

Dr. Janez Bečaj

IZBOLJŠAVE ALI PREOBRAZBA

KAJ POMENI BRALNA PISMENOST

Razmišljanje o bralni pismenosti je gotovo treba začeti z opredelitvijo tega pojma. Tu bomo sledili definiciji, ki so jo uporabili raziskovalci v mednarodni raziskavi bralne pismenosti PIRLS 2001. Definirali so jo kot »spodobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika«. Raziskovalci so procese oziroma ravni razumevanja, ki so jih preverjali, opredelili tudi bolj natančno. Bralna pismenost tako pokriva:

1. **osredotočenje in priklic eksplicitno navedenega podatka** (npr.: identificiranje podatka, ki je pomemben za določen namen branja, iskanje specifičnih idej, iskanje definicij besed ali besednih zvez, identificiranje časa in kraja dogajanja zgodbe in iskanje osrednjega stavka ali glavne ideje (če sta eksplicitno navedena);
2. **izpeljavo preprostega sklepa** (npr.: sklepanje, da je en dogodek povzročil drugega, določanje bistva iz zaporedja argumentov, identificiranje posploševanja v besedilu in opisovanje odnosov med dvema likoma v besedilu);
3. **interpretacijo in integracijo idej in podatkov** (npr.: razpoznavanje glavnega sporočila ali ideje besedila, iskanje možnih alternativnih dejanj likov iz besedila in primerjanje in soočenje podatkov iz besedila) ter
4. **raziskovanje vsebine, jezika in elementov besedila** (npr.: ocenjevanje, kakšna je verjetnost, da bi se dogodki, opisani v besedilu, v resnici zgodili, opisovanje, kako je avtorju uspelo narediti presenetljiv zaključek, ocenjevanje razumljivosti podatkov v besedilu, določanje avtorjeve perspektive v besedilu in opisovanje, kako je izbira pridevnikov vplivala na pomen besedila). (Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001)

BRALNA PISMENOST IN NACIONALNO PREVERJANJE ZNANJA

Tako definirano bralno pismenost je zanimivo primerjati s podatki nacionalnega preverjanja znanja. V letnih poročilih lahko najdemo opisanih vrsto težav, ki so povezane z višjimi taksonomskimi stopnjami in jih je mogoče razumeti kot podatke o kakovosti bralne pismenosti. Enake ugotovitve se pojavljajo vsa leta in tako rekoč pri vseh predmetih. Največ podatkov imamo za slovenščino

in matematiko, ki se preverjata vsako leto. Predmetna komisija za slovenščino že vsa leta opozarja na slabo razumevanje in osmišljanje prebranega besedila (Nacionalno preverjanje znanja 2009/2010; 2010/2011), na težave pri samostojnem razlaganju besedil (7/8), na slabo zmožnost utemeljevanja (8/9; 9/10; 10/11) in na težave s samostojnim tvorjenjem besedila/pisanjem daljših odgovorov z utemeljitvami, povzemanjem, povezovanjem in sklepanjem (6/7; 8/9; 9/10; 10/11). Podobne so ugotovitve predmetne komisije za matematiko. Učenci niso kritični do rezultatov (6/7), imajo težave s povezovanjem, nadgrajevanjem ali dopolnjevanjem podatkov, ki so v nalogah izraženi implicitno (7/8), s samostojnim reševanjem nalog (6/7) in z reševanjem kompleksih problemov (6/7; 8/9; 9/10). Drugi predmeti so bili preverjeni po dva- ali trikrat, ugotovitve pa so dokaj podobne. Pri geografiji učenci zamenjujejo vzrok, posledico, proces in pojav (7/8; 10/11) in imajo težave s sintezo, vrednotenjem, iskanjem rešitev in uporabo znanja v novih situacijah (10/11). Pri fiziki so težave z razumevanjem konceptov oziroma fizikalnih ozadij pojavov, učenci pa niso pripravljeni na računsko ali postopkovno zahtevnejše naloge (6/7; 7/8). Predmetna komisija za zgodovino opaža težave z abstraktnim razmišljanjem (7/8), s kritičnimi primerjavami in utemeljevanjem (7/8; 9/10) ter z oblikovanjem daljših odgovorov (9/10). S samostojnim oblikovanjem odgovorov so težave tudi pri biologiji (10/11). Predmetna skupina za ta predmet pa ugotavlja še težave z razumevanjem in uporabo znanja ter zlasti s samostojnim reševanjem novih problemov in samostojno interpretacijo (10/11). Pri kemiji imajo učenci težave s samostojnim opisovanjem poskusov in interpretacijo preglednic oz. shem ter z daljšimi odgovori, ki zahtevajo kritično razmišljanje in utemeljevanje (9/10). Tudi pri tehniki in tehnologiji je mogoče opaziti težave s samostojnim reševanjem novih problemov, z razumevanjem, uporabo in interpretacijo (7/8). Več predmetnih komisij pa opozarja še na slabo branje navodil. Ta podatek najdemo pri matematiki (9/10), geografiji (10/11) in angleščini (10/11). Treba je poudariti, da se tu omejujemo samo na tiste podatke v poročilih predmetnih komisij, ki kažejo težave na višjih taksonomskih stopnjah. V poročilih najdemo sicer tudi dovolj pozitivnih opažanj. Med drugim vse predmetne komisije poročajo o razmeroma dobrem temeljnem znanju, pa tudi že o nekaterih izboljšavah, ki so se pokazale v zadnjih letih.

Zanimivo je, da rezultati nacionalnega preverjanja znanja v vseh šestih letih, kar ima formativno funkcijo, niso vzbudili kake posebne pozornosti, čeprav Državna komisija nanje opozarja v vseh svojih letnih poročilih. Pač pa sta se

ČIGAVA ODGOVORNOST JE KARIERNA ORIENTACIJA?

Odgovor ni enoznačen. Najprej je odgovornost vsakega posameznika, da po najboljših močeh poskrbi zase, za svojo izobrazbo, za ustrezna znanja in veščine, za pridobitev poklica in zaposlitve. Potem je odgovornost staršev, da svojim otrokom privzgojijo delovne vrednote in realen odnos do samega sebe. Sem spada tudi zavedanje, da se je za uspeh v življenju treba potruditi in da nič na svetu ne pride samo od sebe. Ko otrok vstopi v šolo, pa del odgovornosti prevzamejo učitelji, svetovalni delavci in ravnatelji. Seveda pa ne moremo mimo odgovornosti države, ki bi s svojimi upravnimi in političnimi vzvodi morala skrbeti za to, da bi bil dostop do storitev karierne orientacije zagotovljen vsem državljanom ne glede na starost, spol, poklicni status in finančne možnosti.

Kako je s tistim delom odgovornosti, ki odpade na šolo? Koliko pozornosti posvečamo procesu karierne orientacije v šolah? Koliko ciljev v učnih načrtih se nanaša na karierno orientacijo? Ali učitelji znajo pri učencih sprožiti razmisleke o tem, kdo so, kakšne sposobnosti imajo, v čem so dobri, kakšne možnosti imajo, kaj si želijo in kako bodo to dosegli? Ali učitelji imajo ustrezna orodja, s katerimi bi te cilje uresničevali?

Karierna orientacija je tisto orodje, s katerim pomagamo mladim, pa tudi starejšim pri načrtovanju in vodenju kariere. Dogaja pa se, da se svetovalni delavci in učitelji včasih sprašujejo, ali ima karierna orientacija v današnjem svetu nenehnih sprememb, ko nihče ne ve, kakšni bodo poklici v prihodnosti, sploh kak smisel? Prispevki v današnji sredici nazorno predstavljajo možnosti, ki jih karierna orientacija ponuja s ciljem opolnomočiti mlade ljudi in tudi starejše iskalce zaposlitve za povečanje njihove stopnje zaposljivosti, kot se reče v sodobni terminologiji trga dela.

Žal ugotavljamo, da je karierna orientacija v učnem procesu malo zastopana in da tudi pri svetovalnih delavcih postaja obrobna naloga, ki jo izpodrivajo druge naloge, kot je npr. delo z učenci z učnimi težavami, ukvarjanje z nadarjenimi, motečimi in razvajenimi učenci, izpolnjevanje

neskončnih poročil in obrazcev, sodelovanje v različnih projektih in drugo. Raziskava Maruše Goršak iz leta 2011 kaže, da približno polovica svetovalnih delavcev tej dejavnosti pri delu z učenci posveča malo časa (diplomsko delo, Filozofska fakulteta). Zelo podobne podatke sta dobili Tanja Bežić in Mojca Jurišević v svojih raziskavah (glej prispevek Rupar). Pa je bila prav karierna orientacija, včasih imenovana poklicno usmerjanje, tista naloga, zaradi katere so se v šestdesetih letih prejšnjega stoletja svetovalni delavci prvič pojavili v slovenskih šolah. Takratna šolska oblast se je zavedala pomena te dejavnosti za mlade. Vendar je danes ta dejavnost še precej bolj pomembna kot pred 50 leti. Soočamo se z naraščanjem števila brezposelnih po vsem svetu, z negativnimi učinki globalizacije, s čedalje bolj okrnjenimi pravicami zaposlenih, s povečanjem revščine med zaposlenimi, z brezperspektivnostjo mladih.

Ali smemo torej učitelji, svetovalni delavci in drugi strokovnjaki, ki delamo v šolstvu, ob teh alarmantnih dejstvih stati ob strani in se hladnokrvno sklicevati na svojo vlogo npr. učitelja matematike, ki je odgovoren le za poučevanje svojega predmeta, ali na svetovalnega delavca, čigar primarna naloga je poskrbeti za vestno izpolnjevanje administrativnih nalog? Hoteli ali ne, zgodovina nas bo enkrat klicala na odgovornost, saj kot pravi Tone Simonič v svojem prispevku, vsi posamezniki soustvarjamo zgodovino, zato nobena odločitev ni le stvar posameznika, ampak celotne družbe.

Zato znova: karierna orientacija mladim omogoča, da se bolje spoznajo, sprejemajo ustreznejše odločitve, se hitreje prilagodijo zahtevam trga dela, razvijejo prenosljive veščine in tako postanejo bolj konkurenčni. Sprejmimo svoj del odgovornosti in poskrbimo, da bo ta dejavnost v vsakdanji šolski praksi bolj zastopana, in opremimo mlade ljudi z veščinami in znanji, ki jih bodo nujno potrebovali v čedalje bolj negotovi prihodnosti.

*Brigita Rupar,
Zavod RS za šolstvo*

tako strokovna kot laična javnost zelo kritično odzvali na objavljene podatke PISE 2009, ko se je pokazalo, da so naši učenci v primerjavi z drugimi državami dosegli podpovprečen rezultat. Obe dejstvi navajata na misel, da ni tako hudo, če je bralna pismenost slaba, pač pa je katastrofa, če smo slabši od drugih. Vendar pa boljša ali slabša bralna pismenost ni pomembna zaradi mednarodnih primerjav, pač pa zato, ker živimo v času hitrih in slabo predvidljivih sprememb. V takem svetu pa je posameznikova sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika in ki vključuje kritičnost, samostojnost, izvirnost, razumevanje in podobne lastnosti, bistvenega pomena. Z bralno

pismenostjo se je treba ukvarjati ne glede na to, katero mesto dosežejo naši učenci v mednarodnih raziskavah. Tudi če bi bili najboljši na svetu, bi nas morali podatki nacionalnega preverjanja znanja skrbeti. Že preden smo izvedeli za rezultate PISE 2009, bi bilo treba narediti ustrezno analizo stanja in iskati načine za njegovo izboljšanje.

BRALNA PISMENOST, ŠOLSKA IN ZBORNIČNA KULTURA

Najprej je treba poudariti, da je šola le eden od dejavnikov, ki oblikuje znanje učencev. Zelo pomembna je gotovo otrokova družina, njegova biološka opremljenost

pa tudi ožje in širše socialno okolje, iz katerega prihaja. Na dejstvo, da je otrokovo znanje rezultanta mnogih dejavnikov, od katerih so le nekateri pod nadzorom šole, pogosto pozabljamo. Res je sicer, da se šola mora prilagoditi različnim specifičnostim posameznega učenca, gotovo pa ne more nadomestiti vseh šibkosti in pomanjkljivosti, ki imajo svoj izvor zunaj šole. Opozorilo je potrebno zato, ker se pogosto misli, da je vse odvisno le od šole in učiteljev. V resnici ima družba za izboljšanje bralne pismenosti na razpolago še druge mehanizme. Dovolj je, da pomislimo na pomembnost socialno-ekonomskih dejavnikov, na katere šola sama po sebi nima omembe vrednega vpliva.

Za razumevanje vpliva, ki ga ima na znanje otrok šola, je ključnega pomena pojem šolske kulture. To razumemo kot specifično celoto med seboj povezanih prepričanj in vrednot o tem, kako je treba poučevati, kakšen naj bo učitelj in kakšen učenec, kako naj se opravljajo posamezne šolske dejavnosti, kakšne pravice in dolžnosti imajo posamezni udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, katera snov je bolj ali manj pomembna, kakšni načini poučevanja in učenja so najbolj primerni, kako je treba razumeti disciplino in kako se jo doseže, kakšen naj bo odnos med učenci in učitelji ipd. Gre za socialno-psihološke konstrukte, ki sami po sebi ne morejo biti objektivno točni ali napačni. Skupaj predstavljajo miselno celoto, katere nosilec je komunikacijsko razmeroma omejen socialni prostor. Lahko jih torej razumemo tudi kot obliko socialne resničnosti ali pa socialne predstave. Notranja skladnost takih kognitivnih socialnih kompleksov je predvsem psihologična: posamezna prepričanja in vrednote se med seboj potrjujejo, podpirajo in utemeljujejo, tako da sprememba posameznega prepričanja ni mogoča, če se obenem ne spremenijo ustrezno tudi drugi elementi celote. Stabilnost tovrstnih socialno-psiholoških pojavov je tako zavarovana dvakrat. Najprej je to posameznikova psihologična kognitivna struktura, ki ne dovoli spreminjanja posameznih prepričanj, če bi to pomenilo preveliko kognitivno disonanco. Druga varovalka je pa socialno okolje, ki s pomočjo pritiska h konformnosti posameznikom ne dovoli bistvenega odmika od tega, kar je splošno priznано kot dobro in pravilno. Toda dejstvo je, da bi tovrstni socialni konstrukti lahko bili vedno tudi drugačni, saj njihove objektivne pravilnosti ali nepravilnosti ni mogoče dokazovati z običajnimi znanstveno utemeljenimi postopki.

Vsak socialni konstrukt, kot je šolska kultura, ne glede na to, da bi lahko bil tudi drugačen, določa konkretne oblike vedenja, s tem pa tudi konkretno določljive posledice takega vedenja. Tako na primer vemo, da niti demokratični niti avtorski stil vodenja sama po sebi ne moreta biti dobra ali slaba. Posledice enega ali drugega se lahko pokažejo kot dobre ali slabe šole v konkretni situaciji. Podobno velja tudi za šolsko kulturo. Učinki specifične oblike se glede na posamezne izbrane cilje pokažejo kot ustrezni ali neustrezni šole ob konkretnih kombinacijah učencev, učiteljev, socialnega okolja, zakonodaje in aktualnih ciljev vzgojno izobraževalnega sistema ipd. Z

drugimi besedami, vsaka oblika šolske kulture ima svoje prednosti in pomanjkljivosti, ki pa se pokažejo le v določenih okoliščinah. Zato različne vrste šolskih kultur niso enako primerne za vse cilje in namene. In, kar je prav tako pomembno: obstoječa šolska kultura zaradi svoje stabilnosti vnaprej določa neki širši okvir možnih sprememb. Cilji, ki ležijo zunaj takega okvira, niso dosegljivi, dokler se obstoječa kultura ne spremeni v zadostni meri.

Eden od vodilnih strokovnjakov za šolsko kulturo David Hargreaves, loči štiri vrste šolske kulture, ki so razporejene glede na dve temeljni funkciji vseh socialnih sistemov: doseči morajo svoj formalni cilj in na poti do njega ne smejo razpasti (prim. Prosser, 1999). Poleg učinka, ki je viden navzven v obliki končnega produkta, je torej pomembno tudi, kaj se dogaja med člani sistema. Če med njimi pride do prevelikih napetosti, konfliktov ali nezadovoljstva, potem to njihovo sodelovanje lahko oteži do take mere, da sistem razpade, ne da bi bil cilj dosežen. Pa tudi če ne pride do razpada sistema, lahko notranje napetosti znatno zmanjšajo kakovost končnega izdelka ali storitve. Z drugimi besedami, vsak socialni sistem mora določen del svoje pozornosti usmeriti tudi v kakovost svojega delovanja: torej v kakovost medsebojnih odnosov, počutja udeležencev, zadovoljenosti njihovih potreb, v ustreznost strukture, stila vodenja ipd. Glede na to, koliko pozornosti je namenjene eni in drugi funkciji, Hargreaves loči štiri skrajne vrste šolske kulture, od katerih sta pomembni zlasti dve nasprotni. Na eni strani je to formalna (tradicionalna) šolska kultura, v kateri je poudarjen učinek vzgojno-izobraževalnega procesa, to je končno znanje učencev, medtem ko je kakovost socialne povezanosti učiteljev in učencev zanemarjena. Temu nasprotna je kultura dobre skupnosti, kjer je bolj kot učinkovitost poučevanja poudarjeno dobro medsebojno razumevanje in počutje učencev in učiteljev. V formalni ali tradicionalni šolski kulturi imajo torej prednost učni cilji in doseganje dobrih rezultatov na različnih tekmovanjih ali oblikah zunanjega preverjanja znanja, zaradi česar se to kulturo označuje tudi kot storilnostno. Delo na taki šoli temelji na skrbno načrtovanem načinu dela, s poudarjeno disciplino in močno delovno etiko. Pričakovanja so visoka in tisti, ki jih ne dosegajo, so temu primerno izpostavljeni. Učitelji so razmeroma strogi, prevladujejo tradicionalne vrednote. Kultura dobre skupnosti daje prednost ustvarjanju varnega okolja, s sproščeno, prijazno in prijetno klimo in visoko stopnjo psihološke svobode. Delo je individualizirano in usmerjeno v razvoj posameznega učenca. Prevladuje šolska filozofija, ki je usmerjena v otroka. Delovni pritisk v tej kulturi ni tako močan, lahko se celo zgodi, da imajo socialne in življenjske pomembne spretnosti prednost pred doseganjem formalnih učnih ciljev. Za to kulturo so značilni dobri odnosi med učenci in učitelji, ki temeljijo na partnerskem odnosu.

Prepričanja, ki sestavljajo šolsko kulturo, pa se ne nanašajo le na delo z učenci, pač pa tudi na odnose med učitelji. V tem pogledu govorimo o zbornični kulturi.

Hargreaves tudi tu loči štiri različne oblike. To so individualistična, balkanizirana, prisilno sodelovalna in resnično sodelovalna. V prvi se učitelji vsak zase ukvarjajo predvsem s svojim predmetom in svojimi učenci. Balkanizirana kultura pomeni, da na šoli obstaja nekaj skupin učiteljev, ki imajo različne poglede na to, kakšen način dela je primeren. Med njimi vlada trajna napetost in bolj kot učinkovito delovanje celote je pomembno, kdo bo zmagovalac v medsebojnih spopadih. Izsiljeno sodelovanje pomeni, da je v formalnem pogledu sodelovanje (npr. timsko delo) sicer dobro zastavljeno, vendar med učitelji za tak način dela ni potrebnega soglasja in motivacije. Sodelovanje jim je torej vsiljeno. Zadnja kultura je resnično sodelovalna in v njej prevladuje visoka stopnja kolegialnosti in tako načrtovanega kot tudi spontanega skupnega načrtovanja, analiziranja različnih situacij in problemov, skupnega iskanja rešitev za težave, izboljšave, spremljanja njihove učinkovitosti ipd. Ni treba posebej poudarjati, da kolegialno sodelovanje ni mogoče, če učitelji nimajo enakih predstav o tem, kaj je znanje, poučevanje in učenje. To ni nujno v individualizirani zbornični kulturi, ker tam vsak učitelj dela po svoje, medtem ko so v balkanizirani kulturi tovrstne razlike osnova za konflikte. Že na prvi pogled je jasno, da je balkanizirana zbornična kultura praviloma škodljiva, ker se konfliktni odnosi med učitelji v zbornici nujno odražajo tudi na njihovem delu z učenci. Prav tako je očitno, da je formalna šolska kultura praviloma povezana z individualistično zbornično kulturo: tudi če med učitelji v zbornici ni pravega sodelovanja, lahko vsak z dobrim delom še vedno dosega dobre rezultate.

Ker nobena oblika šolske in zbornične kulture ni dobra sama po sebi, je njihova (ne)učinkovitost odvisna od kombinacije vseh dejavnikov, ki v danem trenutku določajo šolsko okolje. Vprašamo se torej lahko, katera med njimi je najbolj naklonjena razvijanju bralne pismenosti oziroma tistih oblik poučevanja, ki podpirajo razvoj bralne pismenosti in s tem omogočajo tudi boljše rezultate na višjih taksonomskih stopnjah, in kakšne okoliščine so potrebne, da se to lahko tudi v resnici zgodi. Če gre za kritičnost, samostojnost in iznajdljivost učencev ter za to, da naučeno tudi razumejo in znajo uporabiti v novih, še neznanih situacijah, potem je gotovo, da tega ni mogoče doseči brez dovolj visoke stopnje psihološke svobode, kakršno zagotavlja kultura dobre skupnosti. Tu lahko učenci brez strahu pred neuspehom ali kritiko raziskujejo, poskušajo, tvegajo in se izpostavljajo s svojim razmišljanjem in iskanjem rešitev. V to jih prav gotovo ni mogoče prisiliti.

NAŠA ŠOLA IMA TRADICIONALNO KULTURO

Eno od ključnih vprašanj, ki si ga ob težavah z bralno pismenostjo moramo postaviti, je, kakšen je pravzaprav naš pouk oziroma šolska kultura in kakšne možnosti nam daje v tem pogledu. Odgovor na to vprašanje pomeni osnovo za izbor možnih ukrepov in odločitev, kaj je najbolje storiti. Podatki, s katerimi razpolagamo, kažejo na to, da pri nas prevladuje formalna, to pomeni tradicionalna in storilnostno

naravnana šolska kultura. Na to kažejo mnoge domače raziskave, skupaj s podatki nacionalnega preverjanja znanja. Pri profesorjih, učiteljih pa tudi študentih na različnih fakultetah prevladujejo tradicionalne predstave o učiteljih kot prenašalcih znanja in ne spodbujevalcih višjih miselnih procesov pri učencih (prim. Marentič Požarnik, 2005; A. Polak, 1996; Kalin in Šteh, 2007). Kaže tudi, da učitelji niso dobro usposobljeni za upoštevanje individualnih posebnosti in razvojnih značilnosti učencev pri pouku kot tudi ne za uvajanje nivojskega pouka in integracijo učencev s posebnimi potrebami (Kalin, 2006). Tako je razumljivo, da v osnovni šoli prevladuje »tradicionalna, frontalna oblika poučevanja, ki omogoča predvsem poznavanje dejstev, ne pa tudi njihovega razumevanja, uporabe in ustvarjalnega reševanja problemov« (Mravlje, 2003: 140–141), da sta radovednost in iniciativnost zaželeni lastnosti predvsem na deklarativni ravni (prav tam: 139), motivacija za učenje pa je predvsem zunanja. (Žakelj, 2009: 53). Z vsem tem je skladen podatek iz mednarodne raziskave TALIS 2008. Po tej raziskavi so naši učitelji po poznavanju sodobnejših (konstrukcionističnih) pogledov na poučevanje sicer v povprečju, vendar pa po indeksu t. i. zahtevnejših učnih praks skupaj z bolgarskimi kolegi med vsemi sodelujočimi državami na zadnjem mestu. Ta raziskava kaže tudi na slabše sodelovanje med učitelji, ki je pri nas omejeno predvsem na izmenjavanje učnega gradiva. Vsi navedeni podatki se ujemajo s ponavljajočo se ugotovitvijo nacionalnega preverjanja znanja, ki kaže na dobro temeljno znanje in obvladovanje rutinskih postopkov ter težave na višjih taksonomskih ravneh. Eden od vzrokov za slabšo bralno pismenost naših učencev, ki gotovo ni najmanj pomemben, bi torej lahko bil v premočni formalni, tradicionalni šolski kulturi. Njen domet je dobro temeljno znanje in obvladovanje rutinskih postopkov, slabši pa je tisti del znanja, ki je povezan s samostojnostjo in kritičnostjo učencev.

POTREBUJEMO SPREMEMBE ALI PREOBRAZBO?

Če drži, da je naša šolska kultura predvsem formalna – tradicionalna, so rezultati, ki jih kažejo nacionalno preverjanje znanja in mednarodne raziskave, pričakovani. Izboljševanje bralne pismenosti, vsaj v tistem delu, ki je povezan s šolsko kulturo in za katero vemo, da je zelo stabilna, zagotovo ni lahka naloga. Bistvena sprememba miselnosti, ki določa prevladujoč način dela, v kratkem času ni mogoča. Bolj realno je razmišljanje, v kakšni meri je v to kulturo mogoče vnesti elemente kulture dobre skupnosti ter tehnike in metode poučevanja, ki v večji meri kot tradicionalne podpirajo bralno pismenost. Obenem pa je treba paziti tudi na to, da se obstoječa kultura še dodatno ne okrepi. Ta nevarnost ni tako majhna, kot se morda zdi na prvi pogled. Socialni sistemi se na svoje težave zelo radi odzovejo tako, da le še intenzivirajo svoj v preteklosti oblikovan način dela. Upirajo pa se bistvenim spremembam svojega delovanja. Zdi se, da take težnje lahko zaznamo

tudi pri nas. Med predlogi, kaj naj bi storili, da bi se bralna pismenost izboljšala, namreč največkrat slišimo, da bi morali povečati ambicije, omejiti permisivnost in zahtevati tako od učiteljev kot učencev več resnega in trdega dela. Na prvi pogled je jasno, da gre za miselnost, ki je značilna za formalno, tradicionalno šolsko kulturo, in s predlaganimi »rešitvami« jo lahko le še utrdimo in tako dobimo še več tistega, kar že imamo. To pa ni le dobro temeljno znanje in obvladovanje rutinskih postopkov, pač pa tudi večja izgovornost učiteljev.

Prepričanje, da smo lahko uspešni z več ambicioznosti, bolj trdim delom in višjimi cilji, implicitno predpostavlja, da je obstoječa, formalna šolska kultura ustrezna, le posamezne dejavnosti niso izpeljane tako, kot bi morale biti. Treba je torej odpraviti nedoslednosti in odstopanja od načina dela, za katerega smo prepričani, da je dober in učinkovit. Pa tudi posamezne elemente sistema, ne glede na to, kako delujejo, je vedno mogoče še izboljšati. Dober učinek je torej zagotovljen, če odpravimo napake, kot so na primer popuščanje v zahtevnosti in zniževanje ciljev, in izpeljemo določene izboljšave. Take izboljšave so na primer boljši učbeniki, skraćeni učni načrti, povečevanje števila ur pouka, spreminjanje pisnega preverjanja znanja v številčnega, zgodnejše uvajanje učenja tujega jezika, nabavljanje interaktivnih tabel, računalnikov ipd. Vse našete in podobne izboljšave same po sebi seveda ne spreminjajo temeljnih prepričanj učiteljev glede tega, kako je treba razumeti znanje, poučevanje, učenje, avtoriteto, red in disciplino. In če je ovira za doseganje boljših rezultatov bralne pismenosti prav v teh tradicionalno naravnanih prepričanjih, našete in podobne izboljšave ne morejo prinesiti nič posebej novega. Neustreznih prepričanj ni mogoče izboljšati, potrebna je njihova preobrazba.

Spreminjanje stališč, prepričanj, predstav, predsodkov, stereotipov in kar je še podobnih socialno-psiholoških pojavov, je zelo zapleten in predvsem počasen proces. Še zlasti to velja za vrednote, ki so temelj in obenem nekakšno sidro naštetih pojavov. Podrobneje je ta mehanizem opisan drugje (Bečaj, 2010), tu pa naj le na kratko omenimo, da je bistvo učinkovitega spreminjanja odprta in kritična komunikacija o konkretnih situacijah in problemih. Predvsem se prepričanja, ki sestavljajo šolsko kulturo, ne spreminjajo z zakonodajo, dekreti, navodili, prepričevanjem ali pa celo z zahtevami in grožnjami. Seveda je zakonodaja pomembna, pa tudi navodila, sugestije, opozorila ipd., ki prihajajo iz zunanjih ustanov, toda resnično spreminjanje miselnosti je mogoče samo s kritičnimi diskusijami in vsaki šolski zbornici posebej glede tega, kaj šola počne, kakšne cilje ima in kako jih dosega, katere vrednote so bistvene, kakšne metode in tehnike dela so primerne ipd. Skratka, najboljše možnosti za doseganje boljše bralne pismenosti in boljših rezultatov na višjih taksonomskih ravneh lahko zagotavljajo šole, ki delujejo kot učeče se skupnosti in so strokovno dobro vodene. Taka ali drugačna kakovost vzgojno-izobraževalnega sistema je namreč določena s kakovostjo odnosa popolnoma konkretnih učiteljev in konkretnih

učencev na konkretnih šolah. Štejejo samo spremembe, ki so vidne pri vsakodnevem delu. Funkcija ustanov, ki se v sistemski hierarhiji sicer nahajajo nad šolami, je ustvarjanje pogojev za njihovo lažje in bolj učinkovito delo.

Odločitev za delovanje po modelu učeče se skupnosti pa ni niti začetek niti konec izboljšanja kakovosti vzgoje, učenja in poučevanja. Najprej je potrebno, da ima šola dovolj svobode, da potekanje vzgojno-izobraževalnega sistema organizira vsaj deloma po svoje. Če mora v vsem le slediti navodilom od zunaj in nima možnosti samostojnega odločanja, lahko kritično spremlja samo svoje sposobnosti sledenja navodilom. Učinkovita učeča se skupnost, ki lahko poveča kakovost, zahteva decentralizacijo sistema in povečanje avtonomije šole. Pomembno pa je še, da dobiva zanesljive in objektivne povratne informacije o svojem delovanju, ki jih lahko zagotovi samo zunanji izvajalec. Ena od možnih oblik je zunanje preverjanje znanja. Prav take nasvete nam je že leta dala komisija OECD (Reid idr., 1999).

Decentralizacija, povečana avtonomija, dobre povratne informacije in povezanost ključnih področij ter ustanov so orodje za doseganje boljših rezultatov. Uspeh pa ni odvisen le od kakovosti orodja, pač pa tudi od tega, ali je prav izbrano in ali ga prav uporabljamo. Naštete značilnosti šolskega sistema same po sebi še ne povedo, v katero smer se bo vzgojno-izobraževalni sistem razvijal. To je treba šele določiti, kar pa mora biti z zadostnim soglasjem oblikovano in sprejeto v celotnem sistemu – ne le na posameznih šolah. S takim soglasjem so določena izhodišča, ki temeljijo na dejstvih, katerih ni mogoče zanikati, obenem pa tudi cilji, za katere se zdi, da so v danih okoliščinah realno dosegljivi.

Izhodišča kot tudi smer, v katero naj gredo spremembe, morajo biti z dovolj visokim soglasjem sprejeti v celotnem sistemu. Vsi pomembni deli sistema od staršev, učencev in učiteljev pa do ministrstva in javnosti morajo bistvene dele takega programa razumeti enako in se z njim tudi strinjati. Dejstvo, ki določa izhodišče, je na primer ugotovitev, da se globalizirani svet spreminja vse hitreje, da je prihodnost slabo predvidljiva in je zato med glavnimi nalogami vzgojno-izobraževalnega sistema zagotavljanje posameznikov kritičnosti, samostojnosti, iznajdljivosti in podjetnosti. To je tisto, kar mu skupaj z dobro bralno pismenostjo v neznanih situacijah pride najbolj prav. V Singapurju so se na primer na temelju dejstva, da pridobivanje informacij v današnjem svetu ni več problem, saj smo z njimi dobesedno preplavljeni, odločili, da je bolj kot iskanje informacij pomembno, da se jih učenci naučijo povezovati, prepoznavati pomembne, jih ustrezno obdelati ipd. Zato naj bo v njihovi šoli bolj kot KAJ pomembno, KAKO se učenci učijo. In ker vsakemu posameznemu učencu ustreza specifičen način učenja, je treba vsakemu pomagati, da ga odkrije in razvija. Singapur ima še eno značilnost, ki bi lahko bila zanimiva tudi za nas. So mlada država, ki je bila na začetku revna in brez pravih virov. Iz tega dejstva je izvirala odločitev, da je treba vsakemu učencu posebej omogočiti, da najde zase tisto področje, na katerem lahko doseže največ

osebnega zadovoljstva in obenem tudi največ prispeva skupnosti, v kateri živi (prim. Ng Eng Hen, 2011).

Taka »filozofija«, ki daje smisel delovanja celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema, mora biti splošno sprejeta ne le pri učiteljih, pač pa tudi pri starših in v javnosti. Če za primer vzamemo navedena prepričanja, ki veljajo v Singapurju, potem iz njih izhaja že tudi okvirno pojmovanje znanja, učenja in poučevanja. Če je KAJ nadomeščeno s KAKO, potem to pomeni že tudi zamenjavo transmissijskega načina poučevanja z dialoškim. Prav tako pa je s tem povedano, da je izhodišče dela vsak posamezni učenec posebej. Zakaj je to potrebno, morajo razumeti ne le učitelji, pač pa tudi starši in preostala javnost. Koliko je taka »filozofija« izvedljiva, je odvisno od tega, kakšna je obstoječa šolska kultura. Bolj kot v njej prevladujejo elementi tradicionalne kulture, manj je možnosti, da se uveljavi. Najbolj preprosto bi seveda bilo, če bi lahko s čarovniško paličico spremenili obstoječe razumevanje temeljnih pojmov, kot so znanje, učenje, poučevanje, avtoriteta, disciplina in še kaj. Tega seveda ne moremo narediti. To, kar je realno, ni sprememba tovrstnih prepričanj samih po sebi, pač pa zagotavljanje trajnega kritičnega pretresanja njihove ustreznosti. Neposreden cilj torej ne sme biti sprememba, pač pa kritično ukvarjanje z njimi. To pa omogoča dobro delujoča učeca se skupnost skupaj z decentralizacijo, avtonomijo, kakovostnimi povratnimi informacijami in tesno povezanostjo vseh, ki pri tem sodelujejo. Tako, brez formalnih šolskih reform,

podpiramo tiste procese, za katere verjamemo, da vodijo k spremembam, ki so v danih okoliščinah možne, in to z optimalno hitrostjo. Bistvena razlika takega pristopa od klasičnih šolskih reform je v tem, da se delovanje sistema ne spreminja s predpisi, ki prihajajo od zgoraj navzdol in pri učiteljih povzročajo odpore. Namesto tega so spremembe posledica kritičnega ukvarjanja s kakovostjo dela na posameznih šolah. Kako deluje tradicionalni način spreminjanja, nam povejo pretekle izkušnje s prijazno šolo, vsestransko razvito osebnostjo, uvajanjem otrokovih pravic, integracijo ipd. Tovrstni aktivizem vzame vsem po vrsti ogromno energije, v resnici pa, ker ni posledica normalne organske rasti vzgojno-izobraževalnega sistema, povzroči predvsem zmedo, negotovost in kaos.

Izboljšanje bralne pismenosti je torej precej zapleten in kompleksen projekt. Da bi bil uspešen, je treba najprej doseči soglasje, kakšen naj bo naš vzgojno-izobraževalni sistem kot celota in katere vrednote in usmeritve znotraj njega naj imajo prednost. Iskanje konkretnih načinov dela, ki naj vodijo k postavljenim ciljem in hotenjem, pa mora potekati predvsem tam, kjer poteka resnični pouk, to je na šolah. Tako je zagotovljeno, da se na eni strani začne obstoječa kultura počasi spreminjati, na drugi pa, da novi načini poučevanja in učenja ne bodo v razkoraku s tem, kar imamo in česar v kratkem času tako ali tako ne moremo spremeniti. Ves čas pa se je treba zavedati, da ne gre za izboljševanje, temveč za preobrazbo obstoječega: to pomeni spreminjanje predstav predvsem o tem, kaj pomenijo znanje, učenje in poučevanje.

LITERATURA

- Bečaj, J. (2010). Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti. Vzgoja in izobraževanje, XL, jubilejna številka, 27–40.
- Kalin, J. (2006). Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. Sodobna pedagogika, 57, posebna številka, 78–93.
- Kalin, J. in Šteh, B. (2007). Spreminjanje pojmovanj znanja, učiteljeve in študentove vloge v času študija – med vizijo in realnostjo. Sodobna pedagogika, 58, št. 1, 10–28.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. Sodobna pedagogika, 56, št. 1, 58–74.
- Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001. Dostopno na: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=6> (pridobljeno 1. 10. 2011).
- Mravlje, F. (2003). Šolska kultura in mnenje učiteljev o razlogih za nasilno vedenje učencev. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2006/2007. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2007/2008. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2008/2009. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2009/2010. Ljubljana: Državni izpitni center.

Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2010/2011. Ljubljana: Državni izpitni center.

Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo izvedbi v šolskem letu 2009/2010. Ljubljana: Državni izpitni center.

Ng, Eng, Hen (2011). An Interview with Singapore's Minister of Education. You Tube. Dostopno na: <http://www.youtube.com/watch?v=-bYwdRa9fQM&NR=1> (pridobljeno 1. 10. 2011)

Polak, A. (1996). Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Prosser, Jon ed. (1999): School culture. London, Paul Chapman Publishing Ltd.

Reid, G., Bakker, S., Hackl, E., Sahlberg, P. in Wills, J. (1998). OECD – poročila o nacionalnih izobraževalnih politikah – Slovenija. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/mednarodno_sodelovanje_in_evropske_zadeve/mednarodno_sodelovanje/oecd_prorocilo/#c13474 (pridobljeno 6. 12. 2010).

Žakelj, A. (2009). Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, maj 2009. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/_Povezanost_dosezkov_NPZ_in_SES_maj_2009.pdf (pridobljeno 10. 1. 2011).