

Vida Vončina

Omejitve pojmovanja pismenosti in njenega merjenja v raziskavi PISA – alternativni pogled na razvoj

Povzetek: V prispevku kritično osvetljujemo univerzalistični pogled na pismenost, ki ga prepoznavamo tudi v ozadju raziskave PISA. Ker izhajamo iz stališča, da pismenosti ne moremo razumeti ali razvijati zunaj partikularnega normativnega okvira, se sprašujemo, v čigavem interesu je opredeljena pismenost, ki intenzivno postaja del globalne agende spreminjanja izobraževanja. Opozarjamo na konceptualno problematičnost pismenosti, ki onemogoča preseganje družbenih neenakosti, ki so posledica jezikovnih praks, ter katere vpliv na kurikulum in poučevanje bi pomenil njuno zoževanje. Odpremo alternativni pogled na pismenost, ki upošteva dejstvo, da je to, kar z besedili počnemo, zmeraj vpeto v družbena razmerja moči.

Ključne besede: pismenost, družbena nepravilnost, PISA, normativnost, kritična pismenost, vzgoja.

UDK: 372.45

Izvirni znanstveni prispevek

Vida Vončina, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko; e-naslov: vida.voncina@gmail.com

Uvod

Poučevanje branja in pisanja ni nikoli le razbiranje črk na papirju, ampak je zmeraj vpeto v to, kaj se naučimo s pismenostjo doseči v intelektualnem, etičnem, kulturnem, družbenem in političnem smislu, zato v prispevku raziskujem idejo, da pismenosti ne moremo razumeti ali opredeljevati mimo njenega normativnega značaja. Vprašanje pismenosti se v zgodovini vedno znova izpostavlja kot pomembno vprašanje naroda, kulture in ekonomije in s tem tudi izobraževanja. V različnih obdobjih v zgodovini šolstva je tako mogoče prepoznati načela, norme, vrednote in prepričanja, ki so krojili razumevanje pismenosti in usmerjali, kaj in kako je vredno brati. Razvijanje pismenosti v šolah je tako bilo zmeraj v funkciji razvoja spretnosti in oblikovanja moralnega subjekta ter vpeto v vrednotni okvir časa in prostora. Usmerjevalna vprašanja raziskovanja v tem prispevku izhajajo iz stališča, da tudi ko je pismenost opredeljena v kulturno nevtralnem diskurzu kompetenc, s poučevanjem zmeraj učinkuje kot način umeščanja in oblikovanja posameznika in družbenih razmerij. V čigavem interesu je torej opredeljena pismenost, ki intenzivno postaja del globalne agende spreminjanja izobraževanja? Kam so v sodobni šoli usmerjeni ideološki učinki pismenosti, saj ta sooblikuje družbena razmerja, identitetne vzorce, do stop do diskurzivnih virov (znanja) in materialnih virov? In še pomembnejše, kako pismenost prispeva k oblikovanju etične zavesti učencev?

Danes se globalno najvplivnejši diskurz o pismenosti vzpostavlja s perspektivo mednarodne primerjalne raziskave pismenosti PISA. PISA omogoča nedvomno izjemno pozitivne analize reprodukcije družbenih neenakosti. Te kažejo, da se v družbah, ki so sledile neoliberalnemu modelu uvajanja sprememb v izobraževanje, povečujejo razlike med dosežki učencev glede na njihov socialno-ekonomski položaj ali kulturo (glej Marks 2005; McGaw 2006). Žal je skrb zbujajoče tudi temeljno sporočilo nacionalnega poročila o dosežkih slovenskih učencev v mednarodni primerjalni raziskavi bralne pismenosti PIRLS 2006, ki opozarja, da so se razlike v dosežkih otrok glede na njihov socialno-eko-

nomski položaj od leta 2001 povečale. (Doupona 2007) To je še dodaten razlog, da poskušam kritično osvetliti koncept pismenosti, ki je operacionaliziran v standardiziranih nalogah PISE. V njem prepoznavam univerzalistični pogled na pismenost, saj jo meri kot nabor splošnih jezikovnih kompetenc, kot tak se izogne političnemu in etičnemu vidiku interakcij z besedili in lahko pomeni enega izmed vplivnih dejavnikov reprodukcije družbenih neenakosti.¹ Univerzalistično razumevanje pismenosti tudi nima podpore v sodobnih spoznanjih interdisciplinarnega raziskovanja pismenosti, ki je zaznalo problematičnost pedagoške rabe tovrstnih modelov že v začetku osemdesetih prejšnjega stoletja (Graff 1979; Castell, Luke, MacLennan 1981; Cook-Gumperz 1986). Namen prispevka je raziskovati možnosti negativnega vpliva nalog v raziskavi PISA na zoževanje pedagoške prakse in kurikula.

Ali pismenost, ki šteje, lahko preštejemo?

V jedru delovanja poznokapitalističnih informacijskih družb je usmerjenost k semiotičnim menjavam, v katerih znaki, simboli, teksti in diskurzi po poteh novih informacijsko-komunikacijskih tehnologij pomenijo pglavitni način ekonomske menjave in vrednosti. Interakcije z besedili so posredi pri oblikovanju identitet, odnosa med znanjem in močjo ter kapitalom. V prispevku sledim razumevanju pismenosti, ki se nanaša na človekovo dejavnost z besedili (na kar se tudi izvorno pojem nanaša), s čimer se oddaljim od zelo široke rabe pojma, ki razume pismenost kot neko obče obvladanje/poznavanje nečesa (npr. čustvena pismenost). Pismenost v najširšem pomenu razumem kot način dostopa do družbeno pomembnih informacij in kot eno ključnih orodij, s katerim družbe in posamezniki s pomočjo tekstov vzpostavljajo medosebne odnose. Nedvomno je za posameznikovo življenje izjemno pomembno, kako obvladuje interakcije s teksti. Demokratično izobraževanje prevzema odgovornost, da omogoči posameznikom čim širše in odgovorno sodelovanje v družbi ter jih okrepi pri doseganju lastne predstave o kakovostnem življenju. Za tak cilj pa je potrebna pismenost, ki omogoči razkrivati dinamiko odnosov moči v praksah pismenosti in v interesnih poljih, kot so izobraževanje, delo, poraba, kultura in druga.

Luke (1995) v kratkem pregledu sprememb v razumevanju pismenosti zapiše, da je bilo za poučevanje branja v 19. stoletju značilno, da je odkrito poudarjalo svojo vlogo pri moralnem oblikovanju človeka glede na predstavo o družbenem redu. Prve večje spremembe v konceptu so vzniknile po drugi svetovni vojni zaradi spremenjenih družbeno-ekonomskih dejavnikov, ki so v tendenci po družbenem inženiringu podprli razcvet psihologije. Ta je bistveno vplivala na reforme izobraževanja in posledično poučevanja branja in pod vplivom behaviorizma opredelila taksonomijo veščin branja z namenom objektiv-

¹ Rochex (2006) meni celo, da raziskava PISA sploh nima enovitega koncepta pismenosti, predvsem zaradi zelo različnih pogledov na pojem in različnih interesov med raznolikimi strokovnjaki in birokrati, ki so raziskavo vodili.

nega merjenja, kar se je še okrepilo pod vplivom prve generacije kognitivizma (vpliv Piagetove splošne teorije učenja in Kohlbergove teorije razvoja moralnega razsojanja). Po tej poti je poučevanje pismenosti dobilo preobleko vrednostno nevtralne pedagoške prakse. Na psihologiji utemeljeni modeli branja namreč ne prepoznajo ideološke dimenzije, torej kako partikularne strukture znanja delujejo v interesu družbenih konfiguracij moči in v skladu s tem tudi privatizirajo in individualizirajo družbeno in kulturno znanje. Psihološke in pedagoške raziskave branja imajo dolgo zgodovino potiskanja normativnih družbenih in kulturnih vidikov branja na rob poučevanja, kot podrejenih kognitivnim spretnostim, in razvoj kritične refleksije besedila pride na vrsto kvečjemu na višjih ravneh izobraževanja. Da to ni nujno, v teoretičnem in metodičnem smislu utemeljuje Kroflič (2008 a), ki s pomočjo kritik Piageta in Kohlberga pokaže, da lahko otroci veliko bolj zgodaj razvijejo kompleksne kognitivne strukture moralnega razsojanja in metaspoznavnih procesov ter da je uspešen razvoj teh struktur vezan na refleksijo konkretnih situacij. Ob tem razvija induktivni pristop kot metodično orientacijo k razvoju identitete in moralnemu razvoju, v izhodišče katerega postavi analizo konkretnih (konfliktnih) situacij z vidika konkretnih, kulturno opredeljenih posameznikov, za razliko od klasičnega transmisijskega modela, ki učenje izpelje iz družbene norme, argumentacijo pa kot od kulture in politike neodvisno, univerzalno miselno prakso (ibid.). Drugo, že uveljavljeno alternativno predstavljajo modeli razvoja kritične pismenosti, ki so v Avstraliji del pedagoške prakse od vrtcev naprej (npr. kritična refleksija zgodbe, risanke, videoigre in oglasi). Na primer, ob materinskem dnevu zberejo reklamne oglase in se z otroki pogovarjajo, kakšne so razlike med mamico na oglasu in njihovo mamo, kaj mamo resnično razveseli in podobna vprašanja, ki razkrivajo delovanje tekstov.

Konceptualne kritike pismenosti v izobraževanju, iz katerih je zraslo danes močno raziskovalno področje t. i. novih študij pismenosti izhaja iz analize konceptov pismenosti kot ideološkega konstrukta, skozi katero je B. Street (1984) vpeljal razlikovanje med avtonomnim in ideološkim modelom opredeljevanja pismenosti. Pod tem, kar Street poimenuje *avtonomni model* (autonomous model), lahko prepoznamo danes standardni diskurz pismenosti, ki razume pismenost kot spretnost in ji pripisuje, da že sama po sebi prispeva k družbenemu napredku, državljski participaciji, na ravni posameznika pa k razvoju višjih kognitivnih zmožnosti in izboljšanju socialnega položaja. Teoretska pozicija avtonomnega modela pismenosti stavi na objektivnost in nevtralnost svojega objekta proučevanja (Street 1995), ob tem pa implicitno privilegira koncepcijo pismenosti, značilno za kulturo tistih, ki imajo moč, da vplivajo na različne družbene institucije. Logiki modela lahko sledimo v Lukovem zapisu: »Tehnokratski modeli pismenosti, na katerih gradijo standardizirana merjenja, prezrejo, da je branje zmeraj tesno povezano z oblikovanjem moralnih vrednot in identitet, s političnimi ideologijami in prepričanju ter konstrukcijo in distribucijo partikularnih praks z besedili, avtoriteto in močjo.« (Luke, 1995, str. 100) Značilnosti avtonomnega modela prepoznavamo tudi v opredelitvah funkcionalne pismenosti (Baynham 1995), to je koncept, ki v pomembni meri oblikuje

tako izobraževanje odraslih kot učne načrte za osnovne in srednje šole v našem prostoru. Logika avtonomnega modela se prenaša tudi v mnogotere nove opredelitve pismenosti, ki nastajajo ob novih tehnologijah, kot je npr. informacijsko-komunikacijska pismenost, kjer je pogosto predvsem poudarjeno obvladovanje tehnologije, računalnika, programa ipd. Ključno je, da se avtonomni modeli ne ukvarjajo toliko s pomenom besedila v času in prostoru ali s konkretno izkušnjo posameznika, ki vpliva na ustvarjanje pomena in pomeni referenčno točko za posameznikovo spoznavanje sveta in delovanje v njem.

Nasproti avtonomnemu modelu Street postavi *ideološki model* razumevanja pismenosti, ki predpostavlja, »ne le da se pismenost spreminja glede na socialni kontekst in kulturne norme in diskurze v odnosu do identitete, spola in prepričanj, ampak da so rabe in pomeni pismenosti zmeraj vpeti v odnose moči« (Street 2003). Ideološki model odpira kulturno občutljivejši pogled na pismenosti kot na družbeno in kulturno raznolike prakse, ki so ključno povezane z oblikovanjem znanja, identitet, vrednot in bivanja v specifičnem kontekstu. Ta model poudarja pomen socializacije pri konstrukciji praks in pomena pismenosti za posameznika. V skladu s tem Luke (1995, str. 97) zatrjuje, da univerzalne »spretnosti« branja ne obstajajo. Branje je socialna praksa, ki jo sestavljajo dogodki in pravila interpretacije, ki se jih naučimo v institucijah, kot so šola in Cerkev, družina in delovno mesto, ki ta pravila in dogodke tudi oblikujejo. Za branje v šoli so značilne implicitne družbene teorije – modeli družbenega reda, družbene moči in družbene spremembe, modeli vsakdanjega življenja v institucijah ter navsezadnje modeli pismenega posameznika. Na mestu je opozorilo, da Streetovo poimenovanje modelov (avtonomni model v smislu neodvisnosti od konteksta in ideološki model kot vpetost v normativni okvir) izraža nasproten predznak ustaljenemu pojmovanju, saj ideološko navadno razumemo kot nekaj negativnega, kar je treba presegati, in obratno, avtonomno kot zaželeno stanje. Spoznanja novih študij pismenosti lahko v pedagogiki najprej in predvsem razumemo kot nujnost problematizacije koncepta pismenosti. Šele razumevanje pismenosti kot ideološkega konstrukta nam omogoča postavljati vprašanja, kakšna je njena vloga v konstrukciji simbolne dominacije in vzgoje.

Luke (ibid., str. 101–102) izpostavi tri vidike oblikovanja in implementacije modelov pismenosti v izobraževanju:

1. Tudi kadar je bila pismenost opredeljena v kulturno nevtralnem diskurzu univerzalnih spretnosti, je bilo branje zmeraj uporabljeno kot način oblikovanja partikularnih moralnih in družbenih identitet.
2. S tem povezano je bilo oblikovanje kanona, določanje posebnih tem in vsebin, o katerih je vredno brati in pisati – ideološko polje.
3. Poučevanje branja vzpostavlja odnos med bralcem in tekstom. Ta odnos pa ni najprej »refleksiven« ali »interakcijski«, kot opisujejo kognitivne ali psiholingvistične teorije, ampak je družbeni odnos, v katerem se oblikuje relativna avtoriteta/delovanje teksta in bralca. To je odnos med znanjem in močjo.

V kolikor pismenost vstopa v kurikulum kot univerzalni standard, to pomeni naturalizacijo njenih specifičnih značilnosti ter brisanje njenih zgodovinskih in

ideoloških ozadij. Brez refleksije le-teh pa ni mogoče produktivno načrtovati, kako razvijati pismenost v novih časih, v katerih so največji izzivi v preseganju velikih razlik med revnimi in bogatimi, uničevanja okolja in v doseganju demokracije, ki je zavezana razvoju sveta pluralnosti in razlik, pripoznanju drugega kot drugačnega, razvoju odgovornosti kot obliki spoštljivega odnosa ter graditvi inkluzivne skupnosti. (Kroflič 2007, 2008) V kolikor pa sprejmemo razumevanje pismenosti kot izrazito kontekstualizirano družbeno prakso (in moje raziskovanje izhaja iz te paradigme), se nam ta na nov način razpre kot koncept s pomembnim vzgojnim potencialom. Pri tem je treba opozoriti, da izhajanje iz konkretnega konteksta ne pomeni ujetosti v lokalno, ampak je pot delovanja »usmerjena v simultanost – soprisotnost partikularnega in globalnega in na socialni proces interakcije med lokalnim in globalnim« (Kroflič 2008 b). To od pedagogov zahteva ponoven konceptualni premislek, kako razvijati pismenost, ki bo učencem omogočila kritično refleksijo praks, ter jim daje možnosti, da sodelujejo v njihovem preoblikovanju.

Kaj nam odkrije drugačen pogled v rezultate PISA?

Za diskurz, v katerem se utemeljuje raziskava PISA, je značilno, da spaja neoliberalni diskurz z diskurzom kritične pedagogike. Pri opredeljevanju pismenosti se avtorji opirajo na priznane kritične pedagoge, na primer Freira in Maceda (Kirsch 2002, str. 13–14), katerih delo je konceptualno v nasprotju z idejo splošnih kompetenc PISA, pa tudi radikalnokritično do družbenega reda, ki ga podpira OECD. To nedvomno prispeva k dodatnemu zamegljevanju učinkov tovrstnih projektov.² Koncept pismenosti v raziskavi PISA je relativno širok in se odmakne od golega dekodiranja besedila k razumevanju, rabi in refleksiji. Vendar je za prizadevanje za večjo pravičnost učinkov izobraževanja to premalo. Goody, ki ga je OECD povabil h komentarju projekta opredeljevanja ključnih kompetenc, razmišlja takole: »Ideja, da naj bi obstajala neka splošna kompetenca za življenje v neki državi, kaj šele mednarodno, je izpostavljena resnim vprašanjem in ni le sporna, ampak tudi nevarna. Sporna je, saj v različnih državah obstajajo različni življenjski poteki. In tudi znotraj držav obstajajo različna pričakovanja v smislu načina življenja ter različne družbene zahteve po zadovoljevanju družbenih, kulturnih in ekonomskih potreb.« (Goody, str. 184–186) Kompetence glede njene vrednosti za kakovostno individualno in družbeno življenje namreč ni mogoče misliti abstraktno, mimo njenega namena in konteksta. (Rochex 2006)

Kot meni Luke (Vončina 2006), so naloge raziskavi PISA zastavljene širše, kot je bilo v navadi za standardizirano merjenje, saj jih poskušajo vplesti v neke vrste kontekst, kljub temu pa nam rezultati ne povedo tako rekoč nič, kar bi nam lahko pomagalo načrtovati izboljšanje dosežkov učencev, še posebno tistih, ki zaradi socialno-ekonomskega položaja dosegajo slabše rezultate. Na njho-

² Več o neoliberalnem retoričnem privzemu kritičnega diskurza v Apple (2004).

vi podlagi ne moremo osvetliti vidikov o značilnostih pedagoških praks, ki so jih deležni, socialnega kapitala učencev, njihove ustvarjalnosti, kritičnosti, nič tudi ne povedo o njihovi zmožnosti etične in moralne presoje. Zato so potrebne sekundarne in komplementarne raziskave.

V nadaljevanju bomo predstavili segment ugotovitev obsežne empirične sekundarne analize mednarodnega merjenja pismenosti PISA 2000, ki je bila izpeljana za boljše razumevanja vpliva družbeno-kulturnih razlik med učenci na reševanje nalog v raziskavi PISA (Rochex 2006). Rochex s skupino je teoretski okvir raziskave naslonil na dela Goodyja, Olsona in Bakhtina, ki so pomembno vplivali na sociokulturne konceptualizacije pismenosti. Rochex izpostavi dve povezani predpostavki, ključni za razumevanje konstrukcije PISE. Prva predpostavka je, da je pismenost generična kompetenca, ki se ji pripisuje univerzalen, od kulturnega in jezikovnega konteksta neodvisen značaj. Druga je, da so kompetence pri posamezniku stabilne in konsistentne ne glede na situacijo ali nalog, skozi katero se merijo. Ti dve predpostavki pomenita podlago, na kateri so snovalci raziskave PISA lahko utemeljili uporabo teorije odgovora na postavko (TOP), ki predpostavlja, da je težavnost nalog neodvisna od vsakršnega konteksta. (Ibid., str. 180) Snovalci PISA so se zelo potrudili tudi pri odstranitvi vseh morebitnih jezikovnih in kulturnih ovir pri reševanju testnih nalog.

Razumevanje pismenosti kot družbene in kulturne prakse je Rochexa in skupino vodilo pri oblikovanju hipoteze, da je to, kar morajo učenci izvesti, da bi lahko odgovorili na naloge (predvsem tiste, ki zahtevajo interpretacije ali komentar k danemu besedilu), izjemno kompleksen in heterogen proces.

Raziskavo so izvedli v treh sklopih:

1. analizirali so koherentnost v uspešnosti odgovarjanja, značilnosti nalog ter način njihovega ocenjevanja v vzorcu 150 testnih map učencev, ki so bili vključeni v vzorec PISA. Namen analize je še boljše razumevanje izhodiščnega problema raziskave za nadaljnje načrtovanje raziskovalnih metod;
2. opravili so sekundarno statistično analizo 842 rešenih nalog francoskih učencev na PISA 2000, ki jim je omogočila oblikovanje *profilov učencev glede na tip reševanja*, nato so dodatno ugotavljali koherentnosti med vsemi odgovori iz nabora 50 učencev iz vseh profilov;
3. v komplementarno analizo so vključili novo skupino 40 učencev, ki so reševali identične naloge (testi PISA 2000). Neposredno po njih so izvedli intervjuje, s katerimi so osvetljevali proces reševanja nalog, predvsem različne reference (zaloge znanja, izkušenj, strategij), ki so jih učenci pri reševanju aktivirali. To so primerjali s formalnimi dosežki učencev pri testu.

Osredotočili se bomo na predstavitev komplementarne analize, ki je privedla do ključnih ugotovitev. Veliko nalog je od učencev zahtevalo, da mobilizirajo različna področja referenc in registrov, jih medsebojno uskladijo in postavijo v hierarhično razmerje, kar izhaja iz namena nalog, da bi merile zmožnost soočanja z vsakodnevnimi izzivi. Pri raziskovanju procesa reševanja nalog so najprej identificirali pet registrov, ki so jih učenci morali priklicati ali pa se od njih distancirati, da bi lahko rešili naloge:

1. register *šolskega znanja*, splošnega znanja in kulturnih referenc za razumevanje besedila (učenci so npr. morali navesti razloge za slabosti humanitarne pomoči nevladnih organizacij v Etiopiji);
2. register *individualnih ali kolektivnih izkušenj* mladostnikov v družbenih ali kulturnih dogodkih, kulturnih praksah, na katere so se nanašala besedila (besedila nagovarjajo domnevno skupne izkušnje s temami, kot so grafiti, plaža, filmi);
3. register *urednot, mnenj in predsodkov, povezanih s socialnim ali kulturnim ozadjem*, ki so del osebnih izkušenj in vzvratno oblikujejo pogled na svet. Raziskovalci pri tem opozarjajo, da so se nekatere naloge učencem zdele povsem nasprotno od pričakovanj oblikovalcev nalog (nekatere naloge so izhajale iz pozicij, ki se mnogim učencem zdele nelogične, npr. zmedlo jih je, zakaj bi ekološko ozavešeni prebivalci turističnega mesta nasprotovali mehanskemu čiščenju njihovih plaž);
4. register *načinov interpretiranja šolskih ali šolskim podobnih nalog* (gre za različne strategije reševanja nalog, nekateri učenci so naloge reševali tako, da so odgovore na vprašanja, vezana na eno besedilo, iskali ločeno in za vsako posebej iskali ključ za odgovor v besedilu, drugi pa so poskušali brati in smiselno razumeti celotno besedilo in odgovore izpeljati na tak način);
5. področje *kognitivnih spretnosti in naravnosti, specifičnih za pismenost*, ki se razvijajo predvsem z akulturacijo (in jih le zelo redko razvijamo v šoli) ter učencem omogočajo preoblikovanje in premislek lastnih izkušenj ter rabe jezika na način ustvarjanja sekundarnega registra. (Ibid., str. 186)

Koncept sekundarnega registra so povzeli po Bakhtinu, ki je vzpostavil razliko med primarnim registrom in sekundarnim registrom. Primarni register predstavlja neposreden, spontan odziv na dani kontekst in obstaja samo v navezavi nanj ter je močno povezan z osebno izkušnjo. Sekundarni register posameznik izpelje iz primarnega tako, da ga izvzame iz konkretnega konteksta ter tako doseže neki nov namen in pomen, ki presega primarni kontekst.

V raziskavi so potrdili hipotezo o heterogenosti metod in referenčnih baz, ki so jih učenci mobilizirali pri posamezni nalogi v PISA. Heterogenost se ni pokazala le med različnimi profili učencev (opredelili so štiri), ampak tudi pri istem učencu pri podobnih nalogah. Zaznali so raznolike metode reševanja, ki jih ni mogoče omejiti zgolj na kompetence pismenosti, kot jih opredelijo snovalci PISZ. Nadaljnje raziskovanje vzrokov te heterogenosti jih je pripeljalo do ugotovitve, da so sposobnosti, ki jih zahteva reševanje nalog, veliko kompleksnejše in bolj heterogene, kot trdijo njihovi snovalci. Intervjuji so pokazali, kako pomemben, za nekatere učence pa celo ključen vpliv na uspešno reševanje naloge ima odnos, ki ga učenec zavzame do besedila glede na celo vrsto izkušenj, ki so jih raziskovalci opisali kot pismeni habitus. (Ibid.) Habitus je koncepta Bourdieuja, s pomočjo katerega razlaga procese vpisovanja družbenih dispozicij v posameznika in kako te delujejo kot generativni princip za delovanje in samopredstavljanje posameznika. Habitus lahko mislimo tudi kot usedlino procesa socializacije, ki se utelesi v posamezniku in predstavlja strukturo in trajen element sebstva. (Carrington 2001)

Osvetlimo njihove ugotovitve na enem izmed primerov, ki so ga opisali v *profilu učencev*, ki so ga poimenovali »ustvarjalec pomena, ki ga ovira konformizem« (poleg tega so zaznali še vsaj tri druge profile, katerih značilnost kaže na vpliv na učenčeve družbeno-kulturne izkušnje). V našem primeru gre za profil, v katerem je bila učencem skupna značilnost, da so »pozabili« na svojo sposobnost zgolj racionalnega razumevanja prebranega, temveč so podana besedila v nalogah razumeli kot iztočnico za projekcijo lastnega pogleda na svet.

Hachem je učenec alžirskega rodu z ambicijo študirati, saj si želi delati v letalstvu. Intervju, ki so ga raziskovalci opravili neposredno po reševanju preizkusa, je osvetlil dinamiko, ki ga je vodila pri reševanju nalog. Hachem je povedal, da ni razumel nekaterih težjih besed, kot sta trivialno ali kompenzacija, vendar to naj ne bi bil izvor za pomenske preskoke v njegovih odgovorih. Celo nasprotno, Hachem je odgovoril napačno pri nalogah, v katere je vstopil z osebno izkušnjo in so zanj imele smisel; s tem je izgubil čustveno distanco in s tem možnost, da bi pozornost usmeril le na besedilo. Pri njegovem reševanju nalog se je kot izrazito vplivna izrazila njegova želja po integraciji v dominantno kulturo, zaradi katere se je pri reševanju težko odmaknil od izkušnje priseljence. Poglejmo, kako je razmišljal ob primeru naloge, ki je vsebovala dve različni mnenji o grafitih. V prvem tekstu je bilo podano mnenje Helge, ki je izrazila nezadovoljstvo nad grafiti, ki da uničujejo umetniško vrednost stavb, ograj in klopi. Grafitarji so po njenem mnenju bedni prestopniki, ki poleg vsega s pršili uničujejo tudi ozonsko plast. Na drugi strani je mnenje Sonje, ki polemično razmišlja o vlogi komuniciranja v družbi, pokaže na dvoličnost estetskih preferenc glede na socialni kontekst in sprašuje, ali oglaševalci kaj vprašajo meščane, preden postavijo svoje table, ki onesnažujejo ulice.

Hachem se je ob prebiranju in interpretaciji besedila tako zavzel za socialno problematičnost grafitov, ki jo je izpostavila Helga, da npr. ni navedel ekološkega problema, potrebnega za odgovor, ki so ga pričakovali ocenjevalci. V intervjuju se je izkazalo, da mu ta detajl sicer ni ušel, vendar se mu ni zdel bistven. Pri reševanju naloge ga je namreč vodila potreba, da izrazi nepripadnost »tistim, ki jih je mogoče videti ves čas na televiziji in povzročajo težave« (kar se pogosto pripisuje imigrantom). Rochex interpretira, da je Hachemu silna želja po asimilaciji v večinsko kulturo, ki bi mu omogočila poklicno uresničitev in izboljšanje socialnega statusa, onemogočila oblikovanje argumentacije prvega besedila in mu vsekakor preprečila vstopiti v argumente Sonje v drugem besedilu. Tudi pri drugih vprašanjih so pri njem zaznali, da je napetost med možnostjo, da izrazi svoje mnenje, in skrbjo za socialno integracijo sprožila neke vrste kognitivno slepoto, ki mu je skupaj s pretirano moralističnim odnosom onemogočila ali vsaj otežila, da bi odgovoril z distanco, potrebno za oblikovanje odgovora. Hachemova ovira tako ni bila v kompetenci branja in pisanja, ampak v specifičnem odnosu, ki ga je na podlagi izkušenj vzpostavil do besedila. (Rochex 2006, str. 200–202)

Sklep

V sklepu želim izpostaviti dve vprašanji. Prvo, ki izhaja neposredno iz primera, je, katere zmožnosti bi potreboval Hachem, da bi uspešno rešil nalog? Kako bi torej Hachem lahko presegel kognitivno slepoto, kot Rochex opiše učinek njegove nezmožnosti izstopiti iz lastne izkušnje in o tekstu razmišljati z distance? Hachem bi bil zagotovo uspešnejši, če bi bil zmožen refleksije lastne pozicije. Taka refleksija zahteva, da skozi prevpraševanje posameznik svoj položaj premesti v položaj »drugega«, kar pa lahko doseže na mnoge načine in nikakor ne le po zahtevnih abstraktnih poteh.

Drugo vprašanje, ki se mi zastavlja, je, kakšen pouk bi omogočal razvoj takšne refleksije?

Iskanje odgovora na to vprašanje nam na prvi pogled daje občutek, da distanco omogoča pouk, izpeljan iz avtonomnega modela pismenosti, saj je ta usmerjen k razvoju generičnih kompetenc z univerzalno veljavo za vse. Vendar se prav v tem skriva paradoks poučevanja pismenosti, saj pouk, ki gradi na prenosu univerzalnih sistemov vednosti, nič ne prispeva k temu, da bi posameznik razvil zmožnost opazovanja samega sebe in družbenih struktur, v katere je vpet. Da bi učencem omogočili preseganje jezikovnih praks, ki vzdržujejo družbeno nepravilnost in prikrito oblikujejo njihov pogled na svet, jim moramo torej omogočiti »distanciranje« kot pogoj take refleksije. Torej za »branje besed kot branje sveta« (Freirova ideja, ki jo posvojijo tudi v PISI (Krish 2002, str. 15), vendar se njen naboj na poti do preizkusa izgubi) moramo biti zmožni brati tudi sebe in na svoj položaj pogledati z distance. To lahko v šolah dosežemo s pomočjo različnih tekstov in tehnik, s katerimi imajo učenci izkušnje in skozi katere so vpeljeni v samoumevnost lastnega pogleda; torej s poukom, ki temelji na modelu pismenosti, ki ga je Street opredeli kot ideološkega.

Literatura

- Apple, M. W. (1992). Between Moral Regulation and Democracy: The cultural Contradiction of the Text. *The School Field*, 3(1/2), str. 49–76.
- Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(12).
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices*. New York: Longman publishing.
- Carrington V. (2001). Literacy instruction: A Bourdieuan perspective. V: Freebody, P. Muspratt, S. & Bronwyn, D. (ur.), *Difference, silence, and textual practice: studies in critical literacy* Cresskill. N. J.: Hampton Press.
- Collins, J. (1991). Hegemonic practice: Literacy and standard language in public education. V: Mitchell, C. in Weiler, K. (ur.), *Rewriting literacy. Culture and the discourse of the other*. New York: Bergin & Garvey, str. 229–253.
- De Castell, S., Luke, A., et al. (1981). »On defining literacy«. *Canadian Journal of education*, 6(3), str. 7–18.

- Castell, S. De, Luke, A. et al. (1986). *Literacy, society, and schooling: a reader*. Cambridge-New York-Melbourne: Cambridge University Press.
- Doupona Horvat, M., Krevh, A. (2007). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2006: poročilo šolam*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London; New York: Falmer Press.
- Gee, J. P. (1999). *The New Literacy Studies and the »Social Turn«*. Dostopno na www.eric.ed.gov, zadnjič dostopano 11. 8. 2007.
- Goody, J. (2001). *Competencies in education: Contextual diversity*. V: Rychen, D. S., Salganik Hersh, L. (ur.), *Defining and selecting Key Competences*. Gottingen: Hogrefe in Huber Publishers.
- Kirsch, I., Jong, J. D., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). *Reading for change. Performance and engagement across countries. Resultes from PISA 2000*. OECD.
- Kroflič, R. (2007). Vzgoja za odgovornost onkraj razsvetljenske paradigme: od odgovora zmožnosti k spoštljivemu odnosu in razvoju etične zavesti. *Sodobna pedagogika*, 58(124), str. 56–71.
- Kroflič, R. (2008). *Projekt evropska identiteta mnogoterih izbir v luči ideje globalizacije. Pedagoško-andragoški dnevi*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Kroflič, R. (2008 a). *Novi pristopi k spodbujanju otrokovega prosocialnega in moralnega razvoja v predšolskem obdobju. Posvet vzgojiteljc celjske regije, Socialne interakcije v vrtcu*. Celjski sejem, 27. september 2008.
- Kroflič, R. (2008 b). *Modeli vzgoje v globalni družbi. Drugi mednarodni kongres dijaških domov: Modeli vzgoje v globalni družbi* (april, 2008).
- Luke, A. (1995). *When Basic Skills and Information Processing Just Aren't Enough: Rethinking Reading in New Times*. *Teachers College Record*, 97(1), str. 95–115.
- Luke, A. (2004). *On the Material Consequences of Literacy*. *Language and education*, 18(4).
- Marks, G. N. (2005). *Cross-National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education*. *International Sociology*, 20(4), str. 483–505.
- McGaw, B. (2006). *Education and social cohesion*. Dean's Lecture Series delivered at the Faculty of Education, Melbourne University (16 maj 2006).
- Rochex, J. Y. (2006) *Social, Methodological, and Theoretical Issues Regarding Assessment: Lessons From a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests, Review of Research in Education*, 30(1), str. 163–212.
- Street, B. V. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge [Cambridgeshire], New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education* (London, New York: Longman).
- Street, B. V. (2003). *What's »new« in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*, *Current Issues in Comparative Education*, 5(2).
- Vončina, V. (2006). *Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta splošne izobrazbe ali Kako pripraviti učence/dijake za kritičen vstop v sodobno kulturo in družbo? (Intervju z Allanom Lukom.)* *Sodobna pedagogika*, 57/125(5).

VONČINA, Vida

**THE RESTRICTIONS IN THE UNDERSTANDING OF LITERACY AND ITS MEASUREMENT
IN THE PISA SURVEY – ALTERNATIVE VIEW OF DEVELOPMENT**

Abstract: The article critically enlightens the universalistic view of literacy, also identified in the background of the PISA survey. Since our standpoint is that literacy cannot be understood or developed outside any particular normative framework, we wonder to whose interest it is to have a defined literacy which is intensively becoming part of the global agenda of changing the education. We warn about the conceptual problems with any literacy that prevents the overcoming of social inequality as the consequence of linguistic practices, and the influence of which on curriculum and teaching would lead to their narrowing. We open an alternative view of literacy which respects the fact that what we do with texts is always entangled in the societal distribution of power.

Keywords: literacy, social injustice, PISA, normativity, critical literacy, education.