
Strategije raziskovanja in poučevanja pismenosti

Tomaz Petek

Ugotavljamo, da književna veda branju in bralcu do sredine 20. stoletja ni posvečala posebne pozornosti, saj se je ukvarjala predvsem z avtorjem in besedilom. Šele teorija recepcije konec 60. let 20. stoletja¹ je obrnila pozornost na bralca in njegovo dejavno vlogo pri branju. Za t. i. bralno pismenost je ključnega pomena tudi razvita splošna sporazumevalna zmožnost. Proces razvijanja sporazumevalne zmožnosti pa poteka ob uresničevanju štirih sporazumevalnih dejavnosti, tj. poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Vse štiri omenjene dejavnosti uresničuje vsak učitelj pri katerem koli predmetu, zato so temelj za medpredmetno povezovanje v šoli. V prispevku se bomo osredinili na branje in pisanje.

Namen prispevka je večplasten. Z raziskovanjem, analiziranjem in z interpretiranjem domače in predvsem tuje znanstvene literature bomo skušali predstaviti različne modele usvajanja branja, ker menimo, da pomembno vplivajo na bralno pismenost, ki je osnova za doseganje visoke ravni sporazumevalne zmožnosti. Skušali bomo predstaviti tudi različne vidike ocenjevanja bralnega razumevanja. V pedagoški praksi namreč ugotavljamo, da ni enopomenskega odgovora na vprašanje, kako najboljše mogoče ocenjevati bralno razumevanje, saj obstaja veliko različnih metod, ki imajo tudi različne cilje, pomembno pa se nam zdi, da učitelj z ocenjevanjem popisuje neki napredek učenca. Ker je z bran-

1 Teorija recepcije preučuje odnos med bralcem in literarnim delom, kar jo približuje drugim strokam, zlasti psihologiji in filozofiji. Filozofsko izhodišče teorije recepcije je hermenevtika, ki raziskuje zakonitosti in sredstva interpretiranja literarnega besedila. Odnos med bralcem in leposlovnim delom vključuje komunikacijo, ki jo – upoštevajoč posredovanje, recepcijo in preoblikovanje leposlovnega besedila – poudarja ndr. J. S. Schmidt: imenuje jo estetska (tudi literarna) komunikacija. Posledica tesnega stika med bralcem in besedilom je po recepcijski teoriji, v kateri se prepletajo teorije neposrednega pristopa, ruskega formalizma in strukturalizma, bralčevo soustvarjanje literarnih pomenov besedil in celotne literarne zgodovine (Žbogar, 2003: 40).

jem povezano tudi pisanje, bomo skušali preučiti tudi ocenjevanje pisanja v razredu, in sicer v tistih delih, ki so posredno ali neposredno povezani z branjem. Modeli za učenje branja in pisanja so zelo dobro razviti v Združenih državah Amerike. V slovenski vzgojno-izobraževalni prostor želimo uvesti model CORE,² ki sta ga oblikovala Calfee in Wilson (2004). Ta model smo izbrali zato, ker menimo, da mora biti učitelj namen pri pedagoškem delu v razredu razviti potencialne učencev. Model se nam zdi zelo primeren tudi za tiste učence, ki imajo težave pri pisanju, saj jim da izkušnjo sodelovanja v procesu pisanja. To bomo v razpravi poskušali dokazati. Calfee in Wilson (2004) pa predstavljata tudi model CLAS-Plus,³ ki predvideva, da se učenci naučijo ocenjevati sami in da jih z izmenjavo izdelkov ocenjujejo vrstniki. Tudi ta model želimo prenesti/aplicirati v slovenski vzgojno-izobraževalni proces; predlagamo, da bi se pri delu z učenci uveljavil tudi na Slovenskem, ker gre za okvir poučevanja, ki ga lahko prilagodimo različnim učnim načrtom in posameznikom.

Prispevek je zasnovan kot teoretična razprava; uporabljeni sta analitično-deskriptivna in analitično-interpretativna metoda pedagoškega raziskovanja.⁴

Sodobni teoretiki (npr. Chomsky, 1965; Hymes, 1972; Canale, 1983; Taylor, 1988; Bachman, 1990) so si precej enotni v pojmovanju sporazumevalne zmožnosti, čeprav jo različno poimenujejo. Sporazumevalna zmožnost je to, kar človek zna (ima na voljo) za sporazumevanje (za opravljanje govornih dejanj) v raznih sporazumevalnih okoliščinah (prir. po Bešter Turk, 2011: 113–115). Ker je za šolsko rabo smiselno tako pojmovanje sporazumevalne zmožnosti, ki omogoča razmeroma preprosto uporabo v pedagoški praksi, povzemamo ugotovitve M. Bešter Turk (2011: 121), ki navaja, da je »sporazumevalna zmožnost zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih in učinkovitih besedil raznih vrst«. Nadalje avtorica navaja, da je sporazumevalna zmožnost sestavljena iz naslednjih gradnikov: 1) iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje; 2) stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca; 3) jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca; 4) pragmatične/slogovne/empatične

2 CORE pomeni povezovanje z že obstoječim znanjem in iskanje našega namena; organiziranje z grafičnimi in retoričnimi strukturami; refleksijo na ideje, ki jih želimo sporočiti; razširitev naučenega na nova področja v življenju (Calfee in Wilson, 2004).

3 Model ocenjevanja CLAS-Plus je namenjen učenju pisanja. Pri ocenjevanju se velikokrat ukvarjamo z vprašanjema zanesljivosti in tehtnosti ocenjevanja. Pri učenju pisanja se nam zdi najpomembnejše drugo. Zanesljivost dosežemo tako, da smo konsistentni v načinu ocenjevanja. CLAS-Plus omogoči učitelju, da spremlja miselni proces, ki vodi k pisnemu izdelku. Ustvarja veliko priložnosti, ko lahko učitelj priskoči na pomoč posameznemu učencu. Ker z učenci sodeluje skozi celoten proces pisanja, dobi tudi veliko odgovorov na vprašanje, kako lahko še izboljša svoje poučevanje (ibid.).

4 Sagadin, 1993; Mužič, 1994a, 1994b.

zmožnosti prejemnika in sporočevalca; 5) zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca ter 6) iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca.

Modeli usvajanja branja – bralna pismenost

V pedagoški in psihološki strokovni literaturi obstaja več definicij bralne pismenosti. Pečjak (1997: 9) ter Pečjak in Gradišar (2002: 39) jo opredeljujeta kot sposobnost razumeti in uporabiti tiste pisne jezikovne oblike, ki jih zahteva delovanje v družbi in ki so pomembne za posameznika. Navajata, da je bralno pismen tisti, ki: 1) tekoče bere; 2) prebrano razume; 3) je sposoben informacije, dobljene z branjem, uporabljati pri učnih in življenjskih problemih ter za osebno rast. To bi moral biti po našem mnenju prednostni funkcionalni učni cilj vsakega študijskega procesa. Treba je biti namreč pozoren na pragmatično stran bralne pismenosti in nanjo opozarjati vse šolajoče se. Ti morajo v svojem t. i. študijskem procesu nujno usvojiti visoko raven bralne pismenosti. Odgovornost za razvoj bralne pismenosti po navadi pripisujemo učiteljem razrednega pouka in pozneje učiteljem slovenščine, vendar bi bralno sposobnost morali razvijati tudi pri vseh drugih predmetih v vzgojno-izobraževalnem procesu. B. Krakar Vogel (1991) je ugotovila, da sta razvijanje bralne sposobnosti (doživljanje, razumevanje, vrednotenje) in razvijanje bralne kulture glavna funkcionalna smotra književne vzgoje v šoli.

Pečjak (1999: 61) navaja dva modela za usvajanje veščine branja, tj. psihološki model J. Chall ter psihološko-pedagoški model G. Duffyja in L. Roehler. Oba modela sta si enotna v tem, da se okoli devetega leta končata usvajanje in avtomatizacija tehnike branja z razumevanjem, nato pa se razvijajo spretnosti branja v različne namene, običajno za učenje. Chall (1983) opredeljuje šest t. i. bralnih stopenj (od rojstva do 18. leta in nad 18. letom). Ko postane dekodiranje besedila avtomatično/samodejno, se pozornost bralca lahko usmeri na razumevanje in miselne predelave besedila. Učitelji morajo predhodno znanje (glasno branje se v šoli načrtno goji do 9. leta, ko naj bi učenec znal glasno tekoče brati; pri 12. naj bi znal brati tiho in glasno z razumevanjem neumetnostna in umetnostna besedila; od 12. do 18. leta in naprej pa se glasnemu branju ne posveča več pozornosti) ponoviti in utrditi.

Pečjak (1999) na osnovi omenjenih modelov predlaga svoj spiralni model razvijanja bralnih sposobnosti, ki ima tri ravni⁵ in je bil zamišljen za osnovno šolo. Predlagamo, da učitelji ta model natančno preučijo in nadgradijo na stopnjo, ki ustreza že omenjeni definiciji bralne pismenosti. Predvideva-

5 Na prvi ravni otrok razvija temeljno bralno sposobnost, tj. tehniko branja, na drugi bralno razumevanje in na tretji sposobnost fleksibilnega branja (prilagajanje hitrosti in načina branja vrsti in težavnosti besedil ter bralnemu cilju). Upoštevati je treba, da mora biti končni cilj bralnega pouka t. i. pismen bralec (Pečjak, 1999).

mo, da je za usvojitev tega znanja potrebna neposredna vaja, tj. ponavljanje poskusov samostojnega doživljanja in razumevanja besedil ob učiteljevem usmerjanju in popravkih.⁶ Zavedati pa se je treba, da proces usvajanja pismenosti ni omejen le na leta šolanja, ampak traja vse življenje, tj. od zgodnjega otroštva do odrasle dobe.

Model procesa branja

Ko beremo, se po navadi poteka tega procesa sploh ne zavedamo, saj sta naša pozornost in zavedanje usmerjena predvsem na pomen besedila. Učitelj se mora zavedati, da proces branja poteka na stopnji dobrega obvladanja te sposobnosti do določene mere avtomatično in pod podzavestno kontrolo. Po nekaj trenutkih razmišljanja bo skoraj vsak večši bralec znal naštetih nekatere izmed sestavin (dejavnikov) procesa branja. Mislimo, da je pomembneje, da prepoznamo, kako so ti dejavniki medsebojno povezani, kakšno je njihovo medsebojno delovanje. Eden izmed modelov razlage bralnega procesa, ki sta ga ndr. predstavila tudi Allard in Sundblad ter drugi (1987), opisuje naslednje dejavnike: 1) znanje in predhodne izkušnje; 2) predrazumevanje, prepoznavanje ali dekodiranje; 3) miselno predelovanje (dejavnosti, ki zahtevajo pozornost); 4) bralno razumevanje in 5) interpretacijo vsebine.

L. Magajna (1995/1996) pravi, da k branju po navadi pristopamo z določenim znanjem in s predhodnimi izkušnjami, kamor sodijo tudi naše jezikovne izkušnje in kompetentnost v vseh smislih. Menimo, da mora to zavedanje učitelj nujno pridobiti že med študijem (tj. izobraževanjem za pedagoški poklic) in ga nato samo še nadgrajevati na osnovi izkušenj.

Ko smo soočeni z nekim zapisom, se na nezavedni ravni začne proces aktiviranja in priklica tistih vidikov znanja ali izkušenj, ki se nam zdijo pomembni za razumevanja prebranega. Ta proces aktivacije iz predhodnega znanja in izkušenj omogoča predrazumevanje. Predhodne izkušnje so zunaj bralnega procesa, medtem ko je predrazumevanje vključeno v bralni proces. Predrazumevanje vodi in usmerja proces dekodiranja. Medtem ko dekodiramo besedilo, hkrati tudi miselno predelujemo vsebino predrazumevanja. Dekodiranje in spremljajoči procesi miselnega predelovanja vodijo do bralnega razumevanja. Če izločimo dekodiranje, ne moremo govoriti o branju, ampak o razmišljanju. Če odvzamemo miselne procese, nam ostane le deko-

6 Razvoj sposobnosti branja po razvojnih teorijah ne poteka enakomerno, ampak se otrok branja in pisanja na različnih stopnjah loteva s povsem različnimi strategijami. Ti različni načini se nato izpopolnjujejo, stapljajo z drugimi strategijami in povezujejo z drugimi sposobnostmi, dokler otrok ne doseže stopnje tekočega branja z razumevanjem, ki je značilna za izurjenega bralca. Vpogled v različne modele, ki so si med seboj podobni, v nekaterih pogledih pa tudi različni, lahko zmede. Vendar pa ravno raznolikost omogoča vsakemu, da najde model, ki jasneje in uporabneje opisuje določeno stopnjo v razvoju ali se bolj ujema z njegovimi izkušnjami ali opažanji, je zanj razumljivejši in preprostejši (ibid.).

diranje, tj. mehanično branje brez razumevanja. Ta proces mehaničnega branja pa bi težko imenovali branje (Magajna, 1995/1996). Če se izbrano besedilo nanaša na snov, ki jo dobro poznamo, bo po naših izkušnjah dobro in bogato predrazumevanje omogočalo hitro in tekoče branje.

Če beremo besedilo s področja, ki ga ne obvladamo, če je jezik zelo abstrakten in povedi zapletene, bo predrazumevanje gotovo slabo, branje besedila pa počasnejše in težavnejše. Tega si učitelji ne smejo privoščiti. Če se to vendarle zgodi, pa ima učitelj še vedno čas, da proces branja občasno ustavi, ponovno prebere del besedila in včasih pogleda v slovar. Hitrost branja je vedno funkcija predrazumevanja. Bralno razumevanje zahteva predelovanje obojega, predrazumevanja in dekodiranja. Brez predrazumevanja smo soočeni s praznimi besedami, brez dekodiranja pa nam ostaja le golo ugibanje. Pri tekočem bralcu je ena izmed teh poti k razumevanju – pot dekodiranja – povsem avtomatična. Analiza razumevanja pa nikoli ne poteka avtomatično, čeprav lahko poteka brez nekega zavestnega npora (nezavedno). Tej dejavnosti mora učitelj posvetiti veliko pozornosti. Proces branja vključuje tudi razvoj interpretacije vsebine, ki pa je po našem mnenju bistvenega pomena za proces branja (prir. po Magajna, 1995/1996).

Ocenjevanje bralnega razumevanja

Po navadi ni lahko odgovoriti na vprašanje, kako najbolje ocenjevati bralno razumevanje, saj obstaja veliko različnih metod, ki imajo tudi različne cilje. Učitelji se morajo zavedati, da imajo lahko za enega izmed ciljev vzgojno-izobraževalnega procesa na splošno prepoznavanje bralnih navad pri učencih, določanje njihove ravni znanja, dokumentiranje njihovega napredka, hkrati pa so prisiljeni uporabljati tudi standardizirane preizkuse znanja, ki so narejeni tako, da ocenijo poučevanje branja in napredek učencev po veljavnem učnem načrtu. Prav tako morajo prepoznati učence z resnimi težavami pri branju, čeprav merila niso jasno določena. Pogosto morajo tudi interpretirati izsledke različnih meril bralne sposobnosti učencem in njihovim staršem (prir. po Carlisle in Rice, 2004).

Z ocenjevanjem učitelj popisuje napredek. Ocenjuje pa se z različnih perspektiv. Nekatera ocenjevanja učitelji uporabljajo, da spremljajo napredek svojih učencev in da jim tako prilagodijo učni program. V takih primerih učitelj po navadi izbere preizkus, ga razdeli in na koncu sam interpretira izsledke. Druge metode uporabljajo, da primerjajo posamezne razrede, območja ali države. Po navadi jih pripravijo na državni ravni. Lahko jih uporabljajo za upravičevanje izbire določenega šolskega programa in ocenjevanje njegove učinkovitosti. Pomembno je, da učitelji premislijo, kakšen je njihov namen, da se izognejo napačni razlagi ali neprimerni rabi izsledkov (ibid.). To lahko po našem mnenju apliciramo tudi na druga šolska področja.

V nadaljevanju prispevka bomo razpravljali o različnih vidikih ocenjevanja bralnega razumevanja. To so: 1) ocenjevanje na krajevni in državni ravni ter različne prilagoditve, vključno z merili za prepoznavanje bralnih motenj; 2) ocenjevanje, s katerim identificiramo otroke, ki so v nevarnosti, da razvijejo bralno motnjo; 3) ocenjevanje, ki nam pomaga pri poučevanju, vključno z merjenjem znanja na osnovi učnega načrta; 4) ocenjevanje celostnega dela učencev. V pedagoški praksi potrebujemo ocenjevanje, ki bo odražalo znanje, ki ga učenec pridobi z branjem, njegovo vpletenost v besedilo in sposobnost uporabe znanja, ki ga pridobi z branjem. Za vse te izzive ni preprostih rešitev in tega se morajo po našem mnenju zavedati tudi vsi učitelji.

Ocenjevanja na krajevni in državni ravni ter različne prilagoditve

Ocenjevanja se po navadi uporabljajo za vrednotenje programov. Uradniki z njimi prisilijo šole in učitelje k odgovornosti. Podatke zbirajo s standardiziranimi testi, ki jih sestavijo na državni ravni in jih nato objavijo. Na krajevni ravni jih šole lahko uporabijo za vrednotenje svoje organizacije in poučevanja: kakšni so učinki programov, sestavljanja razredov ali demografskih sprememb. Izsledke po navadi delijo s starši (Carlisle in Rice, 2004). Simmons et al. (2000: 99–106) predlagajo, da šole vzpostavijo sistem, ki učiteljem omogoča, da redno spremljajo delo učencev, in sicer tako, da vidijo, kakšen je napredek, in sproti prilagajajo program. Študija učinkovitega šolstva, kot še navajajo omenjeni avtorji, je ugotovila, da obstaja medsebojna odvisnost med dobrim branjem in rednim vrednotenjem napredka. Šolska reforma je veliko učiteljev in uradnikov prepričala o pomembnosti usklajevanja ocenjevanja in poučevanja.⁷

Lahko se zdi nepravilno, da od učencev, ki imajo težave z branjem, zahtevamo, da se udeležijo testiranja, pri katerih morajo veliko brati. Toda pomembno je, da imamo podatke o vseh otrocih, ne glede na njihove sposobnosti. Thurlow et al. (2000: 154–163) so razložili nekaj negativnih posledic izključitve. Ena je, da od takšnih učencev prenehamo pričakovati, da bodo sledili učnemu načrtu. Vodi tudi k zmanjšanju njihovega napredovanja; večje število jih konča v posebnih programih pa tudi primerjave med šolami ne dajejo pravih podatkov. Allington in McGill - Franzen (1992: 397–414) sta k objavljenim podatkom prištela učence, ki jim ni bilo dovoljeno opravljati testiranja; ugotovila sta, da so imele nekatere šole precej slabšo statistiko od objavljenih. Šole se namreč želijo s takšnim delovanjem bolje pokazati v okolju; ker morajo imeti prepričljiv vzrok za izključevanje posameznikov, jih ne »spuščajo« v višji razred ali pa jih vključujejo v posebne programe. To

7 Te tuje ugotovitve v prispevku navajamo zato, ker jih želimo prenesti tudi v šolsko prakso na Slovenskem.

ni vedno najboljše za učence. Kritično mnenje o teh zadevah si mora po našem mnenju ustvariti tudi učitelj, ki je aktivno vključen v vzgojo-izobraževalni sistem; imeti mora možnost podati strokovno mnenje v procesu odločanja glede tega.

Prilagoditve smo povzeli po Carlisle in Rice (2004) ter jih razdelili v štiri kategorije: 1) prilagoditev vidnega formata: Braillova pisava ali velike črke za slabovidne; 2) prilagoditev odgovarjanja: nanaša se na način, na katerega lahko učenci odgovarjajo; lahko pokažejo odgovor ali pišejo na računalnik; 3) prilagoditev okolja: lahko dovolimo, da se testira doma ali z več pripomočki; 4) prilagoditev časa: lahko ga podaljšamo ali pa dovolimo vmesne odmore; to je posebno učinkovita prilagoditev za učence, ki težje berejo, predvsem podaljšanje časa. Študija učinkovitosti prilagoditev (Fuchs et al., 2000: 67–81) je pokazala, da so bile nekatere prilagoditve učinkovitejše za posameznike z učnimi težavami, da pa so bile gotovo večja prednost za njih kot za učence brez učnih težav. Učenci z učnimi težavami in brez težav so bili namreč testirani s prilagoditvami in brez njih, in sicer z daljšim časom, z večjimi črkami in z glasnim branjem. Ko so izsledke primerjali, so ugotovili, da so prilagoditve bolj pomagale prvim. Celostno gledano, jim je, kot navajajo omenjeni avtorji, najbolj pomagalo, da so jim besedilo glasno prebrali, ni pa vsem pomagal podaljšan čas ali velikost črk. Učiteljeva odločitev o primernih prilagoditvah ni bila vedno primerna za njegove učence, ni se vedno ujemala s prednostjo, ki jo je učencem dala posamezna prilagoditev. Takšni podatki po našem mnenju kažejo, da bi optimalno prilagoditev morali izbrati šele po različnih testiranjih. Pomembno se nam zdi, da učitelj pozna različne možnosti prilagoditev, na osnovi izkušenj pa se pri vzgojno-izobraževalnem procesu lahko odloči za najprimernejšo pri posameznem učencu.

Predvidevamo, da učenci z resnimi kognitivnimi primanjkljaji ali z večjimi težavami potrebujejo še večje prilagoditve, saj jim opisane v tem prispevku najbrž ne zadostujejo. Takšni učenci po navadi tudi ne bodo opravljali končnih preverjanj znanja, zato so velike spremembe testiranj za njih opravičljive. Lahko jih na primer ocenjujemo tako, da opazujemo razvoj njihovih praktičnih sposobnosti. Zelo pomembno se nam zdi, da učitelji poznajo merila za prepoznavanje bralnih motenj, ki jih lahko uporabijo, da bi ugotovili, ali imajo učenci te motnje. Carlisle in Rice (2004) navajata, da učenci z resnimi bralnimi motnjami po navadi za svojimi vrstniki zaostajajo za nekaj razredov. Po navadi se njihove težave pokažejo že takoj, ko se začnejo učiti brati, dodatna pomoč pa ni bila dovolj za rešitev problema. V takšnih okoliščinah je treba njihove sposobnosti, kot omenjata avtorja, oceniti, da bi videli, ali so njihove težave tako velike, da ustrezajo merilom za specifično učno težavo.

Carlisle in Rice (2004) navajata ameriški zakon o vzgoji in izobraževanju, ki določa, kot interpretirata avtorja, da mora biti učenec podpovprečen na enem ali več področjih (npr. govorno izražanje, branje), kar pomeni, da so njegovi rezultati močno pod pričakovanimi za njegovo starost ali razred. Obstajati mora tudi neskladje med učnim potencialom učenca, ki ga po navadi razumemo kot inteligentnost, in njegovimi dosežki na enem ali več področjih. L. S. Siegel (1992: 618–629) meni, da imajo učenci z velikimi težavami pri branju besed in z različnimi inteligentnostnimi količniki podobne fonološke procese, delovni spomin in druge lastnosti, povezane z branjem. Omenjena avtorica je ugotovila še, da prav vsi takšni učenci potrebujejo dodatno pomoč, in to ne glede na razmerje med njihovo inteligentnostjo in dosežki.

Še pomembneje pa je, da takrat, kadar uporabljamo takšen sistem, po navadi ne prepoznamo učencev z bralnimi motnjami, dokler niso stari deset let. To je delno zato, ker standardizirani testi niso dovolj občutljivi (ibid.). Učitelji bi se morali o tem po našem mnenju dodatno strokovno izpopoljevati. O tem bi morali tudi samoiniciativno razmišljati, prebrati več literature na to temo, da bi imeli v svojem miselnem procesu več vzorcev in s tem večjo možnost prepoznave. V zgodnjih letih učenci namreč ne pokažejo dovolj velike razlike med pričakovanjem in dosežki, da bi jih lahko takoj razvrstili v posebne programe. Nekaj let mora miniti, tako Siegel (1992), da so njihove težave tako velike, da se jih lahko natančno opredeli in določi oz. identificira.

Ocenjevanje, s katerim identificiramo otroke, ki so v nevarnosti, da razvijejo bralno motnjo

Ocenjevanje v vrtcu in prvem razredu pogosto nima za posledico prepoznavanja bralne motnje. Pogosto je cilj identificirati otroke, ki so v nevarnosti, da razvijejo težave pri uporabi jezika in težave s pismenostjo. Če najdemo otroke z začetnimi znaki težav z branjem, lahko to kmalu popravimo. Lahko bi jih na primer vključili v dodaten program učenja branja. Žarišče našega ocenjevanja ni razumevanje, saj imajo otroci v prvem razredu omejeno zmožnost le-tega. Če ocenjujemo razumevanje, lahko to naredimo le pri govornem jeziku ali pa preverimo le delček razumevanja, na primer določeno besedišče (prir. po Carlisle in Rice, 2004). V splošni rabi sta dva tipa ocenjevanja, ki želita prepoznati učence, ki bi lahko razvili bralno motnjo. S prvim še pred poučevanjem branja preverimo, ali že imajo vsi učenci sposobnosti, ki so potrebne, da bi se lahko naučili brati besede. Drugi tip je bolj izčrpen set testov, ki so bili razviti, da bi prepoznali učence, ki imajo težave z jezikom, zaradi česar so v nevarnosti, da se bodo težko naučili brati oziroma da bodo pisano težko razumeli (ibid.). Muter (2000) je mdr. pripravil preverjanje znanja za otroke v vrtcih. Z njim se ocenjuje fonološko zavedanje, stopnjo sposobnosti govorjenja (npr. koliko časa lahko ponavlja besedo »but-

tercup« – zlatica), ki pokaže fonološki spomin, in poznavanje črk⁸. Uspešna uporaba testiranja nam je lahko dvakratno v korist – ne dajemo preobširne razlage otrokom, ki je ne potrebujejo, in ne dajemo premalo razlage otrokom, ki jo zelo potrebujejo (ibid.). To je še en nasvet, ki bi ga morali uzavestiti že študentje pedagoških smeri. Strokovnjaki se prizadevajo pripraviti kratka in praktična testiranja, ki so hkrati tudi učinkovita. O'Connor in Jenkins (1999) sta ugotovila, da čas prvega preverjanja zelo vpliva na to, kako uspešno drugo testiranje prepozna tiste, ki potrebujejo več pomoči. Njuno testiranje je bilo učinkovitejše, ko sta ga opravila na začetku prvega razreda kot pa na koncu pomladi v vrtcu, to pa je bilo vseeno učinkovitejše kot tisto, ki sta ga opravila septembra. Najuspešnejši pokazatelji prihodnjih težav so bili imenovanje črk in hitrost fonemične segmentacije, sposobnosti ponavljanja glasov.

Nekatera testiranja pa ocenijo širši obseg sposobnosti, povezanih z jezikom. Snow et al. (1998) omenjajo pogosto uporabljena merila, s katerimi lahko ob prihodu v šolo predvidimo, kdo bi lahko imel težave. Ovrednotijo sposobnosti uporabe jezika – govorno povzemanje zgodb ali povedi, besedišče, ki ga razumejo, kako hitro lahko poimenujejo vizualne predmete pred seboj, besedišče, ki ga uporabljajo, fonološko zavedanje in zgodnjo pismenost –, koliko so pripravljeni na branje, koliko črk poznajo. Po navadi strokovnjaki upoštevajo le tri vidike – pripravljenost na pisanje (prepoznavanje črk), fonološko zavedanje, inteligentnostni količnik. Badian (2000) je ugotovil, da je uspešnost visoka pri preizkušanju spomina za povedi, procesiranje črk oziroma znakov in za poimenovanje barv. Poznavanje pravopisa so preizkusili tako, da je učenec pokazal na eno izmed štirih stvari, ki se je ujemala z znakom, ki je bil na skrajni levi. Šlo pa je za skupek števil, črk in besed. Preizkus je bil zelo uspešen. Takšna testiranja pomagajo učiteljem ugotoviti, na katere načine lahko pomagajo. Catts et al. (1999) pravijo, da morajo strokovnjaki zgodaj poseči v otrokov razvoj in vzpostaviti široko razvejano pomoč. Po njihovem mnenju je dobro, da imajo učitelji v mislih dve stvari: 1) bolje, kot izmerijo jezikovne sposobnosti, več otrok, ki bi lahko imeli težave, bodo identificirali (je pa res, da obsežna testiranja zahtevajo več časa in pomočnikov); 2) če naredimo manj obsežna testiranja, ne bomo identificirali učencev, ki imajo težave na področjih, ki jih nismo preverjali.

Ocenjevanje, ki nam pomaga pri poučevanju

Carlisle in Rice (2004) navajata, da je treba ob ocenjevanju ves čas spremljati napredek učencev. Pri tem gre za zbiranje podatkov o tem, koliko se

8 Več o težavah, ki se pojavijo pri takšnem predpostavljaju prihodnje uspešnosti otrok, v Snow, C. E., Burns, S., Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

učenci približajo nekemu našemu kratkoročnemu cilju, pri končni oceni pa, koliko se približajo dolgoročnemu cilju. Slednje ocenjuje tudi večina standardiziranih testov bralnega razumevanja. Z ocenjevanjem napredka učencev po učnem načrtu lahko učitelj tudi preverja, koliko se njegovi učenci odzivajo na njegovo razlago. Takšna informacija omogoča prilagajanje, še navajata omenjena avtorja. Ocenjevanja se lahko lotimo s kvalitativnimi ali kvantitativnimi metodami.

Carlisle in Rice (2004) omenjata, da so pri merjenju znanja na osnovi učnega načrta pomembne naloge, ki preverjajo bralne lastnosti, ki so merljive, na primer: točnost in gladkost branja na glas. Posebno pomembna se zdi ugotovitev omenjenih avtorjev, da je uspešnost pri glasnem branju zelo povezana z uspešnostjo učencev v šoli. Menimo, da je velika možnost, da bi se tako dalo prepoznati zmožnost bralnega razumevanja učencev. Carlisle in Rice (2004) navajata še, da se ta dejavnost izvaja tako, da učitelj prosi učenca, naj glasno prebere besedilo, ki je ustrezne težavnostne stopnje (na primer odlomek iz knjige, ki jo v razredu trenutno berejo). Nadaljujeta, da učitelj posname napake in oceni uspešnost, nato izračuna število besed, ki so bile pravilno prebrane v eni minuti. Problem vidita v tem, da tako učitelj ne dobi informacije o sposobnostih razumevanja, na primer, koliko se je učenec zmožen spomniti glavnih idej, ko prebere besedilo. Takšno preverjanje znanja torej ni uporabno za ocenjevanje primernosti svojega »predavanja« in načrtovanje prihodnjega. Lahko pa pomaga učitelju določiti, v kako težavnih besedilih se je sposoben posamezen učenec znajti. Poleg tega načina merjenja znanja avtorja pogosto omenjata tudi merjenje sposobnosti pomnjenja slišane in prebranega, koliko informacij učenec zadrži. Nudi tudi vpogled v to, kako so te informacije organizirane v spominu učenca. Težko pa je to ocenjevati. Najlažje je le prešteti besede, vendar pa lahko nekdo z manj besedami povzame več idej iz besedila. Tako lahko preštejemo le besede, ki nosijo določen pomen. Tretja metoda pa je, kot še navajata omenjena avtorja, da razdelimo besedilo v več delov glede na različne ideje, ki jih sporoča. Tako lahko ocenimo, koliko idej je učenec povzel. Naslednji način testiranja so naloge, v katerih je zbrisana vsaka sedma beseda. Nadomeščena je s tremi besedami, med katerimi mora učenec izbrati primerno (mogoča je le ena). Učenci morajo odstavek prebrati in izpolniti v treh minutah, tako da morajo biti njihove odločitve hitre. Takšne naloge lahko opravljamo tudi na računalniku, kar je v sodobnem času, ko je informacijsko-komunikacijska tehnologija v porastu, še posebej priporočljivo. Raziskave kažejo, da so se učenci učiteljev matematike, ki so ocenjevanje uporabljali tudi za izboljšanje svojega poučevanja, veliko bolje odrezali na državnih standardiziranih testiranjih. Zelo mogoče je, da bi bili izsledki podobni tudi pri poučevanju branja (prič. po Carlisle in Rice, 2004).

Ocenjevanje celostnega dela učencev

Carlisle in Rice (2004) navajata, da veliko učiteljev raje ocenjuje napredek učencev, tako da upošteva široko množico njihovih lastnosti pa tudi izsledkov, ki jih dajo različna testiranja. Želijo uporabljati metode ocenjevanja, ki se osredinjajo na motivacijo in vnemo učenca. Ena takšnih metod je ocenjevanje pisnega odziva na prebrano besedilo. Lahko je tudi čustveno obarvano in vsebuje opise lastnih izkušenj, na katere so se spomnili ob branju besedila. Lahko si tudi želijo razumeti, kako so učenci usvojili določeno razumevanje besedila. To bi lahko ugotovili tako, da bi učenca prosili, da na glas razloži, kako je razumel besedilo. Takšne metode zahtevajo, da učenec pripravi odgovor ali izdelek, ki pokaže njegovo znanje in sposobnosti. Takšno ocenjevanje jih veliko razume kot zelo avtentično, kadar odraža pogoje, pod katerimi so si učenci skonstruirali določen pomen – na primer skupinske razprave, individualne projekte, posebne naloge, katerih namen je bil, da učitelj spodbudi premišljevanje učencev o določenem besedilu. Gre za ocenjevanje uporabe branja v naravnem okolju in kaže na kompleksnost interakcije, ki jo ima vsak bralec z besedilom. Druge metode, ki prav tako želijo ocenjevati čim bolj pristno izkušnjo branja, so, kot še navajata omenjena avtorja, bralni dnevniki učencev, esejski odgovori na odprta vprašanja, posnetki dramskih del, ki so jih prebrali in odigrali učenci v razredu (Carlisle in Rice, 2004). Predlagamo, da te ideje oz. dejstva v svoje delo vključijo tudi slovenski učitelji, predvsem na razredni stopnji.

Ugotavljamo, da se te metode od tradicionalnega preverjanja znanja razlikujejo na dva načina. Pri ocenjevanju se lahko opiramo na merila in ne na norme. Učenca ovrednotimo glede na merila, ki smo jih razvili z analiziranjem besedila, s katerim učenca testiramo. Na drugi način pa vrednotimo tako, da učenca primerjamo z vrstniki. Druga razlika je, da ocenjujemo znanje gradiva, ki smo ga predelali v razredu.

Zelo malo pa je bilo doslej povedanega o uporabi takšnih metod ocenjevanja pri učencih z bralnimi motnjami. V eni izmed raziskav (Boerum, 2000) so jih uporabili pri takšnih šestošolcih. Uporabljali so še refleksijo, postavljanje ciljev in samoocenjevanje. Imeli so tudi t. i. portfelje,⁹ ki so kazali napredek učencev. Rezultat je bil, da so učenci prepoznali, kje jim gre in kje ne, in si začeli postavljati zmerne cilje za izboljšanje. Informacije, ki jih da t. i. portfelj, bi bile tako lahko dodatek k informacijam, ki jih dajejo tradicionalna testiranja znanja. Wiig (2000) meni, da moramo najti način, kako identificirati učence, ki imajo težave pri učenju zaradi pomanjkljivega ne-

9 T. i. portfelji dajejo vpogled v napredek učenca pri delu v razredu in v njegovo osebno doživljanje. Da bi bili lahko kar najbolj uporabni, menimo, da bi bilo treba določiti merila, s katerimi bi načrtno ocenjevali vsebino portfeljev – merila, ki bi jih lahko uporabljali različni učitelji v različnih šolah, tudi v slovenskem prostoru.

vropsihološkega razvoja pri uporabi jezika in učenju pismenosti, in jih ločiti od učencev, ki imajo drugačne vzroke za težave (pomanjkanje motivacije, premalo možnosti za učenje itn.). Različni tipi ocenjevanj imajo prednosti in pomanjkljivosti, zato omenjeni avtor meni, da moramo ocenjevati z različnih perspektiv in večdimenzionalno. To pomeni, da uporabljamo tradicionalne in tudi novejša metode (portfelje, samoocenjevanje itn.). Poudarja, da lahko le z uporabo različnih metod ugotovimo, zakaj ima učenec težave. Tako lahko učitelj bolje razume posameznika, njegove izkušnje učenja, njegov napredek.

Učitelji se velikokrat sprašujemo, ali obstaja ena sama najboljša naloga, s katero bi zanesljivo izmerili bralno razumevanje. Lahko bi rekli, da ne obstaja. Različne naloge nam ponudijo različne vidike bralnega razumevanja učencev. Preverjajo različna znanja in sposobnosti. Vprašanja s podanimi odgovori, med katerimi izbiramo, z lahkoto razdelimo in ocenimo. Z njimi lahko preverimo razumevanje glavnih idej in podrobnosti. Toda, ker je besedilo ves čas pred učencem, ne moremo preveriti sposobnosti pomnjenja. Tako postane testiranje le interpretacija besedila. Zdi se nam dobro, da strokovnjaki razumejo cilje in metode ocenjevanja bralnega razumevanja. Pomembno je tudi vedeti, da je razumevanje prebranega zelo zapleten miselni proces, ki ga ne moremo spoznati, dokler ne prosimo bralca, da nekaj naredi z informacijami iz besedila ali nekaj pove o njih.

Ocenjevanje pisanja v razredu

Proces razvijanja sporazumevalne zmožnosti poteka ob uresničevanju vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti. Ker je z branjem neposredno povezano pisanje, bomo preučili tudi ocenjevanje pisanja v razredu, in sicer v tistih delih, ki so posredno ali neposredno povezani z branjem.

Calfee in Wilson (2004) navajata, da je kritični čas učenja pisanja med tretjim in devetim razredom, ko učenci preidejo iz preprostih dnevniških zapisov k resnejšemu pisanju. To je tudi čas, ko začno dobivati čedalje daljše pisne naloge. V višjih razredih pa se učenci srečajo tudi z zahtevami po pisanju pri drugih predmetih. Spretno pisanje je pomembno že samo po sebi, prav tako pa kot način predstavitve/prikaza razumevanja snovi na različnih področjih. Na to lahko učitelj opozarja ves čas. Če se o tem seznanji že med študijem, menimo, da gre lažje in da lahko bolj celostno pristopi k problemu. Omenjena avtorja navajata še, da so navodila za pisanje danes prevečkrat taka, da je učenec pri izpolnjevanju naloge prepuščen samemu sebi. Ne razume namena svojega pisanja in nima podpore. Njegovo delo je vrnjeno z oceno, rdeče večinoma opozarja le na površinske napake. Na tem mestu predlagamo večjo angažiranost učiteljev pri tem, tudi pogovorne ure z učencem.

V poučevanje pisanja je smiselno vključiti preučevanje izhodiščnega besedila. Tako damo učencem skupno znanje, iz katerega lahko izhajajo, pa tudi relevantno besedišče in ideje. Poleg tega aktivno ukvarjanje z besedilom učenecem pomaga, da postanejo pozorni na to, kako besedilo strukturiramo, kar je pomembna osnova za naloge, kot sta povzemanje in parafraziranje, ter zahtevnejše, kot sta širitev in preoblikovanje ideje. Poučevanje se začne z vsebino, sledijo slog, struktura in pisni predpisi. Pomembno je tudi, da so učenci aktivno vpleteni v razmišljanje o tem, kako napisati besedilo. Varno okolje razreda spodbuja učence, da svoje mnenje delijo z drugimi (prir. po Calfee in Wilson, 2004).

Neposredno povezovanje branja in pisanja

V nadaljevanju predstavljamo model CORE, ki sta ga oblikovala Calfee in Wilson (2004). Koncept omenjenega modela bi z vključitvijo v ta prispevek radi prenesli v slovenski prostor in v aktivno prakso vzgojno-izobraževalnega procesa. Prav ta model smo izbrali zato, ker menimo, da mora biti učiteljev namen razviti potenciale učencev. Pri oblikovanju predloga za implementacijo v slovenski prostor smo imeli najprej nekaj pomislekov, ker mora učitelj v poučevanje po tem modelu vložiti veliko truda in energije, imeti pa mora tudi nekaj izkušenj, a smo se na osnovi raziskanih prednosti tega modela odločili za predstavitev z namenom, da se o njem začne razmišljati tudi na Slovenskem. Model se nam namreč zdi zelo primeren tudi za učence, ki imajo težave, saj jim da izkušnjo sodelovanja v procesu pisanja. Nato pa so se učenci kar naenkrat prisiljeni spopasti z daljšo in s kompleksnejšo nalogo, zato se jih veliko ustraši in ne vedo, kako bi se je lotili. Učenci, ki imajo že tako težave, se odzovejo tako, da dajejo preproste odgovore na vprašanja, napišejo, česa se najprej spomnijo, uporabljajo preprosto besedišče in se ne ozirajo preveč na občinstvo, retorične možnosti in na organizacijo besedila. Zelo pomembno se nam zdi tudi to, da ta model temelji na tem, da pisci ves čas določajo svoje cilje, občinstvo, organizacijsko strukturo in govorniški položaj. Skozi vajo, pri kateri jih nekdo podpira, se naučijo postati boljši v razmišljanju in pisanju.

CORE pomeni CONNECT – POVEZOVANJE z že obstoječim znanjem in iskanje našega namena; ORGANIZE – ORGANIZIRANJE z grafičnimi in retoričnimi strukturami; REFLECT – REFLEKSIJA na ideje, ki jih želimo sporočiti; EXTEND – RAZŠIRITEV naučenega na nova področja v življenju.

V prvem delu po tem modelu, ki ga povzemamo po Calfee in Wilson (2004), začnemo razmišljati o podrobnostih naloge, učitelju pa to tudi omogoči, da presodi, koliko učenci že znajo o določeni temi. Učenci se naučijo razumeti, kako postaviti svoje cilje, določiti, kaj je namen njihovega pisanja,

ugotoviti, kaj bodo dosegli s svojim delom, in razmisliti, kdo bo občinstvo njihovega končnega izdelka. Cilj je, da poučevanje ni le dodelitev naloge, ampak ustvarjanje del, ki vplivajo na mnenje in dejanja drugih, ki zabavajo in opozarjajo, ki presežejo področje šolskega ocenjevanja. Pomembno je tudi, kot poudarjata omenjena avtorja, da se učenci naučijo poiskati vire za svoje pisanje – ne le življenjskih izkušenj, ampak tudi relevantne pisne vire. V drugem delu učitelj vodi učence v raziskovanju že obstoječega znanja in izkušenj ter v ugotavljanju, kaj še morajo izvedeti. Model podpira sodelovanje; najučinkovitejše je v majhnih skupinah, lahko pa sodelujejo vsi hkrati. Skupaj naj ustvarjajo grafične ponazoritve (miselne vzorce,¹⁰ preglednice itn.), ki javno organizirajo informacije in podpirajo razmišljanje o njih. Obisk knjižnice in internet pomagata najti dodatne informacije, ki jih vključujemo v grafične ponazoritve. Učitelj podpira in usmerja; usmerja k novim informacijam in jih pomaga organizirati. Razlaga, zakaj izbrati določeno ponazoritev, in razpravlja o posameznih izbirah. Sčasoma se bodo lahko učenci sami lotili podobnih strategij in ponazoritev. Učitelj lahko v ocenjevanje vključi, koliko so učenci tega sposobni. Med poučevanjem učitelj vključuje aktivnosti in razprave, ki omogočajo refleksijo na sam proces pisanja in končni izdelek. Učenci vadijo »metagovor«, tj. govorjenje o tem, kako razmišljamo med sestavljanjem pisnega izdelka. Med tem zagovarjajo in razložijo svoje razmišljanje. Učitelj jih vodi tako, da jih nauči konstruktivne kritike samega sebe in drugih ljudi. V četrtem delu učenci presežejo navadno učenje, s tem ko združijo različne aktivnosti, da lahko napišejo končni izdelek. Najprej učenci napišejo prvo različico. Kritično jo pregledajo sami in z vrstniki, ti pa jim pomagajo s komentarji in z nasveti. Poskušajo se oceniti sami, nato pa jih ocenijo še vrstniki. Tako se naučijo gledati na svoje besedilo s perspektive bralca. Čeprav je glavni cilj naloge ocenitev, pa lahko učenci svoj izdelek pripravljajo tudi za objavo. Vse se začne s pisanjem prvotnih idej, nato si zamislimo, kakšen naj bi bil naš izdelek; ko se pisanje bliža koncu, pa je dobro še enkrat preveriti, kakšen je bil naš osnovni namen. Ta se je lahko med procesom pisanja spremenil. Tako se ves čas učimo tudi refleksije. Kadar jih učenci javno delijo, to pomaga učitelju oceniti njihov napredek razumevanja procesa pisanja od prve različice do tiste prave, kompleksne (Calfee in Wilson, 2004).

Model v praksi

Modeli za učenje branja in pisanja so zelo dobro razviti v Združenih državah Amerike. Med učitelji je bil sredi 90. let prejšnjega stoletja zelo dobro sprejet t. i. model CLAS (California Learning Assessment System ali Kalifornijski sistem ocenjevanja znanja; Calfee in Wilson, 2004). Ta model temelji na kalifornijskem sistemu poučevanja in ima tri elemente: učenci be-

10 Več o miselnih vzorcih v članku Petek, T. (2011).

rejo in se odzivajo na besedilo; v manjših skupinah razpravljajo o svojih odzivih in svojih načrtih za pisanje; napišejo svoj esej. Naloge so bile standardizirane. Učitelj je dejal, da pišejo test; s tem je definiral namen in občinstvo pisanja. Zaradi potreb prakse so sistem izpopolnili, da bi bilo ocenjevanje znanja bolj utemeljeno. Učitelj namreč ni le tisti, ki razdeli teste, ampak tisti, ki aktivno podpira svoje učence med nalogami, ki jih izvedejo pred branjem in pisanjem. Učitelj celotnemu razredu razloži nalogo, nato razdeli učence v manjše skupine, ki razpravljajo o nalogi s pomočjo pripomočkov in t. i. vidnih predstavitev. Razmišljajo o krajših, zanimivih in dobro organiziranih besedilih, ki so jim dodana krajša vprašanja za razmislek. V manjših skupinah se tudi preizkusijo v pisanju, dokler sčasoma ne opravljajo vsega sami (ibid.).

Calfee in Wilson (2004) navajata, da je bil obstoječi sistem nadgrajen v t. i. CLAS-Plus. Dodatki kalifornijskemu sistemu so še posebno pomembni za začetnike. Učitelj ne predvideva, da se bodo učenci zmogli znajti sami; učiti začne celoten razred. Pri izbiri besedila posveča veliko pozornosti zanimivosti za našo ciljno skupino, mora pa upoštevati tudi vidik standardizacije. Teme niso omejene; dobro je, da se ujemajo s krajevnimi posebnostmi. Naučimo jih, da si zapišejo ideje, ki se jim porodijo. Te pa naj po končanem branju vodijo grafične ponazoritve ter naša navodila za povzemanje in analizo. Učitelj vodi razpravo v manjših skupinah z različnimi nalogami, pri katerih lahko sodelujejo. Ves ta proces se mora kazati v končnem eseju, ki ga bomo ocenili. Pravzaprav je meja med poučevanjem in ocenjevanjem nekoliko zabrisana. Lahko bi se pojavila kritika, da daje učitelj preveč pomoči, vendar pa je to ključno v obdobju, ko se še učimo, in v razredu lahko pomaga odkriti, do kod sega posameznikova zgornja meja sposobnosti. Razkrijemo lahko tudi okoliščine, v katerih posameznik lahko uspe ali ne more uspeti (prir. po Calfee in Wilson, 2004).

Zavedati se je treba, da ocenjevanje vedno sproži tudi razmišljanje o kakovosti rezultata, da imamo neki odgovor o učinkovitosti svojega dela, da lahko podamo pisno oceno in da lahko podamo mnenje o uspešnosti modela poučevanja. Model CLAS-Plus predvideva, da se učenci naučijo ocenjevati sami in da jih z izmenjavo izdelkov ocenjujejo vrstniki. Ocenjevati se naučijo tudi, ko v manjših skupinah sodelujejo z vrstniki. Dane ocene so informacija učitelju in hkrati konstruktivna pomoč učencu. Pomembno pa je, da se učitelji in učenci naučijo uporabljati rubrike. V nadaljevanju predstavljamo model CLAS-Plus avtorjev Calfee in Wilson (2004), in sicer z namenom, da bi ga prek tega prispevka prenesli v slovenski vzgojno-izobraževalni proces in da bi se pri delu v razredu uveljavil tudi na Slovenskem. Za uporabo v slovenskem prostoru je bilo treba prilagoditi le ocenjevanje. Ta model ima namreč

poleg ocen 1–5 predvideno tudi oceno 6. Ker v Sloveniji na področju osnovno- in srednješolskega izobraževanja te ocene ni, smo najvišjo oceno v modelu (6) poimenovali kot 5+ in jo obravnavamo kot presežek. Za model CLAS-Plus so pomembni naslednji parametri: dolžina, koherenca, besedišče, jezik (slovnica/pravopis/uporaba pravil). V Tabeli 1 je zapisano, kakšno znanje je treba pokazati za posamezno oceno.

Pomembno je, da učitelj na(d)gradi drznost in raziskovalni duh. Veliko učencev se sicer pri pisanju drži preverjenih preprostih besed, saj se bojijo napak. V sprotni opombi št. 11 je povzet konkreten primer, ki je v izvirniku objavljen v delu avtorjev Calfee in Wilson (2004: 592–594).¹¹

11 CLAS-PLUS ZARES

Povzemamo situacijo dogajanja dveh dni v osmem razredu; imajo tudi precej manj sposobnih učencev. Smo v januarju, jeseni pa so se učenci učili o družbenih vplivih na posameznikovo vedenje. Tema je združevala učna načrta sociologije in angleščine. Želimo, da so učenci zmožni uporabiti znanje, ki so ga usvojili v preteklosti.

1. DAN

Pred branjem

Učiteljica začne nalogo, katere namen je učence motivirati za sodelovanje in jim pomagati, da začnejo današnjo snov povezovati z že prej usvojeno. Najprej določi namen aktivnosti: »Danes in jutri se bomo ukvarjali z branjem in s pisanjem, kar smo že počeli pred počitnicami. Ali se spomnite, da smo se pogovarjali, kakšen vpliv imajo lahko posamezniki na družbo?« Nato postavi vprašanje, ki bo tudi osnova pisne naloge: »Živimo v svetu, polnem nasilja. Zakaj je tako? Vzemite si nekaj minut in napišite vse ideje, ki vam padejo na pamet.« Učenci so se že jeseni naučili, da ob tej aktivnosti napišejo vse, česar se spomnijo, in sicer tisti trenutek, ko se jim porodi ideja, ob tem pa, da jim ni pomembno misliti na jezikovno pravilnost. S to aktivnostjo aktiviramo spomin. Nato se učenci povežejo v pare in se pogovarjajo o svojih idejah. Vedo, da lahko svojim zapiskom dodajo tudi tiste s »partnerjevega« seznama. Dodajajo pa tudi nove ideje, ki se porajajo med pogovorom. Tako učenci delajo obsežne sezname besed in idej, učijo pa se tudi zagovarjati svoje izbire.

Nato učiteljica pozove pare, naj predstavijo svoje ideje razredu. Sama na velikem listu papirja zapisuje kratke povzetke idej. Ta seznam seveda še ni organiziran. Nato naroči učencem, naj povežejo ideje, ki sodijo skupaj, in na tablo skupaj narišejo miselni vzorec. Najprej učenci imenujejo glavne kategorije, ki se nato razvejajo na več točk. Učiteljica jih ves čas sprašuje po utemeljitvi postavitve ideje v miselni vzorec. Tako se učijo refleksije. Pari ali manjše skupine lahko tudi sami razvrstijo ideje po kategorijah, ki so jih določili skupaj z razredom.

Nato učiteljica učence spet spomni, kaj je njihov namen, in definira njihovo nalogo: »Danes in jutri boste govorili in brali o tem, kaj naj bi povzročalo nasilje. Z nami boste delili svoje mnenje in poslušali mnenje preostalih. Jutri boste napisali esej, ki bo utemeljil vaše mnenje – tako kot kakšna časopisna kolumna. Predstavili boste argumente, ki podpirajo vaše mnenje, in razpravljali o argumentih, ki ga ne. Na koncu šolskega leta si boste spet ogledali ta esej, da boste videli, koliko ste napredovali.«

Branje s pisanjem

Učenci nato preberejo besedilo, ki je izbrano glede na svojo zanimivost in kakovost pisanja. Potem ko učiteljica razdeli besedila, opozori na vprašanja ob besedilu, ki so napisana, tako da učencem poudarja najpomembnejše in jih prisilijo k razmišljanju. Dodatno navodilo pa je tudi, da podčrtajo ali obkrožijo ključne besede in besedne zveze. Učitelj lahko naloge prilagodi sposobnostim učencev, tako da jim najprej naroči, naj prepoznajo ključne ideje ali da naj »študirajo« prvi stavek vsakega odstavka. Konkretna učiteljica združi v pare bolj in manj sposobne bralce ter jim naroči, naj si tiho izmenično berejo odstavke in se pogovarjajo o nji-

Model ocenjevanja CLAS-Plus je namenjen učenju pisanja. Pri ocenjevanju se velikokrat ukvarjamo z vprašanjema zanesljivosti in tehtnosti ocenjevanja. Pri učenju pisanja se nam zdi najpomembnejše drugo. Zanesljivost

hovich pomenih. Ko preberejo, individualno povzamejo glavne točke, lahko po alinejah ali v celotnih stavkih.

Po branju

Učiteljica se vrne k miselnemu vzorcu in ga s pomočjo učencev dopolni z novim znanjem. Nato jim pomaga z določanjem ključnega vprašanja, o katerem bodo pisali: »Veliko jih verjame, da nasilje v filmih in na televiziji povzroča nasilno vedenje pri mladih ljudeh.« Mi s tem ne soglašamo, ker mislimo, da se nasilja ne da naučiti, da ljudje po naravi nismo nasilni in da gre vzroke iskati kje drugje. Učiteljica jim na koncu predlaga, da se osredinijo na ključne besede, besedne zveze v njenem navodilu in jih poizkusijo tudi parafrazirati.

Da bi učenci k nalogi pristopili še bolj organizirano, z njimi nariše preglednico. Temo zapiše v zgornji levi kot. Nato ji učenci narekujejo, kaj naj spodaj napiše kot mogoče vzroke nasilja. Desno od teme naredi stolpec za argumente za in še za argumente proti. Nato vpraša učence, kako bi svoje občinstvo prepričali o prvi trditvi (se pravi, da televizija res povečuje ravan nasilja), kako bi jih prepričali, da to ni res, in odgovore zapiše. Učence spodbuja, naj iščejo odgovore v besedilu, ki so ga prebrali, spodbuja pa jih tudi, naj izrazijo svoje mnenje in delijo svoje izkušnje. Ko je na tabli že veliko informacij, učiteljica preusmeri pogovor na refleksijo. Sprašuje učence o načinu njihovega dela in tudi o končnem izdelku. S tem jih prepriča, kako pomembno se je pripraviti na samo pisanje. Medtem lahko učiteljica tudi opazuje, koliko posamezni učenci razumejo, kar skupaj počnejo. Na koncu povzame današnje delo in napove, da bodo jutri učenci uporabili današnje informacije, da bi napisali argumentativni esej o vplivu televizije in filma na nasilno vedenje. Dodatno jih motivira še s tem, da jim pove, da bodo tak tip eseja pisali tudi na državnem preverjanju znanja in da bodo z jutrišnjim esejem naredili prvi korak k učenju, kako se napiše dober izdelek.

2. DAN

Izdelava mozaika iz vseh koščkov

Drugi dan se začne četrta faza, tj. razširitev. Najprej se na hitro spomnijo, kaj so počeli včeraj. Učiteljica jih tudi spomni, kakšne so konvencije pri pisanju eseja – več odstavkov, ki so med seboj povezani in vključujejo uvod, jedro in zaključek. Spodbuja učence, naj pregledajo svoje dotedanje zapiske in si naredijo nekaj hitrih opornih točk, preden začnejo pisati esej. Opomni jih še, naj pregledajo celoten izdelek, preden ga oddajo. Spomni jih tudi na rubrike ocenjevanja, ki pravzaprav že celotno šolsko leto visijo v razredu in po katerih so bili ocenjeni tudi dotedanji izdelki. Prav tako je že dotlej z razredom skupaj razpravljala, zakaj je en odstavek ocenjen tako, drugi pa drugače. Tudi učenci sami so se ocenjevali z njimi. Tako jih počasi čedalje bolj razumejo.

Nato začnejo učenci pisati. Ob sebi imajo lahko vse svoje dotedanje zapiske, izobešeni pa so tudi vsi miselni vzorci, preglednice in podobno, ki so jih naredili skupaj. Učiteljica pomaga samo s časovnimi opozorili; posebej opozarja, da si učenci pustijo čas za pregled izdelka, preden ga oddajo.

Ker bo ta pisni izdelek služil kot učni pripomoček, se učiteljica potruži, da jih čim prej popravi, seveda z upoštevanjem rubrik. Dela kljukice ob besedišču, ki ga je vredno pohvaliti, prav tako, kadar učenec napravi kakšno drznejšo potezo. Seveda popravi tudi jezikovne napake, ki pa trenutno niso prioriteta.

Konec tedna začne učiteljica pogovor o dosežkih. Pri tem uporablja primere iz izdelkov. Nikogar ne omenja poimensko. Le izpostavi najpogostejše napake, posebej poudari dobre primere, področja, ki bi se jih dalo izboljšati. Spet gre za refleksijo.

Zelo odgovorno je tudi povezovanje zunaj vodenih testiranj z razrednimi. V številnih učnih načrtih se ta pola dejansko ne najmeta hitro. Zelo težko je namreč oceniti dejansko znanje vsakega učenca z vprašalniki, na katerih obkrožajo odgovor. Rezultat je, da je priprava na zunanje

dosežemo tako, da smo konsistentni v načinu ocenjevanja. Učiteljici iz podanega primera pa je bilo na primer najpomembneje ugotoviti, na katerih področjih so posamezni učenci dobri in na katerih niso. Zato je zanjo pomembno, da ocenjuje tehtno. Če nekateri učenci napišejo zelo malo, to ne pomeni eksplicitno, da ne dosegajo minimalnih standardov znanja, ampak pomeni, da se je treba pogovoriti, zakaj se je to zgodilo.

Tabela 1: Značilnosti modela CLAS-Plus.

Ocena	Dolžina	Koherenca	Besedišče	Jezik
5+ (presežek)	Več kot 3 strani	Jasna glavna tema, podkrepljena s primernim besedilom. Jasni in gladki prehodi.	Precej zahtevnejših besed. Ustrezno besedišče in njegova raznolikost.	Malo jezikovnih napak. Stavki niso narejeni po istem vzorcu.
5	1–2 strani	Glavna tema je jasna. Do neke mere je argumentirana. Prehodi niso vedno jasni.	Nekaj zahtevnejših, čeprav že dovolj razširjenih besed. Prevladujejo običajne besede, ni dovolj raznolikosti.	Nekaj raznolikosti v stavčni strukturi. Nekaj jezikovnih napak.
4	Tri četrtine strani	Glavna tema je jasna z nekaj odmiki. Informacij in primerov je veliko, a niso podrobneje razloženi.	Dovolj večzložnih običajnih besed, viden trud po ustreznosti besedišča.	Stavki so dokončani, nekaj raznolikosti. Nekaj jezikovnih napak.

testiranje bolj učenje, kako naj se testa lotijo. To je pri preverjanjih znanja pisanja sicer precej manj problematično, saj imajo vsa zunanja testiranja standardizirane pogoje pisanja – omejen čas, omejeni pripomočki, ne smejo prositi za pomoč, razlago, po navadi nimajo določene namena in občinstva. Pomagamo jim lahko tako, da jim damo izkušnjo takšnega pisanja, pri katerem si morajo sami določiti namen, motivacijo in občinstvo.

Vaja s programom CLAS-Plus omogoči učiteljem, da rutinizirajo učinkovite vzorce mišljenja, ki učencem omogočajo, da uspejo tudi v okolju, v katerem nimajo podpore. Ključno je, da vidimo šolsko leto kot obdobje napredovanja. Jeseni bo ocenjevanje CLAS-Plus drugačno od tistega spomladi. Na začetku en projekt vzame tudi veliko več časa. Sčasoma pa učitelj čedalje bolj umika svojo podporo. Toda zahtevnost nalog, njihova kompleksnost se morata ravno tako povečevati. Da bi učencem uspele tudi takšne naloge, mora imeti učitelj veliko znanja in sposobnosti – znati mora tudi zgraditi razredno skupnost, v kateri učenci drug drugega spodbujajo v napredovanju. Cilj je, da znajo učenci komunicirati v različnih okoliščinah, ne samo v šoli, ampak tudi zunaj nje.

Ocena	Dolžina	Koherenca	Besedišče	Jezik
3	Od 4 stavki do pol strani	Govori o dodeljeni temi, a ima malo opisov, razlag in argumentov.	Manjzložne običajne besede, vendar večinoma preprosto besedišče, premajhna raznolikost in ustreznost.	Preprosti in ponavljajoči se stavki, včasih nepopolni. Precej jezikovnih napak, a je berljivo.
2	Od 2 do 3 stavki	Minimalno se drži teme. Zelo malo argumentov.	Preprosto besedišče.	Zelo nepopolni stavki, veliko slovničnih napak.
1	1 stavek ali manj	Nejasno.	Težko razpoznavne besede.	Nerazumljivo.

Vir: Calfee, R. C., Wilson, K. M. (2004: 583–597).

Pomembno je tudi vedeti, da ocenjevanje CLAS-Plus vzdrži le, kadar si učitelj vzame čas in opazuje odzive učencev ter jih usmerja. Dobro je tudi, da je pozoren na različne odklone od zelenega, pričakovanega. Če se to zgodi, ni treba, da učitelj začne znova, ampak, da razišče druge možnosti in se prilagodi v prihodnje (prir. po Calfee in Wilson, 2004).

Zaključek

V prispevku je opredeljena t. i. bralna pismenost, predstavljeni so različni modeli usvajanja branja – najprej psihološki model J. Chall ter psihološko-pedagoški model G. Duffyja in L. Roehler, nato pa še spiralni model razvijanja bralnih sposobnosti S. Pečjak. Izkazalo in potrdilo se je, da ti modeli pomembno vplivajo na bralno pismenost, ki je osnova za doseganje visoke ravni sporazumevalne zmožnosti. Predstavljeni in z interpretacijo podprti so tudi različni vidiki ocenjevanja bralnega razumevanja, tj.: ocenjevanje na krajevni in državni ravni ter različne prilagoditve, vključno z merili za prepoznavanje bralnih motenj; ocenjevanje, s katerim identificiramo otroke, ki so v nevarnosti, da razvijejo bralno motnjo; ocenjevanje, ki nam pomaga pri poučevanju, vključno z merjenjem znanja na osnovi učnega načrta; ocenjevanje celostnega dela učencev. Izkazalo se je, da v pedagoški praksi potrebujemo ocenjevanje, ki bo odražalo znanje, ki ga učenec pridobi z branjem, njegovo vpletenost v besedilo in sposobnost uporabe znanja, ki ga pridobi z branjem. Ugotovili smo, da ni enopomenskega odgovora na vprašanje, kako je mogoče najbolje ocenjevati bralno razumevanje. Pomembna novost v slovenskem prostoru pa je predlog implementacije modelov za učenje branja in pisanja, ki so sicer zelo dobro razviti predvsem v Združenih državah Amerike. V slovenski vzgojno-izobraževalni prostor smo uvedli model CORE, ki omogoča, da učitelj lahko razvija potenci-

ale učencev. Izkazalo se je, da je model je še posebej primeren za učence, ki imajo težave pri pisanju, saj jim da izkušnjo sodelovanja v procesu pisanja. Še eno pomembno novost v slovenskem prostoru pa predstavlja model CLAS-Plus, ki predvideva, da se učenci naučijo ocenjevati sami in da jih z izmenjavo izdelkov ocenjujejo vrstniki. Izkazalo se je, da gre pri tem modelu, pri katerem smo za slovenske potrebe priredili način ocenjevanja, za okvir poučevanja, ki ga lahko prilagodimo različnim učnim načrtom in posameznikom; ta ugotovitev prinaša pomembno prilagodljivost za implementacijo v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem. Za vse omenjene izzive glede strategij raziskovanja in poučevanja pismenosti ni preprostih rešitev in tega se morajo zavedati tudi vsi učitelji. Menimo, da lahko izsledki te razprave in uvedba omenjenih modelov v šolsko prakso na Slovenskem prinesejo pomembne novosti in izboljšave na področju branja in pisanja v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Literatura

- Allington, R., McGill - Franzen, A. (1992). Unintended effects of reform in New York. *Educational Policy*, 6, 397–414.
- Allard, B., Sundblad, B. (1987). The Reading process. V: The Scottish Council for Research in Education in cooperation with L. F. W. de Klerk (ur.). *Reading and writing skills in primary education: a report of the educational workshop held in Tilburg (The Netherlands) 9–12 December 1986*, Swets & Zeitlinger B. V., Lisse en Council of Europe.
- Badian, N. A. (2000). Do preschool orthographic skills contribute to prediction of reading? V: N. Badian (ur.), *Prediction and prevention of reading failure*. Baltimore: York Press, 31–56.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *JiS*, 56 (3–4), 111–130.
- Boerum, L. J. (2000). Developing portfolios with learning disabled students. *Reading and Writing Quarterly*, 16, 211–238.
- Calfee, R. C., Wilson, K. M. (2004). A Classroom-Based Writing Assessment Framework. *Handbook of language and literacy*, poglavje 27, 583–597.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Richard, J. C., in Schmidt, R. W. (ur.): *Language and communication*. London, New York: Longman, 2–27.
- Carlisle, J. F., Rice, M. S. (2004). Assessment of Reading Comprehension. *Handbook of language and literacy*, poglavje 24, 521–538.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331–361.

- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Eaton, S. B., Hamlett, C., Binkley, E., Crouch, R. (2000). Using objective datasources to enhance teacher judgments about test accommodations. *Exceptional Children*, 67, 67–81.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Pride, J. B., in Holmes, J. (ur.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 269–293.
- Kraker Vogel, B. (1991). *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L. (1995/1996). Razvojne teorije branja in pisanja kot osnova za sodobne pristope k začetnemu opismenjevanju. *JiS*, 41 (1–2), 61–74.
- Muter, V. (2000). Screening for early reading failure. In N. Badian (ur.). *Prediction and prevention of reading failure*. Baltimore: York Press, 1–29.
- Mužič, V. (1994a). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika*, 1–2, 39–51.
- Mužič, V. (1994b). Sinteza paradigem pedagoškega raziskovanja – zakaj in kako? *Sodobna pedagogika*, 3–4, 162–173.
- O'Connor, R. E., Jenkins, J. R. (1999). Prediction of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*, 3, 159–197.
- Pečjak, S. (1997). Koncept prenove bralnega pouka v osnovni in srednji šoli. *Pouk branja z vidika prenove*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Petek, T. (2011). Učinkovito učiteljevo javno govorno nastopanje kot temelj za uresničevanje sodobnega in kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa. V: Orel, M. (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij: zbornik referatov*, 59–74.
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618–629.
- Simmons, D. C., Kuykendall, K., Cornachione, C., Kame'enui, E. J. (2000). Implementation of aschoolwide reading improvement model: No one ever told us it would be this hard! *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 92–100.
- Snow, C. E., Burns, S., Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Taylor, D. S. (1988). The meaning and use of the term competence in linguistic and applied linguistics. *Applied linguistics* 9/2, 148-168.
- Thurlow, M. L., House, A. L., Scott, D. L., Ysseldyke, J. F. (2000). Students with disabilities in large-scale assessments: State participation and accommodation policies. *Journal of Special Education*, 34, 154-163.
- Wiig, E. H. (2000). Authentic and other assessments of language disabilities: When is fair fair? *Reading and Writing Quarterly*, 16, 179-210.
- Žbogar, A. (2003). Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ. *JiS*, 48 (5), 39-50.

venia also participated) - PISA was used. We tried to answer the following research questions; (a) Does the home use of a computer positively relate to student achievement, even when we control the factors which also relate to student achievement? (b) Does the way in which the computer is used influence students achievement? (c) In which way does the use of ICT affect students' learning achievement? To answer these questions, multiple regression analyses were used and besides the use of ICT, factors influencing students achievement were included as independent variables.

Key words: information communication technology, education, achievement, PISA.

Tomaž Petek

Strategije raziskovanja in poučevanja pismenosti

Prispevek je teoretična razprava o strategijah raziskovanja in poučevanja pismenosti s poudarkom na bralni pismenosti. Namenjen je predvsem učiteljem, ki poučujejo v razredu. Prikazani so modeli usvajanja branja, ki omogočajo uresničevanje bralne pismenosti, velika pozornost pa je namenjena ocenjevanju bralnega razumevanja učencev (cilji ocenjevanja branja, ocenjevanje branja na krajevni in državni ravni ter različne prilagoditve, merila za prepoznavanje bralnih motenj, ocenjevanje branja, ki nam pomaga pri poučevanju, merjenje znanja na osnovi učnega načrta ...). Ker sta branje in pisanje dve neposredno povezani sporazumevalni dejavnosti, je na konkretnem modelu prikazano povezovanje branja in pisanja, nakazana pa je tudi neposredna povezava s prakso na modelu za ocenjevanje CLAS-Plus, ki smo ga prilagodili slovenskemu vzgojno-izobraževalnemu sistemu.

Ključne besede: bralna pismenost, raziskovanje pismenosti, poučevanje pismenosti, modeli branja, ocenjevanje.

Research and literacy teaching strategies

The article is a theoretical discussion about research and literacy teaching strategies with an emphasis on reading literacy. It is especially intended for teachers giving lessons. The models of learning to read, making realization of reading literacy possible, are presented and a lot of attention is given to the evaluation of students' reading comprehension (reading evaluation aims, reading evaluation on the local and state level and different adjustment criteria for the recognition of reading disorders, the evaluation of reading that helps with teaching, measuring knowledge on the basis of the curriculum, etc.). Since reading and writing are two directly related activities, a concrete model exemplifies the correlation of reading and writing, and the direct relation with practical work is indicated on the evaluation model CLAS-Plus, which we have adapted to the Slovene educational system.

Key words: reading literacy, researching literacy, teaching literacy, reading models, evaluation.

Lilijana Burcar

Privatizacija in korporativizacija javne univerze

Neoliberalna kapitalistična država namerno reže in sistematično zmanjšuje že tako okleščena finančna sredstva javnim univerzam, da bi s tem ustvarila *umetno krizo* na področju njihovega financiranja. Univerze (podobno kot tudi druga področja javnega sektorja) na ta način strukturalno prisili, da navidezno samoiniciativno slej ko prej na stežaj odprejo vrata zasebnemu kapitalu in se podredijo njegovim interesom in diktatom, javne univerze same pa se pretovorijo v komercialne ustanove. Univerze in fakultete so namreč namerno odvzeta finančna sredstva prisiljene nadomestiti s 1) fleksibilizacijo in povečanimi neplačanimi delovnimi nadobremenitvami svojega učiteljskega kadra, 2) z uvajanjem šolnin, s čimer se med drugim ustvarja nov trg za zasebne banke in omejuje dostop večini do izobrazbe, in 3) s sklepanjem »partnerstev« z zasebnim kapitalom, kar javne univerze postavlja v podrejeni položaj, vodeč v pokrčenje in vsebinsko izvotlitev njihovih študijskih programov in raziskovalnih projektov. Javno-zasebna partnerstva delujejo v izrecno korist zasebnih podjetij, saj jim s prenosom zahtevnejših in dražjih raziskovalnih projektov na univerzitetna središča ni več treba financirati ne lastne in vse dražje raziskovalne infrastrukture, kot tudi ne lastne delovne sile, hkrati pa si preko t. i. tehnoloških transferjev oziroma prilaščenih patentov v celoti prisvojijo rezultate akademskega raziskovalnega dela, ki so jih donacijam navkljub sama le deloma financirala. Istočasno neoliberalna kapitalistična država denar, ki ga jemlje javnim univerzam, pretaka v ustanavljanje in izdatno nepovratno subvencioniranje dobičkonosno usmerjenih zasebnih fakultet, ki tako parazitirajo na davkoplačevalskemu denarju.

Ključne besede: neoliberalizem, kapitalizem, javne univerze, privatizacija, korporativizacija.

Privatization and corporativization of the public university

Neoliberal capitalist states have drastically cut the already substantially shrunken or even miniscule budgets capitalist states usually set aside for public universities. The point of this budget-cutting, which represents an orchestrated attack on public universities, has been to create an artificial fiscal crisis for public universities. The aim of such policies is to force public universities to open their doors, seemingly of their own accord, to the interests and dictates of the private capital, while they themselves become transformed into commercial entities with hardly any responsibility towards the production of knowledge as common good. As public universities become