

Vida Vončina

Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe

ali

Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo?

(Intervju z Allanom Lukom)

UDK: 37.035

Allan Luke je eden najvplivnejših avstralskih pedagogov in kurikularnih teoretikov zadnjih dvajsetih let. Njegov obsežni znanstveni korpus je med najbolj citiranimi v Avstraliji. S svojim raziskovalnim delom pa je Luke vseskozi neposredno sodeloval v oblikovanju kurikularnih in sistemskih novosti ter pedagoške prakse v Avstraliji in tudi mednarodno, nazadnje kot dekan največjega raziskovalnega središča v azijsko-pacifiški regiji, kjer je vodil izobraževalno reformo v Singapurju. Luke je vodilno vplival na mednarodni paradigmatski premik na področju pismenosti od tradicionalnopsiholoških modelov branja k polju, ki ga danes imenujejo »nove študije pismenosti«. Pred dvema desetletjema je med prvimi uporabil modele sociološke analize za spreminjanje vloge in razvoja pismenosti v kurikulumu in razredu. Luke je eden izmed avtorjev prelomnega prispevka na področju pismenosti in novih informacijskih ekonomij *A Pedagogy*

Vida Vončina, The School of Cultural and Language Studies in Education, Queensland University of Technology, Avstralija

Prof. Allan Luke, Queensland University of Technology, Victoria Park Road, Kelvin Grove Qld 4059, Avstralija

of Multiliteracies, objavljenem v Harvard Educational Review (1996). Njegov »model štirih virov branja«, ki ga je razvil skupaj s Peterom Freebodyjem, pa je uporabljen v nacionalnih kurikulumih v Avstraliji, na Novi Zelandiji, v Singapurju, Hong Kongu, delih Kanade in Združenih državah Amerike, ki so vse med državami z najvišjimi dosežki na področju pismenosti v raziskavah PISA.

V zadnjem desetletju ste oblikovali in vodili izobraževalne reforme v Queenslandu in Singapurju, ki so mednarodno zanimive, saj ne sledijo smernicam reform velikih zahodnih sistemov. Kako pojasnjujete trenutne premike v izobraževalnih sistemih in okoliščine, na katere se odzivajo?

Izobraževalni sistemi naprednih in postindustrijskih držav se zavedajo, da se morajo spremeniti. Na najvišjih državnih ravneh se veliko govori o zahtevah nove ekonomije in o izzivih po 11. septembru v medkulturnih odnosih, novih družbenih identitetah in vsekakor o novih tehnologijah. Ob tem pa temeljna orodja in arhitektura šolskih kurikularnih in evalvacijskih sistemov obstajajo že petdeset, sedemdeset, celo sto let in kot taki precej uspešno pripravljajo ljudi za staro ekonomijo, za monokulturo, za preddigitalne sisteme tiska in za varne življenjske poti skozi stabilne ekonomije, ki so jih te države določeno obdobje uživale. Izobraževalni sistemi so ustrojeni, da pripravljajo ljudi na ekonomijo in kulturo, ki je v zatonu ali pa v tranziciji.

Demografija nam kaže, da »normalna populacija učencev« iz 1950 pravzaprav ne obstaja več, kar opazamo danes, je naraščanje jezikovnih manjšin, več je izjemno revnih otrok, otrok s posebnimi potrebami, motnjo pozornosti itn. Imamo torej zelo raznoliko populacijo učencev, dijakov, katerih otroštvo in mladost sta bila v temeljih preoblikovana, kot na primer v Sloveniji, s hitrim vzponom porabniške kulture velikih razsežnosti. Njihove prevladujoče dejavnosti pa potekajo v polju popularnih in množičnih medijev, digitalnih in virtualnih okolij, novih oblik igre, spremenjeni pa so tudi modeli starševske vzgoje. Adolescenti se soočajo z okoljem, kjer je ideja postati inštalater ali zdravnik in ostati inštalater in zdravnik naslednjih trideset ali štirideset let, ne da bi se znova usposabljali, pod vplivom globokih strukturnih sprememb in pritiskov. V vsakdanjem življenju in vsakdanji kulturi opazujemo torej spremembe, ki jih prinašajo nove tehnologije in nove ekonomije.

V soočenju s tako radikalnimi premiki na mnogoterih ravneh najdemo dva načina odzivanja. Eden je, da poskušamo mašiti luknje na jezu, potisniti prst v to in ono luknjo, eno leto prenoviti kurikulum, drugo leto spremeniti preizkuse, potem imamo otroke, ki potrebujejo pomoč pri materinščini kot drugem jeziku,

Intervju z Allan Lukom je potekal septembra 2006 v Brisbanu na Queensland University of Technology. Nit pogovora povezuje družbene in ekonomske izzive, s katerimi se sooča izobraževanje, ter alternativne poti za pedagoško prenavo, opisuje osrednjo vlogo pismenosti v izobraževanju ter etično dimenzijo le-te, ob koncu pa reflektira raziskavo PISA in njen vpliv na mednarodni prostor izobraževanja.

kot v vašem primeru Romi, in dodamo še poseben program zanje. Mnogi učitelji se odzivajo na to tako, da se zaprejo vase in pravijo, »s tem ne morem shajati, zato bom počel, kar sem počel zmeraj«, to pa je resen problem tako za vodenje sistema in visoke uradnike kot za otroke in same učitelje. Drugi odziv, poimenovali bi ga lahko »pedagoški fundamentalizem«, je težnja po vrnitvi k nekaj preprostim resnicam ter k poučevanju otrok o stvareh, ki bolj ali manj reproducirajo tisto, o čemer smo bili prepričani v petdesetih, šestdesetih ali osemdesetih. Na neki način teži k temu vsaka generacija, zato je ob soočenju z globalizacijo iskanje zelo preprostih odgovorov in moralnih jeder za krmarjenje v težavnih in novih vodah precej logična in za mnogo ljudi smiselna reakcija. Menim, da je v tem zgodovinskem trenutku kurikularnih razprav del naše naloge, da si znova zamislimo, kakšno bi lahko bilo izobraževanje v 2010, 2015 ali 2020, in to postavimo v izhodišče preoblikovanja razprave.

Kako ste se v vaših projektih tega lotili drugače in kakšna je bila vaša vizija?

Kar smo poskušali v reformnem projektu Nov koncept splošne izobrazbe (*New Basics*) v Queenslandu in v delu, opravljenem v Singapurju, doseči, je bilo sprožiti kurikularno razpravo, ki je osredotočena na prihodnost: družbeno prihodnost, kulturno prihodnost, tehnološko prihodnost in življenjske prihodnosti. Namesto debate, pogreznjene v nostalgijo po preteklosti, smo se vprašali, kakšne spretnosti, znanje, zmožnosti in vrednote bo potrebovala prihodnja generacija. Drugo načelo za spremembe smo utemeljili na zavedanju, da je kurikularna reforma le del v sistemu treh »sporočil«, da je treba hkrati premakniti pojmovanja pedagoškega procesa, kurikulum in ocenjevanje, če želimo doseči boljše rezultate v šolah in se preusmeriti v novo znanje, vrednote in tehnologije. Naslednje načelo, ki smo ga uporabili, smo povzeli po Theodoru Sizerju iz Združenih držav Amerike, in sicer »manj je več«. To pomeni, naj si šole, namesto da kot odziv na vse te spremembe počnejo več stvari, zadajo manj ciljev z več poglobljenosti, več jasnosti in intelektualne ostrine. Svet se je nekajkrat zavrtel okoli modelov višjih kognitivnih ravni, kritičnega mišljenja in podobnega. Mi smo se tega lotili z izvajanjem odprtega modela, ki sega od kritične pismenosti z besedilno analizo in kritično analizo, koncepta »večrazsežne pismenosti« (*multiliteracies*), ki vključuje nove tehnologije, do tradicionalnih razprav o vrednotah in literaturi. Temelji kurikularne reforme so bili tako stari kot novi. Gradili smo na Deweyevih osrednjih konceptih reševanja problemov in projektnega dela, ki so z nami že skoraj sto let, na Freirovi kritični pedagogiki, ki se osredotoča na prepoznavanje, kritično analiziranje in reševanje problemov v svetu, ter na konceptu območja bližnjega razvoja Vigotskega, ki nam je dal besednjak za spreminjanje socialnih odnosov v šoli v smeri generiranja različnih načinov mišljenja in različnih kulturnih praks. Delali smo torej na podlagi treh dobrih modelov iz začetka stoletja, Vigotskem, Freiru in Deweyju, vendar jih preželi z izrazitim pogledom na prihodnost v izobraževanju in v družbi.

Nam lahko na kratko opišete strukturo vašega alternativnega kurikularnega modela?

Alternativni kurikulum je bil utemeljen na »performanci« v njenem izvornem pomenu in implementiran v 52 šolah v Queenslandu (od 1 do 11 razreda¹). Kurikulum smo poskušali urediti in poenostaviti tako, da smo učiteljem ponudili projekte oziroma obogatene naloge (*Rich tasks*)², nabor 8 ali 9 obogatenih nalog za vsako obdobje treh let, okrog katerih so za to obdobje lahko načrtovali. Hkrati pa so ti projekti ter njihovo dokončanje postali naše orodje za ocenjevanje, nadomestili so teste ob koncu 4. in potem 7. in 9./10. razreda. Kurikulum je tako nastajal na šoli ali pa na ravni združevanja šol v lokalne skupine in bil usmerjen v reševanje problemov, zastavljenih v projektih. Naloge so segale od organizacije panelne diskusije strokovnjakov bioetike do oblikovanja lastnih spletnih strani, načrtovanja zdravstvenopreventivnega programa v skupnosti, načrta ekskurzije za obiskovalce iz tujih dežel, do načrtovanja zgradb.

Naloge smo razvrstili v štiri široke kurikularne kategorije³, ki so bile povsem nove: Večrazsežne pismenosti in komunikacijske tehnologije, Življenjske poti in prihodnost družbe, Aktivno državljanstvo ter Okolje in tehnologija. S tem smo se odzvali na del problema, ki ga je predstavljal stalen boj za tradicionalna predmetna področja – naravoslovje, angleščino, matematiko, družboslovje, telesno vzgojo, umetnost in glasbo – in število ur, ki naj bi jih imeli posamezni predmeti. Zato smo si zamislili te štiri krovne kategorije kot preudarno pot, kako učitelje spraviti iz njihovih okvirjev, saj so se ti držali svojih disciplin, jih na smrt branili in jih poučevali nepovezane med seboj.

Pred uvedbo reforme Nov koncept splošne izobrazbe so predvsem srednje šole značilno izkazovale izjemno razčlenjen kurikulum, razdrobljen med različna področja s svojimi teritorialnimi obrambami, ki med seboj niso komunicirale. Želeli smo doseči, da bi otroci imeli bolj integrirano izobraževalno izkušnjo brez ostrih robov in tako je bil del naše naloge doseči, da učitelji matematike, fizike in angleščine sedejo za skupno mizo in se dogovorijo, katere elemente bodo prispevali k projektu. Zelo smo se potrudili, da smo učiteljem dali nov besednjak za razpravo o različnih načinih načrtovanja in o različnih pristopih k poučevanju, ki jih lahko uberejo na poti k doseganju zastavljenih nalog. To smo poimenovali Produktivna pedagogika (*Productive pedagogies*).⁴

¹ To je v državi Queensland obdobje osnovne šole (1–7 razred) in srednje šole (8–12 razred).

² Obogatene naloge predstavljajo enega izmed treh temeljnih elementov reformnega projekta Nov koncept splošne izobrazbe, s katerim so poimenovali prakse preverjanja in ocenjevanja oziroma predstavljajo način izkazovanja znanja.

³ Štiri kurikularne kategorije oziroma osnovna področja kurikuluma so poimenovali New Basics in predstavlja enega izmed treh sistemov, ki so jih v istoimenski reformi skladno prenovili: kurikulum, poučevanje in preverjanje in ocenjevanje.

⁴ S »produktivno pedagogiko« so poimenovali pedagoški okvir, ki zajema repertoar 20 pedagoških strategij, razvrščenih v štiri širše skupine: intelektualna globina (zavzet pogovor, metajezik ...), povezanost (integracija znanja, problemski kurikulum ...), podporno razredno okolje (podpora v skupini, jasni kriteriji zahtevnosti ...), prepoznavanje različnosti (inkluzija, identiteta skupine, državljanstvo ...).

Omenili ste, da je vaš kurikulum utemeljen na »performanci«. Kako jo razumete? To je zanimivo vprašanje, saj je trenutno ena pomembnejših dilem v evropskem šolskem polju revizija koncepta znanja; gre za premik od klasičnega ideala humanistične izobrazbe k znanju, ki je bolj povezano s sodobnim svetom. V tej debati se poraja skrb, ali je tak premik mogoč brez zdrsa k ozkim funkcionalnim neoliberalnim ciljem.

Najprej smo razvili celosten pristop k performanci, umeščeni v proces in kontekst. Za konceptualizacijo Obogatelih nalog smo se vrnili k Deweyu in skrbno proučili njegov pojem podjetja oziroma projekta kot načina, da od učencev pričakujemo, da doseženih spretnosti ne izkažejo v obliki rezultatov preizkusa znanja, temveč nazorno z izdelki, izvedbami (performancami), spletnimi stranmi, predstavitevami, govori ali eseji, ki vidno izkazujejo kakovost.

Izvedli smo odmik od preizkusov in izpitov visokega tveganja, od standardiziranega ocenjevanja in izpitov, ki so sicer preprostejši za upravljanje in tudi cenejši, vendar pokrivajo le del celotnega polja performance v neposredni stvarnosti, kar je izzvalo vrsto tehničnih, kulturnih in političnih vprašanj. Tehnična vprašanja se vrtijo okoli veljavnosti in zanesljivosti. Nekateri trdijo, da so najzanesljivejši kazalniki tisti najpreprostejši, kot jih vidimo v standardiziranih testih in ki so značilni za večino kompetenčnih modelov izobraževanja. Sam vidim v kompetenčnem modelu temeljne probleme, saj ga na eni strani poganja behavioristična pedagoška psihologija ter model neoliberalne izobraževalne politike, ki si prizadeva za analizo stroškov in koristi v produkciji človeškega kapitala. Težnja kompetenčnega modela, da bi identificiral generične spretnosti in kompetence, spregleda in povozi pomen konteksta in tako pogosto vodi manj k osredotočenosti na to, kaj učenci znajo, kakšno je njihovo kulturno ozadje in njihove jezikovne zmožnosti in bolj k pridobivanju merljivih spretnosti.

Drugi bistveni problem kompetenčnega modela je, da predstavlja le en kazalnik celote, ali, kot to pojmuje Bourdieu, »kulturnega kapitala« in človeškega kapitala. Odmika se od vrednot in etičnih vprašanj. V bistvu se model oddaljuje tudi od temeljnih poudarkov nove retorike EU in OECD o zahtevah novih ekonomij, kot so timsko delo, kritično mišljenje, samostojno reševanje problemov in podjetnost. V paradigmi izobraževanja, ki temelji na kompetencah, najdemo torej kar nekaj nasprotij: (1) vodijo ga politični in ekonomski razlogi, prav toliko kot izobraževalni razlogi; (2) predstavlja le del celotne slike izobraževanja – psihološko merljive spretnosti in kompetence so le del tega, kar se učenci naučijo in kar želimo, da se naučijo; ter (3) ne zmore oblikovati izobraževalnega sistema v smeri širšega, celostnega in kontekstualiziranega učenja, ki je potrebno v novih ekonomijah.

V projektu Nov koncept splošne izobrazbe smo predpostavljali, da so Obogatene naloge izjemno validne, saj obsegajo širok razpon učenčevih vedenj, izvedb/performanc, znanja, dejanj in praks – izkazujejo transferno moč izobraževanja in nabor spretnosti. Vendar pa morata biti ocenjevanje in evalvacija umeščena v tehnični sistem, ki ne zmanjšuje njihove zanesljivosti. V Queenslandu imamo s tem veliko izkušenj, saj že od leta 1973 ne izvajamo klasičnih izpitov. Učitelji, združeni v skupine, skupaj pregledujejo delo učencev. Pritegnemo jih v

proces, kjer predstavijo delo svojih učencev in ga ovrednotijo. Najprej speljemo proces na šolski ravni, potem se učitelji zberejo na regionalni ravni in še na državnih panelih. V tem procesu se oblikujejo standardi in izrazijo zahteve, kaj naj pomeni odlično delo učencev, kaj povprečno in tako naprej. Vzporedno smo v ta proces vpeljali tudi sistem preverjanja ključnih spretnosti, ki pa ni uporabljen za evalvacijo individualnih učencev, temveč nam omogoča, da zaznamo nepravilnosti v procesu internega oblikovanja ocene. Tam, kjer učenci pri standardiziranih testih dosegajo slabe rezultate, ob tem pa imajo visoko ocenjene projekte, se vrnemo nazaj in proces oblikovanja prvotne interne ocene preverimo, da bi ugotovili, kako je nastalo neskladje. Standardizirane preizkuse torej uporabljamo za moderiranje, pregled in uravnoteženje presoje učiteljev.

To me spomni na kulturni vidik procesa moderacije učiteljeve presoje. Ta se je v Queenslandu najprej izrazil v izjemno pozitivnem premiku v kulturi učiteljev. Če učitelji čutijo, da so preizkuse, kriterije, kompetence in izpite oblikovale in predpisale zunanje avtoritete, kot so izpitni uradi, univerze, raziskovalci, se zgodi, da se učitelji preprosto ali testom podredijo ali pa uprejo, vsekakor jih ne sprejmejo tako, kot če bi jih oblikovali sami, in ne prepoznajo njihove neposredne formativne uporabnosti. Torej, kadar imajo učitelji nadzor le nad procesom poučevanja in izvedbenim kurikulumom, bodo postali predvsem sužnji zunanjega preverjanja ali izpitnega sistema, ki ga nujno ne podpirajo. Opisan proces moderacije učiteljem omogoča svobodo, v kateri razvijejo pripadnost standardom in kriterijem ocenjevanja, saj jih začnejo doživljati kot svoje in ne vsiljene. Pridobitve na področju strokovnega razvoja učiteljev pa so ogromne. Kadar se učitelji posedejo skupaj, prinesejo delo svojih učencev in ga primerjajo in moderirajo, učitelji neizbežno izkoristijo ta proces kot izjemno bogato izkušnjo strokovnega razvoja. To je najmočnejša pot deprivatizacije kulture učiteljev, oblikovanja njihove skupnosti in kolegialnosti ter razvoja pripadnosti »lastnim« standardom in odgovornosti, povezane z doseganjem standardov. Učitelji v takih pogojih začnejo govoriti: »Nisem vedel, da lahko od petnajstletnika dobiš tak rezultat. Kaj delaš, da dobiš take rezultate?« ali »Mogoče se moram poglobiti v kake nove pristope?«. Tak pristop poveže učiteljeve koncepte z njihovim izvajanjem ter povrne povezanost med poučevanjem in ocenjevanjem, ki ga sicer uničuje neoliberalno politično okolje, ki preverja znanje le zavoljo zunanje odgovornosti. Tretji element s kulturnopolitičnega vidika je zunanja odgovornost do staršev, medijev, politikov in skupnosti. Pristop Svetovne banke, OECD, EU in tudi pristop PISE predpostavlja, da rezultati testa z enim poskusom v enem dnevu dajejo najboljše zagotovilo zakonodajalcem, skupnosti in staršem, da njihovi otroci dobro napredujejo.

Naš pristop je drugačen, temelji na delu Theodora Sizerja z Univerze Brown. Poskušali smo pripeljati odgovornost nazaj na šolske hodnike, nazaj k skupnostim in izkazljivo staršem. Najmočnejša dimenzija koncepta Obogatenih nalog je dejavna vpletenost staršev v lokalne predstavitve projektov, ko starše in člane skupnosti povabimo v šolo. Otroci pokažejo staršem, kaj so napisali, ali prikažejo svoje debatne in govorne spretnosti. Šole pripravijo večere, ko pridejo aboriginski starši in jim otroci predstavijo svoje spletne strani. V

nekaterih primerih so starši neposredno vpleteni v projekt, včasih tudi v proces ovrednotenja in ocenjevanja naloge.

Pismenost ima pomembno mesto v oblikovanju kurikuluma in znanja v vaših reformnih projektih, omenili ste kritično pismenost kot osrednjo za razvoj višje intelektualne zavzetosti. Kako razumete pismenost in v čem je vaše razumevanje bistveno drugačno od tradicionalnega koncepta funkcionalne pismenosti?

Diskurzi, ki se dotikajo funkcionalne pismenosti, se nagibajo predvsem k redukcionizmu, instrumentalnosti in osredotočenosti na uporabo. Pogosto pa prezrejo etična vprašanja in vprašanja vrednot, ki jih različna raba pismenosti odpira, kot na primer, v katerih družbenih poljih menjave kaj uporabimo, s kakšnim namenom in s kakšnimi pomenskimi strukturami za koga. Etična dimenzija funkcionalne pismenosti je pogosto poučevanje o tem, kako biti industrijski udeleženec ali kako biti dober korporativni delavec, ne pa razvoj zmožnosti analize struktur, ki vodijo naše življenje. Kritična pismenost učence spodbuja, da razvijajo analizo lastnih odnosov do produkcijskih sredstev in novih načinov informacij. Ljudje moramo razviti dejavne poti za delovanje v poklicu, za kar je funkcionalna etika potrebna, vendar če izključuje in onemogoča kritično analizo polja, potem izobražujemo za podreditev, in ne za kritično državljanstvo.

Na zahodu in še posebno v Avstraliji smo na splošno pismenost redefinirali na način, ki ustreza prepoznanim porajajočim se dilemam v procesu sprememb v ekonomijah in kulturah. Sam definiram pismenost kot nabor družbenih praks s komunikacijskimi tehnologijami tiska ali drugih medijev. Vendar ne govorimo le o branju in pisanju – dekodiranju in kodiranju – pogovarjamo se o razponu besedil, zapisanih, ustnih, tradicionalnih ali porajajočih se, in kako jih uporabljamo v družinskem življenju, v polju dela, v religioznem življenju. Najprej smo tako razširili razumevanje branja iz ozkih definicij spretnosti in kompetenc k širokemu razponu praks, tako v tradicionalnih kontekstih kot v porajajočih se ekonomijah.

Vendar so tudi tehnologije in oblike informacij v tranziciji. Ljudje, ki delajo na področju financ ali celo v prodaji, morda uporabljajo tradicionalno pismenost tiska le deloma, ob tem pa njihovo delo zmeraj več poteka po tehnoloških zaslonih in elektronskem sporočanju. Pričakujemo lahko, da bomo enako uporabljali množične medije in internet ter brali na spletu, kot beremo knjige. Otroci razvijajo kompetence z igranjem videoiger in s spoprijemanjem z zapletenimi scenariji in multiplimi reprezentacijami v X-boxih ali surfanju po spletu še preden ali hkrati, ko se učijo brati tradicionalne otroške pripovedi. Živimo v zgodovinskem trenutku, ki je verjetno prav tako prelomen, kot je bil čas Guttenbergovega tiska ali povojni čas vzpona množičnega radia in televizije, ali trenutka, ko so rokopisi z Luthrovimi prvimi protestantskimi kampanjami za pismenost prešli iz katoliških samostanov v javni prostor.

Pismenost je torej v tranziciji in kar smo kot odziv razvili v Queenslandu in tudi drugod, temelji na prispevku v *Harvard Educational Review* leta 1996 z naslovom

Pedagogika večrazsežnih pismenosti. V njem zagovarjamo idejo, da se morajo šole zavzeti za nove oblike reprezentacij prav toliko kot za tradicionalne, za glasbo, ples, načine estetskega izraza, ki so postali nova kulturna industrija, za spletne komunikacije, nove oblike digitalnega komuniciranja ter ustnih in govornih vzorcev in se odmakniti od preobremenjenosti zgolj s tiskom. Ob zavzemanju za tak program smo hitro ugotovili, da je med učitelji več odpora kot med učenci. Učenci se znajdejo kot ribe v vodi z novimi tehnologijami, doma, v videoigralnicah in drugod v popularni kulturi. Učitelji v teh pogojih branijo tisk deloma tudi zaradi tega, ker otroci vedo o tehnologijah več kot oni sami. Imamo torej zgodovinski trenutek brez primere, ko prihodnja generacija učiteljev, učencev in delavcev pozna tehnologije veliko bolje kot ta, ki ima moč v šolskih razredih danes. Podoben trenutek je bil, ko je Platon zasramoval pisanje in trdil, da pomeni konec izobraževanja, konec dialoga, konec poetike in konec ustnega spomina. Celo srednjeveški katoliški samostani so se bali Luthra in tiska, saj naj bi prevzel nadzor nad informacijskim načinom iz rok Cerkve in ga dal v roke ljudi, ga premaknil k učiteljem in šolam nemškega državnega sistema. Nove tehnologije so podobno zamajale monopol tiska. Ob tem pa živimo v družbi, polni tveganja, v njeni postmarksistični dobi, v kateri so informacijska sredstva zamenjala produkcijska sredstva, zato naše obvladovanje informacijskih sredstev deloma določa odnos do njih. To pomeni, da te v večrazsežno posredovanem svetu, multisemiotičnem univerzumu, vsakdo poskuša postaviti na določeno pozicijo, ti kaj prodati, izpeljati spletno prevaro, ti podtakniti virus in nate tako ali drugače ideološko vplivati, te prepričati, za koga naj voliš in kaj naj kupiš. Korporacije od nas želijo, da skozi nov informacijski način izvajamo vse, od svojih političnih do seksualnih odnosov. Poleg tega se mora otrok znajti v neznanski obsežnosti in odvečnosti informacij, ki so mu na voljo. Da je kritična pismenosti v tem okolju nujno potrebna, ni mogoče zanikati.

Star argument, »fundamentalistični« odgovor na to je »torej se moramo vrniti k osnovam; vsak mora obvladati pisanje in branje«. Ja, to je res, osnove pisnih spretnosti so nujne, vendar ne zadostne. In če znaš funkcionalno dekodirati pisano besedilo, to še ne pomeni, da si pripravljen za korporativno delovno mesto ali za državljansko držo, kjer je nujno obvladovanje večmodalnih besedil.

Če učenci ne zmorejo krmariti, tehtati, presojsati, biti kritični, zavrniti in analizirati namenov in posledic tega univerzuma besedil, se bodo znašli v težavah. Naš argument je, da novih temeljev, novega splošnega znanja, ki ga potrebujemo, ni mogoče utrditi le v slovnično pravilni rabi jezika, četudi je ta kot temeljni cilj zelo privlačen. Opraviti imamo z bliščem in bedo interneta, prebijamo se skozi kompleksne finančne in davčne obrazce, beremo časopise in gledamo poročila, kjer so novice prirejene in zavajajoče. Vse to zahteva kritične večnačinovne in »večrazsežne pismenosti«. In tako se celoten pojem pismenosti odpre. Potrebujemo temeljno pismenost, bralno razumevanje, dekodiranje, kritično pismenost, vendar te same po sebi niso zadostne. Nujno potrebujemo celoten razpon. Poleg tega pa moramo znati delovati tako še v ustni, pisni kot tudi večnačinovni digitalni kulturi ter si znati utreti svojo pot v kombiniranje teh različnih modalnosti, da bi bili učinkoviti, da bi znali poskrbeti za svoje interese in javno dobro.

Pismenost tako želimo voditi kot odprto cerkev. Imeti želimo vozlišče, okoli katerega snujemo ključna vprašanja dostopa do besedil in diskurzov, upravljanja informacij, presojanja in ustvarjanja informacij in ne le njihovega konzumiranja.

Bi nam pojasnili, kako v teh novih časih razumete etično in družbeno odgovornost pismenosti v izobraževanju?

Etična in politična vprašanja pismenosti v izobraževanju lahko razpnejo na dveh oseh. Prva os je tradicionalno navezana na sam dostop, saj izobraževalni sistemi ustvarjajo stratificiran dostop do različnih pismenosti, različen dostop do različnih besedilnih korpusov snovi, različne žanre besedilnih praks, različne ustroje pismenih oseb. Selektivna produkcija različnih pismenih in nepismenih, kot je na to v Evropi pokazal Bourdieu, služi razredni stratifikaciji, od tradicionalno visoko pismenega znanja za elite do nove funkcionalne pismenosti za delavske razrede ali kakršno koli kodo pismenosti, oglodano do kosti, se pač nameni za pripadnike družbeno podcenjenih in marginaliziranih skupin. Skozi zgodovino je prisotna formula ljudem omogočiti le rudamentaren dostop do kode. Ta formula je znova uporabljena v odnosu do »digitalne ločnice«⁵, kjer imamo posebno populacijo učencev z visoko ravnijo digitalnega sodelovanja, dostopa do novih arhivov informacij in zmožnosti, da le-to spremenijo v lastni kapital, ter drugi del populacije, ki je relativno odrezan od novih ekonomij in novih državljskih sfer, blogov in novih oblik potrošnje in prostega časa. Priča smo torej transformaciji starih neenakosti v nove stratifikacije dostopa, kakor se je dogajalo v povojnem obdobju tiska. Opisano je le ena izmed pogledov na etiko pismenosti v izobraževanju. Pogled na pravičnost v dostopu do vrste informacij, ki jih ljudje potrebujemo, da bi lahko bili kritični in aktivni državljani, ki zmorejo skrbeti zase, za svoje družine in skupnosti, prepoznati in poskrbeti za svoje interese.

Drugo vprašanje se nanaša na kritičnost, na obliko analitične zmožnosti najdenja v svetu. To združuje razumevanje in zmožnost prevpraševanja besedil ter kritičnega spopada z novimi sistemi informacij. Imamo torej os dostopa in os kritičnosti. Model kritičnega izobraževanja izvira iz Freira, vendar lahko sledimo elementom daleč nazaj do sokratske tradicije, razsvetljenskega pogleda, da je namen bivanja razumevanje sveta. Zgodovina kritike se začne mnogo pred šestdesetimi leti, pred marksizmom in kritiko industrializma. Vsem pa je osrednja kritična analiza sveta, zmožnost, da ga razstavimo in pogledamo, kako deluje, kako vpliva na ljudi, v čigavem interesu in s kakšnimi nameni. V Queenslandu in tudi drugod smo na kompleksnost polja pismenosti v novih časih odgovorili z modelom, ki združuje

⁵ Digitalna ločnica, tudi digitalni razkorak, »Digital divide«, je vrzel med tistimi, ki imajo učinkovit dostop do digitalnih tehnologij, in tistimi, ki ga nimajo. Digitalna ločnica predstavlja problem družbene inkluzije in enakosti možnosti. Posreduje vprašanja dostopa do digitalnih tehnologij in zmožnost njihove rabe, različne kakovosti vsebine. V tehnološko razvitih državah, kjer je demokratična participacija speljana v digitalno obliko, pa digitalna ločnica posega v enakost možnosti demokratične participacije. (http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_Divide)

kodiranje in ustvarjanje pomena, pragmatično rabo in kritičnost in ki razume pismenost kot kulturno orodje, izbrušeno na mnogotere ploskve in za mnogotere namene našega delovanja v novih kulturah in ekonomijah. Zavzemali smo se za to, da naj bo prva raven dostopa, da ljudje poznajo kodo, lingua franca dominantnih sistemov, medijev, registrov, ob tem pa se morajo naučiti jezika – sistema pisanja, pa naj bo to digitalni ali vizualni jezik. Hkrati s tem ljudje potrebujejo dostop do arhivov pomena in kulturnih obrazcev, s katerimi so obkroženi. Trdimo, da ob tem obstaja prostor za tradicionalni klasicizem in tradicionalne debate o vrednotah, za katere se mnogi potegujejo. Razvoj razumevanja in aktivnega spoprijema z besedili lahko speljemo skozi učenje o kulturnih obrazcih in razpoložljivih žanrih v lastni kulturi. To lahko pomeni študij klasičnih dram, sokratskega dialoga ali poezije, pomeni pa tudi spoprijem s spletnimi stranmi kot besedilno formo. Učenje kulturnih obrazcev odkriva zgodovino in potencial ustvarjanja pomenov. Veliko smo govorili tudi o rabi, o učenju kulturnih obrazcev vsakdanjega življenja, kjer potrebujemo pismenost, o spoprijemu z družbenimi polji menjave, z vsemi prizorišči vsakdanjega življenja, potrošnje, medijske participacije, državljskih in pravnih procesov. Kot kritično ne razumemo le politično in etično analizo, temveč tudi normativno vrednotenje družbenih polj, kjer se uporablja pismenost. Če uporabimo Freirov izraz, gre za zmožnost branja sveta okoli sebe, branja vzorcev in ustvarjanja normativnih sodb. V skladu s tem je pismenost nujno etična in moralna dejavnost, v svojem donosu do pravičnosti in pravilnosti sodb ter njihovih posledic za življenje ljudi. Diskurz je namreč nekaj, kar ima materialne posledice za ljudi. Nekateri lahko razumejo tak pristop k pismenosti kot politično agendo, vendar gre v končnem smislu za ustvarjanje smisla v svetu okoli nas. Dejstvo, da so vsi ti različni elementi pismenosti veljavni, pomeni problem, saj se morajo države soočiti z vprašanjem, kako uravnotežiti tak pristop in bogastvo različnih definicij pismenosti. Zadeva je kompleksnejša od izjave »Stran s staro, uvedimo novo pismenost!«. Raymond Williams govori o stalnem spopadu med obstoječimi in porajajočimi se kulturami. Pismenost v izobraževanju ter njene definicije in njihov manko pa je prizorišče, kjer se kulture zlivajo, izgubljajo, trčijo in spopadajo.

Ob raziskavi PISA so se v Evropi odprle polemične razprave in kritike, češ da so naloge preveč pragmatične in lahko kot take vplivajo na redukcijo pismenosti v izobraževanju. Kakšno je vaše mnenje o nalogah PISA in kako utemeljujete uspeh učencev v Queenslandu?

PISA ima resnično vrednost samo, če razumemo njene omejitve. Primerjalni podatki, ki jih daje, niso le prikaz uspešnosti učencev na preizkusih. Prava vrednost je obsežnost, s katero poskušata PISA in tim raziskovati ključna vprašanja izobraževalne politike in šolskih reform ter vpliv pripadnosti družbenemu razredu na uspešnost učencev. Obravnavajo tudi reprodukcijo razreda in družbenih neenakosti in pokažejo, kateri sistemi zapostavljajo enakost za ceno boljših rezultatov. Preprosto, nekatere politike in pristopi h kurikulumu, kot kaže, generirajo večji razpon med najslabšimi in najboljšimi rezultati in druge, očitno nordijske države in Kanada, kot kaže, dosegajo

oboje – kakovost in bolj izravnano porazdelitev, torej pravičnejše porazdeljene rezultate v celotni populaciji. Kar je o PISI treba povedati takoj na začetku, je, da predstavlja nabor normativnih, standardiziranih preizkusov znanja, ki se izvaja v formatu svinčnika in papirja in v velikem obsegu, z vsemi omejitvami, ki sodijo k temu. Pripravljavci preizkusa so bili dokaj domiselni pri specifikaciji področij ter razvoju nalog in njihovi analizi. Kolikor je le mogoče, jim je uspelo odpreti tovrstni model preizkusa, na primer, pisanje je obravnavno na bolj celosten način, in ne toliko tehničen.

Problem takih enodnevnih nalog je, da ne povedo nič o mnogih pomembnih pedagoških dimenzijah, na primer o pedagoški praksah, družbenih izidih in učinkih izobraževanja, o socialnem kapitalu učencev, o kakovosti ustvarjenih izdelkov učencev (pesmi, esejev, projektov, izdelkov itn.; op. V. V.), o tem, kako učenci izkazujejo znanje v realnih okoliščinah, o estetiki, ustvarjalnosti, kritični pismenosti, o njihovem spopadanju z novimi tehnologijami, o jezikovnem razvoju per se, o njihovi podjetnosti, nič ne povedo o njihovi zmožnosti etične in moralne presoje. Spomnimo se, prav to so ključni izobraževalni cilji OECD, EU in izjav o »na znanju temelječi ekonomiji« mnogih držav. Vendar teh preprosto ni v izpitnih sistemih visokega tveganja, na katerih poskušajo dokazovati učinkovitost. To je resnično zgodovinsko protislovje in anomalija izobraževalnih politik, da naši nameni in cilji izobraževanja niso tudi vatel, s katerim merimo uspešnost svojega sistema.

Zanimive ugotovitve PISE, o katerih poskušamo razpravljati v Avstraliji, so elementi, ki kažejo na to, da nekateri sistemi, kot kaže, ustvarjajo pogoje za neenakost ali poslabšujejo pogoje socialne neenakosti. V nekaterih državah in njihovih izobraževalnih sistemih določene kombinacije družbeno-ekonomskih ureditev zaostčujejo reprodukcijski učinek šolanja in družbenega razslojevanja. Kot vemo, je eden izmed učinkov globalizacije in mednarodnih korporativnih sistemov upravljanja ter recesije države in njenih storitev v povečevanju razlik med revnimi in bogatimi. Kritika korporatizacije in globalizacije bi tako morala biti del pedagoških študij in izobraževalnih politik.

Naloga vzgoje in izobraževanja je, da ljudi ne pripravi le na golo sprejemanje tega novega svetovnega reda, temveč na kritični spoprijem z njim in skrb za svoje interese. To je po mojem mnenju politična etika v vzgoji in izobraževanju. Kolikor vzgajamo in izobražujemo za egalitarno demokratično družbo, moramo razumeti, kakšne izobraževalne ureditve, definicije pismenosti, kakšni pedagoški modeli, pristopi k ocenjevanju, modeli kurikulumov v resnici prispevajo k zaostrovanju ravni uspešnosti med bolj in manj privilegiranimi.

Na drugi strani imamo krizo ocenjevanja. Trenutno preverjanje in izpitni sistemi so bili zasnovani za ustvarjanje drugačne vrste subjekta, zasnovani so, da ocenijo, definirajo, razvrščajo, usmerjajo in reproducirajo osebe druge zgodovinske in ekonomske dobe. Imamo izpitne sisteme, ki se vrtijo okoli preverjanja kurikularne vsebine, ocenjevanja reprodukcije arhiva določene vrste disciplinarnega znanja. Imamo standardizirane norme, reference, preizkuse znanja, ki so svojo genezo doživeli ob testiranju funkcionalne pismenosti, temeljnih spretnosti. Model je bil razvit v Združenih državah Amerike leta 1910 ter namenjen reprodukciji

industrijskega delavca, ki je zmožen izkazati ponovljive spretnosti, in PISA je del tega modela. Vse to je zanimivo, saj državne oblasti govorijo o mišljenju višjega reda, fleksibilnosti, o socialnem kapitalu, podjetnosti. To kaže na resnični problem ne glede na to, ali se strinjamo ali smo kritični do novega korporativnega modela izobraževanja, saj je očitno, da takšni preizkusi teh ciljev ne morejo meriti.

Ali imamo pred seboj nov globalni preizkus, kateremu bodo učitelji v poučevanju sledili?

Upam, da ne, saj med drugim iz teorije sociokulturne psihologije vemo, da se učenje poraja *in situ* in da je posredi ravnanje z orodjem in ustvarjanje artefaktov, učenje je kontekstualizirana dejavnost. Kot sem že omenil, tradicionalna psihometrija v svojem trenutnem stanju ne more *in situ* evalvirati kompetenc, znanja in vrednot. Poskus, da bi zvišali rezultate preizkusa s poučevanjem za preizkus, bi lahko bila zelo neumna politika, saj bi lahko s tem zastavili kulturno in ekonomsko prihodnost, ki se jo poskuša ohraniti. Šole morajo doseči več kot le visoke rezultate standardizirane uspešnosti. Vsekakor ne moremo preprosto vsega prilagoditi PISI ali katerim koli drugim rezultatom preizkusa. Četudi ti preizkusi omogočajo uporabne diagnostične informacije in formativne informacije o izobraževalni politiki in praksi, obstaja resna nevarnost zoževanja pedagoške prakse in kurikulumu z namenom doseganja mednarodnih standardov.

Razumeti moramo, da se v tej razpravi izgubijo družbeni in kulturni cilji vzgoje in izobraževanja. Naloga nas pedagogov in učiteljev je, da razvijamo alternativne tipe preverjanja/evidence uspešnosti, preverimo indikatorje, kot je pozornost, ravni sodelovanja v razredu, longitudinalno lahko spremljamo življenjske poti, potem so tu še sreča, duševno zdravje in zaupanje. Študije torej, ki nam lahko povedo več o tem, kakšen tip človeškega subjekta se giblje skozi naš sistem vzgoje in izobraževanja. Vprašanja družbene kohezije, družbene harmonije, razredne mobilnosti, medkulturne komunikacije so vse vidiki, ki so izključeni iz programa, ki ga vodijo testi in izpiti. Podložno sledenje mednarodnemu programu preizkusov ni v interesu nobene države. Če namenjamo pozornost le osnovam in funkcionalnemu, se izgubijo tradicionalno kanonične in kritičnotransformativne zmožnosti, ali še slabše, vse to se razsloji med posamezne razrede in jih osvojijo le elite.

Kako ocenjujete vpliv kritične pismenosti v Queenslandu na visoke dosežke učencev pri testih PISA?

Elemente kritične pismenosti imamo v avstralskih šolah večji del zadnjih deset, petnajst let. V zadnjem času doživlja napad konservativcev in premierja, ki pravi, da je kritičnost postmoderna, marksistična, maoistična kategorija (očitno se niso učili zgodovine ali filozofije). Te kritike so politično in ideološko motivirane. Kritično pismenost smo uvedli v dveh potezah. Najprej smo delali z učitelji na dodiplomski ravni, še veliko pred postopno kurikularno spremembo, kar je omogočilo razvoj intelektualne občutljivosti in prag znanja skozi daljše obdobje. Druga strategija je bila, da jim namesto preproste formule ali protokola

raje odpremo prostor na področju bralnega razumevanja, kompozicije, da delajo s kritičnimi koncepti, jih resnično razvijajo, raziskujejo in se z njimi igrajo. Nikoli nismo rekli: »Tukaj imate nov pristop, imenovan kritična pismenost, in izvesti morate naslednje tri korake.« Takšen pristop k reformi – prodajanje magične formule – ima na delovno silo učinek polarizacije, začetnega vzpona, ki potem zbledi, deloma zato, ker je premalo substantivnega intelektualnega spoprijema učiteljev s koncepti in idejami v ozadju. Učitelji se včasih zelo upravičeno trmasto upirajo kurikularni spremembi. Porabili smo skoraj desetletje ter poučevali in usposabljali učitelje po institucijah za izobraževanje učiteljev v celotni državi o različnih načinih dela z besedili in diskurzi, z večmodalnimi besedili, ter dali učiteljem kurikularni prostor za delo z njimi, za razliko od tega, da bi te koncepte speljali kot reformno gibanje. Kritična pismenost tako ni bila zapisana v kurikulumu do srede devetdesetih. Ko se je tam pojavila, je večina menila, da nam to, kar smo počeli, daje dovoljenje za reformo, še boljše, nekateri so mislili, »to pa počnemo že leta«.

Kritična pismenost je pismenost z držo, je dispozicija, ki jo imamo do besedila, je odnos do sveta, je razumevanje, da so stvari, ki jih beremo in pišemo, zapletene in muhaste in predstavljajo večplastnost sveta okoli nas, o kateri moramo sprejemati določitve. Ko učitelji doumejo koncept, potem stvar dobi zalet. Glede uspešnosti na preizkusih pa, najprej v Queenslandu nimamo izpitov, že skoraj 30 let imamo ocenjevanje, ki temelji na portfelju. To nam daje prostor, da se učenci in dijaki spoprimejo s kritičnimi nalogami. To pomeni, da dijaki zberejo besedila različnih žanrov, predstavitve svojega dela, nekatere izmed njih so tradicionalne, kot pesmi ali eseji, druge večmodalne, kot je analiza oglaševalskih besedil, in te naloge se posredujejo moderacijskim skupinam. Za dosego tega smo morali pripraviti kriterije in realne izkušnje za učitelje, ki ta besedila moderirajo in vrednotijo.

Na državnih preizkusih branja pred reformo je okoli 20 odstotkov vseh otrok v Queenslandu imelo težave z branjem ob koncu tretjega razreda. V letu 1999, ko smo uvedli multikodni model pismenosti, model štirih virov, ki zagovarja poleg osnov (fonetičnega zavedanja, dekodiranja, črkovanja, kulturnih obrazcev in pomenov ter njihove rabe) še branje in rabo besedil s kritično držo in naravnostjo. Ko smo model uvedli, smo vsaki šoli dali dve leti, da razvije načrt, kako bodo model implementirali po svoje in ga povezali z večrazsežnimi pismenostmi. Ob tem jim nikoli nismo zapovedali, kaj naj počnejo. Dali smo jim skupen besednjak, zahtevali, da analizirajo delo učencev in dijakov ter priprave učiteljev, da pripravijo načrt in si zastavijo cilje ter nam o tem poročajo. Pristop, ki smo ga ubrali v Queenslandu, deluje, saj samo ga utemeljili v strokovni ekspertizi učiteljev in v dialogu z njimi. Pet let pozneje so se rezultati na preizkusu v Queenslandu dvignili s predzadnjega mesta na lestvici na tretje mesto v vrhu, absolutna številka bralcev s težavami se je prepolovila na 10 odstotkov. Dosegli smo tudi boljše rezultate na standardiziranih testih v tretjem letu šolanja, vse tako, da smo delali z učitelji in gradili od spodaj navzgor. To je najvplivnejše spoznanje. Sam verjamem, da je poučevanje intelektualno delo in da so učitelji intelektualni aktivisti. Kljub najboljšim prizadevanjem načrtovalcev

izobraževalne politike se bistvene spremembe na ravni sistema zgodijo le skozi vplivne pedagoške ideje. O teh idejah je treba razpravljati, jih pretresati, med tistimi, ki jih ponotranjijo, in tistimi, ki jih kritizirajo. Poučevanje je še zmeraj v jedru celotnega sistema. Učitelji so tisti, ki štejejo. Pedagoške ideje jih lahko premaknejo na trajen in globok način, ki ga le spremembe kurikulumuma in popravki v izobraževalni politiki ne morejo.

Literatura

- Carrington, V., Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: a reframing. *Language and education*, 11(2).
- Luke, A. (2005). Evidence-based state literacy policy: a critical alternative. V: Bascia, A., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K. & Livingstone, D. R. (ur.), *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Kluwer.
- Luke, A., Attarian, H. in Curdt-Christiansen, X. L. (2004). Literacy and educational fundamentalism. *English Quarterly*, 36(4), str. 2–9.
- Luke, A., Grieshaber S. (2004). New adventures in the politics of literacy: An introduction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), str. 5–9.
- Luke, A. (2003). Making literacy policy and practice with a difference. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26(3), str. 58–82.
- Luke, A. (2003). Two takes on the critical: A forward. V: Norton, B. & Toohey, K. (Eds.), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of adolescent and adult literacy*, 43(5), str. 448–461.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Medveš, Z. (2006). Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57 (posebna izdaja), str. 10–23.
- New Basics. (2006). from <http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/>
- Weir, K. (2003). *The Discourse of Reform: A critical analysis of the New Basics curriculum*. Unpublished doctoral thesis. Brisbane: University of Queensland.