

VZPOSTAVLJANJE ENAKIH MOŽNOSTI UČNE USPEŠNOSTI OTROK S SPREMLJANJEM IN Z NAČRTOVANJEM RAZVOJA BRALNIH SPRETNOSTI

Sonja Rutar

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, Vrtec Idrija, Pedagoški inštitut, Ljubljana

Uvod

Problem zagotavljanja enakih možnosti v vzgoji in izobraževanju nas postavlja pred mnoga vprašanja in odločitve. Z ustavo je vsakemu otroku zagotovljeno obvezno in brezplačno osnovnošolsko izobraževanje (Ustava RS, 57. člen), kjer je jasno definirano tudi to, da »država ustvarja možnosti, da si državljani lahko pridobijo ustrezno izobrazbo«. Formalno in deklarativno je bila enakost zagotovljena tudi v Izhodiščih kurikularne prenove (1996), kjer je z namenom načrtovanja in izvajanja uradnega in izvedbenega kurikuluma zapisana tudi vrednota, ki je definirana kot: »enakost možnosti v izobraževanju za vse posameznike in različne družbene skupine«. Smiselno vprašanje, ki sledi deklarativni in formalni ravni zagotavljanja enakosti, je: kaj pomeni enakost, kje lahko zaznamo odklone oz. neenaka izhodišča, ki vzpostavljajo sedanjo in kasnejšo neenakost otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu in posledično šolskih dosežkih, dosežene stopnje formalnega izobraževanja?

V sedanjem obdobju družbenega povezovanja in odkritih diskusij o prisotnih predsodkih in stereotipih se izboljšuje zavedanje o raznolikosti, različnih možnostih, potencialni in dejanski izključenosti. Povečuje se soočanje s problematiko in situacijo, ki je bila vedno prisotna, pa vendarle načrtno ali nezavedno odrinjena na rob družbenih diskusij in transformacij. Samoumevnost stanja je bila v nebo vpijoča, tako na ravni vključevanja otrok s posebnimi potrebami v najrazličnejše institucije, »namenjene« otrokom s posebnimi potrebami, kot tudi izločanja starejših občanov na rob družbenega dogajanja (fizično in socialno) oz. izločanje drugih marginalnih sku-

pin v sfero, kjer se sicer živi, vendar ne odloča. Kljub temu je socialna inkluzija mogoča z zavedanjem, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo pomoč v skladu s svojimi razvojnimi značilnostmi in potrebami, da starejši občani potrebujejo pomoč in realizacijo v skladu s svojimi razvojnimi značilnostmi in da vse družbene skupine potrebujejo enakost priložnosti biti slišani v tendenci samouresničevanja in opolnomočenja. Posebnega, izločevalnega umeščanja so bili v preteklosti brez dvoma o pravilnosti in smiselnosti deležni tudi otroci/učenci Romi. Razlogi oz. argumenti za tovrstno umeščanje so bili in še vedno so diferenciacijske narave (in nikakor individualizacije) – z dobrimi nameni. Položaj posameznika v družbi, odnos do njega, interakcijo z njim je predvsem smiselno reflektirati skozi sporočila uresničevanega, dejanskega in nekoliko manj skozi deklarirane postopke in razloge/razlage implementacije. Tako imenovani fenomen samoumevnosti in »zdrave pameti« je, kot je sam dejal, avtor Apple (1992) desetletja raziskoval in pisal o njem. Po njegovem prepričanju družbeni nosilci moči določajo kurikulum, sporočajo, kaj je normalno, sprejemljivo in zaželeno. In kar je najhujše: fenomen samoumevnosti spada na področje že omenjene »zdrave pameti«, o kateri nihče ali pa vsej redko kdo dvomi in jo reflektira.

Za ilustracijo kompleksnosti situacije bi želela predstaviti anekdoto, ki se je zgodila v povojnem času.

Družina madžarskih emigrantov se je preselila v ZDA in otroci so bili vključeni v šolo. Nihče iz družine ni govoril angleškega jezika. Po nekajmesečnem obiskovanju pouka je mati ugotovila, da so bili otroci vključeni v šolo s prilagojenim programom. Mati je po tem spoznanju zahtevala premestitev otrok v redno osnovno šolo, deklica, ki je bila premeščena, pa je v dobi odraslosti opravljala vlogo finančne direktorice v ugledni mednarodni organizaciji.

Analiza zgornjega primera nam nakazuje, kako močno sredstvo izključenosti je lahko jezik, trenutni družbeni status v določenem, specifičnem družbenem kontekstu in v kolikšni meri se lahko stanje transformira v opolnomočenje oz. samozavedanje. Vsi našeti atributi so pomembni za razpravo o možnostih zagotavljanja enakosti na področju zagotavljanja bralne pismenosti. Zakaj ravno enakost na področju bralne pismenosti? Mednarodne raziskave nakazujejo (PISA 2006; PIRLS 2006), da otroci, ki izhajajo iz šibkih socialno-ekonomskih okolij, nimajo enakih možnosti (paradoksalno: čeprav so deklarativno in formalno zagotovljene enake možnosti) za doseganje visoke stopnje bralne pismenosti. V prispevku bodo obravnavane situacije vzpostavljanja neenakosti

in mehanizmi, ki bi v prihodnosti lahko bistveno pripomogli k evidentiranju stanja in k načrtnem delovanju v vzgojno- izobraževalnem procesu.

O enakih/neenakih izhodiščih za razvoj bralne pismenosti

Veščina branja izjemno prispeva h kakovosti posameznikovega življenja. Na kratki rok seznanja bralca z novostmi, spodbuja domišljijo in je v veliko pomoč pri šolskem učenju. Na dolgi rok pa vpliva na posameznikovo odprtost do novih idej, na poznavanje sveta; razvija in spodbuja logično mišljenje, občutek nadzora nad določenimi situacijami, samozavedanje (Luria, Freire v Temple et al. , 2005), omogoča priložnost večjega zaslужka in vpliva na večjo možnost za pridobitev zadovoljujoče zaposlitve. V sodobnem času in okolju z razvito mrežo osnovnošolskega izobraževanja je razvijanje veščin branja eden izmed osnovnih ciljev izobraževanja, vendar je za razvoj bralne pismenosti potrebno zavedanje in spoznavanje pogojev za doseg tega tako pomembnega izobraževalnega cilja, ki ga Pečjak in Gradišar (2002) definirata kot sposobnost tekočega branja, razumevanja prebranega in sposobnost, da informacije, dobljene z branjem, uporabimo pri reševanju učnih in življenjskih problemov ter za osebno rast. Bralno pismen človek je po mnenju Pečjakove in Gradišarjeve (2002: 39) »... zmožen uporabljati različne tehnike branja glede na vrsto bralnega gradiva in cilj branja«.

Branje predpostavlja istočasno koordinacijo različnih znanj in veščin, ki se začnejo razvijati že v najzgodnejšem predšolskem obdobju in so v neposredni povezavi s komunikacijskimi dejavnostmi: govorjenjem in pisanjem kot produktivnima dejavnostma in poslušanjem ter branjem kot receptivnima dejavnostma (Duffy in Roehler, 1993 v Pečjak, Gradišar, 2002). Vsebina in kakovost interakcije ter komunikacijskih dejavnosti, kar predstavlja otrokovo učno okolje, je odločilnega pomena za otrokov kasnejši razvoj bralne pismenosti in posledično kasnejšega šolskega uspeha. Raziskave kažejo, da imajo otroci, ki živijo v revščini, pomenljivo manj verbalnih interakcij s svojimi starši, kar pomeni, da vstopijo v šolo z manj razvitim besednim zakladom kot njihovi sovrstniki s spodbudnejšim socialno-ekonomskim ozadjem (Pikulski in Templeton, 2004). Branje otrokom in številno knjig, ki so doma na razpolago, sta napovedovalec boljšega govornega razvoja, bralnih rezultatov in šolske uspešnosti (Whitehurst, 1998). Enako ugotavlja tudi Wells (1985), ki na podlagi svoje longitudinalne študije otrok v Bristolu v Angliji ugotavlja, da je edini najpomembnejši vpliv na otrokov uspeh na področju učenja branja v prvih razredih osnovnošolskega izobraževanja obseg izkušenj s tiskom v predšolskem obdobju.

Na prvi pogled deluje, da je socialno-ekonomski status družine edini faktor za razvoj predbralnih veščin. Vendar je, kot napovedujejo raziskave, slika mnogo kompleksnejša. Rezultati projekta Effective Provision of Pre-School Education (Sylva, 2004, v Arnold, Bartlett, Gowani in Merali, 2006) v Veliki Britaniji kažejo, da ima domače učno okolje večji vpliv na otrokov razvoj kot sam socio-ekonomski status. Ta longitudinalna študija je spremljala otroke od njihovega tretjega leta starosti do konca drugega razreda osnovne šole. Učno okolje in dejavnosti, ki otrokom omogočajo učne priložnosti (branje otrokom, učenje pesmi, igre z rimami, igra s črkami in števili, obiski knjižnic, risanje in slikanje ...), so v večji neposredni povezavi z otrokovim intelektualnim in socialnim razvojem kot pa sama izobrazba ali zaposlitev staršev. Avtorji v skladu s temi spoznanji predlagajo, da starši s sicer nižjo izobrazbeno stopnjo lahko izboljšajo otrokovo napredovanje in jim omogočijo boljša izhodišča na začetku šolanja z vključevanjem otrok v dejavnosti, ki spodbujajo učenje. Avtorji tudi zaključujejo, da »je to, kar starši počnejo s svojimi otroki, pomembnejše kot to, kdo starši so«. Na podlagi tega zaključka predlagajo pomoč staršem in njihovo usposabljanje na področju zgodnjega razvoja in učenja otrok (Sylva et al, 2004, v Arnold, Bartlett, Gowani in Merali, 2006). Tako lahko na podlagi omenjenih raziskav povzamemo, da bi moralo širše družbeno okolje s sistemskim vzpostavljanjem enakih priložnosti prevzemati odgovornost za zagotavljanje ustreznih jezikovnih spodbud tudi otrokom, katerih starši tega ne zmorejo, ne znajo oz. se ne zavedajo pomena zagotavljanja zgodnjih jezikovnih izkušenj, kot so branje, pripovedovanje, srečevanje s tiskano besedo, igre z rimo, poslušanje, čečkanje ...

Ni več dvoma, da zgodnje jezikovne izkušnje pomembno vplivajo na razvoj kasnejšega razvoja bralne pismenosti. Pomembno vprašanje je, zakaj imajo otroci tako zelo različne predbralne izkušnje. Avstralski raziskovalec Brian Cambourne je v supermarketu spraševal starše malčkov naslednje: »Ali pričakujete, da se bo vaš otrok naučil govoriti?« Starši so bili vsi začudeni nad zastavljenim vprašanjem in seveda so vsi pritrdilno odgovorili. In če poteka razvoj normalno, se zares vsi otroci naučijo govoriti. Toda, ali tudi vsi na enak način pričakujemo, da bodo otroci začeli pisati in brati? Avtorici Whitmore in Goodman (v Bredekamp in Rosegrant, 1995) navajata izsledke raziskav v nekaterih predelih ZDA, ki kažejo, da nekatere družine pričakujejo, da se tudi druge opismenjevalne veščine razvijajo istočasno z razvojem govora. Ta pričakovanja so evidentna v okoljih, bogatih s komunikacijskimi dejavnostmi in z izkušnjami (branjem, pisanjem, govorjenjem, poslušanjem). Za nadaljnjo razpravo in za zagota-

vljanje enakih možnosti je pomemben navedek avtorjev Schieffelin in Cochran-Smith (1984: str. 11, v Bredekamp in Rosegrant, 1995: 148), ki pravita, da morajo biti učitelji informirani o »podobnostih in razlikah v pomenu, funkciji, vlogi in kontekstu pismenosti v določeni socialni skupini«. Iz tega lahko izhaja predvsem razlika v pričakovanjih glede tega, kdaj naj bi bil primeren čas za začetek opismenjevanja oz. začetek razvoja pomembnih predopismenjevalnih veščin ali začetek obiskovanja pouka. Obstaja tudi razlika v razlagi pomena branja in pripovedovanja otrokom, pogovarjanja, poslušanja, odzivanja, usmerjanja, spodbujanja.

Izsledki raziskav na področju zagotavljanja učne uspešnosti romskih otrok v slovenskem prostoru niso ravno spodbudni. Krek in Vogrinc (2005, str. 2) navajata, da sta v svoji raziskavi »izhajala iz teze, da je začetno opismenjevanje učencev iz jezikovno, kulturno in socialno deprivilegiranih družin pogoj uspešne vključitve v vzgojno-izobraževalni sistem in celotnega nadaljnega šolanja in napredovanja«. Povzemata tudi, da šola ni ključni dejavnik šolskega neuspeha, marveč razlika v jeziku in kulturi ter socialnem statusu večine romskih otrok. Na podlagi prej omenjenih in drugih raziskav pa lahko trdimo, da je uspeh šolanja romskih otrok pomembno pogojen s kakovostjo otrokovih predopismenjevalnih (predšolskih) izkušenj in da ima šola ravno zaradi pomena le-teh dejansko manjši vpliv na doseganje enakosti, kot bi si želeli. Da živijo romski otroci na Dolenjskem, kjer je bila raziskava tudi opravljena v jezikovno nestimulativnem okolju, priča tudi podatek, da je večina odraslega prebivalstva nepismena, brezposelna, odvisna od priložnostnega dela in denarne socialne pomoči (Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji, 2004).

Z vidika razumevanja in pomena načrtovanja kompenzacijskih strategij je izjemno odmevna študija avtorjev Hart in Riseley (1995) z naslovom *Meaningful Differences in Everyday Experiences of Young American Children* (Pomembne razlike v vsakdanjih izkušnjah ameriških otrok). V študiji so snemali tri skupine družin v prvih letih otrokovega življenja: socialno ogrožene družine, delavske družine in družine z visoko izobraženimi starši. Razlike v izkušnjah teh treh skupin so bile strašljive. Do četrtega leta starosti je bilo otroku z visoko izobraženimi starši izgovorjenih 50.000.000 besed, 30.000.000 besed je bilo namenjenih otrokom iz delavskih družin in samo 12.000.000 besed otrokom iz socialno-ekonomsko ogroženih družin. Pri treh letih so imeli otroci visoko izobraženih staršev večji besedni zaklad kot starši iz socialno ogroženih družin. Do treh let starosti je bil otrok visoko izobraženih staršev deležen 700.000 spodbud, otrok iz socialno ogroženih družin pa 60.000. Otroci visoko izobraženih staršev so do tretjega leta izkusili samo 80.000 nespodbudnih be-

sed (pusti, ne ...), medtem ko so otroci iz socialno ogroženih družin izkusili 120.000 nespodbudnih besed (dvakrat več kot spodbud). Ko so bili otroci, vključeni v študijo, merjeni pri starosti devetih in desetih let, so avtorji dejali: »Bili smo zgroženi, kako dobro so naša merjenja jezikovne razvitosti pri treh letih napovedovala jezikovno razvitost pri devetih oz. desetih letih,« kar v prenesenem pomenu pomeni, da šola zelo malo vpliva oz. nima bistvenega vpliva na razvoj jezikovnih znanj in spretnosti, ker je očitno v šoli že prepozno.

Kljub dejstvu, da je socialno-ekonomski faktor pomemben in dokazan faktor spodbud, pa v slovenskem okolju kaže nedavna raziskava med učitelji paradoksalno sliko. Peček, Čuk, Lesar (2005a) na podlagi svoje raziskave o dejavnikih, ki vplivajo na učno uspešnost otrok, navajajo, da 19,2 do 35,4 % učiteljev meni, da socialno-ekonomski status družine ne vpliva na učno uspešnost učencev. Tisti, ki so navedli, da vpliva, pa so označili, da je njegov delež vpliva v povprečju od 8,6 do 10,12 % (prav tam). Razlago za tako mnenje bi morali iskati vsaj v pojmovanjih učiteljev o tem, kaj si predstavljajo pod pojmom socialno-ekonomski status. Je razlog v tem, da želimo pred zakonom in v pedagoški situaciji vsaj na deklarativni ravni zagotavljati enake možnosti? Je povezava s tem, da je v skladu z raziskavo (Sylva et al., 2004 v Arnold, Bartlett, Gowani in Merali, 2006) pomembno, »kakšne izkušnje starši nudijo in ne kdo so« /kar ne izničuje izsledkov raziskave Hart in Riseley (1995)/. V raziskavi (Lesar, Čuk, Peček, 2005b, 73) se »pokaže, da so po mnenju učiteljev otroci revnih staršev večinoma deležni dobrih in primernih učnih spodbud doma in pri učiteljih«. Isti avtorji (Peček, Čuk, Lesar, 2005b) pa so v isti raziskavi ugotovili, da se »pokaže povezanost med zniževanjem učne zahtevnosti (učiteljev do romskih otrok - op. S. R.) z nespodbudnim odnosom staršev do otroka«. Nižja pričakovanja do romskih otrok v Sloveniji je zaznal tudi razvojno-raziskovalni projekt »Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok«, katerega nosilec je bil Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom na Pedagoškem inštitutu v Ljubljani (2002–2005) (Vonta, Vidmar, Rutar, Balič, Režek, 2008).

Raziskave očitno kažejo, da učitelji ne želijo in ne zmorejo prevzemati odgovornosti za celotno družbeno situacijo neenakosti, ki se zgodi že ob otrokovem rojstvu. Situacija na področju izobraževanja romskih otrok v Sloveniji celo nakazuje, da »starši ne pričakujejo preveč od svojih otrok in da tudi krivde za neuspeh ne pripisujejo učitelju«. In kot so zapisali avtorji (Peček, Čuk, Lesar, 2005b 74): »Torej je odgovornost za uspeh predvsem na učencu samem.«

Kakšna šola zagotavlja učno uspešnost vseh otrok?

V skladu z zakonskimi določbami morajo slovenski »... starši v prvi razred osnovne šole vpisati otroke, ki bodo v koledarskem letu, v katerem bodo začeli obiskovati šolo, dopolnili starost 6 let« (Zakon o osnovni šoli, 1996, 45. člen).

Predvidevamo lahko, da so izkušnje otrok do vstopa v šolo zelo raznolike. Kvaliteta in kvantiteta otrokovih najzgodnejših izkušenj pa sta izhodišče za načrtovanje vzgojno-izobraževanega procesa. Kaj torej šola je, če pa so tako pomembne že najzgodnejše otrokove izkušnje, in kaj otroku sploh lahko nudi? S spremenjenim konceptom razumevanja priprave na šolo se je spremenila tudi predstava o tem, kaj šola je in kaj otroku nudi. Šola je v današnjem času prepoznana kot izjemno pomembno osebno in socialno okolje v življenju in razvoju njenih učencev. Kakovost izobraževanja pa je razumljena skozi skrb za šolsko učenje, socialni razvoj, emocionalno in fizično dobro počutje ter zaščito pred nasiljem (Arnold, Bartlett, Gowani in Merali, 2006).

Iniciative, ki temeljijo na otrokovih pravicah in dostopu brezplačnega izobraževanja za vse otroke ter v interesu otroka, poudarjajo v kontekstu kakovosti vzgoje in izobraževanja naslednja načela (prav tam):

Kakovost in namen

Proces poučevanja in učenja naj bo primeren stopnji otrokovega razvoja, stilom učenja, s poudarkom na aktivnem, participatornem učenju, reševanju problemov in kritičnem mišljenju s težnjo po dobrih učnih rezultatih.

Pomembnost

Izobraževanje naj temelji na dejanskem življenju otrok, močni povezanosti med domom, skupnostjo in šolo.

Aktivno promocijo enakosti, spoštovanju in inkluzije

Spodbudno, varno in zdravo učno okolje, odnos učitelja in otrok: spoštovanje pravic, dostojanstva, raznolikosti in enakosti (nediskriminatorno vedenje glede na: spol, raso, religijo, ekonomski status, zmožnosti ...).

Participacija

Participacija učencev, staršev in drugih sovklučenih v odločanje na ravni šole in v reforme šol.

»Šola, ki naj bi bila pripravljena za otroka, mora razviti okolje, v katerem bi se otrok lahko učil, kar pomeni, da odrasli sprejemajo, pozdravljajo in cenijo otrokovo prizadevanje; zagotavlja varnost in občutek varnosti ter učinkovite učne priložnosti, ki omogočajo otrokom vzpostavljati učinkovito interakcijo z njegovim svetom« (prav tam, str. 19). Zakaj toliko poudarkov na spodbudni interakciji? Najprej zato, ker gre pri učenju za individualno in obenem socialno konstrukcijo pomena, ki se razvija v specifičnem socialnem kontekstu, s specifično vsebinsko in vrednostno konotacijo. Navedemo lahko tudi ugotovitve raziskav, da ima večina otrok, ki izhajajo iz socialnih okolij, kjer vladajo drugačna pravila kot v šoli, težave pri kodiranju prefinjenih socialnih sporočil (Razdevšek Pučko 2003, str. 122 v Peček, Čuk, Lesar, 2005b). Kar pomeni, da mora okolje zagotavljati občutek varnosti in vključenosti. Z vidika razvoja jezikovnih znanj in spretnosti lahko predvidevamo, da se z vključitvijo otroka v vrtec ali šolo širi otrokovo znanje jezikovnih funkcij, povezanih s šolskim učenjem. Način vrtčevskega in šolskega učenja lahko podpira, širi in bogati otrokova predhodna znanja. Vsekakor pa obstaja tudi možnost, da se bodo otrokove sposobnosti in razumevanja spremenila ali celo izničila, če otrok vstopi v razred, ki ne ceni otrokovega specifičnega konstruiranja pomena in/ali če ima neprimerna pričakovanja do otrokovega razvoja (Bredekamp in Rosegrant, 1995).

Razvojno-raziskovalni projekt, katerega temeljni cilj je bil razvijanje modela uspešne integracije romskih otrok v vrtce in šole (Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok, v letih od 2002 do 2005, Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom), je potekal ravno v času oblikovanja Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004). Razvojno-raziskovalno delo pa je nakazalo pomembna izhodišča, ključna za zagotavljanje integracije romskih otrok v šole. Pogoji, ki jih navaja poročilo, so naslednji:

- visoko kakovostno delo v oddelkih, kar dosežemo s stalnim izobraževanjem vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev (»na otroka osredinjeno« delo v oddelkih in razredih, z individualizacijo, integracijo, multikulturalnostjo, dvojezičnim okoljem, s timskim delom itd.) in s sprotnim sledenjem profesionalnemu razvoju (timski sestanki, redna opazovanja v oddelkih in razredih, individualni pogovori),

- zaupanje romskih staršev do institucije (sodelovanje vzgojiteljice/učiteljice z romskimi starši in vključevanje romskih staršev v delo oddelka),
- senzibilizacija učiteljev, vzgojiteljev, strokovnih delavcev ter predstavnikov organizacij, ki se ukvarjajo z romsko problematiko za socialno pravičnost,
- prisotnost romskega pomočnika v oddelku in njegovo usposabljanje za to dejavnost ob hkratnem usposabljanju vzgojiteljice/učiteljice za delitev dela in vključevanje romskega pomočnika v skupnost oddelka in šole,
- rednejši obisk otrok (to vpliva tudi na boljše akademske rezultate ter napredek na ravni socializacije),
- povezovanje vrtca, šole in drugih institucij na ravni lokalne skupnosti, ob sprotnem reševanju nastalih problemov,
- dejavnosti v naselju, ki pripomorejo k izobraževanju Romov in njihovega razumevanju pomena šolanja otrok (povzeto po Vonta idr. 2005).

Težko bi dejali, da je težnja po vzpostavljanju ustreznih in s tem enakih pogojev za učenje vseh otrok nova. Vsekakor pa razmislek o pogojih vključevanja otrok ne izhaja več iz opcije povprečja, pač pa iz opcije zadovoljevanja potreb vseh individuumov in s tem inkluzije vseh. Izobraževanje romskih otrok je v resnici opozorilo (kar je tudi ena izmed ugotovitev zgoraj omenjenega projekta) na probleme procesa in zagotavljanja kakovosti ne samo romskih, pač pa vseh otrok. Pri zagotavljanju kakovosti je metodologija projekta »Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok« izhajala iz ISSA pedagoških standardov kakovosti (International Step by Step Association, 2002), ki zajemajo naslednje procesne standarde: interakcijo/individualizacijo, spodbudno učno okolje, sodelovanje s starši, strategije smiselnega učenja, spremljanje in načrtovanje, profesionalni razvoj in socialno inkluzijo. V nadaljevanju prispevka bo predstavljen mednarodni projekt, v okviru katerega je bil z namenom zagotavljanja učne uspešnosti romskih otrok oblikovan sistem spremljanja predbralnih in bralnih spretnosti, kar je bila logična posledica dotedanjega razvojno-raziskovalnega dela vseh držav, vključenih v iniciative Open Society Foundation in s tem delovanja v smeri omogočanja in zagotavljanja dostopa do izobraževanja in učne uspešnosti vseh otrok.

Pomen zgodnjega odkrivanja in spremljanja razvoja predbralnih in bralnih veščin

Razloge za zgodnje odkrivanje predbralnih in bralnih veščin lahko najdemo v izsledkih raziskav mnogih avtorjev. Ena izmed najodmevnejših raziskav je bila longitudinalna študija 54 otrok od prvega do četrtega razreda, v kateri je raziskovalce zanimalo, ali isti otroci ostajajo slabi bralci in ali isti slabi pisci ostajajo slabi pisci; katere veščine manjkajo slabim bralcem in katere slabim piscem ter kateri faktorji negativno vplivajo na napredovanje slabih piscev. Avtor raziskave (Juel, 1988) navaja, da je verjetnost, da otroci ostanejo v četrtem razredu slabi bralci, če so to bili ob koncu prvega razreda, kar 88 %. Avtor je v raziskavi tudi ugotovil, da zgodnje veščine pisanja niso tolikšen napovedovalec kasnejše uspešnosti pisanja, kar pa ne moremo trditi za zgodnjo razvitost bralnih veščin – stopnja zgodnje razvitosti bralnih sposobnosti napoveduje kasnejšo razvitost bralnih sposobnosti. Otroci, ki so postali slabi bralci, so v prvi razred vstopili s slabim glasovnim zavedanjem. Do konca četrtega razreda slabi bralci še vedno niso dosegli ravni bralnih veščin, ki so jo dobri bralci dosegli že na začetku drugega razreda. Ugotavljal je, da dobri bralci berejo veliko več kot slabi bralci – v šoli in zunaj nje, kar se zdi, da prispeva k razvoju nekaterih bralnih in pisalnih veščin dobrega bralca. In še pomembno spoznanje: slabi bralci se nagibajo k temu, da postanejo slabi pisci.

Da je zgodnje spremljanje otrokovih predbralnih veščin odločilna intervencija, ki otrokom posledično omogoča zagotavljanje ustreznih predbralnih in bralnih izkušenj, nakazujejo tudi izsledki drugih raziskav. In kar je še pomembnejše: rezultati kažejo, da je intervencija na področju bralne pismenosti in z namenom preprečevanja šolske neuspešnosti po tretjem ali četrtem razredu osnovne šole prepozna. Navajajo, da »imajo otroci, ki zaostajajo v prvem razredu, eno osmino možnosti, da kadar koli ujamejo razredni nivo brez izrednega prizadevanja« (Juel, 1994). Raziskave dokazujejo, da otroci, ki so bili v prvih razredih slabi bralci, to tudi ostajajo, če niso bili deležni zgodnje intervencije. Lonigan (2006: 98) pravi, da »...je zgodnje odkrivanje področij, na katerih otroci potrebujejo ciljno intervencijo bistvenega pomena, če želimo prekiniti krog neuspeha«. Ponavljajoč krog neuspešnosti utemeljuje s tem, da otroci, ki s težavo usvajajo abecedni sistem pisave in ki stalno doživljajo probleme pri dekodiranju, izgubljajo priložnosti za razvoj fluentnosti, potrebne, da postanejo večji bralci. S tem izgubljajo motivacijo za branje in priložnosti za razvoj besednega zaklada ter spoznavanje drugih vsebin. Lonigan (2006) tudi meni, da je ustrezno spremljanje, ocena razvitosti veščin porajajoče se

pismenosti pomembna zato, ker lahko zgodnja identifikacija vodi k osredotočeni zgodnji intervenciji, da bi otroci razvili veščine, s katerimi bodo lahko optimalno pridobili od pouka v prvih razredih. Kar pomeni, da je spremljanje oz. ocena otrokove razvitosti predopismenjevalnih veščin pomembna informacija učiteljem za zagotavljanje ustreznih učnih izkušenj. Z drugimi besedami: stalno spremljanje (formalno in/ali neformalno) je integralni del kakovostnega poučevanja v kontekstu ugotavljanja, kaj otrok zmore oz. je zmožen na naslednji stopnji oz. v območju bližnjega razvoja (Vygotsky, 1978).

Tradicionalni pristop preučevanja branja pojmuje začetek učenja branja z otrokovim vstopom v šolo, porajajoča se pismenost pa konceptualizira razvoj pismenosti kot razvojni kontinuum, ki temelji v zgodnjem obdobju otrokovega življenja in ne določa jasne meje med predbralnim in bralnim obdobjem (Lonigan, 2006). Vsekakor pa se pojem porajajoče se pismenosti razlikuje od behaviorističnih teorij o branju, ki predvidevajo, da je branje mogoče razčleniti v ločene spretnosti in otroke po delih naučiti branja. Predvideva, da se otroci branja in spretnosti naučijo celostno, razlikuje pa se tudi od teorij, ki menijo, da je ključnega pomena dozorevanje, ki se mora odviti do določene stopnje, preden se otroci začnejo učiti brati. Gre za razvojni pristop, ki predvideva, da je učenje branja predvsem kombinacija izkušenj in zrelosti (Academic Success for Roma Children: Assessment-Based Literacy Instruction, 2006).

Skladno s tem ugotovitve raziskav kažejo, da so razvitost govora, glasovno zavedanje in poznavanje strukturiranosti tiska napovedovalci tega, kako dobro in s kolikšno lahkoto ali težavami se bodo otroci učili branja v prvih letih formalnega poučevanja in učenja branja (Lonigan, 2006). To pa so veščine, ki jih vsebinsko in razvojno umeščamo v obdobje porajajoče se pismenosti. O pomenu glasovnega zavedanja je Zorman celo zapisala: »Glasovno zavedanje je ključna podspretnost osnovne pismenosti in začetnega opismenjevanja ... stopnja razvitosti glasovnega zavedanja v predbralnem in predpisalnem obdobju je prediktor učenja branja« (Zorman, 2005). Ob tem pa tudi ni zanemarljivo zavedanje stopenj učenja branja v literarno bogatem okolju. Otrok se v okolju, kjer so na razpolago knjige in je otrok z njimi v interakciji, sam ali s pomočjo druge osebe uči ljubezni do knjig, spoznava, kako knjiga »deluje«, kako jo je treba obrniti, da jo lahko beremo. Kasneje otroci ugotovijo (v interakciji s knjigo), da je tisk nosilec prebranega in ne slika, ilustracija. Spoznavajo, kje začnemo brati, v katero smer beremo, kje nadaljujemo, ko pridemo do konca vrstice, spoznajo pomen ločil – ob stiku s knjigo in takrat, ko otroku beremo na način, da lahko temu dogajanju otrok vizualno sledi. Kasneje si otrok

zapomni vsebino zapisanega, začne že prepoznavati cele besede, izgovarjati prepoznane besede v tisku in šele temu celotnemu procesu sledi začetek samostojnega branja. Predvidevamo lahko, da otroci iz jezikovno in literarno bogatega okolja prihajajo v šolo z mnogimi razvitimi predbralnimi veščinami, obenem pa lahko predvidevamo, da otroci, ki prihajajo iz okolja, kjer je malo možnosti za razvoj glasovnega zavedanja, stika s knjigo in tiskom, ne morejo razviti ustreznih predbralnih veščin.

Razvoj in vsebina testov za ugotavljanje predbralnih in bralnih veščin v mednarodnem projektu »School Success for Roma Children«

Mednarodni projekt »School Success for Roma Children«, ki je potekal od septembra 2005 do avgusta 2007, je temeljil na predhodnih izkušnjah pri implementacijah projektov s področja izobraževanja iz preteklih let, v koordinaciji in s finančno pomočjo Open Society Instituta ter Roma Educational Found. Osnovni namen projekta je bil razvijanje testov in učnih pristopov, ki zagotavljajo veliko verjetnost uspeha romskih otrok. Končni namen projekta je bila diseminacija znanj, izkušenj, instrumentov in učnih pristopov na projekte na območju osrednje Evrope, ki so v povezavi z izobraževanjem romskih otrok na ravni javnega vzgojno-izobraževalnega sistema in nevladnih organizacij. Mednarodni projektni partnerji so bili International Step by Step Association/ISSA, RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking-International Reading Association; Forum za svobodo izobraževanja in Roma Education Fund.

V Sloveniji je bil nosilec projekta Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom s Pedagoškega inštituta v Ljubljani, v razvoj in implementacijo instrumentov in učnih strategij pa so bile vključeni vrtci in šole, ki so sodelovali tudi v okviru projekta »Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok«/2002–2005/, in sicer: OŠ in vrtec pri OŠ Leskovec pri Krškem, vrtec in OŠ Belokranjskega odreda Semič ter OŠ in vrtec pri OŠ Frana Metelka Škocjan. Instrumenti in strategije poučevanja so bile v procesu razvoja preizkušene in implementirane v vrtcih (drugo starostno obdobje, skupine otrok, ki vključujejo najstarejše otroke, vključene v vrtec) in v prvi triadi osnovne šole.

Cilji projekta so bili:

- priredba (Temple, Crawford, Gillet, 2005) in razvoj diagnostičnih instrumentov v jezikih držav, vključenih v iniciativo (Romunija, Hrvaška, Slovaška, Bolgarija, Slovenija, Moldavija), z namenom uporabe pri spremljanju in ocenjevanju otrokove porajajoče se pismenosti in razvoja branja,
- razvoj poučevalnih strategij, ki so v povezavi z informacijami, pridobljenimi z diagnostičnimi instrumenti,
- diseminacija znanj – diagnostičnih instrumentov in poučevalnih strategij z namenom kompenzacije ugotovljenih primanjkljajev.

Projekt ni imel namena razvijati standardiziranih instrumentov, ki bi omogočali primerljivost podatkov, pač pa instrumente, ki so zlasti v anglosaksonskih državah pogosto v uporabi za ugotavljanje predbralnih in bralnih veščin (Temple, Crawford, Gillet, 2005). To so neformalni preizkusi predbralnih veščin in bralne pismenosti. Za namene spremljanja predbralnih veščin se večinoma uporabljajo: neformalni preizkusi, diagnostična ocenjevanja in skringing.

Narava neformalnih preizkusov je, da niso standardizirani, pa tudi ne zelo strukturirani. Niso namenjeni primerjavi, pač pa pridobivanju informacij. Prednost instrumenta je, da ga je mogoče dokaj enostavno pripraviti in tudi uporabljati. Uporabljajo ga lahko vzgojitelji, učitelji, svetovalni delavci šol in vrtcev.

Prirejena sta bila dva instrumenta:

- instrument za ugotavljanje razvitosti predbralnih veščin in
- instrument za ugotavljanje razvitosti bralnih sposobnosti.

Instrument za ugotavljanje predbralnih veščin je vseboval vsebine s področja razumevanja pojma in strukturiranosti zapisa, tiska; poznavanja črk; glasovnega zavedanja; razumevanja pojma »beseda« ter prepoznavanja pogostih besed iz okolja.

Vsebina neformalnega instrumenta ugotavljanja razvitosti zgodnjega branja je bila prepoznavanje besed – izolirano in v kontekstu, bralno razumevanje, slušno razumevanje in hitrost branja. Ključen namen neformalnega preizkusa je ugotavljanje, na kateri stopnji razvoja bralnih sposobnosti je otrok, pri čemer je pomembno na podlagi stopnje težavnosti teksta določanje samostojne, poučevalne in frustracijske bralne stopnje.

Za samostojno bralno stopnjo je značilno:

- samostojno branje, brez pomoči učitelja ali drugih izkušenejših bralcev,
- ne več kot tri ali štiri neznane besede od stotih in skoraj popolno razumevanje besedila,
- knjige, ki jih učenec bere za zabavo, učbeniki, ki jih otroci samostojno uporabljajo za domače naloge.

Poučevalna bralna stopnja:

- ena neznana beseda na 10 znanih ter jezik in pojmi, ki otrokom niso popolnoma razumljivi,
- namen besedila na tej stopnji je, da bi učenci s pomočjo vodene prakse ter gradiva, ki je primerno za poučevalno stopnjo, spoznali nepoznane besede ter razumeli jezik in pojme, ki so jim nekoč predstavljali izziv,
- področje bližnjega razvoja (Vygotsky, 1978), področje zmernega izziva oz. bližnjega razvoja, ki se nahaja na meji bralčevih sposobnosti,
- pouk in podpora ter učne strategije, ki bodo učencu pomagale, da bo v prihodnosti zmožen samostojnega učenja,
- je lahko višja ali nižja od razreda, ki ga otrok obiskuje.

Frustracijska bralna stopnja:

- več kot ena neznana beseda od desetih,
- pojmi in jezik so popolnoma nerazumljivi,
- na tej stopnji učenci ne morejo vaditi uspešnega branja,
- uporablja se za določanje zgornje meje poučevalne stopnje,
- za učenca tako zahtevno, da branje postane obremenjujoče in zoprno.

(Povzeto po: Temple, Gillet, Crawford, 2005.)

Učenci lažje napredujejo ob besedilu, napisanem za poučevalno stopnjo, čeprav je to lažje kot besedilo, primerno za stopnjo frustracije.

Pri določanju bralne stopnje je pomembno zavedanje, da so ne glede na razred, ki ga otrok obiskuje, nekateri učbeniki prezahtevni za njegovo samostojno in tudi poučevalno bralno stopnjo.

Priredbo in razvoj instrumentov je zagotovila projektna skupina iz Slovenije. Priredba instrumentov in izobraževalnih strategij je bila izpeljana v sodelovanju z avtorji anglosaksonskega koncepta: Charlesom Templom,

Alanom Crawfordom, Jean Gillet, Donno Ogle, ki so kot predstavniki mednarodne organizacije Critical Thinking International, Inc, izdali ekskluzivno pravico uporabe koncepta izključno inštitutu Open Society Institute, v okviru projekta REFINE *Academic Success for Roma Children* v sodelujočih državah: Bolgariji, Hrvaški, Moldaviji, Romuniji, Slovaški in Sloveniji.

Od leta 2007 potekata diseminacija znanj in implementacija instrumentov v šolah in vrtcih, ki so se vključili v izobraževanje stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki jih organizira Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom s Pedagoškega inštituta v Ljubljani.

Izzivi in spoznanja

Razvojno-raziskovalno delo v projektu »School Success for Roma Children« je utrdilo zavedanje, da je zgodnje spremljanje predbralnih spretnosti in posledično ustrezno načrtovanje ter izvajanje dejavnosti, ki temeljijo na informacijah, pridobljenih s spremljanjem, temeljno za zagotavljanje razvoja bralne pismenosti.

Utrdilo se je tudi zavedanje, da je o pismenosti smiselno in potrebno razmišljati v kontekstu razvoja komunikacijskih veščin (poslušanja, govorenja, branja, pisanja) in da je *branje iskanje pomena, ki se dogaja v funkciji* (z določenim namenom: najprej prepoznavanje napisov s pomenom, ker nam nekaj sporočajo – in šele kasneje poznavaje zakonitosti in sestave sporočila), in ne (samo) skupek sicer povezanih veščin.

- K spoznanju o pomenu izhajanja iz pristopa, ki predvideva najprej zaznavanje celote, čemur sledi prepoznavanje delov in kasneje ponovno celota, je prispeval predhoden dvom učiteljev o zmožnosti otrok za branje na hiter vpogled, ki se je kasneje izkazal za neutemeljen. Učitelji so pričakovali, da otroci potrebujejo več časa za branje na vpogled oz. za dekodiranje črk oziroma zlogov, kot se je kasneje izkazalo. Poizkusno testiranje je utrdilo prepričanje, da otroci istočasno procesirajo del in celoto (Second Language Learning, International Step by Step, 2006).
- Učitelji so v preizkusnem testiranju spoznali, da pri učenju in poučevanju predbralnih sposobnosti ne dajemo pomembnega poudarka spoznavanju koncepta beseda. Razlog je v tem, da dajemo pri učenju in poučevanju večji poudarek spoznavanju elementov – zaznavanju glasov, prepoznavanju črk, zlogov.

- Učitelji so spoznali, da je treba organizirati več skupnih in skupinskih dejavnosti za razvoj in razumevanje koncepta pisanja in branja: skupno pisanje otrokovega pripovedovanja in s tem demonstracija konvencionalnega zapisa, skupno branje skupnih zapisov, manipuliranje z zapisi /povedi, besede, črke/.
- Učiteljice in vzgojiteljice, vključene v projekt, so navajale, da so do sedaj sicer spremljale otrokovo dejavnost in manifestacijo znanja, vendar so navajale tudi to, da so bile njihove ocene, ki niso temeljile na sistematičnem opazovanju, mnogokrat precenjene ali podcenjene, kar posledično pomeni, da načrtovanje pouka in dejavnosti v primeru nesistematičnega spremljanja ne temelji na ugotavljanju razvitosti spretnosti in veščin ter dotedanjih izkušnjah otrok.
- Učiteljice in vzgojiteljice navajajo, da nimajo oziroma do sedaj niso imele na razpolago neformalnih preizkusov in da se od vzgojiteljev in učiteljev na pričakuje preverjanje predbralnih veščin v obsegu, kot ga je vseboval test predbralnih veščin, prirejen v okviru projekta.
- Učitelji, vzgojitelji, vključeni v projekt, so pri otrocih, ki sicer obiskujejo višje razrede prve triade in imajo bralne težave, uporabili test ugotavljanja predbralnih veščin. V mnogih primerih so ugotovili ravno primanjkljaje na področju predbralnih sposobnosti.
- Še vedno obstaja izziv na področju organizacije strateškega učenja. Učitelji pretežno ugotavljajo razumevanje prebranega, vendar je opazna nezadostna načrtna orientiranost v smiselno, strateško branje in učenje z zastavljenimi raziskovalnimi vprašanji, z namenom iskanja pomena, informacij, reševanja problemov.
- Hitrost branja bo v prihodnje treba izboljševati z ustreznimi strategijami in ne samo s količino prebranega besedila.
- Učitelji imajo težave pri izbiri in določanju težavnosti besedil. V Sloveniji imamo berila, napisana za določen razred, vendar lahko predvidevamo, da nekateri otroci berejo boljše od razrednega nivoja in nekateri slabše, kar pomeni, da bi bilo smiselno v določenem razredu uporabljati lažja in težja besedila, kot so predpisana za določen razred, če želimo organizirati pouk skladno z otrokovim samostojnim, poučevalnim in frustracijskim nivojem bralne pismenosti.

Projekt je bistveno prispeval k razumevanju pogojev za zagotavljanje enakih možnosti tudi zato, ker so bile vse projektne dejavnosti izvedene z najstarejšimi predšolskimi otroki v vrtcih in učenci prve triade v šolah, vključenih v projekt, ne glede na socialno-ekonomski status, nacionalnost ali kakršno koli drugo pripadnost. Otroci so bili razumljeni v razvojnem kontinuumu in v kontekstu ugotavljanja ter zagotavljanja razvitosti predbralnih in bralnih veščin, v kontekstu njihovih potreb. In ne nazadnje: spoznali smo, da otrok lahko razume samo to (v jeziku, ki ga razume), o čemer ima že določene izkušnje – kar je doživel, videl, slišal, česar se je dotaknil in ima v zvezi z zapisanim določene predstave oz. pojmovne strukture, kar posledično pomeni, da stanje ni skrb zbujujoče takrat, ko otrok bere počasi, in razume vse, kar prebere (to je z učinkovitim spremljanjem in načrtovanjem intervencij mogoče uravnati). Situacija je zapletena takrat, ko otrok bere, in to dobro, vendar ne razume pomena prebranega in pomena večine besed. Takrat otroku primanjkuje pomembnih življenjskih, vsebinskih izkušenj. Ali pa je tisto, kar otrok bere, zanj in njegov svet izkušenj popolnoma nepomembno, nesmiselno. In s tem je bistvo razumevanja branja, bralnega razumevanja in smiselnosti brane vsebine ujeta v družbeni in kulturni kontekst, v čemer tudi lahko iščemo razloge za učno uspešnost in žal, neuspešnost otrok.

Povzamemo lahko, da je za zagotavljanje enakosti v vzgoji in izobraževanju treba preseči deklarativni nivo in začeti uvajati strategije ter diskutirati o tem, kateri so konkretni indikatorji enakosti in kateri procesni vidiki vzgojno-izobraževalne prakse te zagotavljajo. Enake možnosti za doseganje bralne učinkovitosti in s tem posledično boljše učne uspešnosti lahko tako vzpostavimo z zagotavljanjem razvoja predopismenjevalnih veščin, kar lahko zagotovimo s stalnim slednjem razvoja le-teh in z vzpostavljanjem vzgojno-izobraževalnih vsebin in strategij, ki omogočajo pridobivanje ustreznih in ključnih izkušenj za razvoj branja in pisanja vseh otrok. To bi bil obenem tudi odgovor na vprašanje, kako omogočiti vsem otrokom, ki imajo zelo različne/raznolike izkušnje na področju razvoja komunikacijskih veščin uspešno opismenjevanje in s tem uspešnost šolanja in kako vzpostaviti povezavo med kurikulumom, učnim načrtom in otroki. To pa je stalna dilema vzgojno-izobraževalne prakse, ki je ujeta med behavioristično interpretacijo učnega načrta in otrokom kot (tudi) pomembnim akterjem vzgojno-izobraževalnega procesa.

Literatura

- Academic Success for Roma Children: Assessment-Based Literacy Instruction. (2006). Geneva, New York USA: Critical Thinking International, Inc.
- Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., Merali, R. (2006). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Lessons, Reflections and Moving Forward*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations: Early Childhood Care and Education.
- Bredenkamp, S., Rosegrant, T. (1995). *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment. Volume 2*. Washington D. C.: National Association for the Education of Young Children.
- Hart, B.; Risely, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore: MD, Paul H. Brookes Publishing.
- ISSA Pedagogical Standards. (2002). Budapest: International Step by Step Association.
- Izhodišča kurikularne prenove* (1996) Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 4, str. 437–447.
- Juel, C. (1994). *Learning to Read and Write in One Elementary School*. New York: Springer-Verlag.
- Krek, J., Vogrinc, J. (2005). Znanje slovenskega jezika kot pogoj šolskega uspeha učencev iz jezikovno in kulturno različnih ter socialno deprivilegiranih družin – primer začetnega opismenjevanja romskih učencev. Pridobljeno 9. 10. 2008 iz <http://ceps.pef.uni-lj.si/2005-krek-vogrinc.pdf>
- Lesar, I., Čuk, I., Peček, M. (2005a). Mnenja osnovnošolskih učiteljev o njihovi odgovornosti za učni uspeh. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 90–107.
- Lonigan, J. C. (2006). Development, Assessment, and Promotion of Preliteracy Skills. *Early Education and Development*, 17, 1, str. 91–114.
- Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2005b). Kako razumeti zahtevo po vključevanju marginaliziranih skupin učencev v redno osnovno šolo? *Sodobna pedagogika*, št. 5, str. 56–79.
- Pečjak, S.; Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pikulski, J.; Templeton, S. (2004). *Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success*. Boston, MA, Houghton Mifflin Company.
- Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji. (2004). Sprejeto na sejah strokovnih svetov za: splošno izobraževanje, 20. 5. 2004; izobraževanje odraslih, 2. 6. 2004; strokovno in poklicno izobraževanje, 16. 6. 2004.
- Štraus, M., Repež, M., Štigl, S. (ur.). (2007). *Nacionalno poročilo PISA: 2006: naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.
- Temple, C., Gillet, J., Crawford, A. (2005). *Reading processes observed: An inventory of Informal Assessments*. Budapest: Open Society Institute.

- Ustava Republike Slovenije*. Pridobljeno 2. 6. 2008 iz <http://www.dz-rs.si/index.php?id=150&docid=28&showdoc=1>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vonta, T., Vidmar, J., Rutar S., Balič, F., Režek, M. (2005). Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok. Pridobljeno s spleta 9. 6. 2008, iz <http://www2.arnes.si/~uljpeins/>
- Zakon o osnovni šoli* (1996). Pridobljeno s svetovnega spleta 9. 6. 2008, iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=199612&stevilka=570>
- Zorman, A. (2005). Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/tujem jeziku. *Sodobna pedagogika*. Zgodnje opismenjevanje – opismenjevanje od vrtca do univerze. 56, 122, str. 24–45.
- Wells, G. (1985). *Preschool Literacy-Related Activities and Success in School*. V: D.R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (ur.), *Language, Literacy and Learning*, str. 229–255. New York, Cambridge University Press.
- Whitehurst, J.; Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69, 3, str. 848–872.