

PREGLEDI – POGLEDI

JERNEJA STOVIČEK

Bralna pismenost v trenutnem osnovnošolskem okolju – pogled iz prakse

Ko želimo razpravljati o bralni pismenosti, je treba najprej natančneje opredeliti, kaj naj bi ta termin sploh pomenil. *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* bralno pismenost opredeljuje z naslednjo definicijo: *bralna pismenost je stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje). Zato je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posameznicih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi* (Nacionalna, 2019, str. 3).

Definicija, ki smo jo navedli, je dovolj široka, da v svoj okvir zajame večino drugih podobnih opredelitev bralne pismenosti, vključno z devetimi gradniki, ki naj bi jo po nekaterih novejših opredelitvah tvorili, zato jo lahko jemljemo kot dovolj relevantno za razmišljanje o tem, v kolikšni meri jo je mogoče kot tako uresničevati v trenutni osnovnošolski praksi.

Potem ko smo pred meseci izvedeli za rezultate mednarodne raziskave PISA 2022, v kateri so sodelovali 15-letniki iz 83 držav in ki jo za področje Slovenije izvaja Pedagoški inštitut, se je pri nas o bralni pismenosti v zvezi s primarno ravno šolanja začelo veliko razpravljati. Rezultati so namreč pokazali, da je dosežek naših 15-letnikov na področju bralne pismenosti, podobno kot že v letih 2009 in 2012 v okviru enake raziskave, pod povprečjem držav članic Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (v nadaljevanju OECD) in hkrati najnižji dosežek od leta 2006 naprej, ko je bila Slovenija v to raziskavo vključena prvič. Pri tem je zaskrbljujoče to, da je tudi povprečni dosežek na ravni vseh držav članic OECD nižji kot leta 2018, kar rezultate za Slovenijo še dodatno znižuje. Ista raziskava je pokazala, da je splošen upad opazen tudi na ravni matematične in naravoslovne pismenosti, pri čemer sta povprečna dosežka za ti dve področji še zmeraj nad povprečjem držav članic OECD (Znani, 2023a). A s tem se ne kaže tolažiti. Kmalu po rezultatih PISE 2022 so v javnost prišli tudi rezultati Mednarodne raziskave državljsanske vzgoje in izobraževanja ICCS 2022 (*International Civic and Citizenship Education Study*), v kateri so sodelovali učenci iz 22 držav, med njimi 19 evropskih. Tudi ta raziskava je prinesla zaskrbljujoče rezultate in pokazala, da so tudi na tej ravni naši osnovnošolci, natančneje osmošolci, glede na raziskavo v preteklih letih nazadovali (Znani, 2023b).

Kar sta pokazali obe omenjeni mednarodni raziskavi in kar je bilo za odločevalce v zvezi s primarno ravno izobraževanja pri nas morda novo, tisti, ki delamo v osnovnošolski praksi, vemo že dolgo. Vsi opažamo, da je bralna pismenost med osnovno-

šolsko mladino glede na preteklost v povprečju zelo padla, da so naši učenci precej manj razgledani kot njihovi vrstniki v preteklosti, da je njihovo besedišče skromno, ustvarjalnih besedil, ki jih napišejo, manj, domačih nalog skorajda ne opravljajo več in da sta njihova pripravljenost in koncentracija za delo slabi, zaradi česar so pri svojem delu vse počasnejši. Vprašanje, ki se nam ob tem zastavlja, je, kaj se nam dogaja v osnovnem šolstvu in kje so anomalije, ki so pripeljale do takšnega stanja.

I.

Razlogov za velik upad bralne pismenosti med osnovnošolci, pa tudi sicer med mladimi, je več in so kompleksni. Na prvi pogled s samo bralno pismenostjo nimajo nobene zveze, a ko gremo v jedro problema, naletimo prav nanje. Skrivajo pa se v aktualni slovenski družbeni problematiki, v družinskem okolju in nazadnje še v samem šolskem sistemu in njegovih napakah, ki še danes niso odpravljene.

Prvi razlog, ki na videz nima prav nobene zveze z bralno pismenostjo v trenutnem osnovnošolskem okolju, je današnje stanje slovenske družbe, ki se je skozi tri desetletja po osamosvojitvi krepko spremenila. Sistem tradicionalnih vrednot, ki je še pred nekaj desetletji v ospredje življenja ljudi postavljalo delo in poštenost, v življenju otrok pa šolo in izobraževanje, je razpadel. Danes za zgled veljajo ljudje, ki so slovensko tranzicijo iz enega v drug družbeni sistem namesto za vzpostavitev dobro delujoče demokratične pravne države, njenih družbenih sistemov in podsistemov, izrabili za lastno bogatenje. V njihovih rokah so vsi formalni in neformalni vzvodi oblasti, vključno z organi pregona, sodstvom in mediji, zaradi česar slovenska pravna država ne deluje. In če so nekoč v družbi za t. i. avtoritete veljali ljudje, ki so se dokazovali s svojim delom in osebno integriteto, imeli so torej vsebino, se nam danes nasprotno za zgled vsiljujejo ljudje brez vsebine, ljudje, ki jih odlikujejo predvsem brezdelje, intelektualna lenoba in povprečnost, celo podpovprečnost, brezsrčni pohlep po materialnih dobrinah in bogastvu ter hedonizem za vsako ceno, tudi na račun sočloveka. V takšni družbi, pa naj imamo še tako dober šolski sistem, naši otroci ne bodo nikoli posvojili in ponotranjili tistih vrednot, ki zagotavljajo razvoj uspešne družbe, zrele demokracije in delujoče pravne države. Ena takih vrednot je bralna pismenost, ki kljub trudu mnogih zato v trenutni slovenski družbeni stvarnosti nima ustrezne sistemske in tudi ne vsebinske podpore. In če smo nekoliko črnogledi, se lahko vprašamo, ali je to res morda le naključje? V primežu takih kaotičnih družbenih razmer danes živijo družine s svojimi odraščajočimi otroki in delujejo šole, ki se trudijo po svojih najboljših močeh učence izobraževati in vzgajati v bodoče aktivne in odgovorne državljane.

Današnje družine pa na svojih plečih ne nosijo le teže aktualnega družbenega stanja. Obremenjene so namreč tudi z vzorci vzgoje, ki so jim bili današnji starši, ko so bili otroci, izpostavljeni v slovenskem poosamosvojitvenem reformiranem osnovnošolskem sistemu. Govorimo o permisivnem tipu vzgoje, za katerega je *»značilno, da je vsedopuščajoč, prežet s toplino in negovanjem, ne postavlja pa pred otroke meja, jasnih pričakovanj in spoštovanja dogovorov in ne nudi konsistentnosti«* (Rutar Ilc, 2024, str. 15). Bolj natančno: komunikacija v takem tipu vzgoje *»ne sloni na upoštevanju dogovorov in pravil«*, malo je zahtev in nadzora, z vidika discipline vladata *»razpuščenost, nedoslednost«*, odnos z otrokom je bolj prijateljski kot temelječ na vzgoji, značilno je *»nekritično upoštevanje in podpiranje vsega pri otroku«*, kar

»vodi k njegovemu občutku, da mu je treba v vsem ustreči in ga upoštevati ne glede na okoliščine« (Rutar Ilc, 2024, str. 16). Starši, ki so bili kot otroci vzgojeni na ta način, razumljivo iz okvirov tovrstne vzgoje ne znajo izstopiti oz. to storijo zelo težko. Posledica tega je, da vzorce take vzgoje prenašajo na svoje otroke in da potem, ko svojih otrok v vzgojnem smislu ne obvladujejo več, kar se navadno odraža tudi na ocenah, nekritično začnejo posegati tudi v njihovo izobraževanje v šoli. Tako vzgojeni otroci imajo kasneje v odrasčajoči dobi pogosto veliko težav, saj življenje pred njih slej ko prej postavi zahteve in izzive, ki jim niso kos. In najbrž ni naključje, da ima v Sloveniji glede na rezultate mednarodne raziskave Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju (HBSC), ki jo Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ) izvaja v sodelovanju s Svetovno zdravstveno organizacijo (SZO) – Regionalno pisarno za Evropo, nekaj več kot petina mladostnikov (22 %) povišano tveganje za razvoj depresije in več kot tretjina (35,7 %) redne težave, povezane z vsaj dvema psihosomatskima simptomoma – glavobol, bolečine v želodcu, bolečine v hrbtu, občutje, da si na tleh, razdražljivost, nervoza, nespečnost, omotica/vrtoglavica (Jeriček Klanšček, 2023, str. 34, 37).

Da bi starši, obremenjeni z dediščino permissivne vzgoje, iz njenih okvirov lahko izstopili in svoje otroke vzgajali po drugačnem vzgojnem modelu, bi se morali najprej zavedati škodljivosti tovrstne vzgoje, nato pa se v tem smislu na novo izobraževati. Toda temelj tega predstavlja dobra bralna pismenost, a rezultati Raziskave spretnosti odraslih PLAAC v Sloveniji (2016) kažejo, da je stanje na področju pismenosti pri odraslih prebivalcih Slovenije zaskrbljujoče: *»sodelujoči so dosegli nižje rezultate, kakor je povprečje OECD, približno eden od štirih odraslih ima nižje besedilne in matematične spretnosti ter spretnosti reševanja problemov«* (Vilar, P. in Haramija, D., 2017, str. 146). Poleg tega pa se zastavlja še realno vprašanje: kdo v današnjih časih ima ob službi in vsakodnevni skrbi za družino še dovolj energije in časa za dodatno izobraževanje, če to ni nujno potrebno? Zato lahko tovrstno razpravljanje sklenemo z ugotovitvijo, da je današnja družina kot osnovna družbena celica v krizi, iz katere se bo zaradi preteklih napak šolskega sistema in trenutne slovenske družbene stvarnosti zelo težko izkopala.

Šolsko okolje je navadno prostor, kjer se najbolj odraža stanje vsakokratne družbene stvarnosti. Je nekakšno ogledalo družbe, ki akumulira vse družbene probleme in jih kaže v svoji nepopačeni podobi. Tako se tudi danes zdi, da velik delež bremena sedanjosti in napak iz preteklosti, tj. iz časa poosamosvojitvenega reformiranega osnovnega šolstva, nosi prav šolstvo samo, še posebej, ker se negativne posledice nekaterih preteklih ukrepov kažejo šele danes. Trenutni šolski sistem ima veliko težav, problem bralne pismenosti je le vrh ledene gore oz. posledica vsega, kar se pod tem vrhom skriva. In če bomo hoteli uspešno reševati ta problem, torej problem bralne pismenosti, se bomo najprej morali soočiti s tistimi, ki se skrivajo v ozadju. V nadaljevanju bomo na kratko obravnavali naslednje med njimi: posledice uvedbe 9-letne osnovne šole, permissivna vzgoja, iskanje znanja pri učencih za vsako ceno, inkluzija, prenatrpani in prezahtevni učni načrti, poseganje staršev v avtonomijo in strokovno delo učitelja, komercializacija šolstva, sodelovanje teorije in prakse.

Posledice uvedbe 9-letne osnovne šole

Uvedba 9-letne osnovne šole kmalu po osamosvojitvi je v slovensko šolstvo prinesla veliko sprememb. Na zunaj najbolj vidna je bila ta, da se je t. i. malo šolo, ki je v starem jugoslovanskem izobraževalnem sistemu predstavljala zadnje leto vrtca

in nekakšno pripravljalnico za osnovno šolo, prestavilo v okvir 1. razreda osnovnošolske ravni izobraževanja, s čimer se je stara 8-letka spremenila v novo 9-letno osnovno šolo. Ali je bilo to strokovno v resnici dovolj premišljeno in utemeljeno in ali ni šlo pri tem morda predvsem za osamosvojitveno težnjo po prelomu s starim sistemom, so mnenja deljena, vsekakor pa v praksi opazamo vsaj dve negativni, med seboj tesno povezani posledici takšne spremembe. Prva je ta, da zaradi narave dela v 1. razredu, ki zelo spominja na nekdanjo malo šolo, pri otrocih in njihovih starših ob prehodu v osnovno šolo ne pride več do tistega psihološkega preskoka, do katerega je prišlo nekdanj, v času stare 8-letke. Vstop otroka v 1. razred je namreč nekoč pomenil pravo prelomnico v življenju otrok in njihovih staršev, saj se je vedelo, da bo delo v šoli potekalo na zelo drugačen način kot v vrtcu: da se bo treba resno učiti in delati ter da bo pridobljeno znanje skupaj z vedenjem tudi resno ocenjevano. Današnji starši in njihovi otroci vsega tega ob prehodu iz vrtca v osnovno šolo ne občutijo več, saj se 1. razred osnovne šole smatra predvsem kot nekdanja mala šola, kjer učenje še zmeraj poteka na način igre in kjer je ocenjevanje namesto s številko podano opisno, česar pa starši, še manj pa njihovi otroci, kljub učiteljevi razlagi ne razumejo najbolje, posledično pa tudi ne jemljejo preveč resno. Druga posledica, ki se tesno veže na že opisano, je slaba opismenjenost otrok ob koncu 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja, kar se na zunaj najbolj odraža v pomanjkanju tekočega branja, pisanju in v nesposobnosti oblikovanja njihovi starosti primernih pisnih izdelkov. Da bi to bilo zgolj posledica formalnega premika nekdanje male šole v 1. razred osnovne šole, ne moremo trditi, saj se otroke opismenjuje v približno enaki starosti kot v nekdanji 8-letki. Če pa to povežemo z že omenjenim umanjkanjem ustreznega psihološkega preskoka pri otrocih in njihovih starših ob prehodu v 1. razred oz. v osnovno šolo, se nam ta problem izriše v novi luči. Pričakovanja vrtca v odnosu do otrok in njihovih staršev so namreč precej drugačna kot pričakovanja šole v odnosu do njih. In če starši tega ne razumejo, če niso naredili ustreznega psihološkega preskoka v tem smislu, nastopijo težave. Dobra opismenjenost otrok namreč nikoli ni le plod trdega dela učiteljev v šoli, ampak je vedno predvsem rezultat ukvarjanja staršev z njihovimi otroki. In če se starši po vstopu otroka v 1. razred osnovne šole z njim ne začnejo več in resneje ukvarjati, če mu ne berejo redno, če ne spremljajo njegovega napredka v šoli in ne sledijo sprotnim usmeritvam učitelja, njihovi otroci na koncu 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja ne morejo biti ustrezno opismenjeni. In če opisanemu dodamo še problematiko permissivno vzgojenih staršev, je slaba opismenjenost učenec ob koncu 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja razumljiva in povsem razložljiva.

Permisivna vzgoja in iskanje znanja pri učencih za vsako ceno

Šolskemu sistemu pa danes ne delajo težav le permissivno vzgojeni starši, temveč tudi načela permissivne vzgoje, ki so bila v okvir šolstva sprejeta v preteklosti, a še danes niso odpravljena. Enega najizrazitejših vdorov permissivne vzgoje v šolski sistem je predstavljalo do absurdov pripeljano poudarjanje otrokovih pravic ob hkratnem zanemarjanju poudarjanja otrokovih dolžnosti. Da je tovrstna vzgoja neprimerna, celo škodljiva za otroke, sta s svojo knjigo, ki nosi pomenljiv naslov *Varuh otrokovih dolžnosti ali nehajte se ukvarjati z otrokovimi pravicami!*, že pred leti opozorila Marko Juhant in Simona Levč (2011).

Sledi vdora permissivne vzgoje v šolski sistem lahko zaznamo tudi v pretiranem poudarjanju šole kot otrokom prijazne šole, v kateri se morajo otroci predvsem

dobro počutiti, znanje pridobivati skozi ugodje in igro, učitelji pa so tisti, ki morajo narediti vse, da bodo njihovi učenci za šolsko delo zainteresirani in notranje motivirani. Poleg tega je učencem treba v primeru, ko svoje šolsko delo ne opravljajo dobro, ampak neodgovorno in slabo, to povedati na čim bolj prijazen način, da jim ne bi morda prizadejali duševnih bolečin ali pri njih sprožili morebitnih psiholoških travm. V preteklosti sem bila v okviru šolskega sistema deležna enega od izobraževanj, kjer so nas kot pedagoške delavce učili, kako učencem na neboleč način povedati, da nečesa niso naredili najbolje. Moram reči, da sem takrat prvič doživela občutek popolnega poneumljanja, saj če kdo, potem so to otroci, ki potrebujejo o svojem delu zelo jasno in nedvoumno informacijo, ne pa da se le-to zavija v besede navideznega uspeha. V kontekstu prijazne šole je sicer marsikje uveljavljena tudi praksa, da ob petkih učenci ne dobijo domače naloge, saj si morajo od šole v času vikenda skupaj s svojimi starši odpočiti. V nasprotju z učenci pa učitelji dostikrat tovrstne pravice nimajo. Poleg tega, da naj bi bili bolj ali manj v celoti odgovorni za motivacijo učencev pri šolskem delu, naj bi bili odgovorni še za iskanje znanja pri učencih. Pred leti se je namreč pojavila zanimiva zahteva s strani odločevalcev, ki krojijo slovensko osnovno šolstvo, namreč da morajo učitelji pri učencih iskati predvsem znanje in ne neznanja. In kako naj bi to izgledalo v praksi, najlepše poznatori anekdota iz enega od izobraževanj, na katerih sem bila prisotna, ki je zame še danes osupljiva in mi je prav zato ostala v neizbrisnem spominu. Na izobraževanju, ki sem se ga udeležila, smo bili prisotni na eni strani ljudje, ki delamo z učenci neposredno, torej v praksi (vzgojitelji iz dijaških domov, osnovnošolski in srednješolski učitelji ...), in na drugi nekaj predstavnic iz Zavoda RS za šolstvo. Predavatelj je podal realno situacijo, v kateri se bi lahko pri svojem pedagoškem delu znašel vsakdo izmed nas, ter želel, da situacijo analiziramo in povemo, kako bi se nanjo kot učitelji odzvali. Situacija, ki jo je podal, je bila naslednja: učenci pri učitelju pišejo pisno preverjanje znanja in eden od učencev goljufa, učitelj ga opozori, a učenec s svojim dejanjem kljub temu nadaljuje, zato mu učitelj vzame test, v redovalnico zapiše negativno oceno in učenca pošlje iz razreda; sledi pritožba staršev in njihova zahteva, da se učencu da še ena možnost za pisanje testa. Predavateljevo vprašanje je torej bilo, kaj bomo kot učitelji naredili, če se znajdemo v taki situaciji. Najprej smo seveda ugotovili in se v tem tudi vsi strinjali, da učitelj učenca iz razreda ne bi smel poslati brez nadzora. Naša mnenja pa so se razšla, ko smo prišli do vprašanja, ali učencu ponuditi še eno možnost pisanja testa ali ne. Da smo imeli različna mnenja, ni bilo nič presenetljivega, a zanimiva je bila ločnica, ki so jo ta različna mnenja med nami zarisala. Tisti namreč, ki smo prihajali iz neposredne šolske prakse, smo bili prav vsi prepričani, da učencu ponovnega pisanja testa ne bi smeli dovoliti, medtem ko so udeleženke izobraževanja, ki so prihajale iz Zavoda RS za šolstvo, inštitucije, ki je v slovenskem prostoru odgovorna za razvoj šolstva in šolskega sistema, trdile ravno nasprotno. Ko jih je predavatelj povprašal po argumentu za njihovo mnenje, so povedale, da je pri učencih zmeraj treba iskati znanje, zato je v navedeni situaciji ne glede na vse učencu treba dati novo možnost za pisanje testa. Burna razprava, ki je temu sledila, jih ni omajala in ostale so pri svojem. Če bi bila na tem izobraževanju danes, bi predstavnicam Zavoda RS za šolstvo zagotovo postavila vprašanje, kaj se ob uveljavljanju načela o tako rekoč iskanju znanja pri učencih za vsako ceno dogaja z vzgojnim vidikom šole in kakšno sporočilo ob tem dobijo učenci. Odgovor bi morda še danes bil v skladu z načeli permisivne vzgoje, vsekakor pa na to vprašanje najlepše

odgovarja situacija, ki je prav tako resnična in jo poznam iz prakse, ko so se učenci dogovorili, da bodo test pisali negativno in to tudi storili, učitelj pa je nato v zvezi s tem moral pisati poročilo, dokazovati kvaliteto svojega dela pri pouku, na novo sestavljati test ... Človek z običajno zdravo pametjo bi dejal: »Narobe svet.« In s tem se danes učitelji v slovenskem osnovnem šolstvu srečujemo vsakodnevno. Bolj kot učitelji smo sluge razvajenih otrok in njihovih razvajenih staršev.

Iskanje znanja pri učencih za vsako ceno pa negativnih posledic ni pustilo le na vzgojnem vidiku šole, ampak tudi na njenem izobraževalnem vidiku. Skozi leta so se namreč standardi znanja in kriteriji za njihovo doseg drastično znižali, še dodatno je k temu pripomogla pandemija covida-19, in tako imamo danes v slovenskem osnovnem šolstvu malo znanja in zelo veliko najboljših ocen. V burni razpravi, ki se je razvila na prej omenjenem izobraževanju, je predavatelj udeleženkam, ki so prihajale iz Zavoda RS za šolstvo, med drugim očital, da se Gaussovo krivuljo na področju šolstva pri nas izkrivlja in da če je v preteklosti imela normalno obliko in odražala realno znanje učencev v slovenskem šolstvu, je danes temu ravno nasprotno. Da bi prikriji vse nižjo raven znanja med slovenskimi učenci, se kriterije znanja znižuje, Gaussova krivulja pa je zaradi tovrstnih anomalij v šolstvu spremenila svojo obliko. Da je na tem zagotovo nekaj in da je omenjeni predavatelj zelo dobro vedel, kaj govori, kažejo na primer podatki, da smo po odstotku vključenosti mladih v visoko šolstvo v samem vrhu Evropske unije, po tem, koliko študentov študij uspešno zaključi, pa na repu.

Inkluzija

Pojem inkluzije, če ga jemljemo v najširšem pomenu te besede, v kontekstu šolskega sistema pomeni možnost vključevanja vseh otrok, ne glede na njihove posebnosti in specifične, v večinske vzgojno-izobraževalne ustanove. Med njimi danes prav gotovo posebno mesto zasedajo učenci s t. i. posebnimi potrebami in učenci priseljenci, saj na primarni ravni izobraževanja, kot kažejo statistike, njihovo število nezadržno narašča, s tem pa tudi izzivi in pritisk na vsakodnevno delo pedagoškega kadra. Upravičeno in zdravorazumsko se na primer zastavlja vprašanje, kako kot učitelj na razredni stopnji kvalitetno delati v razredu s 27 ali 28 učenci, če je med njimi kar nekaj učencev s posebnimi potrebami in, za današnji čas nič nenavadnega, tudi kakšen učenec priseljenec, ki še ni usvojil osnov slovenskega jezika. Trenutna šolska praksa namreč kaže, da večino učiteljeve pozornosti med poukom zavzamejo prav ti učenci, medtem ko je za posvečanje ostalim učencem učitelju preprosto zmanjka. Prav je sicer tako, da se okolje prilagaja otrokom, ki potrebujejo posebno pomoč in podporo za svoj celovit razvoj, a kako je ob tem z ostalimi otroki, čisto običajnimi ali pa na primer nadarjenimi, ki bi za svoj razvoj tudi potrebovali spodbudo, pa čeprav le minimalno? Poleg tega se je treba zavedati, da je delo z otroki s posebnimi potrebami zelo zahtevno, saj je ta skupina učencev zelo raznolika, o čemer nam nekoliko več v svojem 2. členu pove Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1), ki navaja, da v ta okvir sodijo otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oz. otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Izzivi pedagoškega dela na primarni ravni, predvsem v prvih letih osnovnošolskega izobraževanja, tako pos-

tajajo vse večji, odločevalci, ki bi morali v šolskem sistemu v tej smeri kaj narediti oz. spremeniti, pa opozoril iz prakse ne slišijo ali pa jih preprosto ignorirajo. Vsekakor bo v prihodnosti sistem inkluzije v okviru primarnega šolstva potrebno na novo premisliti in definirati ter tako odpraviti z njim povezane težave, ki trenutno pestijo učitelje pri njihovem vsakodnevem pedagoškem delu.

Prenatrpani in prezahtevni učni načrti

V zadnjem času je na ravni osnovnošolskega izobraževanja veliko govora o problemu trenutnih učnih načrtov, ki so po eni strani prenatrpani, po drugi strani pa za določene ravni primarnega izobraževanja prezahtevni. Prenatrpanost povzroča, da učitelj z jemanjem snovi hiti, učenci sami pa snovi ne utrdijo dovolj dobro, da bi jo dejansko usvojili, prezahtevnost pa, da se učenci snov sicer lahko naučijo, a je v resnici glede na razvojno stopnjo, v kateri se nahajajo, ne razumejo dovolj dobro. Včasih se zdi, da smo na spoznanja razvojne psihologije v našem šolstvu pozabili, še posebej, ko gre za vprašanje, kdaj so učenci v resnici sposobni abstraktnega načina mišljenja. Iz lastne izkušnje lahko povem, da sem opazila, da v 1. ali 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju obravnavajo snovi, za katere je moja generacija prvič slišala in se jih učila šele v 7. ali 8. razredu 8-letke. Nekoč, na primer, je k meni v knjižnico prišel učenec 3. razreda, ki je za izdelavo plakata potreboval knjigo o magnetizmu. Takšne knjige, ki bi bila s to snovjo namenjena njegovi starostni stopnji, nisem imela in je tudi kasneje nisem našla, zato sem mu lahko dala le literaturo, primerno za učence višjih razredov. Ko sem ga vprašala, kako bo plakat naredil, je rekel, da mu bo pri njegovi izdelavi in dodatni razlagi snovi pomagala mamica. In potem se čudimo, da starši posegajo v izobraževanje in avtonomijo strokovnega dela učiteljev.

Poseganje staršev v avtonomijo in strokovno delo učitelja

Iz vrst osnovnošolskega pedagoškega kadra v zadnjih letih prihajajo opozorila, da je poseganje staršev v njihovo strokovno delo in avtonomijo postalo nevzdržno. Dva dejavnika, ki temu botrujeta, smo že omenili, na eni strani gre za starše, ki so bili kot otroci vzgojeni permissivno, na drugi strani pa za prenatrpane in prezahtevne učne načrte, s katerimi naša šola bolj kot šola za otroke postaja šola za otroke in njihove starše. Drugi dejavnik torej izhaja iz šolskega sistema samega. Imamo pa tudi dejavnike, preko katerih je šolski sistem ne le legitimiral, ampak celo legaliziral poseganje staršev v avtonomijo strokovnega dela učitelja. Glede na 69. člen Zakona o osnovni šoli (ZOSN), ki govori o napredovanju učencev, na primer učenec 1. in 2. razreda brez soglasja staršev ne more oz. ne sme ponavljati razreda. Kdo pa si želi, da bi njegov otrok razred ponavljal že v 1. ali 2. razredu?

Komercializacija šolstva

V šolstvo tako kot v vse družbene sisteme in podsisteme vse bolj vdira tudi komercializacija. Založniški lobi na področju izdaje šolskih gradiv je danes pri nas tako močen, kot najbrž ni bil še nikoli v preteklosti. Vsako leto se gradiva prenavljajo, dopolnjujejo in nadgrajujejo. Da so delovni zvezki eden tistih faktorjev, ki v okviru osnovnega šolstva bistveno vpliva na zniževanje bralnih in pisnih zmožnosti naših učencev, je že dolgo znano. Učitelji so sicer pri odločanju o njihovi uporabi samostojni in avtonomni, a priznati je treba, da jim poučevanje v

kontekstu vseh opisanih problemov današnje osnovne šole tudi bistveno olajšajo, še posebej ob dejstvu, da imajo naši učenci pri šolskem delu vse slabšo koncentracijo in da so vse bolj počasni. Zanimivo bi bilo namreč videti, kako bi danes potekal pouk, ko bi učenci vso snov morali v zvezek prepisati s šolske table. Vprašamo se lahko le, koliko jih bi to zmoglo kvalitetno narediti v roku ene šolske ure. Seveda pa so delovni zvezki lahko za učitelja tudi svojevrstna past. Namesto da bi premišljeno in ob delu z učenci ustvarjalno sledil predpisanemu učnemu načrtu, na koncu sledi le še delovnim zvezkom. In ni čudno, da je tu in tam slišati tudi pripombo, da opismenjevanja v osnovni šoli ne vodijo več učitelji, ampak tempo le-tega s svojimi delovnimi zvezki narekujejo založniki. Delovni zvezki so tako lahko v najslabšem primeru ne le potuha učencem, ampak tudi učiteljem samim.

Pod vidik komercializacije šolstva lahko uvrstimo tudi v zadnjem času zelo močne tendence po vpeljavi digitalizacije v vse pore šolskega dela. Digitalizacija je nekaj nekomercialnega, ko se jo vpeljuje previdno in premišljeno, komercialna pa postane, ko se jo vpeljuje na vrat na nos, brez pravega razmisleka. In prav to se nam, tako se vsaj zdi, sedaj dogaja v osnovnem šolstvu. A preden se nadvse entuziastično v to v resnici spustimo in bralno pismenost naših učencev še dodatno znižamo, bi bilo na primer dobro prebrati knjigo *Digitalna demenca* (2016) nemškega nevroznanstvenika in psihiatra Manfreda Spitzerja ali pa se na Švedskem, ki je bila ena od vodilnih držav pri uvajanju digitalizacije v svoje šolstvo, pozanimati, zakaj je pred meseci glede tega naredila korak nazaj in v svoj šolski sistem ponovno uvedla tiskane učbenike in pisanje z roko. Vzrok naj bi menda bil ta, da naj bi učenci na Švedskem zaradi vpeljave digitalizacije v šolstvo slabše brali in pisali (Švedska, 2023). Manfred Spitzer je v svoji knjigi zapisal, da kadar se digitalizacijo vpeljuje ne glede na njene že znane negativne posledice, je treba samo slediti denarju, ki se ob tem pretaka v ozadju (Spitzer, 2016, str. 246–265).

Da je ironija našega osnovnega šolstva ob vsem skupaj še večja, pa naj povemo, da v okviru obveznega programa osnovne šole računalništvo ni obvezen predmet, ampak si ga lahko učenci izberejo le iz nabora izbirnih predmetov. Torej v osnovno šolo bi vpeljevali digitalizacijo in digitalne medije, računalništva kot obveznega predmeta, ki bi ga učenci res potrebovali, pa nimamo.

Sodelovanje teorije in prakse

Dejavniki, ki je zagotovo najbolj odločilno vplival na trenutno zaskrbljujoče stanje v osnovnošolskem izobraževanju, pa je v okviru našega šolskega sistema zagotovo pomanjkljivo sodelovanje teorije in prakse. Več kot očitno je, da če bi teorija imela več stika s prakso in jo natančneje in pozorneje spremljala ter tudi poslušala, praksa pa več poguma, da bi se zoperstavila neživljenjskim ukrepom, ki so bili v preteklosti uvedeni v šolski sistem s strani teorije, danes v slovenskem osnovnem šolstvu ne bi imeli teh težav, ki jih imamo. Tako pa kolegi iz vsakdanje pedagoške prakse, namesto da bi opozarjali na težave, ki jih opazijo pri svojem vsakodnevnem pedagoškem delu z otroki, za pridobitev točk za napredovanje s svojimi »primeri dobre prakse« še zdaj razlagajo, da je v našem šolstvu vse prav in da »se vse da«, le potruditi se je treba, s tem pa nevede utrjujejo prepričanje odločevalcev, da je v naši osnovni šoli vse lepo in prav. In res je žalostno, da smo za to, da se je o bralni pismenosti v osnovnem šolstvu končno začelo resneje govoriti in da v zvezi s tem v stroki končno zvonijo vsi alarmi, potrebovali rezultate mednarodne raziskave PISA 2022. Dejstvo namreč

je, da je praksa drastično zniževanje bralne pismenosti med mladimi zaznala že leta nazaj, a se v sistemskem okviru glede tega nihče ni zganil.

Vse, kar smo doslej zapisali, pa se v zadnjem času vse bolj odraža tudi na samem pedagoškem kadru, ki mu je sistem skozi leta narušil avtoriteto in ugled, izpodjedel avtonomijo njegovega strokovnega dela in ga obremenil z bolj ali manj nepotrebno birokracijo. Ne le, da je pedagoškega kadra na trgu danes vse manj, veliko ga šolske vrste tudi zapusti, če le ima možnost. Marsikje se je vanj zalezla apatija, slepo sledenje navodilom, saj »kaj pa lahko narediš, če razmišljaš«. Najbolje je narediti, kar ti rečejo, opraviti, kar od tebe zahtevajo, potem pa s službo zaključiti in iti domov. Učiteljski poklic se v takih razmerah, kot v osnovnem šolstvu vladajo danes, iz poslanstva spreminja samo še v eno od služb, ki jih opravljamo pač za to, da si zaslužimo vsakdanji kruh. Kdo bi se še jezil in obremenjeval, saj tako nihče nič ne sliši in nič ne vidi, opozorila iz prakse pa so le nemi krik vpijočega v puščavi.

In če se ob zaključku tega poglavja vrnemo na njegovo izhodišče, tj. na definicijo bralne pismenosti, kot jo podaja *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030* (2019), in se ob njej vprašamo, v kolikšni meri jo je glede na opisano stanje v današnjem osnovnem šolstvu v resnici mogoče uresničevati, ne dobimo ravno spodbudnega odgovora. A ker smo ljudje, ki delamo v šolstvu, vendarle različni, je med nami še zmeraj veliko entuziastov, ki svoj poklic ne glede na okoliščine razumemo predvsem kot poslanstvo. V tem okviru je zato na temo reševanja bralne pismenosti v šoli nastalo nekaj dobrih internih šolskih projektov, ki bi jih odločevalci lahko v šolski sistem vkomponirali kot sistemske rešitve. Posebni zgledi te vrste so nastali na primer na Osnovni šoli Tolmin, na Osnovni šoli Dušana Muniha Most na Soči in najbrž še druge po Sloveniji.

II.

Kot smo že omenili, so rezultati mednarodne raziskave PISA 2022 krepko stresli slovensko strokovno javnost, odgovorno za razvoj slovenskega šolstva na primarni ravni. Končno se je začela zavedati, da bo treba v zvezi z bralno pismenostjo, za katero vemo, da je osnova vseh ostalih pismenosti, v slovenskem šolstvu nekaj konkretnega narediti na sistemski ravni. Za začetek so napovedali prenovu učnih načrtov, a to dolgoročno zagotovo ne bo zadostovalo, saj bo treba problem reševati pri njegovem izvoru, kar pomeni, da bo čimprej treba urediti razmere, ki smo jih v strnjeni obliki skušali povzeti v prvem poglavju tega besedila.

9. marca 2024 je v organizaciji založbe Mladinska knjiga v Laškem potekalo strokovno srečanje z naslovom *Bralna pismenost za dobro življenje*. Igor Saksida je s svojim predavanjem z naslovom *Posodobitev pouka književnosti od 6. do 9. razreda – zahtevno branje in predvsem pisanje o prebranem* pokazal, da smo se v šolstvu vendarle na več ravneh začeli zavedati »mizerne ravni bralne pismenosti«, kot je dejal, in da bo treba poseči v same temelje šolstva na primarni ravni, če naj bi naša prizadevanja za boljšo bralno pismenost in posledično ostale pismenosti dolgoročno obrodila sadove. Med drugim je povedal, da bo v slovenskem šolstvu treba najprej vzpostaviti kulturo in etiko dela, da je konec s prijetno, všečno in na igri temelječo šolo in da je lahko prijazna šola le zahtevna šola, ki pred otroka že od začetka postavlja visoka pričakovanja. Poudaril je, da se znanje nikoli ne usvaja na lahek način, z igro, ampak je zanj treba trdo delati. In branje ni nič drugega kot prav to: napor in delo.

V tem kontekstu je omenil pomen razvijanja zahtevnega oz. poglobljenega branja, o katerega pomembnosti je že leta 2016 na posvetu Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani (z naslovom *Bralna pismenost – odgovornost vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*) govorila Simona Tancig. V članku z naslovom *Od Prousta do Twitterja – nevroedukacijske raziskave bralne pismenosti v digitalni dobi* (Tancig, 2016, str. 18) je zapisala, da so »raziskovalci /.../ kot ključni del bralne pismenosti opredelili poglobljeno branje« in ga v nadaljevanju definirala z naslednjimi besedami:

Poglobljeno branje temelji na nižjenivojskih spretnostih in znanjih, kot so: ortografija, fonologija, morfolologija, sintaktično znanje in semantika za dekodiranje ter razumevanje. Poleg omenjenih vključuje tudi višjenivojske kognitivne spretnosti, kot so na primer: sklepanje, analiza, sinteza, presojanje, vrednotenje, ki omogoča bralcu, da poveže svoje predhodno znanje z besedilom, da razmišlja in oblikuje nova spoznanja, ki segajo prek prebranega besedila. Poglobljeno branje pa zahteva ustrezno motivacijo, vztrajnost, kognitivni napor in čas.

V skladu s tem je poudarila, da se tovrstno branje »navezuje /.../ na branje obsežnejšega kompleksnega besedila, ki zahteva tudi daljšo mentalno osredinjenost (romani, eseji in tudi neliterarna besedila)« in da zato »poglobljeno branje z digitalizacijo upada«, saj se »povsod /.../ srečujemo s skrajšanimi besedili literarnih, strokovnih in drugih del, s povzetki, z že vnaprej pripravljenimi odgovori, ki ne zahtevajo daljše pozornosti in vztrajnosti (COST-IS1404, 2014)«¹.

Saksida je zato v kontekstu zavedanja tega, kar je Tancigova zapisala že pred osmimi leti, napovedal, da bo v okviru prenovljenih učnih načrtov za 1. vzgojno izobraževalno obdobje osnovne šole bralna pismenost zastavljena ambicioznejše, da se bo v nasprotju s sedanjo prakso, ko se je obravnavalo premalo zahtevna besedila, uvedlo obravnavo zahtevnejših tekstov in da bo treba bralno pismenost v okviru šole razvijati pri vseh predmetih in ne le pri slovenščini. A ob tem se zastavlja vprašanje, ali bodo današnji učenci, še vedno bolj ali manj podvrženi permisivnemu stilu vzgoje, to zmogli. Če povzamemo, vzpostavljanje kulture in etike dela bo v osnovnem šolstvu glede na podlago, ki jo za to trenutno imamo, izjemno težko in naporno.

Zgled sistemskih rešitev za dvig bralne pismenosti pri nas pa bi lahko iskali tudi v kontekstu držav Evropske unije. Ko so namreč rezultati mednarodne raziskave PISA 2009 pokazali, da ima v okviru Evropske unije bralne težave približno eden od petih 15-letnikov, je bil med državami članicami sklenjen dogovor, da se »do leta 2020 zniža delež slabih bralcev na manj kot 15 %« (Poučevanje, 2011, str. 1). Sledili so ukrepi po državah članicah. Na Irskem, v Združenem kraljestvu, na Malti in v nordijskih državah so na primarni ravni izobraževanja že v letu 2009/10 imeli strokovnjake, specialiste za branje, ki so učiteljem v razredu v pomoč pri hitrem diagnosticiranju bralnih težav ter njihovem takojšnjem reševanju. V sosednji Avstriji »je od septembra 2010 obiskovanje zadnjega leta vrtca obvezno za vse otroke« (Poučevanje, 2011, str. 2), in sicer z namenom, da se pri njih s sodelovanjem v različnih predšolskih bralnih aktivnostih vzpostavi temelji za nadaljnji razvoj na primarni ravni. V zvezi s tem naj kot zanimivost omenimo, da je od oktobra 2015 do oktobra 2016 pri nas potekal enoletni ciljni raziskovalni projekt z naslovom *Kulturni in sistemski*

1 Simona Tancig na koncu svojega članka ta vir navaja kot: COST-IS1404 (2014). Memorandum of Understanding for the implementation of a European Concerted Research Action designated as COST Action IS1404: Evolution of reading in the age of digitisation (E-READ). Pridobljeno 22. 2. 2016 s http://www.cost.eu/COST_Actions/isch/IS1404.

dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji ter v kontekstu držav Estonije, Poljske, Finske, Japonske, Singapurja in Kitajske (z omejitvijo na Hongkong in Šanghaj), ki so bile vključene vanj, pokazal naslednje: »Pri opismenjevanju v predšolskem izobraževanju se je pokazalo, da imajo vse izbrane države v kurikulumih navedeno posebno skrb za otrokovo opismenjevanje, in sicer večinoma vsaj eno leto pred otrokovim vstopom v osnovno šolo. Izjema je Slovenija, kjer načrtnega opismenjevanja v kurikulumu za vrtce ni« (Vilar, P. in Haramija, D., 2017, str. 152).

Sistemskih zgledov za reševanje bralne pismenosti je v tujini najbrž še veliko, a zavedati se je treba, da enotnega pristopa, ki bi bil univerzalen, ni in da bo treba dobro premisliti, kako se nastalega problema lotiti. Ne smemo pozabiti, da med drugim živimo v času, ko je luč sveta s ChatGPT ugledala umetna inteligenca, in da bo problem bralne pismenosti na primarni ravni dolgoročno treba reševati tudi v tem kontekstu.

Viri:

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030. 19. 12. 2019, str. 3. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.si%2Fassets%2Fministrstva%2FMIZS%2FDokumenti%2FRazvoj-solstva%2FNovice%2FNacionalna_strategija_pismenost_-2019_30.doc&wdOrigin=BROWSELINK

Znani rezultati mednarodne raziskave bralne, matematične in naravoslovne pismenosti PISA 2022. 5. 12. 2023a. <https://www.gov.si/novice/2023-12-05-znani-rezultati-mednarodne-raziskave-bralne-matematice-in-naravoslovne-pismenosti-pisa-2022/>

Znani rezultati Mednarodne raziskave državljanske vzgoje in izobraževanja ICCS 2022. 11. 12. 2023b. <https://www.gov.si/novice/2023-11-28-znani-rezultati-mednarodne-raziskave-drzavlanske-vzgoje-in-izobrazevanja-iccs-2022/>

Rutar Ilc, Z. (2024). Demokratični (avtoritativni) vzgojni stil namesto avtoritarnega in permisivnega. *Vzgoja in izobraževanje*, 55(1-2), 15–16.

Jeriček Klanšček, H., Furman, L., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupančič, T. in Korošec, A. (2023). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2022.* Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://nizj.si/wp-content/uploads/2023/10/HBSC_e_verzija_pop_2023-2.pdf

Vilar, P. in Haramija, D. (2017). Metodologija in nekateri vsebinski poudarki ciljnega raziskovalnega projekta *Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji*. V M. Sardoč, I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (ur.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes* (str. 143–159). Pedagoški inštitut. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-258-8.pdf>

Juhant, M. in Levč, S. (2011). *Varuh otrokovih dolžnosti ali nehaite se ukvarjati z otrokovimi pravicami!* Čmrli, komuniciranje in ustvarjalnost.

S. N. (2023). *Švedska se vrača k učbenikom: zaradi digitalizacije slabše berejo in pišejo.*

<https://n1info.si/novice/svet/svedska-se-vraca-k-ucbenikom-zaradi-digitalizacije-slabse-berejo-in-pisejo/>

Tancig, S. (2016). Od Prousta do Twitterja – nevroedukacijske raziskave bralne pismenosti v digitalni dobi. V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izziv in odgovornost* (str. 9–26). Pedagoška fakulteta. https://www.pef.uni-lj.si/wp-content/uploads/2022/07/Bralna-pismenost_Posvet-PeF-2016.pdf

Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politika in praksa. (2011). <https://www.eurydice.si/publikacije/Pou%C4%8Devanje-branja-v-Evropi-okoli%C5%A1%C4%8Dine%2Cpolitike-in-prakse-SI-HL.pdf?t=1569765208>