržiti. Strinja se z dr. Stabejem, da je treba določena strokovna vprašanja vrniti stroki in jih vzeti iz rok sociologov, psihologov, filozofov. Glede specializacije za učitelje za delo misli, da država kot koncesionar mora zahtevati od tistih, ki usposablajo, da te kompetence razvijejo med procesom, ne pa potem kot dodatne specializacije.

– *Dr. Gabi Čaćinovič Vogrinčič:*

Apeliram na sistemsko spremembo in novo paradigmo v razumevanju odnosa med učitelji in učenci. Podprimo učitelje, da bodo spoštljivi in odgovorni zavezniki učencev. Ustvarimo pogoje v izobraževanju, ki bodo zagotovili, da se učitelji dobro opremijo za učenje na način delovnega odnosa, na soustvarjanje učenja. Podprimo učitelje, da bodo zavezniki učencev. V izobraževanju je potreben prostor in čas, da se učijo, kako vzpostaviti delovni odnos z učencem. Vem, da mnogi to že sedaj zmorejo.

– *Mag. Ester Možina:*

Šola je pomembna v našem življenju in neuspešnost v šoli, lahko to zamaje temelje identitete za celo življenje. Predvsem z vidika nekaterih skupin odraslih opažamo, da imajo zakoreninjene negativne izobraževalne izkušnje in v izobraževanju ne vidijo priložnosti za izboljšanje svojega položaja.

Pismenost vidi kot osnovno civilizacijsko dobrino in temeljno človekovo pravico, če mora šola zagotoviti bralno pismenost za vse učence, naj bi jo država zagotovila za vse državljane. Javni viri za izobraževanje so omejeni, zato bi morali pri zagotavljanju pismenosti odraslih, sodelovati različni drugi resorji poleg izobraževanja (delo, kultura, zdravje, kmetijstvo, gospodarstvo). Predlaga, da drugi resorji povedo, pripravijo načrte, kaj bi lahko in bodo naredili na področju pismenosti odraslih.

Z vidika ranljivih skupin je poleg ustreznih izobraževalnih programov treba misliti tudi na dostopnost izobraževalnih programov (zmanjševanje administrativnih, finančnih ovir).

Zagotoviti je treba nadaljnje raziskovanje in razvoj področja pismenosti odraslih, prav tako pa tudi ustrezne diagnostične prijeme, za ugotavljanje individualnih primanjkljajev v pismenosti.

– *Dr. Sonja Pečjak:*

Izpostavila bi potrebo po spremembi paradigme razmišljanja kdo naj razvija pismenost v šoli in smiselnost dela z učitelji, začenši na kadrovske šolah in v nadaljevanju skozi stalna strokovna spopolnjevanja. Model, kjer ima učitelj možnost in priložnost da pove, kako je stvari prenesel v prakso, zakaj se mu npr. nekaj ni posrečilo, kjer ima priložnost reflektirati svoje delo - to je pot, ki bo morda omogočila hitrejši preboj teoretičnih znanj o pismenosti v prakso. Pri tem je prepričana, da bi učiteljem zelo pomagali, če bi ob tem hkrati razmišljali

tudi kako razbremeniti vsebinsko preobložene učne načrte, da bi ti res vključevali temeljna znanja.

– *Dr. Ljubica Marjanovič Umek:*

Z bralno pismenostjo se je treba ukvarjati meddisciplinarno, saj so enako pomembni vsi vidiki pismenosti. Ključnega pomena je spodbujanje različnih komponent pismenosti, kot so govorjenje, pisanje in branje; zagotavljanje različnih spodbudnih kontekstov za govorjenje, branje in pisanje v vseh razvojnih obdobjih. Kot repliko pove, da že pišejo članek za revijo Zdravstveni vestnik, v katerem bodo pojasnili, zakaj je smiselno vključevati malčke v vrtec že od prvega leta starosti dalje, kaj lahko pridobijo v vrtcih.

– *Dr. Gašper Cankar:*

Pri oblikovanju pobud je treba razmišljati o tem, kako bomo ugotovili, kje smo in kako in če so ti ukrepi dosegli/obrodili sadove, torej zvišali bralno pismenost in tudi raziskovalno ugotavljati, kako so stvari povezane. Bistvo je, da ugotovimo, kateri so slabši bralci in kaj z njimi storiti.

– *Dr. Marko Stabej:*

Želi si, da bi bili pri naslednji PISI prvi. Če pa to pomeni, da ne bomo najbolj srečni in uspešni, misli, da nam to ne pomaga. Meni, da mora biti cilj prizadevanja ne le branje, temveč tudi pisanje in govorjenje, v kontekstu tehnologije pa je zelo važno tudi poslušanje. Kot primer navede poročila za otroke na televiziji in posnetek na YouTube o menjavi gume, ki je v angleškem jeziku, saj se večina Slovencev ne snema, vendar bi morali tudi to preseči. Meni, da moramo razvijati vse štiri stvari.

– *Dr. Tone Meden:*

Začeti je treba zgodaj, že od rojstva dalje, z osveščanjem, sporočanjem pomembnih dejstev za razvoj otrok v smislu bralne pismenosti. Glede individualizacije v institucionalizirani vzgoji meni, da boljšega instrumenta kot kompetenten učitelj in vzgojitelj ni, ker je z otrokom v stiku in ga najbolje pozna, seveda poleg staršev, katerih vloga je nenadomestljiva. Glede zmanjševanja zaostanka fantov za dekleti pri bralni pismenosti meni, da je literatura, ki fante »potegne«, da jo z zanimanjem prebirajo, izredno pomembna in jo je fantom treba zagotoviti.

– *Dr. Nataša Potočnik:*

Povzame nekaj misli Michaela Fullana, svetovno znanega avtorja, kako spremeniti šole in dvigniti raven znanja nasploh. Strinja se z njegovimi štirimi gonili razvoja. Ne obnese se, če je namen instrumentarijev za merjenje bralne pismenosti soditi o učiteljevem delu in ugotavljati njegovo odgovornost. V prvi vrsti je pomembno timsko delo, skupno grajenje kompetence in možnosti razpršenega vodenja. Najpomembnejše gonilo pa je moralni imperativ. Vsi učitelji se morajo zavedati, da je uspeh otroka njihov uspeh in da so dolžni izobraziti vse otroke brez razlike, jih notranje motivirati. Pri tem delujejo timsko po principu akcijskega načrtovanja. To pomeni, da identificirajo problem (razlog za neuspeh), implementirajo dejavnosti za izboljšanje, ugotovijo, ali prinašajo uspehe, in jih po potrebi nadomestijo z drugimi. Ves čas se je treba spraševati, kje smo, kako bomo cilje dosegli, kako

bomo zagotovili napredek. Ugotovimo, kaj je dobro za šolo v določenem okolju, in potem na ravni celotne šole načrtujemo najprimernejši program.

Zadnje gonilo pa je »allness«, ki narekuje, da so v ta proces vključeni vsi – ravnatelj, učitelji in starši.

– *Milan Rejc:*

Meni, da bi to druženje moralo prispevati k premiku, da naše bodoče generacije ne bodo generacije SMSov. Meni, da je pomembna konsistentnost, da gremo z majhnimi koraki iz leta v leto naprej s projekti, da se ti ne podrejo in da učitelji ponotranjijo, da je pomembna bralna pismenost pri vseh predmetih. V primerjavi s preteklostjo so bili takrat govorni nastopi, šolske naloge, spisi in branje kot tretji element pismenosti, ki je zelo pomemben. Danes so težave s pisanjem celo pri njih samih in med kolegi učitelji.

Bralna in digitalna pismenost naj bosta rdeča nit pri vseh učiteljih, pri vseh predmetih – govorjenje, branje, pisanje. Potrebna bi bila nenehna spodbuda učiteljem in učencem.

– *Ranka Ivelja:*

Meni, da je potrebno navdušenje učiteljev. Pove, da je v mladosti v 6. ali 7. razredu prišla pri uri slovenščine učiteljica in nekaj minut govorila o knjigi Derviš in smrt avtorja Mesa Selimović, in ker je bila tako navdušena, da si je še isti dan izposodila to knjigo v roke in ugotovila, da jo ne razume. Po nekaj letih kasneje se je spomnila dogodka in te knjige ter jo ponovno prebrala. Ugotovila je, da je tudi njej to najljubša knjiga. Vendar je šlo samo za navdušenje učiteljice oz. profesorice. Spomni se tudi, da so imeli tri do štiri spise na teden. Kot otrok je imela hude probleme z grafomotoriko in verjetno je to stalno pisanje tudi pripomoglo k temu, da se to pravzaprav ni opazilo.

– *Mihela Knez:*

Strinja se s predhodniki. Če pogleda svoje področje, meni, da je učenje jezika pri priseljencih obvladljivo in se ga da razmeroma enostavno rešiti s smiselno politiko. Glede šole meni, da je bistveno, da je v središču učitelj, da poskušamo učiteljem dati samozavest in jim pustiti samostojno delo z učenci, ker učitelji učence najboljše poznajo, saj so tudi učitelji lahko prizadeti, ker vedo za manko učencev, po drugi strani pa tega ne morejo nadomestiti.

– *Dr. Mojca Štraus:*

Pove, da se (v nekem smislu) strinja z dr. Stabejem in si NE želi 'zmage' v raziskavi PISA. Prepričana je, da bi se dr. Stabej in ostali prisotni strinjali, da v Sloveniji ne delamo PISE zaradi PISE in da za razumevanje procesov in rezultatov našega izobraževanja potrebujemo še dodatne premisleke. 'Zmaga' v PISI pa vsaj kratkoročno v ozadju gotovo ne bi slonela na trajnostnem izboljšanju kakovosti slovenskega izobraževanja.

Bi pa z napovedjo za PISO 2015, v kateri bo preverjanje v celoti teklo na računalnikih, v smislu preverjanja ali vpliva digitalne pismenosti na dosežke tako ali drugače, razpravljala o razvoju nelinearnega branja in uporabe digitalnih virov informacij. Po njenem se ob uporabi

sodobnih tehnologij zelo multiplicira negotovost, ki jo morajo učenci in obenem tudi učitelji pri razvijanju znanja obvladovati, in si želi, da bi učitelji te okoliščine same po sebi jemali kot vir znanja, in ne kot nekaj, kar je treba odstraniti. Smiselno usmeritev vidi v soustvarjanju učenja, ker smo današnji odrasli 'analogno' vzgojeni in si moramo dopustiti soustvarjanje učenja skupaj z mlajšimi.

– *Mag. Nives Kreuh:*

Všeč ji je šola po meri učenca. Naš cilj bi lahko bil, da bi spoznali svoje učence, ne samo skozi različna merjenja, temveč tudi nekoliko širše. Všeč ji je izjava glede uporabe FB in twitterja. Meni, da ne smemo imeti ves čas občutek strahu, da bomo preveč digitalni, kajti videti je treba pozitivne lastnosti. Digitalna pismenost nam lahko koristi pri marsikaterih veščinah in nas ne sme biti strah tega spoznavati.

– *Milena Ivanuš Grmek:*

Meni, da je pri bodočih učiteljih treba vzgajati in zadržati pozitiven odnos do branja, do izvajanja pouka in delati na tem, da bodo svoje delo opravljali s pozitivnim zanosom.

– *Mag. Nataša Bucik:*

V novem Nacionalnem programu za kulturo 2014-2017 so se vsi resorji zavezali, da bodo skrbeli za bralno pismenost. Bralna kultura in bralna pismenost sta omenjeni v več poglavjih zelo kompleksno in upa, da bomo tudi v praksi delali medresorsko. Na MDDSZEM je po letu 1995 v programu nova družinska strategija in upa, da bo tudi v tej bralna pismenost dobro izpostavljena in medresorsko obravnavana. Poudari, da lahko otroke motivirajo za branje le tisti, ki radi berejo, brez tega ne gre, in predlaga, da se pri udejanjanju strategije za razvoj bralne pismenosti vključi tudi druge strokovnjake s področja kulture, saj lahko k bralni pismenosti prispevajo tudi druga področja - na primer besedni zaklad lahko bogatiš skozi glasbo in učenje pesmi, skozi gledališče, kjer poslušas dramska besedila, film (branje podnapisov) itd.

– *Dr. Boris Aberšek:*

Izpostavil je pomen in uporabnost komunikacijskih kompetenc in pismenosti kot take, predvsem v realnih situacijah in življenjskem okolju. Pri tem moramo biti sposobni tako poslušati kot tudi ubesediti svoje misli, kajti šele ko jih ubesedimo, te postanejo realne in slišane. Ker so generacije danes drugačne (digitalne?), potrebujejo tudi drugačne pristope k poučevanju in prenosu znanj, zato moramo pospešiti sodelovalnost in sodelovalno učenje, pospešiti medučiteljsko interakcijo, da se odgovornost za bralno (funkcionalno) pismenost prenaša na različne učitelje in na različna predmetna področja. Seveda pa je treba procesom prenosa znanj prilagoditi tudi metode dela.

– *Jelka Velički:*

Pove, da poučevati in vzgajati ni preprosto. Za vse je potrebno veliko strokovnega znanja, veliko posluha, potrpežljivosti, strpnosti, sprejemanja drugačnosti in ne nazadnje tudi ljubezni. Učitelji morajo biti prepričljivi v vsem, kar počnejo, ko govorijo, tudi ko hodijo in kako obračajo liste idr., saj jih vedno nekdo opazuje. Pove, da pozna delo učiteljev in

učiteljic, da zaupa v njihovo delo in ceni strokovna prizadevanja, saj meni, da vsi poskušajo delati v dobro otrok. Pri tem tudi učitelji potrebujejo podporo in potrditev, da delajo dobro.

Ob zaključku se je direktor Urada za razvoj izobraževanja Aleš Ojsteršek vsem zahvalil za udeležbo in razmišljanje. Ko je prišel na URI z Urada za mladino, ni mogel mimo ugotovitve, da se premalo pogovarjamo tudi v hiši. Kulturo sodelovanja je treba vzpostaviti najprej znotraj okolja in verjame, da je tukaj v pomoč minister, ki je prevzel in spodbudil to področje in ga želi, kot razumemo, tudi v ostalih resorjih.

Naslednja misel je, da ena lastovka ne prinese pomladi, kaj šele dve, in vemo, da je pot še dolga. To je praksa, ki jo bomo krepili in z ostalimi resorji odpirali tudi ostala področja.

Zaključil je, da želimo današnje misli zbrati v zborniku, kar bo dostopno širši javnosti oziroma vsem, da bodo lahko spoznali vsa razmišljanja današnjih strokovnjakov, in napovedal, da lahko povabljeni strokovnjaki pričakujejo povabilo za pisne prispevke. Kako bodo v nadaljevanju izkoriščeni za operativno izvajanje, še ni dorečeno, saj si želimo stika z življenjem. Vsem skupaj se je zahvalil za sodelovanje, pomoč in njihove prispevke.

Tematski razgovor se je zaključil ob 12.30 uri.

Seznam prisotnih (pregled udeležbe)

dr. Jernej Pikalo, minister za izobraževanje, znanost in šport v obdobju marec 2013 do september 2014
dr. Slavko Gaber, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
dr. Ljubica Marjanovič Umek, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
dr. Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
dr. Mojca Štraus, Pedagoški inštitut
mag. Ester Možina, Andragoški center RS
dr. Gašper Cankar, Državni izpitni center
mag. Nives Kreuh, Zavod RS za šolstvo
dr. Boris Aberšek, Fakulteta za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru
Irena Grahek, Ministrstvu za kulturo
mag. Nataša Bucik, Ministrstvo za kulturo
dr. Mara Cotič, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani
dr. Milena Ivanuš Grmek, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
Ranka Ivelja, Dnevnik
dr. Sonja Kump, predsednica Strokovnega sveta RS za izobraževanje odraslih
dr. Tone Meden, predsednik Zveze aktivov svetov staršev Slovenije
dr. Sonja Merljak Zdovc, Delo
dr. Kristijan Musek Lešnik, FAMNIT Univerza na Primorskem.
dr. Fani Nolimal, Zavod RS za šolstvo
dr. Nataša Potočnik, Zavod RS za šolstvo
Milan Rejc, Združenje ravnateljic in ravnateljev osnovnega in glasbenega šolstva Slo.
dr. Marko Stabej, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
Jelka Velički, predsednica GO SVIZ Slovenije
Aleš Ojsteršek, MIZŠ
dr. Andreja Barle Lakota, MIZŠ
mag. Vlasta Poličnik, MIZŠ
Mihaela Knez, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
dr. Janko Muršak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
Tanja Taštanoska, MIZŠ
mag. Borut Čampelj, MIZŠ
Barbara Kresal Sterniša, MIZŠ
Ksenija Bregar Golobič, MIZŠ
Ema Perme, MIZŠ
Iztok Kosem, Trojina
Nada Požar Matijašič, MIZŠ
mag. Mojca Miklavčič, MIZŠ

PRISPEVKI

Splošna bralna pismenost ali funkcionalna pismenost?

Boris Aberšek

Ključne besede:

funkcionalna pismenost, naravoslovna pismenost, tehnična pismenost, kompetence.

Uvod

Pri modeliranju višjih kognitivnih procesov (kar je danes temeljna šolska debata) moramo upoštevati tudi posebnosti vzgojno-izobraževalnega področja, ko učenec ni le objekt poučevanja, ampak tudi subjekt lastnega vodenja in spreminjanja in ko moramo strukturalistično filozofijo kot temeljno izhodišče nadomestiti s sodobno *kognitivno znanostjo*. (Bermudez, 2010, Markič, 2010).

Pridobivanje znanja je kompleksen in preudaren proces, v katerem delamo sklepe, povzetke in napovedi, znanje, ki si ga tako pridobimo, pa nam omogoča predvidevanje situacij in izbiranje pravega obnašanja v njih. Spomini (izkušnje) so ključni za našo individualnost. V možganih najdemo več spominskih sistemov z različnimi lastnostmi, ki jih v grobem delimo na *deklarativni* in *procesni spomin*. Iz dosedanjih odkritij je razvidno, da obstajajo različne vrste učenja, ki bi jih lahko na osnovi tega, katero vrsto spomina uporabljajo, in tega, ali ustvarjajo nove simbolne strukture ali pa samo vstavljajo podsimbole v že obstoječe, razvrstili v štiri skupine, kar kaže spodnja preglednica (Anderson, 2007: 92).

	Deklarativni spomin	Procesni spomin
Simbolno učenje	Učenje dejstev	Usvajanje veščin
Podsobilno učenje	Utrjevanje	Pogojevanje

Pri tem je pomembno poudariti, da moramo pri učenju upoštevati dva načina pridobivanja novih znanj, tj. simbolno in podsobilno, in da se morata oba načina v procesu učenja ustrezno prepletati. Izhodišče kognitivnih psihologov pri iskanju odgovorov na vprašanja, kako človek pomni in kako se uči, je torej najti notranji mehanizem človeškega razmišljanja in pridobivanja znanja, pri čemer je funkcionalna bralna pismenost, o čemer govorimo v tem prispevku, ključna (Horgan in Tienson, 1996, Searle, 1983a).

Izsledki – poglobljeni pogled v problem, diagnoza

Splošna funkcionalna pismenost se po teoriji na višjih nivojih prekriva s kompetencami t. i. predmetnih, področnih pismenosti. Tako npr. na področju tehnike govorimo o tehnični pismenosti, ki obsega poleg etične uporabe tehnike tudi poznavanje zakonitosti tehnike ter

zmožnost razumevanja in uporabe tehnike. Integralni del tehniške pismenosti je tudi področje *t. i. funkcionalne pismenosti na področju tehnike*.

Funkcionalno pismenost na področju tehnike (in po analogiji tudi na drugih področjih) je treba razumeti kot (Aberšek, et al., 2014, Aberšek, 2012):

1. *informacijsko pismenost na področju tehnike* (tj. najti informacije, kritično vrednotenje in zmožnost uporabe teh informacij) na eni strani in na drugi strani
2. *funkcionalno bralno pismenost na področju tehnike*, kar pomeni prebrati tehnično besedilo, ga razumeti (v verbalnem in vizualnem kodu) in uporabiti tako pridobljene informacije za reševanje problemov.

Tako definirana funkcionalna pismenost na področju tehnike in analogno druge funkcionalne pismenosti (na posameznih predmetnih področjih) seveda presegajo kompetence učiteljev slovenščine in zahtevajo sodelovanje slavista in predmetnega učitelja za vsako področje *predmetne funkcionalne pismenosti*. Naj osvetlimo na področju tehnike: vsako besedilo, vizualno in verbalno, brano in poslušano, je mogoče razumeti bolje in še bolje - brez kvalitativnega vrha. Univerzalne strategije za izboljšanje razumevanja (tudi bralnega) predvidevajo strategije pred, med in po branju. Med česče uporabljenimi aktivnostmi so pogosto omenjeni (Pečjak, Gradišar, 2002):

1. preklincevanje že obstoječega znanja o temi, kar bralec bere (priklic relevantne podsimbolne miselne sheme oz. kaj že vem),
2. postavljanje vprašanj pred, med in po branju,
3. poznavanja/prepoznavanje besedilne strukture (npr. navodilo za uporabo ima skoraj zmeraj enako strukturo, geografsko besedilo tudi itd.),
4. strategije za ugotavljanje pomena neznanih besed (sklepanje iz sobesedila, fokusiranje na koren besede, uporaba referenčnih orodij).

In če osvetlimo po vrsti:

Ad 1. Učitelj slovenščine nima relevantnega predmetnega znanja s področja tehnike, ki tvori miselno shemo, ki naj jo bralec/učenec pripravi pred branjem (preletom) tehničnega besedila, da bi oblikoval pričakovanja, kaj bo izvedel v tem besedilu, oz. da bi presodil, ali to besedilo sploh ustreza namenu njegovega branja.

Ad 2. Vprašanja lahko postavljamo na višjem ali nižjem kognitivnem nivoju, npr. taka, ki zahtevajo raven *besednega razumevanja* (učenec lahko nanje odgovori tako, da le ponovi košček besedila), na ravni *razumevanja s sklepanjem*, ko je treba iz informacij v besedilu sklepati, in na *ravni kritičnega razumevanja*, ki zahtevajo, da bi lahko nanje odgovorili, ne le z znanjem iz besedila, ampak tudi komplementarnim predmetno specifičnim znanjem. *Razumevanje strokovnih besedil*, ki so del posameznih predmetno specifičnih področij, lahko z vprašanji spodbuja le predmetni učitelj tehnike, naravoslovja, humanistike ..., saj lahko slavist postavlja le vprašanja na prvem nivoju, omejeno število vprašanj na drugem nivoju, vprašanj na tretjem pa sploh ne.

Ad 3. Vsako predmetno področje je za upovedovanje svojega znanja razvilo tipične besedilne vzorce. V biologiji npr. za opis živali, v kemiji za opis posameznih lastnosti elementov, v geografiji za opisovanje posameznih dežel, v tehniki za opis postopka delovanja naprav ali sestave strojev ... Vsak predmetni učitelj je prvi in najbolj usposobljen za posredovanje znanja »svojega besedilnega vzorca« in za uzaveščenje prepoznavanja besedilnega vzorca kot orodja za globlje razumevanje (Aberšek, et al., 2014).

Ad 4. Klasični frontalni pouk je postavljajl učenca pred besedilo šele po klasični frontalni razlagi, potem ko mu je učitelj že razložil vse termine in druge nove besede, ki se bodo pojavile v učbeniškem besedilu. Sodoben pouk, ki spodbuja učenčevo samostojno iskanje informacij, sooča učenca in besedilo veliko prej. Zato potrebuje učenec za samostojno razlago besed, ki jih ne pozna, strategije za ugotavljanje pomena neznanih besed. Te so univerzalne in predmetno specifične. Slednje lahko nauči učenca le predmetni učitelj in nikakor ne slavist.

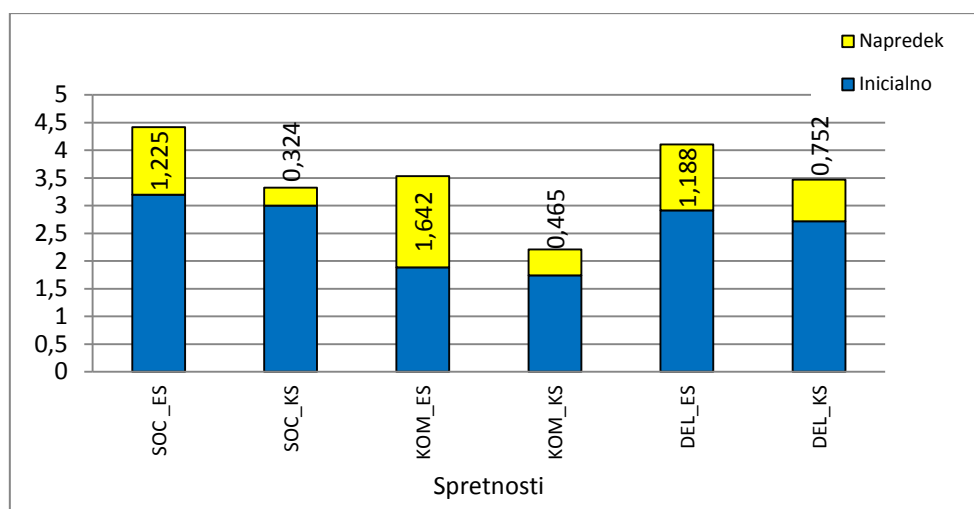
Predlog ukrepa

Iz zgoraj zapisanega je razvidno, da je treba izvesti naslednje ukrepe:

1. Sodelovanje slavista in predmetnega učitelja – cilj *funkcionalno opismenjevanje*, ki se izvaja na nivoju šole, pri tem pa mora biti v proces sam vključena celotna izobraževalna vertikala od ministrstva, raziskovalnih inštitucij, kadrovskih šol do neposrednih izobraževalnih inštitucij (OŠ, SŠ, VŠ).
2. Usposabljanje učiteljev za sodelovalne oblike dela. Pri tem pa mora biti tudi na globalnem paradigmatškem nivoju vpeljan ta princip dela (medpredmetnost na področju sodelovalnosti in komunikacije).
3. Razvoj strategij za sodelovalno in raziskovalno učenje s poudarkom na metodah za samostojno branje učencev, kar bo podpiralo raziskovalno in sodelovalno inovativne pristope, ki so danes s pojavom tehnologij v šolah ne več potreba, temveč nuja.

Predvideni rezultati in komentar

Le s primernimi zgoraj navedenimi ukrepi bomo dosegali želene rezultate, kar je razvidno iz raziskave Pešakovićeve (2014). Na diagramu (v nadaljevanju) je viden napredek pri usvajanju socialnih (SOC) in komunikacijskih (KOM) spretnosti pri različnih načinih dela in na različnih kognitivnih stopnjah (kontrolna skupina (KS) po tradicionalnem pristopu, eksperimentalna (ES) po sodobnem pristopu).



V raziskavi je bila tudi izračunana velikost učinka metode dela učiteljev z učenci (d). Po Cohenu je velikost učinka +0,8 visoka, +0,5 srednja in +0,2 ali manj majhna. Rezultati so podani v spodnji tabeli.

		POVPREČNA VREDNOST			
		Eksperimenta lna skupina	Kontrolna skupina	Skupno standardno odstopanje	Rezultat d
SOCIALNE SPRETNOSTI	nižja raven	4,686	4,055	0,999	0,63
	višja raven	4,156	2,592	1,545	1,01
KOMUNIKACIJSKE SPRETNOSTI	nižja raven	4,024	2,944	1,449	0,74
	višja raven	3,039	1,472	1,696	0,92

Iz tabele je vidno, da s primerno metodo dela učiteljev dosežemo večji razvoj spretnosti učencev kot s frontalnim delom, ko so učenci le pasivni slušatelji. Največji napredek so učenci dosegli predvsem v razvijanju socialnih in komunikacijskih spretnosti. Zgornjo raziskavo potrjujejo tudi izsledki Johna Hattieja, ki je presegal izsledke 900 metaanaliz, ki so obsegale 52.600 raziskav in 240.000 učencev (Hattie, 2013). Ugotavlja, da ima visok vpliv na dosežke učencev med drugim tudi sodelovalno učenje, razvijanje besednjaka, poučevanje učnih strategij, reševanje problemov in prejšnji učenčevi dosežki (predznanje).

Zaključek

Funkcionalne pismenosti na posameznih predmetnih področjih so lahko le rezultat medpredmetnega sodelovanja med učiteljem slovenščine in predmetnim učiteljem oz. predmetnimi učitelji, pri čemer se delež odgovornosti z naraščajočo stopnjo šolanja preveša k odgovornosti slednjega. Seveda pa se moramo pri tem zavedati, da bodo le ustrezno

strokovno usposobljeni učitelji lahko kompetentno opravljali svojo vlogo v tem procesu. Zato jih je treba usposobiti vsaj na dveh področjih, namreč

- na področju funkcionalne pismenosti in
- na področju sodelovalnega dela.

Če bomo želeli to doseči, je treba prilagoditi metode dela z učitelji in posledično morajo učitelji spremeniti metode dela z učenci.

Viri:

- Aberšek, B., Borstner, B., Bregant, J. (2014). The virtual science teacher as a hybrid system: cognitive science hand in hand with cybernetic pedagogy, *Journal of Baltic Science Education*, Volume 2014; 13(1), str. 75–90.
- Aberšek, B. (2012). Didaktika tehniškega izobraževanja med teorijo in prakso. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Anderson, J. R. (2007). *How Can the Human Mind Occur in the Physical Universe*. Oxford: Oxford University Press.
- Bermudez, J. L. (2010). *Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge: Cambridge University Press,
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*, 3rd edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2013). *Learnen sichtbar machen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Horgan, T., Tienson, J. (1996). *Connectionism and the Philosophy of Psychology*. Cambridge: The MIT Press.
- Markič, O. (2010). *Kognitivna znanost*. Maribor: Aristej.
- Pešaković, D. (2014). Razvijanje in preverjanje spretnosti učencev z različnimi metodami pouka v kompetenčno zasnovanem kurikulumu, Osnutek doktorska disertacija, UM, FNM.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Searle, J. (1983a). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kako do boljše bralne pismenosti – predlogi staršev

dr. Anton Meden
za ZASSS, predsednik

Ključne besede:

bralna pismenost, dobre prakse, vloga staršev

Uvod

Analize rezultatov raziskave PISA kažejo, da so slovenski petnajstletniki v bralni pismenosti podpovprečno uspešni in da se bralna pismenost naših otrok od leta 2006 vztrajno slabša (1). Tudi rezultati PIRLS kažejo, da so slovenski učenci med primerljivimi državami podpovprečni, vendar izkazujejo, da se rezultati iz raziskave v raziskavo izboljšujejo (2).

Bralna pismenost je ena temeljnih človekovih kompetenc, zato je nujno čim prej prepoznati razloge za nezadovoljivo stanje, poiskati možnosti za izboljšave in oblikovati dolgoročno strategijo za uspešno bralno opismenjevanje.

Izsledki

Bralni dosežek je močno povezan z viri za učenje, ki jih ima otrok doma. Dejavnik, ki je najmočneje povezan z bralno pismenostjo, je izobrazba staršev, sledita število knjig in število otroških knjig v družini. Učenci, katerih učitelji pričakujejo od njih akademske dosežke, imajo pomembno boljše rezultate kot učenci, katerih učitelji imajo nižja pričakovanja (2).

Svoj razmislek opiramo predvsem na naslednje ugotovitve raziskav:

- a) Dosežki slovenskih otrok pri bralni pismenosti so znatno slabši od dosežkov pri matematiki in naravoslovju (1).
- b) Fantje močno zaostajajo za dekleti (razlika 56 točk ali 11,6 % glede na povprečje (1).
- c) Na uspeh otrok bolj kot šola vpliva socialno-ekonomski status družine (3), predvsem izobrazba staršev (2,3).
- d) Šola premalo uspešno zmanjšuje negativen vpliv šibkega socialnega okolja na bralno pismenost otrok.

Predlog ukrepov

Premišljeni dolgoročni ukrepi bi morali voditi do naslednjih ciljev:

- a) Izenačiti uspeh pri bralni pismenosti z uspehom pri matematiki in naravoslovju.
- b) Odpraviti ali vsaj bistveno zmanjšati razliko v uspešnosti fantov in deklet.
- c) Bistveno izboljšati bralno pismenost otrok iz socialno šibkejšega okolja.

Predlagamo, da pred uvedbo ukrepov strokovnjaki pristojnih institucij z analizo obstoječih podatkov ovrednotijo vplive posameznih dejavnikov na bralno pismenost. Kot možne pomembne dejavnike vidimo socialno okolje, izobrazbo staršev, opremljenost (usposobljenost in motiviranost) staršev in učiteljev za kakovostno vzgojo in izobraževanje otrok, ustreznost učnih načrtov, vpliv učnih gradiv.

Navajamo nekaj možnosti:

- a) V okviru raziskave PISA je Pedagoški inštitut zbiral tudi podatke o matični osnovni šoli, kar omogoča analizo uspešnosti posameznih osnovnih šol in prepoznavo dobrih praks, ki spodbujajo razvoj bralne pismenosti.
- b) Preverili bi lahko vpliv projektov za dvig bralne pismenosti ali zanimanja za branje (npr. Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja, Rastem s knjigo, Berimo skupaj, Palček bralček, Bralna značka) na dosežke v raziskavi PISA. Ob tem bi bilo treba upoštevati trajanje projekta na šoli.
- c) Na osnovi analize podatkov iz aplikacije Trubar in rezultatov PISA za posamezno šolo bi lahko ovrednotili vpliv delovnih zvezkov na bralno pismenost.
- d) MIZŠ bi lahko zbral vse akcijske načrte za dvig bralne pismenosti, ki jih ima večina šol že vključene v LDN, ter ocene samoevalvacije pouka slovenskega jezika. Na ta način bi lahko ocenili učinkovitost akcijskih načrtov in zbrali dobre prakse, kako v obstoječih okvirih delovanja spodbuditi bralno pismenost.
- e) Zagotoviti bi bilo treba vertikalno spremljanje znanja – vzpostaviti dvosmeren pretok informacij o znanju med srednjimi šolami in osnovnimi šolami. Tako bi lahko prepoznali uspešne osnovne šole in identificirali njihove dobre prakse.

Analize obstoječih podatkov bi po našem mnenju omogočile prepoznanje dobrih praks, ki bi jih lahko v prihodnje uporabili za izboljšanje bralne pismenosti, hkrati pa tudi slabih praks, s čimer bi prepoznali vzroke za slabo bralno pismenost in jih odpravili.

Ne glede na potrebo po dodatnih analizah že v uvodu navedeni podatki nakazujejo nekaj možnih ukrepov za izboljšavo bralne pismenosti:

1. MIZŠ lahko spodbudi šole k izboljšanju bralne pismenosti (in iskanju inovativnih rešitev) v obstoječih kadrovsko-finančnih okvirih. Za ilustracijo navajamo LDN OŠ Ljudski vrt Ptuj (4), kjer se z branjem, obnavljanjem, analizo in vzpostavljanjem kritičnega odnosa do prebranega ter vključevanjem besedilnih nalog v vse predmete trudijo izboljšati bralno pismenost učencev.
2. Šolske knjižnice bi morale biti časovno čim bolj dostopne (v času jutranjega varstva, šolskih odmorov, vsaj dve šolski uri po zaključku pouka), založene s privlačno literaturo za vse starosti in oba spola, imeti bi morale prijetne bralne, učne, ustvarjalne in družabne kotičke, kjer bi otroci lahko prebirali knjige, delali domačo nalogo, se učili, izdelovali plakate, s prijatelji listali revije ...
3. Poskrbeti bi morali za dostopnost in promocijo »fantovske« literature, ki ima lahko kljub manjši literarni dovršenosti pomembno vlogo, da fante pritegne k branju.

4. V krajih z osnovno šolo, ki nimajo splošne knjižnice, bi lahko v šolski knjižnici podaljšali delovni čas, razširili nabor knjig in izvajali popoldanski program za vse občane (literarni, potopisni, dramski popoldnevi ali večeri).
5. Vključevanje, osveščanje in motiviranje staršev že od vrtca naprej.

Starše in širšo družino je treba v največji možni meri vključevati v dejavnosti za dvig bralne pismenosti, saj je interes staršev za šolo in njihov odnos do branja eden pomembnejših dejavnikov za razvoj bralne pismenosti (5). Pri tem je možna tudi aktivna udeležba staršev, ki bi lahko po načelu »starši staršem« prenašali dobre družinske bralne prakse med družinami v svojem okolju.

Predvideni rezultati

S kvalitetnim delom in pravim pristopom v šoli je mogoče bralno pismenost bistveno dvigniti. Rezultati na nekaterih šolah, ki so sodelovale v projektu Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja, so zelo spodbudni. Kot primer dobre prakse, ki lahko služi tudi kot merilo, kaj se da doseči na drugih šolah, navajamo OŠ Franceta Prešerna Črenšovci (6). Pri izvajanju projekta ugotavljajo kar za 12,93 odstotne točke boljši rezultat iste generacije v 9. razredu glede na rezultate v 6. razredu pri NPZ iz slovenščine. Pomembna ugotovitev je tudi, da so se občutno dvignili rezultati NPZ pri matematiki in da so učenci dosegli visoko nadpovprečne rezultate NPZ pri kemiji. To kaže, da dvig bralne pismenosti pomembno vpliva na izboljšanje dosežkov na vseh učnih področjih.

Zaključek

Bralna pismenost je kot ena ključnih kompetenc človeka pomembna tako za razvoj posameznika kot za razvoj družbe. Prepričani smo, da so slovenski otroci sposobni razviti višjo bralno pismenost, kot jo dosegajo sedaj, že v okviru obstoječega sistema in brez velikih finančnih vlaganj. Verjamemo, da z analizo podatkov, ki so že na voljo, lahko prepoznamo primere dobrih praks in potem poskrbimo za njihovo učinkovito širjenje.

Ob tem poudarjamo, da se zavedamo pomembne vloge staršev pri razvoju bralne pismenosti in da smo pri osveščanju staršev pripravljeni sodelovati.

Viri:

- PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I) [online]. OECD. [Citirano 31. mar. 2014; 12:30]. Dosegljivo na spletnem naslovu: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>.
- Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011 [online]. Pedagoški inštitut. [Citirano 31. mar. 2014; 12:30]. Dosegljivo na spletnem naslovu: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PIRLS/PIRLS%202011/Kratka%20informacija%20o%20rezultatih%20PIRLS%202011.pdf.

- PISA 2012 Results: Excellence Through Equity - Giving Every Student The Chance To Succeed [online]. OECD. [Citirano 28. mar. 2014; 10:30]. Dosegljivo na spletnem naslovu: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf>.
- Letni delovni načrt OŠ Ljudski vrt Ptuj in podružnice Grajena za šolsko leto 2013/14 [online]. OŠ Ljudski vrt Ptuj. [Citirano 28. mar. 2014; 10:30]. Dosegljivo na spletnem naslovu: <http://www.os-ljudskivrtptuji.si/images/datoteke/LDN.pdf>.
- Flouri E, Buchanan A. Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*. 2004,74: 141–153.
- Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja [online]. OŠ Franceta Prešerna Črenšovci. [Citirano 28. mar. 2014; 11:00]. Dosegljivo na spletnem naslovu: http://www.osfprensovci.si/?page_id=1111.

Kaj nam sporoča projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja?

dr. Fani Nolimal
Zavod RS za šolstvo

Ključne besede:

obvladovanje pismenosti, nacionalne strategije, empirične ugotovitve, predlagani ukrepi

Uvod

Strokovnjaki na področju pismenosti, delujoči v okviru Evropske komisije (EU high level group of experts on literacy, Final report¹, 2012), poudarjajo, da *obvladovanje pismenosti* terja skupno, na mednarodni ravni usklajeno **vizijo** in jasne **nacionalne strategije pismenosti**, ki so usklajene z zgodovinskimi, družbenimi in drugimi posebnostmi držav ter s splošnimi dejavniki za razvoj pismenosti. Pri vzpostavitvi teoretskega okvira projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (v nadaljevanju: *Opolnomočenje učencev*) smo sledili splošnim, na mednarodni ravni dogovorjenim dejavnikom za razvoj pismenosti (Poučevanje branja v Evropi 2011; Final report 2012), aktualnim didaktičnim trendom in specifičnim ciljem projekta (Načrt projekta 2011) in si tako na sodelujočih šolah prizadevali za: 1) *ustvarjanje pismenega okolja*; 2) *izboljšanje kakovosti poučevanja pismenosti*; 3) *večje sodelovanje in inkluzijo*; 4) *medpredmetni, na učenca osredotočeni pouk* 5) *uresničevanje načel in ciljev celostnega pouka branja*; 6) *sprotno (formativno) spremljanje in vrednotenje znanja* (Nolimal 2013a; Nolimal 2013b). Celoten projekt smo na nacionalni in šolski ravni vodili s *porazdeljenim, timskim vodenjem* in po načelih **metodologije akcijskega raziskovanja** (Marentič Požarnik 2013).

Izsledki – poglobljeni pogled v problem, diagnoza

Porazdeljeno vodenje projekta je zagotavljalo aktivnost sodelujočih šol oz. vodij in članov šolskega projektnege tima (v nadaljevanju: ŠPT) v *vseh fazah in akcijskih korakih projekta*, tj. od načrtovanja ciljev projekta na šoli do spremljanja in (samo)evalvacije. Šole smo pri tem strokovno podpirali člani strateškega tima na nacionalni in šolski ravni ter skrbeli za dvostranski pretok informacij in stalni strokovni dialog (skrbniki šol). S tem smo okrepili *avtonomijo in samoregulacijo* sodelujočih šol pri vodenju in usmerjanju projekta na šoli kot tudi *odgovornost* za dosežke in realizacijo načrtovanih ciljev ter strokovno rast. Dosežki šol, ki jih bomo v nadaljevanju predstavili, so rezultat centralne in šolske spremljave ter

¹ Gre za zaključno poročilo, imenovano "*For 1 in 5 Europeans, the world is hard to read*", ki ga je oblikovala ekspertna skupina za področje pismenosti iz devetih držav EU, ki jim je pri nastajanju dela predsedovala nizozemska princesa Laurentien.

(samo)evalvacije. Prva je bila v domeni skupine za metodologijo in drugih članov strateškega tima na nacionalni ravni, vključno s skrbniki šol, druga v domeni šol, tj. vodij in članov ŠPT. V evalvacijo projekta smo skladno s cilji šol vključili naslednja **raziskovalna področja**: *motivacijo za branje, tehnike branja in pisanja, branje z razumevanjem, bralne učne strategije, pismenost pri vseh predmetih, metakognicijo, refleksijo in dosežke NPZ*.

V **zaključni, sumativni evalvaciji** projekta (Nolimal et al. 2014) smo ugotovili vrsto pozitivnih dosežkov pri učencih in strokovnih delavcih šol, obenem pa evidentirali tudi področja, ki terjajo izboljšave in nadgradnjo. V splošnem so vse šole v projektu v primerjavi z učenci, anketiranimi v sekundarni raziskavi PISA 2009, uspele *izboljšati motivacijo in interes za branje* (Cankar 2013, v Nolimal 2014), prav tako tudi *tehniko branja in pisanja* (Pečjak et al. 2013, v Nolimal 2014). Sodelujoči učitelji in učenci so se usposobili za izvajanje najrazličnejših *učnih strategij in strategij dela z besedilom*, ki podpirajo sodelovalno in/ali individualno učenje. Na podlagi dosežkov NPZ 2013 pri slovenščini in matematiki v 9. razredu sklepamo, da so bili v projektu sodelujoči *učenci z učnimi težavami na področju pismenosti ustrezno podprti*, saj ti na spodnji meji dosegajo *višje dosežke* od primerljivih skupin učencev na ostalih šolah (Cankar 2013, v Nolimal et al. 2014, str. 60–61). Primerljivi z ostalimi šolami so bili tudi povprečni dosežki šol pri NPZ iz matematike in slovenščine v 9. razredu (prav tam). *Velik premik* je narejen tudi pri *ozaveščanju učiteljev* in drugih strokovnih delavcev šol *o pomembnosti razvoja pismenosti* za uspešno izobraževanje in vključevanje v ožje in širše družbeno okolje ter o tem, da je *razvoj pismenosti domena vseh učiteljev*, ne zgolj razrednih in učiteljev jezikovnih predmetov. Strokovni delavci šol so vzpostavili *različne oblike medsebojnega učenja, izmenjave izkušenj in znanja* (medsebojne hospitacije, timsko načrtovanje in poučevanje), izkušensko spoznali metodologijo akcijskega raziskovanja in se tako preizkusili v najrazličnejših vlogah, tudi v vlogi raziskovalca lastne prakse, kar je bila za mnoge novost (glej več v Nolimal 2013b). Skozi projekt je nastala *banka dobrih primerov prakse* za razvoj pismenosti.

Vse navedene *pozitivne spremembe* bi morali *vzdrževati in nadgrajevati*, da bi postale del vsakodnevnih praks, saj jih sodelujoči v dvoletnem projektu niso uspeli ponotranjiti in tako utegnejo izzveneti. Velik **problem in izziv** predstavlja tudi *zmanjševanje velikih razlik v dosežkih med šolami in učenci*, ki terjajo *doslednejšo individualizacijo in personalizacijo vzgojno-izobraževalnega dela z morebitnimi kompenzacijskimi programi in formativnim spremljanjem* napredka učencev. Dejstvo je, da razlike v SES učencev v preveliki meri korelirajo z dosežki NPZ in še posebej s šolskimi ocenami (nad 0,40) (Cankar 2013, v Nolimal et al. 2014). Izziv predstavlja tudi *razvoj višjih veščin pismenosti*, saj teh učenci ne obvladujejo na zadovoljivi ravni in se z leti šolanja ne nadgrajujejo, kot bi bilo pričakovano (glej več: Nolimal 2013b).

Predlagani ukrepi, predvideni rezultati in komentarji

Empirične ugotovitve in dokazila o spremembah razkrivajo pomemben prispevek k izboljševanju ravni pismenosti, vendar trajnejše, institucionalizirane spremembe terjajo nadgradnjo in kontinuiteto dela ter usklajeno delovanje, skladno z nacionalno strategijo na

vertikalni (mednarodni, nacionalni, regijski in šolski) in horizontalni ravni (vse institucije, pristojne za šolstvo). Vzajemno in usklajeno morajo delovati tudi odgovorni v posameznih institucijah in šolah ter si prizadevati za kakovosten dialog, izvajanje in spremljanje dogovorjenih aktivnosti, sodelovanje, izmenjavo izkušenj in prakse. Za ta namen je treba sodelujoče povezati v mreže, jih aktivno vključiti v posamezne akcijske korake in dejavnosti znotraj njih ter pri vsem tem uporabiti tudi razpoložljive sodobne medije in tehnologijo. Seznam natančnejših predlogov za nadaljnji razvoj pismenosti, izhajajoč iz projekta, vključno s cilji, kazalniki in drugi elementi sledi v spodnji preglednici.

Preglednica 1: Predlagani ukrepi za nadaljnji razvoj pismenosti in njihova operacionalizacija

Predlagani UKREPI	Cilji in pričakovani rezultati	Način	Ciljne institucije	Obseg dejavnosti	Kazalniki	Metoda spremljanja
1. Načrtovati dolgoročne projekte (3 in več let) v vseh vertikalih vzgoje in izobraževanja in pri tem povezati vse odgovorne za razvoj BP.	<p><i>Cilji:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - omogočiti nadgrajevanje dobrih praks in kontinuiteto projektov; - usklajeno delovati po vertikalni in horizontalni na nacionalni, regijski in šolski ravni; - razvijati dobro prakso v projektih, jo širiti na vse šole in vrtce ter jo smiselno prilagoditi njihovemu učnemu okolju; - integrirati cilje za razvoj pismenosti v obstoječe izobraževalne programe na fakultetah. <p><i>Pričakovani rezultati:</i></p> <p>Razvoj dobrih učnih praks za razvoj</p>	<p>Formirati <i>nacionalni strateški tim</i>, sestavljen iz predstavnikov ministrstva, ZRSS in posameznih šolskih sistemov po vertikalni (vrtci, OŠ, SŠ, fakultete, ministrstvo) ter institucij za področje pismenosti, ki bo operacionaliziral nacionalno vizijo in strategijo za razvoj pismenosti ter opredelil globalno spremljanje in evalvacijo.</p> <p>Po načelu nacionalnega strateškega tima opredeliti tudi time in njihove pristojnosti na ravni regij, posameznih šol – <i>šolski projektni timi (ŠPT)</i> in vrtcev.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vrtci - Osnovne šole - Srednje šole - ZRSS - MIZŠ - Fakultete - Kulturno ministrstvo ... 	<p>Posamezni projekt naj ima vključeno obvladljivo število šol in vrtcev (do največ 10 %), ti pa naj se pri svojem delovanju odpirajo navzven, predstavljajo rezultate drugim zainteresiranim šolam.</p>	<p>Dolgoročni in kratkoročni cilji projekta</p> <p>Število vključenih VI institucij na predšolski, osnovnošolski, srednješolski in univerzitetni ravni</p> <p>Prisotnost predstavnikov posameznih VI institucij, fakultet in ministrstva v projektnih timih na nacionalni in regijski ravni</p> <p>Oblike sodelovanja in povezovanja med posameznimi projekti in večjimi dejavnostmi za razvoj BP</p> <p>Mednarodni in nacionalni</p>	<p>Analiza operativ. načrtov, vmesnih ter letnih poročil sodelujočih VI institucij</p> <p>Analiza dosežkov</p>

Predlagani UKREPI	Cilji in pričakovani rezultati	Način	Ciljne institucije	Obseg dejavnosti	Kazalniki	Metoda spremljanja
	pismenosti in posledično višjih nacionalnih in mednarodnih dosežkov.	Širiti cilje projekta prek mreže strokovne podpore. Posamezni projekti za razvoj pismenosti naj se povezujejo med seboj.			dosežki	
2. V projektih slediti porazdeljenemu, timskemu modelu vodenja z načeli akcijskega raziskovanja .	<i>Cilji:</i> - prenesti pristojnosti po vertikali navzdol in s tem okrepiti avtonomijo, strokovno odgovornost in samoregulacijo sodelujočih šol in vrtcev; - kombinirati centralno in šolsko usposabljanje, spremljanje in evalvacijo; - zagotoviti stalen pretok informacij v vseh smereh; - vzpostaviti partnersko sodelovanje sodelujočih v projektu (strokovnih delavcev ZRSS – skrbnikov šol, ekspertov za področje pismenosti, predstavnikov ministrstev). <i>Pričakovani rezultati:</i> Večja avtonomija, odgovornost in samoregulacija dela ter	Timska struktura projekta – glej zgoraj! Voditi šole in vrtce, da aktivno sodelujejo v vseh fazah projekta in akcijskih korakih (analizirajo stanje, evidentirajo nevroalgična področja, izberejo prioritete, jih operacionalizirajo in nato izvajajo posamezne akcijske korake, jih sprti spremljajo in nadgrajujejo). Sodelujočim šolam in vrtcem zagotoviti strokovnjaka (skrbnika šole oz. vrtca), ki skrbi za stalen pretok informacij, usmerja strokovne razprave v kolektivih, svetuje pri izbiri virov, izobraževanja, pri spremljanju ciljev projekta in	- Vrtci in šole kot porabniki storitev - Fakultete, ministrstvo in ZRSS kot spodbujevalci sprememb in nosilci usposabljanja	Glej zgoraj!	Struktura projektov in opredelitev pristojnosti posameznih timov Smeri in načini medsebojnega komuniciranja Struktura in vsebina operativnih načrtov Dokazila šol (izdelki učencev, anketni vprašalniki, refleksije ...) o realizaciji posameznih korakov in dejavnosti znotraj njih	Analiza strukture projektov in posameznih akcijskih korakov Analiza dokazil (dokumentacije, izdelkov učencev ...)

Predlagani UKREPI	Cilji in pričakovani rezultati	Način	Ciljne institucije	Obseg dejavnosti	Kazalniki	Metoda spremljanja
	posledično večja motiviranost vrtcev in šol za uvajanje izboljšav in raziskovanje lastne prakse.	načrtovanju nadaljnjih akcijskih korakov. Širiti cilje projektov prek mrež šol in učiteljev.				
3. Zmanjševati razlike med šolami in učenci , ki izvirajo iz nestimulativnega družinskega okolja in ustrezno podpreti nadarjene učence.	<p><i>Cilji:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - spodbuditi visoko kakovostno poučevanje in/ali učenje; - dosledneje realizirati diferenciacijo, individualizacijo in personalizacijo v vsakodnevni učni praksi; - formativno spremljati napredek posameznega učenca; - razvijati vse, tudi višje ravni pismenosti. <p><i>Pričakovani rezultati:</i></p> <p>Nižja korelacija indeksa SES z dosežki NPZ ter šolskimi ocenami, uspešnost šol ne glede na regije in prepoznavni dosežki nadarjenih učencev.</p>	<p>Evidentirati učence s težavami na področju branja in nadarjene.</p> <p>Oblikovati individualizirane in/ali individualne izobraževalne programe in načrte formativnega spremljanja.</p> <p>Diferencirati pouk in kompenzirati morebitne primanjkljaje oz. podpreti pospešen razvoj višjih veščin pismenosti.</p> <p>Organizirati medsebojno učno pomoč in/ali mentorstvo posameznim učencem.</p>	- Šole in vrtci	Po potrebi na vseh vrtcih in šolah	<p>Manjše razlike v mednarodnih dosežkih in dosežkih NPZ</p> <p>Nižje korelacije indeksa SES z dosežki NPZ in šolskimi ocenami</p> <p>Individualizirani in individualni izobraževalni programi</p> <p>Načrti formativnega spremljanja</p>	<p>Primerjava mednarodnih in nacionalnih dosežkov</p> <p>Primerjava povprečnih individualnih dosežkov in dosežkov po taksonomskih ravneh</p> <p>Analiza pisnih in drugih izdelko.</p>

Zaključek

Predlagani ukrepi temeljijo na izkušnjah, pridobljenih v projektu, in sovpadajo z mednarodnimi dejavniki za razvoj pismenosti. Glede na to, da kratkoročni projekti prinašajo pestro in časovno omejeno dinamiko dela, v kateri je čas za poglobljanje razumevanja in

globlje osmišljanje ciljev projekta omejen, je nerealno pričakovati institucionalizirane spremembe na vseh šolah. S porazdeljenim vodenjem projekta skozi posamezne faze in akcijske korake jih lahko učinkovito spodbujamo, vendar za ohranjanje sprememb to ne zadošča. Pri vsem tem nikakor ne smemo prezreti skupin učencev in posameznikov, ki na eni strani potrebujejo določene prilagoditve in podporo, na drugi pa so zmožni hitrejšega oz. pospešenega razvoja. Vse to smo imeli v mislih, ko smo izpostavili predlagane ukrepe in pogoje, ki so v domeni šol in vrtcev. Zatorej morajo prizadevanja za razvoj pismenosti zaobjeti tudi zagotavljanje visoko kakovostnih učiteljev, ki imajo *dovolj visoka pričakovanja* do učencev, znanje o *poučevanju branja in pisanja ter odkrivanju in reševanju učnih težav, uporabljajo najrazličnejše pristope, znajo sočasno uresničiti več ciljev* in v ta namen organizirajo učne aktivnosti, ki učencem predstavljajo primeren (v območju bližnjega razvoja – Vigotski) *kognitivni izziv* (Byrnes in Wasik, 2009; Final report 2012). Skladno z mednarodnimi izhodišči učinkovit razvoj pismenosti terja tudi *primerno finančno podporo, kakovostno izobraževanje učiteljev, usklajene in na evidenci temelječe aktivnosti, redno spremljanje in preverjanje napredka* ter številne druge dejavnike (prim. Final report 2012, str. 35).

Viri in literatura:

- Cankar, G. (2014). Dosežki pri NPZ in SES. V: F. Nolimal (ur.). Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Evalvacijsko poročilo projekta, str. 48–65. Dostopno na: <http://www.zrssi.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf>.
- EU high level group of experts on literacy, Final report: For 1 in 5 Europeans the world is hard to read (2012). Bruselj: European Commission. Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-final-report_en.pdf (pridobljeno 5. 10. 2012).
- Načrt projekta (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo – INTERNO GRADIVO.
- Nolimal, F. (2013b). Razvoj pismenosti osnovnošolcev – od izhodišč do empiričnih ugotovitev projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. V: F. Nolimal in T. Novakovič (ur.). Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 15–48.
- Nolimal, F. et al. (2014). Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Evalvacijsko poročilo projekta. Dostopno na: <http://www.zrssi.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf>.
- Pečjak, S. et al. (2013). Bralne zmožnosti učencev ob koncu prvega triletja. V: F. Nolimal (ur.). Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Evalvacijsko poročilo projekta, str. 19–24. Dostopno na: <http://www.zrssi.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf>.
- Poučevanje branja v Evropi: okoliščine politike in prakse (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009

dr. Mojca Štraus
Pedagoški inštitut

Ključne besede:

bralna pismenost, PISA, mednarodne raziskave v izobraževanju

Uvod

Rezultati raziskave PISA, ki so bili objavljeni v zadnjih letih, so sprožili polemike o doseganju ustreznih ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti slovenskih učenk in učencev. Raziskava je z zbiranjem podatkov v letih 2009 in 2012 pokazala, da imajo slovenski 15-letniki v povprečju nižje bralne dosežke kot njihovi vrstniki v državah OECD in EU, medtem ko so njihovi dosežki pri matematični in naravoslovni pismenosti nadpovprečni. Zdi se torej smiselno pozornost nameniti še posebno bralni pismenosti. Kot je zapisano v osnovnih izhodiščih raziskave PISA (PISA 2009 Assessment Framework ... 2009), pojmovanje bralne pismenosti vključuje spekter kognitivnih kompetenc, od osnovnega dekodiranja preko poznavanja besed, slovnice, jezikovnih in besedilnih struktur in značilnosti do znanja o svetu. Prav tako vključujejo zavedanje in zmožnost uporabe različnih strategij med obdelavo besedila. Pojmovanje pismenosti v raziskavi PISA je širše kot običajno pojmovanje spretnosti branja in pisanja, saj pismenost meri v smislu naraščanja od nižje do višje pismenosti, in ne kot lastnost, ki jo posameznik ima ali nima. Učenke in učenci z nizkimi dosežki v raziskavi PISA (pod 2. ravno) imajo tako težave z lociranjem osnovnih informacij pod danimi iskalnimi pogoji, primerjanjem informacij glede na že eno samo lastnost, izpeljavo pomena jasno zasnovanega besedila in povezovanjem vsebine besedila z drugimi informacijami iz osebnih izkušenj in mnenj.

Bralni dosežki v raziskavi PISA in dejavniki, ki se z njimi povezujejo

Na dosežke pri branju vpliva oz. se z dosežki povezuje vrsta dejavnikov, ki lahko izhajajo iz učenčevega domačega ali šolskega okolja ali iz njegovih mnenj in stališč. Podatki PISA iz leta 2009 omogočajo raziskovanje nabora spremljajočih dejavnikov branja, ki jih v prispevku obravnavamo ločeno glede na skupine dijakinj in dijakov z nizkimi (ne dosegajo 2. ravni na lestvici PISA), osnovnimi (dosegajo 2. oz. 3. raven) in višjimi dosežki (dosegajo vsaj 4. raven). Osnovno vprašanje, ki ga v prispevku naslavljamo, je ugotavljanje razlik v povezanosti dejavnikov z dosežki med prej omenjenimi skupinami slovenskih dijakinj in dijakov 1. letnikov srednjih šol z nizkimi, osnovnimi in višjimi dosežki. Podrobnejši rezultati analize so v Štraus (2014, v objavi).

Povezave zadnjih dejavnikov z dosežki pri branju so med spoloma praviloma podobne, kljub med spoloma velikim razlikam v samih bralnih dosežkih. Največja razlika med korelacijama po spolu se pokaže pri veselju do branja (korelacija pri dijakinjah je 0,41 in pri dijakih 0,27). To se odraža tudi v vrednostih indeksa veselje do branja po prej omenjenih skupinah dosežkov – vrednost indeksa pri dijakinjah z višjimi dosežki je najvišja tudi gledano v primerjavi z ostalimi indeksi. Dodatno pa so razvidne tudi razlike v povezavah veselja do branja z bralnimi dosežki po skupinah dosežkov. Medtem ko je pri dijakinjah in dijakih z osnovnimi ali višjimi dosežki povezava pozitivna, je pri dijakinjah in dijakih z nizkimi dosežki nevtralna oz. negativna. Zdi se smiselno, da se veselje do branja, ki ga dijaki in dijakinje z nizkimi dosežki že tako ali tako izražajo precej manj od drugih, z njihovimi bralnimi dosežki ne povezuje močno. Interpretacija te ugotovitve bi lahko bila, da je treba najprej premostiti osnovne ovire pri branju, preden branje lahko postane dejavnost, ki jo bralec opravlja z veseljem.

Na podlagi podatkov o uporabi računalnikov za zabavo in šolsko delo ter posebej o različni bralni aktivnosti na spletu, kjer o tem več poročajo dijaki kot dijakinje, je mogoče razmišljati o spodbujanju veselja do branja in posledično izboljševanja bralnih kompetenc z uporabo modernih tehnologij. Seveda pa morajo biti tovrstni pristopi primerno osmišljeni in izpeljani, da dosežejo želen učinek. Puklek Levpušček idr. (2012) namreč ugotavljajo, da so lahko aktivnosti iskanja informacij na spletu pozitivno povezane z bralnimi dosežki, vendar le če niso pretirane.

V vseh državah v raziskavi PISA se pokaže, da so bralno kompetentni učenke in učenci tisti, ki dobro poznajo najučinkovitejše bralne in učne strategije za doseganje različnih učnih ciljev, pri čemer pa berejo širok spekter različnih gradiv tudi za lastno veselje (PISA 2009 Results ... 2010). Da postanejo učinkoviti pri učenju, morajo učenci razumeti, kaj naj se naučijo in kako naj dosežejo svoje učne cilje. Pri tem potrebujejo tudi spekter kognitivnih in metakognitivnih strategij procesiranja informacije, ki jim pomagajo pri učinkovitem učenju.

Nižje korelacije ali celo nevtralnost indeksov *ocena uporabnosti strategij povzemanja besedila*, *ocena uporabnosti strategij pomnjenja in razumevanja besedila* in *pogostost uporabe strategij kontrole učenja* pri povezovanju z bralnimi dosežki pri dijakih in dijakinjah z nizkimi dosežki morebiti nakazuje samo nepoznavanje teh strategij in njihove uporabnosti. Bralne kompetence teh dijakinj in dijakov bi tako lahko poskušali izboljšati preko konkretnega dela s temi strategijami, vsaj kot prvi korak. Uporaba bralnih in učnih strategij je namreč lahko učinkovita šele, ko bralec prepozna, katera strategija je primerna v posamezni situaciji.

Medtem ko se zdi *pogostost uporabe strategij obdelave besedil pri učenju* v povezavi z bralnimi dosežki nevtralna, je primerjava med *pogostostjo uporabe strategij kontrole učenja* in *pogostostjo uporabe strategij pomnjenja besedila pri učenju* zanimiva. Za obe strategiji dijakinje poročajo o pogostejši uporabi pri učenju v primerjavi z dijaki. Vendar se pogostost uporabe prve strategije z bralnimi dosežki povezuje pozitivno, pogostost uporabe druge strategije pa negativno. Tako se zdi, da bi bilo mogoče smiselno pri dijakih in dijakinjah z nizkimi dosežki vzpostavljati pogoje za pogostejšo uporabo strategij kontrole učenja, kar bi

morda lahko nadomestilo morebitno pretirano uporabo strategij pomnjenja in s tem posredno doseči ugodne učinke na njihove bralne kompetence.

Opomba

V prispevku smo za analize uporabili dokaj preprosto korelacijsko analizo, ki je zadoščala za osnovne ugotovitve o razlikah v povezanosti dejavnikov z bralnimi dosežki med skupinami dijakinj in dijakov z nizkimi, osnovnimi oziroma višjimi dosežki. Pri tem nismo predpostavljali vzročnosti, ali res dejavnik vpliva na dosežek ali morda obratno dosežek vpliva na dejavnik, ali sta celo kako drugače povezana. Podrobnejše ugotovitve o tem bi nadaljnje raziskave lahko poskušale dobiti s pripravo in preizkušanjem regresijskih in strukturnih modelov. Prav tako pa bi morda dodatne ugotovitve prispevale analize povezav z dosežki na podlestvicah branja v raziskavi PISA 2009, ki so poimenovane iskanje in prepoznavanje informacij, integracija in interpretacija besedila ter razmišljanje o ... in vrednotenje besedila. Podobno bi se lahko nove ugotovitve pokazale preko primerjav povezovanja dejavnikov z bralnimi dosežki med različnimi državami.

Viri:

- PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science (2009). Pariz: OECD Publishing.
- PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices . Vol 3 (2010). Pariz: OECD.
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A. in Šterman Ivančič, K. (2012). Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica.
- Štraus, M. (2014, v objavi). Nizki bralni dosežki v raziskavi PISA 2009. V: Urška Štremfel (ur.), Učna (ne)uspešnost: pogledi, pristopi, izzivi. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Kako do boljše bralne pismenosti?

*prof. dr. Igor Saksida,
Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Univerza na Primorskem*

Ključne besede:

mednarodna raziskava PISA, učni načrt za predmet slovenščina (književnost), okoliščine razvijanja bralne pismenosti v šoli in družbi nasploh

Uvod

Mednarodna raziskava bralne pismenosti **PISA 2009** je zaznala upadanje dosežkov slovenskih učencev na področju bralne pismenosti:

- rezultati so bili nižji kot v sorodni raziskavi leta 2006;
- v »Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence, v povprečju v OECD je teh učencev 81 %, v EU pa 82 %«;
- »(naj)višje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %« (PISA, 2010: 2).

Ob tem se je pokazala še ena značilna poteza dosežkov mladih slovenskih bralcev: očitno je, da jim **manj zahtevni** bralni procesi (razumevanje informacij in povzemanje besedila) ne delajo težav, zanje zahtevnejše pa so naloge, ki od njih zahtevajo **kompleksnejše** bralne odzive, tj. poglobljeno razmišljanje in kritično vrednotenje prebranega besedila. Nič drugače ni z dosežki na področju bralne pismenosti v raziskavi **PISA 2012**, »ko je bila raziskava osredotočena na matematično pismenost« (PISA, 2013: 1): »(s)lovenski dosežki v bralni pismenosti so glede na prejšnjo raziskavo PISA stabilni« (prav tam: 3) – dodali bi lahko: stabilno »temeljni«, **komaj (ali pod-) povprečni** in predvsem nezadovoljivi (prim. Štraus in Šimenc, 2011: 7 in Izhodišča, 2013: 14). Ob dejstvu, da ob pomikanju po ravneh dosežkov na lestvici bralne pismenosti navzgor dosežki slovenskih učencev opazno in značilno **padajo** – dijaki imajo torej razmeroma dobro razvito temeljno bralno pismenost, neprimerljivi pa so z najboljšimi državami, ki so bile vključene v raziskavo (v teh dosega najvišjo raven od »3,8 do 5 %« (PISA 2013: 23) učencev) –, se je vsekakor smiselno vprašati po razlogih za take (nizke, komaj temeljne) »rezultate«. Kaj je narobe z razvijanjem bralne zmožnosti v Sloveniji, da slovenski 15-letniki dosežejo le temeljno raven, najboljših bralcev pa je med njimi bistveno manj kot v najboljših državah? Je temu kriv neustrezen pouk slovenščine?

Kako PISA in kako učni načrt pojmuteta bralno pismenost

Raziskava PISA ni povezana s tem ali onim šolskim predmetom: »Naloge se ne omejujejo na ugotavljanje znanja, ki je specifično za določen šolski predmet, temveč se osredotočajo na tisto znanje in tiste spretnosti na področju branja, matematike in naravoslovja, ki so potrebni

za učinkovito delovanje v odraslem poklicnem in zasebnem življenju. Poudarek je torej na obvladovanju procesov, razumevanju pojmov in sposobnosti delovanja v različnih situacijah znotraj vsakega izmed področij.« (PISA, 2010: 5 in PISA, 2013: 6.) Isti poudarek je zaslediti tudi v **pojmovanju pismenosti**; ta »je opredeljena kot zmožnost učencev uporabe znanja in spretnosti tudi v kontekstih zunaj šolskega kurikula, zmožnost svoje zamisli in ugotovitve ob postavljanju, reševanju in interpretiranju problemov tudi analizirati, utemeljevati in učinkovito sporočiti« (PISA, 2013: 5). Bralna pismenost je »v raziskavi PISA opredeljena kot: razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi« (prav tam: 21); procesno-motivacijski dejavniki, ki v tej opredelitvi prevladujejo, vsekakor **so pomembni** tudi za pouk slovenščine. Ni pa bralna zmožnost edino, kar se razvija pri pouku slovenščine: njegove naloge so tudi razvijanje zmožnosti poslušanja, govorjenja in pisanja ter usvajanje znanja, pomembnega za oblikovanje narodne in državljanske identitete. **Znanje** o zakonitostih, ki veljajo za slovenski jezik in književnost, **je in mora ostati** pomembna sestavina kurikularnega načrtovanja; ne le zato, ker je (tudi) obveščeno o jeziku in književnosti gradnik posameznikove in družbene identitete, tudi zato, ker tovrstno znanje tvori sporazumevalno zmožnost (prim. Bešter Turk, Križaj Ortar, 2009). To, da bralna pismenost ni »le« predmet slovenščina, potrjujejo tudi druge okoliščine, ki sooblikujejo (ne)uspeh učencev v raziskavi PISA; pomembna je predvsem povezava bralne zmožnosti z bralnimi navadami učencev, njihovim stališčem do branja nasploh in branjem za zabavo (prim. PISA 2010: 13-14).

Kako razvijanje bralne zmožnosti pojmuje učni načrt? Učni načrt in sodobna didaktika mladinske književnosti izhajata iz recepcijske veje literarne vede (torej iz spoznanj o tem, kako poteka bralčevo »soustvarjanje« umetnostnega besedila), vendar se pri tem nikakor ne zadovoljujeta z bralčevim subjektivnim in delnim opomenjanjem besedila, ampak poudarjata nujnost **razvijanja recepcijske zmožnosti** učencev, tj. usmerjenost k napredku mladih bralcev z opozarjanjem na to, kar so med branjem prezrli. Smiselno vključevanje učitelja v ta proces izhaja iz stališča, da je neproduktivna »skrajnost, v kateri vzamemo preveč dobesedno načelo, da mora biti pouk književnosti osredinjen na učenca« (Kordigel Aberšek: 2008, 25). Književni pouk, ki poteka na podlagi učnega načrta, zato nikakor ni le »doživljajski«, ampak **sistematično razvija** gradnike bralne (oz. recepcijske) zmožnosti, saj:

- izhaja iz **subjektivnega** branja posameznega učenca,
- subjektivno doživetje **nadgrajuje** z opozarjanjem na to, kar je v bilo v prvem branju prezrto (vodeni pogovor o prebranem),
- besedilo **umešča** v sistem zvrstno-vrstnih pojmovanj in kasneje časovno-kulturnih (in literarnozgodovinskih) okoliščin nastanka in sprejemanja besedil,
- tvorbnosti dejavnosti (npr. pisanje in govorjenje) usmerja k temeljni dejavnosti književnega pouka, tj. k **branju** (zaznavanju, doživljanju, razumevanju in vrednotenju) leposlovja.

Analiza objavljenih nalog in njihova primerjava s cilji učnega načrta pokažeta še naslednje:

- **vse** pregledane bralne naloge v raziskavi PISA je mogoče povezati s cilji, ki jih predpisuje veljavni učni načrt za slovenščino (2011);

- posamezne bralne naloge raziskave PISA ne preverjajo le bralne zmožnosti (razumevanja informacij v prebranem besedilu), ampak se navezujejo na **splošno znanje**, ki (kot vsebina) presega okvire predmeta slovenščina (prim. Justin, 2011).

Kako do višjih bralnih dosežkov?

Nizki dosežki pri merjenju bralne pismenosti v raziskavi PISA hkrati zastavljajo vrsto vprašanj; nekatera med njimi presegajo kurikularno načrtovanje predmeta slovenščina in pristojne spodbujajo, da na vprašanja, ki so zastavljena v nadaljevanju, poiščejo ustrezne odgovore.

1. Ali je za dvig bralne pismenosti smiselno, možno (*in nujno?*) spremeniti pouk književnosti, tako da ta ne bo izhajal le iz književnih in drugih besedilnih interesov učencev, ampak bo učitelj ob bralnem dogodku uporabil (tudi) **zahtevna** besedila in **kakovostne** bralne naloge za razvijanje bralnih strategij? Kako pri pouku slovenščine preseči umetno opozicijo med notranjo in zunanjo motivacijo za branje? Kako naj ravna učitelj v primeru, ko učenec ne bere rad (ali sploh noče brati)? Ali naj svoje ravnanje utemelji na vlogi učitelja kot avtoritete? – **Predlog odgovora in ukrepa**: učni načrt je temeljni in po standardiziranem postopku sprejeti dokument, ki opredeljuje splošne in operativne cilje predmeta ter temeljne vsebine in standarde znanja. Čeprav je pozitivno vrednotenje branja pri učencih pomembno in celo ključno (tako je opredeljeno tudi med splošnimi cilji), pri pouku in dejavnostih, ki ga spremljajo (npr. domače branje), ni smiselno pristajati na pretirano poudarjanje zgolj notranje bralne motivacije; standarda »**obnovi/povzame dogajanje** (podrobno in strnjeno)« (Učni načrt, 2011: 94) učenec ne doseže, če ne (pre)bere besedil in ne opravi bralnih nalog. Zato tudi tisti učenci, ki ne marajo brati, (vsaj) pri pouku književnosti **morajo** brati, da bi dosegli predpisane standarde znanja.
2. Kako na upad ali dvig ambicioznosti in rezultatov v povezavi z bralno pismenostjo vplivajo nenehno zmanjševanje pomena zunanjega preverjanja znanja, poudarjanje ustvarjalnosti in visoke samopodobe kot zgolj pozitivnih ter storilnosti in zahtevnosti kot negativnih lastnosti šole, zavračanje tekmovalnosti ter osredotočenosti poučevanja na manj zmožne učence in neupoštevanje tistih, ki zmorejo več? – **Predlog odgovorov in ukrepov**: ponovno je treba temeljito pretehtati vlogo zunanjega preverjanja znanja (NPZ); pri tem velja zasledovati načelo merjenja različnih, ne le temeljnih (oz. minimalnih) bralnih zmožnosti. Zahtevni zunanji preizkusi niso uperjeni proti učencem ali učiteljem, ampak so eden od korakov v smer **višanja pričakovanj** na področju razvijanja bralne pismenosti. Premalo pozornosti šola v okviru pouka namenja boljšim učencem: ti imajo sicer priložnost svojo višjo raven bralne in pisne zmožnosti dokazati drugje, npr. na *Tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*, ki je pomembna oblika razvijanja kritičnega branja zahtevnih književnih besedil.
3. Kako doseči, da se bo bralna pismenost med mladimi povečala? Lahko na to vplivajo tudi drugi dejavniki, ne le šola? – **Predlog odgovorov in ukrepov**: osrednje gibanje za

promocijo branja *Bralna značka* se že več let bori za preživetje, a kljub temu (še) uspe zagotavljati kakovostno ponudbo bralnomotivacijskih programov in izobraževanj za mentorje branja. Razmisliti bi veljalo, ali ne bi tudi v okviru promocije pristočnega branja, ki je glavni cilj društva *Bralna značka*, v prihodnje veljajo pripraviti predloge metod dela z besedili, ki bi bile osredotočene na **utemeljeno izražanje mnenj o prebranem**. Posebej bi se bilo smiselno posvetiti tudi programom za promocijo branja med **fant**i – primeri takih projektov so v tujini znani (prim. Hozjan, 2013) –, promociji branja v medijih (npr. motivacijske oddaje o branju na radiu in televiziji, nadgradnji spletnih »knjižnih debat«), predvsem pa **usklajenemu in dolgoročnemu ukrepanju** vseh, ki sooblikujejo šolsko politiko. Zdi se, da se problematike branja v Sloveniji lotevamo »gasilsko« in »razdrobljeno«: ko (v medijih) »zagori« zaradi ugotovitev mednarodnih raziskav, požar gasimo s kratkoročnimi projekti, predvsem pa ne usklajeno in vodeno. Za ustrežnejšo podobo slovenske bralne pismenosti bi bilo treba oblikovati strokovno in učinkovito koordinacijsko skupino, ki bi združevala pobude obeh pristojnih ministrstev, Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, slovenskih univerz ter združenj ravnateljev, učiteljev in staršev; oblikovala bi prepričljivejše predloge od nakazanih, naloga omenjenih sogovornikov pa bi bila tudi, da dogovorjeno **udejanjijo**. – Pot do tako zasnovane prenove bralne pismenosti se zdi danes skorajda utopična. Je res ni mogoče niti načrtati?

Viri:

- Bešter Turk, M. in Križaj Ortar, M. (2009). *Gradim slovenski jezik 4, Gradim slovenski jezik 5, Gradim slovenski jezik 6, Slovenščina za vsak dan 7, Slovenščina za vsak dan 8, Slovenščina za vsak dan 9. Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus Klett. V: http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/4.%20razred/Prirocniki_priprave/PR%20za%20ucitelje%20UVOD.pdf (7. 3. 2014).
- Hozjan, E. (2013). Projekti in programi za spodbujanje bralne motivacije pri fantih. *Slovenščina v šoli*, 2 (12–22).
- Izhodišča (2013). *Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog* (ur. K. Šterman Ivančič). Ljubljana: Pedagoški inštitut (Digitalna knjižnica. Documenta, 6). V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Documenta_6_ISBN_978-961-270-192-5_PDF/978-961-270-192-5.pdf (6. 3. 2014).
- Justin, J. (2011). Besedilo, branje, sklepanje. *Šolsko polje*, XXII, 5–6. (15–34.) V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20p_olje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (7. 3. 2014).
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PISA (2010). OECD, PISA 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut. V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf (6. 3. 2014).
- PISA (2013). OECD, PISA 2012. Ljubljana: Pedagoški inštitut. V:

http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf (6. 3. 2014).

- Štraus, M. in Šimenc, M. (2011). Uvodnik. Šolsko polje, XXII, 5–6. (7–11.) V: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf (7. 3. 2014).
- Učni načrt (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport., Zavod RS za šolstvo. V: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (6. 3. 2014).

Vloga splošne knjižnice v razvoju bralne pismenosti

Marjan Gujtman
Ministrstvo za kulturo

Ključne besede:

knjižnica, bralna pismenost, bralna kultura

Uvod

Splošne knjižnice vse bolj postajajo krajevna središča kulture, branja, srečevanja in druženja ter dostopa do različnih informacij in tako pripomorejo h krepitvi sodobne informacijske družbe. Temu se pridružuje tudi njihova družbenorazvojna vloga v smislu izenačevanja kulturnih, izobraževalnih in drugih socialnih možnosti. V Sloveniji je 58 splošnih knjižnic z 250 krajevnimi knjižnicami in 12 bibliobusi z več kot šeststotimi postajališči. Včlanijo se lahko že otroci v predšolskem obdobju in jo potem obiskujejo vse življenje. Splošne knjižnice za predšolske in šolske otroke ter mlade pripravljajo različne oblike dejavnosti: skupinske ali individualne oblike učenja, informacijskega opismenjevanja, seznanjanja s knjigami, avtorji in priporočili za branje, različne prireditve in dogodke. Oblik in vsebin je veliko, vsaka knjižnica se prilagaja potrebam lokalnega okolja. S šolami, šolskimi knjižnicami in učitelji sodelujejo pri pripravi vsebin in oblik bibliopedagoških dejavnosti. Na mladinskih oddelkih vseh splošnih knjižnic so razširjene raznovrstne bibliopedagoške dejavnosti, tj. oblike knjižne in knjižnične vzgoje, knjižnično-informacijskega opismenjevanja in promocije branja. Njihov namen je uporabnike seznaniti z rabo knjižnice, dostopnostjo do gradiva, informacijskih virov ter jih navdušiti za branje in širjenje bralnih izkušenj.

Izsledki

Splošne knjižnice imajo pri ponudbi kulturnih, izobraževalnih in informacijskih dogodkov povprečno 40 tovrstnih prireditev na eno izposojevališče, na vsaki prireditvi pa povprečno 35 obiskovalcev. Po podatkih Združenja splošnih knjižnic je 65 % vseh prireditev takšnih, ki promovirajo slovenske avtorje in izvorno leposlovje, s ciljem dvigovanja bralne kulture, izobraževanja, poudarjanja pomena nacionalne identitete skozi slovenski jezik ... Pomembno vlogo pri razvijanju bralne kulture imajo tudi stanovska bibliotekarska združenja (Združenje splošnih knjižnic ter Sekcija za splošne knjižnice pri Zvezi bibliotekarskih društev Slovenije), ki organizirajo različne prireditve, delavnice in aktivnosti s področja bralne kulture.

Več možnosti za boljšo kakovost prebranega imajo v tistih okoljih, kjer se programi in projekti s področja bralne kulture izvajajo sistematično, skozi celotno življenjsko obdobje posameznika. Sistematično izvajanje tovrstnih dejavnosti je marsikdaj pogojeno s številnimi objektivnimi težavami, kot so npr. odsotnost ustreznih nacionalnih programov, pomanjkanje

sredstev, pomanjkanje kadrov ... Knjižničarji pogosto z lastnim angažmajem poskušajo preseči zatečeno stanje in organizirajo različne bolj ali manj uspešne aktivnosti za razvoj bralne kulture.

Primer dobre prakse je gotovo Mestna knjižnica Ljubljana,² kjer so npr. oblikovali dobro zastavljeno vrednotenje knjig za otroke (Priročnik za branje kakovostnih mladinskih knjig, Zlate hruške), ki pozitivno vpliva na izbor nakupa knjig za otroke v knjižnicah in razvoj samega branja v vseh slovenskih knjižnicah. Poleg vrednotenja knjig za otroke so se za bolj sistematično razvijanje bralne kulture odraslih bralcev v zadnjem obdobju lotili tudi vrednotenja književnosti za odrasle. Osrednja knjižnica Srečka Vilharja Koper v partnerstvu z Goriško knjižnico Franceta Bevka vzpostavlja portal **dobreknjige.si**, ki bo postal vseslovenski portal za spodbujanja bralne kulture. Spletni portal bo omogočil pomemben premik pri predstavljanju kvalitetnejših knjig uporabnikom knjižnic in drugim bralcem. Že pred vzpostavitvijo portala so po številnih slovenskih splošnih knjižnicah potekali različni projekti, s katerimi so slovenski knjižničarji poskušali bralcem priporočati bolj kakovostno ali pa zahtevnejšo literaturo, predvsem leposlovno. Na celjskem območju je npr. poznan projekt Priporočamo!, številne knjižnice organizirajo bralne značke za odrasle ter pogovorne večere o knjigah. Precej razširjen je v zadnjih letih projekt **Primorci beremo**, katerega namen je nagovarjanje k branju berljivih sodobnih slovenskih avtorjev.

Ukrepi v zvezi s širjenjem bralne kulture in bralne pismenosti

Ukrepi v zvezi s širjenjem bralne kulture in bralne pismenosti so vključeni v aktualno Resolucijo nacionalnega programa za kulturo.³ Javni interes na področju knjižnične

² Mestna knjižnica Ljubljana tako npr. spodbuja kulturni razvoj in izobraževanje otrok in mladostnikov s poudarkom na literaturi in umetnosti, pri tem pa tesno sodeluje s starši, vzgojitelji in učitelji. Izvaja številne dejavnosti na dnevni, tedenski, mesečni in letni ravni ter številne posamične projekte, ki so zanimivi za vrtce in šole. Zaradi možnosti izvajanja dejavnosti v kar 37 svojih knjižnicah, v Trubarjevi hiši literature, v Potujoči knjižnici ter na prostem v mestnih parkih in ulicah ponuja prebivalcem Ljubljane in primestnih občin (tudi odraslim!) širok nabor možnosti izbire po vsebinah in lokacijah. Poudarek vseh dejavnosti je na spodbujanju branja ter razvijanju kulture branja s kvalitetnim izborom gradiva kot tudi nudenje možnosti na področju izobraževanja in preživljanja prostega časa na sproščen in zabaven način.

³ Ukrepi:

- na MIZŠ vzpostavitev nacionalnega koordinacijskega telesa, ki povezuje vse deležnike, odgovorne za bralno pismenost, vključno s promocijo branja in načrtnim razvojem bralne kulture,
- izvajanje večletnih nacionalnih medresorskih projektov, ki spodbujajo bralno kulturo pri različnih ciljnih skupinah (interes za branje kakovostne literature, obiskovanje knjižnic, razvoj kulture kupovanja knjig ipd.) tako v vzgojno-izobraževalnem sistemu kot širše (npr. Rastem s knjigo, MEGA kviz),
- uvesti in oblikovati kriterije za naziv »Branju prijazno mesto«, s katerim bomo lokalne skupnosti po vsej Sloveniji spodbujali k sprejetju lokalnih programov oziroma strategij bralne kulture ter k povzemanju primerov dobrih praks bralne kulture, prepoznanih na regionalni oziroma lokalni ravni (npr. Ljubljana bere, Bralnice pod slamnikom, Knjižnica pod krošnjami),
- razvoj in mreženje dobrih praks na nacionalni in regionalni ravni, ki jih izvajajo splošne knjižnice in kulturne ustanove s področja bralne kulture, namenjenih družinam, zlasti socialno ogroženim oziroma deprivilegiranim, starejšim in medgeneracijskemu povezovanju (npr. Primorci beremo, Beremo v naročju staršev in podobno); posebno pozornost nameniti sodelovanju mladih ter ranljivim družbenim skupinam s posebnim poudarkom na otrocih in mladih (Romi povabljeni v knjižnico, Vstopimo skupaj v svet tišine in podobno),
- izvedba ciljnega razpisa za večletno podporo nacionalnim projektom, ki jih pripravljajo slovenske splošne in specialne knjižnice za posamezne vidike razvoja bralne kulture (npr. Center za mladinsko književnost – Pionirska, Mestna knjižnica Ljubljana, priporočilni sezname kakovostne otroške in mladinske literature, Strokovne srede; Mariborska knjižnica – revija Otrok in knjiga, Knjižnica Mirana Jarca Novo mesto: knjižnična zbirka za osebe z motnjami vida, knjižnica za slepe in osebe z motnjami vida).

dejavnosti se kaže v nalogah in poslanstvih knjižnic in je zakonsko določen⁴. Temeljno poslanstvo splošnih knjižnic je postati središča za neomejeno dostopnost knjižničnega gradiva in informacij ter še povečati svojo aktivno vlogo pri vseživljenjskem razvijanju bralne pismenosti in kulture, demokratičnega mišljenja in visokih meril sodobne informatizirane družbe. Ključnega pomena za razvoj branja so programi in projekti s področja bralne kulture, z namenom, da po eni strani vzgajajo dobre kritične bralce, po drugi pa da promovirajo branje med nebralci. Za povečanje bralne aktivnosti, tudi branja za sprostitev, zabavo (ki ni nujno vezano na leposlovje, še manj pa na »lahkotne« bralne vire), tako Novljan (2011), knjižnice oblikujejo programe za prepoznane ciljne skupine, s katerimi načrtno prispevajo k razvijanju bralne pismenosti. Tudi država v okviru vsakoletnega sofinanciranja nakupa knjižničnega gradiva spodbuja splošne knjižnice k oblikovanju čim kakovostnejših nabavnih politik, da bi njihove knjižnične zbirke uporabnike knjižnic v čim večji meri motivirale k zanimanju za raznovrstna besedila z različnih področij za potrebe vseživljenjskega učenja in s tem dviga ravni bralne pismenosti.

Razprava

Novljan (2011) na podlagi raziskav ugotavlja, da je prosta izbira bralnih virov pomemben dejavnik razvoja bralne pismenosti. Prosto izbiro bralnih virov zagotavljajo splošne knjižnice kot temeljno pravico posameznika do proste dostopnosti in uporabe informacij. Knjižnice z različnimi aktivnostmi spodbujajo obisk knjižnic in branje ter učenje samostojne rabe informacij. Cilj vseh prizadevanj je posameznik, ki bere z razumevanjem kakovostno leposlovno in strokovno gradivo; ga samostojno izbere za svoje prepoznane potrebe za pridobivanje znanja, spoznanj, spodbud, estetskih doživetij in kakovostne sprostitev. Splošna knjižnica je neločljivo povezana z bralno kulturo - splošna izobraževalna komponenta in kulturna komponenta se poudarjeno krepi z informacijsko in komunikacijsko vlogo knjižnice. Naloge knjižnic so oskrba s knjižničnim gradivom, motivacija za uporabo gradiva, svetovanje in pomoč pri izboru in aktivni uporabi knjižničnega gradiva.

Zaključek

Bibliopedagoške in biblioandragoške dejavnosti za različne skupine uporabnikov, vključujoč tudi tiste s posebnimi potrebami, so na področju knjižnične dejavnosti zakonsko opredeljene kot javna služba. Za splošne knjižnice so te dejavnosti zelo pomembni elementi delovanja, ki podpirajo aktiviranje knjižničnih zbirk za razvoj bralne kulture in informacijske pismenosti. Sodobna, k uporabniku usmerjena splošna knjižnica je oblikovana kot prostor navdiha, učenja, srečevanj in druženj. Postaja pa tudi vse pomembnejši ponudnik kulturnih prireditev in oblik vseživljenjskega izobraževanja, še posebej v okoljih, kjer ni drugih kulturnih institucij. Splošne knjižnice morajo na področju izobraževanja, razvoja bralne in informacijske pismenosti tudi v spremenjenih družbenih razmerah ostati temeljna podpora vsem prebivalcem Republike Slovenije.

⁴ Zakon o knjižničarstvu (2001).

Viri in literatura:

- Novljan, S. (2011). Ko je izbira ovira v napredovanju. V: Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik konference. Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, str. 181-194.
- Podbrežnik Vukmir, B. (2011). Model sodelovanja splošnih in šolskih knjižnic za razvijanje bralne kulture : magistrsko delo. Ljubljana: [B. Podbrežnik Vukmir].
- Resolucija o Nacionalnem programu za kulturo 2014-2017. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201399&stevilka=3551>.
- Slovenske knjižnice za prihodnost: strategija slovenskih splošnih knjižnic 2013-2020. (2013). Grosuplje: Združenje splošnih knjižnic. Dostopno na spletni strani: http://zdruzenje-knjiznic.si/media/website/dokumenti/ZSK_e-katalog_SLO-1.pdf.
- Splošne knjižnice: IFLA/UNESCO standardi za splošne knjižnice. (2002). Ljubljana: Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Standardi za splošne knjižnice: za obdobje od 1. maja 2005 do 30. aprila 2015. (2005). Dostopno na spletni strani:
- http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Drugo/hitri_dostop/standardi_spl_k_sprejeti.pdf.
- Spletne strani slovenskih splošnih knjižnic.

Vloga Javne agencije za knjigo RS pri razvoju bralne pismenosti

Tjaša Urankar

Javna agencija za knjigo RS

Ključne besede:

bralna pismenost, bralna kultura

Uvod

Javna agencija za knjigo RS (JAK) kot sistemska institucija z javnimi sredstvi na podlagi Zakona o Javni agenciji za knjigo RS sofinancira programe in projekte na področju bralne kulture in literarnih prireditev, ki jih pripravljajo številne organizacije, društva, knjižnice in knjigarne. Ob tem izvajamo tudi nacionalno kampanjo Rastem s knjigo za osnovne in srednje šole, kampanjo Knjigajmo migajmo, v letu 2013 pa smo izvedli tudi kampanjo Ni igre brez drame v povezavi z EuroBasketom 2013.

Bralna kultura opredeljuje različne oblike spodbujanja branja različnih ciljnih skupin prebivalstva, razvijanja bralčeve potrebe po branju ter dojetje branja kot vrednote. Sofinancirani projekti in programi spodbujajo povezovanje različnih subjektov na področju razvijanja bralne kulture (knjižnice – knjigarne – založbe – avtorji). Literarne prireditve, ki jih sofinancira JAK, so usmerjene v promocijo slovenskih avtorjev ter v promocijo ustvarjalnosti na področju leposlovja in humanistike ter podeljevanje literarnih nagrad.

Izsledki

Sofinanciranje projektov in programov bralne kulture in literarnih prireditev je usmerjeno k različnim starostnim skupinam, od najmlajših bralcev do najstarejših, k izvajanju programov in projektov na celotnem območju Slovenije oz. po posameznih regijah pa tudi v zamejstvu. JAK vsako leto podpre veliko projektov oz. programov s področja bralne kulture in literarnih prireditev, ki jih kot osrednji in pomembni promotorji branja izvajajo splošne knjižnice izven svojega rednega letnega programa, ki ga sofinancira Ministrstvo za kulturo RS oziroma občine. (Primeri: Primorci beremo, Bralni klubi za srednješolce, Romi, povabljeni v knjižnico, Bralna srečanja za odrasle, Pregledni in priporočilni seznam mladinskih knjig, Knjižnica pod krošnjami, projekti in nagrade slovenske sekcije IBBY idr.). Posebej omenjamo aktivnosti Društva Bralna značka - ZPMS v povezavi s slovenskimi in zamejskimi šolami (Darilne slikanice za prvošolce in zlate bralce, Spletno glasilo Ostržek idr.) in Društva slovenskih pisateljev (Povabimo besedo, Uveljavljanje mladinske književnosti, Slovenska pisateljska pot), ki s svojimi projekti zagotavljata pomemben prispevek k razvoju bralne pismenosti. Simpoziji Bralnega društva Slovenije s stališča stroke ter konkretnih primerov opredeljujejo bralno pismenost.

Na področju literarnih prireditev JAK sofinancira številne literarne festivale, kot so Vilenica in Mlada Vilenica, Fabula, Dnevi poezije in vina na Ptuju in v širši regiji, Festival Sanje v Medani in Ljubljani, Mladinski literarni festival Bralnice pod slamnikom idr. JAK sofinancira tudi kulturne programe knjigarn, ki izvajajo različne projekte za otroke, mladino in odrasle, branja z avtorji idr. Kulturni programi knjigarn, kot sta Bologna po Bologni ter Frankfurt po Frankfurtu, predstavljajo pomemben prispevek k razvijanju bralne kulture in širjenju bralne zavesti med slovenskih prebivalstvom.

Primer dobre prakse spodbujanja bralne pismenosti in razvoja bralne kulture je nacionalni projekt *Rastem s knjigo*, ki ga izvaja Javna agencija za knjigo Republike Slovenije. Namenjen je promociji del slovenskih avtorjev za mladino ter spodbujanju branja pri mladih. Pričenja se vsako leto 8. septembra ob mednarodnem dnevu pismenosti. V šolskem letu 2013/14 že osmič poteka v osnovni šoli in četrtič v srednji šoli. Pri projektu sodelujejo še Ministrstvo za kulturo RS, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS, Združenje splošnih knjižnic, Zavod za šolstvo RS, Društvo šolskih knjižničarjev Slovenije in Društvo slovenskih pisateljev. Projekt poteka v splošnih knjižnicah, slovenskih osnovnih in srednjih šolah, zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami ter šolah v zamejstvu, nekaterih Evropskih šolah, kjer so Slovenci, in v t. i. slovenskih sobotnih šolah po svetu. Vsak sedmošolec oz. dijak prvega letnika v dar dobi izbrano knjigo ob letnem obisku najbližje splošne knjižnice, ki za mlade obiskovalce pripravi predstavitev knjižnice ter najnovejšega mladinskega leposlovja, nato pa jih seznanijo z izbrano knjigo in njenim avtorjem. Izbor knjige je osredotočen na kakovostno in aktualno slovensko mladinsko literaturo, ki s svojo tematiko pritegne najširši krog mladih bralcev. Na voljo so tudi kratki predstavitveni filmčki z avtorji. Šole in drugi udeleženci projekta pa izbrano knjigo uporabijo pri pouku za domače branje ali ob prebiranju knjig za bralno značko.

Nacionalni projekt *Rastem s knjigo* si je v osmih letih izvajanja v osnovnih šolah in štirih letih v srednjih šolah uspešno utrl pot v večino slovenskih šol (99 % OŠ in 95 % SŠ). Doslej je knjige v dar dobilo več kot 200.000 mladih. Več o nacionalnem projektu *Rastem s knjigo*: http://www.jakrs.si/rastem_s_knjigo/.

Ukrepi v zvezi s širjenjem bralne kulture in bralne pismenosti

Cilji in ukrepi v zvezi s širjenjem bralne kulture in bralne pismenosti so vključeni v aktualno Resolucijo nacionalnega programa za kulturo⁵ na področju knjige in kulturno-umetnostne vzgoje ter v Program dela in finančni načrt JAK za leto 2014.

⁵ Ukrepi:

- izvedba nacionalne raziskave bralnih in nakupovalnih navad na področju knjige s poudarkom na možnih rešitvah za povečanje kupovanja knjig,
- izvedba nacionalnih kampanj za promocijo kulture branja in kupovanja knjig in revij,
- ciljna podpora programom za pospeševanje prodaje knjig in revij v knjigarnah,
- razvoj portala knjige na trgu,
- izvajanje večletnih nacionalnih medresorskih projektov, ki spodbujajo bralno kulturo pri različnih ciljnih skupinah (interes za branje kakovostne literature, obiskovanje knjižnic, razvoj kulture kupovanja knjig ipd.) tako v vzgojno-izobraževalnem sistemu kot širše (npr. *Rastem s knjigo*, MEGA kviz),

Glavni cilji, ki jih na področju razvoja vseh segmentov bralne kulture zasleduje JAK, so dvig zavesti o pomenu branja, spodbuda promocije branja in načrten razvoj bralne kulture na regionalnem in nacionalnem nivoju, izvedba projektov bralne kulture, ki spodbujajo branje različnih ciljnih skupin na nacionalni ali regionalni ravni ter oblikujejo vseživljenjske bralne navade, izvedba kakovostnih, prepoznavnih in inovativnih literarnih prireditev in festivalov z nacionalnim ali regionalnim dosegom, spodbujanje in koordiniranje programov in projektov promocije ustvarjalcev, branja in knjige, ki vključujejo sodelovanje različnih vladnih resorjev in potekajo na nacionalni ravni ter povezujejo akterje na področju knjige od avtorja do bralca, ter podpora delovanju knjigarn, ki prispeva k promociji branja in kupovanja knjig.

Predvideni rezultati in komentar

Ključnega pomena za razvoj bralne pismenosti so številni programi in projekti po vsej Sloveniji, ki na eni strani vzgajajo dobre kritične bralce, na drugi pa promovirajo branje med nebralci. Povezovanje različnih subjektov na področju razvijanja bralne kulture (knjižnice – knjigarne – založbe – avtorji) se zato zdi ključno pri uspešnem razvoju bralne pismenosti na vseh nivojih prebivalstva.

Zaključek

Z zagotavljanjem ustreznih pogojev in medresorskim sodelovanjem na nacionalni in lokalni ravni je potrebno spodbujati projekte in programe na področju bralne kulture in razvoja bralne pismenosti za različne ciljne skupine. Za uspešno izvajanje sta ključni ustrezna informiranost in promocija, namenjeni vsem generacijam. Večjo pozornost je treba nameniti osveščanju različnih strokovnih javnosti za ustrezno prepoznavnost kulture na različnih področjih: od vzgoje in izobraževanja, znanosti, sociale, zdravstva, okolja, prostorskega načrtovanja do turizma in gospodarstva.

Viri in literatura:

- Resolucija o Nacionalnem programu za kulturo 2014-2017. Dostopno na spletnem naslovu: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201399&stevilka=3551>.
- Zakon o Javni agenciji za knjigo Republike Slovenije (Uradni list RS, št. 112/07, 40/12 in 63/13): <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2007112&stevilka=5552>.
- Program dela in finančni načrt Javne agencije za knjigo RS za leto 2014, dostopno na spletni strani JAK: <http://www.jakrs.si/>.

-
- uvedba in oblikovanje kriterijev za naziv »Branju prijazno mesto«, s katerim bomo lokalne skupnosti po vsej Sloveniji spodbujali k sprejetju lokalnih programov oziroma strategij bralne kulture ter k povzemanju primerov dobrih praks bralne kulture, prepoznanih na regionalni oziroma lokalni ravni (npr. Ljubljana bere, Bralnice pod slamnikom, Knjižnica pod krošnjami),
 - razvoj in mreženje dobrih praks na nacionalni in regionalni ravni, ki jih izvajajo splošne knjižnice in kulturne ustanove s področja bralne kulture, namenjenih družinam, zlasti socialno ogroženim oziroma deprivilegiranim, starejšim in medgeneracijskemu povezovanju (npr. Primorci beremo, Beremo v naročju staršev in podobno); posebno pozornost nameniti participaciji mladih ter ranljivim družbenim skupinam s posebnim poudarkom na otrocih in mladih (Romi povabljeni v knjižnico, Vstopimo skupaj v svet tišine in podobno).

Učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik učenca v procesu soustvarjanja bralne pismenosti

Gabi Čačinovič Vogrinčič

Ključne besede:

soustvarjanje bralne pismenosti, učitelj spoštljiv in odgovoren zaveznik, izvorni delovni projekt pomoči

Uvod

Dobra bralna pismenost je ključen projekt vsake šole, učenci prav v šoli pridobijo bralno pismenost, ki je osnova za vsak uspešen življenjski potek. Bralna pismenost se pridobi v šoli, a tudi slaba bralna pismenost se zgodi v šoli. Slaba bralna pismenost se zgodi najprej učencem z učnimi težavami. Skupno vsem učencem, ki jih zajamemo s široko opredelitvijo učne težave, je, da potrebujejo podporo in pomoč za to, da znanje in tudi bralno pismenost pridobijo na svoj edinstven način. V jeziku, ki ga uporabljam, da bi ubesedila nujne spremembe v šolski praksi, govorim o soustvarjanju učenja in tudi o soustvarjanju bralne pismenosti.

Razlage, podpora in pomoč, ki zadostujejo, vsaj tako se zdi, večini učencev, da se naučijo brati in prebrano uporabiti, tej skupini ne zadoščajo. Ključna sprememba, ki jo učenec potrebuje, je sprememba v odnosu med učiteljem in učencem, tako da se učitelj učencu pridruži, ne kaznuje neznanja, temveč skupaj z njim raziskuje in soustvarja nujne korake za bralno pismenost. Učenec z učnimi težavami je lahko uspešen v delovnem učnem odnosu, kjer je učitelj njegov spoštljiv in odgovoren zaveznik in kjer on lahko ostane ekspert iz izkušenj.

V slovenski šoli so bili učenci z učnimi težavami predolgo spregledani in mnogi med njimi obsojeni na šolski neuspeh v vsem šolskem obdobju. A že dolgo ni tako. Leta 2007 je Strokovni svet za splošno izobraževanje sprejel Koncept dela: učne težave v osnovni šoli (publikacija leta 2008). Gradivo dokazano prinaša vse, kar potrebujemo za uspešno delo: opredelitev in prepoznavanje učnih težav, strategije in ukrepe pomoči in oblike pomoči na šoli in končno ubeseden projekt pomoči, ki v središče postavi učenca, njegov glas in definira pomoč kot soustvarjanje zelenih izidov. Odnos med učiteljem in učencem omogoči soustvarjanje učenja in seveda bralne pismenosti, ki je pogosto spregledana nujna naloga za uspešno učenje.

Že dosledna uporaba Koncepta bi občutno zmanjšala bralno nepismenost, saj jasno postavlja obe ključni zahtevi v podporo in pomoč učencem: 1. šola je prva in najprej odgovorna za napredovanje vseh učencev, učenje se mora zgoditi v šoli; in 2. v procesu soustvarjanja

premagovanja učnih težav in pridobivanja bralne pismenosti, je učenec sogovornik, ekspert iz izkušenj, ki mu stoji ob strani učitelj, njegov spoštljiv in odgovorni zaveznik. Slaba bralna pismenost se zgodi učencem, ki si je ne morejo pridobiti na svoj poseben način. Dobro bralna pismenost bi si lahko pridobili, če bi dobili soustvarjeno pomoč, ker jim soustvarjena pomoč pripada. Slaba bralna pismenost učenca usodno izključi. Naloga je jasna: vsak učenec mora v šoli dobiti vso podporo in pomoč, da izkusi veselje do znanja, uspešno učenje in izkušnjo napredovanja. Vsak učenec, tudi tisti, ki ne more dobiti pomoči zunaj šole s pomočjo inštruktorjev, družine.

Izsledki

Prve poglobljene raziskave o učnih težavah v letih 2001-2002 in 2003-2005 so bile objavljene leta 2008 v monografiji z naslovom Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila; urednica je bila Lidija Magajna. Rezultat poglobljenega znanja, poznavanja in razumevanja kompleksnega pojava učnih težav je že omenjeno gradivo Koncept dela: učne težave v osnovni šoli. Potrebovali smo še dobre strokovne podlage za učinkovito uporabo Koncepta v osnovni šoli. Obsežen razvojno-raziskovalni projekt Strokovne podlage za razvoj in uresničevanje Koncepta dela : učne težave v osnovni šoli smo pripravile Pedagoška fakulteta in Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani. Za projekt smo pridobili sredstva Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport.

Raziskovalno delo je teklo v letih 2008-2011. Rezultati tega dela omenjene raziskave so zbrani v monografiji Učenci z učnimi težavami, Izvirni delovni projekt pomoči, urednica Lea Šugman Bohinc, 2011. Gre za akcijsko raziskovanje uporabnosti koncepta soustvarjanja pomoči na način delovnega odnosa in oblikovanje strokovne podlage za učinkovit prenos Koncepta dela učne težave v osnovni šoli v šolsko prakso (Čačinovič Vogrinčič, 2002, 2006). Koncept predvideva vzpostavljanje izvirnega delovnega projekta pomoči za učenca takoj, v prvem koraku predvidenega kontinuuma pomoči učencu (Koncept dela: učne težave v osnovni šoli, 2008:36).

Na devetih šolah smo vzpostavili izvirni delovni projekt pomoči za 18 učencev z učnimi težavami. V izvirnem delovnem projektu smo povezali vse udeležene: razrednika, ki je običajno nosilec projekta, učitelje, starše in strokovne delavce, tako da smo skrbno varovali prostor za glas učenca. Pomembna naloga je bila raziskati proces soustvarjanja pogojev, da učenec sam artikulira pomoč, ki jo potrebuje, da sam ubesedi želen izid in prvi možen korak, da bi ga dosegel. Delovni projekt povezuje vse udeležene v procesu pomoči učencu tako, da jasno definira prispevek posameznika, a vedno na način, da se odrasli učencu pridružimo. Učenec z učnimi težavami potrebuje pomoč in podporo, da bi premagal težavo, ki ji brez pomoči ni kos. V izvirnem delovnem projektu skupaj z učencem soustvarjamo definicijo učne težave in pomoči, ki jo učenec potrebuje: pomoč razumemo kot proces soustvarjanja novih znanj, novih izkušenj, boljših izidov. Izvirni delovni projekt pomoči zagotavlja, da se v procesu sliši glas učenca (Čačinovič Vogrinčič, 2011).

Proces soustvarjanja se je začel že prav prvega dne in že prav prvega dne so učenci prevzeli svoj delež, mi odrasli pa smo vstopili v učenje spoštljivega ravnanja. Sodelovanje smo začeli tako, kot ga običajno začnemo.

Prav učenci so nam ubesedili temeljna izhodišča za raziskovanje učinkovite učne pomoči. Tri pomembne stvari so nam povedali. Iz uvodne predstavitve so posvojili mojo razlago besede pomoč in procesa pomoči. Bistvo pomoči, sem jim rekla, razumemo, če besedo zapišemo drugače. Pomoč je v resnici *po moč*. Učenec prihaja *po moč*, da bo imel *več moči*, in ne manj, da bo zmogel! Povedali so nam, da si prav to želijo, in z velikimi črkami izpisali na tablo besedo PO MOČ. Opisali so nam pomoč, ki si jo želijo: da bi se učiteljica usedla k učencu in mu razložila snov, tako da jo bo res razumel. In da bo vztrajala pri njem, potrpežljivo počakala, ker potrebujejo čas. Lahko zapišemo: da se spoštuje učenčev čas. In končno so nam povedali, da hočejo znati, hočejo biti dobri učenci. In še posebej spoštovanja vredna izjava: moramo razumeti, da bi se lahko naučili.

Tako so učenci jasno povedali, kaj je želeni izid: hočejo znati, hočejo biti dobri učenci, a zato potrebujejo *po moč* za več moči, da bodo zmogli, in učitelja, ki bo znal razložiti, to hotel in bo potrpežljiv.

Od tega dne so bili to cilji projekta, a za vsak korak v zeleno smer smo potrebovali glas učenca. Potrebovali smo njegovo razlago izkušnje »več moči«. Učenec je poročal o veselju, da zdaj ve, česa ni znal ali kako se naloga naredi. Učenci so nam poročali o tem, kaj deluje in česa ne znajo uporabiti ali ne potrebujejo. Brez učenke ne bi mogli razumeti, kaj je drugače zdaj, ko se ne boji. To so vsakokratne teme delovnih pogovorov. Ne moremo biti uspešni, če v središče ne postavimo učenčevega glasu. Tako preprosto je: kako naj vemo brez učenčevega deleža, ko vendar gre za njegovo potovanje. Vsi učenci so napredovali, starši, učitelji in raziskovalke smo se spreminjali, pogosto presenečeni smo se učili gledati na učence iz perspektive moči in jim nuditi podporo in pomoč.

Predlog ukrepa

Prva naloga je dosledna uporaba Koncepta dela: učne težave v osnovni šoli (2008). Koncept že prinese spremembo paradigme o odnosu med učitelji in učenci na način delovnega odnosa, ki zagotavlja čas in prostor za glas učenca (Kodele, Mešl, 2013).

S konceptom soustvarjanja učenja in pomoči v delovnem odnosu se zelo spreminja običajen način ravnanja v podporo učencem z učnimi težavami in s težavami pri branju. V izvorni delovni projekt pomoči so povezani vsi, ki lahko prispevajo svoj delež: učenec, učitelji, starši in svetovalni delavci, a tako da je v procesu odločilen glas otroka. Učencu se vedno znova pridružimo na način delovnega odnosa, ves čas smo ostali njegovi spoštljivi in odgovorni zavezniki, učenec je vstopal kot ekspert iz izkušenj. Tako zastavljena pomoč je izredno uspešna, prav učenec sam zna in zmore največ prispevati na način, ki je učinkovit in smiseln zanj.

Sklep

Potrebujemo spremembo izobraževanja za učiteljski poklic, da bi učitelj znal, ker tega se mora naučiti, upal in zmožel vzpostaviti z učencem delovni odnos in tvegati soustvarjanje znanja. Morda je prvi korak k temu ravnanje iz perspektive moči (Saleebey, 1997), kar pomeni skupaj z učencem najprej raziskati in postaviti znanje, talente, močna področja in na tem graditi napredovanje. Kakšno olajšanje bi prineslo v procese učenja, če učitelji ne bi več iskali neznanja.

Literatura:

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2002), Koncept delovnega odnosa v socialnem delu. *Socialno delo*, 41 (2): 91–97.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006), *Socialno delo z družino*. Ljubljana. Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008), *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2010), Soustvarjanje v delovnem odnosu: izvorni delovni projekt pomoči. V: Šugman Bohinc, L. (ur.), *Učenci z učnimi težavami, Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2013), Spoštovanje otroštva. V: Kodele, T., Mešl, N., *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Hoffman, L. (1994), A Reflexive Stance for Family Therapy. V: Sh. McNamee, K. J. Gergen (ur.), *Therapy as Social Construction*. London: Sage. (7–24).
- Kodele, T., Mešl, N. (2013), (ur.), *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- D. Saleebey (1997), *The Strength Perspective in Social Work Practice*. New York: Longman.
- Šugman Bohinc, L. (ur.) (2011), *Učenci z učnimi težavami, Izvirni delovni projekt pomoči*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Fakulteta za socialno delo.

Bralna pismenost: Ne iščimo neznanja, ampak vire moči⁶

Sonja Merljak Zdovc

Ključne besede:

bralna pismenost, učitelji kot iskalci znanja, podpora staršev

Uvod

Po decembrski predstavitvi rezultatov mednarodne raziskave PISA 2009, ki meri bralno, matematično in naravoslovno pismenost dijakov, je resorni minister dr. Jernej Pikalo najprej dejal, da je z izsledki zadovoljen, saj se Slovenija umešča med dvajset najboljših držav na svetu. Nato je dodal, da bodo raziskavo še podrobneje analizirali in poskrbeli za ukrepe, ki naj bi rezultate v prihodnje še izboljšali.

Ta pristavek je bil smiseln. Rezultati, ki so jih na Pedagoškem inštitutu (PI) sicer označili za stabilne, so namreč razburili širšo javnost. Mnogi so tam, kjer so sodelavci PI videli stabilnost, prepoznali stagnacijo. Še posebno, ker so rezultati hkrati pokazali, da so slovenski dijaki v bralni pismenosti pravzaprav zelo šibki.

Raziskava PISA, ki vsaka tri leta primerja dosežke petnajstletnikov v bralni, matematični in naravoslovni pismenosti v državah OECD in partnericah, sporoča, kako so dijaki opremljeni za vsakdanje življenje. Ni osredotočena na ugotavljanje poznavanja šolske snovi, ampak na učenčevo zmožnost interpretiranja in kritičnega vrednotenja. Skupaj z raziskavama Timss in Pirls nastavlja zrcalo šolskim sistemom. Od strokovnjakov in predvsem tistih, ki vodijo šolsko politiko, je odvisno, kako se bodo odzvali na podobo v tem zrcalu.

Petina dijakov ne dosega pismenosti, nujne za življenje

Kompetentnosti, ki jih v raziskavi preverjajo, so pomembne za nadaljnje izobraževanje dijakov in tudi za življenje na splošno. V raziskavi je sodelovalo 8405 učencev iz vseh srednjih in štiriindvajsetih osnovnih šol ter iz ene ustanove za izobraževanje odraslih; na mednarodni ravni pa je vključevala 510.000 učencev in dijakov iz 65 držav članic OECD in njenih partneric. PISA 2012 je potrdila, da še vedno kar petina dijakov ne dosega pismenosti, ki je nujna za življenje. Dejstvo je tudi, da smo med dvajseterico najboljših zgolj v naravoslovni pismenosti; pri matematični smo že mesto nižje. Pri najpomembnejši, torej bralni pismenosti, pri kateri smo bili pod povprečjem že leta 2009, smo še vedno nevarno blizu repa. Tokrat smo se uvrstili na 38. mesto.

⁶ Besedilo je bilo prvič objavljeno v časopisu Delo dne 11. 2. 2014, str. 5. Ponatisnjeno je s soglasjem avtorice in časopisne hiše Delo. Besedilo je dostopno tudi na spletni strani Dela <http://www.delo.si/mnenja/gostujoce-pero/ne-iscimo-neznanja-ampak-vire-moci.html>.

Zdaj je torej čas za ukrepanje. Na ministrstvu so v začetku februarja 2014 pripravili prvi strokovni posvet o bralni pismenosti. Zbrani strokovnjaki so se več ur pogovarjali, kaj bi bilo treba spremeniti in izboljšati. Posvet, ki je bil nujen in je bil verjetno tudi dobronameren, je takoj pokazal, kje so nekateri ključni problemi.

Najprej: na posvetu tako rekoč ni bilo učiteljev, čeprav so se strokovnjaki večino časa pogovarjali o njihovem delu. Ni bilo niti učencev, čeprav tradicija otroških parlamentov kaže, da imamo na Slovenskem veliko nadarjenih in elokventnih otrok, ki so lahko in bi morali biti sogovorniki v vseh razpravah o izobraževanju. Predvsem sta oba ministra, sedanji dr. Jernej Pikalo, in nekdanji dr. Slavko Gaber, pobudnik šolske reforme, ki je bila edina res velika sprememba v času poslabšanja bralne pismenosti, posvet zapustila, takoj ko sta predala svoje sporočilo, ker sta imela vsak svoj pomembnejši opravke. Prvemu je uspelo povedati, da bo za boljšo pismenost nujna usmerjena vladna politika in številni sistemski ukrepi; drugi pa je dejal, da dečki v bralni pismenosti zaostajajo za dekleti, zato bo treba poiskati mehanizme, ki bodo zmanjševali te razlike.

Učitelj mora poznati proces učenja, ne le stroko

Njun odhod je morda sprejemljiv, ne pa tudi popolnoma razumljiv. Kritiki dosedanjih ukrepov za zvišanje bralne pismenosti so namreč že v preteklosti opozarjali, da od tistih, ki bdijo nad šolsko politiko v Sloveniji, pričakujejo, da se bodo resno vprašali, ali k neželenim trendom pripomore šolski sistem in kaj v tem sistemu lahko naredijo za njegovo izboljšanje. Zdi se torej, da bi vsak resen posvet moral vključevati tudi prvega človeka šolske politike. Minister bi si, tudi če se pri usmerjanju šolske politike opira na številne kompetentne sodelavce, moral vzeti čas za vsaj prvi strokovni posvet in tudi sam prisluhniti razmislekom in sporočilom zbranih razpravljavcev.

Nujno je preizpraševanje o sistemskih zagonetkah slovenskega šolstva in iskanje učinkovitih rešitev se je torej začelo. Minister Pikalo je ob predstavitvi rezultatov Pise napovedal, da bo podprl predlagane strokovne rešitve. Toda že prvi posvet je pokazal, da si strokovnjaki niso edini, katere so najustreznejše. Dr. Marko Stabej z ljubljanske filozofske fakultete je, denimo, poudaril, da se z bralno pismenostjo že deset let ukvarjajo isti ljudje. Dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič s fakultete za socialno delo pa meni, da je treba spremeniti paradigmo. Otroci morajo postati sogovorniki strokovnjakom. »K njim ne smemo dostopati s pozicije moči. Učitelji jim morajo pomagati. Ne smejo iskati njihovega neznanja, ampak vire njihove moči.«

O nekaterih stvareh so se sicer strinjali. Ena izmed njih je bila, da je treba marsikaj spremeniti, druga pa, da bi bralno pismenost morali spodbujati vsi učitelji, ne le slovenisti. Dr. Sonja Pečjak z ljubljanske filozofske fakultete je predlagala, da bi v šolskem kurikulumu morali bolj jasno izpostaviti zavezo učiteljev, da razvijajo bralno pismenost pri vseh predmetih. »V izobraževanje učiteljev je treba vključiti dodatne module. Bralna pismenost se tiče tudi biologov in fizikov, če hočejo učencem pomagati do vsebinskih znanj. Učitelji so še vedno preveč prepričani, da je pomembno predvsem to, da so dobri strokovnjaki. Toda če

hočejo pomagati učencem, če jih hočejo podpreti, morajo vedeti, kako poteka proces učenja.« Dodala je, da so učni načrti v preteklosti kot cilj vsebovali tudi strategije dela z besedilom. »Pri njihovi prenovi pa smo naredili korak nazaj. Strategije dela z besedili so bile prenesene v didaktiko, čeprav v resnici niso stvar didaktične opredeljenosti učitelja, ampak cilj, ki ga mora učenec doseči.« Opozorila je še, da razlike med pismenostjo deklic in dečkov nastajajo tudi zato, ker fantje – po domače povedano – ne vklopijo možganov, če se jim početje ne zdi vsaj malo zanimivo, koristno in smiselno.

Odrinjeni spretnosti branja in pisanja

Zbrani strokovnjaki so se strinjali, da bi bil nujen tudi razmislek pri potrjevanju učnih gradiv, ki so prezahtevna ali ne spodbujajo razmišljanja, ampak predvsem dopolnjevanje in dopisovanje. Nekatera so preobsežna, saj imajo tudi več kot tristo strani. Prav tako učenci danes premalo pišejo. Vse manj imajo razvito grafomotoriko, saj se družijo predvsem z računalnikom. Posegajo po vsebinah, ki so po njihovem izboru, in raje hitro pišejo na računalnik kot počasi s pisalom. Zdi se jim, da je treba slovenščino dosledno uporabljati samo pri slovenščini, pri matematiki in geografiji pa, na primer, ne. Niso jim torej ljube ne spretnosti branja ne pisanja. Še posebno velike težave imajo tisti, katerih starši so bili morda tudi sami prikrajšani, zato ne razumejo, kako je vse to pomembno. To je potrdila tudi Jelka Velički, predsednica SVIZ, ki je kot edina učiteljica na posvetu zbranim ponudila vpogled v realnost slovenskih osnovnih šol. Otroci kažejo sliko družbe. In na šolah je zdaj v ospredju medvrstniško nasilje. »Velikokrat se pogovarjamo o prijazni šoli, ki mora biti dostopna vsem. Toda otroci prihajajo iz različnih domov, v katerih dajejo starši šoli različno podporo, kar se izraža tudi v odnosu otrok do šole. Tudi bralna pismenost je odvisna od podpore, ki jo dobijo doma in ki je vedno manjša. Učitelji ne moremo nadomestiti vsega tistega, česar ne dobijo doma.«

V preteklosti so strokovnjaki bralno pismenost učencev poskušali izboljševati s posameznimi projekti, ki so bili uspešni, a omejeni na posamezne šole, in ki so se končali, ko je zanje zmanjkalo denarja. Ministrstvo mora zdaj poiskati sistemske rešitve. Toda pri tem se mora zavedati, da vsako leto izgubimo generacijo otrok.

Viri:

/

Pismenost odraslih v Sloveniji – na razpotju politike in stroke

mag. Estera Možina

Ključne besede:

pismenost odraslih, temeljne spretnosti, izobraževalni model za razvoj pismenosti odraslih.

Uvod

Pismenost odraslih smo v Sloveniji pričeli sistematično preučevati po izvedeni nacionalni raziskavi, ki je potekala pod okriljem raziskave OECD 'International Adult Literacy Survey'. Rezultati za Slovenijo objavljeni v mednarodnem poročilu 'Literacy in the Information Age' (OECD, 2000) so razkrili zaskrbljujočo podobo spretnosti populacije 16-65. Raziskava je med drugim potrdila, da Slovenija sodi med države, kjer se ljudje srečujejo s problemom dostopa do izobraževanja za razvoj pismenosti, temeljnih spretnosti in kompetenc. Rezultati omenjene raziskave so spodbudili številne aplikativne in razvojne projekte na področju izobraževanja odraslih ter pripravo nacionalnih strategij za dvig ravni pismenosti. Slovenija velja za državo, ki se je aktivno odzvala na rezultate in je izsledke vključila v razvojne politike. Po 17 letih se je Slovenija ponovno vključila v raziskavo OECD o spretnostnih odraslih z naslovom 'Program za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih'⁷, njeni rezultati bodo na voljo sredi leta 2016. V tem trenutku je prežgodaj napovedovati morebitne rezultate nove raziskave, ki je šele v teku. V prispevku zato podrobneje opisujemo izsledke prve raziskave pismenosti, strategije, ki so bile oblikovane na tej podlagi in nekatere praktične izkušnje z izobraževanjem odraslih za razvoj pismenosti.

Kaj vemo v Sloveniji o pismenosti odraslih

Področje pismenosti odraslih je po letu 2000 prišlo v ospredje z objavo izsledkov nacionalne raziskave pismenosti odraslih⁸, ki so empirično potrdili domneve prvih raziskovalcev tega področja iz devetdesetih let (Drofenik, 1993), da je problem neustrezne pismenosti v Sloveniji še zelo zakoreninjen med nekaterimi skupinami prebivalstva. Podatki iz raziskave, da se je v Sloveniji na testu pismenosti na prvi dve najnižji ravni (od skupaj petih) uvrstilo od 65 do 77 odstotkov odraslih, starih od 16 do 65 let, ter da se Slovenija v skupini 20 razvitih držav

⁷ Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport je zagotovilo sodelovanje Slovenije v najboljšežnejši svetovni raziskavi o kompetencah ali zmožnostih odraslih, ki poteka pod okriljem OECD. V Sloveniji raziskava poteka v okviru projekta 'Merjenje učinkovitosti sistema izobraževanja in usposabljanja za izboljšanje usposobljenosti izobraževalcev odraslih' od leta 2013 do 2015, ki ga izvaja konzorcij partnerjev. Andragoški center Slovenije je vodilni partner konzorcija, ki ga sestavljajo Statistični urad Slovenije, ter tri fakultete Univerze v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede, Ekonomska fakulteta in Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko. Na analizah in študijah, ki bodo temeljile na zbranih podatkih, dela skupaj 25 raziskovalcev. Projekt se financira iz Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.

⁸ Raziskavo je v sodelovanju z OECD izpeljal Andragoški center Slovenije med letoma 1998–2000. Slovenija v tistem obdobju še ni bila članica te organizacije. V Sloveniji sta bili v projektu združeni dve raziskavi, pismenost in participacija v izobraževanju odraslih. Raziskavo o participaciji v izobraževanju odraslih je Andragoški center Slovenije ponovil leta 2004.

članic OECD, po pismenosti prebivalstva umešča na samo dno, je sprožil živahne razprave v strokovni javnosti. Zdaj ni bilo več dvoma, da problem neustrezne pismenosti v Sloveniji obstaja. Vprašanje je bilo, ali v resnici obstaja v takih razsežnostih in pri skupinah odraslih, ki so dosegli osnovno ali srednjo poklicno izobrazbo. Predvsem pa se je v teh razpravah razkrilo, da v Sloveniji nimamo nacionalne politike, ukrepov in seveda tudi ne programov in razvitega omrežja izvajalskih ustanov, s katerimi bi se lotili reševanja problema.

Raziskava je dala vpogled v obseg problema pismenosti pri odraslih, razkrila je poglobitve razloge za neustrezno pismenost odraslih ter najranljivejše skupine odraslih z vidika pismenosti (Možina, 2001). Ti podatki so bili odločilnega pomena za nadaljnje raziskovalno delo in za oblikovanje novih programov za razvoj pismenosti odraslih. Najpomembnejši dejavniki za neugodne dosežke v pismenosti odraslih na podlagi izsledkov raziskave pismenosti so stopnja izobrazbe, starost, izobrazba staršev in zaposlitveni položaj. Podrobnejša analiza je pokazala medsebojni vpliv teh dejavnikov, pokazalo pa se je tudi, da so nekatere skupine odraslih ranljivejše z vidika pismenosti: to so bili predvsem odrasli, ki so končali manj kot srednjo šolo, med njimi pa so bili zaposleni na manj zahtevnih delovnih mestih, brezposelni, mlajši odrasli, prebivalci podeželja, starejši, odrasli s posebnimi potrebami, migranti.

Poglavitni dejavnik ravni pismenosti odraslih v Sloveniji je dolžina začetnega izobraževanja oziroma dosežena izobrazba. Končana štiriletna srednja šola je mejnik, ki še zagotavlja ustrezno raven pismenosti, nižje izobrazbene ravni pa manj, saj so bili dosežki odraslih z manj kot srednjo šolo veliko nižji – po večini so se odrasli z manj kot srednjo šolo uvrstili na prvo in drugo raven pismenosti. Dosežki v pismenosti starejših generacij v Sloveniji so veliko nižji v primerjavi z dosežki mlajših generacij. Pomemben dejavnik ravni pismenosti je izobrazba staršev, saj se vzorci, ki posredno ali neposredno vplivajo na pismenost, v družinskem okolju prenašajo med generacijami. Na raven pismenosti vpliva tudi delovno okolje s priložnostmi, ki jih ponuja za ohranjanje in razvoj pismenosti. Sposobnost natančnega in kritičnega branja pisnega gradiva ter iskanje podatkov iz različnih pisnih virov za odločanje sta zelo cenjeni spretnosti v svetu dela.

Strategije za razvoj pismenosti odraslih

V letih, ki so sledila, je bilo področje pismenosti odraslih umeščeno med prednostna področja v okviru Resolucije nacionalnega programa za izobraževanje odraslih v letih 2005–2010. Pripravljenih je bilo več nacionalnih strategij za področje pismenosti, od tega kar dve za odrasle, in sicer Strategija za zviševanje ravni pismenosti odraslih⁹ ter Strategija za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih¹⁰ (Ivančič, 2007), ob tem pa tudi krovna Nacionalna strategija

⁹ Posebno Strategijo za razvoj pismenosti odraslih je Andragoškem centru Slovenije naročilo Ministrstvo za šolstvo in šport, pripravljena je bila konec leta 2003.

¹⁰ Strategija za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih je izid aplikativnega raziskovalnega projekta Delovno mesto kot dejavnik razvoja pismenosti, ki sta ga financirala Ministrstvo za šolstvo in šport in Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve v letih 2004–2006.

za razvoj pismenosti¹¹ (2006). Poznano je, da se strategije niso udejanjale tako kot so bile načrtovane, kljub temu pa je potrebno poudariti, da so načrtovalci politik omogočili uresničevanje nekaterih ciljev in smernic na posameznih področjih vzgoje in izobraževanja (glej poglavje o razvoju izobraževalnega modela za razvoj pismenosti v nadaljevanju).

Ena od strategij, ki je ostala povsem na papirju je predlog Smernic strategije za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih (v nadaljevanju Smernice). Glede na to, da Smernice temeljijo na analizah podatkov o gibanjih na trgu dela, o strukturnih značilnostih aktivnega prebivalstva, še posebej zaposlenih, ter podatkih o individualnih dosežkih pismenosti in priložnostih za ohranjanje in izboljševanje individualnih dosežkov pismenosti na delovnem mestu, jih predstavljamo nekoliko podrobneje¹². Predlog Smernic je bil pripravljen na podlagi izsledkov raziskovalnega projekta Delovno mesto kot dejavnik razvoja temeljnih spretnosti (Ivančič, 2006). V projektu so bili posebej obdelani podatki o zaposlenih, njihovih dosežkih na področju pismenosti, priložnostih, ki jih imajo na delovnih mestih za ohranjanje in razvijanje pismenosti ter vplivu na njihovo konkurenčnost na trgu dela iz mednarodne raziskave o pismenosti odraslih.¹³

Smernice sestavljata dva dela, izhodišča in predlog. V Izhodiščih so predstavljene utemeljitve in razlogi za pripravo Smernic (pomen vlaganja v zviševanje temeljnih spretnosti zaposlenih, ukrepi nekaterih držav na tem področju) in opredeljeni pojmi, ki se uporabljajo za temeljne spretnosti. S kvantitativnimi in kvalitativnimi kazalci so ponazorjeni izobrazbena sestava delovno aktivnega prebivalstva in potrebe delodajalcev po delavcih, problem pismenosti zaposlenih v Sloveniji, njihovi dosežki v pismenosti, njihove priložnosti za rabo branja, pisanja in računanja na delovnem mestu ter vlaganje v nadaljevalno izobraževanje in usposabljanje. Posebej so predstavljeni dozdejšnji ukrepi za razvoj pismenosti pri nas. Predlog Smernic sestavljajo cilji, pravno formalna podlaga, ciljne skupine, institucije, postopki in pristojnosti. Kot prednostne ciljne skupine so opredeljeni: nekvalificirani in polkvalificirani delavci v primarnih dejavnostih, gradbeništvu in predelovalni industriji, zaposlene osebe v kvalificiranih kmetijskih, industrijskih in obrtnih poklicih. Zaposleni, starejši od 40 let, so obravnavani prednostno. Ukrepi za razvoj pismenosti so razvrščeni v pet področij: promocija, strategije in prijemi za prepoznavanje primanjkljajev, izboljševanje dostopnosti, razvoj in implementacija programov in aktivnosti za odpravljanje primanjkljajev, spodbude za vlaganje v razvoj temeljnih spretnosti in pismenosti na delovnem mestu za posameznike in podjetja. Predlog Smernic daje tudi priporočila za financiranje razvijanja temeljnih spretnosti zaposlenih ter določa kazalce za spremljanje in vrednotenje doseganja ciljev Smernic. Kazalci so razvrščeni v dve skupini: v kazalce o udeležbi zaposlenih v

¹¹ Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti je pripravila posebna komisija, ki jo je imenoval minister za šolstvo in šport leta 2004. Komisijo so sestavljali strokovnjaki iz različnih področij psihologije, didaktike, pedagogike in izobraževanja odraslih. Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti so obravnavali vsi trije strokovni sveti.

¹² Projekt sta sofinancirala Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve ter Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. V teku projekta se je sicer pokazalo, da se problema zavedajo ne le izobraževalci in raziskovalci, temveč tudi socialni partnerji, tako ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve, sindikati in gospodarska zbornica.

¹³ Leta 2007 je Andragoški center Slovenije s finančno podporo Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo, znanost in šport vsebinsko dopolnil in pripravil za objavo v publikaciji in v elektronski obliki: http://arhiv.acs.si/publikacije/Smernice_strategije_razvoja_temeljnih_spretnosti_zaposlenih.pdf.

programih za zviševanje ravni pismenosti ter v ukrepe/spodbude delodajalcev in vlade za razvijanje pismenosti zaposlenih.

Smernice je podprl Strokovni svet za izobraževanje odraslih in predlagal, da jih obravnavajo sindikati in izoblikujejo svoje stališče.¹⁴ Pristojnim resorjem in socialnim partnerjem je priporočil, da upoštevajo Smernice pri pripravi ukrepov za večjo dostopnost vseh izobrazbeno prikrajšanih zaposlenih do izobraževanja in usposabljanja.

Razvoj izobraževalnega modela za razvoj pismenosti odraslih

Nacionalna raziskava pismenosti je razkrila, katere so najranljivejše in najštevilčnejše skupine ljudi z neustrezno ravni pismenosti. Raziskovalci področja so med letoma 2001 in 2006 izpeljali manjše raziskave, ki so pokazale, kakšne so izobraževalne potrebe posameznih ciljnih skupin ter njihove možnosti in priložnosti za izobraževanje v okolju, kjer živijo. Ugotavljalo se je, kakšne so njihove pisne prakse ter možnosti za razvoj in ohranjanje pismenosti. Na podlagi teh raziskav ter ob upoštevanju nekaterih izkušenj pri izvajanju programov pismenosti odraslih v devetdesetih letih se je postopoma začela razvijati ponudba javnoveljavnih programov za razvoj pismenosti odraslih¹⁵:

- Na podlagi izsledkov raziskave Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok (Knaflič, 2001) je bil zasnovan koncept razvoja pismenosti v družini, pripravljen je bil program družinske pismenosti 'Beremo in pišemo skupaj' ter program 'Most do izobrazbe' za odrasle, ki želijo obnoviti znanje in spretnosti za vnovično udeležbo v izobraževanju.
- V sklopu analize Pismenost odraslih s posebnimi potrebami (2005) je bil razvit konceptualni okvir programov pismenosti za odrasle s posebnimi potrebami ter s tem podlage za pripravo izobraževalnega programa 'Moj korak'.
- Na podlagi ugotovitev o značilnostih in potrebah ciljne skupine manj izobraženih in brezposelnih prebivalcev podeželja v raziskavi Pismenost odraslih na podeželju (Knaflič, 2006) je nastal konceptualni okvir za razvoj programov pismenosti na podeželju ter program 'Izzivi podeželja'.
- Izsledki iz raziskave Delovno mesto kot dejavnik razvoja pismenosti (Ivančič, 2006) so bili podlaga za razvoj koncepta pismenosti na delovnem mestu in na tej podlagi tudi program 'Moje delovno mesto'. Ob programu pismenosti na delovnem mestu je bila kot je omenjeno zgoraj pripravljena tudi strategija za razvoj temeljnih spretnosti zaposlenih. Program Moje delovno mesto, ki obsega poleg splošnih standardov znanja tudi enakovredne standarde znanja na področju sporazumevanja, matematike in naravoslovja v osnovni šoli za odrasle, v nižjem in srednjem poklicnem izobraževanju.
- Kot zadnji je bil leta 2007 pripravljen program za razvoj pismenosti starejših 'Razgibajmo življenje z učenjem', ki prav tako temelji na izsledkih raziskave pismenosti odraslih.

¹⁴ Seja Strokovnega sveta za izobraževanje odraslih, 13. septembra 2007.

¹⁵ Programi so dostopni v programoteki Ministrstva za šolstvo in šport:
http://www.mss.gov.si/si/solstvo/izobrazevanje_odraslih/izobrazevalni_programi_za_odrasle/posebni_programi_za_odrasle/.

Ob posameznem programu za razvoj pismenosti odraslih je bil oblikovan tudi program usposabljanja strokovnih delavcev, t. i. temeljno usposabljanje učiteljev, ki ga je več kot desetletje izvajal Andragoški center Slovenije. Programi usposabljanja so se med leti nekoliko spreminjali glede na potrebe in značilnosti učiteljev kot tudi glede na posebnosti v izvajanju posameznega programa v praksi. Potrebo po posebnih programih usposabljanja učiteljev so narekovale potrebe ciljnih skupin, katerim so posamezni programi namenjeni, značilnosti ter posebnosti posameznega programa. Programi usposabljanja učiteljev so določeni tudi s Pravilniki o smeri izobrazbe učiteljev v teh izobraževalnih programih.¹⁶ Med splošnimi cilji programov usposabljanja učiteljev velja omeniti: poznavanje značilnosti, položaja in potreb ciljne skupine, ki se bo udeležila programa, dobro poznavanje ciljev programov, poznavanje življenjskega okolja ciljne skupine, razumevanje družbenega in psihološkega ozadja razvoja pismenosti odraslih, uporabljanje učnih metod, ki omogočajo doseganje programskih ciljev (npr. projektno učenje, razprava, delo z besedilom, študij primera, igra vlog), spodbujanje udeležencev za dejavno načrtovanje izobraževanja in učenja, spoznavanje psihološkega in družbenega ozadja bralnih, pisnih in računskih spretnosti itn. Pogoji za vključitev so določeni s pravilniki o smeri izobrazbe učiteljev, med drugim pa določajo, da lahko postane učitelj, kdor si je pridobil najmanj univerzitetno izobrazbo, strokovni izpit ter pedagoško-andragoško izobrazbo. Tudi ti programi so uvrščeni med programe strokovnega izpopolnjevanja učiteljev in omogočajo pridobitev točk za napredovanje učiteljev.

Postopno naraščanje števila učiteljev je omogočilo širjenje omrežja ustanov, ki izpolnjujejo kadrovske in druge pogoje za izpeljevanje programov. Omrežje šteje danes okoli 50 izobraževalnih ustanov po vsej Sloveniji; iz njih se je za delo z ranljivimi skupinami usposobilo več kot 300. Približno polovica učiteljev je zunanjih občasnih sodelavcev, polovica pa jih je zaposlena v sklopu izvajalskih ustanov. Po letu 2013 je prišlo do spremembe nosilca politike, trije programi za razvoj pismenosti brezposelnih odraslih so sofinancirani izključno iz sredstev Ministrstva za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti, vsi ostali programi, namenjeni drugim ciljnim skupinam pa se ne izvajajo več (programi družinske pismenosti, programi pismenosti na delovnem mestu in programi za razvoj pismenosti starejših).

Izobraževalni model za razvoj pismenosti odraslih v Sloveniji temelji na izobraževalnih potrebah in interesih posamezne ciljne skupine in nedvomno daje pozitivne učinke pri izobraževanju najbolj ranljivih skupin odraslih. Programi so različni zato, ker ponujajo z vidika programske zasnove različne učne priložnosti. Slovenski model programov za razvoj pismenosti odraslih je inovativen v evropskem prostoru¹⁷. Osmišljanje izobraževanja z izbiranjem privlačnih vsebin in ustreznih metod dela je najpomembnejša spodbuda za udeležence iz najranjlivejših skupin odraslih, da se udeležijo izobraževanja.

¹⁶ Vsi pravilniki so dostopni v programoteki Andragoškega centra Slovenije: http://izobrazevanje.acs.si/programoteka_as/.

¹⁷ Model izobraževanja za razvoj pismenosti v Sloveniji je bil kot primer dobre prakse učinkovite politike na področju razvoja spretnosti odraslih vključen v končno poročilo, ki ga je pripravila Delovna skupina za izobraževanje odraslih (ET 2020 Working Group on Adult Learning) po delavnici, ki je potekala v Štutgartu, konec oktobra 2014. Na delavnico je bilo povabljenih 12 držav, med njimi tudi Slovenija.

Kako vemo, da so programi za razvoj pismenosti odraslih uspešni

V letih 2009 in 2010 je potekala nacionalna evalvacija programov za razvoj pismenosti odraslih.¹⁸ Namen evalvacije je bila strokovna in znanstvena presoja doseganja ciljev in učinkov programov na nacionalni ravni, ugotovitve in predlogi iz nacionalne evalvacije pa so služili kot podlaga za prenovno javnoveljavnih programov in programov temeljnega usposabljanja za učitelje.¹⁹ Evalvacija se je med drugim osredotočala na to, koliko javnoveljavni programi zadovoljujejo potrebe posameznih ciljnih skupin in koliko dosegajo zastavljene cilje glede na to, da so se v zadnjih letih družbene razmere in struktura ciljnih skupin hitro spreminjale.

Splošna ugotovitev nacionalne evalvacije je bila, da so programi kakovostni in zelo ustrezni za ranljive ciljne skupine. Programe je v nekaterih točkah treba nadgraditi (npr. dodati aktualnejše vsebine, omogočiti spremljanje posameznikovega napredka in ustrezno evidentirati pridobljeno znanje). Pokazalo se je, da so programi učinkovitejši, če so ustrezno umeščeni v izvedbene dokumente drugih resorjev (npr. delo, kultura, kmetijstvo). Praktiki so opozorili, da bi potrebovali podobne programe tudi za nekatere druge ranljive skupine odraslih v posameznih lokalnih okoljih.

Ugodno je bilo ocenjeno tudi temeljno usposabljanje učiteljev. Predlagane pa so bile posodobitve v skladu z novjšimi spoznanji andragoške stroke o izobraževanju ranljivih skupin. Poleg tega bi bilo treba še nekoliko bolje usposobiti učitelje za razvoj posameznih področij temeljnih zmožnosti ranljivih skupin odraslih, za ugotavljanje potreb po razvoju temeljnih zmožnosti v lokalnem okolju ter za večjo samostojnost pri prilagajanju programa potrebam posameznih ciljnih skupin ter posameznim udeležencem. Nekateri predlogi so bili povezani predvsem z izpeljavo programov (npr. stroški animacije ciljnih skupin, večje število izpeljav glede na potrebe).

Evalvacija programov je pokazala, da udeleženci programov pridobijo ali utrdijo pismenost, temeljno znanje in zmožnosti, poleg tega pa nastane pozitivna sprememba v izobraževalni izkušnji, poveča se motiviranost za izobraževanje, udeleženci zaznavajo nove izobraževalne potrebe in pridobljeno znanje je uporabno v vsakdanjem življenju (Javrh, 2011). V programih za razvoj pismenosti zgodi pozitiven premik v izobraževalni izkušnji odraslega udeleženca, ki bistveno določa njegovo nadaljnje učenje; ta premik je spodbuden in spremeni udeleženčev odnos do učenja, da v njem ugleda priložnost za osebni razvoj.

Da se ta odločilna sprememba – t. i. spremenjen izobraževalna izkušnja – zgodi, so seveda potrebni usposobljeni učitelji, ki poleg strokovnosti premorejo še nekatere druge lastnosti: demokratičnost, spoštovanje človeka ne glede na njegov spol, družbeno, rasno, versko in

¹⁸ Nacionalno evalvacijo je izpeljeval Andragoški center Slovenije v sklopu projekta Razvoj pismenosti ter ugotavljanje in priznavanje neformalnega učenja, ki sta ga sofinancirala Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Evalvacija_JVP-UZU_in_TU_UZU.pdf.

¹⁹ Programi za razvoj pismenosti odraslih in programi za usposabljanje učiteljev v teh programih so bili na podlagi spoznanj nacionalne evalvacije prenovljeni leta 2011, v letih 2013 in 2014 so bili dopolnjeni. Do priprave tega prispevka pa niso bili še obravnavani na Strokovnem svetu za izobraževanje odraslih kot je bilo prvotno načrtovano.

narodno pripadnost, izvirnost in ustvarjalnost, samostojnost in odločnost, spontanost in občutek za skupinsko delo, radovednost in voljo do učenja, nagnjenost k alternativnim oblikam učenja (lastni učni projekti), veselje do dela z odraslimi.

Sklepne misli

Na področju pismenosti odraslih so bile v Sloveniji opravljene v preteklosti številne raziskave, pripravljenih je bilo več nacionalnih strategij za razvoj pismenosti, ki so omogočile tudi razvoj ponudbe izobraževalnih programov za razvoj pismenosti odraslih in programov usposabljanja strokovnih delavcev. Izpeljana je bila obsežna nacionalna evalvacija programov in kasneje tudi prenova ter posodobitev programov. Kljub temu ocenjujemo, da področje kot tako ostaja marginalno po številu vključitev odraslih v te programe, po številu usposobljenih in delujočih učiteljev.

Brazilski pedagog Paolo Freire (1921-1997) je zapisal, da je vprašanje pismenosti odraslih vedno politično vprašanje. Zdi se, da je izjava zelo primerna tudi za stanje in razmere na področju izobraževanja odraslih za razvoj pismenosti v Sloveniji. Če bi želeli dosegati vidnejše premike na tem področju, bi morali zagotoviti udeležbo veliko večjega števila odraslih v primernih programih izobraževanja. Z gotovostjo lahko trdimo, da je stroka ponudila razvojne modele in rešitve za kakovostno izobraževanje odraslih na področju pismenosti. Programi izobraževanja odraslih za razvoj pismenosti tržno niso zanimivi in se ne izpeljujejo, če jih denarno ne podpira država.

Viri:

- Drogenik, O., 1993: Funkcionalna pismenost med mlajšimi odraslimi. V: Izobraževanje brezposelnih, zbornik II del. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 566-583.
- Ivančič, A. 2006: Delovno mesto kot dejavnik ohranjanja in izboljševanja pismenosti. Družboslovne razprave 51/2006, str 113-138. Ljubljana: Slovensko sociološko društvo, Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- Ivančič, A. in drugi, 2007: Smernice razvoja temeljnih spretnosti zaposlenih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knaflič, L. in drugi, 2001: Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih in staršev šolskih otrok: Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knaflič, L., 2006: Pismenost na podeželju: Raziskovalno poročilo. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Možina, E., 2001: Pismenost odraslih. V: Hanžek, m. in Gregorčič, M., ur., 2001, str. 109-117.
- Možina, E., 2011. Mejniki v razvoju področja pismenosti odraslih v Sloveniji. V V: Javrh (ur.). Obrazi pismenost: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 15-35.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006. Ljubljana. <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf> (pridobljeno 11.1.2015).
- OECD, 2000: Literacy in the Information Age. Paris: OECD.
- Poročilo o izobraževanju odraslih s posebnimi potrebami na področju zviševanja ravni pismenosti / Lidija Kastelic, Slađana Anderle, Vojka Lipovšek, Tomaž Jereb, Knaflič Livija. - Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije, 2005.

Učni pogovor kot pomemben dejavnik bralne pismenosti

Prof. dr. Milena Ivanuš Grmek
Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

Ključne besede:

učni pogovor, učiteljevo postavljanje vprašanj učencem

Uvod

Čedalje bolj prihaja v ospredje, da je uspešno branje z razumevanjem posledica dobrega poučevanja, ki navaja učence na razumevanje logike predmetnega področja (Plut Pregelj, 2013). Pri tem je potrebno sodelovanje učencev pri pouku oz. učenčev angažiranje. Učitelj lahko pri pouku uporabi različne učne metode in oblike, ki pripeljejo učenca do razumevanja prebranega besedila. Pomembno vlogo ima pri pouku učni pogovor, ki usmerja učenčev mišljenje in dejavnost. Za razvoj učnega pogovora je osnovnega pomena zastavljanje vprašanj. Glavni problem vprašanj, ki jih zastavljajo učitelji, je v tem, da sami odgovore nanje že poznajo. Zato se morajo toliko bolj potruditi, da pri učencih spodbudijo zanimanje in razmislek (Heckt, 2006).

Izsledki – poglobljeni pogled v problem, diagnoza

Učitelju lahko zastavljanje vprašanj hitro postane rutina, na to kaže preveliko število vsakodnevno zastavljenih vprašanj, saj nemška študija (Tausch in Tausch, 1970, povz. po Heckt, 2006) poroča o dveh do štirih vprašanjih na minuto. oz. slovenska študija (Marentič Požarnik, 2003) govori o 300 do 400 vprašanjih, ki jih posamezni učitelj zastavi učencem dnevno. Za dobro vprašanje so pomembni: razlog, osredotočenost, jasnost in primerna modulacija glasu. Vprašanje lahko izziva in preseneča, ne sme pa biti uporabljeno kot sredstvo, s katerim ponizujemo. Dobro vprašanje poskrbi za učenčev angažma, spodbuja mišljenje in vzbudi čustva (Morgan in Saxton, 1991).

Vprašanja višjega nivoja zahtevajo visoko stopnjo miselne aktivnosti in daljši čakalni čas na odgovor. Ker učenci običajno odgovora na vprašanja ne poznajo, učitelji ne smejo pričakovati hitrih shematiziranih in ustreznih odgovorov. Vprašanju, na katerega učitelj ne dobi takoj odgovora, ne sme takoj slediti novo vprašanje ali učiteljev odgovor na lastno vprašanje. Marentič Požarnik in Plut (1980) opozarjata, da dodatnih vprašanj ne gre kopičiti, učitelj naj jih postavlja šele takrat, ko temeljno vprašanje ni bilo razumljeno.

Če se učitelj z učenci dogovori, da ne bodo dvigovali rok, je predpostavljeno, da je lahko vsak učenec njegov sogovornik in da bo njegov odgovor obravnavan resno, ne glede na to, ali je pravilen ali ne (James idr., 2006). S tem tudi prepreči, da bi učenci, takoj ko pozove k

odgovoru prvega, ki je dvignil roko, nehali sami iskati odgovor. M. Cenčič (1990) doda še, da se s tem izognemo pasti, da počasnejši učenci sploh ne začnejo razmišljati, ker uvidijo, da njihovi fleksibilnejši, impulzivnejši in hitrejši vrstniki odgovarjajo namesto njih.

Kot vzrok za pomanjkanje časa za razmislek pri zastavljenem vprašanju in veliko oviro za aktiviranje miselne aktivnosti otrok M. Cenčič (1990) vidi v učiteljevi bojazni, da bo v razredu po nepotrebnem zgubljal čas, ter v predsodku, da je pri pouku treba nenehno govoriti.

Predlog ukrepa

Ugotavljamo, da učitelji učencem postavljajo preveč vprašanj in da je učence treba pripraviti za razumevanje zakonitosti posameznega predmetnega področja. Zato je temeljni namen raziskovalnega dela usposobiti študente pedagoških študijskih programov za tako vodenje učnega pogovora, ki bo učence pripeljalo do razumevanja zakonitosti posameznega predmetnega področja. Kot navaja L. Plut Pregelj (2013), se pri naravoslovnih predmetih razvija naravoslovna pismenost, s tem da učenci opazujejo naravne pojave, eksperimentirajo in opisujejo, kaj se dogaja, da berejo strokovno besedilo in se o učni snovi disciplinarno pogovarjajo, pri poučevanju zgodovine pa z branjem in primerjanjem različnih primarnih in sekundarnih virov.

Ukrep, ki ga predlagamo, pomeni upoštevanje izkustvenega učenja in tesnejše povezovanje teorije in prakse. Neupoštevanje tega je po mnenju B. Marentič Požarnik (2013) pomanjkljivost v izobraževanju na nekaterih pedagoških smereh študija.

V raziskavo bomo vključili študente univerzitetnega študijskega programa 1. stopnje Razredni pouk in visokošolske učitelje s področja didaktike, psihologije in predmetnih didaktik. Število vključenih študentov bo 300, število vključenih visokošolskih učiteljev 20. Nosilna institucija bo Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru, lahko ob sodelovanju še drugih dveh pedagoških fakultet v Sloveniji.

Preko mikropouka se bodo študenti učili:

- postavljati različne nivoje vprašanj,
- se s kolegi pogovarjati o sporočilnosti prebranega besedila,
- opozarjati na bistvo v vsebini ter
- se pogovarjati o učinkovitih načinih učenja in poučevanja.

Visokošolski učitelji bodo pripravili primere besedil s posameznega predmetnega področja in študente usmerjali k vodenju pogovora o prebranem.

Metode zbiranja podatkov bodo: opazovanje, analiza videoposnetkov, analiza posameznih primerov, lestvice stališč, reflektivna poročila študentov in učiteljev.

Predvideni rezultati in komentar

Rezultati raziskave nam bodo dali vpogled v to, kako študenti razrednega pouka razumejo besedila z različnih predmetnih področij in na kakšen način pristopajo k učenju in poučevanju ter k vzpostavljanju komunikacije o prebranem besedilu.

Zaključek

Dodana vrednost predlaganega ukrepa je v usposabljanju študentov za kvalitetno vodenje učnega pogovora kot pomembnega dejavnika bralne pismenosti. Morebitna pomanjkljivost je v tem, da bodo študenti dobili zaposlitev šele čez nekaj let in si ne bodo razvili ustrezne rutine, pa tudi ne odnosa do takega načina dela. Prav tako je lahko izvedba mikropouka dejavnik, ki je drugačen od realne šolske situacije, saj se utegne zgoditi, da se študenti ne bodo dovolj vživeli v vlogo učencev na določeni stopnji šolanja. Je pa nedvomno tak način usposabljanja za študente varen.

Viri:

- Cenčič, M. (1990). Od razvojnega pogovora k problemskemu pouku. V: Žagar (ur.), *Komunikacija in jezikovna kultura v šoli*. Ljubljana: Pedagoška akademija. 85–89.
- Heckt, D. H. (2006). Lehrer fragen ... viel zu viel. V: *Lernchancen*, Erhard Friedrich Verlag, 54, 8–15.
- Morgan, N. in Saxton, J. (1991). *Teaching, questioning, and learning*. London, New York: Routledge.
- James, M., Black, P., Carmichael, P., Conner, C., Dudley, P., Fox, A. idr. (2006). *Learning how to learn. Tools for schools*. Routledge: London, New York.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2013). Vpliv projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja na profesionalno rast učiteljev. V: Nolimal, F. in Novaković, T. (ur.) *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 209-230.
- Marentič Požarnik, B. in Plut, L. (1980). Kakršno vprašanje, takšen odgovor. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. in Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Plut Pregelj, L. (2013). Bralna pismenost – temelj smiselnega znanja z razumevanjem. V: Nolimal, F. in Novaković, T. (ur.) *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 63-82.

