

KAKOVOSTNO IZOBRAŽENI IN USPOSOBLJENI UČITELJI ZA RAZVOJ PISMENOSTI V VRTCIH IN ŠOLAH

Tatjana Plevnik, interno gradivo (maj 2010), v okviru priprav na zakon o pedagoških delavcih

Teze

1. Splošna potreba po obvladovanju pismenosti.

Pri iskanju dogovora na vprašanje vloge in pomena pismenosti za vzgojo in izobraževanje potrebujemo razmislek o tem, kakšni bi lahko bili vzgoja in izobraževanje za neznane kulturne, državljanske in tehnološke prihodnosti, leta 2020, 2030 ali 2050. Ne glede na številne možne razvojne scenarije, je obvladovanje pismenosti zagotovo ključnega pomena za uspešno spopadanje s sedanjimi in prihodnjimi problemi družb. Temeljne pismenosti potrebujemo vsi državljani, različne po oblikah in stopnjah razvitosti; te v osnovi določajo posameznikovo učno in kasneje delovno uspešnost. Temeljne pismenosti so pomembne za celoten kognitivni razvoj učenca in odraslega, saj brez teh ne more učinkovito uravnavati svojega življenja in dela.

Iz McKinseyevega poročila, pri katerem so sodelovali tudi strokovnjaki OECD (Andreas Schleicher, vodja raziskav PISA) in strokovnjaki iz držav, katerih učenci dosegajo najboljše rezultate v mednarodnih raziskavah (zlasti PISA), in ki je med drugim služilo Evropski komisiji in Evropskemu parlamentu kot strokovni napotek pri oblikovanju priporočil za izobraževanje in usposabljanje učiteljev oziroma kakovosti izobraževanja na sploh, izhaja med drugim naslednje:

V državah z najboljšimi rezultati temelji selekcija bodočih učiteljev na visokih predhodnih ocenah znanja, **komunikacijskih spretnosti in brežhibnem znanju učnega jezika** ter močni poklicni motivaciji.

2. Opredeljevanje pismenosti.

2.1 Tradicionalni pristopi k pismenosti.

Za posameznikovo obvladovanje pismenosti so temeljnega pomena njegove jezikovne zmožnosti: branje, pisanje, govor in poslušanje. Vse oblike pismenosti se udejanjajo z jezikom, zato sta jezikovna ozaveščenost in nadzorovanje jezikovne rabe nujni predpostavki razvoja pismenosti. Tradicionalni pristopi k pismenosti **temeljijo na jeziku (jezikih) kot ločenih predmetih v kurikulumih.**

Ker se vse tradicionalne oblike pismenosti izražajo v jeziku, je mogoče pismenost opredeliti kot "posebno obliko človekovega besednega obnašanja in delovanja. Pismenosti opredeljujejo različne jezikovne rabe, interakcije posameznika z različnimi besedili in tvorjenja novih besedil." (Grosman 2010, str. 18). Po utilitarističnem pojmovanju, iz katerega izhajajo tudi novodobni kompetenčni pristopi v izobraževanju, se pismenost razume kot "trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi" (Nacionalna komisija za razvoj pismenosti 2006, 6).

2.2 Alternativni pristopi k pismenosti

Koncept razvijanja kognitivne akademske jezikovne zmožnosti. Nekateri teoretiki razširjajo obravnavo pismenosti tako, da ta vključuje "**vse učenje in učenje vsega**" (Vollmer¹ v Ivšek 2009). Zagovorniki tega pristopa poudarjajo širši pomen učnega jezika. Sporazumevanje (jezik in semiotika) mora biti eksplicitno definirano kot **del vsakega učnega predmeta** in predmetne kompetentnosti. Učni jezik kot predmet mora dati osnovo za razvijanje 'akademskega jezika' pri vseh ostalih učnih predmetih.

Koncept večrazsežne pismenosti je kot teoretski okvir razvila skupina teoretikov *New London Group*². Ključna teoretska predpostavka je vizija mnogoterih jezikovnih in kulturnih razlik kot znak nove kakovosti, ki omogoča razvoj metakognitivnih, metalingvističnih in kritičnih zmožnosti. **Pedagogika večrazsežne pismenosti** uporablja širši pristop od klasičnega jezikovnega; **poleg jezikovnega priznava še vizualnega, slušnega, znakovnega, prostorskega in večoblikovnega (kot sta elektronska ali medijska predstavnost)**. Medtem ko je klasična zgradba splošnega kurikuluma sestavljena iz predmetnika z bolj ali manj enakim naborom učnih predmetov, ki se kar v največji meri ujemajo s področji znanstvenih disciplin, je kurikulum za večrazsežne pismenosti sestavljen iz niza **širokih interdisciplinarnih** kategorij. Zagovorniki te teorije menijo, da tradicionalni predmetni kurikulum učenca lahko relativno uspešno pripravlja na življenje in delo v stabilnih kulturnih in socialno-ekonomskih pogojih. Vendar pa stabilnih družbenih pogojev ni več. Vsi družbeni, ekonomski in tehnološki problemi so **večdisciplinarni** ali celo **interdisciplinarni** in **transdisciplinarni**. Nobenega ni mogoče reševati zgolj s sredstvi in teorijami znotraj ene discipline. Naraščajo jezikovne manjšine, večajo se razlike v SES otrok, več je otrok s posebnimi potrebami, populacija otrok in učencev postaja vse bolj raznolika. Otroci se manj igrajo na dvorišču in več v virtualnih okolij, spremenjeni so tudi modeli starševske vzgoje. Učenci se ne odločajo več za doživljenske poklice, ampak za čimširše poklicne možnosti.

Projekti večrazsežne pismenosti se uspešno uvajajo v šolske sisteme v Avstraliji, na Novi Zelandiji, v Singapurju, Hongkongu, delih Kanade in Združenih držav Amerike. (glej avstralski primer v prilogi)

3. Oblike pismenosti.

Od vseh temeljnih oblik pismenosti, **bralne, slušne, govorne in pisne**, je najbolje proučena bralna pismenost, je najbolj vidna in ima najusodnejše posledice na razvoj drugih oblik. **Bralna pismenost** je ključnega pomena za kognitivni razvoj človeka. Ugotovitve PISE so, da so uspehi finskih učencev neposredno povezani z interesi učencev za branje in s pričakovanji staršev in učiteljev glede njihove uspešnosti pri doseganju standardov znanja. Ugotovitve Pedagoškega inštituta so, da na razlike v dosežkih pri naravoslovju pomembno vpliva SES učenca **in znanje slovenščine** (PISA, TIMSS).

Pojavljajo se tudi novi mentalni procesi bralne pismenosti, ki jih omogočajo elektronske oblike sporazumevanja, uporaba besednih in vizualnih sestavin hkrati (hypertextov), spodbujajo **nove oblike nelinearne bralne pismenosti**, kot so elektronska ali digitalna pismenost, medijska, informacijska pismenost. Nelinearne pismenosti, ki omogočajo bralcem, da poljubno sestavljajo bralne prvine,

¹ **Intervju o učnem jeziku** – Intervju s profesorjem dr. Helmutom Johannesom Vollmerjem v Vzgoja in izobraževanje, XL 2/2009, Ivšek, Milena. Profesor dr. Helmut Johannes Vollmer z Univerze Osnabrück v Nemčiji je strokovnjak za jezike in literaturo; v zadnjem času pa se intenzivno ukvarja z ucnim jezikom. Kot teoretik sodeluje v ožjem timu pri projektu Sveta Evrope *Language(s) of Education*.

² <http://mullins-teaching-notebook.wikispaces.com/file/view/newlondon+pedagogy+of+multiliteracies.pdf>

spreminjajo vse razsežnosti bralčevega doživljanja informacij in delovanja. Bralec za svoj izbor in razumevanje izbire besedil sprejema odgovornost.

Sporazumevalna zmožnost. Sporazumevanje v geografskem in kulturnem prostoru bivanja in zunaj njega je v osnovi preživetja znotraj družbe in skupnosti družb. Geografska **večjezičnost (multilingvalnost)** predpostavlja obvladovanje več jezikov, osebna **večjezičnost (plurilingvalnost)** predpostavlja povezovanje več jezikov z znanjem in izkušnjami posameznika v sinhrono celoto.

Medkulturna pismenost je najbolj zapletena oblika pismenosti, ki predpostavlja poleg poznavanja dveh ali več jezikov tudi sposobnost izbire in uporabe dveh ali več jezikov z upoštevanjem različnosti kulturnega izvora sogovorca ali tujega besedila. Kultura in jezik sta neločljivo povezana, medkulturno sporazumevanje pa ni odvisno le od besed, temveč od miselnih shem v predstavah govorcev in ozaveščenosti o omejenosti lastnih kulturnih shem in z njimi povezanih čustev.

4. Stanje v Sloveniji: sedanje kurikularne rešitve; izobraževanje učiteljev

Raziskave kažejo, da na razvoj zgodnje pismenosti in spoznavnih zmožnosti v zgodnjem otroštvu pomembno vpliva družinska podpora (stiki, interakcije, **skupno branje**). Izobrazba matere, **poznavanje otroških knjig** pojasni 9% variabilnosti v govornih dosežkih otrok, skupaj z intelektualnimi sposobnostmi otroka 16%. Vključenost v vrtec ima pozitiven učinek na kasnejše dosežke otrok, pogoj je **kakovostna izobrazba vzgojiteljic** in njeno kakovostno vzgojno delo. Otroci z visoko govorno kompetentnostjo dosegajo višje rezultate pri ocenjevanju kazalcev porajajoče se pismenosti, ta pa je dober napovednik pismenosti v šolskem obdobju. Pri tem je pomembno, da se vzgojiteljica zaveda pomena razvoja zgodnje pismenosti, odločujočega pomena in vloge govora v otrokovem razvoju in učenju. **Fakultete, ki izobražujejo vzgojiteljice, se morajo zavedati pomena govorne kompetentnosti vzgojiteljic** (Marjanovič Umek, 2010). Uspešnost dela vzgojiteljic je povezana z njenim razumevanjem pomena in vloge govora v otrokovem siceršnjem razvoju in učenju, poznavanjem in ustrezno izbiro strategij učenja, deležem časa, ki ga namenja govornim dejavnostim in organizacijo teh dejavnosti ter tudi njeno lastno govorno kompetentnostjo. V tem smislu so zelo pomembni tudi kompenzacijski programi za preseganje razlik v govorni kompetentnosti otrok z različnim socialnim, kulturnim in ekonomskim statusom staršev.

V kurikulumu za vrtce so cilji, ki se navezujejo na porajajoče se pismenosti premalo poudarjeni (Marjanovič Umek in Fekonja v Marjanovič Umek 2010). Nekateri odpirajo vprašanje, ali so cilji prvega razreda glede pismenosti postavljeni prenizko (Saksida 2010).

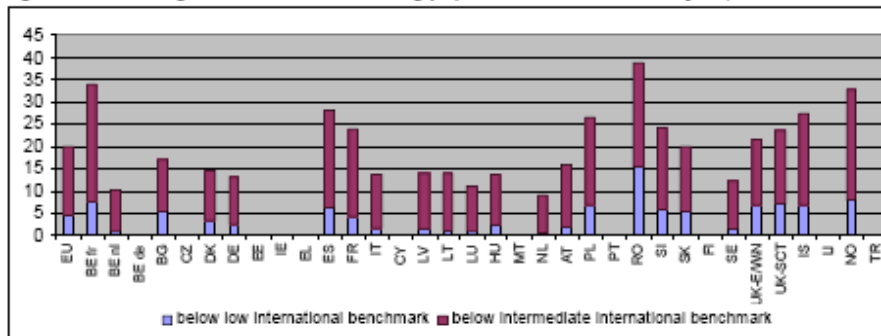
Iz analize zmožnosti prvošolcev (Koncut v Saksida 2010) izhaja, da ima 20% prvošolcev že razvito tehniko branja, 78% delno razvito in le 2% nerazvito. Otrok glede razvitosti pismenosti v 1. razredu ni mogoče izenačevati, prav tako je škodljivo in napačno zniževati zahtevnost učnih ciljev na raven skupine učencev najnižjih predbralnih zmožnosti. Stroka opozarja na potrebo po posodabljanju zasnov opismenjevanja in oblikovanje specialnodidaktičnih modelov za uvajanje začetnega opismenjevanja v prvi razred (ne le priprave na opismenjevanje).

Pismenost slovenskih učencev v PIRLS

Nekaj podatkov iz PIRLS (2006):

Slovenija ima nadpovprečni delež bralno šibkih učencev v 4. razredu OŠ.

Figure 1: Percentage of weak readers among pupils in the fourth school year, 2006.



Učni uspeh slovenskih učencev je zaradi bralne šibkosti v pomembno večjem deležu ogrožen kot učni uspeh slovenskih učenk. Tako velike razlike med spoloma so le še v Latviji, Litvi in na Škotskem (tudi Švedska!).

Table 1. Relative risk of being amongst weak readers, by gender for pupils in the fourth school year, 2006

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|--------|------|------|------|----|
| | EU | BE fr | BE nl | BE de | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | FR | IT | CY | LV | LT | |
| risk | 1.24 | 1.09 | 1.39 | | 1.35 | | 1.26 | 1.22 | | | | 1.05 | 1.27 | 1.16 | | 1.68 | 1.82 | |
| se | 0.03 | 0.04 | 0.14 | | 0.16 | | 0.12 | 0.11 | | | | 0.06 | 0.08 | 0.11 | | 0.17 | 0.19 | |
| | LU | HU | MT | NL | AT | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK-E | UK-SCT | IS | LI | NO | TR |
| | 1.12 | 1.00 | | 1.38 | 1.30 | 1.34 | | 1.22 | 1.52 | 1.44 | | 1.49 | 1.32 | 1.50 | 1.43 | | 1.30 | |
| | 0.08 | 0.09 | | 0.14 | 0.10 | 0.07 | | 0.06 | 0.08 | 0.09 | | 0.15 | 0.06 | 0.14 | 0.08 | | 0.07 | |

Source: PIRLS, IEA.

Razlike med spoloma v pismenosti so v korist deklet in se z leti šolanja povečujejo; te razlike se ohranjajo tudi pri odraslih. Raziskave kažejo, da sta za bralno pismenost/razumevanje pri fantih ključnega pomena motivacija (interes, vključenost v temo, občutek zmožnosti) in zatopljenost. Učitelji in knjižničarji bi se morali zavedati motivacijske moči različnih žanrov (fantje berejo drugačna besedila, teh učitelji običajno ne vključijo v pouk), povezovanja z drugimi mediji in aktivnega vključevanja fantov v bralne projekte.

Glede **medkulturne pismenosti** pa podatki kažejo, da je v nasprotju z načelnim zavzemanjem Slovenije za večjezičnost in medkulturni dialog dejansko stanje zelo kritično. V šolskem letu 2008/09 je le 8 slovenskih osnovnih šol spoštovalo eno osnovnih človekovih pravic: pravico do učenja maternega jezika. Le peščica osnovnih šol izvaja dopolnilni pouk slovenščine (38) in pouk materinščine za priseljence in razvija dejavnosti za krepitev medkulturnega dialoga. V istem obdobju je bilo v slovenskih osnovnih šolah registriranih 886 učencev priseljencev, **kar je manj kot 1 % osnovnošolske populacije**. Podatki iz mednarodnih raziskav (PISA 2006 v Eurydice: Key data on education in Europe, 2009) kažejo, da je **v Sloveniji 10,3% učencev in dijakov priseljskega izvora**, za katere je značilno, da doma ne govorijo v učnem jeziku.

Številni učenci se v šolajo z velikimi primanjkljaji na govornem in socialnem področju, teh primanjkljajev pa med šolanjem ne nadomestijo. Na uspeh vpliva tudi njihov SES; zaradi razpetosti med dve kulturi

imajo težave z identiteto, nižji učni uspeh vpliva na njihovo vedenje. Rezultati PISE kažejo pomembne razlike v dosežkih pri naravoslovju med dijaki naravnimi govorci in dijaki priseljenci, katerih dosežki so nižji, ne glede na to, da so že druga generacija priseljencev.

Medijska pismenost je kot vsebina ali predmet zapostavljena v vrtcih in osnovnih šolah. Vrtci razvijajo (če že) predvsem produktivno raven vzgoje za medije, reflektivne pa skorajda ne. Predmet vzgoja za medije (v zadnji triadi) je izbirni predmet, ki ga izbere le malo učencev, in še to učenci s pretežno slabšim učnim uspehom, saj pričakujejo pasivno spremljanje medijev; učitelji imajo o vzgoji za medije malo znanja, šole pa slabo opremo (Erjavec 2010). Opravljene raziskave kažejo, da imajo slovenski otroci in mladostniki precej nekritičen odnos do medijev, čeprav jim posvečajo veliko prostega časa (Erjavec in Volčič v Sopotnik 2006). Verjamejo sporočilom, manjka pa jim kontekstualno znanje, na podlagi katerega bi lahko sporočila ocenjevali. Učenci imajo dostop in veliko uporabljajo spletne možnosti, vendar pri tem uporabljajo le veščine (igrice, iskanje, klepetalnice, socialna omrežja), nimajo pa interpretacijskega odnosa s kompleksnim simboličnim in tehnološko posredovanim besedilom. Kritična vzgoja za medije mora naučiti učence nenehnega preizpraševanja o družbeni konstrukciji informacij in komunikacij. Dokler bodo učitelji poučevali samo veščine in obvladovanje medijske pismenosti (ne pa tudi kritičnosti), toliko časa bodo mediji določali, koga naj učenci volijo.

"Pismenosti" v študijskih programih za izobraževanje vzgojiteljic in učiteljic/ljev:

Nesporno je, da morajo biti kakovostni vzgojitelji in učitelji **ozaveščeni** o pomenu porajajoče pismenosti pri otrokih in razvoju pismenosti pri učencih (nadomeščanje primanjkljajev, spodbujanje nadarjenosti) in **sami zelo kompetentni** na vseh temeljnih področjih pismenosti, zlasti pa še na področju učnega jezika.

Pregled nekaterih študijskih programov, objavljenih na spletnih straneh fakultet, ki izobražujejo pedagoške delavce (15. 4. 2010), kaže, da je v programih zelo skromen delež predmetov, iz katerih bi lahko sklepali, kako so bodoči učitelji opremljeni za razvijanje pismenosti, zlasti večrazsežne pismenosti.

V programu PF Ljubljana **predšolska vzgoja je 15 KT** slovenskega jezika in književnosti, pomembni predmeti (medijska vzgoja, družinska pismenost, pedagoški govor v vrtcu, mladinska književnost, komunikacija z glasbo, lutkarstvo ...) so med izbirnimi predmeti.

Na pedagoški fakulteti **Ljubljana** ima didaktika slovenščine **v okviru razrednega pouka 11 KT**, v 4. letniku ni več slovenščine, med izbirnimi predmeti pa so: branje, pisanje, govor in poslušanje; pedagoško sporazumevanje v slovenščini. Na magistrski ravni je **12 KT** didaktike jezika in književnosti, jezikovno in medkulturno ozaveščanje je med izbirnimi predmeti. V **Mariboru** – študijski program razredni pouk - je situacija podobna: **11 KT** didaktike jezika na 1. stopnji, med izbirnimi predmeti pa so: književnost v novih medijih, knjižna vzgoja, retorika in komunikacija. Na 2. stopnji so vsi didaktični predmeti, povezani z jezikom, izbirni: didaktika branja in pisanja otrok s težavami v opismenjevalnem in bralnem procesu; recepcija slovenske mladinske književnosti; preverjanje in ocenjevanje znanja pri slovenščini; psihologija branja in praksa.

Profesorji slovenščine se izobražujejo na **filozofskih fakultetah**, ki v preteklosti pedagoškemu in didaktičnemu izobraževanju učiteljev slovenskega jezika niso posvečale ustrezno velike pozornosti. Po novem je stanje naslednje:

Na **FF Ljubljana**: Univerzitetni študijski program Slovenistika, ki traja 3 leta, nima pedagoških smeri. Magistrski študijski program **še ni pripravljen** (maj 2010). Po bolonjsko prenovljenih

magistrskih programih naj bi se učitelji slovenščine izobraževali šele od leta 2012/13 dalje. Stari univerzitetni program vsebuje psihologijo za učitelje, didaktiko književnosti, didaktiko jezika, pedagogiko, andragogiko in občo didaktiko. Praksa ni navedena v spletnih informacijah.

Na FF Maribor: Univerzitetni študijski programi na ravni bakalavra nimajo pedagoške smeri. Magistrska programa (enopredmetni in dvopredmetni) imata približno **60 KT pedagoških predmetov**, od tega večinoma obči pedagoški predmeti, v tem tudi didaktika jezika ter književnosti. Predmeti, kot so elektronsko komuniciranje, dialekti, jezik otrok in mladine, in podobni, so med izbirnimi. Pedagoška praksa traja 3 tedne: en teden v osnovni šoli in en teden v srednji šoli, poleg tega pa predmetnik predvideva še en teden časovno razpršene in tematsko izbirne pedagoške prakse.

V študijskih programih za izobraževanju učiteljev nejezikovnih predmetov najdemo predmet "strokovno izražanje in nastopanje v angleščini" (pri kemiji), predmet "strokovno izražanje in nastopanje v učnem jeziku" pa ni vsebovan v študijskih programih.

Če bi sklepali iz predmetnikov (nazivov predmetov), bi lahko ugotovili, da sodobne znanstvene ugotovitve o pomenu pismenosti za izobraževanje, delo in življenje posameznika niso našle dovolj prostora v sistemu izobraževanja učiteljev.

5. Možni odgovori na izzive – kaj lahko storijo šolske politike?

- Potreben je nov razmislek o poučevanju in učenju branja in pisanja v vrtcih in šolah ter o individualnih pristopih vzgojiteljic in učiteljic branja v prvi triadi v šolah (saj imajo učenci različne startne osnove).
- Treba bi bilo preučiti možnosti za vzpostavitev izobraževanja učiteljev slovenščine na pedagoški fakulteti (fakultetah) in v sodelovanju s FF.
- Vpeljava netradicionalnih dvopredmetnih povezav učitelj slovenščine in (biologije, kemije, matematike ... računalništva) bi utegnila prispevati h kakovostnejšemu pouku.
- Obstoječe študijske programe za izobraževanje vzgojiteljev/ljic in razrednih učiteljev/ljic bi veljalo dopolniti: povečati delež slovenščine kot učnega jezika, povečati delež obveznih vsebin, ki omogočajo bodočim pedagoškim delavcem, da se ozavešijo o pomenu učnega jezika, da izboljšajo rabo učnega jezika, se usposobijo za razvijanje pismenosti učencev in za ocenjevalne metode.
- Z ustreznimi finančnimi mehanizmi bi veljalo omogočiti določen osnovni nabor strokovne literature in programov usposabljanja, do katerega bi lahko zaposleni pedagoški delavci neomejeno in brezplačno dostopali.
- Pri vpisu v pedagoške študijske programe in pri zaposlovanju bi veljalo uveljaviti prednost kandidatov z boljšo govorno in pisno zmožnostjo.
- Za diplomante filozofskih fakultet je treba pripraviti selekcijske postopke, govorno in jezikovno najsposobnejšim pa še pred začetkom samostojnega dela v pedagoškem poklicu omogočiti 6-mesečno izpopolnjevanje o pomenu pismenosti .
- Vsak učitelj bi moral imeti določene temeljne sporazumevalne zmožnosti za (re)konstruiranje znanja, za predstavljanje znanja (učencem), za razvijanje mišljenja (posamezne discipline) in za posameznikov proces učenja in poučevanja. Vsak študijski program za izobraževanje učiteljev bi torej moral bodoče učitelje ozavešiti o tem in jim omogočiti nekaj temeljnega izobraževanja iz "didaktike učnega jezika pri konkretnem predmetu.
- Med temeljne naloge ravnatelja bi veljalo na ravni zakona dodati dve novi nalogi:

- da "v letnem delovnem načrtu šole opredeli aktivnosti za uresničevanje ciljev večrazsežne pismenosti" in zagotovi ustrezno strokovno vodenje teh aktivnosti, na primer:
 - branje za razvijanje večrazsežne pismenosti
 - bralne učne strategije (pri različnih učnih predmetih – koordiniranje medpredmetnih povezav za uporabo posameznih strategij)
 - razvijanje zmožnosti branja pri posameznikih (programi pomoči skupinam učencev)
 - specifičnosti branja pri posameznih učnih predmetih (pri slovenščini, pri drugih učnih predmetih)
 - razvoj besedišča in razumevanja prebranega besedila
 - značilnosti branja glede na spol (pri dekletih in fantih)
 - branje pri učencih, ki jim slovenščina ni materinščina
 - pomen branja za učenje in za zabavo
 - spodbujanje branja izven šole
 - delo s starši – ozaveščanje; seznanjanje z mednarodnimi in nacionalnimi raziskavami; pomen branja za učenje in uspešnost njihovih otrok
 - organiziranje različnih oblik promocije branja
 - spodbujanje motivacije za branje v šoli in izven nje
 - povezovanje branja v šoli in v okolju – seznanjanje z ustreznimi inštitucijami na področju bralne kulture
- da zagotovi kadrovske razvoj motiviranih in sposobnih učiteljev slovenščine za dodatno izpopolnjevanje
- Zagotoviti bi bilo treba normativno podlago za delovna mesta vodij tistih pedagoških aktivnosti, s katerimi se bistveno razširjajo vloge vseh učiteljev, med temi je tudi razvijanje pismenosti pri vseh predmetih, interesnih dejavnostih in v življenju šole (vodja razvoja pismenosti na šoli).
- V medfakultetnem in partnerskem sodelovanju s šolami je treba oblikovati interdisciplinarni magistrski študijski program "slovenščina kot učni jezik"; pri tem naj sodelujejo didaktiki za poučevanje slovenščine v sodelovanju z didaktiki različnih disciplin.
- Razmislek je potreben tudi o možnostih razširitve vloge knjižničarjev na aktivnejše promotorje branja (učitelje branja, spodbujevalce bralnih navad fantov, organizatorje bralnih aktivnosti v večjezikovnih skupnostih učencev).

VIRI:

- Barber Michael in Mona Mourshed. 2007. *McKinsey report: How the World's Best-performing School Systems come out on Top* (September 2007). Dostopno prek: [http://www.teacherqualitytoolbox.eu/news/4/mckinsey report how the world s best performing school systems come out on top](http://www.teacherqualitytoolbox.eu/news/4/mckinsey-report-how-the-world-s-best-performing-school-systems-come-out-on-top) (april 2010).
- Erjavec, Karmen. 2010. Medijska pismenost osnovnošolk in osnovnošolcev v informacijski družbi. V *Sodobna pedagogika* 61 (1): 156–173.
- Eurydice, Eurostat: Key Data on Education in Europe 2009.
- Grosman, Meta. 2010. Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. Stoletje. V *Sodobna pedagogika* letnik 61 (1): 16–27.
- Hočevar, Andreja in Jasna Mažgon. 2010. Opismenjevanje učencev, pismenost mladih in odraslih. V *Sodobna pedagogika* 61 (1): 6–10.
- Ivšek, Milena. 2009. O učnem jeziku: intervju s profesorjem dr. Helmutom Johannesom Vollmerjem z Univerze v Osnabrückeru, Nemčija. *Vzgoja izobraževanje* 40 (2): 56–60.
- Marjanovič Umek, Ljubica. 2010. Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. V *Sodobna pedagogika* 61 (1): 28–45.
- Nacionalna komisija za razvoj pismenosti. 2006. *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*. Dostopno prek: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/pismenost/strategija_NSRP_koncna.doc (april 2010).
- Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006/962/ES) L 394/10.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].
- Saksida, Igor. 2010. Pismenost (naj)mlajših – dileme, vprašanja, izzivi. V *Sodobna pedagogika* 61 (1): 66–85.
- Sopotnik, Mateja. 2006. *Vključenost vzgoje za medije v slovenski izobraževalni sistem*. Diplomsko delo.
- Vollmer, Helmut Johannes. 2006. Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education, *Intergovernmental Conference*, Strasbourg (16.–18. oktobra).
- Vončina, Vida. 2006. Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo? (Intervju z Allanom Lukom). *Sodobna pedagogika* 57 (5): 8–21.

PRILOGA: Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo?
v Sodobna pedagogika 5 (2006) Vida Vončina: Intervju s prof. Allan Luke, Queensland University of Technology, Victoria Park Road, Kelvin Grove Qld 4059, Avstralija

Nekoliko skrajšano (skrajšala: T. Plevnik)

Na spreminjanje družbenih pogojev se šolske politike odzivajo s stalnim prenavljanjem formalnih zapisov v kurikulumu, spreminjanjem vloge preizkusov znanja, uvajanjem dopolnilnega pouka učnega jezika, posebnim jezikovnim izobraževanjem za Rome in številnimi podobnimi akcijami 'gašenja požarov'. V soočanju s temi stalnimi intervencijami se učitelji vračajo k starim preizkušenim modelom oziroma k tistemu, kar znajo delati. Kako so ta neustrezni pristop presegli v Avstraliji (Queensland), opisuje prof. A. Luke.

Spremembe so utemeljili na konceptu »večrazsežne pismenosti«, ki vključuje kurikulum, odprt z bogato ponudbo projektov in nalog, hkrati pa se ti projekti orodje za ocenjevanje, ki nadomeščajo izpite. Projekti so usmerjeni v reševanje problemov. Naloge so na primer organizacija panelne diskusije strokovnjakov bioetike, oblikovanje lastnih spletnih strani, načrtovanja. Učenci doseženega znanja in spretnosti ne izkažejo v obliki rezultatov preizkusa znanja, temveč nazorno z izdelki, izvedbami (performancami), spletnimi stranmi, predstavitvami, govori ali eseji, ki vidno izkazujejo kakovost. To je bil odmik od standardiziranega ocenjevanja in izpitov.

Naloge s razvrstili v štiri široke kurikularne kategorije:

- večrazsežne pismenosti in komunikacijske tehnologije,
- življenjske poti in prihodnost družbe
- aktivno državljanstvo ter
- okolje in tehnologija.

S tem so rešili del problema, ki ga je predstavljal stalen boj za tradicionalna predmetna področja – naravoslovje, angleščino, matematiko, družboslovje, telesno vzgojo, umetnost in glasbo – in število ur, ki naj bi jih imeli posamezni predmeti. Učitelje je bilo treba spraviti iz njihovih okvirjev, saj so se ti držali svojih disciplin, jih na smrt branili in jih poučevali nepovezane med seboj. Želeli so doseči, da bi otroci imeli bolj integrirano izobraževalno izkušnjo brez ostrih robov in tako je bil del njihove naloge doseči, da učitelji matematike, fizike in angleščine sedejo za skupno mizo in se dogovorijo, katere elemente bodo prispevali k projektu. Potrudili so se, da so učiteljem dali nov besednjak za razpravo o različnih načinih načrtovanja in o različnih pristopih k poučevanju, ki jih lahko uberejo na poti k doseganju zastavljenih nalog.

Večrazsežna pismenost je postala jedro novega pojmovanja splošne izobrazbe (osnovne šole (1–7 razred) in srednje šole (8–12 razred)). Zavestno so se odpovedali kompetenčnemu pristopu.

V kompetenčnem modelu je osnova identifikacija generičnih spretnosti in kompetenc, ki pa nujno spregleda in popolnoma zanemari pomen konteksta, zato je nujno usmerjena k merjenju tistih spretnosti, ki so merljive. V tem ni prostora za osredotočenost na to, kaj učenci znajo, kakšno je njihovo kulturno ozadje in njihove jezikovne zmožnosti. V modelu večrazsežne pismenosti se najprej spelje proces ocenjevanja na šolski ravni, potem se učitelji zberejo na regionalni ravni in še na državnih panelih. V tem procesu se oblikujejo standardi in izrazijo zahteve, kaj naj pomeni odlično delo učencev, kaj povprečno in tako naprej. Standardizirane preizkuse uporabljajo za moderiranje, pregled in

uravnoveženje presoje učiteljev. Tam, kjer učenci pri standardiziranih testih dosegajo slabe rezultate, ob tem pa imajo visoko ocenjene projekte, se vrnejo nazaj v proces oblikovanja prvotne interne ocene in preverijo, kako je nastalo neskladje. Kadar imajo učitelji nadzor le nad procesom poučevanja in izvedbenim kurikulumom, bodo postali predvsem sužnji zunanjega preverjanja ali izpitnega sistema, ki ga nujno ne podpirajo. Pridobitve na področju strokovnega razvoja učiteljev so pri takem delu ogromne. Kadar se učitelji posedejo skupaj, prinesejo delo svojih učencev in ga primerjajo in moderirajo, učitelji neizbežno izkoristijo ta proces kot izjemno bogato izkušnjo strokovnega razvoja. To je najmočnejša pot deprivatizacije kulture učiteljev, oblikovanja njihove skupnosti in kolegialnosti ter razvoja pripadnosti »lastnim« standardom. Učitelj so na ta način dejansko odgovorni za doseganje standardov svojih učencev.

V pojmovanju večrazsežne pismenosti se ne poudarja funkcionalnost, čeprav je zaradi uporabe metod morda tako videti. Poudarjanje funkcionalne pismenosti se osredotoča na rabo, prezre pa etična vprašanja in vprašanja vrednot, ki jih različna raba pismenosti odpira. Učenci morajo razviti aktivne načine za kasnejše delovanje v poklicu in funkcionalni vidik je nujen, vendar če izključuje in onemogoča kritično analizo, potem izobraževanje služi pripravi učencev na podrejanje in ne za kritično državljanstvo.

Pomembno je širše definirati pismenost: Pismenost vključuje širok nabor družbenih praks s komunikacijskimi tehnologijami tiska ali drugih medijev. Ne gre le za branje in pisanje, ampak za razpon najrazličnejših besedil, zapisanih, ustnih, tradicionalnih ali novih, in kako jih uporabljati v življenju in delu. Otroci razvijajo kompetentnosti z igranjem videoiger in s spoprijemanjem z zapletenimi scenariji in multiplimi reprezentacijami v X-boxih ali surfanju po spletu še preden ali hkrati, ko se učijo brati tradicionalne otroške pripovedi. Pismenost je torej v tranziciji.

Šole se morajo zavzeti za nove oblike: za spletne komunikacije, nove oblike digitalnega komuniciranja ter ustnih in govornih vzorcev in se odmakniti od preobremenjenosti zgolj s tiskom. Med učitelji je več odpora kot med učenci. Zdaj je prelomen trenutek v tranziciji pismenosti od enodimenzionalnega profila k večdimenzionalnim. Podoben trenutek je bil, ko je Platon zasramoval pisanje in trdil, da pomeni konec izobraževanja, konec dialoga, konec poetike in konec ustnega spomina. Nove tehnologije so podobno zamajale monopol tiska. Ob tem pa živimo v družbi, polni tveganja, v njeni postmarksistični dobi, v kateri so informacijska sredstva zamenjala produkcijska sredstva, zato naše obvladovanje informacijskih sredstev deloma določa odnos do njih. To pomeni, da posameznika v večrazsežno posredovanem svetu, multisemiotičnem univerzumu, vsakdo poskuša postaviti na določeno pozicijo, mu kaj prodati, izpeljati spletno prevaro, mu podtakniti virus in nanj tako ali drugače ideološko vplivati, ga prepričati, za koga naj voli in kaj naj kupi. Korporacije od želijo, da ljudje skozi nov informacijski način izvajajo vse, od političnih do spolnih odnosov. Učenci in udeleženci informacijskega okolja se moramo znajti v neznanski obsežnosti in odvečnosti informacij, ki so na voljo. Da je **kritična pismenost v tem okolju nujno potrebna**, ni mogoče zanikati.

Novih temeljev, novega splošnega znanja, ki ga potrebujemo, ni mogoče utrditi le v slovnično pravilni rabi jezika, četudi je ta kot temeljni cilj zelo privlačen. Opraviti imamo z bliščem in bedo interneta, prebijamo se skozi kompleksne finančne in davčne obrazce, beremo časopise in gledamo poročila, kjer so novice prirejene in zavajajoče. Vse to zahteva kritične "večnačinovne in večrazsežne pismenosti«. In tako se celoten pojem pismenosti odpre. **Potrebujemo temeljno pismenost, bralno razumevanje, dekodiranje, kritično pismenost**, vendar te same po sebi niso zadostne. Nujno potrebujemo celoten razpon. Poleg tega pa moramo znati delovati tako še v **ustni, pisni kot tudi večnačinovni digitalni kulturi** ter si znati utreti svojo **pot v kombiniranju teh različnih modalnosti**, da bi bili učinkoviti, da bi znali poskrbeti za svoje interese in javno dobro.

Selekcijiranje učencev na različno pismene in nepismene služi razredni stratifikaciji, od tradicionalno najpopolnejšega pismenega znanja za elite do nove preprostosti funkcionalne pismenosti za delavske razrede ali za pripadnike družbeno podcenjenih in marginaliziranih skupin. Imamo posebno populacijo učencev z visoko ravni digitalnega sodelovanja, dostopa do novih arhivov informacij in z odličnimi zmožnostmi (kompetencami), da te spremenijo v lastni kapital. Na drugi strani je del populacije, ki je relativno odrezan od novih ekonomij in novih državljskih sfer, blogov in novih oblik potrošnje in prostega časa.

Priča smo torej **transformaciji starih neenakosti v nove stratifikacije dostopa**, kakor se je dogajalo v povojnem obdobju tiska. Pravičnost v izobraževanju je treba razširiti na dostop do vrste informacij, ki jih ljudje potrebujemo, da bi lahko bili kritični in aktivni državljani, ki zmoremo skrbeti zase, za svoje družine in skupnosti, prepoznati in poskrbeti za svoje interese.

Drugo vprašanje se nanaša **na kritičnost, na obliko analitične zmožnosti znajdenja v svetu**. Digitalni razkorak je vrzel med tistimi, ki imajo učinkovit dostop do digitalnih tehnologij, in tistimi, ki ga nimajo. **Digitalna ločnica predstavlja problem družbene inkluzije in enakosti možnosti**. Posredi so vprašanja dostopa do digitalnih tehnologij in zmožnost njihove rabe, različne kakovosti vsebine. Poznati je treba *linguo franco* dominantnih informacijskih sistemov, medijev, registrov, in se naučiti jezika – sistema pisanja, pa naj bo to digitalni ali vizualni jezik.

PISA ima resnično vrednost samo, če razumemo njene omejitve. Primerjalni podatki, ki jih daje, niso le prikaz uspešnosti učencev na preizkusih. Prava vrednost je obsežnost, s katero poskušata PISA in tim raziskovati ključna vprašanja izobraževalne politike in šolskih reform ter vpliv pripadnosti družbenemu razredu na uspešnost učencev. Obravnavajo tudi reprodukcijo razreda in družbenih neenakosti in pokažejo, kateri sistemi zapostavljajo enakost za ceno boljših rezultatov. **Nekatere politike** in pristopi h kurikulumu, kot kaže, **generirajo večji razpon med najslabšimi in najboljšimi rezultati** in **druge**, očitno nordijske države in Kanada, kot kaže, dosejajo oboje – kakovost in bolj izravnano porazdelitev, torej **pravičnejše porazdeljene rezultate v celotni populaciji**. Naloga vzgoje in izobraževanja je, da ljudi ne pripravi le na golo sprejemanje tega novega svetovnega reda, temveč na kritični spoprijem z njim in skrb za svoje interese. Kolikor vzgajamo in izobražujemo za egalitarno demokratično družbo, moramo razumeti, kakšne izobraževalne ureditve, definicije pismenosti, kakšni pedagoški modeli, pristopi k ocenjevanju, modeli kurikuluma v resnici prispevajo k zaostrovanju ravni uspešnosti med bolj in manj privilegiranimi.

Na drugi strani imamo **krizo ocenjevanja**. Trenutno preverjanje in izpitni sistemi so bili zasnovani za ustvarjanje drugačne vrste subjekta, zasnovani so, da ocenijo, definirajo, razvrščajo, usmerjajo in reproducirajo osebe druge zgodovinske in ekonomske dobe. Imamo izpitne sisteme, ki se vrtijo okoli **preverjanja kurikularne vsebine**, ocenjevanja reprodukcije arhiva določene vrste disciplinarnega znanja (TIMSS, PIRLS). Imamo standardizirane preizkuse znanja, ki testirajo kompetentnosti in funkcionalne pismenosti, temeljne spretnosti (PISA).

Iz teorije **sociokulturne psihologije** vemo, da **se učenje poraja in situ** in da je posredi ravnanje z orodjem in ustvarjanje artefaktov, **učenje je kontekstualizirana dejavnost**. Tradicionalna psihometrija ne more *in situ* evalvirati kompetenc, znanja in vrednot. Šole morajo doseči več kot le visoke rezultate standardizirane uspešnosti. Nevarnost zoževanja pedagoške prakse in kurikuluma z namenom doseganja mednarodnih standardov je stalna in velika.

V razpravi o točkovanju in uspešnosti se **izgubijo družbeni in kulturni cilji vzgoje in izobraževanja**. Naloga učiteljev je, da razvijajo alternativne tipe preverjanja in evidentiranja uspešnosti, da preverjajo pozornost učencev, ravni sodelovanja v razredu, da longitudinalno spremljajo življenjske poti svojih učencev. Pomembni vidiki so še sreča, duševno zdravje in zaupanje. Vprašanja družbene kohezije, družbene harmonije, razredne mobilnosti, medkulturne komunikacije so vse vidiki, ki so izključeni iz programa, ki ga vodijo testi in izpiti. **Podložno** sledenje mednarodnemu programu preizkusov **ni v interesu** nobene države. Če namenjamo pozornost le osnovam in funkcionalnemu, se izgubijo tradicionalne in kritičnotransformativne zmožnosti, ali še slabše, vse to se razsloji med posamezne razrede in jih osvojijo le elite.

Primer Queensland:

Kritično pismenost s uvedli v dveh potezah. Najprej so **delali z učitelji na dodiplomski ravni** še pred postopno kurikularno spremembo, kar je **omogočilo razvoj intelektualne občutljivosti in višjega praga znanja skozi daljše obdobje**. Druga strategija je bila, da so jim **namesto preproste formule** ali protokola raje odprli prostor na področju bralnega razumevanja in kompozicije, da so lahko delali s kritičnimi koncepti, jih resnično razvijali, raziskovali in se z njimi igrali. Učitelji se včasih zelo upravičeno trmasto upirajo kurikularni spremembi. Porabili so skoraj desetletje ter poučevali in usposabljali učitelje po institucijah za izobraževanje učiteljev v celotni državi o različnih načinih dela z besedili in diskurzi, z večmodalnimi besedili, ter dali učiteljem kurikularni prostor za delo z njimi, za razliko od tega, da bi te koncepte speljali kot reformno gibanje. **Kritična pismenost tako ni bila zapisana v kurikulumu** do srede devetdesetih.

Kritična pismenost je pismenost z držo, je **dispozicija, ki jo ima učenec do besedila**, je **odnos do sveta**, je razumevanje, da so stvari, ki jih beremo in pišemo, zapletene in muhaste in predstavljajo večplastnost sveta okoli nas, o kateri moramo sprejemati določitve. Pomembno je, da učitelji doumejo koncept. Učenci in dijaki se spoprimejo s kritičnimi nalogami. To pomeni, da dijaki zberejo besedila različnih žanrov, izdelajo predstavitve svojega dela, nekatere izmed njih so tradicionalne, kot pesmi ali eseji, druge večmodalne, kot je analiza oglaševalskih besedil, in te naloge se posredujejo moderacijskim skupinam, učiteljem, ki ta besedila moderirajo in vrednotijo. Pred tem je okoli 20 % vseh otrok v Queenslandu imelo težave z branjem ob koncu tretjega razreda. Pet let pozneje so se rezultati na preizkusu v Queenslandu dvignili s predzadnjega mesta na lestvici na tretje mesto v vrhu, absolutna številka bralcev s težavami se je prepolovila na 10 %. Dosegli so tudi boljše rezultate na standardiziranih testih v tretjem letu šolanja, vse tako, da smo delali z učitelji in gradili od spodaj navzgor. To je bilo najvplivnejše spoznanje. Poučevanje je zahtevno intelektualno delo in učitelji so intelektualni aktivisti. Kljub najboljšim prizadevanjem načrtovalcev izobraževalne politike se bistvene spremembe na ravni sistema **zgodijo le skozi vplivne pedagoške ideje, ki jih učitelji sprejmejo**. O teh idejah je treba razpravljati, jih pretresati, med tistimi, ki jih ponotranjijo, in tistimi, ki jih kritizirajo. Poučevanje je še zmeraj v jedru celotnega sistema. Učitelji so tisti, ki štejejo. Pedagoške ideje jih lahko premaknejo na trajen in globok način, kot jih zgolj s spremembami kurikuluma in popravki v izobraževalni politiki ni mogoče.

Op. p.: Zanimivo je, da so države, katerih učitelji razvijajo večrazsežno pismenost pri učencih, obenem tudi države, katerih učenci v PISA dosegajo zelo dobre in vrhunske rezultate (nordijske države, Avstralija, Singapur, Hongkong, Kanada, nekateri deli ZDA).