

Igor Saksida

Pismenost (naj)mlajših – dileme, vprašanja, izzivi

Povzetek: Prispevek osrednjo pozornost namenja aktualnim vprašanjem, povezanim z razvijanjem pismenosti mlajših učencev (predvsem otrok v prvem razredu osnovne šole). Pri vrednotenju slovenskega modela opismenjevanja izhaja s stališča, da se otroci z raznovrstnimi sporočili srečujejo že pred vstopom v šolo ter da so zmožni kompleksnih odzivov nanje, to pa dokazuje s primeri njihovega razumevanja zapletenih književnih besedil. V osrednjem delu prikazuje ugotovitve o razvitosti tehnike branja ob vstopu v prvi razred ter primerja zasnovo začetnega opismenjevanja v slovenskem in angleškem učnem načrtu ter italijanskih kurikularnih besedilih. Na tej podlagi ugotavlja, da se razvijanje temeljne pismenosti drugje začneja bistveno prej kot v Sloveniji, zato predlaga razmislek o korekciji veljavnega učnega načrta.

Ključne besede: razvijanje pismenosti, odzivi mladih na kompleksna besedila, pismenost v predšolski dobi, prvi razred osnovne šole, učni načrt, individualizacija

UDK: 372.41

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Igor Saksida, redni profesor, Univerza v Ljubljani (Kongresni trg 12, 1000 Ljubljana) in Univerza na Primorskem (Titov trg 4, 6000 Koper), Slovenija; e-naslov: igor.saksida@guest.arnes.si

»Ko se srečujem z učitelji na študijskih skupinah, je vedno v ospredju vprašanje, kdaj pričeti z obravnavo črk. /.../ Ko pa sem pred dvema letoma prejela pisemce ene od učiteljic, mi je postalo jasno, da bomo morali o tej problematiki tudi glasno spregovoriti. Ogorčenje učiteljice nad kolegico sosednje šole, ki »se gre« v prvem razredu obravnavo črk, je bilo res zaskrbljujoče.«

Inka Jazbinšek, višja svetovalka za prvo in drugo triletnje
Zavod RS za šolstvo, OE Celje.

Uvod

Razvijanje pismenosti, še posebej sistematično in vodeno delo s predšolskimi otroki ter učenkami in učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, je predvsem v povezavi z načeli, cilji in izvedbo začetnega opismenjevanja tema, ki vedno znova zahteva teoretski razmislek in kritično presojanje obstoječih kurikularnih rešitev; to pomeni, da je predvsem ta sklop učnih ciljev oz. vsebin ter praktičnih specialnodidaktičnih pristopov nujno vedno znova presojati glede na sposobnosti in interese otrok ter cilje in standarde znanja, ki jih določajo veljavni učni načrti. Povsem upravičeno je, da se več kot desetletje po sprejetju učnega načrta za slovenščino¹ (Učni načrt: Slovenščina 1998) zastavijo nekatera vprašanja in dileme, ki jih porajata tako njegova zasnova kot različne možnosti za udejanjanje v praksi. Da se je po dobrem desetletju smiselno spraševati tudi o možnostih za korekcijo veljavnega učnega načrta, dokazujeta tako predlog za posodobitev učnega načrta (2008) kot tudi splošno veljavno načelo upoštevanja individualnih značilnosti učencev, njihovih interesov in potreb – to se kaže npr. v novejših predlaganih modelih individualiziranega opismenjevanja, prilagojenega posameznemu učencu, ter možnostih za vključevanje staršev v ta proces (Potočnik 2008).

¹ Sprejet je bil 29. 10. 1998 na seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje.

Vprašanja o opismenjevanju in kontekst pričakovanj

Izhodišče za razpravo o obstoječem modelu opismenjevanja so predvsem različne ravni razvitosti pismenosti otrok – glede na porajajočo se pismenost (Grginič 2005) ter vedenje, ki ga ima že predšolski otrok o sistemu branja in pisanja, saj je zagotovo res, da otrok »v šolo ne prihaja kot nepopisan list papirja« (Potočnik 2008, str. 46). Obenem je treba poudariti, da začetnega opismenjevanja ni smiselno opazovati in načrtovati neodvisno od širšega konteksta, predvsem pa brez upoštevanja različnih razsežnosti pismenosti, ki jo generacije »digitalnih domorodcev« (Rot Gabrovec 2009) »prinesejo v šolo«: »Kako vstopajo v svet besedil otroci, ki se že pri treh letih igrajo z računalniki? Dosedanje raziskave kažejo /.../, da šola ne zna vključiti otrokovih izkušenj z računalniško pismenostjo, ki jih pridobijo med tretjim in šestim letom. Otrokom s takimi predznanji odtuja branje tiskanih besedil s tradicionalnimi šolskimi predstavami o branju in usvajanju branja.« (Grosman 2009, str. 11)² Ker so sodobne generacije mlajših otrok glede na besedilno okolje, ki jih obdaja, zagotovo drugačne, kot so bile še pred dvema desetletjema (tj. ob snovanju veljavnega učnega načrta za slovenščino), je tudi v opazovanju »prvih korakov« v svet pismenosti smiselno upoštevati misel, »da si že bližnjo prihodnost lahko predstavljamo le, če si poskušamo zamisliti nemogoče, ker razmislek o sedanjih možnostih nikakor ne daje izhodišča za tvorjenje predstav o prihodnosti« (Grosman 1998, str. 8). To pa razmišljanje o pismenosti (oz. opismenjevanju) povezuje s še širšim kontekstom: gre za vprašanja pričakovanj, ki si jih družba kot celota zastavlja ob oblikovanih specialnodidaktičnih modelih ter dosežkih otrok oz. standardih znanja. V tem smislu tudi didaktika začetnega opismenjevanja ne more biti izolirana od »kultur(e) dosežkov« in s tem povezanih »prizadevanj učencev, učiteljev in staršev za pridobitev kakovostnega znanja in oblikovanje ustreznih skupnih vrednot« (Gaber idr. 2006, str. 208). Načrtovanje dinamike porajajoče se pismenosti v povezavi z začetnim opismenjevanjem ter ustrezno spiralno programiranje pouka pismenosti torej ne moreta izhajati le iz (ne)razvitosti npr. katere od zmožnosti otroka za zaznavanje (slušno in vidno zaznavanje, grafomotorika, orientacija) (prim. Zrimšek 2003). Razvijanje pismenosti je treba videti tudi v luči različnih gibanj za promocijo branja (npr. *Bralna značka, Cankarjevo tekmovanje*), predvsem pa upoštevati ugotovitev, da so npr. bralni uspehi Fincev neposredno povezani z interesom učencev za branje ter pričakovanji staršev, učencev in učiteljev glede uspešnosti pri doseganju standardov znanja (Gaber 2008). Ali so pričakovanja o napredku pismenosti, predvsem v prvem razredu osnovne šole, v Sloveniji dovolj visoka? Ali morda cilji prvega razreda niso postavljeni »prenizko«? Kako izhajati iz izkušenj, ki jih otrok pridobi pred vstopom v prvi razred? Ta vprašanja so svojevrstni izziv tako za snovalce učnega načrta kot za kolegice in kolege, ki načrte udejanjajo v praksi; ni naključje, da se je seminarja s povednim naslovom *Opismenjevanje pred novimi izzivi*³ udeležilo

² O možnostih razvijanja predopismenjevalnih dejavnosti s pomočjo računalniških iger glej Žolgar 2007.

³ Seminar je organiziral Zavod Republike Slovenije za šolstvo, koordinatorica je bila Darinka Jazbinšek; potekal je 6. in 7. 11. ter (kot ponovitev) 20. in 21. 11. 2009.

nepričakovano veliko učiteljev prvega triletja; tako so imeli priložnost spoznati drugačne, bolj individualizirane možnosti za doživljanje in razumevanje besedil na začetku osnovnošolskega izobraževanja – tudi npr. pristop, ki omogoča otroku ustrezen vstop v svet črk, branja in pisanja že v prvem razredu osnovne šole.⁴ Premislek o razvijanju pismenosti bo tako – ne da bi želel (in tudi mogel) predlagati povsem določene predloge za praktično izpeljavo posameznih vsebinskih sklopov pismenosti – skušal odgovoriti na ta vprašanja:

- Katera opažanja o otroških odzivih na besedilo so lahko možnost za premislek o pismenosti (zlasti o branju in pisanju) in individualizaciji v prvem triletju osnovne šole (in prej)?
- Katere rešitve, predvsem ob upoštevanju individualizacije pouka, ponujata veljavni in posodobljeni učni načrt?
- Kako prvo stopnjo razvijanja pismenosti uokvirjajo nekateri tuji kurikularni dokumenti, ko opredeljujejo opismenjevalne dejavnosti šestletnikov (in še mlajših) – in v čem se najbolj očitno razlikujejo od tovrstnih slovenskih rešitev?

Ta tri vprašanja zagotovo ne morejo izčrpati vse zapletene problematike razvijanja pismenosti – in še manj pokazati poti do dviga njene ravni – pa tudi ne podrobno opredeliti vseh okoliščin, ki vplivajo na proces opismenjevanja. Skušajo pa biti nekoliko drugačno razmišljanje o »prvem razredu«; razmišljanje, ki se ne sprašuje predvsem, česa otroci ne zmorejo, ampak predvsem, kako oblikovati taka »pričakovanja«, da bodo vsi otroci v razvijanju pismenosti kar najbolje napredovali.

Individualni odzivi na besedilo – na meji verjetnega?

Otroški odziv na besedilo je mogoče prikazati na podlagi posameznih primerov doživljanja in razumevanja književnosti v vrtcu. Glede na to, da je književno besedilo po svoji funkciji, oblikovanosti, vsebini in mnogopomenskosti zagotovo med najbolj zapletenimi besedili, s katerimi se otrok srečuje v prvi fazi razvijanja »bralne« zmožnosti, je upravičeno očrtati nekatere zanimive primere odzivov otrok na besedila, ki se na prvi pogled zdijo zelo ali celo preveč zapletena za najmlajše naslovnike umetnostnih besedil. Teh odzivov seveda ne gre posploševati na osnovno množico – iz njih torej ni mogoče sklepati, da bi bil odziv v vseh primerljivih starostnih skupinah prav tak; toda že dejstvo, da je do takega razumevanja prišlo v posameznih primerih, samo po sebi ilustrira temeljno predpostavko, iz katere se gradi okvir odziva na besedilo – tj. raznovrstnost in nepredvidljivost otroškega opomenjanja besedila (Appleyard 1991).

⁴ Prim. prispevek Janje Klančnik *Iz prakse za prakso: kibernetična metoda opismenjevanja* na seminarju; Darinka Jazbinšek je metodo opisala takole: »Po kibernetični metodi dela kolegica Janja Klančnik na OŠ Prebold že tretje leto. Učiteljice drugega razreda ugotavljajo, da učenci, ki so v prvem razredu delali po tej metodi, brez težav berejo in pišejo. Predstavitve metode na seminarju je med učiteljicami naletela na izredno pozitiven odziv.«

Pred časom so v okviru seminarja Modul 1 v izvedbi Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani⁵ študentje v okviru obveznosti pripravili tudi seminarske naloge o otroškem razumevanju literarnih besedil. Med številnimi zanimivimi opisi bralnih dogodkov v vrtcu je posebej zanimiv zapis, v katerem je kolegica otrokom v vrtcu prebrala pravljico *Tino in mavrica* (Skumanz Mayer 1997); gre za poetično zgodbo o dečkovem teku k mavrici, ki pa se ne pusti ujeti, vse dokler je deček ne nariše: »Tako,« je rekel Tino, »zdaj je Tino pod mavrico.« (Prav tam, str. 3) Takole je zgodbico »komentiral« Luka, star pet let in pol: »Lepo se mi zdi, da je Tino ujel mavrico, ko jo je narisal.« In tako šestletna Sandra: »Zgodbica je lepa, zato ker je narisal mavrico. V resnici pa je ni ujel. Mavrica je lepa, ker so v njej vse barve.« Odveč bi bilo razpredati, kako podrobno obe misli izražata ne le to, da sta mlada poslušalca dojela bistvene prvine zgodbe, ampak tudi, da sta ob tem izrazila celo vrednotenje njenega sporočila, tako kot npr. petletna (!) Gloria: »Tino je lovil mavrico, ujel pa jo je, ko jo je narisal. Tino mi je všeč.«

In ta primer: študentke na izrednem študiju predšolske vzgoje⁶ so v okviru izpitnih obveznosti dobile tudi nalogo, naj izberejo besedilo po lastni presoji in ga predstavijo s krajšim analitičnim in osebnim vrednotenjem sporočilnosti – lahko ga prej preizkusijo tudi v skupini otrok. Dve kolegici sta predstavili *Kosovirja na letéči žlici*⁷ (Makarovič 1994 a). Besedilo sta brali v nadaljevanjih, priložili otroške ilustracije (npr. obeh glavnih književnih oseb), ena od njiju pa je zapisala: »Izbrala sem fantastično pripoved *Kosovirja na letéči žlici* pisateljice Svetlane Makarovič, ki sem jo en teden brala skupini v vrtcu v starosti 4–5 let. Otrokom sem jo brala vsak dan, po eno zgodbico pred spanjem. Že na začetku so bili navdušeni nad pravljicnima junakoma Glalom in Glili, saj sta se jim zdela zelo zabavna, videli so, kako pomembno je prijateljstvo, kako pomembno je, da si pomagamo v stiski, skupaj rešujemo probleme, ki nastanejo. /.../ Zelo sem vesela, da so se o zgodbicah pogovarjali tudi v času, ki ni bil namenjen za to – npr. poskušali so skladati pesmice in rime o Glalu in Glili /.../. Odziv na branje je bil tako navdušujoč, da smo potem Glala in Glili še risali, oponašali njuno početje ...«

In ne le to: ena od študentk je skupini otrok različnih starosti prebrala non-sensno pesem *Mehke snežinkaste pesniške race* (Dekleva 1981; besedilo je navedeno med predlogi za obravnavo v 5. razredu osnovne šole): ob njej je vsak otrok izbral besedo, ki pesem najbolje »opiše«, narisal pa je tudi ilustracijo besedila. Osemletnemu Jaki se je pesem zdela nerazumljiva, »ker je v njej preveč besed«, označil jo je kot pesem »za punce« oz. za pesem o »pticah selivkah«. Petletna deklica je po besedah kolegice »v pesmi najbolj uživala. Prebrati sem ji jo morala vsaj desetkrat. Risati ni hotela, je pa iz dveh kitic pesmice naredila celo zgodbo. /.../ Na koncu me je prosila, naj ji preberem celo pesniško zbirko.« In naprej: »Triletnik je pesem z eno besedo opisal, da je smešna. Ni bil pri volji za risanje, zato pa sem ga poslala v sobo z nalogo, naj prinese eno stvar, ki nastopa v pesmici. Prinesel je cel kup plišastih rac in medveda, ki je imel na glavi kapo, okrog vratu šal in na rokah rokavice. Razložil je, da v pesmici živali zebe in da morajo zato imeti šale.«

⁵ Modul 1 (*Pedagoško delo v 1. razredu s poudarkom na opismenjevanju v prvem triletju*) se je izvajal od šolskega leta 1996/97 do šolskega leta 2007/08.

⁶ Predšolska vzgoja, izredni študij, Pedagoška fakulteta UP, študijsko leto 2009/10.

⁷ Besedilo je v učnem načrtu predvideno za obravnavo v 4. razredu osnovne šole.

Takih presenetljivih obravnav je še več⁸; posebej zanimivo je otroško vrednotenje teme drugačnosti v *Veveričku posebne sorte* (Makarovič 1994 b): *petletna deklica npr. med nasmejanimi punčkami nariše eno, ki joka – sebe; deček pove, da je veveričku podoben zato, ker je edini med prijatelji, ki ne mara mesa*. V skupini otrok, starih 4 oz. 5 let, je druga kolegica brala pravljico *Potepuh in nočna lučka* iste avtorice (Makarovič 1995); po zanimivi uvodni motivaciji otrok (ureditev »pravljичnega šotora« s svetilko) in pripovedovanju dela pravljice so otroci nadaljevali in ilustrirali zgodbo o zlobnem dimniku, ki pride v Afriko (tu se pravljica prekine): »Črnci bi potepuhu pripovedovali zgodbice (nočno lučko je pozabil doma).« To so vsekar presenetljive in povedne otroške razlage kompleksnih in celo sporočilno provokativnih besedil; pridružuje se jim še vrsta drugih primerov, npr. branje slikanice P. Kovač (1999) *Kaja in njena družina* (tema: otroško doživljanje ločitve staršev) v skupini štiri- in šestletnikov. Risanje »slabe vesti« (da je človek sam, da joka, da se nobeden noče igrati z njim ...) ob besedilu *Tudi paglavčki se kregajo* G. Roos (2009) v skupini petletnikov, risanje in označevanje naslovnega junaka v Kovačičevi (1974) sporočilno kompleksni sodobni pravljici *Možiček med dimniki*⁹ v skupini šestletnikov ter branje (v nadaljevanjih) obsežnejše pripovedi *Težave in sporočila psička Pafija* P. Kovač (1986) ter risanje glavnih književnih oseb in lutkovno poustvarjanje zgodbe v skupini otrok, starih tri do pet let.

Ti primeri oblikovanega in izraženega literarnoestetskega doživetja so izizvalni za didaktiko književnosti; zdi se, da bo treba ponovno pretehtati nekatera načela izbire književnih besedil (predvsem v vrtcu in prvem triletju), pri tem pa se izogibati samoumevnim in nepreverjenim sodbam o »pretežkih«, »preobsežnih« in »tematsko nezanimivih ali problematičnih« besedilih (Nodelman 1996), saj je odziv na besedilo v veliki meri odvisen tudi od ustrezne metode obravnave – hkrati pa imeti kot temeljno načelo izbire raznovrstnost besedilnega sveta, ki naj bi otroku tudi ob prvih korakih v svet literarne ustvarjalnosti pomenil predvsem izziv in bi ga spodbujal za dialog z domišljijjskim svetom, ne pa ga ohranjal le v okvirih »varne preprostosti« kratkih, sporočilno predvidljivih, strukturno in jezikovno skromnih in praviloma nekompleksnih (in tudi zato pogosto zanj nerelevantnih) besedil; ob takih besedilih tudi ni pričakovati bistvenega napredka pri razvoju njegovega besedišča in zmožnosti za pripovedovanje.

Če je ob mnogopomenskih, tematsko zapletenih, celo problemskih književnih besedilih opaziti ustrezne, celo osebne vrednotenjske poustvarjalne jezikovne in likovne otroške »zapise«, je povsem logično, da je mogoče predvideti vse to tudi ob njihovem sprejemanju neumetnostnih besedil. Predpostavka, da otroci pred vstopom v prvi razred »ne vedo ničesar o branju in pisanju«, je torej že glede na njihove zmožnosti za sprejemanje književnosti vsaj nenavadna, če že ne napačna. Opozoril, da se otrok brani in pisanja ne začne učiti šele sredi prvega triletja, torej v starosti okrog sedem let, je več. Verjetno ni osamljen primer še ne petletnega Jakoba, ki ga nadvse zanimajo *gormiti*: deček je želel izvedeti o teh likih kar največ, in ker ima njegov oče doma računalnik, mu je pokazal, kako na spletu najti prikaze njegovih priljubljenih junakov. Iskanje zanj nato ni bilo več težavno: samostojno je prižgal računalnik, z miško kliknil na ustrezno ikono (zmožnost za orientacijo na zaslonu), v okence vpisal G-O-R-M-I-T-I in pritisnil tipko *enter* (ki jo je tudi

⁸ Glede na obseg tega prispevka predstavljam predvsem tista zahtevnejša besedila, ki jih je za bralni dogodek v vrtcu izbralo in (v neobjavljenem gradivu) predstavilo več kolegic.

⁹ Besedilo je v učnem načrtu predvideno za obravnavo v 3. razredu osnovne šole.

poimenoval); ker je bilo razčlenjevanje besede zanj še težavno, mu je njegov oče občasno pomagal tako, da je glasno izgovoril kak glas. Možnost, da si je štiriletnik zapomnil »le« položaj črk na tipkovnici in da morda še nima vzpostavljene povezave med glasom in črko, smo zavrnilo tako, da smo na list napisali črke iz besede (G, A in I) ter ga prosili, naj pokaže izgovorjeno črko – ne glede na zaporedje izgovorjenih glasov se pri prepoznavanju ustreznih črk ni zmotil. To svojevrstno igro je opazoval njegov triletni brat Jure: ta je nato na vprašanje, kje so črke, odgovoril tako, da je na časopisnem listu večkrat pokazal posamezno črko (in ne morda fotografije ali karikature oz. kakega drugega likovnega elementa). Ali torej to znanje ob vstopu v šolo upoštevati, ko razmišljamo o dinamiki in metodah razvijanja pismenosti, tudi načinov začetnega opismenjevanja? Ali pa »pozabiti« na to, da otroci v prvi razred (večinoma?) vendarle ne vstopajo kot »nepopisan list« – in jim ponuditi predvsem predopismenjevalne dejavnosti, ki so jih (večinoma?) že prerasli, in jih tako pravzaprav zavirati v njihovi želji, da bi se naučili brati in pisati?

Cankarjevo tekmovanje kot kazalec zmožnosti za branje in pisanje ter analiza tehnike branja prvošolcev

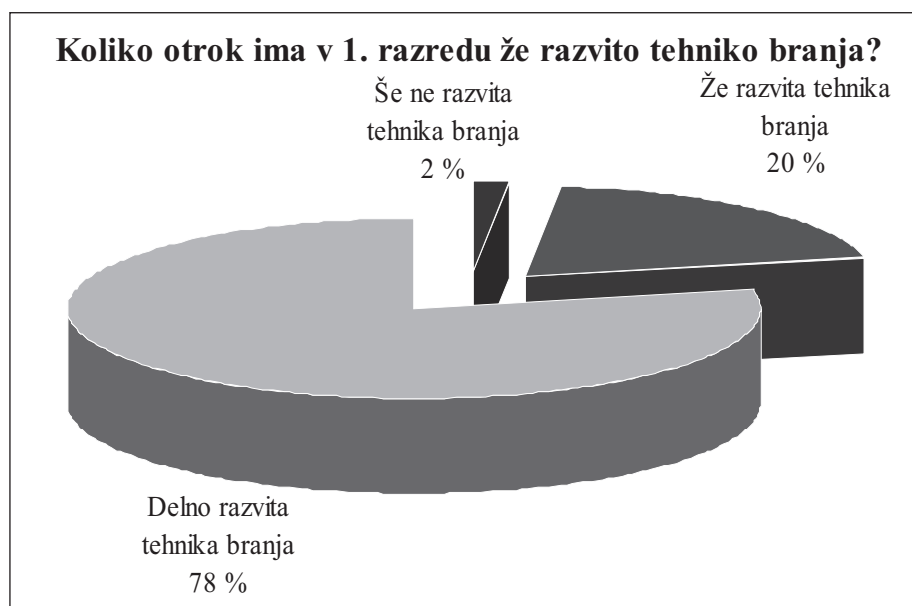
Zanimiva dilema o tem, kdaj so otroci zmožni samostojno tvoriti krajše besedilo (razlago umetnostnega besedila), se je pojavila v lanskem šolskem letu, ko je komisija, ki v okviru Zavoda RS za šolstvo oblikuje strokovne podlage za pripravo in izvedbo *tekmovanja v znanju slovenščine za Cankarjevo priznanje*, razmišljala o možnostih preverjanja razumevanja realistične zgodbe D. Muck (2001) *Anica in grozovitež* v 2. in 3. razredu osnovne šole. Ob odločanju o načinu preverjanja oz. vrsti nalog, ki bi bile primerne za drugo- in tretješolce, je bilo omenjeno stališče, da drugošolci še niso zmožni samostojnega pisanja besedil, ker se v tem razredu opismenjevanje šele začne. Kljub takim pomislekom je prevladala odločitev – saj gre navsezadnje za tekmovanje v znanju slovenščine – da je bolj kot npr. pustvarjalno risanje smiselno spodbujati samostojno pisanje (čeprav zgolj kvaliteta zapisa, npr. raba črk, ločil, pravičen zapis, ni prevladujoč kriterij za vrednotenje teh besedil); tovrstna zasnova tekmovanja je pač namenjena učencem, ki so (pod vodstvom mentorjev) zmožni brati celovito daljše besedilo in se o njem tudi pisno izražati. Pričakovanje, da bo zaradi takega izhodišča tekmovalcev v prvi skupini (2. in 3. razred) manj, predvsem pa da bo bistveno manj drugošolcev v primerjavi s tretješolci – se niso uresničila; ne le da je bilo tekmovalcev v prvi skupini več kot v zadnji skupini osnovne šole (8. in 9. razred), povsem primerljivo je bilo tudi razmerje med tekmovalci 2. in 3. razreda¹⁰ – to pa pomeni, da so tudi drugošolci zmožni reševati pisne naloge, ki spodbujajo izražanje razumevanja vsebine izbranega književnega besedila ter povezujejo vsebino dela z doživljajskim svetom bralca.¹¹

¹⁰

	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.
Število tekmovalcev	3907	5160	3982	4196	2219	2393	2205	3228

¹¹ Odveč bi bilo v celoti navajati besedila drugošolcev (na podlagi *treh pisnih nalog*), zato le primer: pri odgovoru na tretjo nalogo (*Aničin dnevnik sobotnega večera*) je Tea, 2. A, oblikovala zgodbo (z velikimi tiskanimi črkami) v obsegu prek 100 besed.

Šolsko tekmovanje je bilo v šolskem letu 2008/2009 izvedeno »ob koncu« šolskega leta (2. 4. 2009) – in ker je bilo v šolskem letu 2009/2010 šolsko tekmovanje za vse skupine hkrati (8. 12. 2009 – »na začetku« šolskega leta) – je bilo znova pričakovati, da bo tekmovalcev v prvi skupini manj; tudi glede na zahtevno temo, tj. branje in razlaganje poezije, ki po raziskavah književnih interesov mladih bralcev (Brglez 2008) ne velja za najbolj priljubljeno književno zvrst. Tudi tokrat se pričakovanja niso uresničila – kljub zgodnejšemu datumu tekmovanja je bilo udeležencev več kot lani, pa tudi število sodelujočih drugošolcev se ni zmanjšalo.¹² Ti podatki povedo marsikaj o zmožnostih otrok v prvem triletju za branje in pisanje – ne nazadnje pa tudi o sprejemljivosti zasnov zunanjega preverjanja znanja, pomenu upoštevanja motivacije otrok ter procesnosti tako razvoja pismenosti (Pečjak 2007) kot priprave na (zunanje) preverjanje znanja. Od tod je le še korak do bržkone enega ključnih vprašanj, koliko otrok je (vsaj delno) opismenjenih že ob vstopu v šolo. Poskus odgovora na to vprašanje se izraža iz analize zmožnosti prvošolcev, ki jo je izvedla P. Koncut (2009)¹³; to so njene ugotovitve:



Graf 1: Razvitost tehnike branja v prvem razredu devetletke

¹²

	2. r.	3. r.	4. r.	5. r.	6. r.	7. r.	8. r.	9. r.
Število tekmovalcev	4175	5221	4763	4428	3210	3101	2999	3099

Primeri spisov dokazujejo, da so nekateri drugošolci zmožni dojeti sporočilnost Župančičevih *Mehurčkov* ter literarno doživetje izraziti v obliki zaokroženega *zapisanega besedila*, ki obsega od 50 do tudi prek 100 besed; v njem poustvarjajo sporočilo pesniške zbirke, navajajo vsebinske prvine iz pesmi (verze, osebe) ter celo upoštevajo kompozicijo v skladu z navodili za tvorjenje besedila.

¹³ Vprašanje je raziskovala s pomočjo učiteljic in vzgojiteljic v prvih razredih osnovne šole Ivana Roba Šempeter pri Gorici ter na podružničnih šolah v Vrtojbi in na Vogrskem; timsko so analizirale pismenost šestdesetih otrok: graf prikazuje njihova mnenja o razvitosti tehnike branja prvošolcev.

Povzetek ugotovitev analize pokaže, da ima večina obravnavanih prvošolcev (v povprečju starih 6 let) delno razvito tehniko branja, to pa pomeni, da prepoznajo posamezne črke, besede, preberejo naslove, imena, kratka navodila za delo (npr. nariši), nekateri otroci preberejo le krajše besede, črkujejo ... Nezanemarljiv delež otrok (20 odstotkov) ima že razvito tehniko branja: sami berejo krajše povedi, krajša besedila, npr. navodila, jedilnik, različno dolge knjige, revije, tudi leksikone, besedila ob slikah, pesmice, rimarije, krajše zgodbice, stripe ... Samo en otrok še nima razvite tehnike branja, črk oziroma besed še ne prepoznava; vendar tudi ta prepoznava posamezne črke, vendar jih še ne poveže v besede. Četudi skupina otrok, zajetih v raziskavo, ni velika, zagotovo daje vsaj priložnost za razmislek o poteku opismenjevanja v taki skupini ter spodbudo za raziskavo, kakšna je po ocenah učiteljic in učiteljev razvitost bralne tehnike na drugih šolah v Sloveniji.

Prikazani primeri razvitosti pismenosti šestletnikov in mlajših otrok so zagotovo pomembni za načrtovanje pouka v prvem razredu in vključevanje prvin porajajoče se pismenosti v predšolsko obdobje. Že na prvi pogled je jasno, da glede na doseženo stopnjo razvoja pismenosti (Zrimšek 2003; Grginič 2005; Pečjak 2007) vseh otrok v prvem razredu ni mogoče izenačevati: več kot očitno je, da so nekateri že presegli predbralno obdobje oz. stopnjo začetnega branja in pisanja (npr. poimenovanje črk, prepoznavanje povezave med glasom in črko, prepoznavanje znakov/besed); če naj bi torej bili učitelji pri načrtovanju in izvajanju pouka v skladu z načeli individualizacije in notranje diferenciacije le-tega »pozorni na razlike med učenci in na njihove posebne potrebe, /.../ da bo vsak učenec dosegel glede na svoje sposobnosti optimalno znanje« (Pečar in Velkavrh 2008, str. 23), je povsem logično, da ne bodo ravnali po načelu, da zato, ker vsi otroci v prvem razredu še nimajo razvitih nekaterih zmožnosti, pomembnih za začetno opismenjevanje, ne bomo opismenjevali nikogar. Tako stališče, ki za referenčno skupino, po kateri naj bi se ravnal celoten proces opismenjevanja, jemlje le manjšo skupino otrok, je v nasprotju z nekaterimi temeljnimi priporočili individualizacije in diferenciacije, npr. s Strmčnikovim (1993) razmišljanjem o tem, kdaj, kaj in kako diferencirati in individualizirati: »Napačno je najprej in najbolj zniževati zahtevnost učnih ciljev in vsebin. V tem primeru lahko povzročimo marsikateremu učencu, ki zmore več kot na zunaj in trenutno kaže, daljnosežne škodljive posledice.« (Prav tam, str. 29) Zasnova opismenjevanja v prvem razredu bi torej morala izhajati iz stvarne ocene zmožnosti otrok, ki so bili v predšolskem obdobju deležni predopismenjevalnih dejavnosti v različnem obsegu in kakovosti; osredotočenje opismenjevalnih dejavnosti na manj zmožne učence (oz. na tiste, ki se pred vstopom v šolo z dejavnostmi porajajoče se pismenosti niso srečevali), pomeni vzgojno-izobraževalni ukrep, ki koristi »le določenim učencem« (Pečar in Velkavrh 2008, str. 24), zanemarja pa tudi pomen motivacijskega vpliva učencev z bolj razvitimi bralno-pisalnimi zmožnostmi (npr. pri reševanju nalog v skupinah). V tem smislu je povedna Strmčnikova (1993) misel o vplivu najsposobnejših učencev na druge v heterogenih učnih skupinah: »V oddelkih z nižjo učno zahtevnostjo, kjer ni spodbudnega, tudi tekmovalnega ozračja ambicioznejših učencev, učni kriteriji običajno padejo pod objektivne zmožnosti učencev. Tako mlačno učno okolje je plodno za pasivnost, stagniranje

in celo nazadovanje, ne pa za aktivnost, preseganje obstoječega in razvoj.« (Prav tam, str. 35) Različnost jezikovnih zmožnosti¹⁴ v heterogeni skupini otrok v prvem razredu (triletju), ki je posledica vrste okoliščin (Grginič 2005), zahteva premislek o individualizaciji in oblikovanju tako zastavljenih ciljev, ki bodo izziv kar največjemu številu otrok v razredu – in se ne bodo prilagajali le manj zmožnim. Poleg tega narekuje tudi ustrezno uporabo metod za doseganje ciljev; verjetno je največ nesporazumov povezanih z rabo didaktične igre pri pouku. Zdi se, da je pojem igra nekaterim odraslim soudeležencem izobraževanja »simpatičen« že kar sam po sebi (*»Pouk je primeren, saj se otroci v prvem razredu veliko igrajo.«*); vprašanje pa je, ali uporaba igre zlasti v prvem razredu res vselej pomeni didaktično, učinkljivo osmišljeno metodo, ki privede do povsem konkretnih in preverljivih dosežkov (npr. po uporabi didaktične igre otroci dosežejo izbrani cilj: bolje imajo razvito zmožnost za slušno razčlenjevanje besede) – ali pa se za igrivostjo skriva predvsem na videz »prijazna«, a v resnici glede na učne cilje neučinkovita metoda. Da je vlogo igre v šoli mogoče tudi napačno razumeti (tj. kot *sprostilno, prosto dejavnost brez pravega cilja na ravni učnih dosežkov*), bi lahko sklepali tudi na podlagi stališč staršev: *»Zanimivo je, da relativno velikemu deležu staršev ni bilo všeč, da se otroci v šoli igrajo.«* (Polak idr. 2008, str. 161)

Zasnova opismenjevanja v učnem načrtu

Otroci v prvi razred osnovne šole vstopajo z različno razvitimi bralno-pisalnimi zmožnostmi; nekateri med njimi že samostojno berejo in pišejo povedi oz. krajša besedila, drugi preberejo kako besedo, se znajo podpisati ipd.; zato je za nadaljnjo razpravo pomembno očitati, kakšna je zasnova opismenjevanja v prvem razredu, kaj le-ta predvideva na ravni dosežkov in ali omogoča individualiziran pristop pri opismenjevanju. Opismenjevanje je v veljavnem učnem načrtu (glej Učni načrt: Slovenščina 2002; v nadaljevanju: Učni načrt) že v uvodni opredelitvi predmeta postavljeno v okvir razvijanja pismenosti oz. opismenjenosti *»v smislu kar najboljšega praktičnega in ustvarjalnega obvladovanja vseh štirih dejavnosti, pa tudi znanja jezikovnosistemskih osnov«*; kot tako se *»tesno povezuje z drugimi predmeti«* in *»traja celo triletje«* (prav tam, str. 5).

Ustrezno temeljno izhodišče, tj. *»neizoliranost«* opismenjevanja ter vključenost le-tega v vsebine vseh predmetov (vprašanje je seveda, ali se v praktičnih izvedbah to načelo v resnici tudi upošteva), se podrobneje izraža tudi v splošnih ciljeh (tj. v zasnovi učnega načrta na štirih sporazumevalnih dejavnostih) ter operativnih ciljeh predmeta. Pri razčlenitvi operativnih ciljev (po razredih) pa je opaziti nekaj rešitev, o katerih je treba podrobneje razmisliti in jih razčleniti glede na ugotovitve o razvoju pismenosti (in v tem okviru predvsem branja in pisanja) pred vstopom v šolo. Učni načrt (prav tam, str. 13–14, 17–19 in 30) v 1. razredu predvideva razvijanje zmožnosti za poslušanje (glasovno zavedanje, npr. začetni/končni glas), seznanjanje z zapisanimi besedili (npr. ločevanje črk in slik, prepoznavanje posa-

¹⁴ O pozitivnem vrednotenju tekmovalnosti v povezavi z bralno pismenostjo ter o samopodobi glej Gaber 2008, str. 44–47.

meznih črk), vajo v osnovah pisanja (drža telesa, orientacija, smer pisanja, poteze s prvinami črk in števk), prerisovanje oz. prepisovanje črk in besed. Branje je v prvem razredu omejeno na branje piktogramov oz. znakovnih sporočil in napisov; jezikovno znanje se v prvem razredu omejuje na zaznavanje povezave med glasom in črko (na ravni načela), usvajanje koncepta o tisku (smer pisanja) ter rabo izrazov beseda, črka, glas in številka.

Prvi razred tako predvideva predvsem predopismenjevalne dejavnosti – seveda pa ob tem ponuja tudi vrsto drugih ciljev, povezanih predvsem z razvijanjem sporazumevalnih dejavnosti (npr. pogovarjanje, poslušanje besedil, odgovarjanje na vprašanja, govorno nastopanje, sprejemanje umetnostnih besedil). Sestava ciljev, povezanih s samostojnim branjem in pisanjem, se v prvem razredu izogiba sistematičnemu spoznavanju črk (od tod posredne usmeritve za delo v razredu, npr. *seznanjanje, osnove, »branje«*) – namesto tega pismenost pojmuje predvsem kot preplet dejavnosti ob raznovrstnih besedilih in le izjemoma ponuja možnost samostojnega pisanja (npr. »Sami napišejo svoje ime oz. besede, ki jih poznajo.«) (prav tam, str. 14).

V tem smislu je torej točna ugotovitev, »da je prvi razred namenjen pripravi na sistematično opismenjevanje, drugi sistematičnemu opismenjevanju in tretji urjenju tehnike branja in pisanja« (Zrimšek 2003, str. 95); tako zasnovo veljavnega učnega načrta podrobneje pojasnjujejo tudi specialnodidaktična priporočila in medpredmetne povezave (prav tam, str. 93–97). Ta med drugim navajajo model strategij U. Frith, ki sodi »med kognitivno-razvojne teorije branja in pisanja« (Zrimšek 2003, str. 25); morda obrobno vprašanje je, zakaj ne zajamejo npr. bralnih stopenj J. Chall, ki so specialnodidaktično uporabnejše (tudi kot »model poučevanja«), saj je napredovanje od stopnje do stopnje »odvisno od posameznikovega kognitivnega razvoja in vpliva okolja« (prav tam, str. 29; prim. tudi Grginič 2005, str. 93–95). Poudarki v priporočilih so usmerjeni v razvijanje poslušanja besedil v celoti, govorjenja in besedišča, razmišljanje o sistemu pisanja ter razvijanje predbralnih/predpisalnih spretnosti.

Ker v prvem razredu ni predvideno spoznavanje črk (npr. velikih tiskanih), »(p)ravidoma v 2. razredu sistematično obravnavamo velike in male tiskane črke, običajno pa tudi male pisane črke« (Učni načrt ... 2002, str. 96). Vprašanja, ki izhajata iz tako opredeljenih ciljev in pojasnil, sta predvsem dve: ali ob »zamudi«, ki nastane v prvem razredu zaradi sistematičnega izogibanja spoznavanju črk, ne povzroči med drugim tudi tega, da je opismenjevanje v drugem razredu »prenatrpano«, in še: ali dejavnosti, ki jih predvideva učni načrt za prvi razred, ne sodijo predvsem v obdobje pred vstopom v šolo. Na drugo vprašanje lahko vsaj okvirno odgovorijo nekateri podatki oz. ugotovitve/priporočila.

Najprej je treba poudariti pomen družinske pismenosti (Knaflič 2003; Grginič 2006); otroci v prvi razred ne vstopajo (ne bi smeli vstopati!) kot posamezniki, ki se z raznovrstnimi zapisanimi besedili še niso srečali; skupno branje raznovrstnih besedil v vrtčevski skupini ter sodelovanje med vrtcem in starši ni le spodbudna oz. sprostilna dejavnost, ampak najprej in predvsem sistematično in vodeno razvijanje zmožnosti za sprejemanje in tvorjenje besedil (npr. prepoznavanje vrste besedil glede na namen in vrsto sporočanja: neumetnostna in umetnostna besedila,

različne književne zvrsti in vrste, vrste neumetnostnih besedil). Med vodenim pogovorom o teh besedilih si bogatijo besedni zaklad, spoznavajo značilne prvine besedil (npr. tipične književne osebe in zgodbene stalnice, pomen ilustracij oz. slikovne ponazoritve besedila) ter se o poslušanem izražajo (npr. vrednotijo sporočilo pravljice, tvorijo podobno neumetnostno besedilo); vse to spremlja motivacijsko vzdušje za sprejemanje besedila in pogovor o njem.

Razvijanje splošne sporazumevalne zmožnosti – to je tako rekoč samoumevno, če otroku odrasli veliko berejo v predšolski dobi¹⁵ – pa ni edina posledica predšolskega branja: »Starši, ki svojim otrokom veliko berejo že pred vstopom v šolo, pospešujejo potek zaznavanja in zavedanja besed, zlogov in glasov. Otrok ima med poskušanjem branja priložnost, da opazuje zvezo med napisanim in prebranim, sprašuje in preverja svoje predpostavke o tej zvezi in na ta način izpopolnjuje svoje znanje o sistemu pisave. Ob tem dobiva tudi dragoceno znanje o značilnostih besedila, o tem, kje se začne brati in pisati, kako se nadaljuje, da obstajajo različne oblike in vrste črk, da je besedilo sestavljeno iz črk, besed in stavkov itn. /.../ Otroci, ki so obdani z bralnim gradivom, kmalu opazijo razlike v vrstah tiskanega gradiva in znajo prepoznavati slikanice, knjige, revije, časopise, koledarje itd.« (Knaflič 2003, str. 36)

Temu se pridružujejo še opazovanje različnih napisov v okolju, spoznavanje koncepta pisanja ter dejavnosti, »v katere je vključeno vidno razločevanje in razčlenjevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, vidno-gibalne spretnosti in drugo, kar bo omogočilo razvoj posameznih predbralnih spretnosti« (Kranjc 2003, str. 49). Otroci tako še pred vstopom v šolo »razumejo princip pisanja in so aktivno vključeni v raziskovanje sistema pisanja« (Zrimšek 2003, str. 19); razumevanje sestave knjige (začetek, konec) ter smeri branja »se razvije že v predšolskem obdobju, v okolju, v katerem ima otrok možnost srečevati se s tiskanim gradivom (revijami, knjigami, časopisi ...) in v katerem ima možnost opazovati modele (starše, vzgojitelje, sorojence in druge) pri ravnanju s tem gradivom« (Pečjak 2007, str. 15–16).

Odveč je opozarjati, da omenjene zmožnosti sodijo v okvir predopismenjevalnih dejavnosti – večinoma tistih, ki jih narekuje učni načrt za prvi razred; morda bi primernost zahtevnostne ravni opismenjevanja v prvem razredu lahko ocenjevali tudi na podlagi ugotovitve, »da ima otrokova predšolska pismenost neposreden in večji vpliv na bralni uspeh otrok v drugem razredu kot bralni dosežki v prvem razredu« (Grginič 2005, str. 40)¹⁶. To bi pomenilo, da prvega razreda ni niti smiselno pojmovati kot »nadomestek« za predopismenjevalne dejavnosti v vrtcu, ampak da

¹⁵ Da družinsko branje tudi v vrtcu ni nikakršna »nepotrebna novotarija«, kažejo podatki (Koncut 2009):

- starši se z družinskim branjem seznanijo, ko otrok obiskuje vrtec, ali iz drugih virov,
- starši menijo, da je branje književnih besedil otroku pomembno, berejo mu pogosto (predvsem zvečer),
- starši menijo, da bi bilo dobro, da bi o pismenosti izvedeli še več.

¹⁶ Avtorica navaja raziskavo J. M. Mason: »Njena pilotska študija je pokazala, da je kar 92 odstotkov od 200 otrok ob vstopu v prvi razred (5-6 let) poimenovalo vse črke, ki so jim jih pokazali, 55 odstotkov je brez napak črkovalo (glaskovalo) besede, sestavljene iz treh črk, polovica otrok pa je bila sposobnih poiskati šestim pogostim besedam njihovo kontekstualno sliko.« (Grginič 2005, str. 23)

je treba, tudi zaradi individualnih značilnosti učencev, v prvi razred uvesti več opismenjevalnih dejavnosti (npr. obravnavo velikih tiskank), seveda z upoštevanjem priporočila, da je »za sistematično začetno opismenjevanje (priporočljiva) kombinacija frontalnega poučevanja z različnimi oblikami individualnega in skupinskega dela« (Učni načrt ... 2002, str. 93). Tako prilagoditev tempa opismenjevanja ne nazadnje omogoča – vsaj posredno, tj. s poudarjanjem upoštevanja posameznikov, fleksibilnosti in uravnoteženosti spoznavanja ter urjenja branja in pisanja – že veljavni učni načrt, premik k opismenjevanju v prvem razredu pa nakazujejo tudi rešitve v posodobljenem učnem načrtu; ta namreč dejavnosti ne razporeja več po razredih, ampak po fazah znotraj triletja.¹⁷

Pri morebitni dopolnitvi in uveljavitvi posodobljenega učnega načrta bi bilo treba razmisliti tudi o še podrobnejših standardih znanja; dosežke veljavni učni načrt ob koncu triletja opredeljuje s temeljnimi in minimalnimi standardi, npr. »učenec glasno in tiho bere svoji starosti ustrezno poljudnoznanstveno besedilo, novico o aktualnih/zanimivih dogodkih in seznam /.../« (Prav tam, str. 112) »Učenec s pisanimi črkami ob zgledu ali spodbudi napiše preprost pozdrav (na razglednici), čestitko, voščilo ali vabilo. /.../« (Prav tam, str. 113) Že navedena dva standarda znanja ponujata v presojo tako njuno zahtevnost (otrok zagotovo zna napisati, čeprav morda ne s pisanimi črkami, »ob zgledu ali spodbudi« preprost pozdrav že prej kot v tretjem razredu) kot tudi medsebojno povezanost standardov pisanja – zato bi morebiti ne bilo napak, če bi nekatere standarde postavili tudi že za nižje razrede (npr. *večina učencev ob koncu prvega razreda ob zgledu ali spodbudi s tiskanimi črkami napiše preprost pozdrav*).

Poudariti je treba, da možnost za posodobitev zasnove opismenjevanja v prvem razredu ni nikakršno nasprotovanje zasnovi učnega načrta v celoti; to pomeni, da ostaja spoznavanje raznovrstnih besedil (tj. sprejemanje, tvorjenje, pogovor o njih) še vedno temeljni cilj prvega razreda in triletja (*Ali ne morda kar predmeta v celoti?*); na omenjeni zaris osrednjih ciljev bi le dodali dejavnosti, ki sodobnega otroka v besedilni svet ambicioznejše povedejo tudi prek spoznavanja (branja, pisanja) črk, besed in kratkih povedi (besedil). Ugovor, da nekateri otroci vendarle še niso zreli za spoznavanje črk, saj npr. še ne zmorejo glaskovanja, je neprepričljiv: *Ali so tudi kasneje vsi otroci zmožni (takoj) doseči vse cilje, ki jih navaja učni načrt (npr. branja lirike v 3. triletju)? In še: Koliko je pravzaprav takih*

¹⁷ Vidnih je več posodobitev, ki jih zajemajo že splošni cilji (npr. razvijanje medkulturne zmožnosti, učenje učenja, digitalna pismenost; posodobljeni učni načrt (razdelek Razvijanja zmožnosti branja in pisanja neumetnostnih besedil) takole opredeljuje razvijanje zmožnosti branja in pisanja: »Učenci/učenke vstopajo v svet branja in pisanja postopoma, sistematično in individualizirano, in to skozi celo prvo triletje – glede na svoje predznanje branja/pisanja ter razvite veščine, spretnosti in zmožnosti prehajajo skozi naslednje tri faze oz. dejavnosti začetnega opismenjevanja (zato učitelj na začetku triletja in tudi sproti pri vsakem učencu preverja razvitost za branje/pisanje potrebnih veščin, spretnosti in zmožnosti, nato pa za vsakega učenca izdelava individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja):

Sistematično razvijajo predopismenjevalne zmožnosti, tj. /.../.

Če imajo oz. potem ko imajo ustrezno razvite predopismenjevalne zmožnosti, sistematično razvijajo tehniko branja in pisanja (najprej s tiskanimi črkami, nato s pisanimi), tj. /.../

Če imajo oz. potem ko imajo ustrezno usvojeno tehniko branja in pisanja, sistematično razvijajo zmožnost branja z razumevanjem in zmožnost pisanja preprostih besedil, tj. /.../« (Slovenščina. Osnovna šola. *Rokopis.*)

otrok ter kako jih vključiti v heterogeno skupino vrstnikov, da bodo v njej vsi kar najbolj napredovali?

Pogled drugam: pisanje in branje pri šestih letih (in že prej)

Ali tudi v drugih šolskih sistemih začenjajo z opismenjevanjem tako, da šestletnikom ponujajo predvsem pripravo na branje in pisanje? Kdaj tuji kurikularni dokumenti predvidijo obvladovanje temeljnih postopkov samostojnega branja in pisanja? Obseg tega prispevka onemogoča podrobno primerjalno analizo tujih učnih načrtov (kar pa bi bilo za iskanje še ustrežnejših rešitev slovenskega modela opismenjevanja vsekakor nujno), zato le nekaj primerov.¹⁸

Angleški učni načrt (The National Curriculum for England 1999) že v predgovoru povezuje učne vsebine, standarde znanja¹⁹ in individualne učne potrebe učencev, hkrati pa poudarja pomen zgodnjega razvijanja temeljne pismenosti. Cilje, vsebine in standarde znanja razporeja po stopnjah (angl. the key stages)²⁰, za vsako od stopenj pa predvideva vse štiri sporazumevalne dejavnosti (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje). Že pred podrobno razčlenbo ciljev v povezavi z dejavnostmi opredeljuje tudi standarde znanja (znanje, spretnosti in razumevanje) ter omenja opisnike dosežkov otrok na posameznih stopnjah. Taka zasnova učnega načrta tako ne izhaja le iz temeljnih dejavnosti, ampak vseskozi predvideva/načrtuje dosežke otrok, njihov napredek oz. razvijajočo se sporazumevalno zmožnost. Ob tem jezikovno področje povezuje z drugimi zmožnostmi (sodelovanje, učenje učenja, reševanje problemov ipd.).

Prva stopnja (angl. Key Stage 1) v skladu s temeljno strukturo kurikula opredeljuje te osrednje cilje: učenci se učijo govorenja in poslušanja, začenjajo samostojno in z navdušenjem brati in pisati ter uporabljajo jezik za izražanje izkušenj in domišljjskega sveta. Ta osrednji poudarek je razčlenjen še podrobneje: predvideno je razvijanje jasnega, tekočega in samozavestnega govorenja in poslušanja, posebej je tudi opredeljena možnost za sodelovanje v skupinskem razpravljanju in dramatizacijah. Cilji branja na tej stopnji izhajajo iz prejšnjih izkušenj otrok s pismenostjo (npr. prepoznavanje začetnega in končnega glasu), posebej pa v okviru bralnih strategij razčlenjujejo zmožnosti za glasovno zavedanje in znanje (npr. izgovoriti in poimenovati črke abecede, določiti zloge v besedi, prepoznati različnost zapisa glasov), prepoznavanja besed (tudi delov le-teh, npr. predpon), znanja temeljnih slovničnih pravil in razumevanja sobesedila; že na prvi stopnji

¹⁸ Angleški učni načrt je bil izbran zaradi starosti otrok ob vstopu v šolo, italijanske Državne smernice (2005) pa zaradi vključenosti slovenskih otrok v opismenjevanje pri šestih letih. Podrobneje bi bilo treba primerjati obstoječi slovenski učni načrt še z drugimi, npr. nordijskimi državami (prim. tudi Nolimal 2006).

¹⁹ Učni načrt predvideva razpon dosežkov od 1. do 3. ravni.

²⁰ Stopnje so določene glede na starost večine otrok. Prva stopnja v skladu z zakonom 'Education Act' (1996) zajema čas od vstopa v šolo (s petimi leti) do konca šolskega leta, v katerem večina otrok dopolni sedem let (355. člen.) Glej tudi:

http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/ExamsTestsAndTheCurriculum/DG_4016665 (10. 1. 2010).

učni načrt tudi ločuje branje pragmatičnih in literarnih besedil. Prejšnje izkušnje na področju pisanja zajemajo npr. ločevanje tiska in slik, cilji pa učenje sestave besedil (npr. urejanje dogodkov v zaporedje), načrtovanje, spoznavanje ločil, črkovanje in preverjanje ustreznosti lastnega zapisa, razvijanje zmožnosti za zapisovanje (pisave) ter tvorjenje različnih besedil (npr. zgodbe, seznama, navodila).

Že bežen pregled dejavnosti/ciljev pokaže očitno razliko med zasnovo jezikovnega pouka v angleškem in slovenskem učnem načrtu: dejavnosti postopnega opismenjevanja zajemajo v prvem obdobje od petega do sedmega leta, v drugem pa od šestega do devetega leta. Postopnost razvijanja pismenosti se torej v angleškem kurikulumu začne precej prej, prej pa ta predvidi tudi standard temeljne opismenosti, kot je vidno iz primerjave med angleškim in slovenskim učnim načrtom ter Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti (2006):

Angleški učni načrt (1999)	Slovenski učni načrt (1998)	Nacionalna strategija (2006)
<p>Predvideni dosežki večine otrok ob koncu prve stopnje (starost: 7 let): raven 2;</p> <p>Branje: branje preprostih besedil kaže na razumevanje in je v glavnem pravilno. Učenci izražajo mnenje o osrednjih dogodkih in idejah v zgodbah, pesmih in neumetnostnih besedilih, uporabljajo različne strategije za vzpostavljanje pomena besed.</p> <p>Pisanje: učenci pišejo raznovrstna besedila, tvorijo zaporedje stavkov, preproste besede so večinoma zapisane pravilno, črke v rokopisu so oblikovane pravilno in glede na velikost dosledno.</p>	<p>Standardi znanja ob koncu prvega triletja (starost: 9 let).</p> <p>Branje: Učenec glasno in tiho bere krajše, svoji starosti ustrezno povezovalno in pozivno besedilo (pozdrav, čestitko, pohvalo, voščilo in vabilo); bere krajše poljudnoznanstveno besedilo, novico /.../, in seznam; prebere neznano umetnostno besedilo; loči realni in domišljjski dogajalni prostor /.../.</p> <p>Pisanje: Učenec s pisanimi črkami napiše preprost pozdrav, čestitko, vabilo; piše/pripoveduje pravljico; piše po nareku; piše čitljivo, čim bolj estetsko in pravilno; v besedilu najde in popravi temeljne slovnične in pravopisne napake.</p>	<p>Standardi znanja ob koncu prvega triletja (starost: 9let).</p> <p>Branje: razvijanje tehnike glasnega in tihega branja različnih vrst besedil z razumevanjem, interes in motivacija za branje, spoznavanje lokacij bralnih in drugih informacijskih virov (npr. knjižnice, knjigarne).</p> <p>Pisanje: začetno pisanje – spoznavanje črk, razvijanje tehnike pisanja in tvorjenje enostavnih besedil po zgledu.</p>

Preglednica 1: Razlike med zasnovo jezikovnega pouka v angleškem in slovenskem učnem načrtu.

Vsaj nenavadno je, da se angleški prvo- in drugošolci seznanjajo s svetom črk dve leti pred slovenskimi – te razlike ni mogoče pojasniti s pomembnim deležem drugih ciljev jezikovnega pouka (npr. poslušanja in govorenja oz. razvijanja razu-

mevanja vsebine, namena besedila), kajti vse to zajema tudi angleški učni načrt. Prav tako zagotovo ne velja, da bi bil angleški sistem branja in pisanja lažji od slovenskega (zveza med črko in glasom je v našem jeziku veliko bolj predvidljiva kot zveza med črko oz. skupino črk v angleščini).

Opismenjevanje slovenskih otrok pri šestih letih

Toda, ali se drugje Slovenci opismenjujejo že prej kot v Sloveniji? Odgovor na to ponujajo italijanske Državne smernice za individualizirane učne načrte v osnovni šoli (2005), ki opredeljujejo splošne cilje oz. načela izobraževanja, vsebinsko pa jih konkretizirajo specifični učni cilji za posamezne predmete; pouk italijanščine – in v slovenskih šolah v Italiji z istih izhodišč tudi slovenščine – tako ima za prvi razred (starost otrok je 6 let) med drugimi te cilje oz. vsebinske sklope: *učenec piše in bere v italijanskem jeziku. Uporablja tehnike branja. Bere z razumevanjem in memorira kratka besedila iz vsakdanje rabe ter preprost(o) poezij(o) iz otroške književnosti. Piše preprosta besedila o lastnih doživetjih. Grafično ureja pisna sporočila, tudi z različnimi črkami. Spoštuje usvojena pisna pravila* (prav tam).²¹ Udejanjanje sicer zelo splošnih oz. okvirnih smernic in specifičnih ciljev odraža timsko načrtovana letna priprava – zanimivo je, kateri dosežki so navedeni v eni od letnih priprav za pouk slovenščine v prvem razredu:

Kompetence ob koncu šolskega leta (povzetek):

Učenci:

- znajo pisati obravnavane črke tiskane abecede, ukvarjajo se s tehniko branja,
- prepoznavajo in berejo zloge, besede in besedne zveze ter enostavne pripovedi,
- razumejo zveze in odnose med glasom, črko, besedo in povedjo; vedo, da je beseda sestavljena iz črk in zlogov, vedo, da z nekaj znaki lahko sestavimo mnogo besed,
- znajo ustno in pisno opisati sliko.

Da bi lahko razvili te kompetence, učenci pri slovenščini v Italiji že v prvem dvomesečju prvega razreda berejo in pišejo preproste besede, spoznajo glasove in črke, jih prepoznajo v besedah, spoznavajo, da so besede sestavljene iz zlogov in črk, se učijo pravilno zapisovati črke ... K navedenim očrtanim dejavnostim opismenjevanja šestletnikov bi seveda lahko dodali tudi posamezne primere s šol v Sloveniji²², ki kažejo na to, da je opismenjevanje možno in smiselno že v prvem

²¹ Za pomoč pri pridobivanju gradiv o jezikovnem pouku v Italiji ter dragocene komentarje tega prispevka se zahvaljujem kolegicama Andreji Duhovnik Antoni (Zavod RS za šolstvo) in Annamariji Scabar, OŠ Frana Milčinskega, Katinara, Trst.

²² Npr. branje in pisanje v obdobju od 13. do 18. tedna v prvem razredu; mednarodni program (PYP) na OŠ Danile Kumer. Dostopno na: http://en.os-danilekumar.si/sitedata/566/upload/File/docs_planners2009-10/pyp/g1_unit_countries.doc.

razredu – ti primeri kar silijo k razmisleku o tem, ali je res prav, da se »alternativa« v praksi od sistemskih rešitev učnega načrta ne razlikuje po metodi, ampak predvsem po zahtevnosti.

Sklep

Morda bi bilo to razmišljanje bolje skleniti z razdelkom »Uvod«, saj so predstavljena dejstva in ugotovitve v resnici spodbuda za drznejša razmišljanja o stopenjskosti razvijanja pismenosti v Sloveniji, kajti:

- vrsto dejavnosti, ki jih v zvezi z branjem in pisanjem predvideva veljavni učni načrt, je mogoče izvajati (oz. se izvajajo) že v predšolskem obdobju²³;
- vstopanje v svet sprejemanja in tvorjenja besedil ne pomeni, da se je treba zaradi tega izogibati spoznavanju črk, saj so tudi črke in glasovi del besedilnega sveta, ki obdaja in zanima²⁴ sodobnega otroka;

Sicer pa možnosti drugačne dinamike in možnosti spoznavanja črk opisuje tudi Petra Maček, ki na isti šoli uči slovenske prvošolce: »Kot učiteljica želim opisati svoja opažanja v zvezi s predopismenjevanjem in z opismenjevanjem v 1. razredu. Letos že peto leto poučujem v tem razredu; v preteklih štirih letih sem pri veliko učencih opazila razočaranje, ko so v začetku šolskega leta izvedeli, da se to leto še ne bodo učili črk, branja besedil in pisanja. Mnogi so se tega področja zato »lotili« kar sami: včasih so me prosili, da jim napišem črko, besedo, kratek stavek, oni pa so med odmorom prepisovali – pogosto seveda z nepravilnim zapisom.

V letošnjem šolskem letu smo učiteljice v pouk slovenščine dodale spoznavanje črk. Ko spoznavamo posamezne glasove, učencem pokažemo tudi simbol za ta glas – črko. Pravilen zapis črke učiteljici pokaževa na tablo, skupaj jo »pišemo« po zraku, s prstom po mizi ... Potem učenci dobijo list, na katerem je napisana velika črka, ki jo večkrat prevlečejo z barvicami (nastane mavrična črka). Učenci nato narišejo še predmete, ki se začnejo s to črko/s tem glasom. Tako vsak učenec skozi šolsko leto ustvarja svojo abecedno knjigo, ki bo vsekakor lep spomin na 1. razred. Poudariti želim, da prav vsi učenci navdušeno sodelujejo pri spoznavanju, pisanju in risanju črk.

Verjamem, da s tem pristopom pomagamo našim učencem pri opismenjevanju. Tudi kolegice iz 2. razreda so mnenja, da bi poznavanje velikih tiskanih črk v 1. razredu razbremenilo učence, saj je opismenjevanje v 2. razredu zelo natrpano.« (Neobjavljeno)

²³ Več o tem Kurikulum za vrtce (1999, str. 31–37).

²⁴ Marinka Kušar, prof., ki ima 25 let delovnih izkušenj, pretežno v prvem ali drugem razredu, opisuje pomen spodbujanja otroške vedoželjnosti, povezane s pismenostjo, takole: »Pred sedmimi leti sem bila prvič učiteljica v 1.r/9. Držala sem se učnega načrta in smo v prvem razredu »izvajali« grafo-motorične vaje le na večjem formatu lista, razvijali poslušanje in ustno/likovno sporočanje pri otrocih ter doživljanje umetnostnih besedil; na kratko: učenci in jaz smo se dolgočasili večji del leta.

V lanskem šolskem letu sem dobila možnost, da začnemo s sistematičnim opismenjevanjem v 1. razredu. Učenci so se v enem letu naučili pisanja (npr. s pravilnimi potezami pisati veliko tiskano abecedo) in branja – ob koncu leta so vsi (27 otrok) brali znano besedilo zapisano z velikimi tiskankami, redki s črkovanjem ali zlogovanjem (tudi deklica s hudim primanjkljajem na gibalnem in govornem področju). Ob tem moram poudariti, da opismenjevanje ni prevladalo nad ostalima dvema dejavnostma – učenci so imeli večjo motivacijo tako pri poslušanju kot pri govorjenju. Tudi učno delo sva s kolegico lažje diferencirali, saj so dobili vsi možnost uspeti z lastnim delom in trudom. Učenci vstopajo skozi šolska vrata zelo vedoželjni, motivirani in zato tudi pripravljeni delati. Tako pa sem imela v »starem« načinu občutek, da so že vsi, ko smo vstopili v drugi razred (spremljala sem jih tri leta) nekako spali, se polenili, da sem jim v prvem razredu »ubila« pričakovanje in veselje ob lastnem uspehu.« (Neobjavljeno)

- zagotovo, vsaj glede na tuje izkušnje, lahko tudi pri nas oblikujemo ustrezne specialnodidaktične modele uvajanja začetnega opismenjevanja (ne le priprave nanj) v prvi razred.²⁵

Nova vprašanja? Brez dvoma – in morebiti še bolj zapletena kot ta, na katera je skušal odgovoriti moj prispevek. Nove dileme? Prav tako, a predvsem: novi izzivi in iskanje ustrezn(ejš)ih rešitev za vse, ki sobivamo s sodobnimi otroki v svetu vrveža glasov, črk, podob ter besednih in slikovnih sporočil.

Literatura in viri

- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brglez, A. (2008). Teza o (ne)priljubljenosti slovenščine kot obveznega šolskega predmeta v Sloveniji. (Raziskovalno poročilo). Ljubljana: Inštitut za civilizacijo in kulturo. http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Prislov_ICK_porocilo.pdf (29. 12. 2009).
- Državne smernice za individualizirane učne načrte v osnovni šoli. (2005). Trst: Deželni šolski urad za Furlanijo-Julijsko krajino – ravnateljstvo. Urad za slovenske šole.
- Education Act (1996). Part V. The Curriculum. http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1996/ukpga_19960056_en_1 (29. 12. 2009).
- The National Curriculum for England (1999). London: Department for Education and Employment, Qualifications and Curriculum Authority. http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/English%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12054.pdf?return=/key-stages-1-and2/subjects/english/keystage1/index.aspx%3Freturn%3D/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx (29. 12. 2009).
- Gaber, S. (2008). Nordijski zov. V: Gaber, S. (ur.). *Zakaj Finci letijo dlje?* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, str. 9–53.
- Gaber, S. (2008). *Zakaj Finci letijo dlje?* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
- Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.
- Grginič, M. (2006). *Družinska pismenost*. Domžale: Izolit.
- Grosman, M. (1998). Novi poudarki in sestavine v predlogih učnih načrtov za angleščino. *Vestnik*, 32, št. 1-2, str. 7–16.
- Grosman, M. (2009). Razmerja med slikovnimi in besednimi sestavinami sporočil. V: Vintar, J. (ur.). *Razmerja med slikovnimi in besednimi sporočili*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 9–24.

²⁵ Zgodnejše in bolj individualizirano opismenjevanje v prvem razredu je brez dvoma tudi v skladu z izhodišči, ki jih je od leta 1994 razvijala skupina za posodobitev pouka slovenščine (vodil jo je dr. Matjaž Kmecl); stališča in predloge je objavila v tematski številki revije *Jezik in slovstvo* (XLI, št. 1–2) in jih oprla na relevantne mednarodne raziskave pismenosti. Tudi danes so npr. aktualni poudarki o osrednjem mestu pouka slovenščine v kurikulumu ter pouku pismenosti pri vseh predmetih (npr. Križaj Ortar in Bešter 1995/96; Pečjak 1995/96), saj je učna uspešnost povezana tudi s pismenostjo. Tovrstne povezave pouka pismenosti in medpredmetnih povezav so podobno kot npr. problematika zunanjega preverjanja znanja brez dvoma izzivi za nadaljnje raziskave in strokovne razprave.

- Knaflič, L. (2003). Vloga bralca v družini. V: Blatnik Mohar, M. (ur.). Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 34–39.
- Koncut, P. (2009). Družinsko branje – ugotavljanje pismenosti v 1. razredu devetletke. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (neobjavljeno).
- Kranjc, S. (2003). Jezikovna vzgoja v vrtcu. V: Blatnik Mohar, M. (ur.). Beremo skupaj. Priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga, str. 49–52.
- Križaj Ortar, M., Bešter, M. (1995/96). Prenova jezikovnega pouka pri predmetu slovenski jezik. Jezik in slovstvo, XLI, št. 1–2, str. 75–88.
- Kurikulum za vrtnice (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. <http://npp.acs.si/images/stories/PDF/nsrp.pdf> (29. 12. 2009)
- Nodelman, P. (1996). The Pleasures of Children's Literature. New York: Longman.
- Nolimal, F. (2006). Osnovna šola. V: Gaber, S. (ur.). Zakaj Finci letijo dlje? Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, str. 85–118.
- Rot Gabrovec, V. (2009). Z Alico v čudežni deželi nebesednega. V: Vintar, J. (ur.). Razmerja med slikovnimi in besednimi sporočili. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 25–44.
- Pečar, M., Velkavrh, A. (2008). Pouk v prvem triletju devetletne osnovne šole. V: Polak, A. (ur.). Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 9–29.
- Pečjak, S. (1995/96). Izhodišča za prenovo bralnega pouka pri predmetu slovenski jezik. Jezik in slovstvo, XLI, št. 1–2, str. 75–88.
- Pečjak, S. (2007). Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udejanjati v naših šola. V: Vintar, J. (ur.). Stopenjskost pri usvajanju pismenosti. Postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 12–19.
- Polak, A., Pečar, M., Rutar Leban, T., Velkavrh, A., Vršnik Perše, T., Razdevšek Pučko, C. (2008). Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole. V: Polak, A. (ur.). Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 84–173.
- Potočnik, N. (2008). Individualizirano opismenjevanje. Razredni pouk, 10, št. 1–2, str. 45–49.
- Strmčnik, F. (1993). Učna diferenciacija in individualizacija v naši osnovni šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Učni načrt: Slovenščina (2002). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Zrimšek, N. (2003). Začetno opismenjevanje. Pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletke. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Žolgar, A. (2007) Razvoj predopismenjevalnih zmožnosti učencev s pomočjo računalniških didaktičnih iger. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (neobjavljeno).

Navedena književna besedila

- Dekleva, M. (1981). *Pesmi za lačne sanjavce*. Planinc, Š. (il.). Ljubljana: Partizanska knjiga.
- Makarovič, S. (1994 a). *Kosovirja na leteči žlici*. Schmidt, M. (il.). Ljubljana: DZS (Kosovirji, 1).
- Makarovič, S. (1994 b). *Veveriček posebne sorte*. Manček, M. (il.). Ljubljana: Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije, Sončkov klub.
- Makarovič, S. (1995). *Potepuh in nočna lučka*. Amalietti, M. (il.). Ljubljana: Mladinska knjiga (Svetlanovčki).
- Kovač, P. (1986). *Težave in sporočila psička Pafija*. Manček, M. (il.). Ljubljana: Borec (Liščki).
- Kovač, P. (1999). *Kaja in njena družina. Povej mi o ločitvi*. Jančič, M. B. (il.). Ljubljana: Mladinska knjiga (Povej mi).
- Kovačič, L. (1974). *Možiček med dimniki*. Bizovičar, M. (il.). Ljubljana: Mladinska knjiga (Velike slikanice).
- Muck, D. (2001) *Anica in grozovitež*. Košir, A. (il.). Ljubljana: Mladinska knjiga (Anica).
- Ross, G. (2009). *Tudi paglavčki se kregajo*. Rupel, N. (il.). Ljubljana: Alba 2000.
- Skumanz Mayer, L. (1997). *Zgodbe o Tinu*. Beg-Lauko, A. (prev.). Cerjak, M. (il.). Ljubljana: Mladinska knjiga (Čebelica, 373).

Igor SAKSIDA, Ph.D. (University of Ljubljana, Slovenia)

LITERACY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE STUDENTS: QUESTIONS, DILEMMAS AND CHALLENGES

Abstract: The article focuses on some topical issues related to literacy development of students (above all of pupils in the first grade of primary school). By evaluating the approach to a literacy development model in Slovenia, the article demonstrates through various examples that children encounter various messages and manage to respond to some complex literary texts prior to their school attendance. The main body of the paper introduces some findings related to pupils' pre-school literacy (six year olds) and compares English, Slovene and Italian curricular documents. In conclusion, the article consecutively establishes that formal learning of literacy in Slovenia begins much later than in other school systems and proposes reconsideration of the existing Slovene language curriculum.

Key words: literacy development, children's response to complex literary texts, pre-school literacy, the first grade of primary school, curriculum, individualisation