

Letnik XXXI, številka 1–2, 2020

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Bralna (ne)pismenost
in PISA

Uredila Klaudija Šterman Ivančič



Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja
Letnik XXXI, številka 1–2, 2020

Šolsko polje je mednarodna revija za teorijo ter raziskave vzgoje in izobraževanja z mednarodnim uredniškim odborom. Objavlja znanstvene in strokovne članke s širšega področja vzgoje in izobraževanja ter edukacijskih raziskav (filozofija vzgoje, sociologija izobraževanja, uporabna epistemologija, razvojna psihologija, pedagogika, andragogika, pedagoška metodologija itd.), pregledne članke z omenjenih področij ter recenzije tako domačih kot tujih monografij s področja vzgoje in izobraževanja. Revija izhaja trikrat letno. Izdaja jo *Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja*. Poglavitni namen revije je prispevati k razvoju edukacijskih ved in interdisciplinarnemu pristopu k teoretičnim in praktičnim vprašanjem vzgoje in izobraževanja. V tem okviru revija posebno pozornost namenja razvijanju slovenske znanstvene in strokovne terminologije ter konceptov na področju vzgoje in izobraževanja ter raziskovalnim paradigmam s področja edukacijskih raziskav v okviru družboslovno-humanističnih ved.

Uredništvo: Sabina Autor, Igor Bijuklič, Rajka Bračun Sova, Eva Klemenčič, Ana Kozina, Ana Mlekuž,

Mitja Sardoč, Valerija Vendramin, Janja Žmavec

Glavna in odgovorna urednica: Urška Štremfel (Pedagoški inštitut, Ljubljana)

Uredniški odbor: Michael W. Apple (University of Wisconsin, Madison, USA), Eva D. Bahovec (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Andreja Barle-Lakota (Urad za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo in šport RS), Valentin Bucik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Harry Brighouse (University of Wisconsin, Madison, USA), Randall Curren (University of Rochester, USA), Slavko Gaber (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Milena Ivanuš-Grmek (Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru), Russell Jacoby (University of California, Los Angeles), Stane Košir (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Ljubica Marjanovič Umek (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Rastko Močnik (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Zoran Pavlovič (Svetovalni center za otroke, mladosnike in starše, Ljubljana), Drago B. Rotar (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem), Harvey Siegel (University of Miami, USA), Marjan Šetinc (Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Ljubljana), Pavel Zgaga (Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani), Maja Zupancič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Robi Kroflič (Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani), Marie-Hélène Estéoule Exel (Université Stendhal Grenoble III)

Lektor (slovenski jezik), tehnični urednik, oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Lektor (angleški jezik): Jason Brendon Batson

Izdajatelj: Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

© Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja in Pedagoški inštitut

Tisk: Grafika 3000 d.o.o., Dob

Naklada: 400 izvodov

Revija *Šolsko polje* je vključena v naslednje indekse in baze podatkov: *Contents Pages in Education; EBSCO; Education Research Abstracts; International Bibliography of the Social Sciences (IBSS); Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA); Multicultural Education Abstracts; Pairs International; ProQuest Social Sciences Journal, Research into Higher Education Abstracts; Social Services Abstracts; Sociological Abstracts; Worldwide Political Science Abstracts*

Šolsko polje izhaja s finančno podporo Pedagoškega inštituta in Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Tiskana izdaja: ISSN 1581–6036

Spletna izdaja: ISSN 1581–6044

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.31\(1-2\)](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.31(1-2))

Letnik XXXI, številka 1–2, 2020

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Šolsko polje

Bralna (ne)pismenost
in PISA

Uredila Klaudija Šterman Ivančič



Vsebina

- Klaudija Šterman Ivančič
- 5 Bralna (ne)pismenost in raziskava PISA
- Klaudija Šterman Ivančič in Melita Puklek Levpušček
- 11 Branje mladih leta 2009 in leta 2018 ter razlike v branju glede na spol in izobraževalni program
- Sonja Pečjak
- 35 Bralna pismenost v raziskavi PISA 2018 – psihološki vpogled in interpretacije dosežkov slovenskih učencev
- Marjan Šimenc in Mojca Štraus
- 57 Ima miselnost o nespremenljivosti inteligentnosti učinek v neustrezni bralni samopodobi?
- Neja Markelj in Vedrana Sember
- 85 Povezanost šolske klime z zaznavanjem zadovoljstva z življenjem slovenskih mladostnikov v raziskavi PISA 2018
- Mojca Štraus in Klaudija Šterman Ivančič
- 109 Napovedniki doživljanja medvrstniškega nasilja z vidika slovenskih 15-letnikov: razlike po spolu med leti 2015 in 2018
- Paul Stubbs
- 131 Vladavina svetovnega razvrščanja v izobraževanju: politika in praksa raziskave PISA
- Lucija Klun
- 139 Diskurzivna neenakost in konstrukcija »govorno-jezikovnega primanjkljaja« deprivilegiranih družin in otrok

- Matej Rovšek**
167 Med pravičnostjo, kakovostjo in učnimi dosežki v osnovni šoli
- Aksinja Kermauner**
191 Opismenjevanje otrok s slepoto
- 215** Recenzije
227 Povzetki/Abstracts
243 Avtorji/Authors

Bralna (ne)pismenost in raziskava PISA

Klaudija Šterman Ivančič

Raziskava PISA je dolgoročni program ugotavljanja znanja in spretnosti učencev ter učenk v državah članicah OECD in državah partnerkah. V Sloveniji jo na Pedagoškem inštitutu izvajamo od leta 2006, z raziskavo pa ugotavljamo bralno, matematično in naravoslovno pismenosti slovenskih 15-letnikov. Prispevki v tej številki temeljijo na zadnjih rezultatih raziskave iz leta 2018, ko je bil v raziskavi ponovno poudarek na ugotavljanju bralne pismenosti. V raziskavi je sodeloval 6.401 dijak in dijakinja ter učenec in učenka iz 302 srednješolskih izobraževalnih programov, 43 osnovnih šol in dveh ustanov za izobraževanje odraslih.

Odkar v Sloveniji izvajamo raziskavo PISA, se izmed vseh treh preverjanih pismenosti kot najšibkejše področje kaže ravno bralna pismenost. Leta 2009, ko je bila bralna pismenost v raziskavi prvič poudarjeno področje preverjanja, so slovenski 15-letniki na mednarodni lestvici sodelujočih držav dosegli rezultat pod povprečjem OECD. Posledično so se začela v slovenskem šolskem in raziskovalnem prostoru odpirati nova vprašanja, ki so skušala nasloviti vzroke za tovrsten rezultat in identificirati situacijske, psihološke in socialne dejavnike, ki se z bralno pismenostjo posredno ali neposredno povezujejo. Podpovprečne rezultate smo kasneje zabeležili še v letu 2012, v ciklu raziskave PISA 2015 pa so slovenski 15-letniki ponovno dosegli rezultat nad povprečjem držav OECD. Podobno kažejo tudi podatki iz leta 2018, ki so za ugotavljanje trendov zaradi ponovnega poudarka na preverjanju bralne pismenosti najbolj relevantni.

Na prvi pogled smo lahko z nadpovprečnimi rezultati seveda zadovoljni, saj do določene mere kažejo na uspešnost naših dijakov in dijakinj v primerjavi z vrstniki iz drugih držav OECD. V kolikor pa želimo

rezultate podrobneje razumeti in jih osmisliti v nacionalnem šolskem kontekstu, pa je potreben dodaten razmislek o ozadenjskih dejavnikih samih rezultatov (Šterman Ivančič in Štremfel, 2020). Na tem področju nam podatki raziskave PISA omogočajo vpogled v različne teme. To so: demografske značilnosti sodelujočih dijakov in dijakinj, izvajanje pouka slovenščine na šolah, motivacija za branje, prostočasne bralne dejavnosti mladih, vrsta gradiva, ki ga mladi radi berejo, dejavnosti branja na spletu, občutek pripadnosti in sprejetosti v šoli, počutje v šoli, odnos z učiteljem in doživljanje učitelja, doživljanje nasilja s strani vrstnikov, opora s strani staršev, uporaba IKT tehnologije pri učenju in poučevanju itd. In, čeprav gre pri preverjanju teh dejavnikov v raziskavi PISA za subjektiven pogled 15-letnikov na te teme, nam rezultati s teh področij odpirajo drugačno sliko in številna nova vprašanja, na katera bi z vidika zagotavljanja kakovostnega ter varnega in spodbudnega učnega okolja v slovenskem šolskem prostoru veljalo odgovoriti.

Rezultati na teh področjih namreč kažejo, da imamo v Sloveniji na področju dosežkov iz bralne pismenosti izrazite razlike med spoloma in med različnimi srednješolskimi izobraževalnimi programi, med dijaki in dijakinjami iz različnih srednješolskih izobraževalnih programov so značilne razlike v njihovem socialno-ekonomskem statusu, dijaki in dijakinje z imigrantskim ozadjem pa v povprečju dosegajo precej nižje rezultate od tistih dijakov in dijakinj, ki ne poročajo o tem ozadju (Šterman Ivančič, 2019). Ob tem slovenski 15-letniki poročajo o nizki motivaciji za branje, nizkem navdušenju učitelja pri poučevanju slovenščine, nizki zaznani opori s strani tega učitelja ter slabi povratni informaciji pri pouku slovenščine. Na področju blagostanja dijakov in dijakinj ti poročajo o nizkem občutku pripadnosti šoli, dokaj pogosti prisotnosti različnih oblik medvrstniškega nasilja in prevladujoči fiksni miselnosti v odnosu do pojmovanja lastne inteligentnosti (ibid.).

Namen pričujoče tematske številke je nasloviti omenjene pereče teme in podrobneje raziskati ter premisliti izstopajoča vprašanjih. V njej so zbrani prispevki, ki ponujajo podrobnejši vpogled v različne dejavnike bralne pismenosti in osvetljujejo njene različne vidike. Vključene so tako empirične raziskave podatkov PISA 2018 kot tudi teoretsko-analitični pristopi, ki med drugim izpostavijo kritiko same raziskave in odpirajo širšo družbeno perspektivo pojmovanja bralne pismenosti. Ob koncu so prispevki dopolnjeni z dvema strokovnima prispevkoma, ki prikazeta razumevanje rezultatov raziskave PISA in bralne pismenosti z vidika prakse, v številko pa so vključene tudi tri recenzije tujih monografij, ki prinašajo vpogled v pojmovanje rezultatov raziskave PISA na tujem in jih obravnavajo v širši mednarodni perspektivi.

V prispevku *Branje mladih leta 2009 in leta 2018 ter razlike v branju glede na spol in izobraževalni program* Klaudija Šterman Ivančič in Melita Puklek Levpušček obravnavata razlike v bralnih navadah slovenskih 15-letnikov med leti 2009 in 2018, kjer posebno pozornost namenita razlikam v motivaciji za branje, pogostosti branja določene vrste bralnega gradiva, bralnim dejavnostim mladih na spletu in učinkoviti uporabi metakognitivnih bralnih strategij. Na podlagi izsledkov izpostavita potrebo po spodbujanju socialnega konteksta branja v mladostniškem obdobju, načrtno ozaveščanje mladih o tem, katere bralne strategije so uporabne, izpostavita pa tudi naraščajočo potrebo po ustvarjanju kakovostnih spletnih učnih gradiv za mlade v luči trenutnih družbenih sprememb.

Sonja Pečjak v prispevku *Bralna pismenost v raziskavi PISA 2018 – psihološki vpogled in interpretacije dosežkov slovenskih učencev* izpostavlja nekatere sistemske premike za spodbujanje razvoja bralne pismenosti v Sloveniji, pojasniti pa skuša tudi velike razlike v bralnih dosežkih in motivaciji za branje med spoloma pri slovenskih učencih. Izpostavi tudi nekatere značilnosti spodbudnega učnega okolja pri slovenščini za razvoj bralne pismenosti in jih primerja z zaznanim učnim okoljem učencev drugih držav OECD. Izzive na področju spodbujanja bralne pismenosti v slovenskem prostoru vidi na področju zmanjševanja razlik v bralni pismenosti med spoloma, v sistematičnem razvijanju predbralnih spretnosti v predšolskem obdobju, v kakovostnem pouku začetnega opismenjevanja s poudarkom na razvoju fonoloških sposobnosti in v potrebi po ozaveščanju učiteljev o tem, da so prav oni pomembni pri razvijanju bralne motivacije in dosežkov učencev in učenek.

V prispevku *Ima miselnost o nespremenljivosti inteligentnosti učinek v neustrezni bralni samopodobi?* Marjan Šimenc in Mojca Štraus na podlagi podatkov raziskave PISA 2018 obravnavata pojavnost fiksne in razvojne miselnosti, ki se nanaša na pojmovanje lastne inteligentnosti pri slovenskih 15-letnikih. Osrednje zanimanje posvečata kontekstu, ki ga ta miselnost oblikuje v odnosu med bralno pismenostjo in bralno samopodobo. Na podlagi izsledkov študije ugotavljata, da je v medsebojni povezanosti bralnih dosežkov in samopodobe naloga učiteljev skrbeti za obe vrsti vzgojno-izobraževalnih rezultatov in da je ob tem, še posebno za šibkejše učence, pomembno spodbujanje razvojne miselnosti in grajenje pozitivne učne samopodobe.

Neja Markelj in Vedrana Sember v prispevku *Vpliv šolske klime na zaznavanje življenjskega zadovoljstva slovenskih mladostnikov v raziskavi PISA 2018* preučita, kateri so najpomembnejši napovedniki življenjskega zadovoljstva 15-letnikov v šolskem okolju. Pri tem ju zanima vloga občutka pripadnosti šoli, pogostost medvrstniškega nasilja, disciplina med

poukom slovenščine, navdušenje učitelja pri pouku slovenščine, zaznava učiteljeve opore pri pouku slovenščine, usmerjeno poučevanje med poukom slovenščine in zaznava povratne informacije. Avtorici ugotavljata, da sta za življenjsko zadovoljstvo mladih izjemnega pomena predvsem spodbujanje občutka pripadnosti šoli in krepitev pozitivne šolske klime, saj lahko prav šolsko okolje predstavlja pomembno protiutež morebitnemu pomanjkanju spodbudnega domačega okolja mladostnika.

V prispevku *Napovedniki doživljanja medvrstniškega nasilja z vidika slovenskih 15-letnikov: razlike po spolu med leti 2015 in 2018* Mojca Štraus in Klaudija Šterman Ivančič izpostavita problematiko pogostosti medvrstniškega nasilja v slovenskih šolah. Ugotavljata, da se je pogostost medvrstniškega nasilja med leti 2015 in 2018 povečala, predvsem občutek pripadnosti in sprejetost v šoli ter zaznana čustvena opora staršev pa zmanjšujejo obete doživljanja medvrstniškega nasilja pri slovenskih 15-letnik. Kot izziv pedagoške stroke na področju preprečevanja in obravnave nasilja na slovenskih šolah avtorici vidita v razvoju celostnih programov za preprečevanje nasilja, t. j. programov, ki poleg ozaveščanja o pomembnosti vloge vseh na šoli, vključujejo tudi starše, širšo skupnost in vpeljavajo jasnih pravil glede obravnave nasilnih dogodkov na šolah.

Paul Stubbs v prispevku *Vladavina svetovnega razvrščanja v izobraževanju: politika in praksa raziskave PISA* izpostavi kritiko različnih vidikov raziskave PISA. Pri tem se osredotoča na ekonomsko in politično ideologijo, na kateri raziskava temelji, na uporabo in zlorabo raziskave v izobraževalni politiki in na morebitni neposredno negativen vpliv raziskave PISA na razvoj učencev in učenk, blagostanje učiteljev in učiteljic ter možnosti za kritično, progresivno pedagogiko. Izpostavi, da je danes nujno, da kritično raziskovanje, ki prevprašuje na raziskavi PISA utemeljeni model izobraževanja, postane sestavni del javnega preverjanja izobraževalnih sistemov in razvrščanja v izobraževanju.

V prispevku *Diskurzivna neenakost in konstrukcija »govorno-jezikovnega primanjkljaja« deprivilegiranih družin in otrok* Lucija Klun opozori na pomanjkljivosti raziskav, ki se ukvarjajo s preučevanjem spodbudnega okolja in otrokovega govornega razvoja, in sicer opozarja, da se te vse preveč ukvarjajo s simptomi, ne pa tudi s strukturnimi vzroki nastalih primanjkljajev. Ključno točko avtorica vidi v kritičnem ovrednotenju avtorjev, ki v zadnjih desetletjih merijo, korelirajo in obenem proizvajajo pojem primanjkljaja deprivilegiranih družin in otrok.

Za tem Matej Rovšek v prispevku *Med pravičnostjo, kakovostjo in učnimi dosežki v osnovni šoli* izpostavi temeljna pereča vprašanja trenutnega sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Posredno skuša pojasniti nizke rezultate na področju blagostanja v raziskavi PISA 2018, ugotavlja

pa, da z odgovarjanjem na vprašanja, katere spremembe so potrebne, da bomo šolo približali potrebam učencev s posebnimi potrebami, pridemo do spoznanj, da so rešitve pravzaprav univerzalne: Kar je dobro zanje, je dobro za vse učence v šoli, ne glede na njihove kognitivne in telesne zmožnosti. Ob tem izpostavi problematiko današnjih učnih načrtov, standardov znanja, sistema preverjanja znanja, učne motivacije, domačih nalog in sistema usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. Zaključuje, da je sodobna šola v omenjenih sestavinah ovirana na poti k šoli za različnost – šoli, ki bo podprla različne učence, ne glede na njihove učne dosežke, SES in druge značilnosti.

V zadnjem prispevku *Opismenjevanje otrok s slepoto* Aksinja Kermauner izpostavi problematiko razvoja bralne pismenosti pri otrocih s slepoto. Poudarja, da opismenjevanje otrok s slepoto zaradi uporabe brajice poteka drugače kot pri videčih sovrstnikih, zato je pomembno, poleg razvoja besedišča, orientacije in koordinacije z načrtovanimi vajami, tudi razvijanje taktilnih spretnosti. Zaključuje, da je le ob sistematičnih tipnih spodbudah, prilagojenih materialih, sistematičnem delu in čim zgodnejši celostni obravnavi otrok s slepoto mogoče, da bodo ti tudi na področju bralne pismenosti dosegli svoje videče vrstnike.

Številko zaključujemo s tremi recenzijami. Prva je recenzija monografije z naslovom *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies*, kjer Nika Šušteršič izpostavi, da se monografija ukvarja predvsem z vprašanjem privlačnosti PISE za nacionalne oblikovalce politik, pri čemer prispevki v veliki meri izhajajo iz analiz medijskih diskurzov in nacionalnih političnih dokumentov. V monografiji so predstavljene analize odzivov na rezultate PISA v državah, ki na preizkusu PISA dosegajo povprečne ali podpovprečne rezultate, in odzivov v državah, ki na omenjenem preizkusu dosegajo najvišje rezultate. Pri tem se skozi celotno delo izpostavlja pomen *referenčnih družb* ter *projekcij* (tudi avtoprojekcij) pri oblikovanju nacionalnih izobraževalnih politik.

Sledi recenzija monografije z naslovom *Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls - Field Studies and Methodological Approaches*. V njej Gašper Cankar poudari, da monografija predstavlja celovit pregled področja teorije motivacije za branje in bralne dosežke, v njej pa so predstavljena tako teoretska izhodišča kot tudi konkretne raziskave in meta študije. V knjigi se različni avtorji spoprimejo z vprašanjem razlik med spoloma in zgodovinskim razvojem pojmovanja omenjenih razlik. Del monografije je posvečen tudi okoljskim dejavnikom, ki vplivajo na motivacijo učencev za branje, poudarjen pa je tudi pomen vpliva neenakosti na motivacijo za branje in bralne dosežke. Avtor recenzije zaključuje, da nas monografija uči, da bi moral biti eden glavnih ciljev šolanja ravno

motiviranje vseh učencev za branje, pri čemer moramo upoštevati, da se učenci učijo na različne načine in tako en sam pristop ne deluje za vse. S primerno diferenciacijo pa lahko napredujejo vsi.

V zadnji recenziji Urška Koritnik ocenjuje monografijo *PISA and Global Education Policy – Understanding Finland’s Success and Influence*. Izpostavi mnenje avtorice monografije, ki pravi, da raziskava PISA ni le pridobivanje podatkov o uspešnosti izobraževalnih sistemov in razvrščanje držav, ampak se vpliv raziskave širi tudi na politično polje in v gospodarstvo. Kot primer je posebej izpostavljena Finska, in sicer monografija zajema podrobnejši opis finske zgodovine, finskega izobraževalnega sistema, raziskave PISA ter problematike prenosa javnih politik. V monografiji različni strokovnjaki predstavijo svoje poglede na raziskavo PISA, izobraževalne sisteme in prenose idej iz finskega izobraževalnega sistema v druge države. Avtorica recenzije zaključí, da monografija prinaša nove razsežnosti politološkega znanja, predvsem pa pripomore k drugačnemu pogledu na vsakodnevna dogajanja ter razvoj sveta v globalnem pomenu.

Prispevki, zbrani v tej tematski številki, torej naslavljajo področje bralne pismenosti z različnih vidikov. S svojimi izsledki želijo pripomoči k ozaveščanju o pomembnosti tistih elementov vzgojno-izobraževalnega procesa in izobraževalnega sistema kot celote, ki lahko pomembno prispevajo k dvigu zanimanja za branje in posledično krepitve splošne bralne kulture slovenskih učencev učenk. Slednje je z vidika spodbujanja osebno-nostnega razvoja učencev in učenk, njihove socialne vključenosti v skupnost in omogočanja procesa vseživljenjskega učenja ključnega pomena (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2019).

Literatura

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030.

(2019) Spletna stran: <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/> (pridobljeno 1. 8. 2020).

Šterman Ivančič, K. (2019) *PISA 2018: Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Šterman Ivančič, K. in Štremfel, U. (2020) Assessment policy and practice of Slovenia. V Harju-Luukkainen, H., Mcelvany, N., in Stang, J. (ur.). *Monitoring student achievement in the 21st century: European policy perspectives and assessment strategies*. Cham: Springer.

Branje mladih leta 2009 in leta 2018 ter razlike v branju glede na spol in izobraževalni program

Klaudija Šterman Ivančič, Pedagoški inštitut
Melita Puklek Levpušček, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Dobra bralna pismenost mladih je izjemnega pomena. Ne le, da jim v prvi vrsti omogoča učinkovito sporazumevanje z drugimi in osmišljanje ter reševanje problemov v različnih življenjskih situacijah, je tudi ključni dejavnik uspešnega pridobivanja informacij, usvajanja znanja in uspešnosti na različnih področjih učenja. V dobi digitalizacije in ob poplavi informacij, ki so jih mladi v današnjem svetu deležni, je še toliko bolj pomembno, da imajo dobro razvite bralne spretnosti. To jim namreč omogoča, da znajo informacije kritično in analitično presoditi ter oceniti, katere med njimi so kakovostne in uporabne.

V Sloveniji bralno pismenost mladih med drugim spremljamo z raziskavo PISA, in sicer od leta 2006 naprej, ko je Slovenija v raziskavi sodelovala prvič. V primerjavi z matematiko in naravoslovjem, ki ju raziskava prav tako preverja, se je prav branje v vseh ciklih raziskave pokazalo kot šibkejšo področje. Sicer so slovenski 15-letniki v povprečju OECD v večini ciklov raziskave dosegli nadpovprečne dosežke na preizkusu bralne pismenosti PISA, a hkrati poročajo o nizki motivaciji za branje, vseskozi pa so evidentne tudi precejšnje razlike med spoloma (Šterman Ivančič, 2019). Zaradi pomembnosti bralne pismenosti mladih in njenih učinkov na različna področja učenja ocenjujeva, da je nizka motivacija za branje mladih v Sloveniji problem, ki ga kaže dodatno raziskati. Ker je bila bralna pismenost v okviru raziskave PISA kot poudarjeno področje merjenja preverjana v letih 2009 in 2018, se v članku osredotočava na primerjalno analizo bralnih aktivnosti mladih in njihove motivacije za branje v teh dveh ciklih raziskave, pri čemer naju še posebej zanimajo razlike po spolu in srednješolskem izobraževalnem programu.

V raziskavi PISA se na področju bralne pismenosti kažejo bistvene razlike po spolu že od leta 2006 naprej (Šterman Ivančič, 2019; Štraus, 2010; Štraus, Repež in Štigl, 2007; Štraus, Šterman Ivančič in Štigl, 2013 in 2017). 15-letnice¹ v primerjavi s 15-letniki v povprečju dosegajo višje dosežke na preizkusu iz bralne pismenosti raziskave PISA v vseh državah OECD, razlika v dosežku med spoloma pa je v Sloveniji, primerjalno z drugimi državami, vseskozi med največjimi. Leta 2018, ko je bilo branje nazadnje poudarjeno področje merjenja v raziskavi, je ta razlika v Sloveniji znašala 42 točk, na povprečni ravni držav OECD pa 30 točk (Šterman Ivančič, 2019).

Razlike med spoloma se kažejo tudi v motivaciji za branje. V raziskavi PISA jo ugotavljamo na podlagi časa, ki ga 15-letniki namenijo branju za zabavo, in njihovi oceni lastnega uživanja v branju. V raziskavi PISA 2018 je bila v Sloveniji vrednost indeksa uživanja v branju za dijake – 0,55, kar je pod povprečjem držav OECD, za dijakinje pa 0,11, kar je nekoliko nad povprečjem držav OECD (Šterman Ivančič, 2019). Uživanje v branju se je v vseh ciklih raziskave pokazalo tudi kot statistično značilen motivacijski napovednik višjih bralnih dosežkov, pa tudi uporabe učinkovitejših bralnih strategij. 15-letniki, ki so poročali, da uživajo v branju, so hkrati poročali tudi o pogostejši uporabi učinkovitejših bralnih strategij v primerjavi s 15-letniki, ki so poročali, da v branju ne uživajo (Guthrie, Schafer in Huang, 2001; OECD, 2010; OECD, 2015). Sullivan in Brown (2015) opozarjata na povratni pozitiven učinek učinkovitosti v branju na motivacijo za branje: boljši bralci raje berejo, kar pa ponovno vodi k še hitrejšemu razvoju besedišča in večji motivaciji za branje.

Rezultati iz leta 2018 za Slovenijo kažejo tudi, da je prišlo v primerjavi z letom 2009, ko je bilo branje prav tako poudarjeno področje merjenja v raziskavi, tako pri dijakih kot dijakinjah do upada v uživanju v branju, kar je z vidika učinkovitosti branja in bralnih dosežkov zaskrbljujoče (Šterman Ivančič, 2019). Poleg tega se je med cikloma raziskave PISA 2009 in 2018 precej spremenila tudi sama narava branja, saj je minulo desetletje zaznamovala nagla digitalizacija. OECD (2019a) poroča, da je leta 2009 o tem, da doma nimajo dostopa do spleta, v povprečju poročalo približno 15 odstotkov 15-letnikov iz držav OECD, leta 2018 pa se je to število zmanjšalo na manj kot 5 odstotkov. V vseh državah, v katerih so 15-letniki izpolnjevali neobvezni Vprašalnik o uporabi informacijsko-komunikacijske

1 V raziskavi PISA sodelujejo mladostniki, stari med 15 let in 3 mesece in 16 let ter 2 meseca. V Sloveniji so to praviloma dijaki in dijakinje, ki obiskujejo prve letnike srednješolskih izobraževalnih programov. Ko v članku govoriva o sodelujočih v raziskavi PISA na splošno, uporabljava termin 15-letniki. Ko govoriva o vzorcu za Slovenijo, govoriva o dijakih in dijakinjah.

tehnologije (IKT), se je v odgovorih pokazalo, da se je čas, ki ga 15-letniki preživijo na spletu zunaj šole, med letoma 2012 in 2018 podaljšal za več kot uro na dan (med delavniki in ob koncu tedna). 15-letniki zdaj med tednom preživijo na spletu v povprečju okoli 3 ure na dan in skoraj 3,5 ure na dan ob koncu tedna (ibid.). Predvidevava, da omenjeno pomembno vpliva na to, kako in na kakšne načine mladi berejo ter po kakšnem bralnem gradivu danes najraje posegajo.

Kot se je pokazalo že v preteklih analizah podatkov raziskave PISA, je v Sloveniji eden izmed pomembnejših dejavnikov bralnih dosežkov izobraževalni program, ki ga dijak obiskuje. Rezultati sekundarnih analiz raziskave PISA 2009 (Puklek Levpušček, Podlessek in Šterman Ivančič, 2012) so pokazali, da se bralni dosežki slovenskih dijakov 1. letnikov srednje šole v veliki meri razlikujejo zaradi učinka izobraževalnega programa, do razlik med izobraževalnimi programi pa je prihajalo tako v individualnih značilnostih dijakov (npr. čas, ki ga dijaki dnevno namenjajo branju, zaznavanje posameznih strategij povzemanja, razumevanja in pomnjenja besedil), značilnostih domačega okolja dijakov (npr. socialnoekonomski status družin dijakov, jezik, ki ga govorijo v domačem okolju) kot šolskem okolju (spodbude učitelja pri bralnih aktivnostih, uporaba računalnika v šoli, pogostost interpretiranja literarnih tekstov). Kljub izrazitim razlikam med izobraževalnimi programi pa so rezultati analiz pokazali tudi, da obstajajo pomembne razlike med dijaki znotraj izobraževalnih programov, in sicer se dijaki in dijakinje znotraj programov razlikujejo v bralni aktivnosti, zanimanju za branje, stališčih do različnih strategij branja, pogostosti ukvarjanja z različnimi besedili in pogostosti rabe računalnika za bralno dejavnost.

Sekundarne analize podatkov raziskave PISA 2015 (Šterman Ivančič, 2017) so pokazale, da se dijaki in dijakinje znotraj posameznih izobraževalnih programov v doseganju naravoslovnih dosežkov na preizkusu PISA značilno razlikujejo tudi po spolu, vendar ne na način, kot se to kaže na povprečni ravni za Slovenijo. Na povprečni ravni države so dijakinje v letu 2015 na naravoslovnem preizkusu PISA dosegle 6 točk več kot dijaki (516 točk proti 510 točk), omenjena razlika pa je bila statistično značilna. Rezultati analiz razlik v dosežku glede na spol znotraj posameznega izobraževalnega programa pa so pokazali, da so dijaki znotraj vseh izobraževalnih programov v povprečju dosegli višji dosežek na naravoslovnem preizkusu PISA kot dijakinje.

Izobraževalni program je torej v Sloveniji specifičen kontekst, ki ga je pri pojasnjevanju dosežkov vredno upoštevati. Sekundarne analize, s katerimi bi preverili razlike po spolu v bralnih dosežkih znotraj posameznega izobraževalnega programa, do sedaj še niso bile opravljene. Ker so razlike

med spoloma pri branju v Sloveniji med večjimi, se nama zdi to vredno nadalje raziskati. Ker pa je prišlo med leti 2009 in 2018 do pomembnih razlik v samem načinu branja mladih, se bova raje kot na same bralne dosežke osredotočili na razlike, ki se nanašajo na njihovo motivacijo za branje, vrsto gradiva, ki ga berejo, branje, ki ga opravijo na spletu, in oceno uporabnosti različnih metakognitivnih bralnih strategij. Temeljni vprašanji, na kateri želiva v tem prispevku odgovoriti, sta tako naslednji:

Ali je prišlo med leti 2009 in 2018 do sprememb v motivaciji za branje, pogostosti branja določene vrste gradiva, v bralnih dejavnostih na spletu in oceni uporabnosti različnih metakognitivnih bralnih strategij pri slovenskih 15-letnikih?

in

Ali labko razlike med spoloma, ki se na že omenjenih področjih kažejo na nacionalni ravni, na podlagi podatkov raziskave PISA 2018 potrdimo tudi znotraj posameznih izobraževalnih programov?

Metoda

Vzorec

Za namene naše razprave sva uporabili podatke raziskav PISA 2009 in PISA 2018, kjer so v Sloveniji vključeni vsi mladostniki, stari med 15 let in 3 mesece in 16 let ter 2 meseca (v nadaljevanju dijaki in dijakinje), ne glede na izobraževalni program, ki ga obiskujejo. Vzorčenje je v raziskavi PISA večstopenjsko in stratificirano, zaradi zagotavljanja reprezentativnosti vzorca po izobraževalnih programih pa so v Sloveniji vanj zajeti vsi srednješolski izobraževalni programi in nekaj naključno izbranih osnovnih šol ter institucij za izobraževanje odraslih. Načeloma velja, da znotraj določenega izobraževalnega programa iz seznama vseh 15-letnikov naključno izberemo vzorec 30 dijakov in dijakinj, ki so nato vključeni v raziskavo. Sodelovanje v raziskavi je anonimno. Postopki vzorčenja in izvedba raziskave na šoli so podrobneje opisani v nacionalnem poročilu raziskav PISA 2009 (Štraus, 2010) in PISA 2018 (Šterman Ivančič, 2019).

V raziskavi PISA 2009 je sodelovalo 7764 dijakov in dijakinj, v letu 2018 pa 6400 dijakov in dijakinj. Ker sva analize za potrebe te študije izvedli predvsem na podatkih raziskave PISA 2018, v nadaljevanju podrobneje opisujeva ta vzorec.

Za potrebe najine analize sva iz vzorca 6400 dijakov in dijakinj izločili 15-letnike, vključene v osnovno šolo, in tiste, ki so obiskovali programe nižjega poklicnega izobraževanja. Za slednje namreč nimamo vseh podatkov, ki jih potrebujemo za naše analize. Končni vzorec, vključen v analize,

zajema reprezentativni vzorec 6074 15-letnih dijakov in dijakinj, pri čemer jih je 1409 (od teh 896 oziroma 64 % dijakinj in 513 oziroma 36 % dijakov) obiskovalo splošno gimnazijo, 645 (od teh 357 oziroma 55 % dijakinj in 288 oziroma 45 % dijakov) strokovno gimnazijo, 2578 (od teh 1199 oziroma 47 % dijakinj in 1379 oziroma 53 % dijakov) program srednjega strokovnega izobraževanja in 1442 (od teh 430 oziroma 30 % dijakinj in 1012 oziroma 70 % dijakov) program srednjega poklicnega izobraževanja.

Pripomočki

Dijaki in dijakinje so po 2-urnem preizkusu z nalogami bralne pismenosti v raziskavah PISA 2009 in 2018 izpolnjevali Vprašalnik za dijake in dijakinje. Izpolnjevanje le-tega traja približno 40 minut, z njim pa se v okviru raziskave ugotavljajo spremljajoči dejavniki dosežkov. Za potrebe pričujoče študije sva se v analizi osredotočili na vprašanja, s pomočjo katerih so dijaki in dijakinje v obeh ciklih raziskave ocenili čas, ki ga namenijo branju za zabavo, svoje uživanje v branju, pogostost branja določene vrste gradiva, bralne aktivnosti na spletu in uporabnost metakognitivnih bralnih strategij razumevanja, pomnjenja ter povzemanja besedila.

Čas, ki ga namenijo branju za zabavo, so dijaki in dijakinje ocenili na 5-stopenjski lestvici (1 – *Ne berem za zabavo* do 5 – *Več kot 2 uri na dan*), pri čemer so odgovorili na vprašanje: »Približno koliko časa navadno nameniš branju za zabavo?«

Uživanje v branju so dijaki in dijakinje ocenili na 4-stopenjski lestvici (1 – *Sploh se ne strinjam* do 4 – *Popolnoma se strinjam*), ocenili pa so naslednje postavke: »Berem le, če moram«, »Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov«, »O knjigah se rad/-a pogovarjam z drugimi«, »Branje se mi zdi izguba časa« in »Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem«.

Pogostost branja določene vrste gradiva so dijaki in dijakinje ocenili na 5-stopenjski lestvici (1 – *Nikoli ali skoraj nikoli* do 5 – *Večkrat na teden*), pri čemer so ocenili pogostost branja naslednjih gradiv: »Revije«, »Stripi«, »Leposlovje (romani, pripovedi, zgodbe)«, »Knjige, ki niso leposlovje (informativne, dokumentarne)« in »Časopisi«.

Pogostost izvajanja različnih bralnih aktivnosti na spletu so dijaki in dijakinje ocenili na 5-stopenjski lestvici (1 – *Ne vem, kaj je to*, do 5 – *Večkrat na dan*), pri čemer so ocenili pogostost izvajanja naslednjih bralnih aktivnosti: »Branje elektronske pošte«, »Klepetanje prek spleta«, »Branje spletnih novic«, »Iskanje spletnih informacij o določenih vsebinah«, »Sodelovanje v skupinskih razpravah ali forumih na spletu« in »Iskanje uporabnih informacij na spletu«.

Uporabnost različnih metakognitivnih bralnih strategij razumevanja in pomnjenja besedila so dijaki in dijakinje ocenili na 6-stopenjski lestvici (1 – *Sploh ni uporabna* do 6 – *Zelo uporabna*), pri čemer so ocenili uporabnost naslednjih bralnih strategij: »Osredotočim se na dele besedila, ki jih z lahkoto razumem«, »Dvakrat hitro preberem besedilo«, »Po tem, ko preberem besedilo, se o njegovi vsebini pogovarjam z drugimi«, »Podčrtam pomembne dele besedila«, »S svojimi besedami povzamem besedilo« in »Besedilo na glas preberem nekomu drugemu«.

Uporabnost različnih metakognitivnih bralnih strategij povzemanja besedila so prav tako ocenili na 6-stopenjski lestvici (1 – *Sploh ni uporabna* do 6 – *Zelo uporabna*), pri čemer so ocenili uporabnost naslednjih bralnih strategij: »Napišem povzetek. Nato preverim, ali je vsak odstavek vključen v povzetek, ker mora biti vključena vsebina vsakega odstavka«, »Pravilno poskušam prepisati čim več stavkov«, »Preden napišem povzetek, čim večkrat preberem besedilo«, »Natančno preverim, ali so v povzetku predstavljena najpomembnejša dejstva« in »Preberem besedilo in podčrtam najpomembnejše stavke. Nato jih s svojimi besedami napišem kot povzetek«.

Vse uporabljene lestvice so se na vzorcu slovenskih dijakov in dijakinj, ki so sodelovali v raziskavi PISA 2018, izkazale kot ustrezno notranje zanesljive, in sicer so se vrednosti koeficientov notranje zanesljivosti gibale med $\alpha = 0,67$ in $\alpha = 0,85$ (OCED, 2020, in osebni izračuni).

Obdelava podatkov

Podatke sva analizirali s pomočjo statističnega programa IBM SPSS 27.0 in orodja IEA IDBAnalyzer Version 4.0.35, ki nam pri obravnavi podatkov zaradi dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi poleg uporabe uteži za posameznega učenca (W_FSTUWT) omogoča tudi uporabo vzorčnih uteži z namenom ustrezne ocene standardne napake parametrov v populaciji po metodi ponovnega vzorčenja (ang. *Bootstrap*).

Pri odgovarjanju na prvo raziskovalno vprašanje sva uporabili odstotne deleže odgovorov na posamezno postavko, pripadajoči povprečni bralni dosežek ter podatek o statistični značilnosti razlik med deleži odgovorov na posamezni postavki med leti 2009 in 2018. Te podatke sva za leto 2009 delno pridobili iz sekundarnih analiz raziskave PISA 2009 (Puklek Levpušček et al., 2012), delno pa iz mednarodnega poročila raziskave (OECD, 2010). Za leto 2018 sva podatke prav tako pridobili iz mednarodnega poročila (OECD, 2019b).

V okviru drugega raziskovalnega vprašanja sva najprej izračunali povprečne vrednosti in standardne odklone za posamezno vključeno postavko; izračunali sva jih ločeno glede na spol znotraj vsakega posameznega

izobraževalnega programa. Ker naju je zanimalo, ali so razlike med spoloma znotraj vsakega izobraževalnega programa statistično značilne, sva v naslednjem koraku izračunali tudi vrednost t -testa pri stopnji tveganja $p \leq 0,05$.

Rezultati in razprava

Branje za zabavo

Pri ugotavljanju razlik v motivaciji za branje med leti 2009 in 2018 se najprej osredotočava na čas, ki ga slovenski dijaki in dijakinje namenijo branju za zabavo. Leta 2009 je bilo dijakov in dijakinj, ki so poročali, da ne berejo za zabavo, približno 40 %, v letu 2018 pa 50 % (Tabela 1). Tistih dijakov in dijakinj, ki so poročali, da po navadi berejo trideset minut ali manj na dan, je bilo v letu 2018 za približno 13 odstotnih točk manj kot v letu 2009. Iz mednarodnega poročila raziskave PISA 2018 (OECD, 2019b) je razvidno, da so omenjene razlike statistično značilne.

Tabela 1: Odstotek odgovorov na vprašanje »Približno koliko časa navadno nameniš branju za zabavo?« ter povprečni bralni dosežki dijakov: primerjava med leti 2009 in 2018.

	Ne berem za zabavo.	30 minut ali manj na dan.	Več kot 30 minut in manj kot 60 minut na dan.	Od 1 do 2 uri na dan.	Več kot 2 uri na dan.
% dijakov in dijakinj* (2009)	39,8	34,5	15,6	8,0	2,2
Bralni dosežek**	446	499	526	520	521
% dijakov in dijakinj* (2018)	49,5	21,9	14,4	9,3	4,1
Bralni dosežek**	468	521	528	538	524

Opomba: * Odstotek dijakov in dijakinj, ki so določeno postavko označili. Navodilo je zahtevalo, da respondent označi en odgovor;

**Povprečni dosežek za Slovenijo pri branju je leta 2009 znašal 483 točk (OECD 494 točk), leta 2018 pa 495 točk (OECD 487 točk).

Zaradi večje preglednosti v tabeli ne navajamo vrednosti standardnih odklonov. Ta podatek je dostopen v pripadajoči tabeli na naslednji povezavi pod zavihkom Codebook and Compendia: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

Čas, ki ga slovenski dijaki in dijakinje namenijo branju za zabavo, se je v obdobju desetih let torej zmanjšal, kar je z vidika motivacije za branje in bralnih dosežkov neugoden podatek. Že rezultati sekundarnih analiz

na podatkih iz leta 2009 (Puklek Levpušček et al., 2012) so pokazali, da je za razvijanje bralne pismenosti in bralne dosežke mladih pomembno, da ti branje sprejmejo kot dejavnost, ki jo v prostem času radi počnejo, in vsakodnevno posvetijo vsaj nekaj minut prostočasnemu branju. V letu 2009 so najvišji povprečni dosežek na preizkusu iz bralne pismenosti PISA namreč dosegli prav dijaki in dijakinje, ki so poročali, da po navadi berejo med 30 in 60 minutami na dan. V letu 2018 so najvišje povprečne dosežke dosegli dijaki in dijakinje, ki so poročali, da po navadi berejo eno do dve uri, kar je lahko tudi pokazatelj bolj redkega poseganja mladih po bralnem gradivu in slabših bralnih spretnostih.

Znotraj vseh štirih izobraževalnih programov so dijakinje v večji meri poročale, da v povprečju namenijo več časa branju za zabavo kot dijaki. Razlike med spoloma so statistično značilne (Tabela 2). V splošnem rezultati kažejo, da za zabavo največ berejo dijaki in dijakinje, ki obiskujejo gimnazijske programe, manj dijaki in dijakinje, ki obiskujejo srednje strokovno izobraževanje, najmanj pa dijaki in dijakinje, ki obiskujejo srednje poklicno izobraževanje.

Tabela 2: Povprečni čas, namenjen branju za zabavo: razlike po spolu znotraj posameznih izobraževalnih programov v letu 2018.

		Čas, namenjen branju za zabavo			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>
Splošna in klasična gimnazija	Dijaki	1,87	1,09		
	Dijakinje	2,25	1,21	8,40 (1388)	***
Strokovna gimnazija	Dijaki	1,83	1,04		
	Dijakinje	2,53	1,28	6,60 (638)	***
Srednje strokovno izobraževanje	Dijaki	1,50	0,91		
	Dijakinje	2,11	1,25	11,91 (2537)	***
Srednje poklicno izobraževanje	Dijaki	1,44	0,89		
	Dijakinje	1,94	1,20	6,37 (1391)	***

Opomba: Dijaki in dijakinje so na vprašanje odgovorili na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da ne berejo za zabavo, 5 pa, da za zabavo berejo več kot 2 uri na dan; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; *t* – *t* test; *df* – stopnje svobode; *p* – stopnja tveganja: *** $p \leq ,001$.

Uživanje v branju

Naslednji pokazatelj, s katerim v raziskavi PISA ugotavljamo motivacijo 15-letnikov za branje, je njihova ocena lastnega uživanja v branju. Leta 2009 se je 53 % dijakov in dijakinj strinjalo ali popolnoma strinjalo s tem, da berejo le, če morajo (Tabela 3). Leta 2018 je o tem poročalo za 3 odstotne točke več dijakov in dijakinj, iz mednarodnega poročila raziskave PISA

2018 (OECD, 2019b) pa je razvidno, da je omenjena razlika med leti statistično značilna. Iz mednarodnih podatkov (ibid.) je razvidno tudi, da se je pri tem med leti 2009 in 2018 v Sloveniji značilno zvišal predvsem delež dijakinj, ki so se strinjale s trditvijo, da berejo le, če morajo, in sicer za 6 odstotnih točk. Že v primerjalni analizi slovenskih rezultatov dijakov in dijakinj v raziskavi PISA 2009 z rezultati skandinavskih 15-letnikov smo ugotovili, da je za slovenske dijake in dijakinje značilen vzorec branja predvsem zaradi zunanje motivacije (tj. ker morajo brati ali da dobijo potrebne informacije) (Puklek Levpušček, Podlessek in Šterman Ivančič, 2013). Tudi po desetih letih tako še vedno ostaja izziv, kako v slovenskih šolah krepijo notranji interes za branje, ki ga lahko spodbujamo tudi s pristopi k poučevanju, ki v večji meri upoštevajo bralna zanimanja mladostnikov.

Tabela 3: Odstotek dijakov, ki so na trditve o uživanju v branju odgovorili s »Strinjam se« in »Popolnoma se strinjam«, ter njihovi povprečni bralni dosežki: primerjava med leti 2009 in 2018.

	Berem le, če moram.	Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov.	O knjigah se rad/-a pogovarjam z drugimi.	Branje se mi zdi izguba časa.	Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem.
% dijakov in dijakinj (2009)	52,8	23,2	34,5	33,4	53,1
Bralni dosežek*	455	529	524	446	460
% dijakov in dijakinj (2018)	56,4	25,5	33,0	36,3	52,7
Bralni dosežek*	474	537	532	456	471

Opomba: * Gre za povprečni dosežek tistih dijakov in dijakinj, ki so na postavko odgovorili s »Strinjam se« in s »Popolnoma se strinjam«; Povprečni dosežek za Slovenijo pri branju je leta 2009 znašal 483 točk (OECD 494 točk), leta 2018 pa 495 točk (OECD 487 točk).

Zaradi večje preglednosti v tabeli ne navajamo vrednosti standardnih odklonov. Ta podatek je dostopen v pripadajoči tabeli na naslednji povezavi pod zavihkom Codebook and Compendia: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

Rezultati (Tabela 3 in OECD, 2019b) nadalje kažejo, da se je v Sloveniji značilno povečal tudi delež dijakov in dijakinj, ki so leta 2018 poročali, da se strinjajo ali popolnoma strinjajo s tem, da se jim zdi branje izguba časa (približno 3 odstotne točke več kot leta 2009), hkrati pa se je značilno povečal delež tistih, ki menijo, da je branje eden izmed njihovih najljubših konjičkov (približno 3 odstotne točke več kot leta 2009). Pri

obeh omenjenih postavkah se je med leti 2009 in 2018 značilno povečal predvsem delež dijakov (za 4 odstotne točke pri oceni branja kot izgube časa in za 3 odstotne točke pri oceni branja kot najljubšega konjička). Pri odgovorih na ostale postavke med leti 2009 in 2018 ni prišlo do značilnih sprememb v odstotnih deležih.

Tako v letu 2009 kot 2018 so najvišji povprečni dosežek na preizkusu iz bralne pismenosti PISA dosegli tisti dijaki in dijakinje, ki so se strinjali s tem, da je branje eden izmed njihovih najljubših konjičkov (Tabela 3). Rezultati analiz razlik glede na izobraževalni program in spol (Tabela 4) kažejo, da so se s to trditvijo v povprečju najbolj strinjali dijaki in dijakinje iz gimnazijskih programov, najmanj pa dijaki in dijakinje iz programov srednjega poklicnega izobraževanja. Znotraj vseh navedenih izobraževalnih programov so se s to trditvijo v večji meri strinjale dijakinje, razlika med spoloma znotraj programov pa se je povsod pokazala kot statistično značilna.

Tabela 4: Ocena branja kot enega izmed najljubših konjičkov: razlike po spolu znotraj posameznih izobraževalnih programov v letu 2018.

		Branje kot najljubši konjiček			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>
Splošna in klasična gimnazija	Dijaki	1,93	0,90		
	Dijakinje	2,51	0,98	9,56 (1385)	***
Strokovna gimnazija	Dijaki	1,84	0,77		
	Dijakinje	2,40	0,94	7,40 (634)	***
Srednje strokovno izobraževanje	Dijaki	1,66	0,77		
	Dijakinje	2,02	0,96	8,65 (2531)	***
Srednje poklicno izobraževanje	Dijaki	1,61	0,80		
	Dijakinje	1,88	0,87	4,81 (1390)	***

Opomba: Dijaki in dijakinje so postavko ocenili na lestvici od 1 do 4, kjer 1 pomeni, da se sploh ne strinjajo s tem, da je branje eden izmed njihovih najljubših konjičkov, 4 pa, da se s tem popolnoma strinjajo; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; *t* – *t* test; *df* – stopnje svobode; *p* – stopnja tveganja: *** $p \leq 0,001$.

Vrsta bralnega gradiva

Naslednji dejavnik, ki se je v raziskavi PISA 2009 že pokazal kot značilen napovednik bralnih dosežkov 15-letnikov, je vrsta bralnega gradiva, po katerem ti najpogosteje posegajo. Pri tem je prišlo med leti 2009 in 2018 do največjih razlik pri pogostosti branja revij in časopisov, pa tudi stripov (Tabela 5). Dijaki in dijakinje so v letu 2018 poročali o precej manj pogostem branju te vrste gradiv: o mesečnem oziroma tedenskem branju revij

in časopisov je v letu 2018 v primerjavi z letom 2009 poročalo kar za 50 odstotnih točk manj dijakov in dijakinj, o branju stripov pa za 7 odstotnih točk manj dijakov in dijakinj. Tudi branje knjig, ki niso leposlovje, se je v letu 2018 v primerjavi z letom 2009 zmanjšalo za 3 odstotne točke. Nasprotno pa so dijaki in dijakinje leta 2018 v primerjavi z letom 2009 poročali o nekoliko pogostejšem branju leposlovja (za 3 odstotne točke). Iz mednarodnega poročila raziskave PISA 2018 (OECD, 2019b) je razvidno, da so vse navedene razlike v odstotnih deležih med leti 2009 in 2018 statistično značilne.

Tabela 5: Odstotek dijakov, ki berejo bralno gradivo »večkrat na mesec« ali »večkrat na teden«, ter njihovi povprečni bralni dosežki: primerjava med leti 2009 in 2018.

	Revije	Stripi	Leposlovje (romane, pripovedi, zgodbe)	Knjige, ki niso leposlovje (informativne, dokumentarne)	Časopisi
% dijakov in dijakinj (2009)	72,6	14,8	15,4	16,3	71,7
Bralni dosežek*	491	474	538	527	488
% dijakov in dijakinj (2018)	22,2	7,9	18,4	13,2	21,0
Bralni dosežek*	495	489	547	511	492

Opomba: * Gre za povprečni dosežek tistih dijakov in dijakinj, ki so na postavko odgovorili z »večkrat na mesec« in z »večkrat na teden«; Povprečni dosežek za Slovenijo pri branju je leta 2009 znašal 483 točk (OECD 494 točk), leta 2018 pa 495 točk (OECD 487 točk).

Zaradi večje preglednosti v tabeli ne navajamo vrednosti standardnih odklonov. Ta podatek je dostopen v pripadajoči tabeli na naslednji povezavi pod zavihkom Codebook and Compendia:
<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

Primerjava rezultatov s področja branja določene vrste gradiva med leti 2009 in 2018 torej kaže na določene spremembe v branju mladih, trend, da sedaj berejo nekoliko več leposlovja, pa je spodbuden. Rezultati analiz podatkov iz leta 2009 (Puklek Levpušček et al., 2012) so pokazali, da so najvišje bralne dosežke na testu PISA v Sloveniji dosegli tisti dijaki in dijakinje, ki so poročali o pogostejšem branju leposlovja. Branje daljših in kompleksnejših besedil je torej povezano z boljšo bralno kompetentnostjo in je s tega vidika ugodno, da kljub porastu digitalnih informacij ni prišlo do upada v branju daljših leposlovnih gradiv.

Tabela 6: Pogostost branja leposlovja: razlike po spolu znotraj posameznih izobraževalnih programov v letu 2018.

		Branje leposlovja			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>
Splošna in klasična gimnazija	Dijaki	2,40	1,09		
	Dijakinje	3,08	1,18	8,83 (1389)	***
Strokovna gimnazija	Dijaki	2,34	1,09		
	Dijakinje	2,96	1,18	6,20 (636)	***
Srednje strokovno izobraževanje	Dijaki	1,86	0,98		
	Dijakinje	2,45	1,16	10,59 (2531)	***
Srednje poklicno izobraževanje	Dijaki	1,68	0,95		
	Dijakinje	2,21	1,20	7,27 (1384)	***

Opomba: Dijaki in dijakinje so postavko ocenili na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da nikoli ali skoraj nikoli ne berejo leposlovja, 5 pa, da leposlovje berejo večkrat na teden; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; *t* – *t* test; *df* – stopnje svobode; *p* – stopnja tveganja: *** $p \leq ,001$.

Tabela 7: Pogostost branja knjig, ki niso leposlovje: razlike po spolu znotraj posameznih izobraževalnih programov v letu 2018.

		Branje knjig, ki niso leposlovje			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>
Splošna in klasična gimnazija	Dijaki	2,39	1,21		
	Dijakinje	2,20	1,14	2,24 (1391)	***
Strokovna gimnazija	Dijaki	2,36	1,20		
	Dijakinje	2,07	0,99	3,46 (641)	***
Srednje strokovno izobraževanje	Dijaki	2,08	1,14		
	Dijakinje	1,91	1,04	3,13 (2536)	***
Srednje poklicno izobraževanje	Dijaki	1,85	1,10		
	Dijakinje	1,76	0,99	1,41 (1394)	> ,05

Opomba: Dijaki in dijakinje so postavko ocenili na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da nikoli ali skoraj nikoli ne berejo knjig, ki niso leposlovje, 5 pa, da te knjige berejo večkrat na teden; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; *t* – *t* test; *df* – stopnje svobode; *p* – stopnja tveganja: *** $p \leq ,001$.

Analiza razlik po izobraževalnem programu in spolu v pogostosti branja leposlovja in knjig, ki niso leposlovje (tabeli 6 in 7), kaže, da je tako branje leposlovja, kot knjig, ki niso leposlovje, med dijaki in dijakinjami najpogostejše v programih splošne in strokovne gimnazije, manj pa v

programih srednjega strokovnega in poklicnega izobraževanja. Leposlovje znotraj vseh izobraževalnih programov pogosteje berejo dijakinje, kar pa ne velja za branje knjig, ki niso leposlovje. O pogostejšem branju slednjih so v vseh izobraževalnih programih poročali dijaki. Razlike med spoloma so se pokazale kot statistično značilne znotraj vseh izobraževalnih programov, razen v programu srednjega poklicnega izobraževanja, kjer v pogostosti branja knjig, ki niso leposlovje, ni statistično značilnih razlik.

Dejavnosti branja na spletu

Ker se je pogostost uporabe spleta med leti 2009 in 2018 med mladimi znatno povečala (OECD, 2019a), naju v nadaljevanju zanima pogostost ukvarjanja 15-letnikov z različnimi bralnimi aktivnostmi na spletu. Leta 2009 je 70 % dijakov in dijakinj poročalo (Tabela 8), da večkrat tedensko ali dnevno berejo elektronsko pošto. V letu 2018 je o tem poročalo 34 % dijakov in dijakinj. V tem obdobju se je po poročanju dijakov in dijakinj zmanjšala tudi njihova pogostost branja spletnih novic (14 odstotnih točk manj v letu 2018) in pogostost sodelovanja v skupinskih razpravah in forumih na spletu (14 odstotnih točk manj v letu 2018). Nasprotno so dijaki in dijakinje leta 2018 poročali o pogostejšem iskanju uporabnih informacij na spletu (27 odstotnih točk več) in iskanju spletnih informacij o določenih vsebinah (5 odstotnih točk več). Pogostost klepetanja prek spleta je med leti 2009 in 2018 ostala dokaj nespremenjena, in sicer je približno 83 % dijakov in dijakinj v obeh letih poročalo, da to počnejo na tedenski ali dnevni ravni. Iz mednarodnega poročila raziskave PISA 2018 (OECD, 2019b) je razvidno, da so vse navedene razlike v odstotnih deležih med leti 2009 in 2018 statistično značilne.

Tako leta 2009 kot 2018 (Tabela 8) so najnižji povprečni dosežek na preizkusu iz bralne pismenosti PISA dosegli tisti dijaki in dijakinje, ki so poročali, da večkrat tedensko ali dnevno sodelujejo v skupinskih razpravah ali forumih na spletu, najvišje pa tisti, ki so poročali, da splet na tedenski ali dnevni ravni uporabljajo za branje elektronske pošte, iskanje spletnih informacij o določenih vsebinah in iskanje uporabnih informacij na spletu. Tedensko ali dnevno udejstvovanje v različnih bralnih aktivnostih na spletu (razen sodelovanja v skupinskih razpravah ali forumih) je ne glede na vrsto aktivnosti v obeh letih torej sovpadalo z nadpovprečnimi bralnimi dosežki na preizkusu iz bralne pismenosti PISA oziroma so se aktivnosti na spletu v letu 2018 v povprečju povezovale celo z nekoliko višjimi dosežki na preizkusu PISA. Slednje je lahko pokazatelj tega, da mladi splet vedno bolj uporabljajo kot vir, s pomočjo katerega se učijo, in na nek način tudi krepijo svoje bralne spretnosti. Tudi sam preizkus raziskave PISA 2018 je bil v primerjavi z letom 2009 izveden na računalniku,

torej v obliki, ki je mladim danes morda bližje, in so morda tudi zaradi tega uspešneje reševali preizkus.

Tabela 8: Odstotek dijakov, ki se ukvarjajo z različnimi bralnimi aktivnostmi na spletu »večkrat na teden« ali »večkrat na dan«, ter njihovi povprečni bralni dosežki: primerjava med leti 2009 in 2018.

	Branje elektronske pošte.	Klepetanje prek spleta.	Branje spletnih novic.	Iskanje spletnih informacij o določenih vsebinah.	Sodelovanje v skupinskih razpravah ali forumih na spletu.	Iskanje uporabnih informacij na spletu.
% dijakov in dijakinj (2009)	70,4	83,2	58,8	49,2	29,3	37,3
Bralni dosežek*	496	493	491	493	483	492
% dijakov in dijakinj (2018)	33,9	83,5	44,8	54,0	15,9	64,0
Bralni dosežek*	516	506	509	516	487	514

Opomba: * Gre za povprečni dosežek tistih dijakov in dijakinj, ki so na postavko odgovorili z »večkrat na teden« in z »večkrat na dan«; Povprečni dosežek za Slovenijo pri branju je leta 2009 znašal 483 točk (OECD 494 točk), leta 2018 pa 495 točk (OECD 487 točk). Zaradi večje preglednosti v tabeli ne navajamo vrednosti standardnih odklonov. Ta podatek je dostopen v pripadajoči tabeli na naslednji povezavi pod zavihkom Codebook and Compendia: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

V aktivnostih na spletu tudi ne zaznamo značilnih razlik med spoloma. O največji pogostosti iskanja spletnih informacij so poročali dijaki in dijakinje iz gimnazijskih programov, najmanj pa dijaki in dijakinje, ki obiskujejo program srednjega poklicnega izobraževanja (Tabela 9). V gimnazijskih programih in programu srednjega poklicnega izobraževanja so dijakinje sicer poročale o nekoliko pogostejšem iskanju spletnih informacij na spletu, vendar se razlike med spoloma znotraj izobraževalnih programov niso pokazale kot statistično značilne. Ta rezultat, podobno kot leta 2009 (Puklek Levpušček et al., 2012), kaže na to, da bi tekom poučevanja z vidika spodbujanja motivacije za branje pri dijakih veljalo okrepiti kakovostne in zanimive spletne vsebine.

Tabela 9: Pogostost iskanja spletnih informacij: razlike po spolu znotraj posameznih izobraževalnih programov v letu 2018.

		Iskanje spletnih informacij o določenih vsebinah			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>
Splošna in klasična gimnazija	Dijaki	3,84	0,04		
	Dijakinje	3,86	0,03	0,25 (1391)	> ,05
Strokovna gimnazija	Dijaki	3,67	0,05		
	Dijakinje	3,72	0,08	0,58 (637)	> ,05
Srednje strokovno izobraževanje	Dijaki	3,56	0,03	0,33 (2531)	> ,05
	Dijakinje	3,55	0,03		
Srednje poklicno izobraževanje	Dijaki	3,27	0,05		
	Dijakinje	3,21	0,06	0,80 (1380)	> ,05

Opomba: Dijaki in dijakinje so postavko ocenili na lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni, da ne vedo, kaj to je, 5 pa, da spletne informacije iščejo večkrat na dan; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; *t* – *t* test; *df* – stopnje svobode; *p* – stopnja tveganja.

Metakognitivne bralne strategije: razumevanje in pomnjenje besedila

Dijaki in dijakinje so, podobno kot v ciklu raziskave PISA 2009, tudi v letu 2018 ocenili uporabnost določenih metakognitivnih bralnih strategij razumevanja in pomnjenja besedila (Tabela 11). V letu 2018 so dijaki in dijakinje, podobno kot leta 2009, kot najuporabnejši bralni strategiji ocenili podčrtavanje pomembnih delov besedila in povzemanje besedila s svojimi besedami. Delež tistih, ki so omenjeni strategiji ocenili kot uporabni ali zelo uporabni, je med leti 2009 in 2018 nekoliko upadel (za 3 odstotne točke pri oceni uporabnosti podčrtavanja besedila in za 2 odstotni točki pri oceni uporabnosti povzemanja besedila). V primerjavi z letom 2009 so dijaki in dijakinje kot nekoliko uporabnejše ocenili strategije ponovnega hitrega prebiranja besedila (za 3 odstotne točke več), pogovarjanja o prebranem z drugimi (za 5 odstotnih točk več) in glasnega branja besedila drugim (za 4 odstotne točke več). Iz mednarodnega poročila raziskave PISA 2018 (OECD, 2019b) je razvidno, da so navedene razlike v odstotnih deležih med leti 2009 in 2018 statistično značilne.

Tako leta 2009 kot leta 2018 so najvišje povprečne dosežke na preizkusu iz bralne pismenosti PISA dosegli tisti dijaki in dijakinje, ki so kot najuporabnejšo bralno strategijo ocenili pogovarjanje o prebranem z drugimi. Glede na to, da je o uporabnosti te bralne strategije poročalo le približno 30 % slovenskih dijakov in dijakinj, rezultati, podobno kot leta

2009, še vedno kažejo na to, v slovenskem izobraževanju umanjka socialni kontekst branja.

Pogovarjanje o prebranem z drugimi so kot najuporabnejšo bralno strategijo ocenili dijaki in dijakinje v gimnazijskih izobraževalnih programih (Tabela 12), najmanj pa dijaki in dijakinje, ki obiskujejo programe srednjega poklicnega izobraževanja. Znotraj vseh izobraževalnih programov so to strategijo kot bolj uporabno ocenile dijakinje, razlike v oceni med spoloma pa so se povsod pokazale kot statistično značilne.

Tabela 10: Odstotek dijakov, ki so ocenili, da se jim zdi določena strategija razumevanja in pomnjenja besedila »uporabna« ali »zelo uporabna«, ter njihovi povprečni bralni dosežki: primerjava med leti 2009 in 2018.

	Osredotočim se na dele besedila, ki jih z lahkoto razumem.	Dvakrat hitro preberem besedilo.	Po tem, ko preberem besedilo, se o njegovi vsebini pogovarjam z drugimi.	Podčrtam pomembne dele besedila.	S svojimi besedami povzamem besedilo.	Besedilo na glas preberem nekemu drugemu.
% dijakov in dijakinj (2009)	22,7	14,2	27,2	48,0	53,0	19,3
Bralni dosežek*	492	475	516	510	513	482
% dijakov in dijakinj (2018)	22,7	17,3	31,7	44,8	51,2	23,5
Bralni dosežek*	495	500	531	521	523	506

Opomba: * Gre za povprečni dosežek tistih dijakov in dijakinj, ki so strategijo ocenili z »uporabno« in z »zelo uporabno«; Povprečni dosežek za Slovenijo pri branju je leta 2009 znašal 483 točk (OECD 494 točk), leta 2018 pa 495 točk (OECD 487 točk).

Zaradi večje preglednosti v tabeli ne navajamo vrednosti standardnih odklonov. Ta podatek je dostopen v pripadajoči tabeli na naslednji povezavi pod zavihkom Codebook and Compendia: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

Tabela 11: Ocena uporabnosti pogovarjanja o prebranem z drugimi: razlike po spolu znotraj posameznega izobraževalnega programa v letu 2018.

		Pogovarjanje o prebranem			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>
Splošna in klasična gimnazija	Dijaki	3,64	1,47	7,23 (1380)	***
	Dijakinje	4,33	1,43		
Strokovna gimnazija	Dijaki	3,77	1,50	2,55 (633)	***
	Dijakinje	4,09	1,45		
Srednje strokovno izobraževanje	Dijaki	3,35	1,54	4,70 (2507)	***
	Dijakinje	3,69	1,54		
Srednje poklicno izobraževanje	Dijaki	2,87	1,50	2,97 (1348)	***
	Dijakinje	3,22	1,52		

Opomba: Dijaki in dijakinje so postavko ocenili na lestvici od 1 do 6, kjer 1 pomeni, da se jim ta bralna strategija sploh ne zdi uporabna, 6 pa, da se jim zdi zelo uporabna; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; *t* – *t* test; *df* – stopnje svobode; *p* – stopnja tveganja:

*** $p \leq ,001$.

Metakognitivne bralne strategije: povzemanje besedila

Poleg metakognitivnih bralnih strategij razumevanja in pomnjenja besedila so dijaki in dijakinje v obeh ciklih raziskave ocenili tudi uporabnost metakognitivne bralne strategije povzemanja besedila. V primerjavi z letom 2009 (Tabela 13) so dijaki in dijakinje v ciklu raziskave PISA 2018 večino strategij povzemanja besedila (razen pisanja povzetka in preverjanja povzete vsebine) ocenili kot manj uporabne, iz mednarodnega poročila raziskave PISA 2018 (OECD, 2019b) pa je razvidno, da so razlike v odstotnih deležih med leti 2009 in 2018 statistično značilne.

Podobno kot leta 2009 so leta 2018 kot najuporabnejši strategiji povzemanja besedila ocenili preverjanje tega, ali so v povzetku predstavljena najpomembnejša dejstva, in podčrtavanje najpomembnejših dejstev ter pisanje lastnega povzetka na podlagi teh dejstev. Dijaki in dijakinje, ki so omenjeni bralni strategiji ocenili kot najuporabnejši, so v obeh ciklih raziskave v povprečju dosegli tudi najvišje dosežke na preizkusu iz bralne pismenosti PISA.

Podobno, kot se je pokazalo pri oceni bralnih strategij razumevanja in pomnjenja besedila, so tudi uporabnost strategije, ki se nanaša na podčrtavanje najpomembnejših delov besedila in pisanje lastnega povzetka iz teh delov, najvišje ocenili dijaki in dijakinje, ki obiskujejo gimnazijske programe, najnižje pa dijaki in dijakinje iz srednjih poklicnih šol. V vseh

izobraževalnih programih so uporabnost te strategije povzemanja besedila v povprečju najvišje ocenile dijakinje, razlika med spoloma pa se je tudi tukaj v vseh izobraževalnih programih pokazala kot statistično značilna.

Tabela 12: Odstotek dijakov, ki so ocenili, da se jim zdi določena strategija pri pisanju povzetka daljšega besedila »uporabna« ali »zelo uporabna«, ter njihovi povprečni bralni dosežki: primerjava med leti 2009 in 2018.

	Napišem povzetek. Nato preverim, ali je vsak odstavek vključen v povzetek, ker mora biti vključena vsebina vsakega odstavka.	Pravilno poskušam prepisati čim več stavkov.	Predem napišem povzetek, čim večkrat preberem besedilo.	Natančno preverim, ali so v povzetku predstavljena najpomembnejša dejstva.	Preberem besedilo in podčrtam najpomembnejše stavke. Nato jih s svojimi besedami napišem kot povzetek.
% dijakov in dijakinj (2009)	24,5	14,5	38,0	50,0	53,5
Bralni dosežek*	501	452	507	518	509
% dijakov in dijakinj (2018)	25,0	12,4	31,6	42,9	44,9
Bralni dosežek*	518	470	521	533	521

Opomba: Gre za povprečni dosežek tistih dijakov in dijakinj, ki so strategijo ocenili z »uporabno« in z »zelo uporabno«; Povprečni dosežek za Slovenijo pri branju je leta 2009 znašal 483 točk (OECD 494 točk), leta 2018 pa 495 točk (OECD 487 točk).

Zaradi večje preglednosti v tabeli ne navajamo vrednosti standardnih odklonov. Ta podatek je dostopen v pripadajoči tabeli na naslednji povezavi pod zavihkom Codebook and Compendia: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

Tabela 13: Ocena uporabnosti podčrtavanja najpomembnejših delov besedila in pisanja lastnega povzetka: razlike po spolu znotraj posameznih izobraževalnih programov v letu 2018.

		Podčrtavanje najpomembnejših delov besedila in pisanje lastnega povzetka iz teh delov			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>
Splošna in klasična gimnazija	Dijaki	3,92	1,52		
	Dijakinje	4,79	1,30	9,80 (1374)	***
Strokovna gimnazija	Dijaki	4,00	1,43		
	Dijakinje	4,80	1,33	6,63 (630)	***
Srednje strokovno izobraževanje	Dijaki	3,84	1,56		
	Dijakinje	4,42	1,40	8,53 (2501)	***
Srednje poklicno izobraževanje	Dijaki	3,18	1,61		
	Dijakinje	3,89	1,55	6,26 (1344)	***

Opomba: Dijaki in dijakinje so postavko ocenili na lestvici od 1 do 6, kjer 1 pomeni, da se jim ta bralna strategija sploh ne zdi uporabna, 6 pa, da se jim zdi zelo uporabna; *M* – aritmetična sredina; *SD* – standardni odklon; *t* – *t* test; *df* – stopnje svobode; *p* – stopnja tveganja:

*** $p \leq ,001$.

Zaključki

V prispevku sva na podlagi podatkov raziskav PISA 2009 in 2018 ugotavljali razlike v motivaciji za branje, pogostosti branja določene vrste gradiv, pogostosti branja na spletu in oceni učinkovitosti metakognitivnih bralnih strategij pri slovenskih dijakih in dijakinjah prvih letnikov. Ker se skozi vse cikle raziskave PISA pri bralnih dosežkih in motivaciji za branje kažejo značilne razlike med spoloma, sva preučili tudi te, in sicer znotraj posameznih srednješolskih izobraževalnih programov.

Primerjalna analiza podatkov je pokazala, da so dijaki in dijakinje, v primerjavi z letom 2009, leta 2018 poročali o manj pogostem branju za zabavo in uživanju v branju, kot manj uporabne so ocenili tudi metakognitivne strategije povzemanja besedila, poročali pa so o pogostejšem iskanju informacij na spletu in nekoliko pogostejšem poseganju po leposlovnih gradivih. Slednje velja predvsem za dekleta, ki so v primerjavi s fanti v vseh izobraževalnih programih poročala tudi o večji motivaciji za branje, nisva pa znotraj nobenega izobraževalnega programa ugotovili razlik med spoloma v branju na spletu.

Na podlagi izsledkov lahko zaključiva, da na področju branja po desetih letih v Sloveniji še vedno ostaja izziv, kako pri mladostnikih krepiti zanimanje za branje, saj je z vidika splošne bralne pismenosti mladih in

njihove učne uspešnosti pomembno, da branje sprejmejo kot nekaj, kar radi počnejo v prostem času. Poleg tega izziv še vedno ostaja tudi spodbujanje socialnega konteksta branja v mladostniškem obdobju (npr. razprave o prebranem, vrstniško delo v skupini, izražanje mnenja o prebranem). Ker je mladim v tem obdobju pomembno druženje z vrstniki in uveljavljanje v vrstniški skupini, je to lahko pristop, ki spodbuja njihovo motivacijo za branje (Puklek Levpušček et al., 2012). Kot pomanjkljiva se še vedno kaže tudi poznavanje in uporaba različnih metakognitivnih bralnih strategij. Iz tega sledi, da je pomembno načrtno ozaveščanje mladih o tem, katere bralne strategije so uporabne pri poglobljenem branju in razumevanju različnih učnih vsebin. Na ta način učenci tudi bolje ozavestijo lasten učni proces in nad njim vzpostavijo nadzor, kar se kasneje lahko odrazi tudi v večji zaznani lastni kompetentnosti pri branju in veselju do branja (Nurmi et al., 2003). V zadnjih desetih letih je bil v Sloveniji pod okriljem Zavoda RS za šolstvo (ZRSŠ) v sodelovanju s Pedagoškim inštitutom izveden večji projekt, katerega namen je bil opolnomočiti učence za izboljšanje bralne pismenosti in samoregulacije učenja, spodbuditi aktivno vlogo učencev v procesu izgrajevanja bralnih kompetenc in bralnega razumevanja ter razviti spretnosti kritičnega branja (npr. Noliml et al., 2014). V omenjenem projektu avtorji sistematično razvijajo ciljno usmerjene strategije dela na področju bralne pismenosti, izvajalci pa izvajajo aktivnosti neposredno z učenci (npr. aktivnosti spodbujanja motivacije za branje, razvoja tehnik branja in refleksije učencev o lastnem branju in delu). Zato so tovrstni projekti gotovo dobrodošli in z evalvacijami tudi dokazujejo, da so lahko uspešni (ibid.). Na žalost pa je njihovo trajanje omejeno na čas financiranja projekta, zato se lahko izničijo njihovi dolgoročni učinki, vprašljivo pa je tudi, v kolikšni meri na šolah še naprej (v naslednjih generacijah in letih) izvajajo aktivnosti opolnomočenja učencev na področju bralne pismenosti in motivacije za branje, ki so se v projektu izkazale kot uspešne.

Glede na to, da izsledki primerjalne analize kažejo na vse pogostejše branje mladih na spletu, ki se, ne glede na vrsto bralne aktivnosti, povezuje z nadpovprečnimi bralnimi dosežki na preizkusu PISA, v bralnih aktivnostih pa ne zaznavamo razlik med spoloma v nobenem od izobraževalnih programov, vidiva kot pomembno sredstvo za krepitev bralne motivacije in spodbujanje pogostosti branja v ustvarjanju kakovostnih spletnih učnih gradiv za učence in dijake. V zadnjih letih je na voljo že precej tovrstnih učnih gradiv, v obliki elektronskih in interaktivnih učbenikov, delovnih zvezkov in vaj, izobraževalnih spletišč in interaktivnih učnih okolij, tako v prosto dostopni kot plačljivi obliki. Če so jih prej uporabljali predvsem učitelji, ki so imeli razvite digitalne kompetence in so želeli pri

učencih ter dijakih razvijati tudi digitalno pismenost, je bil čas razglasitve epidemije Covid-19 in prehod na izobraževanje na daljavo v marcu 2020 verjetno prelomni trenutek v zgodovini izobraževanja. Zgodila se je namreč vsesplošna uporaba digitalne učne tehnologije, ki je zahtevala od pedagoških delavcev hitro prilagoditev na novo digitalno stvarnost poučevanja. Na ZRSŠ so maja in junija 2020 izvedli obsežno raziskavo *Izobraževanje na daljavo v času epidemije Covid-19 v Sloveniji*, v kateri je sodelovalo nekaj manj kot tretjina vseh učiteljev osnovnih in srednjih šol, desetina učencev in dijakov ter dve tretjini ravnateljev (Rupnik Vec et al., 2020). Iz poročila raziskave sicer ni razbrati, ali so učitelji pri svojem delu na daljavo uporabljali tudi spletna učna gradiva in katera, so pa rezultati v starejših skupinah učencev (predmetni pouk OŠ, srednja šola) pokazali, da so izdelki, ki so jih učitelji zahtevali od učencev in dijakov, predvsem izpolnjeni učni listi, rešene naloge v delovnem zvezku, krajši pisni povzetki ter, predvsem to velja za dijake, pisni odgovori na kompleksnejša vprašanja iz obravnavane učne vsebine. Učitelji so torej v času epidemije verjetno še vedno uporabljali predvsem tradicionalna (pisna) učna gradiva in zahtevali pri preverjanju znanja izdelke in naloge, kot bi jih tudi sicer v razredu, le da so jih učenci in dijaki sedaj posredovali učitelju prek elektronske pošte ali spletne učilnice. Inovativna uporaba digitalne izobraževalne tehnologije bo verjetno v prihodnosti zahtevala večjo sistemsko usmerjenost k sistematičnemu izdelovanju kakovostnih spletnih učnih gradiv po celotni izobraževalni vertikali s primerno uravnoteženostjo strokovne ustreznosti in zahtevnosti učnih vsebin, upoštevanjem predznanja učencev ter didaktično ustreznim vključevanjem elementov multimedijskosti in interaktivnosti, ki bodo, vsaj v določeni meri, vključena v proces usvajanja učne snovi ter preverjanja in ocenjevanja znanja vseh učencev in dijakov. Pri tem je pomembno, da spletna učna gradiva s pomočjo kognitivnih in metakognitivnih učnih opor (angl. *scaffolding*) napotujejo učence in dijake na ustrezno razumevanje prebranega, ugotavljanje bistvenega, refleksijo o naučenem, omogočajo neposredne povratne informacije o ravni znanja ipd., kar bo tudi v digitalnem učnem okolju (v kombinaciji s tradicionalnimi tiskanimi učnimi gradivi) omogočalo boljši razvoj bralne pismenosti.

Literatura

- Guthrie, J., Schafer, W., in Huang, C. (2001) Benefits of opportunity to read in balanced instruction on the NAEP. *The Journal of Educational Research* 94 (3), 145–162.
- Nolimal, F., Cankar, G., Doupona, M., Marentič Požarnik, B., Pečjak, S., in Potočnik, N. (2014) *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem*

- bralne pismenosti in dostopa do znanja (evalvacijsko poročilo projekta)*. Spletna stran: <https://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf> (pridobljeno 10. 8. 2020).
- Nurmi, J. E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., in Lindroos, M. (2003) The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology* 28, str. 59–90.
- OECD. (2010) *PISA 2009 Results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. (2015) *Universal basic skills: What countries stand to gain*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. (2019a) *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. (2019b) *PISA 2018 results: What school life means for student's lives (Volume III)*. Pariz: OECD Publishing.
- OECD. (2020) *PISA 2018 technical report*. Pariz: OECD Publishing. Spletna stran: https://www.oecd.org/PISA2018_Technical-Report.pdf (pridobljeno 20. 6. 2020).
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A., in Šterman Ivančič, K. (2012) *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Puklek Levpušček, M. in Šterman Ivančič, K. (ur.) (2013) *Motivacijski dejavniki v izobraževanju mladine in odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Preskar, S., Mithans, M., Kregar, S., Ivanuš Grmek, M., Bevc, V., Holcar Brauner, A., in Musek Lešnik, K. (2020) *Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije Covid-19 v Sloveniji (delno poročilo)*. Spletna stran: <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/IzobrazevanjeNaDaljavo/2/#zoom=z> (pridobljeno 12. 8. 2020).
- Sullivan, A. in Brown, M. (2015) Reading for pleasure in progress in vocabulary in mathematics. *British Educational Research Journal* 41/6, str. 971–991.
- Šterman Ivančič, K. (2017) Motivacijski dejavniki naravoslovnih dosežkov v raziskavi PISA 2015: razlike po izobraževalnem programu in spolu. V Sardoč, M., Ž. Žagar, I., in Mlekuž, A. (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes: zbornik povzetkov: 2. nacionalna znanstvena konferenca, Ljubljana, 25. september 2017*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Šterman Ivančič, K. (2019) *PISA 2018: Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Štraus, M. (2010) *OECD PISA 2009: Prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Spletna stran: https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA2009_prviRezultati.pdf (pridobljeno 21. 5. 2020).
- Štraus, M., Repež, M., in Štigl, S. (2007) *Nacionalno poročilo PISA 2006: naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K., in Štigl, S. (2013) *OECD PISA 2012: Prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Spletna stran: <https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA-2012-Povzetek-rezultatov-SLO.pdf> (pridobljeno 21. 5. 2020).
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K., in Štigl, S. (2017) *PISA 2015: Nacionalno poročilo s trendi dosežkov med leti 2006, 2012 in 2015 ter primeri naravoslovnih nalog*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Bralna pismenost v raziskavi PISA 2018 – psihološki vpogled in interpretacije dosežkov slovenskih učencev

Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

V prispevku se osredinjamo na analizo rezultatov slovenskih 15-letnikov, primerjalno z dosežki učencev iz razvitih držav OECD, kot so bili predstavljeni decembra 2019. Pri tem smo si pomagali tako z uradno objavljenimi rezultati te raziskave – mednarodnimi (OECD, 2019a, 2019b) in slovenskimi (Šterman Ivančič, Štigl, Čuček, 2019); pa tudi sami smo izvedli nekatere sekundarne analize za globlji uvid v rezultate slovenskih učencev iz dostopne mednarodne baze z empiričnimi podatki (<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>).

Vsebinsko članek obsega tri zaokrožene sklope, pri čemer smo v posameznih sklopih izhajali iz naslednjih raziskovalnih vprašanj:

- 1) Kakšna je splošna bralna pismenost slovenskih učencev v primerjavi z ostalimi državami OECD v raziskavi 2018 in kakšna je dinamika gibanja te pismenosti od leta 2006 do 2018?
- 2) Kakšna sta bralna pismenost in motiviranost za branje pri slovenskih učencih v PISA 2018 glede na spol in kakšen je trend gibanja te pismenosti glede na spol od 2006 do 2018?
- 3) Kako so nekatere značilnosti učnega okolja pri slovenščini (entuziazem učitelja, zaznana učna in čustvena podpora učitelja ter nudenje povratne informacije učencem), povezane z dosežki slovenskih učencev v bralni pismenosti?

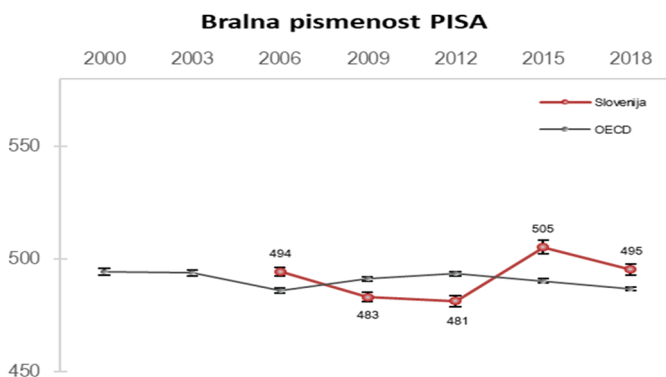
V analizo rezultatov je bilo vključenih 6279 slovenskih 15-letnikov, od tega 2951 deklet (47%) in 3325 fantov (53%).

V sekundarni analizi smo podatke analizirali s pomočjo statističnega programa IBM SPSS 27.0 in orodja IEA IDBAnalyzer Version

4.0.35. Ta nam pri obravnavi podatkov zaradi dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi, poleg uporabe uteži za posameznega učenca (W_FSTUWT), omogoča tudi uporabo vzorčnih uteži z namenom ustrezne ocene standardne napake parametrov v populaciji po metodi ponovnega vzorčenja (ang. *Bootstrap*). Razlike med spoloma v motiviranosti za branje smo preverjali z ANOVO; povezanost med motiviranostjo za branje in zaznano kompetentnostjo ter zaznanim entuziazmom učitelja pa s Pearsonovim korelacijskim koeficientom r .

Dosežki slovenskih učencev v splošni bralni pismenosti

Če začnemo neposredno z najbolj splošnim zaključkom glede dosežkov slovenskih 15-letnikov v zadnji raziskavi PISA 2018, potem lahko rečemo, da so – z eno besedo, dobri. Med 35 državami, od katerih je večina članic OECD, so slovenski učenci dosegli 495 točk, kar jih uvršča v skupino držav, katerih dosežek je nad povprečjem držav OECD-ja (487 točk). Tudi vzdolžna primerjalna analiza dosežkov bralne pismenosti pri slovenskih učencih napram povprečnim dosežkom učencev iz držav OECD od 2006 do 2018 kaže ugodno sliko (Slika 1).



Slika 1: Bralna pismenost slovenskih učencev glede na povprečne dosežke učencev iz držav OECD (Šterman Ivančič et al., 2019).

Bralna pismenost slovenskih učencev je od leta 2006 naprej ali nad povprečno pismenostjo učencev iz držav OECD (2006, 2015, 2018) ali nekoliko, vendar nepomembno, pod povprečjem držav OECD (2009, 2015). Slovenski učenci sodijo v skupino učencev iz držav, ki izkazujejo v zadnjih petnajstih letih relativno stabilno in dobro bralno pismenost (Schleicher, 2019).

Razlogi za takšen dosežek so večplastni in predstavljajo preplet interaktivnega delovanja različnih dejavnikov, tako pri učencih kot tudi iz okolja. Prvi tak dejavnik iz nabora slednjih je gotovo 20-letno sistematično delo mnogih vzgojno-izobraževalnih institucij (od vrtcev do srednjih šol) in strokovnih delavcev v teh institucijah, ki zavestno razvijajo bralno kompetenco pri svojih učencih. Že reforma osnovnošolskega izobraževanja v 90-ih letih je v svojih izhodiščih med 11 cilji izpostavila tri, ki so bili usmerjeni v izboljšanje bralne pismenosti (»pripraviti učence na vseživljenjsko izobraževanje z učenjem za pridobivanje, urejanje, ocenjevanje in posredovanje informacij«; »usposobiti učence za učinkovito komunikacijo v materinščini« in »izboljšati funkcionalno pismenost z razvojem programov za funkcionalno opismenjevanje«, Izhodišča kurikularne prenove, 1999: str. 15). Ta usmeritev je bila skladna z usmeritvami Evropskega parlamenta in Sveta Evrope o razvoju ključnih kompetenc vse od leta 2000 naprej. Zadnji tak dokument – Priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2018), kot tudi vsa predhodna priporočila izpostavljajo pomen funkcionalne pismenosti za vseživljenjsko učenje in poudarjajo bralno pismenost kot temelj oz. podlago za vse druge pismenosti (naravoslovno, matematično itd.).

Drugi dejavnik je ravno tako sistemski. Na nacionalni ravni je k oza-veščanju pomena vseh pismenosti pripomoglo dejstvo, da so odločevalci – zlasti Ministrstvo za šolstvo, prepoznali potrebo pa sistematičnem razvoju te kompetence v vrtcu, osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, tudi z imenovanjem komisije za pripravo smernic za razvoj področja pismenosti, ki je nato izdelala Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti (2006). Čeprav strategija ni bila nikoli potrjena kot vladni dokument, pa so jo potrdili strokovni sveti za splošno in poklicno izobraževanje ter izobraževanje odraslih. Ob izdatni podpori Zavoda RS za šolstvo so se posamezni operativni cilji iz strategije pričeli udejanjati v šolskem prostoru – od razvoja in izvajanja javno dostopnih programov za posamezne ciljne skupine, dopolnjevanja in posodabljanja kurikulov, preko usposabljanja strokovnih delavcev za izvajanje programov ipd. Razvoj kompetenc strokovnih delavcev za razvijanje bralne pismenosti učencev je postal stalna naloga visokošolskih zavodov, Zavoda RS za šolstvo in drugih javnih zavodov (npr. Centra za poklicno izobraževanje, Andragoškega centra, Pedagoškega instituta in drugih). Izpostaviti velja zlasti dva velika projekta, ki sta potekala/potekata v okviru Zavoda RS za šolstvo. Prvi je bil projekt razvijanja bralnih kompetenc »Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja« (2011–2013), v katerem je sodelovalo 42 osnovnih šol. Od tega je bilo 38 takih, katerih dosežki učencev na NPZ pri slovenščini in matematiki v 6. razredu so bili pomembno

nižji od slovenskega povprečja (Nolimal in Novaković, 2013). Eden od kazalcev učinkovitosti projekta je bilo izboljšanje dosežka učencev, vključenih v projekt, saj se povprečni dosežki teh učencev v NPZ po končanem projektu niso več pomembno razlikovali od slovenskega povprečja (Cankar, 2013). Trenutno na Zavodu RS za šolstvo poteka drug obsežen projekt, imenovan NA-MA (NAravoslovna in MAtematična pismenost, 2018–2022), v katerem sodeluje kar 97 vzgojno-izobraževalnih organizacij (21 VVZ, 38 osnovnih in 38 srednjih šol). Cilj projekta je razviti pedagoške pristope oz. prožne oblike učenja, ki bodo tudi z vključevanjem novih tehnologij pripomogle k celostnemu in vertikalnemu razvoju pismenosti na področju naravoslovja in matematike.

Ozaveščanje vzgojiteljev in učiteljev na vseh stopnjah izobraževanja, da je razvijanje bralne pismenosti vseživljenjski proces, s tem pa tudi zavezanost učiteljev vseh predmetov k razvoju te kompetence, sta v zadnjem desetletju privedla do številnih dobrih praks. O njih poročajo vzgojitelji in učitelji v različnih knjižnih publikacijah (npr. Bralna pismenost v vrtcu in šoli).

Didaktični primeri, Nolimal in Novaković, 2013), v strokovnih revijah (npr. Vzgoja in izobraževanje) in na strokovnih posvetih (npr. na vsakoletnem posvetu Bralnega društva Slovenije).

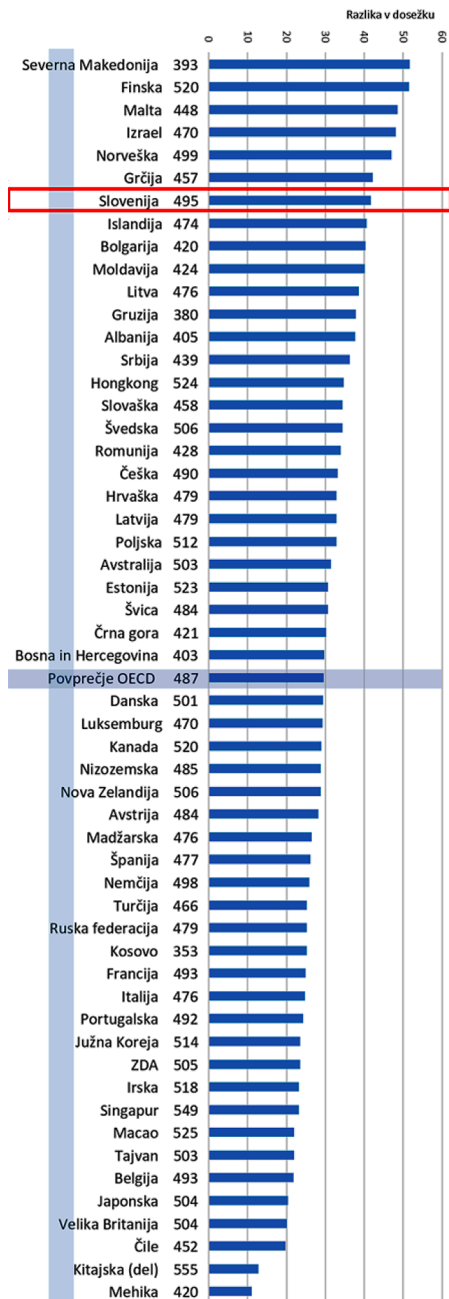
Da se tudi izobraževalna politika zaveda pomena razvoja te kompetence, je dokazala z imenovanjem nove strokovne skupine za pregled in dopolnitev »stare« Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti. Delovna skupina je pripravila novo strategijo razvoja bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, ki jo je vlada RS 2019 potrdila in s tem prevzela odgovornost za nadaljnji razvoj pismenosti vseh prebivalcev Slovenije. Udejanjanje učinkov posameznih elementov strategije pa je smiselno spremljati ne le s sodelovanjem v mednarodnih raziskavah (kot so npr. PIRLS, PISA, PIAAC), ampak tudi v nacionalnem okviru z raziskavami o učinkovitosti posameznih programov za posamezne skupine otrok, mladostnikov in odraslih.

Bralna pismenost slovenskih učencev glede na spol

Najprej so prikazani rezultati učencev glede na spol v splošni bralni pismenosti, nato pa še v bralni motivaciji.

Splošna bralna pismenost in spol učencev

V študiji PISA 2018 so se praktično v vseh sodelujočih državah v bralni pismenosti pojavile razlike med fanti in dekleti, v korist slednjih (Slika 2).



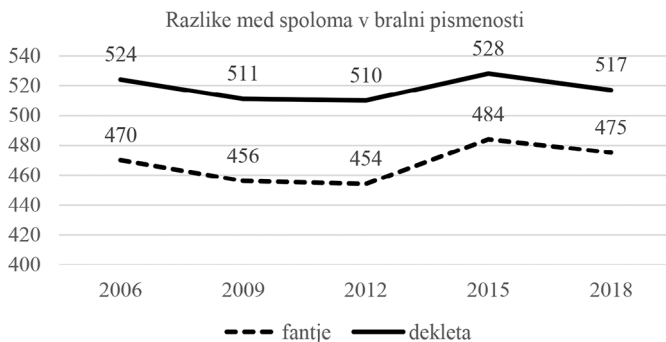
Slika 2: Razlike med spoloma v bralni pismenosti v PISA 2018 (Šterman Ivančič et al., 2019).

V večini držav so bile razlike med spoloma statistično visoko pomembne (Schleicher, 2019). V povprečju so dekleta na testu dosegla 30 točk več kot fantje. Slovenija sodi med države z najvišjo razliko v dosežkih med spoloma, saj je ta znašala 42 točk (Slika 2). Zanimivo je, da se te razlike v korist deklet pojavljajo tako pri državah z visoko (npr. na Finskem), kot tudi v državah z nizko bralno pismenostjo (npr. v Severni Makedoniji in na Malti). K visoki bralni pismenosti na Finskem so torej pripomogla dekleta, medtem ko so finski 15-letniki v bralni pismenosti na ravni povprečnih dosežkov OECD držav (OECD, 2019a). Identičen vzorec zasledimo tudi pri slovenskih 15-letnikih. Skupni dosežek slovenskih učencev v bralni pismenosti, ki ne odstopa pomembno od povprečnega dosežka držav OECD, bi bil bistveno slabši, če ne bi rezultata navzgor »potegnili« dekleta.

Tudi analize predhodnih rezultatov PISA študij navajajo na zaključek, da so razlike med spoloma v splošni bralni pismenosti realnost, ki obstaja v različnih kulturnih okoljih in izobraževalnih sistemih (Lietz 2006; Mullis et al., 2007). Taka je npr. tudi metanaliza Lynna in Mikka (2009), ki sta preučila rezultate PISA študij iz leta 2000, 2003 in 2006 z vidika dosežkov spola. Ugotovila sta pomembne razlike med spoloma, pri čemer je bila velikost učinka razlik v korist deklet majhna (Cohenov d je bil 0,42)¹. Pri tem Hattie (2009) poudarja, da je velikost učinka 0,40 takšna, da jo že lahko opazimo v vedenju. Razloge za višji dosežek deklet avtorja iščeta predvsem v afektivnih dejavnikih, kot je npr. interes za branje. Raziskave namreč kažejo, da dekleta v splošnem berejo več kot fantje, in sicer tako v prostem času (neobvezno branje) kot tudi za šolo (obvezno branje). Podobno razlagata ugotovljene razlike med spoloma v PISA 2000 tudi Chiu in McBride-Chang (2006), saj sta odkrila, da »branje za uživanje« pojasnjuje kar 42% razlik med spoloma v bralnem dosežku. Ob tem pa avtorji poudarjajo večjo variabilnost rezultatov bralne pismenosti pri fantih, kar pomeni, da je populacija fantov v primerjavi s populacijo deklet bolj heterogena. Z drugimi besedami: pri fantih se v primerjavi z dekleti pojavlja več posameznikov s slabšimi in tudi več z boljšimi bralnimi dosežki.

Sledenje razlikam v dosežkih bralne pismenosti glede na spol pri slovenskih učencih od 2006 naprej kaže relativno stabilen vzorec razlik, s trendom rahlo nakazanega zmanjševanja teh razlik v zadnjih petih letih, tj. v zadnjih dveh merjenjih (Slika 3).

1 Cohenov koeficient velikosti učinka: 0,20 – majhen, 0,50 – srednji, 0,80 – velik (Bachmann, Luccio in Salvadori, 2005).



Slika 3: Dosežki slovenskih fantov in deklet v PISA študijah.

O enakem – stabilnem – vzorcu razlik med spoloma poroča tudi M. Doupona (2017) v pregledu trenda bralne pismenosti pri 10-letnih slovenskih učencih v PIRLS študijah od 2001 do 2016. Ugotavlja, da je razlika glede na spol statistično pomembna, vendar konstantna. Omenjeni rezultat kaže, da do pomembnih razlik med spoloma pride že v začetnem opismenjevanju v prvem triletju, te razlike pa se nato ohranjajo skozi celotno osnovno šolo. Hkrati to kaže, da učitelji z aktivnostmi za dvig bralne pismenosti v drugem in tretjem triletju razvijajo to pismenost tako pri fantih kot dekletih in da (še) ne poznamo učinkovitih diferencialnih pristopov/intervencij, ki bi v večji meri spodbudili razvoj bralne pismenosti pri fantih. Vendar se glede na splošnost teh razlik med spoloma, ki so značilne za vsa starostna obdobja, različne kulture in izobraževalne sisteme, poraja vprašanje, kaj je tisto, kar pripomore k tem razlikam in vodi v njihovo ohranjanje skozi celotno izobraževalno vertikalo.

Relevantno vprašanje je, koliko je ta razlika rezultat bioloških/nevropsiholoških značilnosti posameznika in koliko oz. kaj ima pri tem okolje. Verjetno je treba razloge teh razlik iskati tako v značilnostih učencev kot tudi v dejavniki okolja, zlasti v kulturnih vplivih in spolnih stereotipih, ki (pre)malo upoštevajo razlike med spoloma. Postavljeno tezo potrjuje biopsihosocialni model D. Halpern (2012). Model pojasnjuje vzajemno in ciklično prepleteno delovanje bioloških in okoljskih dejavnikov, ki delujejo vsak zase, pa tudi interaktivno v vzročni zanki. To pomeni, da biološki dejavniki, npr. drobne razlike v možganih (sposobnostih) otroka, vplivajo na njegovo mišljenje in branje, s čimer ta deluje na družinsko in šolsko okolje. Okolje (starši, učitelji, vrstniki) se odziva na posameznika, kar mu v procesu učenja prinaša nove izkušnje, te pa povratno vplivajo na njegov nadaljnji razvoj. Ravno to prepleteno vzajemno delovanje obeh

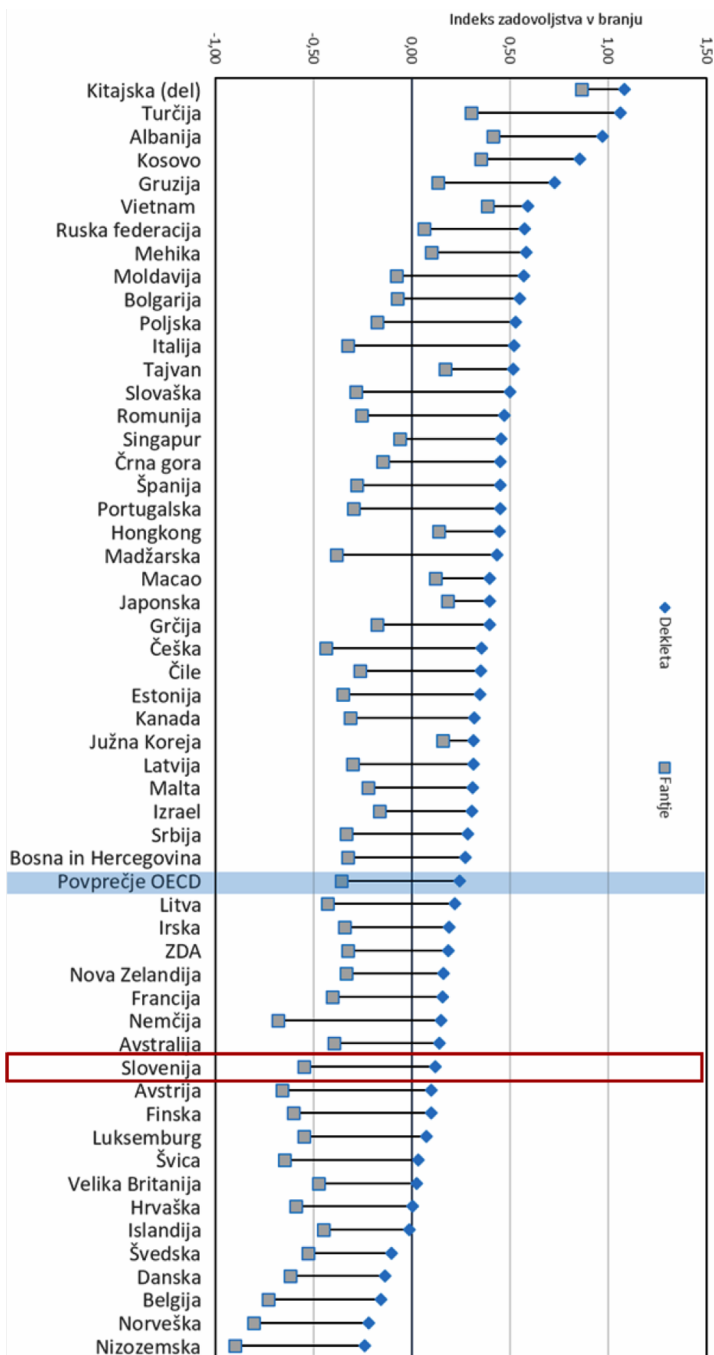
zank vodi včasih v ugotovljene razlike, včasih pa v podobnosti v bralni pismenosti med spoloma.

Kot argumente za veljavnost te teze navajamo nekaj raziskav o majhnih nevrobioloških razlikah med spoloma, ki pa jih okolje s svojim odzivanjem lahko povečuje ali zmanjšuje. Empirične študije kažejo, da imajo dečki v predšolskem obdobju več težav s predbralnimi in predpisalnimi spretnostmi, še zlasti s sposobnostjo fonološkega zavedanja, ki je najpomembnejša sposobnost za učinkovito začetno branje. To avtorji pripisujejo razlikam v hitrosti maturacije/dozorevanja (Loveless, 2015; Reilly, Neumann in Andrews, 2018), hkrati pa nekatere študije kažejo tudi razlike v odzivanju staršev na otroke. Tako je npr. študija Bakerja in Milligana, (2013), ki je zelo natančno merila količino časa, ki ga v predšolskem obdobju starši preživijo ob branju in drugih bralnih aktivnostih z otrokom, pokazala, da so ti pri vsaki bralni epizodi preživeli povprečno tri minute več časa z deklicami. Ta – sicer minimalna – razlika pa v enem letu pomeni več kot 100 ur branja več za deklice in skozi celotno predšolsko obdobje več kot 500 ur več branja deklicam. Pri tem pa raziskave kažejo, da sta čas branja otrokom v predšolskem obdobju in učenje črk/besed tesno povezana s poznejšimi bralnimi dosežki otrok (Senechal in Lefevre, 2002; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak, 2012).

Tudi šolsko okolje lahko – nezavedno, spodbuja razvoj bralne pismenosti različno glede na spol. Številni avtorji opozarjajo, da je slab bralni pouk, ki daje premajhen poudarek razvoju fonoloških sposobnosti in razvoju besedišča, močan dejavnik, ki lahko že v začetnem opismenjevanju povečuje razlike med spoloma (Whitmire, 2010). Če učitelji v bralni pouk vključujejo premalo knjig, privlačnih za fante, in če k temu dodamo še relativno stereotipna stališča učiteljev o branju fantov (prepričani so, da so fantje slabši bralci in da ne berejo dovolj), lahko to le še utrjuje ali celo povečuje razlike med spoloma (Uusen in Muursep, 2012).

Bralna motivacija vs. spol

Raziskave kažejo, da je eden od stabilnih dejavnikov za medspolne razlike v bralni pismenosti *motivacija/interes za branje* oz. t. i. *indeks uživanja v branju*. Indeks uživanja v branju vsebinsko predstavlja pet postavk, ki – s psihološkega vidika – opisujejo notranji interes za branje (Berem le, če moram; Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov; O knjigah se rad pogovarjam z drugimi; Branje se mi zdi izguba časa; Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem). V statističnem smislu pa indeks predstavlja standardizirano vrednost s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1 (povprečni standardni odklon v državah OECD).



Slika 4: Motiviranost učencev za branje glede na spol (Šterman Ivančič et al., 2019).

Rezultati PISA 2018 kažejo, da je uživanje v branju v vseh sodelujočih državah višje pri dekletih kot pri fantih (Slika 4).

Slovenski učenci so v izraženosti indeksa v branju pod povprečjem držav OECD. Skupna vrednost indeksa je $-0,22$, kar pomeni, da imajo naši učenci v splošnem za petino standardnega odklona nižjo motivacijo, kot je povprečje držav OECD. Pri tem je pomembna razlika med spoloma – indeks pri fantih je globoko pod povprečjem OECD ($-0,55$), pri dekletih nekoliko manj ($0,11$), vendar še vedno pod povprečjem OECD (OECD, 2019a).

K tej veliki razliki med spoloma so pri slovenskih učencih pripomogle pomembne razlike v vseh postavkah, ki opisujejo indeks motiviranosti za branje, kar smo potrdili z ANOVO (Tabela 1). Učenci so na posamezne postavke odgovarjali na 4-stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 2 – ne strinjam se; 3 – strinjam se; 4 – popolnoma se strinjam).

Tabela 1: Razlike med spoloma v vidikih bralne motivacije pri slovenskih učencih ($N_Z = 2952$; $N_M = 3327$).

		\bar{X} $M(SD)$	M $M(SD)$	t (df)	p	η^2
	Berem le, če moram.	2,40 (.99)	2,86 (.97)	14,28 (6278)	***; 0,04	
Nemotiviranost	Branje se mi zdi izguba časa.	1,98 (.92)	2,53 (1,02)	17,93 (6250)	***; 0,08	
	Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem.	2,27 (.90)	2,57 (.91)	14,81 (6230)	***; 0,06	
Motiviranost	Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov.	2,22 (.99)	1,75 (0,83)	16,18 (6259)	***; 0,06	
	O knjigah se rad pogovarjam z drugimi.	2,35 (.96)	1,87 (.88)	16,91 (6275)	***; 0,06	

Opombe: M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon, F – test, df – stopnje svobode, p – pomembnost učinka; *** – $p \leq ,001$, velikost učinka, η^2 – eta kvadrat (0,01 – majhen učinek; 0,06 – srednji učinek; 0,14 – velik učinek), N_Z – število deklet, N_M – število fantov.

Iz tabele lahko razberemo, da med dekleti in fanti obstajajo statistično pomembne razlike v postavkah, ki kažejo na nižjo motiviranost fantov za branje. Fantje dosledno izkazujejo višjo nemotiviranost za branje. Pomembno pogosteje berejo le, če morajo; s to postavko lahko pojasnimo 4 % razlik v odnosu do motivacije deklet; branje se jim zdi v splošnem večja izguba časa in berejo le zato, da pridejo do informacij, ki jih potrebujejo. Ti dve postavki pojasnujeta 8 % oz. 6 % razlik med spoloma v njihovi motivaciji za branje. Po drugi strani pa dekleta dosegajo višje vrednosti pri

postavkah, ki kažejo notranjo motivacijo za branje. Branje je pomembno pogosteje njihova prostočasna aktivnost in o prebranem se raje pogovarja-
jo z drugimi (srednja velikost učinka razlik) kot fantje.

Sicer pa Schleicher (2019) poroča, da je primerjava motiviranosti glede na spol med letoma 2009 in 2018, ko je bila obakrat v središču preučevanja bralna pismenost, pokazala tako pri fantih kot dekletih na upad zanimanja za branje. Oboji v večjem obsegu poročajo, da berejo le, če morajo oz. da dobijo informacije, ki jih potrebujejo.

Omenjeni rezultat (tako pri slovenskih učencih v raziskavi iz leta 2018, kot tudi trend gibanja pri vseh učencih od 2009 do 2018) lahko pojasnimo z razlikami v delovanju okolja (domačega in šolskega) pri razvoju bralnih sposobnosti fantov oz. deklet, o čemer smo pisali v razdelku Splošna bralna pismenost in spol učencev. Omenjene razlike v posameznih vidikih motiviranosti za branje med fanti in dekleti so sicer majhne do srednje, vendar so kumulativne, kar lahko pojasnjuje tako velik prepad v bralni pismenosti med spoloma.

Nadalje ne smemo pozabiti, da je interes za branje tesno povezan s kompetentnostjo za branje, kar je znano kot Matejev učinek (Pečjak, 2012). Če namreč učenec v začetnem obdobju šolanja avtomatizira spretnost branja, tj. da bere tekoče in brez velikega napora, potem je večja verjetnost, da bo raje bral tudi v prostem času in da bo v branju bolj užival. S tem pa bo še dodatno razvijal svojo bralno zmožnost (tako tekočnost, kot besedišče in usvajal različne strategije branja), postajal vedno bolj kompetenten, s tem pa tudi bolj motiviran bralec, ki se bo »potapljal« v branje (Pečjak et al., 2006).

Tabela 2: Povezanost med (ne)motiviranostjo za branje in zaznano kompetentnostjo (N = 6279).

		Pearsonov r
Nemotiviranost za branje	Berem le, če moram.	-0,25**
	Branje se mi zdi izguba časa.	-0,27**
	Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem.	-0,20**
Motiviranost za branje	Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov.	0,32**
	O knjigah se rad pogovarjam z drugimi.	0,25**

Opombe: r – Pearsonov koeficient korelacije; p – pomembnost,

** $p \leq ,01$.

Omenjeno razlago podpira tudi aktualni prikaz povezav med motiviranostjo oz. nemotiviranostjo za branje in zaznana kompetentnostjo, dobljen z odgovorom na trditev: »Sem dober bralec« v študiji PISA 2018 (Tabela 2).

Iz rezultatov v Tabeli 2 lahko razberemo jasen vzorec sicer nizkih, vendar statistično pomembnih negativnih povezanosti zaznane lastne nekompetentnosti z nemotiviranim vedenjem ter na drugi strani nizke, vendar statistično pomembne povezanosti med zaznano kompetentnostjo in motivacijo za branje.

Za zaključek bi poudarili, da velja pri razlikah med spoloma v bralni motivaciji iskati poti za njen dvig pri fantih že zgodaj – v predšolskem obdobju pri razvoju njihovih predbralnih zmožnosti (zlasti sposobnosti fonološkega zavedanja) in širjenju besedišča z več branja staršev fantom; pa tudi v obdobju prvega triletja s kakovostnim poukom začetnega opismenjevanja, z dovolj urjenja v spretnosti tehnike branja in v večji izbiri bralnega gradiva, ki zanima fante.

Značilnosti učnega okolja pri slovenščini vs. bralna pismenost

Pri pojasnjevanju učnih dosežkov učencev različne psihološke teorije poudarjajo pomen kakovostnega učnega okolja (npr. ekološka teorija razvoja, Bronfenbrenner in Morris, 2007; teorija samodoločenosti, Ryan in Deci, 2000). K uspešnemu učnemu razvoju učencev pa na ravni razreda odločilno prispevajo učitelji. Pianta, Hamre in Mintz (2012) poudarjajo, da se učiteljevo zagotavljanje kakovosti učnega okolja kaže na treh področjih: 1) v učni podpori, ki se kaže v opori učitelja, kot jo zaznavajo učenci, in v kakovostni povratni informaciji; 2) v čustveni podpori učencem, ki se kaže v učiteljevi občutljivosti za učence in upoštevanju perspektive učencev; 3) v organiziranosti razreda, ki se kaže skozi način uravnavanja vedenja učencev ter skozi oblike poučevanja.

Zato smo v sekundarno analizo slovenskih dosežkov učencev v bralni pismenosti vključili naslednje spremenljivke značilnosti učnega okolja, ki jih je ugotavljala PISA 2018: entuziazem učitelja, učno oporo (zaznana učna opora in nudenje povratnih informacij) in čustveno oporo. Pri tem pa omenjene značilnosti učnega okolja ne delujejo na učence in njihove dosežke neposredno, pač pa v odvisnosti od tega, kako te značilnosti zaznavajo učenci. Pogled učencev je torej nekakšna »leča«, skozi katero se zrcalijo omenjene značilnosti učitelja.

Pri tem moramo opozoriti, da velja v nadaljevanju prikazane povezave med značilnostmi učnega okolja in dosežki učencev v bralni pismenosti razlagati z nekaterimi omejitvami. PISA namreč ugotavlja kakovost

učnega okolja pri učencih, katerih večina je bila v prvem letniku srednje šole, in sicer v specifičnem kontekstu – pri predmetu slovenščina. Pri nekaterih spremenljivkah (npr. pri ugotavljanju zaznane čustvene opore učitelja) učenci ocenjujejo te značilnosti samo za zadnji dve uri. Zato se je treba zavedati, da ni mogoče neposredno povezovati enega zelo specifičnega vidika kakovostnega učnega okolja z dosežkom bralne pismenosti, ki je rezultat interaktivnega delovanja tako dejavnikov učencev kot dejavnikov okolja skozi celotno pred- in osnovnošolsko obdobje. Čeprav teh spremenljivk ne moremo neposredno povezovati s trenutno bralno pismenostjo učencev, pa dobro orisujejo kakovost obstoječega učnega okolja v srednjih šolah, v katerih poteka oz. naj bi potekal nadaljnji razvoj bralne pismenosti učencev.

Entuziazem učitelja

Sodobne opredelitve entuziazma učitelja vključujejo tako občutja učitelja glede predmeta kot tudi to, kako izraža ta občutja – npr. skozi geste, telesne gibe, izraze na obrazu in intonacijo glasu, pogosto uporabo humorja ipd. Vse skupaj kaže na močan interes in strast učitelja za poučevanje predmeta (Frenzel et al., 2019).

Učenci so na 4-stopenjski lestvici odgovarjali na štiri postavke, ki so skupaj predstavljale t. i. *indeks zaznanega entuziazma* učitelja za poučevanje. Vrednost indeksa je standardizirana vrednost s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1. Pozitivne vrednosti indeksa kažejo, da učenci označujejo učitelja slovenščine bolj pozitivno kot učenci iz drugih držav in obratno. Slovenski učenci so svojega učitelja označili z indeksom $-0,1$. To pomeni, da v povprečju zaznavajo manj navdušenja pri učitelju slovenščine kot njihovi vrstniki iz drugih držav pri svojih učiteljih materinščine. Izmed 55 držav so njihovi vrstniki svojega učitelja kot manj navdušenega za poučevanje predmeta ocenili le v osmih državah (Šterman Ivančič, 2019).

Predhodne raziskave kažejo, da ima entuziazem učitelja za poučevanje predmeta pozitivne učinke predvsem na afektivne vidike pri učencih – na njihovo motivacijo in zadovoljstvo s predmetom (Frenzel et al., 2019; Moe, 2016), pa tudi na učne dosežke, čeprav so ti učinki posredni – praviloma preko motivacije (Keller et al., 2016). V nadaljevanju zato prikazujemo povezanost med zaznanim navdušenjem učitelja za poučevanje predmeta (skupni seštevek vseh štirih postavk) in bralno motivacijo učencev (Tabela 3).

Tabela 3: Povezanost med motiviranostjo za branje in entuziazmom učitelja slovenščine (N = 6251).

		Pearsonov r
Nemotiviranost za branje	Berem le, če moram.	-0,10*
	Branje se mi zdi izguba časa.	-0,14**
	Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem.	-0,07*
Motiviranost za branje	Branje je cden izmed mojih najljubših konjičkov.	0,17**
	O knjigah se rad pogovarjam z drugimi.	0,20**

Rezultati povezanosti med entuziazmom učitelja slovenščine za poučevanje predmeta in motiviranostjo učencev za branje so smiselni. Ugotovili smo negativne povezanosti z nemotiviranostjo učencev in pozitivne povezanosti z notranjo motivacijo učencev za branje. Vendar so povezave med obema spremenljivkama, kljub temu da so pomembne, nizke. Čeprav povezanosti ne kažejo na vzročne povezave, pa nakazujejo na verjetnost, da bodo učitelji, ki poučujejo slovenščino s strastjo, s svojim zgledom vplivali na stališča in motivacijo učencev za branje. Dobljeni rezultat je treba razumeti tudi v luči merjenja obeh spremenljivk – entuziazem učitelja slovenščine so učenci ocenjevali le na podlagi zadnji dveh ur, motiviranost za branje pa je relativno stabilen konstrukt, oblikovan v obdobju celotnega osnovnošolskega izobraževanja. K (ne)motiviranosti za branje pri učencih pa gotovo ne pripomore zgolj učitelj slovenščine, pač pa motivacijo za branje spodbujajo tudi drugi učitelji v okviru svojih predmetov, pa knjižničarji in drugi pomembni izven šole (zlasti starši in vrstniki).

Zaznana učna in čustvena opora učitelja

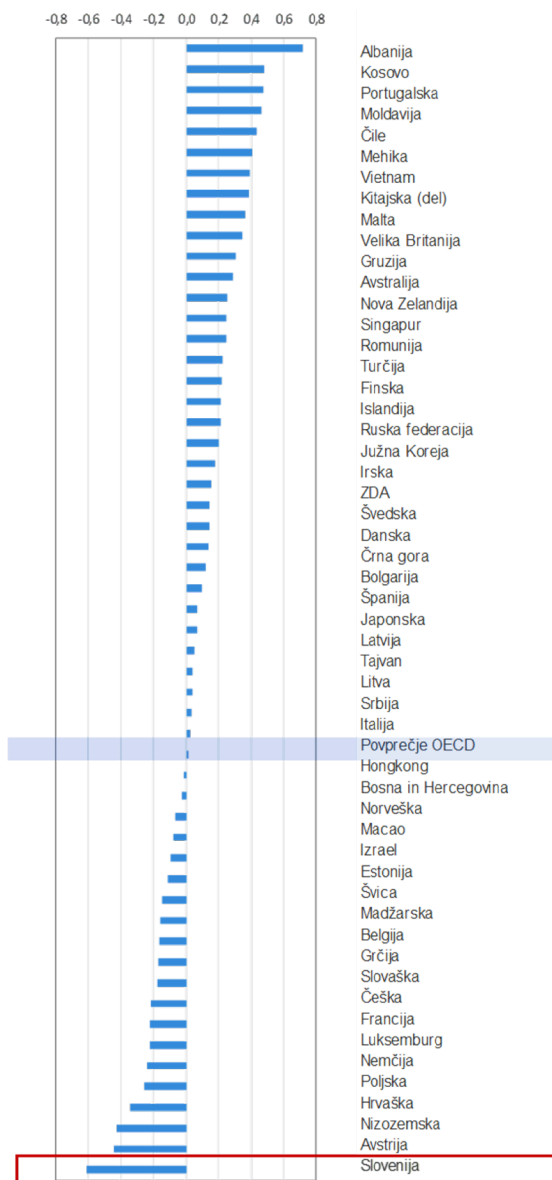
Da bi se učenci trudili in bili motivirani, morajo čutiti, da je učiteljem mar zanje – da jih podpirajo tako učno kot čustveno (Federici in Skaalvik, 2017). Ta opora se kaže v tem, da jih učitelj spodbuja, si vzame čas, da jim pomaga, da jih obravnava pravično in jim daje priložnost, da se tudi sami odločajo. Tisti, ki zaznavajo več opore pri učiteljih, so bolj motivirani za šolsko delo in v povprečju dosegajo višje dosežke (Pitzer in Skinner, 2017).

Zaznana učna opora učitelja

Učno oporo učitelja slovenščine je raziskava PISA 2018 ugotavljala preko odgovorov učencev na 4 postavke (Učitelj se zanima za vsakega učenca; Učitelj ponudi dodatno pomoč, kadar jo učenci potrebujejo; Učitelj pomaga učencem pri učenju; Učitelj razlaga toliko časa, dokler učenci ne

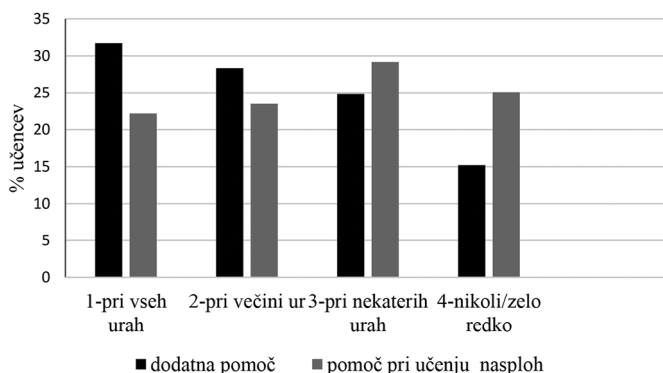
razumejo), pri katerih so učenci označevali pogostost zaznane opore (1 – pri vseh urah, 2 – pri večini ur, 3 – pri nekaterih urah, 4 – nikoli/redko).

Vrednost zaznane opore učitelja slovenščine je prikazana z indeksom zaznane opore, ki predstavlja standardizirano vrednost s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1 (Slika 5).



Slika 5: Zaznana učna opora učitelja slovenščine (Šterman Ivančič et al., 2019).

Pogostost zaznane opore učitelja slovenščine je pri slovenskih učencih najnižja med vsemi 79 državami in znaša –0,6. To je precej zaskrbljujoč rezultat. Zato smo pogledali pogostost dveh vidikov učne podpore učencem, in sicer podporo učencem pri učenju nasploh in dodatno podporo, kadar jo učenec potrebuje (Slika 6).

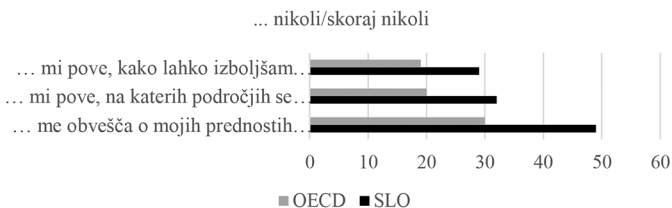


Slika 6: Zaznana učna opora učitelja pri dveh postavkah.

Najpogostejše zaznave učencev so, da jim učitelj sam od sebe pri učenju pomaga včasih oz. zelo redko. To kaže, da so učitelji slovenščine v srednji šoli (pre)malo senzibilni oz. pozorni na to, kdo od učencev potrebuje pomoč pri učenju. Hkrati pa učenci sporočajo, da jim učitelj večinoma oz. vsako uro ponudi dodatno pomoč, kadar jo potrebujejo. Pri dodatni pomoči učitelja pa se morajo učenci obrniti nanj osebno – se izpostaviti in ga prositi za to pomoč. Prošnja učenca po pomoči pa je odvisna od mnogih dejavnikov. Eden od njih je npr. učenčeva ciljno motivacijska naravnost. Če je učenec usmerjen v izogibanje izkazovanja neobvladovanja oz. lastnih nezmožnosti, potem ne bo prosil učitelja za pomoč, saj bi se s tem izpostavil ter učitelju in vrstnikom pokazal, da je nesposoben. Kadar je tak učenec v oddelku, v katerem prevladuje izrazita storilnostna kultura, kjer vrednost učenca določa njegov dosežek, potem se učenec pri vsakem iskanju pomoči izpostavi morebitnemu posmehovanju vrstnikov in s tem nevarnosti za zniževanje lastnega socialnega položaja.

Zaznana učna opora se kaže tudi skozi (kakovostno) *povratno informacijo* učencem. Učenci so poročali, kako pogosto jim učitelji slovenščine dajejo povratno informacijo in kakšna je ta. Na 4-stopenjski lestvici (1 – nikoli/skoraj nikoli do 4 – pri vseh ali skoraj vseh urah) so odgovarjali na 3 postavke: Učitelj mi pove, kako lahko izboljšam svoj uspeh; Učitelj mi pove, na katerih področjih se lahko izboljšam; Učitelj me obvešča o mojih

prednostih pri tem predmetu. Slika 7 prikazuje pojavnost odgovora nikoli/skoraj nikoli pri slovenskih učencih glede na povprečje držav OECD.

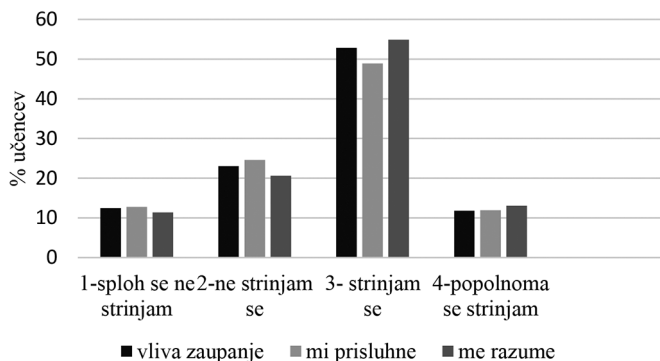


Slika 7: Povratna informacija učitelja slovenščine učencem.

Slika 7 prikazuje, da slovenski učenci v pomembno višjem odstotku primerov poročajo o tem, da nikoli oz. skoraj nikoli ne dobijo povratne informacije s strani učitelja slovenščine. Slaba tretjina učencev poroča, da jim učitelji ne povedo, kako lahko izboljšajo svoj uspeh (v državah OECD je takih le slaba petina učencev); niti jim ne povedo, katera so njihova močna področja/prednosti (skoraj polovica slovenskih učencev napram tretjini učencev iz držav OECD), niti, na katerih področjih bi se lahko še izboljšali (33 % slovenskih učencev proti 20 % učencev iz držav OECD). Pri tem avtorji poudarjajo, da je povratna informacija učencu o njegovem delu pomembna za razvoj zaznane kompetentnosti učenca, ki pa je močan motivacijski »motor« in vodi k boljšim dosežkom (npr. Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005; Chan in Lam, 2010). Iz Slike 7 lahko, vsaj posredno, razberemo, da te povratne informacije niso kakovostne, saj jim manjkajo značilnosti dobre povratne informacije (Puklek Levpušček in Marentič Požarnik, 2005) – niso niti konkretne (Mi pove, na katerih področjih se lahko še izboljšam; Mi pove, kako lahko izboljšam svoj uspeh) niti ne izhajajo iz pozitivnih vidikov učenčevega dela in ne kažejo njegovega relativnega napredka (Me obvešča o mojih prednostih pri tem predmetu).

Zaznana čustvena opora učitelja

Pomemben dejavnik varnega učnega okolja je tudi količina čustvene opore, ki jo zaznavajo učenci s strani učitelja. Čustveno oporo je PISA ugotavljala s tremi postavkami, pri čemer pa so učenci izrazili stopnjo strinjanja s postavkami pri zadnjih dveh urah slovenščine na 4- stopenjski lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – strinjam se in 4 – popolnoma se strinjam) (Slika 8).



Slika 8: Zaznava čustvena opora učitelja s strani učencev.

Če bodo učenci čutili, da učitelj verjame vanje, da se pri pouku lahko dobro odrežejo, da jim prisluhne in da jih razume, potem bodo učitelja prosili za pomoč prej, kot če ne čutijo take opore (Pitzer in Skinner, 2017; Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Pri tem večina slovenskih učencev sporoča, da imajo občutek čustvene podpore s strani učitelja. Kar dve tretjini učencev se strinjata in popolnoma strinjata, da jim učitelj vliva zaupanje, da lahko dobro delajo (64,5 %), da jih učitelj razume (68 %) in tudi, da jim je pripravljen prisluhniti (60,8 %). Kot lahko zaključimo iz teh rezultatov, verjetno ne gre iskati manjše učne opore učiteljev slovenščine v manjši čustveni podpori učencem, pač pa verjetno v drugih dejavnikih – npr. v že omenjeni ciljni usmerjenosti učencev v predstavitev lastnih zmožnosti oz. v izogibanje izkazovanja lastnih nezmožnosti in zaščito lastne samopodobe (Elliot in Church, 1997). V izrazito storilnostno naravnanih šolskih kulturah, kakršna naša je (še zlasti v gimnazijskih programih), kjer so visoke ocene pokazatelj sposobnosti in vrednosti učenca, se učenci pri učnih nalogah osredotočijo predvsem na to, kako pridobiti ugodno mnenje o svojih zmožnostih s strani drugih (Dweck in Leggett, 1988).

Model analize poti za države OECD kaže povezanost treh zaznanih značilnosti učiteljev slovenščine (entuziazem, podpora in povratna informacija) v povezavi z bralno zavzetostjo oz. motivacijo učencev (OECD, 2019b: str. 104). Vse povezave so pomembne s srednjimi napovednimi koeficienti (entuziazem 0,53; podpora 0,43 in povratne informacije 0,47). To pomeni, da če se posamezna učiteljeva značilnost poveča za en standardni odklon, se bralna zavzetost učenca poveča za 0,53/0,43/0,47 standardnega odklona. Zato velja v nadaljnjih sekundarnih analizah slovenskih rezultatov namesto parcialnih povezav med posameznimi spremenljivkami pri učencih in učiteljih oblikovati napovedni model, ki bo zajel tako

dejavnike učencev kot dejavnike učnega okolja (pri učiteljih) in pokazal, kako ti v interakciji delujejo na bralno pismenost učencev.

Zaključki

Dosežki slovenskih učencev v bralni pismenosti kažejo, da osnovnošolski kurikulum in iz njega izhajajoče aktivnosti vključujejo učinkovite načine za razvijanje bralne pismenosti. Izziv pa še vedno predstavljajo velike razlike v bralni pismenosti med spoloma, ki so stabilne od četrtega razreda naprej. Kot kažejo tuje raziskave, bi bila ena od možnih poti za zmanjševanje teh razlik sistematično razvijanje predbralnih spretnosti v predšolskem obdobju in kakovosten pouk začetnega opismenjevanja s poudarkom na razvoju fonoloških sposobnosti. Slovenski rezultati nekaterih dejavnikov učnega okolja pri slovenščini izpostavljajo zlasti potrebo po ozaveščanju srednješolskih učiteljev, da so tudi oni tisti, ki lahko s svojim entuziazmom, zlasti pa z več učne podpore in s kvalitetnejšo povratno informacijo učencem posredno – preko večje motiviranosti učencev za učenje, pripomorejo k boljšim učnim dosežkom nasploh, pa tudi k boljši bralni pismenosti.

Literatura

- Bachmann, C., Luccio, R., in Salvadori, E. (2005) Statistična pomembnost in njen pomen. *Psihološka obzorja* 14(3), str. 7–40.
- Baker, M., in Milligan, K. (2013) *Boy-girl differences in parental time investments: Evidence from three countries* (No. W18893). Canada: National Bureau of Economic Research.
- Bronfenbrenner, U., in Morris, P. A. (2007) *The bioecological model of human development*. V Bronfenbrenner, U. in Morris, P.A. (ur.). *Handbook of child psychology*. Willey and Sons, Inc.
- Cankar, G. (2013) *Bralna pismenost in merjenje napredka v šoli*. V Nolimal, F., in Novaković, T. (ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Chan, J. C. Y., in Lam, S. (2010) Effects of different evaluative feedback on students' self-efficacy in learning. *Instructional Science* 38, str. 37–58.
- Chiu, M. M., in McBride-Chang, C. (2006) Gender, context, and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading* 10(4), str. 331–362.
- Doupona, M. (2017) *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2016. Povzetek rezultatov*. Spletna stran: http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/PIRLS_povzetek.pdf (pridobljeno 6. 2. 2019).

- Dweck, C. S., in Leggett, E. L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95, str. 256–273.
- Elliot, A., in Church, M. A. (1997) A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 72, str. 218–232.
- Federici, R., in Skaalvik, E. (2014) Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International Education Studies* 7(1), str. 21–36.
- Frenzel, A. C., Taxer, J. L., Schwab, C., in Kuhbandner, C. (2019) Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment, *Motivation and Emotion*, 43(2) str. 255–265.
- Halpern, D. F. (2012) *Sex differences in cognitive abilities* (4th ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London in New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Izhodišča kurikularne prenove* (1999). Nacionalni kurikularni svet.
- Keller, M., Woolfolk Hoy, A., Goetz, T., in Frenzel, A. (2016) Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct, *Educational Psychology Review* 28(4), str. 743–769.
- Lietz, P. (2006) A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation* 32, str. 317–344.
- Loveless, T. (2015) *Girls, boys, and reading*. Spletna stran: <https://www.brookings.edu/research/girls-boys-and-reading> (pridobljeno 2. 2. 2019).
- Lynn, R., in Mikk, J. (2009) Sex differences in reading achievement. *Trames* 13(65/58), 1, str. 3–13.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., in Pečjak, S. (2012) *Govor in branje otrok: Ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Moe, A. (2016) Does displayed enthusiasm favors recall, intrinsic motivation and time estimation?. *Cognition and Emotion* 30(7), str. 1361–1369.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., in Foy, P. (2007) *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019 – 2030* (2019). Spletna stran: <https://www.gov.si/>

- novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/ (pridobljeno 3. 5. 2020).
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* (2006). Spletna stran: https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/11/Nacionalna-strategija-za-razvoj-pismenosti_2006.pdf (pridobljeno 14. 3. 2020).
- Nolimal, F., in Novaković, T. (2013) *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Didaktični primeri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nolimal, F., in Novaković, T. (2013) *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- OECD. (2019a) *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019b) *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing.
- Pečjak, S. (2012) *Psihološki vidiki bralne pismenosti: Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., in Peklaj, C. (2006) *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Zavod RS za šolstvo.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., in Mintz, S. (2012) *Secondary classroom assessment scoring system*. VA, Charlottesville: Teachstone.
- Pitzer, J., in E. Skinner (2017) Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year. *International Journal of Behavioral Development* 41(1), str. 15–29.
- Priporočilo Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. Uradni list Evropske unije, 2018/C 189/01. Spletna stran: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604> (pridobljeno 29. 5. 2020)
- Puklek Levpušček, M., in Marentič Požarnik, B. (2005) *Skupinsko delo za aktiven študij*. Ljubljana: CPI FF.
- Puklek Levpušček, M., in Zupančič, M. (2009) *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Reilly, D., Neumann, D. L., in Andrews, G. (2018) *Gender differences in reading and writing: Evidence from the National assessment of educational progress (NAEP)*. Spletna stran: <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000356> (pridobljeno 31. 1. 2019).
- Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 50(1) str. 68–78.

- Schleicher, A. (2019) *PISA 2018. Insights and interpretations*. OECD. Spletna stran: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (pridobljeno 3. 5. 2020).
- Senechal, M., in LeFevre, J. A. (2002) Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development* 73, str. 445–460.
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019) *PISA 2018. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški institut.
- Šterman Ivančič, K., Štigl, S., in Čuček, M. (2019) *PISA 2018 – Predstavitev rezultatov*. Spletna stran: https://www.pei.si/wpcontent/uploads/2019/12/PISA2018_ppt.pdf (pridobljeno 31. 5. 2020).
- Uusen, A., in Muursepp, M. (2012) Gender differences in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 69, str. 1795–1804.
- Whitmire, R. (2010) *Why Boys Fail: Saving Our Sons from an Educational System That's Leaving Them Behind*. New York: AMACOM.

Ima miselnost o nespremenljivosti inteligentnosti učinek v neustrezni bralni samopodobi?

Marjan Šimenc, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
Mojca Štraus, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport

» Za uspeh se je treba potruditi,« je navodilo, ki ga starši pogosto ponujajo svojim otrokom in učitelji svojim učencem, ko le-ti naletijo na učne težave. Vendar se zdi, da to navodilo otroci in učenci pogosto preslišijo. Ali pa ga razumejo narobe? Nekateri se le vržejo v ponavljanje istega, do sedaj neuspešnega, pristopa k učenju, za nekatere druge pa se zdi, da so obupali, ker tako ali tako ne morejo nič.

Magajna in sodelavci navajajo, da je problem šolske neuspešnosti kompleksen in trdovraten ter ima različne pojavne oblike (Magajna et al., 2008: str. 15). Tipi težav se ločijo glede na primarne vzroke v okolju in/ali posamezniku (ibid.: str. 16). O posledicah nerazrešenih učnih težav pa pravijo: »Razširjen in trdovraten problem učnih težav in šolske neuspešnosti ima torej daljnosežne posledice, tako za posameznikovo funkcioniranje in kakovost življenja kot tudi za funkcioniranje širše družbe z vidika razvoja človeških virov, konkurenčnosti in socialne kohezivnosti.« (ibid.: str. 20).

V raziskavah so ugotovili (npr. Dweck, 2007), da se učne težave povezujejo z vprašanjem prepričanj oziroma miselnosti o (ne)spremenljivosti inteligentnosti in posledicah teh prepričanj za učno uspešnost. Ameriška zveza psihologov (*American Psychological Association*) je prepoznavo, da prepričanja učencev o inteligentnosti in sposobnostih vplivajo na njihove spoznavne procese in učenje, uvrstila kot prvo med dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje od vrtca do srednje šole (*American Psychological Association*, 2015). To načelo se opira na teoretske izpeljave Carol Dweck o pomenu tovrstnega razmišljanja ne le na področju izobraževanja otrok in mladih, temveč tudi na drugih področjih in tudi za odrasle (Dweck, 2007).

Izhodišče pričujočega članka je, da ljudje različne psihološke lastnosti, na primer inteligentnost, lahko razumejo kot (bolj) nespremenljive, fiksne oziroma toge ali, na drugi strani, kot (bolj) spremenljive oziroma prožne (npr. Dweck in Yeager, 2019). Pola teh miselnosti imenujemo fiksna in razvojna miselnost. Obstajajo številne raziskave o teh miselnostih (npr. DeLuca, Coombs in LaPointe-McEwan, 2019; Dweck, 2012, Hwang, Reyes in Eccles, 2019; Lee in Seo, 2019, Macnamara in Rupani, 2017; Ng, 2018; Yan, Thai in Bjork, 2014), pozitivnih posledicah razvojne miselnosti za t. i. kognitivno blagostanje, na primer učno uspešnost, ter druge dimenzije blagostanja, kot so socialno, psihološko in fizično blagostanje (van Aalderen-Smeets in Walma van der Molen, 2018; Bejjani, DePasque in Tricomi, 2019; Bostwick et al., 2019; Burnette et al., 2020; Costa in Faria, 2018; Leroy et al., 2007; Martin, 2015; Rattan, Good in Dweck, 2012; Sheldrake, 2016) ter tudi, ali glede privzemanja določene miselnosti obstaja razlika med spoloma (Dweck, 1986; Macnamara in Rupani, 2017; Hwang, Reyes in Eccles, 2019). V članku se naslanjamo na dihotomno razumevanje miselnosti, se pa raziskave ukvarjajo tudi z zveznim konstruktom (glej npr. Yeager in Dweck, 2019). Zaradi koristi, ki jih prinaša razvojna miselnost, veliko raziskav naslavlja spreminjanje fiksne miselnosti v razvojno (Bettinger et al., 2018; Good, Aronson in Inzlicht, 2003; Haimovitz in Dweck, 2016; Mrazek et al., 2018; Sisk et al., 2018). Lahko se zdi naravno, da bodo otroci staršev z razvojno miselnostjo tudi sami sprejemali razvojno miselnost. Vendar raziskave glede tega niso enoznačne (Gunderson et al., 2013; Park et al., 2016). Nekatere raziskave so opozorile na povezavo z načinom hvaljenja otrok (Gunderson et al., 2013). Haimowitz in Dweck (2016) sta ugotovili, da je pri spodbujanju otrok k sprejemanju razvojne miselnosti pomembno, kako se odrasli odzivamo ob neuspehu: ali ga razumemo kot nekaj uničujočega ali kot izziv. Povezava s fiksno miselnostjo otrok se zdi smiselna, saj je pričakovati, da se otroci negativnemu odzivu odraslih na napako lahko prilagajajo tako, da se izogibajo situacijam, kjer bi napako lahko storili. To pa pomeni, da se izogibajo tudi situacijam, iz katerih bi se lahko nekaj naučili, kar privede do tega, da v učenju zaostajajo za učenci, ki neuspeh sprejemajo kot pot do uspeha.

V članku najprej obravnavamo pojavnost fiksne miselnosti med slovenskimi 15-letniki, osrednja tema pa je raziskovanje konteksta, ki ga za odnos med dejansko zmožnostjo in samopodobo učencev, ki sicer ni enoznačen (Marsh in Craven, 2006), ti miselnosti oblikujeta. Dunning (2005) in Ehrlinger et al. (2008) opisujejo, da ljudje težko natančno presodimo svoje dejanske zmožnosti. Praviloma naj bi bili preveč samozavestni, kar so poimenovali Dunning-Krugerjev učinek (Kruger in Dunning, 1999). Vendar so nadaljnje raziskave tem trditvam nasprotovale (Nuhfer

et al., 2016; Nuhfer et al., 2017) in pokazale, da obstaja »dobra« poveza-va med dejansko zmožnostjo in samooceno ter da so v povprečju v samo-oceni bolj natančne ženske, medtem ko so moški nekoliko preveč samo-zavestni (Watson et al., 2019). Ehrlinger in Dweck (2016) sta si zastavili vprašanje o natančnosti samoocene študentov v normativni primerjavi z drugimi glede na miselnost, ki jo sprejemajo. Pokazali sta, da so v skupi-ni študentov s preveliko samozavestjo študenti s fiksno miselnostjo še bolj samozavestni kot ostali.

V članku raziskujemo branje slovenskih 15-letnikov z uporabo po-datkov PISA 2018 glede vprašanja, ali se sprejemanje fiksne miselnosti odraža v samopodobi, ki se ne ujema z dejanskimi zmožnostmi branja. Raziskave so pokazale, da se (bralna) samopodoba povezuje z (bralno) zmožnostjo v obe smeri, obe sta vzrok in posledica druga druge (Marsh in Craven, 2006). V članku analiziramo učinek dejanske zmožnosti branja na samopodobo učencev, in sicer primerjalno med učenci s fiksno misel-nostjo in učenci z razvojno miselnostjo. Pri tem izhajamo iz tega, da če je, na primer, za učence s fiksno miselnostjo ob sicer enakem bralnem dosež-ku samopodoba višja od samopodobe učencev z razvojno miselnostjo, je smiselno vprašanje, ali gre za previsoko samopodobo učencev s fiksno mi-selnostjo ali prenizko samopodobo učencev z razvojno miselnostjo.

Raziskovalna vprašanja

Glede na zgoraj navedene raziskave o povezanosti med miselnostjo, dejan-skimi zmožnostmi in samopodobo si zastavljamo naslednja raziskovalna vprašanja:

- 1) Ali je fiksna miselnost pogostejša med fanti kot dekleti?

Postavljamo domnevo, da se pogostost fiksne miselnosti med fanti in dekleti ne razlikuje, kar bi se skladalo z ugotovitvami Hwang, Reyes in Eccles (2019) ter Macnamara in Rupani (2017).

- 2) Ali je fiksna miselnost pogostejša med šibkejšimi kot med dobrimi bralci in bralkami?

Postavljamo domnevo, da je fiksna miselnost pogostejša pri učencih z nižjimi dosežki. To bi se skladalo z ugotovitvami Marsh et al. (2016) in Dweck (2008), vendar pa Hwang, Reyes in Eccles (2019) povezanosti z do-sežki niso zaznali.

- 3) Ali se bralna samopodoba fantov in deklet s fiksno miselnostjo raz-likuje od bralne samopodobe sovrstnikov z razvojno miselnostjo?

Tudi tu postavljamo domnevo o negativni povezanosti fiksne miselnosti tako z dosežki kot s samopodobo. Predvidevamo, da so bralni dosežki in bralna samopodoba fantov in deklet s fiksno miselnostjo v povprečju nižji od dosežkov in samopodobe fantov in deklet z razvojno miselnostjo. To bi se skladalo z ugotovitvami Good, Rattan in Dweck (2012), Marsh et al. (2016) in Yeager et al. (2018).

- 4) Ali se pri šibkejših bralcih in bralkah učinek¹ (povezanost) dejanske bralne pismenosti na bralno samopodobo ob fiksni miselnosti razlikuje od učinka ob razvojni miselnosti?

Naj pojasnimo, zakaj se omejujemo na šibkejše bralce in bralke.² Marsh et al. (2016) so pokazali, da razvoj medsebojno vzročnega odnosa med dosežki in samopodobo ni preprost in da je vlaganje truda v učenje (še posebno) za tiste z nižjo samopodobo »dvorezen meč«, saj je lahko njihova samopodoba še bolj poškodovana. V članku se omejujemo na šibkejše bralce in bralke z namenom dobiti bolj jasno sliko konteksta fiksne miselnosti, za katero že ob tretjem raziskovalnem vprašanju domnevamo, da je med šibkejšimi bralci in bralkami pogostejša. Četrto raziskovalno vprašanje lahko razdelimo na dve podvprašanji:

- 4a) Ali se ob enaki bralni pismenosti bralna samopodoba učencev z razvojno in učencev s fiksno miselnostjo razlikuje?
- 4b) Ali se ob spremembi bralne pismenosti velikost spremembe bralne samopodobe učencev z razvojno in učencev s fiksno miselnostjo razlikuje?

Ob manku raziskav in mešanih rezultatih nekaterih delno relevantnih predhodnih raziskav (Ehrlinger in Dweck, 2016; Watson et al., 2019; Sheldrake, 2016) tu postavljanje domnev ni neposredno. Glede na negativno povezanost fiksne miselnosti z dosežki, ki so jo ugotovile prej omenjene raziskave, postavljamo domnevo, da se bo samopodoba učencev s fiksno miselnostjo od samopodobe tistih z razvojno miselnostjo razlikovala nasploh, kar naslavljamo v tretjem raziskovalnem vprašanju, in tudi v primerjavah skupin z enakimi bralnimi dosežki. Nadalje domnevamo, da se bo med skupinama razlikovala velikost spremembe v samopodobi, ki jo predstavlja enako višja bralna pismenost.³ Pri tem predvidevamo, da bodo ob enako višjih dosežkih učenci s fiksno miselnostjo izražali višjo

1 Izraz »učinek« v članku uporabljamo v smislu standarda poročanja rezultatov regresijskih analiz (kar bomo uporabili kot analitični postopek za to raziskovalno vprašanje) in torej ne v smislu morebitnega vzročnega vpliva.

2 Natančna opredelitev je navedena v metodah.

3 Kar imenujemo naklon učinka višje pismenosti.

samopodobo, kot bi jo pričakovali glede na njihove dosežke. To bi se skladalo z Ehrlinger in Dweck (2016).

Metode

V analizi bomo uporabili podatke iz raziskave PISA 2018, v kateri je bilo glavno področje preverjanja branje. Za vsebinski opis spektra zmožnosti branja, ki jih mladi izkažejo na preizkusu PISA, je mednarodna lestvica dosežkov razdeljena v hierarhično organizirane ravni bralne pismenosti oziroma ravni bralnih dosežkov (OECD, 2019a).

Vzorec

Vzorec slovenskih 15-letnikov, ki ga bomo uporabili za našo analizo, vključuje 6401 učenca, od tega 2993 deklet in 3408 fantov, ki skupaj reprezentativno predstavljajo 17.138 učencev, od tega 49 odstotkov deklet in 51 odstotkov fantov. V analizah za prva tri raziskovalna vprašanja bomo uporabili podatke celotnega vzorca PISA 2018 za Slovenijo. Za zadnje raziskovalno vprašanje o učinku fiksne miselnosti na odnos med dosežki in samopodobo pa bomo uporabili vzorec t. i. šibkejših bralcev in bralk. S tem izrazom v članku opredeljujemo učence, ki so na mednarodni lestvici bralne pismenosti PISA dosegli rezultate na 3. ravni ali nižje. V vzorcu šibkejših bralcev in bralk je 4912 učencev, od tega 2091 deklet in 2821 fantov, ki skupaj reprezentativno predstavljajo 12.294 učencev, od tega 44 odstotkov deklet in 56 odstotkov fantov. Večji delež fantov med šibkejšimi bralci in bralkami je posledica v splošnem nižjih bralnih dosežkov fantov, kar je znano že iz drugih rezultatov (OECD, 2019a; Mullis et al., 2017).

Mere

Bralni dosežek: Bralni dosežki v raziskavi PISA so mednarodno primerljive mere zmožnosti branja (za več glej npr. OECD, 2019c). Bralni dosežek slovenskih 15-letnikov je bil leta 2018 nad povprečjem OECD (495 točk na mednarodni lestvici v primerjavi s povprečjem OECD 487 točk (OECD, 2019a; Šterman Ivančič, 2019). Povprečni dosežek šibkejših bralcev in bralk, za katere bomo analize opravili posebej, pa je 455 točk.

Miselnost o (ne)spremenljivosti intelligence: Podatek o fiksni oziroma razvojni miselnosti izhaja iz vprašanja v vprašalniku PISA 2018 za učence o strinjanju s trditvijo »Tvoja inteligenca je nekaj, česar ne moreš bistveno spremeniti«, pri čemer so učenci izbirali med odgovori »Sploh se ne strinjam«, »Ne strinjam se«, »Strinjam se« in »Popolnoma se strinjam«. Te odgovore smo dihonomizirali v strinjanje oziroma nestrinjanje. Za učence, ki so se strinjali s trditvijo, opredelimo, da sprejemajo fiksno miselnost, in za učence, ki se s trditvijo niso strinjali, da sprejemajo razvojno miselnost.

Osnovna analiza teh podatkov, ki je na voljo v mednarodnem in nacionalnem poročilu o raziskavi (OECD, 2019a; Šterman Ivančič, 2019), pokaže, da se v Sloveniji 51 odstotkov 15-letnikov ne strinja s to trditvijo. Torej po naši opredelitvi 51 odstotkov slovenskih 15-letnikov sprejema razvojno in 49 odstotkov fiksno miselnost.

Mere bralne samopodobe: V bazi PISA 2018 je na voljo več mer bralne samopodobe, ki jih podrobneje navajamo v nadaljevanju. Za vse mere velja, da so bili na podlagi odgovorov učencev na posamezne postavke v sklopu vprašanj za določeno mero na mednarodni ravni izpeljani indeksi na intervalnih lestvicah tako, da je povprečje OECD enako o in standardni odklon 1 (v standardizaciji je vsem državam dodeljena enaka utež) (OECD, 2019c). Negativna vrednost indeksa v mednarodni bazi torej ne nakazuje negativnega odgovora na postavke, iz katerih je indeks izpeljan, ampak odgovore, ki so manj pozitivni (ali bolj negativni) od povprečnega odgovora v državah OECD. Podobno pozitivna vrednost nakazuje bolj pozitivne (ali manj negativne) odgovore od povprečnega odgovora v državah OECD. Pri vseh merah bralne samopodobe so učenci za izkaz svojega (ne)strinjanja lahko izbirali med odgovori »Sploh se ne strinjam«, »Ne strinjam se«, »Strinjam se« in »Popolnoma se strinjam«. Postavke v sklopih vprašanj za določeno mero zaradi berljivosti navajamo le v moški obliki.

Samopodoba o bralni kompetentnosti: Podatek je pridobljen na podlagi stopnje (ne)strinjanja z naslednjimi postavkami: »Sem dober bralec«, »Sposoben sem razumeti težka besedila« in »Tekoče berem«. Za učence z višjimi vrednostmi indeksa v naših interpretacijah navajamo, da izražajo višjo samopodobo ali da imajo višjo samopodobo, in za učence z nižjimi vrednostmi indeksa, da izražajo ali imajo nižjo samopodobo.

Zaznava težav pri branju nasploh: Podatek je pridobljen na podlagi stopnje (ne)strinjanja z naslednjimi postavkami: »Vedno sem imel težave z branjem«, »Besedilo moram večkrat prebrati, da bi ga popolnoma razumel« in »Težko mi je odgovoriti na vprašanja o besedilu«. Za učence z višjimi vrednostmi indeksa v naših interpretacijah navajamo, da zaznavajo več, višjo raven ali večji obseg težav oziroma več ali bolj zaznavajo težave pri svojem branju nasploh. Za učence z nižjimi vrednostmi indeksa navajamo, da tega zaznavajo manj.

Zaznava težav na preizkusu branja PISA: Vprašalnik za učence v raziskavi PISA 2018 je vključeval tudi vprašanje, kaj mislijo o bralnih nalogah v preizkusu PISA, ki so ga pravkar zaključili. Podatek o zaznavi težav na tem preizkusu je pridobljen na podlagi stopnje (ne)strinjanja z naslednjimi postavkami: »Veliko besed nisem razumel«, »Veliko besedil je bilo pretežkih zame« in »Izgubil sem se, ko sem moral krmariti med

različnimi stranmi«. Za učence z višjimi vrednostmi indeksa v naših interpretacijah navajamo, da so na preizkusu zaznali več, višjo raven ali večji obseg težav oziroma več ali bolj zaznali težave. Za učence z nižjimi vrednostmi indeksa navajamo, da tako zaznavajo manj.

Za prvi oris teh mer so v Tabeli 1 njihove medsebojne korelacije.

Tabela 1: Korelacije med merami bralne samopodobe in dosežki iz raziskave PISA 2018 za slovenske 15-letnike.

Mere bralne samopodobe in dosežki	Zaznava težav pri branju nasploh	Zaznava težav na preizkusu branja PISA	Bralni dosežek
samopodoba o bralni kompetentnosti	-0,40 (0,02)	-0,34 (0,02)	0,34 (0,02)
zaznava težav pri branju nasploh		0,47 (0,02)	-0,24 (0,01)
zaznava težav na preizkusu branja PISA			-0,34 (0,02)

Opomba: Standardne napake so navedene v oklepajih.

Vir: Baza podatkov PISA 2018, lastni izračuni.

Razvidno je, da vse mere bralne samopodobe in dosežki medsebojno korelirajo, kar govori v prid temu, da jih razumemo za kazalnike odnosa do lastnega branja. Največja korelacija je med zaznavo težav pri branju nasploh in zaznavo težav na preizkusu branja PISA, ki je 0,47, kar je tudi po absolutni vrednosti največja korelacija.

Analize

Za prva tri raziskovalna vprašanja smo uporabili izračun povprečja mer, torej bralnega dosežka in zgoraj opisanih mer samopodobe, za relevantne skupine učencev glede na spol in glede na sprejemanje razvojne oziroma fiksne miselnosti. Razliko v povprečjih med relevantnimi skupinami ugotavljamo s t-testom. Te analize smo izvedli na celotnem vzorcu 15-letnikov, ki so sodelovali v raziskavi PISA 2018, za tretje raziskovalno vprašanje pa smo jih izvedli tudi za podskupino šibkejših bralcev in bralk.

Za četrto raziskovalno vprašanje smo uporabili linearno regresijsko analizo, ki smo jo izvedli le na podskupini šibkejših bralcev in bralk. S preliminarnimi analizami (na voljo pri soavtorici) smo preverili, ali je povezanost med bralnim dosežkom in merami samopodobe vsaj v grobem linearna.

Kriterijske spremenljivke v naših modelih linearne regresije so torej tri mere bralne samopodobe, napovednika pa sta bralni dosežek na preizkusu branja PISA 2018, ki je zvezna spremenljivka, in dihotomizirani odgovor o sprejemanju razvojne oziroma fiksne miselnosti o inteligenci. V modele je vključen tudi križni učinek obeh napovednikov. Pri tem smo

za boljšo predstavljenost rezultatov regresijske analize mere dosežkov in mere samopodobe standardizirali na skupino šibkejših bralcev in bralk. Ko v interpretacijah rezultatov regresijskih analiz govorimo o povprečjih in standardnih odklonih dosežkov in mer samopodobe, torej govorimo o povprečjih in razpršenosti teh mer znotraj skupine šibkejših bralcev in bralk.

Za analize smo uporabili statistični paket SPSS 24.0 in aplikacijo IDB Analyzer (IEA, brez datuma), kar je omogočalo izračun statističnih parametrov in njihovih populacijskih ocen ter standardnih napak z uporabo ustreznih vzorčnih uteži in vseh deset ocen bralnega dosežka v bazi PISA 2018. Z uporabo standardnih napak ocen je mogoče pri izbrani stopnji tveganja ugotavljati statistično pomembnost vzorčnih razlik. V članku statistično pomembnost ugotavljamo pri stopnji tveganja 5 odstotkov.

Rezultati

Ali je fiksna miselnost pogostejša med fanti kot deklet?

Postavili smo domnevo, da razlik med spoloma v Sloveniji ni, kar bi se skladalo z rezultati Hwang, Reyes in Eccles (2019). Analiza je pokazala, da se je med slovenskimi 15-letniki, ki so leta 2018 sodelovali v raziskavi PISA, 48 odstotkov deklet in 49 odstotkov fantov strinjalo s trditvijo »Tvoja inteligenca je nekaj, česar ne moreš bistveno spremeniti«. Pri obeh spolih torej skoraj polovica sprejema fiksno miselnost. Razlika med spoloma ni statistično pomembna. Odgovor na prvo raziskovalno vprašanje je torej, da je sprejemanje fiksne miselnosti v Sloveniji enako (pre)pogosto med fanti in deklet.

Ali je fiksna miselnost pogostejša med šibkejšimi kot med dobrimi bralci in bralkami?

Bralni dosežki so na mednarodni lestvici PISA opredeljeni po ravneh, od dosežkov pod 1. ravno do dosežkov na najvišji, 6. ravni pismenosti. Ker imajo le majhni deleži učencev dosežke na najnižji oziroma najvišji ravni, smo za večjo preglednost in stabilnost rezultatov ravni dosežkov združili tako, da obravnavamo približno po tretjino učencev v skupinah z 1) dosežki na 2. ravni ali nižje, kjer so bralni dosežki 33 odstotkov deklet in 52 odstotkov fantov, 2) dosežki na 3. ravni, kjer so bralni dosežki 33 odstotkov deklet in 26 odstotkov fantov, in 3) dosežki na 4. ravni ali višje, kjer so bralni dosežki 34 odstotkov deklet in 22 odstotkov fantov. Odstotki sprejemanja fiksne miselnosti po teh ravneh po spolu so predstavljeni v Tabeli 2.

Tabela 2: Odstotki sprejemanja fiksne miselnosti po ravneh bralne pismenosti PISA po spolu.

Ravni bralne pismenosti PISA	Vsi	Dekleta (D)	Fantje (F)	Razlika (D-F)
2. raven ali nižje	59 (1,2)	62 (1,8)	57 (1,6)	5 (2,4)
3. raven	44 (1,5)	47 (2,1)	42 (2,0)	4 (2,9)
4. raven ali višje	38 (1,5)	36 (1,9)	41 (2,5)	-5 (3,1)
skupaj	49 (0,8)	48 (1,1)	49 (1,2)	-2 (1,6)

Opomba: Standardne napake so navedene v oklepajih.

Vir: Baza podatkov PISA 2018, lastni izračuni.

Analiza pokaže, da z višjo bralno pismenostjo sprejemanje fiksne miselnosti upada. To velja tako za vse učence skupaj kot ločeno za dekleta in fante. Sklepamo lahko torej, da je pri šibkejših bralcih in bralkah sprejemanje fiksne miselnosti pogostejše. Pri tem nekoliko odstopajo fantje z višjimi dosežki, ki v podobnem deležu kot fantje s srednjimi dosežki sprejemajo fiksno miselnost (41 oziroma 42 odstotkov). Ta rezultat je še eden od pokazateljev razlik med spoloma glede branja in odnosa do njega.

Ali se bralna samopodoba deklet in fantov s fiksno miselnostjo razlikuje od bralne samopodobe sovrstnikov z razvojno miselnostjo?

Bralno samopodobo smo opredelili s tremi merami. To so: samopodoba o bralni kompetentnosti, zaznava težav pri branju nasploh in zaznava težav na preizkusu branja PISA. Na podlagi predhodnih raziskav smo domnevali, da se bodo razlike v bralnih dosežkih in bralni samopodobi med tistimi z razvojno in tistimi s fiksno miselnostjo pokazale tudi v naši analizi.

Analizo za to raziskovalno vprašanje smo izvedli dvakrat, prvič na celotni populaciji slovenskih 15-letnikov in drugič na izbrani podskupini šibkejših bralcev in bralk. V Tabeli 3 so predstavljeni rezultati analize za celotno populacijo slovenskih 15-letnikov in v Tabeli 4 za skupino šibkejših bralcev in bralk.

Rezultati analize kažejo jasne razlike v bralni samopodobi med tistimi z razvojno in tistimi s fiksno miselnostjo. Najprej, tako dekleta kot fantje z razvojno miselnostjo imajo povprečno višje dosežke od deklet oziroma fantov s fiksno miselnostjo. Razlika pri dekletih je 36 točk in pri fantih 28 točk na mednarodni lestvici bralne pismenosti PISA. Kontekstualni pomen teh vrednosti lahko pridobimo iz podatka, da je razpon ene ravni bralne pismenosti na lestvici PISA opredeljen z 73 točkami (OECD, 2019a); razlika v povprečnih dosežkih med dekleti z razvojno

in dekleti s fiksno miselnostjo je torej polovica ene ravni dosežkov na mednarodni lestvici PISA. Pri fantih je ta razlika nekoliko manjša.

Tabela 3: Bralni dosežki in bralna samopodoba slovenskih 15-letnikov glede na sprejemanje fiksne oziroma razvojne miselnosti, po spolu.

Dekleta	Vsa dekleta	Razvojna miselnost (52 odstotkov)	Fiksna miselnost (48 odstotkov)	Razlika (razvojna – fiksna)
bralni dosežek	517 (1,9)	536 (2,6)	500 (3,1)	36 (3,1)
samopodoba o bralni kompetentnosti	0,17 (0,02)	0,25 (0,03)	0,09 (0,03)	0,16 (0,04)
zaznava težav pri branju nasploh	-0,01 (0,02)	-0,10 (0,02)	0,08 (0,03)	-0,18 (0,04)
zaznava težav na preizkusu branja PISA	0,00 (0,02)	-0,14 (0,03)	0,14 (0,03)	-0,27 (0,04)

Fantje	Vsi fantje	Razvojna miselnost (51 odstotkov)	Fiksna miselnost (49 odstotkov)	Razlika (razvojna – fiksna)
bralni dosežek	475 (1,7)	493 (2,6)	465 (3,0)	28 (3,0)
samopodoba o bralni kompetentnosti	0,02 (0,02)	0,09 (0,03)	-0,05 (0,03)	0,14 (0,04)
zaznava težav pri branju nasploh	-0,05 (0,02)	-0,11 (0,03)	0,01 (0,03)	-0,12 (0,04)
zaznava težav na preizkusu branja PISA	-0,04 (0,02)	-0,17 (0,03)	0,10 (0,04)	-0,27 (0,05)

Opomba: Standardne napake so navedene v oklepajih.

Vir: Baza podatkov PISA 2018, lastni izračuni.

Po drugi strani lahko razlike vrednotimo v standardiziranih vrednostih, izpeljanih za celotno populacijo slovenskih 15-letnikov.⁴ Razlika v standardiziranih vrednostih bralnih dosežkov pri dekletih predstavlja 38 odstotkov standardnega odklona bralnih dosežkov v celotni populaciji, pri fantih pa 30 odstotkov.

Prav tako vse tri mere kažejo (povprečno) ugodnejšo bralno samopodobo za fante in dekleta z razvojno miselnostjo v primerjavi s sovrstniki s fiksno miselnostjo. Dekleta in fantje z razvojno miselnostjo imajo v povprečju višjo samopodobo o bralni kompetentnosti in zaznavajo manj težav pri branju v splošnem in na samem preizkusu branja PISA. Poglejmo te primerjave še v specifični skupini šibkejših bralcev in bralk, kar predstavljamo v Tabeli 4.

4 Tabelačni podatki so na voljo pri soavtorici.

Tabela 4: Bralni dosežki in bralna samopodoba šibkejših bralcev in bralk glede na sprejemanje fiksne oziroma razvojne miselnosti, po spolu.

Dekleta	Vsa dekleta	Razvojna miselnost (46 odstotkov)	Fiksna miselnost (54 odstotkov)	Razlika (razvojna – fiksna)
bralni dosežek	473 (2,6)	487 (3,7)	464 (3,3)	23 (4,7)
samopodoba o bralni kompetentnosti	0,00 (0,02)	0,04 (0,03)	-0,04 (0,03)	0,09 (0,04)
zaznava težav pri branju nasploh	0,13 (0,02)	0,04 (0,03)	0,20 (0,03)	-0,16 (0,04)
zaznava težav na preizkusu branja PISA	0,20 (0,02)	0,08 (0,03)	0,29 (0,04)	-0,21 (0,05)

Fantje	Vsi fantje	Razvojna miselnost (48 odstotkov)	Fiksna miselnost (52 odstotkov)	Razlika (razvojna – fiksna)
bralni dosežek	442 (2,1)	456 (2,9)	434 (2,7)	22 (3,6)
samopodoba o bralni kompetentnosti	-0,12 (0,02)	-0,07 (0,03)	-0,17 (0,03)	0,10 (0,04)
zaznava težav pri branju nasploh	0,04 (0,02)	-0,02 (0,04)	0,10 (0,03)	-0,11 (0,05)
zaznava težav na preizkusu branja PISA	0,11 (0,03)	-0,01 (0,04)	0,22 (0,04)	-0,23 (0,05)

Opomba: Standardne napake so navedene v oklepajih.

Vir: Baza podatkov PISA 2018, lastni izračuni.

Tudi za šibkejše bralce in bralke se kaže pozitivna povezanost razvojne miselnosti z bralnimi dosežki in bralno samopodobo, kot smo jo ugotovili za celotno populacijo slovenskih 15-letnikov. Šibkejše bralke z razvojno miselnostjo imajo povprečno višje bralne dosežke, višjo samopodobo o svoji bralni kompetentnosti, manj težav zaznavajo pri branju nasploh in poročajo o manj težavah na preizkusu branja PISA kot sovrstnice s fiksno miselnostjo. Šibkejši bralci imajo na splošno nižje ravni bralne samopodobe od šibkejših bralk, vendar pa so tudi pri teh fantih prisotne pozitivne povezave z razvojno miselnostjo – tisti z razvojno miselnostjo izkazujejo ugodnejše kazalnike dosežkov in samopodobe od sovrstnikov s fiksno miselnostjo.

Ali so te korelacijske povezave za šibkejše bralce in bralke drugačne od povezav za celotno populacijo? Gledano v vrednostih indeksov iz baze PISA 2018, so razlike med šibkejšimi bralci in bralkami z razvojno miselnostjo in tistimi s fiksno miselnostjo v primerjavi s celotno populacijo, razumljivo, manjše pri dosežkih (ker so razlike med dosežki manjše), pri

merah samopodobe pa je več podobnosti. Zanimivo je, da je največja podobnost glede zaznave težav pri branju nasploh.

Za pripravo konteksta nadaljnjih analiz znotraj skupine šibkejših bralcev in bralk pogledjmo rezultate še v standardiziranih vrednostih, izpeljanih za to skupino (tabelarični podatki so pri soavtorici). Tako za dekleta kot fante je razlika v bralnih dosežkih med tistimi z razvojno in tistimi s fiksno miselnostjo tudi v tem primeru skoraj tretjina standardnega odklona, razlika v zaznavanju težav na preizkusu branja PISA pa je med petino in četrtno standardnega odklona – torej nekoliko manjša, kot je razlika v standardiziranih vrednostih v celotni populaciji. To bi utegnilo izhajati iz tega, da so procesi oblikovanja samopodobe učno šibkejših učencev drugačni od procesov za učno uspešnejše učence (Marsh idr., 2016).

Ali se za šibkejše bralce in bralke učinek dejanske bralne pismenosti na bralno samopodobo ob fiksni miselnosti razlikuje od učinka ob razvojni miselnosti?

Omenili smo že, da ima to raziskovalno vprašanje dve podvprašanji:

- 4a) Ali se ob enaki bralni pismenosti ravni bralne samopodobe med tistimi z razvojno in tistimi s fiksno miselnostjo razlikujejo?
- 4b) Ali se ob spremembi bralne pismenosti naklon spremembe bralne samopodobe med tistimi z razvojno in tistimi s fiksno miselnostjo razlikuje?

Z do sedaj opravljenimi primerjavami bralne samopodobe med skupinami 15-letnikov z razvojno in fiksno miselnostjo smo predstavili splošno sliko na ravni povprečij mer v teh skupinah. Iz teh primerjav je videti, da šibkejši bralci in bralke s fiksno miselnostjo ne le nimajo višje bralne samopodobe od sovrstnikov z razvojno miselnostjo, ampak imajo to samopodobo nižjo. To bi nasprotovalo uvodoma povzetim ugotovitvam Ehrlinger in Dweck (2016) o previsoki samopodobi tistih s fiksno miselnostjo.

Vendar v dosedanjih analizah nismo upoštevali, da dejanska zmožnost branja, ki je tudi med šibkejšimi bralci in bralkami raznolika, igra vlogo v oblikovanju samopodobe. Naslavljanje domneve o preveliki samopodobi je zato treba zasnovati kot obravnavo razlik v samopodobi med tistimi z razvojno in tistimi s fiksno miselnostjo, ki imajo sicer podobne bralne dosežke. Podobno se lahko vprašamo, kakšen je učinek višjih dosežkov na višjo samopodobo za skupino z razvojno in za skupino s fiksno miselnostjo. Tovrstne učinke smo analizirali z regresijsko analizo posameznih mer samopodobe, pri čemer smo kot napovednik uporabili bralni

dosežek in obenem v model vključili križni učinek fiksne miselnosti.⁵ Rezultati so predstavljeni v Tabeli 5.

Tabela 5: Rezultati regresijske analize učinka bralne zmožnosti na štiri mere bralne samopodobe glede na fiksno oziroma razvojno miselnost za skupino šibkejših bralcev in bralk.

Samopodoba o bralni kompetentnosti	Dekleta	Fantje
delež pojasnjene variance (R ²)	0,05 (0,01)	0,04 (0,01)
raven samopodobe ob povprečnem dosežku in razvojni miselnosti (konstanta)	0,03 (0,03)	0,00 (0,03)
sprememba ravni samopodobe ob povprečnem dosežku in fiksni miselnosti	-0,02 (0,05)	-0,06 (0,05)
naklon učinka bralne pismenosti ob razvojni miselnosti	0,23 (0,04)	0,24 (0,04)
sprememba v naklonu učinka bralne pismenosti ob fiksni miselnosti (križni učinek)	0,00 (0,05)	-0,07 (0,06)

Zaznava težav pri branju nasploh	Dekleta	Fantje
delež pojasnjene variance (R ²)	0,04 (0,01)	0,03 (0,01)
raven zaznave ob povprečnem dosežku in razvojni miselnosti (konstanta)	0,05 (0,03)	-0,10 (0,04)
sprememba ravni zaznave ob povprečnem dosežku in fiksni miselnosti	0,10 (0,04)	0,05 (0,05)
naklon učinka bralne pismenosti ob razvojni miselnosti	-0,22 (0,04)	-0,10 (0,04)
sprememba v naklonu učinka bralne pismenosti ob fiksni miselnosti (križni učinek)	0,04 (0,06)	-0,14 (0,07)

Zaznava težav na preizkusu branja PISA	Dekleta	Fantje
delež pojasnjene variance (R ²)	0,06 (0,01)	0,06 (0,02)
raven zaznave ob povprečnem dosežku in razvojni miselnosti (konstanta)	0,02 (0,04)	-0,16 (0,04)
sprememba ravni zaznave ob povprečnem dosežku in fiksni miselnosti	0,15 (0,05)	0,16 (0,05)
naklon učinka bralne pismenosti ob razvojni miselnosti	-0,22 (0,04)	-0,18 (0,04)
sprememba v naklonu učinka bralne pismenosti ob fiksni miselnosti (križni učinek)	-0,03 (0,05)	-0,07 (0,07)

Opomba: Analize so opravljene na standardiziranih vrednostih vseh zveznih mer. Standardne napake so v oklepajih. Statistično pomembne vrednosti so v krepkem tisku.

Vir: Baza podatkov PISA 2018, lastni izračuni.

- 5 Vključitev križnega učinka fiksne miselnosti v regresijski model omogoča preverbo, ali se odnos med dosežki in samopodobo za tiste s fiksno miselnostjo razlikuje od tega odnosa za tiste z razvojno miselnostjo.

Najprej povejmo, da z modeli učinkov bralnih dosežkov na mere bralne samopodobe v naši analizi pojasnimo le manjše deleže variance v bralnih samopodobah, največ do 6 odstotkov. To je pričakovano, saj so regresijski modeli zelo preprosti, na oblikovanje samopodobe pa znano deluje še vrsta drugih (prepoznanih in nepreznanih) dejavnikov (Marsh in Craven, 2006). Vendar s preprostim regresijskim modelom poskušamo ohranjati jasnost interpretacij o povezanosti med bralno pismenostjo in bralno samopodobo ter kontekstom, ki ga pri tem določa miselnost o (ne)spremenljivosti inteligence.

Poglejmo podrobneje rezultate regresijskih analiz za posamezne mere bralne samopodobe.⁶

Samopodoba o bralni kompetentnosti

Za samopodobo o bralni kompetentnosti lahko iz rezultatov naše analize razberemo, da imajo dekleta s povprečnim dosežkom (med šibkejšimi bralci in bralkami – torej povprečno šibke bralke) približno povprečno (glede na šibkejše bralce in bralke) raven samopodobe o svoji bralni kompetentnosti (konstanta 0,03); to velja tako za tiste z razvojno kot za tiste s fiksno miselnostjo (koeficient spremembe v samopodobi ob fiksni miselnosti ni statistično pomemben). Naklon učinka bralne pismenosti na samopodobo ob razvojni miselnosti je 0,23, kar pomeni, da je med dvema skupinama šibkejših bralk z razvojno miselnostjo, ki se po bralnem dosežku razlikujeta za en standardni odklon (znotraj celotne skupine šibkejših bralcev in bralk), povprečna razlika v bralni samopodobi 0,23 standardnega odklona te mere (zopet znotraj celotne skupine, ki jo analiziramo). Pri tem imajo višjo bralno samopodobo dekleta z višjimi dosežki. Za šibkejše bralke z razvojno miselnostjo višji dosežek tako predstavlja za 23 odstotkov standardnega odklona višjo bralno samopodobo.

Križnega učinka fiksne miselnosti šibkejših bralk v tem odnosu nismo zaznali. To pomeni, da je naklon učinka za šibkejše bralke s fiksno miselnostjo podoben naklonu za tiste z razvojno miselnostjo. Ob enakih dosežkih imajo torej šibkejše bralke podobno samozavest glede svojega branja ne glede na to, ali sprejemajo fiksno ali razvojno miselnost, in za oboje višji dosežki predstavljajo tudi enako višjo samozavest. Razlika v nižji povprečni bralni samopodobi deklet s fiksno miselnostjo od deklet z razvojno miselnostjo, ki smo jo zaznali v analizi za tretje raziskovalno vprašanje, tako verjetno izhaja iz tega, da imajo na splošno dekleta s fiksno miselnostjo tudi nekoliko nižje bralne dosežke (Tabela 3). Analiza za četrto raziskovalno vprašanje pa kaže, da je odnos med dosežki

6 V interpretacijah rezultatov v nadaljevanju za vsa povprečja in standardne odklone velja, da govorimo o skupini šibkejših bralcev in bralk.

in samopodobo pri dekletih enak, ne glede na to, ali sprejemajo razvojno ali fiksno miselnost.

Za povprečno šibko bralno pismene fante z razvojno miselnostjo analiza kaže, da, tako kot dekleta, izražajo povprečno raven samopodobe o bralni kompetentnosti (konstanta 0,00). Sprememba v samopodobi za fante s fiksno miselnostjo ni statistično pomembna (koeficient -0,06), zato tudi fantje s fiksno miselnostjo in povprečnimi dosežki izražajo povprečno samopodobo. Sprememba v samopodobi ob višjih dosežkih je za fante z razvojno miselnostjo 0,24; učinek za en standardni odklon višjega dosežka je tako v 24 odstotkih višji bralni samopodobi teh fantov. Tudi pri fantih križnega učinka fiksne miselnosti nismo zaznali (koeficient -0,07 ni statistično pomemben).

Ugotavljamo, da je odnos med bralnimi dosežki in samopodobo o bralni kompetentnosti pri obeh spolih podoben ne glede na sprejemanje razvojne ali fiksne miselnosti: povprečno šibki bralci in bralke izražajo povprečno samozavest (znotraj obravnavane skupine šibkejših bralcev in bralk) in za vse višja bralna pismenost predstavlja približno enako višjo samozavest. Iz tega lahko za celotno skupino šibkejših bralk in bralcev sklepamo, da sprejemanje fiksne miselnosti ne spreminja odnosa med njhovima bralno pismenostjo in samopodobo o bralni kompetentnosti. Še več, samopodoba o bralni kompetentnosti je enaka za vse enako šibko bralno pismene. To predstavlja pomembno izhodišče za interpretacije rezultatov nadaljnjih analiz zaznavanja težav pri branju. Domnev o previsoki ali prenizki samozavesti tistih s fiksno miselnostjo v primerjavi s tistimi z razvojno miselnostjo s to analizo torej nismo potrdili.

Zaznava težav pri branju nasploh

Povprečno šibke bralke z razvojno miselnostjo zaznavajo povprečno raven težav pri svojem branju nasploh (konstanta 0,05 ni statistično pomembna). Enako pismene bralke s fiksno miselnostjo zaznavajo več težav pri branju (koeficient spremembe je 0,10 in je statistično pomemben; raven zaznavanja težav skupaj je $0,05 + 0,10 = 0,15$, kar predstavlja 15 odstotkov standardnega odklona nadpovprečno zaznavo težav). Rezultati torej kažejo, da fiksna miselnost pri teh dekletih, kljub enakim dosežkom, učinkuje v večji zaznavi bralnih težav. Zdi se torej, da so ta dekleta premalo samozavestna.⁷ Več bomo vedeli nekoliko kasneje, ko bomo obravnavali zaznavo težav na preizkusu branja PISA.

Za šibkejšje bralke z razvojno miselnostjo se učinek bralne pismenosti na zaznavo težav kaže v za 22 odstotkov standardnega odklona manjši

7 Izraz »samozavest« v interpretacijah uporabljamo poenostavljeno kot sinonim za samopodobo.

zaznavi teh težav. Višja bralna pismenost teh deklet v povprečju predstavlja za petino standardnega odklona manjšo zaznavo težav pri branju nasploh. Rezultat je pričakovan, saj je smiselno, da se višja bralna zmožnost odraža v manj težavah pri branju in so torej odgovori o zaznavi manj teh težav s tem usklajeni. Nadalje analiza pokaže, da fiksna miselnost deklet v tem odnosu nima križnega učinka. Tudi za šibkejšše bralke s fiksno miselnostjo višja bralna pismenost predstavlja približno petino standardnega odklona manj zaznavanja težav pri branju nasploh.

Drugače je pri fantih. Povprečno šibki bralci z razvojno miselnostjo zaznavajo manj težav pri branju kot enako pismena in enako misleča dekleta (koeficient za fante $-0,10$ je statistično pomemben). To velja tudi za povprečno šibke bralce s fiksno miselnostjo, saj dodatnega učinka fiksne miselnosti pri tem ni. Ne glede na miselnost povprečno šibki bralci torej zaznavajo za približno desetino standardnega odklona manj težav pri branju nasploh od enako pismenih deklet z razvojno miselnostjo (dekleta s fiksno miselnostjo pa teh težav zaznavajo več).

Smiselno se je vprašati, čigava samopodoba je pri tem neustrezna. Odgovor je mogoče opreti na predhodne ugotovitve o enaki samopodobi bralne kompetentnosti enako šibko pismenih pri obeh spolih. Zaznavanje težav pri branju od te »povprečnosti« odstopa pri fantih, zato se zdi smiselno sklepati o neustreznosti njihove, torej prevelike, samozavesti. Več bomo vedeli ob obravnavi zaznavanja težav na preizkusu branja PISA.

Višji dosežki predstavljajo manj zaznavanja težav pri branju nasploh tudi pri razvojno mislečih šibkejših bralcih, vendar z manjšim naklonom kot pri dekletih. Za šibkejšše bralce z razvojno miselnostjo je učinek za en standardni odklon višjih bralnih dosežkov v približno za 10 odstotkov standardnega odklona manj zaznavanja težav. Dodatni učinek fiksne miselnosti pri fantih je $-0,14$, kar pove, da fantje s fiksno miselnostjo ob za en standardni odklon višji bralni pismenosti poročajo o za približno četrtno standardnega odklona manj zaznave splošnih bralnih težav ($(-0,10) + (-0,14) = -0,24$). Ta naklon je podoben kot pri dekletih.

So torej fantje z razvojno miselnostjo premalo samozavestni ali fantje s fiksno miselnostjo preveč? Tu je odgovor nekoliko bolj kompleksen. Najprej upoštevamo, da so povprečno šibki bralci (ne glede na miselnost) bolj samozavestni glede zaznavanja težav pri branju od enako bralno pismenih deklet. Zaradi položnejšega naklona se zdi, da se ob višjih dosežkih samozavest razvojno mislečih fantov uravnava s samozavestjo deklet, fantje s fiksno miselnostjo pa s strmejšim naklonom ohranjajo razliko s samozavestjo deklet tudi ob višjih, ne le povprečnih, dosežkih. Če za izhodišče vzamemo, da so ne glede na miselnost povprečno šibki bralci preveč samozavestni, fantje s fiksno miselnostjo to preveliko samozavest ohranjajo

tudi ob višjih dosežkih, fantje z razvojno miselnostjo pa jo ob višjih dosežkih popravljajo.

Zaznava težav na preizkusu branja PISA

Ta mera je ključnega pomena za našo analizo. V raziskavi PISA 2018 sodelujoči učenci so bili v spremljajočem vprašalniku vprašani o zaznavi težav na pravkar zaključenem preizkusu branja. Ker so bralni dosežki, ki jih v naši analizi (in nasploh v raziskavi PISA) uporabljamo za kazalnik dejanske bralne pismenosti, izpeljani iz njihove uspešnosti na tem preizkusu, nam odgovori učencev o zaznavanju težav na tem preizkusu omogočajo dodaten vpogled v njihovo doživljanje lastnega branja. Za dva učenca z enakimi dosežki bi v idealni povezanosti dosežkov z zaznavanjem težav na preizkusu pričakovali, da bosta enako oziroma podobno odgovorila o teh težavah. Ob predstavitvi mer bralne samopodobe smo v Tabeli 1 navedli tudi medsebojne korelacije teh mer in dosežkov, ki kažejo, da je korelacija med bralnim dosežkom in zaznavo težav na preizkusu branja PISA »le« $-0,34$ (popolna korelacija bi bila -1). Četrto raziskovalno vprašanje izhaja iz zanimanja, ali na to korelacijo dodatno učinkuje tudi fiksna miselnost. Smiselno je pričakovati, da so zaznave težav pri branju nasploh podobne, seveda pa ne skladne, z zaznavami težav na preizkusu branja PISA. Korelacija med tema dvema merama, predstavljena v Tabeli 1, je $0,47$ (popolna bi bila enaka 1). Četrto raziskovalno vprašanje izhaja tudi iz zanimanja, ali sta povezanosti bralne pismenosti s tema merama zaznavanja težav medsebojno podobni in ali ima pri tem fiksna miselnost dodatni učinek.

Analiza kaže, da so povprečno šibke bralke z razvojno miselnostjo zaznale povprečen obseg težav na preizkusu branja PISA (konstanta $0,02$), enako šibke bralke s fiksno miselnostjo pa poročajo o 17 odstotkov standardnega odklona nadpovprečnem obsegu teh težav (sprememba $0,15$, oziroma skupen koeficient $0,02 + 0,15 = 0,17$). Ob enakih dosežkih na istem, pravkar zaključenem preizkusu branja, na katerem so se oboja dekleta najverjetneje soočala s približno enakim obsegom težav, povprečno bralno šibko pismena dekleta s fiksno miselnostjo poročajo o več težavah kot enako bralno pismena dekleta z razvojno miselnostjo. Sklepamo lahko, da so šibkejšie bralke s fiksno miselnostjo premalo samozavestne glede teh težav. To dodatno podkrepi razumevanje, da je tudi prej ugotovljeno večje zaznavanje težav pri branju nasploh pri teh dekletih izkaz prenizke samozavesti. Zanimivo je torej, da se fiksna miselnost deklet ne odraža v samopodobi o bralni kompetentnosti, ampak v zaznavanju težav.

Naklon učinka višje bralne pismenosti na zmanjšanje zaznave teh težav je pri dekletih (ne glede na njihovo miselnost) približno petina do

četrtnina standardnega odklona. Rezultat je torej podoben rezultatom za splošno branje deklet.

Fantje se tudi pri tej meri bralne samopodobe razlikujejo od deklet. Podobno kot za težave pri branju nasploh povprečno šibki bralci z razvojno miselnostjo poročajo o manjšem obsegu težav na preizkusu branja PISA od enako pismenih deklet s katerokoli miselnostjo (raven zaznave je $-0,16$). So ti fantje preveč samozavestni? Tudi ti fantje imajo povprečno šibke dosežke, kar pomeni, da so se verjetno soočali s približno enakim obsegom težav na preizkusu PISA kot dekleta z enakimi dosežki. Obenem imajo, enako kot dekleta, povprečno samopodobo o bralni kompetentnosti. Njihovo poročanje o manj težavah na preizkusu se zato ne zdi realno. To dodatno podkrepi razumevanje, da je tudi pri teh fantih prej ugotovljeno manjše zaznavanje težav pri branju nasploh izkaz previsoke samozavesti. Zanimivo pa je, da pri tem ne gre za šibkejši bralce s fiksno, ampak z razvojno miselnostjo.

Kaj pa šibkejši bralci s fiksno miselnostjo? V nasprotju z njihovim zaznavanjem težav pri branju nasploh so povprečno šibko pismeni fantje s fiksno miselnostjo poročali o več težavah na preizkusu branja PISA od enako pismenih razvojno mislečih sovrstnikov (koeficient spremembe ob fiksni miselnosti je $0,16$, kar pomeni, da je skupni koeficient ravni zaznave težav $-0,16 + 0,16 = 0,00$). Ti fantje torej poročajo o povprečnem obsegu težav, kar je podobno poročanju povprečno šibkih razvojno mislečih bralk. To se zdi realen rezultat. Fiksna miselnost za te fante pri tem vprašanju ne kaže negativnih učinkov. Ostaja pa vtis o previsoki samozavesti iz odgovorov o težavah pri branju nasploh.

Naklon učinka višje bralne pismenosti na manj zaznavanja težav na preizkusu PISA je (ne glede na miselnost) za šibkejši bralce približno petina standardnega odklona. Rezultat je podoben rezultatom deklet. Dodatnega učinka fiksne miselnosti v tem odnosu bralne zmožnosti z zaznavo težav na preizkusu branja PISA nismo ugotovili ne pri dekletih ne pri fantih. Glede na stabilnost med spoloma in med učenci z različnimi miselnostmi ter podobnost z mero zaznavanja težav pri branju nasploh, nenazadnje pa tudi glede na to, da govorimo o zaznavanju težav na preizkusu, iz katerega so izpeljani dosežki, ki so za vse v primerjanih skupinah (približno) enaki, sklepamo, da je ta rezultat realen. Rezultati torej nakazujejo, da so težave na preizkusu PISA realno zaznavali šibkejši bralke z razvojno pismenostjo in šibkejši bralci s fiksno miselnostjo; šibkejši bralke s fiksno miselnostjo pa so premalo, šibkejši bralci z razvojno miselnostjo preveč samozavestni.

Razprava

Se fiksna miselnost odraža v neustrezni samopodobi? V nekaterih primerih se zdi, da se. Rezultati naših analiz kažejo, da razlik med spoloma v pogostosti sprejemanja fiksne miselnosti ni, tudi ko jih gledamo po ravnih bralne pismenosti, za katero je znano, da dekleta v povprečju dosegajo višje rezultate od fantov (prvo in drugo raziskovalno vprašanje). Znano je tudi, da je bralna samopodoba med dekletimi in fanti na splošno različna (OECD, 2019a; Mullis et al., 2017), v naših analizah pa smo prepoznali tudi različnost znotraj spolov glede na miselnost, ki jo sprejemajo (tretje raziskovalno vprašanje). Rezultati jasno kažejo pozitivne (korelacijske) učinke razvojne miselnosti v smislu boljših rezultatov v dosežkih in samopodobi za dekleta oziroma fante z razvojno miselnostjo v primerjavi z rezultati sovrstnikov istega spola s fiksno miselnostjo. Ti učinki se kažejo za vse tri mere samopodobe iz baze PISA 2018. Podobno smo pozitivne učinke razvojne miselnosti prepoznali v obravnavi le šibkejših bralcev in bralk (tudi tretje raziskovalno vprašanje). Ti rezultati se skladajo z uvodoma navedenimi raziskavami in našimi postavljenimi domnevami.

Potem smo vzorce odnosov med fiksno miselnostjo, bralnimi dosežki in bralno samopodobo raziskovali ob uravnavi primerjav le med tistimi s podobnimi dosežki (četrti raziskovalno vprašanje). Prej nakazani pozitivni učinki razvojne miselnosti pri vseh treh merah samopodobe so se nekoliko spremenili. Rezultati najprej kažejo, da imajo povprečno šibki bralci in bralke vsi povprečno šibko samopodobo o bralni kompetentnosti (torej enako raven te samopodobe), nekaj višja pismenost pa pri vseh predstavlja približno enako višjo samopodobo. Glede na stabilnost teh rezultatov po vseh podskupinah po spolu in po miselnostih jih avtorja ocenjujeva za realne.

Zaznavanje težav pa pokaže povsem drugo dimenzijo v samopodobi. Povprečno šibke bralke z razvojno miselnostjo zaznavajo (za šibkejšo bralce in bralke) povprečen obseg težav tako pri branju nasploh kot na preizkusu PISA. Višja pismenost pri teh dekletih predstavlja manj zaznavanja težav, kar je pričakovano. Enako šibke bralke s fiksno miselnostjo zaznavajo več težav, tako pri branju nasploh kot na preizkusu PISA. Ker imajo na preizkusu PISA enake dosežke kot sovrstnice z razvojno miselnostjo, lahko sklepamo, da se fiksna miselnost pri teh dekletih odraža v prenizki samozavesti. Ali pa so dekleta z razvojno miselnostjo samozavestna preveč? Z naslanjanjem na »povprečnost« samopodobe o bralni kompetentnosti za vse primerjane skupine avtorja meniva, da gre za prenizko samozavest deklet s fiksno miselnostjo.

Fantje, ne glede na enake dosežke, o zaznavanju težav poročajo drugače. Povprečno šibki bralci obeh miselnosti zaznavajo podpovprečen obseg težav pri branju nasploh. Z izhodiščem »povprečnosti« pri bralni kompetentnosti iz tega sklepamo, da so šibki bralci glede svojih težav pri branju preveč samozavestni. Vendar glede teh težav nekoliko višja bralna pismenost šibkejših bralcev z razvojno miselnostjo predstavlja manj povečano samozavest, kot je ta naklon pri šibkejših bralkah. Zdi se, da se ob višjih dosežkih prevelika samozavest teh fantov nekoliko »popravlja«. Ne pa fantov s fiksno miselnostjo, za katere nekoliko višja pismenost predstavlja enak naklon višje samozavesti kot za dekleta. Zdi se, da fiksna miselnost fante dodatno ovira pri realnem prepoznavanju primanjkljajev v branju.

Vendar je zanimivo, da se ta negativni učinek fiksne miselnosti fantov ne pokaže pri zaznavanju težav na preizkusu branja PISA. Medtem ko povprečno šibki bralci z razvojno miselnostjo, podobno kot za branje nasploh, poročajo o podpovprečnem obsegu težav na preizkusu PISA, povprečno šibki bralci s fiksno miselnostjo poročajo o povprečnem obsegu teh težav, kar se, glede na ostala izhodišča, zdi realna samoocena.

Rezultate naših analiz za četrto raziskovalno vprašanje lahko delno primerjamo s predhodnimi raziskavami. Naši rezultati glede poročanja šibkejših bralcev o lastnih težavah pri branju se povezujejo z rezultati Ehrlinger in Dweck (2016), ki sta sicer preveliko samozavest tistih s fiksno miselnostjo ugotovili glede normativnih samoprimervav posameznika z drugimi člani analizirane skupine. O razlikah med spoloma avtorici ne govorita, je pa zanimivo, da sta pokazali, da je posrednik med fiksno miselnostjo in preveliko samozavestjo izogibanje posvečanja pozornosti težavnejšim nalogam (ibid). To se zdi smiselno, če ob tem domnevamo, da se ob težavnejših nalogah tistim s fiksno miselnostjo vzbujajo strahovi, da bodo razkrinkani glede svoje nesposobnosti. Čeprav Watson et al. (2019) v svojih analizah prevelike samozavesti niso naslavljali primerjav med fiksno in razvojno miselnostjo, se naši rezultati za zaznavanje težav pri branju nasploh in delno za zaznavanje težav na preizkusu branja PISA skladajo z njihovimi ugotovitvami, da so ženske bolj realistične v samoocenah in moški nekoliko preveč samozavestni.

Naše rezultate lahko povežemo tudi z rezultati Marsh et al. (2016) o »dvoreznosti« vlaganja truda, s katerimi lahko dodatno pojasnimo, zakaj smo pri samopodobi o bralni kompetentnosti zaznali »povprečnost«, pri zaznavanju težav pa ne. Zaznavanje težav lahko namreč predstavlja pritisk za vlaganje truda. Avtorji so v raziskavi pokazali, da je za učence z relativno nizko učno samopodobo na nekem področju (raziskava se je nanašala na matematiko), ki torej v učni situaciji verjetneje pričakujejo neuspeh,

vlaganje truda v učenje lahko »dvorezen meč«. Če jim kljub dodatnemu trudu ne uspe, bo njihova samopodoba dodatno poškodovana, saj se bo tako potrdilo, da so neuspešni, pa če se še tako trudijo. Učencem, ki pričakujejo neuspeh, je zaradi ščitenja lastne samopodobe bolj smiselno, da truda ne vlagajo, saj jim tako ostane izgovor, da je neuspeh posledica netruda, ne pa neke njihove nespremenljive slabosti, na primer neinteligentnosti (ibid). Iz tega razberemo, da je lahko kljub temu, da je relativno nizka, samopodoba teh učencev še vedno previsoka glede na njihove zmožnosti. Pri tem avtorji o razlikah med spoloma ne govorijo in mogoče je, da so naši rezultati pokazali razlike med spoloma zaradi obravnave področja branja. Na mednarodni ravni so razlike med spoloma v dosežkih pri matematiki v primerjavi z branjem precej manjše in precej manj konsistentne med državami (npr. OECD 2019a; Mullis et al., 2016). Če v razmisleku upoštevamo še model razvoja samopodobe s t. i. notranjimi in zunanjimi primerjavami (Marsh et al., 2015), ki govori o medsebojnih (negativnih) interakcijah dosežkov in samopodob na različnih področjih, na primer med bralnimi dosežki in matematično samopodobo tako, da dobri bralni dosežki negativno učinkujejo na matematično samopodobo in dobri matematični dosežki negativno učinkujejo na bralno samopodobo, si ni težko predstavljati, kako se za šibkejše bralce nižja bralna samopodoba gradi postopno skozi leta, z njo pa lahko nastaja vrsta samooviralnih vedenj (Covington, 1992) z namenom ohranjanja (vsaj zasilno) pozitivne samopodobe.

Če pritegnemo uvodoma omenjene ugotovitve Haimowitz in Dweck (2016), lahko postavimo nadaljnje domneve o tem, da otroci razvijajo razvojno miselnost, če pri odraslih zaznavajo soočanje s težavami in smiselno vlaganje truda namesto samooviralnih vedenj. Vendar Yaeger in Dweck (2019) svarita pred enačenjem spodbujanja razvojne miselnosti zgolj s spodbujanjem vlaganja truda, kar lahko privede do t. i. navidezne razvojne miselnosti ali pa razumevanja, da je za neuspeh pač kriv učenec (Levy et al., iz Yeager in Dweck 2019). Yeager (2018) pri tem opozarja na pomembno razliko med otroci in mladostniki: v nasprotju z delom z otroki je pri delu z (včasih trdovratno uporniškimi) mladostniki treba upoštevati tudi njihovo intenzivirano potrebo po spoštovanju s strani odraslih in priznavanju statusa.

Kaj so prednosti in slabosti naše raziskave? Medsebojna interakcija med zmožnostjo in samopodobo je del procesa, ki se ga učitelji s svojimi pristopi k poučevanju trudijo spreminjati v t. i. spiralo navzgor. Dodana vrednost naše raziskave je nov pristop k analizi konteksta, ki ga v učni proces vnaša fiksna miselnost učencev. Z uporabo kakovostnih mednarodno preverjenih podatkov smo pridobili nova spoznanja o odražanju

fiksne miselnosti na področju branja in bralne samopodobe ter razlikah med spoloma pri tem. Slabosti analize so korelacijska narava podatkov, zaradi česar ne moremo trditi, da smo zaznali vzročne povezanosti; morda smo zaznali le korelacije, ki jih v ozadju sprožajo drugi, neprepoznani dejavniki. Obenem smo lahko obravnavali le eno starostno obdobje, 15 let, in torej ostajajo odprta vprašanja, ali bi podobne učinke lahko zaznali tudi v drugih starostnih obdobjih. Kljub temu naši rezultati nakazujejo področja, kjer bi kazalo nadalje odpirati vprašanja in vnašati spremembe. Nadaljnje raziskovanje bi se lahko usmerilo v razširitev modela še z morebitnimi drugimi pomembnimi dejavniki, kot je na primer socialno-ekonomski status, za katerega sicer vemo, da se močno povezuje z dosežki (npr. OECD, 2019b), vendar pa ima lahko tudi lasten vpliv v samopodobi (Watson et al., 2019). Zanimive bi bile tudi mednarodne primerjave.

Sklep

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019) navaja, da bralna pismenost omogoča in spodbuja osebni razvoj in socialno vključenost posameznikov in posameznic v skupnost ter učinkovit gospodarski razvoj trajnostno naravnane družbe (ibid.: str. 4) ter da je proces vseživljenjskega učenja na nacionalni ravni mogoče učinkovito uresničevati le s stalnim razvojem kompetenc bralne pismenosti v vseh starostnih skupinah prebivalstva (ibid.: str. 5). Izsledki naših analiz omogočajo razumevanje, da je v medsebojni povezanosti dosežkov in samopodobe naloga učiteljev skrb za obe vrsti vzgojnoizobraževalnih rezultatov in da je ob tem, še posebno za šibkejšo učence, pomemben kontekst razvojne oziroma fiksne miselnosti.

Literatura

- van Aalderen-Smeets, S. I., in Walma van der Molen, J. H. (2018) Modeling the relation between students' implicit beliefs about their abilities and their educational STEM choices. *International Journal of Technology and Design Education* 28, str. 1–27.
- APA - American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education (2015) *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. Spletna stran: <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>, (pridobljeno 31. 5. 2020).
- Bejjani, C., DePasque, S., in Tricomi, E. (2019) Intelligence mindset shapes neural learning signals and memory. *Biological Psychology* 146, 107–115.

- Bettinger, E., Ludvigsen, S., Rege, M., Solli, I. F., in Yeager, D. (2018) Increasing perseverance in math: Evidence from a field experiment in Norway. *Journal of Economic Behavior & Organization* 146, str. 1–15.
- Bostwick, K. C. P., Martin, A. J., Collie, R. J., in Durksen, T. L. (2019) Growth orientation predicts gains in middle and high school students' mathematics outcomes over time. *Contemporary Educational Psychology* 58, str. 213–227.
- Burnette, J. L., Knouse, L. E., Vavra, D. T., O'Boyle, E., in Brooks, M. A. (2020) Growth mindsets and psychological distress: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review* 77, 101–816.
- Costa, A., in Faria, L. (2018) Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology* 9, 829.
- Covington, M. V. (1992) *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press: New York.
- DeLuca, C., Coombs, A., in LaPointe-McEwan, D. (2019) Assessment mindset: Exploring the relationship between teacher mindset and approaches to classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation* 61, str. 159–169.
- Dunning, D. (2005) *Self-insight: Roadblocks and detours on the path to knowing thyself*. Psychology Press: New York.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *The American Psychologist*, 41(10), str. 1040–1048.
- Dweck, C. (2007) *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine books: New York.
- Dweck, C. (2012) Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychological Association* 67 (8), str. 614–622.
- Dweck, C. S., in Yeager, D. S. (2019) Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science* 14 (3), str. 481–496.
- Dweck, C.S. (2008) Mindsets and math/science achievement. Prepared for the carnegie corporation of New York-Institute for advanced study commission on mathematics and science education. Spletna stran: file:///D:/01%20MyDocs2020%207jun20/E_%C4%8Dlanki2020/13%20clanki%20GrowthMindset%20apr20/Dweck2008%20Mindset_and_math_science_achievement.pdf(pridobljeno 31. 5. 2020).
- Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning, D., in Kruger, J. (2008) Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent)

- self-insight among the incompetent. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 105, str. 98–121.
- Good, C., Aronson, J., in Inzlicht, M. (2003) Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Applied Developmental Psychology* 24, str. 645–662.
- Good, C., Rattan, A., in Dweck, C. S. (2012) Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology* 102, str. 700–717.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S., in Levine, S. C. (2013) Parent praise to 1- to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child development* 84 (5), str. 1526–1541.
- Haimovitz, K., in Dweck, C. S. (2016) Parents' views of failure predict children's fixed and growth intelligence mind-sets. *Psychological Science* 27 (6), str. 859–869.
- Hwang, N.Y., Reyes, M., in Eccles, J. S. (2019) Who holds a fixed mindset and whom does it harm in mathematics? *Youth and Society* 51 (2), str. 247–267.
- IEA. (brez datuma) IDB Analyzer. Spletna stran: <http://www.iea.nl/data.html> (pridobljeno 20. 1. 2020).
- Kruger, J., in Dunning, D. (1999) Unskilled and unaware of It: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology* 77 (6), str. 1121–1134.
- Lee, Y., in Seo, E. (2019) Trajectories of implicit theories and their relations to scholastic aptitude: A mediational role of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology* 59, 101800.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., in Trouilloud, D. (2007) Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education* XXII (4), str. 529–545.
- Levy, S. R., West, T. L., Ramirez, L., in Karafantis, D. M. (2006) The protestant work ethic: A lay theory with dual intergroup implications. *Group Processes & Intergroup Relations* 9, str. 95–115.
- Macnamara, B. N., in Rupani, N. S. (2017) The relationship between intelligence and mindset. *Intelligence* 64, str. 52–59.
- Magajna, I., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, K., Kavkler, M. V Tancig, S. (ur.). *Učne težave v osnovni šoli problemi,*

- perspektive, priporočila*. 1. natis. Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Ljubljana.
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J. S., Abdelfattah, F., Nagengast, B., Moeller, J., in Abu-Hilal, M. M. (2015) The internal/external frame of reference model of self-concept and achievement relations: Age-cohort and cross-cultural differences. *American Educational Research Journal* 52 (1), str. 168–202.
- Marsh, H. W., in Craven, R.G. (2006) Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science* 1 (2), str. 133–163.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Guo, J., Arens, A. K., in Murayama, K. (2016) Breaking the double-edged sword of effort/trying hard: Developmental equilibrium and longitudinal relations among effort, achievement, and academic self-concept. *Developmental Psychology* 52 (8), str. 1273–1290.
- Martin, A. J. (2015) Implicit theories about intelligence and growth (personal best) goals: Exploring reciprocal relationships. *British Journal of Educational Psychology* 85, str. 207–223.
- Mrazek, A. J., Ihm, E. D., Molden, D. C., Mrazek, M. D., Zedelius, C. M., in Schooler, J. W. (2018) Expanding minds: Growth mindsets of self-regulation and the influences on effort and perseverance. *Journal of Experimental Social Psychology* 79, str. 164–180.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., in Hooper, M. (2016) *TIMSS 2015 International Results in Mathematics*. Spletna stran: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/> (pridobljeno 15. 3. 2020).
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., in Hooper, M. (2017) *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Spletna stran: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/> (pridobljeno 15. 3. 2020).
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*. (2019) Spletna stran: <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/> (pridobljeno 31. 5. 2020).
- Ng, B. (2018) The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain sciences* 8 (2), 20.
- Nuhfer, E., Cogan, C., Fleischer, S., Gaze, E., in Wirth, K. (2016) Random number simulations reveal how random noise affects the measurements and graphical portrayals of self-assessed competency. *Numeracy* 9 (1).

- Nuhfer, E., Fleischer, S., Cogan, C., Wirth, K., in Gaze, E. (2017) How random noise and a graphical convention subverted behavioral scientists' explanations of self-assessment data: Numeracy underlies better alternatives. *Numeracy* 10 (1).
- OECD. (2019a) *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019b) *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019c) *PISA 2018 technical report*. Spletna stran: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/> (pridobljeno 31. 5. 2020).
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C., in Beilock, S. L. (2016) Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology* 108 (3), str. 300–313.
- Rattan, A., Good, C., in Dweck, C. S. (2012) "It's ok — Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology* 48 (3), str. 731–737.
- Sheldrake, R. (2016) Differential predictors of under-confidence and over-confidence for mathematics and science students in England. *Learning and Individual Differences* 49, str. 305–313.
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., in Macnamara, B. N. (2018) To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science* 29(4), str. 549–571.
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019) *PISA 2018 Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Pedagoški inštitut: Ljubljana. Spletna stran: https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_NacionalnoPorocilo.pdf (pridobljeno 31. 5. 2020).
- Watson, R. M., Nuhfer, E., Moon, K. N., Fleisher, S., Walter, P., Wirth, K., Cogan, C., Wangeline, A., in Gaze, E. (2019) Paired measures of competence and confidence illuminate impacts of privilege on college students. *Numeracy* 12 (2): Article 2.
- Yan, V. X., Thai, KP., in Bjork, R. A. (2014) Habits and beliefs that guide self-regulated learning: Do they vary with mindset?. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition* 3 (3), str. 140–152.
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Paunesku, D., Hulleman, C., Dweck, C., Muller, C., ... in Duckworth, A. L. (2018, March 1) MANUSCRIPT

UNDER REVISION: *Where and for whom can a brief, scalable mindset intervention improve adolescents' educational trajectories?*

Zhao, Y. (2020) *PISA Peculiarities (1): Why doesn't growth mindset work for chinese students?* Spletna stran: <https://nepc.colorado.edu/blog/pisa-peculiarities> (pridobljeno 9. 1. 2020).

Povezanost šolske klime z zaznavanjem zadovoljstva z življenjem slovenskih mladostnikov v raziskavi PISA 2018

Neja Markelj, Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani
Vedrana Sember, Fakulteta za šport Univerze v Ljubljani

Teoretični okvir

Mladostniki v šoli in ob delu za šolo preživijo večji del svojega časa. Vpliv šole, kamor vključujemo ne samo šolsko delo, temveč tudi socializacijo, interakcijo z vrstniki in učitelji, je lahko na občutja mladostnika precejšen. Interakcija mladostnika z varnim, kakovostnim in stabilnim socialnim okoljem sooblikuje razvoj pozitivnega fizičnega, kognitivnega, čustvenega, socialnega in ekonomskega kapitala, ki je podlaga za njegovo zdravje in blagostanje kasneje v življenju (Blakemore in Mills, 2014). Ti isti vzorci pa se prenašajo tudi naprej v naslednjo generacijo (Patton et al., 2016). Ravno zaradi tega je mladostništvo (poleg prvih otroških let) drugo okno priložnosti, kako povečati zdravje in blagostanje posameznika in družbe.

Razumevanje koncepta zadovoljstva z življenjem v prispevku

Nivo blagostanja, tj. »posameznikova kognitivna in afektivna ocena svojega življenja« (Diener, 2000: str. 34), je pomemben, ker pomembno vpliva na kakovost posameznikovega življenja (Skevington in Böhnke, 2018): pozitivno blagostanje omogoča več priložnosti za socialno in osebno rast, raziskovalno vedenje in za razvoj pozitivnega psihološkega kapitala, pomembnega za oblikovanje ustreznih obrambnih strategij (Gilman in Huebner, 2003). Na drugi strani pa pozitivno blagostanje omili delovanje različnih negativnih genetskih ali okoljskih dejavnikov, kot so npr. razvoj mentalne bolezni ali nefunkcionalni odnosi (Park, 2004). Po Kashdanu (2004) raziskovalci danes soglašajo, da koncept blagostanja

(angl. *subjective well being*) obsega dve področji: 1) kognitivno oceno o zadovoljstvu v življenju nasploh in na posameznih življenjskih področjih ter 2) čustveno doživljanje (kako pogosto in intenzivno doživljamo pozitivna in negativna čustva).

Podobno tudi v raziskavi PISA (OECD, 2017) učenčevu blagostanje opredelijo s tistimi sposobnosti in priložnosti, ki jih posameznik potrebuje, da bi živel srečno in izpolnjujoče. Razdelijo jih na 5 področij (Borgonovi in Pál, 2016): kognitivno (učenčevu znanje, spretnosti in temelji za učinkovito vključevanje v družbo), psihološko (vrednotenje lastnega življenja, zavzetost za šolo, cilji za prihodnost), fizično (zdravje, športne aktivnosti, zdrava prehrana), socialno (kakovost socialnega življenja s primarno družino, sovrstniki in učitelji) in materialno (materialni viri staršev, da zadovoljijo učenčeve potrebe, in šole za uspešno učenje in razvoj).

Kot osnovni kazalnik blagostanja mnogo raziskovalcev uporablja kar kognitivno komponento, ker 1) zajema in presega takojšnje učinke življenjskih dogodkov in razpoloženskih stanj (Diener et al., 1999; Veenhoven, 2012; OECD, 2019), 2) samostojno pojasni pomemben delež skupne variance blagostanja in 3) vpliva na druga pomembna vedenja posameznika (npr. na vedenja, ki preprečujejo razvoj depresivnih stanj, povečujejo zdravstveno blagostanje ter omogočajo učinkovite medosebne odnose in uspešno funkcioniranje posameznika na poklicnem področju) (Gilman in Huebner, 2003).

Kognitivno komponento blagostanja nekateri raziskovalci imenujejo in opredeljujejo kot zadovoljstvo z življenjem (angl. *life satisfaction*) (Diener et al., 1999; Gilman in Huebner, 2003). V raziskavi PISA ga opredelijo kot učenčevu splošno oceno lastnega življenja in ga obravnavajo skupaj z učenčevim dojetanjem namena in smisla lastnega življenja (OECD, 2019). Zaradi slednjega oceno zadovoljstva z življenjem v raziskavi PISA umestijo na psihološko področje (Borgonovi in Pál, 2016).

Kaj o zadovoljstvu z življenjem slovenskih mladostnikov kažejo dosedanja rezultati raziskave PISA?

Raziskava PISA 2018 ugotavlja, da je večina slovenskih 15-letnikov zadovoljna z lastnim življenjem (OECD, 2019), vendar so v primerjavi s povprečjem OECD ($M = 7,04$) poročali o nekoliko nižjem zadovoljstvu z življenjem ($M = 6,86$). O zadovoljstvu z življenjem (ocena med 7 in 10) je poročalo 64 % 15-letnikov (povprečje držav OECD 67 %), o nezadovoljstvu (ocena med 0 in 4) pa 20 % 15-letnikov (povprečje držav OECD 16 %), kar je za 4 odstotne točke več kot leta 2015 (Šterman Ivančič, 2019).

Dosedanje raziskave ugotavljajo večjo povezanost zadovoljstva z življenjem z osebnimi in socialnimi dejavniki kot z objektivnimi. Zadovoljstvo z življenjem otrok in mladostnikov se močneje povezuje z osebnostnimi in s socialnimi spremenljivkami kot pa z demografskimi (npr. starost, spol, razred, poklic staršev in tudi inteligentnost) (Gilman in Huebner, 2003). Tudi druge raziskave ugotavljajo, da ima širok spekter posameznikovih značilnosti (vključno s spolom, socialno-ekonomskim statusom in priseljenkim ozadjem) nizek vpliv na zadovoljstvo z življenjem otrok (Chen, Cai, He in Fan, 2020; Huebner, Drane in Valois, 2000).

Pri tem avtorja Gilman in Huebner (2003) navajata številne raziskave, ki pri severnoameriških in avstralskih otrocih niso pokazale razlik v splošnem zadovoljstvu z življenjem med spoloma, nekaj manjših, a pomembnih razlik pa so pokazale pri portugalskih in turških otrocih, kjer so fantje v povprečju poročali o višjem zadovoljstvu z življenjem kot dekleta. Tudi novejša metaanaliza (Chen, Cai, He in Fan, 2020) potrjuje, da ima spol šibek vpliv na poročano zadovoljstvo z življenjem in da različni avtorji prihajajo do zelo mešanih zaključkov. Več študij je pokazalo, da so fantje bolj zadovoljni s svojim življenjem kot dekleta (npr. Soares, Pais-Ribeiro in Silva, 2019). Druge študije pa razlik med fanti in dekleti niso odkrile (npr. Huebner, Drane in Valois, 2000).

V nasprotju s temi ugotovitvami so v raziskavi PISA 2018 (OECD, 2019) v večini držav ugotovili pomembno razliko med spoloma v zadovoljstvu z življenjem: pri 56-ih državah so ugotovili, da so fantje bolj zadovoljni z življenjem kot dekleta, v štirih državah so poročali obratno in v 10-ih državah ni bilo pomembnih razlik med spoloma. Slovenija je ena izmed tistih držav, kjer je bila razlika med spoloma še posebno velika (tj. več kot 15 odstotnih točk).

Socialno-ekonomski status družine se v večini raziskav ni pokazal kot pomemben dejavnik splošnega zadovoljstva z življenjem pri otrocih (Gilman in Huebner, 2003), pomembno nižje zadovoljstvo z življenjem so ugotovili le pri brezdonskih otrocih (Bearsley and Cummins, 1999, v *ibid.*). Predpostavljamo lahko, da ko so enkrat osnovne otrokove potrebe zadovoljene, dodatna finančna moč družine nima več velikega vpliva na otrokovo splošno zadovoljstvo z življenjem.

Na drugi strani pa raziskovalci ugotavljajo, da na doživljanje zadovoljstva z življenjem močneje vplivajo osebnostne značilnosti mladostnika, kot so splošna samozavest, samoučinkovitost in samozanesljivost (Gilman, Huebner in Laughlin, 2000; Diener in Diener, 2009), notranji lokus kontrole (Ash in Huebner, 2001), storilnostna motiviranost učenca (Štraus, 2017), ekstravertiranost in nevroticizem (Fogle, Huebner in Laughlin, 2002) ter t. i. raztreščeni um (Luo, Zhu in You, 2016). Tudi

doseganje razvojnih mejnikov v obdobju mladostništva se pozitivno povezuje z mladostnikovim zadovoljstvom z življenjem (Kins in Beyers, 2010).

Zadovoljstvo z življenjem je pomemben mediator pri vrsti problematičnih vedenj otroka in mladostnika. Višje zadovoljstvo z življenjem pri mladostnikih zmanjšuje tudi vpliv večjih stresnih dogodkov na razvoj psihičnih težav mladostnika (Suldo in Huebner, 2004a). Pri mladostnikih, ki pogosteje zlorablajo alkohol ali droge ali izkazujejo druga tvegana vedenja, pa raziskovalci ugotavljajo nižje zadovoljstvo z življenjem (Zullig et al., 2001).

Biološki in okoljski dejavniki zadovoljstva z življenjem

Na tem mestu je treba poudariti, da se raziskovalci še niso poenotili, kolikšen vpliv na razvoj zadovoljstva z življenjem imajo biološki dejavniki in kolikšnega okoljski.

Biološki dejavniki določajo osnovno raven zadovoljstva, h kateri se posameznik vrača, ne glede na pozitivne in negativne dogodke v življenju (Headey and Wearing, 1989). Prav tako določajo občutljivost posameznika na dogodke v življenju (Gray, 1981). Zadovoljstvo z življenjem blaži negativne vplive stresnih dogodkov in vzpodbuja uspešno delovanje posameznika (Park, 2004), saj naj bi po Lazarusovi teoriji o stresu (1993) posamezniki s pozitivnim vrednotenjem življenja (kot ga nakazuje zadovoljstvo z življenjem) zunanje dogodke pogosteje ocenjevali kot izziv in ne kot grožnjo, zaradi česar doživljajo prijetnejša čustva in izbirajo bolj uspešne strategije soočanja s stresom.

Kasneje so se teorije osredotočile na raziskovanje vpliva domačega okolja na posameznikovo zadovoljstvo v življenju. Raziskovalci ugotavljajo, da imajo starši od najzgodnejšega obdobja ogromen vpliv na razvoj otroka (Dew in Huebner, 1994). Odzivanje in ravnanje staršev lahko elegantno strnemo v sloge starševstva, ki na zadovoljstvo z življenjem otroka in kasneje mladostnika vplivajo pozitivno (avtoritativni slog¹) ali negativno (avtokratski slog in permisivni slog) (Abdi et al., 2014, Desjardins et al., 2008). Podpora staršev se namreč visoko povezuje z mladostnikovim zadovoljstvom z življenjem (Štraus, 2017).

Raziskovalci ugotavljajo, da je mladostnikovo zadovoljstvo z življenjem mediator med učinki starševskega sloga in njegovim problematičnim vedenjem (usmerjenim navzven ali navznoter): pomanjkanje starševske čustvene in instrumentalne podpore bo na mladostnika z visokim zadovoljstvom z življenjem manj negativno vplivalo kot na mladostnika z nizkim zadovoljstvom z življenjem (Suldo in Huebner, 2004b).

1 Sem dodajava še povezovalno/sočutno/zavestno starševstvo (npr. Shefali, 2010), ki se pojavlja v zadnjih letih.

V mladostništvu pa za zadovoljstvo z življenjem mladostnika postaja vedno pomembnejši vpliv vrstnikov (Park, 2004). Mladostnik z visoko izraženim zadovoljstvom z življenjem bo verjetneje dobro socialno prilagojen kljub negativnemu vplivu vrstnikov ali pomanjkanju interakcij z vrstniki (Griffin, 2002, v *ibid.*). Čeprav se mladostnik osamosvaja iz primarnega družinskega okolja, pa je le-to zanj še vedno zelo pomembno. Arslan (2019) v raziskavi o odnosu med socialno izključenostjo in zadovoljstvom z življenjem med mladostniki ugotavlja, da socialna izključenost negativno vpliva na zadovoljstvo v življenju mladostnika, pri čemer njegova samozavest in odpornost proti stresu igrata ključno mediatorsko vlogo med spremenljivkama. Kljub močnemu vplivu sovrstnikov pa se zadovoljstvo z življenjem pri otrocih in mladostnikih še vedno močneje povezuje s pozitivnimi izkušnjami znotraj družine kot s pozitivnimi izkušnjami z vrstniki (Dew in Huebner, 1994).

Navedene raziskave kažejo, da nikakor ne moremo zanikati izrednega pomena družinskega okolja na eni strani (primerjaj statistično pomembno korelacijo zadovoljstva z življenjem s čustveno podporo staršev v tej analizi) in vpliva prijateljev na drugi strani na pozitiven razvoj otroka in mladostnika ter s tem v povezavi tudi na njegovo zadovoljstvo z življenjem.

Pomen šolskega okolja pri oblikovanju zadovoljstva z življenjem

Vendar pa nekateri mladostniki zaradi različnih vzrokov nimajo pozitivne podpore v družinskem okolju, zato je pomembno, da najdejo drugo okolje, ki razume njihovo čustvovanje in podpira njihov razvoj. Na tem mestu moramo omeniti tudi rezultate raziskave McCullougha s sodelavci (2000), ki ugotavlja, da imajo vsakodnevni dogodki (npr. hobi, druženje s prijatelji ipd.) močnejši vpliv na mladostnikovo zadovoljstvo z življenjem kot veliki življenjski dogodki (pozitivni ali negativni).

Ker se torej vsakodnevno doživljanje mladostnika izkazuje kot pomembno za občutenje zadovoljstva z življenjem (*ibid.*), je čas šolanja pomembno obdobje, ki sooblikuje občutek zadovoljstva z življenjem. To je namreč dolgo obdobje, v katerem se nakopičijo mali pozitivni in negativni pomembni dogodki, hkrati pa je tudi prostor, kjer učenci doživijo močne občutke (ne)razumevanja, (ne)povezanosti ali globoko osredotočenost v smiselno učenje.

Te globoke izkušnje, ki jih doživljajo učenci v šoli, oblikujejo njihovo učenje in nadaljnji razvoj preko različnih povezav in poti. Zato tu toliko bolj vidiva pomembnost šole kot mediatorja negativnih izkušenj mladostnikov, saj lahko le-tem ponudi priložnosti za vsakodnevno doživljanje pozitivnih dogodkov, na drugi strani pa lahko z intervencijami na ravni

šole mladostnikom pomaga pri izgradnji pomembnih osebnostnih lastnosti in veščin za učinkovito delovanje v življenju, kot so na primer samozavest, socialne veščine in odpornost na stres. V pozitivni šolski klimi vidiva pomemben dejavnik zadovoljstva z življenjem predvsem pri tistih mladostnikih, ki doma nimajo ugodnega okolja za razvoj svojega potenciala.

Opredelitev šolske klime v raziskavi PISA in njena povezanost z zadovoljstvom z življenjem

Raziskave, ki raziskujejo vpliv šolske klime na mladostnike, kažejo, da je ta vpliv kompleksen in zelo širok. V raziskavi PISA verjamejo, da lahko otroci lažje dosežejo svoj socialni, čustveni in akademski potencial, če obiskujejo šolo s pozitivno, podporno in sodelovalno šolsko klimo (OECD, 2019).

Šolska klima se nanaša na značaj in kakovost šolskega življenja. V raziskavi PISA (OECD, 2019) šolsko klimo razumejo kot multidimenzionalni konstrukt, ki zajema štiri področja: 1) varnost (red v razredu, izostajanje, nadlegovanje, zloraba substanc, odnos šole do naštetih neprilagojenih vedenj), 2) poučevanje in učenje (podpora učiteljev, povratna informacija, navdušenje za poučevanje, nekateri vidiki kurikuluma, strokovna usposabljanja učiteljev, vodenje šole), 3) šolsko skupnost (odnos med učiteljem in učenci, sodelovanje med učenci, spoštovanje različnosti, sodelovanje staršev, občutek pripadnosti šoli) in 4) izobraževalno okolje (materialni, izobraževalni in tehnološki viri, organizacija dela v šoli). Kar se dogaja v šoli, je ključ do razumevanja učenčevega občutka povezanosti z drugimi v šoli, do njegovega zadovoljstva z različnimi vidiki življenja in ne nazadnje do razumevanja fizičnega ter psihičnega zdravja (Bradshaw, Hoelscher in Richardson, 2007).

Zaenkrat raziskave ugotavljajo povezanost različnih dejavnikov šolske klime z blagostanjem in z zadovoljstvom z življenjem. Na primer, pozitivna šolska klima na eni strani vpliva na kognitivne dosežke učencev, na drugi pa na boljše blagostanje in samozavest (MacNeil, Prater and Busch, 2009; Way, Reddy in Rhodes, 2007). Štraus (2017) ugotavlja, da visoke ravni zadovoljstva z življenjem močno napoveduje občutek pripadnosti šoli. Učitelji lahko tudi vzpodbujajo učenčevo blagostanje z zadovoljevanjem njegovih potreb po avtonomnosti, kompetentnosti in z vpetostjo v učni proces (Niemiec in Ryan, 2009).

Raziskave že dolgo časa kažejo, da je povratna informacija pomembna v odnosu do dosežkov učencev (npr. Gentrup et al., 2020), še posebno formativna povratna informacija (npr. Schildkamp et al., 2020). Vendar pa lahko empatična in fluidna povratna informacija pomaga mladostniku pri osebnostnem razvoju, ki je pomemben za akademsko področje,

o katerem je povratno informacijo dobil (Torres, Higheagle Strong in Adesope, 2020), pri čemer se razvijajo njegova pozitivna akademska samopodoba in spretnosti samoregulativnega učenja. Mladostnikova samopodoba in samoučinkovitost pa se močno povezuje z zadovoljstvom v življenju, kot smo že pisali.

Strukturirane interesne dejavnosti na šoli lahko prav tako zvišajo zadovoljstvo učenca s šolo in posredno njegovo zadovoljstvo z življenjem (Gilman, 2001). Sklop raziskav Mahoneyja z ekipo (Mahoney, Schweder in Stattin, 2001) kaže, da zunajšolske aktivnosti znižujejo ponotranjne (npr. depresivnost) in vedenjske (npr. delikventnost) težave predvsem pri mladostnikih z neuspešno navezanostjo s starši. Mladostniki v tem obdobju še vedno potrebujejo strukturo, ki jim pove, kje so meje – brez mej so izgubljeni in takrat se ne počutijo dobro (Siegel, 2014), zato z izzi-valnim obnašanjem poskušajo izzvati reakcije odraslih, ki morajo postaviti mejo. Pri tem je ključnega pomena čustvena podpora voditelja interesne aktivnosti (Mahoney, Schweder in Stattin, 2001), saj le-ta delno nadomesti pomanjkanje varne navezanosti s starši. Pri tem ni treba poudarjati, da je kakovost socialnih interakcij pomembnejša od količine vseh interakcij (torej dobro vzpostavljena vez z enim pomembnim drugim je v razvoju mladostnika pomembnejša od več površnih vezi).

Negativno se z zadovoljstvom z življenjem povezuje strah pred preverjanjem znanja (Štraus, 2017) in pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja (Navaro, Ruiz-Oliva, Larranaga in Yubero, 2013; Šterman Ivančič, 2017; Štraus, 2017). Tudi učiteljev nadzor v razredu in višja zahtevnost šolskega dela sta negativno povezana z občutki pritiska, kar posledično seveda vodi v nižje učenčevo blagostanje (Modin in Östberg, 2009; Samdal et al., 1998).

Nenazadnje pa ne pozabimo na učitelje! Raziskave kažejo, da učitelji v šolah, kjer na primer vladata red in podpora, poročajo o višjem zadovoljstvu na delovnem mestu in nižji stopnji izgorelosti (Aldridge and Fraser, 2016; Berg and Cornell, 2016; Mostafa and Pál, 2018), kar posredno vpliva tudi na doživljanje višjega zadovoljstva z življenjem in večjega blagostanja. Nekatere raziskave kažejo tudi na povezanost med višjim zadovoljstvom učitelja z večjo uspešnostjo učencev ali dijakov (Scott Patric, 2007), pa tudi na višje ravni zadovoljstva z življenjem dijakov (Braun, Schonert-Reichl in Roeser, 2020). Predvidevamo, da zadovoljni učitelji nudijo večjo čustveno in instrumentalno podporo učencem, so bolj angažirani in izražajo večje navdušenje pri poučevanju.

Raziskovalni problem

Predstavljena izhodišča kažejo na pomembnost okoljskih dejavnikov pri oblikovanju posameznikovega blagostanja, pri čemer seveda ne želiva zanemariti pomena posameznikove samodejavnosti pri lastnem osebnem razvoju. Rezultati v uvodu predstavljenih raziskav so jasno pokazali povezanost nekaterih dejavnikov okolja z mladostnikovim zadovoljstvom z življenjem, kot so na primer podpora staršev, odnosi z vrstniki in nekateri dejavniki šolske klime. Ker predstavljene raziskave ugotavljajo, da je mladostnikovo zadovoljstvo z življenjem pomemben mediator med neugodnim okoljem na eni strani ter njegovim psihosocialnim razvojem in subjektivnim blagostanjem v kasnejšem življenju na drugi strani, je smiselno raziskati, kateri dejavniki šolske klime so tisti, ki lahko ublažijo negativne dejavnike mladostnikovega domačega okolja na njegov razvoj ali morda celo preusmerijo njegov razvoj v pozitivno smer.

Če želimo v šolskem okolju zagotoviti čim boljše pogoje za celovit osebnostni razvoj učencev, je prav, da raziščemo, kako dogajanje v šoli vpliva na blagostanje učencev. Zavedava se, da gre pri tem za kompleksen sistem sovplivov, ki jih je težko kontrolirati, zato se bova v prispevku omejili na iskanje povezav med zadovoljstvom z življenjem 15-letnikov in nekaterimi dejavniki šolske klime, ki jih omogoča baza podatkov raziskave PISA 2018.

Zato želiva s prispevkom odgovoriti na naslednje raziskovalno vprašanje: Kateri kazalniki šolske klime v raziskavi PISA 2018 se pomembno povezujejo z zadovoljstvom z življenjem pri 15-letnikih.

Metodologija

Osnova za analize so slovenski podatki iz raziskave PISA 2018.² V nadaljevanju so predstavljene informacije o vključenem podvzorcju in spremenljivkah, ki so bile vključene v model za ugotavljanje njihovih povezanosti.

Udeleženci

V vzorec so vključeni 15-letni učenci in učenke iz raziskave PISA 2018 (v nadaljevanju petnajstletniki), za katere so na voljo podatki o različnih vidikih njihovega blagostanja ter o različnih kazalnikih šolske klime. V analizo je bilo skupaj vključenih 4810 15-letnikov, od tega je 2284 deklet (47,5 %) in 2526 fantov (52,5 %).

2 Postopki vzorčenja in izvedba raziskave na šoli so podrobneje opisani v tehničnih standardih raziskave PISA 2018 (OECD, v izdaji).

Spremenljivke

Spremenljivke, vključene v našo raziskavo, so bile merjene v okviru Vprašalnika za dijake in dijakinje raziskave PISA 2015, s katerim v okviru raziskave ugotavljajo ozadenske dejavnike, povezane z dosežki. Izpolnjevanje vprašalnika traja približno 40 minut, rešujejo pa ga po končanem preizkusu znanja.

Zadovoljstvo z življenjem so v raziskavi PISA 2018 merili z enim in neposrednim vprašanjem, in sicer: »Koliko si v zadnjem času na splošno zadovoljen s svojim življenjem?« Anketirani so na lestvici od 0 (sploh nisem zadovoljen/-a) do 10 (popolnoma sem zadovoljen/-a) z drsnikom označili, kje na lestvici se nahajajo. Posameznike, ki so podali oceno med 7 in 10, pojmuje kot tiste, ki so s svojim življenjem zadovoljni.

Značilnosti šolske klime v raziskavi PISA 2018 predstavlja velik nabor različnih kazalnikov. Če bi vključili celoten nabor kazalnikov, bi dobili preveč kompleksen model, zato bodo v nadaljevanju predstavljeni le tisti, ki so se izkazali za statistično pomembne v preliminarnih analizah. Za oceno področja šolske skupnosti smo vključili *indeks občutka pripadnosti šoli*, za oceno področja varnosti *indeks medvrstniškega nasilja* in *indeks discipline med poukom slovenščine* ter za oceno področja poučevanja in učenja *indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine*, *indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine*, *indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine* in *indeks zaznave povratne informacije*.

Indeks občutka pripadnosti šoli (BELONG) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s šestimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*popolnoma se strinjam, strinjam se, ne strinjam se in sploh se ne strinjam*). Te postavke so: »Počutim se izločenega/-no (ali izobčenega/-no)«, »V šoli z lahkoto sklepam prijateljstva«, »Čutim pripadnost do te šole«, »V svoji šoli se počutim čudno in odveč«, »Zdi se mi, da me imajo drugi dijaki/-inje radi« in »V šoli sem osamljen/-a«.

Pogostost doživljanja verbalnega, fizičnega, psihičnega in ekonomskega nasilja ter nasilja v obliki namernega izločanja iz vrstniških skupnih aktivnosti v šoli ali v socialnih medijih v obdobju zadnjega leta so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali z osmimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*nikoli ali skoraj nikoli, nekajkrat na leto, nekajkrat na mesec in enkrat na teden ali pogosteje*). Te postavke so: »Dijaki/-inje so me žalili/-e«, »Dijaki/-inje so se spravljali/-e name«, »Dijaki/-inje so me nalašč izločili/-e iz dogajanja«, »Dijaki/-inje so se norčevali/-e iz mene«, »Dijaki/-inje so mi grozili/-e«, »Dijaki/-inje so mi vzeli/-e ali uničili/-e moje stvari«, »Dijaki/-inje so me udarili/-e ali porinili/e« in »Dijaki/-inje širijo grde govore o meni« *Indeks medvrstniškega nasilja (BEINGBULLIED)* so oblikovali iz prvih treh postavk.

Indeks discipline med poukom slovenščine (DISCLIMA) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s petimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*pri vseh urah, pri večini ur, pri nekaterih urah, nikoli ali zelo redko*). Te postavke so: »Dijaki ne poslušajo profesorja«, »V učilnici sta hrup in nered«, »Profesor mora dolgo čakati, da se dijaki umirijo«, »Dijaki ne morejo dobro delati«, »Dijaki še dolgo po tem, ko se je pouk začel, ne začnejo delati«.

Indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine (TEACHINT) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s štirimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*pri vseh urah, pri večini ur, pri nekaterih urah, nikoli ali zelo redko*). Te postavke so: »Jasno mi je bilo, da nas profesor rad poučuje«, »Profesorjevo navdušenje me je navdihnilo«, »Jasno je bilo, da profesor rad obravnava učno snov«, »Vidi se, da profesor z veseljem poučuje«.

Indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine (TEACHSUP) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s štirimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*pri vseh urah, pri večini ur, pri nekaterih urah, nikoli ali zelo redko*). Te postavke so: »Profesor se zanima za vsakega dijaka«, »Profesor ponudi dodatno pomoč, kadar jo dijaki potrebujejo«, »Profesor pomaga dijakom pri učenju«.

Indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine (DIRINS) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s štirimi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*pri vseh urah, pri večini ur, pri nekaterih urah, nikoli ali zelo redko*). Te postavke so: »Profesor zastavi jasne cilje učenja«, »Profesor zastavlja vprašanja, da preveri, če smo razumeli, kar je razložil«, »Profesor na začetku vsake ure na kratko obnovi snov prejšnje ure«, »Profesor nam pove, kaj se moramo naučiti«.

Indeks zaznave povratne informacije (PERFEED) so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s tremi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*pri vseh urah, pri večini ur, pri nekaterih urah, nikoli ali zelo redko*). Te postavke so: »Profesor me obvešča o mojih prednostih pri tem predmetu«, »Profesor mi pove, na katerih področjih se lahko še izboljšam«, »Profesor mi pove, kako lahko izboljšam svoj uspeh«.

Vsi uporabljeni kazalniki šolske klime so v bazi PISA pretvorjeni v obliko indeksov, izpeljanih iz odgovorov sodelujočih na več postavk v vprašalniku. Indeksi so preračunani tako, da je znotraj OECD držav povprečna vrednost indeksa 0 in standardni odklon 1. Pozitivna vrednost indeksa pomeni večjo izraženost mere glede na povprečje odgovorov 15-letnikov v OECD državah in obratno.

Izpeljani indeksi kazalnikov šolske klime imajo dobre psihometrične značilnosti (po OECD, v izdaji). Cronbach α koeficienti zanesljivosti za posamezne indekse so sprejemljivi do zmerno visoki: *indeks občutka pripadnosti šoli* 0,798, *indeks medvrstniškega nasilja* 0,790, *indeks discipline med poukom slovenščine* 0,885, *indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine* 0,873, *indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine* 0,847, *indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine* 0,778 in *indeks zaznave povratne informacije* 0,851.

Na podlagi rezultatov predhodnih raziskav smo v analize vključili še dva indeksa v funkciji kontrolnih spremenljivk, in sicer *indeks socialno-ekonomskega in kulturnega statusa (ESCS)* in *indeks čustvene opore staršev (EMOSUPS)*. Slednjega so v raziskavi PISA 2018 ugotavljali s tremi postavkami, ki so jih 15-letniki ocenili na 4-stopenjski lestvici Likartovega tipa (*popolnoma se strinjam, strinjam se, ne strinjam se in sploh se ne strinjam*). Te postavke so: »Moji starši podpirajo moje izobraževalne napore in dosežke«, »Moji starši me podprejo, ko v šoli naletim na težave« in »Moji starši me spodbujajo k samozavesti«.

Postopek

Podatke smo analizirali s pomočjo statističnega programa IBM SPSS 26.0. Za ugotavljanje napovednikov *zadovoljstva z življenjem* 15-letnikov na podlagi različnih dejavnikov šolske klime je bila uporabljena multipla vstopna regresijska analiza (angl. *Enter*). Zaradi strukture dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi PISA – posamezniki so vzorčeni znotraj predhodno vzorčenih šol – smo za izračune vzorčnih varianc in standardnih napak cenilk uporabili ustrezne vzorčne uteži, ki so na voljo v bazi, in metode *bootstrap*.

Pred postopkom smo preverili predpostavke normalnosti porazdelitve, multikolinearnosti, homoscedastičnosti in neodvisnosti napak.

Rezultati

V Preglednici 1 so prikazani rezultati opisne statistike za spremenljivko *zadovoljstvo z življenjem* in za izbrane kazalnike šolske klime.

Slovenski 15-letniki v povprečju izkazujejo srednjo raven *zadovoljstva z življenjem* (Preglednica 1), ki je nekoliko nižja od povprečja OECD ($M = 7,04$). Tudi pri vseh izbranih kazalnikih šolske klime so povprečni indeksi za slovenske 15-letnike nižji od povprečnih indeksov OECD.³ Od povprečja OECD najbolj odstopata *indeks zaznave učiteljeve opore pri*

3 Za *indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine* žal v mednarodnem poročilu PISA 2018 nismo uspeli najti podatka za Slovenijo.

Preglednica 1: Opisna statistika za življenjsko zadovoljstvo in izbrane kazalnike šolske klime z izračunanimi korelacijskimi koeficienti.

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	indeks ¹ za Slovenijo (OECD, 2019)	<i>r</i> (z življenjskim zadovoljstvom)
zadovoljstvo z življenjem	4810	6,84	2,83	--	--
indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine	4810	-0,58	1,05	-0,61	0,15*
indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine	4810	-0,16	1,01	N.P.	0,13*
indeks zaznave povratne informacije	4810	-0,37	0,96	-0,41	0,12*
indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine	4810	-0,09	0,98	-0,10	0,11*
indeks discipline med poukom slovenščine	4810	-0,08	1,12	-0,01	0,08*
indeks občutka pripadnosti šoli	4810	-0,10	0,87	-0,11	0,31*
indeks medvrstniškega nasilja	4810	-0,07	0,99	-0,11	-0,15*

Opombe: ¹ – indeks za Slovenijo v primerjavi s povprečnim rezultatom OECD (negativni indeks pomeni nižjo izraženost glede na povprečje OECD); N. P.: – ni podatka; * – korelacije so značilne pri $p = 0,000$.

pouku slovenščine (-0,61) in *indeks zaznave povratne informacije* (-0,41), *indeks discipline med poukom slovenščine* (-0,01) pa najmanj.

Vsi izbrani dejavniki šolske klime so se izkazali kot pomembno korelirani ($p = 0,000$) z *zadovoljstvom z življenjem* 15-letnikov (Preglednica 1), pri čemer se tudi vsi pozitivno povezujejo z *zadovoljstvom z življenjem*, razen *indeksa medvrstniškega nasilja*, ki se z *zadovoljstvom z življenjem* povezuje negativno. Korelacije so večinoma neznatne do nizke ($0,08 \leq r \leq 0,31$), najvišjo pa opazimo z *indeksom občutka pripadnosti šoli*.

V nadaljevanju sva s pomočjo multiple regresijske analize preverjali, kateri izmed izbranih dejavnikov šolske klime so statistično pomembni napovedniki zadovoljstva z življenjem pri 15-letnikih (Preglednica 2). Drubin-Watson test je pokazal, da ne obstajajo povezanosti med neodvisnostjo napak (Durbin-Watson test: 1.833). Normalnost porazdelitve smo preverili grafično (*Q-Q plot*) in multikolinearnosti med regresijskimi

Preglednica 2: Rezultati multiple regresije izbranih kazalnikov šolske klime kot napovednikov zadovoljstva z življenjem 15-letnikov.

pojasnjena varianca				
povzetek modela	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² (Wherryjev popravek)	<i>SE</i> napovedi
		,349	,122	,121

regresijski koeficienti					
Izbrani dejavniki šolske klime	nestandardizirani koeficienti		standardizirani koeficienti	<i>t</i>	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β		
(konstanta)	7,118	,046		153,698	**
indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine	,162	,048	,060	3,397	**
indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine	,126	,049	,045	2,580	*
indeks zaznave povratne informacije	,227	,044	,077	5,124	**
indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine	,007	,046	,003	,159	
indeks discipline med poukom slovenščine	,032	,036	,013	,888	
indeks občutka pripadnosti šoli	,904	,046	,278	19,611	**
indeks medvrstniškega nasilja	-,188	,041	-,066	-4,596	**

Opombe: * – *t*-vrednost je značilna pri $p < 0,05$; ** *t*-vrednost je značilna pri $p < 0,01$.

koeficienti ni bilo zaznani, saj obstajajo šibke povezanosti med regresijskimi koeficienti (med 0,837 in 0,912; $VIF < 1,2$). Indeks ESCS se je v modelu napovednikov izkazal kot statistično nepomemben napovednik, zato ni bil vključen v glavno regresijsko analizo. Indeks čustvene opore staršev se je izkazal kot nizko, a značilno povezan z zadovoljstvom z življenjem ($r = 0,241$, $p = 0,000$), prav tako se je tudi v modelu napovednikov izkazal kot značilno pomemben napovednik ($0,17 < \beta < 0,23$; $p = 0,000$). V glavno regresijsko analizo ni bil vključen, ker analiza zaradi prevelikega števila napovednikov ni zdržala, glede na vsebinski problem prispevka pa smo presodili, da je manj pomemben.

Multipla regresijska analiza je pokazala, da je pet kazalnikov šolske klime statistično značilnih napovednikov *zadovoljstva z življenjem* 15-letnikov ($F(7,4802) = 95,23, p = 0,000; ES = 0,11$), model pa pojasnjuje le 12,1 % skupne variance *zadovoljstva z življenjem* (Preglednica 2). Izmed sedmih napovednikov se dva nista izkazala kot pomembna (*indeks navdušenja učitelja pri pouku slovenščine* in *indeks discipline med poukom slovenščine*). Za najmočnejši napovednik *zadovoljstva z življenjem* 15-letnikov se je izkazal *indeks občutka pripadnosti šoli* ($\beta = 0,278$), za edinega negativno povezanega napovednika pa se je izkazal *indeks medvrstniškega nasilja*.

Razprava

S prispevkom sva poskušali odgovoriti na raziskovalno vprašanje: Kateri kazalniki šolske klime v raziskavi PISA 2018 se pomembno povezujejo z zadovoljstvom z življenjem pri 15-letnikih.

Rezultati *zadovoljstva z življenjem* in izbranih kazalnikov šolske klime so pod povprečjem držav OECD. Raven *zadovoljstva z življenjem* slovenskih 15-letnikov se je v povprečju izkazala kot nekoliko nižja v primerjavi s povprečjem držav OECD ($M_{SI} = 6,84; MOECD = 7,04$). Podobna slika se pokaže tudi, ko pogledamo strukturo odgovorov (Šterman Ivančič, 2019): v primerjavi s povprečjem držav OECD je delež slovenskih 15-letnikov v skupini z višje izraženim *zadovoljstvom z življenjem* nižji za 3 % in delež 15-letnikov z nizkim *zadovoljstvom z življenjem* višji za 4 %.

Na vseh izbranih kazalnikih šolske klime so slovenski 15-letniki poročali o nižjih povprečnih vrednostih glede na povprečje OECD. Najbolj odstopajo na spremenljivkah, ki opisujejo komunikacijo učiteljev slovenščine v primerjavi z učitelji materinščine v državah OECD: 15-letniki zaznavajo, da slovenski učitelji kažejo manj navdušenja pri poučevanju, dajejo manj usmeritev za učenje in povratnih informacij, obenem pa tudi izkazujejo manj čustvene opore. Največje odstopanje se pojavi pri *indeksu zaznane učiteljeve opore pri pouku slovenščine*, kjer so rezultati tudi na nacionalni ravni najnižji (Šterman Ivančič, 2019). Precej nižja od povprečne ravni držav OECD je tudi vrednost *indeksa zaznave povratne informacije*. Pozitivno je, da je tudi *indeks zaznave medvrstniškega nasilja* nekoliko nižji od povprečja držav OECD, kar pomeni, da slovenski 15-letniki v povprečju redkeje doživljajo medvrstniško nasilje.

Naš model multiple regresijske analize vključuje 5 kazalnikov šolske klime (razvrščeni po moči napovedi): *indeks občutka pripadnosti šoli*, *indeks zaznave povratne informacije*, *indeks medvrstniškega nasilja*, *indeks zaznave učiteljeve opore pri pouku slovenščine* in *indeks usmerjenega poučevanja med poukom slovenščine*. Ti rezultati so nam dali odgovor na zastavljeno raziskovalno vprašanje: Kateri kazalniki šolske klime v raziskavi

PISA 2018 se pomembno povezujejo z zadovoljstvom z življenjem pri 15-letnikih. V nadaljevanju pa je potrebno še interpretirati njihov pomen.

Najmočnejši napovednik je *indeks občutka pripadnosti šoli*. Če mladostnik zlahka sklepa prijateljstva in v šoli čuti, da ga imajo vrstniki radi in ga sprejemajo, se ne počuti izločenega ali osamljenega. Takšna pozitivna občutja in vpetost mladostnika v dejavnosti šole so pomemben napovednik večjega zadovoljstva z življenjem. Nasprotno pa pogostost doživljanja fizičnega, psihičnega in ekonomskega nasilja ter nasilja v obliki namernega izločanja iz vrstniških skupnih aktivnosti zmanjšuje občutek zadovoljstva z življenjem mladostnika. Tu se lahko navežemo na Griffinovne (2002, v Park, 2004) in Arslanove (2019) ugotovitve: socialna izključenost in negativne izkušnje z vrstniki negativno vplivajo na zadovoljstvo z življenjem mladostnika, pri čemer njegova samozavest in odpornost proti stresu igrata ključno mediatorsko vlogo. Navežemo se lahko tudi na ugotovitve raziskav o negativni povezanosti zadovoljstva z življenjem s pogostostjo doživljanja medvrstniškega nasilja (Navaro, Ruiz-Oliva, Larranaga in Yubero, 2013; Šterman Ivančič, 2017; Štraus, 2017). Z vidika povezanosti socialne izključenosti z zadovoljstvom v življenju lahko torej razložimo, zakaj sta občutek pripadnosti šoli in pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja pomembna napovednika zadovoljstva z življenjem tudi v našem modelu.

Na drugi strani ne smemo zanemariti pomembnost interakcij med učitelji in dijaki. Kot prvo izmed pomembnih značilnosti interakcij se je izkazalo učiteljevo usmerjeno poučevanje. Če učitelj postavi jasne cilje, povzema preteklo snov ter sproti preverja, ali so dijaki razumeli navodila, potem se mladostniki počutijo bolj samozavestne (primerjaj Gilman, Huebner in Laughlin, 2000 ter Diener in Diener, 2009), saj vedo, kaj se od njih pričakuje in kaj morajo narediti, njihov um pa bo lažje ostal osredotočen na pomembno. Naj spomniva, da so Luo, Zhu in You (2016) pokazali, da je raztreščeni um negativno povezan z zadovoljstvom z življenjem mladostnikov, pri čemer samozavest igra vlogo mediatorja.

Učiteljeve povratne informacije dijaku o njegovih močnih in šibkih področjih ter usmeritve, kako lahko izboljša pomanjkljivosti, so prav tako pomemben napovednik zadovoljstva z življenjem mladostnikov. Tu se naši rezultati skladajo z ugotovitvami raziskav, ki preučujejo pozitivni vpliv različnih vrst povratnih informacij na dosežke učencev (Gentrup et al., 2020) in na druga področja njihovega razvoja (Schildkamp et al., 2020; Torres, Higheagle Strong in Adesope, 2020): samozavest, akademsko samopodobo in spretnosti samoregulativnega učenja.

Če učitelj ob tem kaže tudi interes za posameznikovo učenje, nudi pomoč v pravem trenutku, pomaga pri učenju in vztraja s svojo podporo,

dokler ni skupni cilj dosežen, potem mladostniki občutijo učiteljevo podporo. Ob tem se mladostnik počuti dovolj pomembnega, vrednega in sprejetega takšen, kakršen pač je, zato se je tudi *indeks učiteljeve podpore* izkazal kot naslednji pomemben dejavnik zadovoljstva z življenjem.

Ugotovitve raziskav, predstavljenih v teoretičnem okviru, kažejo, da ima pozitivno družinsko okolje zelo močan, morda najmočnejši, vpliv na razvoj zadovoljstva z življenjem pri otrocih in mladostnikih. Tako se je tudi *indeks čustvene opore staršev* izkazal kot pomembno povezan z *zadovoljstvom z življenjem* (červavno je korelacijski koeficient nižji v primerjavi z *indeksom občutka pripadnosti šoli*), prav tako se je izkazal kot njegov pomemben napovednik.

Regresijski model kazalnikov šolske klime pojasnjuje 12,1 % skupne variance *zadovoljstva z življenjem*, kar je zadovoljivo, saj v analizo nisva vključili kazalnikov družinske klime. To pomeni, da šolsko okolje ima učinek na oblikovanje mladostnikovega zadovoljstva z življenjem. Ta podatek je še posebno pomemben zaradi tistih mladostnikov, ki zaradi različnih vzrokov nimajo pozitivne podpore v družinskem okolju. Za njih je pomembno, da najdejo drugo okolje, ki razume njihovo čustvovanje in podpira njihov razvoj. Šola lahko v njihovem primeru deluje kot blažilec drugih negativnih dejavnikov vsakdanjega življenja. Ponudi lahko obilo priložnosti za vsakodnevno doživljanje pozitivnih dogodkov (interesne dejavnosti, oblikovanje prijateljstev, izgradnja občutka pripadnosti in sprejemanja), na drugi strani pa lahko z intervencijami na ravni šole mladostnikom pomaga pri izgradnji pomembnih osebnostnih lastnosti in veščin za učinkovito delovanje v življenju, kot so na primer samozavest, socialne veščine in odpornost na stres.

Za razvoj slednjih vidiva priložnost za vključevanje šolske svetovalne službe pri preventivi (presejalni testi, tematske delavnice v okviru obveznih in izbirnih interesnih dejavnosti) in intervenciji (svetovalni razgovori, napotitve), razrednika (osebni razgovori, napotitve v svetovalno službo in tematske razredne ure) ter tudi posameznih učiteljev, ki lahko znotraj pouka s svojo razumevajočo, vzpodbudno in pravično interakcijo vplivajo na posameznike znotraj oddelka in tudi na dinamiko celotnega oddelka. Poudarek pri vseh preventivnih dejavnostih bi moral biti osredotočen na pozitivna občutja in dogajanja. Učiteljem je treba nuditi strokovna izpopolnjevanja in popolno podporo pri lastnem osebnostnem razvoju in ozaveščanju, saj brez le-tega ne morejo zares spremeniti svojega učiteljskega sloga in biti zavedni večino časa med poučevanjem.

Na ravni šoli pa je treba vzpodbujati mladostnikov občutek pripadnosti šoli, ki se je izkazal kot najpomembnejši napovednik *zadovoljstva z življenjem* mladostnikov. Mladostnik občutek pripadnosti šoli razvija

predvsem v dejavnostih, kjer aktivno sodeluje z drugimi in ima občutek, da je prispeval nekaj pomembnega. Med poukom lahko to dosežemo predvsem z uvajanjem sodelovalnega učenja.

Za razvoj občutka pripadnosti so zelo primerne strukturirane interesne dejavnosti (Gilman, 2001). Pri tem je ključnega pomena čustvena podpora voditelja interesne aktivnosti (Mahoney, Schweder in Stattin, 2001), saj le-ta delno nadomesti pomanjkanje varne navezanosti s starši. Pri tem ni treba poudarjati, da je kakovost socialnih interakcij pomembnejša od količine vseh interakcij (torej dobro vzpostavljena vez z enim pomembnim drugim je v razvoju mladostnika pomembnejša od več površnih vezi). Da se lahko med udeleženci interesnih dejavnosti ustvarjajo nove vezi in krepijo stare, pa morajo biti dejavnosti dovolj sproščene. Zato so za izvajanje preventive še posebej primerne športne interesne dejavnosti (Wong in Csikszentmihalyi, 1991), saj vključujejo igro, sodelovanje in druženje s prijatelji, pozitivne učinke pa imajo tudi na ravni uravnavanja hormonov, s čimer posredno vplivajo tudi na počutje in doživljanje samega sebe (Mills, Dudley in Collins, 2019).

Omejitve raziskave in smernice za nadaljnje raziskovanje

Namen raziskave PISA je primerjava kazalnikov dosežkov na mednarodni ravni, zato je vsebinsko in časovno zelo omejena pri raziskovanju ozadja merjenih kazalnikov dosežkov. To pomeni, da so vsi spremljajoči vprašalniki o izbranih merjenih konstruktih splošni in predvsem kratki. Raje izbirajo neposredna vprašanja, kot je to primer pri *zadovoljstvu z življenjem*, kot pa konstruirane psihološke vprašalnike. Gilman in Huebner (2003) se zavzemata za multidimenzionalno lestvico zadovoljstva z življenjem, ker omogoča izdelavo posameznikovega profila zadovoljstva z življenjem po področjih. Če ugotovimo, na katerem področju je zadovoljstvo z življenjem nizko, potem lažje iščemo vzroke in oblikujemo intervencije. Mnogokrat se lahko nizko zadovoljstvo z življenjem na enem področju zamaskira v zadovoljivem splošnem zadovoljstvu z življenjem.

Naslednja omejitev in hkrati priložnost za nova raziskovanja je izbrani model napovednikov zadovoljstva z življenjem in odnosi med njimi. Model napovednikov je v resnici precej bolj kompleksen: vključiti bi bilo treba več merjenih spremenljivk, ki sva jih zaradi omejitve statističnega paketa zavedno izpustili (npr. spol, izobrazbene aspiracije, dosežki na testih PISA ipd.), hkrati pa raziskava PISA niti ne meri vseh spremenljivk, ki v šolskem okolju verjetno vplivajo na zadovoljstvo z življenjem pri mladostnikih. V nadaljnjih analizah bi bilo zanimivo tudi poiskati poti vplivov med napovedniki zadovoljstva z življenjem, s čimer bi bolje razumeli oblikovanje zadovoljstva z življenjem mladostnika v šoli, hkrati pa bi imeli

tudi boljši vpogled v načrtovanje preventive in intervencij na šoli v splošnem in v posameznih primerih.

Nadalje bi bilo zanimivo raziskati, kateri model napovednikov se izkaže za pomembnega pri mladostnikih, ki so najmanj zadovoljni s svojim življenjem. Rezultati naše analize se namreč nanašajo na splošno populacijo 15-letnikov, ki v povprečju izkazujejo zmerno stopnjo zadovoljstva z življenjem (tako absolutno kot relativno na povprečje OECD). Predvidevava, da bi se v tem primeru model napovednikov lahko spremenil, verjetno pa bi se kot močnejša izkazala potreba po učiteljevi opori. Rezultati te in drugih raziskav kažejo, da je čustvena podpora staršev izrednega pomena za občutenje zadovoljstva z življenjem pri mladostniku in s tem njegov razvoj.

Kako povezati individualne dejavnike in dejavnike okolja, je naslednji korak v raziskavah zadovoljstva z življenjem pri mladostnikih. S tem preusmerimo pozornost iz na otroka usmerjene obravnave na interakcijo individualnega otroka v točno določenem okolju. Najbolj učinkovite intervencije namreč izkoriščajo pomen interakcije med posameznikom in okoljem, da pridemo do sprememb hitreje in trajno.

Zaključek

Ugotovili smo, da slovenski 15-letniki izkazujejo nekoliko nižjo raven *zadovoljstva z življenjem* v primerjavi s povprečjem OECD. Vsi kazalniki šolske klime se statistično značilno povezujejo z zadovoljstvom z življenjem v pričakovanih smereh. Vendar pa so vsi indeksi (razen indeksa medvrstniškega nasilja) nižji od povprečja OECD, kar nakazuje, da slovenski 15-letniki šolsko klimo zaznavajo manj pozitivno v primerjavi s povprečnim 15-letnikom OECD držav.

V prispevku nas je zanimalo, kateri so najpomembnejši napovedniki zadovoljstva z življenjem v šolskem okolju. Dobili smo statistično značilen model petih pomembnih dejavnikov šolske klime, ki pojasni 12,1 % skupne variance zadovoljstva z življenjem. 15-letniki so z življenjem bolj zadovoljni, kadar občutijo večjo pripadnost šoli, kadar zaznavajo ali doživljajo malo vrstniškega nasilja, kadar zaznavajo oporo s strani učiteljev med poukom, dobijo natančne usmeritve za delo in dobijo formativno povratno informacijo. Na podlagi rezultatov ugotavljamo, da je pomembno oblikovati šolsko okolje tako, da bo mladostnikom ponujalo podporno okolje, še posebno tistim mladostnikom, ki izhajajo iz neugodnega družinskega okolja. Največ priložnosti za to vidimo v strukturiranih interesnih dejavnostih.

Literatura

- Abdi, M., Yasavoli, H. M., in Yasavoli, M. M. (2015) Assessment of Structural Model to Explain Life Satisfaction and Academic Achievement Based on Parenting Styles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 182, str. 668–672.
- Arslan, G. (2019) Mediating role of the self-esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescents. *Personality and Individual Differences* 151, str. 109–114.
- Ash, C., in Huebner, E. S. (2001) Environmental events and life satisfaction reports of adolescents. *School Psychology International* 22(3), str. 20–36.
- Blakemore, S. J., in Mills, K. L. (2014) Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology* 65, str. 187–207.
- Borgonovi, F., in Pál, J. (2016) *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study*. OECD Education Working Papers, No. 140. Paris: OECD Publishing.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., in Richardson, D. (2007) An Index of Child Well-being in the European Union. *Social Indicators Research* 80(1), str. 133–177.
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., in Roeser, R. W. (2020) Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology* 69, str. 101–151.
- Chen, X., Cai, Z., He, J., in Fan, X. (2020) Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies* 21, str. 2279–2307.
- Desjardins, J., Zelenski, J. M., in Coplan, R. J. (2008) An investigation of maternal personality, parenting styles, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences* 44(3), str. 587–597.
- Dew, T., in Huebner, E. S. (1994) Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology* 32(2), str. 185–199.
- Diener, E. (2000) Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist* 55(1), str. 34–43.
- Diener, E., in Diener, M. (2009) Cross-cultural correlates in life satisfaction and self-esteem. V Diener, E. (ur.). *Culture and well-being. The collected works of Ed Diener*. Dordrecht: Springer.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., in Smith, H. L. (1999) Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin* 125, str. 276–302.
- Extremera, N., in Rey, L. (2018) Core self-evaluations are associated with judgments of satisfaction with life via positive but not negative affect. *Personality and Individual Differences* 130 (1), str. 112–116.
- Fogle, L., Huebner, E. S. in Laughlin, J. E. (2002) The relationships between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies* 3(4), str. 373–392.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., in Kogan, I. (2020) Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction* 66, str. 101–296.
- Gilman, R. (2001) The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence* 20, str. 749–67.
- Gilman, R., in Huebner, S. (2003) A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly* 18(2), str. 192–205.
- Gilman, R., Huebner, E. S., in Laughlin, J. E. (2000) A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. *Social Indicators Research* 52(2), str. 135–160.
- Gray, J. A. (1981) A critique of Eysenck's theory of personality. V Eysenck, H. J. (ur.). *A model for personality*. New York: Springer-Verlag.
- Headey, B., in Wearing, A. (1989) Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, str. 731–39.
- Huebner, E., Drane, W., in Valois, R. (2000) Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International* 21(3), str. 281–292.
- Kashdan, T. B. (2004) The assessment of subjective well-being (issues raised by the Oxford Happiness Questionnaire). *Personality and Individual Differences* 36(5), str. 1225–1232.
- Kins E., in Beyers W. (2010) Failure to launch, failure to achieve criteria for adulthood? *Journal of Adolescent Research* 25, str. 743–777.
- Lazarus, R. S. (1993) From psychological stress to the emotions. A History of Changing Outlooks. *Annual Reviews of Psychology* 44(1), str. 1–21.
- Luo, Y., Zhu, R., Ju, E., in You, X. (2016) Validation of the Chinese version of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) and the mediating

- role of self-esteem in the relationship between mind-wandering and life satisfaction for adolescents. *Personality and Individual Differences* 92, 118–122.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., in Busch, S. (2009) The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education* 12(1), str. 73–84.
- Mahoney, J. L., Schweder, A. E., in Stattin, H. (2001) Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology* 30(1), 69–86.
- McCullough, G., Huebner, E. S., in Laughlin, J. E. (2000) Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools* 37(3), str. 281–290.
- Mills, K., Dudley, D., in Collins, N. J. (2019) Do the benefits of participation in sport and exercise outweigh the negatives? An academic review. *Best Practice & Research Clinical Rheumatology* 33(1), str. 172–187.
- Modin, B., in Östberg, V. (2009) School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis. *An International Journal of Research, Policy and Practice* 20(4), str. 433–455.
- Niemiec C. P. in Ryan, R. M. (2009) Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. *School Field* 7(2), str. 133–144.
- OECD. (2017) *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019) *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (v izdaji) *PISA 2018 technical report*. Paris: OECD Publishing.
Spletna stran: <http://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>
(pridobljeno 7. 5. 2020).
- Park, N. (2004) The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 591, str. 25–39.
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., in Santelli, J. S. (2016) Our future: A Lancet Commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet* 387(10036), str. 2423–2478.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., in Kannas, L. (1998) Achieving health and educational goals through schools: a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Educational Research* 13(3), str. 383–397.

- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., in Veldkamp, B. P. (2020) Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research* 103, str. 101–602.
- Scott Patric, A. (2007) *Examination of Teacher Workplace Satisfaction and Student Achievement*. Electronic Theses and Dissertations: 272. Spletna stran: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/272> (pridobljeno 10. 8. 2020).
- Siegel, D. J. (2014) *Brainstorm: The Power and purpose of the teenage brain*. New York: Penguin Group.
- Shefali, T. (2010). *The Conscious Parent: Transforming Ourselves, Empowering Our Children*. Vancouver: Namaste Publishing.
- Skevington, S. M., in Böhnke, J. R. (2018) How is subjective well-being related to quality of life? Do we need two concepts and both measures? *Social Science & Medicine* 206, str. 22–30.
- Soares, A., Pais-Ribeiro, J., in Silva, I. (2019) Developmental assets predictors of life satisfaction in adolescents. *Frontiers in Psychology* 10, str. 1–11.
- Suldo, S. M., in Huebner, E. S. (2004a) Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly* 19(2), str. 93–105.
- Suldo, S. M., in Huebner, E. S. (2004b) The role of life satisfaction in the relationship between parenting styles and adolescent problem behaviors. *Social Indicators Research* 66(1/2), str. 165–195.
- Šterman Ivančič, K. (ur.) (2019) *PISA 2018: Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk: nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Štraus, M. (2017) So v Sloveniji učno najuspešnejši 15-letniki tudi najbolj zadovoljni z življenjem? Primerjava napovednikov visokih dosežkov in zadovoljstva z življenjem iz raziskave PISA 2015. *Šolsko polje* 28(5-6), str. 121–156.
- Torres, J. T., Higheagle Strong, Z., in Adesope, O. O. (2020) Reflection through assessment: A systematic narrative review of teacher feedback and student self-perception. *Studies in Educational Evaluation* 64, str. 100–814.
- Veenhoven, R. (2012) Happiness: Also known as “life satisfaction” and “subjective well-being”. V Land, K. C., Michalos, A. C., in Sirgy, M. J. (ur.). *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research*. Dordrecht: Springer.

- Yin-Nei Cho, E. (2019) A multilevel analysis of life satisfaction among secondary school students: Do school-level factors matter? *Children and Youth Services Review* 102, str. 231–242.
- Way, N., Reddy, R., in Rhodes, J. (2007) Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology* 40(3/4), str. 194–213.
- Wong, M. M., in Csikszentmihalyi, M. (1991) Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience. *Journal of Personality* 59, str. 539–74.
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E., in Drane, J. W. (2001) Relationship between perceived life satisfaction and adolescent substance abuse. *Journal of Adolescent Health* 25(4), str. 353–366.

Napovedniki doživljanja medvrstniškega nasilja z vidika slovenskih 15-letnikov: razlike po spolu med leti 2015 in 2018

Mojca Štraus, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport
Klaudija Šterman Ivancič, Pedagoški inštitut

Medvrstniško nasilje v šolah je v Sloveniji pojav, o katerem se v zadnjih letih vedno več razpravlja tako v šolskem prostoru kot v širši strokovni javnosti. Razlog za to je dokaj pogosta prisotnost različnih oblik medvrstniškega nasilja v osnovnih in srednjih šolah, ki se, glede na rezultate študije HBSC (Jeriček Klanšček et al., 2015 in 2019), z leti tudi povečuje. To predstavlja težavo, saj različne študije (npr. Gini in Pozzoli, 2009; Isaacs, Hodges in Salmivalli, 2008; Nabuzoka, Ronning in Handegard, 2009; Nishina in Juvonen, 2005; Rothon et al., 2011; Unnever, 2005) kažejo, da se doživljanje medvrstniškega nasilja, ne glede na vlogo posameznika v tovrstnih situacijah, pomembno povezuje z njegovo večjo odsotnostjo od pouka, zgodnjim opuščanjem šole, nižjimi učnimi dosežki, večjo pojavnostjo anksioznosti in depresije, nižjo samopodobo, večjo osamljenostjo, negativnimi spremembami v prehranjevalnih navadah in izgubi zanimanja za različne aktivnosti. Je torej pomemben dejavnik, ki učinkuje na posameznikov psihosocialni razvoj, šolsko in razredno klimo ter uspešnost mladostnika v šolskem in širšem socialnem kontekstu.

Namen tega prispevka je ugotoviti pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja, kot so ga poročali učenci in učenke 1. letnikov srednješolskih programov v okviru raziskave PISA 2018, primerjava omenjenih podatkov s tistimi, pridobljenimi v isti raziskavi leta 2015, ter ugotavljanje značilnih dejavnikov, ki pri učencih in učenkah zmanjšujejo verjetnost za izkušnje z različnimi oblikami medvrstniškega nasilja. Pri tem nas kot napovedniki posebej zanimajo pripadnost in občutek sprejetosti v šoli, čustvena opora staršev in bralni dosežek na preizkusu PISA, ki so se v že opravljeni

nacionalni sekundarni analizi podatkov PISA 2015 (Šterman Ivančič, 2017) pokazali kot pomembni, preverimo pa jih lahko tudi s podatki raziskave PISA 2018. V nadaljevanju najprej navajamo izsledke nacionalnih in mednarodnih študij s področja pogostosti različnih oblik medvrstniškega nasilja v slovenskih šolah. Temu sledi navedba izsledkov študij, ki so preučile povezanost medvrstniškega nasilja z občutkom pripadnosti in sprejetosti v šoli, bralnimi dosežki in čustveno oporo staršev. Ker je pričujoča študija do določene mere nadgradnja sekundarnih analiz, opravljenih na podlagi podatkov raziskave PISA 2015 (ibid.), v kateri so bile do določene mere že preverjene povezave med medvrstniškim nasiljem, učnimi dosežki, socialnimi dejavniki in nekaterimi dejavniki varnega in spodbudnega učnega okolja, v nadaljevanju navajamo tudi te izsledke. Poglavje zaključujemo z oblikovanjem raziskovalnih vprašanj.

Medvrstniško nasilje je v slovenskem šolskem prostoru relativno pogost pojav. Raziskovalci (Mugnaioni Lešnik et al., 2009) so na podlagi rezultatov nacionalnih analiz pogostosti različnih oblik medvrstniškega nasilja (fizično nasilje, psihološko nasilje, verbalno nasilje, ekonomsko nasilje, socialno izločanje in spolno nasilje) na slovenskih osnovnih šolah ugotavljali, da je fizično nasilje pogosto doživljalo 15 odstotkov učencev in učenk. Kot najpogostejše se je v povprečju pojavljalo besedno in psihološko nasilje, manj pa so učenci in učenke poročali o fizičnem in ekonomskem nasilju ter socialnem izločanju. Omenjene rezultate potrjujejo izsledki mednarodne raziskave HBSC (Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju) (Jeriček Klanšček et al., 2015), kjer so 11-, 13- in 15-letniki poročali o tem, kako pogosto so v preteklih mesecih vsaj dvakrat sodelovali pri nasilju nad drugimi, kolikokrat so bili sami žrtev nasilja in kolikokrat so se v preteklih 12-ih mesecih pretepali. Rezultati so pokazali, da je leta 2014 9 odstotkov učencev in učenk v zadnjih nekaj mesecih vsaj dvakrat sodelovalo pri nasilju nad drugimi. 10 odstotkov se jih je v zadnjih nekaj mesecih pretepalo, 22 odstotkov učencev in učenk pa je poročalo, da so bili vsaj enkrat v preteklih parih mesecih žrtev nasilja. Podatki o trendih med leti 2002 in 2014 so v tej študiji nadalje pokazali, da se je sodelovanje učencev in učenk pri nasilju nad drugimi značilno povečalo (5 odstotkov v 2002 proti 9 odstotkov v 2014), in sicer predvsem pri 11- in 13-letnikih (ibid.). Rezultati ponovne študije iz leta 2018 (Jeriček Klanšček et al., 2019) na področju trendov med leti 2002 in 2018 kažejo, da je odstotek 11-, 13- in 15-letnikov, ki so sodelovali pri nasilju nad vrstniki, ostal približno enak (8 % mladostnikov iz vseh navedenih starostnih skupin je v zadnjih nekaj mesecih vsaj dvakrat sodelovalo pri nasilju nad vrstniki), delež tistih, ki so bili žrtve medvrstniškega nasilja vsaj enkrat v zadnjih nekaj

mesecih, pa se je značilno zvišal predvsem pri 15-letnikih (21 % v letu 2018 in 17 % v letu 2014).

Tudi izsledki raziskave PISA, ki omogoča vpogled v zaznavanje prisotnosti različnih oblik medvrstniškega nasilja (fizično, verbalno in odnosno nasilje) pri 15-letnikih, iz leta 2015 (OECD, 2017a) za Slovenijo kažejo, da je 25 odstotkov učencev in učenk poročalo, da so nekajkrat v preteklem letu doživeli, da so se vrstniki norčevali iz njih. 20 odstotkov jih je poročalo, da so bili v zadnjem letu nekajkrat namerno izločeni iz dogajanja, približno desetina jih je poročala, da so jim v zadnjem letu nekajkrat grozili. Nekaj več kot petina jih je poročala, da so bili v zadnjem letu večkrat žrtev ekonomskega in fizičnega nasilja. Po poročanju učencev in učenk je bilo v največji meri prisotno odnosno nasilje v obliki obrekovanja oziroma širjenja grdih govoric, saj je kar 30 odstotkov učenk in 20 odstotkov učencev poročalo, da so to doživeli nekajkrat v preteklem letu. Verbalnemu in odnosnemu nasilju (norčevanje in širjenje grdih govoric) je sledilo namerno izločevanje iz skupnih aktivnosti, grožnje, ekonomsko nasilje (jemanje in uničevanje stvari) in fizično nasilje (udarjanje, porivanje). Podatki raziskave iz leta 2018 (OECD, 2019) kažejo, da je v Sloveniji petina učencev in učenk (21 odstotkov) poročala, da so najmanj nekajkrat mesečno žrtev različnih oblik medvrstniškega nasilja (v OECD 23 odstotkov), kar pomeni, da se je od leta 2015 delež učencev in učenk, ki so poročali, da so najmanj nekajkrat mesečno žrtev različnih oblik medvrstniškega nasilja, povečal za 4 odstotne točke.

Rezultati raziskave PISA (OECD, 2017a) kažejo tudi, da prihaja v doživljanju različnih oblik medvrstniškega nasilja do značilnih razlik med spoloma. V letu 2015 rezultati kažejo, da so na povprečni ravni držav OECD fantje v povprečju poročali o pogostejšem medvrstniškem nasilju nad njimi kot dekleta, in sicer so se med fanti kot pogostejše pokazale vse oblike nasilja razen govoric, katerim so bolj izpostavljena dekleta. Izsledki podrobnejših nacionalnih sekundarnih analiz (Šterman Ivančič, 2017) teh podatkov, v katerih so bile preverjane razlike v doživljanju različnih oblik medvrstniškega nasilja po spolu znotraj posameznega srednješolskega izobraževalnega programa, so pokazali, da prihaja do teh razlik predvsem pri doživljanju ekonomskega in fizičnega nasilja ter pri širjenju grdih govoric, ostale oblike nasilja pa tako fantje kot dekleta doživljajo približno enako pogosto. Tako je približno 10 odstotkov fantov in 5 odstotkov deklet poročalo, da so jim v preteklem letu nekajkrat vzeli ali uničili stvari, 6 odstotkov deklet in kar 20 odstotkov fantov pa je poročalo, da so bili v zadnjem letu večkrat žrtev fizičnega nasilja (udarjanje, porivanje). Nasprotno so dekleta poročala o pogostejšem doživljanju t. i. odnosnega

nasilja v smislu širjenja grdih govoric (30 odstotkov pri dekletih v primerjavi z 20 odstotki pri fantih).

Do razlik v doživljanju medvrstniškega nasilja pa prihaja tudi med učenci in učenkami z različnimi učnimi dosežki. Rezultati raziskave PISA 2015 (OECD, 2017a) kažejo, da na povprečni ravni držav OECD o doživljanju nasilja pogosteje poročajo učenci in učenke z nizkimi dosežki na preizkusu iz naravoslovne pismenosti PISA. Učenci šol, ki so v mednarodnem merilu beležile višjo prisotnost nasilja na šoli (kjer je več kot 10 odstotkov učencev in učenk poročalo, da so pogosto žrtve nasilja), so v povprečju dosegli 47 točk manj na preizkusu iz naravoslovne pismenosti kot učenci na šolah, kjer je o doživljanju nasilja poročalo manj kot 5 odstotkov učencev in učenk (ibid.). Omenjena razlika med šolami je ostajala tudi po upoštevanju razlik med šolami glede na socialno-ekonomsko ozadje njihovih učencev in učenk.

Tudi rezultati nacionalnih sekundarnih analiz podatkov raziskave PISA 2015 (Šterman Ivančič, 2017) so pokazali, da je pri pojasnjevanju pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja značilen napovednik dosežek na preizkusu PISA, in sicer predvsem dosežek na preizkusu iz bralne pismenosti.

Z namenom preprečevanja nasilnih dejanj v šolskem prostoru in učinkovitega spopadanja s posledicami medvrstniškega nasilja je pomembno, da skušamo pojasniti tiste dejavnike, ki se z nasiljem značilno povezujejo. Različni raziskovalci (npr. Astor in Meyer, 2001; Eliot et al., 2010; Gottfredson, 2001; Turner et al., 2002) ugotavljajo, da je pri preprečevanju pogostosti medvrstniškega nasilja ključno predvsem ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja, v smislu pozitivne šolske klime. Šolska klima se nanaša na šolska pravila, cilje, vrednote, odnose, način poučevanja, učenje, organizacijo in prakso pri vodenju šole. Pozitivna šolska klima pomeni, da se učenci počutijo varne, imajo izkušnjo pozitivnih odnosov z učitelji in ostalimi sošolci, občutek pripadnosti in povezanosti s šolo, občutek smiselnosti v sodelovanju pri odločitvah; pomeni tudi neodobravanje neprilagojenega vedenja med učenci, ozaveščenost glede nasilja tako med učitelji kot učenci in občutek učencev, da je sošolcem in ostalim na šoli mar zanje (Cohen in Geier, 2010; Osher et al., 2012). Zgolj pravila, ki opredeljujejo nasilje in preprečevanje nasilja, ter vpetost teh v kurikulum ni dovolj, da se nasilje na šoli dejansko prepreči (npr. Katz, 1999; Noguera, 1995). Različne metaanalize (npr. Farrington in Ttofi, 2009; Merrel et al., 2008) kažejo tudi, da številni preventivni programi, ki so temeljili zgolj na omenjenem, niso pokazali oprijemljivih rezultatov. Šele ob spodbujanju pozitivne šolske klime je prišlo do zmanjšanja nasilja, bolj prosocialnega odzivanja na nasilno vedenje, večje zavzetosti

za posredovanje pri tistih, ki nasilju prisostvujejo, in pogostejšega iskanja pomoči na šoli s strani tistih, ki so žrtev nasilja (Low in Van Ryzin, 2014).

Rezultati raziskave PISA 2015 potrjujejo, da se doživljanje medvrstniškega nasilja značilno povezuje z občutkom pripadnosti in sprejetosti v šoli (OECD, 2017a). Na povprečni ravni držav OECD so rezultati raziskave pokazali, da je bilo med pogostimi žrtvami medvrstniškega nasilja 43 odstotkov takih učencev in učenek, ki so poročali, da se v šoli počutijo izločene. Med tistimi, ki niso poročali o doživljanju različnih oblik medvrstniškega nasilja, pa se jih je v šoli počutilo izločene 16 odstotkov učencev in učenek. Tudi izsledki nacionalnih sekundarnih analiz podatkov raziskave PISA 2015 (Šterman Ivančič, 2017) so potrdili, da učenci in učenke znotraj vseh izobraževalnih programov, ki poročajo o doživljanju nasilja, poročajo tudi o značilno nižjem občutku pripadnosti in sprejetosti v šoli kot tisti, ki ne poročajo o doživljanju medvrstniškega nasilja. Analiza razlik med spoloma znotraj izobraževalnih programov je nadalje pokazala, da ima večja pogostost doživljanja nasilja nekoliko bolj negativen učinek na občutek pripadnosti in sprejetosti v šoli pri dekletih kot pri fantih.

Zdrava čustvena navezanost mladostnika na starše, opora s strani le-teh, njihova razpoložljivost, razumevanje, pozitivna spodbuda, na drugi strani pa ustrezna mera avtoritete in zahtev so ključni pri razvoju mladostnikove pozitivne samopodobe, identitete, pozitivnega lastnega vrednotenja ter čustvene avtonomije (Rice, 2001; Marjanovič Umek in Zupančič, 2009), kar se odraža tudi v kakovosti odnosov mladostnika s pomembnimi osebami zunaj družine. Raziskave (npr. Booth-LaForce et al., 2006; Caples in Barrera, 2004; Laible, Carlo in Roesch, 2004, Miller, 1983; Rubin et al., 2004) namreč potrjujejo, da se večja čustvena opora staršev (pozitivna naravnost staršev, njihova toplina in opora) značilno pozitivno povezuje z mladostnikovo ustrezno socialno-čustveno adaptacijo. Torej, mladostniki, ki poročajo o svojih starših kot o razumevajočih, spoštljivih, opornih in dojemljivih, v povprečju izražajo boljšo socialno kompetentnost, obenem pa poročajo o boljši kakovosti odnosov z vrstniki in so nasploh bolj zadovoljni sami s seboj. Nadalje so mladostniki, ki so v različnih raziskavah (npr. Field et al., 1995; Herman-Stahl in Peterson, 1996) svoj odnos s starši ocenili kot bolj oporen, v povprečju poročali o boljšem prilagajanju okolju izven družine in lažjem obvladovanju težjih situacij, pa naj bo to v šoli ali v vrstniških odnosih. Tudi pri zmanjševanju doživljanja medvrstniškega nasilja otrok se je čustvena opora staršev v smislu starševske prisotnosti, zavzetosti in topline v odnosu v različnih študijah (npr. Espelage, Bosworth in Simona, 2000; Olweus, 1993) pokazala kot pomemben napovednik.

Podatki raziskave PISA 2015 kažejo, da so na povprečni ravni držav OECD o manj doživljanja medvrstniškega nasilja poročali učenci in učenke, ki so hkrati poročali tudi o večji opori s strani staršev v primeru težav v šoli. Ob tem je zanimivo tudi, da se je v 15 državah OECD, ki so v raziskavo vključile vprašalnik za starše, v povprečju za manj kot polovico (44 odstotkov) 15-letnikov, ki so poročali o pogostem doživljanju medvrstniškega nasilja, pokazalo, da so njihovi starši v preteklem šolskem letu o težavah njihovega mladostnika z doživljanjem nasilja tudi spregovorili z učiteljem ali drugimi straši. Ena od možnih razlag za omenjene rezultate je lahko ta, da žrtve o doživljanju medvrstniškega nasilja vedno ne spregovorijo z drugimi (odraslimi) osebami, ali pa starši otrok o tem s strani šole niso vedno seznanjeni (OECD, 2017a). Tudi rezultati sekundarnih analiz podatkov raziskave PISA 2015 (Šterman Ivančič, 2017) so potrdili, da je manjša zaznava čustvene opore s strani staršev pomemben napovednik pogostejšega medvrstniškega nasilja.

Varno in spodbudno učno okolje v smislu občutka sprejetosti in pripadnosti šoli ter kakovostni odnosi mladostnika s starši so se v preteklih študijah torej pokazali kot značilen napovednik medvrstniškega nasilja. Z vidika ugotavljanja stabilnosti omenjenih napovednikov je pomembno, da te povezave preverimo na podatkih raziskave PISA, zbranih v različnih letih. Pričujoča študija tako predstavlja nadgradnjo in dopolnitev že opravljenih sekundarnih analiz (Šterman Ivančič, 2017), pri čemer nas pri pojasnjevanju medvrstniškega nasilja posebej zanima vloga občutka sprejetosti in pripadnosti šoli, čustvena opora staršev in bralni dosežki na preizkusu PISA. Ker je iz predhodnih rezultatov analiz (ibid.) že znano, da se doživljanje medvrstniškega nasilja med spoloma precej razlikuje, tako po vsebini, kot po pogostosti, smo raziskovalni vprašanja zasnovali ločeno glede na leto zbiranja podatkov in glede na spol. S tem lahko dobimo nadaljnji vpogled v razlike med spoloma in med leti 2015 in 2018.

Raziskovalni vprašanja, ki ju v prispevku naslavljava, sta tako naslednji:

- 1) Kolikšne so spremembe v pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja 15-letnih deklet in fantov v Sloveniji med letoma 2015 in 2018?
- 2) Kako občutek pripadnosti in sprejetosti v šoli, občutek čustvene opore staršev ter bralna pismenosti učinkujejo na doživljanje medvrstniškega nasilja? Kakšne so primerjave teh učinkov med letoma 2015 in 2018 ter med spoloma?

Pri naslavljanju drugega raziskovalnega vprašanja bomo upoštevali tudi bralne dosežke učencev, ki so se v predhodnih analizah tudi pokazali

kot pomemben napovednik pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja (Šterman Ivančič, 2017).

Metoda¹

V razdelku opisujeva posamezne mere in postopke, uporabljene v analizi raziskovalnih vprašanj. Uporabili bomo podatke iz raziskav PISA 2015 in PISA 2018. V raziskavi PISA 15-letni učenci in učenke po dveh urah reševanja preizkusa znanja iz bralne, matematične in naravoslovne pismenosti odgovarjajo še na vprašalnik o svojem ozadju, domačem okolju, zaznavanju šolskega okolja, odnosu do šolskega dela ipd. Raziskava se izvaja vsaka tri leta in Slovenija v njej sodeluje od leta 2006. V letih 2015 in 2018 so vsi 15-letniki naloge reševali na računalnikih in prav tako so na računalnikih odgovarjali na vprašalnik.

Vzorec

Vzorec slovenskih 15-letnikov, ki so leta 2015 sodelovali v raziskavi PISA, je vključeval 6406 učencev, od tega 2901 deklet in 3505 fantov, ki skupaj reprezentativno predstavljajo 16.773 učencev (48 odstotkov deklet in 52 odstotkov fantov). Vzorec iz leta 2018 je vključeval 6401 učenca, od tega 2993 deklet in 3408 fantov, ki skupaj reprezentativno predstavljajo 17.138 učencev (49 odstotkov deklet in 51 odstotkov fantov).

Vključene spremenljivke

Doživljanje medvrstniškega nasilja: Podatek je pridobljen iz odgovorov v vprašalniku za učence in učenke, in sicer na vprašanje »Kako pogosto si v zadnjih 12 mesecih na šoli doživel naslednje? (Nekatere izkušnje lahko doživiš na družbenih omrežjih.)« z naslednjimi postavkami: »Dijaki so me nalašč izločili iz dogajanja«, »Dijaki so se norčevali iz mene«, »Dijaki so mi grozili«, »Dijaki so mi vzeli ali uničili moje stvari«, »Dijaki so me udarili ali porinili« in »Dijaki širijo grde govorce o meni« Za odgovor so učenci lahko izbirali med možnostmi: »Nikoli ali skoraj nikoli«, »Nekajkrat na leto«, »Nekajkrat na mesec« in »Enkrat na teden ali pogosteje«. ²

Doživljanje medvrstniškega nasilja skladno z ugotovitvami Sloberg in Olweus (2003) o primernih mejnih vrednostih določanja, da se nasilje

1 V razdelku so navedene osnovne informacije o uporabljenih podatkih iz raziskave PISA. Podrobne informacije o zasnovi in izvedbi raziskave, na primer o vzorčenju, ter tehnični podatki o izpeljavi indeksov, kot na primer notranja skladnost uporabljenih lestvic, so na voljo v tehničnih poročilih obeh raziskav, OECD 2017b in OECD 2020.

2 V bazah PISA 2015 in PISA 2018 so spremenljivke poimenovane ST038Q03NA, ST038Q04NA, ST038Q05NA, ST038Q06NA, ST038Q07NA in ST038Q08NA.

dogaja, opredeljujeva v primerih, ko so učenci vsaj pri eni postavki odgovorili, da se jim je to zgodilo nekajkrat na mesec ali pogosteje.

Občutek pripadnosti in sprejetosti v šoli: Podatek je pridobljen iz odgovorov v vprašalniku za učence in učenke, in to na vprašanje »Pomisli na svojo šolo: v kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi izjavami?« z naslednjimi postavkami: »Počutim se izločenega (ali izobčenega)«, »V šoli z lahkoto sklepam prijateljstva«, »Čutim pripadnost do te šole«, »V svoji šoli se počutim čudno in odveč«, »Zdi se mi, da me imajo drugi dijaki radi« in »V šoli sem osamljen«. Pri vseh postavkah so učenci za izkaz svojega (ne)strinjanja lahko izbirali med odgovori »Sploh se ne strinjam«, »Ne strinjam se«, »Strinjam se« in »Popolnoma se strinjam«. ³

Na podlagi odgovorov učencev so bili v bazah PISA 2015 in PISA 2018 na mednarodni ravni izpeljani indeksi na intervalnih lestvicah, za katere velja, da je povprečje OECD enako 0 in standardni odklon 1, pri čemer je v standardizaciji vsem državam dodeljena enaka utež (OECD, 2019). Dodatno smo za lažjo interpretacijo rezultatov v tem članku vrednosti indeksa standardizirali na populacijo slovenskih 15-letnikov, ločeno za leti 2015 in 2018. Negativna vrednost indeksa torej ne nakazuje neposredno negativnega odgovora na postavke, iz katerih je indeks izpeljan, ampak odgovore, ki so manj pozitivni (ali bolj negativni) od povprečnega odgovora v Sloveniji v letu 2015 oziroma v letu 2018. Podobno pozitivna vrednost nakazuje bolj pozitivne (ali manj negativne) odgovore od povprečnega odgovora v Sloveniji.

Zaznavanje čustvene opore staršev: Podatek je pridobljen iz odgovorov v vprašalniku za učence in učenke, in sicer na vprašanje »Pomisli na to šolsko leto: v kolikšni meri se strinjaš z naslednjimi trditvami?« po naslednjih postavkah: »Moji starši podpirajo moje izobraževalne napore in dosežke«, »Moji starši me podprejo, ko v šoli naletim na težave« in »Moji starši me spodbujajo k samozavesti«. Pri teh postavkah so učenci za izkaz svojega (ne)strinjanja lahko izbirali med odgovori »Sploh se ne strinjam«, »Ne strinjam se«, »Strinjam se« in »Popolnoma se strinjam«. ⁴

Kot za občutek pripadnosti in sprejetosti v šoli je tudi za odgovore o zaznavanju čustvene opore staršev na mednarodni ravni izpeljan indeks, ki smo ga za analizo v članku standardizirali na populacijo slovenskih 15-letnikov ločeno za leti 2015 in 2018.

Bralni dosežek: Bralni dosežki v raziskavi PISA so mednarodno primerljive mere zmožnosti branja, ki so pripravljene na podlagi mednarodno usklajenih izhodišč in z mednarodno kontrolo ustreznosti prevajanja

³ V bazah PISA je spremenljivka poimenovana BELONG.

⁴ V bazah PISA je spremenljivka poimenovana EMOSUPS.

v jezike poučevanja 15-letnikov (OECD, 2017b; OECD, 2020). Bralni dosežek slovenskih 15-letnikov je bil v letih 2015 in 2018 nad povprečjem OECD, in sicer 505 točk leta 2015 in 495 točk leta 2018. Tudi bralne dosežke smo za analizo v tem članku standardizirali na populacijo slovenskih 15-letnikov ločeno za leti 2015 in 2018.

Postopek obdelave podatkov

V prvem koraku smo pripravili osnovne opisne analize pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja v letih 2015 in 2018 in ločeno po spolu. V ta namen smo izračunali odstotke odgovorov na posamezne postavke v vprašanju o doživljanju medvrstniškega nasilja in za tem odstotke tistih, ki so poročali o doživljanju medvrstniškega nasilja, glede na že omenjeno opredelitev. Ta analiza naslavlja prvo raziskovalno vprašanje. Za drugo raziskovalno vprašanje smo uporabili logistično regresijsko analizo, s katero smo ugotavljali obete doživljanja medvrstniškega nasilja ob napovedniških občutka sprejetosti v šoli, zaznane čustvene opore staršev in bralnega dosežka. Tudi to analizo smo opravili ločeno za leti 2015 in 2018 in ločeno po spolu. Za vse vključene spremenljivke smo uporabili standardizirane vrednosti na populaciji slovenskih 15-letnikov, ločeno za leti 2015 in 2018.

Zaradi strukture dvostopenjskega vzorčenja v raziskavi PISA – posamezniki so vzorčeni znotraj predhodno vzorčenih šol – smo za izračune vzorčnih varianc in standardnih napak cenilk (ocenjenih vrednosti) uporabili ustrezne vzorčne uteži in vseh 10 ocen bralnega dosežka, ki so na voljo v bazah PISA, ter metode bootstrap (OECD, 2017b; OECD, 2020). Za analize smo uporabili statistični paket SPSS 21.0 in za aplikacijo IDB Analyzer (IEA, brez datuma), ki omogoča tovrstne izračune. Pri stopnji tveganja 0,05 ugotavljamo statistično pomembnost vzorčnih razlik med primerjanimi količinami (npr. odstotki ali koeficienti v modelu) tako, da kot standardno napako razlike izračunamo koren vsote kvadratov standardnih napak obeh ocen količin. Ker se v predstavitvi rezultatov osredotočamo na posamezne primerjave, ne vključujemo večanja možnosti napake I. vrste, ki nastaja ob več hkratnih primerjavah (statistične pomembnosti razlik torej ugotavljamo brez popravka Bonferroni). V predstavitvi rezultatov navajamo le standardne napake ocen populacijskih parametrov, ostalih informacij o rezultatih preverjanja statistične značilnosti razlik pa zaradi ohranjanja berljivosti ne navajamo. Statistično pomembnost napovednikov v modelu logistične regresije ugotavljamo pri stopnji tveganja 0,05 s pomočjo testa Wald, ki ga omogoča aplikacija IDB Analyzer. V predstavitvi rezultatov navajamo tudi vrednost p .

Pri običajni linearni regresiji je za ugotavljanje pojasnjevalne moči modela v navadi ugotavljanje deleža z modelom pojasnjene variance v

kriterijski spremenljivki. Pojasnjevalno moč napovednikov v logistični regresiji smo ugotavljali s formulo Nagelkerkejevega R^2 (NKR), ki predstavlja pojasnjevalno moč v podobnem smislu.

Kompozitnih učinkov dejavnikov na ravni šol, kar bi zahtevalo hierarhične analize, nismo ugotavljali, ker raziskujemo povezanosti med napovedniki in doživljanjem medvrstniškega nasilja na ravni celotne populacije mladostnikov v Sloveniji. Preverili smo tudi, ali v modelu ni multikolinearnosti.⁵ Medsebojno povezanega delovanja napovednikov (interakcij) v model nismo vključili, saj so preliminarne analize pokazale, da bi jih bilo zelo malo statistično pomembnih z relativno majhnimi učinki. Z analizo smo tako ugotavljali le neto (suhi) linearni prispevek posameznega napovednika k obetom doživljanja medvrstniškega nasilja.

Rezultati

Spremembe v pogostosti doživljanja medvrstniškega nasilja med slovenskimi mladostniki med letoma 2015 in 2018

V Preglednici 1 so predstavljeni odstotki odgovorov učencev in učenk po posameznih postavkah vprašanja o pogostosti doživljanja določenih oblik medvrstniškega nasilja v šoli v zadnjih 12-ih mesecih iz raziskav PISA 2015 in PISA 2018.

Iz Preglednice 1 je razvidno, da v obeh letih precejšen delež učencev in učenk ne poroča o medvrstniškem nasilju; pri vseh postavkah so odstotki odgovorov, da se jim dogodki skoraj nikoli ne zgodijo, nad 60 odstotkov. Vendar pa precej fantov poroča, da vsaj nekajkrat na leto doživljajo norčevanje (32 oziroma 39 odstotkov) in širjenje grdih govoric (21 oziroma 32 odstotkov). Tudi za dekleta sta to obliki nasilja, o katerih doživljanju jih poroča veliko (o norčevanju je poročalo 21 oziroma 26 odstotkov deklet in o širjenju grdih govoric 32 oziroma 29 odstotkov deklet). 15-letniki najmanj poročajo o doživljanju groženj, ki jih pogosteje doživljajo fantje (11 oziroma 23 odstotkov) kot dekleta (5 oziroma 9 odstotkov).

Deleži učencev in učenk, ki poročajo, da nasilje doživljajo najmanj tedensko, so sicer relativno majhni, vendar nezanemarljivi. Tako je na primer o najmanj tedenskem doživljanju širjenja grdih govoric o njih leta 2018 poročalo 4 odstotke fantov in 4 odstotke deklet.

Med spoloma so odgovori o pogostosti doživljanja nasilja pri večini postavk različni. Dekleta in fantje v obeh letih podobno odgovarjajo le o pogostosti doživljanja izločitve iz dogajanja, sicer pa večji delež fantov kot deklet poroča o doživljanju norčevanja, groženj, odvzemanju ali

5 Korelacije med napovedniki so znotraj skupin glede na leto in spol v razponu od 0,09 do 0,26.

Preglednica 1: Odstotki odgovorov po posameznih postavkah medvrstniškega nasilja, ločeno po spolu za leti 2015 in 2018.

	2015		2018				
	Nikoli ali skoraj nikoli.	Nekajkrat na leto, nekajkrat na mesec.	Enkrat na teden ali pogosteje.	Nikoli ali skoraj nikoli.	Nekajkrat na leto, nekajkrat na mesec.	Enkrat na teden ali pogosteje.	
Dijaki so me nalašč izločili iz dogajanja.	79 (1,0)	16 (0,9)	4 (0,4)	2 (0,3)	14 (0,8)	4 (0,5)	3 (0,4)
Dijaki so se norčevali iz mene.	81 (0,8)	13 (0,7)	3 (0,4)	2 (0,2)	17 (0,9)	6 (0,5)	3 (0,4)
Dijaki so me norčevali iz dekleta.	79 (1,0)	15 (0,9)	4 (0,4)	3 (0,4)	17 (1,0)	6 (0,5)	3 (0,4)
Dijaki so mi grozili.	68 (0,9)	21 (0,8)	7 (0,6)	4 (0,4)	61 (1,1)	2,6 (1,0)	9 (0,7)
Dijaki so mi vzeli ali uničili moje stvari.	95 (0,4)	3 (0,4)	1 (0,2)	0 (0,1)	91 (0,7)	6 (0,5)	3 (0,4)
Dijaki so me udarili ali porinili.	89 (0,6)	7 (0,5)	2 (0,3)	1 (0,2)	77 (1,0)	14 (0,8)	7 (0,6)
Dijaki so mi vzeli ali uničili moje stvari.	92 (0,6)	7 (0,6)	1 (0,3)	1 (0,1)	89 (0,8)	7 (0,7)	3 (0,3)
Dijaki so me udarili ali porinili.	82 (0,8)	13 (0,7)	3 (0,4)	2 (0,2)	74 (1,0)	16 (0,8)	8 (0,7)
Dijaki so mi vzeli ali uničili moje stvari.	93 (0,5)	5 (0,4)	1 (0,2)	0 (0,1)	89 (0,6)	7 (0,5)	3 (0,3)
Dijaki so mi udarili ali porinili.	80 (0,9)	14 (0,8)	3 (0,3)	3 (0,3)	69 (1,0)	18 (0,9)	10 (0,6)
Dijaki so mi vzeli ali uničili moje stvari.	68 (1,0)	22 (0,9)	6 (0,4)	3 (0,4)	71 (1,1)	19 (1,1)	6 (0,6)
Dijaki so mi udarili ali porinili.	79 (0,9)	15 (0,7)	4 (0,4)	3 (0,3)	68 (0,9)	19 (0,8)	9 (0,7)

Opomba: Standardne napake so navedene v oklepajih.

Vir: PISA 2015 in 2018, lastni izračuni.

uničevanju njihovih stvari, udarjanju in porivanju. Le malo večji delež deklet od fantov pa poroča o doživljanju širjenja grdih govoric o njih.

Odgovore učencev pri postavkah o doživljanju različnih oblik medvrstniškega nasilja smo združili v skupen kazalnik medvrstniškega nasilja glede to, ali doživljajo vsaj eno od oblik nasilja (podrobneje opisano v metodah). Učenci in učenke so bili na ta način razdeljeni na skupino tistih, ki v zadnjih 12-ih mesecih niso doživeli medvrstniškega nasilja, in skupino tistih, ki so medvrstniško nasilje doživeli. V Preglednici 2 predstavlja deleže učencev in učenk v teh dveh skupinah ločeno po letih in po spolu.

Preglednica 2: Deleži slovenskih 15-letnikov, ki so v zadnjih 12-ih mesecih medvrstniško nasilje doživljali nekajkrat na mesec ali pogosteje, ločeno po letih in po spolu.

	2015	2018
dekleta	15 (0,6)	17 (1,0)
fantje	18 (0,8)	25 (0,9)

Opomba: Standardne napake so navedene v oklepajih.

Vir: PISA 2015 in 2018, lastni izračuni.

Preglednica 2 kaže, da je v letu 2015 o doživljanju medvrstniškega nasilja poročalo 15 odstotkov deklet in 18 odstotkov fantov, v letu 2018 pa 17 odstotkov deklet in 25 odstotkov fantov. Deleži fantov, ki so poročali o doživljanju medvrstniškega nasilja, so bili leta 2018 višji kot v letu 2015, medtem ko je delež deklet ostal podoben. Podrobnejši pregled Preglednice 2 pokaže, da fantje v letu 2018 poročajo o več doživljanja medvrstniškega nasilja kot v letu 2015 na vseh postavkah, razlike pa so največje (za več od 10 odstotnih točk pri odgovoru »Nikoli ali skoraj nikoli«) pri postavkah, da so jim grozili, jih udarili ali porinili in da so o njih širili grde govorice. Za dekleta je največja razlika, 5 odstotnih točk, pri doživljanju norčevanja.

Napovedniki doživljanja medvrstniškega nasilja

Z drugim raziskovalnim vprašanjem smo ugotavljali učinek izbranih napovednikov na obete doživljanja medvrstniškega nasilja, ločeno po letih in po spolu. Rezultate analize predstavlja v Preglednici 3.

Z logistično regresijo smo ugotavljali obete doživljanja medvrstniškega nasilja, kar najlažje interpretiramo iz vrednosti koeficienta ExpB. Koeficient ExpB označuje izhodiščne obete pri povprečnih vrednostih napovednikov oziroma razmerje obetov doživljanja medvrstniškega nasilja učencev z za en standardni odklon večjo vrednostjo posameznega

Preglednica 3: Rezultati logistične regresijske analize učinka napovednikov na doživljanje medvrstniškega nasilja, ločeno po letih in po spolu.

DEKLETA		b	b.se	b.sig	ExpB	ExpB.se
PISA 2015	izhodiščni obeti	-1,72	(0,06)	0,000	0,18	(0,01)
	občutek sprejetosti v šoli	-0,57	(0,08)	0,000	0,57	(0,05)
	zaznana opora staršev	-0,15	(0,07)	0,038	0,86	(0,06)
	bralni dosežki	-0,22	(0,07)	0,003	0,80	(0,06)
	NKR	0,08	(0,02)			
PISA 2018	izhodiščni obeti	-1,72	(0,08)	0,000	0,18	(0,01)
	občutek sprejetosti v šoli	-0,85	(0,10)	0,000	0,43	(0,05)
	zaznana opora staršev	-0,15	(0,08)	0,053	0,86	(0,07)
	bralni dosežki	-0,22	(0,08)	0,005	0,80	(0,06)
	NKR	0,05	(0,01)			
FANTJE		b	b.se	b.sig	ExpB	ExpB.se
PISA 2015	izhodiščni obeti	-1,61	(0,06)	0,000	0,20	(0,01)
	občutek sprejetosti v šoli	-0,30	(0,05)	0,000	0,74	(0,04)
	zaznana opora staršev	-0,24	(0,06)	0,000	0,79	(0,04)
	bralni dosežki	-0,14	(0,07)	0,042	0,87	(0,06)
	NKR	0,13	(0,02)			
PISA 2018	izhodiščni obeti	-1,22	(0,06)	0,000	0,29	(0,02)
	občutek sprejetosti v šoli	-0,46	(0,07)	0,000	0,63	(0,05)
	zaznana opora staršev	-0,25	(0,06)	0,000	0,78	(0,04)
	bralni dosežki	-0,36	(0,07)	0,000	0,70	(0,05)
	NKR	0,13	(0,02)			

Opombe: b - koeficient, b.se - standardna napaka koeficienta b, b.sig - vrednost p za koeficient b po testu Wald (df=1), ExpB - razmerje obetov, ExpB.se - standardna napaka razmerja obetov.

Krepko so označena statistično značilna razmerja obetov ExpB.

Vir: PISA 2015 in 2018, lastni izračuni.

napovednika glede na učence z manjšo vrednostjo napovednika. Naj najprej pojasniva, kako v članku razumeva obete. V prvem raziskovalnem vprašanju se je pokazalo, da je leta 2015 o doživljanju medvrstniškega nasilja poročalo 15 odstotkov deklet. Iz tega lahko razumemo, da je bila za dekleta v letu 2015 verjetnost doživljanja medvrstniškega nasilja 0,15 oziroma

t. i. nedoživljanja medvrstniškega nasilja 0,85 (1-0,15). Obeti doživljanja medvrstniškega nasilja so razmerje med verjetnostjo doživljanja in nedoživljanja medvrstniškega nasilja, v našem primeru 0,18 (0,15/(1-0,15)). Ti obeti kažejo, da so bile možnosti doživljanja medvrstniškega nasilja v populaciji slovenskih 15-letnih deklet v letu 2015 enake 18 odstotkov možnosti njihovega nedoživljanja. V enakem smislu navajava obete v nadaljnjem opisovanju rezultatov.

Rezultati v Preglednici 3 kažejo, kolikšen del variabilnosti v podatkih o doživljanju medvrstniškega nasilja lahko pojasnimo z izbranim modelom. V letu 2015 pojasnimo za dekleta 8 odstotkov in za fante 5 odstotkov, v letu 2018 pa tako za dekleta kot fante 13 odstotkov variabilnosti v teh podatkih. Rezultati torej kažejo, da so občutek sprejetosti v šoli, z znava čustvene opore staršev in bralni dosežki v letu 2018 močnejši napovedniki (zmanjševanja) obetov doživljanja medvrstniškega nasilja kot v letu 2015.

Učinek posameznega napovednika na obete doživljanja medvrstniškega nasilja razberemo iz vrednosti koeficienta $ExpB$. Najprej, vrednost koeficienta $ExpB$ za izhodiščne obete v modelu za dekleta v letu 2015 predstavlja obete doživljanja medvrstniškega nasilja deklet s povprečnimi vrednostmi napovednikov, torej s povprečnim občutkom sprejetosti v šoli, povprečno zaznavo čustvene opore staršev in povprečnimi bralnimi dosežki. Vrednost 0,18 nakazuje, da je verjetnost, da so ta dekleta doživljala medvrstniško nasilje, približno petina verjetnosti, da ga niso doživljala. Sama verjetnost doživljanja medvrstniškega nasilja teh deklet pa je 15-odstotna (0,18/(1+0,18)).

Učinek posameznih napovednikov na obete doživljanja medvrstniškega pove, koliko so obeti doživljanja medvrstniškega nasilja večji ali manjši, ko dekleta s povprečnimi napovedniki primerjamo z dekleti, ki imajo izbrani napovednik od povprečja višji za en standardni odklon, po ostalih napovednikih pa sta si skupini deklet podobni. Napovednik z največjim učinkom je občutek sprejetosti v šoli. Vrednost koeficienta 0,57 za ta napovednik predstavlja razmerje med obeti doživljanja medvrstniškega nasilja pri višjem občutku sprejetosti v primerjavi z obeti doživljanja medvrstniškega nasilja pri povprečnem občutku; obeti doživljanja medvrstniškega nasilja deklet z višjim občutkom sprejetosti so (le še) 57 odstotkov obetov za dekleta s povprečnim občutkom sprejetosti. Z drugimi besedami, ob ostalih napovednikih enakih se učinek boljšega občutka sprejetosti v šoli kaže v zmanjšanih obetih doživljanja medvrstniškega nasilja (zmanjšanje je za 43 odstotkov v primerjavi z obeti ob povprečnih napovednikih). Učinek čustvene opore staršev (ob ostalih dveh napovednikih enakih) se kaže v za 14 odstotkih zmanjšanih obetih doživljanja

medvrstniškega nasilja, bralna pismenost pa v za 20 odstotkih zmanjšanih obeh doživljanja medvrstniškega nasilja deklet v letu 2015.

V letu 2018 so učinki izbranih napovednikov na zmanjševanje obetov doživljanja medvrstniškega nasilja deklet relativno podobni učinkom v letu 2015. Najpomembnejši napovednik je ponovno občutek sprejetosti v šoli (zmanjšanje za 57 odstotkov), za njim višji bralni dosežki (zmanjšanje za 20 odstotkov), zaznava čustvene opore staršev pa se ni pokazala statistično pomembna (vendar vrednost $p = 0,053$ nakazuje, da je tudi ta napovednik smiselno upoštevati in da je, podobno kot v letu 2015, njegov učinek v zmanjšanju obetov za 14 odstotkov).

Za fante v letu 2015 s povprečnim občutkom sprejetosti v šoli, povprečno zaznavo čustvene opore staršev in povprečnimi bralnimi dosežki so obeti doživljanja medvrstniškega nasilja 0,20; verjetnost doživljanja medvrstniškega nasilja je torej petina verjetnosti nedoživljanja medvrstniškega nasilja (sama verjetnost doživljanja medvrstniškega nasilja pa je torej 17 odstotkov). Pri fantih vsi trije napovedniki zmanjšujejo obete doživljanja medvrstniškega nasilja, in sicer občutek sprejetosti v šoli za 26 odstotkov, zaznava čustvene opore staršev za 22 odstotkov in bralni dosežki za 13 odstotkov.

Za fante v letu 2018 s povprečnimi bralnimi dosežki in povprečnima občutkoma sprejetosti v šoli ter čustvene opore staršev so obeti doživljanja medvrstniškega nasilja višji od obetov za fante v letu 2015 z enako povprečnimi bralnimi dosežki in občutkom sprejetosti v šoli. Obeti doživljanja medvrstniškega nasilja za te fante so 0,29, kar pomeni, da je verjetnost doživljanja medvrstniškega nasilja 29 odstotkov verjetnosti nedoživljanja medvrstniškega nasilja, in torej sama verjetnost doživljanja medvrstniškega nasilja enaka 22 odstotkov. Najbolj obete doživljanja medvrstniškega nasilja teh fantov zopet zmanjšuje občutek sprejetosti v šoli (za 37 odstotkov), za tem pa višji bralni dosežki (za 30 odstotkov) in nazadnje zaznana opora staršev (za 22 odstotkov).

Razprava

S pričujočo raziskavo smo želeli ugotoviti pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja z vidika 15-letnih učencev in učenk, ki praviloma obiskujejo prve letnike srednješolskih programov v Sloveniji. Pri tem smo izhajali iz podatkov raziskav PISA 2015 in 2018. Želeli smo ugotoviti tudi značilne dejavnike, ki pri učencih in učenkah zmanjšujejo verjetnost za izkušnje z različnimi oblikami medvrstniškega nasilja, kjer so nas posebej zanimali naslednji: pripadnost in občutek sprejetosti v šoli, čustvena opora staršev in bralni dosežek na preizkusu PISA. Pogostost doživljanja

medvrstniškega nasilja in učinki omenjenih dejavnikov so nas zanimali ločeno po spolu in po letih 2015 in 2018.

Rezultati študije kažejo, da je prišlo med leti 2015 in 2018 do zvišanja deleža tistih učencev in učenk, ki so poročali o doživljanju medvrstniškega nasilja. Predvsem to velja za fante, delež deklet pa je ostal podoben. Rezultati za fante, nekoliko manj pa tudi za dekleta, se v letu 2018 razlikujejo tudi z vidika pojasnjevalne moči dejavnikov, ki zmanjšujejo obete doživljanja medvrstniškega nasilja: v letu 2018 je bila v primerjavi z letom 2015 pojasnjevalna moč modela, kamor so bili kot napovedniki doživljanja medvrstniškega nasilja vključeni občutek pripadnosti in sprejetosti v šoli, zaznana čustvena opora staršev in bralni dosežek, precej višja.

Izsledki pričujoče študije so skladni z rezultati različnih predhodnih študij (npr. Astor in Meyer, 2001; Eliot et al., 2010; Gottfredson, 2001; Turner et al., 2002), ki so obravnavale pomembnost pozitivne šolske klime (med drugim tudi pripadnost in občutek sprejetosti v šoli) za preprečevanje nasilja na šolah in iz katerih izhaja, da je ravno pozitivna šolska klima v smislu spodbudnega psihosocialno šolskega okolja mladostnika tisto, kar je v kontekstu zmanjševanja pogostosti medvrstniškega nasilja pomembno krepiti. Poleg tega so rezultati skladni s študijami (npr. Espelage, Bosworth in Simona, 2000; Olweus, 1993), ki so pri zmanjševanju pogostosti medvrstniškega nasilja kot pomemben dejavnik prepoznale oporni odnos s starši. Oporni odnosi in pozitivno vzdušje tako v šoli kot v družinskem okolju mladostnika se kažejo kot pomemben dejavnik pri preprečevanju doživljanja nasilja v šoli. Iz tega sledi, da bi v slovenskem šolskem prostoru veljalo uvajati preventivne programe za preprečevanje nasilja na šolah, ki poleg šole kot celote vključujejo tudi starše. Ob pregledu preventivnih programov s področja preprečevanja medvrstniškega nasilja na slovenskih osnovnih in srednjih šolah ugotavljamo, da teh v našem prostoru primanjkuje, se pa v zadnjem času vzpostavljajo preventivni programi (npr. NEON, 2020), ki skušajo v svoje aktivnosti poleg učencev in učiteljev vključevati tudi starše. Ta korak je nujen, saj različne pozitivne izkušnje s področja vpeljevanja preventivnih programov za preprečevanje nasilja v tujini (npr. Farrington in Ttofi, 2009; Merrell et al., 2008) kažejo, da je za dejansko preprečevanje medvrstniškega nasilja na šolah pomemben celostni pristop, ki poleg krepitve šolske klime in kulture, spodbujanja pozitivnih medosebnih odnosov na šoli, dviga zavesti o pomembnosti preprečevanja nasilja na ravni šole in vzpostavitve učinkovitega sistema obravnave nasilnih dogodkov, ko do njih pride, v prvi vrsti vključuje tudi starše. Ttofi in Farrington (2011) skozi metaanalizo 44 preventivnih programov za preprečevanje medvrstniškega nasilja, ki so zajemali različne deležnike učenčevega šolskega in domačega okolja, ugotavljata, da je večina

programov v povprečju zmanjšala pogostost medvrstniškega nasilja na šolah za približno 20 do 23 odstotkov, nekateri tovrstni programi (npr. KiVa na Finskem in OBPP na Norveškem) pa celo za 40 do 50 odstotkov.

Rezultati pričujoče študije kažejo tudi na to, da obstajajo v slovenskem šolskem prostoru določene skupine učencev in učenk, ki poročajo o pogostejšem doživljanju medvrstniškega nasilja in katerim bi bilo treba v prihodnje posvetiti dodatno pozornost. To so predvsem fantje in učenci in učenke z nižjimi učnimi dosežki. Rezultati že omenjenih raziskav nakazujejo, da ima doživljanje medvrstniškega nasilja široke posledice na učenčevo počutje in uspešnost v šoli, najverjetneje pa se povezuje s specifičnimi psihosocialnimi dejavniki učnega okolja, vedenja in uspešnosti, ki bi jih veljalo dodatno raziskati. Temu pritrjuje tudi dejstvo, da smo z našim modelom relativno majhnega števila napovednikov doživljanja medvrstniškega nasilja uspeli pojasniti približno 10 % variabilnosti v pogostosti doživljanja različnih oblik nasilja pri slovenskih 15-letnikih.

Zaključek

V kontekstu rezultatov pričujoče študije in širših raziskovalnih izsledkov zaključujemo, da sta pozitivna šolska klima v smislu spodbujanja pripadnosti in sprejetosti v šoli ter podporno domače okolje mladostnika pomembna pri zmanjševanju medvrstniškega nasilja. Ugotavljamo, da so pri tem uspešni predvsem celostni programi za preprečevanje različnih oblik nasilja na šoli. Gre za preventivne programe preprečevanja nasilja, ki pa v veliki meri temeljijo na sistemskem pristopu k preprečevanju nasilja, kar med drugim vključuje ozaveščanje o pomembnosti vloge vseh na šoli pri preprečevanju nasilja, vključevanju staršev in širše skupnosti ter vpeljavi jasnih pravil glede obravnave nasilnih dogodkov na šoli.

Avtorici kot izziv pedagoške prakse v slovenskem prostoru vidiva v oblikovanju celovitih programov za preprečevanje nasilja, ki bi zajemali naslednje: vodstvo šole (podpora aktivnostim proti nasilju, jasna stališča do nasilja, vzpostavitev jasnih postopkov obravnave nasilnih dogodkov, uvajanje preventivnih programov, sprotne evalvacija aktivnosti), strokovne delavce (podpora učiteljem, spodbujanje zavzetosti, usposabljanje učiteljev, organizacija aktivnosti, ki promovirajo varno in spodbudno šolsko okolje), učitelje (vzpostavitev spodbudne razredne klime, vključevanje učencev v proces odločanja, krepitev opornih odnosov z učenci), učence (vključenost pri vzpostavljanju spodbudne šolske klime, usposobljenost za proaktivno vedenje v situacijah nasilja, prevzemanje soodgovornosti, krepitev socialno-čustvenih kompetenc, medvrstniško mentorstvo), starše (sodelovanje v aktivnostih šole, komunikacija s šolo in učitelji pri obravnavi nasilnih dogodkov) in širše okolje (podpora pri uveljavljanju določenih

zakonov in politike šole, pomoč pri pridobivanju potrebnih sredstev za izvedbo programov, podpora pri raziskovanju področja).

Literatura

- Astor, R. A., in Meyer, H. A. (2001) The conceptualization of violence – prone school sub-contexts. Is the sum of the parts greater than the whole? *Urban Education* 36 (3), str. 374–399.
- Booth-LaForce, C. L., Oh, W., Kim, A., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., in Burgess, K. B. (2006) Attachment, self-worth, and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment and Human Development* 8, str. 309–325.
- Caples, H. S., in Barrera, Jr., M. (2004) Conflict, support and coping ad mediators of the relation between degrading parenting and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence* 35, str. 603–615.
- Cohen, J., in Geier, V. K. (2010) *School climate research summary (January 2010)* New York: National School Climate Center.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., in Fan, X. (2010) Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology* 48, str. 533–553.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., in Simon, T. R. (2000) Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development* 78, str. 326–333.
- Farrington, D. P., in Ttofi, M. M. (2009) *Campbell systematic reviews: school-based programs to reduce bullying and victimization*. Spletna stran: www.campbellcollaboration.org/lib/download/718/ (pridobljeno 20. 5. 2020).
- Field, T., Lan, G. C., Yando, R., in Bendell, D. (1995) Adolescent's intimacy with parents and friends. *Adolescence* 30, str. 133–140.
- Gini, G., in Pozzoli, T. (2009) Association between bullying and psychosomatic symptoms: A meta-analysis. *Pediatrics* 123, str. 1059–1065.
- Gottfredson, D. (2001) *Schools and Delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herman-Stahl, M., in Peterson, A. C. (1996) The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 25, str. 733–753.
- IEA (brez datuma) IDB Analyzer. Spletna stran: <http://www.iea.nl/data.html> (pridobljeno 20. 1. 2020).
- Isaacs, J., Hodges, E. V. E., in Salmivalli, C. (2008) Long-term consequences of victimization by peers: A follow-up from adolescence to young

- adulthood. *International Journal of Developmental Science* 2, str. 387–397.
- Jeriček Klanšček, H., Koprivnikar, H., Drev, A., Pucelj, V., Zupanič, T., in Britovšek, K. (2015) *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC 2014*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T., in Korošec, A. (2019) *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: Izsledki mednarodne raziskave HBSC 2018*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Katz, S. R. (1999) Teaching in tensions: latino immigrant youth, their teachers, and the structures of schooling. *Teachers College Record* 100 (1), str. 809–840.
- Laible, D. J., Carlo, G., in Roesch, S. C. (2004) Pathways to self-esteem in late adolescence: The roles of parent and peer attachment, empathy, and social behaviors. *Journal of Adolescence* 27, str. 703–716.
- Low, S., in Van Ryzin, M. (2014) The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly* 29, str. 306–319.
- Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (ur.) (2009) *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., in Isava, D. M. (2008) How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly* 23, str. 26–42.
- Miller, A. (1983) *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*. New York: Free Press.
- Mugnaioni Lešnik, D., Koren, A., Logaj, V., in Brejc, M. (2009) *Nasilje v šolah: Opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obvladovanje*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Nabuzoka, D., Ronning, J. A., in Handegard, B. H. (2009) Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology* 29, str. 849–866.
- NEON. (2020) *Program Neon: Varni brez nasilja*. Spletna stran: <http://www.programneon.eu/o-projektu/> (pridobljeno 11. 8. 2020).
- Nishina, A., in Juvonen, J. (2005) Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development* 76, str. 435–450.

- Noguera, P. A. (1995) Preventing and producing violence: A critical analysis of responses to violence. *Harvard Educational Review* 65 (2), str. 189–212.
- OECD. (2017a) *PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being*. Pariz, Francija: OECD Publishing.
- OECD. (2017b) *PISA 2015 technical report*. Pariz, Francija: OECD Publishing.
- OECD. (2019) *PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives*. Pariz, Francija: OECD Publishing.
- OECD. (2020) *PISA 2018 technical report*. Pariz, Francija: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/> (pridobljeno 14. 8. 2020).
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Osher, D., Dwyer, K. P., Jimerson, S. R., in Brown, J. A. (2012) Developing safe, supportive and effective schools: facilitating student success to reduce school violence. V Jimerson, A. B., Nickerson, M. J., Mayer, M. J., in Furlong, J. (ur.). *Handbook of school violence and school safety (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Rice, F. P. (2001) *Human development: a life span approach*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., in Stansfeld, S. (2011) Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on academic achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence* 34, str. 579–588.
- Rubin, K. H., Dwyer, K., Booth-LaForce, C., Kim, A., Burgess, K., in Rose-Krasnor, L. (2004) Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence* 24, str. 326–356.
- Solberg, M. E., in Olweus, D. (2003) Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior* 29, str. 239–268.
- Šterman Ivančič, K. (2017) *Sekundarna analiza podatkov raziskave PISA 2015: Identifikacija napovednikov medvrstniškega nasilja iz podatkov raziskave PISA 2015 (interno neobjavljeno gradivo)*. Pedagoški inštitut: Ljubljana.
- Ttofi, M. M., in Farrington, D. P. (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology* 7, str. 27–56.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., in Kang, Y. (2002) The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology* 94, str. 88–106.

Unnever, J. D. (2005) Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior* 31, str. 153–171.

Vladavina svetovnega razvrščanja v izobraževanju: politika in praksa raziskave PISA

Paul Stubbs, Ekonomski inštitut Zagreb

V članku s spoznanji raziskav o prenosu in prevajanju javnih politik ter o nastajanju globalne vladavine, moči in vpliva prispevam kritičen pogled na OECD, zlasti na njen Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk (v nadaljevanju raziskava PISA). Osredotočam se zlasti na vprašanje, kako je raziskava PISA lahko postala tako samoumevno primerjalno merilo nacionalnih dosežkov v izobraževanju, kljub številnim kritikam v literaturi in celo odprtemu pismu, ki ga je podpisalo veliko število znanih pedagogov (Meyer in Zahedi, 2014). V nekem smislu je članek poziv k bolj poglobljenemu razumevanju raziskave PISA s strani pedagogov, oblikovalcev politik, medijev in javnosti. V njem prikažem, da je raziskava PISA postala eden glavnih instrumentov »na podatkih temelječe politike« izobraževanja, čeprav – ali na sprevržen način morda prav zato, ker – sloni na precej trhljih temeljih in predpostavljenih vzročnih povezavah, ki so v najboljšem primeru nedokazane in temeljijo na globoko zaskrbljujočih, determinističnih in redukcionističnih ideoloških predpostavkah ter na odločnem zavračanju obravnave nacionalnih kontekstov, ki bi lahko postavili pod vprašaj produkcijo dekonstekstualiziranih, domnevno univerzalnih kazalnikov. Prepad med domnevnim pomenom rezultatov raziskave PISA in njihovim vplivom na izobraževalne politike na eni strani ter njihovim dejanskim pomenom in vlogo, ki bi jo morali imeti v bolj celostnem pristopu k izobraževalnim reformam, na drugi strani, je zdaj tako širok, da se zdi domala nepremostljiv.

V članku se osredotočam na tri različne, čeprav medsebojno povezane ravni: na ekonomsko in politično ideologijo, na kateri temelji raziskava PISA, uporabo in zlorabo raziskave PISA v izobraževalni politiki in na

potencialne neposredno negativne vplive raziskave PISA na razvoj učencev in učenk, blagostanje učiteljev in učiteljic ter možnosti za kritično, progresivno pedagogiko. Moj namen ni, da bi članek razumeli kot poskus pristranske kritike raziskave PISA. Vendar pa v njem izražam zaskrbljenost nad tem, da je raziskava PISA postala tako izkrivljena in tako osredotočena na najvidnejše rezultate namesto na množico dragocenih podatkov, ki jih proizvede, da ji zato manjka prilagodljivosti, ki jo potrebujejo dobri sistemi evalvacije. Članek črpa navdih iz nadvse zanimivega prispevka Petra Dahler-Larsena (2012), v katerem je avtor zastavil devetnajst vprašanj, na temelju katerih bi morali presoјati sistem evalvacije. Za namen pričujočega članka sta posebej pomembni dve izmed njih: 1) »Ali je sistem evalvacije prežet z vseobsegajočo ideologijo, zaradi katere opravičuje samega sebe?« 2) »Ali ta sistem evalvacije ... zagotavlja odzivnost na smiselno kritiko?« V članku prikažem, da moramo neogibno na prvo vprašanje odgovoriti z da in na drugo z ne.

PISA kot neoliberalna lepljenka

Raziskava PISA izhaja iz sovpadanja neoliberalne ideologije, omejitve novega javnega managementa, oživitve teorije človeškega kapitala v kontekstu »kognitivnega kapitalizma globalnega dometa«, vladanja s številkami in vzpona OECD kot »mehke oblasti«, ki se odziva zlasti na skrb Združenih držav Amerike za lastno globalno konkurenčnost. OECD je postala posebna vrsta »transnacionalne, iz stroke izhajajoče institucije«, če si sposodim izraz Asuncion St. Clair (2006), ki soproizvaja tako vednost kot njeno recepcijo in uporabo za oblikovanje politik v pristojnosti več področij. Znamka PISA temelji na konstrukciji domnevno neposrednih povezav med učenjem, spretnostmi, ocenjevanjem in dosežki v meritvah PISA. Veliko je bilo že napisanega o tem, kako sta OECD in PISA pridobili prevlado v izvajanju preverjanja znanja na račun Mednarodne organizacije za merjenje učinkov izobraževanja in njene študije, Mednarodne raziskave trendov v znanju matematike in naravoslovja (TIMSS), ter Mednarodne raziskave bralne pismenosti (PIRLS), in sicer – vsaj delno – zaradi trditev, da raziskava PISA ni vezana na kurikulum, se pravi, da meri spretnosti in kompetence, ki so potrebne v sodobni ekonomiji neodvisno od nacionalnih kurikulumov (Morgan, 2009; Hanberger, 2014). Zdrs od »družbe« k »ekonomiji« v diskurzu PISA nas ne sme presenetiti glede na to, da OECD vidi svoje poslanstvo v »boljših politikah za boljše življenje« in v »pripravljanju sveta za boljši jutri« (<https://www.oecd.org/about/>), zlasti, kar zadeva dejavno udeleženo vseh v konkurenčni globalni ekonomiji prostega trga. Vsi lahko sodelujejo, vendar bomo zmeraj imeli zmagovalce in poražence, zato je pomembno, da razlikujemo med

državami, ki dosegajo nadpovprečne dosežke, in tistimi, ki imajo podpovprečne. Nekateri upravičeno vidijo naraščajoče število sodelujočih držav z vsakim ciklom raziskave PISA in vključevanje vse več držav, ki niso članice OECD, kot pokazatelj širjenja hegemonije OECD (Sjøberg, 2015; 2018). Sam menim, da je enako zanimiva vključitev delov Kitajske in nikoli Kitajske kot celote – ne pozabimo, da so v raziskavi iz leta 2018 v branju in matematiki med štirimi državami v samem vrhu kitajske province, ki reprezentirajo Kitajsko kot državo (Beijing, Šanghaj, Džiangsu in Žedžiang oziroma B-S-J-Z) ter ločeno Singapur, Makao in Hong Kong (https://www.oecd.org/pisa/PISA-results_ENGLISH.png). To omogoča – morda naključni – obrat k Aziji kot primerjalnem merilu, namesto k skandinavskim državam blaginje, ki so bile v samem vrhu v predhodnih ciklih.

Raziskava PISA je seveda le en primer kombinacije treh tiranij: števil, povprečij in primerjav. Številkam ne moremo ugovarjati, ker številke govorijo same zase, imamo jih za objektivno, veljavno, nevtralno in tehnično orodje in ne za simbolne reprezentacije, ki nam govorijo, kaj šteje in kaj ne. Trditi, z besedami Williama Bruca Camerona, ki jih pogosto pripisujejo Einsteinu, »da se vsega, kar šteje, ne da prešteti«, pomeni tvegati, da odpremo prostor za sodobno maksimo: »Vse se da izmeriti in meritve so vse.« Številke skrivajo kompleksno paleto vrednot, sodb, odločitev, kompromisov in včasih celo čudežnih statističnih zvijač, ki pojasnjujejo njihov nastanek in ustvarjajo dozdevno nevprašljivo logiko, da dosežki raziskave PISA natančno merijo tako pomembne stvari, da bi morale biti temelj »globalnega polja primerjalne uspešnosti« (Lingard in Grek, 2008). Izvajanje raziskave PISA je sodobni ekvivalent zgodbe o cesarjevih novih oblačilih ali pa je – glede na to, da razkritje o cesarjevi goloti očitno nima učinka – morda bolj točna primerjava s preročiščem v Delfih, kakor predlaga Gorur (2014).

PISA kot politika

Glede na to, da se politika ne giblje sama od sebe, temveč je oblikovana za to, da se giblje in je v procesu vedno prevedena, poročila, ki navajajo, da je raziskava PISA prispevala h globalnemu zblizevanju izobraževalnih politik, precenjujejo njen vpliv. Nacionalne države, ki so uvrščene na mednarodno lestvico dosežkov v raziskavi PISA, so namreč veliko več kot zgolj »vsebniki« politik; ko se politike gibljejo, kot trdimo v knjigi *Making Policy Move*, so predmet »najrazličnejših srečanj, ki jih preoblikujejo, prirejajo, si jih prilaščajo in prilagajajo« (Clarke et al., 2015: 15); ta srečanja se med seboj razlikujejo zaradi natanko tistih »kontekstov«, ki si jih preizkusi v okviru raziskave PISA prizadevajo izbrisati. Čeprav je vsak »PISA

učinek« kompleksen in kontingenten, nedvomno obstaja. Pomislimo le na naravo spektakla skrbno koreografiranih razglasitev rezultatov raziskave PISA – embargi, promocijski dogodki, dobro pripravljene informacije za medije, prikrojena sporočila, poudarjanje uvrstitev, raba grafičnih prikazov in tako naprej –, vse se zdi oblikovano tako, da v državah, ki niso med »najuspešnejšimi« ali »hitro napredujočimi« (D'Agnese, 2015), s »PISA šoki«, kot jih imenujejo v literaturi, proizvede odzive s »hitro politiko« (Peck in Theodore, 2015). Podobno kot v ligi prvakov: tisto, kar šteje, niso toliko dosežene točke, kolikor uvrstitev na lestvici, ki v sebi nosi neki trajni pomen za prihodnost, saj najuspešnejše države postanejo referenčne, tiste, ki so zdrsnile po lestvici navzdol, pa iščejo hitre rešitve za izboljšanje stanja.

Seveda se raziskava PISA ne umešča do enake mere v vse nacionalne sisteme preverjanja znanja, politiki in oblikovalci javnih politik pa lahko sporočilo, ki izhaja iz uvrščenosti na lestvico PISA, prikrojijo po svoje in ga celo ignorirajo – vendar se morajo za to potruditi. PISA šoki vplivajo na programe izobraževalnih reform v številnih državah – v literaturi so najpogosteje omenjene Danska, Japonska in Nemčija (Breakspear, 2012) –, natanko na tiste, ki imajo dobro financirane, a premalo uspešne izobraževalne sisteme. Premalo je bilo narejenega na poznavanju vplivov raziskave PISA na oblikovanje politik v postsocialističnih državah, čeprav se bo Estonija z uvrstitvijo višje na lestvici verjetno znašla v središču pozornosti. V svojem novešem prispevku Jakubowski (2018) za Poljsko ugotavlja, da ima v tej državi raziskava PISA monopol v javni in medijski pozornosti in da so rezultati Raziskave bralne pismenosti (PIRLS) ter Raziskave matematične in naravoslovne pismenosti (TIMMS), ki se jima je Poljska pridružila pozneje, obravnavane zgolj s strani strokovnjakov. Zanimivo je, da je vladajoča stranka Zakon in pravičnost v svoji retoriki proti establišmentu nezaupljiva do transnacionalnih primerjalnih analiz, ki jih promovirajo mednarodne organizacije, in omenja, da bi reforme, ki jih nekateri pripisujejo izboljšanim rezultatom v raziskavi PISA, prav lahko odpravili. Jakubowski (2018) trdi, da je oblikovanje politik zgolj na strokovnem temelju, ki ne upošteva občutenja ljudstva in prevladujočih političnih trendov, pogosto kontraproduktivno.

Opozorili smo že (Stubbs, 2019) na izjemni pomen statistike OECD o družbeno-ekonomskem statusu in spolu, ki pogosto izhajajo iz meritev PISA. Hkrati se »PISA cirkus« navadno osredotoča bolj na povprečja in veliko manj na enakost možnosti, ki je zvedena na tehnično vprašanje. Raziskava PISA se skoraj ne osredotoča na etničnost, vrzel med urbanim in ruralnim ali na posebne potrebe učencev in učenk, tako da prihaja do očitnega razkoraka med rezultati raziskave PISA in razpravami

o pravičnosti, mobilnosti in inkluziji v izobraževanju. Bolje rečeno, osredotočanje na najboljše rezultate raziskave PISA je le vrh ledene gore, ki še bolj odvrta pozornost od teh vprašanj. In tudi če bi posvečali več pozornosti temu, kako se lahko uvrstimo v kvadrant visoka uspešnost/visoka enakost (če bi enakost in uspešnost lahko zvedli na matrico 2x2), je to vse prej kot lahko doseči – Avstralija se je v triletnem obdobju iz kvadranta, ki označuje nizko enakost, premaknila v kvadrant, ki označuje visoko enakost, predvsem zaradi sprememb v opredelitvah, do katerih je prišlo med letoma 2000 in 2003 (Gorur, 2014).

PISA kot dekontekstualizirano znanje

Na tej točki se obračam k zapletenemu vprašanju kulture in konteksta, pri čemer imam v mislih trditev o univerzalni uporabljivosti preverjanja v okviru raziskave PISA in tistega, kar preverja. Tudi argument, da učencem in učenkam PISA preizkus ni pomemben, medtem ko je za državo njena uvrstitev na lestvici dosežkov pomembna, ne drži univerzalno: vzemimo razliko med kakšno azijsko ali latinskoameriško državo, kjer učenci in učenke na preverjanju znanja v okviru raziskave PISA najprej skupaj zapojejo državno himno, potem pa jim povedo, kako pomembno je to preverjanje za ponos naroda (Lingard in Sellar, 2013), in Združenimi državami, ki so vključene v rezultate vsakega cikla, čeprav redno presegajo dovoljeni skupni 5-odstotni delež izključenih učencev in učenk na ravni šol in znotraj šol, ki ga določa protokol PISA. Je res naključje, da država, ki nikoli ni dosegla zahtevanega deleža vključenosti na ravni šol, prispeva okoli 25 % sredstev proračuna OECD (Eivers, 2010)?

Številni dvomijo v odločitev, da se preverja petnajstletnike po vsem svetu ne glede na njihovo stopnjo šolanja v nacionalnih izobraževalnih sistemih in prehod iz izobraževanja v zaposlitev (Eivers, 2010). V kontekstu globalnega digitalnega razkoraka številni dvomijo tudi v naraščajoče opiranje na preverjanje znanja s pomočjo računalnika. Spet drugi opozarjajo, da so rezultati PISA na ravni držav izjemno slabi napovedovalci dosežkov države v Globalnem podjetniškem monitorju (Sjøberg, 2015). Potemtakem je, tudi če vas prepriča agenda »globalne kompetence za globalno konkurenčnost«, med tistim, kar naj bi raziskava PISA preverjala, in tistim, kar dejansko preverja, vse polno protislovij. »Spremembe v mišljenju skozi čas« pač ne moremo preverjati s časovno omejenim testom (D'Agnesse, 2015). Kako lahko pojasnimo dejstvo, da rezultati »naravoslovne pismenosti« obratno korelirajo z »zanimanjem za naravoslovje«? (Sjøberg, 2018) Morda je vzrok v tem, da »izigrati sistem« (Stevenson, 2017) dejansko pomeni zmanjšati število elementov na raziskovanju temnejčega naravoslovnega izobraževanja, terenskega dela, izvajanja poskusov

v resničnem svetu in tako naprej, ker »teh PISA ne preverja«. Kako lahko OECD države odvrne od tega, da ne bi preprosto prilagodile svojih izobraževalnih sistemov v smislu priprave učencev in učenk na preverjanje znanja v raziskavi PISA? Kot sporna sta se pokazala tudi sestavljanje in, kar je ključno, prevajanje testnih vprašanj – na primer prevodi iz angleščine in francoščine v nemščino so bili za 15 % daljši od izvirkov in so imeli značilno višji delež redko uporabljenih izrazov (Eivers, 2010). Poleg tega ni povsem točno, če preizkuse PISA opišemo kot neodvisne od kurikulov; v resnici imajo boljše rezultate tiste države, v katerih preverjanje v okviru raziskave PISA najbolj prepričljivo odraža elemente nacionalnega kurikula. Kakšno je razmerje med tako imenovanim praktičnim, vendar dekontekstualiziranim znanjem, ki ga meri raziskava PISA, in disciplinarnim znanjem? Zakaj so izbrane kompetence povezane z nekaterimi disciplinami, zlasti z matematiko, branjem, naravoslovjem in tehnologijo, z drugimi pa ne? Ali narava preizkusov pomeni, da imajo bralne spretnosti nepotrebno velik vpliv na uspeh na drugih področjih (Eivers, 2010)?

PISA kot neodgovorno vladanje

Končno pa lahko postavimo pod vprašaj tudi odgovornost načina preverjanja, pri katerem so uporabljene statistične tehnike, ki so preveč kompleksne za laično razpravo in nikoli povsem razkrite. Ali je OECD v svoji tesni povezanosti z »izobraževalnim poslom« – zlasti s profitno družbo Pearson, ki pridobiva 80 % svojih prihodkov iz izobraževanja in trži complete gradiva za testiranje, podobne preizkusom PISA, ter ponuja svetovanje po vsem svetu – pristranska v odgovornosti do drugih deležnikov (Lingard in Sellar, 2013; Sjøberg, 2015)? PISA ni edina odgovorna za osiromašenje kakovosti poučevanja in učenja v šolah ter za potiskanje prizadevanj učiteljev in učencev na, kot bi rekel Jamie Peck, »tekoči trak, ki ga je izdelal nekdo drug« (Peck, 2002 v Baird et al., 2016), in še manj za odmik od razsvetljenskih idej pastoralne skrbi, spodbujanja talenta, osebnega razvoja in kultiviranja razmišljajočih državljanov, ki slavijo različnost in raznolikost. Toda PISA je oblikovana po podobi instrumentaliziranega izobraževalnega sistema in prispeva k njegovi nenehni reprodukciji.

Sklepi

Če povzamem, preverjanje v okviru raziskave PISA in »performativno dramo« uvrščanja na mednarodno lestvico dosežkov vsake tri leta lahko imamo za enega izmed številnih primerov odmikanja od bolj »neposrednih« oblik upravljanja izobraževanja in približevanja kompleksnejšim, posrednim, distanciranim in mreženim oblikam (Grek in Lindgren, 2015: 1). Je ključna sestavina neoliberalne oblike politične racionalnosti, ki ne

opisuje le »stanja stvari, kakršno je«, temveč je tudi implicitno, če ne eksplicitno, vizija »stanja stvari, kot bi moralo biti«. Povezave med procesi in odnosi med dejavniki izobraževanja, na katerih temelji raziskava PISA, seveda še zdaleč niso neodvisne – PISA si mora zelo prizadevati, da bi čim bolj zmanjšala tveganje izgube dobrega imena, ki je posledica njenih številnih protislovij. Kritično raziskovanje kot prispevek h kritični pedagogiki, povezani z zagovorniški pobudami, ki prevprašujejo na raziskavi PISA temelječi model izobraževanja, mora nujno postati sestavni del javnega preverjanja izobraževalnih sistemov in razvrščanja v izobraževanju.

Literatura

- Baird, J.-A., Johnson, S., Hopfenbeck, T. N., Isaacs, T., Sprague, T., Stobart, G., in Yu, G. (2016) On the Supranational Spell of PISA in Policy. *Educational Research* 58(2), str. 121–138.
- Breakspear, S. (2012) The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. *OECD Education Working Papers* no. 71. Spletna stran: https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-policy-impact-of-pisa_5k9fdqffr28-en.
- Clarke, J., Bainton, D., Lendvai, N., in Stubbs, P. (2015) *Making policy move: Towards a politics of translation and assemblage*. Bristol: Policy Press.
- D'Agnesi, V. (2015) PISA's colonialism: Success, money, and the eclipse of education. *Power & Education* 7(1), str. 56–72.
- Dahler-Larsen, P. (2012) Evaluation as a situational or a universal good?. *Scandinavian Journal of Public Administration* 16(3), str. 29–46.
- Eivers, E. (2010) PISA: issues in implementation and interpretation. *The Irish Journal of Education* 38, str. 94–118.
- Gorur, R. (2014) Towards a Sociology of Measurement in Educational Policy. *European Educational Research Journal* 13(1), str. 58–72.
- Grek, S., in Lindgren, J. (2015) Introduction. V Grek, S., in Lindgren, J. (ur.). *Governing by inspection*. London: Routledge.
- Hanberger, A. (2014) What PISA intends to and can possibly achieve: A critical programme theory analysis. *European Educational Research Journal* 13(2), str. 167–180.
- Jakubowski, M. (2018) The Use and Misuse of PISA results in Poland. V Volante, L. (ur.). *The PISA effect on global educational governance*. London: Routledge.
- Lingard, B., in Grek, S. (2008) The OECD, indicators and PISA: An exploration of events and theoretical perspectives. *ESRC/ESF Project on Fabricating Quality in Education*, Working Paper 2. Spletna stran:

- https://www.academia.edu/1359394/The_OECD_indicators_and_PISA_An_exploration_of_events_and_theoretical_perspectives.
- Lingard, B., in Sellar, S. (2013) Globalisation and social of education policy: The case of PISA. V Brooks, R., McCormack, M., in Bhopal, K. (ur.) *Contemporary Debates in the Sociology of Education*. London: Palgrave MacMillan.
- Meyer, H-D., in Zahedi, K. (2014) An open letter: To Andreas Schleicher, OECD, Paris. *GDM-Mitteilungen* 97, str. 31–36.
- Morgan, C. (2009) Transnational governance: The case of the OECD PISA. *Paper presented to Canadian Political Science Association Conference*, 27. maj. Spletna stran: <https://www.cpsa-acsp.ca/papers-2009/Morgan.pdf>.
- Peck, J. (2002) Political economies of scale: Fast policy, interscalar relations, and neoliberal workfare. *Economic Geography* 78(3), str. 331–360.
- Peck, J., in Theodore, N. (2015) *Fast policy: Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*. Minnesota: University Press.
- Sjøberg, S. (2015) PISA and global educational governance – a critique of the project, its uses and implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 11(1), str. 111–127.
- Sjøberg, S. (2018) The power and paradoxes of PISA: Should inquiry-based science education be sacrificed to climb on the rankings?. *NorDiNa* 14(2), str. 186–202.
- St Clair, A. (2006) Global poverty: The co-production of knowledge and politics. *Global Social Policy* 6(1), str. 57–77.
- Stevenson, H. (2017) The ‘datafication’ of teaching: Can teachers speak back to the numbers?. *Peabody Journal of Education* 92(4), str. 537–557.
- Stubbs, P. (2019) *Inequality, poverty and education in the post-Yugoslav space: From immobility to inclusion?*. Uvodno predavanje na 4. znanstveni konferenci Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: Mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Spletna stran: <https://www.pei.si/en/conference2019/key-note-stubbs-2019/>.

Diskurzivna neenakost in konstrukcija »govorno-jezikovnega primanjkljaja« deprivilegiranih družin in otrok

Lucija Klun, Inštitut za slovensko izseljenstvo in migracije ZRC SAZU

V prispevku bomo izhajali iz: 1) vztrajajoče povezanosti med družbeno pripadnostjo in razvojnim potekom ter učinkim uspehom otrok, 2) podobno vztrajnih poskusov družboslovnih disciplin, da omejeno povezanost izmerijo, korelirajo in interpretirajo, 3) dejstva, da se številne raziskave v iskanju »nosilca družbene reprodukcije« obrnejo h govoru in jeziku deprivilegiranih staršev in otrok. Pojav zanimanja za povezanost med družbeno-razredno pripadnostjo in govorom/jezikom postavljamo na začetek 20. stoletju – na presek humanistike (predvsem filozofije, jezikoslovja) in psihologije. Takrat se zgodita dva vzporedna »preobrata«: na področju humanistike preobrat fokusa, ki je danes poznan pod besedno zvezo »jezikovni obrat« (Rorty, 1967). Na področju psihologije pa – pod taktirko humanistov – pomik od biologističnih do sociokulturnih pogledov na razvoj (Olson in Bruner, 1996; Vigotski, 2010). V tem »ujemajočem« družboslovnem momentu, kjer se zanimanja – sociologije, filozofije, psihologije – srečajo na disciplinarnem preseku, vznikne živahna produkcija. Lingvistika napravi skokovit napredek na področju študij leksike, sintakse in slovnice (Halliday, 1978, 1995), lingvistično ozkogledost spodjeda vstop (sociokulturnega, kasneje pa še družbenega, Gumprez in Hymes, 1964; Bourdieu, 1991; Labov, 1972) konteksta, razvojna psihologija pa pokaže na specifične – posredne in neposredne – korelacije med značilnostmi primarnega okolja in hitrostjo govorno-jezikovnega razvoja. Ta točka »zgoditve«, katere zagon vztraja v 21. stoletje, je polna meddisciplinarnih razkorakov, apropiacij in trkov.

V članku bomo pregledali raziskave, pokazali na trende in na menjave »hegemonih« disciplin, ki se vrstijo v času. Predvsem bomo pozorni

na zadnja tri desetletja, v katerih je razumevanje razmerja »razred – razvoj« vse bolj odvisno od zbrane empirije. Ter na to, kako naraščajoč pozitivizem vpliva na razlagalno moč modelov. Poskusili bomo pokazati, da so lahko izsledki raziskav nedosledni, čeprav so (empirično) točni. Predvsem, kadar odvržejo teoretski okvir, ki je znanstveno pot »utrl«, in konceptualne zasnove zamenjajo za bolj »instante« kategorizacije, ki ustrezajo pridobljeni empiriji.

Raziskave govora in jezika otrok ter družin: disciplinarni koraki in razkoraki

Da bi sploh mogli iskati odgovore na ta vprašanja in pokazati na »disciplinarne tokove«, bomo kronološko nanizali prelomne raziskave s področja. Psihologinja McCharty (1930) je bila ena prvih, ki je pokazala govorno-jezikovne razlike med otroci različnih družbenih razredov. Ugotovila je, da otroci srednjega razreda glede na otroke delavskega razreda uporabljajo daljše stavke ter le-te bolj kompleksno slogovno in sintaktično urejajo. V 1960-ih je naraščalo zanimanje za kulturo podrazreda v Združenih državah (Lawton, 1968), jezikovne »težave« otrok pa so bile vse pogostejše povezane z vprašanjem udejanjanja meritokracije v šolstvu. Zgodnje Bernsteinove raziskave (1958, 2003a) so na primer pokazale, da je neenaka uspešnost med otroci iz različnih družbenih skupin povezana predvsem z različnimi jezikovnimi dispozicijami. Otrokom iz dveh družbenih skupin (srednji in delavski razred) je dal v reševanje dva testa inteligentnosti – verbalnega (test zahteva daljše odgovore) in neverbalnega (test je sestavljen predvsem iz matematičnih in logičnih nalog). Ugotovil je, da je razkorak v rezultatih med družbenima skupinama močno odvisen od načina preverjanja inteligentnosti.¹

Tabela 1: Prikaz rezultatov merjenja verbalne in neverbalne inteligentnosti (povzeto po Bernstein, 2003a).

	Verbalni test inteligentnosti	Neverbalni test inteligentnosti
Nižji delavski razred	41,9	47,4
Srednje razred	60,2	51,4
Razlika	18,3	4,04

Na podlagi raziskovanja je osnoval dve »razredno zaznamovani« obliki jezika, ki naj bi vplivali na to, koliko posameznik obvladuje »diskurz« formalnih institucij: javni jezik in formalni jezik. Za javni

1 Obe skupini sta reševali dva testa: Raven's Progressive Matrices test (1938, v Bernstein, 2003a), ki je neverbalni inteligenčni test, in Mill Hill Vocabulary Scale Form I Senior (ibid.), ki je verbalni test inteligentnosti (ibid.).

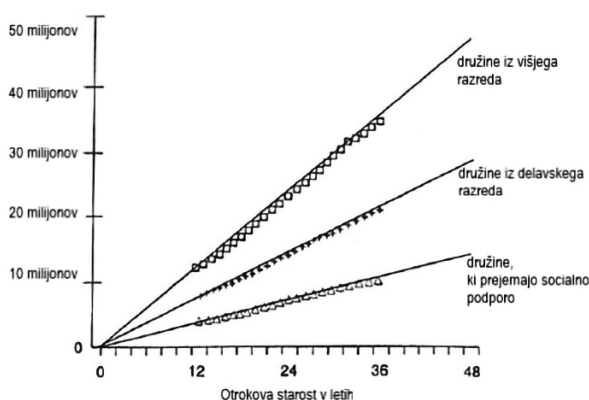
jezik, ki naj bi ga govorili predvsem pripadniki nižjih razredov, je izpostavil sledeče značilnosti: *kratke povedi, slovnična preprostost, siromašna sintaksa, preprosta raba veznikov, omejena uporaba pridevnikov in prislovov, trditve oblikovana kot implicitna vprašanja*. Za formalni jezik, ki naj bi ga uporabljali pripadniki srednjega in višjega družbenega razreda, pa je navedel značilnosti: *pravilna slovnica in sintaksa, kompleksne povedi, uporaba propozicij, ki nakazujejo logična razmerja ter opredeljujejo prostor in čas, širok nabor rabe prislovov in pridevnikov, eksplicirani individualni pomeni*. Sklenil je, da je raba ene in druge oblike v »funkciji družbene strukture«.

Naslednjo, verjetno najbolj odmevno, raziskavo na področju sta napravila Hart in Risley (1995, 2003). Sama sta se prištevala med raziskovalce, ki so v vojni proti revščini (ki je od šestdesetih naprej tekla v ZDA) »svoje znanje prinesli na frontno linijo v optimističnem poskusu zgodnjega interveniranja v razvoj« (2003: str. 1). Njuni raziskovalni vzgibi so izhajali iz (neuspešnih) kliničnih programov, ki sta jih s sodelavci izvajala v siromašnih predelih Kansasa. Poročala sta, da je bilo delo klinike namenjeno pospeševanju razvoja otrok – to naj bi dosegli z učenjem novih besed in osredotočnim pogovorom z otroki. Ugotovili so, da je moč s programom začasno doseči povečan besednjak in »izboljššan razvoj«, nemogoče pa je »spremeniti razvoje trajektorije« (ibid.: str. 2). Zaradi opažene »trdovratnosti« razvojnih potekov sta se raziskovalca obrnila k zgodnjemu jezikovnemu okolju otrok. Dve leti in pol sta spremljala 42 družin; vsako sta opazovala po eno uro na mesec. Z opazovanjem sta pričela, ko so bili otroci stari 7–9 mesecev, zaključila pa, ko so dopolnili tri leta. Njun namen je bil dvojen: opazovati interakcije, ki se dogajajo v družinah majhnih otrok, ter izmeriti dejanski govorno-jezikovni razvoj opazovanih otrok. Vzorec sta pridobila z metodo snežne kepe: pripadnike višjih družbenih razredov sta poiskala med sodelavci Univerze v Kansasu, pripadnike »podrazreda« pa izbrala iz vrta v revni soseski. 13 vključenih družin je bilo iz višjega družbenega razreda, 23 iz delavskega razred in 6 družin, ki so živele s socialnimi prejemki. V družinah sta posnela vse interakcije, kvantiteto govora, ki je bil namenjen otrokom, pa sta podatkovno obdelala in primerjala po družbenih skupinah.

Tabela 2: Število izrečenih besed v družinah iz različnih družbenih skupin (povzeto po Hart in Risley, 2003)

	Število besed/ ura	Število besed v tednu (100 ur)	Število besed v letu (5200 ur)	Število besed v štirih letih
Profesionalna družina	2153	215,000	11,2 milijona	45 milijonov
Delavska družina	1251	125,000	6,5 milijonov	26 milijonov
Družina s socialno podporo	616	62,000	3,2 milijona	13 milijonov

Kot je opaziti iz tabele, sta iz omejenega korpusa – povprečno 4 ure posnetih interakcij v 42 družinah – pridobljene podatke zelo vehementno posplošila. Najprej na povprečno število besed, ki jih »sliši« otrok iz različnih družbenih skupin: številka naj bi bila 616 besed na uro za otroka družine s socialno podporo, 1251 za otroka iz delavske družine in 2153 za otroka iz družine višjega družbenega razreda. In še naprej: Hart in Risley sta predpostavila, da je mogoče na podlagi pridobljene empirije »oceniti absolutni obseg otrokovih zgodnjih izkušenj« (2003: str. 5) – med okolji najbolj in najmanj privilegiranih otrok zeva po njuni oceni 30 milijonska besedna vrzel.

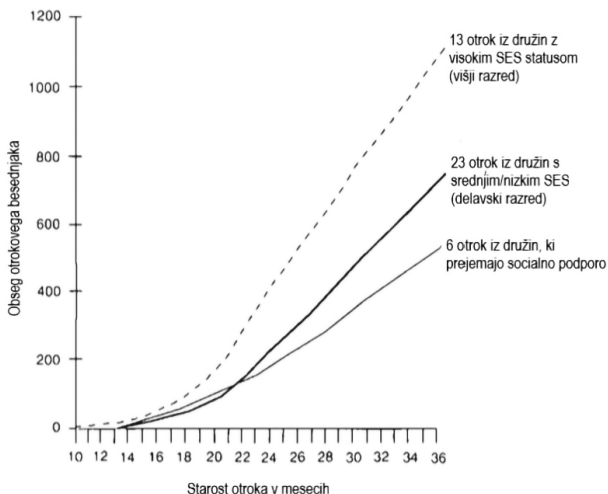


Slika 1: Število besed, ki jih skrbniki namenijo otrokom v različnih socialno-ekonomskih skupinah (Hart in Risley, 2003: str. 5).

Obenem sta ob preverjanju otrokovega govornega razvoja pokazala, da graf rasti otrokovega besednjaka v času skoraj povsem sovпада z grafom kumulativnih verbalnih izkušenj.

Spoznanjem sta dodala opozorilo, da je to »zgodnjo katastrofo« *nujno* preprečiti. Rešitev sta videla v pedagoškem delu, ki bi se moralo »začeti ob rojstvu otroka in trajati vsa zgodnja leta« (2003: str. 6). S takim programom naj bi učinke neugodnega socialno-ekonomskega ozadja zmanjšali s krpanjem ugotovljene leksikalne neenakosti, ta dodatna spodbuda pa naj bi povečala možnost za otrokov izstop iz začaranega kroga revščine:

Več kot starši govorijo z otroki do tretjega leta starosti, večji bodo akademski dosežki otroka v življenju. Tudi deprivegiranaost, ki izhaja iz socialno ekonomskega statusa, je mogoče preseči (Risley, 2006, v Gilkerson in Richards, 2009: str. 2).



Slika 2: Obseg otrokovega besednjaka glede na starost v različnih socialno-ekonomskih skupinah (Hart in Risley, 2003: str. 4).

Avtorja sta napravila preboj na področju. Čeprav je njuno delo doletela vrsta metodoloških in vsebinskih kritik, ostaja ena najbolj odmevnih in citiranih raziskav s področja (tudi s strani slovenskih avtorjev, npr. Marjanovič Umek in Fekonja, 2019; Jager, 2015). Poleg tega sta avtorja uvedla »dvosmerni« raziskovalni pristop, ki so se ga kasneje poslužili mnogi drugi. To je sočasno raziskovanje *otroka* (njegovega razvoja, veščin, kompetenc, znanja) in *okolja* (značilnosti staršev, navade, vsakdanja komunikacija – kvantiteta in »kvaliteta«). Ker je – sploh raziskovanje družinskega okolja – izredno zamudno in metodološko zahtevno, se je na tem področju v zadnjih desetletjih zgodil hiter tehnološki napredek. Namesto raziskovalcev, ki snemajo, transkribirajo, štejejo izrečene besede in sekvence ter analizirajo in posplošujejo zbrane podatke, danes meritve opravi merilna in analitična programska oprema, ki jo je razvila LENA Research Foundation.² Ta je sestavljena iz snemalnika (ki ga otrok nosi v prirejenem žepu puloverja) in programske opreme, ki pridobljene zvočne posnetke analizira (Ganek in Eriks-Brophy, 2017). Večina snemanj poteka 12 ur, iz zbranih podatkov program izlušči število izrečenih besed *odraslega* (adult word count), število izrečenih glasov/besed otroka (child vocalization count) in število pogovornih obratov (zamenjav v interakciji med otroki in odraslimi skrbniki). Določen napredek pri mapiranju zgodnjega okolja je nastal tudi s prevodom angleških testov za starše – z njimi preverjajo bralno pismenost staršev, njihove prakse (skupno branje, pripovedovanje),

2 Oprema je relevantna za raziskovalce v angleških govornih okoljih.

njihovo poznavanje značilnosti govornega razvoja otrok in poznavanje literature za otroke (Test Knowledge of Infant Development Inventory, MacPhee, 1981 in Checklist of Titles and Authors of Children's Books – »Lista naslovov in avtorjev otroških knjig«, oboje v Marjanovič, Umek in Fekonja Peklaj, 2011).

Vse naštetu je omogočilo povečanje obsežnosti in zanesljivosti podatkov o *otrokovem okolju*. Večjo zanesljivost, objektivnost in natančnost podatkov o *govoru otroka* pa so omogočili standardizirani testi; raziskovalci, tudi v Sloveniji, največkrat uporabijo: lestvico govornega razvoja (RDLS III – Reynell Developmental Language Scale, Edwards et al., 1997 – v slovenski različici »Lestvica govornega razvoja«,³ Fekonja, Marjanovič Umek, Kranjc, 2005) ter MacArthur Bates Communicative Development Inventories (Fenson et al., 2006, v Fernald, Marchman in Weisleder, 2013) – v slovenski različici »Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti (LRSZ)«⁴ (Marjanovič Umek et al., 2011). Najpomembnejši učinek novih instrumentov in analitičnih orodij je *večanje vzorcev in števil pridobljenih podatkov*. Če so bile zgodnje raziskave (Bernstein, 2003a; Dawe, 1942; Hart in Risely, 1995; Lawton, 1968; McChrarty, 1930 in 1946) opravljene na vzorcih nekaj deset otrok in družin, so sedaj te številke mnogo večje – na primer v raziskavi Letts et al. (2013) je bilo udeleženih 1226 otrok, v raziskavi Marjanovič Umek in Fekonje (2019) pa 536 malčkov. Podoben trend velja za številčnost pridobljenih podatkov. Gilkerson in Richards (2009) sta na primer v raziskavi s sistemom LENA zbrala 32.000 ur zvočnih posnetkov. Pokazali bomo rezultate nekaterih raziskav iz tega »novega vala«.

Gilkerson in Richards (ibid.) sta družine razdelila v deset družbenih skupin, glede na dohodkovni percentil. Jezikovno okolje sta merila 12 ur na dan, opravila sta 2.682 snemanj (med starostjo 2 meseca in 48 mesecev) ter ugotovila, da je dohodek družine močno povezan z vsemi tremi merjenimi spremenljivkami.

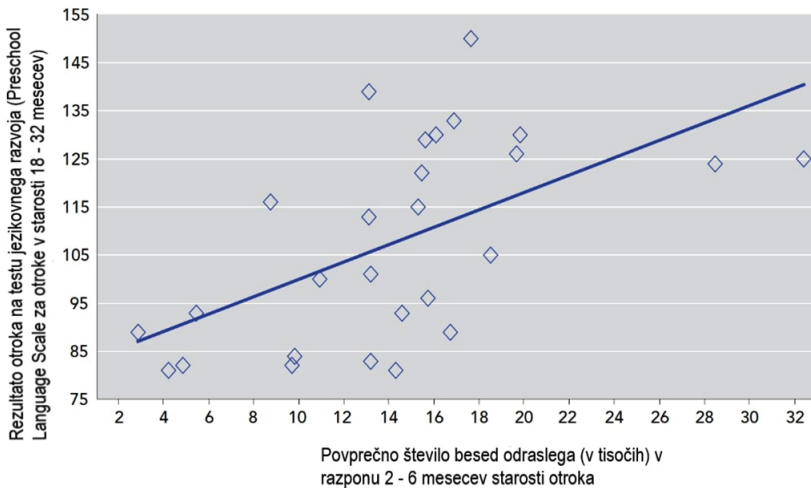
Rezultati so torej podobni kot pri Hart in Risley (2003): z višanjem dohodka se večja gostobesednost v gospodinjstvu. Raziskovalca sta preverila tudi povezanost med številom izrečenih besed odraslega in otrokovim rezultatom na preverjanju govora in sporazumevanja (PLS – Preschool Language Scale). Podatki so v grafu spodaj.

3 Primeren za preverjanje govornega razumevanja in govornega izražanja otrok.

4 Pripomoček je primeren za raziskovanje govora malčkov (del testa za malčke 8–16 mesecev, drugi del za malčke 16–30 mesecev).

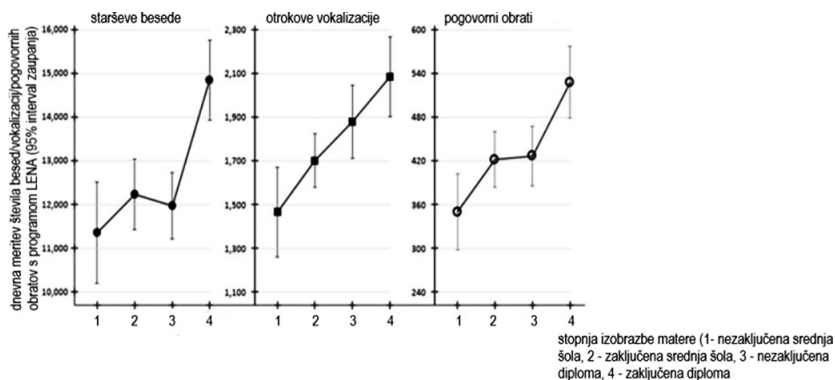
Tabela 3: Prikaz rezultatov raziskave z uporabo sistema LENA: število izrečenih besed odraslega, pogovorni obrati, število vokalizacij otroka glede na ekonomski status družine. Vrednosti, ki jih prikazuje tabela, so reprezentativne za malčke, stare 24 mesecev (Gilkerson in Richards, 2009: str. 10).

Dohodkovni percentil	Število izrečenih besed odraslega	Pogovorni obrati	Število otrokovih vokalizacij
99	29.428	1.163	4.406
90	20.824	816	3.184
80	17.645	688	2.728
70	15.516	603	2.422
60	13.805	535	2.174
50	12.297	474	1.955
40	10.875	428	1.747
30	9.451	361	1.538
20	7.911	300	1.310
10	6.003	225	1.024



Slika 3: Povezanost med jezikovnim okoljem (število izrečenih besed skrbnika) in otrokovo uspešnostjo na testu jezikovnega razvoja (Gilkerson, Richards, 2009).

Naslednja raziskava Gilkersona in sodelavcev (2017) je prav tako nastala s podporo programske opreme LENA. Vključili so 329 otrok, jezikovno okolje so snemali 46 mesecev (med starostjo 2 in 48 mesecev), pri čemer so bili osredotočeni na povezanost med stopnjo matrine izobrazbe



Slika 4: Vpliv izobrazbe matere na jezikovno okolje družin (število besed, ki jih mati nameni otroku, število otrokovih besed in število jezikovnih obratov) (Gilkerson et al., 2017).

(primerjava 4 skupin⁵) in številom 1) besed odraslih, 2) vokalizacij otrok ter 3) pogovornih obratov.

Rezultati so pokazali, da otroci izobraženih mater producirajo 42 odstotkov več vokalizacij, v tem okolju pa je prisotnih tudi 50 odstotkov več pogovornih obratov.

Slovenske raziskave

V slovenskem prostoru je skupina sodelavcev s področja razvojne psihologije napravila nekaj pomembnih raziskav na področju. Posebno prodoren uvid o dejavnikih, ki posredujejo med izobrazbo staršev in govorno-jezikovnim razvojem malčkov, je prinesla raziskava Marjanovič Umek in Fekonje (2019). Avtorici sta preučevali varovalne dejavnike in dejavnike tveganja družinskega okolja v povezavi z zgodnjim razvojem dojenčkov in malčkov. Osredotočili sta se na učinek izobrazbe staršev in pogostosti skupnega branja na besednjak in sintakso malčkov. Ugotovili sta, da je obseg besednjaka 3-mesečnih malčkov pomembno napovedovala pogostost skupnega branja, katerega pomemben napovednik pa je bila izobrazba staršev. Analiza je pokazala majhen, a statistično pomemben učinek izobrazbe staršev na besednjak, slovnično zapletenost stavkov in povprečno dolžino stavkov pri 31 mesecih. Učinek izobrazbe staršev je pri tem posredovan preko pogostosti skupnega branja: ta predstavlja mediacijsko spremenljivko med izobrazbo staršev in govorom malčkov.

5 Nezaključena srednja šola, srednja šola, visoka šola in zaključena fakultetna raven izobraževanja.

Nevroznanost

Romeo in sodelavci (2018a, 2018b) so preučili povezanost med okoljem otroka in razvojem možganov. Izhajali so iz raziskav, ki so pokazale, da je mogoče razliko v socialno-ekonomskem statusu povezati z razliko v razvoju možganov otrok – na primer z volumnom sive možganovine (Rizada et al., 2008, v 2018b), z makrostrukturom (Luby et al., 2013; Rizada et al., 2008, ibid.) in z mikrostrukturom (Gianaros et al., 2013; Urssache in Noble, 2016, ibid.) bele možganovine. Postavili so tezo (Romeo et al., 2018a, ibid.), da se te razlike pojavljajo zaradi nekaterih »neposrednih dejavnikov okolja v zgodnjem otroštvu«. Nanašali so se na spoznanja predhodnikov (Hart in Risely, 1995), da otroci iz družin z nizkim SES slišijo manj besed ter da kvantiteta jezika, ki so mu »izpostavljeni«, napoveduje njihove kasnejše kognitivne zmožnosti (glej tudi Hirsh-Pasek et al., 2015; Rowe, 2012).

Romeo in soavtorji (Romeo et al., 2018b) so preverili povezanost med značilnostmi otrokovega okolja in asociacijskimi povezavami možganovine v Brocovem področju levega inferiornega dela frontalnega režnja. Okolje so izmerili s programom *LENA* (število besed odraslega, vokalizacij otroka in pogovornih obratov) ter ga obenem definirali s socialno-ekonomskim statusom (»določili so ga glede na dohodkovno situacijo družine, izobraževalni kapital in relativni socialni status«⁶ – 6 dohodkovnih skupin, 5 skupin glede na stopnjo izobrazbe). Slike možganov so pridobili s tremi magnetnoresonančnimi slikanji. Pri otrocih so preverili tudi verbalne in neverbalne kognitivne sposobnosti (z Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (Wechsler, 2012, ibid.) in Peabody Vocabulary Test (Dunn in Dunn, 2007, ibid.) ter Core Language Score of the Clinical Evaluation of Language Fundamentals, 5th edition (Wiig et al., 2013, ibid.)).

Ugotovili so (ibid.), da je SES v korelaciji z izmerjeno »bogatostjo« jezikovnega okolja, prav tako pa z rezultati na verbalnih in v manjši meri na neverbalnih testih kognicije. SES je bil v rezultatih sicer povezan z rezultati otroka na testih kognicije, vendar so avtorji poudarili, da je – *kadar je SES kontroliran – le število »pogovornih obratov« v primarnem okolju tisto, ki korelira z otrokovimi verbalnimi zmožnostmi*. Na podlagi tega so sklenili: razlike v domači komunikaciji delujejo na otrokove verbalne zmožnosti⁷ – onkraj socialno ekonomskih determinant. Prav tako so

6 Starši so izpolnili vprašalnik o letnem dohodku, najvišji stopnji pridobljene izobrazbe staršev (0 – manj kot srednja šola, 1 – srednja šola, 2 – višja šola, 3 – visoka šola/fakultetna diploma, 4 – magisterij ali doktorat).

7 Rezultati na neverbalnih testih kognitivne zmožnosti niso bili pomembno povezani z značilnostmi okolja.

pokazali,⁸ da ob kontroliranem SES število pogovornih obratov pozitivno korelira s frakcijsko aziotropijo⁹ (FA) in negativno z radialno difuzivnostjo¹⁰ (RD).¹¹ S tem so pokazali na *specifično pomembnost pogovornih obratov, ki vplivajo na razvoj določenih delov otrokovih možganov ne glede na socialnoekonomski status (izobrazbo in dohodke staršev)*. Avtorji so zaključili, da ima raziskava veliko vrednost za praktično delo. Zdelo se je, da bi bilo mogoče »vpliv« socialno-ekonomskih dejavnikov »preiti«, če bi starši z otroci veliko in pravilno komunicirali:

To nakazuje, da ni dovolj, da zgodnji interventni programi spodbujajo starše, naj govorijo z otrokom, ampak da jih spodbujajo, naj govorijo z otrokom zato, da omogočijo optimalni razvoj njegovih možganov (Romeo et al., 2018b: str. 7876).

Več podatkov, manj analitične moči

Iz prejšnjega razdelka je mogoče razbrati, da smo v zadnjih desetletjih priča »kvantitizaciji« razlag razmerja med družbeno-razredno pripadnostjo in (govorno-jezikovnim) razvojem otrok. To je opaziti v večanju števila raziskav, števila udeležencev v njih, količini pridobljenih podatkov, v novejši programski opremi, ki omogoča avtomatizirano analizo podatkov, pa tudi v razmahu disciplin, ki se s področjem ukvarjajo. Sprva so v polju oscilirale psihologija, lingvistika, zatem sociologija in bolj specifično sociolingvistika, v zadnjih desetletjih pa intenzivneje razvojna psihologija, nevroznanost, logopedija.

Uporabljeni instrumenti so standardizirani, zaradi česar so raziskave bolj zanesljive in objektivne. Nova programska oprema omogoča strm porast zbranih in analiziranih podatkov. A zdi se, da *podatkovna moč raziskav sicer narašča, vendar sočasno upada analitična moč* (Klun, 2019).

8 Raziskovalci uporabljajo difuzijsko magnetnoresonančno slikanje, katerim preverjajo delovanje asociacijskih povezav vlaken bele možganovine. Na osnovi difuzijskega magnetnoresonančnega slikanja je mogoče sklepati o usmerjenosti živčnih vlaken preko termičnega preučevanja gibanja molekul vode.

9 Frakcijska anizotropija ocenjuje razmerje med prevladujočo usmerjenostjo difuzije in velikostjo celokupne difuzije. Velja, da se s staranjem in pri nevrodegenerativnih obolenjih zaradi celičnih okvar zmanjša usmerjenost difuzije in poveča celokupna difuzija, kar se odraža v *zmanjšani FA*.

10 Nevrodegenerativna obolenja povečajo obseg difuzije, tako da se *zviša RD*.

11 V kombinaciji ta rezultata nakazujeta, da se večje število pogovornih obratov povezuje z večjo koherentnostjo difuzije, kar bi lahko bil kazalec večje aksonalne mielizacije (Lebel et al., 2017, *ibid.*). Številno pogovornih obratov med odraslim in otrokom se torej – neodvisno od SES – povezuje z močjo koherence med dorzalnima svežnjema bele možganovine. Ta lokalizacija potrjuje spoznanja drugih raziskav (Sheridan et al., 2012, *ibid.*), da izpostavljenost jeziku vpliva predvsem na levo frontalno kortikalno področje.

Kategorije, kot so »razred«, »družbena skupina«, »socialno-ekonom-ska skupina«, so konceptualno krhke in predstavljajo zgolj (izračunljivo) spremenljivko, s katero je moč korelirati podatke o razvoju otrok. Neenakost postane vrsta »individualiziranih in partikularnih odmikov« (Mladenović, 2016: str. 96), predvsem v obliki opisov primarnega okolja otrok, pri čemer se višjerazredna okolja enači s kakovostjo in razvojno stimulativnostjo, nižjerazredna okolja pa se ima za nespodbudna; zapisi nekaterih avtorjev pustijo vtis, da deprivilegirani starši (s svojimi vprašljivimi vzgojnimi in komunikacijskimi načini) razvoj otrok celo »zavirajo«. V iskanju »krivca« za socialno reprodukcijo se avtorji obrnejo k intimnemu družinskemu okolju revnih družin in odgovornost za vztrajajočo neenakosti naložijo na »pleča posameznikov in posameznic« (ibid.: str. 96), predvsem pa mater.¹² Kompleksne strukturne neenakosti členijo na ravni partikularne pojavnosti in neenakost upodobijo (zgolj) kot različnost v *usakdanjih praksah* privilegiranih in deprivilegiranih družin. Raziskovalci se prizadevno osredotočijo na iskanje posrednika med »razredom« in »razvojem«, pri čemer suspendirajo vrsto drugih (že opravljenih) uvidov v dinamiko strukturnih neenakosti, ki vplivajo na *diskurzivne (z)možnosti ljudi* (Atkinson, 1985). Tako pri svojem »zasledovanju« posrednih in neposrednih *vplivov* (zgodnjega okolja na razvoj otroka) idejo »družbene skupine« konceptualno razkosajo in poenostavijo na vrsto empirično opredeljivih mikropraks družin. Zdi se, da so te razlike celo plod izbire staršev: čeprav imajo družine nizke dohodke, bi lahko starši otrokom vseeno brali in z njimi več govorili. Pri tem zanemarijo *zgodovinski, kulturni, politični, ekonomski, socialni in jezikovni kontekst*, v katerega so *vpeti raziskovani otroci in starši, njihov govor, njihova »družbena pripadnost«, interakcije, vzgojne prakse ...* Iz konteksta izluščijo zgolj izolirane podatke, ki jih v pozitivistični maniri med seboj korelirajo. A ta redukcionistična narava »novih raziskovalnih pristopov« ima nekatere pomembne učinke:

- 1) Nejasnost v pojmu »družbene skupine« in »družbene neenakosti«;
- 2) Nejasnost mediacije (Kaj posreduje med družbeno strukturo in razvojem otroka?);
- 3) Prenagla indukcija in posploševanje rezultatov ter enačenje korelacije s kavzalnostjo;
- 4) Izmerjen »primanjkljaj« pri družinah in otrocih deluje v smislu »individualizacije družbene neenakosti«.

12. Ker je velik del raziskav pokazal le vpliv spremenljivk, vezanih na matere (na primer kot posrednik med SES in razvojem otroka se kaže materina izobrazba, materino branje otroku, materin način interakcije z otrokom, model navezanosti med materjo in otrokom).

Nejasnost v pojmu družbene skupine in družbene neenakosti

Družbena stvarnost, zapiše Bourdieu (2003: str. 81) je »celota nevidnih razmerij, ta pa vzpostavijo prostor položajev, ki so drug drugemu zunanji, ki se določajo drugi glede na druge glede na bližino, sosledstvo in glede na oddaljenost, a tudi glede na relativni položaj«. Obstajata torej družbena struktura in v njej (strukturna) neenakost – da bi mogli o tem razmerju neenakosti govoriti in ga empirično preverjati, moramo najprej objektivirati položaje družbenih skupin. Še drugače: družbene skupine ne obstajajo v »družbeni realnosti« (ibid.: str. 85), ampak jih je treba »narediti«, da bi lahko primerjali njihove raznolike položaje v kompleksni družbeni strukturi. *Da bi mogli torej karkoli povedati o neenakosti, moramo »narediti« entitete, med katerimi neenakost »obstaja« in je delujoča/učinkujoča.* A to delo konstrukcije skupin ima *nepredvidene učinke*: najprej, med avtorji se pojavljajo velike razlike v tem, kako se »skupinjenja« lotijo – odvisno od disciplinarnega zaledja (sociologi vztrajajo pri »družbenih razredih«, discipline, ki so bližje naravoslovju, pa preferirajo »dohodkovne percentile populacije« ali »socialno-ekonomski indeks«) in zgodovinskega obdobja (delavski–kapitalistični razred je dihotomija, ki jo je najti skoraj izključno pri avtorjih v 20. stoletju; v sodobnosti so vse pogostejše tendenciozne formulacije tipa »prikrajšani« in »privilegirani« sloji, »dominante« in »marginalne« skupine«, pa »socialno izključeni«/»ogroženi« otroci). Razlike so osupljive že v številu skupin, ki jih v raziskavah primerjajo: od *dveh* (delavski in srednji razred), *treh* (višji, srednji in nižji razred), štirih (profesionalni, srednji, delavski in podrazred) *do desetih različnih skupin* (glede na dohodkovno skupino staršev). Poleg tega nikakor ne soglašajo o tem, katere lastnosti skupin so določujoče za njihovo uvrstitev v skupine/razrede (glej tudi Klun, 2019). Če naštejemo le nekatere:

- 1) *dohodki družine* (bruto dohodek očeta/matere, staršev, količina ekonomskega kapitala v lastni družine),
- 2) *zaposlitveni status enega ali obeh staršev* (Marjanovič Umek in Fekonja, 2019),
- 3) *socialnoekonomski indeks* (na primer SES Index of Multiple Deprivation v Letts et al., 2013),
- 4) *izobrazbena stopnja enega ali obeh staršev* (kadar so uporabljeni podatki enega od staršev, gre prevladujoče za izobrazbo/zaposlitev matere) (Bornstein in Haynes, 1998; Fekonja et al., 2005; Hoff, 2003; Letts et al., 2013; Marjanovič Umek in Fekonja, 2019),
- 5) *nastanitveni pogoji družine* (na primer lastniško stanovanje/najemniško stanovanje/nepriprava nastanitev/brezdomstvo) (Schoon et al., 2010),

- 6) življenje v bogati/revni soseski (Fernald, Marchman in Weisleder, 2013; Hart in Risley, 1995),
- 7) *subvencionirana prehrana otroka*,
- 8) *vključenost v program za prikrajšane otroke* (Hart in Risley, 1995).

Drugi nepredvideni učinek konstruiranja skupin pa je, da skupine – ko so enkrat »izdelane«, lahko *prikrivajo realnost razmerij položajev v družbeni strukturi* (Bourdieu, 2003). Bralec torej ne doume več relativnih objektivnih razmerij, iz katerih skupine izhajajo, ampak jih zvede na »interakcije, v katerih se pokažejo« (ibid.). Tako na primer višje/nizje družbene skupine ne razbira kot analitične kategorije (ki razodevajo strukturno neenakost med položaji), ampak kot opisno kategorijo – kot opis življenjskega sloga, navad, jezikovnih stilov. To se zelo jasno pokaže, ko avtorji iščejo *razlagalni mehanizem za povezanost med družbeno pripadnostjo in govorno-jezikovnim razvojem*. Torej: korelacija med SES družine in razvojem govora otroka je potrjena. A kako pojasniti to korelacijo? Avtorji se obrnejo k opisnim dejavnikom primarnega okolja, ki *delujejo kot mediatorji med položajem družine in razvojem otroka*. Tudi pri tem med avtorji ni enotnosti, opredelijo povsem različne dejavnike, ki »vplivajo« na govor in jezik otrok:

- 1) *skupno branje staršev in otrok* (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Sočan, 2017; Marjanovič Umek in Fekonja, 2019),
- 2) *vključenost v predšolsko vzgojo* (Letts et al., 2013),
- 3) *število knjig v družini* (uporablja se tudi kot kazalnik SES – glej zgornji stolpec; in kot »posrednik med SES in razvojem« Marjanovič Umek in Fekonja, 2019),
- 4) *osredotočenost na otrokov govor, usmerjena pozornost na otroka, odgovarjanje na otrokova vprašanja, odzivnost na otrokove zgodnje vokalizacije* (DeBlauw et al., 1978; Farran in Haskins, 1980),
- 5) *kvantiteta govora, ki ga starši namenijo otroku* (Hart in Risely, 1995; Hoff, 2003; Schwartz in Terrel, 1983),
- 6) *kvaliteta govora, ki ga starši namenijo otroku* (Hoff, 2003),
- 7) *permisiven/avtoritaren/avtoritativen način vzgoje* (Bernstein, 2003b; Hashima in Amato, 1996),
- 8) *količina negativnih/pozitivnih povratnih informacij, ki jih otrok dobi o svojem obnašanju* (Hart in Risley, 1995),
- 9) *število pogovornih obratov (izmenjave govorca v interakciji med starši in otroki)* (Gilkerson et al., 2017; Romeo et al., 2018a in 2018b; Petersen in Spencer, 2012),

- 10) *prepričanja in znanje staršev o načinih vzgoje otrok – pripisovanje pomembnosti spodbujanju govora, gibalnih aktivnosti, simbolne igre, poznavanje razvojnih stopenj* (DeBaryshe, Binder in Buell, 2000),
- 11) *interakcijski stil in navezanost v družini – toplina, sprejemanje otroka itd.* (Murray in Hornbaker, 1997).

Orisana raznolikost ni povezana z nedoslednostjo avtorjev, ampak izhaja iz narave predmeta – iz kontingentnosti »izdelave« družbenih skupin in primerjanja njihovih atributov. Sploh pa, kadar se preverja dispozicije otrok, ki sami po sebi ne sodijo v specifično skupino, ampak jo »pridobijo« po starših. Heinrich (2013) predlaga dvojno razumevanje družbenih razredov/skupin. *Prvo je razumevanje razreda kot strukturne kategorije, drugo kot zgodovinske kategorije. V strukturnem smislu gre za relativni položaj, ki ga posameznik zaseda v družbenem produkcijskem procesu. Strukturnega položaja ne določa ta ali ona značilnost posameznika ali družine – na primer višina dohodka, izobrazbe, kulturni okus, ampak velja razred razumeti kot družbeni odnos. Družina torej zaseda mesto glede na vse ostale družine v družbeni delitvi dela. V zgodovinskem smislu pa gre za partikularno »pojavnost« razreda, ki jo je mogoče opisati in momentalno »uloviti« za namene raziskovanja – gre za način, na katerega pripadniki družbenih skupin obstajajo v določenem zgodovinskem, geografskem, socialnem in kulturnem kontekstu. V tem smislu je »družbeno skupino« mogoče opisati in jo primerjati z ostalimi v danem kontekstu. Ključno pa je, da strukturnih razredov ni mogoče enačiti z vsakokratnimi manifestacijami njihovih lastnosti. Kot zapiše Heinrich (ibid.: str. 212):*

H kapitalistu ne sodita nujno cigara in voznik, prav tako proletarcev ne moremo reducirati na industrijske delavce, ki živijo v delavski soseski. Razkroj takšnih stereotipov ni dokaz o koncu razredov, temveč zgolj o spremembi njihove zgodovinske podobe.

Če zadevo približamo temi članka: k skupini z »nizkim SES« ne sodi nujno majhno število knjig in didaktičnih igrač, malo izrečenih besed skrbnika in avtoritarna vzgoja. K skupini z »visokim SES« ne sodi nujno obiskovanje muzejev in knjižnic, zgodnje opismenjevanje otrok in ljubezen do stročnic. Še tako »naturalizirani« kazalci umeščeni v določen razred (na primer dohodek, izobrazba staršev), pa tudi bolj očitno arbitrarni (kulturni okus, omika, način komunikacije) – niso nespremenljivi del pripadnosti družbenemu razredu. Skozi zgodovinska okolja se življenjske okoliščine spreminjajo, kar pa ne ovrže obstoja razredne družbe in strukturne neenakosti. Ta distinkcija med *strukturnim in zgodovinskim pojmovanjem družbenih skupin* je ključnega pomena za razumevanje

pomanjkljivosti raziskav. Avtorji za namene raziskav »napravijo« družbene skupine, ki jih med seboj primerjajo – a o družbenih skupinah skoraj brez izjeme pišejo v zgodovinskem, ne v strukturnem smislu. Rezultati raziskav pokažejo, da so med otroci prisotne razlike v razvoju in kogniciji. *A kljub temu, da so razlike predstavljene preko zgodovinskih kazalcev družbene pripadnosti, izvirajo iz strukturnih značilnosti razredno deljene družbe.* Diskurzivno neenakost je tako mogoče razumeti zgolj v funkciji strukturne neenakosti. Privilegirane in prikrajšane skupine so v neenakem položaju – semiotično in semantično »globino«, kompleksno sintakso, gostobesednost, leksikalno bogatost lahko razumemo kot »del privilegijev« višjih razredov.

Nejasna vloga posrednikov

Druga težava predstavljenih raziskav je nejasna vloga posrednikov med družbeno pripadnostjo in razvojnimi izidi otrok. Vprašanje, kot smo pokazali, je: *Kaj stoji med »razredom« in »razvojem«?* Kot samoumeven vmesnik *se kažejo značilnosti družinskega okolja.* Te sodijo v opisni, zgodovinski »opus« pripadnosti razredu. Nekatere raziskave posrednike iščejo v številu knjig, skupnem branju, številu besed v okolju, drugi kar eksplicitno deklarirajo, da v razmerju »razred-razvoj« mediira »kakovost družinskega okolja«¹³ (npr. Farrant in Zubrick, 2011) – seveda s postavko, da višji SES pomeni večjo kakovost. To tezo težko podpremo – »posredovanost« med obojim je namreč izredno dvoumen pojav, ki vsekakor zahteva nadaljnjo razlago. V tem opažanju nikakor nismo sami – ne le kritiki, temveč tudi sami avtorji so opazili to pomanjkljivost svoje metode. Fernald, Marchmann in Weisleder (2013: str. 234) so tako zapisali, da se »večina raziskav ukvarja s površinskimi manifestacijami razlik – le malo pa se posvečajo razumevanju vzrokov in posledic variabilnosti.«

Velja dvoje: večina avtorjev se osredotoči na *površinske značilnosti »razredne pripadnosti«* (v zgodovinskem smislu), na drugi strani pa tudi na *površinske značilnosti jezika staršev in otrok* – raziskujejo leksiko (število besed v okolju in obseg besednega zaklada otrok) in sintakso (kompleksnost skladnje pri otroku), nekateri tudi slovnično pravilnost (na primer število napak v govoru), mnogo redkeje pa *semantiko* (abstraktni/konkretni pomeni, implicirani/eksplicirani pomeni; delež dekontekstualiziranega diskurza itd.). Nove tehnologije zbiranja in analize podatkov – na primer program LENA – ta trend še utrjujejo. Kljub nedvomni uporabnosti avtomatizirane analize jezikovnega okolja obstajajo omejitve – na slabosti opozarjajo tudi razvijalci sistema sami (Gilkerson et al., 2017). Prvič,

13 Pri tem je višjerazredno okolje kakovostno, nižjerazredno pa ne.

v podatkih, ki jih pridobiva sistem LENA, ni »nobenih informacij o pomenu besed, ki jih odrasli izrekajo otroku ali v bližini otroka« (ibid.: str. 262). Ta problem odstavljene (v raziskavah spregledane) pomenske in kontekstualne ravni jezika, ki se mogoče zdi na prvi pogled banalen, je *srž problematike* »empirizacije« *razmerja med razredom in razvojem*.

Na tem mestu so sistemski lingvisti in Bernstein (s podporo intelektualne dediščine Vigotskega, 1986) predstavili izredno prodoren uvid, ki prevprašuje vsa zbrana spoznanja empirističnih modelov: *Nista sintaksa in leksika tisti, ki ustvarjata pomen, ampak je pomen tisti, ki »izbira« leksiko in sintakso*. Tudi v otrokovem razvoju se semantična raven in zunanja (izmerljiva) raven govora razvijata v nasprotnih smereh, zato merjenje pojavnosti govora in jezika (besede, skladnja, slovnica) ni zadovoljivo merilo pri interpretaciji tega, *kako* otrok iz okolja privzema jezik. Kot zapiše Vigotski (ibid.), gre pri pomenski in zunanji (zvočni) ravni diskurza za »različne razvojne zakonitosti gibanja«:

Če zaobjamemo začetno in končno stopnjo v razvoju semantične in fazične (zunanje) ravni govora, se torej lahko prepričamo, da razvoj na različnih ravneh poteka v nasprotnih smeri. Smiselna raven se razvija od celote k posameznemu delu (torej od stavka do besede), zunanja plat govora pa od dela k celoti (torej od besede do stavka). Že omenjeno dejstvo zadošča, da se lahko prepričamo o nujnosti razlikovanja med smiselno in zvonečo besedo, saj se gibanja na obeh ravneh ne prekrivajo in ne oblikujejo enotne skupne linije, temveč so si lahko /.../ tudi popolnoma nasprotna (1986: str. 218–219).

Zaradi tega je Bernstein (2003d) v svojem poznejšem delu, v sodelovanju s Hallidayem (1978 in 1995) in Hasan (1995), ostro zavrnil raziskave (vključno s svojimi), ki preučujejo leksiko govorjenega jezika in menijo, da so »našle« *diskurzivni odtis* družbene neenakosti. Oziroma še bolj pomembno: avtorje, ki zaključijo, da so »odkrili mehanizem« (Spencer in Peterson, 2012), ki posreduje med »razredom« in »razvojem«. Diskurzivno dedovanje družbenih položajev ti avtorji (vsi, ki smo jih našli, pa tudi zgodnji Bernstein, 2003a) konstruirajo takole:

Družbena struktura neenakost → družinsko okolje → leksika, gramatika, sintaksa → semantika (pomeni, ki jih je mogoče izraziti) → kognicija (pomeni, ki jih je mogoče misliti)

Ugotovijo lahko, da deprivilegirani otroci in odrasli govorijo manj in imajo manjši besedni zaklad. Preko leksikalnih značilnosti družine naj bi otroci dedovali ostale jezikovne in kognitivne attribute. Slabša leksika

torej dozvedno povzročča *slabšo sintakso, bolj okrnjeno semantiko in nazadnje počasnejši kognitivni razvoj, celo drugačno razvijanje možganov*. A ta kavzalnost ostaja nedokazana. *Je semantika res »okrnjena« na račun omejenega besednjaka in netočne sintakse nižjerazrednih otrok? Je njihov razvoj res počasnejši zato, ker starši rečejo manj besed? Ali je morda verigo konsekvenc misliti drugače?* Pozni Bernstein (2003c in 2003d) se je z odločnostjo odvrnil od svojih začetnih hipotez. V teku več desetletnega raziskovanja in konceptualnega izčiščevanja je s sodelavci (Hasan, 1995, 2001; Halliday, 1987, 1995) ugotovil, da je konsekvence obratna od te, ki jo avtorji predpostavljajo (in posledično tudi »najdejo). S tem so navedeni avtorji (ibid.) postavili empirične in teoretske temelje, ki preobračajo konsekvenco diskurzivnega dedovanja družbenih položajev:

Družbena struktura → semantika (pomeni, ki so posameznikom »dostopni« – ki jih je mogoče izraziti in misliti) → leksika, sintaksa, gramatika

Razlike (po tem teoretsko utemeljenem razumevanju) med družbenimi skupinami sicer obstajajo – a te so le na površini »jezikovne« (Halliday, 2003b): v resnici jih je *zmotno* obravnavati kot preproste razlike v besednjaku ali rabi. Kajti v resnici te manifestacije (opazne razlike, ki jih raziskovalci prizadevno merijo) izvirajo iz raznolikega dostopa do pomenov. Še drugače – *razlika je najprej sociosemantična, šele nato pa postane razlika v besednjaku, skladnji in slovnici*. Obe shemi razmerja poenostavljata, saj nikdar ne gre za »preprosto enosmerno kavzalno verigo« (Atkinson, 1985: str. 75), ampak za odnose relativne vzajemnosti. *Vendar pa sta obe shemi dovolj točni, da pokažeta ključno različnost med obema načinoma razumevanja »posredovanosti«*. V prvem primeru gre za to, da zgodovinsko pojmovani družbeni položaji (površinski kazalniki) vodijo v neenak besednjak, skladnjo in preko teh v neenako možnost ustvarjati kompleksne in abstraktne pomeni. V drugem primeru pa gre za to, da stratificirana družbena struktura omogoča *privilegiran dostop do semantičnih virov* privilegiranim skupinam oziroma vpliva na neenako distribuiran dostop do (abstraktnih, dekontekstualiziranih) pomenov, šele preko tega pa vpliva na besednjak in skladnjo, ki ju je moč »izmeriti pri družinah in otrocih«. Bernstein (2003a) je poudaril, da je po desetletjih *raziskovanja prepričan, da vsakršna opažena neenakost ne izhaja iz jezikovnih značilnosti, ampak iz semantičnih značilnosti diskurza*.

Jezikovni kodi so povsem pogojeni z »družbenimi razmerji, v kateri so vpeti ljudje,« (2003d: str. 82) in selektivno vplivajo na njihov *dostop do diskurzivnih virov*. Posebnosti jezika ne izhajajo iz psiholoških značilnosti posameznika (spособnosti, inteligence) niti iz značilnosti okolja,

ampak iz »specializiranega socialnega položaja, ki je v funkciji družbene strukture in sistema socialne stratifikacije« (2003d: str. 102).

Povezanost ali povzročenosť?

Najbolj neugoden izid raziskovalne vneme na področju je, da številčnost podatkov ustvarja vtis konciznosti in koherentnosti, četudi je teoretski aparat (v katerega se podatkovje nujno vpenja) oslabiljen in dopušča roko-hitrške zaključke (Dudley-Marling; Lucas, 2009). Ena najbolj mikavnih zmot izhaja iz dejstva, da je »reproduktivne sile« *sicer mogoče opazovati in izmeriti v zgodovinskem smislu, delujejo pa v strukturnem smislu razredne razdeljenosti. Kar se kaže kot simptom, se prebira kot izvor. Kar se kaže kot »primanjkljaj« v govoru in jeziku deprivilegiranih otrok, je sicer mogoče (z izredno natančnostjo) korelirati z aspekti primarnega okolja družin – težava nastane, ko se korelacije razume kot kavzalnost. Če poenostavimo: mogoče je najti povezanost med številom knjig v gospodinjsstvu in hitrostjo govorno-jezikovnega razvoja otrok. A če vsaki deprivilegirani družini podarimo omaro knjig ali starše poučimo o pomembnosti branja, s tem ne bomo dosegli (dolgoročnih) pospeškov v otrokovem razvoju. Vzročnost, kakršno je slutiti, v realnosti ne vzdrži. Neenakosti izhajajo iz strukturnih značilnosti neenakih položajev družin in otrok, ne pa iz partikularnih manifestacij neenakosti (kot so število knjig, ure skupnega branja, število besed). Tako so načrti, ki poskušajo spoznanja na tak – »zdravorazumski način« – aplicirati v prakso, osnovani na napačni postavki (Burman, 2008; Gillies 2007).*

Zagata se pojavi na dveh točkah:

- 1) ko se strukturne neenakosti enači z vsakokratnimi manifestacijami teh neenakosti in
- 2) ko se korelacijo med manifestirano razrednostjo in razvojnimi/učnimi izidi otrok prebira kot »kavzalnost« – ko se povezanosti med spremenljivkami (na primer med SES in obsegom besednjaka) ne razume zgolj kot povezanosti, ampak se razmerju med enim in drugim pripisuje odnos »povzročenosť«. Pri čemer se zazdi, da specifični »atributi razrednega okolja« povzročajo (določljive) specifične učinke pri otroku.

Kot opomni Bourdieu:

Interakcije, ki prinašajo empirističnim dispozicijam takojšnje zadovoljstvo – lahko jih opazujemo, posnamemo na film, registriramo, skratka, se jih dotaknemo s prstom – prikrivajo *strukture, ki se tukaj realizirajo*. To je eden izmed primerov, ko vidno, tisto, kar je neposredno dano, prikriva

nevidno, ki ga določa. Tako pozabljamo, da resnica interakcije ni nikoli vsa v interakciji, kakršna se ponuja opazovanju (2003: str. 82).

Opisane (zmotne) interpretacije imajo nenadejan učinek: individualizacijo družbene neenakosti. Ta se kaže v trojem: v *prelaganju odgovornosti za socialno reprodukcijo na starše* (ki »organizirajo« premalo kakovostno domače okolje); *patologizaciji otrok* (iskanje primanjkljaja v otroku samem, ki se kaže v domnevni abnormalnosti njegovega razvoja) in v *snovanju intervencij*, ki poskušajo s pedagoškimi sredstvi »kompenzirati« družbeno neenakost (pri otroku ali družini). Vse tri učinke povzame Burman (1994, v Gillies, 2007), ko razvojno psihologijo in sorodne discipline označi za »politično sredstvo, ki je uporabljeno za regulacijo (revnih) otrok in njihovih staršev«.

»Nekakovostno« in »nespodbudno« okolje deprivilegiranih družin

Kritiki avtorjev Hart in Risley (ter njune teze o jezikovni »vrzeli«) zapišejo, da je najbolj problematična njuna »pripravljenost, da podajata brez-kompromisne trditve o kakovosti govora, ki ga starši namenjajo otrokom« (Dudley-Marling in Lucas, 2009: str. 368). Na nekaterih mestih zatrdita, da je količina besed v višjerazrednih družinah povezana z *njihovo kulturo*, »skrbjo za omiko« (Hart in Risley, 1995: str. 58) ter z nagnjenostjo k »analitičnemu reševanju problemov« (ibid.: str. 133). Podobne tendence je opaziti tudi pri slovenskih avtorjih. Gaber (2010) v spremni besedi k slovenskemu prevodu dela Vigotskega zapiše:

Ob privzetju pomena družbene akumulacije vednosti v kulturi pa v ospredje stopi tudi pomen kakovosti otrokovega kulturnega okolja za razvoj mišljenja. Okolja pri tem odigrajo vlogo spodbujevalcev – bolj ali manj uspešnih – razvoja predvsem otrokovih višjih mentalnih funkcij. /.../ Od tu je mogoč korak v razmislek o razliki med vplivom matere srednjega razreda in matere nižjega delavskega razreda (ibid.: str. 267).

Tudi Camović (2019) se v članku v reviji *Sodobna pedagogika* ozre k staršem. Sklene, da deprivilegiranaost sicer vpliva na razvojne poteke otrok, vendar je – sodeč po raziskavah – to moč preprečiti z preprostimi »spremembami« v življenjskem slogu družin:

Čeprav nizek socialno-ekonomski status in nizka dosežena izobrazba staršev predstavljata dejavnike tveganja za otrokovo uspešnost, je mogoče te negativne dejavnike preiti z starševskim prizadevanjem in aktivno vključenostjo v vzgojo otroka. Vsak otrok si zasluži starša, ki bo omogočal podporno in odgovorno vzgojo (ibid.: str. 174).

Takih interpretacij ne manjka – ne le pri raziskavah govora in jezika deprivilegiranih otrok, ampak prevladujejo tudi pri avtorjih, ki se ukvarjajo z drugimi aspekti razvoja. Način, na katerega razumejo povezanost (dozdevno kavzalnost) med »razredom« in »razvojem«, sijajno povzame Heckman, ko zapiše (2001: str. 83): »Pravo merilo otroške revščine je kakovost starševstva, ki ga je otrok deležen, ne le količina denarja, ki je na voljo v gospodinjstvu.« Le korak je od te postavke do stališča, da družbena neenakost »izhaja« iz razlik v starševstvu. Po tem razumevanju, zapiše Gillies (2005), je kakovostna vzgoja edina stvar, ki je potrebna, da se otrokom zagotovi enakost možnosti. In takoj za tem pride bralcem na misel, da so »revni starši tisti, ki so odgovorni, da na svoje potomce prenesejo znanja in veščine, ki so potrebna, da dosežemo družbeno pravičnost« (Gilles, 2007). Ta »uvid« nenamerno potencirajo sodobne nevroznanstvene raziskave, ki diseminirajo idejo, da je družbena neenakost preko primarne vzgoje vpisana v biologijo posameznika. Kakovostna oziroma nekakovostna vzgoja staršev se »pozna« v dobrem/slabem razvoju otrokovih možganov. Tako avtorji (Romeo et al., 2018b) zatrjujejo:

Spoznanja nakazujejo, da bi povečanje govornih obratov lahko pospešilo strukturni razvoj možganov in jezikovne zmožnosti, ki jih razvoj možganov omogoča pri otrocih ne glede na njihovo družbeno ozadje (Romeo et al., 2018b: str. 7876).

O razliki med korelacijo in kavzalnostjo ne bomo več razpravljali. Avtorji raziskav sicer kontrolirajo za »socialno-ekonomski status« družin¹⁴. A predhodno smo pokazali, kako izmuzljive in problematične so interpretacije, ki poenostavljajo proces konstrukcije »razredov« ter razmerja med »razredi«/»družbenimi skupinami«, med »razredom« in »razvojem« (tudi če gre za »razvoj možganov«). Tovrstne trditve vedno dajejo zagon vrsti zdravorazumskih namigov, kaj vse bi lahko revni starši (predvsem matere) napravili, da bi *presegli učinke svojega negativnega družbenega položaja in »omogočili« socialno mobilnost svojih otrok* (Bunting, 2004, v Gillies, 2007; Ramirez, Lytle, Kuhl, 2020). Wheeler in Connor (2009) napravita kar seznam spodbudnih aktivnosti, ki »razvijajo otrokove možgane« (»stretch the child's brain«, v Camović, 2019: str. 174): »branje z otrokom in branje otroku, obiski, priložnost za igro s prijatelji, igra s črkami in številkami, obiski knjižnice, rimano prepevanje, risanje, slikanje, ...« Vsega tega ni težko doseči – četudi so starši deprivilegirani. Iz tega izvira domneva, da bi za udejanjanje družbene enakosti potrebovali le

14 In ob kontroliranem SES pokažejo na povezanost med številom govornih obratov in izmerjeno aktivnostjo v otrokovih možganih.

»šolo« za revne starše (predvsem pa matere, Gillies, 2007), da bi jim naučili »bolje« vzgajati otroke. Kot zapiše Camović (2019: str. 189):

Rezultati so uporabni pri snovanju programov za starše. /.../ Programi za starše bi staršem lahko pomagali, da izboljšajo svojo vzgojo in kakovost domačega učnega okolja, da izboljšajo razvoj in učenje svojih otrok. Razvojna vrzel, ki se zelo zgodaj pojavi med otroci z različnimi socialno-ekonomskimi ozadji, bi lahko bila zmanjšana, če bi starše opolnomočili in opogumili, da se z otroki ukvarjajo na načine, ki prispevajo k zgodnjemu razvoju in učenju. /.../ Starše (posebno starše z dejavniki tveganja) je potrebno seznaniti, da je to, kar počnejo z otroci na vsakdanji bazi, pomembno determinira otrokovo uspešnost ...

Poantiran pomislek v zvezi s osredotočenostjo na »kakovost« starševstva napravi Atkinson (1985): poudari, da na družbeno neenakost ne moremo pogledati kot na preprosto razporeditev »dobrega« in »slabega« starševstva v smislu boljših/slabših vsakdanjih praks. Družba *ni mreža enakopravnih dispozicij*, v kateri imajo vsi enak dostop do ekonomskih, socialnih in diskurzivnih virov – le da nekateri ta dostop »izkoristijo«, drugi pa ne. Položaj v družbeni strukturi ni stvar izbire posameznih staršev (npr. izbire pravih komunikacijskih praks, »pravega« kulturnega okusa):

O različni distribuciji kodov ne moremo misliti kot o posledici, bolj ali manj naključni distribuciji družbenorazredne kulture ali pa kot o kulturnem »zaostanku« na strani delavskega razreda, v smislu regulacije lastnih otrok, ampak je (različna distribucija kodov) neposredno povezana z socialno distribucijo znanja in moči, glede na družbeno delitev dela (Atkinson, *ibid.*: str. 75).

Sklep: Diskurzivna neenakost in poskus strukturnega razumevanja izmerjenega »primanjkljaja«

Zaključujemo z mislijo, da bi bilo smiselno »resociologizirati« problematike, ki so prvenstveno družbene, šele konsekvantno pa razvojne, psihološke, lingvistične in edukacijske. Soglašamo z Lukom (2006), ki poudarja, da je treba jezik prikrajšanega subjekta približati sociološki in ekonomski analizi njegove strukturne pozicije – kognitivni in idejni potenciali jezika so namreč mediiрани s strani ekonomskih in družbenih razmer oziroma, bolj natančno, s strani relativnega (subjektovnega) položaja v družbeni strukturi. Ključna točka »resociologizacije« je kritično ovrednotenje avtorjev, ki v zadnjih desetletjih merijo, korelirajo in obenem – *proizvajajo* – pojem primanjkljaja deprivilegiranih družin in otrok. Obravnavani

avtorji družbeno neenakost razumejo zgodovinsko in realistično, ne pa strukturno – otrokov »pomanjkljiv razvoj« razumejo v *navezavi na dozdevno »nekakovostno« kulturo, nespodbudno okolje in premalo gostobesedne starše v nižjerazrednih družinah*. Rešitev pa v intervenciji v družinske prakse, komunikacije, kulturo ter kompenzacijo za otrokov »neugodni razvojni potek«. Omejitve raziskav (metodološke, vsebinske) in interpretacij koncizno povzame Burman (2008) v knjigi *Deconstructing developmental psychology*:

Metodološke in interpretacijske omejitve raziskovanja vzbujajo idejo o govorno-jezikovnem razvoju, ki je poenostavljena in neobčutljiva za analiziranje specifičnih značilnosti jezikovnega okolja, ki igrajo vlogo v razvoju govora. Ne le, da ti ekscesi onemogočajo razumevanje tega, kako se govor, ki je namenjen otroku, povezuje z usvajanjem in razvojem jezika, ampak raziskovanje vzpostavlja neupravičen negativen stereotip o skrbnikih, ki so ritualno določeni kot pomanjkljivi v svojih zmožnostih podpirati razvoj jezika (ibid.: str. 203).

Primanjkljaj je realen in izmerljiv (vseh rezultatov ni mogoče ovreči le zato, ker progresivnemu znanstveniku povzročajo nelagodje). *A vendar: ni realen zato, ker je izmerljiv/opazen, temveč je realen, ker je strukturen*. Na tej točki se pogosto zameša vzročnost in posledičnost. Realen primanjkljaj, ki je pogojen z družbeno-razredno strukturo, je mogoče pokazati šele na ravni individualne pojavnosti. Še drugače: *primanjkljaj je strukturen in izvira iz tega, da so določeni razredi vladajoči, drugi pa podrejeni*. A empirično je mogoče pokazati primanjkljaj le kot manko na ravni besednjaka, govornega bogastva, sintakse ali kot »razvojni zaostanek« deprivilegiranih otrok. *Meritve pokažejo na simptom, ne na izvor deprivilegiranih*. A kljub temu zaradi napačne interpretacije pogosto upravičujejo »kompenzacijske« programe, ki targetirajo deprivilegirane otroke in starše ter poskušajo z »jezikovno« in »kognitivno« podporo razrešiti problem razredne neenakosti. A kot opozori Mey (1985):

Jezikovna neenakost je družbeni problem, ki ne more biti rešen z jezikovnimi sredstvi. /.../ Naj poudarim, da imajo lingvistični modeli, ne glede na to, kako nedolžni in teoretsko izčiščeni se zdijo, vedno določene ekonomske, socialne in politične predpostavke, pa tudi posledice. Jezikovne in ostale neenakosti ne prenehajo obstajati samo zato, ker so socialnoekonomski pogoji njihovega obstoja pometeni pod lingvistično preprogo. Tančica lingvistične manipulacije, ki se pripenja na zavest deprivilegiranih, se lahko skriva, ne more pa ukiniti obstoječega stanja družbene neenakosti (ibid.: str. 26).

Če poenostavimo: v govoru in jeziku deprivilegiranih skupin obstaja relativni primanjkljaj, ki je v funkciji družbene neenakosti – vladajoče družbene skupin si lastijo privilegirajoče diskurzivne vire, *tiste, ki so razlašene, pa so razlašene na področju ekonomskih, socialnih, kulturnih, pa tudi diskurzivnih virov*. Pojmovanje »primanjkljaja« (za katerega smo rekli, da je realen, ker je strukturen) je pravzaprav nekoliko netočno: *pri deprivilegiranih skupinah ne gre za uporabo jezika, ki bi bil kvalitativno »enak« kot jezik privilegiranih skupin, le osiromašen/deficitaren* (manj besed, manj pravilna slovnica, manj spretna skladnja). Diskurzivna razlika med družbenimi skupinami ni razmerje manj (nižji razred) – več (višji razred), temveč je med »govorno-jezikovnimi dispozicijami« obojih *kompleksno razmerje družbene neenakosti*. Jezik deprivilegiranih družbenih skupin je torej relativno »deficitaren« ravno zato, ker je jezik podrejanja. Vsak program in izobraževalna politika, ki predpostavlja, da bi bilo mogoče neenakost kompenzirati z večjim »jezikovnim vnosom« in boljšimi pedagoškimi prijemi (naj otroci slišijo več besed, se naučijo pravilne skladnje, naj se igrajo z didaktičnimi igračami), spregleda temeljne mehanizme reprodukcije družbene neenakosti. V resnici gre pri avtorjih in snovalcih intervencij za prenatlo indukcijo (partikularnih spoznanj) in *zmotno interpretacijo odnosa med izvorom in manifestacijo*. Spregledan je izvor neenakosti in problematika je nagovorjena šele pri manifestaciji (z razvojno-psihološkimi, nevrobiološkimi, logopedskimi raziskavami). To zmoto je sicer antipiral že Bernstein (2003d: str. 82):

Nujno je imeti v mislih distinkcijo med izvorom, kjer »nastajajo govorne oblike« – to so družbena razmerja – in opisom kazalnikov govornih oblik. Kar se je zgodilo v zadnjih desetletjih raziskovanja, je /.../ poskus, da bi osnovali splošno in natančno formulacijo načel, ki generirajo različne jezikovne oblike, torej družbeno razrednih razmerij, »delujočih« preko jezika, in na drugi strani bolj sistematičen, splošen in natančen opis govornih oblik.

V zadnjih desetletjih je bilo narejenega veliko dela *na drugem koncu problema – pri sistematičnem in natančnem opisu govornih oblik*. Manifestacije merijo, korelirajo in razkrivajo empirične raziskave. Pri izvoru pa je nujno ubrati drugačno pot: *najprej o njem govoriti sociološko, semantično, šele v dodelan teoretski okvir pa je mogoče umestiti (v njem interpretirati) neenakosti v leksiki, sintaksi, slovničnosti in nazadnje v govorno-jezikovnem razvoju otrok*. Če je ta veriga kavzalnosti na neki točki neupravičeno prekinjena ali celo obrnjena in je prednji del analize (sociološki in semantičen) amputiran, ostane malo možnosti, da bi bilo tisto, kar je ugotovljeno, celostno in utemeljeno. Obenem pedagoške,

psihološke in zdravstvene »rešitve«, ki izhajajo iz take pol teorije, vodijo v neustrezne rešitve. Poleg splošne neučinkovitosti upravičujejo prenos odgovornosti na »nekompetentne revne starše« in s prstom pokažejo na dozdevno neprizadevnost pri razvojni stimulaciji otrok. Poleg tega »polovično« branje vodi v razumevanje govorno-jezikovnega zaostanka kot *otroku inherentne patologije*; tak vtis (nenamerno) utrjujejo nevroznanstvene raziskave, ki fokus še dodatno zanihajo v prid (biološke) pojavnosti primanjkljaja. Nazadnje socialnoekonomska podstat neenakosti postane (nepotrebna) formalnost na začetku člankov, deskriptivni zaznamek brez analitične moči. Brezpredmetno se zdi razkleniti problematiko in jo obravnavati zgolj v delu. Poleg tega dobrohotni – a nereflimirani – poskus, da bi razkrili in posegli v mehanizem socialne reprodukcije, včasih delujejo kontraproduktivno in zaostrijo obstoječe neenakosti. Ta članek je korak h kritičnemu branju raziskav in poskus vnosa jasnosti v zgoščeno znanstveno področje.

Literatura

- Atkinson, P. (1985) *Language, structure and reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London: Meuthen.
- Bernstein, B. (1958) Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences. *British Journal of Sociology* 9, str. 159–174.
- Bernstein, B. (2003a) *Class, codes and control, Volume I: Theoretical studies towards a sociology of language*. York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bernstein, B. (2003b) *Class, codes and control, Volume II: Applied studies towards a sociology of language*. York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bernstein, B. (2003c) *Class, codes and control, Volume III: Towards a theory of educational transmissions*. York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bernstein, B. (2003d) *Class, codes and control, Volume IV: The structuring of pedagogic discourse*. London in New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bornstein, M. H., in Haynes, M. O. (1998) Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct and predictive validity. *Child Development* 69, str. 654–671.
- Bourdieu, P. (2003) *Sociologija kot politika*. Ljubljana: Založba /*cf.
- Burman, E. (2008) *Deconstructing developmental psychology: Second edition*. London in New York: Routledge.

- Dawe, H. C. (1942) A study of the effect of an educational programme upon language development. *The Journal of Experimental Education* 11(2), str. 200–209.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., in Buell, M. J. (2000) Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care* 160, str. 119–131.
- DeBlauw, A., Dubber, C. van Roosmalen, G., in Snow, C. E. (1978) Sex and social class differences in early mother-infant interaction. V Garnica, O., in King, M. (ur.). *Language, children, and society*. New York: Pergamon Press.
- Farran, D. C., in Haskins, R. (1980) Reciprocal influence in the social interactions of mothers and three-year-old children from different socioeconomic backgrounds. *Child development* 51(3), str. 780–791.
- Farrant, B., in Zubrick, S. (2012) Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language* 32, str. 343–364.
- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L., in Kranjc, S. (2005) Otrokov govorni razvoj v povezavi z njegovim spolom in izobrazbo staršev. *Psihološka obzorja* 14(1), str. 53–79.
- Fernald, A., Marchman, V. A., in Weisleder, A. (2013) SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science* 16 (2), str. 234–248.
- Gaber, S. (2010) Vigotski, sociologija, učenje in poučevanje – skice. V Vigotski, L. (2010): *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ganek, H. V., in Eriks-Brophy, A. (2017) A concise protocol for the validation of language environment analysis (LENA). Conversational turn counts in Vietnamese. *Communication Disorders Quarterly* 39, str. 371–380.
- Gilkerson J., Richards J. A., Warren S. F., Montgomery J. K., Greenwood C. R., Kimbrough O. D., Hansen J. H., in Paul, T. D. (2017) Mapping the early language environment using all-day recordings and automated analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology* 26(2), str. 1–18.
- Gilkerson, J., in Richards, J. A. (2009) *The power of talk: Impact of adult talk, conversational turns, and TV during the critical 0-4 years of child development*. LENA Foundation Technical Report. Boulder: LENA Foundation.
- Gillies, V. (2005) Raising the meritocracy: parenting and the individualization of social class. *Sociology* 39 (5), str. 835 – 852.

- Gillies, V. (2007) *Marginalized mothers: Exploring working-class experiences of parenting*. London in New York: Routledge.
- Gumprez, J., in Hymes, D. (ur.) (1964) The ethnography of communication. *American Antopology Special Publication* 66, str. 1–34.
- Halliday, M. A. K. (1978) *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1995) Language and the theory of codes. V Sadovnik, A. (ur.). *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein*. Westport: Ablex.
- Hart, B., in Risley, T. R. (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hart, B., in Risley, T. R. (2003) The early catastrophe. The 30-million-word gap. *American Educator* 27(1), str. 4–9.
- Hasan, R. (1995) On social conditions for semiotic mediation: the genesis of mind in society. V Sadovnik, A. R. (ur.). *Knowledge and pedagogy: The sociology of Basil Bernstein*. Norwood: Nj: Ablex.
- Hashima, P.Y., in Amato, P. R. (1994) Poverty, social support, and parental behavior. *Child Development* 65, str. 394–403.
- Heckman, J. (2011) The American family in black & white. A post-racial strategy for improving skills to promote equality. *Daedalus* 140, str. 70–89.
- Heinrich, M. (2013) *Kritika politične ekonomije*. Ljubljana: Založba Sophia, zbirka Naprej.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K., in Suma, K. (2015) The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science* 26, str. 1071–1083.
- Hoff, E. (2003) The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 74, str. 1368–1878.
- Jager, J. (2015) *Odnos ravnateljev in strokovnih delavcev vrtcev ter predstavnikov lokalnih skupnosti do izvajanja predšolskih programov za ogrožene otroke (doktorska disertacija)*. Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.
- Klun, L. (2019) *Jezikovni kodi in neenakost v pedagoškem diskurzu: Problematika Basila Bernsteina* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

- Lawton, D. (1968) Social class, language and education. V Burkam, D. T. (ur.). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Letts, C., Edwards, S., Sinka, I., Schefer, B., in Gibbons, W. (2013) Socio-economic status and language acquisition: Children's performance on the new Reynell developmental language scales. *International Journal of Language and Communication Disorders* 48, str. 131–143.
- Luke, A. (2006) Class language. V K. Brown (ur.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier Science.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Peklaj, C., in Sočan, G. (2017) Early vocabulary, parental education and the frequency of shared reading as predictors of toddler's vocabulary and grammar at age 2;7: a Slovenian longitudinal CDI study. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marjanovič Umek, L., in Fekonja, U. (2019) Zgodnji govorni razvoj: Varovalni dejavniki in dejavniki tveganja v družinskem okolju. *Javno zdravje* 02, str. 1–13.
- Marjanovič Umek, L., in Fekonja Peklaj, U. (2011) *Lista naslovov in avtorjev otroških knjig: Priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Peklaj, C., Sočan, G., in Komidar, L. (2011) *Ocenjevanje sporazumevalnih zmožnosti dojenčkov in malčkov. Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in geste in Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in stavki*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- McCharty, D. M. (1930) *The language development of the pre-school child*. Oxford: University Minnesota Press.
- Mladenović, A. (2016) Pomen intersekcionalnega pristopa pri obravnavi kompleksnih neenakosti. *Šolsko polje* 27, str. 95–116.
- Murray, A.D., in Hornbaker, A. V. (1997) Maternal directive and facilitative interaction styles: Associations with language and cognitive development of low risk and high-risk toddlers. *Development & Psychopathology* 9 (3), str. 507–516.
- Olson, D. R., in Bruner, J. S. (1996) Folk psychology and folk pedagogy. V Olson, D. R., in Torrance, N. (ur.). *The handbook of education and human development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Wiley-Blackwell.
- Petersen D. B., in Spencer T. D. (2012) The narrative language measures: Tools for language screening, progress monitoring, and intervention

- planning. *Perspectives on Language and Learning Education* 19, str. 119–129.
- Ramirez, N. F., Lytle, S. R., in Kuhl, P. K. (2020) Parent coaching increases conversational turns and advances infant language development. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 117 (7), str. 3484–3491.
- Rorty, R. (1967) *The linguistic turn: Recent essays in philosophical method*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., in Gabrieli, J. D. E. (2018a) Beyond the “30 million-word gap:” children’s conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science* 29, str. 700–710.
- Romeo, R. R., Segaran, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Yendiki, A., Rowe, M. L., in Gabrieli, J. E. D. (2018b) Language exposure relates to structural neural connectivity in childhood. *The Journal of Neuroscience* 38 (36), str. 7870–7877.
- Rowe, M. L. (2012) A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development* 83, str. 1762–1774.
- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., in Law, J. (2010) Childhood language skills and adult literacy: A 29-year follow-up study. *Pediatrics (Official Journal of the American Academy of Pediatrics)* 125 (3), str. 459–466.
- Schwartz, R. G., in Terrel, B. Y. (1983) The role of input frequency in lexical acquisition. *Journal of Child Language* 10 (1), str. 57–64.
- Vigotski, L. S. (2010) *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and Language* (Revised and edited by Alex Kozulin). Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.

Med pravičnostjo, kakovostjo in učnimi dosežki v osnovni šoli

Matej Rovšek, Center Janeza Levca Ljubljana

Kaj pričakujemo od osnovne šole (v nadaljevanju: šola)? Kakovost, ki je povezana z dobrimi učnimi dosežki, visoko motivacijo za učenje in procesom, v katerem bomo vzgajali odgovornega in razmišljujočega učenca. Pričakujemo tudi, da se šola odziva na različnost učencev, kar je povezano s pravičnostjo šolskega sistema.

Šola je lahko le *primerna*, sociologi so že davno utemeljili, da idealne šole v praksi ni; najboljše in edino smiselne šole ni – vzpostaviti moramo »distanco do individualnih predstav o »najboljši, pravi vzgoji« (Gaber, 2010: str. 12). Da mnogi, tudi laiki, izražajo svojo predstavo o tem, *kakšno šolo hočemo*, je v Sloveniji vsakdanjik tudi zato, ker manjkajo jasne smernice razvoja šolstva. V tem prispevku ne bomo govorili o tem, kakšno šolo hočemo, temveč o tem, kakšna šola bi naj najbolje odgovarjala na različnost učencev, torej omogočila napredovanje vseh učencev, brez segregacije in diskriminacije glede na učne zmožnosti. Na osnovi usmeritev Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivnega izobraževanja (EASNIE, 2014), mednarodnih in domačih raziskav v povezavi s sodobnimi pristopi k poučevanju, kot jih promovira kognitivna znanost, ter spoznanj iz prakse si upamo trditi, da so nekateri koncepti, po katerih deluje slovenski osnovnošolski sistem, že zastareli ali pa so bili napačni že, ko so nastali. Seveda je katerokoli šolstvo na svetu, ne samo slovensko, neobhodno zaznamovano z zastaranimi koncepti. Šolstvo nosi pečat cele vrste generacij človeštva, vsaka ga je oblikovala glede na zgodovino, religijo, dognanja znanosti in kulturni »zeitgeist«. Na isti osnovi ga je dolžna spreminjati tudi današnja generacija. Šola mora biti zapisana času, prostoru in vrednotam (ibid.), zato smo jo dolžni

posodabljati. Spremembe morajo biti smiselne, utemeljene, preizkušene, da delujejo.

Kakšna je danes vzgojna in kakšna izobraževalna funkcija šole? Zakaj gredo danes učenci radi v šolo predvsem zaradi socialnih vezi z vrstniki? Je res, da učenci premalo razmišljajo o vsebini, ki jo obravnavajo, ne sprašujejo in jim snov ni zanimiva? Ima slovenska šola res velike težave s pravičnostjo in segregacijo? Poglejmo stanje nekoliko bolj od blizu.

Razširitev koncepta pravičnosti

Če je kakovost osnovana na odločanju, ki je podprto z dokazi, in povezana z vprašanji, kaj v šolstvu deluje in zakaj (Cankar et al., 2017), zahteva opredelitev pravičnosti (angl. *equity*) širši premislek; doslej uporabljena opredelitev pravičnosti, ki pomeni majhne razlike v učnih dosežkih med spoloma, socio-ekonomskem statusu¹ (SES) ter narodnostni in etnični pripadnosti (Zupanc idr., 2017: str. 26), je po našem mnenju preozka. Vseh značilnosti učencev in značilnosti vsakega posebej namreč ne moremo opisati le s kategorijami spola, SES-a ali narodnostne pripadnosti, zato predpostavljamo, da tudi pravičnosti ne moremo oslanjati zgolj na primerjavi slednjih kategorij z učnimi dosežki učencev. Na učne dosežke vplivajo tudi mnogi drugi dejavniki – med njimi najbolj kognitivne zmožnosti za doseganje enotnih in predpisanih ciljev ter standardov znanj, na osnovi katerih se meri učencev uspeh, napredovanje, v postopkih usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (v nadaljevanju: OPP) pa so interni učni dosežki eden izmed kriterijev za določanje vzgojno-izobraževalnega programa (in torej tudi izločanja iz rednega vzgojno-izobraževalnega sistema). Zdi se, da je bila ta dimenzija (ne)pravičnosti, to je diskriminacija učencev na osnovi kognitivnih zmožnosti, v razpravah o spremembah šolskega sistema v preteklosti in danes odrinjena oziroma obravnavana le v kontekstu učnih dosežkov. Današnja slovenska šola je torej osnovana na kategoriziranju učencev (lestvica ocen od 1 do 5) na osnovi učnih dosežkov, ti pa so najbolj odvisni od kognitivnih zmožnosti, motivacije in podpore doma, torej od dejavnikov, na katere učenec sam najpogosteje nima zadostnega vpliva. O tem se verjetno ne sprašujemo dovolj. Morda zato, ker je tak pristop tradicionalen in se zdi sam po sebi umeven. Pa je nujno zasnovana na ta način? Ni naključje, da praksa usmerjanja otrok s posebnimi potrebami na podlagi Zakona o usmerjanju otrok

1 SES je izračunan iz več kazalnikov: izobrazba in poklic staršev, predmeti v gospodinjstvu, ki so mera premožnosti, doma dostopna sredstva za izobraževanje (število knjig in računalnikov, dostop do interneta ipd.) (Zupanc idr., 2017: str. 26).

s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2013), podzakonskih aktov² ob tradicionalnemu modelu dveh vzporednih vrst šol – rednih in specializiranih – še vedno iz rednega šolskega sistema izloča mnoge OPP, med njimi največ iz skupine učencev z motnjami v duševnem razvoju. Zakaj? Pravična vključitev te populacije učencev bi terjala oblikovanje drugačnega koncepta šole. Terjala bi spremembe v konceptu standardov znanj, ciljev, kurikulumov, ocenjevanja in poučevanja. Ocenjevanje in napredovanje, ki je v večini osnovano na tehtanju doseganja standardov znanj, učence umešča na lestvici od 1 do 5. Na ta način jih samodejno razločuje predvsem na podlagi kognitivnih dosežkov. Ena izmed značilnosti tradicionalne šole, ne pa edina, ki jo želimo tu ovrednotiti je, da so ravni standardov, minimalnih in temeljnih, za vse učence enake, njihova območja bližnjega razvoja (Vigotski, 2010) in njihove kognitivne zmožnosti pa zelo različne; tradicionalno ocenjevanje načeloma ne meri napredka učenca glede na njegove dosežke, vendar njegov napredek glede na normirane kognitivne zmožnosti populacije. Učenci so torej rangirani od najboljšega do najslabšega – nekateri žanjejo uspeh za uspehom brez pretiranega truda, nekateri pa s trudom neuspeh za neuspehom. Nekateri, kot je navedeno zgoraj, pa so iz tega največkrat izločeni. Je tako razvrščanje učencev vredno vprašanja pravičnosti šolskega sistema? Bi s spremembo koncepta standardov znanj in ocenjevanja učnih dosežkov, morda lahko odpravljali tudi neenakost, ki temelji na SES in narodnostni pripadnosti? Iz teh in zgornjih vprašanj o funkciji šole lahko izpeljemo konkretnjša vprašanja za nadaljnje preučevanje problema: Katere systemske, kurikularne, pedagoške ali konceptualne sestavine našega šolskega sistema onemogočajo več tako imenovane šole za različnost, če neenakosti ne omejimo zgolj na razlike med spoloma, SES in narodnostno pripadnost, ampak upoštevamo tudi kognitivne zmožnosti in druge okoliščine, predvsem motivacijo, odnos do šole, pa tudi pogoje za učenje, ki jih imajo učenci doma, je prvo izhodiščno vprašanje. Drugo vprašanje, ki zahteva precej bolj celovito preučevanje, je, zakaj in kako te sestavine spreminjati. Med najpomembnejše umeščamo število vzgojno-izobraževalnih programov, obseg in vsebino učnih načrtov, standarde znanja, ocenjevanje znanja (učni dosežki), napredovanje in ponavljanje razreda.³ Izbrali smo jih zato, ker menimo, da najbolj vplivajo na neenakost učencev v šoli. Vsi naštetih elementi so del vsaj na videz usklajenega in stabilnega šolskega sistema, vsak ima v skeletu šolskega sistema smiselno funkcijo, med seboj so povezani in sprememba enega lahko

2 Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 88/13).

3 Večino omenjenih sestavin smo obravnavali tudi pri oblikovanju rešitev v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011).

odločilno vpliva na nekatere druge. Preučevanje pomena posameznega elementa v luči šole za različnost in oblikovanja predlogov za spremembe nas pripelje do še enega pomembnega vprašanja: Ali bi spremembe, ki bi omogočale pravičen vstop učencev z motnjami v duševnem razvoju in drugih sedaj izločenih skupin učencev v redno šolo, pozitivno vplivale tudi na druge učence z raznolikimi učnimi izzivi in vzgojno-izobraževalnimi potrebami? Če delovanje posameznega preučevanega elementa pojasnujemo z različnimi domačimi in tujimi raziskavami, ki jih bomo navedli v nadaljevanju, jih povežemo z novjšimi izsledki kognitivne znanosti o učenju (npr. Whitman in Kelleher, 2016, in McTighe in Willis, 2019) in z izkušnjami učiteljev,⁴ lahko domnevamo, mestoma pa tudi pojasnimo izvor ravni motivacije za učenje, obremenjenosti in odnosa učencev do šole (npr. UNICEF, 2017, in ZRSŠ, 2019). Zakaj nas v kontekstu pravičnega vstopanja OPP v redni šolski sistem zanimajo motivacija, obremenjenost in odnos do šole tudi tistih učencev, ki so danes že v redni šoli? Zato, ker smo prepričani, da so vzroki za neuspešnost nekaterih OPP in drugih deprivilegiranih učencev v redni šoli pravzaprav enaki tistim, ki povzročajo nizko motivacijo, preobremenjenosti in dokaj negativen odnos do šole na ravni celotne populacije.

Zasnova šolskega sistema (še vedno) favorizira pomen učnih dosežkov, ki so izmerjeni po rigidnem konceptu ocenjevanja, precej manj pa se posvečajo, kar je po našem mnenju dolgoročno pomembnejše, odnosu učencev do znanja, motiviranosti za učenje, njihovemu čustvovanju in socialnim kompetencam, kar bomo podrobneje utemeljevali v nadaljevanju prispevka. Bojazen, da bomo »na račun« vpeljave sprememb, ki bi krepile pravično šolo, torej izboljšale odzivnost na raznolike potrebe, kognitivne zmožnosti in razvojna stanja učencev, izgubili visoke učne dosežke, je sicer upravičena. Iz izkušnje nekaterih dežel⁵ (Mitchell, 2000; Halinen, 2019) pa se lahko naučimo, da se ta dva kazalnika samodejno ne izključujeta, lahko se celo dopolnjujeta. Mogoče je torej dosežati oboje, visoke učne dosežke ob visoki stopnji pravičnosti, kot jo razširjeno razumemo v tem prispevku.

V nadaljevanju bomo utemeljili, zakaj menimo, da so spremembe na teh in drugih področjih nujne, in zakaj bi s konceptualnimi spremembami omenjenih sestavin zmanjševali družbeno neenakost, ki jo sama po sebi reproducira šola. Pri tem, še enkrat, širimo pojem pravičnosti oziroma neenakosti, ki je posledica različnih SES, spola in narodnostni na neenakost, ki je posledica neenakega dostopa do *virov uspešnosti* učencev v šoli.

4 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

5 Ob uvajanju konceptualnih sprememb kurikulumov npr. Finska, Estonija in Nova Zelandija niso pomembno nazadovale pri učnih dosežkih (PISA, 2015, 2018)

Različni programi za različne učence, isti standardi za (skoraj) vse učence

Koncept vzgojno-izobraževalnih programov, ki je v uporabi, se je oblikoval hkrati z odpiranjem specializiranih šol ali oddelkov pri šolah ob koncu 19. in začetku na 20. stoletja (Marovt, 2011).

Poleg rednega osnovnošolskega programa poznamo v Sloveniji še 13 drugih javno veljavnih osnovnošolskih vzgojno-izobraževalnih programov. Le dva programa, če ne upoštevamo programov za dvojezično šolo – Program 9-letne osnovne šole in Program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, izvajamo v redni osnovni šoli. Vse ostale (prilagojene) programe izvajamo v ločenih oblikah izobraževanja – v osnovnih šolah s prilagojenim programom,⁶ v zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in socialnovarstvenih zavodih. Prva značilnost tega koncepta je, da ima vsaka skupina otrok s posebnimi potrebami (OPP) »svoj« program, praviloma v specializiranih šolah. Druga značilnost take ureditve je, da imajo programi že sami po sebi »vgrajeno« raven standardov. Tako se nekateri programi z »enakovrednim« izobrazbenim standardom, nekateri z »nižjim« izobrazbenim standardom, dva posebna programa vzgoje in izobraževanja pa sta celo brez opredeljenih standardov znanj. Čeprav se zdi, da več programov omogoča večje prilagajanje vsebin in ciljev posameznim skupinam OPP, ima taka zasnova po našem mnenju vrsto pomanjkljivosti in je v nasprotju s koncepti šole za različnost; veliko heterogenost po zmožnostih posamezne skupine OPP uokvirjamo v zanje vnaprej določen program – učenci se naj bi prilagajali zahtevam programa, ne glede na njihove stvarne vzgojno-izobraževalne potrebe in zmožnosti. Drugi razlog zadeva raven standardov; pričakovani učni dosežki posameznih skupin OPP so torej vnaprej sistemsko uokvirjeni s samim programom, in tako ne odgovarjajo na raznolikost učencev, ki se odraža v različnih zmožnostih za učenje ali v sopojujnosti več motenj. Taka ureditev programov posredno vzdržuje sistem dveh vzporednih korpusov šol, rednih in specializiranih, saj redne šole ne izvajajo prilagojenih programov, ter tako vzdržuje koncept segregacije učencev na podlagi njihovih telesnih in kognitivnih zmožnosti.⁷ Zasnova programov nas

6 In redne šole, ki imajo priključene oddelke prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom in posebnega programa, vendar programa izvajajo ločeno v ločenih razredih.

7 Konvencija o pravicah invalidov (2007), ki jo je Slovenija podpisala leta 2008, priznava pravico vseh učencev do vključujočega izobraževalnega sistema brez diskriminacije. Uradne razlage konvencije ni. Skladno s smernicami Evropske agencije za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje pomeni vključujoče izobraževanje pravico do pouka v šoli, pojem »brez diskriminacije« pa, da se šolajo z vrstniki ne glede na lastne kognitivne in telesne zmožnosti.

spominja na ureditev ocenjevanja in napredovanja v šoli, ker oboje temelji na razvrščanju glede na kognitivne značilnosti učencev.

Pregovorna preobremenjenost, zadovoljstvo v šoli in motivacija

Tema o preobremenjenosti, s tem povezanim stresom ter počutju učencev v slovenski osnovni šoli je predmet pogostih razprav tako v laični kot strokovni javnosti (Musek Lešnik, 2011: str. 131–151). Zapisali smo že, da imajo vzroki za neuspešnost šolanja nekaterih skupin OPP v redni šoli (kar vodi v stigmatizacijo in/ali segregacijo) in motivacija za učenje, preobremenjenost ter odnos učencev do šole isto osnovo, kar bomo pojasnjevali v nadaljevanju. V nadaljevanju predstavljamo nekaj raziskav. Te kažejo povezanost s stresom⁸ in odnosom med učenci in šolo, večinoma pa raziskujejo vzroke, ki povzročajo stres ali odklonilni odnos do šole. Predpostavljamo, da so te kategorije tesno povezane tudi z motivacijo za učenje ter s šolskim okoljem, ki se bo zmožno odzivati na različnost učencev. Primerjava med raziskavami, pa tudi raziskave same, imajo mnoge omejitve, saj so nekatere domače, druge mednarodne, izvedene v različnem obdobju in z različno metodologijo. Koristile nam bodo predvsem za prepoznavanje simptomov, vzrokov in posledic, kar bomo poskušali povezati v smiselne zaključke.

Raziskava o obremenjenosti učenk in učencev«, ki so jo izvedli v Zavodu RS za šolstvo (ZRSŠ, 2019) med šestošolci in osmošolci, med drugim pokaže, da znotraj podlestvice *Pouk in delo za šolo dejavnika ocenjevanje in veliko* število predmetov na dan predstavljata najmočnejši vir stresa. *Ocenjevanje doživlja kot precej ali močno obremenjujoče 63,9 % učencev, veliko* število predmetov na dan z najvišjima ocenama stresnosti ocenjuje 48,5 % osnovnošolcev. Stres, ki ga doživljajo učenci po lastni oceni, v povezavi z zgoraj omenjenima dejavnikoma, je pomembno višji od stresa, ki je povezan z dejavnostmi izven pouka, pričakovanji staršev in odnosi v šoli (ibid.).

Izsledki mednarodne raziskave HBSC »Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji« (HBSC, 2018) pokažejo, da je šola vseč manj kot četrtni slovenskih učencev, starih 11, 13, 15 in 17 let (23,5 %), v letu 2014 pa je ista raziskava pokazala, da je takih učencev več, 30,4 %, ter da je bila v letu 2018 več kot polovica (52,3 %) učencev obremenjena z delom za šolo. V letu 2014 je bilo takih učencev

8 Spodaj omenjene raziskave stres opredeljujejo kot odziv na neposredne zavestne izkušnje, lahko pa ga določimo tudi ali pa zgolj z dolgotrajnimi odzivi na procese, ki potekajo, ne da bi se tega zavedali.

46,7 %. Podobne rezultate najdemo tudi v raziskavah HBSC od leta 2001 dalje. Zanimivi so tudi rezultati analiz ozadenskih spremenljivk, ki jih kažeta mednarodni raziskavi PISA 2015 in 2018 (OECD, 2015, 2018). Tu opozarjamo, da raziskave zajemajo učence, ki so večinoma v prvih letnikih srednje šole, zato jih za pojasnjevanje razmer v osnovi šoli uporabljamo le smiselno, v povezavi s spodaj navedenimi raziskavami o motivaciji UNICEF in TIMSS. Motivacija v ciklu PISA 2015, ki je izražena z zadovoljstvom pri učenju naravoslovja, je pri slovenskih 15-letnikih pri vrednosti indeksa $-0,36$ na predzadnjem mestu (povprečje OECD je $0,02$). Tudi z zadovoljstvom pri učenju branja v ciklu PISA 2018 (OECD, 2018) je Slovenija pod povprečjem vključenih držav z veliko razliko med spoloma (povprečje je $-0,22$, učenci $-0,55$, učenke pa $0,11$), kar nas ponovno uvršča precej na rep lestvice vključenih držav. Še bolj zaskrbljujoča podatka sta, da slovenski 15-letniki v primerjavi z vrstniki iz vseh vključenih držav pri svojih učiteljih materinščine v povprečju zaznavajo najmanj povratne informacije o svojem napredku. Vrednost indeksa učiteljeve povratne informacije pri pouku slovenščine je za Slovenijo $-0,41$ in je najnižja od vseh vključenih držav. Izmed vseh 55 primerjanih držav so učenci svoje (druge) učitelje bolj negativno ocenili le še v osmih državah. Slovenski 15-letniki v primerjavi z vrstniki iz drugih držav pri svojih učiteljih slovenščine v povprečju zaznavajo manj navdušenja pri poučevanju. Naslednja izsledka nista povezana le s šolo, vseeno pa jih je vredno omeniti: vrednost indeksa izražanja pozitivnih čustev (sreča, radost in veselje) za Slovenijo je daleč najnižja ($-0,61$, za tem Velika Britanija z vrednostjo $-0,29$), 35 % slovenskih učencev pa je poročalo, da so pogosto ali vedno žalostni, dobra polovica jih je poročala, da so pogosto ali vedno zaskrbljeni (ibid.). Podobni so rezultati mednarodne raziskave TIMSS iz leta 2015, v kateri ugotavljajo, da se le dobrih 6 % osmošolcev zelo strinja, da so radi v šoli, le 20 % pa se zelo strinja s trditvijo, da se v šoli veliko naučijo. Raziskava prav tako kaže nizko naklonjenost do naravoslovja in matematike, zavzetost za učenje teh predmetov ter nizko samozavest v naravoslovju in matematiki (TIMSS, 2015).

O odnosu do šole govori tudi domača raziskava, ki jo je v letu 2017 naročil UNICEF na učencih, starih od 7–15 let. Ta kaže, da je le 17 % otrok v Sloveniji pomembno (in zadovoljstvo črpajo iz tega), da se lahko šolajo in izobražujejo, zgolj 6 % otrok v Sloveniji pomoč v primeru slabih ocen poišče pri učiteljih ali šolskih svetovalnih delavcih. Le nekaj več kot polovica otrok v Sloveniji meni, da učitelji in pedagogi upoštevajo njihova mnenja, kar 16 % pa se jih počuti, kot da s temi osebami nimajo stika. Nadalje 76 % otrok v Sloveniji pravi, da v šolo ne hodijo z največjim veseljem, več kot

70 % pa jih meni, da šola ni preveč zanimiva. V veliki meri se otroci v šoli čutijo neupoštevane in nerazumljene (UNICEF, 2017).

Tudi z morebitnim dvomom v objektivnost vseh raziskav in ob zajetni meri previdnosti pri interpretaciji smo lahko nad takimi rezultati zaskrbljeni vsaj toliko, da nas vodi k nadaljnjemu raziskovanju o stanju motivacije, stresa, preobremenjenosti in odnosu učencev do šole.

Obsežnost in vsebina učnih načrtov ožajo prostor interesa in razumevanja

Znanstveniki, ki se ukvarjajo s kognitivno znanostjo, so pokazali, da tako koncept kurikula, kot tudi poučevanje v tradicionalni šoli pogosto nista skladna z izsledki njihovih raziskav (Bransford et al., 2000; Rutar, 2017). Čeprav so nekatera z dokazi podprta znanja, ki nam jih ponuja nevroznanaost, dosegljiva že več kot dve desetletji (Zadina, 2015), jih v Sloveniji še nismo uspeli udejanjati v praksi. Osnovni in po našem mnenju zastareli koncepti tradicionalnega osnovnošolskega izobraževanja so se z vsako spremembo zakonodaje še nekoliko okrepili. Pri tem mislimo predvsem na kurikulum, količino informacij in dejstev, ocenjevanje in standarde znanj. Ko govorimo o zastarelem konceptu, seveda ne spregledamo dodane vrednosti, ki jo je dobri dve desetletji nazaj prinesla uvedba 9-letne šole (v resnici gre tu za edino večjo spremembo sistema v zadnjih 40 letih), in nekaj kasnejših redakcij zakonodaje – Zakona osnovni šoli in Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki so nekatere osnovane na ugotovitvah Bele knjige vzgoje in izobraževanja iz leta 2011 (Krek in Metljak, 2011). Zlasti kurikularna izhodišča za 9-letno šolo so nakazala dobro osnovo za nadaljnje posodobitve, a žal niso bila dovolj evalvirana (Musek lešnik, 2011), njihovo uresničevanje v praksi pa je nekoliko zastalo, mestoma celo nazadovalo (ukinitev opisnega ocenjevanja v celotnem prvem triletju, ukinitev nivojskega pouka). Z mnogimi novimi pedagoškimi pristopi uvajajo spremembe tudi učitelji in šole same. To je vsekakor spodbudno, vendar so učitelji pri uvajanju sprememb ujeti v vsakodnevne rutine, administracijo in zakonodajne postopke znotraj obstoječe zasnove šole.

Zasnova kurikula in poučevanje, ki ju bomo pojasnjevali v nadaljevanju, sta skladna s spoznanji o tem, kako se možgani učijo (*ang. brain-based learning*) – kakšno naj bo poučevanje, kurikulum in ocenjevanje za optimalni razvoj *vseh* učencev v šoli – ne le učencev, katerih kognitivni potencial je bližje konceptu poučevanju in ocenjevanja, kot ga imamo v večini v šolah danes (Zadina, 2015). V nadaljevanju se dotikamo sprememb, s katerimi bi bil koncept kurikula najbližje vsem oblikam

kognitivnih značilnosti učencev, ali drugače – učenci bodo bi bili ob učenju v svojem območju bližnjega razvoja.

Količine snovi je v osnovni šoli preveč! Tudi, če bi bilo podatkov in dejstev pol manj, bi jih bilo verjetno preveč. Preveč jih je bilo verjetno tudi že v preteklosti, zlasti po uvedbi 9-letne šole. Čeprav je pri nekaterih predmetih nekaj snovi manj kot v preteklosti, verjetno skupna količina snovi ob zadnjih prenovah učnih načrtov ni nič manjša. Učbeniki jih pogosto nadgrajujejo še z dodatnimi vsebinami. Neposredno dokazovanje te kategorične izjave z ugotavljanjem, koliko snovi je preveč, bi kazala na nerazumevanje konteksta, iz katerega je nastala. Zato je pojasnjevanje te izjave lahko le posredno, s pomočjo razumevanja učenja na način, kot ga razume kognitivna znanost:

- Vseh informacij, dejstev in podatkov je preveč, da bi si jih lahko vse zapomnili, poleg tega so skorajda vsi dostopni na medmrežju in dosegljivi kadarkoli ter kjerkoli. Da je treba učence učiti iskanja preverjenih spletnih podatkov, kaže tudi podatek, da le četrtnina osnovnošolskih učencev uporablja splet za iskanje informacij, povezanih z učenjem za šolo (ZASSS, 2019).
- Mnoga dejstva in podatki zastarajo, z novi znanstvenimi dognanji postanejo napačni in neuporabni. Veliko podatkov, ki smo se jih učili pred leti in desetletji, danes ne velja več, mnogo trditev je danes ovrženih, mnogo bo ovrženih jutri. Z napredkom znanosti, pojavom novih dejstev in informacij je proces staranja »znanj« še veliko hitrejši. Veliko dejstev in podatkov, ki jih danes vsebujejo osnovnošolski učbeniki, čez desetletje ne bo več velja. Veliko poklicev, vezanih na kompetence, ki jih daje današnja šola, čez desetletje ne bo več obstajalo. Od kod torej potreba ali nuja po pomnjenju tolikšne količine podatkov, če bodo mnogi čez nekaj let že zastareli ali pa bodo neuporabni?
- Učenci, ki se podatke in dejstva »učijo« z rabo delovnega oziroma kratkoročnega spomina pogosto brez razumevanja, bodo podatke in dejstva zadržali le do ocenjevanja – saj so se jih večinoma tudi naučili le za ocenjevanje. Hranjenje podatkov, torej spomin, je le skladišče za procese učenja, ni cilj učenja. Cilj je trajno razumevanje kontekstov, v katere so umeščene informacije in dejstva. Učenje je že po nekaj desetletij stari definiciji kognitivni in čustveni proces, v katerem *izkušnje* povzročijo relativno stalno spremembo v znanju ali vedenju (Woolfolk, 2001). Tako avtentično, učencu pristno učenje nima veliko skupnega z »učenjem« na pamet, saj so možgani evolucijsko narejeni tako, da jih žene k učenju. Na drug način izraženo – učenje

je tvorjenje novih konceptov, ne pomnjenje podatkov in dejstev ali, kot je dejal že Vigotski, »povezovanje posameznih pojmov v enotno strukturo višjega pojma« (Vigotski, 2010: str. 286). V tem kontekstu pri »učenju na pamet« ne gre za učenje, gre le za bolj ali manj kratkotrajno kopičenje informacij v kratkoročnem spominu, ki jih možgani mnoge kmalu izvržejo – ker jih ne potrebujejo in zato, da hranijo svoje kapacitete za podatke, ki so v interesu posameznika.

Znanstveniki so dokazali, da se človeški možgani naučijo le vsebin, ki so pomembne za njihov razvoj in uporabnost, naučijo se torej le vsebin, za katere možgani prepoznajo interes in so za zanje motivirani (Bransford et al., 2000). Možgani so torej selektivni in mnogo podatkov in dejstev, ki jih posredujejo učitelji, zavržejo, še predno vstopijo v obdelavo (Rutar, 2017). Učenje vsebin, ki učenca pritegnejo, nastaja z globljimi metakognitivnimi procesi in je večinoma trajno. S tem ne trdimo, da naj se učenci učijo le po »njihovi volji«, poudarjamo pa, da sta za *utrditev spomina* in posledično razumevanja vsebin potrebna interes in motivacija. To tudi ne pomeni, da se ničesar ne naučimo, če se učimo na pamet – informacije iz kratkoročnega spomina se povezujejo z že usvojenimi vsebinami (in tvorijo nove kognitivne modele), če so za naš um in napredovanje uporabne. Povedano drugače: podatke za metakognicijo izbiramo glede na uporabne cilje (angl.: *goal-directed*).

Tradicionalno poučevanje je pogosto razumljeno kot prenos znanja učitelja na učence. Vendar pri procesu učenja, kot ga razume kognitivna znanost, ne gre za prenos znanja iz možganov učitelja v možgane učencev. Znanje, kot tudi zaznavanje okolice, se namreč ustvarja v možganih učenca skozi miselne procese. Učitelj skupaj z učenci ustvarja okoliščine, da je tak proces mogoč in čim bolj intenziven.

Ocenjevanje in učni dosežki povzročajo nepotrebno stigmatizacijo učencev

Zapisali smo že, da je posledica koncepta ocenjevanja v slovenski šoli razvrščanje učencev glede na učne dosežke, ki jih učenci pridobijo z ocenjevanjem. Ocenjevanje, ki je namenjeno evalvaciji učnih dosežkov in je ločeno od procesa poučevanja, vrednotenje rezultatov na osnovi enotnih standardov in reprezentativnih učnih vsebin, ki poteka ob zaključkih posameznih enot ali ocenjevalnega obdobja, in večinska uporaba številčnih ocen so le nekatere značilnosti prevladujočega *sumativnega* ocenjevanja (tudi angl. *high-stakes* ali *assessment of learning*). Poleg razvrščanja učencev v kategorije od nezadostnih do odličnih ima tak sistem vrsto negativnih učinkov: spodbuja kampanjsko učenje in učenje s pomnjenjem velikih

količin podatkov,⁹ rangiranje šol,¹⁰ nagrade učencem za odličnost, nagrade učiteljem¹¹ za odličnost učencev, nagrade šolam za odličnost učiteljev, določa napredovanje in ponavljanje razreda. Zanimiva so tudi pojasnila učiteljev,¹² da se pogosto odločajo za nenapovedano spraševanje učencev, da bi zagotavljali sprotno učenje doma. Učitelji si torej prizadevajo preprečevati prakso kampanjskega učenja, ki jo šolski sistem spodbuja s sumativnim ocenjevanjem; morda bi lahko napovedano spraševanje pogosteje uporabili kot priložnost za učenje načrtovanja sprotnega učenja doma.

Nagrajevanje učnih dosežkov krepi prepričanje učencev, da na svoje dosežke ne morejo veliko vplivati (Whitman in Kelleher, 2016). Zato ima nagrajevanje *prizadevanja* (*angl. effort*) učencev dokazano boljše učinke, saj na učne dosežke lahko neposredno vplivajo s svojo dejavnostjo, višja pa sta tudi motivacija in odgovornost do učenja (*ibid.*).

Sumativno ocenjevanje ima še veliko drugih pomanjkljivosti, ki so povezane z objektivnostjo ocenjevanja učnih dosežkov. Da ocene pri OPP ne odražajo stvarnih učnih dosežkov, pokaže nekaj domačih raziskav. Dosežki usmerjenih OPP¹³ v redni šoli na preizkusih nacionalnega preverjanja znanja in porazdelitev splošnega uspeha v 3. in 4. razredu osnovne šole pokažejo na velik razkorak med internim ocenjevanjem in rezultati, pridobljenimi na nacionalnih preizkusih znanja (Zupanc in Bren, 2010). Precenjenost učnih dosežkov pri internem ocenjevanju pokaže tudi primerjalna analiza učnih dosežkov na eksternem preverjanju znanja v 6. in 9. razredu med OPP v redni osnovni šoli (učenci z odločbo o usmeritvi) in njihovimi vrstniki z značilnim razvojem (Košir, 2008). Učenci s posebnimi potrebami se v drugem triletju pri slovenščini v 41 % uvrščajo pod 50 % rešenih nalog vsega preizkusa (v vsej populaciji osnovnošolcev je takih 12 %), v drugem triletju pri slovenščini 67 % otrok s posebnimi potrebami ne dosega 50 % rešenih nalog vsega preizkusa (v vsej populaciji osnovnošolcev je takih 23 %) (*ibid.*: str. 64–65). Skoraj 66 % strokovnjakov s področja šolstva se strinja, da se učitelji OPP bojijo realno ocenjevati zato, da jim ne bi očitali, da jih ne sprejemajo; 89,3 % vprašanih pa se strinja s trditvijo, da pozitivne ocene nikakor ne pomenijo, da je otrok v programu uspešen (Jurišič, 2009). Motiv za precenjeno

9 »Učenja na pamet« – učenja postopkov in dejstev pri slovenskih osnovnošolcih je daleč največ med vsemi vključenimi državami celo pri matematiki (OECD, 2015a).

10 O zakonitosti rangiranja šol, ki je objavljeno na spletni strani <https://www.almamater.si/lestvicasol-osnovnesole-s180> (pridobljeno 31. 7. 2020), odloča Ustavno sodišče RS. Odločitve v juliju 2020 še ni bilo.

11 Napredovanje učiteljev v strokovne nazive na podlagi uspehov učencev na tekmovanjih.

12 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

13 Otroci s posebnimi potrebami z odločbo o usmeritvi v vzgojno-izobraževalni program.

ocenjevanje je povezan s strahom učiteljev, da bi jim ob neuspehu OPP očitali netolerantnost (ibid.). Taka tolerantnost, ki ima za posledico nestvarno ocenjevanje, ima lahko za učence negativne posledice, saj daje nestvarno podobo uspešnosti. Posledica navidezne uspešnosti je zakasnjena in pogosto prepozna usmeritev v ustrezno podporo ali program z nižjo zahtevnostjo (Rovšek, 2013).

V zvezi s tematiko ocenjevanja so snovalci Bele knjige v vzgoji in izobraževanju v letu 2011 učitelje in ravnatelje vprašali, koliko na to, da komisije za usmerjanje OPP (KUOPP) usmerjajo učence v zanje prezahtevne programe, vpliva slaba presoja dejanskih učnih zmožnosti otroka. Največji delež (63,6 %) učiteljev je menil, da ima slaba presoja dejanskih učnih zmožnosti otroka velik ali zelo velik vpliv na usmeritev KUOPP, le 1,1 % pa jih meni, da slaba presoja dejanskih učnih zmožnosti na usmeritev otroka ne vpliva (Krek in Metljak, 2011).

Dvom v objektivnost internega ocenjevanja je pokazala tudi analiza, ki jo je izvedel Republiški izpitni center (RIC). Ugotovili so, da je korelacija dosežkov na splošni maturi (SM) s povprečnim standardiziranim dosežkom treh predmetov na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) pomembno višja (med 0,56 in 0,65, SM: 2018, NPZ: 2014) od korelacije dosežkov na splošni maturi z ocenami pri treh predmetih v 8. in 9. razredu (med 0,48 in 0,53; SM, 2018; NPZ, 2014) (Zupanc, 2019). Uspeh na NPZ ima torej veliko večjo napovedno vrednost uspeha na maturi kot šolske ocene, iz česar sklepamo na večjo objektivnost eksternih kot internih ocen. Raziskava, prav tako v okviru analize za Belo knjigo (Vogrinc et al., 2011), je pokazala, da učitelji 7. do 9. razreda menijo prav nasprotno: menijo, da je objektivnost njihovega ocenjevanja učnih dosežkov večja od objektivnosti ocene iz NPZ. Hkrati okoli 40 % učiteljev priznava, da na to, da ima učenec zaključeno drugačno oceno, kot bi jo imel glede na izkazano znanje, pomembno vplivajo pritiski staršev, skoraj 60 % učiteljev pa dopušča, da ima učenec zaključeno drugačno oceno, kot bi jo imel glede na izkazano znanje, ker želijo učencu pomagati na zeleno srednjo šolo (ibid.). Tako kaže, da so učitelji sami zanikali prepričanje o lastni objektivnosti ocenjevanja.

Ocene seveda še zdaleč niso same sebi namen. Videti je, kot da jih učenci razumejo večinoma kot sredstvo za doseganje zelenega srednješolskega programa, kjer je omejitev vpisa. Povratno informacijo, ki jo pridobijo s številčno oceno, učenci pogosto uporabijo le za kalkulacijo skupnega seštevka ocen, ki je potreben za vpis na željeno srednjo šolo, ne pa kot povratno informacijo, ki bi izboljšala strategije učenja. Učenci so torej motivirani, da pridobijo primerno oceno, manj pa so motivirani, da bi snov dejansko razumeli; preizkusi znanja so pogosto sestavljeni tako,

da ni potrebe po razumevanju snovi in obvladovanju konceptov. Učitelji učencem z nižjimi dosežki spuščajo zahtevnost pod minimalne standarde znanj ali pa učence z dodatnimi inštrukcijami doma ali z dodatno strokovno pomočjo »natezajo« vsaj do minimalnih standardov znanj. Čedalje višje povprečne vrednosti ocen, ki jih beležita RIC (Zupanc, 2019) in Zveza aktivov svetov staršev Slovenije (ZASSS, 2019),¹⁴ povzročajo razvrednotenje ocen in so povezane z nekaj okoliščinami: veliko testov je glede na mnenje učiteljev¹⁵ še vedno osnovano na izkazovanju znanja, ki je doseženo s pomnjenjem, drugi razlog je uvedba ocenjevanja tako imenovanih vzgojnih predmetov, katerih ocene so v povprečju višje. Tretji razlog bi lahko bil povezan z ocenjevanjem izdelkov učencev (ki so nekateri narejeni doma), portfoliev, dnevnikov in reševanjem praktičnih problemov. Na eni strani imamo torej učence, ki kljub pozitivnim ocenam ne dosežajo minimalnih standardov znanj, na drugi pa razporeditev povprečnih ocen z izrazitim desnim odstopanjem od normalne krivulje. Zdi se, da je ocena v osnovi šoli pogosto odraz mehanskega učenja (>pridnosti<). V tem kontekstu ocene odražajo prizadevanje učenca za učenje na pamet, kar je po našem mnenju napačno sporočilo učencu. Menimo namreč, da je nagrajevanje prizadevanja k razumevanju snovi in raziskovanju boljša popotnica za nadaljnje šolanje na višjih zahtevnostnih ravneh.

Verjeti je, da je bil obstoječi način ocenjevanja vpeljan z namenom čim večje objektivnosti merjenja učnih dosežkov. Zgoraj navedene analize pa nakazujejo, da ocenjevanje spremlja vrsta prikritih dejavnikov (skritih kurikulov), ki odločno spodkopavajo njegovo objektivnost. Zaradi vrste negativnih učinkov sumativno ocenjevanje na ravni osnovnošolskega izobraževanja opuščajo v mnogih šolskih sistemih.¹⁶ Namesto tega prehajajo na formativno ocenjevanje (tudi angl. *low – stake* ali *assessments for learning*), ki ima pomembno več pozitivnih vplivov tako na napredovanje pri učenju kot tudi na poučevanje (McTighe in Willis, 2019). Formativno ocenjevanje (Holcar Brunauer et al., 2017), na kratko, ima poleg drugih funkcijo neposredne in takojšnje povratne informacije o predznanju ali dosežkih po zaključku manjše enote učne snovi. Je torej oblika podpore učenju, krepi učenčevo odgovornost in odnos do učenja. Omogoča vpogled učitelja in staršev v naravo učenja in učni stil vsakega učenca ter posledični odziv na ustreznost poučevanja. Zavod RS za šolstvo (ZRŠŠ) je že

14 Na vzorcu 5339 osnovnošolskih učencev ugotavljajo, da je pri skoraj 48 % učencev prevladujoča ocena odlično in manj kot 2 % zadostno, negativna pa pri 0,04 % učencih.

15 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

16 Države Norveška, Finska, Švedska, Estonija (v nekaterih šolah), Škotska, Nova Zelandija, nekatere države ZDA ... v nacionalnih agendah razvoja edukacije (večinoma v prvih šestih letih šolanja) promovirajo formativno ocenjevanje.

v letih od 2014 dalje ponudil izvajanje izobraževanja učiteljev za tako imenovano *formativno spremljanje*. Učitelji v prvem triletju poročajo o izvedljivosti takega pristopa, v višjih razredih pa ga je večina učiteljev, ki so ga poskusno vpeljali, opustila.¹⁷ Razkorak med formativnim in *obveznim* sumativnim ocenjevanjem znanja je prevelik, zato so – razumljivo – opustili prvega.

Učenje doma in domače naloge

Količina snovi v obliki informacij in dejstev v učnih načrtih je tolikšna, da je učitelji pogosto med poukom ne zmorejo posredovati v celoti, saj jim za to zmanjkuje časa.¹⁸ Snovi je veliko, časa pa premalo, da bi učenci med poukom snov utrdili, jo povezali z drugimi podatki in jo uredili v koncepte. Del te snovi ali pa vsaj utrjevanje snovi, ki je pogosto učenje na pamet, postane domače delo – v obliki domače naloge in učenja doma. Strokovnjaki si niso enotni, koliko dela za šolo naj učenci opravijo doma; nekateri zagovarjajo način učenja po šoli, drugi menijo, da naj se celoten učni proces izvede v šoli, učenci pa naj imajo po zaključku pouka čas za igro in druge interesne dejavnosti (Vatterott, 2018). Raziskovanje dolžine časa, ki ga učenci porabijo za domače naloge in za drugo delo za šolo v slovenski šoli, je z obsežno anketo izvedla Zveza aktivov svetov staršev Slovenije (ZASSS, 2019). Za domače naloge 23 % učencev (zajeti so učenci od 1. do 9. razreda) porabi od ene do več kot treh ur, 29 % učencev pa med 30 in 60 minutami, za učenje od ene do več kot tri ure četrtnina učencev, prav toliko jih porabi med 30 in 60 min. Za druge šolske obveznosti jih 15 % porabi med eno in več kot tremi urami, 19 % pa med 30 in 60 min. Na osnovi teh podatkov ocenjujemo, da približno polovica učencev porabi skupaj za šolske obveznosti od ure in pol do več kot tri ure, kar je bistveno več časa, kot ga namenijo popoldanskim obšolskim dejavnostim, še navajajo v raziskavi (ibid.). Kot pri obravnavi obremenjenosti učencev v šoli se je tudi tu bolj smiselno spraševati o učinkih domačih nalog, ne pa toliko o količini in porabljenem času. Nekatere raziskave, ki jih navaja Cathy Vatterott (2018), so sicer dokazale pozitivno povezanost med količino domače naloge in učnimi dosežki v višjih razredih osnovne šole, vendar nadaljnje raziskave, kjer so vključili več spremenljivk, na primer motivacijo, učne zmožnosti, kakovost poučevanja in druge ozadenske spremenljivke, kažejo zelo majhen učinek domačih nalog na učne dosežke (ibid.). Mnogi učenci torej dnevno porabijo do nekaj ur za delo, ki najverjetneje nima večjih učinkov na njihove učne dosežke. Drugi vidik problematike domačih

17 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

18 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

nalog je povezan s podporo članov družine pri izdelavi domačih nalog, ta pa je odvisna od izobrazbe in razpoložljivosti staršev. Upamo si trditi, da imajo nekateri učenci izdatno podporo pri šolskem delu doma, učenci iz družin z nižjim SES pa manjšo ali pa te podpore s strani družine nimajo iz drugih razlogov. Tako so domače naloge, pa tudi učenje doma (v nižjih razredih), še en element našega šolstva, ki povzroča dodatno neenakost, tako zaradi različnosti SES, kot tudi zaradi različnosti učnih zmožnosti. Domače naloge, ki jih dajejo slovenski učitelji v osnovni šoli, namreč v večini niso diferencirane,¹⁹ in torej niso prilagojene posameznikom ali skupinam učencev.

Ponavljjanje razreda, usmerjanje OPP

Posebno mesto v slovenskem šolskem sistemu ima tudi ponavljanje razreda, ki je večinoma posledica nedoseganja minimalnih standardov znanja. Žal analiz, ki bi raziskovale učinkovitost ponavljanja razreda v Sloveniji, nismo našli. Opremo se lahko le na številne tuje raziskave, ki dokazujejo, da je ponavljanje razreda za učenca neučinkovito ali celo škodljivo (Eamon in Altshuler, 2004; Griffith et al., 2010; Silbergliitt et al., 2006). Kljub temu ostaja ponavljanje ugnezdena oblika stigmatizacije učencev z nižjimi učnimi dosežki, ki je za večino učencev prej škodljiva, kot koristna; enkratno ali celo večkratno ponavljanje učencev, ki so nato preusmerjeni v program z nižjo zahtevnostjo, je pogosta praksa šolskega vsakdanjika (Rovšek, 2013).

Kaj se lahko naučimo iz izsledkov kognitivne znanosti o učenju?

Razprave o psihični preobremenjenosti učencev zaradi preveč predmetov, preveč ur pouka in preveč domačih nalog pogosto ne naslavljajo smiselnih vprašanj o preobremenjenosti. Ni namreč težava v dolžini pouka in številu ur dnevno,²⁰ kar naj bi obremenjevalo možganske kapacitete, saj imajo vsi možgani potrebo po stalnem učenju. Vloga možganov je, da s predelavo informacij in dejstev razvijajo um. Težava je v preobremenjenosti delovnega spomina, saj si naj učenci zapomnijo ogromno podatkov in dejstev. Ta znanja, kot že zapisano, v večini zadržijo le do ocenjevanja, potem jih možgani večino samodejno zavržejo, saj ne prepoznajo njihove uporabne vrednosti. Zaradi velike količine snovi je premalo časa za razvijanje meta-kognicije oziroma kognitivnih funkcij višjega reda. Preprosto povedano: časa je premalo, ker ga zaseda sprejemanje množice podatkov in dejstev,

19 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

20 Nekaj več težav z visokim številom predmetov je predvsem v zadnjem triletju – vsaj v primerjavi s skandinavskimi državami (Musek Lešnik, 2011).

namesto da bi ga uporabili za razumevanje in raziskovanje. Za oblikovanje kognitivnih modelov, ki jih možgani sestavljajo v koncepte, učenci ne potrebujejo veliko podatkov in dejstev (Rutar, 2017), potrebujejo pa spodbudno poučevanje, učno okolje in čas, da se lahko oblikujejo globlje in trajnejše predstave. Odsotnost psihološke zadovoljitve – *dopaminskega krepitelja*, ki ga povzroči šele proces učenja z razumevanjem, povzroča odtujenost ali celo odpor do znanja, raziskovanja, nemotiviranost, posledično pa tudi odpor do šole. Nasprotno pa dopaminski odziv ob doživljanju uspeha (in razumevanja snovi) zagotavlja motiviranost za nadaljevanje učenja (McTighe et al., 2019). Prevladujoče poučevanje v slovenski šoli temelji na reprezentativnih temah in vnaprej pripravljenih pravilnih odgovorih, manj pa na vprašanjih, ki jih postavljajo učenci, in na reševanju problema skozi napačne rešitve (ibid.). Poučevanje postavljanja kakovostnih vprašanj učencev je pot k razumevanju konceptov. Pouk, ki je sestavljen iz pripovedovanja zgodb učitelja, spodbudi zlaganje simbolnih shem učencev. S tem se oblikuje *prostor nevednosti*, ki proži vprašanja učencev, kar je že del učenja z raziskovanjem. Razvijanje odnosa do znanja (spreminjajočih se resnic) z raziskovanjem naj bi bila bistvena vloga osnovnošolskega izobraževanja. Res je, da tudi že obstoječi učni načrti vsebujejo cilje, povezane z razumevanjem konceptov, vendar se zdi, da učitelji učence, spričo ogromne količine snovi in *dolžnosti* realizacije učnega načrta, prepogosto *pustijo* le pri pomnjenju podatkov in dejstev, ki jih učenci ne zmorejo povezati v koncepte, saj je na vrsti nova snov, novi podatki, nova dejstva.

Učenju prijazna šola – spodbudno učno okolje za vse učence

Tudi prepričanje, da je učenje zgolj racionalni proces, je kognitivna znanost že ovrгла. Namesto tega je pokazala, da so kognitivni procesi spodbujeni s čustvenimi in da je mišljenje rezultat obojega hkrati – kognitivne in čustvene aktivnosti (Varlas, 2018; Schneider in Stern, 2013).

Nevroznanstveniki ta proces podrobneje razložijo, na tem mestu pa bo dovolj le njihova ugotovitev, da je prehodnost informacij ali senzornih dražljajev, ki jih učenci prejemajo od zunaj, do njihove obdelave v »upravljalnem« delu možganov zelo odvisna od čustvenega stanja učencev (ibid.). Dober učitelj se zaveda, da je proces učenja odvisen od razredne klime, zato je najprej pozoren na pozitiven odnos do učencev. Tak odnos prenaša na učence z zavedanjem, da je učenje učinkovito le, če so učenci v pozitivnem čustvenem stanju, se čutijo varne in sprejete tako s strani učitelja kot tudi vrstnikov. Pozitivna razredna klima je en pogoj za učinkovito učenje in ima odločilen vpliv na rast motivacije in prizadevanja učencev. Drugi, prav tako pomemben del je poučevanje in ocenjevanje.

McTighe in Willis (2019) navajata tri najpomembnejše dejavnike poučevanja: 1) *jasnost ciljev* pomeni, kaj naj bi učenci vedeli in razumeli, zakaj so te vsebine pomembne in kako ter s katerimi kriteriji bodo evalvirali dosežena znanja; 2) *prepoznavanje vrednosti vsebin*, ki jih poučujemo, je naslednji pomemben faktor, ki vpliva na interes in motivacijo. Vprašanja učencev so pogosto v smislu: »Zakaj moram jaz to vedeti« in »Ali bom jaz to sploh kdaj potreboval«. Če jim odgovorimo z npr.: »Razumeli boste kasneje« ali »Ker je ta vsebina v učnem načrtu«, verjetno ne bomo prispevali k interesu in motivaciji. V nadaljevanju navajamo nekaj strategij, ki bodo pomagale učencem pri prepoznavanju vrednosti vsebin: a) učenci prepoznajo osebe, ki jih poznajo in ki uporabljajo to znanje doma ali v službi; b) vsebino povežemo z odmevnimi odkritji znanstvenikov, ki so ta znanja uporabili za večja odkritja, ki so omogočila tehnološke postopke in izdelke za vsakodnevno uporabo; c) vprašamo učence, kje bi lahko vsebino povezali z lastnimi interesi, kje bi morda oni lahko uporabili to znanje; d) učencem povemo zgodbo ali anekdoto, zakaj so se znanstveniki posvetili tej temi, kaj so hoteli doseči, in zgodovinski kontekst, v katerem je to znanje nastajalo. 3) *Prepričanje vsakega učenca, da je lahko uspešen*, je bistveni del učenja in poučevanja in najbolj zadeva obravnavano temo tega prispevka. Učenci, ki so vseskozi neuspešni, oblikujejo podobo neuspešnega učenca in njihova motivacija za učenje upada. Učitelji ob zavedanju, da imajo učenci različne ravni kognitivne zmožnosti in torej ne pričakujejo od vseh enako, poučujejo z raznolikimi strategijami; personaliziranim pristopom podpore, specifično in stalno povratno informacijo in nenehnim iskanjem učnih priložnosti za opolnomočenje znanja in veščin vsakega učenca (ibid.).

Univerzalni kurikulum odgovarja na potrebe in učne zmožnosti vseh učencev

Finci so se leta 2012 odločili, da bodo v celoti prenovili kurikulum, čeprav je bil njihov vzgojno-izobraževalni sistem, sodeč po učnih dosežkih na mednarodnih raziskavah (npr. PISA), med najboljšimi na svetu. Razlog za reformo je bil opolnomočiti šolski sistem, da se lahko bolje odziva na globalne spremembe, predvsem pa, ker so rezultati OECD (TIMSS) na ravni osnovnošolskega izobraževanja od leta 2000 dalje kazali padajoč trend »občutka pripadnosti šoli« in dokaj negativna stališča učencev o šoli. Oboje je odločilno vplivalo na zasnovo novega kurikuluma, pri kateri so imeli osrednjo vlogo praktiki (Halinen, 2018). V osrčju prenove je kurikulum, ki promovira napredek vseh učencev, s tem pa tudi spremembe na področju obsega učne snovi, ocenjevanja, dela za šolo doma in podporo učencev z različnimi učnimi izzivi (ibid.).

Pokazali smo, da imamo z odnosom učencev do šole velike izzive tudi v Sloveniji. Ta in druge opisane lastnosti šolskega sistema opravičujejo nujnost sprememb na področju kurikula. Okvirni predlog izhodišč za oblikovanje kurikula, ki je zapisan spodaj, ponujamo le za začetek razmišljanja. Po našem mnenju naj kurikulum temelji na vrednotah (vsaj temeljnih, za katere bi si želeli, da so trajne), iz katerih razvijemo področja in cilje. Same vsebine, podatki in dejstva pridejo na vrsto kasneje, zagotovo pa naj jih bo precej manj, kot jih učni načrti vsebujejo danes. Tu je predlog osnovnošolskega kurikulumuma, ki je usmerjen na tri področja:

- 1) Znanje (podatki, dejstva, raziskovanje, prepoznavanje vrednosti in pomena vsebin, prepoznavanje vzročno-posledičnih odnosov in odvisnosti ...);
- 2) Sobivanje (sodelovanje, socializacija, komunikacija, solidarnost in empatija, življenje v skupnosti, medvrstniška podpora ...);
- 3) Veščine za samostojno življenje (učenje raziskovanja, raba IT tehnologij, varstvo okolja in izraba naravnih virov, prehrana, učenje v naravi in o naravi, samostojnost pri šolskih in domačih opravilih ...).

Značilnosti takega (enovitega in univerzalnega) kurikula vplivajo na vse obravnavane sestavine šolskega sistema in ustvarjajo prehode za uspešno vključevanje vseh učencev v isti program. Splošni cilji, skladni z vrednotami, so določeni na državni ravni in razporejeni po triletnih. Izbira vrste informacij, podatkov in dejstev, ki bi jih uporabili kot sredstvo za doseganje ciljev, je prepuščena presoji učitelja. S tem omogočimo prehod od vprašanj »kaj« (podatki in dejstva) do vprašanj »zakaj« in »kako« (raziskovanje). Šola dobiva na ta način drugačno vzgojno in izobraževalno funkcijo, saj v središču učenja ni snov/vsebina, pač pa razvijanje odnosa in stališč do posameznih vsebin. Taka zasnova kurikula lahko vpliva na druge omenjene sestavine šolskega sistema:

- Kurikul ne vsebuje minimalnih standardov znanj. Splošni cilji so prilagojeni različnim zmožnostim učencev. V takem kurikulumu imajo možnost uspešno sodelovati in napredovati vsi učenci, tudi otroci z motnjami v duševnem razvoju.
- Namesto sumativnega ocenjevanja omogoča tak kurikulum izvajanje formativnega ocenjevanja z oceno napredka učenca glede na prilagojene cilje. Namesto preverjanja znanja – podatkov in dejstev z uporabo Bloomove klasifikacije, preverjamo proceduralna znanja, načine iskanja rešitev in odzivanje učencev ob različnih učnih priložnostih, za kar je bolj primerna uporaba Marzanove klasifikacije ciljev (Marzano in Kendall, 2007).

- Delo za šolo doma (domače naloge, vključno z učenjem) naj bo osmišljeno in diferencirano glede na učne dosežke učencev. Naloge, ki jih učenci opravijo doma, so lahko podobno kot ocena, pridobljena s formativnim ocenjevanjem, kakovostna povratna informacija o razumevanju snovi, delovnih navadah in proceduralnih znanjih učenca. Strokovnjaki priporočajo dolžino časa, ki ga učenci za šolsko delo porabijo doma: v prvem triletnem 10–20 minut (le branje), v drugem triletnem največ 30 minut, v tretjem pa največ 70 minut. Prav tako priporočajo, da so ob vikendih in šolskih počitnicah učenci povsem prosti dela za šolo. Učitelji raziščejo razloge, če učenec domačega dela ne opravi. Če učenec naloge ne opravi, ker je ne zmore, naj za podporo učencu poskrbi šola (Vatterott, 2018).
- Ponavljanja razreda praviloma ni – učenci, ne glede na učne dosežke, napredujejo s svojimi vrstniki v naslednji razred in istočasno zaključijo šolanje.
- Ni preusmerjanja učencev iz programa v program, saj obstaja le en program. So le prilagoditve splošnega kurikula, glede na zmožnosti posameznega ali skupin učencev.

Sklep

Raven inkluzivnega izobraževanja v Sloveniji je nizka. Dobra 2 % učencev iz vseh skupin OPP (razen iz skupine otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja) ostaja v vzporednem sistemu specializiranih šol. Ta podatek nam hkrati pove tudi, da je mnogo učencev z motnjo v duševnem razvoju tudi v programu redne šole (učencev z motnjami v duševnem razvoju je, izhajajoč iz normalne porazdelitve, 3 %), ki je zanje prezahteven (Rovšek, 2013). Pomanjkljiv in zastarel je tudi koncept izvajanja dodatne strokovne pomoči v redni šoli (mnogi učenci na primer doživljajo dodatno stigmatizacijo, v mnogih primerih gre le za izvajanje inštrukcij),²¹ učenci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi (teh je približno 13 %) večinoma niso upravičeni do DSP (imajo le možnost individualne in skupinske pomoči), tu so še učenci migranti, Romi in tudi posebej nadarjeni učenci. Učenci s povprečnimi zmožnostmi so, kot kažejo navedene raziskave, slabo motivirani, njihov odnos do znanja je preveč povezan z oceno in premalo z radovednostjo. Posebej nadarjeni učenci pogosto nimajo ustreznih učnih priložnosti za razvoj lastnih talentov.²² Mnogi učitelji že poskušajo z uvajanjem sodobnih pristopov poučevanja in z vpeljevanjem

21 To je pokazala analiza rezultatov ankete med mobilnimi specialnimi pedagoginjami, ki na rednih šolah izvajajo DSP (n=39 mobilnih specialnih pedagogov, 430 učencev). V 88 % pomeni izvajanje DSP le izvajanje inštrukcij (CJL, 2018)

22 Osebna komunikacija – delavnice z učitelji osnovne šole (18 delavnic, 2018–2020).

prilagoditev, vendar so zamejeni s pravilniki, obsežnimi učnimi načrti, pa tudi s kulturo preživetih doktrin, protokolov in konceptov. Odgovori na vprašanja, katere spremembe so potrebne, da bomo šolo približali učencem s posebnimi potrebami, so nas pripeljali do spoznanj, da so rešitve pravzaprav univerzalne – kar je dobro zanje, je dobro za vse učence v šoli ne glede na njihove kognitivne in telesne zmožnosti. Kar je opisano in predlagano zgoraj, niso novosti; nekateri šolski sistemi take in podobne rešitve že uvajajo (npr. vse skandinavske, deloma tudi baltske države, Nova Zelandija, Škotska, zadnja leta tudi Singapur ...). Zavedamo se, da so v tem besedilu zarisane le konture sprememb, da nekateri predlogi še niso ustrezno evalvirani, da vseh niti ne bo mogoče izpeljati in da morda to niti ni potrebno. Ne glede na to smo predstavili nekaj dejstev našega osnovnošolskega sistema, zaradi katerih smo lahko zaskrbljeni, in navedli nekaj rešitev, ki jih dajemo v nadaljnjo preučitev. Zavedamo se, da z dvomom v koncept enotnih standardov in posledično razvrščanja glede na učne dosežke posegamo v temelj, na katerem sta zgrajeni tradicionalna in sodobna šola. Če pa se hkrati zavedamo, da je odgovornost in pravičnost šole, da se odziva na različnost učencev in ne samo kakovost, ki jo merimo z učnimi dosežki, so navedeni nastavki rešitev vsekakor vredni nadaljnega preučevanja in ukrepanja. Morda je čas, da se po skoraj 25 letih od uvedbe 9-letne šole premaknemo od kozmetičnih popravkov šolskega sistema k večjim konceptualnim spremembam.

Literatura

- Bransford, J., Brown, A., in Cocking, R. (ur.). (2000) *How people learn: Brain, mind experience, and school: Expanded edition*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cankar, G., Bren, M., in Zupanc, D. (2017) *Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- CJL. (2018) *Analiza ankete za specialno pedagoško službo v Centru Janeza Levca Ljubljana*. Arhiv CJL, neobjavljeno.
- Eamon, M. K., in Altshuler, S. J. (2004) Can We Predict Disruptive School Behavior? *Children & Schools* 26(1), str. 23–37.
- EASIE. (2014) *Five key messages for inclusive Education. Putting theory into practice*. Odense C, Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- EASIE. (2018) *Cross-country reports*. Odense C, Brussels: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

- Gaber, S. (2010) *Durkheim, šola, demokracija in začetki sociologije vzgoje*. Spletna stran: <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/dejavnosti/sp/2010-02-24/demokracija-in-sola.pdf> (pridobljeno 12. 3. 2020).
- Griffith, C. A., Lloyd, J. W., Lane, K. L., in Tankersley, M. (2010) Grade retention of students during grades K-8 predicts reading achievement and progress during secondary schooling. *Reading & Writing Quarterly* 26(1), str. 51–66.
- Health behaviour in school-aged children, *HBSC. (2015) Z zdravem povezanostjo vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za varovanje zdravja. Spletna stran: <https://www.nijz.si/sl/podatki/raziskava-z-zdravjem-povezано-vedenje-v-solskem-obdobju-hbsc-2018-0> (pridobljeno 14. 3. 2020).
- Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. *Improving the Quality of Childhood in Europe* 7, str. 75–89.
- IEA – Interantional Association for the Evalvation. (2015) *Mednarodna raziskava trendov v znanju matematike in naravoslovja TIMSS*. Pedagoški inštitut. Spletna stran: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/timss/> (pridobljeno 14. 4. 2020).
- Jeznik, K., Kroflič, R., in Štirn-Janota, P. (2017) O vzgojnih pristopih med permisijo in otrokocentričnostjo. V Narat, T., in Boljka, U. (ur). *Generaciji navidezne svobode: otroci in starši v sodobni družbi*. Ljubljana: *Sophia*.
- Jurišič, D. B. (2009) Kaj o usmerjanju oseb s posebnimi potrebami menijo strokovnjaki v praksi. *Defektologica Slovenica* 17(2), str. 15–30.
- Konvencija o pravicah invalidov (2007). *Uradni list RS, št. 37/2008*. Spletna stran: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/86045> (pridobljeno 15. 4. 2008).
- Košir, S. (2008) Učenci s posebnimi potrebami v zunanjem preverjanju znanja. *Defektologika Slovenika, Specialna in rehabilitacijska pedagogika* 16(3), str. 61–68.
- Krek, J., in Metljak, M. (ur.) (2011) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Marovt, A. (2011) *Sto let Zavoda Janeza Levca*. Ljubljana: Zavod Janeza Levca.
- Marzano, R. J., in Kendall, J. S., (2007) *The new taxonomy of educational objectives*, 2. izdaja. Thousand Oaks: Corwin Press A Sage Publications Company.
- McTighe, J., in Willis, J. (2019) *Upgrade your teaching: Understanding by design meets neuroscience*. Alexandria: ASCD.

- Mitchell, D. (2000) Policies and systems for students with special educational needs. V D. Fraser, R. Moltzen, in K. Ryba (ur.). *Learners with special needs in Aotearoa New Zealand*. Palmerston North: Dunmore Press.
- Musek Lešnik, K. (2011) *Siva knjiga o osnovni šoli v Republiki Sloveniji*. Brezovica pri Ljubljani: IPSOS dr. Kristjan Musek Lešnik s.p.
- OECD. (2015) *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Spletna stran: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (pridobljeno 7. 2. 2020).
- OECD. (2015a) *Measuring innovation in education 2019*. Spletna stran: https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education-2019_8a2cce49-en (pridobljeno 29. 4. 2020).
- Holcar Brunauer, A., Bizjak, C., Borstner, M., Cotič Pajntar, J., Eržen V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S., in Zore, N. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju. Priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: ZRSŠ.
- OECD. (2018) *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Spletna stran: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm> (pridobljeno 7. 2. 2020).
- Rovšek, M. (2013) *Značilnosti usmerjanja otrok in mladostnikov z motnjami v duševnem razvoju* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Rutar, D. (ur.) (2017) *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje*. Kamnik: CIRIUS Kamnik.
- Schneider, M., in Stern, E. (2013) Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev. V Dumont, H., Istance, D., in Benavides, F. (ur.). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Spletna stran: <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf> (pridobljeno 10. 7. 2020).
- Silberglitt, B., Jimerson, S. R., Burns, M. K., in Appleton, J. J. (2006) Does the Timing of Grade Retention Make a Difference? Examining the Effects of Early versus Later Retention. *School Psychology Review* 35, str. 134–141.
- UNICEF. (2017) *Raziskava o zadovoljstvu otrok z življenjem in odraščanjem v Sloveniji*. Mediana. Spletna stran: <https://www.unicef.si/novice/14046/raziskava-o-zadovoljstvu-otrok-z-zivljenjem-in-odrascanjem-v-sloveniji> (pridobljeno 20. 4. 2020).
- Varlas, L. (2018) Emotions are the rudder that steers thinking. *School Psychology Review* 35(1), str. 134–141.

- Vatterott, C. (2018) *Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs*. Alexandria: ASCD.
- Vigotski, L. (1934) Mišljenje in govor. V Gaber, S., in Marjanovič Umek, L. (ur.). *Spremna študija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL in Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete UL.
- Vogrinc, J., Kalin, J., Krek, J., Medveš, Z., in Valenčič Zuljan, M. (2011) *Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Whitton, G. in Kelleher, I. (2016) *Neuroteach: Brain Science and the Future of Education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Woolfolk, A. (2001) *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zadina, J. N. (2015) The emerging role of educational neuroscience in education reform. *Psicologia Educativa* 21, str. 71–77.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2013) *Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12 in 41/17 – ZOPOPP*. Spletna stran: <http://pis.srs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896> (pridobljeno 15. 4. 2020)
- Zavod RS za šolstvo. (2019) *Raziskava o obremenjenosti učenk in učencev*. Spletna stran: <https://www.zrss.si/objava/raziskava-o-obremenjenosti-ucenk-in-ucencev> (pridobljeno 27. 4. 2020).
- Zveza aktivov svetov staršev Slovenije. (2019) *Anketa o delu za šolo doma*. Spletna stran: <http://www.zasss.si/ankete/DomaceDelo/DomaceDelo.html> (pridobljeno 28. 4. 2020).
- Zupanc, D., in Bren, M. (2010) Inflacija pri internem ocenjevanju v Sloveniji. *Sodobna pedagogika* 61 (127), str. 208–228.
- Zupanc, D. (2019) *Pravičnost v slovenskem šolstvu*. Prispevek predstavljen na Posvetu Zveze aktivov svetov staršev Slovenije »Osnovna šola-kaj je osnova?«. Spletna stran: <http://www.zasss.si/index.html> (pridobljeno 28. 4. 2020).

Opismenjevanje otrok s slepoto

Aksinja Kermauner, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Bralno ovirani otroci

Otroci z ovirami branja ali bralno ovirani otroci (angl. *print disabled children*) oziroma otroci z zmanjšano bralno sposobnostjo so otroci, ki zaradi oviranosti ne morejo brati običajnih tiskanih publikacij. To so:

- otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,
- otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja,
- otroci z motnjami v duševnem razvoju (v nadaljevanju MDR),
- otroci s slepoto, slabovidnostjo in okvaro vidne funkcije,
- otroci z gluhosto, katerih prvi jezik je slovenski znakovni jezik (v nadaljevanju SZJ),
- oklevajoči bralci,
- otroci priseljencev (Haramija in Knapp, 2019).

Prilagoditve so za različne skupine specifične, npr. za otroke z gluhosto SZJ, za otroke z MDR lahko branje, v tem prispevku pa se bomo osredotočili na otroke s slepoto, ki potrebujejo besedila v brajici (Braillovi pisavi).

Bralna pismenost

Pod pojmom pismenost razumemo funkcionalna in transferna znanja, veščine in strategije, ki jih osebe pridobijo v teku svojega življenja. Pismenost je v modernem, informacijsko naravnem svetu prav gotovo ena najpomembnejših veščin. Predstavlja potencial, ki omogoča posamezniku

socialno integracijo v družbo in mu zagotavlja osebni razvoj (Pečjak, 2004). Razvijanje osnovnih akademskih veščin (branja in pisanja) je zelo zapleten proces ter zahteva posebne kompetence vzgojitelja oz. učitelja, pazljivo pripravo in vzpodbudo (Jablan, 2016).

Bralna pismenost kot ena najpomembnejših kompetenc pogojuje razvoj večine preostalih zmožnosti, ki so cilj osnovnošolskega izobraževanja (Cankar, 2013), kasneje pa omogoča dejavno sodelovanje v sodobni družbi (Nolimal, 2013). Je vseživljenjski proces, razvijati pa se začne s poslušanjem preprostih literarnih besedil in opazovanjem ilustracij že v najzgodnejši otrokovi dobi (Batič in Haramija, 2013) kot zgodnja ali porajajoča se pismenost. Pojavlja se neodvisno od formalnega učenja, v okolju s tiskano in pisano besedo spontano ob običajnih dogodkih, ko otrok prepozna prve znane črke ob gledanju slikanic s starši in vzgojitelji, ob opazovanju reklam in oglasov na televiziji, ob likovnem branju pogostih napisov v okolici in podobno. Otrokom, ki zaradi različnih ovir nimajo možnosti za inkluzivno in enakopravno zagotavljanje priložnosti za učenje (Nolimal, 2013), je treba omogočiti prilagoditve gradiv za branje. Pravica vsakega otroka, tudi tistega, ki ima posebne potrebe, je biti opismenjen. Predvsem otroci s senzornimi ovirami imajo izjemno malo možnosti, da bi lahko uporabljali knjige in drugo pisno gradivo na nekonvencionalne načine, kot opisuje porajajočo se pismenost Clay (1966). Otroci s slepoto imajo že v izhodišču slabše možnosti, saj se na vsakem koraku ne srečujejo s pisavo, reklamami itn. kot njihovi videči sovrstniki, poleg tega pa imajo precej manj prilagojene literature (Hrastovšek, 2016).

Po avtorici Pečjak (2004) so za učinkovito branje in pisanje odgovorne sposobnosti vidnega in glasovnega zaznavanja. Bralna pismenost zahteva dobro razvite bralne in pisalne veščine, doseči jo je mogoče s prepoznavanjem in dekodiranjem različnih kodnih znakov. Če posameznik zaradi kakršnega koli vzroka teh sposobnosti ni zmožen razviti na visokem nivoju, potrebuje prilagoditve ali poseben tip gradiva, da bi lahko razumel njegovo vsebino (Haramija in Knapp, 2019). Osebe s težjimi okvarami vida zaradi zmanjšanega vidnega zaznavanja ne morejo brati grafične pisave oziroma pisave za videče (imenujemo jo tudi črni tisk), zato se opismenjujejo v brajici. Brez učenja in uporabe brajice ne moremo govoriti o celostni pismenosti oseb s slepoto (Murn, 2013). Opismenjevanje v brajici pa zahteva načrtno razvijanje specifičnih pristopov učenja in poznavanje posebnosti v razvoju otroka s slepoto.

Posebnosti v razvoju otroka s slepoto

Otrok s slepoto se razvija tako kot njegovi videči sovrstniki toliko časa, dokler njegov razvoj ni odvisen od vida (Koprivnikar, 2006). Ker ni

vzpodbud iz okolja, se mehanizem vzburljenja vidnih centrov ne vzpostavi, to pa vpliva na vse vidike otrokovega razvoja. Otroci s težko okvaro vida večkrat kažejo določene razvojne težave, ki jih lahko opazimo pri njihovih vsakodnevnih aktivnostih ali igri: otrok manj raziskuje in se slabše uči s posnemanjem. Dojenčki in malčki s slepoto se igrajo predvsem individualno in vzporedno. Brez spodbude odraslih pri igri ne vstopajo v socialne interakcije (Maljevac, 2019). Njihove senzomotorične izkušnje so zaradi omejenega vida siromašnejše, kar pogojuje tudi drugačno komunikacijo z okoljem in celoten razvoj komunikacijskih spretnosti (Eškirović, 2015). Nujno jim je zagotoviti najrazličnejše dražljaje, temelječe na preostalih čutilih, saj to omogoča razvoj pojmov in predstav kot osnove v procesu mišljenja govora in učenja (Čelešnik, 2009). V zgodnji mladosti je razvoj najintenzivnejši in vpliv okolja na otrokov razvoj najmočnejši (Žunič, 2019).

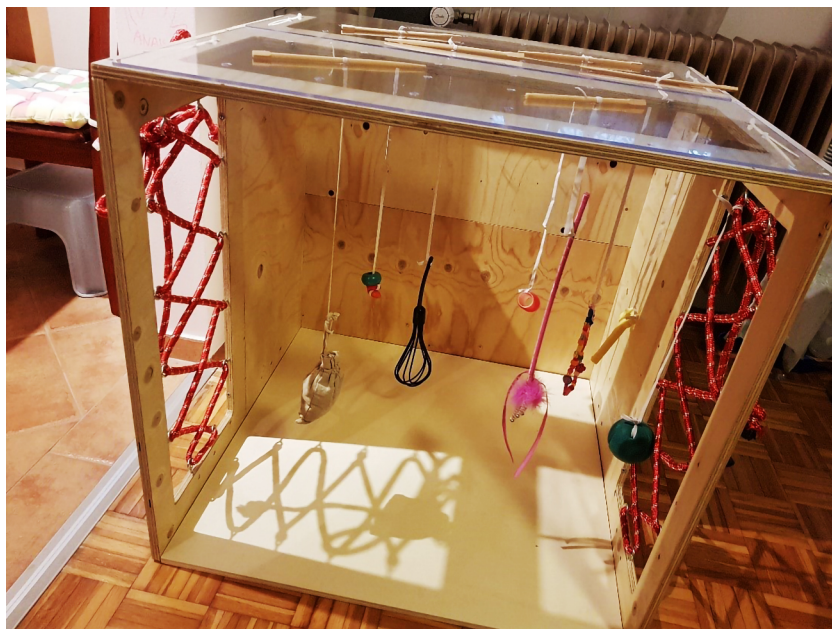
Za dejansko uresničevanje inkluzije v naši družbi se ne smemo več osredotočati na napake, ovire, motnje posameznega otroka s posebnimi potrebami. Torej ni pomembno, koliko in česa otrok ne zmore, temveč to, kako in v kakšnem obsegu mu pomagati, da bo čim več zmožel. Prepoznamo njegova močna področja in jih s prilagojenimi metodami razvijamo, podpiramo in izpostavljam.

Že pri dojenčku s slepoto lahko razvijamo tipno in slušno zaznavo, ki ju bo kasneje še kako potreboval pri branju brajice in poslušanju literarnih del. Govor se pri otrocih s slepoto navadno razvija hitreje kot sposobnost gibanja, orientacije, zaznavanja okolice, ker pa imajo manj možnosti za spoznavanje predmetov in pojmov, se pogosto naslanjajo le na verbalni opis, brez konkretne izkušnje sveta, ki jih obdaja, predvsem predmetov, ki jih ni mogoče otipati, ker so preveliki, nevarni ipd. Otroci s slepoto zato dostikrat uporabljajo verbalizme, besede, ki jim ne poznajo pomena, le obliko; semantična vsebina dostikrat ne odgovarja realnemu izkustvu (Matok, 2007). Izguba vida prisili otroke s slepoto v formiranje odnosov samo z govorom, zato jim je treba besede za predmete, ki tipu in sluhu niso dosegljivi (oblaki, perspektiva, senca itn.), razložiti na primeren način.

Razvita domišljija, bogat besedni zaklad, poznavanje pojmov, besednih zvez, razumevanje povedanega in sposobnost poslušanja odločilno vplivajo na uspešnost učenja branja in pisanja v šolski dobi. Veliko pozornosti moramo nameniti samemu opisovanju igrač, predmetov, pripovedovanju po spominu, obnavljanju zgodbic, pravljic, učenju pesmic na pamet, prepoznavanju posameznih glasov znotraj besed (Koprivnikar, b. d.). Poslušanje pravljic, pesmic, zgodb, različnih glasov in šumov pripomore k spodbujanju zavestnega slušnega zaznavanja in selekciji slušnih dražljajev (Brvar, 2014). Otroku s slepoto omogočimo, da posluša zvoke, ki so prijetni in se z njimi igra. Različno zvoneče igrače in predmeti z zvočnimi

učinki bodo močno popestrili otrokovo igro, hkrati pa razvijali slušno zaznavo (Zidarič, 2014).

Večina otrok s slepoto v intelektualnih sposobnostih ne zaostaja za svojimi videčimi vrstniki. V povprečju imajo relativno visoko stopnjo razvoja govora, bogat besedni zaklad in sposobnost logičnega mišljenja, marsikateri otrok s slepoto pa celo prekaša sovrstnike po izjemnih sposobnostih pomnjenja podatkov ali števil (Murn, 2001).



Slika 1: Mali prostor, ki ga je razvila študentka Tanja Horvat Baum (vir: Tanja Horvat Baum).

Ker otrok s slepoto ne more posnemati, je upočasnjen njegov motorični razvoj. Po Brambringu (2007) ima predšolski otrok s slepoto v primerjavi s svojimi polnočutnimi vrstniki precej slabše razvite ročne spretnosti, kar je lahko ovira za učenje brajice, kajti te spretnosti so osnova taktilno-kinestetičnih funkcij, ki omogočajo prepoznavanje brajevih simbolov. Izjemen stimulans za otroka je t. i. mali prostor (angl. *little room*), ki ga je razvila Lili Nielsen (Cervo, 2018). Prostor opremimo s predmeti različnih tekstur in zvokov, otroku pa ponudimo tudi preprosto tipno knjigo z enakimi teksturami, kot so na panelih malega prostora (Kovačič, 2019) (Slika 1). S tem razvijamo otrokove sposobnosti za dešifriranje tipnih dražljajev (Grbovič, 2017), hkrati pa razvijamo občutek za lastno telo in njegove dele, saj v tej starosti otroci še nimajo jasnih predstav o telesu, gibi rok

in prstov, ki bodo kasneje sodelovali pri opismenjevanju, pa še niso dovolj razviti in diferencirani (Koprivnikar, b. d.).

Brajica

Braillova pisava ali po slovensko brajica je dobila ime po genialnem francoskem slepem študentu Louisu Brailleu. Rojen je bil kot videč otrok v vasici Coupvray blizu Pariza. Kot triletni fantič je po nesreči v očetovi sedlarski delavnici popolnoma oslepel (Birch, 1997). Kljub slepoti se je vključil v vaško šolo in pod zaščito vaškega župnika Palluya in mladega, neobremenjenega učitelja Béchereta naredil dva razreda osnovne šole. Pri desetih letih so ga sprejeli na Kraljevi zavod za slepe otroke v Parizu, ki je bil prva šola za slepe na svetu. V zavodu so imeli poleg rokodelskih in akademskih predmetov tudi branje, vendar po metodi, ki jo je zagovarjal ustanovitelj šole Valentin Haüy, in sicer knjige z velikimi izbočenimi črkami. Branje je bilo počasno in težko, zato ga učenci niso marali. Leta 1821 je Kraljevi zavod obiskal Charles Barbier, ki je služil v Napoleonovi vojski. Svojo pisavo, ki jo je imenoval nočno pisanje, je razvil za tajno sporočanje zaupnih podatkov v bojnih jarkih ponoči brez pomoči svetlobe in zvoka. Sestavljena je bila iz 12 pik, postavljenih vertikalno v dveh stolpcih (Bračič, 2009). Braille je prevzel njegovo idejo, vendar jo je pri petnajstih letih izpopolnil. Namesto dvakrat po šest pik je zmanjšal znake le na dvakrat po tri, torej šest, kar je mogoče zaobjeti z blazinico kazalca. Pike v celici so razpostavljene navpično v dveh vertikalah. Različna kombinacija pik v polju, ki ga imenujemo brajeva celica, pomeni črko. Z različnimi kombinacijami dobimo 64 znakov. Pisava, ki ni analogna pisavi za videče, je zamišljena izredno sistematično, zato se je informativno mogoče relativno hitro naučiti (Gerbec, 1999). Ima le 25 črk, za označevanje velike začetnice oz. verzalk se uporablja poseben predznak, prav tako tudi za zapisovanje števk. Braillov sistem zajema sedem skupin znakov. Za druge pomene osnovni skupini dodajamo pike, jo spustimo za eno horizontalo nižje ali ji dodamo predznak.

Velikost brajeve celice, višina in velikost pike se pri različnih znamkah brajevih tiskalnikov in brajevih strojev nekoliko razlikujejo, vendar so večinoma v okvirih velikosti blazinice kazalca. Navadno brajeva celica meri 7,5 mm x 4,5 mm, razmak med pikami je 1,5 mm, premer pike je 1,5 mm, razmak med dvema brajevima črkama pa od 2 do 3 mm (Gerbec, 1999). Knjige v brajici so zato precej obširne: ena stran črnega tiska (tisk, ki ga uporabljamo videči) sta dve strani in pol v brajici, zato se čedalje bolj uveljavlja branje s pomočjo brajeve vrstice, ki je dodatek k običajnemu računalniku in osebi s slepoto nadomešča zaslon. Postavljena je pred tipkovnico običajnega računalnika, na njej pa je vrsta majhnih lukenj, skozi

katere se na površino s pomočjo piezo-električnih modulov dvignejo in pogrezajo kroglice, različna kombinacija teh kroglic pa predstavlja določeno črko v brajici. Na brajevi vrstici oseba s slepoto lahko bere besedila, ki so linearna, recimo v formatu word, tipka pa na običajno tipkovnico z uporabo tipk namesto miške. Tako lahko oseba s slepoto dostopa do vseh elektronskih dokumentov, knjig na nosilcih, spletnih vsebin in socialnih omrežij, če le strani omogočajo tudi tekstovne alternative za vse netekstovne vsebine, npr. slike, zemljevide in druge grafične komponente. Vsa funkcionalnost interneta mora biti dostopna preko tipkovnice (Kermauner, 2018a).

Z brajico lahko zapišemo praktično vse: črke, številke, ločila, besedne poudarke, matematične izraze in fizikalne formule, kemijske enačbe, rimske številke, celo note. Zaradi potreb po novih znakih, razvijajočega se računalništva in prehoda na brajevo vrstico so osnovni brajevi celici dodali še sedmo in osmo piko. Iz tega sestava je mogoče kombinirati kar 252 brajevih znakov (Gerbec, 1999).

Brajica je mednarodna pisava, uporabljajo jo tako Arabci, Kitajci in Japonci. Preden pa je bila globalno sprejeta, je preteklo kar nekaj časa. Evropa jo je sprejela leta 1878, Amerika pa šele 1917 (Bavčar, 2009).

Učenje brajice

Brajica je za osebe s slepoto primarni izobraževalni medij (Jablan, 2016), čeprav naj bi poleg brajice poznale tudi črni tisk (slovenico oz. latinico), česar se naučijo z otipavanjem različnih oblik črk in z oblikovanjem letih v različnih materialih (glina, plastelin ...) ter s specialnimi pripomočki (pisanje na pozitivno folijo, tiflograf ...). Vsaka oseba s slepoto naj bi se namreč znala sama podpisati, saj se z lastnoročnim podpisom izkazuje istovetnost.

Osnovna razlika med črnim tiskom in brajico je v prevladujočem načinu percepcije: pri branju brajice je to tipno kinestetično prepoznavanje. Brajica ima za razliko od črnega tiska še tretjo dimenzijo – višino brajeve pike (Jablan, 2016).

Učenje brajice poteka po naslednjih stopnjah (Koprivnikar, b. d.):

- 1) predvaje za opismenjevanje v brajici;
- 2) učenje črk (prepoznavanje in pisanje);
- 3) učenje branja in pisanja.

Govorimo o primarnem opismenjevanju v brajici, to pomeni, da se otrok nauči brajice v zgodnjem otroštvu, kar je prav gotovo najučinkovitejše (Murn, 2013).

Predvaje za opismenjevanje v brajici zajemajo orientacijo v mikro in makro prostoru. Otrok pokaže dele svojega telesa z obema rokama, jih poimenuje in poveže z njihovo funkcijo ter osvoji sredino telesa. Nato sledijo vaje za lateralizacijo, s katerimi osvaja strani telesa, kar je osnova za orientacijo v prostoru, v brajevi celici, na brajevem stroju, kakor tudi orientacija na delovni površini, knjigi in listu. Delovna površina je prostor, ki ga otrok lahko zajame z rokami. Pogoj za uspešno orientacijo je obvladovanje pojmov, kot so miza, stol, prostor sedenja, gor/dol, levo/desno, spredaj/zadaj. Izhodiščna orientacijska točka se sedaj premakne na delovno površino in ne izhaja iz otroka, zato ga naučimo pravilnega raziskovanja delovne površine: najprej položi roke na sredino mize, z rokami previdno drsi proti zgornjemu robu mize, sledi razmik rok levo in desno in drsenje po zunanjem robu do spodnjega roba mize, nato pa razišče iz sredine diagonalno na levo in desno stran (Koprivnikar, b. d.).

Za branje in pisanje na brajev pisalni stroj je pomembna tudi moč prstov, zato z otrokom izvajamo vaje za razvoj motorike prstov, zapestja in rok, kot so na primer vožnja samokolnice, plazenje, potiskanje različnih predmetov, otroška joga, trganje papirja, stiskanje mokrih gob, ožemanje mokrih oblačil, škropljenje z brizgalko, vodno pištolico, injekcijo; manipuliranje s testom ali z glino; vlečenje vrvi, kegljanje, aktivnosti pri kuhanju ipd. (ibid.).

Fiziološka osnova

V koži so za tip odgovorni tipni receptorji. Meissnerjeva telesca so bliže površini kože in jih je v blazinicah prstov približno 100 na m². Globlje v podkožju so Vater-Pacinijeva telesca, ki reagirajo na pritisk. Za branje brajice so pomembni še kinestetični senzorni končiči, ki so v sklepih in vezivnih tkivih, in mišične ter tetivne čutnice, ki v mišičnih vlaknih zaznavajo raztezanje in krčenje pri gibanju mišic med branju (Gerbec, 1999). Raziskave so pokazale, da se z usmerjenimi vajami Meissnerjeva telesca, ki so zadolžena za tip, lahko razmnožijo do 50 % (ibid.). Razvoj občutljivosti prstnih blazinic dosežemo z različnimi igrami, npr. s semensko škatlo: otrok s slepoto prebira različne večje ali manjše predmete ali plodove, hkrati pa ugotavlja njihove lastnosti (obliko, težo, teksturo, toploto), razvršča jih v predalčke, ki so v posebni škatli razporejeni kot osnovna brajeva celica (ibid.).

Psihološka osnova

Za tekoče branje brajice je treba združiti nevrofiziološko in psihološko komponento, to pa je odvisno od otrokove psihofizične zrelosti, razvitosti njegovega živčnega sistema in intelektualne razvitosti (Gerbec, 1999).

Vidno-slušno-motorično triado zamenja tipno-slušno-motorična triada (Jablan, 2016). Pri prepoznavanju brajevega znaka se odvija proces analize in sinteze pik v brajevem znaku. Najprej bralec s slepoto razčleni pozicijo pik v skupini, nato pa jih zopet združi. Na začetku bo otrok s slepoto naredil veliko nepotrebnih gibov s kazalcema: ugotavlja razdaljo pike do pike, kroži po njem. Cilj je seveda simultano prepoznavanje znaka s hitrim drsenjem kazalcev čez brajeve črke. Dober bralec lahko glasno prebere tudi več kot 90 besed na minuto (Kermauner, 2001), kar je v povprečju za okoli 30 % počasneje od branja videčih (Murn, 2013). Bralna hitrost pa se lahko zmanjša zaradi nelinearnih besedil (stolpci, preglednice itn.), saj je branje brajice linearno, torej črko za črko, vrstico za vrstico.

Pedagoška osnova

V procesu opismenjevanja v brajici so pri otroku s slepoto pomembna učna sredstva ter specialni pripomočki, učiteljeva usposobljenost in njegovo znanje, specialne metode in tiflopedagoški principi. Priporočene metode po avtorici Murn (2013) so:

- Individualni pristop: ker sistem usvajanja črk poteka po drugačnem zaporedju kot pri videčih, je smotrno, da je učenec pri začetnem opismenjevanju izločen iz razreda. Pripomočki za opismenjevanje so modeli brajeve celice, semenske škatlice, uvodni didaktični komplet za opismenjevanje in brajev stroj. Otrok s slepoto se ne uči črk po abecedi, ampak od lažjih brajevih znakov k bolj zahtevnim, strukturiranim. Ko je brajeva abeceda osvojena, se otrok s slepoto vključi v skupino polnočutnih vrstnikov, za enakovredno vključevanje v pouk pa potrebuje ustrezne pripomočke ter gradiva v brajici.
- Celostna metoda učenja jezika: po tej metodi učenci usvajajo cele besede s slikovnim materialom, zato otroku s slepoto omogočimo stik s tipnim modelom, realnim predmetom, kasneje tudi tipno sliko.
- Lastna aktivnost: otroka s slepoto je treba ves čas spodbujati in ga motivirati. Procesu govorjenja, branja in pisanja se povezujejo v njegove lastne jezikovne vzorce in izkušnje. Učenec s slepoto naj sam napiše zgodbo in jo prebere. Več, kot bo bral, boljši bralec bo.

Otroka s slepoto opismenjuje tiflopedagog, kasneje pa lahko vadi in utrjuje brajico tudi z razrednim učiteljem (Hrastovšek, 2016) ali izvajalcem dodatne strokovne pomoči (specialnim in rehabilitacijskim učiteljem, inkluzivnim učiteljem). Jablan (2016) je po Chall povzela šest razvojnih faz, skozi katere gredo otroci s slepoto, preden se naučijo tekoče brati in pisati brajico. V prvi, ničelni fazi, se videči otroci srečujejo z grafičnimi simboli na vsakem koraku, medtem ko otroci s slepoto redko pridejo v stik

z brajico (Jablan, 2016). V tem obdobju je treba poskrbeti za čim več stika z brajico (igre, igrače, igroknjige, zidna pravljica z brajevimi napisi, tipni slikopisi itn.). Druga faza je začetek formalnega učenja branja in pisanja, v tretji se otrok s slepoto uči tekoče brati in avtomatizira dekodiranje simbolov, ki pa je počasnejše kot dekodiranje simbolov črnega tiska pri videlih otrocih. V četrti in peti fazi otrok s slepoto razume pomen besedila na več nivojih in ga je zmožen analizirati.

Učenci se na začetku učijo predvsem pravilnega tipanja v vodoravni legi, vračanja v novo vrsto in ugotavljanje posamezne skupine točk od celice do celice. Vrstni red pri obravnavi brajevih črk je drugačen kot pri obravnavi latiničnih črk. Otroci najprej spoznavajo črke, katerih postavitve točk je bolj enostavna (Golob, 1999).

V slovenskem prostoru za opismenjevanje otrok s slepoto v brajici uporabljamo Abecednik Cvetke Rožanec iz leta 1969, ni pa enotnega dokumenta s cilji in programom dela za opismenjevanje otrok s slepoto (Hrastovšek, 2016).

Pripomočki za predopismenjevanje otrok s slepoto



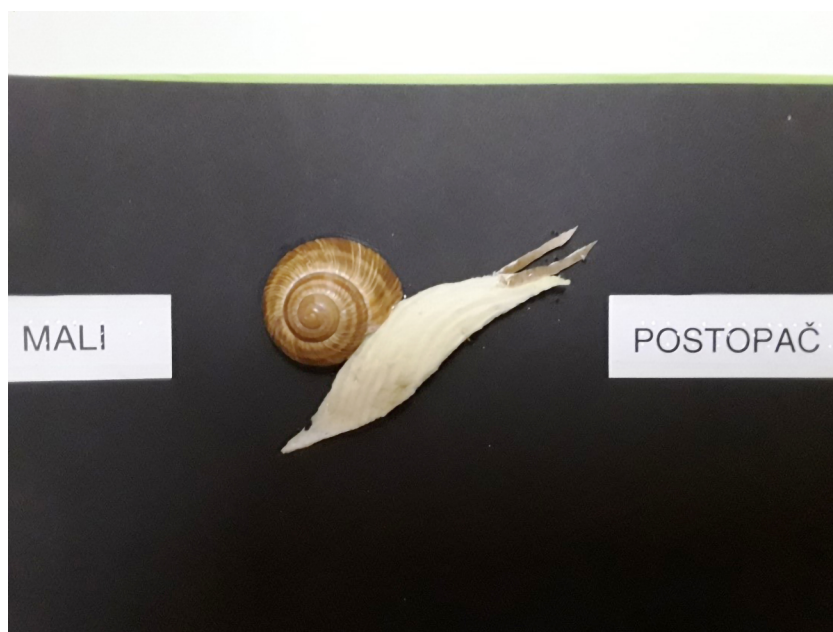
Slika 2: Brajeva tabla za pomoč pri opismenjevanju (vir: Nives Jeršin).

Pomembno je, da ima otrok dobre predstave o predmetih in okolici (Murn, 2013), zato mu je treba omogočiti čim več izkustvenega učenja. Zavedati pa se moramo, da se informacije, ki jih dobimo s tipom, precej razlikujejo od informacij, ki pridejo v možgane z vidom (Claudet, 2009), zato se moramo pri prilagajanju vidnih podob v tipno obliko držati določenih pravil.

Vesna Murko (2015) je v magistrskem delu z naslovom Pike, ki se spreminjajo v črke razvila pripomočke za opismenjevanje na podlagi klasične brajeve semenske škatlice. Pripomočki poleg opismenjevanja postopoma, glede na otrokove spretnosti, razvijajo otrokovo orientacijo na površini, lahko pa se uporabljajo tudi za igro.

Uporabno tablo za opismenjevanje je naredila tudi študentka Inkluzivne pedagogike Nives Jeršin. Za brajeve pike je uporabila zamaške, ob vsaki črki pa obesila predmet, ki se začne na to črko (Slika 2).

Tipni slikopisi



Slika 3: Slikopisi Anje Štefan, prilagojeni v tipno obliko (vir: Suzana Panič).

Definicije slikopisa so različne (Remškar, 2004; Sokolov, 2009; Štefan, 1995), vsekakor pa gre za preprosto besedilo, kjer so posamezne besede – praviloma so to samostalniki – nadomeščene s sličico. Slikopis lahko kot poseben tip slikanice uvrstimo med slikanico in ilustrirano knjigo,

saj so sličice povezane v besedilo in oblikovane v zgodbo (Vavpot, 2018). Besedila je manj kot pri večini drugih vrst slikanice, zato je treba povzeti bistvo na zgoščen način (Panič, 2018). Slikopisi so dobro predbralno motivacijsko sredstvo, saj ilustracije v besedilu otroke spodbujajo, da vsebinsko sledijo skupaj s starši in da sodelujejo pri izgovorjavi besed (prav tam).

Veliko vidnih slikopisov se pojavlja v otroških revijah, avtorice pa so različne, najpogosteje jih sestavlja Anja Štefan. Tri njene slikopise je v tipno obliko prilagodila študentka Suzana Panič (2018) (Slika 3).

Avtorice Kermauner, Lotrič in Skubic (Kermauner in Plazar, 2019) so ustvarile slikopise z naslovom Tipni slikopisi 1 in Tipni slikopisi 2. Besede so razporejene v zaporedju, ki je enako kot zaporedje učenja črk pri brajci: lažje črke (tiste z manj pikami) prej in težje kasneje. Uporabljen je spiralasto vezan album, v katerem so na papirju živahnih barv ob brajci nalepljeni različni predmeti, ki jih mora otrok poiskati na sosednji strani (Slika 4).



Slika 4: Tipni slikopisi 2 (vir: lastni arhiv avtorice).

Tipne slikanice

Tipne slike so poleg zvočnega opisa edini način, da prenesemo vidno podobo tako, da bo razumljiva tudi otroku s slepoto. Z njimi se otroci učijo prepoznavanja in interpretiranja različnih oblik in tekstur, razvijajo precizno motoriko, selektivno tipno zaznavo ter razumevanje določenih oblik v procesu posploševanja oz. generalizacije, pridobivajo nove informacije, nove pojme za pojave ter utrjujejo izkušnje iz vsakdanjega življenja, pomagajo pa tudi razvijati jezik in besedišče. Tipne ilustracije pa tudi

močno stimulirajo tip in tako mlajše otroke pripravljajo na branje brajice. Povečana občutljivost prstnih blazinic in z vsakodnevnimi dražljaji sproženo povečanje tipalnih teles v koži sta eden od pogojev za kasnejše uspešno branje.

Tipne ilustracije naj prikazujejo manjše objekte, oblike, velikosti in površine, ki so otroku s slepoto domači in jih srečuje v vsakodnevnem življenju. Prav je, da pridejo otroci v stik tudi s takimi prikazi, ki jih lahko razberejo spontano in brez interpretacije odraslega (Kermauner, 2013).

Dobra tipna ilustracija je očiščena vseh nebistvenih informacij (poplošitev), količina informacij na njej je manjša, metodično in didaktično pa je prilagojena starosti slepega otroka (Brvar, 2000). Pomembna je tudi velikost prikaza – temeljno pravilo, ki izhaja iz prakse, je, naj se drži velikosti dveh razprtih dlani v širino ter v višino. Sama tipna informacija ne sme biti manjša od brajeve celice, kar pomeni, da mora biti med posameznimi znaki toliko prostora, da informacijo še lahko ločimo z blazinico prsta. Ker veliko otrok s slepoto še razloči močne barve, za tipne slike uporabimo močne, kontrastne barve. Skušamo se tudi držati naravnih sorazmerij (npr. mačka naj ne bo večja kot konj). Material naj spominja na stvarno podobo predmeta ali naj ga po posameznih lastnostih podpira (gladki materiali – hladne barve, hrapavi materiali – tople barve). Pomembna je tudi varnost – materiali in izdelava naj bodo varni (Kermauner, 2013).

Poznamo več tehnik izdelave tipnih prikazov:

- termo-vakuumska in mikrokapsulska ter termoformska tehnika, termopisalo,
- risanje na pozitivno folijo, s tiflografom ali z brajevim pisalnim strojem,
- sitotisk,
- slepi tisk,
- računalniška izdelava točkastih tipnih prikazov,
- samolepljive povoščene vrvice,
- kolaži iz najrazličnejših materialov,
- materiali za oblikovanje (glina, plastelin, fimo masa),
- lepilo, konturne in napihljive barve (Kermauner, 2004).

Tipne slikanice združujejo tipne slike z leposlovnim ali tudi stvarnim besedilom, ki je navadno v brajici in v povečanem črnem tisku za otroke s slabovidnostjo in njihove starše. Tipnih slikanic je malo, saj so navadno narejene le v nekaj izvodih, njihova izdelava pa je zamudna in draga.

Študentka Inkluzivne pedagogike Anica Toplak (2012) si je za glavni lik svoje tipne slikanice za pomoč pri opismenjevanju otrok s slepoto izbrala lik Kazalčka tipalčka, ki otroka vodi od števk 1 preko 2 do 9 in 0,

je ponazorila z gradbenimi materiali (lego kocke, slama, lesene kocke) (Schmidt, 2013). Študentki Inkluzivne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem Maja Zajec in Maja Mejač sta na ta način prilagodili pravljici Janko in Metka ter Zverjasec. Leta 2013 smo začeli razvijati nov projekt z naslovom Knjiga v škatli = KnjiŠka (angl. *Book in the box* = BOOX), ki je vključeval naša teoretična spoznanja in praktične izkušnje pri delu z otroki s posebnimi potrebami (v nadaljevanju OPP).

KnjiŠka temelji na prilagoditvah in elementih, ki so izbrani glede na specifičnosti različnih OPP. Upoštevali smo odsotnost katerega izmed čutov, slabšo motiviranost, pomanjkanje razumevanja, motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, slabo fokusiranost, slabo mobilnost in še druge omejitve v funkcioniranju.



Slika 6: Knjiga v škatli Žiga špaget gre v širni svet (vir: lastni arhiv avtorice).

Nastalo je nekaj zanimivih knjig v škatli: Žiga špaget gre v širni svet avtorice Kermauner je sestavljena iz slikanice, kjer sta avtorskemu besedilu ter nazornim vidnim in tipnim ilustracijam dodana še povečana pisava in brajica. Ilustracije so deloma opremljene z vonjem. Škatla vsebuje predmete, ki jih omenja zgodba (lonec, pokrovka, kuhalnica, špageti, kuharičino pokrivalo, čevlji ipd.), glavni osebi pa sta prikazani kot lutki oziroma igrači. Leseno škatlo v nekaj potezah spremenimo v igralno površino, ki se spreminja s prizori iz slikanice (štedilnik, stopnice, peščena

pot, travnik, otroški peskovnik ...) (Kermauner, 2014). Otrok s PP se s sestavinami Knjige v škatli lahko igra, medtem ko mu starejši prebirajo pravljico. S predmeti dramatizira posamezen prizor, poustvari pravljico, si izmisli drugačen konec ... Tako s pomočjo igre dodatno motiviramo otroka, lažje se vživi v like, besedilo in ilustracije pa lahko sprejema s pomočjo različnih čutov (Slika 6).

Študentka PeF Univerze v Ljubljani Lucija Orehar je naredila prizorišča treh znanih slovenskih pravljic: Mojce Pokrajculje, Zvezdice Zaspanke ter Šivilje in škarjic. Študentka Inkluzivne pedagogike na PeF UP Maja Mejač se je lotila slikanice Bi se gnetli na tej metli Julie Donaldson, ki jo je prilagodila v lahko berljiv način in prepisala v brajico, škatla pa vsebuje lutke ter predmete iz zgodbe. Vez med tipno slikanico in knjigo v škatli je pravljica z lutkami študentke Inkluzivne pedagogike na PeF Univerze na Primorskem Ariele Abraham Čudna ovčka Beba in njeni običajni prijatelji, ki je prilagojena otrokom s slepoto in slabovidnostjo, gluhoto ter otrokom z motnjo v duševnem razvoju, otrokom z govorno-jezikovnimi motnjami in nadarjenim pa so namenjeni delovni listi z nalogami za utrjevanje (Kermauner, 2018b).

Vse knjige v škatli izjemno razvijajo tip in so zato nadvse primerne tudi za opismenjevanje v brajici.

Tipni kamišibaj

Kamišibaj, japonsko papirnato gledališče, se je v zadnjem času zelo razširil v svetu, predvsem pa je popularen v Sloveniji. Kamišibaj je japonska tehnika pripovedovanja najrazličnejših zgodb ob slikah, ki jih vlečemo iz majhnega lesenega odra, imenovanega butaj. Pripovedovalec – kamišibajker – ob butaju, ki je navadno na mizi, sedi ali stoji (Sitar, 2018). Kamišibaj gledališče združuje pripovedovanje, torej slušne vtise, poleg tega pa še vizualne (menjavajoče se slike), zato pripoved in njeno sporočilo sprejememo preko več zaznavnih kanalov (vizualni, slušni in kinestetični) (Škof, 2017). Za slepe je treba slike za butaj prilagoditi v tipni način. Študentka Silvija Belšak Viher je prilagodila slikanico E. Baguley Mali Pip in mavrica želja (Slika 7). Slike za butaj so narejene v tehniki kolaža, tako da jih je mogoče otipati.

Študentka Mihaela Škof je napisala avtorsko slikanico Ovčka Beti išče sestrico. Poleg tipnih slik za butaj je naredila še tipno slikanico, saj je ugotovila, da se vez med kamišibajkerjem in poslušalci (kyokan) prekine, medtem ko slepi otipavajo sliko (Slika 8). Zato jim je ponudila tipno slikanico hkrati s prikazom slike v butaju.



Slika 7: Mali Pip in mavrica želja (vir: Silvija Belšak Viber).



Slika 8: Ovčka Beti išče sestrico (vir: Mibaela Škof).



Slika 9: Razvojni krog metulja.

Katja Draškovič in Ksenja Žmauc sta naredili tipno priredbo svoje zgodbe *Metuljček plavček* za tipni kamišibaj (Slika 9). Osebe s slepoto so ob pomoči didaktične igre, zgodbe in tipnega kamišibaja spoznavale proces pretvorbe gosenice v metulja (razvojni krog metulja).

Zidna pravljica

Stenska tipanka z naslovom *Čudežno potovanje deklice Ade* in kužka Benija je nastala na pustem stopnišču Centra IRIS. Njen prvotni namen je bil približati svet črk otrokom s slepoto, ki v svoji okolici ne najdejo veliko vzpodbud za branje. Med nastajanjem pa se je razvila v napeto potovanje deklice Ade in psička Benija, ki se odvija kar po stopnišču Centra. Zgodba o potovanju deklice Ade in njenega psička, ki gresta po zaklad, je opremljena z glasbo in tipnimi vzpodbudami, unikatna stenska tipanka pa otrokom s slepoto in slabovidnostjo svet predstavi na multimodalen način, s pomočjo tekstur, zvoka in vidnih vtisov (Slika 10). Postopoma pomenjuje osebe, živali in predmete od A do Ž ter ob konkretnih predmetih prikaže vse črke brajeve in vidne abecede. Otroci lahko spoznajo tipne lastnosti živali, ki nastopajo v pravljici (veverica, jež, sova, kača, rajska ptica ...), in jih tudi slišijo. Ob ogledu lahko zapojejo pesmico, ki jih spremlja vse



Slika 10: Zidna pravljica, slika Začarani gozd (vir: lastni arhiv avtorice).

do konca zgodbe in je napisana prav v ta namen. V potek zgodbe so vključene tudi tipne igre (sestavljanke).

Namen stenske tipanke je:

- S pomočjo igre omogočiti pridobivanje znanja, razvoj spretnosti in prepoznavanje okoliškega sveta, spoznavanje lastnosti oseb, živali in predmetov.
- Vaje čutil: prepoznavanje zvokov, treniranje ehlokacije, razvijanje senzibilnosti prstov, precizne motorike, izpopolnitev tipne zaznave – pri otrocih s slabovidnostjo in s slepoto z ostankom vida tudi urjenje vida.
- Spoznavanje novega literarnega dela.
- Trening vsakodnevnih opravil: zapenjanje gumbov, zavezovanje pentelj, vezalk, zapenjanje zadrge, uporaba krtače za česanje itd.
- Razvijanje moralnih vrednot: zaklad niso materialne stvari, pač pa pristno prijateljstvo.
- Učenje nove pesmi, igranje na instrumente.
- Predopismenjevanje, opismenjevanje: spoznavanje posameznih črk in števk v brajici za otroke s slepoto.
- Sprostitev in zabava (različne sestavljanke).

Stenska tipanka združuje znanja s področja tiflopedagogike, grafične in tekstilne tehnologije, oblikovanja, glasbe in pripovedništva ter

likovne upodobitve. Ob vsem tem pa je zelo pomembno to, da je otrok ob tipanki aktivno udeležen. Poleg vsega naštetega je namenjena vsem otrokom, mladostnikom in odraslim kot primer dobre prakse na področju otrok s posebnimi potrebami. Stensko tipanko je dve leti izdelovalo okoli 15 strokovnjakov z različnih fakultet in je prvi tak projekt v Sloveniji in sosednjih državah. Praksa kaže, da je izjemno zanimiva za otroke s slepoto, ki vsak dan hodijo po stopnišču v svoje razrede in se je ne naveličajo. Ravno tako pa si jo ogleda veliko polnočutnih otrok, mladostnikov in odraslih, saj je njen sekundarni namen, da je multimodalno učenje za polnočutne otroke, didaktični pripomoček za študente, odrasle, strokovnjake in pedagoge, spodbuja senzibilizacijo polnočutnih otrok: zavedanje, da so med nami različni otroci (Urbas et al., 2017).

Zaključek

Čeprav je danes na trgu veliko avdio pomagala za osebe s slepoto in je veliko podatkov mogoče pridobiti po slušni poti, je opismenjenost v brajici neodtujljiva pravica otrok s slepoto. Bodisi da otrok začne tekoče brati brajico bodisi da uporablja brajevo vrstico za vsakodnevne (funkcionalne) aktivnosti ali pa uporablja tipne znake za sporazumevanje, pa je za vse »tipne« učence izrednega pomena, da razvijejo čutno (senzorično) zavest, še posebej večine ločevanja (prepoznavanja) predmetov, in da imajo veliko izkušenj na lastni koži, ki jim pomagajo razvijati osnovne spretnosti, potrebne za življenje (Stratton in Wright, 1991).

In to je mogoče doseči z usmerjenimi vajami ter igrami, ki smo jih naštel, tako da nevsiljivo razvijemo čutno zavest, s tem pa tudi branje brajice postane avtomatizirano.

Še več, vsi specialni pripomočki so nadvse zanimivi tudi za polnočutne otroke in lahko pomagajo pri njihovi motivaciji za branje. Tipna pomagala delujejo večkanalno, saj sta dostikrat poleg vida in tipa vključeni še čutili voh in sluh. Pomembno pa je tudi, da se ob srečevanju s tipankami, tipnim kamišibajem, Knjiško nevsiljivo spoznavajo s fenomenom slepote in poleg običajnega tiska ter povečanih črk odkrijejo brajico. Na ta način se stereotip, da so otroci s slepoto »prikrajšani«, »nemočni«, »vredni pomilovanja« ipd., ruši, saj se njihovi polnočutni vrstniki zavejo, da otroci s slepoto obvladajo veliko stvari, ki jih drugi ne znajo (na primer branje brajice). S tem polnočutni razvijajo empatijo do »različnih« vrstnikov, širijo svoja obzorja in vstopajo v inkluzivno družbo.

Literatura

Batič, J., in Haramija, D. (2013) *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.

- Bavčar, E. (2009) Srečanje z Louisom Brailloom: ob 200-letnici njegovega rojstva. V Kačič, M. in Pungertnik, S. (ur.). *Louis Braille in njegov genialni izum*. Ljubljana: revija RIKOSS in Zveza društev slepih in slabovidnih Slovenije.
- Birch, B. (1997) *Louis Braille. Slepí francoski deček, čigar izum pomaga milijonom slepih, da lahko berejo*. Zbirka *Vélikí ljudje za boljší svet*. Celje: Mohorjeva družba.
- Bračič, B. (2009) *Znamka z Braillovo pisavo (Bilten 74)*. Maribor: Pošta Slovenije.
- Brambring, M. (2007) Divergent development of manual skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 101, str. 212–225.
- Brvar, R. (2000) *Geografija nekoliko drugače. Didaktika in metode pouka geografije za slepe in slabovidne učence*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brvar, R. (2014) *Z igro do učenja*. Ljubljana: Založba Math.
- Cankar, G. (2013) Bralna pismenost in merjenje napredka v osnovni šoli. V Noliml, F., in Novakovič, T. (ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Spletna stran: <https://www.zrss.si/digitalnahnjiznica/Bralna%20pismenost%20v%20vrtcu%20in%20šoli%20%20Teoreticna%20izhodišča%20in%20empirične%20ugotovitve/files/assets/common/downloads/publication.pdf> (pridobljeno 20. 5. 2020).
- Cervo, I. (2018) *Mali prostor – pripomoček za razvoj otrokove prostorske predstavljalivosti*. Magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Claudet, P. (2009) *Maintenant je sais ce que blanc veut dire*. Dijon: Les Droits Que Révent, collection Corpus Tactilis.
- Clay, M. M. (1966) *Emergent reading behavior*. Teze doktorskega dela. Nova Zelandija: University of Auckland.
- Čelešnik, N. (2009) Prek ustrezne komunikacije med strokovnimi delavci in starši slepih in slabovidnih otrok do zgodnje obravnave. *Vzgoja in izobraževanje* 5–6, str. 62–70.
- Eškirović M. B. (2015) *Vizuelno funkcionisanje i slabovidnost*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specialnu edukaciju i rehabilitaciju – Izdavački centar (ICF).
- Gerbec, I. (1999) Braillova pisava in opismenjevanje slepih. V Gerbec, I. (ur.). *Naš zbornik ob 80-letnici Zavoda*. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.

- Golob, M. (1999) *Pot k svetlobi*. Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.
- Grbović, A. (2017) Metodski pristupi čitanju i pisanju kod slabovide dece i odraslih. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specialnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar (ICF).
- Haramija D., in Knapp, T. (2019) *Lahko je brati, Lahko branje za strokovnjake*. Podgorje pri Slovenj Gradcu: Zavod Risa.
- Hrastovšek, J. (2016) *Program začetnega opismenjevanja v brajici*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jablan, B. (2016) *Dete sa oštećenjem vida u školi*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specialnu edukaciju i rehabilitaciju – Izdavački centar (ICF).
- Kermauner, A. (2001) Tema ni en črn plašč: kako berejo slepi in slabovidni? V Mislej Božič, N. (ur.). *Branje na stičišču, Zbornik simpozija*. Sežana: Bralno društvo Primorske in Kosovelova knjižnica v Sežani.
- Kermauner, A. (2004) *Tipna slikanica za slepe*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kermauner, A. (2013) Tipne slikanice za slepe kot univerzalni pripomoček razvijanja bralne pismenosti. V Gabrovec, R. (ur.). *Tudi mi beremo – različni bralci z različnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kermauner, A. (2014) The Book in a Box Project. *Corpus tactilis. Pragma* 4, str. 109–119.
- Kermauner, A. (2018a) Informacijsko-komunikacijska tehnologija za slepe in slabovidne. V Starc, S. (ur.). *Oblikovanje inovativnih učnih okolij*. Koper: Ludus, Založba Univerze na Primorskem.
- Kermauner, A. (2018b) Knjiga v škatli (KnjiŠka) kot pripomoček za spodbujanje branja pri nekaterih skupinah otrok s posebnimi potrebami. *Inkluzivno izobraževanje: pedagoška revija za teorijo in prakso inkluzivnega izobraževanja* 1/2, str. 24–31.
- Kermauner, A. in Plazar, J. (2019) *Prilagojeni pripomočki in metode pri vzgojno-izobraževalnem delu z otroki s posebnimi potrebami*. Nova Gorica: Educa.
- Koprivnikar, K. (b. d.) *Predvaje za opismenjevanje v brajici*. Spletna stran: http://www.sdss-sl.org/Koristni%20nasveti/Predvaje_za_opismenjevanje_v_brajici.pdf. (pridobljeno 10. 5. 2020).
- Koprivnikar, K. (2006) Okvare vida in zgodnji razvoj otrok. V Kobal Grum, D., in Kobal, B. (ur.). *Zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje slepih in slabovidnih otrok v Sloveniji*. Ljubljana: DEMS.

- Kovačič, K. (2019) *Spodbujanje razvoja slepih in slabovidnih dojenčkov in malčkov s pomočjo tipnih knjig in malega prostora*. Magistrsko delo. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze Maribor.
- Maljevac, M. (2019) Ustvarjanje spodbudnega igralnega okolja za otroke z okvaro vida. V Čelešnik Kozamernik, N. (ur.). *Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida*. Ljubljana: Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne.
- Matok, D. (2007) Metodika rada s učenicima s oštečenjem vida. V Nenadić, K. (ur.). *Učenik s oštečenjem vida u redovitoj školi*. Zagreb: Hrvatski savez slijepih.
- Murko, V. (2015) *Pike, ki se spreminjajo v črke*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza Maribor, Pedagoška fakulteta.
- Murn, T. (2001) *Kaj piše na tabli? Ne vidim prebrati! Priročnik za načrtovanje in izvajanje pouka s slepim ali slabovidnim učencem*. Škofja Loka: Center slepih in slabovidnih Škofja Loka.
- Murn, T. (2013) Vloga brajice v procesu razvoja bralne pismenosti slepih. V Gabrovec, R. (ur.). *Tudi mi beremo – različni bralci z različnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nolimal, F. (2013) Razvoj pismenosti osnovnošolcev – od izhodišč do empiričnih ugotovitev projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. V Nolimal, F., in Novakovič, T. (ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Spletna stran: <https://www.zrss.si/digitalnknjiznica/Bralna%20pismenost%20v%20vrtcu%20in%20soli%20%20Teoreticna%20izhodišca%20in%20empiricne%20ugotovitve/files/assets/common/downloads/publication.pdf> (pridobljeno 20. 5. 2020).
- Panič, S. (2018) *Slikopisi Anje Štefan v tipni obliki*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- Pečjak, S. (2004) V Grginič, M. in Zupančič, M. (ur.). *ABC – igralnica*. Priročnik. Domžale: Izolit.
- Remškar, S. (2003) Možnosti književne in bralne vzgoje z revijami. *Otrok in knjiga* 56, str. 93–97.
- Schmidt, N. (2013) Ilustracija za slepe. V Gabrovec, R. (ur.). *Tudi mi beremo – različni bralci z različnimi potrebami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sitar, J. (2018) *Umetnost kamišibaja. Priročnik za ustvarjanje*. Maribor: Založba Aristej.

- Sokolov, C. (2009) Slikopis – mala šola branja in pisanja. V Vintar, J. (ur.). *Razmerja med slikovnimi in besedilnimi sporočili: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Stratton, J., in Wright, S. (1991) *On the way to literacy: Early experiences for visually impaired children*. American Printing House for the Blind.
- Škof, M. (2017) *Kamišibaj, prilagojen slepim in slabovidnim*. Magistrsko delo. Maribor: Univerza Maribor, Pedagoška fakulteta.
- Štefan, A. (1995) Čez griček v gozdiček. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Toplak, A. (2012) *Tipni pripomočki – pomoč pri opismenjevanju slepih otrok*. Magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Urbas, R., Kermauner, A., Reichenberg, M., in Stankovič Elesini, U. (2017) Stenska tipna zgodba: čudežno potovanje deklice Ade in kužka Benija. V Strle, M. (ur.). *Aktualne vsebine s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike*. Zbornik povzetkov: XXV. izobraževalni dnevi, Portorož, 28., 29. marec 2017. Spletna stran: http://www.drustvo-srp.si/images/Id_2017_-_Zbornik_povzetkov_K.pdf (pridobljeno 10. 5. 2020).
- Vachulova, J. (2009) Books in Boxes and glued objects. V *Tiphlo & Tactus Guide to children's books with tactile illustrations*. Dijon: Les Doigts qui Révent.
- Zidarič, M. (2014) Značilnosti igre slepih in slabovidnih otrok. *Specialna in rehabilitacijska pedagogika: revija specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije*. Ljubljana: Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov in Center Kontura.
- Žunič, D. (2019) Zgodnja obravnava otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. V Strle, M. (ur.) *Skrbnih sedemdeset – 70 let organiziranega povezovanja specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije – Zbornik*. Ljubljana: Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.

Recenzije

Waldow, Florian, Steiner-Khamsi, Gita (ur.). *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies*. London: Bloomsbury Academic, 2019.

Slovenija se je pri oblikovanju svojih šolskih in širše izobraževalnih politik vse od svoje osamosvojitve tako ali drugače ozirala tudi navzven, verjetno še najbolj izrazito k Finski. Podobno se, vsaj na deklarativni ravni, dogaja tudi danes. Januarja 2020 je tako tudi predvideni vodja strokovne skupine za pripravo nove bele knjige v vzgoji in izobraževanju, svoj sprejem povabila razložil na naslednji način:

Ko sem videl, kako izgleda finska bela knjiga, sem videl, da potrebujejo takšne ljudi, kot sem jaz. Tam so opisani izzivi, ki jih bo Finska doživela, in zato želijo biti najboljši na svetu. To, kar so Finci napisali, je to, kar bi sam napisal. (MMC, 22. januar 2020)

Podobno kot drugod in še bolj intenzivno kot nekaj desetletij poprej se številni argumenti v edukacijskih debatah zaključujejo z (rokohitrskim) sklicevanjem na Finsko in njen izobraževalni sistem, k čemur so v pomembni meri pripomogle številne mednarodne raziskave s področja izobraževanja, med njimi predvsem OECD-jev Program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk – PISA.

Delo *Understanding PISA's Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies*, ki sta ga uredila Florian Waldow in Gita Steiner-Khamsi, se ukvarja zlasti z vprašanjem privlačnosti PISE za nacionalne oblikovalce politik, pri čemer prispevki v veliki meri izhajajo iz analiz medijskih diskurzov in nacionalnih političnih dokumentov.

Kot zapiše G. Steiner-Khamsi (2019) v zaključnem prispevku prebrana dela, lahko pri preučevanju politik in njihovega izposojanja v mednarodnem prostoru izhajamo iz dveh pristopov. Eden od njiju vprašanje izposojanja politik obravnava s fokusom na “svetovno razširjanje globalnih skriptov, medtem ko druga skupina analizira, v katerem določenem trenutku lokalnim akterjem primanjkuje legitimnosti in torej eksternalizirajo, to je, so dovzetni za sprejemanje globalnega skripta”. Predstavljeno delo se uvršča v okvir raziskav slednjega tipa in sestoji iz dvanajstih prispevkov, ki tematizirajo vprašanje nacionalnega odzivanja na rezultate PISE. Knjiga ima zanimivo strukturo: poleg začetnega uvodnega prispevka, ki razloži konceptualni okvir celotnega zbornika in h kateremu se še vrnemo, ter zaključka je knjiga sicer razdeljena na dva dela. V prvem delu so predstavljene analize odzivov na rezultate PISA v državah, ki dosegajo približno povprečne ali nekoliko nižje rezultate. V tem delu tako zasledimo prispevke, ki tematizirajo recepcijo rezultatov PISA v Čilu, Avstraliji, Nemčiji, Združenih državah in na Norveškem. Drugi del, na nek način še toliko bolj zanimiv za nas, ki se verjetno lahko prištevamo k prvi skupini, pa zadeva učinke PISE v državah, ki na omenjenih preizkusih dosegajo najvišje rezultate – na Finskem, Kitajskem ter v Šanghaju, Singapurju in Južni Koreji.

Poleg osnovne teme in metodologije empiričnega raziskovanja pa je prispevkom skupen tudi konceptualni okvir, ki ga eden od urednikov predstavi v samem uvodu (Waldow, 2019). Vsi prispevki namreč bolj ali manj izčrpno operirajo s konceptoma *referenčnih družb* ter *projekcij* (tudi avto projekcij).

Referenčne družbe so tiste nacionalne države, pa tudi celotne regije – denimo Skandinavija ali vzhodna Azija ali pa, nenazadnje in pogosto kot negativna referenca, Balkan – h katerim se države in odločevalci ozirajo, ko snujejo ali legitimirajo lastne politike, in imajo ali negativno ali pozitivno konotacijo, kakor je razvidno tudi iz prispevkov, zbranih v knjigi. Kot opozarja Waldow (ibid.) v svojem prispevku o reakcijah na PISO v Nemčiji, se kot referenčni družbi denimo pojavljata tako Finska kot Vzhodna Azija. Če je Finska v Nemčiji prepoznana kot zgled, ki lahko služi tudi kot model nemških edukacijskih politik, pa so vzhodnoazijske države sicer prepoznane kot izobraževalno uspešne države, od katerih pa se Nemčija pravzaprav nima veliko naučiti, predvsem zaradi določenih značilnosti, ki jih po navadi povezujemo z edukacijo azijskih držav: “intenziven ‘dril’, učenje na pamet, izčrpavajoči preizkusi (pogosto imenovani tudi “testni pekel”), /.../ manko časa za igro ter velik delež ‘senčne edukacije’ (npr. zasebno inštruiranje) ter dopolnilne šole (*cram schools*), ki niso del obveznega masovnega šolanja, kot je japonski *juku*”. Podobno je značilno tudi za Združene države Amerike, kakor v svojem prispevku pokaže

N. Green Saraisky (2019). Kitajski uspeh je tako pripisan istim značilnostim, kot jih Nemčija pripisuje Vzhodni Aziji, pri čemer se pojavljajo tudi specifične reference na kitajsko konfucijansko tradicijo, ki je speta z visokim spoštovanjem do šolanja in učiteljstva, kar naj bi bistveno prispevalo k uspehom kitajskih učenk.

Koncept referenčnih družb je v nadaljevanju dodatno nadgrajen s konceptom projekcij. Slednji opisuje specifičnost nanašanja na referenčne družbe, pri čemer je ključen poudarek ta, da je nanašanje "večinoma odvisno od perspektive, ki prevladuje v kontekstu, iz katerega se nanašanje izvaja, ne od konteksta, na katerega se nanaša. /.../ Dejanski pogoji v prostoru, na katerega se nanaša, so pogosto manjšega pomena." Osnovna funkcija projekcije tako leži v "legitimiranju in delegitimiranju edukacijskih politik in agend v prostoru, iz katerega se projekcije izvajajo" (ibid.). Za projiciranje je pri tem značilno tudi poenostavljanje sistemov ter objektivnih pogojev držav, iz katerih izhajajo, kar se odvija na ozadju različnih mehanizmov, izpostavili pa bomo predvsem tri, ki so pogosto obravnavani tudi v zbranih prispevkih. Prvič, države se pri svojem projiciranju zanašajo na številne nacionalne stereotipe. Ti so denimo prisotni že v zgornjih primerih Amerike in Nemčije ter njihovih projekcijah na Azijo. Zanimivo pa je, kakor denimo kažejo prispevki o Singapurju (Christensen, 2019), Južni Koreji (Lee in Sung, 2019) in Šanghaju (Chua Reyes Jr. in Tan, 2019), da se podobnih nacionalnih stereotipov poslužujejo tudi azijske države same, ki stereotip o pridnih in marljivih Azijcih uporabljajo za kritiko lastnega edukacijskega sistema, pri čemer Finska in Amerika predstavljata tisto utopijo ustvarjalnosti, inovativnosti in kritičnega mišljenja, ki naj je sami ne bi premogli. Drugič, projiciranje je odvisno od regionalnih rivalstev, kar v svojem prispevku o sprejemu PISE v Čilu poudarjata Parcerisa in Verger (2019), ko izpostavljata manko primerjav s sosednjimi državami – fenomen, ki bi ga verjetno tako v medijskem diskurzu kot v političnih dokumentih lahko zasledili tudi pri nas. Tretjič, na projiciranje vplivajo svetovna in specifično geopolitična razmerja moči. Pomen geopolitike za odzivanje na rezultate mednarodnih raziskav, kot je PISA, in nanašanje na referenčne družbe sta v članku verjetno najizraziteje orisana na primeru Avstralije (Lingard in Sellar, 2019). Avstralija se za razliko od ostalih analiziranih držav, ki se na PISA uvrščajo v bližino povprečja, bolj kot na Finsko osredotoča na Azijo. Med najpomembnejše razloge za to, da za Avstralijo referenčno družbo predstavlja predvsem Vzhodna Azija, avtorja (ibid.) navajata predvsem geografsko bližino ter okrepljeno gospodarsko povezanost in sodelovanje obeh kontinentov. Zanimiv primer ponuja tudi Finska, ki v večini držav predstavlja pozitivno referenčno družbo in ki se na svetovni zemljevid v pomembni meri umešča prav po zaslugi svojega

znamenitega izobraževalnega sistema. Kot ena izmed najuspešnejših držav na različnih mednarodnih ocenjevanjih znanja se Finska v mednarodno sodelovanje tako vse bolj vključuje tudi z izvažanjem finskih lekcij o izobraževanju (gl. Seppänen, Rinne, Kauko in Kosunen, 2019). Na pomen svetovnih razmerij moči pa nenazadnje kaže tudi dejstvo, da kljub zavračanju azijskih izobraževalnih politik tako Nemčija kot tudi Amerika vendarle ne moreta spregledati vzhodnoazijskega uspeha, sploh v kolikor je na delu prevladujoča racionalnost, ki edukacijski uspeh poudarja predvsem zaradi njegovih prispevkov k ekonomski rasti in s tem h krepitvi moč nacionalnih držav ali celo regij v veliki globalni neoliberalni igri splošnega tekmovanja (Green Saraisky, 2019; Waldow, 2019).

Kljub temu da prispevki, znotraj enotnega konceptualnega okvirja, orisujejo specifično nacionalne odzive na rezultate raziskave PISA, s čimer bralci pridobivajo vpogled v vselej specifične reakcije, zaznamovane z enkratnimi družbeno-političnimi in kulturnimi konteksti, je iz analiz mogoče razbrati tudi številne skupne poteze omenjenih odzivov. Posebej v državah, ki dosegajo povprečne ali nekoliko nižje rezultate, je PISA pogosto uporabljena kot orodje škandaliziranja nacionalnih izobraževalnih sistemov, s čimer pomembno prispeva k siceršnjim diskurzom krize edukacije. Še bolj zanimivo pa je, da se za večino analiziranih držav, ne glede na njihove konkretne rezultate v raziskavi PISA, izkaže, da PISA in njene lestvice bolj in manj uspešnih držav pravzaprav le redko služijo kot neposreden vzvod ali razlog za sprejemanje obsežnejših edukacijskih reform. PISA na nacionalne politike tako vpliva precej bolj posredno in subtilno – "niso 'gole' številke tiste, ki so relevantne za ustvarjanje politik v edukaciji" (Steiner-Khamsi, 2019). PISA svoje moči ne črpa iz "številke samih, ampak, ker so te številke spete z naracijami", ki povezujejo sedanost s prihodnostjo in so kot takšne kljub tehnicističnemu vtisu, ki ga PISA in podobna orodja skušajo ustvarjati, pravzaprav normativne.

Kot v zaključku zapiše G. Steiner-Khamsi (2019), privlačnost raziskav, kot je PISA, izhaja iz njihove mehke moči upravljanja skozi mednarodne primerjave in domnevno objektivnost podatkov, ki se v sodobnih družbah kaže kot ključni element družbene regulacije in upravljanja. Skladno z dominantno sodobno politično racionalnostjo predstavlja PISA dozdevno objektivno in ideološko nevtralno oceno edukacijskih sistemov. Vprašanja, ki so tako v jedru normativna vprašanja – denimo, kaj je dobra edukacija in kaj je dober edukacijski sistem –, so v okviru takšne racionalnosti obravnavana kot ideološko nevtralni, skoraj tehnični problemi, ki jih je treba "ustvarjalno" rešiti, za kar za začetek potrebujemo predvsem podatke, v nadaljevanju pa učinkovite politike. Kot v enem od prispevkov opozarjata Lingard in Sellar (2019), je "vrednost PISE kot

instrumenta za oblikovanje globalnih diskurzov edukacijskih politik in kot baze dokazov za ustvarjanje politik v različnih nacionalnih kontekstih odvisna predvsem od tega, da dosežke primarno pripisujemo politikam.” Pod krinko suhega in sterilnega pozitivizma je kompleksnost edukacije zreducirana predvsem na tehnični problem, ki išče odpravo svojih težav, objektivni pogoji, kot so razlike med spoli ali socialno-ekonomske neenakosti, pa so prepoznani zgolj kot zunanji dejavniki, ki jih lahko regulirajo taktično zastavljene politike. S tem pa, kot opozarja W. Brown (2015), družbeni sistemi, med njimi tudi edukacija, postanejo v jedru depolitizirani, vprašanja družbenih razmerij moči so praktično prekrita in prikrita, prizadevanja za tovrstne premisleke o edukaciji pa diskreditirana kot premalo konstruktivna, zastarela ipd.

Zbrani prispevki neposredno obravnavajo specifične vidike privlačnosti raziskave PISA pri odločevalcih, brez pretenzije po ponujanju dokončnih odgovorov na to vprašanje. Obsežnejša analiza dominantne politične racionalnosti, ki sloni na zamiku v delovanju moči od vladanja k vladovanju (*governance*) in v jedru katere se nahaja ideja, ki jo je precej nedvoumno artikuliral tudi zgoraj omenjeni vodja strokovne skupine za pripravo bele knjige, ko je izjavil, da se je treba “razvijati, konstantno biti najboljši in tekmovati s svetom” (MMC, 22. januar 2020), pa je skozi nekatera besedila prisotna predvsem posredno in terja neko drugo delo, z drugačnim kategorialnim aparatom.

Literatura

Brown, W. (2015) *Undoing the Demos*. New York: ZONE BOOKS.

MMC. (22. januar 2020) *Ministrstvo za šolstvo: Nova bela knjiga bo odziv na družbene spremembe*. Spletna stran: <https://www.rtv slo.si/slovenija/ministrstvo-za-solstvo-nova-bela-knjiga-bo-odziv-na-druzbene-spremembe/512358> (pridobljeno 18. 7. 2020).

Nika Šušteršič

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.31\(1-2\)215-219](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.31(1-2)215-219)

Orellana Garcia, Pelusa, Baldwin Lind, Paula (ur). *Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls – Field Studies and Methodological Approaches*. Springer International Publishing, 2018.

Branje nam omogoča »stati na ramenih velikanov«, črpati znanje iz zgodovine človeštva in graditi na osnovah, ki so jih postavili tisti pred nami. Kot tako predstavlja četrto dimenzijo človeške evolucije in njegove

pomembnosti ter pomena ne moremo dovolj poudariti, saj je predpogoj za uspeh posameznika in družbe kot celote. A če smo kot družba morda napredovali in osnovna pismenost prebivalstva ni več vprašljiva, je sedaj nastopil čas, da se posvetimo tudi kakovosti branja. Vsem, ki se ukvarjajo z izobraževanjem, je tako skupno vprašanje, kako sam proces opismenjenja in razvoja kakovostnega branja zastaviti na strokovnih temeljih, ki bodo zagotavljali uspešno učenje, mišljenje in napredovanje vsakemu učencu v izobraževalnem sistemu. Po prepričanju avtorjev v tej knjigi raziskovanje dejavnikov motivacije za branje lahko predstavlja tovrsten preboj v opismenjevanju prihodnjih generacij.

Knjiga predstavlja celovit pregled področja motivacije za branje in bralnih dosežkov, v njej pa so predstavljena tako teoretska izhodišča kot tudi konkretne raziskave in metaštudije. Na zanimiv način povezuje teoretične in praktične pristope k spodbujanju in preverjanju branja, poleg tega pa nam omogoči vpogled, koliko spremenljivosti v bralnih dosežkih lahko pojasnimo z dejavniki motivacije. Interdisciplinarno pokrije vsa temeljna področja, povezana z branjem in bralno motivacijo, in tako predstavlja dobro izhodišče za spoznavanje področja.

Najprej je predstavljen splošni pregled področja motivacije in prevladujočih teorij, pri čemer so izpostavljene glavne podobnosti in razlike med njimi. Knjiga teorije razdeli v tri priložnostne kategorije: teorije, ki vključujejo instinkte, potrebe in kot proces izpostavljajo ojačevanje vednja; teorije, ki vključujejo prepričanja, vrednote in cilje, ter tretjo skupino, ki predstavlja nevroznanstvene in nevropsihološke poskuse razumevanja branja in bralne motivacije. S tovrstnim ozadjem je v nadaljevanju lažje slediti dejavnikom, ki vplivajo na motivacijo za branje, saj se običajno teoretsko umestijo v eno od omenjenih skupin teorij.

V knjigi se različni avtorji spoprimejo z vprašanjem razlik med spoloma pri branju in motivaciji. Izpostavijo vpliv napačnih interpretacij in reprezentacij na motivacijo dečkov in deklic in iz zapisov v znanstveni literaturi izluščijo dva glavna miselna vzorca: tiste, ki trdijo, da so deklice v bralnem razumevanju boljše od fantov, in druge, ki trdijo, da razlik med spoloma ni. Z zgodovinskim pregledom raziskav in ugotovitev nakažejo, da do konca prve polovice dvajsetega stoletja raziskovalci ne odkrivajo nobenih razlik med spoloma. Temu sledi obdobje, ko se te razlike poudarja in celo razume kot naravno danost.

Ne glede na to, da razkorak med dečki in deklicami pri branju niha glede na specifično komponento branja, ki jo testiramo, pa usmerjanje pozornosti izključno na zaostajanje dečkov ali na drugi strani na visoke dosežke deklic spodbuja stališča, ki lahko vplivajo na navdušenje in vztrajnost učencev obeh spolov in s tem na njihovo motivacijo za branje. Dekleta

imajo v večini raziskav v povprečju boljši dosežek pri branju, a tu ne gre za kako skrivnost; dekleta imajo namreč bolj pozitiven odnos do branja, preberejo več knjig, bolje berejo in imajo bolj razvito »bralno samopodobo« (ang. *self-concept*). Ko enkrat upoštevamo omenjene dejavnike, spol ne pojasnjuje več spremenljivosti v bralnih dosežkih.

Knjiga nas tudi uči, da pelje pot do višje motivacije fantov za branje preko spodbujanja branja vseh, tudi deklet. Npr. raziskovalci poročajo o večjem zadovoljstvu ob branju in višjih dosežkih tako fantov kot deklet na šolah, kjer je delež deklet večji. Do tega pride, ker imajo dekleta več socialnih stikov in v povprečju več prijateljev, v akademskem vrstniškem okolju z več dekleti pa je več podpore branju, ki je tudi bolj cenjeno.

Zelo zanimiv del knjige je posvečen okoljskim dejavnikom, ki vplivajo na motivacijo učencev za branje – družini s socialnimi, ekonomskimi in kulturnimi značilnostmi, vplivu sovrstnikov in vplivu države (družbe), v kateri živijo. Presenetljiva je npr. ugotovitev o razlikah v tem, kako fantje in dekleta izkoristijo socialno-ekonomski potencial svojega družinskega okolja. Po raziskavah sodeč fantje več pridobijo od izobraževalnih virov, ki so na voljo doma, dekleta pa bolje izkoristijo socialni kapital družine (npr. multikulturene stike družine z okoljem).

Knjiga poudarja pomen majhne razslojenosti v družbi oziroma vpliv neenakosti. Ne gre le za življenje pod pragom revščine in prikrajšanost za osnovne dobrine na eni strani in zelo visok SES na drugi strani, ampak za splošno dobrobit. Večja enakost namreč predstavlja tudi večjo enakost izobraževalnih virov. Ker z naraščanjem količine virov dosežki ne naraščajo linearno, ampak pride do zmanjševanja učinka (angl. *diminishing return*), je pomembno, da ima kar največji del populacije zagotovljen relativno pester osnovni nabor virov. To ima pozitiven učinek tudi zaradi posledičnih socialnih interakcij med učenci, saj se človek raje družijo s sebi podobnimi, in če so si učenci z vidika družbene (ne)enakosti bolj podobni, potem se na ta način povečuje tudi socialna interakcija med njimi in vsi bolj napredujejo, povezanost dosežkov z značilnostmi družinskega okolja pa je nižja. Zanimivo je v državah z večjo izkazano družbeno enakostjo običajno razkorak v dosežkih v prid deklet večji, saj širok javni nabor izobraževalnih virov, ki je dostopen vsem, bolj koristi njim oziroma ga bolje izkoristijo.

Cilj šolanja mora biti motiviranje vseh učencev za branje. Ker gre za večino, ki jo posameznik začne pridobivati že v otroštvu, je zelo pomembno usklajeno in tvorno sodelovanje staršev in šole. Pomembna je usklajenost, saj le v pozitivnem okolju spodbud in primerne zahtevnosti nastajajo izkušnje uspeha, ki ojačujejo zaznavo lastne uspešnosti pri branju in spodbujajo tako motivacijo kot druge značilnosti, ki vodijo učenca do uspešnega bralca.

Starši z višjo izobrazbo bodo v povprečju bolje strukturirali otrokov čas, organizirali redne urice za branje, pohvalili in nagradili otroke za izkazan trud in jim pomagali ozavestiti posledice nezavzetosti. Na ta način bodo spodbujali zavzetost in motivacijo, vztrajnost in učne navade in posledično tudi višje dosežke pri usvajanju branja. Ker pa vsi učenci ne izhajajo iz enakega okolja, se mora šola truditi tovrstne pogoje nuditi kar največ otrokom in tako zagotavljati visoke dosežke za vse učence.

V sklepnem delu knjige so opisane posamezne konkretne raziskave na polju motivacije za branje. Prva raziskava npr. izpostavlja pomen motivacije za branje v vrtcu in prvih letih šolanja, še posebno za otroke, ki jim branje dela težave. Druga raziskava ima podobno raziskovalno vprašanje, a nekaj let starejše učence (3., 4. in 5. razred), in ugotavlja, kako iz leta v leto raste delež variance bralnega dosežka, ki ga pojasnjuje učenčeva zaznava lastne učinkovitosti branja (angl. *self-concept*). Ostale raziskave predstavljajo podobne ugotovitve, a v različnih kontekstih (Finska, Tajvan) in pri različno starih učencih. Več raziskav osvetli tudi pomen različnih pristopov k poučevanju, ki spodbujajo bralno motivacijo, in pomen privlačnosti učnega gradiva za mlade bralce, specifično tudi za fante.

Knjiga je na eni strani zelo zanimiva za raziskovalce v polju branja, bralne motivacije in dejavnikov, ki vplivajo na branje (in bralno motivacijo), na drugi strani pa tudi za šolnike, starše in vse, ki se z branjem svojih otrok in učencev srečujejo neposredno v vsakodnevnih situacijah. Zelo konkretni in kakovostni opisi ugotovitev o značilnostih okolja, ki prispevajo k motivaciji za branje, ter raziskave o uspešnih pristopih poučevanja namreč nudijo veliko priložnosti za dobro razumevanje vplivov navedenih dejavnikov in omogočajo pripravo konkretnih aktivnosti, ki lahko motivacijo povečujejo. Z naborom tako teoretičnih kot empiričnih tem knjiga ustvari kritično maso, iz katere je lažje izluščiti trenutno aktualna spoznanja o motivaciji za branje in jih umestiti v prakso. Učenci, pa naj gre za fante ali dekleta, se namreč učijo na različne načine in en sam pristop ne deluje za vse. S primerno diferenciacijo pa lahko napredujejo vsi.

Gašper Cankar

Chung, Jennifer, *PISA and Global Education Policy – Understanding Finland's Success and Influence*. Leiden: Koninklijke Brill NV, 2019.

Izobraževanje v kontekstu globalizacije ne zaostaja za drugimi javnopolitičnimi področji in se prav zaradi nje precej spreminja. Posledica globalizacije je med drugimi mobilizacija, ki pa jo je moč zaznati tudi v razvoju izobraževanja in izobraževalnih politik, saj prehajanje idej in značilnosti iz enega izobraževalnega sistema v drugega še nikoli ni bilo tako intenzivno. Mobilizacijo omogočajo primerjave izobraževalnih sistemov in javnih izobraževalnih politik, ena izmed takšnih primerjav pa je tudi raziskava PISA. Raziskavo PISA vodi OECD, ki države razvršča na podlagi rezultatov in uspešnosti petnajstletnikov na področju naravoslovja, matematike in branja, in sicer na podlagi dosežkov pri različnih nalogah, s katerimi preverja uporabo v šoli pridobljenega znanja v različnih problemsko zasnovanih situacijah.

Knjiga *PISA and Global Education Policy – Understanding Finland's Success and Influence* dokazuje, da je raziskava PISA veliko več kot le pridobivanje podatkov o uspešnosti izobraževalnih sistemov in razvrščanje držav. Njen vpliv se širi tudi na politična polja in gospodarstvo. Rezultati prvega cikla raziskave leta 2000 so »povečali« Finsko, ki se je izmed vseh sodelujočih OECD držav odrezala najbolje, in jo predstavili širšemu svetu kot vzor izobraževalnega sistema. Začelo se je množično romanje pedagogov, strokovnjakov in snovalcev javnih politik na Finsko z namenom iskanja odgovora na vprašanje, kako jim uspe. Tudi Jennifer Chung si je v ocenjevanju knjige postavljala isto vprašanje.

Avtorica je knjigo razdelila na 10 poglavij, kjer se v začetku osredotoči na finsko zgodovino, finski izobraževalni sistem – njegove prednosti in slabosti, na OECD in raziskavo PISA samo po sebi ter problematiko prenosa javnih politik. V drugem delu pa različni strokovnjaki (npr. dva bivša finska ministra za izobraževanje, učitelji, ravnatelji in zaposleni na OECD) predstavijo svoje izkušnje, znanje in poglede na raziskavo PISA, izobraževalne sisteme in prenose idej iz finskega izobraževalnega sistema v druge.

V začetku knjige avtorica predstavi raziskavo PISA in njen širši pomen v globalnem kontekstu. Raziskava PISA je namreč veliko več kot le razvrščanje izobraževalnih sistemov sodelujočih držav. Rezultati raziskave PISA oblikujejo standarde, norme in načine ocenjevanja ter spodbujajo države k nenehni (samo)evalvaciji in napredku. Poseben poudarek v knjigi je namenjen povezanosti izobraževanja in gospodarstva. Predpostavlja se namreč, da države z boljšim ekonomskim standardom vlagajo več sredstev v razvoj izobraževanja oziroma da bolj kakovostno izobraževanje

pozitivno pripomore k razvoju gospodarstva. Ta začaran krog predstavlja predpostavko, da razvoj izobraževalne politike odraža gospodarstvo države in posledično njen pomen in vpliv na globalni ravni. Pri tem pomembno vlogo odigrajo mednarodne primerjave, saj državam kažejo smernice razvoja, področja možnih izboljšav in primere drugih držav. Vsekakor pa je treba na mednarodno raziskavo, kot je PISA, gledati tudi kritično, saj narekuje standarde izobraževalne politike in učenja po svojih vrednotah in smernicah, s čimer pa lahko zanemarija pomen nacionalnih potreb in vlogo nacionalnih držav pri oblikovanju nacionalnih izobraževalnih politik. Prvo poglavje se zaključí z oceno, da imajo mednarodne raziskave znanja, vključno s PISA, veliko vlogo pri razvoju izobraževanja in globalnega sveta nasploh, zato tako množičen odziv na rezultate in izreden interes za preučevanje finskega izobraževalnega sistema ni presenečenje.

Avtorica nadaljuje s sliko razvoja finske zgodovine, torej od prvih naseljencev do velike krize v 90. letih prejšnjega stoletja. Opiše trpko zgodovino ljudstva, ki živi v težkih naravnih in družbenih razmerah. Vremenski pojavi Finski ne prizanašajo, hkrati pa so tudi družbene razmere terjale svojo ceno. Finska je bila 600 let namreč pod švedsko oblastjo, kasneje pa je postala še bojišče med Švedi in Rusi in posledično pristala pod rusko oblastjo. Leta 1917 se je Finska osamosvojila ter izvolila prvega demokratično izvoljenega socialističnega predsednika vlade. Zgodovinski razvoj je pustil hude posledice – revščino, brezposelnost in razzslojenost družbe na »bele in rdeče«, kar je postalo povod za državljansko vojno, iz katere je Finska prišla stabilnejša in močnejša. To je bila dobra popotnica za drugo svetovno vojno. Velik pokazatelj urejenosti in karakterja države je dejstvo, da je Finska prva poravnala svoj denarni dolg zaradi vojne in od takrat naprej razvijala različne socialne politike, od pokojninske do izobraževalne, ter s tem postala vzor mnogim državam. Kasneje, po letu 1990, je Finsko udarila nova kriza, tokrat finančna, zaradi zaprtja mej z Rusijo. Finska se je tako usmerila v izboljšanje odnosov z zahodom in vstopila v EU. Vse to dela finsko državo finsko in vpliva na ureditev, organiziranost ter način delovanja tako države kot prebivalcev. Sami temu pravijo *sistu*, kar je izraz, ki zajema njihov edinstveni jezik, politiko, religijo, družbo, torej vse, kar je edinstvenega na Finskem in tamkajšnjih prebivalcih. Avtorica trdi, da je zgodovina oblikovala družbo v eno izmed boljših na svetu, hkrati tudi religija ni bila v nasprotju z državo, temveč sta skupaj kazali pot razvoja. Tako finska politika kot religija namreč ideološko podpirata egalitarizem, enakost med spoloma, močne socialne politike in stremita k izboljšanju položaja vsakega posameznika.

Takšen razplet zgodovinskih in družbenih dogodkov je na Finskem omogočil oblikovanje kakovostnega izobraževalnega sistema že od 60.

let prejšnjega stoletja dalje. Razvoj izobraževanja na Finskem je bil počasen, spremembe pa premišljene in načrtovane. Avtorica v knjigi izpostavlja tudi najpomembnejše komponente finskega izobraževalnega sistema. Finski šolski sistem temelji na egalitarizmu: vsak učenec ima enake možnosti dostopa do izobraževanja vse od osnovne šole do univerze in naprej, na Finskem so enotne šole za vse učence, zelo malo je zasebnih šol, učenci v šoli niso ločeni po spolu, tudi učenci s posebnimi potrebami so vključeni v redne šole. Učenci so v šolah relativno malo časa, povprečno 30 ur tedensko, saj se Finci zavedajo pomembnosti prostega časa in tudi zimskih razmer, ko se noč začanja precej zgodaj. Izobraževalni sistem je zelo decentraliziran. Država nad učitelji ne izvaja nadzora, osnovni kurikulum je postavljen s strani države, ki pa ga dopolnjuje lokalna oblast, šola, v največji meri pa učitelji sami glede na potrebe učencev. Sami določajo tudi metode in pristope v razredu, način ocenjevanja, izbirajo gradivo; pri tem niso pretirano nadzorovani, obremenjeni z birokracijo in inšpekcijskimi nadzori s strani oblasti. Izobraževalni sistem na ta način lahko deluje s sposobnimi in dobro usposobljenimi učitelji ter pedagoškimi delavci. Avtorica v knjigi nameni dober del opisu izobraževanja učiteljev, ki je zelo zahtevno. Univerza sprejme le najboljše dijake in dijakinje in stremi k temu, da lahko učitelji postanejo le najbolj sposobni pedagogi, ki omogočajo vrhunsko izobraževanje otrok. Izobrazba ima v finski družbi velik pomen, biti učitelj je častno, poklic je spoštovan in se glede na simbolni družbeni položaj uvršča med zdravnike in pravnike.

V drugem delu knjige se avtorica obrača k bolj politološkemu pogledu na raziskavo PISA in opisuje vlogo finskega načina izobraževanja v svetu. Z rezultati raziskave PISA 2000 je bilo konec ugibanj, katera država ima najboljše izobraževanje, saj raziskava PISA ne preverja kurikularnih znanj, temveč uporabo v šoli pridobljenih znanj v različnih problemsko zasnovanih kontekstih. Raziskava PISA ponudi podatke, države pa jih lahko interpretirajo same. OECD, upoštevajoč rezultate raziskave PISA, državam ponudi tudi smernice in priporočila, vendar države upoštevajo le tisto, kar same želijo. Države se lahko torej odločijo za reforme ali manjše popravke, lahko prenesejo politike iz drugih sistemov ali pa smernic in priporočil enostavno ne upoštevajo. Pri reformah, izhajajočih iz rezultatov raziskave PISA, avtorica na podlagi teoretičnih pristopov opozarja, da se države navadno osredotočijo na izboljšanje poučevanja učencev s slabšimi učnimi sposobnostmi, a dokazano je, da se lahko osredotočijo na oboje, boljše in slabše učence, kar lahko na ravni izobraževalnega sistema kot celote prinese velik napredek. Tekom knjige poudarja še slabosti hitrih popravkov, da bi zadovoljili nadaljnje visoke uvrstitve na mednarodnih lestvicah. Tovrstni pristop je namreč nepremišljen,

narejen brez analiz in brez zavedanja o posledicah. Tudi prenosi javnih politik iz drugih držav imajo svoje slabosti, kot tudi prednosti. Avtorica v tem poglavju predstavi razsežnosti prenosa javnih politik, od teoretičnih pristopov do praks tekom zgodovine. Opisuje različne pristope k prenosu javnih politik, smernice in tudi korake, ki so v pomoč pri odločitvi za teme, in sam proces prenosa v praksi. Vsebina poglavja daje bralcem vpogled v kompleksnost odločitve za prenos javnih politik in posledice, ki jih lahko le-ta nosi. Opozarja tudi, da izobraževanje in izobraževalne politike niso imuni na politične igre in so lahko izrabljeni za navajanje »laži« ter krepitev politične moči. Avtorica izpostavi primer Japonske, kjer so mediji prirejali rezultate raziskave PISA, da bi širša javnost podprla politične odločitve. Primer pa ni osamljen, zato je avtorica v knjigi predstavila paleto odzivov na rezultate raziskave PISA, zgrešene prenose javnih politik in tudi nekatere uspešne. Vsak zase je vreden vpogleda in preučevanja, učnja iz napak in zgodb o uspehu.

In končno, kaj je skrivnost Fincev, da dosegajo tako dobre rezultate? Kot pravi ena izmed intervjuvanih učiteljic: skrivnosti ni. Finska je skuppek mnogih komponent in lastnosti, ki ustrezajo merilom raziskave PISA. To lahko trdimo, saj v drugih mednarodnih raziskavah znanja ni uvrščena na najvišja, toda še vedno na visoka mesta. Ne glede na to je Finska edinstven primer kot država, družba ter izobraževalni sistem, predstavljena knjiga pa nam razkriva poglobljen vpogled v vsak posamezen košček tega sistema, ki skupaj tvorijo nedvomno dovršeno celoto, ta pa predstavlja zgled izobraževalnim sistemom širom sveta.

Knjiga je dobra popotnica političnim odločevalcem, saj ponuja na enem mestu zbrane teoretične pristope in dosedanje izkušnje glede prenosa javnih politik; prav tako politologom in strokovnjakom na področju pedagogike, ki lahko preko knjige spoznavajo smernice poučevanja na Finskem ter ostale pedagoške pristope, pa tudi vsem, ki jih zanimajo finska družba, zgodovina in njihov izobraževalni sistem. Vse zgoraj opisano je le delček nadvse zanimive in bogate vsebine knjige, ki je rezultat dolgoletnega dela in raziskovanja avtorice na področju nordijskih izobraževalnih sistemov. Knjiga prinaša nove razsežnosti politološkega znanja, pa tudi splošne razgledanosti in zanimivih dejstev, ter pripomore k drugačnemu pogledu na vsakodnevna dogajanja ter razvoj sveta v globalnem pomenu.

Urška Koritnik

DOI: [https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.31\(1-2\)223-226](https://www.doi.org/10.32320/1581-6044.31(1-2)223-226)

Povzetki/Abstracts

Klaudija Šterman Ivančič and Melita Puklek Levpušček

BRANJE MLADIH LETA 2009 IN LETA 2018 TER RAZLIKE V BRANJU GLEDE NA SPOL IN IZOBRAŽEVALNI PROGRAM

V članku so predstavljene bralne značilnosti mladih, kot jih na mednarodni ravni proučuje organizacija OECD v okviru raziskave PISA. Glede na to, da je bilo v raziskavah PISA 2009 in 2018 poudarjeno področje merjenja bralna pismenost, sva avtorici ugotavljali, ali je v omenjenem obdobju prišlo do razlik v motivaciji za branje, pogostosti branja določene vrste gradiva, bralnih dejavnosti na spletu in oceni uporabnosti različnih metakognitivnih bralnih strategij pri slovenskih 15-letnikih ($n = 6073$ v 2009; $n = 6401$ v 2018). Prav tako naju je zanimalo, ali lahko razlike v omenjenih bralnih značilnostih mladih potrdimo tudi znotraj posameznih izobraževalnih programov. Izsledki pričujočih analiz kažejo, da so v primerjavi z letom 2009 dijaki in dijakinje v letu 2018 manj brali za zabavo, manj uživali v branju, v manjši meri ocenili uporabnost bralnih strategij povzemanja besedila, bistveno manj posegali po branju revij, časopisov in stripov, hkrati pa bistveno več iskali informacije na spletu. Dijakinje v vseh štirih vrstah izobraževalnih programov so poročale, da v primerjavi z dijaki več časa namenijo branju za zabavo, da je branje njihov pomemben konjiček in da v večji meri berejo leposlovje, medtem ko je za dijake v večji meri značilno branje knjig, ki niso leposlovje. Med dijakinjami in dijaki v različnih izobraževalnih programih ni razlik v branju na spletu, različne bralne aktivnosti pa se v obeh ciklih raziskave povezujejo z nadpovprečnimi bralnimi dosežki na preizkusu PISA. Izziv pedagoške stroke vidiva v krepitvi notranjega interesa za branje pri mladih, v spodbujanju

socialnega konteksta branja v mladostniškem obdobju, seznanjanja mladih z učinkovito uporabo različnih bralnih strategij ter v ustvarjanju kakovostnih spletnih učnih gradiv z uporabnimi vsebinami.

Ključne besede: raziskava PISA, bralne značilnosti mladih, motivacija za branje, razlike po spolu, razlike po izobraževalnem programu

READING OF THE YOUTH IN 2009 AND 2018: DIFFERENCES ACCORDING TO GENDER AND NATIONAL STUDY PROGRAMME

The article presents reading characteristics of 15-year olds, as assessed in the OECD PISA study. Since reading was the major domain of assessment in PISA 2009 and 2018 cycles, we investigated differences in the results in the following areas: reading motivation, frequency of reading specific reading materials, reading activities on-line, and the assessment of the usefulness of metacognitive reading strategies. The analysis was carried out on a PISA sample of Slovenian 15-year olds ($n = 6073$ in 2009; $n = 6401$ in 2018). Besides the differences in reading motivation and other reading factors between the two PISA cycles, we were also interested in if these factors differ according to gender and national study programme. The results of the present study show that in PISA 2018, compared to PISA 2009, Slovenian 15-year olds reported less enjoyment in reading, less time spent reading for enjoyment, they assessed the metacognitive reading strategies to summarize information as less useful, and they also reported significantly lower levels of reading newspapers, magazines and comic books. On the other hand, they reported more frequent searches for particular information on-line. Compared to boys, girls from all national education programmes reported higher levels of enjoyment in reading, they more often perceived reading as an important hobby and reported more frequent reading of fiction books. On the other hand, boys reported more frequent reading of non-fiction books. The results of the present study also showed no significant differences between boys and girls within a particular study programme in reading activities on-line. Furthermore, the majority of these activities were associated with above-average results in both PISA cycles. We see a challenge for the teaching profession in Slovenia in strengthening the interest for reading in youth, encouraging the social context of reading, empowering them with knowledge of the efficient use of different reading strategies and creating quality on-line learning materials with applicable content.

Key words: PISA study, reading characteristics of youth, reading motivation, gender differences, differences in national study programmes

Sonja Pečjak

BRALNA PISMENOST V RAZISKAVI PISA 2018 – PSIHOLOŠKI
VPOGLED IN INTERPRETACIJE DOSEŽKOV SLOVENSКИH
UČENCEV

Prispevek predstavlja preplet in analizo že objavljenih rezultatov študije bralne pismenosti PISA 2018 z lastno sekundarno analizo povezanosti nekaterih dejavnikov z dosežki v bralni pismenosti pri več kot 6000 slovenskih učencih. Članek je vsebinsko členjen v tri dele.

V prvem delu osvetlimo splošni dosežek v bralni pismenosti pri slovenskih 15-letnikih z vidika prizadevanj šolskega sistema (Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport) in Zavoda RS za šolstvo za razvoj te pismenosti v zadnjih dveh desetletjih ter izpostavimo nekatere sistemske premike za spodbujanje razvoja bralne pismenosti (npr. Priporočila Sveta za razvoj ključnih kompetenc; Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030).

V drugem delu prispevka poskušamo pojasniti velike razlike v bralnih dosežkih in motivaciji za branje med spoloma pri slovenskih učencih. S pomočjo biopsihosocialnega modela (Halpern, 2012) in raziskav, ki kažejo na izvore razlik med spoloma, pokažemo na nekaj kritičnih točk v razvoju bralne pismenosti ter na možne poti za zmanjševanje teh razlik.

V tretjem delu prispevka pa izpostavljam nekatere značilnosti spodbudnega učnega okolja pri slovenščini za razvoj bralne pismenosti, tako kot jih zaznavajo učenci (entuziazem učitelja, zaznana učna in čustvena podpora učitelja ter nudenje povratne informacije učencem), in jih primerjamo z zaznanim učnim okoljem učencev v drugih državah OECD. Pri tem opozarjamo na previdnost pri interpretaciji rezultatov, še zlasti pri (direktnem in vzročnem) povezovanju med nekaterimi značilnostmi učiteljev in posameznimi spremenljivkami pri učencih – bralni motivaciji in dosežkih v bralni pismenosti.

Ključne besede: bralna pismenost, slovenski učenci, razlike med spoloma, bralna motivacija, spodbudno učno okolje

READING LITERACY IN PISA 2018 – PSYCHOLOGICAL INSIGHT
AND INTERPRETATION OF THE RESULTS OF SLOVENE
STUDENTS

The paper presents an interweaving and analysis of the already published results of the PISA 2018 reading literacy study with our own secondary analysis of the relations between certain factors and achievement in reading literacy in more than 6,000 Slovenian students. The content of the article is divided into three parts.

In the first part, we highlight the general achievement in reading literacy amongst Slovenian 15-year-olds in terms of the efforts of the school system (Ministry of Education, Science and Sport) and the National Education Institute Slovenia for the development of this literacy in the last two decades. We also highlight some systemic changes for enhancing the development of reading literacy (e.g., Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning; the National Strategy for the Development of Reading Literacy for the period 2019-2030).

In the second part of the article, we try to explain the substantial differences in reading achievement and motivation in Slovenian students with regard to gender. Using a biopsychosocial model (Halpern, 2012) and research pointing to the origins of gender differences, we point to some critical areas in the development of reading literacy and to possible ways to reduce these differences.

Finally, we emphasize some characteristics of a stimulating learning environment in the Slovenian language course for the development of reading literacy, as perceived by students (teacher enthusiasm, perceived learning and emotional support of teachers and providing feedback to students) and compare them with the perceived learning environment of students in other OECD countries. We draw attention to caution in the interpretation of the results, especially in the (direct and causal) relationships between some teacher characteristics and students' individual variables - reading motivation and achievement in reading literacy.

Keywords: reading literacy, Slovenian students, gender differences, reading motivation, stimulating learning environment

Marjan Šimenc and Mojca Štraus

IMA MISELNOST O NESPREMENLJIVOSTI INTELIGENTNOSTI UČINEK V NEUSTREZNI BRALNI SAMOPODOBI?

Da prepričanja o (ne)spremenljivosti inteligentnosti pomembno vplivajo na spoznavne procese in učenje posameznika, sodi med dvajset najpomembnejših psiholoških načel za poučevanje in učenje mladih (APA, 2015). Raziskovanje teh prepričanj, katerih pole poimenujemo fiksna oziroma razvojna miselnost, nakazuje, da lahko fiksna miselnost predstavlja pomembno oviro za uspešno učenje. V članku na osnovi podatkov PISA 2018 raziskujemo pojavnost fiksne miselnosti med slovenskimi 15-letniki, osrednje zanimanje pa posvečamo kontekstu, ki ga ti miselnosti oblikujeta za odnos med bralno pismenostjo in bralno samopodobo. Ukvarjamo se z vprašanjem, ali se razlikujejo bralne samopodobe približno enako

bralno pismenih učencev, vendar z različnimi miselnostmi. Glede na značne razlike med spoloma pri branju vprašanje naslavljam ločeno po spolu. V raziskavi smo ugotovili, da glede sprejemanja fiksne miselnosti med spoloma ni razlik, to miselnost pa nekoliko pogosteje sprejemajo učenci z nižjimi bralnimi dosežki v primerjavi z učenci z višjimi dosežki. Znano je, da imajo dekleta in fantje na splošno različno bralno samopodobo, v naših analizah pa smo ugotovili tudi razlike znotraj spolov, ki so povezane z miselnostjo: dekleta oziroma fantje z razvojno miselnostjo so v povprečju bolj bralno pismeni in imajo višjo samopodobo ter bolj uživajo v branju od deklet oziroma fantov s fiksno miselnostjo. Ko te primerjave omejimo na podobno šibko bralno pismene, se pokaže, da imajo povprečno šibki bralci in bralke podobno samopodobo o bralni kompetentnosti ne glede na miselnost, ki jo sprejemajo, njihovo zaznavanje težav pri branju nasploh in na preizkusu branja PISA pa se med tistimi z razvojno in tistimi s fiksno miselnostjo zelo razlikuje. Medtem ko povprečno šibke bralke z razvojno miselnostjo zaznavajo (znotraj obravnavane skupine šibkih bralcev in bralk) povprečen obseg težav tako pri branju nasploh kot na preizkusu PISA, povprečno šibke bralke s fiksno miselnostjo teh težav zaznavajo več – ne glede na to, da so bile na preizkusu branja PISA enako uspešne. Povprečno šibki bralci obeh miselnosti poročajo o manj težavah pri branju nasploh od deklet, četudi so njihovi dosežki na preizkusu branja PISA podobni. O manj težavah na preizkusu PISA pa poročajo povprečno šibki bralci z razvojno miselnostjo, medtem ko tisti s fiksno miselnostjo poročajo o podobnem obsegu teh težav kot povprečno šibke bralke z razvojno miselnostjo. Zdi se torej, da fiksna miselnost negativni učinek izkazuje predvsem v neustreznem prepoznavanju lastnih primanjkljajev.

Ključne besede: fiksna in razvojna miselnost, bralna pismenost, bralna samopodoba, raziskava PISA.

DOES THE MINDSET ABOUT FIXED INTELLIGENCE HAVE AN EFFECT ON INADEQUATE READING SELF-CONCEPT?

Recognition that students' beliefs or perceptions about intelligence and ability affect their cognitive functioning and learning is amongst the top twenty psychological principles for teaching and learning of young people (APA, 2015). Research into these beliefs, which are named fixed versus growth mindset, suggests that a fixed mindset represents an important barrier to successful learning. In our paper, we use the PISA 2018 data to investigate the occurrence of a fixed mindset amongst Slovenian 15-year-olds, and, as a focus of the paper, the context that the mindset forms for the relationship between actual ability and self-concept. We address the

question of whether there is a difference in reading self-concepts for students with similar reading literacy but different mindsets.

We found that there are no gender differences in the proportion of students with fixed mindsets and, as expected, somewhat higher proportions of low-achieving students have fixed mindsets in comparisons with high-achieving students. Differences amongst reading self-concepts of boys and girls are well-known. Our analyses further revealed the within-gender differences in self-concepts between those with fixed and those with growth mindset; girls or boys with a growth mindset have, on average, higher reading literacy, higher self-concept and enjoy reading more than girls or boys with a fixed mindset. If these comparisons are further adjusted only to students with similarly low levels of reading literacy, we find that students with average-low reading literacy have a similar self-concept of reading competence regardless of their mindset, their perceptions of how many difficulties they have in reading in general and on the PISA reading test are, however, very different. While girls with average-low reading literacy and a growth mindset are perceived to have an average (within the group of average-low readers) amount of problems in both reading in general and in the PISA test, girls with average-low reading literacy and a fixed mindset are perceived to have more of such problems – despite being similarly successful on the PISA test. Boys with average-low reading literacy of both mindsets reported fewer difficulties in reading in general than girls – even though their reading achievements are similar. However, fewer problems on the PISA test were reported by boys with average-low reading literacy and a growth mindset, while those with a fixed mindset, interestingly, reported a similar amount of these problems as girls with average-low reading literacy and a growth mindset. The effects of a fixed mindset therefore seem to show in some cases in an inappropriate self-assessment of reading problems.

Key words: Fixed and growth mindset, reading literacy, reading self-concept, PISA study

Neja Markelj in Vedrana Sember

POVEZANOST ŠOLSKE KLIME Z ZAZNAVANJEM ZADOVOLJSTVA Z ŽIVLJENJEM SLOVENSКИH MLADOSTNIKOV V RAZISKAVI PISA 2018

Zaznavanje zadovoljstva z življenjem je odvisno od subjektivnih značilnosti posameznika na eni strani ter od okoljskih dejavnikov na drugi strani. Šolska klima je močno povezana z vsakdanjim doživljanjem in samovrednotenjem 15-letnikov, učitelji pa so pomembni odrasli v tem okolju, ki lahko usmerjajo in prevrednotijo njihove občutke ter prepričanja. V

prispevku nas je zanimalo, kateri so najpomembnejši napovedniki zadovoljstva z življenjem v šolskem okolju. Metodo multiple regresijske analize smo izvedli na podatkih raziskave PISA 2018. V analizo je bilo vključenih 4810 15-letnikov. V model smo vključili sedem indeksov: občutek pripadnosti šoli, pogostost medvrstniškega nasilja, disciplino med poukom slovenščine, navdušenje učitelja pri pouku slovenščine, zaznavo učiteljeve opore pri pouku slovenščine, usmerjeno poučevanje med poukom slovenščine in zaznavo povratne informacije. Dobili smo statistično značilen model petih pomembnih dejavnikov šolske klime, ki pojasni 12,1 % skupne variance zadovoljstva z življenjem. 15-letniki so z življenjem bolj zadovoljni, kadar občutijo večjo pripadnost šoli, kadar zaznavajo ali doživljajo malo vrstniškega nasilja, kadar zaznavajo oporo s strani učiteljev med poukom, dobijo natančne usmeritve za delo in dobijo formativno povratno informacijo.

Ključne besede: šolska klima, zadovoljstvo z življenjem, mladostniki, PISA 2018

CONNECTEDNESS OF THE SCHOOL CLIMATE AND PERCEIVED LIFE-SATISFACTION OF THE SLOVENE YOUTH IN PISA 2018

Life satisfaction depends, on the one hand, on the subjective characteristics of the individual and on the other hand on environmental factors. The school climate is strongly connected with the adolescents' everyday experience and self-evaluation, and teachers are important adults in this environment who can enhance their feelings and beliefs. We were interested in the main predictors of life satisfaction in the school environment. The multiple regression analysis was conducted on the PISA 2018. The analysis included 4810 15-year-olds. We included seven predictors in the model: a sense of belonging to the school, the frequency of peer violence, the disciplinary climate, the teacher's enthusiasm, the teacher's support, teacher-directed instruction and the teacher's feedback. The five-predictor model explains 12.1% of the total variance in life satisfaction and is statistically significant. Adolescents are more satisfied with their lives when they experience higher school belonging, when they perceive or experience less violence from peers, when they perceive or experience support from teachers during lessons, when they receive precise instructions for their work and when they receive formative feedback.

Key words: school climate, life satisfaction, adolescents, PISA 2018

Mojca Štraus and Klaudija Šterman Ivančič

NAPOVEDNIKI DOŽIVLJANJA MEDVRSTNIŠKEGA NASILJA
Z VIDIKA SLOVENSКИH 15-LETNIKOV: RAZLIKE PO SPOLU
MED LETI 2015 IN 2018

Slovenski 15-letniki so že leta 2015 v okviru raziskave PISA poročali o dokaj pogostem doživljanju različnih oblik medvrstniškega nasilja. Rezultati raziskave iz leta 2018 so to potrdili: 21 % učencev in učenk je poročalo, da so najmanj nekajkrat mesečno žrtev medvrstniškega nasilja, kar pomeni, da se je omenjeni delež od leta 2015 povečal za 4 odstotne točke. Glede na omenjeno smo želeli problematiko podrobneje raziskati, in sicer nas je v prispevku zanimala pogostost doživljanja medvrstniškega nasilja učencev in učenk v Sloveniji v letih 2015 in 2018, razlike po spolu ter učinki občutka sprejetosti v šoli, zaznane čustvene opore staršev in bralnih dosežkov na zmanjševanje obetov doživljanja medvrstniškega nasilja. Analize smo opravili na podatkih raziskave PISA 2015 ($n = 6406$) in 2018 ($n = 6401$), in sicer z metodo logistične regresije. Rezultati študije kažejo, da je leta 2015 o doživljanju medvrstniškega nasilja poročala približno četrtnina deklet in tretjina fantov. Leta 2018 je delež deklet ostal podoben (višji za 3 odstotne točke), delež fantov, ki so poročali o doživljanju medvrstniškega nasilja, pa se je povečal kar na 42 odstotkov. Tako za dekleta kot fante v obeh letih občutek pripadnosti in sprejetost v šoli ter zaznana čustvena opora staršev zmanjšujeta obete doživljanja medvrstniškega nasilja, pomemben učinek na to zmanjševanje pa izkazujejo tudi bralni dosežki, vendar z izjemo pri fantih v letu 2015. Napovedniki zmanjševanja obetov doživljanja medvrstniškega nasilja med letoma 2015 in 2018 so različni predvsem za fante, in sicer je pojasnjevalna moč modela v letu 2018 precej višja: bralni dosežek ima za razliko od leta 2015 statistično pomemben učinek na zmanjševanje obetov doživljanja medvrstniškega nasilja, učinek občutka sprejetosti v šoli na zmanjševanje teh obetov pa je večji. Razlog za slednje je lahko v boljšem prepoznavanju različnih oblik medvrstniškega nasilja na šolah in poročanju o njem. Kot izziv pedagoške stroke v Sloveniji pri preprečevanju in obravnavi nasilja na šolah avtorici vidiva v potrebi po razvoju celostnih programov za preprečevanje nasilja, ki poleg ozaveščanja o pomembnosti vloge vseh na šoli vključujejo tudi starše, širšo skupnost in vpeljavo jasnih pravil glede obravnave nasilnih dogodkov na šolah.

Ključne besede: raziskava PISA, medvrstniško nasilje, pripadnost šoli, čustvena opora staršev, bralni dosežki

PREDICTORS OF PERCEIVED BULLYING OF SLOVENE 15-YEAR-OLDS: GENDER DIFFERENCES BETWEEN 2015 AND 2018

Already in PISA 2015, Slovenian 15-year-olds reported relatively high levels of experiencing different forms of bullying at school. The results from PISA 2018 confirmed this: 21% of students reported experiencing some kind of bullying act at least a few times a month, which means that the percentage of these students increased between 2015 and 2018 by 4 percentage points. Given the above, we wanted to explore the issue in more detail. The present article has two aims: to investigate the level of bullying experienced by students in Slovenia in 2015 and 2018, to investigate gender differences and the effects of a sense of belonging to school, the perceived socio-emotional support of parents and how reading achievements can reduce the odds of experiencing bullying at school. The analysis was carried out on PISA 2015 ($n = 6406$) and PISA 2018 ($n = 6401$) data, and was based on a logistic regression method. The results show that in 2015, about a quarter of girls and a third of boys reported experiencing bullying at school. In 2018 the proportion of girls remained similar (3 percentage points higher), but the proportion of boys reporting bullying at school increased significantly to 42 percent. For both girls and boys in both years, a sense of belonging to a school and the perceived emotional support from parents reduced the odds of experiencing bullying at school. A similar effect of reducing the odds was noticed for reading achievement, with the exception of boys in 2015. The results of predictors in reducing the odds of experiencing bullying at school between 2015 and 2018 changed especially for boys, in that the explanatory power of the model is much higher. Contrary to results in 2015, reading achievement had a statistically significant effect on reducing the odds of experiencing bullying at school and the effect of sense of belonging to school on reducing these odds was greater still. The authors see a challenge in preventing and dealing with violence in schools in the development of a whole-school approach prevention programme, which, in addition to raising awareness of the importance of the role of everyone in school, also include parents, the wider community and clear rules for dealing with violence in schools.

Key words: PISA study, bullying, sense of belonging to school, socio-emotional support of parents, reading achievement

Paul Stubbs

VLADAVINA SVETOVNEGA RAZVRŠČANJA V IZOBRAŽEVANJU:
POLITIKA IN PRAKSA RAZISKAVE PISA

Članek je prevpraševanje Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenk (PISA), ki se izvaja pod okriljem organizacije OECD.

Poteka vsake tri leta in ga razumem kot globalizirani prostor vladavine, moči in vpliva. V članku obravnavam vprašanje, kako je raziskava PISA kljub številnim kritikam lahko postala tako samoumevno primerjalno merilo uspešnosti nacionalnih izobraževalnih sistemov. Rezultati PISA slonijo na trhljih temeljih in predpostavljenih vzročnih povezavah, ki so v najboljšem primeru nedokazane, temeljijo na globoko zaskrbljujočih, determinističnih in redukcionističnih ideoloških predpostavkah in na odločnem zavračanju obravnave nacionalnih kontekstov, ki bi lahko postavili pod vprašaj produkcijo dekontekstualiziranih, a domnevno univerzalnih kazalnikov. V članku se osredotočam na tri različne, medsebojno povezane ravni: na ekonomsko in politično ideologijo, na kateri temelji raziskava PISA, na uporabo in zlorabo raziskave PISA v izobraževalni politiki in na morebitni neposredno negativen vpliv raziskave PISA na razvoj učencev in učenk, blagostanje učiteljev in učiteljic ter možnosti za kritično, progresivno pedagogiko. Raziskavi PISA manjka prilagodljivosti dobrega sistema evalvacije, kolikor se osredotoča zgolj na najvidnejše rezultate, namesto na množico dragocenih podatkov, ki jih proizvede.

Ključne besede: raziskava PISA, izobraževalna politika, politična ideologija, neoliberalna ideologija

THE GOVERNMENTAL WORK OF GLOBAL RANKINGS IN EDUCATION: PISA POLITICS, POLICY AND PRACTICE

This article offers a critique of the OECD's triannual PISA international student assessment programme understood as a globalized space of governmentality, power and influence. The article addresses how PISA has managed to become such a taken-for-granted benchmark of national educational performance in the face of a vast critical literature. PISA results rest on shaky foundations, making inferred causal links that are, at best, unproven, based on deeply worrying, deterministic, and reductionist ideological assumptions and on a steadfast refusal to address localized contexts that might question the production of decontextualized indicators that purport to be universal in scope. The focus is on three different inter-related levels: the economic and political ideology that underpins PISA; the use and misuse of PISA in educational policy and the potentially negative impacts of PISA at the coal face, in terms of student development, teacher well-being and the prospects for critical, progressive pedagogy. Insofar as PISA focuses on headline results rather than on the mass of valuable data it generates, it lacks the adaptive qualities needed for good evaluation systems.

Keywords: PISA study, educational policy, political ideology, neoliberal ideology

Lucija Klun

DISKURZIVNA NEENAKOST IN KONSTRUKCIJA »GOVORNO-JEZIKOVNEGA PRIMANJKLJAJA« DEPRIVILEGIRANIH DRUŽIN IN OTROK

V prispevku bomo povzeli produkcijo, ki je v zadnjih desetletjih nastala na področju *preučevanja povezanosti med družbeno pripadnostjo in govorno-jezikovnimi dispozicijami* otrok. Če so v drugi polovici 20. stoletja teoretsko in metodološko pot utirale predvsem lingvistika, sociolingvistika in sociologija, so pozneje ključno vlogo prevzele discipline, kot so razvojna psihologija, logopedija in nazadnje nevroznanost. S tem se je korpus znanja močno podatkovno okrepil, izostril korelacijo med SES in razvojem otrok ter pokazal na *dejavnike okolja, ki igrajo vlogo v socialnem »dedovanju« primanjkljajev deprivilegiranih otrok*. Vendar bomo pokazali, da je prav obsežna empirija, zbrana s sodobno programsko opremo ter standardiziranimi instrumenti, deloma podprla »vrnitev« teoretsko manj koherentnih deskriptivnih kategorij. Družbeni razred je sprva zamenjal pojem socialno-ekonomskega statusa/indeksa, nazadnje pa se je razkrojil na vrsto »površinskih« (netrajnih, partikularnih) lastnosti družinskega okolja in privilegiranih/deprivilegiranih staršev. Na področju preučevanja govora in jezika je opaziti povratek študij, ki se osredotočajo (izključno) na leksiko, redkeje na sintakso, skoraj povsem pa zanemarijo semantične in semiološke aspekte jezika ter socialni in družbeni kontekst, v katerem se jezik »poraja«. S tem se je prekinila linija kavzalnosti, ki jo je pokazal Bernstein v sodelovanju s sistemskimi funkcionalnimi lingvisti; razlaga »diskurzivnega dedovanja« socialnih položajev se je poenostavila in povzročila vrsto nenadejanih učinkov: individualizacijo družbene neenakosti, prelaganje odgovornosti za socialno reprodukcijo na revne starše, ki z otroki premalo in »preslabo« govorijo, ter redukcijo kompleksne diskurzivne neenakosti na razvojno patologijo, ki jo je moč pri otrocih izmeriti in s primernimi pedagoškimi/terapevtskimi sredstvi »popravljati«.

Ključne besede: diskurzivna neenakost, govorno jezikovni razvoj, družbena neenakost, socialna reprodukcija

DISCURSIVE INEQUALITY IN THE CONSTRUCTION OF THE »SPEECH-LANGUAGE DEFICIT« OF DEPRIVED FAMILIES AND CHILDREN

In the second half of the 20th century, disciplines such as linguistics, sociolinguistics, and sociology were the first to inquire into the connection between the social position (of families) and the linguistic dispositions of children – these authors were also the ones who provided theoretical and methodological means to support the research. But the recent decades

have seen a slow change in the ‘leading’ disciplines – with the greater role given to developmental psychology, speech therapy, pedagogy and neuroscience. This has brought some accompanying changes: the corpus of gathered data has rapidly grown and the correlation between socio-economic status and child development was given more focus (and was more concisely outlined) than ever before. And alongside that – the authors have shifted attention toward factors of early familial environments and their role in ‘social reproduction’: in the social inheritance of developmental deficits in disadvantaged children. But this growing body of data (gathered with standardized instruments and new technology) has allowed some theoretical “fluidity”. Previous models were replaced with less coherent descriptive categories. For example; the social class was transformed into “socio-economic index” or “status” and has lately dispersed to numerous descriptive remarks on the “quality” of familial environment and parenting strategies (of privileged/disadvantaged parents). Considering linguistic categories: authors have dropped attempts to study semantic, semiotic, and contextual aspects of language use and have focused solely on the lexical and syntactical attributes of particular environments and speakers. These changes have abruptly broken the line of causality that was developed by Bernstein and systemic functional linguistics. The “stream” of discursive reproduction of inequality has lost its previous interpretative power. But not only that – the new research has unforeseen consequences. For example, individualisation of social inequality; the blaming of (poor) parents for their seeming inability to provide enough linguistic stimulation. And lastly the reduction of complex relations of social inequality on some (calculable) developmental pathologies in disadvantaged children – that one can measure and “repair” thorough pedagogic/therapeutic means.

Key words: discursive inequality, speech and language development, disadvantaged social groups, individualisation, social inequality, social reproduction

Matej Rovšek

MED PRAVIČNOSTJO, KAKOVOSTJO IN UČNIMI DOSEŽKI V OSNOVNI ŠOLI

Ena izmed značilnosti slovenskega osnovnošolskega sistema je vzporednost dveh skupin šol – rednih in šol za nekatere skupine otrok s posebnimi potrebami. Tako sodimo v čedalje manjšo množico držav (EASIE, 2018), ki ima za nekaj več kot 2 % učencev s posebnimi potrebami povsem ločene šole. Čeprav sta obe skupini šol del istega izobraževalnega sistema,

ki deluje po večinoma isti zakonodaji, vsaj za nekatere skupine otrok s posebnimi potrebami ni omogočeno izobraževanje pod isto šolsko streho. Vendar je to le del obravnavane tematike. Drugi, s prvim povezani del zadeva vprašanje pravičnosti šolanja otrok v rednih šolah – poleg ostalih, predvsem učencev s posebnimi potrebami, učencev z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi, učencev Romov, imigrantov, učencev z nizkim socio-ekonomskim statusom (SES). Pravičnost slovenskega šolskega sistema bomo obravnavali v širšem kontekstu, ne le v kontekstu učnih dosežkov glede na SES, spol in narodno ter etnično pripadnost. V prispevku izhajamo iz domneve, da današnja redna šola ni prilagojena razvojnim potrebam večine učencev. Za namen razprave opredelimo nekaj sestavin, ki sestavljajo šolski sistem; nekatere med njimi so bodisi systemske ali kurikularne bodisi konceptualne ali pedagoške narave kot na primer: kurikulum, standardi znanja, oblike internega preverjanje znanja, usmerjanje otrok s posebnimi potrebami in drugo. Čeprav te sestavine sestavljajo stabilen ustroj šolstva, v prispevku pokažemo, da nekatere niso skladne s potrebami sodobne družbe in so celo v nasprotju z izsledki nevroznanosti v edukaciji. V kategorijo enakih možnosti znotraj vprašanja pravičnosti v šoli bi zato poleg SES, narodnostne in etnične pripadnosti sodila tudi kategorija različnih zmožnosti učencev glede na enotne standarde znanj. V prispevku pokažemo, da je šola danes v omenjenih sestavinah ovirana na poti k šoli za različnost – šoli, ki bo podprla različne učence, ne glede na njihove učne dosežke, SES in druge značilnosti, torej šoli, kjer bodo učenci deležni systemsko izenačenega dostopa do uspešnega učenja, tako tisti, ki so že v redni šoli, pa tudi učenci, ki danes ostajajo v segregiranih oblikah izobraževanja. V prispevku bomo pokazali, zakaj sedanji šolski sistem ni več primeren za večino učencev, ter nakazali možne rešitve. Bistvena rešitev zadeva spremembe učnih načrtov, koncepta ocenjevanja in standardov znanj, spremembe teh pa vplivajo na vse ostale sestavine. Domneve bomo pojasnjevali s preučevanjem povezanosti preučevanih elementov in ozadenski podatki mednarodnih raziskave TIMSS, PISA v letu 2018 in pred tem ter z nekaterimi aktualnimi domačimi raziskavami.

Ključne besede: pravičnost v šoli, otroci s posebnimi potrebami, kurikulum, minimalni standardi znanja, ocenjevanje, učni dosežki, kognitivna znanost

BETWEEN EQUITY, QUALITY AND LEARNING ACHIEVEMENTS IN PRIMARY SCHOOL

One of the features of Slovenian primary school system is the parallelism of two groups of schools – regular ones and those for certain groups of students with special needs. This makes us one of the few countries

(EASIE, 2018) to still have completely separated schools for just over 2% of students with special needs. Despite the fact that both types comprise the same educational system, which is, in most aspects, regulated by the same law, some groups of students with special needs do not have the possibility of schooling under the same roof. However, this is only a part of the topic we are going to discuss. The other one tackles the question of equity of schooling in regular schools – besides all other students, this mostly concerns those with special needs, those with mild intellectual abilities, Roma students as well as those with low socio-economic standards (SES). The equity of the Slovenian school system will be discussed in a wider context, not only in the case of gender, SES and nationality comparing learning achievements. The article is based on the assumption that the regular school of today is not adjusted to the developmental needs of most students. For the purpose of discussion, elements which comprise the school system, must be defined: some are either of systemic or curricular, or conceptual or pedagogic nature, such as: curriculum, standards of knowledge, different forms of internal and external assessment, placement of children with special needs etc. Despite all of these elements compromising to make a stable schooling system, they are not all coherent with the needs of today's modern society and are, even more so, in contrast with the results of the neuro-science in education. Another category of equal opportunities within the question of school equity would, besides the SES, nationality and ethnicity, have to be that of different capabilities of students, regarding the unified (official) standards of knowledge. All of these elements also make it difficult for today's school to become a school of diversity. A school which will support different students, regardless of their learning achievements, SES and other characteristics. A school where all the students could be successfully educated, those who are already in the regular schools as well as those who are still part of the segregated forms of education. The article will depict why the present school system is no longer suitable for the majority of students and will point to possible solutions. The key solution touches on the changes of curriculums and the concept of assessment, the changes of which also have an impact on all the other elements. The assumptions will be clarified by studying the connection of stated elements and data of the international studies such as the TIMSS and PISA study from 2018 and earlier as well as using other actual Slovenian studies.

Key words: equity in education, children with special needs, curriculum, minimum standards of knowledge, assessments, learning achievements, cognitive science

Aksinja Kermauner

OPISMENJEVANJE OTROK S SLEPOTO

Opismenjevanje in branje otrok s slepoto je dokaj neznano področje, saj tema ni zajeta v nobeni nacionalni raziskavi, zaradi specifičnega načina branja brajice pa primerjava z videčimi sovrstniki ne da jasne slike. Otrok s slepoto ima manj vzpodbud pri razvoju, manj raziskuje in se slabše uči s posnemanjem, zato mu moramo pomagati z določenimi metodami in pripomočki, da bo ujel svoje polnočutne vrstnike. Opismenjevanje otrok s slepoto zaradi uporabe brajice poteka drugače kot pri videčih sovrstnikih, zato so zelo pomembne priprave na opismenjevanje, kjer moramo poleg razvoja besedišča, orientacije in koordinacije z načrtovanimi vajami razvijati pri otroku tudi taktilne spretnosti. Ob sistematičnih tipnih vzpodbudah se tako povečuje občutljivost prstnih blazinic, kar je predpogoj za uspešno branje brajeve pisave. Otrok s slepoto se ne srečuje z grafično podobo *črk* kot videči sovrstnik na vsakem koraku, zato mu ponudimo priložnost, da bo spoznaval *črke* v brajici v svojem vsakdanjem okolju. Za to so primerni prilagojeni materiali in načrtovane dejavnosti, kot so spoznavanje z zidno tipno pravljico, knjigo v *škatli*, prebiranje tipnih slikopisov, tipnih iger ter nalog, branje tipnih slikanic in tipnega kamišibaja. Le s sistematičnim delom in *čim* zgodnejšo celostno obravnavo bo otrok lahko dosegel svoje videče vrstnike tudi na področju pismenosti.

Ključne besede: opismenjevanje, otroci s slepoto, tipni slikopis, tipna slikanica, knjiga v *škatli*, tipni kamišibaj

LITERACY OF CHILDREN WITH BLINDNESS

Literacy and reading for children with blindness is a relatively unknown field, as the topic is not covered in any national research, and due to the specific way of reading Braille, a comparison with sighted peers does not give a clear picture. A child with blindness has less incentive to develop, explores less, and learns less through imitation, so we need to help him/her with certain methods and aids to catch his/hers peers. Literacy for children with blindness due to the use of braille is different from that of sighted peers, so preparations for literacy are very important, where in addition to developing vocabulary, orientation and coordination with planned exercises, we must also develop the child's tactile skills. With systematic tactile stimuli, the sensitivity of the finger pads increases, which is a prerequisite for successful reading of Braille. A child with blindness does not encounter the graphic image of letters as a sighted peer at every turn, so we offer him/her the opportunity to get to know the letters in Braille in his/hers everyday environment. Adapted materials and planned

activities are suitable for this, such as getting to know the wall tactile fairy tale, book in the box, reading tactile pictures, tactile games and tasks, tactile picture books and tactile kamishibai. Only through systematic work and the earliest possible holistic treatment will the child be able to reach his or her sighted peers in the field of literacy as well.

Key words: literacy, children with blindness, tactile rebus, tactile picture book, book in the box, tactile kamishibai

Avtorji/Authors

Klaudija Šterman Ivančič

je kot raziskovalka zaposlena na Pedagoškem inštitutu. Od leta 2016 je nacionalna koordinatorica Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA). Raziskovalno se ukvarja s proučevanjem motivacijskih, socialnih in situacijskih dejavnikov učnih dosežkov v mednarodnih in nacionalnih primerjavah.

Klaudija Šterman Ivančič

is a researcher at the Educational Research Institute. From 2016 on, she is also a National project manager for PISA. Her research interest includes the achievement results in different areas of literacy in large-scale assessment studies and their linkage to personality, motivational, behavioural and socio-emotional predictors in national and international comparisons.

Melita Puklek Levpušček

je redna profesorica za pedagoško psihologijo na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete v Ljubljani. Poučuje predmete psihologija za učitelje, didaktika psihologije in psihologija učenja in pouka, v znanstvenem delu pa se ukvarja s študijsko motivacijo, aktivnimi pristopi k poučevanju in razvojnimi značilnostmi mladih na prehodu v odraslost.

Melita Puklek Levpušček

is a full professor of educational psychology at the Department of Psychology of the Faculty of Arts in Ljubljana. She teaches courses in psychology for teachers, didactics of psychology and psychology of learning

and teaching. Her research interests include academic motivation, active approaches to teaching and the development of emerging adults.

Sonja Pečjak

je redna profesorica pedagoške psihologije na Oddelku za psihologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Ukvarja se z raziskovanjem psihologije branja in pismenosti (razvoj zgodnjih bralnih sposobnosti, bralna motivacija in bralno-učne strategije), s procesi samoregulacijskega učenja, z medvrstniškimi nasiljem v šolah in s procesom kariernega odločanja pri šolskem svetovanju. Je avtorica številnih znanstvenih in strokovnih monografij, med drugim tudi knjig *Psihološki vidiki bralne pismenosti* (2010) in *Bralne učne strategije* (2012). Sodelovala je v številnih raziskovalnih projektih, tudi s področja pismenosti.

Sonja Pečjak

works as a professor of educational psychology at the Faculty of Arts of University of Ljubljana. Her research interests are the psychology of reading and literacy (development of early reading skills, reading motivation and reading strategies for learning), the processes of self-regulated learning, school bullying and process by career decision making in school guidance. She published numerous scientific and academic books and articles, “Psychological aspects of reading literacy: from theory to practice” and *Reading study strategies*” (2012) were two of them. She has engaged in various research projects, including in the field of literacy.

Marjan Šimenc

je redni profesor za filozofijo in docent za sociologijo vzgoje. Deluje na Pedagoški fakulteti (Ljubljana), Filozofski fakulteti (Ljubljana) in na Pedagoškem inštitutu. Raziskovalno deluje na področju filozofije in sociologije vzgoje.

Marjan Šimenc

is full professor of philosophy and assistant professor of sociology of education. He works at the Faculty of Education (Ljubljana) and the Faculty of Arts (Ljubljana). His main research interests are philosophy and sociology of education.

Mojca Štraus

se raziskovalno ukvarja z mednarodnimi in nacionalnimi raziskavami različnih področij v izobraževanju in ob tem tudi s teoretično in praktično obravnavo različnih statističnih pristopov pri analizi podatkov tovrstnih

raziskav. Zaposlena je na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport in je predstavnica v Mednarodnem upravnem odboru PISA.

V članku so navedena mnenja avtorice in ne mnenja Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.

Mojca Štraus

Research interests of Mojca Štraus are international and national studies of different areas in education as well as statistical approaches to analyzing the data from these studies. She is employed at the Ministry of Education, Science in Sports and is a representative of Slovenia in the PISA Governing Board. The article states solely the opinions of the author, not opinions of the Ministry of Education, Science in Sports.

Neja Markelj

je zaposlena na Srednji šoli za farmacijo, kozmetiko in zdravstvo kot učiteljica športne vzgoje in na Fakulteti za šport Univerze v Ljubljani kot asistentka pri predmetu Didaktika športne vzgoje. Doktorirala je na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete s področja mednarodnih raziskav znanja. Raziskovalno jo zanima presek področij pedagogike, didaktike in psihologije.

Neja Markelj

is a secondary school physical education teacher at the Secondary school for Pharmacy, Cosmetics and Health and an assistant lecturer in the didactics of physical education at the Faculty of sport, University of Ljubljana. She received a doctorate in pedagogy in the field of international knowledge research (Faculty of Arts, University of Ljubljana). She is interested in the cross section of pedagogy, didactics and psychology.

Vedrana Sember

je doktorirala na Fakulteti za matematiko, naravoslovje in informacijske tehnologije in je na Fakulteti za šport zaposlena kot raziskovalka in asistentka pri predmetu Didaktike. Doktorirala je s področja gibalne aktivnosti, fitnesa, zdravja in učnega uspeha otrok. Raziskovalno se ukvarja s telesnim in gibalnim razvojem otrok ter z njihovo gibalno aktivnostjo.

Vedrana Sember

is a researcher and an assistant lecturer in the didactics of physical education at the Faculty of sport, University of Ljubljana. Her doctoral thesis dealt with physical activity, fitness, health and learning success in children (Faculty of Mathematics, Natural Sciences and Information Technology,

University of Ljubljana). Her research focuses on the physical and motor development of children and their physical activity.

Paul Stubbs

je angleški sociolog in višji raziskovalec na Ekonomskem inštitutu v Zagrebu. Njegovi glavni raziskovalni interesi se osredotočajo na socialno zaščito in socialno vključenost v postjugoslovanskem prostoru, civilne družbe in družbena gibanja ter prenos politik. Trenutno se ukvarja z raziskovanjem zgodovinskih vidikov socialistične Jugoslavije, socialnih pravic in gibanja neuvrščenih.

Paul Stubbs

is an English sociologist and senior researcher at the Institute of Economics in Zagreb, Croatia. His main research interests focus on social protection and social inclusion in the post-Yugoslav space; civil society and social movements and policy transfer. He is currently researching the historical aspects of socialist Yugoslavia, social rights and the non-aligned movement.

Lucija Klun

je magistrirala iz sociologije kulture na Filozofski fakulteti UL, trenutno pa pripravlja doktorsko disertacijo na Oddelku za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti UL. Zaposlena je kot mlada raziskovalka na Inštitutu za slovensko izseljenstvo in migracije na Znanstvenoraziskovalnem centru Slovenske akademije znanosti in umetnosti.

Lucija Klun

has acquired a Masters degree in Sociology of Culture at the Faculty of Arts and he is currently working on a PHD at the department of Social Pedagogy at the Faculty of Education University of Ljubljana. She works as a young researcher at the Slovenian Migration Institute at the Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts.

Matej Rovšek

je ravnatelj Centra Janeza Levca Ljubljana (CJL). Na skorajda celotni poklicni poti se posveča vzgoji in izobraževanju otrok ter mladostnikov s posebnimi potrebami, predvsem z motnjo v duševnim razvojem in avtizmom. S svojimi sodelavci je razširil delovanje CJL na področja socialnega vključevanja učencev, zaposlovanja oseb z motnjami v duševnem razvoju in izobraževanja strokovnjakov, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami. V zadnjih letih preučuje spremembe

v različnih šolskih sistemih s ciljem prepoznavanja ovir v sodobni slovenski šoli, ki onemogočajo vključujoče šolanje za vse učence.

Matej Rovšek

is the principal of the Special Education Centre Janez Levec Ljubljana. Almost all of his professional career has been dedicated to education and schooling of children and youngsters with special needs, with the emphasis on those with mental disability and autism. Together with a team he has broadened the Centre's objective in the fields of social inclusion of students, employment of people with special needs and education of experts who work in the area of education and schooling of children with special needs.

In the past years he has been studying the changes of different school systems with the aim of recognizing obstacles in the modern Slovenian school which prevent inclusive education for all students.

Aksinja Kermauner

je pisateljica in tiflopedagoginja. Na Zavodu za slepo in slabovidno mladino v Ljubljani (današnji Center IRIS) je poučevala slovenščino in likovni pouk do leta 2013, od 2011 pa predava kot docentka na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem predmet Metode dela s slepimi in slabovidnimi na smeri Inkluzivna pedagogika. Piše znanstvene in strokovne članke ter leposlovje za otroke, mladino in odrasle (izdanih 26 knjig). Vodi projekte za senzibilizacijo okolja in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami in aktivno sodeluje pri uveljavljanju inkluzije v slovensko družbo. Je članica Društva slovenskih pisateljev in podpredsednica Društva specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.

Aksinja Kermauner

is a writer and typhlo-pedagogue. She taught Slovene and art classes at the Institute for Blind and Visually Impaired Children in Ljubljana (today's IRIS Center) until 2013, and since 2011 she has been lecturing as an assistant professor at the Faculty of Education of the University of Primorska in the subject of Methods of working with the blind and visually impaired for Inclusive Pedagogy. She writes scientific and professional articles and literature for children, youth and adults (26 books published). She leads projects for environmental sensitisation and the inclusion of children with special needs and actively participates in promoting inclusion in Slovenian society. She is a member of the Slovenian Writers' Association and vice-president of the Association of Special and Rehabilitation Educators of Slovenia.

Navodila avtorjem/-icam člankov v reviji *Šolsko polje*

Članek (praviloma v obsegu od 7000 do največ 10.000 besed) naj ima na začetku: 1) naslov ter ime in priimek avtorja/-ice; 2) povzetek v slovenskem in angleškem jeziku, do 300 do 350 besed; 3) ključne besede v slovenščini in angleščini (do 5); 4) kratko predstavitev avtorja/-ice (do 100 besed v slovenščini in angleščini), navedena naj bo tudi organizacija zaposlitve.

Prispevki naj bodo napisani v knjižni slovenščini ob upoštevanju veljavnega pravopisa, v nasprotnem primeru si uredništvo pridržuje pravico, da članka ne recenzira oziroma ga zavrne.

Če je prispevek že bil objavljen v kaki drugi reviji ali če čaka na objavo, je treba to izrecno navesti.

Prispevek naj ima dvojni medvrstični razmik, tip črk naj bo Times New Roman, velikost 12 pik (v opombah 10). Besedilo naj bo levo poravnano, strani pa zaporedno oštevilčene. Odstavki naj bodo ločeni s prazno vrstico.

Uporabiti je mogoče tri hierarhične nivoje podnaslovov, ki naj bodo oštevilčeni (uporabljajte izključno navaden slog, v prelomu bodo ravni ločene tipografsko): 1. – 1.1 – 1.1.1

Za poudarke uporabite izključno *ležeči* tisk (v primeru jezikoslovnih besedil, kjer so primeri praviloma v ležečem tisku, lahko za poudarke izjemoma uporabite polkrepki tisk). Ležeče pišite tudi besede v tujih jezikih. Raba drugih tipografskih rezov (podčrtano, velike male črke, krepko kurzivno ...) ni dovoljena. Ne uporabljajte dvojnih presledkov, prav tako ne uporabljajte preslednice za poravnavo besedila. Edina oblika odstavka, ki je dovoljena, je odstavek z levo poravnavo brez rabe tabulatorjev prve ali katerekoli druge vrstice v ostavku (ne uporabljajte sredinske, obojestranske ali desne poravnave odstavkov). Oglate oklepaje uporabljajte izključno za fonetične zapise oz. zapise izgovarjave. Tri pike so stične le, če označujejo prekinjeno besedilo. Pri nedokončani misli so tri pike nestične in nedeljive ... Prosimo, da izključite funkcijo deljenja besed.

Sprojne opombe naj bodo samoštevilčene (številke so levostično za besedo ali ločilom – če besedi, na katero se opomba nanaša, sledi ločilo) in uvrščene na tekočo stran besedila.

Citati v besedilu naj bodo označeni z dvojnimi, citati znotraj citatov pa z enojnimi narekovaji. Izpuste iz citatov in prilagoditve označite s tropičjem znotraj poševnic */.../*. Daljše citate (več kot 5 vrstic) izločite v samostojne odstavke, ki jih od ostalega besedila ločite z izpustom vrstice in umikom v desno. Vir citata označite v okroglem oklepaju na koncu citata: (Benjamin, 1974: str. 42). Če je avtor/-ica naveden/-a v sobesedilu, priimek lahko izpustite.

V besedilu označite najprimernejša mesta za *likovno opremo* (tabele, skice, grafikone itd.) po zgledu: [Tabela 1 približno tukaj]. Posamezne enote opreme priložite vsako v posebni datoteki (v .eps, .ai, .tif ali .jpg formatu, minimalna resolucija 300 dpi). Naslov tabele je nad tabelo, naslov grafa pa pod grafom. Prostor, ki ga oprema v prispevku zasede, se šteje v obseg besedila, bodisi kot 250 besed (pol strani) ali 500 besed (cela stran).

Na vir v besedilu se sklicujete takole: (Ducrot, 1988). Stran navedka navedite za dvopičjem: (Foucault, 1991: str. 57).

Če so trije avtorji/-ice navedenega dela, navedite vse tri: Bradbury, Boyle in Morse (2002), pri večjem številu pa izpišite le prvo ime: (Taylor et al., 1978).

Dela enega avtorja/-ice, ki so izšla istega leta, med seboj ločite z dodajanjem malih črk (a, b, c itn.), stično ob letnici izida: (Bourdieu, 1996a).

Dela različnih avtorjev/-ic, ki se vsa nanašajo na isto vsebino, naštejte po abecednem redu in jih ločite s podpičjem: (Haraway, 1999; Oakley, 2005; Ramazanoğlu, 2002).

Pri večkrat zaporedoma citiranih delih uporabite tole: (ibid.).

V članku uporabljena dela morajo biti po abecedi navedena na koncu, pod naslovom *Literatura*. Če so bili v prispevku uporabljeni viri, se seznam virov, pod naslovom *Viri*, uredi posebej. Če je naslovov spletnih strani več, se lahko navedejo tudi v posebnem seznamu z naslovom *Spletne strani*. Pri navedbi spletnih strani se v oklepaju dopiše datum dostopa. Vsako enoto v teh seznamih zaključuje pika. Način navedbe enot je naslednji:

Knjige: Bradbury, I., Boyle, J., in Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Clanki: Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education* 25 (4), str. 25–35.

Poglavja v knjigi: Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. V MOUFFE, Ch. (ur.). *Dimensions of Radical Democracy. Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Spletne strani: http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=881 (pridobljeno 5. 5. 2008).

O morebitnih drugih posebnostih se posvetujte z uredništvom.

Naslov uredništva: Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 42 01 24 0, fax: 01 42 01 266, e-pošta: info@theschoolfield.com; mitja.sardoc@guest.arnes.si

Naročilo na revijo: Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana, e-pošta: mitja.sardoc@guest.arnes.si; tel.: 01 42 01 25 3, fax: 01 42 01 266

Guidelines to the authors

The submission of an article to the *Šolsko polje* journal should be between 7.000 to 10.000 words long. At the beginning it should include

- the author's name and address;
- a summary in both Slovene and English (from 300 to 350 words);
- 5 keywords in both Slovene and English;
- a short presentation of the author in both Slovene and English (each of up to 100 words) including his/her institutional affiliation.

The submission should be accompanied by a statement that the submission is not being considered for publication in any other journal or book collection.

The spacing of the article should be double spaced, the font Times New Roman (size 12 in the main text and size 10 in the footnotes). Paragraphs should be indicated using an empty row. There are three types of hierarchical subheadings, which should be numbered as follows:

- I.
- I.1
- I.1.1

For emphasis, use italics only. Words in a foreign language should also be italicized. Use self-numbered footnotes. Double quotations marks should be used for quotes in the text and single quotation marks for quotes within quotes. Longer quotations (more than 5 lines) should be extracted in separate paragraphs and separated from the rest of the text by omitting the rows and by having an indentation to the right. The source of the quotation should be in round brackets at the end of the quotation, e.g. (Benjamin, 1974, pp. 42-44).

Please mark in the text the place where a graphic product (tables, diagrams, charts, etc.) should be included, e.g. [Table 1 about here]. These products should be attached in a separate file (in 'eps', 'ai', 'tif' or 'jpg' format [300 dpi resolution]). The table title should be above the relevant table or the graph.

The source in the text should be referred to as follows: (Ducrot, 1988). Please quote the page for a: (Foucault, 1991, p. 57). If there are three authors, please refer as (Bradbury, Boyle and Morse, 2002) or (Taylor et al., 1978) for four or more authors.

For the works of an author that were published in the same year, distinguish between them by adding small letters (a, b, c, etc.), e.g. (Bourdieu, 1996a). Repeatedly cited works should use the following: (ibid.). Please, use the following style for each of publication:

Books:

Bradbury, I., Boyle, J., and Morse, A. (2002) *Scientific Principles for Physical Geographers*. Harlow: Prentice Hall.
Garber, M. (1999) *Symptoms of Culture*. Harmondsworth: Penguin.

Journal Articles:

Kerr, D. (1999b) Changing the political culture: the advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*. 25 (1-2), pp. 25-35.

Book chapters:

Walzer, M. (1992) The Civil Society Argument. In: Mouffe, Ch. (ed.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship and Community*. London: Routledge.

Websites:

http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=881 (5, 5, 2008).

Šolsko polje, Mestni trg 17, 1000 Ljubljana; tel.: 01 4201 240, fax: 01 4201 266,

e-pošta: info@theschoolfield.com; mitja.sardoc@guest.arnes.si

Šolsko polje, Slovensko društvo raziskovalcev šolskega polja, Mestni trg 17, 1000

Ljubljana, e-pošta: mitja.sardoc@guest.arnes.si; tel.: 01 420 12 53, fax: 01 420 12 66

Šolsko polje

Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja

Letnik XXXI, številka 1–2, 2020

- Klaudija Šterman Ivančič**
5 Bralna (ne)pismenost in raziskava PISA
- Klaudija Šterman Ivančič in Melita Puklek Levpušček**
11 Branje mladih leta 2009 in leta 2018 ter razlike v branju glede na spol in izobraževalni program
- Sonja Pečjak**
35 Bralna pismenost v raziskavi PISA 2018 – psihološki vpogled in interpretacije dosežkov slovenskih učencev
- Marjan Šimenc in Mojca Štraus**
57 Ima miselnost o nespremenljivosti inteligentnosti učinek v neustrezni bralni samopodobi?
- Neja Markelj in Vedrana Sember**
85 Povezanost šolske klime z zaznavanjem zadovoljstva z življenjem slovenskih mladostnikov v raziskavi PISA 2018
- Mojca Štraus in Klaudija Šterman Ivančič**
109 Napovedniki doživljanja medvrstniškega nasilja z vidika slovenskih 15-letnikov: razlike po spolu med leti 2015 in 2018
- Paul Stubbs**
131 Vladavina svetovnega razvrščanja v izobraževanju: politika in praksa raziskave PISA
- Lucija Klun**
139 Diskurzivna neenakost in konstrukcija »govorno-jezikovnega primanjkljaja« deprivilegiranih družin in otrok
- Matej Rovšek**
167 Med pravičnostjo, kakovostjo in učnimi dosežki v osnovni šoli
- Aksinja Kermauner**
191 Opismenjevanje otrok s slepoto

CENA: 10 EUR

ISSN 1581-6036

