

ESTONSKA UČNA URA O BRALNI PISMENOSTI ZA SLOVENIJO¹

Prispevek uvodoma prikaže rezultate slovenskih učencev v mednarodni raziskavi PISA, v osrednjem delu pa podrobno predstavlja študijo primera Estonije, ki je po ekonomsko-druženih kazalcih primerljiva s Slovenijo, po bralnih dosežkih pa jo močno presega. V tem izobraževalnem sistemu je opazno zgledovanje po uspešnih izobraževalnih sistemih: poudarjene so kultura dela in visokih dosežkov, aktivne metode učenja in poučevanja, odgovornost sooblikovalcev pouka (predvsem učiteljev) in mednarodna primerljivost. V sklepnem delu so oblikovana priporočila za Slovenijo: krepitev šolske discipline in avtoritete učitelja kot bralnega modela, zagotavljanje visokih pričakovanj in pravičnosti, oblikovanje sistema zagotavljanja kakovosti na podlagi odgovornosti in zanesljivosti (povezava notranje in zunanje evalvacije, zunanje preverjanje znanja), večja individualizacija in diferenciacija pouka (predvsem večja skrb za nadarjene) ter ambiciozno razvijanje bralnih strategij ob raznovrstnih dejavnikih bralne motivacije pri vseh predmetih.

Ključne besede: bralna pismenost, PISA, Estonija, Slovenija, kakovost pouka bralne pismenosti

Uvod

Slovenija se v mednarodni raziskavi bralne pismenosti PISA (Programme for International Student Assessment) ne uvršča na najvišje (2006, 2009, 2012), tudi na visoko povprečno mesto ne; v »Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence, v povprečju v OECD je teh učencev 81 %, v EU pa 82 %«; »(n)ajvišje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU

¹ Naslov prispevka se navezuje na temeljno izhodišče raziskave PISA, ki naj usmerja spremembo izobraževalnih sistemov; tak je tudi naslov knjige, ki govori o primerjavi dosežkov Združenih držav Amerike in drugih izbranih udeleženk raziskave (prim: OECD 2011).

0,6 %» (PISA 2010: 2). Manj zahtevni bralni procesi (razumevanje informacij in povzemanje besedila) slovenskim mladim bralcem ne delajo težav, zanje zahtevnejše pa so naloge, ki od njih zahtevajo kompleksnejše bralne odzive, tj. poglobljeno razmišljanje in kritično vrednotenje prebranega besedila (za podrobne opise dosežkov prim.: OECD 2010: 47). Slovenija je statistično pomembno pod povprečjem OECD po skupnem rezultatu bralne zmožnosti in vseh treh njenih podlestvicah (iskanje in priklic informacij, povzemanje in interpretiranje besedila, razmišljanje o ... in vrednotenje besedila, prim. PISA 2010: 18); taka uvrstitev naših učencev ne velja niti za matematično niti za naravoslovno pismenost (OECD 2010: 15). – V manj poglobljenih, pogosto površnih odzivih na to dejstvo se odgovornost pripisuje pouku slovenščine, zasnovi učnega načrta, tudi pomanjkljivim bralno-pedagoškim kompetencam učiteljev. Da bi prikazali razloge za podpovprečne dosežke slovenskih učenk in učencev v mednarodni raziskavi, smo v okviru širšega medpanožnega projekta² izvedli primerjalno analizo rezultatov dosežkov petnajstletnih učenk in učencev³ v bralni pismenosti 2009 drugod po svetu (po navodilih naročnika projekta so bile v projekt glede na dosežke vključene Estonija, Finska, Poljska, Šanghaj, Hong Kong, Singapur, Japonska); analizirali smo (samo)interpretacije udeležencev raziskave, in sicer predvsem na podlagi publikacij OECD. Posebej zanimiva se zdi Estonija, saj je precej bolj kot druge v analizo zajete države s Slovenijo primerljiva po nekaterih osnovnih ekonomskih kazalnikih:⁴ v letu 2009 je imela Estonija 1.334.515 prebivalcev, bruto družbeni proizvod je znašal 19,652 milijard dolarjev oz. 14.726 dolarjev BDP na prebivalca; Slovenija je imela istega leta 2.039,669 prebivalcev, družbeni proizvod je znašal 50,245 milijard dolarjev oz. 24.664 dolarjev BDP na prebivalca. V Estoniji živi 75 % Estoncev in 25 % Rusov, v Sloveniji 83 % Slovencev, vendar kljub ekonomsko-družbeni primerljivosti estonski učenci dosegajo bistveno boljše rezultate kot slovenski. – Kje je iskati vzroke za to? Študija primera Estonije želi očitati odgovor na to kompleksno vprašanje in opozoriti na dejstvo, da zgolj učno načrtovanje in izvajanje pouka materinščine nista temeljna vzroka slovenskega neuspeha v raziskavi PISA 2009, ki je bila osredotočena na bralno pismenost; podpovprečni so tudi rezultati iz leta 2012.

Osnovna metodološka pojasnila

PISA ni »le« beleženje rezultatov na preizkusih bralne pismenosti učenk in učencev, ni le ugotavljanje stanja; njen temeljni namen je načrtovanje izboljšav v šolskih sistemih po svetu. Raziskava je reprezentativna (leta 2009 je v njej sodelovalo

² CRP 2016 (šifra V5-1506), Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji; vodja projekta: izr. prof. dr. Polona Vilar, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

³ Izraz učenec (ne dijak) je ustreznica angleške besede student in se uporablja tudi v drugih slovenskih besedilih o raziskavi PISA (prim. PISA, 2010).

⁴ Glej: <<http://data.worldbank.org/country/estonia>>, <<http://data.worldbank.org/country/slovenia>>, <<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=EE>>, <<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=SI>>. (Dostop: 28. 7. 2016.)

okoli 470.000 petnajstletnikov iz 65 držav, je najboljšeješa med istovrstnimi mednarodnimi programi, rezultati pa med drugim omogočajo:

- »usmerjenost v pridobivanje dodatnih podatkov za načrtovanje in izvajanje izobraževalne politike in prakse« (PISA 2010: 4),
- samorazmislek in načrtovanje vseživljenjskega učenja, saj učenci poročajo o motivaciji in pristopih k učenju,
- spremljavo napredka držav v okvirih njihovih izobraževalnih sistemov in
- povezovanje dosežkov učenk in učencev s podatki iz šolskega in širšega okolja.

Da je rezultate raziskave smiselno in možno upoštevati pri posodabljanju izobraževalnega sistema, kažejo norveški odzivi na rezultate v raziskavi PISA 2000; potem ko so njihovi učenci dosegli povprečne rezultate, so sledili večplastni ukrepi, in sicer motivacijski projekti, uvedba nacionalnih preizkusov znanja ter oblikovanje doktrine pismenosti kot medpredmetne zmožnosti: pismenost je del prihodnje poklicne usposobljenosti otrok, razvija naj se na različno zahtevnih ravneh, ne le na temeljni, mednarodne raziskave pismenosti so podlaga za sestavo nacionalnih preizkusov bralne zmožnosti ob avtentičnih besedilih, ki preverjajo priklic informacij iz besedila, razumevanje in vrednotenje prebranega. Norveška se je ambicioznejše lotila tudi začetnega opismenjevanja (šestletniki se učijo branja in pisanja takoj ob vstopu v šolo), oblikovala zahtevne nacionalne preizkuse (ob koncu osnovne šole trajajo 90 minut, zajemajo 8 do 10 besedil in okoli 40 vprašanj ob njih), oblikovali so jasna priporočila učiteljem v povezavi s taksonomijo bralnih nalog (prim. Roe 2011); PISA je torej lahko ogledalo in smerokaz.

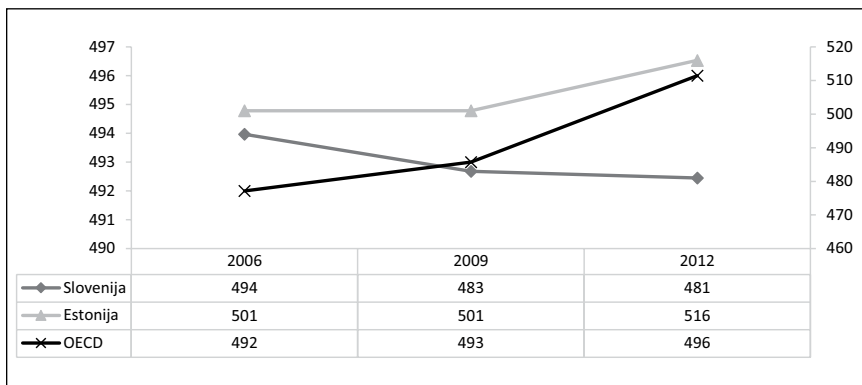
Bralna zmožnost je v raziskavi PISA pojmovana kot preplet procesov in pobudnikov vedenja, saj meri tako bralne dosežke kot stališča do branja in oboje pojmuje funkcionalistično: »Temeljne bralne kompetence (2. raven branja) učencem omogočajo nadaljevanje učenja na vseh področjih in s tem tudi uspešno in učinkovito delovanje v vsakdanjem življenju.« (PISA 2010: 2.) Bralna pismenost ne meri znanja v okviru enega predmeta, torej ne npr. priklica informacij (Kdo je napisal prvo slovensko pesniško zbirko?), se pa navezuje na splošno znanje – tudi v tem presega z učnim načrtom določene vsebinsko-ciljne omejitve predmeta slovenščina, saj bralne zmožnosti ne meri na ravni neodvisnih bralnih procesov, ki se odvijajo v bralčevi zavesti med branjem in sooblikujejo pomen na ravni interakcije med bralcem in besedilom, ampak zlasti pri vrednotenju – na najvišjih ravneh torej – vključujejo še znanje oz. splošno védenje, ki pogosto ključno sooblikuje rešitev bralne naloge na višjih ravneh (prim. Justin 2011). Širše pojmovanje razvijanja kompetenc ne kaže le njihovega pomena za delovanje »v življenju«, ampak opozarja na to, da se »v življenju« te kompetence tudi razvijajo. Razumljiva je tedaj opredelitev pismenosti, ki 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.« (PISA 2010: 7.) Ob tem je brez dvoma ključna vloga učitelja kot bralnega modela,

saj »v povprečju boljše dosežke na preizkusu branja dosegajo učenci, ki bolj pogosto uporabljajo strategije samoregulacijskega učenja in strategije elaboracije, obenem pa manj pogosto strategije pomnjenja« (prav tam: 15) in da »šolski sistemi dajejo različen poudarek posameznim vrstam kognitivnih procesov med branjem« (prav tam). Na tej podlagi se sama po sebi zastavljajo naslednja vprašanja:

- Ali so rezultati uspešnih držav in podpovprečni rezultati bralne pismenosti v Sloveniji res »le« posledica nemotiviranosti bralcev in neustreznega pouka slovenščine?
- Ali niso bralni dosežki odraz družbenosti branja (tj. predstav o pomenu in načinih branja), na katero je že pred skoraj tremi desetletji opozarjala M. Grosman (1989)?
- Ali bi morali v učenem načrtovanju, predvsem pa izvajanju pouka, kaj spremeniti, da bi bili dosežki v raziskavi PISA višji?

Študija primera: Estonija

Estonija je bila že leta 2006, ko je bila raziskava PISA osredotočena na naravoslovno pismenost, a je merila tudi bralne dosežke, boljša od Slovenije; trend naraščanja rezultatov učenek in učencev je v Estoniji očiten, v Sloveniji je obrnjen, kar kaže naslednji graf:



Razlike v dosežkih so glede na rezultate PISA 2006 med Slovenijo in Estonijo očitne: že takrat smo imeli manj učencev z višje (ravni 3, 4 in 5) in več z nižje razvitimi bralnimi zmožnostmi (raven 1 in pod njo – opis ravni za leto 2009 je v nadaljevanju prispevka):

PISA 2006 raven	Odstotek učencev, ki dosegajo to raven	PISA 2009 raven	Odstotek učencev, ki dosegajo to raven
		6	Estonija: 0,6 % Slovenija: 0,3 %
5	Estonija: 6,0 % Slovenija: 5,3 %	5	Estonija: 5,4 % Slovenija: 4,3 %
4	Estonija: 21,9 % Slovenija: 21,9 %	4	Estonija: 21,2 % Slovenija: 19,3 %
3	Estonija: 33,9 % Slovenija: 31,6 %	3	Estonija: 33,8 % Slovenija: 29,2 %
2	Estonija: 24,5 % Slovenija: 24,7 %	2	Estonija: 25,6 % Slovenija: 25,6 %
1	Estonija: 10,3 % Slovenija: 12,1 %	1a	Estonija: 10,6 % Slovenija: 15,2 %
Pod 1	Estonija: 3,4 % Slovenija: 4,4 %	1b	Estonija: 2,4 % Slovenija: 5,2 %
		Pod 1	Estonija: 0,3 % Slovenija: 0,8 %

V estonskem poročilu o dosežkih v bralni pismenosti 2006 je zapisano, da je Estonija med državami, ki so statistično pomembno nad povprečjem OECD (Slovenija je blizu povprečja), a je v njem hkrati usmeritev, da je treba bralno zmožnost še izboljšati; tedanji minister za šolstvo Tõnis Lukas je uspeh Estonije povezoval z različnimi dejavniki: z odgovornostjo učencev, usposobljenostjo učiteljev, prenovu učnega načrta, ustreznimi učbeniki, zunanjim preverjanjem znanja, avtototimijo in notranjo evalvacijo kakovosti šole (prim. Kitsing 2006: 3–22). Dosežki Estonije v raziskavi PISA 2009 nad drugo ravno niso bistveno padli: v primerjavi z letom 2006 so manjši za 0,8 %; primerjava dosežkov slovenskih otrok kaže drugačno sliko: od leta 2006 do leta 2009 so se dosežki na teh ravneh zmanjšali za 5,7 %.

Uvodoma je v estonskem poročilu o dosežkih v raziskavi PISA 2009 poudarjeno zmanjševanje vpliva socialno-ekonomskih dejavnikov, pravičnost šolskega sistema in pozitivni odnos petnajstletnikov do šole in učiteljev (Kitsing 2011: 5), čemur sledi opredelitev mednarodne primerjave dosežkov: ta ne meri znanja, ampak predvsem zmožnosti prenosa zmožnosti učencev v stvarne življenjske okoliščine ob zaključku obveznega šolanja, in sicer: »koliko so pripravljeni izbirati, obvladati vsakodnevne izzive, se vključevati v družbo in se vseživljenjsko učiti« (prav tam: 7). Estonija po podatkih in interpretacijah iz slovenskega poročila o raziskavi PISA 2009 nima razlik na treh podlestvicah; to pomeni, da učenci poznajo različne možnosti odziva na besedilo, od priklica informacij do kritičnega vrednotenja, medtem ko so »slovenski učenci v povprečju manj navajeni prebrano kritično ovrednotiti in povezati nove informacije z lastnim znanjem in izkušnjami« (OECD 2010: 18). Estonija je po dosežkih iz leta 2009 nadpovprečna: je na 13. mestu med 65 državami, 10. med članicami OECD in 5. v Evropi, temeljno raven dosegajo v Evropi kot

drugi (neposredno za Finsko, prav tam: 9). Posebej zanimivi so tudi prikazi lestvic dosežkov, predvsem najvišjih (v primerjavi s Slovenijo, prim. prav tam in OECD, 2010: 50); primerjava s Finsko je po mnenju avtorjev utemeljena zato, ker je bila Estoniji Finska zgled, z Rusijo pa zato, da se lahko primerjajo rusko govoreči učenci v Estoniji in Rusiji. V nadaljevanju so prikazani dosežki estonskih učencev na posameznih ravneh; pri tem so dodani opisi ravni, ki si sledijo od najvišje (6.) do najnižje (1.), primerjalno pa so navedeni še podatki za OECD, Finsko, Rusijo in Slovenijo:

Raven	Spodnja meja točk	Odstotek učencev, ki dosega to raven	Opis ravni (skrajšano in povzeto)
6	698	OECD: 0,8 % Estonija: 0,6 % Finska: 1,6 % Rusija: 0,3 % Slovenija: 0,3 %	Primerjanje, sklepanje, dobro razumevanje na podlagi povezovanja podrobnih podatkov, tudi iz več besedil hkrati, obdelava nenavadnih idej iz besedila, abstrahiranje in postavljanje hipotez. Razmišljanje in vrednotenje: abstraktne kategorije za interpretacijo zahtevnega besedila z neznano temo. Osredotočenost na besedilne podrobnosti.
5	626	OECD: 6,8 % Estonija: 5,4 % Finska: 12,9 % Rusija: 2,8 % Slovenija: 4,3 %	Iskanje in sestavljanje zastrtih informacij, ugotavljanje njihove vloge, kritično vrednotenje in oblikovanje hipotez na podlagi specifičnega znanja, temeljito in podrobno razumevanje po vsebini ali obliki nenavadnega (neznane) besedila, ki vsebuje pojmovanja v nasprotju s pričakovanimi.
4	553	OECD: 20,7 % Estonija: 21,2 % Finska: 30,6 % Rusija: 11,1 % Slovenija: 19,3 %	Iskanje in urejanje zastrtih informacij, tudi otenkov z upoštevanjem besedila kot celote, upoštevanje sporočilnosti v nenavadnem sobesedilu, razmišljanje in uporaba splošnega znanja za oblikovanje predvidevanja ali kritičnega vrednotenja besedila, razumevanje daljšega ali zapletenega besedila, katerega vsebina ali oblika sta lahko nenavadni.
3	480	OECD: 28,9 % Estonija: 33,8 % Finska: 30,1 % Rusija: 26,8 % Slovenija: 29,2 %	Iskanje in občasno prepoznavanje razmerij med deli sporočila, povezovanje delov besedila in prepoznavanje osrednje teme, razumevanje besednih zvez, primerjanje in razvrščanje podatkov, ki niso vidni na prvi pogled ali si nasprotujejo, lahko so v nasprotju s pričakovanim, razmišljanje zahteva povezovanje ali pojasnjevanje ali vrednotenje, razumevanje besedila v povezavi s splošnim znanjem, ni zelo podrobnega razumevanja besedila, se pa pojavlja uporaba manj znanih dejstev.
2	407	OECD: 24 % Estonija: 25,6 % Finska: 16,7 % Rusija: 31,6 % Slovenija: 25,6 %	Iskanje delov sporočila, ki so lahko povezani, sklepanje, prepoznavanje osrednje teme besedila, razumevanje povezav, opomenjanje delov besedila, v katerih podatki niso razvidni, bralec se mora nanje odzvati na nižji ravni, primerjanje na podlagi posameznih prvin besedila, povezovanje besedila in znanja na podlagi osebnih stališč in izkušenj.

1a	335	OECD: 13,1 % Estonija: 10,6 % Finska: 6,4 % Rusija: 19 % Slovenija: 15,2 %	Razumevanje delov neposredno izraženega sporočila, prepoznavanje glavne teme ali avtorjevega namena v besedilu z znano tematiko, preprosto povezovanje sporočilnosti in splošnega znanja, informacije v besedilu so očitne in med njimi ni nasprotij, naloge učenca usmerjajo v razumevanju besedila in zahtev naloge.
1b	262	OECD: 4,6 % Estonija: 2,4 % Finska: 1,5 % Rusija: 6,8 % Slovenija: 5,2 %	Iskanje posameznega neposredno izraženega sporočila, razvidnega v kratkem in skladenjsko preprostem besedilu z znanim sobesedilom in znano vrsto besedila, npr. v pripovedi ali seznamu, besedilo lajša razumevanje npr. s ponovitvami, slikami ali znanimi simboli, nasprotujočih si informacij skorajda ni, naloge zahtevajo preprosto povezovanje delov sporočila, ki so si blizu.
Pod 1b	Manj kot 262	OECD: 1,1 %, Estonija: 0,3 %, Finska: 0,2 %, Rusija: 1,6 %, Slovenija: 0,8 %	

Prikaz in interpretacija dosežkov zgolj po posameznih ravneh sta natančnejša kot zaokrožene vrednosti ob seštevku ravni po vertikali (prim. PISA, 2010). Tako Estonija kot Slovenija imata na najvišjih dveh ravneh manj učencev kot v povprečju OECD in Finska, a že na četrti ravni se Estonija dvigne nad povprečje OECD, Slovenija pa ne. Na temeljni ravni dosegamo isti rezultat kot Estonija, znova so naši dosežki nižji od estonskih in povprečja OECD glede na obseg skupine učencev z najšibkejšo bralno zmožnostjo, tj. na ravni 1a in 1b, ki sta pod temeljno ravnjo. Na podlagi izsledkov primerjalne analize izobraževalnih sistemov v mednarodni raziskavi PISA lahko sklepamo, da naredi Slovenija (pre)malo tako za najbolj kot za najmanj zmožne učence, kar pomeni, da je v prihodnje nujna diferenciacija bralnega gradiva in bralnih nalog pri vseh predmetih in še posebej pri slovenščini (prim. Kerndl 2013), saj bodo le tako lahko napredovale vse po zmožnostih različne skupine učencev.

Na osrednjih (temeljni in višjih) ravneh (2., 3. in 4.) so estonski učenci nad povprečjem OECD, največ jih je na tretji ravni, medtem ko so najboljši bralci (Finska in Šanghaj) v glavnem na 4. ravni obvladovanja bralnih procesov. Razlike med spoloma se kažejo kljub visokim estonskim bralnim dosežkom; skoraj petina (18,9 %) estonskih učencev ne dosega druge (temeljne) ravni, na Finskem je takih učencev 12,9 % in v Šanghaju 6,6 %. Zaključek, ki ga poročilo zaokroži na podlagi slabših dosežkov učencev, je, da je treba posebno pozornost posvetiti fantom s slabo bralno zmožnostjo (prim. Kitsing 2011: 15). Boljše rezultate dosegajo učenke in učenci pri razumevanju nevezanega besedila (npr. tabele, grafi, diagrami, prim. PISA, 2010: 18), kjer so tudi manjše razlike v dosežkih med spoloma kot pri branju vezanega besedila. Estonci so aktivni digitalni bralci, učenci so v tem bolj dejavni kot učenke. Pregled se strne s priporočiloma, da naj se v prihodnje več pozornosti namenja branju leposlovja ter razvijanju bralne zmožnosti fantov (prim. Kitsing 2011: 17).

Branje za zabavo⁵ (uživanje v branju) med estonskimi učenkami in učenci je pod povprečjem OECD; so na 45. mestu od 65 držav, posebej velika je razlika v bralnem navdušenju med učenkami in učenci; ti ne berejo tako radi kot učenke (kar velja tudi za druge države: Nizozemsko, Latvijo, Litvo, Poljsko, Portugalsko, Nemčijo, Finsko in Slovenijo). Kljub temu, da PISA dokazuje povezavo med bralno motivacijo in bralnimi dosežki, se na podlagi dosežkov Estonije in Finske v primerjavi s Slovenijo da sklepati, da je bralne dosežke mogoče razvijati (in dosegati visoka mesta v mednarodni raziskavi) tudi ne glede na nizko bralno motivacijo oz. branje za notranje zadovoljstvo.

Posebej zanimivo, glede na raziskavo PISA kot eno od podlag za spreminjanje izobraževalnih sistemov, je v poročilu o dosežkih poglavje (prav tam: 18–19) s povednim naslovom Pisa – priložnost, da se učimo od drugih, v katerem so predstavljene glavne značilnosti nekaterih drugih izobraževalnih sistemov po svetu, pa četudi imajo države svojo tradicijo in svojevrstne sisteme. Povzetek temeljnih značilnosti v izbranih izobraževalnih sistemih:

- Finska: dolga tradicija obveznega šolanja, enake priložnosti za vse otroke in usmerjenost k visokim dosežkom (oz. etos, naklonjen učenju, šola visokih pričakovanj, kultura dosežkov, tekmovalnost kot pozitivni pedagoški pojem, prim. Gaber, 2006), ugled učiteljskega poklica, avtonomija šole, ni zunanje evalvacije, učitelji in ravnatelji so odgovorni za svoje delo, majhne šole in razredi, učitelji so usposobljeni za odkrivanje in pomoč otrokom s težavami (vsaka šola ima strokovnjaka za tovrstno pomoč), izobraževalni sistem neguje inovativnost, podjetnost in družbeno uporabo znanja. – Pri nas so podobne ugotovitve zapisane že leta 2006 in se strnejo v misel:

Finska kljub visokim dosežkom, kljub visokemu življenjskemu standardu in mednarodni uveljavljenosti vsaj v šolstvu ni popustila želji po lažnjem življenju in zlahka pridobljenih ocenah. Ognila se je pojmovanju upravičenosti do uspeha brez truda in priznala pomen dejanskega spoprijema z neuspehom. Finci in Finke vedo, da je nezahtevna šola slaba šola. (Prav tam: 50.)

- Hong Kong: sprememba načina razmišljanja: dostopnost izobraževanja, učenje namesto poučevanja, odmik od podatkovnega znanja k razvijanju učenja, od gospodarskih potreb k potrebam posameznika; prednost poglobljenim reformam in ne površnim pristopom, nacionalni preizkusi znanja kot podpora učenju.
- Japonska: pojmovanje izobraževanja kot temelja prihodnosti države, mednarodne primerjave dosežkov, visoka učna motivacija v povezavi z mnenjem, da je učni dosežek povezan bolj z delom kot z danostjo, ključne vsebine v nacionalnem kurikulumu, usmerjene k zahtevnim miselnim izzivom,

⁵ Besedno zvezo branje za zabavo povzemamo po slovenskem besedilu o dosežkih v raziskavi PISA, čeprav bi bil morebiti ustrežnejši prevod zadovoljstvo ob branju ali bralni užitek (»students who enjoy reading« oz. »the enjoyment of reading« (prim. Kitsing, 2011: 16) – tudi v drugih dokumentih raziskave se uporablja besedna zveza te vrste, npr. »read for enjoyment«).

pojmovanje, da so številčni razredi priložnost za izmenjavo mnenj in reševanje problemov, visoka pričakovanja do učencev vseh zmožnosti, pomen nagrajevanja učiteljev (in manj šolske infrastrukture), profesionalni razvoj učitelja.

- Singapur: učinkovit izobraževalni sistem v majhni državi, stabilnost sistema pred nenehnimi spremembami, povezava ekonomije in izobraževanja, zato pragmatični pristopi, jasni cilji in standardi – osredotočanje na visoke ravni dosežkov, visoka motivacija za učenje in poučevanje, mednarodne primerjave.

V analitičnem poročilu prikazani sistemi so si mestoma v nasprotju (npr. brez zunanje evalvacije – nacionalni preizkusi; številčni – maloštevilni razredi, poglobljene reforme – stabilni sistemi), a ni mogoče mimo ugotovitve, da temeljijo na naslednjem:

- visoka pričakovanja in učinkovita (zgodnja) podpora učencem s težavami,
- odgovornost udeležencev (predvsem učiteljev) in
- mednarodna primerljivost.

Na podlagi podatkov (tudi raziskave PISA 2006) besedilo (Kitsing 2011: 20–25) priporoča razmisleke in oblikuje smernice razvoja učenja in poučevanja:

- Povečevanje učinkovitosti učenja in poučevanja med učnimi urami, saj te najbolj prispevajo k dosežkom učencev.
- Čas, namenjen domačim nalogam: učenci v azijskih državah imajo več domačih nalog, na Finskem je njihov obseg manjši – kar prav tako upravičuje zavzemanje za učinkovit pouk.
- Pomen avtonomije ravnateljev pri vodenju šol – »tudi zaposlovanju in odpuščanju osebja« (prav tam: 23) – pri razvoju učnih pristopov je vloga vodstva šole ključna (učenje, sodelovanje s kolegi in starši, uporaba najboljših pristopov za napredek učencev).
- Rezultati PISA 2009 so (bili) »učna ura« za Estonijo kljub visokim rezultatom; zato naj bi:
 - učenci napredovali pri ustvarjalnem reševanju zahtevnejših nalog v različnih situacijah;
 - se zmanjševale razlike med dosežki glede na okolje, učni jezik (šole z ruščino kot učnim jezikom so imele na preizkusu nižje rezultate), spol (učenke imajo višje rezultate od učencev, točkovno razlika v točkah ustreza letu dni šolanja) in področje v okviru iste šole (v tem primeru bi bilo nujno ukrepanje ravnatelja).

Estonsko vrednotenje izobraževalnega sistema se z raziskavo PISA 2009 ni zaključilo, ampak se nadaljuje z interpretacijo raziskave PISA 2012. V poročilu o dosežkih estonskih učenk in učencev v tej raziskavi je uvodoma poudarjeno, da je merjenje dosežkov usmerjeno v znanje, ki ga potrebujejo v povezavi z družbenimi izzivi in njegovo uporabnostjo v stvarnem življenju; gre torej za ponovno poudarjanje izrazito

kompetenčnega pojmovanja pismenosti (matematične, bralne, naravoslovne); zato se pismenosti nikjer ne povezuje z vsebinskimi aspekti posameznih predmetov. Estonija beleži napredek glede na cilje, ki jih je mogoče izluščiti iz poročila o raziskavi PISA 2009: še vedno je med najuspešnejšimi državami na svetu, šole z ruščino kot učnim jezikom napredujejo: razlike med dosežki obeh skupin se zmanjšujejo, a tako, da so prej po dosežkih šibkejši rusko govoreči učenci pokazali bistven napredek glede na estonske sošolce; ob tem ima v skupini evropskih držav Estonija najmanjši delež nizkih dosežkov (prim. Estonija 2012a: 1). Poročilo, sicer osredotočeno na matematično pismenost, ki je bila leta 2012 v ospredju, kljub temu ponuja vrsto uporabnih podatkov in interpretacij. Napredek Estonije, bralna pismenost (prav tam: 2):

	2006		2009		2012	
Povprečni dosežek: točke	501		501		516	
Uvrstitev	Vse države	Evropa	Vse države	Evropa	Vse države	Evropa
	13.	8.	13.	5.	11.	4.
Najboljši dosežki (raven 5 in 6)	6 %		6 %		8,4 %	

Razlagi dosežkov pri bralni pismenosti (od leta 2006 so narasli za 15 točk) se pridružuje tudi razlaga matematične pismenosti; pri tem se zdijo ključne naslednje ugotovitve:

- Dosežki na matematičnih preizkusih temeljijo na naporu.
- Kljub uspešnosti dve tretjini estonskih učenk in učencev meni, da matematike ne obvladajo (nizka samopodoba), le dobra četrtina se jih veseli matematičnih učnih ur.
- Zmanjšujejo se razlike med rusko in estonsko govorečimi učenci (od leta 2006 se je razlika skoraj prepolovila, od uvedbe raziskave PISA so se bralni dosežki rusko govorečih učencev povečali za 38 točk).
- Še vedno se pojavlja velika razlika med dosežki učenk in učencev: učenci dosegajo za 44 točk nižje rezultate, kar je več kot leto šolanja, ki »odtehta 39 točk. Fantje torej zaostajajo za dekleti več kot eno leto« (Estonija 2012: 4). V naravoslovju takih razlik ni, v matematiki so fantje za spoznanje boljši od deklet (za 5 točk), dekleta imajo ob matematiki šibkejšo samopodobo kot fantje.
- Estonija uspe zmanjšati vpliv socialno-ekonomskih okoliščin, njihov izobraževalni sistem torej temelji na enakopravnosti oz. enakih možnostih: tudi socialno šibkejši učenci dosegajo dobre rezultate, kar Estonijo glede na ta vidik uvršča ob Finsko, Japonsko, Korejo, Hong Kong, Avstralijo in Kanado; manjše razlike se pojavljajo med mestnimi in podeželskimi šolami.

- Kljub visokim dosežkom velika večina estonskih učencev dosega temeljno raven bralne pismenosti (90,9 %), v povprečju v OECD je teh učencev 82 %, v Sloveniji 79 %; najvišje ravni bralne pismenosti dosega v Estoniji 8,4 % učencev, Slovenija je tako kot leta 2009 dosegla 5 %, v državah OECD je povprečje 8 %.
- Dve tretjini estonskih učenk in učencev na vseh treh področjih dosega tretjo raven pismenosti in so na prvem mestu v Evropi po najmanjšem številu učencev s podpovprečnimi dosežki na treh področjih – v svetovnem merilu so boljši od Estonije le Šanghaj, Hong Kong in Singapur.
- Pomembna se zdi interpretacija šolske klime in zadovoljstva učencev: v Estoniji je 76 % učencev s šolo zadovoljnih, 66 % jih je v šoli srečnih, vendar »so dejavnik zadovoljstva in dosežki šibko povezani. Najbolj srečni so učenci v državah z nižjimi dosežki« (prav tam: 5). Estonci šolo pojmujejo pozitivno, le 7 % jih meni, da je šola izguba časa; učenci so uspešni pri rabi svetovnega spleta.
- Ključni so estonski »izzivi«; kljub izvrstni uvrstitvi se očitno niso zadovoljili z uspehom, ampak so si zastavili naslednje cilje:
 - omogočiti razvoj slehernega otroka, posebej nadarjenih (za zgled navajajo Šanghaj, ki se uvršča najvišje na lestvici matematične pismenosti); da je treba posebno pozornost nameniti nadarjenim, je v odzivu na rezultate poudaril tudi pristojni minister Jaak Aavikso, saj »mnogi nadarjeni otroci nimajo možnosti, da bi razvili svoje potenciale« (Estonija 2012b);
 - zmanjšati razliko v bralni pismenosti med spoloma (rezultati učencev so nižji za 44 točk, v Sloveniji za 56 in v OECD za 38 točk);
 - zmanjšati še vedno zaznaven razkorak med šolami z estonskim in ruskim učnim jezikom.

Kaj se lahko naučimo od Estoncev (in drugih)?

Prikaz izhodišč raziskave PISA in študija primera omogočata več posplošitev in priporočil, povezanih s slovenskim izobraževalnim sistemom in šolsko prakso; koliko jih je dejansko uresničljivih v okvirih praviloma previdne in spremembam nenaklonjene šolske politike in konservativnega kurikularnega načrtovanja (od pouka do preverjanja znanja), je bolj ali manj retorično vprašanje – a smiselno jih je vsaj zapisati.

- 1) Zgledovati se je treba po uspešnejših državah od naše; krepiti pojmovanje učenja (tudi branja) kot dela, ne pa igre in skorajda zabave, ne popuščati »želji po laгодnem življenju in zlahka pridobljenih ocenah« (Gaber 2006: 50). Oblikovati je treba visoke in jasne standarde znanja (tj. ravni bralne zmožnosti), ki so osnova za preverjanje znanja: tako je npr. na Poljskem ministrstvo vzpostavilo sistem zunanjih preizkusov znanja ob

koncu primarnega ter nižjega in višjega sekundarnega izobraževanja z namenom, da bi šole krenile po začrtani poti prenovne bralnega pouka in posledično višjih dosežkov (prim. OECD 2011). Ključno je pojmovanje učitelja kot bralnega modela (prim. Gradišar 2000) in avtoritete, ki se »ne more in ne sme odpovedati svojim zahtevam v razmerju do učenca: cilji morajo biti doseženi, četudi na podlagi samostojnega dela učenca, delo mora biti opravljeno, nemara tudi na določen način« (Šebart Kovač, Krek 2009: 197); starši pri tem ne morejo in ne smejo soodločati, saj gre za temeljno vprašanje učiteljeve strokovne avtonomije pri izvajanju pouka po javno veljavnem učnem načrtu. Bistveno je tudi vprašanje šolske discipline: na Japonskem se je ta od leta 2000, ko je država dosegla slabe rezultate, izrazito izboljšala, manj učencev meni, da ne poslušajo učiteljev oz. pri pouku ne sodelujejo (ne poslušajo, ne delajo). Tako kod drugod se tudi na Japonskem kaže povezava med disciplino na šoli in dosežki učencev – po disciplini je Japonska na vrhu držav (prim. Japonska, 2000). Poleg discipline je treba krepiti tudi tekmovalnost, ki v pedagoškem procesu, če je razumljena v povezavi z visokimi pričakovanji mentorja branja, kar je učitelj vsakega predmeta, ni negativna. Ob tem je treba nuditi podporo tudi učencem, ki ne zmorejo dohajati vrstnikov: visoka pričakovanja ne izključujejo zagotavljanja pravičnosti v izobraževanju (zmanjševanje vpliva socialno-ekonomskega položaja na bralne dosežke). Posebno pozornost je treba namenjati bodisi šolam bodisi učencem, ki izkazujejo nižje zmoglosti, npr. s posebnim zgodnjim odkrivanjem težav, prilagajanjem učnega načrta ali dodatno učno pomočjo (tudi z dodatnimi sredstvi za te šole), vendar hkrati z dvigovanjem standardov za vse učence (OECD 2014: 12–16).

- 2) Krepiti je treba odgovornost in zanesljivost v vzgojno-izobraževalnem sistemu, nenehno skrbeti za zagotavljanje kakovosti, kar »deluje le v kulturi, ki je ponotranjila visoko kakovost kot vrednoto«, zato je »odgovornost vgrajena v sistem kot pričakovanja družbe, bistvena je pri vodenju šole in ključna prвина učiteljeve strokovnosti« (OECD 2012: 171). Posebej pomemben del zagotavljanja kakovosti se zdi uravnoteževanje in povezovanje notranje in zunanje evalvacije šol ter njuna cikličnost in trajnost. Evalvacija je tudi zaveza k izboljšavam, kar je končna stopnja vrednotenjskega postopka, ki poteka od zbiranja in kritične analize podatkov (sem sodijo tudi dosežki učencev, npr. NPZ, matura, opazovanje pouka, izdelava priporočil šolam in primeri dobre prakse kot šolska samopromocija (prim. Poročilo 2015). Pomembna prвина zagotavljanja kakovosti je brez dvoma povezava, ne izključevalnost med notranjimi in zunanjimi sistemi preverjanja in ocenjevanja, saj podatki kažejo, da dosegajo sistemi z uporabo zunanjega preverjanja znanja »več kot 16 točk višje rezultate od sistemov, ki takih preverjanj nimajo« (Japonska 2009: 20).
- 3) Za boljše rezultate na merjenjih bralne pismenosti je treba v Sloveniji pouk diferencirati in individualizirati, česar je po novejših raziskavah književnega

pouka premalo tako na začetku kot ob koncu šolanja (prim. Novak 2016, Kerndl 2013). Diferenciacija ne more in ne sme zajeti le metod, pristopov, motivacijskih dejavnikov – diferencirati je treba tudi vsebine (vsi učenci ne berejo istega in ne v enakem obsegu) ter zahtevnost ciljev (cilji in standardi višje ravni zahtevnosti so bili ob posodobitvi učnega načrta za predmet slovenščina izloženi,⁶ kar pa ne pomeni, da ciljev ni mogoče prilagajati zmožnostim otrok). Taka zasnova, ki upošteva tako manj kot bolj zmožne oz. nadarjene učence (prim. Juriševič 2012b), je povsem v skladu s temeljno splošnodidaktično teorijo: »Danes ni več sporno, da je treba podrediti učni diferenciaciji in individualizaciji praktično vse, od vzgojno-izobraževalnih ciljev in vsebin, prek učne tehnologije z metodami vred, didaktičnega vedenja in pomoči do učnega tempa in sodelovanja učencev.« (Strmčnik 1993: 29.)

- 4) Pri bralnem dogodku ob branju umetnostnih ali neumetnostnih besedil se je treba izogibati pretiranemu poudarjanju notranje motivacije, veselja do branja in bralnih interesov in ob tem zapostavljati druge pobudnike učnega vedenja (prim. Juriševič 2012a: 22–35), npr. zunanjo in socialno bralno motivacijo – ne beremo le zaradi zabave (bralnega užitka), ampak tudi za dobro oceno in zato, da se o prebranem pogovarjamo, tekmujemo v bralni zmožnosti in reševanju bralnih nalog; to velja za pouk jezika in književnosti, a tudi za vse tiste vsebine drugih predmetov, ki jih spoznavamo z branjem besedila. Hkrati zgolj spontano, subjektivno branje ni dovolj: pri vseh predmetih, še posebej pa pri slovenščini, je treba razvijati ustrezne bralne strategije, predvsem strategije povzemanja, ne toliko razumevanja in pomnjenja informacij iz besedila. V vseh državah velja, da se »učenci, ki veliko berejo, a ne vedo, kako se učinkovito učiti, pri branju slabše odrežejo kot učenci, ki berejo manj, a razumejo, kako se je treba učiti« (Japonska 2009: 12). – Bralna motivacija je torej povezana s sistematičnim razvijanjem strategij; samo branje z veseljem (za zabavo) oz. na podlagi notranje motivacije očitno ni dovolj, »če ne gre z roko v roki z dobrim razumevanjem, kako uporabiti branje za učinkovito učenje« (prav tam). Pri tem je vloga učitelja kot bralnega zgleda in vodje bralnega postopka v razredu bistvena: spodbuja branje in razumevanje različnih (tudi nevezanih besedil), spodbuja različne ravni odziva na prebrano (tudi ob neznanem oz. novem besedilu) in dosledno preverja opravljeno delo ob dovolj zahtevnih, nikakor ne prelahkih bralnih nalogah (prim. Krakar Vogel 2014, Dernovšek 2016 in Bešter Turk, Godec Soršak 2016).

⁶ V učnem načrtu iz leta 1998 so bili cilji in standardi znanja v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju na treh ravneh: minimalni, srednji in višji, veljavni učni načrt (2011) v tem obdobju vključuje minimalne in temeljne standarde.

Literatura

Bešter Turk, Marja, in Godec Soršak, Lara, 2016: Kaj spremeniti pri pouku za dvig ravni bralne pismenosti. Devjak, Tatjana, in Saksida, Igor (ur.): *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 119–142.

Dernovšek, Anita, 2016: Kdor si postavlja vprašanja – išče rešitve. *Slovenščina v šoli* XIX/1. 42–53.

Estonija, 2012a: *Summary of PISA 2012 results for Estonia*. <http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/PISA%202012/PISA_2012_results_Estonia.pdf>. (Dostop 27. 4. 2016.)

Estonija, 2012b: *Estonia Scores High Marks in PISA Education Tests*. <<http://news.err.ee/v/education/ab06c831-b8b0-4e00-8c38-48a9f1a806ba>>. (Dostop 27. 4. 2016.)

Gaber, Slavko, 2006: Nordijski zov. Gaber, Slavko (ur.): *Zakaj Finci letijo dlje?* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij. 9–53.

Gradišar, Ana, 2000: Kaj mislijo učenci o branju in kako berejo. Vloga motivacije pri bralnem poučevanju. Ivšek, Milena (ur.): *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 98–114.

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

Japonska, 2009: *Viewing the Japanese school system through the prism of PISA*. <<http://www.oecd.org/japan/46623994.pdf>>. (Dostop 28. 4. 2016.)

Juriševič, Mojca, 2012a: *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Juriševič, Mojca, 2012b: *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Justin, Janez, 2011: Besedilo, branje, sklepanje. *Šolsko polje*, XXII, 5–6. 15–34. <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf>. (Dostop 17. 11. 2015.)

Kerndl, Milena, 2013: *Diferenciacija in individualizacija pri pouku književnosti v tretjem triletnu osnovne šole*. Doktorska disertacija. Maribor: Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru.

Kitsing, Maie, 2006: *PISA 2006. Estonian results*. Ministry of Education and Research, External Evaluation Department. <https://www.hm.ee/sites/default/files/contacts/files/pisa_2006_estonian_results.pdf>. (Dostop 2. 12. 2016.)

Kitsing, Maie, 2011: *PISA 2009 – Lessons for Estonia*. Tartu: Ministry of Education and Research. <https://www.hm.ee/sites/default/files/contacts/files/pisa_2009_lessons_for_estonia.pdf>. (Dostop 7. 6. 2016.)

Kovač Šebart, Mojca, in Krek, Janez, 2009: *Vzgojna zasnova javne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (Obrazi edukacije).

Krakar Vogel, Boža, 2014: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli*. XVII, 3–4. 25–35.

Novak, Leonida, 2016: *Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v prvem triletnu*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

OECD, 2010: *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>>. (Dostop 27. 4. 2016.)

OECD, 2011: *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>>. (Dostop 28. 4. 2016.)

OECD, 2012: *Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en>>. (Dostop 6. 6. 2016.)

OECD, 2014: *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. <<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. (Dostop 6. 6. 2016.)

PISA, 2010: *OECD, PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf>. (Dostop 17. 11. 2015.)

Poročilo, 2015: *Ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti v izobraževanju. Politike in načini evalvacije šol v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

Roe, Astrid, 2011: Kakšne ukrepe za izboljšanje spretnosti in zavzetosti za branje so sprejeli na Norveškem? Nolimal, F. (ur.): *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. 27–37. <http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf>. (Dostop 27. 10. 2015.)

Strmčnik, F., 1993: *Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.