

Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse





Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse

Publikacijo je objavila Izvršna agencija za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo (EACEA P9 Eurydice, Avenue du Bourget 1 (BOU2) B-1140 Brussels).

Na voljo je v angleščini (*Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*), francoščini (*L'enseignement de la lecture en Europe: contextes, politiques et pratiques*) in nemščini (*Leserziehung in Europa: Kontexte, Politische Maßnahmen und Praktiken*).

ISBN 978-92-9201-198-7

doi:10.2797/66361

Besedilo je bilo končano maja 2011.

© Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011.

Vsebino publikacije je dovoljeno delno ponatisniti, razen za tržne namene, če se pred povzetkom navede „Omrežje Eurydice“ ter datum izdaje dokumenta.

Prošnjo za ponatis celotnega dokumenta je treba nasloviti na EACEA P9 Eurydice.

Publikacija je objavljena tudi na spletnih straneh EACEA P9 Eurydice:

<http://www.eurydice.org>

in na spletnih straneh Eurydice Slovenija

<http://www.eurydice.si>

Izdalo: Ministrstvo za šolstvo in šport

Za izdajatelja: dr. Andreja Barle Lakota

Prevajanje: mag. Ljudmila Ivšek

Jezikovni pregled: Božena Kenig

Uredila: Barbka Kresal Sterniša

Naklada: 1500 izvodov

Ljubljana, oktober 2011

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.3:028(4)

POUČEVANJE branja v Evropi : okoliščine, politike in prakse /
[prevajanje Ljudmila Ivšek]. - Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo
in šport, 2011

Prevod dela: Teaching Reading in Europe

ISBN 978-961-6101-63-9

258140672

PREDGOVOR



V zadnjem desetletju je bila bralna pismenost večkrat prepoznana kot pomembna tema in je močno zaznamovala evropsko sodelovanje v izobraževanju. Izboljšanje bralne pismenosti je bil eden izmed evropskih ciljev leta 2002⁽¹⁾ sprejetega delovnega programa „Izobraževanje in usposabljanje 2010“. Maja 2003 si je Svet ministrov za cilj določil zmanjšanje deleža petnajstletnikov s slabimi bralnimi dosežki na manj kot 20 % do leta 2010⁽²⁾. Cilj ni bil uresničen, saj se bralna pismenost v celem desetletju dejansko ni izboljšala.

Zadnji rezultati raziskave o bralnih zmožnostih, izvedena je bila v Programu mednarodne primerjave dosežkov učencev (*Programme for International Student Assessment – PISA*), kažejo, da ima v evropskih državah v povprečju najmanj eden izmed petih petnajstletnikov zelo nizko raven bralne zmožnosti. To je za evropsko skupnost lahko pogubno: otrokom, ki zapustijo šolo in niso sposobni pravilno razumeti vsaj osnovnih pisnih besedil, ne preti le izključenost s trga delovne sile, ampak jim je onemogočeno tudi nadaljnje izobraževanje. Sporazumevanje v maternem jeziku je ena izmed osmih ključnih kompetenc, ki sta jih Svet Evrope in Evropski Parlament prepoznala kot bistvene za državljane, ki živijo v družbi znanja⁽³⁾. Svet Evrope je pozval države članice Evropske unije, naj zmanjšajo število mladih z nezadovoljivimi bralnimi zmožnostmi (Svet Evropske unije 2008); zato so bile novembra 2008 države članice povabljene k skupnemu sodelovanju za izboljšanje ravni bralne pismenosti pri mladih⁽⁴⁾.

Svet je maja 2009 za prihodnje desetletje sprejel nov Strateški okvir za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju; izpeljan naj bi bil do leta 2020. Na novo postavljeni cilji določajo, da je treba pri branju, matematiki in v naravoslovju delež manj uspešnih učencev do leta 2020⁽⁵⁾ znižati na manj kot 15 %. To bo za izobraževalne sisteme držav članic Evropske unije velik izziv.

(1) Podatki Komisije o Podrobnem delovnem programu o nadaljnjem delu glede ciljev „Sistemi izobraževanja in usposabljanja v Evropi“. OJ C 142, 14. 6. 2002.

(2) Izidi zapisnika razprave sveta 5. in 6. maja 2003. Sklepi sveta o referenčnih ravneh povprečnih evropskih dosežkov v izobraževanju in usposabljanju v Evropi (ciljne ravni), EDUC 83, 8981/03, 2003.

(3) Priporočilo 2006/962/EC Evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra o ključnih kompetencah za vseživljenjsko izobraževanje. OJ L 394, 30. 12. 2006.

(4) Sklepi sveta in predstavnikov Vlad držav članic, sestanek v okviru sveta 21. novembra 2008 o pripravi mladih na 21. stoletje: agenda za evropsko sodelovanje v šolstvu. OJ C 319, 13. 12. 2008.

(5) Sklepi sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju („ET 2020“). OJ C 119, 28. 5. 2009.

Evropska komisija bo za uresničevanje teh ciljev države članice dejavno podpirala. Kot del strategije za boljšo bralno pismenost je pred kratkim ustanovila „Skupino na visoki ravni“ (*High level Group*), sestavljeno iz enajstih neodvisnih strokovnjakov. Skupina bo analizirala dostopne podatke in evalvirala najuspešnejše politike. Predloge za nadaljnje politične ukrepe bo Komisiji predstavila sredi leta 2012.

Za uresničitev evropskih ciljev, povezanih z bralno pismenostjo, in za to, da bi zagotovili dovolj podatkov za delo te skupine, je Evropska komisija zaprosila omrežje Eurydice, naj s primerjalnimi analizami ugotovi, kateri so najpomembnejši dejavniki, ki vplivajo na razvijanje bralnih zmožnosti učencev. Na podlagi obsežnih dognanj in količinskih podatkov iz raziskav to poročilo prikazuje politike in prakse, namenjene temu, da bi učenci postali odlični in angažirani bralci.

Prepričana sem, da poročilo snovalcem politik, praktikom in širši javnosti ponuja tehtno primerjalno podlago pri načrtovanju ukrepov za izboljšanje bralnih zmožnosti in motivacijo za branje v Evropi.



Androulla Vassiliou
komisarka za izobraževanje,
kulturo, večjezičnost in mladino

VSEBINA

Predgovor	3
Uvod	7
Povzetek	13
Bralni dosežki: ugotovitve iz mednarodnih raziskav	17
Pomembnejše raziskave bralne pismenosti	17
Bralni dosežki v raziskavi PISA	19
Bralni dosežki v raziskavi PIRLS	23
Pomembni dejavniki, povezani z bralnimi dosežki	26
1. poglavje: Načini poučevanja branja	31
1.1 Pregled strokovne literature o poučevanju branja in premagovanju bralnih težav	31
1.2 Kurikulumi za bralno pismenost in uradne smernice	41
1.3 Podpora šibkim bralcem – ugotovitve iz mednarodnih raziskav	66
1.4 Nacionalne politike in programi za odpravljanje bralnih težav	73
Sklepi	80
2. poglavje: Znanja in spretnosti za poučevanje branja	83
2.1 Pregled strokovne literature o izobraževanju in izpopolnjevanju učiteljev branja	83
2.2 Izobraževanje učiteljev branja – ugotovitve iz mednarodnih raziskav	88
2.3 Nacionalne politike o izobraževanju učiteljev	97
Sklepi	111
3. poglavje: Promoviranje branja zunaj šole	113
3.1 Pregled strokovne literature o zunajšolskih dejavnikih, ki vplivajo na uspeh pri branju	113
3.2 Domače bralno okolje, bralni vzorci in bralni dosežki – ugotovitve iz mednarodnih raziskav o dosežkih učencev	116
3.3 Nacionalne politike za promocijo branja	121
3.4 Najpomembnejši programi za promocijo branja v družbi	125
Sklepi	129
Sklepne ugotovitve	131

Viri	137
Pojmovnik	149
Kazalo slik	151
Dodatki	153
Dodatek k razdelku 1.3 / Preglednica 1: Odstotni delež četrtošolcev, katerih učitelji poročajo, da tiste, ki začnejo zaostajati pri branju, „čakajo”, jim „dodelijo dodatno domačo nalogo” in poskrbijo za „pomoč v razredu”, 2006	153
Dodatek k razdelku 2.2 / Preglednica 1: Pomembno značilna korelacija med indeksom „poučevanje branja” in drugimi spremenljivkami v sodelujočih državah EU-27, 2006	154
Dodatek k razdelku 2.2 / Preglednica 2: Pomembno značilna korelacija med indeksom „poučevanje branja” in drugimi spremenljivkami v šolskih sistemih, 2006	155
Dodatek k razdelku 2.2 / Preglednica 3: Opazen vpliv udeležbe pri nadaljnem izobraževanju in usposabljanju učiteljev, ki poučujejo branje, pisanje in književnost na ravni ISCED 2, po vrsti aktivnosti, 2008	156
Dodatek k razdelku 1.4 / Pobude za premagovanje bralnih težav: primeri dobre prakse, o katerih so poročali nacionalni strokovnjaki, 2009/10	157
Dodatek k razdelku 3.4 / Najpomembnejši programi za promocijo branja v družbi, o katerih so poročali nacionalni strokovnjaki, 2009/10	166
Dodatek k razdelku 1.2 / Seznam dokumentov, uporabljenih za primerjalne analize kurikulumov za bralno pismenost, in uradne smernice	190
Zahvale	203

UVOD

S pisano besedo se srečujemo vsepovsod, zato branje spada med temeljne spretnosti, potrebne in čedalje pomembnejše na vseh življenjskih področjih. Usposobljenost za različne vrste branja, tudi branja digitalnih besedil, je pomembna za izpolnjevanje posameznikovih potreb v zasebnem in družbenem življenju; le ustrezno in dobro informiran posameznik lahko prevzema dejavno vlogo v družbi in v celoti uresničuje svoje državljanske pravice. Še več, to znanje je nujno za vstop na trg dela in napredovanje posameznika. Življenjske priložnosti tistih, ki tega znanja in spretnosti nimajo, so v sedANJI družbi lahko močno otežene. Pridobivanje in razvijanje bralne zmožnosti je za uresničevanje in zagotavljanje socialnih in ekonomskih potreb družbe 21. stoletja bistvenega pomena.

Zmožnost pravilnega branja je zelo pomembna tudi za uresničevanje osebnih ciljev mladih na poti v odraslost. Uspešen razvoj bralnih spretnosti v otroštvu in v dobi mladostništva je pri tem bistvenega pomena. Še več, dobro razvite bralne spretnosti so najpomembnejše za učenčevo izobraževalno pot; brez njih ne more biti uspešen. Dobra usposobljenost v bralni pismenosti ne spada le med temeljne cilje izobraževanja, je tudi glavno sredstvo za učenje. Bralno zmožnost je torej treba razumeti kot temeljno sredstvo za zagotavljanje pravice do izobraževanja, zapisane v Deklaraciji o človekovih pravicah (26. člen).

Ob upoštevanju rezultatov, ki so si jih evropske države v zadnjem desetletju pridobile iz mednarodnih raziskav o bralni pismenosti, si je Svet Evrope postavil za cilj zmanjšati število tistih, ki dosegajo nižje ravni bralne zmožnosti na 15 % do leta 2020⁽¹⁾; v skladu s tem ciljem je bila izvedena študija Eurydice. Njen namen je bil ugotoviti najpomembnejše dejavnike, ki vplivajo na razvijanje bralne pismenosti, in proučiti, kako so z njimi povezane nacionalne politike. Študija prikazuje tudi nekaj uspešnih nacionalnih praks in dejavnosti, izpeljanih za izboljšanje bralnih dosežkov.

Predmet raziskave

Bralna pismenost je v tej študiji definirana kot splošna zmožnost razumevanja, uporabe in premisleka o napisanem, vse za to, da bi se izpolnili posameznikovi in družbeni cilji. To presega kognitivne elemente branja (npr. dekodiranje besed in razumevanje besedila), zadeva še druge vidike, kot sta npr. motivacija in znanje v pisnih besedilih. To je v skladu s Pierrovo definicijo (1992), ki pismenost opredeljuje kot neke vrste „odnos, ki ga bralec razvije s pisano besedo“. Izraz „bralna pismenost“ razlikuje med „biti sposoben brati“ in „biti bralec“. V šolskem okolju so se učenci, dobri v bralni pismenosti, naučili brati in znajo tekoče „brati za učenje“. Poučevanje in usposabljanje učencev, da se urijo v bralni pismenosti, vključuje različne procese in dejavnosti na različnih stopnjah razvoja; poučevati je treba tako, da se učenci učijo, kako brati in kako izboljšati svoje bralne zmožnosti.

Študija predstavlja različne faze poučevanja branja, od porajajoče se pismenosti do stopnje, ko učenci uporabljajo svoje bralne zmožnosti za učenje ali za razvijanje drugih spretnosti. V šolskih okoliščinah se poučevanje branja začne že na predšolski ravni (ISCED 0) in se nadaljuje do konca nižjega sekundarnega izobraževanja (ISCED 2), ko so učenci v večini držav stari od 14 do 16 let in se predvideva, da so njihove bralne spretnosti zanesljivo osvojene.

⁽¹⁾ Sklepi sveta 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju („ET 2020“). OJ C 119, 28. 5. 2009.

Študija v glavnem temelji na strokovnih raziskavah, večinoma izvedenih v zadnjih desetletjih; te se ukvarjajo s ključnimi elementi, ki pripomorejo k uspešnemu pouku branja. Na to, da otroci razvijejo odlično bralno pismenost, vplivajo različni dejavniki; najpomembnejši so razporejeni v tri ključne, med seboj povezane teme:

- načini poučevanja branja (skupaj z ukrepi za odpravljanje bralnih težav);
- učiteljevo znanje in spretnosti za poučevanje branja;
- promocija branja zunaj šole.

V sodobnem svetu se pomembno povečuje branje elektronskih besedil, zato je ta problematika zajeta v vseh treh glavnih temah. Dejstvo je, da internet in druge oblike informacijskih tehnologij (neposredno sporočanje oziroma sms-sporočila, blogi, samodejno prenašanje zvočnih ali video datotek, elektronska pošta ipd.) širijo področje bralne pismenosti. Učenčeva zmožnost branja elektronskih besedil širi vrste spretnosti, potrebnih za branje tiskanih besedil (Coiro in Dobler 2007). Dokazano je, da je bralna zmožnost še pomembnejša, ko se otroci spoprijemajo z besedili na internetu (Leu 2002).

Preverjanje in ocenjevanje bralnih spretnosti je prav tako ključni element pri pouku branja; učiteljem omogoča določiti žarišče njihovega nadaljnega poučevanja tako, da pomagajo učencem razvijati se kot bralci. Zajeto je pri proučevanju prvih dveh tem (načini poučevanja ter učiteljeva znanja in spretnosti).

Za mnogo učencev v Evropi učni jezik ni njihov materni jezik. Dobro razvite zmožnosti v učnem jeziku pa so temeljni pogoj za uspešnost v šoli (Evropska komisija 2008b). Številne študije kažejo, da učenci priseljenci niso tako uspešni pri branju kot otroci države gostiteljice. Kako poučevati branje otroke, katerih materni jezik ni učni jezik, spada med zelo pomembna vprašanja. Zaradi različnih okoliščin je to vprašanje po Evropi različno zastopano, razlikuje se tudi v posameznih državah⁽²⁾, zato to ni zajeto med teme te študije. Nekatera vprašanja, povezana z učenjem branja v drugem ali tretjem jeziku, so obravnavana v povezavi s posameznimi državami, v katerih so posebnega pomena.

V pregledu najpomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na pridobivanje bralnih zmožnosti učencev, so le na kratko omenjene strukturne značilnosti šolskih sistemov, kot so ponavljanje razreda, politike za spremljanje (Evropska komisija 2008d) ali vključenost otrok v predšolsko vzgojo⁽³⁾. Vpliv strukturnih dejavnikov je omenjen le, kadar je povezan z rezultati učenčevih dosežkov v mednarodnih raziskavah.

Posebni načini poučevanja branja, kakršnega potrebujejo učenci z učnimi težavami, za katere je zagotovljeno posebno izobraževanje, v tej študiji niso zajeti.

Pričujoča študija se nanaša na šolsko leto 2009/10 in zajema države omrežja Eurydice.

Upoštevano je samo javno šolstvo, pri Belgiji, Irski in Nizozemski pa so upoštevane tudi zasebne šole, financirane iz javnih sredstev. V teh državah je namreč v zasebne šole (financirane iz javnih sredstev) vpisana večina učencev, šole pa staršem ne zaračunavajo šolnine. Na Irskem so poleg tega šole večinoma pravno opredeljene kot zasebne, dejansko pa jih v celoti financira država. Na Nizozemskem je z ustavo zagotovljeno enakovredno financiranje in obravnavanje zasebnega in javnega izobraževanja.

⁽²⁾ Glej npr. neenako distribucijo 15-letnikov, ki doma govorijo drug jezik, kot je učni jezik v šolah (EACEA/Eurydice 2008).

⁽³⁾ Za več informacij o teh temah glej EACEA/Eurydice (2009b) in EACEA/Eurydice (2011).

Zgradba

Vsaka izmed ključnih tem v tej študiji je obravnavana ob upoštevanju rezultatov akademskih raziskav, sekundarnih analiz podatkov iz mednarodnih raziskav, nacionalnih politik in programov.

Najprej so predstavljena najpomembnejša dognanja o bralnih dosežkih učencev iz mednarodnih raziskav. Predstavljeni so glavni trendi v evropskih državah, poleg tega pa so v tem kratkem pregledu opisani konceptualni delovni okviri, glavni cilji in ciljne populacije mednarodnih raziskav. Omenjene so tudi omejitve, ki jih je treba upoštevati pri uporabi in interpretaciji rezultatov iz mednarodnih raziskav.

Prvo poglavje poglobljeno proučuje procese in prakse pri poučevanju branja.

V razdelku 1.1 je pregled raziskav o učinkovitih izobraževalnih praksah, povezanih z glavnimi stopnjami pri razvijanju branja in različnimi prvinami pouka branja. Opisani so rezultati raziskave o posebnih izobraževalnih konceptih ali programih za krepitev bralnega razumevanja. Posebej so poudarjene značilnosti formativnega in diagnostičnega vrednotenja, ki so v oporo pri razvijanju učenčevih bralnih spretnosti. Ob koncu je posebna pozornost namenjena učnim metodam in oblikam pomoči za učence, ki se spoprijemajo s težavami pri branju.

V razdelku 1.2 je analizirano, ali so v nacionalnih oziroma osrednjih kurikulumih in smernicah upoštevani rezultati zadnjih mednarodnih raziskav, povezani z glavnimi stopnjami bralnega razvoja in najučinkovitejšimi praksami pri poučevanju branja. Osvetljene so podobnosti in razlike med državami in njihovimi politikami pri poučevanju branja. Razdelek vsebuje še osnovne in kontekstualne informacije o nacionalnih kurikulumih v Evropi, predstavljene pa so tudi zadnje prenovne kurikulumev za bralno pismenost.

Razdelek 1.3 je usmerjen na učence, ki se spoprijemajo s težavami pri branju, in splošne oblike pomoči tem učencem. Analize večinoma temeljijo na podatkih iz Mednarodne raziskave bralne pismenosti (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*) 2006. Predstavljen je odstotek šibkih bralcev učencev 4. razreda primarnega izobraževanja v evropskih državah, opisane so njihove značilnosti. Sledi pregled podpornih ukrepov za šibke bralce, o katerih poročajo njihovi učitelji. Prikazano je, ali je za to na voljo dodatno strokovno osebje. Na tej podlagi so prikazani različni modeli glavnih učnih pristopov za odpravljanje bralnih težav v evropskih izobraževalnih sistemih.

Razdelek 1.4 se začne z analizami nacionalnih politik in praks v povezavi s strokovnim pedagoškim osebjem, ki pomaga učiteljem pri delu z učenci, ki imajo bralne težave. Navedeno je, v katerih državah je učiteljem omogočena pomoč strokovnega osebja, specializiranega za bralno pismenost, kadar se učenci spoprijemajo z bralnimi težavami. Na koncu so navedene konkretne in uspešne dejavnosti, kakršne so v izobraževalnih sistemih vpeljali za pomoč učencem z bralnimi težavami – npr. dopolnilni pouk za odpravljanje pomanjkljivosti ali prilagojena učna gradiva.

Drugo poglavje obravnava znanja in spretnosti učiteljev, potrebno za poučevanje branja, in prikazuje, kako so učitelji pripravljeni za izvajanje te naloge.

Razdelek 2.1 navaja pregled literature, osvetljeni so najpomembnejši dejavniki pri razvijanju in usposabljanju učinkovitih učiteljev branja in glavne značilnosti uspešnega nadaljnega strokovnega in poklicnega razvoja učiteljev. Razkriva v več študijah ugotovljeno povezanost med učiteljevo strokovno in poklicno usposobljenostjo in učenčevimi bralnimi dosežki in prikazuje različne spretnosti, ki jih učitelji potrebujejo za učinkovite učne ure branja.

Razdelek 2.2 opisuje začetno izobraževanje učiteljev in njihovo nadaljnje strokovno in poklicno izpopolnjevanje za poučevanje branja; oboje ob upoštevanju podatkov iz raziskave PIRLS 2006 in mednarodne raziskave OECD o poučevanju in učenju (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*) iz leta 2008. Začenja se s kratkim opisom splošne izobrazbene ravni učiteljev, ki poučujejo branje učence v 4. razredu primarne šole. Nato so osvetljene povezave med učinkovitimi učnimi praksami za pouk branja, nadaljnjim strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev in vsebinami programov za izobraževanje učiteljev. V zadnjem delu je opisano nadaljnje strokovno in poklicno izpopolnjevanje učiteljev za branje: delež udeležencev, povprečno število dni, ko so se izobraževali, vrste dejavnosti, pri katerih so sodelovali, in opazen vpliv tega izobraževanja.

Razdelek 2.3 opisuje sedanje politike v evropskih državah za razvijanje učiteljevih spretnosti za poučevanje branja na primarni in nižji sekundarni ravni izobraževanja. Predstavljene so vsebine izobraževalnih programov v začetnem izobraževanju učiteljev, preverjanje bralnih zmožnosti prihodnjih učiteljev in dodatne posebne kvalifikacije za poučevanje bralne pismenosti. Končno je predstavljena široka vrsta programov nadaljnjega strokovnega in poklicnega razvoja za pouk branja v Evropi.

Tretje poglavje razširja perspektive študije na opazovanje okoliščin zunaj šole tako, da raziskuje promocijo branja v širši družbi.

Razdelek 3.1 vsebuje pregled literature o zunajšolskih dejavnikih, ki vplivajo na bralne dosežke; poudarjena sta dva izmed najmočnejših vplivnih dejavnikov: branje v prostem času in v domačem okolju.

Razdelek 3.2 predstavlja ugotovitve večjih mednarodnih raziskav o bralnih dosežkih, zlasti o tem, kako sta vključenost v bralne dejavnosti in domače okolje povezana z bralnimi dosežki.

Razdelek 3.3 opisuje cilje osrednjih podpornih sistemov za razvijanje bralne pismenosti, ki obstajajo v evropskih državah. Orisane so najnovejše nacionalne strategije za promocijo branja in različne vrste nacionalne infrastrukture za podporo pri razvijanju branja.

Razdelek 3.4 prikazuje zglede večinoma državno financiranih programov za promocijo branja v družbi.

Širši opisi glavnih značilnosti nacionalnih programov za odpravljanje bralnih težav in programi za promocijo branja v družbi, so na voljo v Dodatku.

Metodologija

Metodologija za pripravo študije je bila sprejeta na delovnem sestanku nacionalnih enot omrežja Eurydice. Poleg tega so znanstveni strokovnjaki za pismenost izvedli dva interna seminarja in pripravili pregled tematskih raziskav; študija delno temelji na treh strokovnih poročilih.

Ta študija se opira na podatke iz več virov. Prvič, primerjalne analize nacionalnih politik temeljijo na zbranih informacijah, pridobljenih v nacionalnih enotah Eurydice. Vsebujejo odgovore iz treh vprašalnikov, ki jih je pripravila enota Eurydice v Izvršni agenciji za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo EACEA v tesnem sodelovanju z omrežjem Eurydice. Za vsako izmed treh ključnih tem študije je bil pripravljen poseben vprašalnik (glej Predmet raziskave).

Drugič, širše analize nacionalnih usmerjevalnih dokumentov (smernic) za pouk branja so pripravile nacionalne enote Eurydice; pri tem so uporabljale matriko, sestavljeno iz 9 ključnih elementov. Narejena je bila po zamisli specialistov za pouk branja in je dosegljiva na spletni strani Eurydice (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>). Na tej podlagi je več strokovnjakov za izobraževanje smernice analiziralo, enota Eurydice v okviru EACEA pa je pripravila primerjalne analize.

Tretjič, informacije o politikah so v študiji dopolnjene s sekundarnimi analizami relevantnih mednarodnih raziskav (PIRLS, PISA in TALIS).

Osnutek študije, pripravljen v enoti Eurydice v EACEA, so pregledali sodelujoči⁽⁴⁾ iz vseh nacionalnih enot; zahvala vsem je navedena na koncu tega dokumenta.

⁽⁴⁾ V Luksemburgu niso pregledali poglavja 1.2. V podatkovni bazi Eurydice podatki za Luksemburg manjkajo.

Pregled rezultatov mednarodnih raziskav

- Po ugotovitvah iz raziskav PISA v letih 2000 in 2009 so povprečni rezultati bralnih dosežkov 15-letnikov v EU in odstotek bralcev, ki imajo težave z branjem, ostali nespremenjeni. Razpršenost dosežkov pri branju (razmerje med najboljšimi in najslabšimi dosežki) se je malo zmanjšala, kar nakazuje povečanje pravičnosti izobraževalnih izidov.
- Leta 2009 je imel v državah EU-27 približno eden izmed petih 15-letnih učencev težave pri uporabi branja za učenje. Le v Belgiji (flamski skupnosti), na Danskem, v Estoniji, na Poljskem, Finskem in Norveškem je bil delež nizkih dosežkov pri branju 15-odstoten ali manj (evropski cilj za leto 2020). Delež šibkih bralcev je bil posebej visok v Bolgariji in Romuniji (približno 40-odstoten).
- Najpomembnejša dejavnika, ki imata največji vpliv na bralne dosežke učencev, sta spol in družinsko okolje. Deklice so v povprečju boljše od dečkov, razlika med spoloma se pri bralnih dosežkih z leti povečuje. Te ugotovitve iz mednarodnih raziskav spodbujajo k premisleku, kako uravnotežiti bralne dosežke med dečki in deklicami ter učenci iz različnih družbenih okolij.

Kurikulum za poučevanje bralne pismenosti

- Kurikulumi in uradne smernice osrednjih šolskih oblasti se po obsegu in obliki zelo razlikujejo, gledano vsebinsko, pa večinoma vsebujejo ugotovitve iz zadnjih raziskav o najučinkovitejših načinih poučevanja bralnih spretnosti.
- Temelji za učenje branja morajo biti trdno postavljeni v zgodnji otrokovi starosti; v vseh državah že osrednji kurikulumi za predšolsko vzgojo vsebujejo didaktične napotke za razvijanje porajajoče se bralne pismenosti.
- Bralno razumevanje se lahko izboljša, če poučujemo učence tako, da uporabljamo specifične kognitivne strategije za povzemanje in oblikovanje pomena iz pisnih besedil. Osrednji kurikulumi razkrivajo, da je strategijam za izboljšanje bralnega razumevanja pripisana različna stopnja poudarka; v nekaterih državah so ti poudarki na nižji sekundarni ravni manj zastopani kot na primarni.
- Vprašanje bralnih dejavnosti je v osrednjih kurikulumih obravnavano z različnih perspektiv. Navadno se učiteljem svetuje, naj ne uporabljajo le literarnih besedil, ampak naj spodbudijo učence, da berejo vrsto različnih pisnih materialov. Glede na rezultate raziskave je učinkovita pot za razvijanje učenčeve motivacije za branje tudi sodelovalno učenje ob besedilih. Osrednji kurikulumi vključujejo didaktična priporočila za to vrsto učenja v 26 državah ali pokrajinah na primarni ravni in v 18 na nižji sekundarni ravni.
- V zadnjih letih so reforme posebej usmerjene na bralno pismenost, in sicer na oboje – na razvijanje bralnih spretnosti v celotnem kurikulumu in razvijanje zgodnjih bralnih spretnosti v predšolskem obdobju. Nekaj držav je povečalo število ur, namenjenih branju.

- Iz raziskave je razvidno, da ima pri poučevanju branja pomembno vlogo učiteljevo preverjanje in ocenjevanje učencev. Čeprav so v osrednjih vodnikih učni cilji postavljeni tako, da učiteljem pomagajo pri pripravi konkretnih učnih priprav, le redki vsebujejo orodja za preverjanje in ocenjevanje, kot so ocenjevalne lestvice za spremljanje učenčevega napredka in ocenjevanje učenčevega znanja glede na predpisane učne cilje.

Šibki bralci

- Uspešne strategije in prakse za premagovanje bralnih težav so v kurikulumih redko zastopane. Navadno je razrednemu učitelju prepuščeno, da se odloči, ali bo šibkim bralcem pomoč ponudil in katere vrste.
- Za premagovanje bralnih težav je bistvenega pomena organiziran individualni pouk ali intenziven pouk v majhnih skupinah, ki ga izvajajo specialisti za poučevanje branja. Za zdaj imajo učitelje specialiste za poučevanje branja, ki lahko pomagajo kolegom učiteljem v razredu, le na Irskem, Malti, v Združenem kraljestvu in v petih nordijskih državah.
- Zelo pomembna je pomoč v razredu. Po podatkih iz PIRLS 2006 pa v EU le 44 % učencem s težavami pri branju dodatno pomagajo strokovni delavci, ki delajo skupaj z učiteljem v razredu (specialist za branje, učitelj pomočnik ali drugi odrasli).
- V več državah navodila in pomoč učencem z bralnimi težavami ponudijo logopedi ali šolski psihologi. Navadno pa ta pomoč poteka zunaj razreda ali celo zunaj šole.
- V večini evropskih držav tudi na nacionalni ravni izvajajo preišljene in uspešne programe za pomoč učencem z bralnimi težavami v primarnih in sekundarnih šolah. Mednje spadajo dopolnilne dejavnosti, zgodnje prepoznavanje problemov, prilagojeni didaktični materiali in usposabljanje učiteljev.
- Upravni postopki za zagotavljanje in omogočanje dodatne pomoči so lahko tako dolgotrajni, da učenci ne morejo pravočasno dobiti pomoči, ki jo potrebujejo. Zato lahko učenci v razredu zaostanejo, ne le pri branju, ampak tudi pri drugih učnih predmetih, kjer je branje nujno potrebno.

Znanje in spretnosti za poučevanje branja

- Pridobitev temeljnega raziskovalnega in teoretskega znanja med začetnim izobraževanjem učiteljev je za razvijanje odličnosti pri poučevanju branja bistvenega pomena. Idealno je, če se pozneje stalno pogloblja in dopolnjuje z nadaljnjim strokovnim in poklicnim izpopolnjevanjem, ki učiteljem omogoča poglobljen, raziskovalno naravnani premislek o svojem delu.
- Druge pomembne značilnosti programov za pripravo prihodnjih učiteljev za poučevanje branja so: usposabljanje za različne učne strategije in primerne tehnike preverjanja in ocenjevanja znanja, zmožnost uporabe raznovrstnih didaktičnih materialov ter uravnotežen in dosleden odnos do teoretskega znanja in praktičnih izkušenj.
- Podatki Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) 2006 kažejo, da so spoznanja o tem, kako poučevati branje, pridobljena med začetnim izobraževanjem učiteljev, tesno povezana z učinkovito prakso pri pouku branja v šoli in večjo udeležbo učiteljev v nadaljnjem strokovnem izpopolnjevanju.

- V 18 državah so izdali osrednje smernice, ki se neposredno nanašajo na pripravo prihodnjih učiteljev za poučevanje branja. Nekateri izmed njih vsebujejo posebne vidike bralnega pouka (preverjanje in ocenjevanje znanja, premagovanje bralnih težav in branje novih medijev).
- Po podatkih iz Mednarodne raziskave poučevanja in učenja (*Teaching and Learning International Survey* – TALIS v okviru OECD so najpogostejše oblike strokovnega in poklicnega izpopolnjevanja učiteljev branja, pisanja in književnosti enodnevni seminarji, delavnice ali konference. Uspešnejše in učinkovitejše so časovno obsežnejše in stalne oblike izpopolnjevanja, npr. o raziskovanju ali mreženju, vendar so te manj zastopane.

Promocija branja v družbi

- Ker je udejstvovanje pri bralnih dejavnostih zunaj formalnega šolskega okolja za to, da učenci postanejo uspešni bralci, zelo pomembno, v večini evropskih držav nacionalni organi usklajujejo in tudi financirajo dejavnosti za promocijo branja v družbi. Sprejete so bile tudi posebne strategije za promocijo branja.
- V večini držav imajo veliko državnofinanciranih programov za promocijo branja – mednje spadajo dejavnosti za razvijanje pismenosti za celotno populacijo ali pa bolj specifično, za otroke in mladostnike. Žal so v Evropi dejavnosti, usmerjene na skupine z nižjimi ravnmi pismenosti, npr. otroke in odrasle iz manj spodbudnih okolij ali dečke, v obsežnejših programih za promocijo branja redke.
- V evropskih državah veliko programov, povezanih z družinsko pismenostjo, staršem ponuja nasvete in usposabljanje za glasno branje. Vendar je raziskava pokazala, da to ni dovolj; učinkoviti programi pismenosti morajo starše naučiti, kako naj učijo otroke, da si bodo pridobili posebne bralne spretnosti.

BRALNI DOSEŽKI: UGOTOVITVE IZ MEDNARODNIH RAZISKAV

Dosežki učencev so temeljni pokazatelj kakovosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov. Drugi pomemben kazalnik je razpršenost dosežkov ali razpon med dobrimi in slabimi dosežki; ta daje vpogled v stopnjo pravičnosti izobraževalnih izidov. Za spremljanje kazalnikov, povezanih s posebnimi nameni v posamezni državi, se uporabljajo nacionalni preizkusi, za veljavno primerjavo med izobraževalnimi sistemi pa se uporabljajo ugotovitve iz obsežnih mednarodnih raziskav o učenčevih dosežkih. Primerjava z drugimi državami pomaga osvetliti posebne značilnosti posameznih izobraževalnih sistemov, njihovo moč in šibkosti ter izzive, s katerimi se je treba spoprijeti. Še več, mednarodna raziskava lahko pomaga razložiti opazne razlike med državami in v posameznih državah ter prepoznati posebne probleme v izobraževalnih sistemih.

Mednarodne raziskave dosežkov učencev so izpeljane na podlagi dogovorjenih konceptualnih in metodoloških okvirov z namenom, da pripravijo politično usmerjene kazalnike. Relativna umestitev povprečnih rezultatov države pri preizkusih je kazalnik, ki pritegne največjo pozornost javnosti; od leta 1960 imajo relativni rezultati držav pomemben vpliv na nacionalne izobraževalne politike. Te si prizadevajo, da posnemajo izobraževalne prakse najuspešnejših držav (Steiner-Khamsi 2003; Takayama 2008).

To poglavje prikazuje povprečne testne rezultate in standardne odklone pri bralnih dosežkih v evropskih državah, povzete iz najpomembnejših mednarodnih raziskav. Predstavljeni so tudi deleži učencev s pomanjkljivimi temeljnimi spretnostmi v bralni pismenosti za vsako evropsko državo posebej, saj so se članice Evropske unije na politični ravni dogovorile za zmanjšanje deleža manj uspešnih učencev. Poglavje vsebuje tudi temeljne informacije o metodologiji mednarodnih raziskav o bralnih dosežkih.

Kazalnike iz mednarodnih raziskav je treba uporabljati previdno, saj je med državami veliko pomembnih razlik, ki vplivajo na izobraževalne dosežke, pa niso povezane z izobraževalnimi politikami. Kritiki menijo, da bi bilo preveč preprosto le na podlagi teh kazalnikov prikazovati uspešnost celotnega šolskega sistema posamezne države (Baker in LeTendre 2005). Pri interpretiranju rezultatov je treba imeti v mislih, da se ob obsežnih primerjalnih študijah pojavljajo številna metodološka vprašanja: prevod lahko povzroči pomske razlike; na razumevanje posameznih vprašanj lahko vpliva kulturna pristranskost; družbena všečnost in učenčeva motivacija se v različnih kulturnih okoljih lahko razlikujeta; celo programske politike organizacij, ki vodijo mednarodne raziskave, lahko vplivajo na vsebino preverjanja in ocenjevanja znanja (Hopmann, Brinek in Retzl 2007; Goldstein 2008). Zato da bi bilo metodoloških problemov, povezanih s primerljivostjo rezultatov, čim manj, so se uveljavili številni postopki za nadzor kakovosti.

Pomembnejše raziskave bralne pismenosti

Ravni bralne pismenosti v državah se zdaj preverjajo z dvema obsežnima mednarodnima raziskavama – PIRLS in PISA. V okviru IEA Mednarodna raziskava bralne pismenosti – PIRLS meri bralne dosežke učencev 4. razreda. V skoraj vseh evropskih izobraževalnih sistemih so ti učenci stari približno 10 let, povprečna starost je od 9,7 leta v Italiji do 11,4 leta v Luksemburgu (Mullis in sod. 2007, str. 31). Podatki se zbirajo ciklično vsakih pet let; raziskave so bile izvedene v letih 2001 in 2006, zadnja pa poteka leta 2011⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Za opisnike razvitega inštrumentarija, postopke zbiranja podatkov in uporabo analitičnih metod v PIRLS 2001 glej Martin, Mullis in Kennedy (2003); za PIRLS 2006 glej Martin, Mullis in Kennedy (2006).

Raziskava OECD Program mednarodne primerjave dosežkov učencev – PISA meri znanje in zmožnosti 15-letnikov pri branju, matematiki in naravoslovju. V večini držav učenci te starosti končujejo obvezno izobraževanje. Čeprav se dosežki v raziskavi PISA merijo na treh področjih, je posamezna raziskava usmerjena le na eno. Bralna pismenost se je preverjala v letih 2000 in 2009, matematična leta 2003, naravoslovna leta 2006⁽²⁾.

Vzorec v raziskavi PIRLS temelji na razredu (4. razred), ki ga učenci obiskujejo, vzorec za PISA pa izključno na starosti učenca (15 let). V raziskavi PIRLS je značilno enako trajanje izobraževanja: vsi učenci so v 4. razredu, njihova starost pa je med sodelujočimi državami različna, glede na starost, pri kateri se všolajo, in pravila o ponavljanju razreda (več v EACEA/Eurydice 2011). V raziskavi PISA so vsi dijaki stari 15 let, toda število let izobraževanja je lahko različno, posebej v državah, kjer je uveljavljeno ponavljanje razreda. V raziskavi PIRLS vzorec zajema cel šolski razred, zato se zbirajo tudi informacije o načinih poučevanja v razredu (z vprašalnikom za učitelje). Obe raziskavi – PIRLS in PISA – zbirata obsežne informacije o tem, s katerimi vrstami tiskanih besedil se učenci srečujejo, o odnosu do branja in bralnih navadah, pa tudi podatke o značilnostih šole.

V teh dveh raziskavah so poudarki na različnih stopnjah branja. PIRLS zadeva učence primarne šole in preverja bralne spretnosti učencev, potrebne za premik k „branju za učenje“ (Mullis in sod. 2006). PISA je po drugi strani usmerjena na preverjanje spretnosti učencev za odraslo življenje. Ukvarja se pismenostjo, potrebno za prehod iz šole v delovno okolje ali nadaljnje izobraževanje; bralno pismenost šteje za kazalnik o tem, kako so pripravljeni za življenje v družbi in zaposlitev (OECD 2009b). Obe raziskavi pa temeljita na širokem pojmovanju branja, to je na „bralni pismenosti“ in ne le na preprostem „branju“. Besedna zveza ne zajema le postopkov in zmožnosti za razumevanje prebranega, ampak tudi zmožnost za (upo)rabo in odnos do prebranega; to dvoje izkazuje odlične bralce. Obe raziskavi – PIRLS in PISA – vidita branje kot vzajemen, tvoren proces in poudarjata tako pomen učenčeve zmožnosti za premislek o prebranem kot pomen uporabe branja za različne namene (Mullis in sod. 2006, p. 103).

PIRLS definira bralno pismenost za četrtošolce kot:

„zmožnost razumeti in uporabiti pisne oblike jezika, ki jih zahteva družba oziroma so pomembne za posameznika. Mladi bralci iz različnih besedil prepoznajo njihov pomen. Berejo za učenje, sodelovanje v skupnostih bralcev v šoli, vsakdanjem življenju ter za razvedrilo.“ (Mullis in sod. 2006, str. 3).

PISA definira bralno pismenost za 15-letnike kot:

„razumevanje, uporaba in premislek o pisnih besedilih, kar bralcu omogoča uresničitev postavljenih ciljev, razvoj lastnega znanja in zmožnosti ter (so)delovanje v družbi.“ (OECD 2009b, str. 14).

Raziskavi se razlikujeta po vključenosti držav. V zadnji raziskavi PISA (2009) je sodelovala večina evropskih držav, in sicer vsi šolski sistemi omrežja Eurydice, razen Cipra in Malte. V raziskavi PISA 2000, v kateri se je prav tako preverjala bralna pismenost, poleg teh dveh držav niso sodelovale še Estonija, Litva, Slovenija, Slovaška in Turčija. Raziskava PIRLS 2006 je zajela 23 izobraževalnih sistemov omrežja Eurydice, v PIRLS 2001 pa je sodelovalo le 16 držav. Za širši vpogled so v tem poglavju najprej prikazani dosežki bralne pismenosti iz raziskave PISA, nato pa glavne ugotovitve iz raziskave PIRLS.

⁽²⁾ Za informacije o testih in vzorčenju, uporabljenih metodologijah za analize podatkov, tehničnih značilnostih projekta in mehanizmov za nadzor kakovosti v raziskavi PISA 2000 glej Adams in Wu (2000). Za raziskavo PISA 2003 glej OECD (2005c), za PISA 2006 glej OECD (2009a).

Bralni dosežki v raziskavi PISA

Pri predstavitvi rezultatov raziskave PISA⁽³⁾ je za učence iz vseh držav OECD, ki so sodelovale v raziskavi, uporabljena lestvica s povprečnim rezultatom 500 in standardnim odklonom 100 enot. Lestvica v raziskavi PISA ločuje zahtevnostne ravni, ki učence diferencirajo in nakazujejo, kaj je mogoče pričakovati od učencev, ki so se po dosežkih pri posameznih nalogah uvrstili v določeno zahtevnostno raven (OECD 2009b).

V mednarodnih raziskavah o dosežkih učencev je za primerjanje uspeha izobraževalnih sistemov povprečni dosežek najsplošnejši kazalnik. V EU-27 je bil v letu 2009 povprečni dosežek 490,5⁽⁴⁾ (glej sliko 1). V prejšnjem krogu te raziskave je bila Finska daleč pred vsemi drugimi državami iz EU-27⁽⁵⁾. Povprečni rezultat na Finskem (536) je bil za 45 točk višji kot povprečni rezultat v EU-27 ali skoraj za polovico mednarodnega standardnega odklona. Vendar so bili finski učenci na svetovni ravni manj uspešni kot učenci z najvišjimi dosežki iz Šanghaja na Kitajskem (556) oziroma približno na isti ravni kot učenci v Koreji (539) in kitajskem Hongkongu (533).

Na drugi strani lestvice so učenci Bolgarije in Romunije, ti imajo dosti nižje povprečne rezultate kot njihovi vrstniki iz vseh sodelujočih držav EU-27. Povprečni rezultati v teh državah so bili za okrog 60 točk nižji, kot je povprečni rezultat EU-27; državi sta imeli najslabše rezultate v raziskavi leta 2000, njuni povprečni rezultati so bili približno enaki tudi leta 2009.

Pri dosežkih učencev je med državami samo 11-odstotna varianca⁽⁶⁾, preostale razlike so znotraj držav, tj. med izobraževalnimi programi, šolami in učenci posameznih šol. Relativna porazdelitev rezultatov v posamezni državi ali razpon med najvišjimi in najnižjimi dosežki učencev je kazalnik stopnje pravičnosti izobraževalnih izidov. Leta 2009 je bil v EU-27 standardni odklon 96,4 (glej sliko 1), kar pomeni, da sta imeli približno dve tretjini učencev v EU-27 rezultat med 394 in 587 točkami.

Države, ki imajo podobno raven povprečnih dosežkov, imajo lahko različen razpon učenčevih rezultatov. Zato je pomembno, da se povprečni položaj države ocenjuje skupaj z razponom učenčevih rezultatov. Slika 1 oba kazalnika povezuje: na osi x so povprečni rezultati države (približek učinkovitosti izobraževalnih sistemov), na osi y pa standardni odklon (približek pravičnosti izobraževalnih sistemov). Statistično pomembne razlike povprečja EU so označene v tabeli na sliki 1.

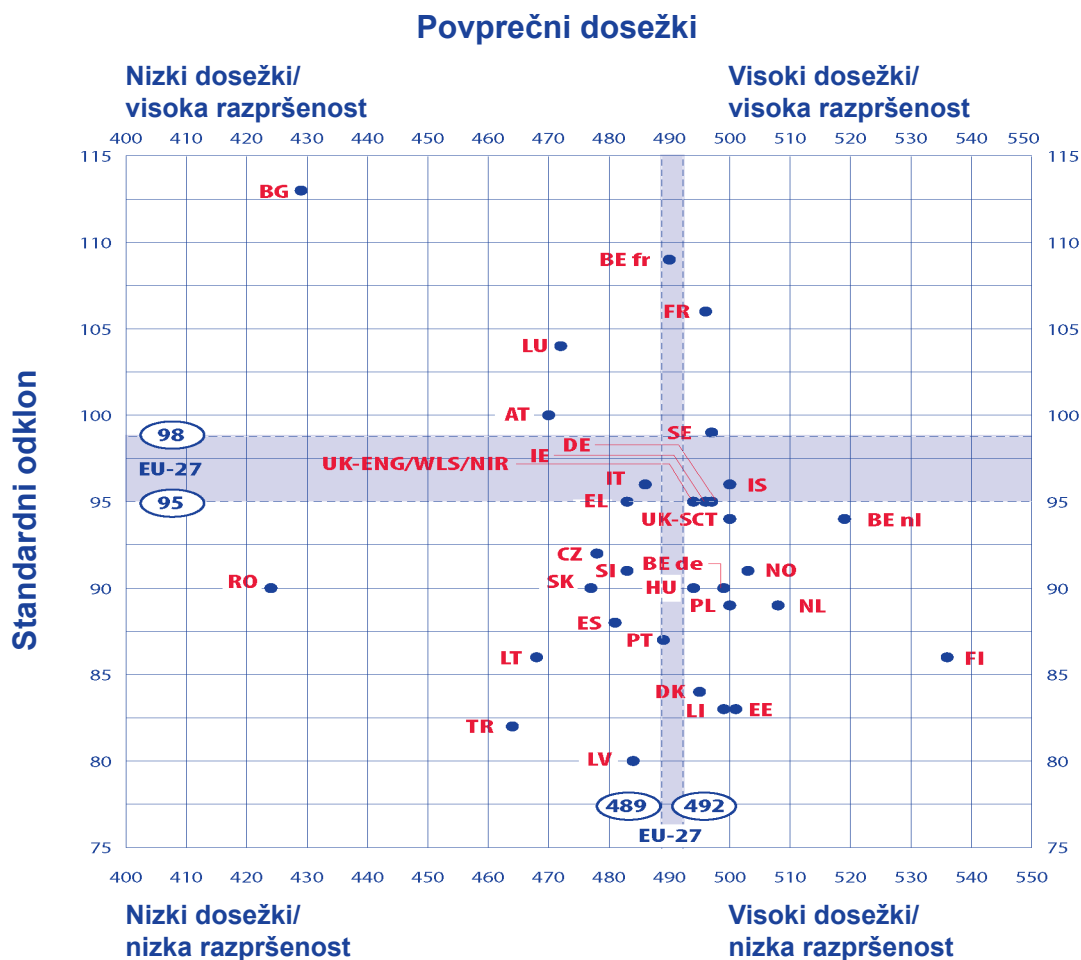
⁽³⁾ Merska lestvica je bila prvotno postavljena za preverjanje v PISA 2000. Vsako naslednje preverjanje in ocenjevanje branja kaže rezultate na lestvici, ki je bila razvita v PISA 2000 – to je povprečni rezultat učencev na vzorcu iz 27 držav OECD, ki so sodelovale v PISA 2000. Zato je lahko povprečje OECD v novem krogu preverjanja drugačno kot leta 2000. Razlike naslednjih krogov se lahko povečajo zaradi dejanskih sprememb v dosežkih, vključenosti novih držav OECD v raziskavo ali nekaterih kombinacij teh in drugih dejavnikov.

⁽⁴⁾ To je povprečna ocena, za katero je bila upoštevana absolutna velikost vzorca v vsaki državi EU-27, ki je sodelovala v raziskavi PISA 2009. Povprečni rezultat držav EU-27 je bil oblikovan podobno kot za seštevek v OECD (tj. povprečje vseh držav OECD z upoštevanjem absolutne velikosti vzorca). Povprečje EU-27 je bilo podobno seštevku OECD (491 točk s standardno napako 1,2).

⁽⁵⁾ Ta in nadaljnje primerjave temeljijo na statistično pomembnem testiranju na $p < .05$ raven. To pomeni, da je verjetnost napačne navedbe določena na manj kot 5 %.

⁽⁶⁾ Izračunano za model treh ravni (država, šola, učenec) za sodelujoče države EU-27.

◆◆◆ Slika 1: Povprečni dosežki pri branju učencev 15-letnikov in standardni odklon, 2009



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Povprečni dosežki 2009	490	490	499	519	429	478	495	497	501	496	483	481	496	486	x	484	468	472
Razlike od leta 2000	-2,4	14,5	x	-13,7	-1,3	-13,4	-2,0	13,3	x	-31,0	9,0	-11,5	-9,1	-1,4	x	25,9	x	m
Standardni odklon 2009	96	109	90	94	113	92	84	95	83	95	95	88	106	96	x	80	86	104
Razlike od leta 2000	-4,5	-2,1	x	-2,7	11,6	-4,0	-14,5	-16,5	x	1,6	-2,0	2,8	13,8	4,5	x	-22,2	x	m
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	
Povprečni dosežki 2009	494	x	508	470	500	489	424	483	477	536	497	494	500	500	499	503	464	
Razlike od leta 2000	14,2	x	m	m	21,4	19,2	-3,5	x	x	-10,6	-18,9	m	m	-6,6	16,7	-2,1	x	
Standardni odklon 2009	90	x	89	100	89	87	90	91	90	86	99	95	94	96	83	91	82	
Razlike od leta 2000	-3,7	x	m	m	-10,6	-10,3	-12,1	x	x	-3,0	6,5	m	m	3,6	-13,3	-12,5	x	

m Ni primerljivo. x Države, ki niso sodelovale v študiji.

Vir: OECD, podatkovna baza PISA 2000 in 2009

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Pojasnilo

Osenčeni polji označujeta povprečje EU-27. To sta intervalna kazalnika, ki upoštevata standardne napake. Povprečje za posamezno državo je prikazano s točkami, vendar je treba imeti v mislih tudi intervalne kazalnike. Točke, ki se približujejo evropskemu povprečju, niso pomembno različne od evropskega srednjega dosežka. Vrednosti, ki se statistično pomembno ($p < 0,05$) razlikujejo od povprečja EU-27 (ali od 0, če imamo v mislih razlike), so v tabeli v krepkem tisku.

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

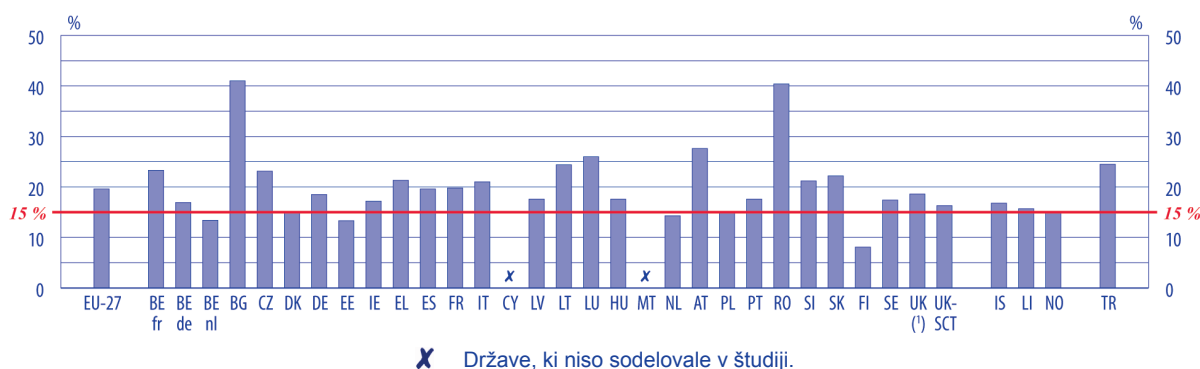


Države, ki imajo pomembno boljše rezultate od povprečnih in pomembno nižje standardne odklone, kot so povprečni v EU-27, so Belgija (nemško govoreča skupnost), Danska, Estonija, Nizozemska, Poljska, Finska, Lihtenštajn in Norveška; tako lahko sklepamo, da imajo oboje: učinkovite in pravične izobraževalne izide (glej sliko 1, spodnjo desno četrtino).

V Belgiji (francosko govoreči skupnosti), Bolgariji, Franciji in Luksemburgu je bil v raziskavi 2009 razpon med dobrimi in slabimi dosežki učencev posebno visok (glej sliko 1, zgornjo polovico). Šole in učitelji v teh državah se morajo spopadati z velikimi razlikami v zmožnostih učencev. Eden izmed načinov, kako izboljšati skupni rezultat, je pomoč pri premagovanju bralnih težav za šibke bralce (glej poglavji 1.3 in 1.4). To je zlasti pomembno v Bolgariji in Luksemburgu, saj sta edini evropski državi, ki sta imeli v raziskavi 2009 oboje – slabe povprečne dosežke in velike razlike med slabimi in dobrimi dosežki učencev.

In nazadnje, v posameznih evropskih državah so bili povprečni dosežki pri branju slabši od povprečja v EU, razpršenost dosežkov učencev pa ni bila visoka. Zato bi morali za boljši povprečni rezultat na Češkem, v Španiji, Latviji, Litvi, Romuniji, Sloveniji, na Slovaškem in v Turčiji večjo pozornost nameniti bralnemu dosežkom na posameznih zahtevnostnih ravneh.

◆◆◆ Slika 2: Odstotni delež učencev 15-letnikov z nizkimi bralnimi dosežki, 2009



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	LV	LT	LU
2009	19,6	23,3	16,9	13,4	41,0	23,1	15,2	18,5	13,3	17,2	21,3	19,6	19,8	21,0	17,6	24,4	26,0
Δ	0,1	-4,9	x	1,7	0,7	5,6	-2,7	-4,2	x	6,2	-3,1	3,3	4,6	2,1	-12,5	x	m
	HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR	
2009	17,6	14,3	27,6	15,0	17,6	40,4	21,2	22,2	8,1	17,4	18,6	16,3	16,8	15,7	15,0	24,5	
Δ	-5,1	m	m	-8,2	-8,6	-0,9	x	x	1,2	4,9	m	m	2,3	-6,4	-2,5	x	
	Δ Razlike od 2000		m		Ni primerljivo.		x		Države, ki niso sodelovale v študiji.								

Vir: OECD, podatkovna baza PISA 2000 in 2009

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Pojasnilo

Učenci z nizkimi dosežki – učenci, ki ne dosegajo ravni 2 (< 407,5).

Vrednosti, ki se statistično značilno ($p < 0,05$) ločijo od nič, so označene s krepkim tiskom.

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Delež učencev, ki si niso pridobili temeljnih bralnih zmožnosti, je prav tako pomemben kazalnik kakovosti in pravičnosti izobraževalnega sistema. Učenci, ki ne dosegajo 2. ravni v raziskavi PISA, spadajo med tiste z nizkimi dosežki, kot jih določa Svet Evropske unije. Ob upoštevanju ugotovitev OECD (2001, str. 48), so učenci, ki dosegajo 1. raven (335–407 točk), zmožni opraviti le najpreprostejše bralne naloge, npr. opredeliti posamezni del informacije, prepoznati glavno temo v besedilu ali narediti preprosto povezavo z vsakdanjim znanjem. Učenci, ki so pod 1. ravnjo, imajo številne težave pri uporabi branja

kot učinkovitega orodja za napredovanje in širjenje znanja in spretnosti na drugih področjih. Kot kaže slika 2, je bilo v raziskavi 2009 v EU-27 19,6 % učencev z nizkimi dosežki pri branju. To pomeni, da ima skoraj eden izmed petih učencev 15-letnikov v EU-27 težave pri uporabi branja za učenje. Kot je bilo že omenjeno (glej Uvod), so države članice EU pripravile niz ciljnih vrednosti, da bi zmanjšale število 15-letnikov z nezadostno razvitimi bralnimi zmožnostmi na manj kot 15 % do 2020⁽⁷⁾. Samo ena evropska država, Finska z 8,1 %, je dosegla ta cilj že leta 2009 (odstotek učencev z nizkimi dosežki v branju je precej nižji kot 15 %). Delež teh učencev je bil približno 15-odstoten v Belgiji (flamski skupnosti), na Danskem, v Estoniji, na Poljskem in Norveškem. Delež učencev, ki si niso pridobili temeljnih bralnih zmožnosti, je bil posebej visok v Bolgariji in Romuniji – okrog 40 % učencev v teh državah ni doseglo 2. ravni. Za ti dve državi je značilno zelo nizko povprečje dosežkov in skrajno neugodno socialno-ekonomsko okolje (OECD 2010c, str. 105).

Zmanjševanje deleža nizkih dosežkov pri branju in večanje učinkovitosti izobraževalnega sistema v državi je zelo zahteven proces. Čeprav se politike zavzemajo za zniževanje deleža nizkih dosežkov, se evropsko povprečje in delež učencev z nezadostnimi temeljnimi zmožnostmi branja nista spremenila, če primerjamo raziskavi v letih 2000 in 2009⁽⁸⁾. Spodbudno pa je, da se razpršenost učenčevih rezultatov ali pravičnost izobraževalnih sistemov v EU-27 izboljšuje. Standardni odklon se je znižal s 100,9 leta 2000 na 96,4 leta 2009 (razlika –4,5 s standardno napako 0,9 je statistično pomembna⁽⁹⁾). V večini držav, kjer se je zmanjšala razpršenost učenčevih rezultatov, to velja tudi za nizke dosežke. Te ugotovitve nakazujejo, da sta kakovost in pravičnost kot značilnosti izobraževalnih sistemov medsebojno povezani.

Čeprav evropsko povprečje in delež učencev z nizkimi dosežki ostajata nespremenjena, so v nekaterih državah opazne spremembe. V Nemčiji, Latviji, na Poljskem, Portugalskem in v Lihtenštajnu se je od leta 2000 izboljšal povprečni rezultat, povečala pravičnosti in zmanjšal delež učencev z nizkimi dosežki. Zaradi teh izboljšanj imajo Nemčija, Poljska in Lihtenštajn splošni rezultat boljši, kot je povprečje EU-27. Poslabšanje povprečnih bralnih rezultatov je bilo opazno na Irskem (–31) in Švedskem (–19), kljub tem spremembam pa imata na evropski ravni ti dve državi še naprej povprečne ali malo nadpovprečne dosežke.

⁽⁷⁾ Sklepi sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju („ET 2020“). OJ C 119, 28. 5. 2009.

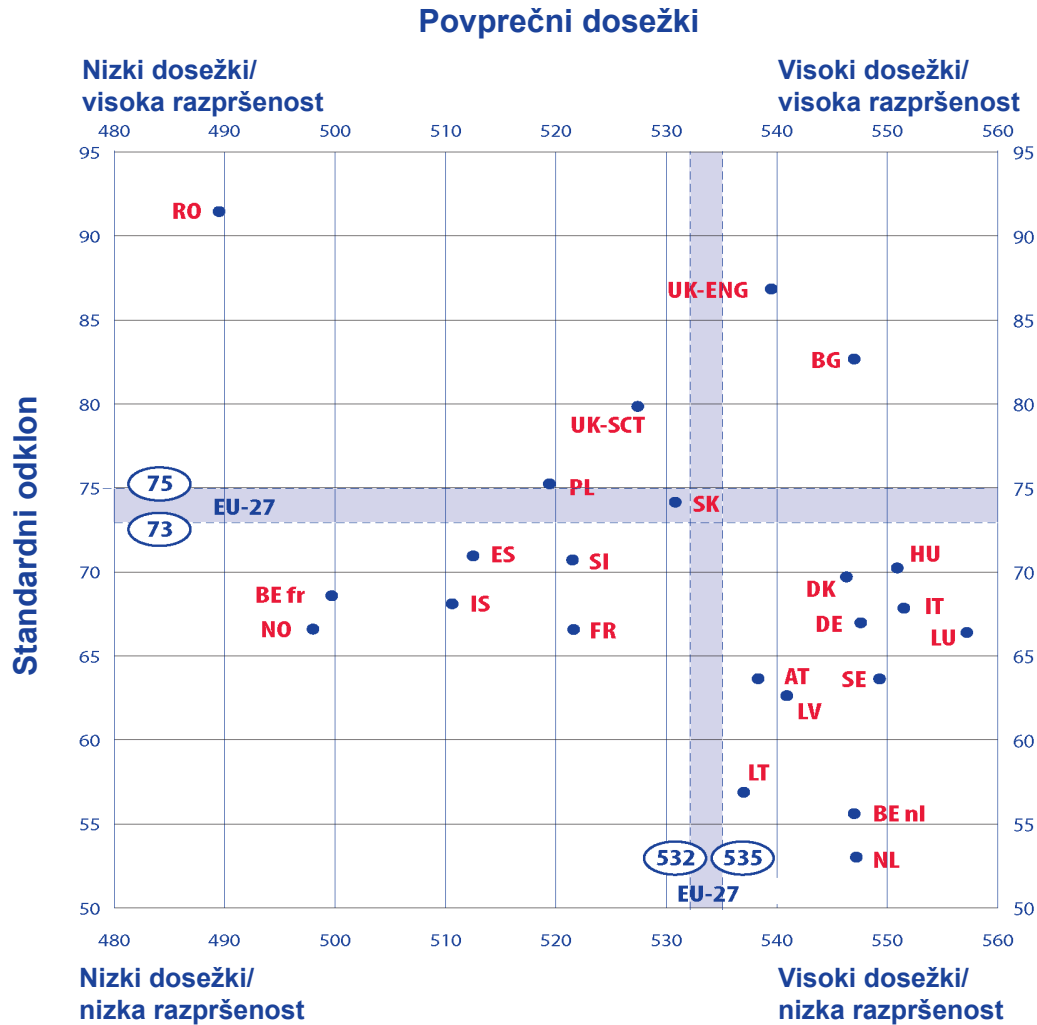
⁽⁸⁾ Vendar je metodološko bolj ustrezno primerjati samo tiste države, ki so sodelovale v raziskavi PISA 2000, in tiste, ki imajo primerljive rezultate pri obeh preverjanjih (izvzeti je treba Belgijo (nemško govorečo skupnost), Estonijo, Litvo, Luksemburg, Nizozemsko, Avstrijo, Slovenijo, Slovaško in Združeno kraljestvo). Pri primerjanju samo teh držav razlike v povprečnih rezultatih niso bile pomembne (5,4 točke, standardna napaka razlike 5,12). Še vedno je povprečno razmerje učenčevih rezultatov pod ravni 2 in ima statistično pomemben odklon v 2009 v primerjavi z 2000 (razlika 1,9 %, standardna napaka razlike 0,72). Za metodološke vzroke za izključitev pri primerjanju glej OECD (2010f, str. 26).

⁽⁹⁾ Trditev vzdrži tudi, ko primerjamo samo tiste države, ki so sodelovale v raziskavi PISA 2000, in tiste, ki imajo primerljive rezultate v obeh vrednotenjih. Standardni odklon v rezultatih branja v 2009 je bil v teh državah 95,9 (standardna napaka 0,79). Razlike od leta 2000 so bile pomembne (–4,4 točke, standardna napaka 1,09).

Bralni dosežki v raziskavi PIRLS

Kot vidimo na sliki 3, so v raziskavi PIRLS učenci v četrtem letu izobraževanja v EU-27 dosegli povprečno 533,3 točke, kar je višje kot mednarodno povprečje (500 točk)⁽¹⁰⁾. Ni bilo posebno vodilnih držav ali takih, ki bi pri dosežkih prekašale druge.

◆◆◆ Slika 3: Povprečni dosežki in standardni odklon pri bralnih zmožnostih četrtošolcev, 2006



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Povprečje	533	500	x	547	547	x	546	548	x	x	x	513	522	552	x	541	537	557
Standardni odklon	73,8	68,6	x	55,6	82,7	x	69,7	67,0	x	x	x	71,0	66,6	67,9	x	62,6	56,9	66,4
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK()	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Povprečje	551	x	547	538	519	x	490	522	531	x	549	540	x	527	511	x	498	x
Standardni odklon	70,2	x	53,0	63,7	75,3	x	91,5	70,7	74,2	x	63,6	86,9	x	79,9	68,1	x	66,6	x

x Države, ki v študiji niso sodelovale.

Vir: IEA, podatkovna baza PIRLS 2006

UK (*): UK-WLS/NIR

⁽¹⁰⁾ Mednarodna povprečja PIRLS temeljijo na vseh udeležencih, skupaj z državami s srednjim prihodkom in državami v razvoju po celem svetu. To ni neposredno primerljivo z mednarodnimi povprečji PISA, ti temeljijo le na državah OECD.

Pojasnilo

Dve področji, obarvani sivo, prikazujeta povprečja EU-27. To sta intervalna kazalnika, ki upoštevata standardne napake. Zaradi berljivosti so povprečja v državi prikazana kot točke, upoštevati pa je treba, da so to tudi intervalni kazalniki. Točke, ki se približujejo povprečju EU, se ne razlikujejo značilno od povprečja EU. Vrednosti, ki se statistično pomembno ($p < 0,05$) razlikujejo od povprečja EU-27, so v tabeli označene s krepkim tiskom.

Za vrednosti standardnih napak glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Kot smo že omenili, je pri relativnih rezultatih držav pomembno upoštevati povprečne rezultate učencev skupaj z njihovo razpršenostjo, tj. učinkovitost izobraževalnih sistemov skupaj s pravičnostjo sistemov. Slika 3 prikazuje ta dva kazalnika v primerjavi s povprečjem sodelujočih držav EU-27. Dvoje prekrivajočih območij označuje povprečja teh kazalnikov v EU-27 (glej navodilo k sliki 3). Za države, ki imajo pomembno višje rezultate, kot je povprečje, in pomembno nižji standardni odklon, kot je povprečje EU-27, lahko sklepamo, da so izobraževalni izidi učinkoviti in pravični (glej sliko 3, spodnji desni kvadrant). V skupini teh držav oziroma pokrajin so Belgija (flamska skupnost), Danska, Nemčija, Italija, Latvija, Litva, Luksemburg, Madžarska, Avstrija in Švedska.

Po ugotovitvah iz raziskave PISA je samo nekaj izobraževalnih sistemov, kjer je razpršenost rezultatov bralne pismenosti pomembno višja, kot je povprečje sodelujočih držav EU; ti so v Bolgariji, Romuniji in Združenem kraljestvu (glej sliko 3, zgornja polovica). Romunsko povprečje je bilo posebno nizko, z deležem šibkih bralcev, ki je bil veliko večji kot v drugih izobraževalnih sistemih (glej sliko 4).

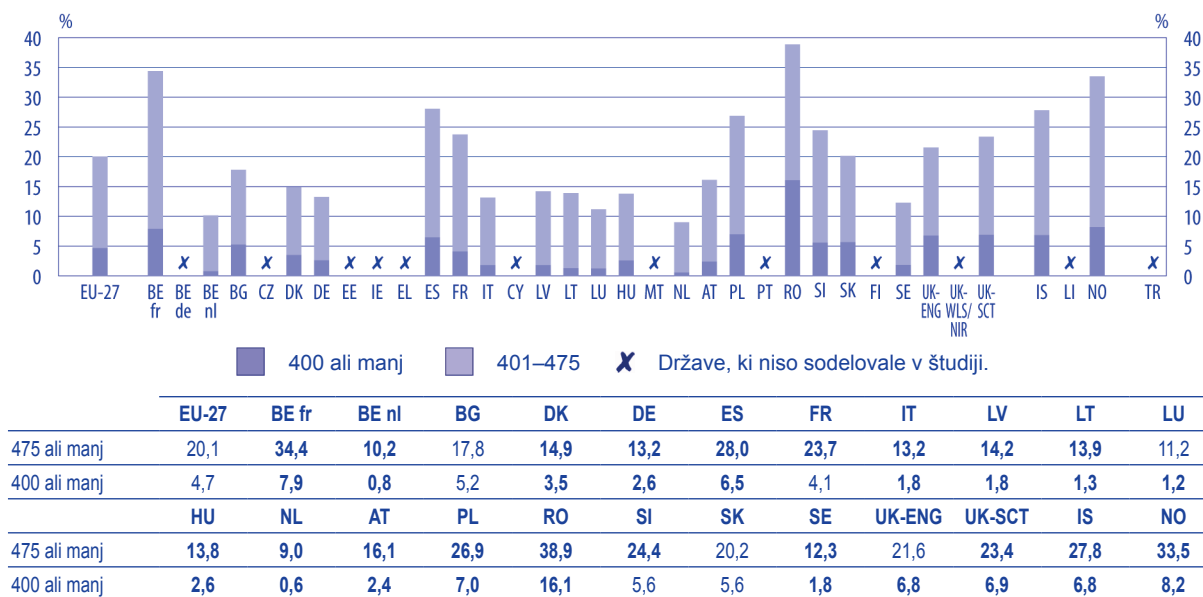
V Belgiji (francoski skupnosti), Franciji, Sloveniji, na Islandiji in Norveškem so bili povprečni rezultati nižji, kot je bilo povprečje EU-27, vendar razpršenost rezultatov ni bila visoka. V teh državah ima večina učencev v četrtem letu izobraževanja podobno nizke rezultate. Zato bi si morali prizadevati za boljši uspeh celotne šolske populacije.

Podobno kot pri raziskavi PISA, je tudi pri PIRLS število točk na lestvici dosežkov razdeljeno na kakovostne ravni, imenovane kot mednarodne ciljne vrednosti. V raziskavi PIRLS 2006 učence, ki niso dosegli ravni srednjih mednarodnih ciljnih vrednosti (določenih s 475 točkami na lestvici dosežkov PIRLS), lahko štejemo med šibke bralce. Sem se uvrščata dve skupini učencev: tisti, ki so si pridobili nekaj osnovnih bralnih zmožnosti in so dosegli nizke mednarodne ciljne vrednosti (400 točk), in tisti, ki nimajo niti minimalnih bralnih zmožnosti (manj kot 400 točk). Ob upoštevanju definicije PIRLS so učenci z nizkimi mednarodnimi ciljnimi vrednostmi prepoznali, umestili in obnovili dobro označene podrobnosti iz informativnih besedil, posebno, če so bile na začetku besedila. Uspešni so bili tudi pri preprostem sklepanju (Mullis in sod. 2007, str. 78), komaj pa so zmogli prepoznati literarno zgodbo ali poiskati informacijo, ki v besedilu ni bila izrecno označena.

Na sliki 4 so prikazani odstotni deleži četrtošolcev, ki so pri preizkusu izkazali osnovne bralne zmožnosti ali manj. Povprečno 20 % učencev iz evropskih izobraževalnih sistemov, ki so sodelovali v raziskavi, ni zmoglo prepoznati literarne zgodbe ali informacije, če ta ni bila dobro označena. Delež šibkih bralcev je bil okoli 30-odstoten ali več v Belgiji (francoski skupnosti), Romuniji in na Norveškem. Na drugi strani lestvice pa so Belgija (flamska skupnost), Danska, Nemčija, Italija, Latvija, Litva, Luksemburg, Madžarska, Nizozemska, Avstrija in Švedska; te države so imele manj šibkih bralcev, kot je evropsko povprečje.

Učencev, ki nimajo niti osnovnih bralnih zmožnosti, je v evropskih državah povprečno manj kot 5 %. Največji delež zelo slabih bralcev (tistih z rezultati pod nizkimi ciljnimi vrednostmi) je bil v Romuniji, kjer 16 % učencev ni bilo zmožnih prepoznati, pokazati ali obnoviti označenih podrobnosti iz besedil; delež je bil dosti večji kot v vseh drugih evropskih izobraževalnih sistemih. Tudi v Belgiji (francoski skupnosti), Španiji, na Poljskem, v Združenem kraljestvu, Islandiji in na Norveškem je bil delež učencev z resnimi bralnimi težavami pomembno višji, kot je bilo evropsko povprečje.

◆◆◆ Slika 4: Odstotni delež šibkih bralcev med četrtošolci, 2006



Vir: IEA, podatkovna baza PIRLS 2006

Pojasnilo

Vrednosti, ki se statistično pomembno ($p < 0,05$) razlikujejo od evropskega povprečja, so natisnjene krepko.

Za vrednosti standardnih napak glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



V veliko državah so se povprečni rezultati četrtošolcev v bralni pismenosti leta 2006 v primerjavi z letom 2001 zelo spremenili (Mullis in sod. 2007, str. 44). Precej boljši so v Nemčiji, Italiji in Sloveniji, pomembno nižja povprečja pa so bila v Franciji, Latviji, Litvi, Romuniji, na Švedskem in v Združenem kraljestvu (Angliji). V nekaterih državah so trende sprememb zaznali že prej. Leta 1991 je IEA izvedla študijo bralne pismenosti, ki so jo pozneje, leta 2001, ponovili v šestih evropskih državah. Rezultati te raziskave so pokazali, da se je bralna pismenost med letoma 1991 in 2001 pomembno izboljšala v Grčiji, na Madžarskem, v Sloveniji in na Islandiji. V Italiji niso opazili večjih sprememb, na Švedskem pa so v tej raziskavi opazili očitno poslabšanje dosežkov (Martin, Mullis, Gonzalez in Kennedy 2003). Izmed držav, ki so bile udeležene v raziskavah IEA o bralni pismenosti, so bili samo v Sloveniji in na Švedskem trendi stabilni. Slovenski rezultati so se ob vsakem preizkusu precej izboljšali, čeprav so bili še vedno pod evropskim povprečjem (enako velja tudi za slovenske petnajstletnike v raziskavi PISA). Povprečni rezultati švedskih četrtošolcev pa so se v vsaki raziskavi IEA poslabšali. Ta trend se kaže tudi v raziskavi PISA, ki je pokazala, da so se povprečni bralni rezultati švedskih petnajstletnikov med letoma 2000 in 2009 pomembno znižali. Kljub tem trendom je Švedska še naprej med državami z višjimi bralnimi dosežki četrtošolcev, pri petnajstletnikih pa dosega povprečne rezultate.

Pomembni dejavniki, povezani z bralnimi dosežki

V mednarodnih raziskavah dejavnike, ki vplivajo na bralne dosežke učencev, raziskujejo na treh ravneh: značilnosti (1) posameznih učencev in njihovih družin, (2) učiteljev in šol ter (3) izobraževalnih sistemov. Na nekatere značilnosti posameznih učencev, kot so dom, družinsko okolje ali spol, izobraževalni sistemi ne morejo neposredno vplivati, poznavanje njihovih učinkov pa je pomembno za natančno načrtovanje potrebne pomoči. Drugi dejavniki, kot so raven sodelovanja v bralnih dejavnostih ali kakovost izobraževanja učiteljev, so za spremembe in izboljšave dozretnejši.

Značilnosti učencev in domačega okolja

Raziskava je jasno pokazala, da imata kulturno in domače okolje zelo močan vpliv na dosežke v šoli (Breen in Jonsson 2005). V raziskavi PISA je bilo ugotovljeno, da domače in družinsko okolje močno vplivata na učenčeve bralne dosežke (OECD 2004, 2010c). Tudi raziskava PIRLS kaže, da na učenčeve bralne dosežke zelo vplivata izobrazbena in poklicna raven staršev (Mullis in sod. 2007). Večina šibkih bralcev ima manj izobrazbene starše; prihajajo iz socialno in ekonomsko prikrajšanih družin, kjer primanjkuje izobraževalnih virov, tudi knjig. V večini držav ima lahko priseljenski položaj pomembne, škodljive učinke na bralne dosežke, posebno pri učencih, ki doma govorijo drug jezik, kot je učni jezik v šoli⁽¹¹⁾. Vendar se vpliv domačega in družinskega okolja po državah razlikuje, kar nakazuje, da znajo v nekaterih izobraževalnih sistemih močno povezavo med okoljem in dosežki zmanjšati (OECD 2010c).

Razlike med spoloma so veliko večje pri bralni pismenosti kot pri matematiki ali naravoslovju (EACEA/Eurydice 2010). V skoraj vsaki državi so v obeh raziskavah, PIRLS in PISA, deklice pri branju v povprečju uspešnejše od fantov; deklice berejo več kot fantje in fante zanimajo drugi načini branja kot deklice. V povprečju deklice raje berejo leposlovje in revije, fantje pa pogosteje časopise in stripe (OECD 2002, 2010d).

Razlika med spoloma je posebno opazna med učenci z nizkimi bralnimi dosežki. Podatki iz raziskav PIRLS in PISA na sliki 5 kažejo relativno tveganje šibkih bralnih zmožnosti po spolu. Rezultati raziskave PIRLS 2006 v večini držav kažejo večjo verjetnost, da bodo fantje med najslabšimi bralci. V povprečju je v EU med šibkimi bralci 18 % deklic in 22 % fantov. Samo v Španiji, Italiji, Luksemburgu in na Madžarskem ni bilo razlik med spoloma. V Latviji in Litvi je bila razlika med spoloma posebno velika; skoraj dvakrat večja je verjetnost, da bodo imeli fantje več bralnih težav kot deklice.

V raziskavi PISA so večje razlike med spoloma kot v raziskavi PIRLS (glej sliko 5) (to bi bilo lahko zaradi razlike v definicijah za šibke bralce ali zaradi metodoloških razlik). V vseh evropskih izobraževalnih sistemih, ki so sodelovali v raziskavi, je bilo dvakrat bolj verjetno, da bodo šibki bralci fantje. To pomeni, da v Evropi v povprečju 12 % deklic in 26 % fantov ni doseglo 2. ravni. Največjo razliko so opazili na Finskem, kjer je kar štirikrat bolj verjetno, da bodo imeli težave z branjem fantje in ne deklice. Delno je to lahko zaradi dejstva, da je bilo v primerjavi z drugimi državami EU-27 na Finskem manj učencev ocenjenih kot manj uspešnih. Če primerjamo izide v povezavi s spoloma v raziskavah PISA 2000 in 2009, se leta 2009 pomembno višje povprečje razlik kaže v Franciji, na Portugalskem, v Romuniji in na Švedskem.

⁽¹¹⁾ Povezave med številom učencev priseljencev in povprečnimi dosežki na državni ravni niso bile zaznane. Te ugotovitve so v nasprotju s predvidevanjem, da visok delež priseljencev v državi zagotovo zmanjša povprečne dosežke v šolskih sistemih (OECD 2010c).

◆ ◆ ◆ **Slika 5: Relativno tveganje šibkih bralnih zmožnosti po spolu pri četrtošolcih, 2006, in petnajstletnikih, 2009**

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Četrtošolci	1,2	1,1	X	1,4	1,4	x	1,3	1,2	x	x	x	1,1	1,3	1,2	x	1,7	1,8	1,1
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Četrtošolci	1,0	x	1,4	1,3	1,3	x	1,2	1,5	1,4	x	1,5	1,3	1,5		1,4	x	1,3	x

Vir: IEA, podatkovna baza PIRLS 2006

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Petnajstletniki	1,9	1,4	2,7	1,6	1,8	2,1	1,7	1,9	2,7	2,1	2,2	1,6	1,8	2,3	x	2,7	2,7	1,6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Petnajstletniki	2,2	x	1,6	1,7	2,9	2,3	1,6	3,0	2,5	4,4	2,3	1,6	1,7		2,5	2,0	2,6	2,1

Vir: OECD, podatkovna baza PISA 2009

x Države, ki v raziskavi niso sodelovale.

Pojasnilo

Relativno tveganje šibkih bralnih zmožnosti po spolu nakazuje razmerje med verjetnostjo, da bo šibek bralec deček, in med verjetnostjo, da bo šibka bralka deklica. V tej tabeli vrednosti, ki niso natisnjene krepko, prikazujejo enake možnosti za deklice in dečke, vrednosti, natisnjene krepko, kažejo, da je za dečke pomembno večja verjetnost ($p < 0,05$), da postanejo šibki bralci.

Šibki bralci v raziskavi PISA so učenci, ki niso dosegli 2. ravni (<407,5).

Šibki bralci v raziskavi PIRLS so učenci, ki niso dosegli srednje ciljne vrednosti (<475 točk).

Za vrednosti standardnih napak glej Dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Čeprav metodološke razlike ovirajo jasno primerjavo med raziskavama PIRLS in PISA, se rezultati ujemajo z drugimi študijami; ti kažejo, da se pri branju z leti povečujejo razlike med spoloma (Böck 2000; Harmgarth 1997; Johnsson-Smaragdi in Jönsson 2006). Ta trend lahko povežemo z močnimi najstniškimi stereotipi, po katerih je branje bolj ženska dejavnost (Daly 1999; Garbe 2007). To lahko vpliva na branje in njegovo pogostnost, ki se z leti pri fantih zmanjšuje hitreje kot pri dekletih (Harmgarth 1997; Johnsson-Smaragdi in Jönsson 2006). Kakor koli že, to ne pomeni, da se vse deklice znajdejo pri nalogah, povezanih s pismenostjo, niti ne, da so vsi fantje pri teh nalogah slabši. Razlike znotraj posameznega spola so večje kot tiste med spoloma. Poleg tega se razpon med spoloma znatno razlikuje med državami, kar nakazuje, da fantje in dekleta pri izobraževanju in interesnih dejavnostih nimajo vnaprej določenih prednosti, ampak so te večinoma pridobljene in družbeno pogojene.

Med dejavnike, ki so najpomembnejši na individualni ravni, spada učenčeva dovzetnost za spremenjen odnos do branja in bralnih dejavnosti. Povezave med bralno angažiranostjo in doseganjem višjih ravni bralnih dosežkov so sklenjene; če učenci več berejo, postajajo boljši bralci; če dobro berejo, tudi več berejo in pri branju bolj uživajo (več v 3. poglavju). Rezultati raziskav PISA 2000 in 2009 nakazujejo, da učenčeva angažiranost lahko uravnoteži razlike med bralnimi dosežki fantov in deklet ter uspeh učencev iz različnih socialnih okolij (OECD 2002, 2010d). Vendar samo branje za zabavo ni dovolj; za uvrstitev med dobre bralce je zelo pomembna tudi ozaveščenost o učinkovitih strategijah bralnega razumevanja. Razlike v stopnji bralčeve angažiranosti in uporabi strategij za bralno razumevanje pojasnijo večino razlik med spoloma, pa tudi socialno-ekonomskih razlik v bralnih dosežkih. Torej, če fantje uživajo v branju, berejo različna gradiva in osvojijo strategije za bralno razumevanje, lahko pri branju dosežejo višjo raven kot deklice. Tudi prikrajšani učenci, ki berejo različna besedila in uporabljajo učinkovite strategije za bralno razumevanje, so pri bralnih dosežkih uspešni. Leta 2009 so petnajstletniki za zabavo brali manj kot leta 2000; pri fantih je bilo to bolj očitno, kar v prihodnje lahko vodi do še večjih razlik med spoloma (OECD 2010f).

Značilnosti šol

Šolski dejavniki (npr. sredstva, ki so šoli na voljo, velikost, lokacija, šolsko ozračje), ki vplivajo na boljše dosežke učencev, se od države do države razlikujejo. Zato moramo njihove učinke interpretirati tako, da upoštevamo nacionalne kulture in razlike v izobraževalnih sistemih. Razlike v dosežkih učencev na posamezni šoli in med šolami so med državami zelo različne. Na sliki 6 so prikazane razlike med dosežki učencev; dolžine stolpcev prikazujejo razlike pri bralnih dosežkih, na katere vplivajo vse značilnosti šol skupaj. V dvanajstih državah je mogoče večino razlik pri učenčevih dosežkih pojasniti z razlikami med šolami. V teh državah je opazna velika razlika med kakovostjo šol, zato šola, ki jo učenec obiskuje, močno vpliva na njegove učne izide. To se navadno zgodi, ker se v posamezni šoli družijo učenci iz enakega socialno-ekonomskega okolja. Z razlikami med kakovostjo šol lahko razložimo več kot 60 % vseh razlik v dosežkih učencev v Nemčiji, na Madžarskem, Nizozemskem in v Sloveniji. Nasprotno pa na Danskem, v Španiji, na Poljskem, Finskem, Švedskem, v Združenem kraljestvu (na Škotskem), Islandiji in Norveškem lahko opazimo manj kot petino razlik med šolami; v teh izobraževalnih sistemih je kakovost šol dosti bolj izenačena.

◆ ◆ ◆ Slika 6: Odstotni delež skupne variance na lestvici bralnih zmožnosti petnajstletnikov, razložen z razlikami med šolami, 2009



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	LV	LT	LU
56,8	56,8	54,8	58,1	53,9	15,9	61,2	22,9	25,1	41,8	19,4	58,1	55,5	24,0	31,9	34,2
HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
69,0	62,0	56,7	15,9	31,0	57,0	63,6	45,0	7,3	16,0	21,8	13,5	13,8	43,9	10,5	55,3

Vir: OECD, podatkovna baza PISA 2009

UK (¹): UK-ENG/WLS/NIR



Sklepne ugotovitve iz obeh raziskav, PIRLS in PISA, kažejo, da je v večini držav družbeno okolje šole (določeno kot razmerje med socialno prikrajšanimi učenci oziroma kot povprečni socialno-ekonomski položaj) močno povezano z bralnimi dosežki. Celotni učinek šolskega socialno-ekonomskega okolja je višji kot vsota okolij posameznih učencev. Še več, učinek ekonomskega, socialnega in kulturnega položaja šole na učenčevo uspešnost je precej močnejši kot učinek socialno-ekonomskega okolja posameznega učenca. Prednosti učencev, ki prihajajo iz ugodnega domačega okolja, so povezane z različnimi dejavniki, kot so vpliv vrstnikov v skupini, pozitivna klima za učenje, pričakovanja učiteljev, razlike v opremljenosti in kakovosti šol (OECD 2004, 2010c, 2010e).

Značilnosti izobraževalnih sistemov

Mednarodne raziskave o dosežkih učencev se pogosto uporabljajo za primerjanje držav. Dejansko pa je, kot je razvidno iz raziskave PISA 2009, le 10,6 % vseh razlik pri bralnih dosežkih mogoče razložiti z razlikami med evropskimi državami; v primerjavi s tem so razlike pri bralnih dosežkih med šolami 37,3-odstotne, v šolah pa kar 52,1-odstotne⁽¹²⁾. Zato z vplivom države, v kateri učenci živijo, na učenčeve priložnosti, ne bi smeli pretiravati. Kljub temu pa je mogoče določene značilnosti izobraževalnih sistemov povezati s splošnimi ravnmi učenčevih dosežkov oziroma deležem šibkih bralcev. Raziskava PIRLS, na primer, kaže pozitivno zvezo med bralnimi dosežki četrtošolcev in trajanjem predšolskega izobraževanja (Mullis in sod. 2007). Rezultati raziskave PISA so pokazali, da so v državah, kjer veliko učencev ponavlja razred, rezultati, gledani v celoti, lahko slabši. Tudi v državah in šolah, kjer učence po zmožnostih usmerjajo na različne izobraževalne poti, se skupni uspeh ni izboljšal, socialno-ekonomske razlike pa so se še povečale (OECD 2004, 2010e).

Tudi razlike pri spremembi rezultatov v posamezni državi je težko razložiti. Vplivi izobraževalnih reform namreč niso takojšnji; pomembni trendi so navadno povezani s splošnim vplivom več dejavnikov. Večje število analiziranih dokumentov in poročil pa lahko osvetli tudi ta problem. Na primer, analize OECD (2010b) kažejo, da je na opazen napredek na Poljskem vplivala odločitev o tem, da se usmeritev v poklicno izobraževanje preloži za eno leto. Med druge pomembne spremembe spada povečanje števila ur pouka, več preizkusov znanja in večja motivacija učencev in učiteljev. V Latviji je izboljšana pravičnost med šolami povezana s preoblikovanjem izobraževalnega sistema; razvrščanje učencev v splošne in poklicne programe se opravi leto pozneje (OECD 2010f). Baye in sod. (2010) so ugotovili, da so na izboljšanje rezultatov v Belgiji (francoski skupnosti) vplivali razburljivi rezultati v raziskavi PISA leta 2000; vplivali so na val premislekov in raziskav o branju. Vpeljan je bil nov kurikulum s posebnim poudarkom na temeljnih kompetencah, več pozornosti je bilo namenjeno izobraževanju učiteljev, razviti so bili novi učni pripomočki in učna sredstva za poučevanje. Podobno se je zgodilo na Poljskem; Baye in sod. (2010) menijo, da med zelo pomembne dejavnike spada navajanje učencev na zunanje preverjanje znanja. V Nemčiji se je kot odgovor na preverjanje v raziskavi PISA 2000 – ta je razkrila pomembno neenakopravnost – izboljšala pravičnost. Zvezne dežele, pa tudi šole so veliko vložile v pomoč prikrajšanim učencem, tudi tistim s priseljskim poreklom (OECD 2010f).

Švedske analize (Skolverket 2009) o nižjih dosežkih učencev kažejo, da so nanje vplivali večje ločevanje v šolskem sistemu, negativni učinki decentralizacije, pa tudi način usmerjanja. Negativni vpliv je imela tudi individualizacija poučevalnih praks ali prenos odgovornosti z učiteljev na učence. Ti dejavniki so povečali učinek socialno-ekonomskega okolja, bodisi zaradi povečane koncentracije učencev iz enakega okolja v isti šoli ali zaradi čedalje večjega pomena pomoči, ki jo učencem lahko ponudijo starši; njihova izobrazbena raven je povezana z dosežki učencev.

Boljši ali slabši bralni dosežki so navadno povezani s poučevanjem vseh drugih temeljnih spretnosti in preoblikovanjem izobraževanja na splošno. Spremembe v uspešnosti učencev so lahko pokazatelj spremenjenih demografskih razmer in socialno-ekonomske strukture populacije učencev.

⁽¹²⁾ Vrednosti za države EU-27, ki so sodelovale v raziskavi, so izračunane s trinivojskim modelom (država, šola, učenec).

*

* *

Z mednarodnimi raziskavami so bile zbrane bogate informacije o bralnih dosežkih učencev, vendar so te večinoma osredinjene na individualne in šolske dejavnike. Niso pa se sistematično zbirali podatki o izobraževalnih sistemih (PISA) ali pa niso bili analizirani tako (PIRLS), da bi ugotovili vpliv sistemov na bralne dosežke učencev. V tej študiji so z različnih vidikov obravnavani tisti kvalitativni podatki o evropskih izobraževalnih sistemih, iz katerih je mogoče prepoznati za bralno pismenost pomembne dejavnike. Prikazane so tudi dobre prakse pri poučevanju in promoviranju branja. Sekundarne analize podatkov, povezane z vsako izmed najpomembnejših tem te študije, bodo razpravo o rezultatih raziskav in nacionalnih politikah še dopolnile.

1. POGlavJE: NAČINI POUČEVANJA BRANJA

Omogočiti vsem državljanom, da si pridobijo ustrezne bralne zmožnosti, je v Evropi že več desetletij eden izmed glavnih ciljev izobraževalnih sistemov. Poučevanje in učenje bralnih spretnosti je zelo zapleten proces. V tem poglavju je v glavnem obravnavano dvoje: prvič – pojasniti ta proces in osvetliti glavne ovire do uspeha in drugič – predstaviti podporo, ki se zagotavlja učiteljem in drugim strokovnim delavcem pri izobraževanju za poučevanje branja, in sicer z analiziranjem uradnih smernic, navedenih v nacionalnih kurikulumih in z njimi povezanih politikah.

V razdelku 1.1 je pregled strokovnih raziskav v povezavi z različnimi prvinami bralnega pouka in učinkovitimi praksami pri razvijanju posameznih stopenj bralne zmožnosti. Poseben poudarek je tudi na učnih metodah in dejavnostih za premagovanje bralnih težav. Razdelek 1.2 prikazuje nacionalne in osrednje kurikulume in smernice. Proučuje, ali vsebujejo ugotovitve iz najnovejših mednarodnih raziskav o glavnih stopnjah bralnega razvoja in najučinkovitejše učne prakse. Osvetljene so bistvene podobnosti in različnosti med državami, povezane s politikami poučevanja branja. Razdelek 1.3 je usmerjen na učence, ki se srečujejo z bralnimi težavami, in omogoča vpogled v uveljavljene učne pristope za pomoč. Analize temeljijo na podatkih iz raziskave PIRLS 2006. V razdelku 1.4 so analize nacionalnih politik in praks za podporo strokovnih delavcev, ki pomagajo učiteljem pri njihovem delu z učenci z bralnimi težavami; prav tako daje vpogled v konkretne in učinkovite pobude, ki so v izobraževalnih sistemih na voljo za pomoč tem učencem.

1.1 Pregled strokovne literature o poučevanju branja in premagovanju bralnih težav

Bralna pismenost, ki si jo učenec pridobi med šolanjem, je temeljna za njegovo zgodnjo in nadaljnjo uspešnost v šoli, pozneje pa za vključevanje in dejavno sodelovanje v družbenem, kulturnem in poklicnem življenju. Vsekakor je res, da razvoj dobrih bralnih zmožnosti učence navadno vodi do visokošolskega izobraževanja. Nasprotno pa imajo učenci, če se ne naučijo tekočega branja in dobrega razumevanja, težave pri obojem: učenju in razvijanju novih spretnosti.

Ta študija hkrati osvetljuje učinkovite poti za promocijo branja in razumevanja prebranega pri otrocih in mladostnikih ter priporoča, kako ob upoštevanju znanstvenih spoznanj in z njimi povezanih dobrih praks odpravljati bralne težave. Številne študije nakazujejo povezavo med razvijanjem bralnih zmožnosti in posebnimi praksami pri pouku in, kar je najbrž še bolj pomembno – omogočajo prepoznati, kaj dobri bralci delajo in kaj šibkim bralcem manjka.

Naslednji razdelek prikazuje pregled raziskovalnih rezultatov, usmerjenih na glavne stopnje bralnega razvoja, učinkovite učne prakse in strategije za preverjanje in ocenjevanje. Poseben poudarek je na metodah poučevanja učencev, ki se srečujejo z bralnimi težavami. Treba je omeniti, da opisani procesi niso linearni, tako da bi bil vsak element bralnega razvoja pogoj za osvajanje naslednje stopnje. Različne stopnje in učni načini naj bodo obravnavani uravnoteženo, združeno in prožno, in sicer tako, da promovirajo bralne zmožnosti kot del celostnega pouka jezika v izobraževalnem programu.

1.1.1 Temelji za razvijanje zgodnjega branja

Zgodnja stopnja razvijanja branja je za doseganje učenčevih bralnih dosežkov bistvenega pomena. V naslednjih razdelkih so predstavljene nekatere razsežnosti temeljnega bralnega pouka, ki imajo največji vpliv na razvijanje branja; te so: fonološko in fonemsko zavedanje, vzpostavljanje povezave glas-črka in tekoče branje.

Fonološko zavedanje

Strokovnjaki soglašajo, da je fonološko zavedanje pomemben napovednik bralnega razvoja, posebej na zgodnji stopnji (glej primer Chall 1996b; Cowen 2003; Patel in drugi 2004; Caravolas in sod. 2005). Izraz fonološko zavedanje – pogosto uporabljen v povezavi s fonemskim zavedanjem – se nanaša na „zmožnost prepoznati in uporabiti glasovne dele govorne besede“ (Pufpaff 2009). Fonemsko zavedanje, tj. razumevanje fonemov, najmanjših glasovnih enot, je prvina fonološke ozaveščenosti (Cunningham, Cunningham, Hoffman in Yopp 1998).

Pouk fonološkega zavedanja je ključna prvina porajajoče se pismenosti. Dejstvo je, da se primanjkljaji na tem področju lahko izboljšajo z ustreznim izobraževanjem že v primarni šoli, pa tudi prej na predšolski ravni. Študija programov pismenosti v kurikulumih za vrtce 10 evropskih držav (Tafa 2008) kaže, da strokovnjaki priznavajo vpliv fonološkega zavedanja na otrokov uspeh pri branju in pisanju, in nakazuje, da so strategije za razvijanje fonološkega zavedanja v vrtcu odločilne za otrokov uspeh pri opismenjevanju.

Zgodnji pouk za fonološko zavedanje ima lahko posebno pomemben vpliv na razvijanje in dosežke bralnih zmožnosti otrok, pri katerih je tveganje, da bodo imeli bralne težave, večje. V študijah Ball in Blachman (1991) ter Foorman in sod. (1997a, b) so primeri, kako lahko dopolnilni programi v vrtcih tem otrokom omogočijo, da se izognejo bralnim težavam. Otroke zaposlijo z dejavnostmi in nalogami, ki vključujejo razvijanje zmožnosti fonološkega zavedanja. Obe študiji kažeta, da je ob takih dejavnostih razvoj bralnih zmožnosti otrok dosti boljši kot pri otrocih, ki jim je bil ponujen standardni kurikulum brez dejavnosti za fonološko zavedanje.

Podobne študije kažejo, da se koristnost poučevanja fonološkega zavedanja smiselno nadaljuje; opazno je pri branju besed v prvih letih primarnega izobraževanja. Torgesen (1997) je ugotovil, da individualno tutorstvo pri strategijah za fonološko dekodiranje besed ter usposabljanju za branje in pisanje približno 75 % učencem prvih razredov, ki so imeli v vrtcu nižjo raven fonoloških zmožnosti, omogoča, da dosežejo raven nacionalnega povprečja. Dobri rezultati so bili doseženi tudi s starejšimi resno oviranimi bralci, če je bilo individualno tutorstvo časovno intenzivnejše; še več, pri natančnem dekodiranju, toda ne tudi hitrem, so dosegli nacionalno povprečje. Olson in sod. (1997) je ugotovil pozitivne rezultate tudi pri učencih od 3. do 6. razreda, če jim je bilo na voljo individualno tutorstvo pri strategijah fonološkega prepoznavanja.

Fonetika

Raziskava kaže tudi pomembna spoznanja o vlogi fonetike pri branju – zlasti razmerja med črko in glasom (glej npr. Foorman in sod. 1998; Torgeson 2000; Torgeson in sod. 2001; Goswami 2005; Torgerson in sod. 2006; Brooks 2007; de Graaff in sod. 2009). Fonetika učence uči, kako so črke povezane z glasovi (fonemi), kakšna je skladnost med črko, glasom in vzorci izgovarjave, ter kako učencem pomagati, da se učijo uporabiti to znanje pri branju (NRP 2000, str. 8). V raziskavi je močno poudarjena potreba po sistematičnem poučevanju črkovno-glasovnega ključa, načrtovanem v učnih načrtih ali programih.

Učiteljeva pozornost grafo-fonemski usklajenosti ne sme biti le naključna, uporabljena le kot odgovor na potrebe učencev. Sistematični pouk črkovno-glasovnega ključa pozitivno vpliva na začetno prepoznavanje besed in izgovarjavo; omogoča učinkovito pomoč za napredovanje učencev z nižjimi bralnimi zmožnostmi na raven, ki jo dosegajo njihovi vrstniki (prav tam).

Navedene ugotovitve so bile potrjene tudi v najnovjšem poročilu nacionalnega bralnega sosveta *National Reading Panel* (Shanahan 2005). Poročilo osvetljuje dejstvo, da je za šibke bralce učinkovitejši intenziven pouk v majhni skupini, tudi če se črkovno-glasovni ključ sicer poučuje pri pouku v celem razredu ali manjših skupinah. Vsak učenec celotnega koncepta povezave glas-črka ne razume takoj, zato strokovnjaki predlagajo nenehno spremljanje učenčevega napredka in intenziven pouk črkovno-glasovnega ključa v skupinah, ki so po velikosti primerne za učence, potrebne pomoči.

Drugo poročilo je usmerjeno na ugotovitve raziskav v Združenem kraljestvu, Avstraliji, Kanadi in ZDA o alternativnih pristopih za šibke bralce v primarni šoli (Slavin in sod. 2009). Tudi v njem je poudarjena pomembna vloga učenja črkovno-glasovnega ključa, še več, poročilo ugotavlja, da so za šibke bralce posebno učinkoviti programi z individualnim tutorstvom, ki jih izvajajo učitelji in ne njihovi pomočniki ali prostovoljci.

Vpliv pravil pisave (ortografije) na učenje branja

Vedenje o skladnosti črk in glasov pri pouku branja se po posameznih državah lahko precej razlikuje, razlikujejo se tudi napor pri učenju branja različnih jezikov. V jezikih s trdnimi in doslednimi pravili pisave se ista črka v različnih besedah izgovori vedno enako, pri drugih pa ima razmerje med črko in glasom veliko različic. Pravopisna in zlogovna sestava angleščine, francoščine, danščine in portugalske je bistveno zapletenejša kot pri drugih evropskih jezikih z doslednejšo pisavo, npr. finščini, grščini, italijanščini in španščini. To, seveda, pomembno vpliva na razvoj branja, pa tudi na priporočila o poučevanju branja v Evropi.

Seymour in sod. (2003) so proučevali zgodnjo (temeljno) razvojno stopnjo pri učenju branja angleščine in 12 drugih evropskih jezikov. Rezultati kažejo, da učenci večine evropskih držav natančno in tekoče berejo na osnovni ravni pred koncem 1. razreda primarnega izobraževanja; izjeme so francoščina, portugalska, danščina in posebej angleščina. Učinki razlik med jeziki se pokažejo ne glede na razlike v starosti, pri kateri se učenci začnejo učiti brati in prepoznavati črke. Strokovnjaki soglašajo, da je treba razlike pripisati pisni in zlogovni zapletenosti; razvijanje temeljnih zmožnosti branja v jezikih z nedoslednimi pravili zahteva dvakrat več časa kot v jezikih z enoznačnim pravopisom.

Enake so tudi sklepne ugotovitve iz projekta PROREAD (Blomert 2009), v katerem so primerjali kognitivne zmožnosti posameznih učencev primarnih šol v 6 evropskih državah. Rezultati projekta kažejo, da otroci za učenje branja uporabljajo enake kognitivne zmožnosti ob dosledni ali nedosledni pisavi. A kolikor manj dosledno je ujemanje med črkami in govorjenimi glasovi, toliko počasnejši je proces razvijanja branja. Vpliv doslednega pravopisa pri pridobivanju bralnih zmožnosti je največji v prvih letih. Pomembno vpliva na slab razvoj bralnih zmožnosti v tem obdobju, zato je priporočljivo, da se pomoč šibkim bralcem začne čim hitreje, po možnosti v 1. razredu.

Tekoče branje

Razvijanje tekočega branja je pomemben element pri razvijanju temeljnih bralnih zmožnosti; brez tega znanja imajo bralci težave z razumevanjem prebranega. Tekoče branje je Rasinski (2003) opisal kot zmožnost natančnega, hitrega in nenapornega branja besedila, skupaj s primernim naglaševanjem (prozodija). Nichols in sod. (2009, str. 4) so razširili definicijo tako, da so opisali vlogo hitrosti pri tekočem branju kot „avtomatično prepoznavanje besed“. Tudi učenci z bralnimi težavami lahko berejo dovolj natančno, ker so počasni, pa njihovega branja ni mogoče šteti za tekoče branje.

Učenci se sprva učijo, da berejo natančno, nato hitro, potem pa vključujejo značilnosti pisnega in govornega jezika, se pravi slovnico in naglašanje. Ko učenci obvladajo temeljne bralne spretnosti, se lahko posvetijo razumevanju besedila. To potrjujejo ugotovitve nacionalnega bralnega sosveta v ZDA, ki navaja, da „tekoče branje omogoča razumevanje, saj sprosti kognitivne miselne procese za interpretacijo“ (NICHHD 2000, str. 36).

V raziskavi je poudarjen pomen tekočega branja v zgodnjem bralnem razvoju, osvetljeni so dejavniki, ki k temu pripomorejo, manj pozornosti pa je namenjene učinkovitim učnim metodam za izboljšanje tekočega branja. Navadno mislimo, da se tekoče branje doseže z vajo in izkušnjo besedilnih in slovničnih pravil ter rabe ločil. Tudi samostojno večkratno branje naj bi bilo primerno, zlasti za bralce, ki so zmožni opazovati in evalvirati svoje lastno branje. Za večino mladih in šibkih bralcev pa je večkratno branje učinkovitejše, če poteka pod vodstvom učitelja (Rasinski in sod. 2009). V predlaganih učnih pristopih zasledimo vnovično branje v parih, pomoč pri branju in branje posameznih povedi iz besedila (glej npr. Nichols in sod. 2009).

Uravnotežen učni pristop pri pouku branja

Čeprav fonološko in fonemsko zavedanje, poučevanje črkovno-glasovnega ključa in tekočega branja spada med zelo pomembne, široko uporabne in teoretsko podprte načine poučevanja branja, to niso edini načini. Pomenijo samo del učnih procesov, te pa je treba za to, da učenci postanejo bralci, povezati še z drugimi. Cowen (2003, str. 2) je ob pregledu šestih pomembnejših znanstvenih študij o učenju branja ugotovil, da je treba branje za razumevanje poučevati ločeno od poučevanja črkovno-jezikovnega ključa in nasprotno. Pri začetnem pouku branja se zavzema za uravnotežen program; ta „zahteva vsestranski integriran pristop; od učiteljev pričakuje, da poznajo ugotovitve iz raziskav o pismenosti v povezavi s porajajočo se pismenostjo, o pouku, ki temelji na sprotne preverjanju znanja, fonološkem in fonemskem zavedanju, načelih abecede, učenju glasov in besed, izbiri primernega načina za bralce z enakim znanjem, bralčevih odzivih ter poznavanju procesov pisanja in konstruktivističnega učenja“.

Zgled za uravnotežen način dela z učenci, ki imajo težave pri razvijanju bralnih zmožnosti na zgodnji stopnji izobraževanja, je raziskovalni program „Oživiti branje“ (*Reading Recovery*), ki je usmerjen na sestavljanje in na razumevanje pisnega besedila (za več informacij o tem programu v nekaterih evropskih državah glej poglavje 1.4). Cilji programa so usmerjeni na fonološko in fonemsko zavedanje, na vzpostavljanje povezave glas-črka in tekoče branje začetnih bralcev in piscev. Med izvajanjem intenzivnega individualnega pouka učitelji ob izbranih besedilih vključijo učence v številne dejavnosti: večkratno branje besedila, prepoznavanje črk in besed, poslušanje in zapisovanje glasov v besedah itd. Program „Oživiti branje“ je namenjen otrokom z najslabšimi dosežki pri branju v prvih letih šolanja; cilji se nanašajo na odpravljanje bralnih težav, preden ti vplivajo na otrokove izobraževalne dosežke. Evalvacija programa je pokazala, da ima pozitiven učinek na učence pri razvijanju zmožnosti porajajoče se pismenosti (glej primer Iversen in Tunmer 1993; Stahl in sod. 1999), posebno je učinkovit za poučevanje socialno prikrajšanih otrok (Sylvia in Hurry 1996). Zadnji pregledi pa kažejo, da je treba pouk še bolj usmeriti na sistematično, strukturirano poučevanje črkovno-glasovnega ključa (Rose 2009; Singleton 2009).

1.1.2 Razvijanje bralnega razumevanja

Učenci morajo po prvih letih osnovnega pouka branja utrditi temeljne bralne zmožnosti, da lahko osvojijo „branje za učenje“, gre torej za nadaljnje razvijanje zmožnosti prepoznavanja besed, izboljšanje tekočega branja in hitrosti branja, tako da lahko berejo povezano besedilo. Če učenci pri teh bralnih zmožnostih ne napredujejo ustrezno, imajo lahko številne težave na poti do končnega cilja – razumevanja prebranega besedila in uporabe branja kot sredstva za učenje.

Razvijanje besedišča

Razvijanje in širjenje besedišča je pomemben element pri učenju branja. Od učencev s širokim besednim zakladom lahko pričakujemo napredek tudi pri branju in razumevanju, tisti, ki določenih besed ne uporabljajo pri govorjenju, pa jih tudi v pisnem besedilu ne morejo razumeti. Ugotovitve raziskav potrjujejo pomen besedišča za bralno razumevanje. Obseg besedišča, ki si ga otroci pridobijo v vrtcu, je pomemben napovednik za bralno razumevanje sredi osnovnošolskega izobraževanja (Scarborough 1998); strokovnjaki ugotavljajo, da je govorno besedišče ob koncu 1. razreda pomemben napovednik bralnega razumevanja za 10 let vnaprej (Cunningham in Stanovich 1997). Začetne razlike pri besednem zakladu se zelo hitro povečujejo: učenci, ki vstopijo v šolo z omejenim besednim zakladom, se čedalje bolj ločujejo od svojih vrstnikov, ki so šolanje začeli z bogatim besediščem (Biemiller in Slonim 2001).

Raziskave torej poudarjajo pomen vpeljevanja programov za vsestransko širjenje besedišča od zgodnjih let šolanja naprej. Treba pa je upoštevati, da se znanje besedišča razvija postopno; najprej nimamo znanja o pomenu besed, nato se razvije občutek za njihov obči pomen; sledi razumevanje s sobesedilom povezanega pomena besed, nazadnje se znanje razširi na razumevanje besed ne glede na to, ali so uporabljene v sobesedilu ali ločeno, pa tudi na povezavo z drugimi besedami in njihov metaforični pomen (Beck in sod. 2002). Učenec torej lahko razume obči pomen besede, pri pouku pa mu je treba pomagati, da doseže višjo raven razumevanja. Pri tem ima zelo pomembno vlogo ustrezno preverjanje učenčevega razumevanja, saj omogoča načrtovanje pouka, kakršnega učenec potrebuje.

V raziskovalnem poročilu o razvijanju besedišča Baumann (2009) opozarja, da učenje besedišča izboljšuje bralno razumevanje, če pouk vključuje: natančen opis pomena besed in njihovo umeščanje v kontekst ponuja raznovrstno srečevanje z besedami; zaposlitve učencev z dejavnostmi za opomenjanje besed. Učinkovite so tehnike, ki učence neposredno pritegnejo k razlaganju pomena besed, se pravi take, ki pri razvijanju besedišča v razredu vključujejo njihove lastne izkušnje. Učenci lahko z ustvarjalnim razmišljanjem navajajo asociativne besede, pri pogovoru o manj znanih besedah iščejo koristne povezave z besediščem, ki ga že poznajo. Učitelji jih lahko spodbudijo k razvijanju ali pripovedovanju zgodbe. Tako vplivajo na razvijanje njihovega bralnega in slušnega razumevanja in pridobivanja besedišča (Smith 1997).

Na sekundarni ravni učenci ne razvijajo le osnovnega (bralnega) besedišča, ampak tudi strokovno; seznanjajo se s pojmi, ki se uporabljajo za sporazumevanje v posameznih disciplinah in med njimi; pri matematiki, naravoslovju, zgodovini. Strokovno besedišče posamezne discipline je bolj specializirano (npr. osmoza, perimenter, parameter, geografsko) in se razlikuje od vsakodnevnega besedišča, ki se uporablja za neformalno sporazumevanje zunaj razrednega okolja. Marzano (2005) ugotavlja, da učinkovito poučevanje strokovnega besedišča poteka neposredno pri pouku, pri katerem se novi pojmi uporabljajo in na katere znova in znova naletijo. To učencem omogoča, da sestavljajo in vzdržujejo znanje besedišča, nujno potrebne za razumevanje informacij, o katerih bodo brali in poslušali v razredu. Shanahan in

Shanahan (2008) menita, da je treba na sekundarni ravni k seznanjanju s strokovnim besediščem pri različnih učnih predmetih dodati branje besedil iz obravnavane discipline. Z drugimi besedami, učitelji posameznih predmetov morajo uporabljati ustrezne strategije za razumevanje, ki so neposredno in izrecno povezane s strokovnim besediščem. Le tako se mladostniki lahko seznanijo s pravilnim branjem in pisanjem tega, kar je značilno za posamezno disciplino.

Malo je študij, ki raziskujejo vpliv programov za razvijanje besedišča, ki bi bili v oporo manj uspešnim bralcem; šibki bralci pogosto niso zmožni bralnega razumevanja, ker imajo omejeno bralno besedišče. Zato otrokom, ki imajo bralne težave, lahko pomaga izpopolnjevanje besedišča; tako se naučijo prepoznati ključne pojme v besedilu, ki ga berejo, ob besedilih pravilno sklepati, jih povezovati in izboljšati zmožnost razumevanja (glej npr. Brooks 2007; Scammacca in sod. 2007; Rupley in Nichols 2005). O učinkih uporabe računalnika pri šibkih bralcih (Brooks 2007) se strokovnjaki še niso uskladili. V posameznih študijah pa je bilo ugotovljeno, da je pri učencih z bralnimi težavami uporaba zvočnih knjig in elektronskih besedil za pomoč pri razvijanju besedišča pozitivno učinkovala tudi na učenje in razumevanje, in sicer pri učencih na različnih ravneh (glej npr. Anderson-Inman in Horney 1998; De Jong in Bus 2003).

Strategije za bralno razumevanje

Med šolanjem se učenec srečuje z nalogami, ki so za bralno razumevanje čedalje zahtevnejše in povezane z različnimi književnimi in informativnimi besedili z različnih predmetnih področij. Bralna pozornost se od prepoznavanja besed pomika k razumevanju sporočil ali celotnih besedil. Na tej stopnji bralno razumevanje lahko definiramo kot „namerno razmišljanje, ki pri ustvarjanju pomena vzajemno povezuje bralca in besedilo“ (Durkin, v Harris in Hodges 1995, str. 207). Zato bralno razumevanje, ko bralec poskuša izluščiti in oblikovati pomen iz pisnega besedila, zajema oboje, jezikovni in kognitivni proces, ki se med branjem vzajemno povezujeta.

Ameriška neprofitna študijska skupina za branje (RAND *Reading Study Group* 2002) priporoča, naj bo bralno razumevanje sestavni del bralnega pouka že na začetku izobraževanja in ne šele na poprimarni ravni oziroma ko učenci že znajo prepoznavati besede. Pouk ustnega izražanja, besedišča in slušnega razumevanja se mora začeti na predšolski ravni in se nadaljevati skozi celotno primarno šolo. Poleg dobrega ustnega izražanja skupina RAND navaja še druge napovednike za uspešno bralno razumevanje in uspešen začetni pouk branja. Otroci, ki znajo brati besede natančno in hitro, imajo dobro osnovo za uspešno napredovanje v razumevanju. Še več, socialna vključenost in sodelovanje v „pismenih“ skupnostih – doma, v šoli ter širšem socialnem in kulturnem okolju – povečuje motivacijo učencev in jim pomaga, da se oblikujejo kot bralci. Učenci, ki imajo s pismenostjo bogate izkušnje in lahek dostop do pisnih besedil, bodo pri razvijanju dobrega bralnega razumevanja verjetno uspešnejši. Zato je treba pri uporabi učnih strategij za razvijanje učenčevega bralnega razumevanja upoštevati socialno in kulturno okolje učencev.

Poučevanje o uporabi strategij za bralno razumevanje učencem lahko pomaga razumeti besedilo, in sicer preden ga berejo, med branjem in po njem. Strategije za bralno razumevanje so posebni postopki, ki učencem omogočijo, da se zavejo, kako dobro so razumeli besedilo, ki so ga prebrali, da razumevanje izboljšajo in se iz tega česa naučijo. Dobri bralci med branjem besedila zavedno ali nezavedno uporabljajo vrsto strategij za razumevanje. Pomagajo si z znanjem, ki ga že premorejo, postavljajo vprašanja o besedilu ali uporabljajo znanje o vrsti besedila, zato da razumejo jezikovno zgradbo in jo laže pove-

žejo z besedilom. Šibki bralci pa imajo ozko izbiro strategij; pogosto se odločijo, da bodo besedilo brali naprej, čeprav ga ne razumejo.

V zadnjih letih je mogoče opaziti več izrecne strokovne podpore za poučevanje strategij bralnega razumevanja. Kot je razvidno iz ugotovitev nacionalnega bralnega sosveta *National Reading Panel* (NICHHD 2000), se bralno razumevanje lahko izboljša, če se učenci, kadar naletijo na ovire pri razumevanju prebranega besedila, naučijo uporabljati posebne kognitivne strategije ali logični premislek. Učitelj razloži namen strategij, demonstrira modele in učence pri osvajanju in uporabi strategij vodi, dokler jih ne začnejo uporabljati samostojno. Kot rezultat tega projekta so z metaanalizami študij o strategijah prepoznali sedem takih, ki so se za izboljšanje bralnega razumevanja pri učencih pokazale kot najučinkovitejše:

- spremljanje in nadzorovanje razumevanja; bralci se učijo opazovati, kako dobro razume(va)jo;
- sodelovalno učenje; učenci se učijo bralnih strategij in skupaj razpravljajo o besedilih;
- uporaba grafičnih in pomenskih shem (tudi shem o zgodbah); učenci naredijo grafične predstavitve besedil, ki so jim v pomoč pri razumevanju in pomnjenju;
- odgovori na vprašanja; učenci se učijo odgovoriti na vprašanja, ki jih postavi učitelj in takoj dobijo povratno informacijo;
- postavljanje vprašanj; bralci se učijo spraševati sami sebe in odgovarjati na vprašanja, ki zahtevajo sklepanje;
- zgradba zgodbe; učenci se učijo uporabiti zgradbo zgodbe, da si jo lažje zapomnijo, pomaga jim priklicati vsebino zgodbe in odgovoriti na vprašanja o tem, kar so prebrali, in
- povzemanje; učenci se naučijo narediti povzetke idej iz besedila in posplošiti informacije.

Poleg tega je bilo v projektu ugotovljeno, da so te strategije učinkovitejše, če se uporabljajo prepletено (*multiple-strategy method*). Prepletanje več strategij omogoča učinkovitejše učenje, boljši transfer pri učenju, izboljša pomnjenje in napredek pri razumevanju. Zgled za pouk z metodo raznovrstnih strategij je „vzajemno poučevanje“ (Palincsar in Brown 1984), pri katerem učitelj razloži in demonstrira 4 strategije za razvijanje razumevanja – postavljanje vprašanj, povzemanje, razvrščanje in napovedovanje – in v pogovoru pomaga učencem, da z njimi skušajo ugotoviti pomen besedila.

Zadnje raziskave v Evropi poudarjajo, kako koristno je vzajemno poučevanje za bralno razumevanje pri učencih v primarnih in sekundarnih šolah. Na Finskem je Takala (2006) ugotovil, da je tako poučevanje najučinkovitejše pri poučevanju bralnega razumevanja za večino učencev (v 4. in 6. razredu), pa tudi za učence s posebnimi jezikovnimi primanjkljaji. V poročilu raziskave Brooks (2007) navaja, da ima vzajemno poučevanje učencev z bralnimi težavami zelo pomemben vpliv na njihovo natančnost pri branju in je bistveno za razumevanje. V Nemčiji so Spörer, Brunstein in Kieschke (2009) s skupino 210 učencev primarne šole proučevali poučevalne strategije: povzemanje, postavljanje vprašanj, razvrščanje in napovedovanje. Pri tem so bili izpolnjeni trije pogoji – majhna vrstniška skupina, dvojice ali vodene majhne skupine. Ugotovili so, da so bili učenci pri vzajemnem poučevanju v majhnih vrstniških skupinah in dvojicah pri standardiziranih preizkusih bralnega razumevanja boljši kot tisti iz vodenih skupin.

Najnovejše študije potrjujejo tudi učinkovitost pouka, pri katerem se uveljavlja „sodelovalno učenje”, definirano kot „učenje z delom v majhni skupini, bodisi za razumevanje novih informacij ali pri oblikovanju skupnega izdelka” (Harris in Hodges 1995, str. 35). Če učenci pri sodelovalnem učenju delajo v dvojicah ali majhnih skupinah ob točno določenih nalogah, to zahteva dejavno sodelovanje vsakega izmed njih. V skupinah skupaj delajo učenci z različnimi zmožnostmi, tako bralci učijo drug drugega. Sodelovalno učenje je uspešno pri poučevanju strategij za bralno razumevanje tako na določenem predmetnem področju, pa tudi pri naddpredmetnih vsebinah. Pokazalo se je, da se je izboljšalo splošno znanje, povečala se je motivacija za učenje, učenci so hitreje opravili določeno nalogo (Bramlett 1994). Sodelovalno učenje je koristno za vse učence, ne glede na njihove zmožnosti, zelo pozitivno pa učinkuje na šibkejša učence oziroma bralce. Ta vrsta sodelovanja z vrstniki šibkim bralcem ponuja dejavno vlogo tudi pri oblikovanju socialnih razsežnosti v razredu (Slavin in sod. 2009). Ugotovljeno je bilo še to, da je sodelovalno poučevanje učinkovito tudi pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami in učnimi težavami v običajne razrede (Klingner in sod. 1998).

Zgled za sodelovalno učenje je program strategij vrstniškega sodelovalnega učenja (*Peer-Assisted Learning Strategies* – PALS) (Fuchs in Fuchs 2001), kjer učenci delajo v parih, glasno berejo drug drugemu in se skupaj ukvarjajo s povzemanjem in predvidevanji. V Nemčiji sta Spörer in Brunstein (2009) pri učencih na sekundarni ravni proučevala učinke PALS pri strateškem znanju, uporabi strategij in nalogah za razumevanje. Ugotovila sta, da so bili učenci iz programa PALS v primerjavi z učenci, ki so se bralnega razumevanja učili pri tradicionalnem pouku, pri preizkusih bralnega razumevanja boljše, izboljšalo pa se tudi njihovo razumevanje pri samostojnem branju (samoregulativno branje).

Navedeno samoregulativno učenje, ki vključuje logičen premislek o narejenem in pri katerem se uporabljajo že omenjene metakognitivne zmožnosti, je naslednji pomemben element bralnega razumevanja (Hacker 1998). Vključuje razmišljanje o procesu branja, preverja razumevanje, odpravlja težave in razumevanje preoblikuje. Bralci pa morajo obvladati strategije za dekodiranje in razumevanje ter imeti zadostno temeljno znanje, da prepoznajo, ali so pomen uganili ali ga določili z gotovostjo.

Učitelji lahko učencem pomagajo razvijati te zmožnosti, npr. ko se z glasnim razmišljanjem ob branju učijo, kako naj sami sebe spremljajo in nadzorujejo (Davey 1983; Baumann in sod. 1993; Wilhelm 2001). V tem procesu učitelji ubesedijo njihove misli ob branju, oblikujejo informacije ali sestavljajo učne naloge. Učenci lahko opazujejo, kako učitelj poskuša oblikovati pomen neznanih besed, kako si pri tem pomaga z besedilom, ali kako prepozna, da učenec česa ne razume in za rešitev določenega problema izbere alternativno strategijo. Šibkim bralcem zelo koristi, da poslušajo izkušenega bralca in opazujejo, kako ob branju razmišlja. Poleg tega Anderson (2002) predlaga, da lahko učitelji pomagajo učencem opazovati in evalvirati njihovo uporabo strategij tako, da jih zaprosijo za odgovore na naslednja vprašanja: Kaj jaz poizkušam narediti? Katere strategije jaz uporabljam? Kako dobro jih uporabljam? In kaj še lahko naredim? Pri učencih na sekundarni ravni, ki so se pri pouku naučili take samospraševalne strategije, se je pokazal opazen napredek v razumevanju (Gaultney 1995).

Bralno razumevanje se lahko izboljša tudi s krepitvijo metakognitivnih orodij; tako učenci postanejo samozavestnejši bralci, posledično pa se poveča „motivacija” za branje. Zato pouk, ki povezuje kognicijo in motivacijo, lahko vodi do najboljših bralnih dosežkov. Eden izmed načinov, kako širiti motivacijo z uporabo kognitivnih strategij, je razviden iz programa usmerjeno zasnovanega pouka branja (*Concept Oriented Reading Instruction* – CORI) (Guthrie in sod. 1999; Guthrie in sod. 1996). Cilji programa CORI so oblikovati „navdušene” bralce, ki so resnično motivirani, da svoje znanje dopolnjujejo z različnimi besedili, in znajo odlično uporabiti kognitivne strategije za bralno razumevanje. V programu CORI učite-

lji pri učenju iz besedil povezujejo učne strategije in motivacijske značilnosti. Motivacijska komponenta vključuje dejavnosti, pri katerih je glavna vloga predana učencem, oziroma dejavnosti, ki jim omogočajo izbiro in prevzemanje odgovornosti, uporabo zanimivih besedil in raznovrstnih žanrov ter dajejo možnosti za sodelovanje in uresničevanje vsebinskih ciljev. Strateške komponente vključujejo poučevanje učencev tako, da aktivirajo že pridobljeno znanje, postavljajo vprašanja in iščejo informacije v večkodnih besedilih, povzemajo in grafično urejajo informacije. Evalvacija programa CORI je pokazala, da tak učni pristop, zlasti v šolah, kjer je velik delež učencev iz socialno in ekonomsko prikrajšanih okolij, učencem pomaga pri učenju in uporabi različnih strategij za razumevanje besedil, izboljša logično učenje in transfer znanja (Guthrie in sod. 1998); učinkovit je tudi za pomoč šibkim bralcem (Guthrie 2004).

Nedavni evropski projekt Poučevanje mladostnikov, šibkih bralcev – primerjalna študija dobrih praks v evropskih državah (*Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries – ADORE*) (Garbe in sod. 2009) je proučeval bralni pouk za mladostnike, šibke bralce v 11 evropskih državah. Ugotovljeno je bilo, da pri teh učencih med bistvene ovire pri branju spadajo pomanjkljivosti z že omenjenih področij, to je pri bralnem razumevanju, metakognitivnih zmožnosti, uporabi bralnih strategij in motivaciji za branje. Zato je bil v okviru tega projekta vzporedno razvit Ciklus pouka branja (*Reading Instruction Cycle*) kot model dobrega pouka; njegov osrednji prednostni cilj je podpreti pozitivno samopodobo in lastno učinkovitost pri učencih. Ključni elementi tega pouka v razredu so:

- vključevati učence v načrtovanje učnega procesa in jim dati možnost, da sodelujejo pri odločanju o svojem lastnem procesu učenja;
- dovoliti učencem, da si sami izberejo bralne materiale, kadar koli je mogoče, in jim ponuditi široko izbiro besedil;
- vključevati učence v branje besedila tako, da lahko ob njih izdelajo svoje osebne odgovore in poglede na dano besedilo in pri tem sodelujejo z vrstniki in učitelji;
- poučevati metakognitivne strategije in razvijati samoregulativne zmožnosti za čim natančnejše, zavedno in strateško bralno razumevanje in
- uporabljati formativno ali diagnostično preverjanje znanja, tako da se pouk lahko prilagodi učnim potrebam posameznih učencev in je mogoče vsebinsko in problemsko usmerjeno sporazumevanje z učenci o njihovem znanju in napredovanju.

1.1.3 Intenzivna pomoč šibkim bralcem

Kljub odličnemu načinu poučevanja nekateri učenci pri branju ne napredujejo zadovoljivo. Zanje se lahko zahteva dodatna pomoč specialista za branje; ta lahko pomaga z individualnim intenzivnim poukom ali poukom v majhnih skupinah, pomoč pa usklajuje z rednim poukom v razredu. Sklepne ugotovitve študije nacionalnega raziskovalnega sveta *National Research Council* (Snow, Burns in Griffin 1998) o preprečevanju bralnih težav pri otrocih kažejo, da je za pomoč učencem in za stalno sprotno pomoč razrednemu učitelju zelo pomembno zagotoviti dobro izobražene specialiste za branje. Šole, ki imajo poleg specialista za branje še druge specialiste, npr. šolske psihologe ali logopede, morajo njihove vloge usklajevati; omogočiti pa jim morajo tudi, da se nenehno seznanjajo z dognanji iz raziskav o razvijanju branja in preprečevanju bralnih težav.

V razredu sta pouk v majhnih skupinah in individualni pouk najučinkovitejša načina za to, da se intenzivira učenje šibkih bralcev. Oba načina omogočata k učenčevim potrebam naravnani pouk, priložnosti za hitro odzivanje in takojšnje povratne informacije.

Kot je bilo že povedano, je za šibke bralce posebno učinkovito individualno tutorstvo pri strategijah fonološkega dekodiranja (Torgesen 1997; Olson in sod. 1997). Podobno je tudi pouk fonemskega zavedanja učinkovitejši, če učenci, zlasti tisti, ki s težavo sledijo pouku v razredu, intenzivno delajo v majhnih skupinah (Shanahan 2005).

Slavin in sod. (2009) so pregledali učinkovite programe za šibke bralce in ugotovili, da intenzivno individualno tutorstvo pri razvijanju fonemskega zavedanja otrokom s težavami pri branju v začetnih letih primarnega izobraževanja pomaga doseči bralno raven, primerno za njihovo starost; še več, pomaga jim, da še naprej ostanejo samozavestni bralci. Precejšnje finančne stroške za te oblike pomoči je vsekakor mogoče upravičiti, saj močno zmanjšajo potrebe po individualni pomoči v višjih razredih oziroma potrebe po ponavljanju razreda.

Kot pri pouku fonološkega in fonemskega zavedanja ter povezovanja črka-glas, je pouk v majhnih skupinah ali individualno poučevanje najprimernejši tudi za bralce, ki imajo težave pri tekočem branju (Rasinski in sod. 2009; Nichols in sod. 2009). Poučevanje metakognitivnih strategij je prav tako učinkovitejše v manjših skupinah kot v velikih ali pri individualnem pouku (Chiu 1998).

1.1.4 Formativno preverjanje znanja kot sestavni del pouka branja

Razvijanje bralnih zmožnosti se pri učencih lahko učinkovito izboljša s primernim in ustreznim poučevanjem. Zelo pomemben del poučevanja in učenja je vrednotenje znanja. Pri razvijanju bralnih spretnosti ima lahko pomembno vlogo poglobljena evalvacija njihovih zmožnosti in njihovega napredovanja.

Najsplošnejši obliki preverjanja in ocenjevanja znanja, ki se uporabljata v obveznem izobraževanju, sta sumativno in formativno. Sumativno ocenjevanje je namenjeno sistematičnemu zbiranju informacij v določenem obdobju, izkazuje se v oceni kakovosti in količine učenčevega znanja. Navadno se to naredi na koncu določenega obdobja, razreda ali izobraževalne ravni; učitelji poročajo o dosežkih učencev obojim, staršem in učencem; uporabijo pa se lahko tudi za odločanje o nadaljnji učenčevi šolski poti (Harlen 2007). Formativno preverjanje izvajajo učitelji pri poučevanju in je integralni del njihovih dejavnosti skozi šolsko leto. Cilj je spremljanje in izboljšanje poučevanja in učenja; daje takojšnje povratne informacije učiteljem in prav tako učencem (OECD 2005a).

Formativno preverjanje ima pomembno diagnostično vlogo; je instrument za interpretacijo rezultatov pri ocenjevanju učenca in določa, kolikšen je pomen ocene za nadaljnje učenje. Black in Wiliam (1998) se zavzemata za uporabo formativnega preverjanja v razredu, pregledala sta 250 študij in ugotovila pozitivne učinke uporabe strategij, kot so pogosto učiteljevo opazovanje, pogovor v razredu ter branje z učenci; s tem spremljajo in nadzorujejo njihov nadaljnji napredek. Učinek takega poučevanja na bralne dosežke je bil še večji v šolah, kjer vpišejo večje število socialno in ekonomsko prikrajšanih učencev.

Black in sod. (2002) so identificirali 5 ključnih dejavnikov za izboljšanje učenja s formativnim preverjanjem; ti so:

- poskrbeti za učinkovite povratne informacije za učence;
- dejavno vključiti učence v njihovo lastno učenje;
- prilagoditi poučevanje glede na rezultate preverjanja znanja;
- prepoznati močan vpliv preverjanja znanja na motivacijo in samospoštovanje učencev, saj je oboje odločilno za učenje, in
- upoštevati potrebe učencev, da so se zmožni samoocenjevati in da razumejo, kako napredujejo.

Na osnovi ugotovitev iz projekta ADORE Garbe in sod. (2009) zagovarjajo uporabo formativnega načina preverjanja znanja, saj ta lahko pospeši diagnosticiranje učenčevih šibkih in močnih področij, pomaga prilagoditi poučevanje zahtevam pri pouku, učence informira o njihovem napredku, jih spodbuja in jim pokaže, kako lahko sami vrednotijo svoje zmožnosti branja in učenja.

Ideja, da učenci sodelujejo pri preverjanju in ocenjevanju in ga pri učenju lahko celo nadzorujejo, je jedro koncepta „samoocenjevanja“ ali „medvrstniškega ocenjevanja“. Samoocenjevanje poveča učenčevo ozaveščenost o sebi, o tem, koliko je pri branju dejaven, in o tem, kakšne so njegove individualne učne potrebe (Guthrie in Wigfield 1997). Ta način preverjanja in ocenjevanja pri učencih s primanjkljaji v branju lahko spodbuja samospoštovanje in samoučinkovitost ter povečuje motivacijo za branje (Garbe in sod. 2009).

1.2 Kurikulumi za bralno pismenost in uradne smernice⁽¹⁾

V tem poglavju so analize kurikulumov za bralno pismenost v uradnih smernicah za predšolsko, primarno in nižjo sekundarno raven. Smernice so definirane kot uradni dokumenti; vsebujejo izobraževalne programe, lahko pa tudi nekatere ali vse izmed navedenih sestavin: učne vsebine, učne cilje, doseganje ciljev, navodila za preverjanje in ocenjevanje znanja ali modele učnih načrtov. V posamezni državi ali pokrajini imajo lahko hkrati več vrst dokumentov, bolj ali manj prožnih, in za isto izobraževalno raven. Vsi vzpostavljajo osnovni delovni okvir, od učiteljev pa se zahteva (ali se jim priporoča), da svoje poučevanje prilagodijo potrebam učencev. V tem razdelku sta izraza „kurikulumi“ in „uradne smernice“ pomensko izenačena in zamenljiva.

V razdelku je obravnavano, ali uradne smernice v evropskih državah upoštevajo najnovejša spoznanja iz raziskav o bralni pismenosti, posebno o kritičnih stopnjah pri razvijanju branja, in najučinkovitejše učne prakse, kot so predstavljene v pregledu literature. Osvetlujejo tudi podobnosti in glavne razlike med evropskimi državami o priporočenih ali predpisanih načinih poučevanja.

(1) Luxemburg ni pregledal tega poglavja.

Po predstavitvi uporabljene metodologije za analizo dokumentov to poglavje najprej predstavi opredelitev vsebine in temeljne informacije o smernicah. Nato so predstavljeni učni cilji in lestvice za ocenjevanje dosežkov – se pravi dva glavna elementa, ki učiteljem pomagata pri učni pripravi za neposredno učno prakso v razredu. Sledi razdelek o pouku branja; podrobno je predstavljeno, česa se morajo učenci naučiti, da bodo znali brati. Usmerjen je na razvijanje porajajoče se pismenosti in temeljnih bralnih spretnosti, pa tudi na strategije za bralno razumevanje. Učenci si morajo zato, da postanejo kompetentni bralci, poleg spretnosti razviti tudi dobre bralne navade. Zato je zadnji del tega razdelka namenjen še enemu pomembnemu vprašanju: udejstvovanju pri branju.

1.2.1 Metodologija

Glavni vir informacij za analizo v tej študiji so uradne smernice. Analizirani so bili samo dokumenti ali njihovi deli, povezani z učnim jezikom. Po postavitvi splošnega delovnega okvira in opredelitvi pojmov so bile za izbiro relevantnih dokumentov odgovorne nacionalne enote Eurydice. Za države, v katerih imajo različne šolske sisteme, uporabljajo različne učne jezike in imajo različne usmerjevalne dokumente, so bili analizirani le dokumenti, namenjeni šolam z najbolj razširjenim učnim jezikom. Seznam teh dokumentov so pripravile države in je na voljo v Dodatku.

Ob upoštevanju dognanj iz raziskav so strokovnjaki, specializirani za bralno pismenost, oblikovali matriko (dosegljiva je na spletni strani Eurydice); določili so 9 ključnih prvin, te so:

1. opisne informacije (npr. število strani),
2. glavni cilji bralnega pouka,
3. delovni okvir in informacije, ki pomagajo učiteljem pripraviti kurikulum,
4. poslušanje in govorjenje – zgodnji cilji (govorno razumevanje),
5. branje – zgodnji cilji,
6. strategije razumevanja,
7. sodelovalno učenje ob besedilih,
8. udejstvovanje pri branju,
9. ukrepi za „šibke bralce“.

Analiza ni zajela dveh izmed navedenih prvin: „zgodnjih ciljev pri poslušanju in govorjenju“ in „šibkih bralcev“. Kazalniki za „zgodnje cilje pri poslušanju in govorjenju“ niso dovolj natančno razlikovali med govornim razumevanjem na splošno (npr. razumevanje navodil) ter govornim razumevanjem v povezavi z učenjem pri branju (npr. razumevanje zgodbe, ki jo bere učitelj). Za analiziranje kazalnikov o „šibkih bralcih“ pa iz dokumentov ni bilo mogoče zbrati dovolj informacij. Zato je bil vsem nacionalnim enotam Eurydice poslan vprašalnik o posebnih pobudah zanje, tako da je analiza o nacionalnih politikah in programih za odpravljanje bralnih težav prikazana v razdelku 1.4.

Nekatere izmed 9 ključnih prvin so bile še podrobneje razčlenjene. Tako je bila npr. prvina „delovni okvir in informacije, ki pomagajo učiteljem pripraviti kurikulum” razčlenjena na 4 spremenljivke. Poleg tega je bil razvit niz kazalnikov za vsako spremenljivko oziroma prvino. Pri prvini „branje – zgodnji cilji” so za spremenljivko „tekoče branje” 4 kazalniki:

- samostojno branje preprostih stavkov ali preprostega besedila;
- ponavljanje vaje glasnega branja;
- postopno prehajanje od glasnega branja k tihemu;
- tekoče branje različnih vrst besedil, brez napak in s primerno intonacijo.

Za analizo predšolske, primarne in nižje sekundarne ravni izobraževanja je relevantnih veliko prvin in spremenljivk. Nekatere spremenljivke pri prvini „branje – zgodnji cilji” pa, na primer, niso relevantne za nižjo sekundarno raven, „strategije bralnega razumevanja” in „sodelovalno učenje ob besedilu” pa ne za predšolsko.

Triindvajset strokovnjakov z zelo dobrim znanjem jezika posameznega dela uradnih smernic je izpolnilo matriko (v angleščini) za vsak izobraževalni sistem. Tako so bili analizirani vsi dokumenti iz 31 držav omrežja Eurydice. Izpolnjena matrika kaže, ali so v njih lahko našli definirane kazalnike. Velikokrat so iz dokumentov povzeti in navedeni tudi primeri, ki ilustrirajo posamezni kazalnik. Za izpolnjevanje matrike je bilo organizirano posebno izobraževanje, izpeljali so ga specialisti, ki so matriko oblikovali.

Izpolnjene matrike so bile pravzaprav edini vir informacij za analizo kurikulumov; le za podpoglavje o reformah in raziskavah so bile s posebnim vprašalnikom pri nacionalnih enotah Eurydice pridobljene dodatne informacije.

1.2.2 Uradne smernice v zvezi z bralno pismenostjo

To podpoglavje navaja informacije o količini in zgradbi uradnih smernic: njihovem številu v vsakem izobraževalnem sistemu in obsegu poglavja (številu strani) o učnem jeziku. Nato je prikazan povzetek ugotovitev nacionalnih raziskav o mnenjih učiteljev in pogledih šol na obravnavane dokumente, sledi pa še pregled najpomembnejših reform.

Količina in zgradba uradnih smernic

Uradne smernice imajo vse države, in sicer za predšolsko, primarno in nižjo sekundarno raven izobraževanja. V Nemčiji jih za predšolsko vzgojo nimajo na zvezni ravni, določene pa so na ravni dežel (*Länder*)⁽²⁾.

Število relevantnih dokumentov se med državami pomembno razlikuje; razlogi so različni, npr. lahko imajo dokumente ločeno za posamezne ravni izobraževanja. V večini držav imajo dva dokumenta ali tri. V Španiji in Franciji imajo štiri. Za Španijo so bili analizirani samo dokumenti centralnih šolskih oblasti. V Avstriji in Romuniji jih imajo šest, na Irskem in Portugalskem sedem, kar štirinajst pa v Grčiji in na Cipru. V teh dveh državah morajo učitelji uporabljati učbenike, ki jih predpiše centralna šolska oblast; pri tem nimajo nobene izbire. Tako so priročniki za učitelje, priloženi učbenikom, hkrati veljavne uradne smernice. Za Belgijo (francosko skupnost) je bil analiziran le dodatek k uredbi o temeljnih ključnih

⁽²⁾ Ti dokumenti niso bili analizirani v poročilu. Seznam teh dokumentov je objavljen na spletni strani: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027>

kompetencah (*socles de compétences*) za vse učence, stare od dveh let in pol do štirinajst let. Vsaka institucija lahko svobodno pripravi svoje programe, zagotoviti pa mora, da učenci dosežejo s predpisi opredeljene kompetence.

Prav tako je po državah v smernicah zelo različno število strani, ki se izrecno nanašajo na učni jezik. V Belgiji (flamski skupnosti), na Češkem, Slovaškem in Švedskem jih ni veliko (do 10 strani za tri izobraževalne ravni). Na drugi strani lestvice so številni usmerjevalni dokumenti iz Grčije in Cipra ter Turčije, ki učnemu jeziku namenjajo po 700 strani. Podrobnosti in obseg kažejo, kako in koliko centralne šolske oblasti določajo usmeritve za učitelje ali celo standardizirajo določene vidike poučevanja. A informacije o številu strani so v pomoč le pri ugotovitvah, da so usmerjevalni dokumenti različni; o vsebini in organizaciji pa na tej podlagi ni bilo mogoče pripraviti nobenih sklepov.

Pogledi učiteljev in šol na uradne smernice

V sedmih državah so šolske oblasti proučevale in zbirale informacije o tem, kako posamezni učitelji in šole gledajo na vsebino uradnih smernic. V več primerih so rezultati usmerjeni na celotni kurikulum, v nekaterih državah pa so pogledi učiteljev in šol bolj usmerjeni na določen vidik kurikulumu, na primer na bralno pismenost.

Na Irskem so učitelji primarnih šol poročali o težavah pri uporabi dokumentov ministrstva za izobraževanje in znanost (2005) za poučevanje angleščine. Težave so jim povzročala štiri področja iz kurikulumu (tj. dovezetnost za jezik, zmožnost in stopnja zaupanja pri rabi jezika, razvijanje kognitivnih zmožnosti pri jeziku ter čustveni in domišljijski razvoj pri jeziku). Kurikulum je bil nato pregledan, štiri področja so bila zamenjana s tremi enotami – govorjenje, branje in pisanje. Na Finskem je v raziskavi (Luukka in sod. 2008), ki je zadevala učence in učitelje v 9. letu izobraževanja, 58 % učiteljev maternega jezika izjavilo, da nacionalni kurikulum močno vpliva na opredelitev učnih ciljev za učence.

V Belgiji (flamski skupnosti) po ugotovitvah iz raziskave, izvedene 2008 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2008), ena tretjina učiteljev in ravnateljev primarnih šol meni, da ni dovolj seznanjena s procesnimi in končnimi cilji primarnega izobraževanja. Na Švedskem so v raziskavi, ki je potekala leta 2007 (Skolverket 2008), ugotovili, da učitelji menijo, da bi bile lahko uradne smernice jasnejše, posebno pri navajanju ciljev za neposredno delo v šoli in pri definiranju meril za določanje ocene. Nov kurikulum, veljaven od leta 2011 naprej, vsebuje manj ciljev, ti pa so bolj jasno izraženi. Še naprej pa, podobno kot pri prej veljavnem dokumentu, cenijo, da imajo avtonomijo pri načrtovanju poučevanja. V Turčiji je pilotna študija (2006)⁽³⁾ pokazala, da učitelji, ki poučujejo učence od 1. do 6. razreda, ugotovljajo nejasnosti v poglavjih, povezanih s preverjanjem in ocenjevanjem znanja.

⁽³⁾ http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/turkce.pdf

Na Češkem se izobraževalni programi, sestavljeni na podlagi nacionalno določenega okvirnega izobraževalnega programa za elementarno izobraževanje, postopoma vpeljujejo od leta 2007 naprej; začeli so se s prvim letom primarnega in prvim letom nižjega sekundarnega izobraževanja. Leta 2007 je bila na reprezentativnem vzorcu 4.000 osnovnih šol izvedena raziskava o tem, kako uvajanje novih programov poteka. Ugotovljeno je bilo, da se je strah učiteljev pri uvajanju sprememb zmanjšal takoj, ko so šole začele programe uvajati. Prednosti novih programov (tj. učne vsebine, timsko sodelovanje in komunikacija) so še bolje ocenili v velikih, zasebnih in konfesionalnih šolah (*Ústav pro informace ve vzdělávání 2007*).

Na Madžarskem je potrjenih 71 okvirnih kurikulumov. Vsak od njih je bil razvit za poseben tip ali usmeritev šole, in vsi so bili akreditirani pri ministrstvu. Leta 2006 je raziskava o šolski učinkovitosti proučevala, koliko šol in učiteljev jih uporablja. Šole imajo namreč možnost, da pouk organizirajo po teh programih, lahko jih kombinirajo ali pa na njihovi podlagi oblikujejo svoje lokalne kurikulume. Raziskava je pokazala, da več kot 60 % šol uporablja več kot en sam kurikularni okvir; skoraj 25 % šol uporablja enega, 6 % šol je prevzelo kurikulum z drugih šol, 5 % šol je oblikovalo svoje, 5 % šol pa za razvijanje svojih kurikulumov uporablja druge metode (*Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2006*).

Reforme

V zadnjih desetih letih so v vseh državah uradne smernice za učni jezik tako ali drugače prenovili ali pa to nameravajo narediti v bližnji prihodnosti. Nekatere reforme so zelo obsežne in niso osredinjene le na učni jezik kot učni predmet, ampak na vse predmete v kurikulumu; druge posebno pozornost namenjajo učnemu jeziku in med temi se nekatere posvečajo tudi bralni pismenosti.

Nedavne reforme

V zadnjih desetih letih samo dve državi (Bolgarija in Islandija) nista izpeljali nobene reforme, ki bi se povezovala z učnim jezikom, ali še bolj natančno, z bralno pismenostjo. Ta razdelek se začne s kratkim pregledom obsežnejših reform, v nadaljevanju pa se usmerja posebej na učni jezik in bralno pismenost.

Na Češkem, Madžarskem, Poljskem in Slovaškem, kjer potekajo obsežne kurikularne reforme, se številne spremembe nanašajo na večjo avtonomijo šol. Te štiri države so poleg Estonije, Grčije, Španije, Latvije, Litve, Malte, Romunije, Slovenije in Turčije močno spremenile tudi načine in metode poučevanja. Prenovljeni kurikulumi v Estoniji, Grčiji, Latviji in Sloveniji spodbujajo medpredmetno povezovanje. Na Češkem nov kurikulum, sprejet leta 2005 in postopno uvajan v šole od leta 2007 naprej, med cilje uvršča znanje in spretnosti za življenje (ključne kompetence) in pripravo učencev za vsakdanje življenje.

Litva, Romunija in Združeno kraljestvo (Anglija) so uvedli kurikulum za predšolsko raven (ISCED 0), ker ga prej sploh niso imeli. V Lihtenštajnu je bil nov obvezni kurikulum za to raven uveden leta 1999, prej so imeli le pedagoške smernice.

V Nemčiji so bili leta 2005 za obvezno izobraževanje uvedeni izobraževalni standardi, kar je vplivalo tudi na nove usmeritve v kurikulumih. V Franciji so leta 2006 centralne šolske oblasti sprejele t.i. skupne osnove za znanje in spretnosti (*Common Base of Knowledge and Skills*). Ta dokument definira 7 ključnih kompetenc, dobro obvladovanje francoščine je na prvem mestu. Leta 2008 so bili posledično prenovljeni vsi kurikulumi za ISCED 0, 1 in 2; z njimi naj bi vsem učencem omogočili, da si pridobijo vse kompetence. Na Norveškem je bila obširna kurikularna reforma za promocijo znanja izpeljana leta 2006. Zajela je vse učne predmete na primarni in sekundarni ravni.

V Italiji so bile reforme izpeljane v letih 2004 in 2007; njihov glavni namen je bil vzpostaviti zvezo med predšolsko in primarno ravno. Kurikularne reforme leta 2008 v Združenem kraljestvu (Angliji), ki so zajele samo sekundarno izobraževanje, so imele namen zagotoviti več skladnosti in prožnosti. V Walesu je nov kurikulum, uveden 2008, glavno pozornost namenil razvijanju znanja in spretnosti. Na Severnem Irskem nov kurikulum iz leta 2007 daje poudarek prenosu in učinkoviti uporabi znanja in spretnosti. Na Škotskem se nov kurikulum za odličnost (*Curriculum for Excellence*), potrjen leta 2009, še vpeljuje v šole.

Zadnje reforme v Belgiji (flamski skupnosti (2009) in francoski skupnosti (2006)), na Irskem (2005), Nizozemskem (2010), Finskem (2004) in Švedskem (2008) pa se nanašajo prav na učni jezik.

V Belgiji (francoski skupnosti) je po novem zakonu (2006) za vse učence predpisana dodatna ura pouka francoščine v prvem letu skupnega prvega obdobja v nižjem sekundarnem izobraževanju in dodatna ura pouka matematike v drugem letu nižjega sekundarnega izobraževanja. Cilj teh ukrepov je izboljšanje temeljnih ključnih kompetenc pri vseh učencih. Na Nizozemskem sta državna sekretariata za primarno in sekundarno izobraževanje izdala programe za kakovost za obe ravni izobraževanja. V osrednjem delu programov je poudarjena skrb za ohranjanje in nadaljnje izboljšanje nacionalne ravni znanja matematike in nizozemščine. Po prvih razpravah je aprila 2010 nizozemski parlament potrdil okvir napotkov; ta natančno opisuje jezikovno in matematično znanje in spretnosti, ki naj jih učenci razvijejo na posamezni stopnji izobraževanja (definirane so bile štiri ravni). Poleg tega so iz okvira razvidna prizadevanja za kontinuirane učne poti, ki dajejo učencem možnosti za nadaljnje izpopolnjevanje prejšnjega znanja in izkušenj v šolskem sistemu. Občinske skupnosti namenjajo dodatna sredstva za predšolske izobraževalne programe, zato da bi se premagovanje učnih težav pri otrocih lahko začelo čim prej. Tudi na Švedskem je reforma povezana z učnim jezikom (švedščino) in matematiko; z na novo opredeljenimi cilji in novimi nacionalnimi preizkusi za 3. leto izobraževanja naj bi izboljšali spremljanje učenčevih dosežkov, kar naj bi omogočilo še bolj ciljno usmerjene in učinkovito načrtovane zgodnje intervencije.

V Belgiji (flamski skupnosti) nov kurikulum določa, da je treba pri učencih izboljšati razumevanje o tem, kako analizirati jezik in njegovo zgradbo in kako uporabljati jezik v različnih okoliščinah. Na Irskem je bil kurikulum za angleščino v primarnih šolah prenovljen tako, da so v njem oblikovali štiri področja (dovzetnost za jezik, zmožnost in zaupanje pri uporabi jezika, razvijanje kognitivnih zmožnosti pri jeziku ter čustveni in domišljijski razvoj pri jeziku). Na Finskem so v kurikulumu namenili več časa za poučevanje predmeta „materni jezik in književnost“, kar je vplivalo tudi na spremembo učnih ciljev.

V Grčiji in na Cipru – tam šole uporabljajo iste učbenike kot v Grčiji – so bili prenovljeni učbeniki za poučevanje grščine kot učnega predmeta in z njimi povezani priročniki za učitelje. Dva najpomembnejša nova elementa v prenovljenih priročnikih sta uvajanje nadpredmetnih metod in analiziranje jezikovnih pojavov, in sicer v zaporednih modulih, na katere se opira spiralni model izobraževanja. Kot je bilo že omenjeno, o tem, katere učbenike morajo učitelji uporabljati, odločajo centralne šolske oblasti, zato se z učbeniki povezani priročniki za učitelje štejejo za del uradnih smernic.

V zadnjih desetih letih so bile v trinajstih izobraževalnih sistemih reforme neposredno povezane z bralno pismenostjo. Glavni vidiki reform so:

- večje število učnih ur za poučevanje branja (Španija in Madžarska);
- branje kot nadpredmetni cilj (Belgija (nemško govoreča skupnost), Danska, Španija, Francija, Avstrija, Združeno kraljestvo (Severna Irska, Wales in Škotska) in Norveška);
- zgodnje branje na predšolski ravni (Danska, Italija, Avstrija, Portugalska in Združeno kraljestvo (Anglija));
- učne metode: medsebojna odvisnost med branjem in pisanjem; kakovostno poučevanje črkovno-glasovnega ključa (Francija, Avstrija, Združeno kraljestvo (Anglija) in Norveška).

V Španiji in na Madžarskem so centralne šolske oblasti določile, da se poveča čas za branje v šoli; v Španiji nov zakon o šolstvu (2006) daje večji poudarek branju, posebno se priporoča, naj bo na primarni ravni vsak dan najmanj 30 minut namenjenih branju. Na Madžarskem je ministrstvo za izobraževanje leta 2003 določilo, da je treba poučevanje branja nadaljevati tudi po 4. letu izobraževanja, tako zdaj učitelji poučujejo bralne spretnosti tudi starejše učence in jim tako pomagajo, da kot bralci še napredujejo.

Zadnje reforme v Belgiji (nemško govoreči skupnosti), na Danskem, v Španiji, Franciji, Avstriji, Združenem kraljestvu (na Severnem Irskem, v Walesu in na Škotskem) in na Norveškem dajejo večji poudarek razvijanju bralne zmožnosti v celotnem kurikulumu. V Belgiji (nemško govoreči skupnosti) je v novem kurikulumu (2008) bralna pismenost nadpredmetna zmožnost, učencem mora biti omogočeno, da jo razvijejo pri vseh učnih predmetih. Bralni pismenosti se pripisuje velik pomen za učenje; razvijanje bralnih spretnosti, tehnik in strategij so za učence učna orodja, s katerimi lahko opravijo različne naloge in rešujejo probleme. Na Danskem se od 2009 naprej pri vseh predmetih v kurikulumu na primarni in nižji sekundarni ravni uresničujejo skupni cilji za izboljšanje učenčevih bralnih zmožnosti. Tudi v Španiji je z zakonom o šolstvu (2006) določeno, naj se vsi učni predmeti poučujejo tako, da razvijajo bralno razumevanje, spodbujajo interes za branje in dobre bralne navade. V Franciji od leta 2008 novi programi za primarno in nižjo sekundarno raven zahtevajo od učiteljev vseh učnih predmetov, da poučujejo specifične jezikovne vidike, še posebej branje. V Avstriji osrednje smernice, sprejete leta 1999 za primarno in nižjo sekundarno raven, definirajo bralno pismenost kot temeljno zmožnost za učenje, zato jo morajo poučevati pri vseh učnih predmetih. Učiteljem vseh učnih predmetov se priporoča, da delajo timsko, poučujejo bralne spretnosti in strategije na nadpredmetni način, in sicer vse učence, bralce z nizkimi bralnimi dosežki in odlične bralce. V Združenem kraljestvu (na Severnem Irskem) je od septembra 2007 uveden kroskurikularni predmet komunikacijske zmožnosti, ki vključuje bralno pismenost. Na Škotskem nov kurikulum za odličnost (*Curriculum for Excellence*) (2007) zahteva od učiteljev, da je razvijanje bralnih zmožnosti del učnega procesa pri njihovih učnih predmetih. Na Norveškem so z reformo za promocijo znanja (2006) uvedli v kurikulum pet temeljnih spretnosti, prilagojenih za vsak predmet, in sicer v primarnem in sekundarnem izobraževanju; te so: govorjenje, branje, pisanje, numerične spretnosti in uporaba digitalnih sredstev.

Na Danskem, v Italiji, Avstriji, na Portugalskem in v Združenem kraljestvu (Angliji) zadnje reforme spodbujajo razvijanje zgodnje zmožnosti branja na predšolski ravni. Na Danskem je od 2009 „jezik in način izražanja“ obvezno tematsko področje v celotnem kurikulumu. V Italiji (2007) smernice za kurikulum na predšolski ravni in prvo obdobje primarne ravni dajejo večji poudarek razvijanju branja. V Avstriji je od septembra 2010 zadnje leto vrtca obvezno za vse otroke; v tem letu imajo otroci možnost, da so

vključeni v različne predšolske bralne dejavnosti, da osvojijo temeljne spretnosti za nadaljnji razvoj na primarni ravni. V Združenem kraljestvu (Angliji) je v zaključkih poročila *Rose review* (2006), ki se nanaša na kurikulum na ravneh ISCED 0 in 1, posebej poudarjen pomen pospešenega razvijanja govorjenja in poslušanja v tem obdobju; to je osnova za vzpostavljanje povezave glas-črka, kar je potrebno pri poučevanju zgodnjih bralnih spretnosti. Na Portugalskem centralne šolske oblasti prav tako dajejo večji pomen predšolskim dejavnostim za razvijanje bralnih zmožnosti. Dva neobvezna dokumenta („Raziskovanje pisnega jezika” ter „Jezik in komunikacija”) sta bila izdana leta 2008 z namenom pomagati učiteljem, kako kurikularne smernice za predšolsko izobraževanje udejanjati v praksi.

Šole in učitelji so pri izbiri učnih metod pri poučevanju večinoma precej svobodni; v več državah pa so v kurikularnih dokumentih kljub temu omenjeni vsaj nekateri širši učni pristopi. V Franciji se je vlada zaradi slabih rezultatov v nacionalnih in mednarodnih raziskavah odločila, da uveljavi nekatere kurikularne reforme (2002, 2008) za zmanjšanje števila 12-letnih učencev z bralnimi težavami; na primarni ravni so zdaj učni cilji natančneje določeni in zahtevnejši. Na nižji sekundarni ravni (2008) novi programi priporočajo raznolike pristope za poučevanje branja in uporabo besedil iz nacionalne kulturne dediščine, pa tudi iz sodobne mladinske književnosti. Na vseh ravneh je razvijanje učenčevih spretnosti za razumevanje besedil glavni cilj. V Avstriji sta zdaj v kurikulumu za primarno raven branje in pisanje povezana; njuna medsebojna odvisnost je močno poudarjena. V Združenem kraljestvu (Angliji) v poročilu *Rose review* 2006 močno priporočajo kakovostno poučevanje črkovno-glasovnega ključa; to naj bo metoda za poučevanje zgodnjih bralnih spretnosti. Na Norveškem reforma za promocijo znanja (2006) daje večji poudarek branju in spoznavanju črk v 1. razredu.

Prihodnje reforme

V enajstih državah načrtujejo nove kurikularne reforme, v nekaterih od njih bodo načrtovane preнове neposredno vplivale na učni jezik kot učni predmet ali še konkretnije – na poučevanje branja.

V Bolgariji, Grčiji, na Irskem, v Latviji in na Finskem so načrtovane reforme precej splošne, vključujejo pa prvine, neposredno povezane z bralno pismenostjo. V Bolgariji bodo razvili nov kurikulum z namenom, da zvišajo standarde bralne pismenosti; reformo so močno pospešili rezultati pri preizkusih bralne pismenosti, ki se v zadnjih letih slabšajo. V Grčiji morajo po pilotni fazi vse šole uvesti nov kurikulum na predšolski, primarni in sekundarni ravni v šolskem letu 2012/13. Nov kurikulum za prva dva razreda primarnega izobraževanja predpisuje dodatne tedenske ure za branje književnih besedil pri moderni grščini. Na Irskem že več let poteka splošna kurikularna reforma, novembra 2010 izdana publikacija o nacionalnem načrtu za pismenost in numerične spretnosti pa prinaša spremembe prav na teh področjih. Predlogi za kurikularno reformo vključujejo: prečiščenje pričakovanih učnih izidov v jezikovnem kurikulumu; povečanje števila učnih ur za poučevanje pismenosti in numeričnosti v primarnih šolah; preoblikovanje kurikuluma za vrtce in zahtevo, da vsi učitelji na sekundarni ravni prevzamejo odgovornost za spodbujanje pismenosti.

Z reformo na predšolski in primarni ravni v Latviji nameravajo izboljšati usklajenost med tema ravnema izobraževanja, poudariti na učence usmerjeno poučevanje in učenje ter promovirati bralno pismenost in informacijske spretnosti. Na Finskem ministrstvo za izobraževanje in kulturo načrtuje pregledati in popraviti splošne nacionalne cilje, prav tako razporeditev časa za poučevanja kroskurikularnih predmetov v primarnem in nižjem sekundarnem izobraževanju. Vsi predmeti v kurikulumu, povezani z jezikovnim izobraževanjem, so združeni v skupno predmetno področje, poleg tega bo z reformo bolj poudarjena zgodnja pomoč in raznovrstna podpora različnih strokovnjakov učencem z bralnimi težavami.

Raven znanja učnega jezika narekuje predloge za reformo tudi v Lihtenštajnu. Vlada je v zadnjem času definirala vsebinske standarde za nemščino in matematiko, uvesti pa namerava sistem standardiziranih preizkusov za ta dva predmeta; prvi bodo izvedeni v šolskem letu 2010/11. Tako si vlada prizadeva zvišati raven dosežkov po vsej državi.

V Italiji, Romuniji, na Portugalskem, Švedskem in Islandiji so reforme precej splošne, tj. ne posebej usmerjene na bralno pismenost. Na Portugalskem so centralne šolske oblasti pravkar objavile na novo opredeljene pričakovane učne izide; postopno bodo uvedeni v vse šolske kurikule. Poleg tega bo v šolskem letu 2011/12 uveden nov kurikulum za portugalščino kot učni predmet. Cilji tega so usmerjeni na posodobljeno jezikoslovno terminologijo, usklajena bo pisna oblika portugalščine, ki je zdaj na Portugalskem in v Braziliji različna.

1.2.3 Učni cilji in lestvice dosežkov

Učni cilji in lestvice dosežkov pomagajo učiteljem, da oblikujejo skladen in napreden šolski kurikulum.

Učni cilji določajo znanje, spretnosti in razumevanje, ki naj bi si jih učenci različnih zmožnosti pridobili do zaključka izobraževalne ravni, obdobja ali šolskega leta; pomenijo osnovo za učiteljevo načrtovanje lastnega učnega načrta.

Lestvice dosežkov opisujejo različne ravni znanja za vsak učni cilj ali za niz učnih ciljev. To so orodja, ki jih učitelji uporabljajo za preverjanje in ocenjevanje učenčevega znanja v povezavi s predpisanimi učnimi cilji. Navadno so pripravljena za formativne namene, tj. za pomoč učiteljem (in tudi učencem), pri pridobivanju ustreznih informacij, ki jih potrebuje za poučevanje (ali učenje). V nekaterih primerih so lestvice dosežkov uporabne tudi za to, da se informacije o učenčevem napredku in dosežkih posredujejo drugim učiteljem, staršem in oblikovalcem politik. Pogosto zajamejo posamezna obdobja ali celo ravni izobraževanja, ne navajajo pa vedno, katero raven naj učenec doseže v določenem šolskem letu.

Učni cilji in lestvice dosežkov se najbolj razlikujejo po namenu: prvi učitelje vodijo pri načrtovanju dela, druge jim omogočajo preverjanje in ocenjevanje učenčevega znanja. Oboje pa je tesno povezano, saj je učenčevo znanje ocenjeno glede na to, kar se predvideva, da se mora naučiti. Tako je oboje mogoče strniti v enoten delovni okvir.

Za večino kurikulumov in uradnih smernic v Evropi velja, da vključujejo učne cilje, ne pa tudi lestvic dosežkov.

Učni cilji

Vsi kurikulumi in uradne smernice v Evropi vsebujejo učne cilje, povezane z bralno pismenostjo na primarni in na nižji sekundarni ravni. Za predšolsko raven pa tri države (Avstrija, Slovenija in Finska) poročajo, da nimajo razvitih učnih ciljev za bralno pismenost. Razlogi so lahko različni: nekateri usmerjevalni dokumenti dajejo več poudarka učenčevemu osebnostnemu in socialnemu razvoju kot razvoju pismenosti pri pripravi na primarno šolo, drugi pa izobraževanja in učnega napredovanja v učnih ciljih morda ne formalizirajo.

Gledano na splošno, evropski kurikulumi opredeljujejo učne cilje za vsako izobraževalno obdobje. Trajanje obdobja se razlikuje po državah in med njimi. Na primarni ravni v Španiji, na primer, traja prvo obdobje dve leti, na Portugalskem pa štiri; v večini držav pa to obdobje traja dve ali tri leta.

Na predšolski ravni so učni cilji v kurikulumih definirani za celotno raven, izjema je Latvija, kjer so definirani za vsako starostno skupino. Na primarni ravni osem držav nima definiranih učnih ciljev po obdobjih, v Bolgariji, Franciji, Romuniji in Turčiji pa so v učnem programu navedeni cilji za vsako leto oziroma razred. V Belgiji (flamski skupnosti), Nemčiji, na Nizozemskem in Slovaškem so širši učni cilji postavljeni za zaključek ravni ISCED 1; te države imajo decentralizirane izobraževalne sisteme in kurikulumi po številu strani niso obsežni. S to značilnostjo je mogoče razložiti tudi, zakaj kurikulumi vsebujejo le širše opredeljene učne cilje. Na nižji sekundarni ravni je slika še bolj raznolika. Kurikularni dokumenti v nekaterih državah definirajo učne cilje za celotno raven izobraževanja, v drugih za posamezna obdobja. V nekaterih državah, kot npr. na Danskem, se izobraževalno obdobje in raven (ISCED 2) ujemata. V Bolgariji in Franciji so učni cilji določeni za vsako leto, tako kot na primarni ravni.

Če so učni cilji postavljeni za vsako obdobje ali leto šolanja in ne za vsako izobraževalno raven, so pospremljeni z natančnejšimi smernicami o tem, kaj naj učenci znajo in razumejo na določeni stopnji. Posledično učiteljem dajejo več napotkov pri načrtovanju o tem, kaj naj poučujejo in kdaj. A če so učni cilji postavljeni za vsako leto, so lahko preveč določevalni, učiteljem ne omogočajo dovolj prožnosti, da bi prilagodili poučevanje učenčevim potrebam in dinamiki učenja. Načelno pa ni mogoče vnaprej določiti, katere smernice so najustreznejše uravnotežene. Upoštevati je treba še tradicijo izobraževanja v posameznih državah in druge značilnosti; oblikovalci politik in strokovnjaki za izobraževanje pa morajo poiskati pravo uravnoteženost za svoj sistem. V državah, kjer učitelji redno delajo v timih in jim je pogosto na voljo nadaljnje strokovno izobraževanje, tudi za pripravo sodobnih in skladnih učnih programov, morda ni treba postaviti natančnih učnih ciljev za vsako leto; učitelji lahko prožnost izrabijo za to, da na podlagi širše postavljenih ciljev opredelijo učne cilje za svoje učence in pri tem upoštevajo dinamiko njihovega učenja.

V Belgiji (flamski skupnosti) kurikulum na primarni šolski ravni vsebuje široko postavljene učne cilje za zaključek primarne ravni. Učni cilji za nizozemščino so opredeljeni s štirimi glavnimi kompetenca-mi (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje). Bralni del ima samo sedem ciljev, ki so razporejeni v tri skupine⁽⁴⁾:

1. Učenci so zmožni najti informacijo (procesna raven = opisovanje) v:
 - navodilih za različne aktivnosti, namenjene njim;
 - podatkih v preglednicah in diagramih za javno uporabo;
 - besedilih iz časopisov ali revij, namenjenih njim.

⁽⁴⁾ Glej vse cilje na <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>.

2. Učenci so zmožni predelati informacije (procesna raven = strukturiranje), ki jih najdejo v:
 - šolskih in učnih besedilih, namenjenih njim, in navodilih v šolskih nalogah;
 - zgodbah, otroških knjigah, dialogih, pesmih, otroških revijah in mladinskih enciklopedijah, namenjenih njim.
3. Učenci so zmožni proučiti informacije, ki temeljijo na njihovih lastnih mnenjih, ali informacije, ki temeljijo na drugih virih (procesna raven = evalvacija), ki jih najdejo v:
 - različnih pismih in povabilih, namenjenih njim;
 - oglaševalnih besedilih, ki so neposredno povezana z njihovim svetom.

Francoski kurikulum za primarno izobraževanje, ki ima opredeljene učne cilje za vsak razred, je podrobnejši. Drugače kot v Belgiji (flamski skupnosti) cilji ne temeljijo na kompetencah, za prvi dve leti so razdeljeni v šest skupin: govorjenje, branje, pisanje, besedišče, slovnica in izgovarjava. V zadnjih treh letih pa vsebuje osem skupin; prejšnjim šestim sta dodani še dve: književnost in pisanje zgodbe. Vsak bralni sklop vsebuje od šest do dvanajst učnih ciljev, odvisno od razreda. Učni cilji za branje za 1. šolsko leto⁽⁵⁾ so:

- poznati črke abecede po zaporedju;
- razlikovati med črkami in glasovi; poznati razmerje črka-glas za preproste pisne oblike (npr. f, o) in zapletene pisne oblike (npr. ph; au; eau);
- vedeti, da en zlog sestoji iz ene ali več zapisanih črk; vedeti, da je ena beseda sestavljena iz enega ali več zlogov; biti zmožen poiskati te elemente (črke, zloge) v besedi;
- razumeti povezavo med velikimi in malimi tiskanimi ter velikimi in malimi pisanimi črkami;
- brati znane besede brez težav;
- pravilno dekodirati neznane besede;
- brati najbolj vsakdanje besede (tj. funkcijske besede) brez težav;
- glasno brati kratko besedilo z znanimi besedami; govoriti jasno in pravilno in upoštevati ločila;
- poznati in uporabiti specifično besedišče v povezavi z besedilom: knjiga, naslovnica, stran, vrstica, avtor, naslov, besedilo, stavek, beseda, začetek, konec, oseba, zgodba;
- razložiti, o čem besedilo govori; najti v besedilu ali ilustracijah odgovore na vprašanja, povezana s prebranim besedilom; obnoviti besedilo s svojimi besedami;
- poslušati koga, ki bere otroške knjige.

⁽⁵⁾ Glej vse učne cilje na: <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html?pid=23391&page=0&formSubmitted=1&niveau=2&classe=0&discipline=0>.

Lestvice dosežkov

Samo šest izobraževalnih sistemov ima v kurikulumu ali uradnih smernicah navedene lestvice dosežkov, ki jih za preverjanje in ocenjevanje znanja uporabljajo vsi učitelji v državi. V Litvi, Romuniji in Združenem kraljestvu (Angliji in Walesu) jih uporabljajo za primarno in nižjo sekundarno raven. Na Nizozemskem lestvica dosežkov v glavnem velja za nižjo in višjo sekundarno raven izobraževanja, saj se pričakuje, da je prva raven dosežkov na lestvici dosežena ob koncu primarnega izobraževanja. In na Portugalskem jo uporabljajo le za primarno raven.

Prikazani primeri lestvic dosežkov so vzeti iz angleških in litovskih usmerjevalnih dokumentov. Vsi trije kažejo skupne značilnosti lestvic kot orodja za preverjanje in ocenjevanje učenčevega znanja. Vendar, raznolikost oblik ilustrira, kako se enotna zasnova lahko različno prevede v dejanske instrumente.

V Združenem kraljestvu (Angliji) je kurikulum za angleški jezik sestavljen iz izobraževalnega programa in doseganja ciljev. Program določa, kaj naj se učenci pri angleščini učijo na ključnih stopnjah 1, 2, 3 in 4; predstavlja osnovo za pripravo učnih načrtov. Tri lestvice dosežkov so določili za tri široke cilje programa, ki naj jih učenci usvojijo: govorjenje in poslušanje, branje in pisanje. Vsaka lestvica vsebuje osem ravni dosežkov, ki opisujejo pričakovano znanje, spretnosti in razumevanje učencev, starih od pet do štirinajst let. Deveta raven je namenjena izjemnim dosežkom učenca. Učenec naj bi vsaki dve leti napredoval z ene ravni na drugo.

Primeri opisnikov za prve tri ravni pri ciljnih branja v angleškem kurikulumu⁽⁶⁾.

- **1. raven:** „Učenci prepoznajo znane besede v preprostem besedilu. Uporabljajo svoje znanje o povezavi med glasovi in simboli (*sound-symbol*) pri branju besed in opomenjanju besed pri glasnem branju. Pri teh dejavnostih včasih potrebujejo pomoč. Izražajo svoje odzive na pesmi, zgodbe in neumetnostna besedila.”
- **2. raven:** „Učenčevo branje preprostih besedil kaže razumevanje in je večinoma natančno. Učenci izražajo mnenja o glavnih dogodkih ali idejah v zgodbah, pesmih in neumetnostnih besedilih. Uporabljajo več kot eno strategijo – kot so glasovna, grafična, stavčna in okoliščinska – pri branju in opomenjanju neznanih besed.”
- **3. raven:** „Učenci berejo različna besedila tekoče in natančno. Berejo samostojno, uporabljajo strategije za opomenjanje besed. V odzivih na umetnostna in neumetnostna besedila na različne načine pokažejo razumevanje glavnih prvin. Uporabljajo svoje znanje abecede in iščejo tehnike za umestitev določenega vira ali za iskanje informacij.”

Ti opisniki za ravni natančno kažejo pričakovani napredek. Vsebujejo ključne vidike učenja branja, kot so: razvijanje prepoznavanja besed; uporaba grafo-fonemske skladnosti; razvijanje tekočega branja in strategij razumevanja (glej poglavje Pouk branja). Na 1. ravni naj bodo učenci zmožni brati besede in jih opomenjati. Na 2. ravni se od njih pričakuje, da znajo brati ne le besede, ampak preprosta besedila; pokažejo tudi razumevanje, njihovo branje pa je večinoma natančno. Na 3. ravni učenci berejo vrsto različnih besedil tekoče in natančno. Berejo samostojno, kar se na 1. ravni od njih ni pričakovalo; sicer pa na tej ravni lahko prosijo za kako pomoč. Pričakovano učenčevo napredovanje je na enak način opisano pri uporabi bralnih tehnik in odgovorih na vprašanja o besedilih.

⁽⁶⁾ Vse opisane ravni glej na <http://curriculum.qca.org.uk/index.aspx>.

Litovski kurikulum prav tako vsebuje učne cilje in lestvice dosežkov, definirane za vsako obdobje. V poglavju, namenjenem preverjanju in ocenjevanju znanja, opisuje tri ravni znanja za posamezne učne cilje. Prikazani trinivojski opisniki se nanašajo na eno obdobje, v kurikulumu pa so podobni opisniki za vsako izmed njih. Poimenovanje za prvo raven znanja je zadovoljivo, za drugo povprečno in tretjo višje.

Opisniki za ravni znanja za prvo obdobje glede na učni cilj „Izvajanje bralnih postopkov: brati stavke, besede, zloge, razumeti, kaj kdo bere“, so razdeljeni na tri ravni:

- **zadovoljivo** – učenec bere besede ali stavke s predpripravo ali z učiteljevo pomočjo in odgovori na nekatera vprašanja, povezana z vsebino;
- **srednje** – učenec bere stavke in odgovori na vprašanja o vsebini;
- **višje** – učenec bere besedilo tekoče, s primerno intonacijo, in odgovori na vprašanja.

1.2.4 Pouk branja

V tej analizi je pouk branja shematično razporejen na tri razsežnosti:

- razvijanje spretnosti porajajoče se pismenosti (npr. fonološko in znakovno zavedanje);
- osnovni pouk branja (usmerjen na prepoznavanje besed, uporabo grafo-fonemske skladnosti in tekoče branje) in
- poučevanje strategij bralnega razumevanja (definicije glej v nadaljevanju).

Na nižji sekundarni ravni izobraževanja je lahko pouk branja usmerjen tudi na poučevanje specifične predmetne pismenosti, skupaj z dopolnjevanjem učenčevega znanja strokovnega besedišča; vendar ta razsežnost v študiji ni zajeta. Zaradi izvedljivosti študije analize kurikulumov niso bile razširjene na smernice oziroma didaktična priporočila vseh učnih predmetov in na vse učitelje, ampak obravnavajo le tiste za učitelje, ki poučujejo učni jezik.

To podpoglavje raziskuje, kako so tri razsežnosti pouka branja zajete v uradnih smernicah od predšolske do nižje sekundarne ravni. Kot je jasno razvidno že iz poglavja s pregledom literature, se pri poučevanju in učenju vse tri tesno prepletajo.

Kazalniki za vsako razsežnost bralnega pouka so podrobno navedeni v nadaljevanju; v uradnih smernicah imajo lahko obliko učnih ciljev, učnih vsebin ali učnih dejavnosti.

Hiter pregled uradnih smernic nakazuje, da so pri umeščanju teh treh razsežnosti branja med državami velike razlike. V večini držav so cilji za vsako izmed treh razsežnosti bralnega pouka navedeni relativno podobno, lahko pa bolj ali manj podrobno. Dokumenti na Irskem, v Grčiji, Španiji, Luksemburgu, Sloveniji, na Finskem, v Združenem kraljestvu (Angliji in na Severnem Irskem) in Turčiji so najpodrobnejši, in sicer najmanj pri dveh izmed treh razsežnostih bralnega pouka. Na nasprotni strani sta Slovaška (za primarno in nižjo sekundarno raven) in Švedska, kjer so učni cilji, povezani z bralnim poukom, dosti krajši in jedrnatiji. Na Švedskem dokumenti določajo splošno usmeritev za vsak predmet in cilje, ki naj jih učenci dosežejo. Nato cilje in načine, kako naj jih učenci dosežejo, podrobno opredelijo učitelji – pri tem za noben predmet ni nikakršnih nacionalnih smernic. Na Slovaškem imajo za primarno in nižje sekundarno izobraževanje le široko opredeljene učne cilje, ki naj jih učenci dosežejo na koncu posamezne izobraževalne ravni.

Tudi v Belgiji (francoski in flamski skupnost) in na Nizozemskem analizirani osrednji usmerjevalni dokumenti kažejo, da so cilji za porajajočo se pismenost in osnovni bralni pouk kratki in jedrnat, razširjeni in podrobni pa so za poučevanje strategij bralnega razumevanja. V teh treh primerih so učni cilji oblikovani za celotno primarno raven (v flamski skupnosti v Belgiji in na Nizozemskem) ali za obdobje od 1. razreda predšolskega izobraževanja do 8. razreda obveznega izobraževanja (v francoski skupnosti v Belgiji); tako si lahko razlagamo, zakaj učni cilji ne omenjajo poprejšnje porajajoče se pismenosti oziroma osnovnih bralnih spretnosti.

Zmožnosti porajajoče se pismenosti

Za vzpostavljanje temeljev za učenje branja je treba ob različnih dejavnostih razvijati otrokovo porajajočo se pismenost; ni nujno, da so med dejavnostmi tudi take za dekodiranje pisnih besedil. K temu pripomore razvijanje fonološkega zavedanja pri otrocih (tj. zmožnosti razdeliti govorjene besede na glasovne enote, kot so zlogi in fonemi). Druga pomembna prvina je razvijanje učenčeve miselne zasnove in znanja o znakih, kar jim pomaga pri snovanju pisanja kot preslikavi govorjenega jezika; ta prvina se imenuje tudi „znakovno zavedanje“.

Ugotovitve kažejo, da razvijanje porajajoče se pismenosti v zgodnjih letih pospeši otrokov prihodnji bralni razvoj (Tafa 2008). Kurikulumi za predšolsko raven skoraj v vseh državah vključujejo učne cilje ali učne vsebine v povezavi s kazalniki, izbranimi za uveljavljanje fonološkega znanja in znakovnega zavedanja⁽⁷⁾ (glej sliko 1.1). Izjema so osrednje uradne smernice v Belgiji (francoski skupnosti) in na Nizozemskem, v katerih fonološko zavedanje sploh ni omenjeno, znakovno pa je komaj zaznavno. Še več, nekateri dokumenti za predšolsko raven sploh ne omenjajo kazalnikov, ki zadevajo znakovno zavedanje (Estonija in Madžarska).

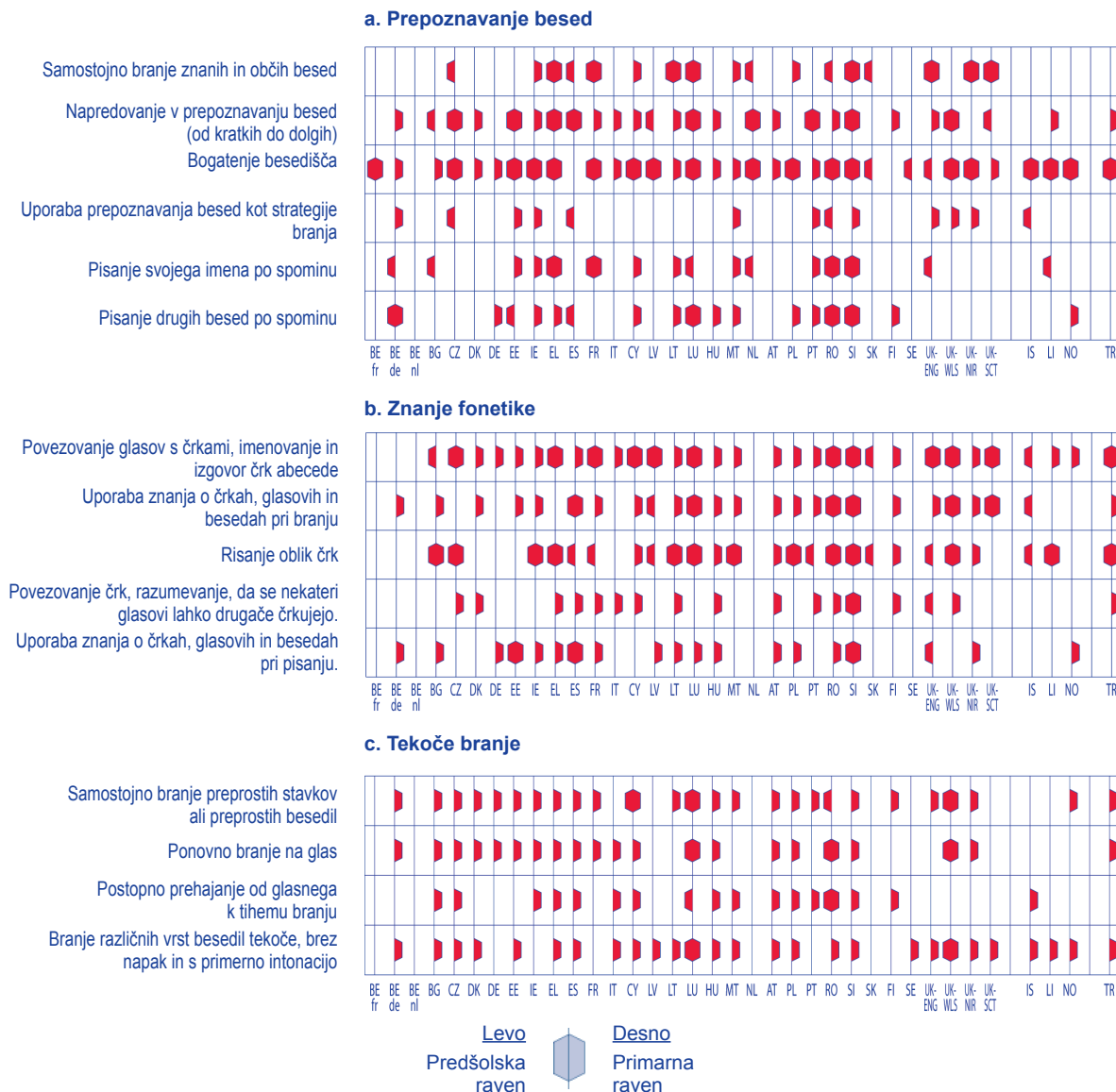
Velika večina držav pa ob učnih ciljih za primarno raven izobraževanja vseskozi navaja dejavnosti, povezane z znakovnim zavedanjem in fonološkim znanjem. Dokumenti za to raven v Bolgariji, Franciji, Italiji, na Finskem, v Lihtenštajnu in Turčiji kazalnikov, povezanih z dejavnostmi za razvijanje fonološkega zavedanja, kot so igranje z jezikom ali prepoznavanje glasov v govoru, ne vsebujejo več. Pač pa, razen tistih iz Lihtenštajna, vsi omenjajo poučevanje skladnosti med glasovi in besedami; mogoče je, da so ob tem mišljene tudi dejavnosti za fonološko zavedanje.

Pomen razvijanja porajajoče se pismenosti se med državami razlikuje; zelo obsežno je prikazan v nacionalnih predšolskih oziroma primarnih kurikulumih v 13 državah⁽⁸⁾. Usmerjevalni dokumenti teh držav vsebujejo najmanj štiri od šestih različnih kazalnikov za znakovno zavedanje, o fonološkem zavedanju pa najdemo dva ali tri izmed treh izbranih kazalnikov.

(7) Danski usmerjevalni dokument za predšolsko raven (predpis o poučevanju v predšolskih razredih) v teh analizah ni upoštevan.

(8) Grčija, Irska, Španija, Francija, Luksemburg, Malta, Portugalska, Romunija, Slovenija, Finska, Združeno kraljestvo (Anglija, Wales, Severna Irska), Islandija in Turčija.

◆ ◆ ◆ **Slika 1.2: Osnovne bralne spretnosti v uradnih smernicah, predšolsko in primarno izobraževanje, 2009/10**



Vir: Eurydice

Posebna pojasnila

Danska: Uradne smernice za predšolsko raven, tj. predpis o poučevanju v predšolski razredih v zvezi z bralnimi spretnostmi, na tej sliki niso upoštewane.
Luksemburg in Malta: Nacionalna enota Eurydice podatkov ni pregledala.



Osnovni pouk branja s poučevanjem prepoznavanja besed oziroma povezovanja črk in glasov, se pogosto začne na predšolski ravni, v Italiji in na Finskem pa se začne v primarnih šolah. Tako je tudi na Malti; le otroci, za katere menijo, da so na to že pripravljeni, proti koncu predšolskega izobraževanja lahko pišejo preproste črke ali besede.

Kot je bilo rečeno, v Belgiji (francoski in flamski skupnosti) na Nizozemskem, Slovaškem in Švedskem smernice za primarno raven komaj omenjajo prvine osnovnega bralnega pouka, vseeno pa vsi vsebujejo cilje, ki implicitno ali eksplicitno zahtevajo od učencev, da obvladajo osnovne bralne spretnosti; v dokumentih na Švedskem je na primer v splošnih ciljnih zahteva, naj bodo učenci v primarnem izobraževanju zmožni tekoče brati čedalje zahtevnejša besedila.

Kar zadeva kontinuiteto poučevanja osnovnih bralnih spretnosti v primarnem izobraževanju, so si kurikularni dokumenti v evropskih državah podobni, vsaj glede prepoznavanja besed in tekočega branja. V tej primerjavi so bili obravnavani samo kurikulumi iz držav, kjer so učni cilji opredeljeni za vsako izobraževalno obdobje ali razred v primarnem izobraževanju (glej poglavje 1.2.3). V večini teh držav je očitno, da sta prepoznavanje besed in razvijanje tekočega branja poudarjeni v celotnem primarnem izobraževanju. Samo v Latviji cilji, povezani z razvijanjem tekočega branja, niso navedeni na začetku, ampak pozneje v srednjih letih primarnega izobraževanja.

Glede pouka fonetike je situacija še bolj raznolika. Države ali regije, kjer so učni cilji opredeljeni za vsako izobraževalno obdobje ali razred, so za poučevanje fonetike sprejele dva glavna načina (glej sliko 1.3). Dokumenti v približno dveh tretjinah teh držav ali regij določajo, naj se ta pouk nadaljuje do konca primarnega izobraževanja. V preostalih državah⁽¹⁰⁾ se poučevanje fonetike konča prej, navadno proti sredini primarnega izobraževanja, tj. takrat, ko so učenci stari od 7 do 10 let. V Belgiji (francoski skupnosti) in na Islandiji v analiziranih dokumentih za primarno raven ta pouk ni omenjen.

Ko vodilni dokumenti priporočajo nadaljevanje poučevanja fonetike v celotnem primarnem izobraževanju, se smernice lahko nanašajo na osnovno znanje, lahko pa na višje ravni znanja. Na primer primarni šolski kurikulum za angleščino na Irskem vsebuje številne vsebinske cilje, povezane z razvijanjem povezave glas-črka, in sicer skozi celotno primarno raven. Poudarki se začnejo s poučevanjem osnovnih spretnosti, med katere za otroke v začetnih razredih spada poimenovanje in oblikovanje črk abecede in prepoznavanje nekaterih povezav črka-glas. Od 6. leta starosti naprej je poudarek na povezavah med črko in glasom za prepoznavanje neznanih preprostih besed. Poznejši pouk vključuje zlogovanje in uporabo korenov besed, predpon in pripon. Odlično znanje udejanjanja pravil pri branju lahko dosežejo v zadnjih dveh letih primarnega izobraževanja.

Kot je bilo opisano v pregledu literature, učenci, ki se učijo brati v jezikih z zapleteno pisavo in zlogovno zgradbo, potrebujejo več časa za učenje in osvajanje grafemsko-fonemske skladnosti, kot tisti, ki se učijo branja v jezikih z doslednimi pravopisnimi pravili (Seymour in sod. 2003). Torej je za jezike s zapleteno pravopisno in zlogovno zgradbo še bolj priporočljivo, da se poučevanje povezave glas-črka ne konča prezgodaj. Dejstvo je, da v vseh državah s pravopisno zapletenimi jeziki – in v katerih kurikulum zajema osnovne bralne spretnosti – tj. na Danskem, Irskem, v Franciji, na Portugalskem in v Združenem kraljestvu, smernice priporočajo, naj se pouk črkovno-glasovnega ključa izvaja v vseh obdobjih oziroma letih primarnega izobraževanja.

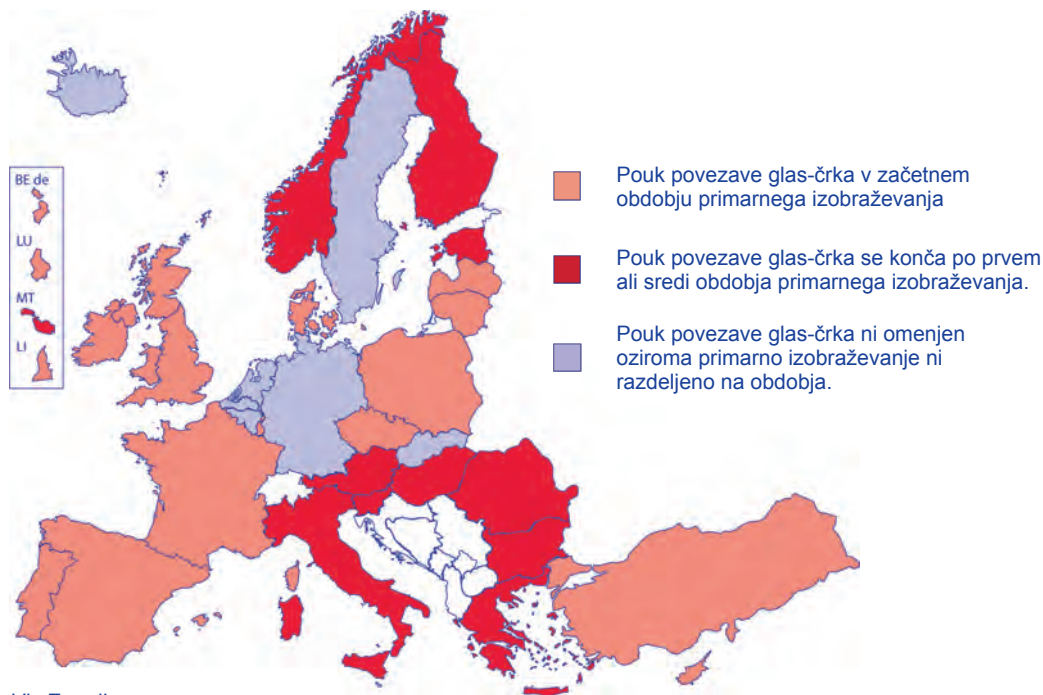
Osrednje smernice se razlikujejo tudi po načinu, kako je v njih izraženo poučevanje grafemsko-fonemske skladnosti. Velika večina⁽¹¹⁾ izrecno omenja učenčeve zmožnosti pri vzpostavljanju povezave med glasovi v besedah in črkami. Le osrednji kurikulumi v Belgiji (nemško govoreči skupnosti), Nemčiji in

⁽¹⁰⁾ Bolgarija, Estonja, Grčija, Italija, Madžarska, Malta, Avstrija, Romunija, Slovenija, Finska in Norveška.

⁽¹¹⁾ Razen v petih državah ali regijah, kjer se dokumenti komaj dotikajo osnovnega pouka branja: Belgiji (francoski in flamski skupnosti), na Nizozemskem, Slovaškem in Švedskem.

Lihtenštajnu te povezanosti ne navajajo neposredno; vsi priporočajo dejavnosti, povezane z razvijanjem učenčevega znanja grafemov ter risanja črk in besed, ne poudarjajo pa učenčeve zmožnosti, da bi črke ali skupino črk povezovali z glasovi. To mogoče odseva željo politike, ki bi se rada izognila prepodrobnemu predpisovanju učnih metod. V Nemčiji pa je izrecne napotke za pouk o povezanosti črka-glas mogoče najti v kurikulumih na deželni ravni.

◆ ◆ ◆ **Slika 1.3: Kontinuiteta poučevanja povezave glas-črka v primarnem izobraževanju, določena v uradnih smernicah, 2009/10**



Pojasnilo

Kontinuiteta pouka povezave glas-črka v primarnem izobraževanju je bila analizirana samo za države, kjer so učni cilji opredeljeni za vsako izobraževalno obdobje ali razred. Za podrobnejše informacije o državah, ki spadajo v tretjo skupino (pouk povezave glas-črka ni omenjen oziroma primarno izobraževanje ni razdeljeno na obdobja) glej poglavje 1.2.3 o učnih ciljih.

Posebno pojasnilo

Luksemburg: Nacionalna enota Eurydice podatkov ni pregledala.



Strategije bralnega razumevanja

V pregledu literature je bilo ugotovljeno (glej poglavje 1.1), da je bralno razumevanje lažje, če učenci obvladajo prepoznavanje besed in dobro tekoče berejo; vendar ta dva pogoja nista dovolj za uspešno razumevanje besedil. Povzemanje in oblikovanje pomena iz pisnega besedila vključuje tako jezikovne kot kognitivne procese, ki se med branjem vzajemno prepletajo. Kognitivni procesi se povezujejo z nizom strategij za razumevanje. Že v pregledu literature je bilo poudarjeno, da prav poučevanje strategij za razumevanje pri učencih z različnimi ravni zmožnosti lahko izboljša bralno razumevanje. Zadnji rezultati raziskave PISA kažejo, da so učenci, ki zelo dobro obvladajo strategije bralnega razumevanja, dosti boljši bralci kot tisti, ki jih ne. Učenci, ki zavestno uporabljajo učinkovite strategije pri povzemanju besedil in si med branjem z njimi pomagajo pri preverjanju, ali so besedilo pravilno razumeli, na lestvici bralnih dosežkov dosegajo boljše rezultate, kot tisti, ki jih ne (OECD 2010d).

Poučevanje strategij bralnega razumevanja bi moralo biti del bralnega pouka skozi celo obdobje obveznega izobraževanja. Res je namreč, da poučevanje bralnih spretnosti po zaporednem modelu (najprej pridobitev osnovnih bralnih spretnosti, šele nato strategije za razumevanje) pri učencih ne povečuje motivacije za branje niti jim ne pomaga pri tem, ko se oblikujejo kot bralci. Prav tako je zelo pomembno, da se poučevanje bralnega razumevanja nadaljuje tudi po končani primarni ravni.

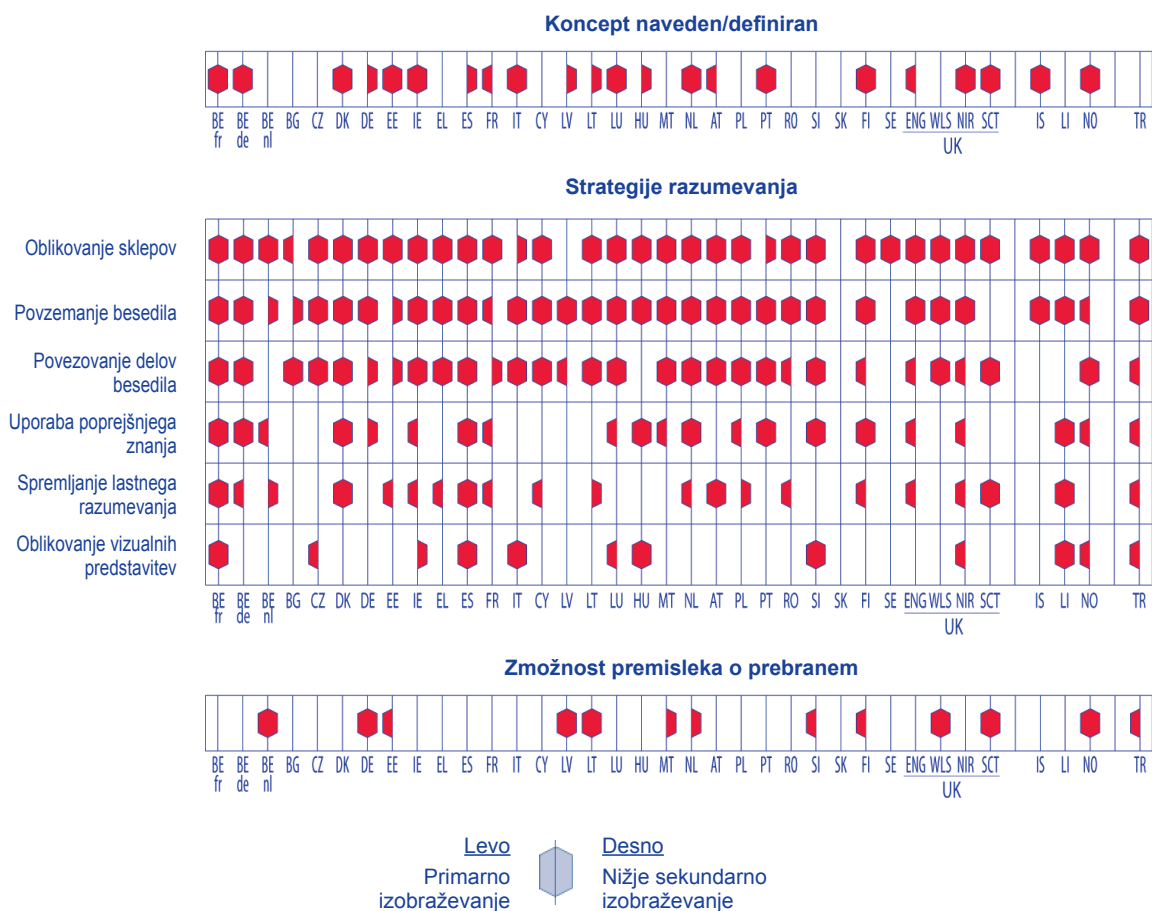
Treba je omeniti, da ima že predšolska raven pomembno vlogo pri postavitvi temeljev za poznejše poučevanje bralnega razumevanja, in sicer pri dejavnostih, usmerjenih na razumevanje besedil, ki jih učitelj bere na glas. Kot je bilo že pojasnjeno v poglavju o metodologiji (glej poglavje 1.2.1), pa informacije o govornem razumevanju, zbrane iz uradnih smernic, niso bile dovolj zanesljive, da bi jih vključili v analize.

Zato da bilo mogoče oceniti, koliko pozornosti je namenjene poučevanju strategij za bralno razumevanje v nacionalnih kurikulumih za primarno in nižjo sekundarno izobraževanje, smo predvidene procese (ali strategije) razvrstili v skupine.

- **Oblikovanje sklepov ali interpretacij** med branjem besedil in grafičnih podatkov: luščenje pomena za dobesednim pomenom; postavljanje vprašanj in odgovorov o besedilu, oblikovanje sklepov iz besedila; oblikovanje povezav med besedilom in slikami.
- **Povzemanje besedila in selektivno usmerjanje na najpomembnejše informacije:** prepoznavanje glavnih idej, ki se v besedilu razlikujejo od drugotnih; oblikovanje zgradbe z vmesnimi naslovi; prepoznavanje glavnih oseb, dogodkov ali drugih elementov v književnih delih.
- **Povezave med različnimi deli besedila:** uporaba organizacijskih značilnosti besedila (naslovi, vsebinska poglavja, kazalo) za iskanje informacij; postavljanje in preizkušanje hipotez o vsebini ali žanru; prepoznavanje značilnosti zgradbe (uvod, glavni deli, konec, pripovedni del, dialog itd.); prepoznavanje kronološkega zaporedja dogodkov v književnih besedilih.
- **Uporaba prejšnjega znanja in izkušenj:** povezovanje pisnih besedil z osebno izkušnjo, s kulturo in znanjem, in sicer pred branjem, med njim in po njem.
- **Preverjanje, spremljanje in nadzorovanje lastnega razumevanja:** razjasnjevanje besed in posameznih delov, ki niso takoj razumljivi; postavljanje vprašanj in uporaba referenčnih orodij; ponovno branje nejasnih delov; obnavljanje dela besedila s svojimi besedami.
- **Oblikovanje vizualnih predstavitev:** grafična predstavitev pisne vsebine; osvetlitev posameznih korakov v besedilu z diagrami; prevajanje pisnih besedil v grafe, preglednice, mreže ali v bolj literarni kontekst; domišljajska predstava o kraju in prostoru dogodkov iz (dramske) igre.

Poleg tega sta bila raziskana dva dodatna kazalnika – navedba oziroma definicija koncepta strategij za bralno razumevanje in kakršni koli napotki učencem za premislek o prebranem.

◆ ◆ ◆ **Slika 1.4: Strategije bralnega razumevanja v uradnih smernicah, primarno in nižje sekundarno izobraževanje, 2009/10**



Vir: Eurydice

Posebna pojasnila

Luksemburg in Malta: Nacionalna enota Eurydice podatkov ni pregledala.

Romunija: Za nižje sekundarno izobraževanje so bile upoštewane samo smernice, ki se nanašajo na prve štiri razrede *Gimnaziu* (10–14-letni učenci).



Vse države navajajo cilje za bralno razumevanje v primarnem in nižjem sekundarnem izobraževanju; velika večina kurikulumov v posebnih razdelkih omenja strategije za bralno razumevanje. Za poučevanje strategij bralnega razumevanja približno v dveh tretjinah držav ali pokrajin uradni dokumenti uporabljajo splošne, krovne oziroma zelo različne izraze. Na Nizozemskem, na primer, se najpomembnejši cilji sekundarnega izobraževanja imenujejo „strategije za pridobivanje informacij iz pisnih besedil”, portugalski kurikulum za osnovno izobraževanje omenja „strategije za oblikovanje pomenov”, na Finskem in v Združenem kraljestvu (Angliji), pa je iz uradnih smernic razvidno poučevanje „strategij za boljše razumevanje besedila”. Samo danski kurikulum ponuja natančno in izčrpno definicijo o strategijah bralnega razumevanja:

„Strategija bralnega razumevanja je umska dejavnost bralca; njen namen je razumevanje besedila pred branjem, med njim in po njem. Dobri bralci pri branju besedila nezavedno uporabljajo vrsto strategij za bralno razumevanje. Mednje spadajo aktiviranje poprejšnjega znanja, postavljanje vprašanj o besedilu, poznavanje vrste besedila, vse za lažje razumevanje jezikovne zgradbe besedila in sklepanje o njem. Šibki bralci imajo zelo kratek seznam strategij za bralno razumevanje in pogosto berejo besedilo naprej, čeprav ga ne razumejo.” (Splošni cilji za danščino 2009, str. 38).

Danski kurikulum navaja tudi, da pri ustreznem poučevanju lahko uporaba strategij bralnega razumevanja vpliva na izboljšanje bralnih zmožnosti pri obojih, dobrih in šibkih bralcih.

Vsi nacionalni kurikulumi za bralno razumevanje navajajo od ene do šest strategij; prikazane so na sliki 1.4. Izjema je Slovaška, kjer nacionalni kurikulum ne omenja nobenega postopka za izboljšanje bralnega razumevanja. Število strategij bralnega razumevanja je precej skopo tudi v kurikularnih dokumentih v Bolgariji, Latviji, na Švedskem in Islandiji; za posamezno raven izobraževanja omenjajo največ dva različna postopka za izboljšanje bralnega razumevanja.

Omejeno število strategij za razumevanje, omenjeno v uradnih smernicah, je lahko povezano z različnimi praksami, o katerih poročajo v raziskavi PIRLS 2006 (glej Mullis in sod. 2007, str. 217). Na Švedskem in Islandiji, na primer, so učenci dobili naloge za bralno razumevanje manj pogosto kot v večini evropskih držav. Tako je bilo tudi v Avstriji, tam so bili standardi, povezani z razvijanjem učenčevega razumevanja branja ob koncu 4. in 8. razreda vpeljani po letu 2006, tj. januarja 2009. V Islandiji samo 40 % učiteljev, ki poučujejo 4. razred, poroča, da so učenci najmanj enkrat tedensko dobili nalogo „prepoznaj glavni namen prebranega besedila” in da skoraj nikoli (1 %) od učencev ne pričakujejo, da opišejo slog besedila ali njegovo zgradbo. Na Švedskem se je le okrog 19 % učencev najmanj enkrat tedensko ukvarjalo s predvidevanjem in samo 5 % učencev z opisom sloga besedila ali njegove zgradbe. Zdi se, da so v nekaterih izmed teh držav široko uporabljene le strategije za povzemanje vsebine besedil; tako je v Avstriji in na Švedskem od 80 % do 90 % učencev najmanj enkrat tedensko dobilo nalogo, naj „razložijo ali zagovarjajo svoje razumevanje tega, kar so prebrali”.

Zdi pa se, da so v dveh drugih državah (Bolgariji in Latviji), kjer je v uradnih smernicah omenjenih le nekaj strategij za bralno razumevanje, v praksi naloge za bralno razumevanje uporabljene zelo pogosto. V Bolgariji, denimo, imajo vsi učenci 4. razreda (100 %) učitelje, ki so poročali, da učenci najmanj enkrat tedensko dobijo nalogo, naj „razložijo ali zagovarjajo svoje razumevanje tega, kar so prebrali”, ali „prepoznajo glavni namen prebranega besedila” ter „posplošujejo in oblikujejo sklepe” (prav tam).

Ti podatki kažejo na različno uporabo kurikulumov v evropskih državah. V Avstriji in dveh, prej navedenih nordijskih državah so bile strategije za bralno razumevanje manj pogosto omenjene v kurikulumih in manj pogosto uporabljene pri učiteljih. V drugih državah učitelji pri vsakdanjem delu poučujejo zelo različne strategije bralnega razumevanja, čeprav nekatere od njih v kurikulumu sploh niso omenjene.

V pregledu literature je bilo poudarjeno, da je poučevanje bralnega razumevanja učinkovitejše, če se kombinirano uporabljajo različne strategije. Kurikulumi za primarno raven v 12 državah⁽¹²⁾ za učenčevo bralno razumevanje ponujajo dolg niz različnih strategij (pet ali šest). Podoben niz strategij za nižjo sekundarno raven navajajo samo smernice v Belgiji (francoski skupnosti), na Danskem, v Španiji, Sloveniji in Lihtenštajnu. V večini držav, ki so bile analizirane v tej študiji in pri katerih uradne smernice za primarno raven omenjajo najmanj tri izmed šestih ključnih strategij za bralno razumevanje, se število različnih strategij na nižji sekundarni ravni zmanjša. Krčenje strategij za bralno razumevanje je najbolj opazno v smernicah Francije, Romunije, Združenega kraljestva (Anglije in Severne Irske), Norveške in Turčije. V teh državah smernice za nižjo sekundarno raven omenjajo samo po dve strategiji bralnega razumevanja (tj. „oblikovanje sklepov”, „povzemanje besedil ali povezovanje različnih delov besedil”), za primarno raven pa navajajo od štiri do šest strategij.

⁽¹²⁾ Belgija (francoska in nemško govoreča skupnost), Danska, Irska, Španij, Luksemburg, Nizozemska, Slovenija, Finska, Združeno kraljestvo (Anglija in Severna Irska), Lihtenštajn, Norveška in Turčija.

V uradnih smernicah za primarno in nižjo sekundarno raven so bile prepoznane različne strategije; dve izmed najpogostejše omenjenih sta bili „oblikovanje sklepov” in „povzemanje besedila”, sledi pa „povezovanje različnih delov besedila”. Manj pogosto sta bili zastopani „uporaba prejšnjega znanja” in „samospremljanje in nadzorovanje razumevanja”; vsaka je bila zastopana približno v polovici držav. Najmanj zastopana je strategija „oblikovanje vizualnih predstavitev”, saj je omenjena le v dokumentih 12 držav.

Samospremljanje razumevanja spada med zelo pomembne vidike bralnega razumevanja, zato bi ga morali med svoje strategije uvrstiti vsi učenci. Za dosledno in tehtno interpretacijo besedila morajo biti bralci zmožni nenehno preverjati, ali so njihove interpretacije pravilne ali jih je treba popraviti (Bianco 2010, str. 232). Tako, na primer, irski kurikulum za angleščino v primarnih šolah poudarja pomembnost samospremljanja pri branju z naslednjim besedilom: „otrok naj bo usposobljen, da sam popravlja napake pri branju, če ugotovi, da tisto, kar je prebral, nič ne pomeni”.

Vendar „učencevo spremljanje razumevanja” ni med najbolj pogosto omenjenimi strategijami v osrednjih evropskih kurikulumih, posebno ne v tistih za nižjo sekundarno raven; omenjena je bila samo v devetih državah ali pokrajinah. Čeprav samospremljanje razumevanja lahko učencem pomaga pri uporabi drugih strategij bralnega razumevanja, je bila ta strategija, kot je razvidno npr. iz uradnih dokumentov Francije, Poljske in Romunije, v primarno izobraževanje vpeljana pozneje kot druge. V Romuniji je samospremljanje razumevanja (npr. učenci prosijo za dodatna pojasnila, če besedila, ki so ga poslušali ali brali, niso razumeli) vpeljana od 4. razreda primarne šole naprej, povzemanje besedila pa poteka že v 2. razredu. V nasprotju s temi tremi državami pa je v finskem nacionalnem kurikulumu za prva dva razreda osnovnega izobraževanja prav strategija razumevanja izrecno omenjena („otroci med branjem začnejo opazovati, ali razumejo, kaj berejo”).

Podatki iz raziskave PIRLS 2006 (Mullis in sod. 2007, str. 217) ponujajo dodatni pogled na to, kar so učitelji poročali o poučevanju bralnih strategij. Obravnavane so samo strategije, ki so se v analiziranih uradnih smernicah in v odgovorih iz vprašalnika za učitelje v raziskavi PIRLS izkazale kot skupne: povzemanje, oblikovanje sklepov in uporaba prejšnjega znanja. Podatki kažejo, da je povzemanje in izbiranje najpomembnejših informacij v besedilu (ki je druga najpogostejše omenjena strategija bralnega razumevanja v smernicah) najbolj široko poučevana strategija. Odgovori učiteljev kažejo, da je bilo skoraj vsem učencem 4. razreda najmanj enkrat tedensko (v povprečju v EU več kot 90 %) naloženo, naj „prepoznajo glavne ideje o tem, kar berejo”; približno 55–57 % učencev pa to strategijo uporablja dnevno.

„Oblikovanje sklepov” in „uporaba prejšnjega znanja” sta tudi relativno široko uporabljeni strategiji, vendar manj kot „povzemanje”. Učitelji približno za 60–70 % učencev četrtega razreda poročajo, da jim najmanjkrat predlagajo: uporabo njihovega prejšnjega znanja, tj. „primerjanje prebranega z njihovimi lastnimi izkušnjami”, oblikovanje sklepov, tj. „posploševanje in oblikovanje sklepov na podlagi tega, kar so prebrali”; in „napovedovanje, kaj se bo potem zgodilo v besedilu, ki ga berejo”.

Med strategijami za bralno razumevanje, ki se uporabljajo za učence četrtega razreda, je prevladujoče „povzemanje”; zato se ob tem postavlja nekaj vprašanj. Vodijo k hipotezi, da se učitelji za razvijanje bralnega razumevanja večkrat zanašajo samo na eno strategijo. Kot je bilo že omenjeno, pa je poučevanje strategij za razumevanje učinkovitejše, če se ob upoštevanju okoliščin prepletajo raznovrstne strategije, ki jih učitelj natančno razloži, demonstrira in udejanja.

Zadnji kazalnik, ki v osrednjih kurikulumih ilustrira vlogo strategij za bralno razumevanje, je učenčev premislek o lastnem bralnem procesu; za primarno raven je naveden samo v enajstih državah ali pokrajinah, za nižjo sekundarno raven pa le v devetih. Vendar je pomen učenčevega premisleka o lastnem procesu branja ključni element v katerem koli programu za poučevanje bralnega razumevanja. Ta metakognitivna razsežnost pomeni, da so učenci seznanjeni z različnimi strategijami za bralno razumevanje in da so zmožni preiščeno izbrati pravo, kadar se spoprijemajo s težavami pri razumevanju besedila. Litovski kurikulum za primarno in nižjo sekundarno izobraževanje je edini, ki ponuja konkretne primere metakognitivnih zmožnosti za izboljšanje bralnega razumevanja. Učenci v 7. in 8. razredu bi morali znati razložiti, katere bralne strategije so bile zanje pri premagovanju posameznih težav najbolj uporabne, in si sestaviti svoj seznam ciljev za nadaljnje razvijanje teh spretnosti.

Napotki za uporabo metakognitivnih zmožnosti v drugih kurikulumih so širši in bolj teoretični. Na primer, končni cilji branja ob zaključku nižjega sekundarnega izobraževanja v Belgiji (flamski skupnosti) vključujejo napotke za učence, da načrtujejo, udeležujejo in evalvirajo svoje bralne naloge. Kurikulum za angleščino v Walesu navaja razvijanje učenčevih bralnih spretnosti, tako da bodo postali „preiščujoči bralci“. V norveškem kurikulumu za obvezno izobraževanje je posebej poudarjeno, da mora biti – ko se učenci razvijajo kot bralci in pisci – pozornost usmerjena na njihovo lastno razumevanje. V finskem osrednjem kurikulumu je med cilji določeno, da je treba učence od 3. do 5. razreda obveznega izobraževanja navajati na to, da sami sebe kot bralce opazujejo in ocenjujejo. Med cilji sekundarnega izobraževanja na Nizozemskem pa so učenčeve metakognitivne zmožnosti navedene v povezavi s splošnimi jezikovnimi kompetencami in ne samo s posebnimi bralnimi zmožnostmi.

1.2.5 Udejstvovanje pri branju

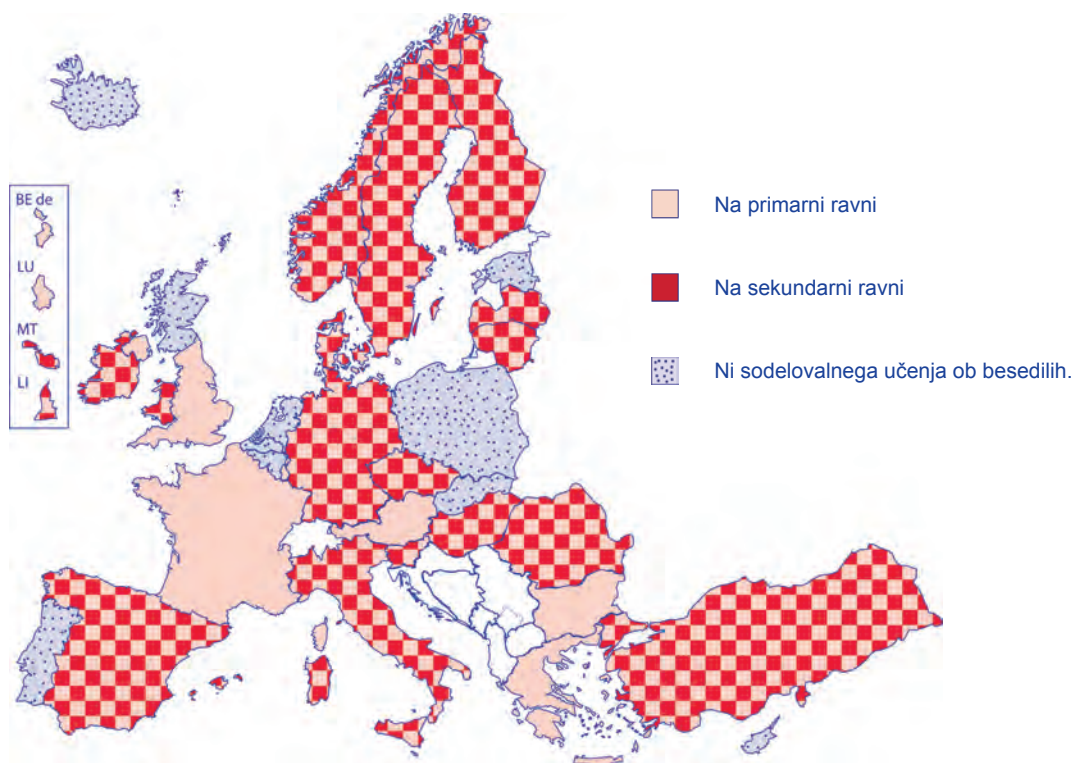
Razvijanje močnega interesa za branje značilno pripomore k pridobivanju bralnih spretnosti (glej poglavje 1.1). Še več, dobro razvite bralne spretnosti so bistvene za uspeh učencev v šoli in njihovo poznejše odraslo življenje v družbi znanja. Pomembno je čim zgodnejše uveljavljanje učenčevih interesov za branje. Tako vsi kurikulumi za primarno in nižjo sekundarno raven omenjajo pomembnost spodbujanja učenčevega interesa za branje in uživanja v branju. V avstrijskem kurikulumu je določeno, naj veselje pri branju vodi pouk že od začetka izobraževanja, v finskem, naj se učenčev pozitiven odnos do branja ohranja ves čas.

Za doseganje tega cilja so različne poti: sodelovalno učenje ob besedilu, ponudba različnih bralnih materialov, možnost, da učenci berejo, kar jih zabava, obiskovanje krajev ali ljudi, ki cenijo knjige; to so nekatere izmed najpomembnejših metod, priporočene v literaturi in kurikulumih po Evropi.

Sodelovalno učenje ob besedilih pomeni, da učenci ob pisnem besedilu vzajemno sodelujejo drug z drugim in s skupinskim delom oblikujejo interpretacije in pomene (Biancarosa in Snow 2006, str. 17). Taka pot je lahko resnično dobra za spodbujanje bralne dejavnosti, posebno pri šibkih bralcih (glej poglavje 1.1).

Smernice za sodelovalno učenje pri branju besedil so vsebovane v kurikulumih za primarno izobraževanje v 26 izobraževalnih sistemih. Zajemajo vsa obdobja ali leta šolanja na primarni ravni, razen v Belgiji (nemško govoreči skupnosti), Franciji in Avstriji, kjer za prvo obdobje takih napotkov ni. V kurikulumih za nižjo sekundarno raven sodelovalno učenje ob besedilih omenja 18 izobraževalnih sistemov .

◆ ◆ ◆ Slika 1.5: Sodelovalno učenje ob besedilih, določeno v uradnih smernicah, primarno in nižje sekundarno izobraževanje, 2009/10



Vir: Eurydice

Pojasnilo

Sodelovalno učenje ob besedilih pomeni, da učenci ob pisnem besedilu vzajemno sodelujejo drug z drugim in s skupinskim delom oblikujejo interpretacije in pomene (Biancarosa in Snow 2006, str. 17).

Posebni pojasnili

Luksemburg: Nacionalna enota Eurydice podatkov ni pregledala.

Romunija: Za nižje sekundarno izobraževanje so bile upoštevane samo smernice, ki se nanašajo na prve štiri razrede *Gimnaziu* (10–14-letni učenci).



V več državah je kontinuiteta med dvema ravnema izobraževanja ohranjena; če je ta način poučevanja v kurikulumu za primarno raven, se nadaljuje tudi na nižji sekundarni ravni. Samo Belgija (nemško govoreča skupnost) Bolgarija, Grčija, Francija, Luksemburg, Avstrija in Združeno kraljestvo (Anglija in Severna Irska) so izjeme.

Po podatkih PIRLS je sodelovalno učenje ob besedilih v evropskih šolah splošno razširjeno. V državah EU, ki so sodelovale v raziskavi IEA, je približno 71 % učencev četrtega razreda vsak teden dobilo nalogo, naj se „drug z drugim pogovarjajo o tem, kar so prebrali“. Tako Mullis in sod. (2007, str. 224) navajajo, da je 80 % učencev in več najmanj enkrat tedensko vključenih v sodelovalno učenje ob besedilih v Bolgariji, Nemčiji, Latviji, Litvi, Luksemburgu, Avstriji, Romuniji in v Združenem kraljestvu (Angliji). Nasprotno pa je v Belgiji (francoski skupnosti), na Švedskem, Islandiji in Norveškem tako nalogo dobilo le 40 % učencev ali manj.

Učence lahko spodbudimo, da berejo ista besedila in nato skupaj z vrstniki obravnavajo svoje bralne izkušnje; sodelovalnemu učenju ob besedilih lahko sledi tudi individualno in samostojno branje. Irski kurikulum na primer določa, naj bodo učenci zmožni priporočiti knjige drugim in dobiti priporočila od drugih. Tudi kurikulumi Danske, Irske, Italije Luksemburga in Švedske navajajo, naj učenci delajo skupaj ob istih besedilih. Na Finskem in Švedskem se učiteljem svetuje, naj učence čimprej vključijo v pogovore o skupnih izkušnjah pri branju in posebnih značilnostih literature. V danskem kurikulumu je navedeno, da je delo s skupnimi besedili pomembno, ker pri učencih spodbudi radovednost.

V literaturi je navedeno, da imajo učenci od sodelovalnega učenja ob besedilih pomembne kognitivne koristi. Raznovrstno vzajemno sodelovanje med učenci spodbuja njihov kognitivni razvoj, kar poveča njihove učne zmogljivosti: ne le pri branju, tudi na vseh drugih kurikularnih področjih (Baker in Wigfield (1999); Guthrie in Wigfield (2000)). Branje je pomembno zato, da učenec postane kompetenten bralec, saj, po drugi strani, pripomore pri pridobivanju bralnih spretnosti. Da naj bi prav na ta način sklenjen krog pripomogel k usposabljanju za branje, je nedvoumno razvidno iz kurikuluma Združenega kraljestva (Anglije): „samozavestno in samostojno branje spodbuja učenčev interes in uživanje ob branju”. Z drugimi besedami, interes za branje pripomore pri pridobivanju bralnih spretnosti, in nasprotno, odlične bralne spretnosti pomagajo spodbuditi učenčev interes.

Evropski kurikulumi za spodbujanje branja izrecno navajajo tudi druge načine. Na Irskem, na primer, učence spodbujajo, da izrazijo svoje nagnjenje do posameznih žanrov ali avtorjev. Na Cipru kurikulum od 1. šolskega leta naprej namenja učencem nekaj časa, da svobodno berejo knjige, ki jih želijo. V šole vabijo avtorje, katerih dela otroci radi berejo, kot je omenjeno v irskem kurikulumu, ali obiskujejo kraje, kjer cenijo knjige, npr. knjižnice, kar navajajo v španskem in luksemburškem kurikulumu; oboje lahko izboljša učenčev interes za branje. Na Cipru je kot zgled šolskih dejavnosti, ki lahko pripomorejo k udeleževanju pri branju, omenjeno bralno tekmovanje.

Čeprav se priporoča uporaba različnih bralnih materialov, se v kurikulumih posameznih držav kaže tudi skrb, kako pri učencih spodbuditi pozitiven odnos do književnosti. Tako je v Italiji, poleg iskanja odgovorov na pomembna vprašanja, prvi cilj branja oblikovanje estetskega užitka ob književnih delih.

Devet evropskih kurikulumov (na Danskem, v Estoniji, Franciji, Latviji, Litvi, na Malti, Poljskem, Portugalskem in v Združenem kraljestvu (Angliji)) ponuja seznam knjig ali avtorjev, ki bi jih lahko učenci prebrali. Seznam je namenjen za primarno in nižjo sekundarno raven, razen v Litvi in Združenem kraljestvu, kjer velja le za nižjo sekundarno raven. V Franciji, na primer, ministrstvo za učence 3., 4. in 5. razreda primarnih šol objavi 350 naslovov mladinske književnosti. Na Danskem in Portugalskem so predlagane knjige razporejene v različne skupine, kot knjige za branje s starši ali učitelji, kot knjige za učence, ki ne berejo redno (na Portugalskem), in tiste za samostojno branje ali razvijanje bralnih spretnosti (na Danskem).

Danski kurikulum primeroma našteva, kaj bi učenci lahko brali, poleg tega pa navaja književni kanon, sestavljen iz 15 avtorjev; kot cilj je navedeno, da mora imeti vsak otrok pred koncem obveznega izobraževanja priložnost spoznati pisatelje, ki so za dansko kulturo zelo pomembni. V Litvi je v kurikulumu za 9. in 10. šolsko leto navedeno, naj učenci preberejo tri dela litovskih klasičnih avtorjev.

Na Irskem kurikulum ne navaja seznama, daje pa veliko podrobnih napotkov o tem, kaj učenci lahko berejo; nekaj strani na primer je namenjenih poeziji in razpravljanju o različnih tipih poezije, prilagojene različnim stopnjam otrokovega razvoja v primarni šoli. Navaja tudi, kakšne vrste knjig naj bodo v šolskih knjižnicah: knjige naj bodo leposlovne in neumetnostne, prikazujejo naj moške in ženske v vodilnih vlogah, nanašajo naj se na okolje in kulturo vseh otrok šoli.

Kjer obstaja seznam knjig za branje, ti niso zaprti in se zdijo dovolj široki, da učiteljem omogočajo izbiro glede na interese in zmožnosti učencev. V večini držav tudi kurikularna priporočila usmerjajo učitelje, da uporabljajo raznovrstna umetnostna in neumetnostna besedila. Kot kaže raziskovalna literatura, je široka izbira bistvenega pomena za spodbujanje učencev in ohranjanje njihovega interesa za branje. Poleg tega načela ima pomemben vzgojno-izobraževalni pomen tudi definiranje literarnega kanona in izbor literarnih del, pomembnih za kulturo, v kateri se otroci izobražujejo; ko se učenci s temi deli seznanijo, to lahko pomaga izboljšati njihovo razumevanje družbe in kulture, v kateri živijo.

1.3 Podpora šibkim bralcem – ugotovitve iz mednarodnih raziskav

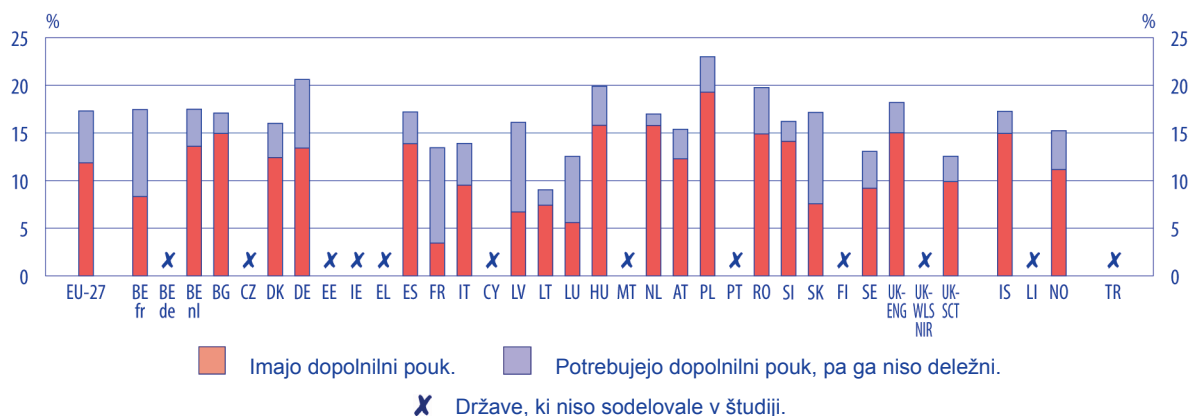
Države v kurikularnih dokumentih in drugih uradnih smernicah za poučevanje bralne pismenosti na različnih stopnjah izobraževanja priporočajo določen izbor poučevalnih metod. Kljub različnim načinom poučevanja branja, pa lahko učenci na kateri koli stopnji pri bralnem razumevanju naletijo na težave in zato, da bi izrabili vse svoje zmogljivosti, potrebujejo dodatno pomoč. To poglavje je usmerjeno na učence z bralnimi težavami in osvetljuje splošno uporabljene strategije za premagovanje teh težav. Analize temeljijo na vprašalnikih za učence in učitelje v Mednarodni raziskavi bralne pismenosti PIRLS 2006 (za več informacij o raziskavi glej poglavje Bralni dosežki: ugotovitve iz mednarodnih raziskav).

1.3.1 Dopolnilni pouk za učence⁽¹³⁾

Vsi evropski izobraževalni sistemi za šibke bralce ponujajo nekaj oblik dopolnilnega pouka. Kot je prikazano na sliki 1.6, je bil leta 2006 delež učencev, ki so pomoč dobili, različen; od 3 % v Franciji do 19 % na Poljskem. Vendar so učitelji iz vseh držav, ki so sodelovale v raziskavi PIRLS, poročali, da je bilo učencev, ki bi potrebovali dopolnilni pouk branja, še več. V sodelujočih evropskih državah se je dopolnilnega pouka branja udeleževalo povprečno 12 % četrtošolcev, po mnenju učiteljev pa bi tako pomoč potrebovalo 17 % učencev. Največja razlika je bila opažena v francoski skupnosti v Belgiji, Franciji, Latviji in na Slovaškem, kjer bi po mnenju učiteljev dopolnilni pouk potrebovalo še 9 % do 10 % učencev.

⁽¹³⁾ Pri obravnavi rezultatov je zaradi skladnosti s terminologijo v PIRLS uporabljen izraz „dopolnilni pouk“, kar je bolje kot izraz „učna pomoč“, ki je uporabljen drugje v študiji.

◆ ◆ ◆ Slika 1.6: Odstotni delež četrtošolcev, ki po mnenju učiteljev potrebujejo dopolnilni pouk, in odstotni delež učencev, ki so se ga udeležili, 2006



	EU-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
Imajo dopolnilni pouk.	11,9	8,3	13,6	15,0	12,4	13,4	13,9	3,4	9,5	6,7	7,4	5,6	15,8	15,8	12,3	19,3	14,9	14,1	7,6	9,2	15,0	9,9	14,9	11,2
Potrebujejo dopolnilni pouk, pa ga niso deležni.	5,4	9,1	3,9	2,1	3,6	7,2	3,3	10,0	4,4	9,4	1,6	6,9	4,1	1,2	3,1	3,7	4,9	2,1	9,6	3,9	3,2	2,7	2,3	4,1

Vir: IEA, podatkovna baza PIRLS 2006

Vrednosti, ki se statistično pomembno ($p < 0,05$) razlikujejo od povprečja EU, so natisnjene krepko.

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



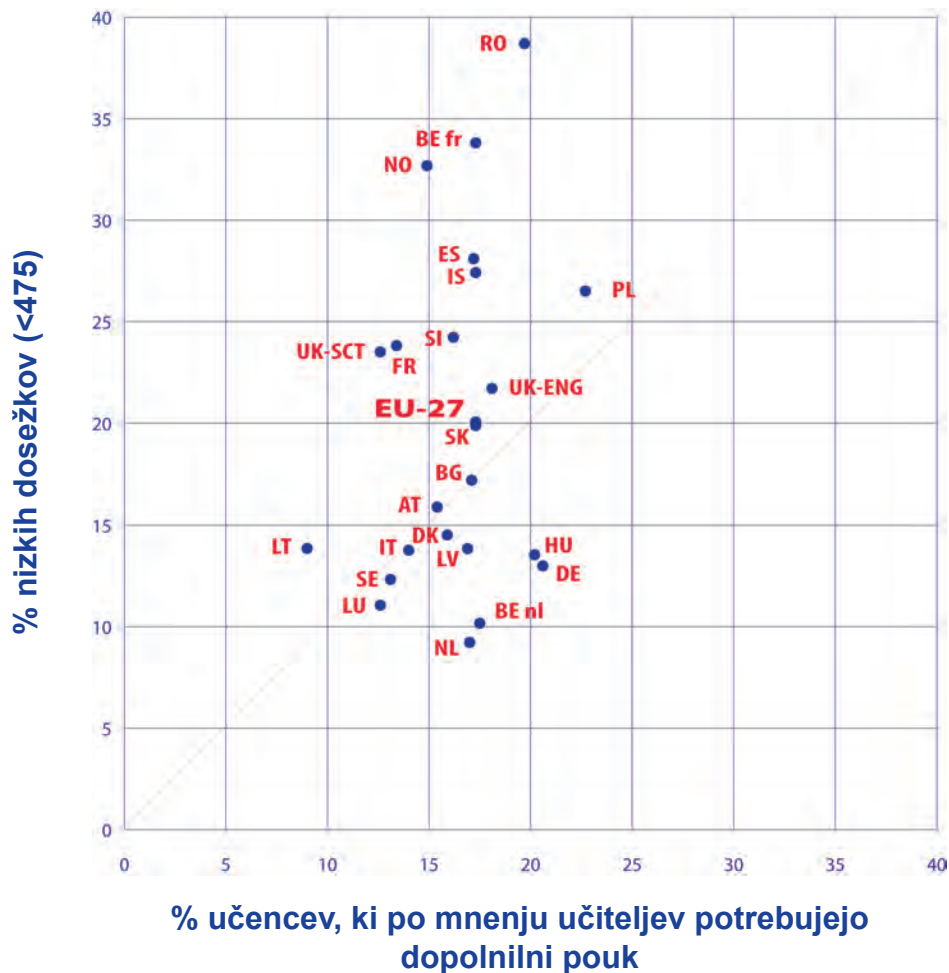
Pomembno je omeniti, da mnenja učiteljev o tem, ali učenci potrebujejo dopolnilni pouk, niso bila povsem skladna s številom šibkih bralcev na lestvici dosežkov v raziskavi PIRLS (glej sliko 4 na str. 25). Kot je prikazano na sliki 1.7 je bil razpon učiteljevih sodb o šibkih bralcih precej manjši od dejanskega. Po presoji učiteljev pomoč potrebuje je od 9 % do 22 % učencev, razpon šibkih bralcev na lestvici PIRLS pa je od 9- do 39-odstoten.

Primerjava dejanskega deleža šibkih bralcev (po definiciji v PIRLS: če je učenčev dosežek nižji, kot je srednji mednarodni primerjalni kazalnik) z deležem učencev, ki potrebujejo pomoč pri branju po mnenju učiteljev, razkrije, da so učitelji večkrat tudi podcenili število učencev, ki potrebujejo pomoč (glej sliko 1.7). Napačne napovedi učiteljev o deležu šibkih bralcev so se pokazale ob povprečnih državnih dosežkih učencev v raziskavi; v državah z večjim deležem šibkih bralcev je bila napačna ocena učiteljev o tem, koliko učencev potrebuje pomoč, izrazitejša. Na primer v Belgiji (francoski skupnosti) Romuniji in na Norveškem je bilo po podatkih iz raziskave PIRLS število šibkih bralcev dvakrat večje od tistega, ki so ga navajali učitelji. Nasprotno pa so v nekaterih državah z nižjimi deleži šibkih bralcev učitelji zaznavali, da bi pomoč potrebovalo še več učencev, kot je bilo dejansko šibkih bralcev. Take rezultate lahko delno razložimo: učitelji svojo presajo utemeljujejo z uspešnostjo v razredu, pri tem pa ne upoštevajo zunanjih objektivnih meril za ocenjevanje znanja. To kaže, da bi bilo treba za diagnosticiranje bralnih težav učencev pripraviti standardizirana orodja za preverjanje in ocenjevanje znanja.

Največja neskladnost med številom šibkih bralcev po merilih PIRLS (tisti, ki po mednarodnih primerjalnih merilih o uspešnosti niso dosegli srednje ravni) in številom učencev, ki so obiskovali dopolnilni pouk, se je pokazala v francoski skupnosti v Belgiji, Franciji, Romuniji in na Norveškem. V teh izobraževalnih sistemih je bilo po rezultatih PIRLS v povprečju od 20 % do 25 % več šibkih bralcev, kot jih je obiskovalo dopolnilni pouk. V Franciji je bilo število učencev, ki so imeli dopolnilni pouk, pomembno nižje kot v drugih evropskih izobraževalnih sistemih; samo 3 % francoskih četrtošolcev je imelo dopolnilni pouk,

približno vsak četrti učenec pa ni bil zmožen prepoznati zgodbe v književnem besedilu in rešiti naloge, npr. v informativnem besedilu poiskati informacijo, ki ni navedena na začetku besedila.

- ◆ ◆ ◆ Slika 1.7: Odstotni delež četrtošolcev, ki po mnenju učiteljev potrebujejo dopolnilni pouk, in dejanski delež šibkih bralcev, 2006



Vir: IEA, podatkovna baza PIRLS 2006

Pojasnilo

Črta prikazuje popolno korelacijo; vrednostne točke desno od črte kažejo precenjevanje učenčevih potreb po dopolnilnem pouku, vrednostne točke na levi kažejo podcenjevanje te potrebe.

Za natančen odstotni delež nizkih dosežkov glej sliko 4 (str. 25); za odstotni delež učencev, ki po mnenju učiteljev potrebujejo dodatno pomoč pri branju, glej sliko 1.6 (str. 67).



1.3.2 Podpora šibkim bralcem

Poučevalni pristopi, ki jih uporabljajo učitelji

Iz pregleda literature je razvidno, kako pomembno je, da učitelji šibkim bralcem ponudijo pomoč. V raziskavi PIRLS 2006 so v vprašalniku za učitelje različna vprašanja o tem, kaj učitelji navadno naredijo, če učenec začne pri branju nazadovati. Analizirani⁽¹⁴⁾ dejavniki razkrivajo določene vzorce, ki jih lahko razvrstimo v tri skupine:

- čakati (domnevati, da bo problem rešila večja zrelost učenca);
- dodeliti dodatno domačo nalogo;
- poskrbeti za pomoč v razredu, npr. individualizirati pouk, ponuditi ugodnejše pogoje (omogočiti, da učenec počasneje opravi naloge) in prositi za pomoč drugih učencev.

V preglednici 1 v Dodatku (Dodatek, poglavje 1.3) je evidentiran odstotek četrtošolcev, katerih učitelji poročajo o uporabi navedenih učnih pristopov. Pomembno je opozoriti, da se njihovi odgovori niso medsebojno izključevali; isti učitelj je poročal, da uporablja več različnih načinov. Ob upoštevanju navedenega to podpoglavje najprej predstavlja učiteljeve odgovore za vsako vprašanje posebej, nato pa so prikazani vzorci drugih, skupnih ukrepov.

V pregledu literature je poudarjeno, da je pomembno ponuditi pomoč takoj, ko učenec začne zaostajati pri branju. Nadalje v poročilu o oblikah pomoči beremo, da „navadno poučevanje (brez pomoči) otrok ne usposobi za premagovanje težav pri pismenosti“ (Brooks 2007, str. 31). Zgodnja in pravočasna pomoč pa težave pri razvijanju bralnih zmožnosti lahko prepreči. Kot je bilo omenjeno, je imel približno vsak tretji učenec četrtega razreda učitelja, ki je nameraval počakati, da se bo šibko znanje branja z zrelostjo izboljšalo; tak odnos je bil še bolj običajen v Belgiji (francoski skupnosti), Italiji, Latviji, Luksemburgu in Avstriji. Latvija z 91 % učencev, katerih učitelji so poročali, da čakajo na učenčevo samoizboljšanje, izstopa izmed drugih evropskih izobraževalnih sistemov.

Pri dodatnih domačih nalogah je razlika med evropskimi izobraževalnimi sistemi zelo velika, razpon je od 23 % v Franciji do 97 % v Bolgariji. Dodatne domače naloge za učence z bralnimi težavami so lahko učinkovita strategija, če starši podpirajo svoje otroke in jim pri nalogah pomagajo. Če pa imajo šibki bralci manj izobražene starše in manj ugodno domače okolje, učinkovite podpore ne morejo pričakovati. Programi družinske pismenosti in partnersko sodelovanje s starši so v teh primerih, kot je prikazano v 3. poglavju (Promocija branja zunaj šole), lahko pomemben del podpore.

V zvezi s tretjim ukrepom – možnostjo pomoči v razredu – so se učitelji največkrat odločili za individualno delo z učenci, ki so pri branju zaostajali. V sodelujočih izobraževalnih sistemih je bilo povprečno 86 % učencev, katerih učitelji so nekaj časa namenili individualnemu poučevanju šibkih bralcev, razpon je od 72 do 99 %. Malo manj pogosta metoda je bila uporaba enakih bralnih materialov za učence z različno ravno znanja, pri kateri pa je učencem dovoljeno, da delajo z različno hitrostjo; približno 64 % evropskih

⁽¹⁴⁾ Izračuni Eurydice.

učencev je imelo učitelje, ki so se odločili za ta način dela. Zanimivo pa je, da so se zanjo redko odločili v nekaterih državah z višjimi deleži šibkih bralcev, npr. v Združenem kraljestvu in na Norveškem. Učitelji v teh državah za učence z različnimi ravnmi bralnih zmožnosti raje uporabljajo različne materiale⁽¹⁵⁾. Da v razredu šibkim bralcem pri branju pomagajo drugi učenci, so poročali učitelji približno 60 % četrtošolcev; predvsem nordijske države pa so poročale, da učitelji to metodo uporabljajo zelo redko.

Dodatno učno osebje

Kot je navedeno v pregledu literature, med metode za odpravljanje bralnih težav spada tudi pomoč dodatnega osebja za intenziven individualni pouk ali v pouk majhnih skupinah. V raziskavi PIRLS 2006 je bilo nekaj podrobnih vprašanj o tem, koliko take pomoči je na voljo. Slika 1.8 prikazuje učiteljeve odgovore na vprašanje „Ali je vam in otrokom v razredu, ki imajo pri branju težave, na voljo naslednja pomoč?“

- Na voljo je <strokovnjak za poučevanje branja>, ki dela s temi učenci v mojem razredu.
- Na voljo je <strokovnjak za poučevanje branja>, ki dela z otrokom v drugem prostoru.
- Na voljo so dodatni učitelj ali drugi odrasli, ki delajo s temi učenci v mojem razredu.
- Na voljo so drugi strokovni delavci (npr. specialist za učenje, logoped), ki delajo s temi učenci v mojem razredu.

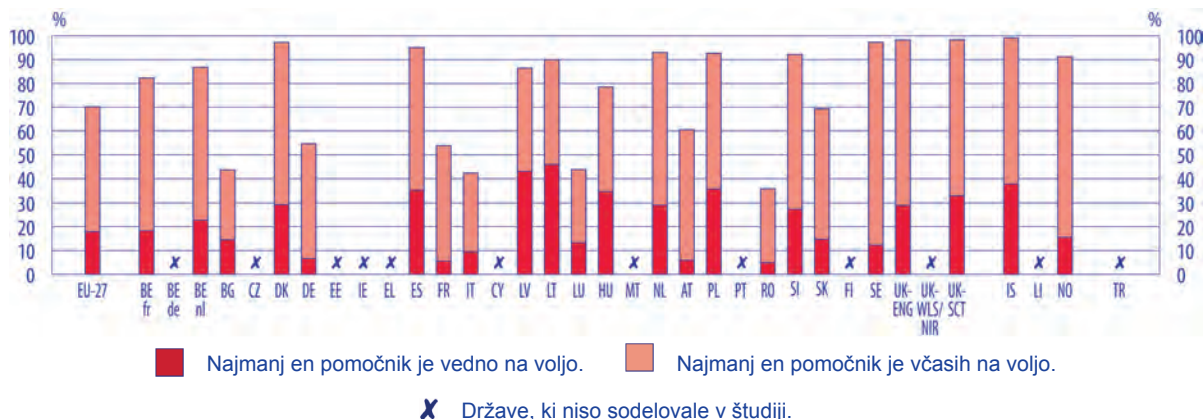
Da bi prikazali splošno razpoložljivost te pomoči, so bili odgovori „vedno“, „včasih“ in „nikoli“ razvrščeni v tri skupine: „pomoč najmanj ene osebe je vedno na voljo“, „pomoč najmanj ene osebe je na voljo včasih“ in „ni pomočnika“. Poimenovanja v oklepaju <> veljajo za posamezno državo, zato je pri primerjanju potrebna previdnost.

Kot kaže slika 1.8 o evidentiranih možnostih pomoči, je bila ta vedno na voljo za samo 18 % evropskih četrtošolcev. Najmanj ena dodatna oseba za pomoč je bila včasih na voljo za približno 52 % učencev. Pomembno pa je omeniti, da je všteta tudi pomoč zunaj razreda in celo zunaj šole, pa tudi pomoč učitelja pomočnika, ki morda ni ustrezno usposobljen za branje ali odpravljanje bralnih težav.

V Španiji, Združenem kraljestvu in več nordijskih državah (na Danskem, Švedskem in Islandiji) imajo po poročanju učiteljev skoraj vsi učenci dostop do najmanj ene dodatne osebe za pomoč. Na drugi strani so države, kjer več kot polovica učencev nikoli nima dostopa do navedenih oblik pomoči; tako je v Bolgariji, Italiji, Luksemburgu in Romuniji.

⁽¹⁵⁾ Odgovor „Za učence, ki so na različnih bralnih ravneh, uporabljam različne materiale“ na sliki 1 ni prikazan, ker močno negativno korelira z „Uporabljam enake materiale za učence na različnih bralnih ravneh, toda učenci delajo z različno hitrostjo“.

◆ ◆ ◆ Slika 1.8: Pogostost razpoložljive pomoči pri branju za učence 4. razreda, 2006



	EU-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU
Najmanj en pomočnik je vedno na voljo	18,0	18,3	22,8	14,6	29,4	6,7	35,5	5,6	9,6	43,1	45,9	13,3
Najmanj en pomočnik je na voljo včasih	52,2	64,1	64,1	29,1	67,9	48,0	59,6	48,3	32,8	43,4	44,2	30,6
	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
Najmanj en pomočnik je vedno na voljo	34,8	29,1	5,9	35,9	4,9	27,3	14,8	12,3	29,0	33,0	38,0	15,6
Najmanj en pomočnik je na voljo včasih	43,7	63,9	54,6	56,8	31,0	64,9	54,6	85,1	69,3	65,3	61,1	75,7

Vir: IEA, podatkovna baza PIRLS 2006

Pojasnila

Na sliki so povzeti odgovori učiteljev na vprašanje: „Ali imate pri delu z učenci z bralnimi težavami na voljo naslednje oblike pomoči?“

- za delo s temi učenci je v razredu na voljo <specialist za branje>
- za delo s temi učenci je na voljo <specialist za branje> pri <dopolnilnem pouku branja>
- za delo s temi učenci je v razredu na voljo učitelj pomočnik ali druga odrasla oseba
- za delo s temi učenci so na voljo drugi strokovnjaki (tj. specialist za učenje, logoped)

Vrednosti, označene kot manjkajoče, pomenijo, da ni bilo odgovora na nobeno vprašanje (skupaj 1.22 %).

Vrednosti, ki so statistično pomembno ($p < .05$) različne od povprečja EU, so natisnjene krepko.

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



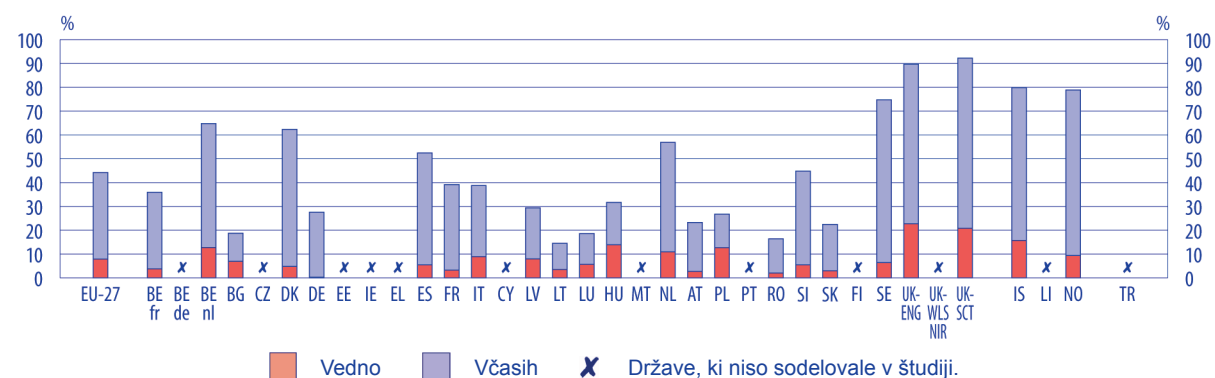
Kot je razvidno iz poročila o raziskavi, za učence, ki se spoprijemajo z bralnimi težavami, nista pomembni samo razpoložljivost in pogostost pomoči, ampak je pomembna tudi vrsta dodatne pomoči. Dobro izobraženi specialisti za branje, ki delajo neposredno z učenci z bralnimi težavami, so za ustrezno podporo najpomembnejši (Snow, Burns in Griffin 1998). V povprečju je v sodelujočih državah EU specialist za branje na voljo za približno polovico učencev (48 %) v četrtem razredu⁽¹⁶⁾. Na Danskem, v Španiji, na Nizozemskem, Švedskem, v Združenem kraljestvu (Angliji) in Islandiji je bil najmanj včasih na voljo za več kot 80 % četrtošolcev (glej Mullis in sod. 2007, str. 193). Drugi specialisti (npr. specialist za učenje ali logoped) so bili v sodelujočih državah EU-27⁽¹⁷⁾ vedno ali včasih na voljo za 40 % učencev. 80 % učencev ali več je imelo dostop do te vrste specialistov v Latviji, Litvi, na Poljskem in v Združenem kraljestvu (na Škotskem) (Mullis in sod. 2007, str. 193).

⁽¹⁶⁾ Izračun Eurydice.

⁽¹⁷⁾ Izračun Eurydice.

Podpora je dostopnejša, če je na voljo v razredu ali v učenčevi šoli. V raziskavi PIRLS so bile zbrane informacije o tem, ali so bili < specialist za branje >, učitelj pomočnik ali druga odrasla oseba za delo s šibkimi bralci na voljo v razredu. Učiteljevi odgovori so povzeti na sliki 1.9. Pomočnik, ki je skupaj z učiteljem delal v razredu, je bil najmanj včasih na voljo za približno 44 % učencev v EU. Ta oblika pomoči je bila najpogosteje na voljo v nordijskih državah in Združenem kraljestvu, v srednje- in vzhodnoevropskih državah pa manjkrat. Večkrat pa so bili za pomoč v razredu zagotovljeni učitelji pomočniki ali druge ne-specializirane odrasle osebe. Bralni specialist je bil za delo v razredu najmanj včasih razpoložljiv samo za 25 % učencev četrtega razreda.

◆ ◆ ◆ Slika 1.9: Razpoložljivost pomočnika v razredu za četrtošolce, 2006



	EU-27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Vedno	7,9	3,8	12,7	7,0	4,8	0,3	5,5	3,3	8,9	7,9	3,5	5,7	13,9	11,0	2,7	12,7	2,1	5,4	3,0	6,4	22,7	20,8	15,7	9,4				
Včasih	36,3	32,1	52,0	11,8	57,5	27,3	46,9	35,9	29,8	21,5	11,0	13,0	17,8	46,0	20,6	14,1	14,3	39,4	19,4	68,3	67,0	71,5	64,2	69,5				

Vir: IEA, podatkovna baza PIRLS 2006

Pojasnilo

Slika povezuje učiteljeve odgovore o razpoložljivosti <bralnega specialista>, učitelja pomočnika ali druge odrasle osebe za delo s šibkimi bralci na voljo v razredu in tiste učence, ki imajo težave pri branju.

Vrednosti, označene kot manjkajoče, pomenijo, da ni bilo odgovora na nobeno vprašanje (skupaj 2,9 %).

Vrednosti, ki so statistično pomembno ($p < 0,05$) različne od povprečja EU, so natisnjene krepko.

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Modeli ukrepov za pomoč šibkim bralcem v Evropi

Ob proučevanju načinov poučevanja in razpoložljivosti dodatnega osebja za šibke bralce se je izkazalo, da je v evropskih izobraževalnih sistemih⁽¹⁸⁾ več modelov pomoči.

- V izobraževalnih sistemih, kjer je navadno na voljo **dodatno učno osebje v razredu**, je pomoč bralnega specialista, učitelja pomočnika ali druge odrasle osebe za delo s šibkimi bralci v razredu na voljo pogosteje, kot je povprečje v EU. Drugi odrasli navadno pomagata razrednemu učitelju, zato se v razredu zahteva manj pomoči od drugih učencev. Poleg tega je v tako lažje delati z različnimi bralnimi materiali za učence z različnimi bralnimi ravnmi. Ta oblika pomoči je bolj običajna v nordijskih državah (na Danskem, Švedskem, Islandiji in Norveškem) in v Združenem kraljestvu.

⁽¹⁸⁾ Pregled temelji na informacijah, analiziranih v tem poglavju. Za natančno sliko glej sliko 1 v Dodatku (poglavje 1.3), sliki 1.8 in 1.9 in mednarodno poročilo PIRLS 2006, 5.18 „Razpoložljivost/dosegljivost specialistov“ (Mullis in sod. 2007, str. 193).

- Več drugih izobraževalnih sistemov zagotavlja relativno dober dostop do **pomoči zunanjega specialista**, npr. specialista za učenje ali logopeda. Učenci v teh izobraževalnih sistemih imajo bolj pogosto učitelje, ki poročajo, da namenijo več časa za individualno branje s šibkimi bralci. Uporabljajo iste bralne materiale, učenci z različnimi bralnimi zmožnostmi pa delajo z različno dinamiko. Ta način se uporablja v več vzhodnoevropskih državah (Latviji, Litvi, na Madžarskem, Poljskem in v Sloveniji). V skladu z nekaterimi značilnostmi tega modela ravna tudi Španija.
- V več izobraževalnih sistemih, ki imajo zelo omejen dostop do pomoči dodatnega osebja, se učencem za odpravljanje bralnih težav nalagajo **dodatne domače naloge**. Tak model prevladuje v Bolgariji, Italiji, Avstriji in Romuniji. V Bolgariji in Romuniji učitelji poročajo, da s šibkimi bralci pogosto delajo tudi individualno.
- Uporaba enakih bralnih materialov, a **različen tempo**, in manj domačih nalog, kot je povprečje v EU, je, kot se zdi, običajni model v Belgiji (francoski in flamski skupnosti), Franciji, Luksemburgu in na Slovaškem. V teh izobraževalnih sistemih imajo za delo z učenci, ki zaostajajo pri branju, le redko na voljo specialista za branje.

Naslednje poglavje bolj podrobno predstavlja nacionalne politike in uveljavljene prakse za strokovno pomoč učiteljem pri odpravljanju bralnih težav pri učencih. Mogoča so manjša neskladja s podatki iz raziskave PIRLS, in sicer zaradi razlik pri uporabljenih definicijah in različnih ravneh analize (raven učenca in nacionalna raven). Upoštevati je treba tudi razlike, povezane z referenčnimi leti, saj je mogoče, da so se nacionalne politike po letu 2006 spremenile. Poleg tega v nekaterih izobraževalnih sistemih z visoko stopnjo šolske avtonomije morda niti ni usmerjevalne politike na nacionalni ravni niti ni drugih informacij, ki bi nakazovale, ali šole zaposlujejo specializirano šolsko osebje in katere vrste.

1.4 Nacionalne politike in programi za odpravljanje bralnih težav

Podatki iz mednarodnih raziskav o bralni uspešnosti učencev kažejo, da je v Evropi število šibkih bralcev zelo visoko. V tem delu poročila so analizirane nacionalne politike in prakse o učnem osebju, ki pomaga učiteljem pri ravnanju z učenci z bralnimi težavami. V naslednjem razdelku so obravnavane konkretne in učinkovite dejavnosti za premagovanje bralnih težav pri učencih.

1.4.1 Strokovna podpora kot pomoč učiteljem pri premagovanju bralnih težav učencev

Učenci z bralnimi težavami so v vseh evropskih državah upravičeni do dodatne podpore. Postopki za pridobitev dodatne pomoči za učence na primarni ravni, ki imajo težave pri branju, so v večini držav podobni. Učence, ki potrebujejo več pozornosti, najprej prepozna razredni učitelj. Prepoznavanje lahko temelji na opazovanju učenčevih dejavnosti v razredu, njegovem sodelovanju z drugimi, rezultatih pri preverjanju znanja ali pri spremljanju posameznikovega napredka pri pouku. Če učitelj težav ne more rešiti sam⁽¹⁹⁾, se lahko po pogovoru z učencem in njegovimi starši posvetuje in poišče pomoč drugih strokovnjakov.

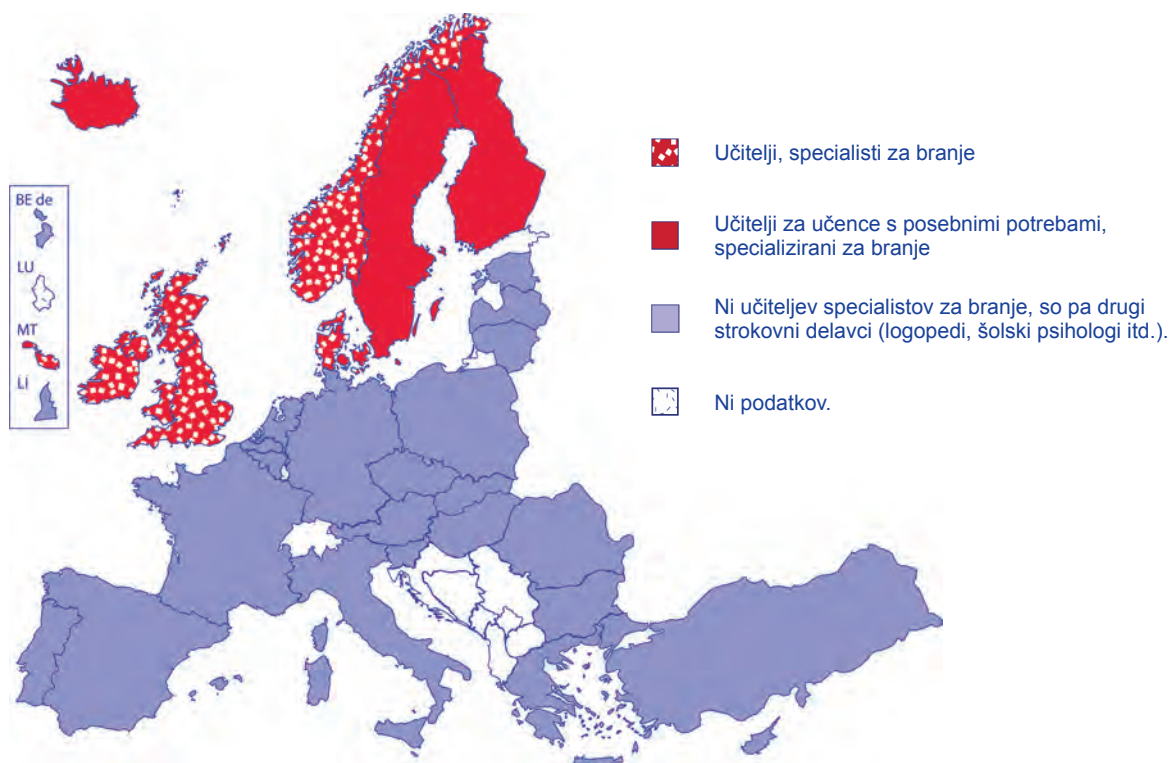
⁽¹⁹⁾ Za posamezne pristope, ki jih uporabljajo učitelji, glej razdelek 1.3.

Kot je bilo navedeno v pregledu strokovne literature o premagovanju bralnih težav (glej poglavje 1.1), lahko dobro izobražen specialist za branje z intenzivno individualno pomočjo ali pomočjo v majhni skupini zelo učinkovito pomaga učiteljem pri ravnanju s šibkimi bralci. Zato se ta del poročila osredinja na to, ali so v izobraževalnih sistemih na voljo dobro izobraženi učitelji, dodatno usposobljeni za poučevanje branja in premagovanje bralnih težav. Analizirane so nacionalne politike in prakse, države pa so razvrščene v skupine, glede na to, ali je razrednim učiteljem pri obravnavi učencev z bralnimi težavami zagotovljena pomoč učiteljev, specializiranih za branje, ali učiteljev za posebne potrebe z dodatnim strokovnim znanjem za branje na eni strani, in na drugi, ali so na voljo drugi strokovnjaki, kot so logopedi ali šolski psihologi, ki pomagajo pri nekaterih nalogah, povezanih z branjem. Analize obsegajo strokovno podporo, ki se izvaja na šoli in v razredu; strokovna pomoč za učence z bralnimi težavami zunaj šole pa v analizi ni upoštevana. Poudarek je na primarnem izobraževanju, kjer je strokovna pomoč za šibke bralce bolj običajna, sekundarno izobraževanje pa je na koncu poročila omenjeno samo na kratko.

Treba je poudariti, da so za dodelitev pomoči učencem s takimi učnimi težavami, ki zahtevajo posebne izobraževalne ukrepe, v vseh državah predvideni določeni postopki. V teh primerih so učenci diagnosticirani, dobijo uradno potrdilo in s tem pravico do prilagoditev v rednem izobraževanju ali pa so vključeni v posebno izobraževanje. Ker ukrepi, povezani s posebnim izobraževanjem, presegajo okvir te študije, v tem poglavju niso obravnavani.

V osmih državah – na Irskem, Malti, v Združenem kraljestvu in vseh petih nordijskih državah – lahko učitelji v primarnih šolah prosijo, naj jim pri delu z učenci, ki imajo bralne težave, pomaga učitelj specialist za branje. V resnici sta dva tipa učiteljev specialistov: tisti, ki so usposobljeni prav za pomoč učencem z bralnimi težavami, in tisti z izobrazbo za delo z učenci s posebnimi potrebami, dodatno usposobljeni za poučevanje branja in pomoč pri bralnih težavah (glej sliko 1.10).

◆ ◆ ◆ Slika 1.10: Specialisti za branje, ki učiteljem v primarnih šolah pomagajo pri poučevanju učencev z bralnimi težavami; uradne smernice ali splošna praksa, 2009/10



Vir: Eurydice

Pojasnilo

Slika prikazuje dosegljivost učiteljev specialistov za branje, ki razrednim učiteljem na primarni ravni pomagajo pri poučevanju učencev z bralnimi težavami. Temelji na tem, kako države to pomoč načrtujejo v uradnih dokumentih, ali na tem, kakšne so uveljavljene prakse, o katerih so poročali iz tistih držav ali pokrajin, kjer imajo šole in šolske oblasti glede podpore za učence z bralnimi težavami polno avtonomijo – Danska, Nizozemska in Združeno kraljestvo (Škotska).



Učitelji specialisti za branje so na voljo na Danskem in Norveškem. Na Danskem *Læsevejleder* pomaga in svetuje pri izbiri metod in materialov za premagovanje bralnih težav, in sicer učiteljem, staršem in učencem (za več informacij o *Læsevejleder* glej 2. poglavje, razdelek 2.3.5). Po raziskavi danskega evalvacijskega inštituta (2009) (*Danish Evaluation Institute*), ima več kot 85 % šol enega od omenjenih specialistov. Če takega specialista na šoli ni, lahko učitelji, ki potrebujejo pomoč, zanj zaprosijo na pristojni občini. Na Norveškem se razredni učitelji lahko posvetujejo z učitelji za bralno pismenost, specializiranimi za pomoč pri učenju in poučevanju branja in pisanja. Šole, ki nimajo učitelja s takim specialnim znanjem, se lahko povežejo s podporno izobraževalno skupnostjo, natančneje pedagoško-psihološko službo (*Pedagogical Psychological Service*), ki je odgovorna za nadaljnjo pomoč in svetovanje o posebni pomoči učencem.

Na Irskem in v Združenem kraljestvu (Angliji, Walesu in na Severnem Irskem) so nekateri učitelji usposobljeni za „oživljanje branja“ (*Reading Recovery teachers*). V Angliji se to izobraževanje financira iz nacionalnega programa z naslovom „Vsak otrok naj bo bralec“ (*Every Child a Reader – ECaR*), namenjenega šolam in lokalnim oblastem pri vzpostavljanju raznovrstnih pomoči; pomoč, ki jo ponuja program „Oživiti branje“ spada med najintenzivnejše (za dodatne informacije o tem glej razdelek 1.4.2). Učitelji za vnovično osvajanje branja so posebno usposobljeni strokovnjaki; izbranim otrokom pomagajo z dnevnimi polurnimi individualnimi učnimi urami, prilagojenimi njihovim potrebam. Strokovno izpopolnjevanje, namenjeno tem učiteljem, bi morale s pridom izrabiti tudi šole: za svetovanje, mentorstvo in pomoč vsem tistim na šoli, ki so odgovorni za pismenost učencev in za to, da jim tankočutno pomagajo: učiteljem, pomočnikom učiteljev in tudi staršem. Na Irskem učitelji lahko poiščejo pomoč pri organizaciji, ki ponuja pomoč in učitelje (*Learning Support and Resource Teachers*) ter usposablja za poučevanje branja in potrebe učencev z bralnimi težavami.

Na Malti razrednim učiteljem na primarni ravni za delo z učenci, ki imajo težave pri branju, pomagajo učitelji za pomoč pri pismenosti. Zanje se ne zahteva začetna specialistična izobrazba za bralno pismenost, so se pa pri nadaljnjem strokovnem izpopolnjevanju usposobili za to, da učencem pomagajo pri razvijanju ustreznih bralnih spretnosti, in za to, da pomagajo pri ustvarjanju šolskega ozračja, ki k temu pripomore. V šolskem letu 2009/10 je petnajst takih učiteljev pomagalo desetim kolegom oziroma desetim šolskim omrežjem.

V Združenem kraljestvu (na Škotskem) so učitelji za dodatno pomoč (*Additional Support Needs – ASN*) na voljo pri lokalnih oblasteh; pomagajo in poučujejo učence, ki potrebujejo dodatno pomoč pri šolskem delu, tudi pri branju. Ti učitelji si posebno strokovno izobrazbo pridobijo s kombinacijo izkušenj in nadaljnega strokovnega usposabljanja, lahko pa tudi s podiplomskim študijem. S predšolskimi institucijami in primarnimi šolami sodelujejo pri preverjanju in ocenjevanju znanja, načrtovanju in dejavnostih, primernih in prilagojenih individualnim potrebam vsakega otroka ali mladostnika.

V treh nordijskih državah – na Finskem, Švedskem in Islandiji – imajo učitelji, ki v primarni šoli pomagajo učencem z bralnimi težavami, izobrazbo za poučevanje otrok s posebnimi potrebami, dodatno pa so specializirani za branje. Na Finskem učencem s težavami prav tako pomagajo učitelji za otroke s posebnimi potrebami; za odpravljanje težav pri branju so se usposabljali že med študijem, saj je to obvezna sestavina študijskega programa. Ti učitelji pomagajo razrednim učiteljem pri različnih opravilih:

diagnosticirajo bralne zmožnosti učencev; z individualiziranimi nalogami pomagajo pri učenju; vodijo in svetujejo; sodelujejo pri organiziranju prožnih oblik pouka, npr. prožnem razvrščanju v skupine, sočasnem poučevanju itd. Na Švedskem so *Speciallärare* učitelji za poučevanje otrok s posebnimi potrebami, ki so posebej usposobljeni in imajo med drugim poglobljeno znanje o bralnih tehnikah in o učinkovitih metodah za spodbujanje in izboljšanje bralnih spretnosti učencev na zgodnji stopnji izobraževanja. Na Islandiji se službe za pomoč otrokom s posebnimi potrebami, ki jih financirajo občine, ukvarjajo tudi z učenci, ki imajo težave pri branju; pri takih težavah pomagajo tudi učiteljem. Poleg tega v Islandiji nekateri učitelji, specializirani za branje, delajo tudi na univerzah ali kot neodvisni strokovnjaki izvajajo izobraževanja za učitelje.

V veliki večini evropskih držav ni učiteljev, specializiranih za branje, ki bi lahko pomagali razrednim učiteljem pri njihovem delu z učenci, ki imajo bralne težave. V uradnih dokumentih pa je priporočeno ali pa je vsesplošna praksa, naj bo učiteljem pri nalogah, povezanih z branjem, na voljo najmanj ena vrsta „drugega“ pedagoškega osebja – logoped, šolski psiholog ali kaj podobnega. Ti lahko pomagajo pri preverjanju in ocenjevanju bralnih spretnosti učencev, individualiziranju pouka ali vodenju pouka z majhnimi skupinami učencev, med njihove naloge pa spada tudi svetovanje učiteljem in staršem pri reševanju problemov, povezanih z branjem.

V nekaterih od teh držav imajo razredni učitelji na voljo posebne učne pripomočke za delo s šibkimi bralci, npr. standardizirane teste za preverjanje in ocenjevanje znanja, diagnostične teste, posebne učbenike ali druga učna sredstva (za več primerov o posebnih učnih materialih glej poglavje 1.4.2).

Poleg prej omenjenih strokovnjakov so za delo v razredu in pomoč učencem z bralnimi težavami včasih na voljo učitelji pomočniki ali kakšna druga odrasla oseba, vendar vloga te vrste osebja ni bila podrobno analizirana (za nekatere dodatne informacije o pomočnikih učiteljev glej poglavje 1.3).

Pomembno je poudariti, da je treba v večini držav, v katerih ni učiteljev, specializiranih za branje, in tudi v nekaterih državah, kjer učitelji specialisti so, za dodelitev strokovne pomoči izpeljati določene postopke in pri tem upoštevati določena merila. Izjeme najdemo na Danskem, Finskem, Švedskem, v Združenem kraljestvu (na Škotskem) in na Islandiji, kjer je posebna pomoč za učence z bralnimi težavami brez težav dostopna v razredu. V vseh drugih državah pa postopek zahteva, da se po identifikaciji težav in začetni pomoči učitelja v nadaljnje diagnosticiranje in evalvacijo učenčevih težav pri branju vključijo drugi učitelji specialisti, kot so šolski psihologi ali logopedi. V nekaterih državah so ti strokovnjaki nameščeni v posebnih centrih za psihološko-pedagoške storitve, tj. zunaj šol. Rezultate evalvacij navadno proučita učitelj in ravnatelj šole, nato se posvetujejo s starši in ko se pridobi njihovo privoljenje, se začnejo izvajati predlagani ukrepi. Z drugimi besedami, od tedaj, ko se ugotovi, da ima učenec bralne težave, do takrat, ko se potrebni ukrepi začnejo izvajati, lahko preteče veliko časa. In dlje kot traja ta postopek, bolj je verjetno, da bo učenec pri učenju v razredu začel zaostajati – ne samo pri branju, ampak tudi pri vseh drugih šolskih predmetih, kjer je branje ključnega pomena.

Na primer: če ima bralne težave učenec v primarni šoli na Cipru, učitelj najprej napiše poročilo o učenčevih potrebah in težavah in to v sodelovanju s starši. V tej prvi fazi učencu poskuša pomagati učitelj in če ni napredka, se kot koordinator vključi ravnatelj šole. S pomočjo vseh učiteljev, ki učenca učijo, zbere vse ključne informacije o učencu ter zagotovi potrebno pomoč. Napredek učenca se spremlja in opazuje; izpolnjuje se tudi ustrezna dokumentacija. Če pri učencu ni opaznega napredka, sledi druga faza. Po najmanj dveh sestankih s starši in učitelji v dveh mesecih, šola prosi za pomoč druge strokovnjake, navadno šolske psihologe. Psiholog pride na šolo, učenca diagnosticira in pri tem tesno sodeluje z njegovim učiteljem, s starši in, če je treba, z drugimi strokovnjaki. Če ugotovi, da ima učenec res bralne težave, se opredeli kot učenec s posebnimi potrebami in napoti na okrajni odbor za specialno izobra-

ževanje in usposabljanje⁽²⁰⁾. Tu evalvacijo vodi multidisciplinarni tim, v katerem so otrokov in šolski psiholog, učitelj za poučevanje otrok s posebnimi potrebami, zdravnik, logoped in morebitni drugi potrebni specialisti. Odbor navadno prosi šolskega psihologa, učitelja specialista in učenčevega učitelja, da vsak napiše poročilo o ugotovitvah in priporočilih; na osnovi teh poročil odbor odloči, ali bo otroku dodeljena dodatna učna pomoč.

Tudi na sekundarni ravni se za učence, ki imajo še vedno bralne težave, zagotavljajo dodatni ukrepi; ki se od tistih na primarni ravni le malo razlikujejo. V skoraj vseh evropskih državah, ki imajo za primarno (ISCED 1) in nižje sekundarno izobraževanje (ISCED 2) enotno strukturo⁽²¹⁾, za pridobitev pomoči veljajo isti pogoji v celotnem obveznem šolanju. Edina razlika je v Latviji, kjer na ravni ISCED 2 šolske oblasti razrednim učiteljem ali drugim strokovnjakom za učence z bralnimi težavami ne zagotavljajo več posebnih pripomočkov, kot so učbeniki z besedili različnih težavnostnih ravni, materiali za testiranje ali delovni zvezki za razvijanje besedišča itd.

Skoraj vse druge države, tj. tiste, ki nimajo enotne strukture, poročajo, da so ukrepi pomoči za učence z bralnimi težavami na primarni in na nižji sekundarni ravni izobraževanja zelo podobni⁽²²⁾.

Ciper je edina država, ki učencem, ki imajo v sekundarnem izobraževanju še naprej težave z branjem, ponuja več pomoči. Po standardiziranem testu bralne pismenosti učence, ki imajo zelo nizke bralne dosežke, ocenijo kot nepismene in jim dodelijo pomoč: šest ur grškega jezika na teden. Vendar jim pri tem pomagajo učitelji grščine, ki niso dodatno usposobljeni za diagnosticiranje ali pomoč učencem z bralnimi težavami, lahko pa zadovoljivo in preprosto razložijo snov pri pouku grščine in ustrezno vodijo učence.

Na Irskem, v Avstriji in Združenem kraljestvu (Angliji, Walesu in na Severnem Irskem) je dodatna pomoč na sekundarni ravni zlasti usmerjena na učence s posebnimi potrebami. Poleg tega se na Irskem sekundarnim šolam dodeljuje finančna pomoč za nakup priporočenih materialov in pripomočkov, med njimi tudi diagnostičnih testov, delovnih zvezkov za jezik in pismenost, iger in računalniških programov.

1.4.2 Pobude za pomoč učencem z bralnimi težavami

Pomoč strokovnega osebja, ki je specializirano za poučevanje učencev z bralnimi težavami, ni edina oblika pomoči tem učencem. V tem razdelku je predstavljen izbor nacionalnih pobud za pomoč učencem z bralnimi težavami v šolah na primarni in nižji sekundarni ravni izobraževanja. Nacionalni strokovnjaki so bili naprošeni, naj predstavijo najmanj tri primere dobre prakse v svoji državi, nato so bile te pobude razvrščene glede na glavne cilje in aktivnosti⁽²³⁾. Seznam dobrih praks ni izčrpen; popisuje le primere, ki dajejo vpogled v pobude in ukrepe za pomoč učencem, ki imajo težave pri branju ali pa jim ta nevarnost preti, ter pobude za pospešeno razvijanje dobrih bralnih spretnosti, ki te težave lahko preprečijo.

⁽²⁰⁾ Glede na zakon 113 (1)/1999, ki zadeva izobraževanje in usposabljanje učencev s posebnimi potrebami.

⁽²¹⁾ Bolgarija, Republika Češka, Danska, Estonija, Latvija, Madžarska, Slovenija, Slovaška, Finska, Švedska, Islandija, Norveška in Turčija.

⁽²²⁾ Belgija (flamska in nemško govoreča skupnost), Grčija, Španija, Francija, Italija, Litva, Nizozemska, Poljska, Portugalska, Romunija, Združeno kraljestvo (Škotska) and Lihtenštajn.

⁽²³⁾ Celotni seznam dobrih praks je predstavljen v Dodatku.

Večina držav poroča najmanj o dveh uspešnih pobudah za pomoč učencem z bralnimi težavami. Glavni poudarki so na zgodnjem prepoznavanju problemov, zagotavljanju pomoči pri učenju, prilagajanju učnih materialov ali poglobljanju in širjenju znanja v zvezi z bralnimi težavami. Bolgarija, Estonija, Lihtenštajn in Turčija so edine države, ki niso predstavile nobenega primera dobre prakse na tem področju.

Pobude v državah, kjer učencem z bralnimi težavami navadno pomagajo učitelji specialisti za bralno pismenost (glej 1.4.1), tu niso ponovno navedene. V tem razdelku niso omenjene niti pobude za podporo učencem s takimi učnimi težavami, ki zahtevajo posebno izobraževanje, saj ta problematika presega namen te študije.

Med primeri dobre prakse za odpravljanje bralnih težav je veliko takih pobud, v katerih se učitelji **osredinjajo na zgodnje odkrivanje oziroma odpravljanje bralnih težav**, in sicer z osebni ali kolektivnimi pristopi ali pa s kombinacijo obeh. Norveški projekt zgodnjih zapiskov o jezikovnem razvoju (*Early Registration of Language Development – TRAS*) je namenjen preprečevanju težav pri branju in pisanju, in sicer s čim zgodnejšim odkrivanjem jezikovnih primanjkljajev – že na predšolski ravni. V projektu pripravljajo materiale, ki jih uporabljajo pri dinamičnem spremljanju in delu z otroki. V Nemčiji so zelo podobni tako imenovani testi z učnimi zankami (LUST-1 – *Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter Test*), ki jih uporabljajo v primarni šoli, da z njimi učitelji prepoznajo bralne težave pri posameznem učencu. V Belgiji (francoski skupnosti) vsake tri leta izvajajo zunanje preverjanje in ocenjevanje branja in pisanja (brez certifikatov o zmožnostih); namenjeno je učencem v 2. in 5. letu primarnega izobraževanja in 2. in 5. letu sekundarnega izobraževanja. Rezultati učiteljem pomagajo analizirati dosežke njihovih učencev. Na podlagi analiz se odločijo za uporabo primernih didaktičnih sredstev, ki so jih razvili prav za ta namen; tako rešujejo težave, ki so jih odkrili pri preverjanju. Med pobude za individualno pomoč učencem z bralnimi težavami spada zgled iz Avstrije (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst-) Leseunterricht*). Za individualiziranje učenja je bil določen niz meril, s katerimi se preverja učenčevo napredovanje. V začetni fazi, ta traja osem tednov, analizirajo individualne spretnosti učencev. Nato sledi program sistematičnega razvijanja branja; vodijo ga učitelji, ki so usposobljeni za poučevanje po najsodobnejših učnih metodah in so seznanjeni z ugotovitvami iz raziskav o dosežkih pri temeljnih bralnih spretnostih. Učence redno testirajo, da ugotovijo njihov napredek, in tistim, ki niso dovolj uspešni, individualno pomagajo, dokler jim ne uspe napredovati. Tudi v Franciji za učence, za katere se izkaže, da ob koncu izobraževalnega obdobja pri temeljnem znanju in spretnostih ter pri branju niso bili uspešni, pripravijo individualni program (*Programme personnalisé de réussite éducative*); vsebuje metode za razvijanje tistih spretnosti, pri katerih so se pokazali primanjkljaji. Program izvede pedagoško osebje na šoli.

Preostale pobude namenjajo pozornost izboljšanju drugih učenčevih spretnosti, npr. vzajemnemu sodelovanju in prenosu znanja med učenci (za več informacij o sodelovalnem učenju glej razdelek 1.1) Na Irskem program branja v dvojicah (*Paired reading*) predvideva skupno branje šibkega bralca z drugim učencem. Izkazalo se je, da je tako branje zelo uspešno (*Department of Education and Skills 2009*), in sicer za oba, za šibkega bralca in za tistega, ki bere z njim; obema se izboljšata samozavest in bralne spretnosti. Na Češkem v nekaterih šolah na primarni in nižji sekundarni ravni poznajo bralne delavnice. Vodijo jih učitelji, ki so opravili mednarodni nevladni program branja in pisanja za kritično mišljenje (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*). V delavnicah učence, tudi tiste, ki imajo bralne težave, usposablja, da skupaj berejo in se pogovarjajo o tem, kar so prebrali. V Sloveniji so izpeljali program za učence z bralnimi težavami v eni izmed osnovnih šol v Ljubljani (na Osnovni šoli Dravlje); po tem programu učenci spoznavajo nove besede in si izboljšujejo bralno razumevanje z uporabo različnih besednih iger.

V Združenem kraljestvu (Angliji)⁽²⁴⁾ s projektom nacionalnih strategij pomoči po korakih (*National Strategies Waves of Intervention*) vpeljujejo različne učne načine za odpravljanje zgodnjih težav s pismenostjo. Mednje spadajo: učni načini, primerni za vse učence, na primer sistematično učenje povezovanja glas-črka; delo z učenci, ki jim do pričakovanih nacionalnih dosežkov manjka čisto malo, npr. delo v majhnih skupinah ali delo z individualno pomočjo; intenzivna pomoč, kot je „Oživiti branje” za učence z dolgotrajnimi bralnimi težavami. Ministrstvo za otroke, šole in družine (*Department for Children, Schools and Families*) lokalnim oblastem in šolam pri zagotavljanju podpore pomaga z nacionalnim programom „Vsak otrok naj bo bralec”. Ta program je namenjen za dodatno pomoč pet- in šestletnikom, in sicer tistim, katerih raven zmožnosti spada med najnižjih dvajset odstotkov na nacionalni ravni (program ni na voljo učencem na vseh šolah), predvsem pa tistim, ki „Oživitev branja” potrebujejo zato, ker so se uvrstili med 5 % učencev z najslabšimi bralnimi dosežki.

Nekatere pobude v Evropi največ pozornosti namenjajo **učnim materialom za učence z bralnimi težavami**. V Združenem kraljestvu (na Škotskem) so pripravili pilotni projekt za aktivno pismenost (*Active Literacy Pilot*). Projekt je sestavni del večjega projekta *North Lanarkshire Council Literacy Project*, s katerim naj bi pripomogli k višji ravni pismenosti za vse, napredek pa bi omogočili predvsem tistim učencem, ki imajo pri razvijanju bralnih spretnosti težave že zelo zgodaj. V projektu so pripravili paket materialov, ki vsebujejo zelo jasno metodologijo in strategije za učitelje in učence. Zgled za rabo IKT-učnih materialov ponuja Avstrija s programom branja ob računalniku za šibke bralce; izvajajo ga na nižji sekundarni ravni, sočasno z rednimi učnimi urami; učenci za približno petnajst minut zapustijo razred za dnevno učenje z računalniškim programom. Ta program se je izkazal kot učinkovito dodatno orodje, hkrati pa je za učence zanimiv; učinkovit je predvsem v času, ko so temeljne bralne spretnosti učencev že usvojene in se ne poučujejo več.

Nazadnje je treba med primere dobre prakse za pomoč učencem z bralnimi težavami uvrstiti tudi pobude, katerih cilj je širjenje vedenja o bralnih težavah. Na Švedskem je nacionalna agencija za izobraževanje (*Swedish National Agency for Education*) pripravila spletno stran z idejami iz projekta za učenje branja in poučevanja šibkih bralcev⁽²⁵⁾. Spletna stran je prijazna in za zainteresirane učitelje lahko dostopna. Portugalska pobuda „Nacionalni načrt za poučevanje portugalščine” je namenjena izboljšanju poučevanja portugalščine v primarni šoli, posebno poučevanju bralnega razumevanja ter govornega in pisnega sporazumevanja. Za udeležbo v programu je izbran po en učitelj z vsake šole; izbrani učitelj se eno leto usposablja na visokošolski instituciji, v naslednjem letu pa pridobljeno znanje širi naprej: na podoben način, kot se je sam usposabljal, usposablja skupino učiteljev s šole.

Na Nizozemskem se ena od pobud imenuje „Nagrada dr. Mommerja”; izboljšala naj bi prakso poučevanja. Nagrada se dodeljuje šolam z odličnimi rezultati pri branju in poučevanju jezika in je izziv za druge šole, ki želijo izboljšati kakovost poučevanja. S podobno nagrado v Španiji, imenuje se „Nacionalna nagrada za raziskovalne in pedagoške inovacije” nagrajujejo projekte različnih vsebin, tudi tiste za odpravljanje bralnih težav.

⁽²⁴⁾ Vir podatkov za informacije je šolsko leto 2009/10 do 31. marca 2010.

⁽²⁵⁾ Glej <http://www.skolverket.se>.

Sklepi

Rezultati večletnih raziskav o bralni pismenosti kažejo, kako si otroci in mladostniki razvijajo svoje bralne spretnosti, in razkrivajo, kateri načini poučevanja so za to najučinkovitejši. Iz analiz uradnih smernic (osrednjih kurikulumov) o bralni pismenosti je mogoče razbrati, da so v njih v večini držav upoštevane priporočene prakse iz ustrezne strokovne literature, torej tiste, ki so najučinkovitejše in učencem omogočajo, da postanejo uspešni bralci.

Za pridobivanje načrtovanih bralnih spretnosti je pri majhnih otrocih zelo pomembno razvijanje govornega jezika. Raziskava kaže, da je – pred kakršnim koli sistematičnim poučevanjem branja – za poznejše učenje pomembno zgodnje spodbujanje fonološkega in fonemskega zavedanja. Zato učne cilje ali učne vsebine, povezane s temi značilnostmi porajajoče se pismenosti, v večini evropskih držav vsebujejo že osrednji kurikulumi za predšolsko raven. Čedalje večji poudarek zgodnjim bralnim spretnostim je razviden tudi iz podatkov o nedavnih reformah v petih evropskih državah.

Pomembno vlogo ima tudi poučevanje povezave glas-črka. V ugotovitvah iz raziskav je poudarjeno, naj bo to poučevanje sistematično; zato je priporočeno v večini evropskih osrednjih kurikulumov. Učenje branja v jezikih z zapletenim pravopisom in zlogovno zgradbo kaže, da učenci za dobro poznavanje črkovno-glasovnega ključa potrebujejo več časa kot učenci, ki se učijo branja v jezikih z doslednimi pravopisnimi pravili. V vseh državah, kjer se učenci učijo branja v jezikih z zapletenim pravopisom in zlogovno zgradbo (na Danskem, Irskem, v Franciji, na Portugalskem in v Združenem kraljestvu), uradne smernice priporočajo, naj pouk povezave glas-črka kontinuirano poteka skozi celo primarno izobraževanje.

Vse države učne cilje za bralno razumevanje določajo za primarno in nižje sekundarno izobraževanje. Opazno je, da so pri tem upoštevana obsežna priporočila iz raziskav, npr. o poučevanju strategij za bralno razumevanja pri vseh starostih. Priporočila poudarjajo pomen seznanjanja učencev z nizom strategij, ki naj bi jih učenci znali uporabljati, kadar poskušajo besedilo razumeti in si ga zapomniti. Uradne smernice pa kažejo, da je ta praksa manj razširjena, saj samo v približno eni tretjini držav učiteljem na primarni ravni priporočajo ali od njih zahtevajo, da učence seznanijo s petimi ali šestimi najpomembnejšimi strategijami za boljše razumevanje. Raziskava PIRLS 2006 je pokazala tudi to, da se učitelji v praksi pri poučevanju bralnega razumevanja najbolj zanesejo na strategije povzemanja oziroma obnavljanja besedil.

Za nižjo sekundarno raven uradne smernice še naprej priporočajo uporabo več pomembnih strategij v petih državah ali pokrajinah, v številnih državah pa jim na nižji sekundarni ravni dajejo malo manj poudarka kot na primarni. Posamezne izmed strategij se na sekundarni ravni še manj pogosto uporabljajo (npr. uporaba prejšnjega znanja, opazovanje lastnega razumevanja ali vizualne predstavitve); enako velja za metakognitivne razsežnosti bralnega razumevanja (npr. proučevanje in premišljevanje o svojih bralnih postopkih). Vendar so samoopazovanje razumevanja in metakognitivne razsežnosti pri oblikovanju samostojnih in dobro usposobljenih bralcev še kako pomembne. Čeprav ni neposredne povezave med vsebino kurikularnih dokumentov in učnimi načrti, pa čedalje manjša pozornost, namenjena poučevanju bralnih strategij, odpira nekaj vprašanj.

Podatki o šolskih praksah kažejo, da nekatere široko sprejete strategije za bralno razumevanje učitelji uporabljajo, čeprav te niso omenjene v nacionalnih kurikulumih. Če pa se učitelji v začetnem izobraževanju niso ustrezno usposabljali za uporabo specifičnih učnih metod, jim prav napotki v nacionalnih kurikularnih dokumentih lahko pomagajo, da usmerijo pozornost na te pomembne elemente bralnega pouka. Kadar niti teh ni, se morajo učitelji usposobiti za uporabo primernih učnih metod na seminarjih, v razpravah s kolegi ali si sami poiskati potrebne informacije; v takih okoliščinah je za izbiro najprimer-

nejšega načina poučevanja učitelj odgovoren povsem sam, rezultati pa so močno odvisni od njegovih osebnih kompetenc in iznajdljivosti.

Raziskava nakazuje, da k pridobivanju bralnih zmožnosti zelo pripomore vključenost v branje; za spodbujanje učencev je veliko različnih metod. Sodelovalno učenje ob besedilu, ponudba različnih bralnih materialov, možnost, da učenci berejo, kar si želijo, obiskovanje krajev, kjer ljudje cenijo knjige, so nekatere izmed najbolj značilnih metod, priporočenih tako v literaturi kot osrednjih kurikulumih.

V šestindvajsetih državah ali pokrajinah kurikulumi za primarno raven, v osemnajstih pa za nižjo sekundarno raven vsebujejo smernice o sodelovalnem učenju pri branju. Večina priporoča tudi, naj učitelji uporabljajo različne bralne materiale. V devetih izmed teh držav je kurikulumu dodan seznam književnih del ali avtorjev, ki naj bi jih učenci brali. Ti sezname pa niso zaprti in izbira za učitelje se zdi dovolj velika, da izberejo knjige skladno z zmožnostmi in nagnjenostmi učencev. Danski kurikulum poleg tega navaja literarni kanon 15 avtorjev, pomembnih za dansko kulturo, s katerimi naj bi se do konca obveznega izobraževanja seznanili vsi učenci.

Iz raziskav je razvidno tudi, da med pomembne elemente poučevanja spada preverjanje in ocenjevanje znanja, saj učiteljem (in učencem) daje pomembne informacije o učenčevih močnih in šibkih področjih, prav tako o njihovem napredku pri doseganju opredeljenih učnih ciljev. Samo v šestih državah ali pokrajinah pa uradne smernice vsebujejo tudi lestvice dosežkov, ki pomagajo učiteljem pri preverjanju in ocenjevanju učenčevega znanja. Uporabne so tudi za merjenje odgovornosti, saj pomagajo, da so izidi učnega procesa jasnejši in bolj vidni.

Ugotovitve iz raziskave močno poudarjajo uspešne strategije in prakse za odpravljanje bralnih težav, kurikulumi pa jih le redko navajajo. Največkrat je posameznemu razrednemu učitelju prepuščeno, ali bo šibkim bralcem ponudil pomoč in katere vrste. Le v malo evropskih državah imajo strokovno osebje, specializirano za bralno pismenost, ki učiteljem lahko pomaga pri ravnanju z učenci s težavami pri branju. Samo na Irskem, Malti, v Združenem kraljestvu in v vseh petih nordijskih državah lahko učitelji primarnih šol zahtevajo, da jim v razredu pomaga učitelj, specialist za branje.

V mnogih državah pri odpravljanju bralnih težav učitelju pomagajo logopedi, šolski psihologi in drugi podobni strokovnjaki, včasih v razredu, pogosteje pa zunaj razreda in šole. Po podatkih iz raziskave PIRLS 2006 je bila pomoč osebe, ki dela ob učitelju v razredu, na voljo „najmanj včasih“ za približno 44 % učencev v EU. Vendar so v to število všteti tudi pomočniki učiteljev ali druge odrasle osebe, ki pogosto niso usposobljene prav za delo z učenci z bralnimi težavami. Bralni specialist za delo v razredu ni bil nikoli na voljo za 75 % učencev četrtega razreda. V večini evropskih držav pa za odpravljanje bralnih težav poznajo in uporabljajo druge uspešne načine dela. V glavnem so usmerjene na dopolnilne dejavnosti, zgodnje odkrivanje problemov, prilagojene učne materiale ali usposabljanje učiteljev.

Kljub vsemu pa učenci lahko naletijo na težave pri dostopu do potrebne pomoči in to celo v državah, kjer je strokovna pomoč na voljo. Razredni učitelj je sicer prva oseba, ki prepozna težave in ugotovi, da učenec potrebuje več pozornosti, kot se zahteva na splošno. Vendar podatki mednarodne raziskave kažejo, da učitelji rahlo podcenjujejo število učencev, ki potrebujejo pomoč pri branju. Zato bi bilo primerno, da bi se pri prepoznavanju bralnih težav poleg svojih opažanj lahko oprli tudi na standardizirana orodja za preverjanje in ocenjevanje znanja. Povedati je treba še, da so v posameznih primerih postopki za dodelitev pomoči šibkim bralcem predolgotrajni. Čeprav je učitelj težave zaznal, se lahko zgodi, da učenec nujno potrebne pomoči ne dobi pravočasno. Diže kot postopki trajajo, verjetneje je, da bo učenec v razredu nazadoval: ne samo pri branju, ampak tudi pri vseh drugih učnih predmetih, kjer je branje nujno potrebno.

2. POGLAVJE: ZNANJA IN SPRETNOSTI ZA POUČEVANJE BRANJA

Poučevanje branja je zelo zapletena naloga, to je bilo prikazano že v prejšnjem poglavju. Poučevanje branja in izboljšanje otrokovih bralnih spretnosti zahteva od učiteljev poglobljeno razumevanje bralnega razvoja, zanesljivo (zelo dobro) teoretsko znanje in izkušnje, skupaj z učnimi metodami, organizacijo dela v razredu in poznavanjem primernih učnih sredstev. Poleg tega je pomembno, da so učitelji dobro seznanjeni z dognanji iz najnovejših znanstvenih raziskav o učinkovitih učnih strategijah. Na kratko, za poučevanje branja je potrebno široko znanje; pridobiti si ga je treba med začetnim izobraževanjem ter ga dopolnjevati z nadaljnjim strokovnim in poklicnim izobraževanjem in usposabljanjem.

Na začetku tega poglavja je pregled strokovne literature; predstavljeni so najpomembnejši elementi izobraževanja in usposabljanja učiteljev za poučevanje branja. V razdelku 2.2 so podatki sekundarnih analiz mednarodnih raziskav o povezanosti med izobraževanjem učiteljev in učiteljevimi pogledi na branje (podatki iz raziskave PIRLS 2006) ter modeli nadaljnjega strokovnega in poklicnega razvoja učiteljev (*Continuing Professional Development – CPD*), ki poučujejo predmete, povezane z branjem (ob upoštevanju podatkov iz raziskave TALIS 2008). Razdelek 2.3 prikazuje nacionalne politike, povezane z začetnim izobraževanjem in nadaljnjim strokovnim in poklicnim razvojem učiteljev, ki poučujejo učni jezik, predvsem glede znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo za poučevanje branja.

2.1 Pregled strokovne literature o izobraževanju in izpopolnjevanju učiteljev branja

Evropska komisija (2008c) meni in poudarja, da kakovost učnega osebja določa šolsko uspešnost učencev, ta pa je ključnega pomena za uresničevanje evropskih socialnih in ekonomskih ciljev. V sodobnem izobraževalnem svetu se zahteve učiteljskega poklica zelo spreminjajo in so čedalje zapletenejše. Zdaj se od učiteljev zahteva, da:

- so bolj raziskovalno usmerjeni praktiki;
- vodijo razrede, ki so bolj in bolj raznoliki, tako kulturno kot jezikovno;
- so prožni in prilagajajo način poučevanja potrebam posameznega učenca;
- so občutljivi za problematiko kulturnih razlik in razlik med spoloma;
- se učinkovito odzivajo na probleme prikrajšanih učencev ter učencev z učnimi in vedenjskimi težavami.

Poleg tega se zdaj učitelji spoprijemajo s številnimi novimi izzivi, npr. zaradi prilagajanja novim tehnologijam, hitrega razvoja novega znanja in novih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja učencev.

Različne študije kažejo, da kakovost poučevanja pripomore k boljšemu znanju in spretnostim, kljub negativnim učinkom, ki jih prinaša čedalje manj ugoden socialno-ekonomski položaj. Wenglinsky (2000) je ugotovil, da je kakovost poučevanja prav toliko vplivala na dosežke ameriških učencev v matematiki in naravoslovju (merjene z nacionalnim standardiziranim preverjanjem znanja učencev 8. razreda) kot njihov socialno-ekonomski položaj.

Tudi pri učinkovitem učenju branja imajo učitelji ključno vlogo. Ameriška zveza učiteljev (*American Federation of Teachers* 1999) ocenjuje, da ima v učinkovitem učnem okolju samo majhen odstotek učencev resne težave pri učenju branja.

Številne študije kažejo medsebojno povezanost med usposobljenostjo učiteljev in učenčevimi bralnimi dosežki. Mednje spada raziskava, katere glavni namen je bil raziskati različne dejavnike v izobraževanju, ki vplivajo na učenčeve učne izide in za katero je Ferguson (1991) uporabil obsežno podatkovno bazo iz skoraj 900 šolskih okolišev v Teksasu. Vpliv kakovosti poučevanja je proučeval z merili, kakršna se uporabljajo za oceno pedagoškega in predmetnega znanja in spretnosti pri državnih izpiti za pridobitev licence za poučevanje. Odkril je, da je bila kakovost poučevanja zelo močan pojasnjevalni dejavnik za razlike v učenčevih dosežkih v več letnikih primarnega in sekundarnega izobraževanja. Nedavna raziskava Myrbergove (2007) pa kaže, da so švedski učenci v tretjem letu šolanja, ki so jih poučevali učitelji s formalno izobrazbo za poučevanje nižjih razredov, v raziskavi PIRLS 2001 dosegli boljše rezultate, in sicer v javnih in zasebnih šolah.

Študije, ki so bile neposredno usmerjene na povezavo med učiteljevo izobrazbo in učenčevimi bralnimi dosežki, kažejo podobne rezultate. L. Darling-Hammond (1999) je raziskala povezavo med spričevali in bralnimi dosežki oziroma rezultati pri nacionalnem preverjanju izobraževalnega procesa (*National Assessment of Educational Process*). Ugotovila je, da so učenci, ki so jih poučevali preverjeno usposobljeni učitelji, dosegli višje bralne rezultate, kot tisti, ki so jih poučevali učitelji brez take usposobljenosti. Ista raziskovalka je na podlagi raziskave (Darling-Hammond 2000a) (v ZDA) o vplivu učiteljeve usposobljenosti na učenčeve dosežke v obsežnem poročilu predstavila, da učiteljeve kvalifikacije dosledno in natančno napovedujejo učenčeve dosežke.

Zato pregled literature poskuša odgovoriti na dve ključni vprašanji.

- Katero znanje in spretnosti potrebujejo učitelji za učinkovito poučevanje bralnih spretnosti?
- Kateri elementi začetnega izobraževanja učiteljev in nadaljnega strokovnega izpopolnjevanja najbolj pripravijo učitelje za učinkovito poučevanje branja?

2.1.1 Spretnosti, potrebne za učinkovito poučevanje branja

Po ugotovitvah Mednarodne bralne zveze (*International Reading Association – IRA 2007*) so učinkoviti učitelji branja izobraženi, strateški, prilagodljivi in razmišljujoči, tj. razumejo vede o branju in znajo uporabiti privlačne in spodbudne učne strategije. Podobne so ugotovitve nacionalnega bralnega sosveta v ZDA (*National Reading Panel*),

„Poučevanje strategij za bralno razumevanje učencev vseh razredov in ravni je zapleteno. Za učitelje ne zadošča, da zanesljivo obvladajo vsebino besedila, imeti morajo tudi veliko znanja o strategijah, o tem, katere so najučinkovitejše za različne učence in različne vrste vsebin, in o tem, kako najbolje poučevati in oblikovati rabo strategij.“ (NICHD 2000, str. 15).

Ameriška študijska skupina za branje *RAND Reading Study Group* (2002) je identificirala nekaj načinov ravnanja, ki jih učinkoviti učitelji branja uporabljajo v višjih razredih primarnega izobraževanja in nižjega sekundarnega izobraževanja:

- postavljajo vprašanja višjih zahtevnostnih ravni, ki od učencev zahtevajo sklepanje in povezavo besedilnega pomena z zunajbesedilnim;
- pomagajo bralcem narediti povezave med besedili, ki jih berejo, in njihovimi osebnimi življenjskimi izkušnjami;
- z učenci vadijo ob bralnih materialih na primerni težavnostni ravni;
- spremljajo napredek pri branju tako, da neformalno preverjajo dosežke učencev.

V zvezi s poučevanjem mladostnikov – šibkih bralcev – v več evropskih državah je v znanstvene, poročilu projekta ADORE (Garbe in sod. 2009) poudarjeno, da morajo imeti tudi učitelji, tako kot njihovi učenci, priložnost za poglobljen premislek o svojih brainih in miselnih procesih. Poleg odlične visokošolske izobrazbe si morajo čez čas svoje strokovno znanje in izkušnje za poučevanje branja izpopolniti oziroma „prilagoditi kakovost“. Zato morajo nenehno razvijati svoje strokovno znanje in pri tem upoštevati čedalje večjo demografsko raznolikost učencev v razredu, čedalje širši pomen pismenosti in zmeraj večjo izbiro materialov, ki so na voljo.

2.1.2 Začetno izobraževanje in nadaljnji strokovni in poklicni razvoj za učinkovito poučevanje branja

Čeprav ima učiteljeva izobrazba močan vpliv na učenčeve dosežke v bralni pismenosti, je raziskovanje, kako so učitelji pripravljene za poučevanje branja, mlada znanost (Moats 2004). V metaanalizi empiričnih raziskav o izobraževanju učiteljev za poučevanje branja, ki so bile narejene v ZDA, so Risko in sod. (2008) ugotovili, da je 82 raziskovalnih študij po obsegu skromnih. Avtorji metaanaliz menijo, da ugotovitve raziskav pogosto niso zadostne, da bi lahko prepoznali posamezne značilnosti programov za izobraževanje učiteljev, ki pozneje, v razredu, vplivajo na učenčeve dosežke.

Naslednja dva razdelka skušata predstaviti stična dognanja in sklepne ugotovitve študij o usposobljenosti učiteljev za poučevanje branja. Ker v Evropi ni raziskav, ki bi se ukvarjale prav s tem, se naslednja razdelka opirata bolj na izobraževalni sistem v ZDA; to lahko zmanjša veljavnost ugotovitev za evropske države.

Začetno izobraževanje učiteljev za pouk branja

Trajanje in vsebina izobraževanja učiteljev sta dva vidika, ki najverjetneje najbolj vplivata na dosežke učencev.

V ZDA je L. Darling-Hammond (2000b) primerjala kratke in običajne, državno priznane programe za izobraževanje učiteljev. Ob prvih je naštel več pomislov in pridržkov: usmerjeni so na splošno znanje in spretnosti učiteljev bolj kot na didaktiko specifičnega učnega predmeta, na posamezne tehnike bolj kot na vrsto različnih učnih metod in na takojšnje nasvete brez opore v raziskovanju ali teoriji. Učitelji, ki si med izobraževanjem ne pridobijo znanja za učinkovito poučevanje, pogosto premorejo en sam ozek kognitivni in prosvetni pogled, to pa jim otežuje razumevanje izkušenj, pogledov in znanja raznolikih učencev. Daljši programi (navadno 5-letni) so učinkovitejši. Učitelji, ki so se izobraževali v teh programih, razumejo poučevanje kot inherentno nerutinsko prizadevanje za razvijanje učnih strategij, primernih za različne učence.

V zadnjih letih je IRA usmerila napore v raziskovanje izobraževanja učiteljev za poučevanje branja. Njena komisija za odličnost v izobraževanju osnovnošolskih učiteljev branja (*Commission on Excellence in Elementary Teacher Preparation for Reading Instruction*) je v ZDA identificirala in izbrala zelo kakovostne univerzitetne programe, nato pa tri leta spremljala 101 diplomanta; opazovala je njihovo delo in ocenjevala kakovost poučevanja in učenja v razredih, v katerih so poučevali (IRA 2003). Študija je odkrila skupne značilnosti programov, v katerih so se izobraževali učitelji, katerih učenci so pri standardiziranih preizkusih dosegali boljše rezultate v bralnem razumevanju kot učenci drugih učiteljev. Pozneje je IRA te ugotovitve dopolnila še z obsežnim pregledom empirične literature o izobraževanju učiteljev branja (Risko in sod. 2008), ki ga je opravila delovna skupina za izobraževanje učiteljev (*Teacher Edu-*

cation Task Force). Sinteza obeh raziskav je zvezi IRA omogočila izpostaviti šest najpomembnejših elementov, ki bi jih moralo vsebovati izobraževanje učiteljev branja:

- „Raziskovalne in teoretske osnove – učitelji morajo dobro poznati in razumeti jezikovni in bralni razvoj ter teorije učenja in motiviranja; le tako se lahko učinkovito odločajo o načinu poučevanja.
- Strategije za pouk o besedah – učitelji se morajo usposobiti za uporabo raznovrstnih strategij za razvijanje učenčevega znanja o pomenu besed in strategij za njihovo prepoznavanje. Študij mora vsebovati poznavanje glasoslovnih značilnosti govornega jezika, pouk fonetike, pozornost pa je treba posvetiti tudi skladnji in pomenoslovju (semantiki), saj sta v oporo pri prepoznavanju besed ter samospremljanju razumevanja.
- Strategije za razumevanje besedil – učitelji se morajo usposobiti za poučevanje raznovrstnih strategij, ki bralcu pomagajo pri iskanju pomena besedila in nadzorovanju pravilnega razumevanja. Poznati morajo načine, kako s širjenjem besednega zaklada in poučevanjem tekočega branja lahko učencem pomagajo pri razumevanju in razvijanju zmožnosti za kritično analiziranje besedil z različnih perspektiv.
- Povezanost branja in pisanja – učitelji se morajo usposobiti za poučevanje strategij, ki povezujejo pisanje in branje v književnih in informativnih besedilih. Za oporo pri razumevanju morajo učence seznaniti z dogovorjenimi pravili pisanja besedil.
- Načini poučevanja in učni materiali – učitelji se morajo usposobiti za pravilno, primerno in prožno izbiro poučevalnih strategij in učnih materialov.
- Preverjanje in ocenjevanje znanja – učitelji se morajo usposobiti za uporabo ustreznih tehnik preverjanja in ocenjevanja znanja, ki so jim v oporo pri odločanju in premisleku o pouku.” (IRA 2007, str. 2).

Ob upoštevanju naštetih elementov naj bi učinkovita priprava učiteljev za poučevanje branja temeljila na dognanjih iz raziskav, ki se osredinjajo na to, kako učenci postanejo uspešni bralci in kako jim učitelji pri tem lahko pomagajo.

Pri proučevanju (IRA 2003) programov za izobraževanje učiteljev je bil poudarjen tudi pomen povezanosti teoretskega znanja in praktičnih izkušenj. Učinkovite povezave med teorijo in prakso ter med šolo in univerzo so bile prepoznane kot značilnost odličnih programov za izobraževanje učiteljev (Darling-Hammond 2000c). Različne, s študijski predmeti povezane praktične izkušnje ob odličnih modelih za poučevanje branja so za usposabljanje učiteljev še kako pomembne (Darling-Hammond in Bransford 2005). Uravnoteženost med teorijo in prakso omogoča pogled, po katerem je poučevanje dejavnost za reševanje problemov ali neposredna raziskovalna dejavnost, tesno povezana z učenjem in napredovanjem učencev (Garbe in sod. 2009).

Povezovanje teoretskega znanja s praktičnimi izkušnjami prihodnjim učiteljem omogoča, da preoblikujejo svoja prejšnja prepričanja, ki (če) niso skladna z učinkovitim poukom branja. V poročilu že omenjene raziskave delovna skupina za izobraževanje učiteljev (*Teacher Education Task Force*) ugotavlja, da premike v prepričanjih študenta lahko pripišemo prav usklajenosti med teoretskim znanjem pri študiju ter skrbno organizirano in vodeno prakso. Pri prihodnjih učiteljih taki premiki pripomorejo na primer k temu, da lahko pri poučevanju šibkih bralcev zaupajo v svoje zmožnosti, namesto da bi njihove bralne težave pripisali izključno dejavnikom domačega okolja.

Poleg neposredne prakse v šoli so teoretske osnove lahko predstavljene in ilustrirane tudi pri praktičnem pouku kot sestavnem delu študijskega programa. Po ugotovitvah iz prej omenjenega poročila pa je večja verjetnost, da bodo učitelji začetniki uporabljali učne prakse, ki so bile prikazane tako na fakulteti kot pri praksi na šoli, kot pa tiste, o katerih so se učili le iz učbenikov. Dokazano je, da je vpliv študijskega programa večji, če se v njem uporablja metoda „učenje in delo“ (*learning and doing*).

Ob upoštevanju številnih raziskav o spremenjeni naravi branja zaradi sodobnih komunikacijskih tehnologij IRA (2009) soglaša, da bi bilo treba tudi ta vidik vnesti že v začetno izobraževanje učiteljev. Prihodnji učitelji morajo poznati tudi metode za poučevanje bralnih spretnosti, ki jih zahtevajo stalno porajajoči se novi mediji.

Nadaljnji strokovni in poklicni razvoj za poučevanje branja

Za izboljšanje dosežkov bralne pismenosti je učinkovit nadaljnji strokovni in poklicni razvoj učiteljev ključnega pomena. Po ugotovitvah iz raziskav je uspešen, če je načrtovan kot dolgotrajen proces. Biancarosa in Snow trdita, da je dober strokovni razvoj za poučevanje spretnosti, potrebnih za bralno pismenost, tak, ki:

„se ne zanaša na tipične enkratne delavnice niti ne na niz kratkih delavnic, pač pa na nenehno, dolgotrajno izpopolnjevanje, ki z večjo verjetnostjo zagotavlja stalno in pozitivno dopolnjevanje učiteljevega znanja in prakse.” (Biancarosa in Snow 2006, str. 20).

Tudi Anders in sod. (2000) so ob iskanju značilnosti najkakovostnejšega strokovnega in poklicnega razvoja poudarili, da je treba podpirati vse kaj drugega kot kratke delavnice ali seminarje.

Kakovostno izpopolnjevanje za poučevanje bralne pismenosti vpliva na celoten kolektiv v šoli in še širše, na vse poklicne strokovnjake za bralno pismenost. Ko so Snow in sod. (2005) proučevali strokovno izpopolnjevanje učiteljev branja, so poudarili, da ga je treba organizirati tako, da se novo znanje širi med učitelje na šoli. Biti mora vključujoče (poleg razrednih učiteljev je treba pritegniti tudi trenerje za bralno pismenost, osebje, ki skrbi za učne vire in pripomočke, knjižničarje in upravne delavce). Delo naj bo timsko naravnano, tako da si lahko vse pedagoško osebje ves čas prizadeva za čedalje boljši pouk in tako institucionalno organiziranost, ki pri mladostnikih promovira izboljševanje bralne pismenosti (Biancarosa in Snow 2006).

Tak pogled se ujema s poimenovanjem „profesionalna učeča se skupnost” (Stoll in sod. 2006). Za te skupnosti, oblikovane za podporo učiteljevemu razvoju, so značilne skupne vrednote in vizije, pa tudi kolektivna odgovornost za uspeh učencev. V poročilu raziskave projekta ADORE beremo, kako lahko taki timi z medsebojnim sodelovanjem izboljšajo poučevanje branja mladostnikov v šolah:

„Strokovnjaki za razvoj menijo, da bi morale te skupnosti – kot vzorni meddisciplinarni sodelovalni timi – skupaj iskati načine za analiziranje vzorcev učenčevega dela in delovanja razreda ter za delo z učenci pri razvijanju načinov branja pri posameznih disciplinah.” (Garbe in sod. 2009, str. 211).

Med strokovnim izpopolnjevanjem naj bodo učitelji vključeni v učne dejavnosti, podobne tistim, ki jih sami izvajajo pri delu z učenci; tako se lahko izboljšajo njihove zmožnosti za raziskovalno usmerjene in razmišljujoče učne prakse (OECD 2005b). Stanovitch in Stanovitch (2003) v svojem delu o raziskovanju in razmišljanju v izobraževanju poudarjata, naj bo dejavno raziskovanje lastne prakse žarišče študija tako v začetnih študijskih programih za učitelje kot pri nadaljevalnem strokovnem usposabljanju. Učitelji namreč potrebujejo priložnosti in orodja za sistematično premišljevanje in obravnavanje lastnih praks, da jih lahko spreminjajo (Anders in sod. 2000).

2.2 Izobraževanje učiteljev branja – ugotovitve iz mednarodnih raziskav

Raziskava o izobraževanju učiteljev, ki poučujejo predmete, povezane z branjem, je sestavljena iz dveh delov. Najprej so predstavljeni rezultati analiz podatkov iz raziskave PIRLS 2006 o učiteljih, ki poučujejo branje v 4. razredu (za podrobnosti o raziskavi glej poglavje Bralni dosežki: ugotovitve iz mednarodnih raziskav). Analizirano je, na kateri ravni poteka izobraževanje učiteljev in kakšne so vsebine programov, nato je prikazana povezanost med učiteljevo specializacijo in načini poučevanja branja. Drugi del temelji na podatkih mednarodne raziskave OECD o poučevanju in učenju (*Teaching and Learning International Survey – TALIS 2008*); nanaša se na učitelje, ki poučujejo na ravni ISCED 2, poudarek je na nadaljnjem strokovnem in poklicnem razvoju učiteljev, ki učijo branje, pisanje in književnost.

2.2.1 Izobraževanje učiteljev za poučevanje branja učencev 4. razreda

Raven izobrazbe učiteljev

V EU so leta 2006 učitelji z univerzitetno izobrazbo poučevali 55 % učencev 4. razreda, 22 % učencev pa je imelo učitelje, ki so diplomirali po 2- ali 3-letnih programih terciarnega izobraževanja za učitelje⁽¹⁾. V večini držav so učence 4. razreda poučevali učitelji z univerzitetno izobrazbo; delež učencev je 90-odstoten in več na Danskem, Madžarskem, Nizozemskem, Poljskem, Slovaškem in Norveškem (Mullis in sod. 2007, str. 198). V petih izobraževalnih sistemih so učence četrtošolce poučevali učitelji, ki so končali 2- ali 3-letni terciarni program za učitelje (v Belgiji (francoski in flamski skupnosti), Nemčiji, Luksemburgu in Avstriji) (prav tam).

V večini evropskih držav so v zadnjih desetletjih zvišali zahtevano raven začetnega izobraževanja za učitelje primarnega izobraževanja. Zdaj učitelji primarnih šol pogosto diplomirajo po pedagoško usmerjenih univerzitetnih programih; učitelji, ki imajo nižje ravni kvalifikacij, so začeli poučevati nekaj let prej. Med državami, ki so sodelovale v raziskavi PIRLS 2006, so samo v Italiji in Romuniji večino učencev poučevali učitelji brez izobrazbe na terciarni ravni (66 % oziroma 54 %) (Mullis in sod. 2007, str. 198). Nedavno se je položaj v teh državah spremenil, toda vsaka izmed teh držav je izbrala drugačno pot. V Italiji je začetno izobraževanje učiteljev za primarno izobraževanje organizirano na terciarni ravni od leta 1998/99 naprej, zato se število učiteljev z univerzitetno ravno izobrazbo postopno zvišuje. Nasprotno pa je v Romuniji med letoma 2000 in 2005 pomanjkanje učiteljev spodbudilo ponovno uvedbo programov za izobraževanje učiteljev na višji sekundarni ravni, in sicer ob siceršnjem izvajanju programov na terciarni ravni.

Podatki PIRLS 2006 kažejo, da so bili učitelji z višjo izobrazbo mlajši in z manj izkušnjami. Učitelji z univerzitetno izobrazbo, ki učijo učence 4. razreda, so stari od 30 do 39 let in imajo približno 15 let delovnih izkušenj; tako je povprečje v evropskih državah. Učitelji, ki so diplomirali po 2- ali 3-letnih terciarnih programih za učitelje, so bili stari od 40 do 49 let in so imeli približno 20 let delovnih izkušenj pri poučevanju. V Bolgariji, Španiji, Franciji, Sloveniji in na Švedskem je ta generacijski učinek posebno opazen. V Franciji so 18 % učencev poučevali učitelji, ki so imeli samo diplomu sekundarne šole, vsi so bili stari okoli 40 let. Razlika se je pojavila zato, ker je bila leta 1979 formalno vzpostavljena zahteva, da morajo imeti učitelji univerzitetno diplomu. Od takrat je zahtevana raven izobrazbe učitelja enaka za primarno in višje sekundarno izobraževanje.

⁽¹⁾ Tu in drugje v študiji se izračuni Eurydice za povprečje EU nanašajo samo na države EU-27, ki so v študiji sodelovale. To je povprečje, na katerega vpliva velikost države.

Vsebina kurikulumov za izobraževanje učiteljev

Ko razpravljamo o izobraževanju učiteljev, ne smemo upoštevati le ravni in trajanja izobraževanja, ampak tudi vsebino in področje specializacije. V raziskavi PIRLS 2006 so bili zbrani podatki o tem, katera specifična področja so zajeta v začetno izobraževanje učiteljev; ta so: jezik, književnost, didaktika oziroma poučevanje branja, psihologija, dopolnilno branje, teorija branja, razvijanje otrokovega jezika, specialno izobraževanje in učenje drugega jezika⁽²⁾. Z analizo⁽³⁾ so razkrili tri glavna področja specializacije za učitelje, ki poučujejo učence v 4. razredu. Prvo specialno področje vključuje jezik in književnost, drugo poučevanje drugega jezika. Specializacija, tesneje povezana s poučevanjem branja (nanaša se na seznam „poučevanja branja“), vsebuje šest področij:

- dopolnilno branje,
- razvijanje otrokovega jezika,
- teorijo branja,
- specialno izobraževanje,
- didaktiko oziroma poučevanje branja in
- psihologijo.

Slika 2.1 prikazuje odstotne deleže evropskih učencev 4. razreda, ki so jih poučevali učitelji, katerih začetno izobraževanje je pozornost posvečalo tudi poučevanju branja. Več učencev, kot je evropsko povprečje⁽⁴⁾, je bilo v Bolgariji, Litvi, Luksemburgu, na Poljskem, v Romuniji, na Slovaškem, v Združenem kraljestvu (na Škotskem) in na Norveškem. Od 35 % do 65 % četrtošolcev so poučevali učitelji, ki so se že v začetnem izobraževanju seznanili s poučevanjem branja. Nasprotno je bilo v Nemčiji, Franciji in Sloveniji malo učencev (10 % do 13 %) s takimi učitelji.

Za obravnavo povezanosti med učiteljevo specializacijo in načinom poučevanja branja je bila izračunana korelacija med odgovori na relevantna vprašanja iz vprašalnika za učitelje v PIRLS⁽⁵⁾. Analiza je razkrila, da je bila korelacija med specializacijo iz jezika in književnosti ali poučevanja drugega jezika in določenimi načini poučevanja branja majhna in ni statistično pomembna. Samo tisti učitelji, ki so se v začetnem izobraževanju dobro seznanili s poučevanjem branja (glej sliko 2.1), so bolj verjetno poročali, da za učence 4. razreda uporabljajo v branje usmerjene načine poučevanja.

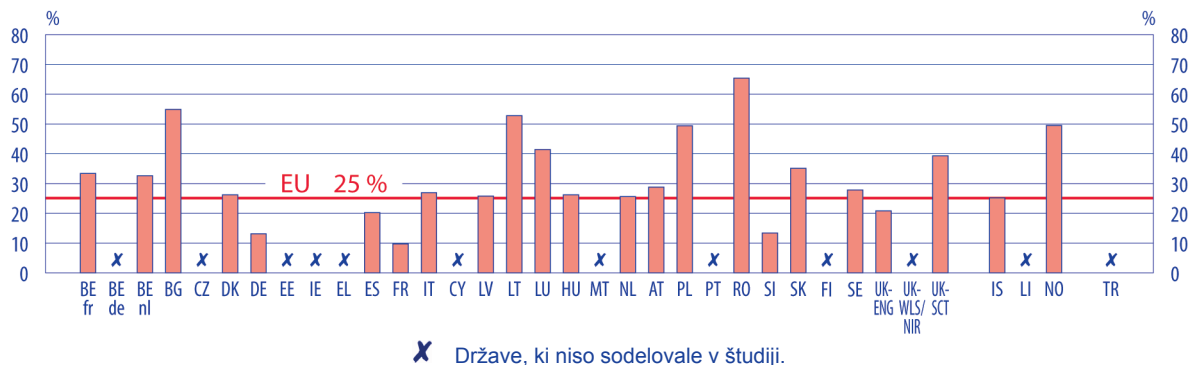
⁽²⁾ V zvezi z naštetim je bilo postavljeno vprašanje „Koliko je vaš študij, kot del vašega formalnega izobraževanja in usposabljanja, vseboval naslednja področja?“ Mogoči odgovori so bili: „sploh ne“, „pregled ali uvod v temo“ in „to področje je bilo poudarjeno“.

⁽³⁾ Glavne komponente (PCA) so analizirane z rotacijo Varimax. PCA je statistična metoda, cilji te metode so zmanjšati dimenzionalnost podatkov s tem, da se obdrži čim večja variacija podatkov. Za metodološko razlago glej Jolliffe (2002).

⁽⁴⁾ Tu in povsod drugod primerjave temeljijo na statistični značilnosti testiranja s 95-odstotno ravno zanesljivosti. Na primer, značilno nižji ali višji rezultat, kot je evropski povprečni, pomeni, da se rezultat države razlikuje od EU rezultata s 95-odstotno zanesljivostjo.

⁽⁵⁾ Korelacije so izračunane za specializacijo „poučevanje drugega jezika“ in dveh indeksov, ki sta bila skonstruirana na osnovi analize glavnih prvin. Zanesljivost indeksov je bila zadostna: Cronbachova alfa „poučevanja branja“ je bila 0,76 in 0,75 za indeks „jezika in literature“. Cronbachova alfa je najbolj razširjen indeks zanesljivosti ali notranje konsistentnosti lestvice, ki temelji na povprečni korelaciji točk raziskovalnega instrumentarja (za razlago glej Cronbach (1951), Streiner (2003)).

◆ ◆ ◆ **Slika 2.1: Odstotni delež četrtošolcev, ki so jih poučevali učitelji, ki so imeli v začetnem izobraževanju poudarjeno poučevanje branja, 2006**



BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU
33,4	32,6	54,9	26,2	13,1	20,2	9,7	26,9	25,8	52,8	41,4	26,2
NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	NO
25,6	28,8	49,4	65,4	13,4	35,1	27,8	20,8	39,3		25,2	49,5

Vir: IEA, podatkovna baza PIRLS 2006

Pojasnilo

Vrednosti, ki se statistično pomembno ($p < 0,05$) razlikujejo od povprečja EU-27, so v tabeli natisnjene krepko.

Poudarek na poučevanju branja je definiran kot 75. percentil na indeksu „poučevanje branja“ (dopolnilno branje, otrokov jezikovni razvoj, teorija branja, specialno izobraževanje, didaktika oziroma poučevanje branja in psihologija) na evropski ravni. To pomeni, da so najmanj tri področja tega indeksa („poučevanje branja“) močno poudarjena, preostalo pa je uvod, ali pa sta izmed štirih močno poudarjenih področij dva navedena kot uvod, eden pa ni bil zajet.

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Slika 1 v dodatkih (Dodatek k poglavju 2.2) prikazuje povprečno korelacijo med tem, koliko so se učitelji v EU izobraževali za poučevanje branja, in uporabo določenih načinov poučevanja, o katerih so učitelji poročali. Slika 2 v dodatkih prikazuje korelacije, ki so statistično pomembne v več kot 10 evropskih izobraževalnih sistemih.

Kot kažejo podatki, učitelji, ki so poročali, da je bil v njihovem začetnem izobraževanju poudarek na poučevanju branja, pri poučevanju branja učencev 4. razreda težijo k uporabi več različnih načinov. Ti učitelji bolj verjetno:

- organizirajo skupine učencev z različnimi zmožnostmi, uporabljajo individualni pouk in organizirajo samostojno delo učencev;
- sprejemajo branje kot dejavni proces, s katerim učence spodbudijo, da oblikujejo različne odgovore o tem, kar so brali: o nekaterih stvareh kaj napišejo, odgovarjajo na ustna vprašanja, naredijo projekt ali pisno rešujejo kviz ali test;
- poučujejo različne strategije branja (povzemanje besedil, luščenje glavnih idej, samospremljanje branja) in razlagajo besedišče;
- uporabljajo strategije, s katerimi razvijajo bralno razumevanje: prepoznavanje glavnih idej, napovedovanje ali posploševanje, sklepanje in opisovanje sloga ali zgradbe besedila, ki so ga brali;
- uporabljajo učbenike in druge učne materiale, ki jih naredijo za učence ali jih učenci naredijo sami, dajejo prednost krajšim besedilom, pogosteje obiskujejo zunanje knjižnice;

- uporabljajo več različnih metod za preverjanje in ocenjevanje znanja; ocenjujejo na primer govorno predstavitve, odgovore na vprašanja izbirnega tipa o besedilih, ki jih berejo, mapo izdelkov (primerke učenčevih izdelkov) itd.;
- posvečajo posebno pozornost pogovoru (poročanju) o otrokovem napredku pri bralnih zmožnostih z njegovimi starši;
- s stalnim strokovnim izpopolnjevanjem poglobljajo in posodablajo svoje znanje o poučevanju branja, berejo strokovne knjige o poučevanju (poučevanju na splošno in o poučevanju branja) ter otroško in mladinsko književnost.

Kaže, da so poudarki na poučevanju branja v začetnem izobraževanju učiteljev povezani z učinkovito prakso pri pouku branja (kot je bilo prikazano v poglavju 2.2.1) in večjo udeležbo pri nadaljnjem strokovnem in poklicnem izpopolnjevanju. Učitelji, ki so se med začetnim izobraževanjem seznanili s pomenom poučevanja branja, imajo razvite zmožnosti za uporabo različnih načinov poučevanja, prilagojenih posameznim učencem in skupinam učencev. Kot je razvidno iz poročila Myrbergove (2007) o raziskavi izobraževanja učiteljev in učenčevih bralnih dosežkih, je prav ta spretnost odločilna za učiteljevo zmožnost.

Povezava med kakovostjo učiteljev in učenčevimi dosežki

Kljub jasni povezanosti med vsebino učiteljevega izobraževanja in uporabo učinkovitih načinov poučevanja je zelo težko postaviti natančno povezavo med kakovostno usposobljenostjo učitelja in učenčevim dosežkom. V številnih državah imajo učitelji enako oziroma zelo podobno raven formalne izobrazbe. V tistih državah, kjer so razlike opazne, se te pogosto ujemajo s spremembami pri izobraževanju učiteljev in zahtevanih kvalifikacijah; torej je težko izolirati učinke izobraževanja učiteljev od drugih splošnih učinkov. Poleg tega so v posameznih državah odkrili razlike med kvalifikacijo učiteljev in pogostnostjo poučevanja bralnih strategij. Formalna izobrazba je, na primer, zelo pomembna na Švedskem. Po analizi raziskave PIRLS 2001, ki jo je opravila Myrbergova (2007), so podatki za Švedsko pokazali, da so učenci, ki so imeli učitelje z ustrezno izobrazbo, dosegli boljše rezultate, kot tisti, ki so jih poučevali učitelji brez ustrezne izobrazbe, ali učitelji, ki so bili usposobljeni za poučevanje v višjih razredih.

Številni dejavniki pa preprečujejo popolnoma različne učinke učiteljevega dela. Učence v 4. razredu primarnega izobraževanja so poučevali različni učitelji, ki so na različne načine pripomogli k razvoju njihove bralne pismenosti. Kot sklepata Wayne in Youngs (2003), je, gledano na splošno, največ razlik pri kakovosti učiteljev neopaznih.

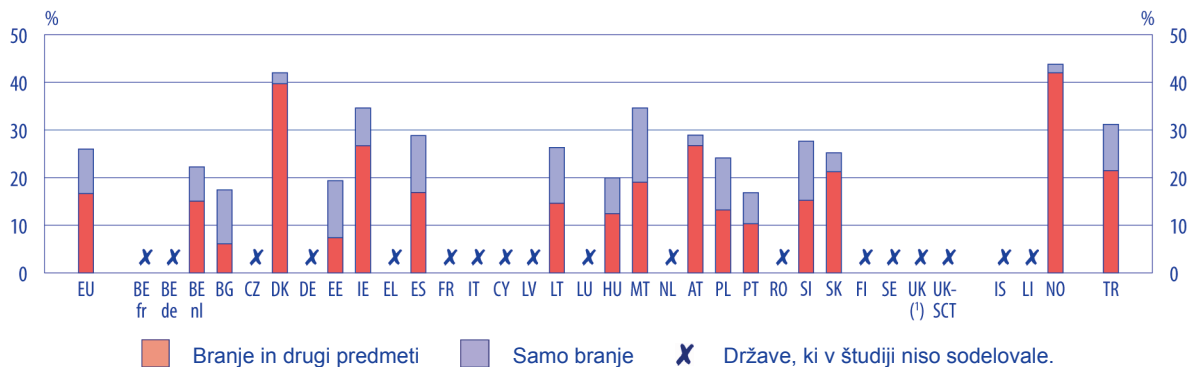
2.2.2 Nadaljnji strokovni in poklicni razvoj učiteljev, ki poučujejo branje, pisanje in književnost na ravni ISCED 2

To poglavje proučuje nadaljnje strokovno in poklicno izpopolnjevanje učiteljev, ki poučujejo predmete, povezane z branjem; prikazuje udeleženo učiteljev, povprečno število dni, ki so jih namenili za izpopolnjevanje, vrste dejavnosti in opazne vplive nadaljnjega izobraževanja. Analize temeljijo na odgovorih učiteljev pri Mednarodni raziskavi poučevanja in učenja (TALIS) 2008 v okviru OECD; ta je zajela 16 izobraževalnih sistemov omrežja Eurydice. Ciljna populacija so bili učitelji različnih predmetov nižjega sekundarnega izobraževanja, za namen te študije pa so bile analize omejene na tiste, ki so poučevali branje, pisanje in književnost na šolah, vključenih v raziskavo. Analizirano je bilo branje, pisanje in književnost v maternem in učnem jeziku ter, za govorce drugih jezikov, drugem jeziku (OECD 2010a).

Pred pregledom ugotovitev iz raziskave o nadaljnjem strokovnem in poklicnem razvoju učiteljev branja je pomembno omeniti, da učitelji na ravni ISCED 2 pogosto učijo več kot en predmet (branje, pisanje in književnost v tem delu analize pomeni en predmet). V evropskih državah so predmetni učitelji na ravni

ISCED 2 navadno usposobljeni za dva predmeta, večpredmetni učitelji pa za poučevanje od treh do petih predmetov. V državah, kjer učitelji navadno poučujejo več predmetov, so bili lahko pri odgovorih upoštevani tudi drugi predmeti. Kot kaže slika 2.2, je v izobraževalnih sistemih v EU, ki so v raziskavi sodelovali, v povprečju približno 9 % učiteljev poučevalo branje, pisanje in književnost in nobenega drugega predmeta, 17 % učiteljev pa je poučevalo še en predmet ali več dodatnih predmetov, po navadi družboslovje ali tuje jezike.

◆ ◆ ◆ **Slika 2.2: Odstotni delež učiteljev, ki poučujejo branje, pisanje in književnost kot edini predmet ali skupaj z drugimi predmeti, raven ISCED 2, 2008**



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Branje in drugi predmet(i)	16,7	15,1	6,1	39,7	7,4	26,7	16,9	14,6	12,4	19,0	26,7	13,2	10,3	15,3	21,2	42,0	21,5
Samo branje	9,3	7,2	11,3	2,3	12,0	7,9	11,9	11,7	7,5	15,6	2,2	10,9	6,5	12,4	4,0	1,8	9,7
Skupaj	26,0	22,3	17,4	42,0	19,3	34,6	28,8	26,3	20,0	34,6	28,9	24,1	16,8	27,6	25,2	43,8	31,2

Vir: OECD, podatkovna baza TALIS 2008

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

Pojasnilo

Branje vključuje pisanje in književnost.

Odgovor „ne“ za vsako podvprašanje „kateri predmet poučujete?“ je bil upoštevan kot manjkajoč (v sodelujočih državah EU manjka 2,8 % vrednosti).

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Posebni pojasnili

Italija: Vprašanje o specializaciji učiteljev je bilo opuščeno.

Nizozemska: Država ni upoštevala standardov vzorčenja, zato podatki v mednarodnih preglednicah in analizah niso zajeti.



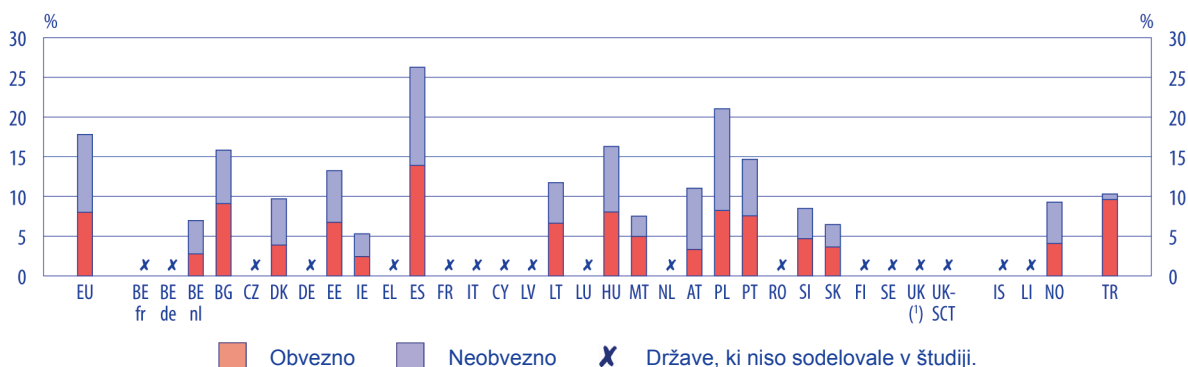
V zvezi z odstotnimi deleži učiteljev, ki poučujejo branje, pisanje in književnost, so v evropskih državah opazne razlike. Na Danskem in Norveškem več kot 40 % učiteljev poučuje z branjem povezane učne predmete vsaj določen del delovnega tedna, zelo malo učiteljev (manj kot 3 %) pa poučuje samo branje, pisanje in književnost; v Bolgariji in Estoniji pa največ učiteljev poučuje samo branje, pisanje in književnost.

Razlike med državami, povezane z nadaljnjim strokovnim izobraževanjem in usposabljanjem učiteljev branja, pisanja in književnosti, odsevajo razlike pri splošni organiziranosti nadaljnjega razvoja učiteljev. V primerjavi s strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev drugih predmetov je razlik zelo malo; tako je v tem delu v glavnem prikazano, kako splošna pravila vplivajo na strokovno izpopolnjevanje učiteljev branja, pisanja in književnosti. Pobude, usmerjene prav na učitelje branja, so predstavljene v razdelku 2.3.6.

Po podatkih iz raziskave TALIS se je najmanj 90 % učiteljev sodelujočih evropskih držav, ki poučujejo branje, pisanje in književnost, v zadnjih 18 mesecih najmanj enkrat udeležilo strokovnega izpopolnjevanja. V Estoniji, Litvi, na Poljskem in v Sloveniji je delež višji, kar 98-odstoten ali več. Razlike v udeležbi so prikazane s povprečnim številom dni, namenjenih strokovnemu izpopolnjevanju (glej sliko 2.3); razpon je od 5 dni na Irskem do 26 dni v Španiji. Učitelji v EU, ki poučujejo predmete, povezane z branjem,

so bili pri nadaljnem izpopolnjevanju in usposabljanju navzoči povprečno 18 dni (mediana⁽⁶⁾ 10), od tega 8 dni obvezno. Število je bilo precej višje v Španiji, kjer so se učitelji, ki poučujejo branje, pisanje in književnost izpopolnjevali povprečno 26 dni (mediana 20), sodelovali pa so pri različnih dejavnostih, povezanih s strokovnim in poklicnim razvojem. Po podatkih iz raziskave TALIS se je v Španiji v zadnjih 18 mesecih približno ena četrtna učiteljev bralne pismenosti izpopolnjevala 40 dni ali več. V tej državi je to povezano s poklicnim napredovanjem in povišanjem plače; učitelji z določenim obsegom nadaljnega izpopolnjevanja in usposabljanja, dobijo primeren dodatek k plači (Eurydice 2008). To velja na splošno za vse učitelje, ne le za učitelje branja, pisanja in književnosti.

◆ ◆ ◆ **Slika 2.3: Povprečno število dni, ki so jih učitelji branja, pisanja in književnosti v zadnjih 18 mesecih namenili nadaljnemu strokovnemu izpopolnjevanju, raven ISCED 2, 2008**



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Obvezno	8,0	2,8	9,1	3,9	6,8	2,4	13,9	6,6	8,0	5,0	3,3	8,2	7,6	4,7	3,6	4,1	9,6
Neobvezno	9,8	4,2	6,7	5,8	6,5	2,9	12,4	5,1	8,2	2,5	7,7	12,8	7,1	3,8	2,8	5,2	0,7
Skupaj	17,8	7,0	15,8	9,7	13,3	5,3	26,3	11,7	16,3	7,5	11,0	21,1	14,7	8,5	6,5	9,3	10,3

Vir: OECD, podatkovna baza TALIS 2008

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

Pojasnilo

Ker imajo ekstremne vrednosti velik vpliv na povprečje, so se za evropsko raven odgovori nad 99. percentilom šteli za manjkajoče. V analizi so bile upoštevane samo vrednosti za manj kot 120 dni (približno 5 mesecev) strokovnega izpopolnjevanja. Opuščene so bile za flamsko skupnost v Belgiji (0,3 %), Bolgarijo (4,2 %), Poljsko (5,1 %) in Portugalsko (1,2 %).

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Posebni pojasnili

Italija: Vprašanje o specializaciji učiteljev je bilo opuščeno.

Nizozemska: Država ni upoštevala standardov vzorčenja, zato podatki v mednarodnih preglednicah in analizah niso upoštevani.



V vseh analiziranih državah so se učitelji, ki so poučevali predmete, povezane z branjem, za nadaljnje izpopolnjevanje in usposabljanje odločili prostovoljno. Turčija je bila edina država, kjer je skoraj vse nadaljnje izpopolnjevanje obvezno, v vseh drugih evropskih državah pa najmanj ena tretjina tem dejavnostim namenjenih dni ni bila obvezna. Učitelji branja, pisanja in književnosti v Španiji in na Poljskem so bili pri strokovnem izpopolnjevanju prostovoljno navzoči največ dni, tj. 12–13 v zadnjih 18 mesecih. Odgovori na vprašanje, ali je nadaljnje izpopolnjevanje obvezno ali ne, pa so lahko tudi subjektivni. V Španiji je, na primer, „vseživljenjsko usposabljanje pravica in dolžnost učiteljev”⁽⁷⁾, kljub temu pa je udeležba v programih za izpopolnjevanje prostovoljna. Učitelji jo lahko, vsaj odkar je povezana z dodatkom za nadaljnje izpopolnjevanje učiteljev, razumejo kot obvezno.

⁽⁶⁾ Mediana števila dni je število, ki porazdeli dneve prisotnosti v dve enaki skupini, polovica je bila prisotna nad to vrednostjo, polovica pa pod njo.

⁽⁷⁾ Zakon o šolstvu 2/2006, člen 102.1.

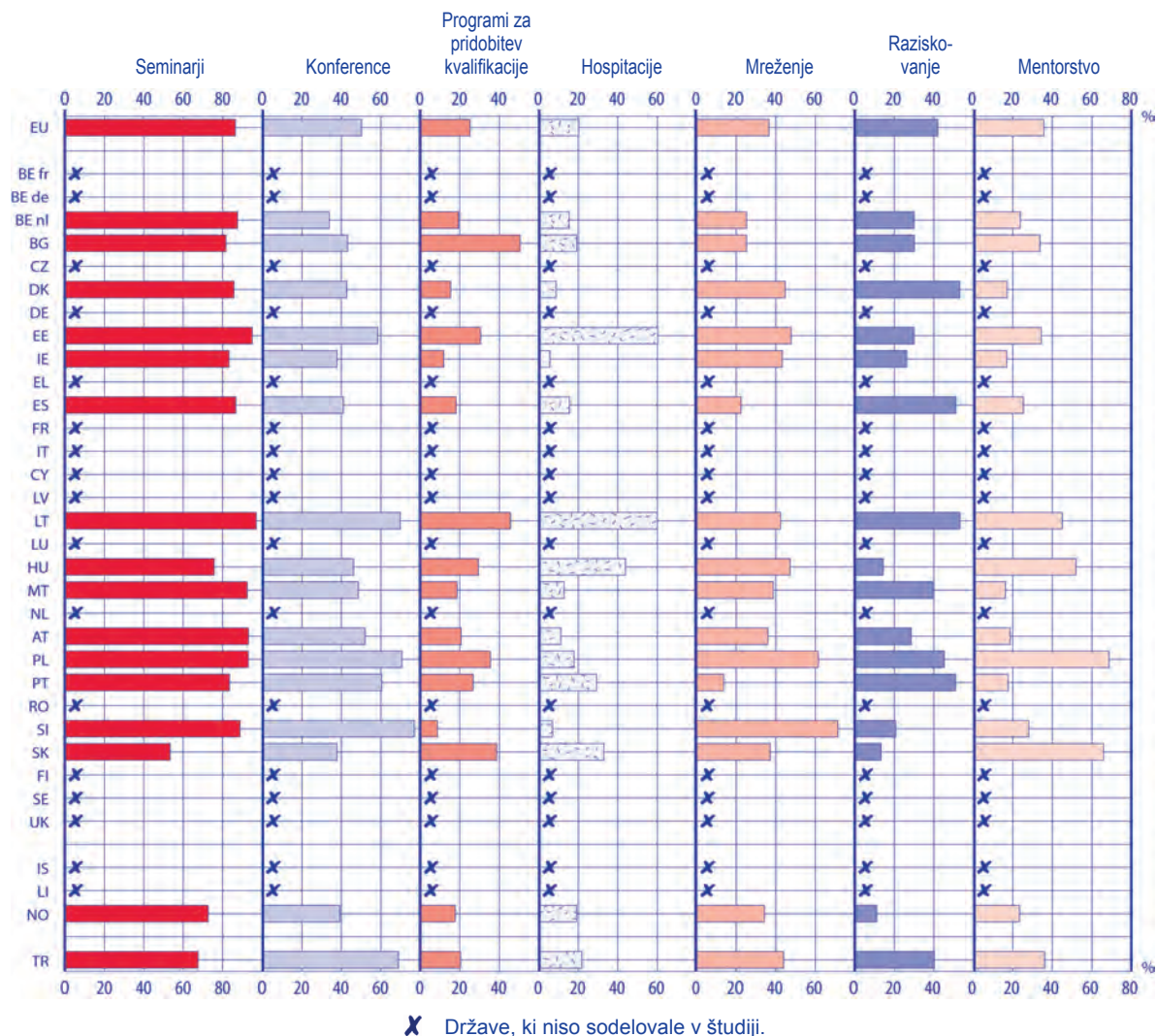
Učitelji, ki v EU poučujejo predmete, povezane z branjem, poročajo, da so za nadaljnje strokovno izpopolnjevanje porabili en dan več kot učitelji drugih predmetov. Razliko je treba pripisati predvsem Madžarski, kjer so se učitelji predmetov, povezanih z branjem, izpopolnjevali dva dni več kot drugi učitelji (skupaj 16 dni oziroma 14 dni).

Pregled literature (glej poglavje 2.1) osvetljuje, da je dolgotrajno nadaljevalno strokovno in poklicno izpopolnjevanje dosti učinkovitejše kot enodnevne delavnice ali seminarji. Kot kaže slika 2.4, pa so bili tako pri predmetih, povezanih z branjem, kot za metode oziroma druge izobraževalne teme seminarji in delavnice nedvomno najsprejemljivejša oblika. Povprečno se je v EU v zadnjih 18 mesecih 86 % učiteljev branja, pisanja in književnosti udeležilo najmanj enega seminarja ali delavnice. Odstotni deleži so bili visoki v Estoniji, Litvi, na Malti, v Avstriji in na Poljskem (več kot 90-odstotni); na Madžarskem, Slovaškem, Norveškem in v Turčiji so bili nekoliko nižji (od 53- do 76-odstotni). Druga oblika enodnevnega izobraževanja, tj. konference, so bile tudi zelo pogoste; približno polovica učiteljev branja, pisanja in književnosti je bila navzoča na konferenci ali seminarju, kjer so učitelji oz. raziskovalci predstavili rezultate raziskav in razpravljali o problemih v izobraževanju.

Drugačno od časovno kratkih seminarjev in konferenc je sodelovanje ali vodenje raziskav, ki se prepletajo z vsakdanjim strokovnim in poklicnim delom; to učiteljem omogoča, da si sami izpopolnjujejo znanje o učinkovitem učenju in poučevanju. Spodbudno je, da je o samostojnem raziskovanju ali sodelovanju v raziskavah poročalo povprečno 40 % učiteljev v EU. Več kot 50 % učiteljev je tako delovalo na Danskem, v Španiji, Litvi in na Portugalskem. Zelo malo učiteljev (manj kot 15 %) je bilo raziskovalno usmerjenih praktikov na Madžarskem, Slovaškem in Norveškem. Povprečno število učiteljev, vključenih v podiplomske programe za pridobitev kvalifikacije, je nižje kot število tistih, ki raziskujejo, kar kaže na to, da je raziskovanje precej razširjeno tudi pri učiteljih, ki niso vključeni v formalni študijski program. Kot razlaga Ritchie (2006), je veliko učiteljev začelo raziskovati na osebno povabilo; učitelji, ki so že začeli raziskovati, so k sodelovanju in skupinskemu premisleku povabili še druge učitelje.

Formalno izobraževanje je bilo manj navadna oblika dolgotrajnega nadaljnega strokovnega in poklicnega razvoja učiteljev. V EU je povprečno ena četrtnina učiteljev, ki uči predmete, povezane z branjem, obiskovala študijski program za pridobitev kvalifikacije; število je bilo višje v Bolgariji in Litvi, kjer je take programe obiskovalo 46–50 % učiteljev. V teh državah sistem napredovanja učiteljev namreč najboljše nagrajuje doseženo formalno izobrazbo.

◆ ◆ ◆ Slika 2.4: Odstotni delež učiteljev, ki poučujejo branje, pisanje in književnost na ravni ISCED 2 in so v zadnjih 18 mesecih sodelovali pri določeni vrsti strokovnega izpopolnjevanja, 2008



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Seminarji	86,3	87,4	81,6	85,7	94,9	83,2	86,5	96,9	75,6	92,4	93,0	93,0	83,4	88,7	53,3	72,6	67,5
Konference	50,2	33,9	43,2	42,7	58,4	37,8	41,1	69,8	46,2	48,6	52,0	70,7	60,4	77,1	37,9	39,2	68,9
Programi za pridobitev kvalifikacije	25,2	19,3	50,5	15,3	30,5	11,9	18,2	45,6	29,4	18,7	20,7	35,5	26,7	8,7	38,8	17,7	20,3
Hospitacije	20,2	15,4	19,2	8,8	60,2	5,6	15,6	60,0	43,9	12,8	11,1	17,7	29,3	6,9	32,9	19,1	21,9
Mreženje	36,5	25,3	25,2	44,8	47,7	43,3	22,4	42,4	47,2	38,7	35,9	61,5	13,6	71,5	37,2	34,3	43,9
Raziskovanje	42,0	29,9	30,1	53,2	30,0	26,2	51,2	53,2	14,3	39,4	28,6	45,3	51,0	20,7	13,2	11,0	40,2
Mentorstvo	35,7	23,8	33,7	17,1	34,4	16,9	25,4	45,0	52,0	16,3	18,7	68,7	17,5	28,0	66,0	23,4	36,1

Vir: OECD, podatkovna baza TALIS 2008

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Posebni pojasnili

Italija: Vprašanje o specializaciji učiteljev je bilo opuščeno.

Nizozemska: Država ni upoštevala standardov vzorčenja, zato podatki v mednarodnih preglednicah in analizah niso upoštevani.



V študiji je bil močno poudarjen pomen sodelovanja učiteljev, timskega dela in širjenja znanja. Kljub temu so dejavnosti, ki potekajo kot kolegialna pomoč, manj navadna oblika formalnega strokovnega izpopolnjevanja. Sodelovanje v mreži učiteljev in mentoriranje (skupaj s hospitacijami pri drugem učitelju in kovčingom (*coaching*)) v državah EU vključuje približno 35 % učiteljev. Približno polovica učiteljev je v zadnjih 18 mesecih sodelovala v najmanj eni od teh dejavnosti. Zdi se, da je kolegialna pomoč sebi enakih popularna oblika strokovnega izpopolnjevanja v številnih srednje- in vzhodnoevropskih državah (v Litvi, na Madžarskem, Poljskem, v Sloveniji in na Slovaškem). Na Poljskem je 60–70 % učiteljev, ki poučujejo predmete, povezane z branjem, poročalo, da so sodelovali pri mreženju in mentoriranju. To je morda povezano z dejstvom, da je na Poljskem izraz „sodelovalno mreženje” lahko razumljen kot neformalno sodelovanje, še bolj verjetno je ta razlaga povezana s starostjo učiteljev. V primerjavi z drugimi državami ima Poljska relativno mlade učitelje, zato je mentorstvo kot del uvajanja v delo precej razširjeno.

Najmanj splošna oblika strokovnega izpopolnjevanja je bila opazovanje praks na drugih šolah; o tem je poročala samo ena petina učiteljev, ki poučujejo predmete, povezane z branjem. Pač pa so take hospitacije razširjene v Estoniji in Litvi, tam je približno 60 % učiteljev branja, pisanja in književnosti poročalo o najmanj enem hospitacijskem obisku na drugi šoli v zadnjih 18 mesecih. Hospitacijski obiski in hospitacijski nastopi v razredu so v Litvi del izobraževanja in usposabljanja za učitelje, v Estoniji pa je bila tradicija obiskov šol zelo odmevna med sovjetskim obdobjem, pa se morda še ohranja v „zvezah predmetnih učiteljev”.

Udeležba pri strokovnem in poklicnem izpopolnjevanju se po državah v Evropi opazno razlikuje. Na sliki 2.4 vidimo, da je po poročanju učiteljev branja, pisanja in književnosti v Belgiji (flamski skupnosti) in na Norveškem udeležnost nižja, kot je povprečje v EU, ali skoraj enaka; približno 16–19 % učiteljev predmetov, povezanih z branjem, je poročalo, da so v zadnjih 18 mesecih sodelovali na seminarjih. Nasprotno pa so v Litvi in na Poljskem ti učitelji poročali, da so bili pri različnih oblikah strokovnega in poklicnega izpopolnjevanja navzoči večkrat, kot je povprečje v EU. V teh državah je o udeležbi poročala večina učiteljev; v zadnjih 18 mesecih je več kot 90 % učiteljev sodelovalo najmanj pri dveh različnih vrstah izpopolnjevanja, več kot 80 % pa najmanj pri treh.

Razlike v stopnji udeležbe so lahko povezane z merili, s katerimi države nadaljnje strokovno in poklicno izobraževanje in usposabljanje spodbujajo. Učitelji v Španiji, kjer je izpopolnjevanje neposredno povezano s poklicnim napredovanjem in povečanjem plače, so mu namenili največ dni. Zelo podobno je nagrajevanje v Litvi in na Poljskem, kjer imajo za izpopolnjevanje zelo razvito in dobro vpeljano tradicijo (*Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE 2009*) in kjer so se različnih oblik strokovnega in poklicnega izpopolnjevanja udeležili skoraj vsi učitelji. V Litvi je uspešno končan program za strokovno in poklicno izpopolnjevanje eden od glavnih pogojev za višjo raven kvalifikacije učiteljev, ta pa je povezana z višjo plačo (Eurydice 2008). Poleg tega v Litvi poteka občirna reforma izobraževalnega sistema, zato so za učitelje in ravnatelje pripravili posebna interna usposabljanja v obliki seminarjev in drugih programov (nekateri od teh so obvezni). Tudi na Poljskem se za napredovanje, prav tako povezano z višjo plačo, zahteva udeležba pri strokovnem in poklicnem izpopolnjevanju. Ustrezni programi so zelo razširjeni ter geografsko in finančno dostopni.

Nasprotno pa v Belgiji (flamski skupnosti) in na Norveškem ni jasne neposredne povezanosti med strokovnim in poklicnim izpopolnjevanjem ter napredovanjem ali nagrajevanjem z višjo plačo, kar je lahko eden od razlogov za nizko udeležbo v programih za izpopolnjevanje. V Belgiji (flamski skupnosti) ni formalnega mehanizma, ki bi samodejno povezal strokovni in poklicni razvoj s povečanjem plače ali napredovanjem. Na Norveškem pa samo nekateri programi za izpopolnjevanje, ki jih izvajajo visokošolske institucije, zagotavljajo dodatne študijske kreditne točke, le nekateri pa vplivajo tudi na povišek plače.

Kot je bilo prikazano, različne oblike izpopolnjevanja na strokovni in poklicni razvoj učiteljev vplivajo na različne načine. Da bi ugotovili, kakšen je njihov učinek, so bili učitelji naprošeni, da ocenijo tiste, ki so se jih udeležili (glej preglednico 3 v Dodatku k poglavju 2.2). Njihova stališča odsevajo prav tako razliko med kratkimi enodnevnimi usposabljanji in daljšimi, dolgotrajnejšimi oblikami strokovnega izpopolnjevanja, kakršna je bila osvetljena v strokovni literaturi. Tudi po mnenju učiteljev so bile konference ali seminarji in hospitacije na drugih šolah med vsemi oblikami izpopolnjevanja najmanj vplivne, v povprečju pa so jim še vedno pripisali „zmeren“ vpliv. Samostojno raziskovanje ali sodelovanje v raziskavi, povezani s strokovnim in poklicnim interesom, in nadaljevanje študija v programih za pridobitev kvalifikacije (diplome) je bilo v povprečju ocenjeno kot najvplivnejše; približno 45 % učiteljev, ki so bili vključeni v te programe, je poročalo o zelo velikem vplivu. Učitelji na Danskem so programe za pridobitev kvalifikacije oziroma diplome ovrednotili izredno visoko: približno 85 % učiteljev je poročalo, da imajo velik vpliv na njihov profesionalni razvoj. To število lahko kaže prav na zadovoljstvo tistih učiteljev, ki so si za dopolnilno kvalifikacijo izbrali specializacijo za poučevanje bralne pismenosti (*Laesevejleder*) (za več glej razdelek 2.3.5). Tudi učitelji na Malti so zaznavali, da imajo programi za pridobitev kvalifikacije velik vpliv na njihovo poučevanje. Na visoko oceno v evalvaciji je lahko vplivalo več programov, povezanih z branjem, ki jih je organizirala Univerza na Malti: enoletno prostovoljno izobraževanje za specialiste učitelja branja; 18-mesečni program podiplomskega izobraževanja o preverjanju in ocenjevanju znanja in podpori učencem z disleksijo; in magisterij iz pismenosti.

Naslednje poglavje o nacionalnih usmeritvah politikah o izobraževanju učiteljev bolj podrobno prikazuje programe nadaljnjega strokovnega in poklicnega razvoja, namenjene poučevanju branja.

2.3 Nacionalne politike o izobraževanju učiteljev

V tem razdelku je prikazano, koliko potrebnega znanja in spretnosti si prihodnji in že usposobljeni učitelji pridobijo za poučevanje branja. Obravnavani so učitelji učnega jezika v primarnem in nižjem sekundarnem izobraževanju⁽⁸⁾. Najprej je predstavljeno, ali imajo prihodnji učitelji že v začetnem izobraževanju možnost, da si pridobijo potrebno znanje in spretnosti za poučevanje branja in ali jih lahko preizkušajo pri pedagoški praksi v šoli. Predstavljeno je tudi, v katerih državah jih usposablja za uporabo rezultatov raziskav pri njihovem vsakodnevnem poučevanju. Prikazuje, ali se pri prihodnjih učiteljih preverjajo njihovo znanje in spretnosti branja, in če se, kdaj se preverja – pred vpisom v študij, med njim ali ob koncu študija. Nato so navedene informacije o posebnih kvalifikacijah za poučevanje branja, kot so jih razvili ponudniki visokošolskih ravni izobraževanja. Na koncu je pogled na obsežen razpon programov nadaljnjega strokovnega in poklicnega razvoja (CPD), ki pomaga učiteljem izboljšati in posodobiti njihove spretnosti pri poučevanju branja.

⁽⁸⁾ Na primarni ravni, razen na Danskem, učni jezik poučujejo razredni učitelji, usposobljeni za poučevanje vseh ali večine predmetov ali predmetnih področij v kurikulumu. Na nižji sekundarni ravni so učitelji specializirani (tj. učitelji so usposobljeni za poučevanje enega predmeta ali največ dveh) ali večpredmetni učitelji (tj. usposobljeni za poučevanje več predmetov, najmanj treh in ne več kot petih).

2.3.1 Znanja in spretnosti za poučevanje branja v začetnem izobraževanju učiteljev

Zaradi razlik v avtonomiji, ki jo imajo institucije za izobraževanje učiteljev pri odločanju o vsebinah programov, je težko natančno poročati o tem, kako dobro so učitelji pripravljene za poučevanje branja. Smernice za začetno izobraževanje učiteljev se v 18 državah izrecno nanašajo na znanje in spretnosti za poučevanje branja, navadno za učitelje učnega jezika v primarnem in nižjem sekundarnem izobraževanju (slika 2.5); te smernice so temeljni vir informacij za ta razdelek. Poleg tega so uporabljene informacije o seminarjih in modulih, ki jih ponujajo institucije za začetno izobraževanje učiteljev; vse zadevajo obe ravni izobraževanja, razen če ni drugače opredeljeno.

V dvanajstih državah za začetno izobraževanje učiteljev nimajo osrednjih smernic, ki bi se izrecno nanašale na usposabljanje prihodnjih učiteljev za poučevanje branja; institucijam je prepuščeno, da se odločijo, kako bodo ravnale. To pa ne pomeni, da v teh državah za poučevanje branja ne pripravljajo. V Estoniji⁽⁹⁾ in na Irskem⁽¹⁰⁾, na primer, nimajo osrednjih smernic, institucije za začetno izobraževanje učiteljev pa vseeno ponujajo seminarje ali module o metodah poučevanja branja.

Osrednje smernice institucijam za začetno izobraževanje učiteljev, odgovornih za poučevanje branja, se razlikujejo po vsebinah in stopnji specifičnosti. Pogosto omenjajo metodologijo za poučevanje branja ali niz širokih ciljev oziroma znanja in spretnosti za poučevanje branja, ki jih morajo na novo kvalificirani učitelji obvladati. Osrednje smernice bolj redko govorijo o specifičnih spretnostih, npr. o preverjanju in ocenjevanju znanja pri poučevanju branja, poučevanju branja spletnih in elektronskih besedil ali odpravljanju bralnih težav. V Nemčiji, na Cipru in v Sloveniji se osrednje smernice nanašajo samo na prihodnje učitelje na primarni ravni.

Nekatere smernice so povezane s specifičnimi vidiki poučevanja branja. V Belgiji (nemško govoreči skupnosti) institucije za začetno izobraževanje učiteljev primarne ravni zagotavljajo izobraževanje, ki je usmerjeno na različne stopnje bralnih zmožnosti, od učenja dekodiranja do strategij razumevanja in interpretacije besedila. V Turčiji si morajo prihodnji učitelji v obveznem izobraževanju izbrati en predmet o razvijanju osnovnih bralnih spretnosti in enega o metodah bralnega razumevanja. V Španiji, Latviji, Litvi, na Madžarskem in Poljskem se učitelji za nižje sekundarno izobraževanje usposabljujejo za literarne analize in uporabo višjih ravni bralnih spretnosti (tj. globlje razumevanje in kritično branje). Na Norveškem si prihodnji učitelji poleg predmetov za poučevanje norveškega jezika lahko izberejo predmet, ki se nanaša na poučevanje začetnih bralcev.

⁽⁹⁾ V treh visokošolskih institucijah, ki izvajajo začetno izobraževanje učiteljev, si morajo razredni učitelji (1.–6. razreda) in učitelji materne jezika (1.–9. razreda) izbrati didaktiko materne jezika. To izobraževanje zajema metodiko in preverjanje in ocenjevanje znanja pri poučevanju branja. Poleg tega so za razredne učitelje obvezna ali neobvezna izobraževanja o strategijah za premagovanje bralnih težav, odvisno od izvajalca.

⁽¹⁰⁾ Po ugotovitvah iz raziskave, ki jo je izvedla nacionalna enota Irska, si morajo študentje pri petih izvajalcih začetnega izobraževanja učiteljev na ravni ISCED 1 in na štirih od 13 izvajalcev za raven ISCED 2, ki jih financira država, izbrati najmanj 2 izmed 6 modulov o pismenosti pri metodiki poučevanja angleškega jezika. Ti moduli vključujejo metodiko poučevanja branja, strategije za premagovanje bralnih težav in preverjanje znanja iz pismenosti. Prihodnji učitelji na nižji sekundarni ravni obiskujejo nekaj predavanj o razvijanju pismenosti pri njihovem predmetu.

◆ ◆ ◆ **Slika 2.5: Znanje in spretnosti za poučevanje branja prihodnjih učiteljev branja na primarni in nižji sekundarni ravni: osrednje smernice za začetno izobraževanje učiteljev, 2009/10**



Vir: Eurydice

Pojasnilo

Upoštevani so učitelji, ki poučujejo učni jezik; lahko so razredni, večpredmetni ali enopredmetni učitelji. Upoštewane so tiste osrednje smernice, ki se izrecno nanašajo na zmožnosti prihodnjih učiteljev branja.

Posebna pojasnila

Belgija (BE de): Začetno izobraževanje učiteljev za nižje sekundarno izobraževanje poteka zunaj nemško govoreče skupnosti. Večina učiteljev se izobražuje v francoski skupnosti v Belgiji.

Ciper: Informacije temeljijo na kurikulumu za prihodnje učitelje Univerze na Cipru.

Lihtenštajn: Začetno izobraževanje učiteljev za primarno in nižjo sekundarno raven se izvaja v tujini.



V Franciji, na Švedskem in v Združenem kraljestvu se od vseh na novo usposobljenih učiteljev, ne le od učiteljev učnega jezika, pričakuje, da so sposobni razvijati bralno pismenost pri učencih. Na Švedskem, na primer, morajo biti vsi učitelji primarnega in nižje sekundarnega izobraževanja sposobni prikazati znanje o pomenu učenja branja za dosežke pri znanju učencev in otrok. Poleg tega si morajo učitelji za prva tri leta primarnega izobraževanja pridobiti poglobljeno znanje o učenju branja.

V Združenem kraljestvu morajo vsi študentje, ki se želijo usposobiti za učitelja v šoli⁽¹¹⁾, ob koncu izobraževanja izkazati strokovne zmožnosti za poučevanje bralnih spretnosti. V Angliji, na primer, morajo pripravniki, ki se želijo usposobiti za učitelja, znati „načrtovati priložnosti za učence, da si razvijejo bralne spretnosti“ (TDA, spremembe 2008, str. 9); to je eden v vrsti strokovnih standardov za pridobitev statusa učitelja (*Professional Standards for Qualified Teacher Status*), ki velja za vse načine začetnega izobraževanja učiteljev. Na Škotskem se s standardom za začetno izobraževanje učiteljev (*Standard for Initial Teacher Education*) od prihodnjih učiteljev pričakuje, da imajo znanje, razumevanje in praktične spretnosti, povezane s pismenostjo. Prihodnji učitelji za nižjo sekundarno raven pa morajo, glede na njihovo odgovornost do nadpredmetne teme „pismenost“, vedeti, kako naj učencem pomagajo pri razvijanju pismenosti, ki jo potrebujejo na njihovem predmetnem področju.

V Franciji in Združenem kraljestvu priporočila nakazujejo, da je bralna pismenost nadpredmetna naloga, zato mora razvijanje bralnih spretnosti vsebovati vsak kurikulum.

⁽¹¹⁾ V skladu s strokovnimi standardi za učitelje (*Professional Standards for Qualified Teacher Status*) (TDA spremembe 2008) v Angliji; standardi za učitelje (*Qualified Teacher Status Standards Wales* 2009) (*Welsh Assembly Government*, 2009) v Walesu; publikacija o poučevanju, razmišljujočem poklicu (*Teaching: the Reflective Profession*) (GTCNI 2007) na Severnem Irskem; in standardom za začetno izobraževanje učiteljev (*Standard for Initial Teacher Education*) (GTCS spremembe 2006) na Škotskem.

Premagovanje bralnih težav

Poučevanje branja zahteva obvladovanje primernih strategij za premagovanje bralnih težav pri posameznih učencih (glej pregled literature v poglavju 1.1). Večina držav institucijam za začetno izobraževanje učiteljev o tem ni izdala nikakršnih smernic ali pa jih je uvrstila med splošne usmeritve ali cilje. Usmeritve se lahko nanašajo na več različnih tem; vključujejo tehnike za diferenciacijo poučevanja za učence z različnimi učnimi potrebami (tj. za prilagajanje hitrosti poučevanja; prilagojeno poučevanje glede na potrebe učencev s posebnimi potrebami; odpravljanje učnih težav različnih vrst; poučevanje učnega jezika kot drugega jezika).

Kot vidimo na sliki 2.5, so v devetih državah smernice za izobraževanje učiteljev – večinoma učiteljev v primarnem izobraževanju – neposredno povezane s premagovanjem bralnih težav. V Belgiji (nemško govoreči skupnost), Španiji in na Cipru izobraževanje za prihodnje učitelje primarne ravni vključuje metodiko za poučevanje učnega jezika (ali poučevanje branja), pa tudi za premagovanje bralnih težav. Na Norveškem je tovrstno usposabljanje uporabno tudi za učitelje v nižjem sekundarnem izobraževanju. V Belgiji (nemško govoreči skupnosti) se študenti-učitelji za primarno raven učijo uporabljati strategije, primerne za posamezne bralne težave, npr. tehnike dekodiranja, prav tako razumevanja in interpretiranja.

V Španiji (nekateri univerze), na Malti in v Litvi začetno izobraževanje učiteljev primarne ravni vključuje izobraževanje, posebej namenjeno premagovanju bralnih težav; nekatere španske univerze ponujajo izbirni predmet, povezan z učnimi težavami pri bralnem pouku. Na Malti študijski program vsebuje modul o težavah učencev pri branju in pisanju. V Litvi je posebej določen čas za teoretično in praktično usposabljanje pri poučevanju branja otrok z različnimi posebnimi potrebami.

Zmožnost prepoznati ovire pri razvijanju učenčevih bralnih spretnosti je ena od zmožnosti, ki se ob zaključku začetnega izobraževanja zahteva od učiteljev francoščine. V Latviji Standard za poklic učitelja od prihodnjih učiteljev primarne stopnje zahteva, da si razvijajo zmožnosti za ravnanje z različnimi bralnimi težavami, kot je nezmožnost branja na glas ali tekočega branja ali težav z izgovarjavo glasov, skladnih z določenimi črkami.

V Sloveniji Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006) vključuje priporočila o tem, kako naj se v začetnem izobraževanju vsi prihodnji učitelji branja usposablajo za odpravljanje učenčevih bralnih težav. Zato se med izobraževanjem učitelji usposobijo za učno pomoč, uporabo učnih materialov in diagnostičnih instrumentov, posebej oblikovanih za prepoznavanje in premagovanje bralnih težav.

Vrednotenje učenčevih bralnih zmožnosti

Kot je bilo ugotovljeno v pregledu literature, ima pri razvijanju učenčevih bralnih spretnosti pomembno vlogo formativno preverjanje znanja. V večini držav osrednje smernice, povezane z izobraževanjem prihodnjih učiteljev, priporočajo različne oblike preverjanja znanja učencev, malo pa je takih, ki omenjajo pridobivanje posebnih zmožnosti za preverjanje učenčeve bralne pismenosti.

V Španiji, Romuniji in Sloveniji pa se prihodnji učitelji branja izobražujejo za uporabo metod za preverjanje znanja prav za predmete, ki jih nameravajo poučevati. Belgija (nemško govoreča skupnost), Latvija, Madžarska in Avstrija poročajo, da se prihodnji učitelji usposablajo za preverjanje ravni osvojenih bralnih spretnosti. V Belgiji (nemško govoreči skupnosti) se učitelji za primarno raven učijo razvijati spretnosti za prepoznavanje težav, in sicer z uporabo standardiziranih presejalnih instrumentov (*screening instruments*). V Latviji si morajo prihodnji učitelji pridobiti znanje in spretnosti za preverjanje učenčevega branja, interpretirati rezultate in glede na to načrtovati razvijanje učenčeve pismenosti. Na Madžarskem

začetno izobraževanje učiteljev poudarja zmožnost prepoznavanja bralnih težav z namenom, da napotijo učence k ustreznemu specialistu. V Avstriji, kjer začetno izobraževanje učiteljev ni natančno predpisano, nekatere visoke pedagoške šole (*Pädagogische Hochschulen*) od prihodnjih učiteljev zahtevajo, da ob upoštevanju standardiziranih preizkusov oblikujejo orodja za diagnosticiranje in za podporo.

Poučevanje branja spletnih besedil

Za čedalje bolj razširjeno branje spletnih besedil so potrebne drugačne spretnosti, kot jih sicer potrebujemo za branje besedil na papirju. Zato se postavlja vprašanje, ali se učitelji usposablajo tudi za vključevanje novih medijev pri poučevanju branja. Približno polovica držav v smernicah za začetno izobraževanje učiteljev omenja vključevanje teoretičnega in praktičnega znanja o uporabi IKT, samo v petih državah (na Cipru, v Latviji, Litva, na Poljskem in v Združenem kraljestvu (na Škotskem)) pa se smernice nanašajo neposredno na poučevanje branja spletnih besedil.

Na Cipru to velja za učitelje učnega jezika v primarnem izobraževanju. V študijskih programih prve stopnje (*Bachelor's degree*) za druge učitelje v primarnih šolah pa so vključena predavanja, specialno za večrazsežnostno pismenost in večkodnost besedil.

V Latviji je eden izmed ciljev pedagoške prakse tudi usposabljanje prihodnjih učiteljev za pouk, pri katerem učenci iščejo informacije na spletu in se učijo, kako jih uporabiti pri različnih predmetih. V Litvi se od prihodnjih učiteljev zahteva, da se usposobijo za seznanjanje učencev z najsodobnejšimi tehnologijami in orodji, pa tudi za poučevanje spretnosti, potrebnih za branje spletnih besedil. Tudi na Poljskem so v programih za izobraževanje učiteljev predavanja o uporabi interneta za iskanje informacij in sporazumevanje.

V Združenem kraljestvu (na Škotskem) se pričakuje, da so prihodnji učitelj usposobljeni za razvijanje učenčevih spretnosti pri obravnavanju vrste besedil, kot je navedeno v osrednjih kurikulumih. Pri tem delovni okvir za pismenost in angleščino odseva povečano uporabo večkodnih besedil, digitalne komunikacije, socialnega mreženja in drugih oblik elektronske komunikacije, s katerimi se srečujejo otroci in mladostniki v vsakdanjem življenju.

2.3.2 Učna praksa za prihodnje učitelje branja

Daljša in ponavljajoča pedagoška praksa v šoli lahko pri študentih učiteljih okrepi spoznanje o povezanosti med ugotovitvami raziskav v izobraževanju in njihovim uveljavljanjem (Darling Hammond in Bransford 2005). V pregledu literature je poudarjeno, da je to ena izmed bistvenih prvin pri usposabljanju učinkovitih učiteljev branja.

V večini držav je trajanje pedagoške prakse v šoli določeno centralno (glej sliko 2.6). Najmanjši odmerjeni čas za pedagoško prakso v šoli med začetnim izobraževanjem učiteljev se med evropskimi državami zelo razlikuje; za prihodnje učitelje primarne ravni je razpon od 40 ur v Latviji do 900 ur v Avstriji. Pri obsegu pedagoške prakse za prihodnje učitelje v nižjem sekundarnem izobraževanju je na lestvici najnižje Turčija s 34 urami in najvišje Združeno kraljestvo (Anglija, Wales in Severna Irska) s 778 urami. Vendar je to minimalni čas, ki je odmerjen za prakso v šoli, čas, ki ga študenti učitelji resnično preživijo v šoli, pa se od tega lahko razlikuje.

◆ ◆ ◆ **Slika 2.6: Predpisi o najmanjšem številu ur pedagoške prakse v začetnem izobraževanju za učitelje branja na primarni in nižji sekundarni ravni, 2009/10**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	480	600	●	150	●	●	80	390	●	●	●	352	●	60	40	540	:
ISCED 2	480	∧	●	150	●	●	160	390	●	●	●	324	●	●	40	540	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK ⁽¹⁾	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	610	375	●	900	180	●	45	300	●	●	●	583	630	●	∧	●	44
ISCED 2	435	375	●	165	180	●	78	120	●	●	●	778	630	●	∧	●	34

● Avtonomija institucije ∧ Učitelji, ki se izobražujejo v tujini.

Vir: Eurydice

UK⁽¹⁾ = UK-ENG/WLS/NIR

Pojasnila

Praksa v šoli je praksa (plačana ali ne) v resničnem delovnem okolju; navadno traja nekaj tednov. Nadzoruje jo učitelj, usposabljanje občasno preverjajo in ocenjujejo učitelji iz institucije za izobraževanje učiteljev. Praktično izobraževanje je sestavni del poklicnega in strokovnega usposabljanja učiteljev.

Vrednosti v tej tabeli se nanašajo na najbolj razširjeno izobraževalno pot v vsaki državi. Če jih je v državi več, je to označeno v dodatnih opombah. Pri določanju vrednosti so bili upoštevani najnovejši nacionalni podatki o diplomah na novo usposobljenih učiteljev od leta 2006/07 do 2009/10.

Posebna pojasnila

Belgija (BE de): Enako kot na sliki 2.5.

Bolgarija: Podatki za ravni ISCED 1 in 2 veljajo za drugostopenjske magistrske programe izobraževalnih ved.

Češka (podatek za raven ISCED 2), **Estonija** (podatek za ravni ISCED 1 in 2) in **Avstrija** (raven ISCED 2): podatki veljajo za drugostopenjske magistrske programe v izobraževanju.

Danska: Podatek za ravni ISCED 1 in 2 velja za visokošolski strokovni program prve stopnje.

Irski: Po podatkih iz že omenjene raziskave o izvajalcih začetnega izobraževanja učiteljev za primarno raven je povprečni čas pedagoške prakse v šoli 480 ur.

Latvija in Malta: Podatka za ravni ISCED 1 in 2 veljata za pedagoške študijske program prve stopnje.

Litva in Poljska: Podatka za ravni ISCED 1 in 2 veljata za študijske programe prve stopnje iz pedagogike (in andragogike).

Portugalska: Minimalni čas pedagoške prakse v šoli je centralno določen kot 30 kreditnih točk za učitelje na ravneh ISCED 0 in prvo obdobje ISCED 1 in 36 kreditnih točk za učitelje 2. obdobja na ravni ISCED 1 in učitelje na ravni ISCED 2.

Slovenija: Podatek za raven ISCED 2 velja za drugostopenjske magistrske programe predmetnih učiteljev v izobraževanju.

Švedska: Minimalni čas pedagoške prakse v šoli je centralno določen kot 30 kreditnih točk, kar časovno pomeni polovico leta.

Združeno kraljestvo (ENG/WLS/NIR): Podatek za ISCED 1 in 2 velja za podiplomsko spričevalo v izobraževanju (PGCE). Med uveljavljene poti za izobraževanje učiteljev na ravni ISCED 1 spadajo tudi študijski programi prve stopnje (1037 ur pedagoške prakse v šoli).

Lihtenštajn: Enako kot na sliki 2.5.

Turčija: Čeprav formalno v turškem izobraževalnem sistemu ni ravni ISCED 2, lahko za primerjavo z drugimi državami upoštevamo razrede od 1 do 5 kot raven ISCED 1 in 6., 7. in 8. razred kot raven ISCED 2.



Kaj naj prihodnji učitelji delajo na pedagoški praksi v šoli, navadno ni natančno določeno; praksa je opredeljena le kot obvezno praktično poučevanje predmetov, za katere se izobražujejo, ali kot pridobivanje izkušenj v procesu poučevanje-učenje.

Osem držav (Ciper, Latvija, Litva, Madžarska, Romunija, Združeno kraljestvo (Anglija in Wales), Norveška in Turčija) pa natančno določa spretnosti, povezane s poučevanjem branja, ki jih morajo izvajati med pedagoško prakso v šoli.

Na Cipru se od prihodnjih učiteljev v primarnem izobraževanju zahteva, da približno četrtno pedagoške prakse poučujejo grški jezik, kamor spada tudi poučevanje branja. V Litvi si morajo prihodnji učitelji pridobiti praktične izkušnje pri poučevanju branja učencev s posebnimi potrebami. V Latviji je po predpisanih nacionalnih standardih za primarno in nižje sekundarno izobraževanje, sprejetih decembra 2006, ena od nalog prihodnjih učiteljev, da si med pedagoško prakso pridobijo izkušnje o tem, kako izboljševati učenčeve bralne spretnosti pri vseh predmetih, predvsem tistih, ki so določeni za primarno šolo. Pedagoška praksa prihodnjih učiteljev v Romuniji daje prednost poučevanju romunščine, ki vključuje tudi poučevanje branja.

Skladno s strokovnimi standardi za učitelje (*Professional Standards for Qualified Teacher Status*) (TDA spremembe 2008) v Združenem kraljestvu (Angliji) se od ponudnikov začetnega izobraževanja učiteljev pričakuje, da študentom omogočijo razvoj spretnosti za poučevanje pismenosti, tudi branja. Podobne strokovne in poklicne standarde v povezavi s poučevanjem pismenosti uporabljajo tudi v Walesu in na Severnem Irskem. Večina ponudnikov začetnega izobraževanja učiteljev v Angliji sodeluje v programu za raven ISCED 1 „Vodilne šole v bralni pismenosti“ (*Leading Literacy Schools*). Namen programa je že v začetnem izobraževanju učiteljev okrepiti usposabljanje za poučevanje ter preverjanje in ocenjevanje bralne pismenosti. Izvajalci izobraževanja za sodelovanje izbirajo šole glede na njihove zmogljivosti za specializacijo pri usposabljanju za poučevanje bralne pismenosti. Program vključuje razvijanje vrste različnih aktivnosti in dolgoročnih projektov, ki so koristni za oboje: učitelje pripravnike in učitelje prakse pri njihovem strokovnem in poklicnem razvoju.

V Turčiji morajo prihodnji razredni učitelji (1.–5. razred) v pedagoški praksi vaditi poučevanje branja in pisanja, zlasti z učenci 1. razreda. Cilj je podpreti v šolskem letu 2005/06 spremenjeno politiko poučevanja bralne pismenosti, s katero so analitično metodo pouka fonetike nadomestili s sintetično.

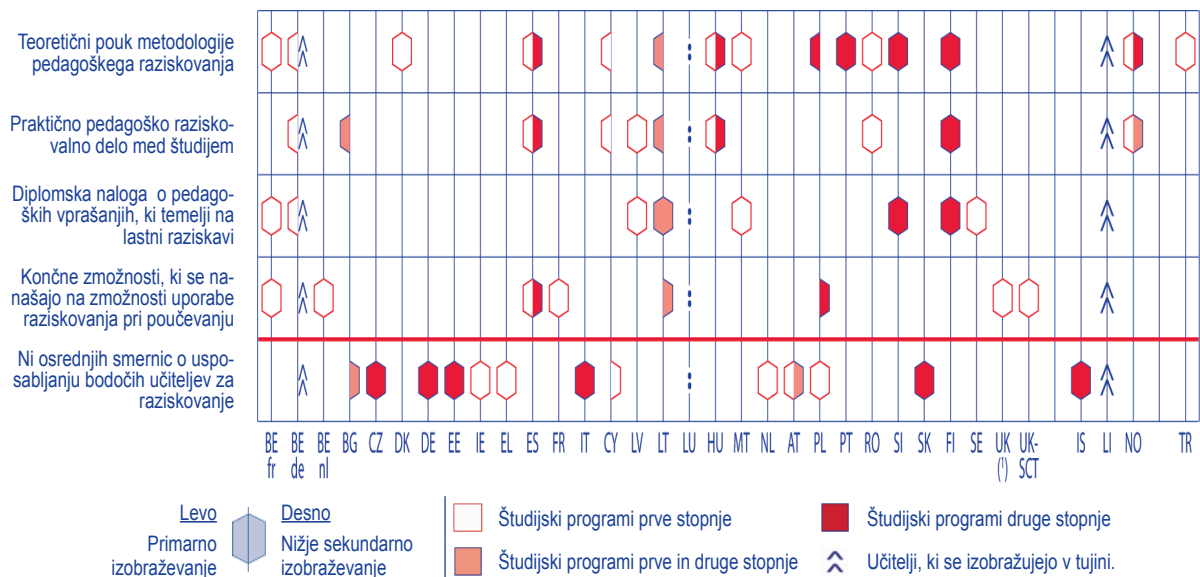
Tudi na Irskem ob upoštevanju že omenjenih raziskav ponudniki začetnega izobraževanja učiteljev zahtevajo, da vsi prihodnji učitelji primarne ravni med pedagoško prakso v šoli načrtujejo, poučujejo ter preverjajo in ocenjujejo znanje branja v vseh razredih. Tudi prihodnji učitelji jezika na nižji sekundarni ravni morajo med pedagoško prakso v šoli poučevati branje. V Združenem kraljestvu (na Škotskem) so v poročilu o začetnem izobraževanju učiteljev, ki ga je objavil Inšpektorat za izobraževanje (*Her Majesty's Inspectorate of Education*) (HMIE 2002), priporočila, naj formalno preverjanje in ocenjevanje znanja prihodnjih učiteljev angleščine pri pedagoški praksi v šoli vedno vključuje komentar o njihovi zmožnosti za izboljšanje učenčevih bralnih spretnosti. Priporočila pa uradno še niso uveljavljena.

2.3.3 Usposabljanje prihodnjih učiteljev za metode pedagoškega raziskovanja in prakse

Zato da bi učitelji znali učinkoviteje razvijati bralne spretnosti učencev, morajo privzeti raziskovalno usmerjen odnos do svojega dela, zato pa morajo biti dobro seznanjeni z metodologijo pedagoškega raziskovanja in z rezultati raziskav, povezanih z jezikovnim razvojem in bralno pismenostjo. Kot je razvidno iz pregleda literature (glej poglavje 2.1), morajo biti učinkoviti učitelji branja ozaveščeni o pedagoškem raziskovanju in seznanjeni s tem, kako učenci postanejo uspešni bralci in kako jim učitelji lahko pri tem pomagajo. To poglavje obravnava osrednje smernice za začetno izobraževanje učiteljev, ki naj zagotovi, da bodo prihodnji učitelji osvojili znanje o pedagoškem raziskovanju in se usposobili za uporabo tega znanja pri svojem delu.

Raven začetnega izobraževanja učiteljev in njegova zgradba se v Evropi razlikujeta, včasih tudi v posameznih državah (glej sliko 2.7). Čeprav pregled tistih delov osrednjih smernic, ki se nanašajo na pridobivanje znanja in spretnosti za pedagoško raziskovanje, ni razkril nobenih jasnih razlik med ravnmi kvalifikacij, bi bilo normalno pričakovati, da bo raziskovanje bolj poudarjeno v drugostopenjskih magistrskih programih kot v programih prve stopnje.

◆ ◆ ◆ **Slika 2.7: Usposabljanje za raziskovanje v osrednjih smernicah za izobraževanje prihodnjih učiteljev primarne in nižje sekundarne ravni, 2009/10**



Vir: Eurydice

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Pojasnila

Osrednje smernice, predstavljene na sliki, veljajo za strokovni poklicni del začetnega izobraževanja učiteljev, ki prihodnjim učiteljem omogoča pridobitev teoretičnih in praktičnih spretnosti, potrebnih za učitelje.

Pedagoško raziskovanje pomeni sistematično analiziranje poučevanja in učenja za prepoznavanje načinov, s katerimi se praksa lahko izboljša.

Posebna pojasnila

Belgija (BE de): Enako kot na sliki 2.5.

Ciper: Informacije veljajo za kurikulum za prihodnje učitelje na Univerzi na Cipru.

Poljska: Poučevanje pedagoškega raziskovanja se nanaša na predmet raziskovalne metode v psihologiji in družbenih vedah v drugostopenjskem magistrskem pedagoškem programu, ki učiteljem omogoča, da poučujejo prve tri razrede primarnega izobraževanja.

Portugalska: Visokošolske institucije, ki izvajajo magistrske študijske programe za izobraževanje učiteljev, morajo v programu predvideti raziskovalno naravnano diplomsko nalogo ali pripravo projekta, oblikovanega prav za ta namen, ali opravljanje poklicnega pripravništva z zaključnim poročilom.

Islandija: Do 2010/11 si je še mogoče pridobiti pedagoško izobrazbo po študijskih programih prve stopnje (diplomo na ravni 5A).

Lihtenštajn: Enako kot na sliki 2.5.



V večini držav osrednje smernice predvidevajo, da si morajo učitelji v programih začetnega izobraževanja pridobiti znanje in spretnosti za pedagoško raziskovanje; priporočila veljajo za vse poti izobraževanja, za študijske programe prve in druge stopnje, z akademsko ali strokovno naravnanoostjo.

V več primerih se v smernicah od prihodnjih učiteljev zahteva, da: imajo znanje o metodologiji raziskovanja; razumejo rezultate pedagoških raziskav; sami praktično izvajajo pedagoško raziskovalno delo. Od študentov se lahko zahteva tudi, da ob koncu izobraževanja naredijo diplomsko nalogo, ki temelji na njihovi raziskavi. Belgija (nemško govoreča skupnost), Litva (vse izobraževalne poti za učitelje) in Finska so edine države ali pokrajine, v katerih se smernice navezujejo na vse naštet metode.

V Belgiji (francoski in flamski skupnosti), Španiji, Franciji, Litvi (za učitelje na ravni ISCED 2) in Združenem kraljestvu morajo učitelji do konca začetnega izobraževanja osvojiti niz končnih zmožnosti, ki izkazujejo zmožnost uporabe raziskovalnega znanja in spretnosti v poklicni praksi. V Belgiji (francoski skupnosti) med 13 zahtevanih zmožnosti spada zmožnost samostojne in kritične presoje preteklega razvoja pedagoškega raziskovanja in trendov v prihodnosti. V flamski skupnosti je ena izmed zmožnosti povezana z zasnovo, po kateri je učitelj tudi raziskovalec. V Španiji se osrednje zahteve, povezane z

učiteljevim izobraževanjem, nanašajo na zmožnost kritične analize poučevanja na podlagi kazalnikov kakovosti. Smernice o vsebini modulov so namenjene raziskovalnim vidikom, ki obsegajo teoretično znanje metodologije, tehnike raziskovanja v izobraževanju, pa tudi zmožnost za razvijanje raziskav in uveljavljanje dognanj, inovacij in evalvacijskih projektov. Tudi v Franciji je predpisano, da morajo biti kvalificirani učitelji seznanjeni z najnovejšimi temami iz raziskav, povezanih z metodologijo predmeta, ki ga poučujejo.

V Združenem kraljestvu se pričakuje, da so prihodnji učitelji ob koncu začetnega izobraževanja zmožni evalvirati učinkovitost svojega poučevanja in prepoznati področja, ki jih je treba izboljšati. V Angliji, Walesu in na Severnem Irskem je to eden od strokovnih in poklicnih standardov, ki ga morajo osvojiti, da si pridobijo eno od licenc za poučevanje *Qualified Teacher Status* (QTS) v Angliji in Walesu ali *Eligible to Teach* na Severnem Irskem. Za ta standard izvajalci začetnega izobraževanja navadno pripravijo niz pisnih nalog, ki temeljijo na strokovnem raziskovanju; učitelji pripravniki morajo ugotovitve utemeljiti s svojimi in drugimi raziskavami. Na Škotskem od študentov navadno zahtevajo, da opravijo raziskovalni projekt o enem izmed vidikov pedagoške prakse in rezultate predstavijo v diplomski nalogi. Če je v določeni študijski smeri predvideno enoletno podiplomsko izobraževanje, pa kratek čas onemogoča dokončno implementacijo praktičnega raziskovanja; od študentov pa pričakujejo, da načrtujejo nadaljnje raziskovanje, in jih spodbujajo, da ga izpeljejo v začetnem uvajalnem obdobju v šoli.

Smernice, povezane z raziskovalno metodologijo in prakso v programih začetnega izobraževanja učiteljev, so v nekaterih državah navadno podobne za različne izobraževalne poti. Vendar, na primer na Poljskem, priporočil za pedagoško raziskovanje ni niti za akademske študijske programe prve stopnje niti za 3-letne programe, ki jih izvajajo visoke šole za izobraževanje učiteljev.

Deset držav za izvajalce začetnega izobraževanja prihodnjih primarnih učiteljev branja nima osrednjih smernic, povezanih z znanjem in prakso v pedagoškem raziskovanju. Slika je podobna za učitelje nižjega sekundarnega izobraževanja, razen v Bolgariji in na Cipru (v študijskih programih prve stopnje za predmetne učitelje). V vseh teh primerih razvijanje spretnosti prihodnjih učiteljev za raziskovanje določijo visokošolske institucije. Na primer na Irskem⁽¹²⁾ prihodnji učitelji primarne ravni lahko izberejo modul za bralno pismenost; to je modul za kritično proučevanje mednarodnih raziskav, povezanih z najboljšimi praksami pri poučevanju bralne pismenosti, vključuje pa tudi individualno raziskovanje.

2.3.4 Preverjanje in ocenjevanje spretnosti prihodnjih učiteljev

Učitelji, ki poučujejo branje, morajo sami imeti odlične bralne spretnosti. Cilj tega razdelka je ugotoviti, ali se od prihodnjih učiteljev zahteva, da te zmožnosti dokažejo pred vpisom v študij, med njim ali ob koncu študija. Obravnavani so izpiti in preizkusi za preverjanje in ocenjevanje učiteljevega znanja in spretnosti iz učnega jezika in še bolj specifično za njihove bralne spretnosti. Preizkusi in izpiti, povezani s študijem in analiziranjem književnosti, v tej analizi niso zajeti, prav tako ne preizkusi po zaključenem začetnem izobraževanju učiteljev, kot so izpiti za vstop v poklicno prakso.

V desetih državah je vpis študentov v visokošolske institucije odvisen od njihovih rezultatov na centralni ravni pripravljenih preizkusov ali izpitov iz branja ali bolj splošno iz učnega jezika. Te centralno pripravljene preizkuse javne oblasti oblikujejo glede na zmožnosti, ki se pričakujejo od dijakov ob zaključku višjega sekundarnega izobraževanja ali ob vstopu v visokošolsko izobraževanje. Na teh izpiti se ne preverjajo samo bralne spretnosti, ampak tudi druge zmožnosti.

⁽¹²⁾ Glede na že omenjeno raziskavo o programih začetnega izobraževanja učiteljev.

V Litvi, na Madžarskem, Poljskem, Latviji, v Romuniji in Sloveniji morajo vsi prihodnji študenti opraviti izpit ob zaključku višjega sekundarnega izobraževanja, ki vključuje tudi preverjanje bralnih zmožnosti; v zadnjih treh državah je študentova izbira študija odvisna od ocene, ki jo je dosegel pri izpitu.

V Bolgariji, Grčiji, Španiji in Turčiji morajo vsi prihodnji študenti opraviti sprejemne izpite, na katerih se preverjajo in ocenjujejo bralne zmožnosti. V Španiji, na primer, se pri obveznem delu izpita natančno preverjajo in ocenjujejo študentove zmožnosti razumevanja, povzemanja in komentiranja pisnih besedil.

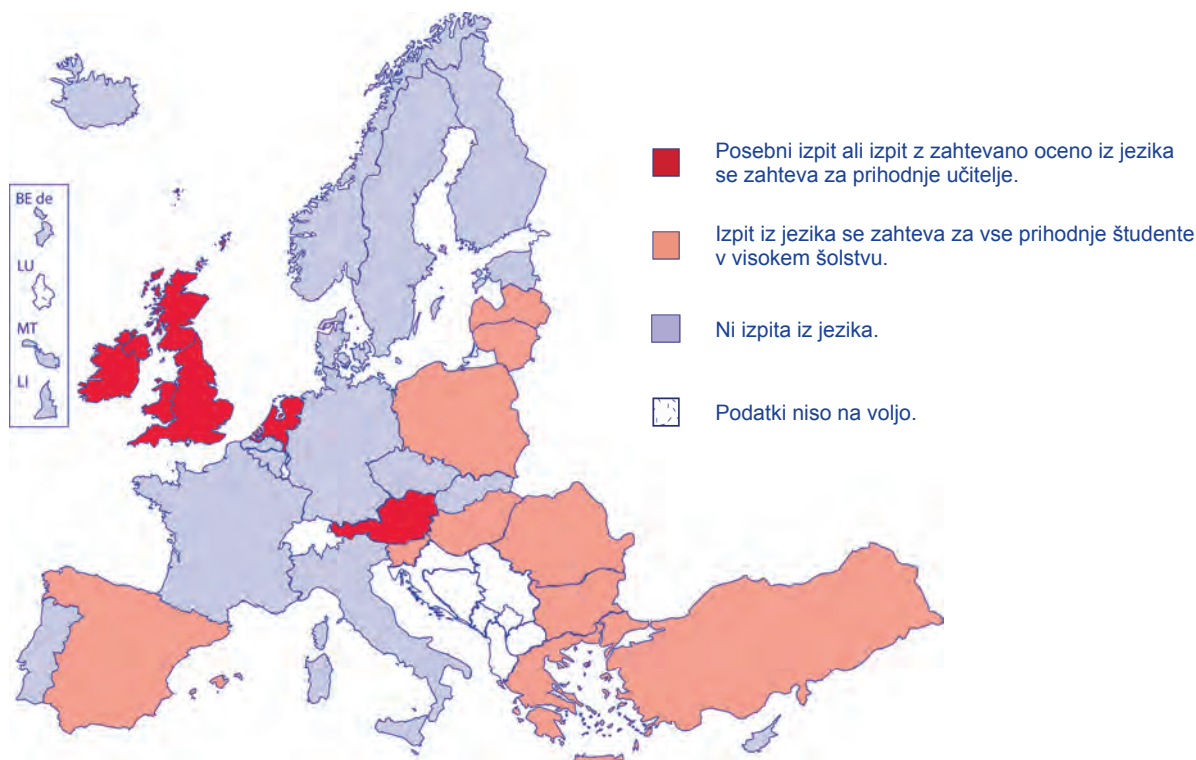
Na Irskem, Nizozemskem, v Avstriji in Združenem kraljestvu za prihodnje učitelje veljajo posebna pravila. Na Irskem morajo vsi, ki se želijo vpisati v začetno izobraževanje za poučevanje učencev na ravni ISCED 1, doseči standard, enakovreden oceni C3 na osnovni ravni ali D3 na višji ravni v spričevalu *Leaving Certificate English Examination*, ali oceni C3 na višji ravni v spričevalu *Leaving Certificate Irish Examination*. Na Nizozemskem morajo študenti, ki se vpišejo v izobraževanje za učitelja v primarni šoli, opraviti preizkus, ali je njihovo znanje nizozemščine ustrezno; če ni, se jim zagotovi dodatna pomoč. Če pa do konca prvega leta preizkusa ponovno ne opravijo (med letom ga lahko opravljajo trikrat), ne smejo nadaljevati izobraževanja. V Avstriji morajo vsi študenti, ki se želijo vpisati v študijski program prve stopnje, opraviti preizkus iz jezika. Na nekaterih izobraževalnih institucijah je treba opraviti tudi preizkus iz bralnega razumevanja, na drugih samo preizkus iz nemščine (pravopisa in slovnice). Končan pedagoški študijski program prve stopnje se zahteva kot minimalna kvalifikacija za poučevanje na primarni ravni in v *Hauptschule* na nižji sekundarni ravni. V Združenem kraljestvu (Angliji, Walesu in na Severnem Irskem) morajo vsi, ki vstopajo v začetno izobraževanje za učitelje, doseči standard ustrezen oceni C na izpitu GCSE iz angleščine (to je za študente stare 16 let ob koncu obveznega izobraževanja). Na Škotskem se od prihodnjih učiteljev zahteva ocena iz angleščine, povezana z ogrodjem *Scottish Credit and Qualifications Framework*⁽¹³⁾, raven 6.

Samo ena država poroča, da je standardiziran preizkus iz branja uvedla med izobraževanjem ali na koncu izobraževanja za učitelje. V Združenem kraljestvu (Angliji) je treba za pridobitev statusa usposobljenega učitelja (*Qualified Teacher Status*), med izobraževanjem opraviti centralno vodene računalniške preizkuse o znanju in spretnostih iz bralne pismenosti, numeričnosti in informacijsko komunikacijskih tehnologij.

V nekaterih državah (Belgiji (francoski in nemško govoreči skupnosti)), na Češkem, v Grčiji, Španiji, Franciji, Latviji, na Poljskem, Portugalskem, v Romuniji in na Slovaškem) institucije za izobraževanje učiteljev navadno same preverijo znanje učnega jezika prihodnjih učiteljev. V Franciji, na primer, pri učiteljih pripravnikih preverjajo in ocenjujejo, kako dobro obvladajo francoščino, in sicer za poučevanje in za sporazumevanje. Na Portugalskem je treba za izpolnitev enega izmed obveznih pogojev za vpis v katerikoli drugostopenjski (magistrski) pedagoški študijski program izkazati dobro znanje portugalščine, govorno in pisno; vsaka visokošolska institucija pa za preverjanje in ocenjevanje tega znanja uporablja način, za katerega meni, da je najprimernejši.

⁽¹³⁾ <http://www.scof.org.uk/>

◆ ◆ ◆ **Slika 2.8: Izpiti, pripravljene na centralni ravni, iz učnega jezika za vpis v visokošolsko izobraževanje, 2009/10**



Vir: Eurydice

Pojasnilo

Slika prikazuje centralno pripravljene in standardizirane preizkuse iz učnega jezika, ki jih morajo prihodnji študenti visokega šolstva opraviti (ali doseči določeno oceno) ali ob koncu sekundarnega izobraževanja ali pred začetkom visokošolskega izobraževanja. Posebni izpiti, organizirani za študente, ki se prej niso izobraževali v jeziku, ki se uporablja v visokošolskem izobraževanju, so izvzeti.

Posebno pojasnilo

Nizozemska: Slika prikazuje ureditev za prihodnje učitelje primarnega izobraževanja. Za prihodnje učitelje sekundarnega izobraževanja izpiti iz jezika niso predvideni.



2.3.5 Specifične kvalifikacije za poučevanje branja

Namen tega poglavja je prikazati, ali si usposobljeni učitelji lahko pridobijo dodatno, specialno kvalifikacijo za poučevanje branja. Na kratko so omenjene tudi kvalifikacije za širše vidike pismenosti, med katerimi je tudi branje.

Danska, Irska, Združeno kraljestvo (Anglija) in Norveška so edine države, kjer si usposobljeni učitelji lahko pridobijo dodatno kvalifikacijo in postanejo specialisti za poučevanje branja. Na Danskem je tak univerzitetni program, ovrednoten s 30 kreditnimi točkami. Omogoča pridobitev kvalifikacije specialista za poučevanje bralne pismenosti (*Laesevejleder*). Vsebine programa so: otrokov jezikovni razvoj, bralna pismenost, skupaj s težavami pri branju in pisanju, preverjanje in ocenjevanje znanja in svetovanje. Glavna naloga teh specialistov v šolah je svetovanje razrednim učiteljem o uspešnih metodah in primer- nih učnih materialih, pa tudi pomoč učiteljem in staršem pri interpretiranju rezultatov presejalnih preizkusov. Tudi na Norveškem se usposobljeni učitelji lahko vključijo v visokošolski program, ki je usmerjen na poučevanje branja. Ta je ovrednoten s 60 kreditnimi točkami in vodi do certifikata.

V Združenem kraljestvu (Angliji) v programu „Vsak otrok naj bo bralec“ (EcaR) financirajo šole (posamezne šole ali skupine šol), da zaposlijo in usposabljuje učitelje specialiste za „Oživitev branja“, ki se šteje za zgodnjo intervencijsko pomoč pri bralni pismenosti. Program je prvotno, leta 1970, razvila dr. Marie Clay z Nove Zelandije. V Evropi so programi – ime je zdaj registrirano kot blagovna znamka – akreditirani pri evropskem centru za oživitev branja (*European Centre for Reading Recovery – ECRR*) s sedežem na inštitutu za izobraževanje (*Institute of Education*) v Združenem kraljestvu. Center jih je akreditiral v Združenem kraljestvu, na Irskem in Danskem. Učitelji, ki se želijo vključiti v ta program strokovnega razvoja, morajo imeti podporo lokalne oblasti in šole. V programu, ki je organiziran kot izredni študij skozi celo študijsko leto, se izkušeni učitelji usposabljuje za prepoznavanje bralnih težav pri mlajših otrocih ter za oblikovanje in poučevanje individualno prilagojene, intenzivne intervencijske pomoči, ki tem otrokom omogoča, da ujamejo svoje vrstnike.

Na Irskem se v okviru pobude za inkluzivno izobraževanje (*Delivering Equality of Opportunity in Schools – DEIS*) učitelji primarnih šol, ki delajo v socialno najbolj prikrajšanih okoljih, lahko dodatno usposabljuje za poučevanje branja po programih „Oživitev branja“ (glej prejšnji odstavek). Lahko pa se odločijo za usposabljanje po programu „Prvi koraki“ (*First Steps*). To je raziskovalno usmerjen model za bralno pismenost, ki izvira iz Avstralije in je zdaj na voljo v mnogih državah po vsem svetu. „Prvi koraki“ ponujajo razrednim učiteljem natančna priporočila in sredstva za preverjanje in spremljanje učenčevih zmožnosti ter napredka pri branju, pisanju, izgovarjavi in govorjenju. Usposabljanje v teh programih poteka pod pokroviteljstvom službe za strokovni in poklicni razvoj učiteljev. Temu usposabljanju se lahko pridružijo tudi učitelji z drugih šol, prednost pa imajo učitelji s šol, ki so označene kot tiste z neugodnim položajem. V programu „Oživitev branja“ se učitelji usposabljuje ob delu; po intenzivnem začetnem dvodnevem testiranju in analiziranju rezultatov, se nadaljuje v obliki štirinajstdnevni srečanj celo študijsko leto. Učitelji, ki se odločijo za usposabljanje po programu „Prvi koraki“ se 3 do 5 dni izobražujejo zunaj sedeža programa, nato pa jim služba za strokovni in poklicni razvoj zagotavlja pomoč, kakršno potrebujejo, na svojem sedežu. Učitelji, ki se usposabljuje po programu „Oživitev branja“, so registrirani kot učitelji za „oživitev branja“ pri Inštitutu za izobraževanje v Londonu. Učitelji, ki se usposabljuje po programu „Prvi koraki“ dobijo potrdilo, ki ga izda služba za učiteljev strokovni in poklicni razvoj, ta je povezan z organizacijo, ki je namenjena strokovnemu razvoju učiteljev *STEPS Professional Development* v Združenem kraljestvu.

Tudi v Belgiji (francoski skupnosti) se učitelji lahko specializirajo za dopolnilni pouk. Program se v glavnem nanaša na vprašanja, ki so povezana z besednim in nebesednim sporazumevanjem. Ukvarja pa se tudi z učnimi metodami, primernimi za učence z učnimi težavami, ter z diferenciacijo poučevanja in učenja. Poleg tega so na voljo izbirni moduli, ki se nanašajo prav na bralne težave. V Estoniji (na univerzi v Tartuju) si tisti, ki se usposabljuje za dodatno strokovno pomoč, pridobijo kvalifikacije, ki jih potrebujejo za poučevanje učencev z bralnimi težavami. Tudi primarni in poprimarni učitelji na Irskem se lahko vključijo v enoletno izobraževanje, ki vodi do diplome za učno pomoč. V tem izobraževanju so močno poudarjene prvine bralne pismenosti; namenjeno je učiteljem, ki želijo pomagati učencem v njihovih šolah.

Učitelji se lahko specializirajo tudi za delo z učenci s posebnimi potrebami in se posebej usposabljuje za ravnanje ob težavah pri branju in bralni pismenosti. Tako je na Finskem, Švedskem, v Združenem kraljestvu (Angliji, Walesu, na Severnem Irskem) in na Islandiji.

V Belgiji (nemško govoreči skupnosti) se lahko učitelji sekundarnih šol, pa tudi šolski knjižničarji usposobijo za mediotekarja – specialista za informacijsko pismenost (*Mediothecar*). Usposabljanje, v katerem so povezani teoretični in praktični pristopi, jim omogoča, da poučujejo informacijske spretnosti za multimedijška okolja; ovrednoteno je z 10 kreditnimi točkami. Služba mediotekarja je drugačna, kot so naloge učitelja specialista za branje, saj v glavnem uči, kako se iščejo spletne informacije. Pri učencih z bralnimi težavami pa učiteljem pomaga pri načrtovanju in izvedbi dopolnilnega pouka.

2.3.6 Programi za nadaljnji strokovni in poklicni razvoj pri poučevanju branja

Nadaljnji strokovni in poklicni razvoj je v večini evropskih držav dolžnost vseh učiteljev in je, kot je navedeno v poglavju 2.2, tudi v praksi zelo razširjen (EACEA/Eurydice 2009a)⁽¹⁴⁾. Organiziranost je v izobraževalnih sistemih raznovrstna. V večini držav je ponudnikov akreditiranih programov za izpopolnjevanje veliko: centri za izobraževanje ob delu, združenja učiteljev, šole, visokošolske institucije, zasebni ponudniki itd. Ob tej raznolikosti veliko držav poroča, da so mnogi izmed programov namenjeni tudi bralni pismenosti. Informacije v tem razdelku so povezane prav s temi programi, ne zajemajo pa podatkov o drugih programih za strokovni in poklicni razvoj. Še več, informacije niso popolne in izčrpne. Namenjene so za prikaz idej o strategijah in akcijah v evropskih izobraževalnih sistemih.

V Španiji, Litvi, Avstriji in na Norveškem je razvoj programov za nadaljnji strokovni in poklicni razvoj, povezan s pismenostjo, splošni del celotne nacionalne strategije za izboljšanje branja in bralne pismenosti. V šolskem letu 2008/09 so v 11 izmed 17 avtonomnih skupnosti v Španiji branje, pisanje, tuje jezike in dvojezičnost določili kot prednostna področja strokovnega in poklicnega razvoja učiteljev. Parlament v Litvi je leto 2008 razglasil za leto promocije branja, to pa je ponudnike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja spodbudilo, da so pripravili več s tem povezanih programov. V Avstriji so bile ob široki nacionalni pobudi o bralni pismenosti učencev (*Lesen fördern*), vpeljalo jo je Ministrstvo za izobraževanje leta 2005, sprejete tudi smernice za nadaljnji strokovni in poklicni razvoj učiteljev. Institucije za usposabljanje učiteljev so se obvezale, da bodo 10 % finančnih sredstev, namenjenih programom za izpopolnjevanje, namenile programom bralne pismenosti. Od leta 2009 nova koordinacijska točka za bralno pismenost (*Koordinationsstelle LITERACY*)⁽¹⁵⁾ usklajuje vse programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja v Avstriji; odgovorna je tudi za posodabljanje znanja učiteljev na vseh področjih pismenosti (branje, pisanje in uporaba novih medijev). Na Norveškem se lahko učitelji vključijo v visokošolski program za poučevanje branja; program je ovrednoten s 60 kreditnimi točkami.

Nekatere države razvijajo raznovrstne strategije za izboljšanje učenčevega znanja pri učnem jeziku (ne samo bralnih spretnosti); taka primera sta v Belgiji (flamski skupnosti) od leta 2007 in na Portugalskem od leta 2006; na Portugalskem so v jedru programov za začetno in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev strategije in akcije, usmerjene na učence prvega obdobja primarnega izobraževanja.

Danska, Irska in Malta poročajo o ponavljajočih, posebnih programih nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za bralno pismenost. Na Danskem je med njimi program za specialiste za branje (*Laesevejleder*) (glej poglavje 2.3.5). Na Irskem navodila za strokovni in poklicni razvoj učiteljev branja na ravni ISCED 1 med najpomembnejša uvrščajo: tekoče branje, branje z razumevanjem in branje pri angleščini kot dodatnem, drugem jeziku. Namen programov za učitelje na ravni ISCED 2 je okrepiti ozaveščenost o splošnem vplivu pismenosti. Zato se, gledano vsebinsko, nanašajo na ozaveščenost o bralni pismenosti pri učenju v celotnem kurikulumu; učitelji si pridobijo vpogled in izkušnje o različnih strategijah, ki pripomorejo k razvijanju bralne pismenosti in jo v šolskem okolju lahko izboljšajo. Izvajajo tudi program „Oživitev branja“ (glej poglavje 2.3.5). Na Malti se morajo vsi učitelji prvih treh razredov udeležiti izobraževanja o poučevanju ter preverjanju in ocenjevanju temeljnih spretnosti pismenosti.

V nekaterih državah, v Španiji, Litvi, na Poljskem in v Sloveniji so nekateri izpopolnjevalni programi za bralno pismenosti namenjeni vsem učiteljem in ne samo učiteljem učnega jezika. V Belgiji (flamski skupnosti) vse učitelje, ne glede na to, kateri predmet učijo, spodbujajo, da prevzamejo odgovornost za izboljšanje učenčevih jezikovnih spretnosti.

⁽¹⁴⁾ Glej *Key Data on Education 2009*, poglavje D, razdelek o učiteljih.

⁽¹⁵⁾ <http://www.literacy.at>

Nekatere države poročajo o posebej prilagojenih programih za izpopolnjevanje, oblikovanih za obravnavanje vprašanj, ki so jih učitelji zaznali pri testiranju učencev. Imajo jih v Belgiji (nemško govoreči skupnosti) in Avstriji. V Združenem kraljestvu (na Severnem Irskem) služba za kurikularno pomoč in svetovanje (*Curriculum Advisory and Support Service – CASS*) usklajuje programe za izboljšanje dosežkov v pismenosti ter pripravlja in organizira centralno vodena in šolam prilagojena izobraževanja zaposlenih učiteljev. Aktivnosti temeljijo na načrtu za izboljšanje pismenosti na posamezni šoli. Pobude, ki uveljavljajo pristop „od spodaj navzgor“, pomagajo tudi pri vzpostavljanju kolektivnega nadaljnega usposabljanja na posameznih šolah (vsaj strokovnih delavcev, ki se ukvarjajo z bralno pismenostjo). Kot kaže pregled literature (glej poglavje 2.1), je to zelo pomembno za širjenje znanja med učitelji v šolah. V Walesu s strategijo za temeljna znanja in spretnosti (*Basic Skills Cymru*) podpirajo razvoj projektov akcijskega raziskovanja za usposabljanje učiteljev za izvajanje manj obsežnih raziskav v razredu. Primer takega raziskovanja je poskusni projekt „Poučevanje branja“ (*Teaching Reading*), ki ga izvajajo ob podpori medijev v Walesu.

Nekateri programi za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje so usmerjeni na to, kako izboljšati učiteljeve spretnosti za obravnavanje šibkih bralcev. V Belgiji (francoski skupnosti) so v šolskem letu 2009/10 organizatorji takega izobraževanja pripravili programe, povezane prav z bralno pismenostjo. Učitelji, ki poučujejo učence na prvi stopnji sekundarnih šol, so se usposabljali za čim hitrejše prepoznavanje bralnih težav in razvijanje strategij za odpravo primanjkljajev. V Nemčiji Inštitut za razvoj kakovosti v šolah v zvezni deželi Schleswig-Holstein ravnateljem in učiteljem ponuja usposabljanje za promoviranje in uveljavljanje projekta „Nihče naj ne ostane zadaj – branje te okrepi“; cilji tega projekta so podpora učencem z bralnimi težavami. V Združenem kraljestvu (Angliji) izkušenim učiteljem ponujajo spletno podprto izobraževanje za prepoznavanje težav in pomoč učencem z disleksijo, govorom, jezikovnimi in sporazumevalnimi problemi. Program je del širše strategije poimenovane „Premagovanje ovir za uspeh“ (*Removing Barriers to Achievement*), ki se je začela leta 2004. Na Cipru so posebni študijski sestanki za bralno pismenost usposobljenih učiteljev namenjeni tistim učiteljem na ravni ISCED 2, ki prevzemajo naloge iz programa za odpravljanje „funkcionalne nepismenosti“.

Finska ponuja zgled izpopolnjevalnega programa, usmerjenega na bralno pismenost in nove medije. Leta 2009 je bil namreč vpeljan nadaljevalni izobraževalni program za poučevanje bralne pismenosti in nove družbene medije (*Reading Literacy Teaching and New Social Media*) za razvijanje novih poti poučevanja branja brez svinčnikov in zvezkov. Učenci besedila naložijo na splet in za razvijanje svojih bralnih zmožnosti uporabljajo socialna omrežja.

V Španiji od leta 2001/02 poteka izobraževanje o šolskih knjižnicah; namenjeno je učiteljem vseh izobraževalnih ravni. Oblikovano je bilo za pomoč učiteljem pri seznanjanju s svetom informacij in knjižnicami; ponuja poučevanje strategij za razvijanje zmožnosti učenčeve bralne pismenosti na vseh kurikularnih področjih. Učitelji se usposobijo tudi za pomoč učencem pri delu z različnimi informacijskimi viri, tiskanimi in digitalnimi.

Nenazadnje, v nekaterih državah z obsežnimi izpopolnjevalnimi programi za bralno pismenosti podpirajo uveljavljanje novih kurikulumov. V Belgiji (nemško govoreči skupnosti) se udeležba v teh programih zahteva od vseh učiteljev. V Franciji je v novem kurikulumu (2008) poseben poudarek na učenju branja in s tem je bila povezana tudi priprava nekaterih novih programov za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev. Septembra leta 2009 so nov jedrni kurikulum uvedli na Poljskem in za pomoč učiteljem pri vpeljevanju sprememb prav tako pripravili posebne programe za usposabljanje. V Združenem kraljestvu (na Škotskem) se s kurikulumom za odličnost (2004) (*Curriculum for Excellence*) pomembno osredinja na bralno (in matematično) pismenost, kar se zdaj poudarja tudi pri nadaljnem izobraževanju in usposabljanju. Bralna pismenost (in matematična) v celotnem kurikulumu zaznamuje tudi delo nacionalnega organa za učenje in poučevanje na Škotskem” (*Learning and Teaching Scotland –LTS*), ki skrbi za podporo pri poučevanju in učenju po novem kurikulumu. Po vsej državi organizira srečanja in učitelje seznanja z dokumenti novega kurikuluma za odličnost.

Sklepi

Usposobljeni učitelji, ki imajo solidno osnovo za poučevanje branja, so zelo pomembni za oboje: za učence, ki se učijo brati, in učence, ki berejo za učenje. Odločilne sestavine začetnega izobraževanja učiteljev so na teorijo in pedagoško raziskovanje oprti temelji, pripravljenost za uporabo različnih učnih strategij in različnih materialov ter primernih tehnik za preverjanje in ocenjevanje. Poleg tega je pomembna značilnost začetnih programov izobraževanja uravnoteženost in trdnost razmerja med osnovnim teoretičnim znanjem in praktičnimi izkušnjami. Verjetno je, da so učitelji branja, ki diplomirajo po izobraževalnih programih z omenjenimi značilnostmi, za zelo kakovostno in uspešno poučevanje najbolje usposobljeni. Tudi sekundarna analiza podatkov iz raziskave PIRLS 2006 poudarja, da je seznanjanje s poučevanjem branja v začetnem izobraževanju učiteljev povezano z učinkovitim poukom branja v šolah.

Razlika v ravni avtonomije, ki se zagotavlja institucijam za začetno izobraževanje učiteljev v Evropi, je velika, zato je težko prikazati natančno sliko o vsebini in kakovosti izobraževanja učiteljev. V 18 državah so izdali osrednje smernice, ki so neposredno povezane s pripravo prihodnjih učiteljev branja. Tako so nacionalne politike v večini držav podčrtale pomembnost ustreznega začetnega izobraževanja prihodnjih učiteljev branja. Čeprav v preostalih državah nimajo osrednjih smernic, pa v svojih programih pouku branja in usposabljanju za določene teme, povezane s pismenostjo, pozornost posvečajo tudi izvajalci začetnega izobraževanja.

Povezanost raziskovanja s prakso zelo obogati pedagoško prakso in v dveh tretjinah držav osrednje smernice za začetno izobraževanje učiteljev zahtevajo raziskovalno naravnano pedagoško teorijo in prakso.

Osrednje smernice se nanašajo na splošne pogoje za pripravo učiteljev za poučevanje branja, manj pa vprašanja, neposredno povezana s specifičnimi vidiki pouka branja. Samo v šestih državah ali pokrajinah posebej omenjajo zmožnosti za preverjanje in ocenjevanje bralnih spretnosti, raziskave pa opozarjajo, da je ta zmožnost pri poučevanju branja zelo pomembna. Lahko je učinkovitejša kot standardizirana zunanja evalvacija, saj je pri določanju vzrokov za nizke dosežke v branju natančnejša (RAND RSG 2002).

Branje elektronskih besedil s sodobnimi komunikacijskimi tehnologijami postaja v sodobni družbi vse bolj pomembno. Spremenjena narava branja zahteva, da si učitelji že v začetnem izobraževanju pridobijo nove zmožnosti (IRA 2009). Kljub tem trendom ima samo pet držav osrednje smernice, ki zahtevajo izobraževanje učiteljev, namenjeno usposabljanju učencev za branje z novimi mediji.

Le v treh državah imajo priporočila za začetno izobraževanje učiteljev, po katerih naj bi se s poučevanjem branja seznanili tudi prihodnji učitelji drugih predmetov in ne le učitelji učnega jezika. Zdi se, da se to ne ujema z naraščajočim zavedanjem, da je razvijanje učenčevih bralnih zmožnosti pomembno vprašanje tudi za učitelje, ki poučujejo druge predmete.

Mednarodne raziskave o preverjanju znanja učencev 4. razreda in učencev 15-letnikov jasno kažejo na pomanjkanje temeljnih bralnih zmožnosti. Premagovanje bralnih težav, takoj ko se pojavijo, je bistveno; tako se šibkim učencem daje možnost, da postanejo kompetentni bralci. Za odzivanje na potrebe teh otrok je v izobraževalnih sistemih veliko različnih poti. Ena izmed možnosti je, da imajo v šolah na voljo učitelje, specializirane za bralno pismenost. A za zdaj so samo štiri države (Danska, Irska, Združeno kraljestvo in Norveška) razvile sistem, po katerem se kvalificirani učitelji lahko nadalje specializirajo za poučevanje bralne pismenosti. Poleg tega se smernice, tudi kadar med posebnim izobraževanjem predvidevajo ukrepanje ob bralnih težavah, precej bolj nanašajo na začetno izobraževanje učiteljev na primarni ravni kot na učitelje nižjega sekundarnega izobraževanja.

Za začetek poučevanja v šoli je povsod obvezno začetno izobraževanje učiteljev, za ohranjanje in nadaljnje razvijanje učinkovite pedagoške prakse pa je nujno potreben nadaljnji strokovni in poklicni razvoj. Spodbudno je, da je v evropskih državah udeležba v nadaljnjem izpopolnjevanju med učitelji zelo razširjena. Podatki iz raziskave kažejo, da se je v zadnjih 18 mesecih okoli 90 % učiteljev branja, pisanja in literature na ravni ISCED 2 udeležilo vsaj nekaj oblik nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Najpogostejša so kratka enodnevna izobraževanja, delavnice ali konference. Uspešnejše dolgoročne, časovno daljše in nadaljevalne oblike strokovnega in poklicnega razvoja, kot je raziskovanje ali mreženje, so dosti manj navadne. V EU je povprečno 40 % učiteljev, ki poučujejo z branjem povezane predmete, sodelovalo pri pedagoškem raziskovanju; v nekaterih državah (na Madžarskem, Slovaškem in Norveškem) je odstotni delež zelo nizek. Sodelovalne oblike nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, tj. širjenje znanja na sodelavce ali kolegialno učenje, so bolj uveljavljene v srednje- in vzhodnoevropskih državah kot drugje v Evropi; vsekakor pa take dejavnosti dajejo možnosti za izboljšanje poučevanja bralne pismenosti.

3. POGlavJE: PROMOVIRANJE BRANJA ZUNAJ ŠOLE

Branja se ne učimo in ga ne izboljšujemo samo v šoli, ampak tudi v zunajšolskem okolju; tako šola ni edina, ki vpliva na razvoj branja. Starši, ki uživajo v branju in si to želijo pokazati tudi svojim otrokom, pospešujejo njihov pozitiven odnos do branja. Z zgodnjimi bralnimi aktivnostmi doma vzpostavijo temelje za otrokovo učenje branja v šoli. Pozneje si z branjem v prostem času in branjem za zabavo razvijajo bralne zmožnosti, iz česar sledi, da otroci vedno več berejo. Tisti, ki berejo več, postanejo boljši bralci. Če je otrok obdan s knjigami in se doma v družini bere, če ima na voljo časopise in revije, je to zelo pomembno za poznejši razvoj bralne pismenosti. Ali v širšem smislu, zato da se otrok pozneje razvije v kompetentnega bralca, je življenje v okolju, kjer je branje cenjeno, ključnega pomena.

Dejavniki, povezani s šolo, ki vplivajo na bralni uspeh, tj. metode poučevanja in izobraževanje učiteljev, so bili v tej študiji že analizirani. To zaključno poglavje pa sega prek šole v širšo družbo. Začne se s pregledom strokovne literature o tem, kako zunajšolski dejavniki vplivajo na uspeh pri branju. Domače okolje, aktivnosti staršev, povezane s pismenostjo, in vključenost v bralne dejavnosti, so glavne teme, o katerih teče razprava. Ti vplivi so podprti še z rezultati mednarodnih študij o uspešnosti učencev.

Pobude za promocijo branja v evropskih državah so predstavljene v glavnem delu te analize. Cilj promocije branja zunaj šolskega okolja je, da se učencem in mladostnikom, pa tudi odraslim, omogočijo optimalne učne priložnosti in da se odkrijejo potrebe tistih, ki bi jim dodatna pomoč lahko koristila pri razvijanju bralne pismenosti. V nekaterih državah so razvili celovite strategije za promocijo branja in v mnogih so ustanovili nacionalna koordinacijska telesa prav za ta namen. Večina držav ima obsežne programe za promoviranje branja; tudi financirajo se iz javnih sredstev. Nekaj zgledov je predstavljenih v zadnjem delu tega poglavja.

3.1 Pregled strokovne literature o zunajšolskih dejavnikih, ki vplivajo na uspeh pri branju

V pregledu literature sta omenjena dva zelo izpostavljena zunajšolska dejavnika, ki vplivata na razvoj branja in na bralno uspešnost: to sta domače okolje in branje v prostem času. Na hitro so pregledani tudi rezultati raziskav o vplivu multimedije (računalnikov, posebnih programov za branje in televizije) in knjižnic na branje.

Dom in družinska pismenost

Dejavnosti, povezane s pismenostjo, pri katerih doma sodelujejo starši, so za razvoj bralnih zmožnosti otrok zelo pomembne, posebno preden se otroci všolajo. Dejavno sodelovanje staršev pri izobraževanju nasploh, predvsem pa pri razvijanju otrokove pismenosti, vpliva na motivacijo in dosežke v branju. Dom in družinska pismenost imata največji vpliv v zgodnjih letih otroškega razvoja; prav temu je v tem delu raziskave namenjene največ pozornosti.

Starši na izobraževalne dosežke svojih otrok lahko zelo vplivajo, predvsem tako, da doma podpirajo njihovo učenje. Longitudinalne študije potrjujejo močno povezavo med vsakdanjim sodelovanjem staršev pri domačih učnih aktivnostih ter otrokovim intelektualnim in socialnim razvojem (Harris in Goodall 2007; Melhuish, Sylva, Sammons in sod. 2001). Sodelovanje staršev pri izobraževanju in njihova pomoč imata največji vpliv v zgodnjem otroštvu, močan učinek na izobraževanje in na izide pri pismenosti pa se nadaljuje tudi pozneje, v mladostniškem obdobju (Desforges in Abouchaar 2003).

Sodelovanje staršev je posebno pomembno za bralni razvoj otrok (Brooks in sod. 2008; McElvany in Steensel 2009; McElvany in sod. 2010; Steensel 2009). Rezultati poročila, ki ga je pripravil nacionalni sosvet za zgodnjo pismenost (*National Early Literacy Panel – NELP 2008*), kažejo, da bralne dejavnosti, na katere so doma vplivali starši, pomagajo pri razvoju otrokovih govornih in splošnih kognitivnih zmožnosti. V preostalih študijah so našli pozitivno povezavo med sodelovanjem staršev in zgodnjim branjem besed ter spretnostjo tekočega branja (Sénéchal in LeFevre 2002), pa tudi v zvezi z motivacijo otrok za branje, njihovim interesom za branje in užitek pri branju (Baker in Scher 2002; Baker, Scher in Mackler 1997).

Določene vrste dejavnosti, povezane s pismenostjo, ki jih starši počnejo skupaj s svojimi otroki, so učinkovitejše kot druge. Sénéchal (2006) je v metaanalizi primerjal tri tipe delovanja: starši svoje otroke učijo posebnih bralnih spretnosti, starši poslušajo, ko njihovi otroci berejo, in starši berejo svojim otrokom. Rezultati so pokazali, da vsi trije načini dela na splošno pozitivno vplivajo na bralne dosežke njihovih otrok. Starši, ki svoje otroke učijo posebnih bralnih spretnosti, kot so abeceda, branje besed in povezovanje črke z glasom, pa so bili dvakrat učinkovitejši kot starši, ki so svoje otroke poslušali brati, in šestkrat učinkovitejši kot starši, ki so svojim otrokom brali. Ti rezultati veljajo tako za otroke z večjim tveganjem, da bodo imeli bralne težave, kot tudi za tiste, pri katerih tega tveganja ni. Socialno-ekonomski položaj družin pa na učinkovitost pomoči staršev ni imel nikakršnega vpliva.

Sodelovanje staršev je mogoče spodbuditi s programi družinske pismenosti. Ti programi so navadno organizirani v povezavi z naslednjimi širokimi ciljnim področji (Nickse 1991):

- zmožnostmi otrok, dosežki in/ali njihovimi odnosi oziroma stališči;
- vzajemnim sodelovanjem staršev in otrok pri razvijanju pismenosti;
- dosežki staršev, bralnimi navadami ter samozavestjo in samozaupanjem (z mislijo na korist za otroke).

Zgledi programov družinske pismenosti v evropskih državah so natančneje predstavljeni na koncu tega poglavja (glej razdelek 3.4). Večina se osredinja na drugi vidik, tj. na krepitev sodelovanja staršev in otrok pri razvijanju pismenosti. Najbolj pogost je program za podarjanje knjig, številne so pobude za branje na glas otroku ali z otrokom.

Čedalje večje število raziskav kaže na nedvomne koristi programov družinske pismenosti za otrokove bralne zmožnosti, njihove dosežke in odnos do branja. Sklepna ugotovitev teh raziskav je, da starši k razvoju pismenosti svojih otrok vsekakor lahko veliko pripomorejo, z različnimi pristopi pa vplivajo na razvoj različnih temeljnih spretnosti, potrebnih za branje (NELP 2008).

Branje v prostem času in branje za zabavo

Raziskovalno delo in razvojne politike, povezane z bralno pismenostjo, so se tradicionalno osredinjale na kognitivne vidike branja, kot so prepoznavanje besed in bralno razumevanje. Vse več pa je dokazov, da sta za razlike v bralnih dosežkih otroka pomembna druga dejavnika: branje v prostem času in branje za razvedrilo.

Dokazano je, da so tisti, ki berejo več, tudi boljši bralci. Z več branja se izboljšajo bralne zmožnosti, kar pa spet vzpodbudi več branja (Cunningham in Stanovich 1998). Metaporočilo C. Clarka in K. Rumbolda (2006) kaže, da je branje za zabavo pozitivno povezano z razumevanjem besedila in s slovnico, bogastvom besednega zaklada in z večjo samozavestjo otroka bralca ter radostjo, ki jo branje ponuja tudi pozneje v življenju.

Pri iskanju odgovora na vprašanje, zakaj nekateri ljudje v prostem času radi berejo, drugi pa ne, so nekateri raziskovalci in poklicni strokovnjaki, ki se ukvarjajo s praksami branja, poudarili pomen bralne motivacije. Guthrie in Wigfield (2000, str. 405) definirata bralno motivacijo kot „individualne osebne cilje, vrednote in prepričanja glede na teme, procese in izide branja”. Strinjata se, da ima bralna motivacija pomembno vlogo pri tako imenovanem „Matejevem učinku” (Stanovich 1986): izboljšana zmožnost je motivacija, višja raven motivacije vodi do več branja, več branja vpliva na izboljšanje bralnih dosežkov.

Na bralno motivacijo vplivata bralno okolje in kultura. L. Strommen in B. Mates (2004) sta odkrili, da otroci in mladostniki, ki se v prostem času zaposlijo z branjem, sebe vidijo kot člane bralne skupnosti, ki se ob knjigah družijo in širi ljubezen do branja. Pri tem drugi bralci, kot so starši, prijatelji in učitelji, bralne navade pomagajo širiti, saj kot vzorniki nazorno prikažejo užitek, ki ga ponuja branje (Sheldrick-Ross, McKechnie in Rothbauer 2005).

Z motivacijo in dosežki je velikokrat povezana tudi izbira bralnega materiala (Krashen 1993). Študije so pokazale, da otroci in mladostniki zunaj šole berejo različne vrste materialov, tudi tiste, ki jih tradicionalno ne vidijo kot predmet branja. Raziskava „Branje zbližuje” (*Reading Connects*), ki jo je opravila nacionalna bralna fundacija *National Literacy Trust* (Clark in Foster 2005) v Združenem kraljestvu, je pokazala, da so revije, spletne strani, besedilna sporočila in knjige ali revije o TV-programih za učence zunaj razreda najbolj razširjena in priljubljena izbira. Več kot polovica učencev pa naj bi redno brala tudi e-pošto, leposlovje, stripe in časopise.

Primerjave med državami o vključenosti učencev v branje, izbiri bralnih materialov in pogostnosti branja lahko razberemo iz mednarodnih raziskav o dosežkih učencev pri bralni pismenosti (tj. PISA in PIRLS). Glavna dognanja in nakatere pomembne razlike med evropskimi državami so predstavljene v naslednjem razdelku (glej razdelek 3.2).

Vloga multimedije

Bralne navade otrok in mladostnikov se torej spreminjajo. Opazen je premik od tradicionalnega branja knjig za zabavo do novih bralnih priložnosti, ki jih ponujajo internet in drugi multimedijski sistemi. Računalniki, pa tudi druge naprave, ki sočasno prikazujejo besedilo, slike, filme in zvoke, so že splošno rabljena orodja, ki lahko pomagajo pri razvijanju otrokovih bralnih zmožnosti.

Raziskava, ki so jo pred kratkim izvedli v Združenem kraljestvu (Clark, Osborne in Dugdale 2009), kaže, da so materiali, ki nam jih posredujejo nove tehnologije, najbolj pogosto branje; skoraj dve tretjini otrok in mladostnikov bereta spletne strani vsak teden. Polovica otrok v vzorcu vsak teden bere tudi bloge in internetne strani, pa tudi elektronsko pošto. Učenci na sekundarni ravni izobraževanja berejo več materialov, ki jih ponuja tehnologija, kot učenci na primarni ravni; predvsem internetne strani, bloge in strani socialnih omrežij.

Nekatere študije kažejo, da zgodnja upraba računalnika pripomore h kognitivnemu in psihološkemu razvoju otroka. Haugland (1992) je ugotovila, da so se pri otrocih, ki so jim na voljo računalniški programi, primerni njihovem razvoju, pomembno izboljšale kognitivne, besedne in nebesedne zmožnosti. Li in Atkins (2004) sta ugotovila, da uporaba računalnika doma pri otrocih pospeši razvoj kognitivnih in psihomotoričnih zmožnosti, tudi če so jih primerjali z razlikami na različni stopnji otrokovega razvoja in razlikami v socialno-ekonomskem položaju družine. Nævdal (2007) je odkril, da so bili tudi dosežki dijakov na višji sekundarni ravni pri angleškem jeziku boljši, če so ti doma več časa preživeli pri računalniku (pri izravnanih podatkih po spolu, predmetnem zanimanju, bralnih primanjkljajih in različnih aktivnostih z računalnikom).

Računalnik je lahko v veliko pomoč pri bralnem razvoju iz več razlogov. Glavni razlog v prid rabi računalnika je možnost individualiziranega učenja: vsak otrok se uči samostojno in s točno določeno, njemu prilagojeno hitrostjo. Druge prednosti so še: takojšnja povratna informacija, ponavljanje in vzdrževanje pozornosti učenca (Van Daal 2008). Računalniške aplikacije lahko uporabljajo tudi starši in tako pomagajo otroku pri razvijanju branja. Ali so te aplikacije učinkovitejše kot tradicionalne oblike dejavnosti, povezane s pismenostjo, pa bo treba še raziskati.

Televizija je drugi medij, ki so ga proučevali, da bi ugotovili učinek na branje. Takoimenovana „hipoteza branje z zaslona“ (Beentjes in Van der Voort 1988) razkriva, da se branje otrok izboljša z branjem besedil in podnapisov na televizijskem zaslonu. Nasprotno so nekatere raziskave dokazovale zaviralne učinke televizije, češ da gledanje televizije lahko pri otrocih ovira pridobivanje bralnih spretnosti. Koolstra, Van der Voort in Van der Kamp (1997) so našli delno podporo za oba argumenta. Tako so z dodatnim longitudinalnim spremljanjem ugotovili, da ima gledanje televizije zaviralni učinek na bralno razumevanje, branje podnapisov pa je koristno za razvoj zmožnosti za dekodiranje besed. Po njihovi interpretaciji na bralno razumevanje zaviralno učinkuje tudi zato, ker skrajša prosti čas za branje in negativno vpliva na odnos do branja.

Učinek televizije na branje lahko povežemo tudi z vrsto programov, ki jih otroci gledajo, in časom, ki ga porabijo za gledanje televizije. Ennemoser in Schneider (2007) sta v nemški longitudinalni študiji odkrila, da je gledanje izobraževalnih TV-programov pozitivno koreliralo z bralnim razumevanjem, gledanje razvedrilnih programov pa je imelo negativen vpliv. Ni presenečenje, da so na razvoj določenih zgodnjih bralnih spretnosti pozitivno vplivali televizijski programi, katerih cilj je bil promoviranje pismenosti otrok (Moses 2008).

Čeprav se otroci nagibajo k uporabi več različnih možnosti za branje in učenje z uporabo računalnikov, interneta in televizije, je med glavnimi programi za promoviranje branja v evropskih državah majhen poudarek na multimediji (glej poglavje 3.4). Pobude za izboljšanje motivacije in vključevanje v branje so še naprej najbolj osredinjene na leposlovje.

Več znanstvenih dokazov bi pomagalo pojasniti vpliv različnih vrst pobud na bralni razvoj. Na bralno pismenost namreč vpliva veliko med seboj povezanih dejavnikov, ki jih je precej težko razvozlati. V naslednjem delu so predstavljeni rezultati mednarodnih raziskav o dosežkih učencev, ki te dejavnike dodatno osvetlijo.

3.2 Domače bralno okolje, bralni vzorci in bralni dosežki – ugotovitve iz mednarodnih raziskav o dosežkih učencev

Mednarodna raziskava bralne pismenosti (PIRLS) je proučevala odnos do branja, udejstvovanje pri branju, bralne navade skrbnikov ali staršev in domače bralno okolje. Dva izmed ciklov Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA), ki sta bila posvečena branju (2000 in 2009), prav tako ponujata nekatere zanimive podatke o bralnih navadah učencev in okolju. V tem delu so opisana nekatera najpomembnejša odkritja iz raziskav PIRLS in PISA o tem, kako sta vključenost v branje in domače izobraževalno okolje povezana z bralnimi dosežki (za več podrobnosti o raziskavi glej poglavje Bralni dosežki: ugotovitve iz mednarodnih raziskav).

Te in druge večje mednarodne raziskave o uspešnosti učencev potrjujejo argumente, predstavljene v prejšnjem razdelku: vključevanje učencev v aktivnosti za razvijanje pismenosti je zelo povezano z njihovimi bralnimi zmožnostmi (Elley 1992; Mullis et al 2003, 2007; OECD 2010d). V mednarodnem poročilu raziskave PIRLS 2001 so povzetki ugotovitev, kot so: „učenci, ki uživajo pri branju, navadno berejo bolj pogosto, s tem širijo svoje znanje o različnih besedilih, širijo literarne izkušnje in izboljšujejo zmožnosti razumevanja“ (Mullis in sod. 2003, str. 257).

Dostopnost knjig ter dejavnosti staršev in otrok pri razvijanju pismenosti

Raziskava PIRLS vsebuje tudi vprašalnik za starše oziroma skrbnike⁽¹⁾; z njim so bili zbrani podatki o različnih značilnostih domačega okolja, ki se zdijo pomembni za razumevanje, kako se otroci učijo brati. Zato da bi ugotovili, kateri dejavniki domačega okolja so najbolj povezani z dosežki učencev, je bila narejena enostavna linearna regresija podatkov iz raziskave PIRLS 2006 (glej sliko 3.1). Uporabljene spremenljivke lahko razvrstimo po Bloomu (1980) v dve kategoriji:

1. spremenljive spremenljivke: odnos do branja, bralne aktivnosti z otrokom in čas, porabljen za branje oziroma branje za zabavo;
2. nespremenljive spremenljivke: najvišja raven zaposlitve staršev in izobrazbe staršev.

Brez presenečenja je bil v vseh državah učinek nespremenljivih spremenljivk zelo velik, tudi ob preverjanju s preostalimi spremenljivkami, npr. številom knjig doma in z bralnimi aktivnostmi z otrokom (glej sliko 3.1). Povprečni koeficient regresije v EU-27 je bil 0,19 za poklicni status in 0,13 za raven izobrazbe staršev. Učinki ravni izobrazbe staršev na dosežke otrok in branje so bili značilno pomembni v vseh evropskih državah; učinek je segal od 0,07 v Latviji do 0,28 na Madžarskem. Najvišja raven zaposlitve staršev – če so bile v regresijskem modelu upoštevane preostale spremenljivke – ni vplivala na razlike v bralnih zmožnostih v Bolgariji, Španiji, Italiji, Avstriji, Združenem kraljestvu (Angliji) in na Islandiji.

Precejšen učinek na otrokove dosežke pri branju so imele tudi spremenljive spremenljivke. Bralno okolje, ki so ga izmerili s številom knjig in številom otroških knjig doma, je vplivalo na učenčeve dosežke celo, če so ga primerjali z izobrazbo in s poklicem staršev. Zanimivo, število otroških knjig je bilo pomembnejše kot število drugih knjig (povprečni učinki EU-27 so 0,12 oziroma 0,09). Vpliv števila otroških knjig doma je bil značilno pomemben v vseh evropskih državah, učinek drugih knjig doma pa je bil značilno pomemben samo v nekaterih.

V evropskih državah, ki so bile vključene v študijo⁽²⁾, so imeli v 29 % gospodinjstev z otroki, ki hodijo v četrti razred, od 26–50 otroških knjig; v 23 % gospodinjstev so imeli od 51–100 knjig, 15 % staršev pa je poročalo, da imajo doma več kot sto otroških knjig. Veliko otrok po evropskih državah pa je imelo doma manj knjig; 20 % staršev je poročalo, da imajo doma 11–25 otroških knjig, 12 % pa je omenilo manj kakor 10 takih knjig. Učenci v nordijskih državah (na Danskem, Švedskem, Islandiji in Norveškem) in v Združenem kraljestvu so imeli doma največje število otroških knjig. Učenci v srednje- in vzhodnoevropskih državah (razen na Madžarskem), Italiji in Španiji so imeli manj otroških knjig. V Bolgariji in Romuniji je imela večina učencev (34 % oziroma 41 %) od 0 do komaj 10 otroških knjig (za natančno sliko za vsako državo glej Mullis in sod. 2007, str. 114–115).

⁽¹⁾ V nadaljevanju besedila „starši“.

⁽²⁾ Tu in pozneje v tem poglavju povprečja EU temeljijo na izračunu Eurydice.

◆ ◆ ◆ Slika 3.1: Spremenljivke domačega okolja, ki napovedujejo bralne dosežke četrtošolcev, 2006

	Presečišče	Vključenost staršev v branje	Bralne aktivnosti z otroki	Število		Najvišja raven		Število	
				knjig doma	otroških knjig doma	zaposlitve	izobrazbe	ur, ki so jih preživeli ob branju	Kolikokrat berejo za zabavo?
EU-27	0,12	0,08	0,09	0,09	0,12	-0,10	-0,13	0,02	0,03
BE fr	-0,38	0,05	0,08	0,05	0,19	-0,14	-0,15	-0,01	0,01
BE de	x	x	X	x	x	x	X	X	x
BE nl	0,22	0,07	0,08	0,01	0,07	-0,10	-0,18	0	0,02
BG	0,48	-0,01	-0,03	0,10	0,21	-0,06	-0,17	0,03	0,04
CZ	x	x	X	x	x	x	X	X	x
DK	0,06	0,11	0,08	0,05	0,07	-0,13	-0,11	-0,01	0,04
DE	0,31	0,06	0,03	0,02	0,23	-0,10	-0,14	0	0
EE	x	x	X	x	x	x	X	X	x
IE	x	x	X	x	x	x	X	X	x
EL	x	x	X	x	x	x	X	X	x
ES	-0,13	0	0,12	0,11	0,10	-0,04	-0,13	0,01	0,02
FR	-0,10	0,08	0,05	0,04	0,16	-0,11	-0,15	0,02	0,03
IT	0,44	0,13	0,06	0,01	0,10	-0,02	-0,13	0,01	0,01
CY	x	x	X	x	x	x	X	X	x
LV	0,13	0,03	0,09	0,03	0,20	-0,11	-0,07	0,01	0
LT	0,10	0,07	0,06	0,02	0,11	-0,08	-0,19	0,02	0,05
LU	0,42	0,01	0,03	0,15	0,18	-0,06	-0,09	0,06	0,02
HU	0,27	0,08	0,03	0,07	0,15	-0,06	-0,28	0,04	0,05
MT	x	x	X	x	x	x	X	X	x
NL	0,24	0,10	0,08	0,01	0,08	-0,06	-0,12	-0,01	0,02
AT	0,16	0,06	0,09	0,10	0,18	-0,06	-0,12	0	0,04
PL	-0,01	0,12	0,14	0,04	0,13	-0,05	-0,24	-0,04	0,03
PT	x	x	X	x	x	x	X	X	x
RO	-0,05	0,08	0,19	0,17	0,14	-0,19	-0,19	-0,06	0,01
SI	-0,12	0,06	0,06	0,02	0,16	-0,12	-0,21	0	0,03
SK	0,12	0,11	0,10	0,08	0,23	-0,12	-0,19	0	0,01
FI	x	x	X	x	x	x	X	X	x
SE	0,08	0,06	0,07	0,11	0,07	-0,10	-0,16	0,01	0,03
UK-ENG	0,14	0,12	0,19	0,07	0,14	-0,05	-0,22	0,01	0,10
UK-SCT	-0,08	0,09	0,14	0,08	0,20	-0,16	-0,11	-0,11	0,02
IS	-0,44	0,03	0,18	0,04	0,15	-0,04	-0,17	-0,01	-0,01
LI	x	x	X	x	x	x	X	X	x
NO	-0,68	0,06	0,08	0,05	0,15	-0,07	-0,18	-0,01	0,03
TR	x	x	X	x	x	x	X	X	x

Vir: IEA, podatkovna baza PIRLS 2006

Pojasnilo

Vrednosti, ki se statistično pomembno ($p < 0,05$) razlikujejo od nič, so natisnjene krepko.

Preglednica prikazuje spremenljivke standardizirane linearne regresije, s povprečjem 0 in standardnim odklonom 1. Standardizirane koeficiente lahko interpretiramo kot delne korelacije med odvisno in neodvisno spremenljivko in kontrolirajo ostale spremenljivke v modelu.

Neodvisne spremenljivke temeljijo na odgovorih staršev/skrbnikov iz vprašalnika za starše „Učiti se brati“:

Vključenost staršev v branje je indeks, ki temelji na vprašanju 14, na katerega starši s štiristopenjsko lestvico „zelo se strinjam“ do „sploh se ne strinjam“ odgovarjajo z izjavo: „berem samo, če moram“ (povratno kodirano), „rad se pogovarjam o knjigah z drugimi ljudmi“, „v prostem času rad/-a berem“, „berem samo takrat, kadar potrebujem informacijo“ (povratno kodirano) in „branje je pri nas doma pomembna aktivnost“.

Indeks zanesljivosti je zadovoljiv: Cronbachova alfa je enaka 0,81 na ravni EU, najmanjša alfa na državni ravni je enaka 0,74.

Indeks **bralne aktivnosti staršev z otrokom** temelji na vprašanju 2 „Preden je vaš otrok začel izobraževanje na ravni ISCED 1, kako pogosto ste vi ali kdo drug pri vas doma z njim delali naslednje?: brali knjige; pripovedovali zgodbe; peli pesmi; se igrali z igračami z abecedo; se pogovarjali o stvareh, ki jih počnete; se pogovarjali o tem, kar ste prebrali; se igrali besedne igre; pisali črke ali besede; brali znake ali napise; obiskali knjižnico?“ (mogoči odgovori so „pogosto“, „včasih“, „nikoli ali skoraj nikoli“).

Indeks zanesljivosti je zadovoljiv: Cronbachova alfa je enaka 0,76 na ravni EU, najmanjša alfa na ravni države je enaka 0,70.

Število knjig doma je vprašanje 15: „Koliko knjig imate pri vas doma?“ (mogoči odgovori so [0–10], [11–25], [26–100], [101–200] in „več kot 200“.)

Število knjig za otroke doma je vprašanje 16: „Približno koliko otroških knjig imate doma? (Sem ne štejte otroških revij ali šolskih knjig.)“ Mogoči odgovori so [0–10], [11–25], [26–50], [51–100] in „več kot 100“.

Najvišji poklicna oziroma zaposlitvena raven je spremenljivka za PIRLS, pridobljena z možnimi odgovori: „strokovnjak“, „lastnik majhnega podjetja“, „uradnik“, „kvalificirani delavec“, „delavec“, „nikoli nisem delal izven svojega doma za plačilo“ (rekodirano padajoče).

Najvišja raven izobrazbe je spremenljivka za PIRLS, pridobljena z možnimi odgovori: „univerzitetna ali še višja“, „post-sekundarna neuniverzitetna“, „višja sekundarna“, „nižja sekundarna“, „nedokončana primarna oziroma nižja sekundarna izobrazba ali brez šole“ (rekodirano od najnižje do najvišje kategorije).

Število ur za branje je vprašanje 12: „Koliko časa v običajnem tednu doma posvetite svojemu branju knjig, revij, časopisov in materialov za službo?“ Mogoči so: „manj kot uro na teden“, „1–5 ur na teden“, „6–10 ur na teden“ in „več kot deset ur na teden“.

Kolikokrat berete za zabavo je vprašanje 13: „Kako pogosto vi sami doma berete za zabavo?“ Mogoči odgovori so: „vsak dan ali skoraj vsak dan“, „enkrat ali dvakrat na teden“, „enkrat ali dvakrat na mesec“, „nikoli ali skoraj nikoli“.

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Tudi bralne aktivnosti staršev z otroki so imele značilno pomemben učinek (povprečje EU-27 0,09)⁽³⁾; opazen je bil v vseh državah, razen v Bolgariji, Nemčiji in na Madžarskem. V preostalih državah so imeli otroci, katerih starši so z njimi brali knjige, pripovedovali zgodbe, peli pesmi, se igrali z igračami za učenje abecede ali se z njimi igrali besedne igre itd., v povprečju boljše bralne dosežke, kot tisti, ki doma tega niso delali. O skupnih bralnih aktivnostih že pred začetkom obveznega izobraževanja so najpogosteje poročali starši iz Belgije (flamske skupnosti) in Luksemburga.

Koliko starši berejo ali koliko ob branju uživajo, je imelo precejšen učinek na bralne dosežke otrok v več kot polovici držav, vključenih v raziskavo. Čas, ki ga odrasli porabijo za branje in za lastni užitek ob branju, pa ni imel pomembnega vpliva. Povedano drugače, vplivnejše je sodelovanje staršev in otrok; to, da so knjige otrokom dostopne in da starši s svojimi otroki sodelujejo v aktivnostih, povezanih s pismenostjo, je pomembnejše kot bralne navade staršev same po sebi.

Vrste bralnega materiala

Kot je bilo poudarjeno v pregledu strokovne literature, je z bralno motivacijo in bralnimi dosežki učencev povezan tudi izbor gradiv za branje. Rezultati raziskave prikazujejo, da je za otroke, ki se učijo brati, verjetno najpomembnejše leposlovje. Pri mladostnikih in učencih, ki berejo za učenje, je drugače; zdí se, da je prav raznolikost bralnih gradiv ključnega pomena za to, da postanejo dobri bralci.

⁽³⁾ Podobne so tudi ugotovitve iz raziskave PISA 2009: učenci, katerih starši so odgovorili, da so v začetnih letih primarnega šolanja brali knjigo s svojim otrokom „vsak dan ali skoraj vsak dan“ ali „enkrat ali dvakrat na teden“, so bili uspešnejši kot učenci, katerih starši so odgovorili, da tega niso storili „nikoli ali skoraj nikoli“ ali le „enkrat ali dvakrat na mesec“ (OECD 2010c).

Podatki PIRLS 2006 so pokazali, da je bilo branje romanov oziroma kratkih zgodb v primerjavi z drugimi tipi materialov za branje najmočneje povezano z dosežki učencev v četrtem razredu (Mullis in sod. 2007). Povprečje v Evropi in v večini držav, razen v Španiji in na Madžarskem, kaže, da so imeli učenci, ki so brali romane in kratke zgodbe bolj pogosto, višje povprečne dosežke, kot tisti, ki so brali manj pogosto⁽⁴⁾. Tisti, ki nikoli ali skoraj nikoli niso brali romanov oziroma kratkih zgodb, so imeli v večini držav najnižje dosežke (Mullis in sod. 2007, str. 147–151). V Evropi je razlika v povprečnih dosežkih med učenci, ki berejo romane zbiroma kratke zgodbe dnevno ali skoraj dnevno, in tistimi, ki jih nikoli ali skoraj nikoli ne berejo, na bralni lestvici PIRLS 28 točk (to je več kot četrtnina mednarodnega standardnega odklona). Skoraj ena tretjina učencev (30 %) je poročala, da bere romane oziroma kratke zgodbe zunaj šole vsak dan ali skoraj vsak dan, dodatnih 27 % pa je te zgodbe bralo najmanj enkrat na teden. Približno četrtnina otrok (24 %) pa je poročala, da nikoli ali skoraj nikoli ne bere romanov oziroma kratkih zgodb. Najvišji odstotni delež učencev, ki berejo romane oziroma kratke zgodbe vsak dan ali skoraj vsak dan, je bil na Nizozemskem (45-odstoten) in Islandiji (42-odstoten). Največji delež nebralcev (približno 43-odstoten) je bil v Italiji in na Slovaškem. Če pa rezultate primerjamo z meritvami iz leta 2001, ki kažejo še večji odstotek nebralcev, je v Italiji opazen velik napredek. Bralni informativni materiali, se pravi knjige, ki stvari razlagajo, revije, časopisi itd., so bili manj pogosto uporabljeni. Treba je povedati tudi, da je bilo branje teh gradiv manj neposredno povezano z bralnimi dosežki.

Kot kažejo rezultati PISA 2000 in 2009 (OECD 2002, 2010d), pa veliko različnih materialov in vključnost v branje zelo pomembno vplivata na razvoj večje bralne učinkovitosti pri petnajstletnikih. Dijaki, ki redno berejo leposlovje in druge materiale, kot so revije, časopisi in neumetnostna besedila, so se v raziskavah praviloma izkazali s posebno dobrimi dosežki. Branje stripov ni bilo povezano z boljšimi bralnimi dosežki, kljub temu pa bi bili stripi lahko uporabni kot spodbuda za manj motivirane dijake, tako da bi čez čas poskusili brati še iz drugih virov. Pozitiven učinek je imelo tudi branje spletnih besedil, čeprav ni bil toliko zaznaven kot pri branju tiskanih besedil. Dijaki, ki so brali spletna besedila, so bili na splošno boljši bralci kot tisti, ki so jih brali redko kdaj (OECD 2010d). K spletnemu branju spadajo: branje elektronske pošte, spletne klepetalnice, branje spletnih novic, uporaba slovarjev ali enciklopedij, pa tudi sodelovanje v spletnih diskusijskih skupinah ali iskanje informacij. Rezultati kažejo, da tudi materiali za branje, ki jih v šoli navadno ne cenijo toliko kot leposlovje, npr. revije, časopisi in spletna besedila, nekaterim učencem v resnici lahko pomagajo, da postanejo boljši bralci. Večja raznolikost bralnih materialov v šoli torej lahko veliko propomore k večjemu zanimanju za branje; to velja posebno za fante, saj je leposlovje zanje že tradicionalno manj privlačno kot za dekleta.

Pri subvencioniranju knjig za otroke, predvsem pa pri dostopnosti knjig za revnejše družine in podpori družinskih programov za pismenost imajo pomembno vlogo oblikovalci politik. Zelo pomembno je, da se mladostnikom olajšajo možnosti za branje, posebno branje različnih materialov. Zato je v naslednjem razdelku predstavljeno, kakšna je v evropskih državah infrastruktura za podporo promociji branja zunaj šol, dodani pa so zgledi različnih programov, ki naj bi pripomogli k udejstvovanju pri branju.

⁽⁴⁾ Izračuni Eurydice. V sodelujočih državah EU-27 je bila korelacija med bralnimi dosežki in pogostnostjo branja romanov zunaj šole $-0,13$ (standardna napaka $0,01$). Pogostnost branja romanov je bila merjena z odgovori učencev na vprašanje „Kako pogosto bereš te stvari zunaj šole?“, možnost (b) „Berem zgodbe in romane“ in odgovori: „vsak dan ali skoraj vsak dan“, „enkrat ali dvakrat na teden“, „enkrat ali dvakrat na mesec“ in „nikoli ali skoraj nikoli“. Korelacija je negativna zaradi kodiranja pogostnosti od najvišje do najnižje.

3.3 Nacionalne politike za promocijo branja

K promociji bralne pismenosti v družbi spadajo različne pobude „od spodaj navzgor“; vodijo jih različne organizacije, kot so knjižnice in knjižnična omrežja, nevladna telesa, dobrotelne institucije in bralna društva. Vsi organizirajo številne dejavnosti, npr. pogovore in klube o knjigah, tematske dogodke, na katerih se predstavljajo nacionalni in tuji avtorji, razstave, knjižne sejme, podelitve nagrad, konference o raziskavah, knjižne donacije, seminarje in delavnice itd. Zgledi takih pobud so predstavljeni v naslednjem razdelku (glej razdelek 3.4). Na nacionalni ravni so te pobude navadno podprte z različnimi finančnimi modeli. Poleg tega se lahko promocija branja podpre tudi s prav za to ustanovljenimi koordinacijskimi telesi in sprejetjem strategij za promocijo bralne pismenosti. To poglavje obravnava različne tipe podpor- nih sistemov za bralno pismenost ter zglede nacionalnih strategij in koordinacijskih teles.

Nacionalne strategije za promocijo branja

V več evropskih državah (flamski skupnosti v Belgiji, Španiji, Franciji, Litvi, na Madžarskem, Portugalskem in Norveškem) so bili sprejeti posebne strategije, programi ali načrti za izboljšanje ravni pismenosti. Dokumente so odobrile nacionalne vlade in dodelile sredstva za uresničitev predlaganih akcij. Široke cilje strategije za promocijo pismenosti nazorno prikazuje leta 2007 sprejet Zakon o branju, knjigah in knjižnicah v Španiji⁽⁵⁾; v njem je branje opredeljeno kot „temeljno orodje za udejanjanje pravice do izobraževanja in kulture v informacijski družbi“, poudarjen je pomen branja za življenje ljudi in pomen uveljavljanja bralnih navad v družbi na splošno. Nacionalne strategije so pogosto konkretnije: zagotavljajo financiranje različnih bralnih programov in promocijskih dejavnosti, kot so raziskovanje branja, sodelovanje in partnerstvo med različnimi bralnimi telesi, usposabljanje učiteljev; financiranje in podpora zagotavljajo tudi knjižnicam.

Strategije lahko zajamejo celotno populacijo ali so usmerjene na posamezne skupine, za katere je bilo ugotovljeno, da imajo probleme pri bralni pismenosti. V Litvi Nacionalni program za promocijo branja (2006–2011)⁽⁶⁾, na Madžarskem strategija „Država bere“ (2006/07–2013)⁽⁷⁾ in na Portugalskem „Nacionalni načrt za branje“ (2006)⁽⁸⁾ promovirajo pobude, ki zajemajo celotno populacijo, od otroštva do odraslosti. Strategije v nekaterih drugih državah dajejo večje poudarke posebnim skupinam. „Operativni načrt za izboljšanje pismenosti“ (2005–2011) flamske skupnosti v Belgiji je usmerjen na pismenost odraslih in zmožnosti, ki jih potrebujejo za delo. „Nacionalni načrt za promocijo branja“ (2001) v Španiji⁽⁹⁾ daje posebno pozornost ranljivim skupinam (priseljencem, invalidom, zapornikom). V Franciji je „Načrt za preprečevanje nepismenosti“ (2010) usmerjen na zgodnje razvijanje pismenosti⁽¹⁰⁾. Glavni cilj strateškega načrta na Norveškem „Naredimo prostor branju!“ (2003–2007)⁽¹¹⁾ je namenjen izboljšanju bralnih zmožnosti in motivacije za branje med otroki in mladostniki, posebno med fanti. Močno je vplival na lokalne dejavnosti: šole in občine so spodbudile več sto velikih in manjših projektov za poučevanje branja na vseh ravneh, poskrbele za literaturo, spodbujale branje in uporabo šolskih knjižnic.

⁽⁵⁾ Španski zakon o branju, knjigah in knjižnicah (22. junij, 10/2007): <http://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf>

⁽⁶⁾ Skaitymo skatinimo programa, <http://www.skaitymometai.lt>

⁽⁷⁾ http://www.okm.gov.hu/letolt/kultura/kulturalis_modernizacio_iranyai_061213.pdf

⁽⁸⁾ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

⁽⁹⁾ *Plan de Fomento de la Lectura*: <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/index.html>

⁽¹⁰⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid50953/presentation-plan-prevention-illettrisme.html>

⁽¹¹⁾ http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Gi_rom_for_lesing/UDIR_MakeSpaceforReading.pdf

Največ evropskih strategij za promocijo branja je precej novih (sprejetih po letu 2000). Norveški strateški načrt je bil narejen med letoma 2003 in 2007. Nekatere države bralne strategije še oblikujejo. V Romuniji je bil v sedmih okrožjih pravkar vpeljan program „Razvijanje bralnih zmožnosti“. Ob upoštevanju njegovih rezultatov bo dokončan nacionalni program za razvijanje bralnih zmožnosti; tega nameravajo uveljaviti v šolskem letu 2011/12. Škotska vlada se je pravkar (januarja 2010) obvezala, da pripravi akcijski načrt za pismenost (Scottish Government 2010). Pri razvijanju tega dokumenta se prav zdaj dogovarjajo z glavnimi deležniki, tudi s Komisijo za pismenost⁽¹²⁾.

V nekaterih državah so razvijanje strategij zaustavile spremembe v vladi in vladni politiki. Danska ima poročilo komisije, odgovorne za pripravo nacionalnega akcijskega načrta za branje⁽¹³⁾, že od leta 2000; večina predlaganih akcij je bila že uresničena, nacionalni načrt pa še ni bil sprejet. Čeprav so v Sloveniji Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti⁽¹⁴⁾ leta 2006 sprejeli trije strokovni sveti, pristojni za izobraževanje, ni bila nikoli odobrena na vladni ravni. Zato mnoge dejavnosti, med njimi tudi ustanovitev Nacionalnega sveta za pismenost, niso bile nikoli udejanjene.

V Latviji, na Nizozemskem, Poljskem, Švedskem in v Združenem kraljestvu je promocija branja del širših strategij za kulturo, jezik ali razvoj znanja in spretnosti. V teh strategijah je pomen branja različno zastopan. Strategije v Latviji branje omenjajo le v nekaj kratkih stavkih, na Poljskem, kjer ima prav promocija branja že dolgo tradicijo v kulturni politiki, je zelo obsežno zastopano.

Nacionalna telesa za promocijo branja

V Evropi je več različnih tipov nacionalne infrastrukture za podporo branja. Veliko držav ima neposredno financirano osrednje ali nacionalno telo, pooblaščen za promocijo branja. Lahko je samostojna pravna oseba, lahko pa del ministrstva ali druge organizacije s širšo kulturno vlogo. V nekaterih državah je za promocijo branja pooblaščenih več vplivnih državnih institucij, v drugih je promocija branja naloga nevladnih organizacij.

Med nalogami, ki jih navadno opravljajo nacionalna telesa za promocijo branja, so:

- koordiniranje dejavnosti za promocijo branja, tj. sodelovanje z javno upravo, lokalnimi organizacijami in knjižnicami, s šolami vseh vrst in ravni, prav tako z združenji, ustanovami in strokovnjaki iz založb in drugih institucij za promocijo knjig in branja;
- financiranje, razvijanje ali uresničevanje različnih literarnih dogodkov in programov (za nadaljnje informacije glej razdelek 3.4);
- pospeševanje in razširjanje nacionalne literarne dediščine, tj. razporejanje podpore za avtorje in prevajalce, organiziranje sodelovanja na mednarodnih knjižnih sejnih, vodenje bibliografskih baz podatkov in razširjanje informacij o objavljenih knjigah v državi.

V tistih državah, kjer imajo sprejete bralne strategije, programe ali načrte, so za njihovo udejanjanje pogosto imenovana nacionalna telesa

⁽¹²⁾ <http://www.sptc.info/pdf/consultations/FinalLitComdraft1.5.pdf>

⁽¹³⁾ http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101_national_handlingsplan_laesning.ashx

⁽¹⁴⁾ <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>

V nekaterih državah nacionalna telesa za promocijo branja:

- razvijajo tudi knjižnične službe;
- poročajo, zbirajo in objavljajo informacije o uresničenih aktivnostih za promocijo branja v državi (navadno na za to namenjeni spletni strani);
- spodbujajo ali vodijo izobraževanja, raziskovalne projekte in konference o branju.

Samostojna nacionalna telesa, katerih glavni namen je promocija branja, so bila ustanovljena v flamski skupnosti v Belgiji⁽¹⁵⁾, na Danskem⁽¹⁶⁾, v Grčiji⁽¹⁷⁾, Franciji⁽¹⁸⁾, Italiji⁽¹⁹⁾, na Nizozemskem⁽²⁰⁾, Poljskem⁽²¹⁾ in Norveškem⁽²²⁾. Ta neprofitna, z zakonom pooblaščenata telesa financirajo odgovorna ministrstva, pogosto kot del strategij ali politik za promocijo branja. Nacionalni knjižni center Grčije, na primer, je ministrstvo za kulturo ustanovilo prav za oblikovanje in uresničevanje nacionalne politike za promocijo knjig in branja. Glavne prednostne naloge tega centra so pospeševanje branja knjig v Grčiji, promocija in trženje grških knjig v tujini in obveščanje o uresničenih in načrtovanih dejavnostih. Francoska Agencija proti nepismenosti promovira dialog, usmerja in koordinira delo organov javne uprave in drugih organizacij na tem področju. V povezavi s smernicami vlade določa prednostne naloge za spoprijemanje z nepismenostjo. Na Danskem in Norveškem bralni centri večinoma vodijo raziskave o branju in razvijajo izobraževalne materiale za učitelje in starše.

Posebne enote v ustreznih ministrstvih se posvečajo promociji branja v francoski skupnosti v Belgiji, Španiji, Franciji, na Cipru, v Avstriji in na Portugalskem. Direktorat za literaturo in knjige⁽²³⁾ v francoski skupnosti v Belgiji podpira različne skupine ustvarjalcev, povezanih z branjem, to je pisce, ilustratorje, založnike in knjižnice. Promovira tudi branje, francoski jezik in pokrajinske dialekte. V Španiji je v Generalnem direktoratu za knjige, arhive in knjižnice pri ministrstvu za kulturo⁽²⁴⁾ oddelek za promocijo knjig, branja in španske literature. Njegove naloge so razvijanje programov za promocijo branja, financiranje promocijskih aktivnosti in donacije za knjige in časopise za javne knjižnice ter druge institucije. Komisija za jezik pri ministrstvu za izobraževanje in kulturo na Cipru pripravlja smernice in predloge za promocijo branja v šolah, prav tako sodeluje s knjižnicami in organizira knjižne sejme; odloča celo o tem, katere knjige so primerne za šolske knjižnice. V Avstriji je „Koordinacijska točka pismenosti“⁽²⁵⁾ pri ministrstvu za izobraževanje vodilno telo, ki sodeluje z institucijami za izobraževanje učiteljev in organizacijami, ki promovirajo branje, pomaga pri organiziranju in podpira različne dogodke v zvezi s pismenostjo, tj. knjižne sejme, predstavitve knjig, knjižnične koference itd. Francoski Nacionalni bralni observatorij⁽²⁶⁾ je enota na ministrstvu za izobraževanje, ki v glavnem podpira poučevanje jezika v šoli,

⁽¹⁵⁾ *Flemish Reading Foundation*: <http://www.stichtinglezen.be/>

⁽¹⁶⁾ *National Centre for Reading*: <http://www.videnomlaesning.dk/> and *Centre for Children's Literature*: <http://www.cfb.dk/>

⁽¹⁷⁾ *National Book Centre of Greece*: <http://www.ekebi.gr/>

⁽¹⁸⁾ *National Agency against Illiteracy*: <http://www.anlci.gouv.fr/>

⁽¹⁹⁾ *Book and Reading Centre*: <http://www.cepell.it/>

⁽²⁰⁾ *Foundation Reading*: <http://www.lezen.nl/>

⁽²¹⁾ *Book Institute*: <http://www.instytutksiazki.pl/>

⁽²²⁾ *National Centre for Reading Education and Research*: <http://lesesenteret.uis.no/>

⁽²³⁾ <http://www.lettresetivire.cfbw.be/>

⁽²⁴⁾ <http://www.mcu.es/libro/index.html>

⁽²⁵⁾ <http://www.literacy.at/>

⁽²⁶⁾ <http://onl.inrp.fr/>

z raziskavami pa sega tudi v bralne prakse mladostnikov in na splošno promovira branje. Na Portugalskem je Generalni direktorat za knjige in knjižnice (DGLB)⁽²⁷⁾ na ministrstvu za kulturo telo, ki usklajuje in uresničuje povezovalno politiko za nešolske knjige, knjižnice in branje. Poleg teh enot za knjige in knjižnice vključuje še nacionalno javno knjižnico (Évora)⁽²⁸⁾. Njeni najpomembnejši nalogi sta razširjanje portugalske književnosti in zagotavljanje podpore portugalskim piscem.

Med najbolj splošno utečene poti za promocijo knjig in branja med otroki, mladostniki in odraslimi tradicionalno spadajo javne knjižnice. Ponujajo dostop do široke zbirke knjig, leposlovnih del, informacij in učnih virov za celo skupnost. So nevtralen prostor, odprt za raznovrstne uporabnike. Knjižnice imajo osrednjo vlogo pri promociji bralnih zmožnosti. UNESCO in Mednarodna zveza knjižnic, združenj in institucij v smernicah za razvijanje javnih knjižničnih služb (IFLA/UNESCO 2001) navajata, da je poslanstvo knjižnic pospeševanje dostopa do informacijskih virov za posameznikov osebni razvoj in za promocijo branja kot pomembne rekreacijske aktivnosti. Nacionalne knjižnice ali njihove enote so osrednja telesa za promocijo branja v Latviji in Litvi. Litovska nacionalna knjižnica (*National Library of Lithuania Martynas Mažvydas*)⁽²⁹⁾ je nacionalni kulturni center za pismenost in promocijo branja vse od ustanovitve leta 1919; prav zdaj pripravlja strategijo za promocijo branja in projekt za prenovo knjižnice. Vodila je program nacionalnega leta branja 2008. Njen Center otroške literature⁽³⁰⁾ ima poseben cilj: promoviranje branja in knjižničnih služb za otroke. Podobno obsežno vlogo ima „Medija center“⁽³¹⁾ v nemško govoreči skupnosti v Belgiji.

Knjižnice promovirajo branje v družbi na različne načine; uresničujejo ali sodelujejo pri različnih programih, katerih cilji so spodbuditi otroke in mladostnike za branje in uživanje ob širokem izboru leposlovja in neumetnostnih del. Organizirajo bralna tekmovanja, knjižne klube, obiske piscev in ure pripovedavanja zgodb. Še več, sodelujejo pri dejavnostih za spodbujanje družinske pismenosti na knjižnih sejmih, festivalih in podobnih dogodkih, ki združujejo starše in otroke od zgodnji let naprej pri branju za razvedrilo (glej zglede takih dejavnosti v razdelku 3.4).

Promocija branja je lahko sestavni del širših umetniških programov ali kulturnih promocijskih dejavnosti. Tako ima Svet za umetnost na Švedskem⁽³²⁾ pomembno vlogo pri uveljavljanju kulturne politike; razporeja finančno podporo za promoviranje branja v občinah, knjižnicah, šolah in drugih organizacijah. Je osrednje telo za zbiranje statističnih podatkov ter za raziskovanje in razvoj v kulturi, skupaj s knjižnicami in promocijo branja.

V nekaterih državah pri promoviranju knjig in branja sodelujejo različne nacionalne agencije in institucije na nižjih ravneh. V Združenem kraljestvu, na primer, so zato pooblaščen številne organizacije. Na Škotskem je Škotski knjižni sklad (*Scottish Book Trust*)⁽³³⁾ vodilna agencija za promocijo literature, branja in pisanja, Škotski literarni forum (*Literature Forum of Scotland*)⁽³⁴⁾ skrbi za literarno dediščino, Nacionalna knjižnica na Škotskem (*National Library of Scotland*)⁽³⁵⁾ je „informacijska zakladnica“ škotskega

⁽²⁷⁾ <http://www.iplb.pt/sites/DGLB/English/Pages/home.aspx>

⁽²⁸⁾ <http://www.evora.net/bpe/>

⁽²⁹⁾ <http://www.lnb.lt/>

⁽³⁰⁾ <http://www.lnb.lv/en/for-librarians/consultative-work/the-childrens-literature-centre>

⁽³¹⁾ <http://www.mediadg.be/seiten/medienzentrum.html>

⁽³²⁾ <http://www.kulturradet.se/>

⁽³³⁾ <http://www.scottishbooktrust.com/>

⁽³⁴⁾ <http://www.booksfromscotland.com/>

⁽³⁵⁾ <http://www.nls.uk/>

znanja, Škotski svet za knjižnično in informacijsko dejavnost (*Scottish Library and Information Council*)⁽³⁶⁾ pa podpira knjižnični in informacijski sektor. Kjer so za promocijo branja odgovorne številne nacionalne agencije, se dejavnosti lahko tudi podvajajo. Samoevalvacijsko poročilo programa „Leto 2008 – nacionalno leto branja“ v Angliji navaja „vrsto prekrivajočih in med seboj konkurenčnih nacionalnih služb in pobud, ki jih podpirajo nacionalne organizacije za branje“ (*Reading for Life* 2010, str. 74).

V zveznih državah se prizadevanja za promocijo branja še večkrat podvajajo in so še bolj razdrobljena. Zdi pa se, da je Nemčija te probleme rešila, povezala je zvezne in deželne vlade in oblikovala portal „Branje v Nemčiji“⁽³⁷⁾ za promocijo bralnih zmožnosti zunaj šole. Portal upravlja Nemški inštitut za mednarodne pedagoške raziskave (DIPF)⁽³⁸⁾, ki ima široke pristojnosti za informiranje o izobraževanju na nacionalni ravni.

Natančno opredeljenih osrednjih koordinacijskih teles za promocijo bralne pismenosti ni v Bolgariji, na Češkem, v Estoniji, na Irskem, Malti, v Romuniji, Sloveniji, na Slovaškem, Finskem, Islandiji, v Lihtenštajnu in Turčiji. Podobno vlogo opravlja več organizacij, bralnih združenj ali knjižničnih omrežij. Večina evropskih držav ima nevladna nacionalna bralna združenja⁽³⁹⁾, ki podpirajo strokovnjake za pismenost z različno vrsto virov, razširjajo ugotovitve iz raziskav in informacije o branju ter spodbujajo vseživljenjske bralne navade. Na Madžarskem in v Sloveniji so taka prostovoljna združenja hkrati pomembna koordinacijska telesa za promoviranje bralnih dejavnosti. Na Irskem imajo pri promoviranju branja za vse starostne skupine najpomembnejšo vlogo pooblaščenke knjižnične službe lokalnih skupnosti, njihovo delo pa na nacionalni ravni usklajuje Svet knjižnic (*Library Council*).

Konkretne zglede vrste pobud in programov, ki so jih pripravila in izvedla različna koordinacijska telesa in organizacije, odgovorne za promocijo branja, osvetljuje naslednji razdelek.

3.4 Najpomembnejši programi za promocijo branja v družbi

V skoraj vseh evropskih državah imajo nekaj pomembnih programov za promocijo branja v družbi; v glavnem so financirani iz javnih sredstev, uresničujejo pa se v velikem delu posameznih držav⁽⁴⁰⁾. Namenjeni so različnim skupinam prebivalstva in vsebujejo različne načine promoviranja branja. Veliko takih programov je bilo pripravljenih kot odgovor na izide v nacionalnih in mednarodnih raziskavah, ki so razkrili vrzeli v bralnih zmožnostih populacije. Navadno jih spremljajo in evalvirajo koordinacijska telesa. V zadnjih letih se nenehno izvajajo, saj so uspešni in privlačni za številne udeležence.

V tej študiji je navedenih nekaj zgledov takih programov. Nacionalni strokovnjaki iz posameznih držav so bili naprošeni, da jih predstavijo po 5; razvrščeni so glede na ciljne skupine, ki so jim namenjeni. Večina držav ima programe za vse skupine; Finska je edina država, kjer je večina programov namenjena le tistim z učnimi težavami.

Treba je omeniti, da ima veliko držav še druge podobno pomembne programe, ki pa jih tu ni bilo mogoče predstaviti. Seznam programov torej ni popoln, saj je pregled namenjen le predstavitvi nekaterih najuspešnejših programov za izboljšanje bralne uspešnosti in spodbujanje branja za razvedrilo. Poleg tega je v številnih državah mogoče najti pomembne lokalne ali regionalne pobude „od spodaj navzgor“, ki tu tudi niso predstavljene, ker presegajo namen te študije.

⁽³⁶⁾ <http://www.slainte.org.uk/slic/slicindex.htm>

⁽³⁷⁾ <http://www.lesen-in-deutschland.de/>

⁽³⁸⁾ <http://www.dipf.de/>

⁽³⁹⁾ Glej <http://www.reading.org/General/LocalAssociations/EUROCouncil.aspx>.

⁽⁴⁰⁾ Celotni seznam najpomembnejših programov je predstavljen v Dodatku.

Med najpomembnejšimi programi za promocijo branja v evropskih državah je veliko takih, ki so **namenjenih celotnemu prebivalstvu**. Nekateri izmed njih so bili pospremljeni z oglaševalskimi kampanjami in drugimi sredstvi za promocijo branja. V Združenem kraljestvu (Angliji) je bila za program „Leto 2008 – nacionalno leto branja“ organizirana nacionalna kampanja, pri kateri so sodelovale vse področne organizacije. Njen namen je bil razvijati bralno kulturo v državi, promovirati branje v družini in pomagati pri ustvarjanju naroda bralcev. Wales je organiziral svoje „Leto 2008 – nacionalno leto branja“. V Italiji je leta 2009 potekal program ozaveščanja (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*), da bi osvetlil pomen branja za znanje, rast in osebni razvoj. Kampanja je bila promovirana s televizijskimi in radijskimi oglasi, oglasi v časopisju in na spletu ter reklamnimi plakati.

Druga glavna značilnost programov, namenjenih celotni populaciji, je usmerjenost na promocijo knjig, na primer ob nacionalnih dogodkih, kot je vsakoletni „nacionalni teden knjige in dnevi otroških knjig“ na Madžarskem. Sestavlja ga niz dogodkov, ob katerih se bralci seznanjajo z nedavno izdanimi knjigami, srečujejo pisce in razpravljajo o delih, ki izidejo v tem letu. Podobno je „Knjižni sejem v Vilni“ pomemben kulturni dogodek v Litvi; privablja bralce, pisce, knjižničarje, založnike, prodajalce knjig in druge strokovnjake, da razpravljajo o knjigah in o pomenu branja v družbi. Knjige se promovirajo tudi v knjižnih klubih. Ti so zelo razširjeni na primer v Grčiji in na Cipru. Tudi na Poljskem je bilo od leta 2007 ustanovljenih okrog 600 diskusijskih knjižnih klubov, katerih cilj je oblikovati skupnosti bralcev, ki uživajo v branju in ob pogovoru o literaturi.

Kot je bilo omenjeno v prejšnjem razdelku o nacionalnih politikah za promocijo branja, v številnih državah skušajo spodbujati branje med prebivalstvom s pomočjo javnih knjižnic. V Avstriji med teden dni trajajočo kampanjo „Avstrija bere. Srečanje v knjižnici“ knjižnice namenjajo pozornost branju za razvedrilo tako, da organizirajo številne dogodke, kot so branje v javnosti, literarni izleti, knjižne razstave in druge kulturne dejavnosti. Podobni programi so v Lihtenštajnu („Dejavnosti za stike z javnostjo nacionalne knjižnice“) in na Portugalskem („Promovirajmo branje v javnih knjižnicah“), kjer organizirajo delavnice, literarne seminarje, predavanja, razstave, predstavitve, koncerte, knjižnične izlete itd. Tako na široko oglašujejo branje in javne knjižnice.

Namen nekaterih izmed omenjenih programov je izboljšati knjižnične službe in narediti knjižnice zanimivejše za celotno prebivalstvo. Za to je treba razvijati knjižnično infrastrukturo in izpopolniti zmožnosti knjižničnega osebja. Zgled te vrste programa lahko najdemo v Španiji. Glavni cilj programa „Promocija javnih knjižnic“ je zgraditi in modernizirati stavbe ter opremiti državne javne knjižnice, tako da so udobnejše in privlačnejše ter omogočajo, da se občanom lažje približajo kultura, razvedrilo, izobraževanje in informacije. V Italiji je bila vzpostavljena mreža nacionalnih knjižnic (*National Library Service*), ki povezuje skoraj 4.000 javnih knjižnic, lokalnih teles, univerz, šol, akademij ter zasebnih in javnih institucij. Čeprav so italijanske knjižnice avtonomne, je program pripomogel, da so se združile in pripravile skupen katalog knjižničnih zbirk.

Več drugih držav udejanja programe za modernizacijo knjižničnih sistemov z informacijsko komunikacijsko tehnologijo; taka sta programa na Poljskem („Knjižnica +“) in v Litvi („Knjižnice za inovacije“). Na Škotskem je bil vpeljan izobraževalni program, po katerem si knjižnično osebje lahko pridobi usposobljenost za uporabo informacijsko komunikacijskih tehnologij in ustrezno diplomu (*Diploma in the Application of ICT in Libraries: Supporting Reader Development*). Z novo usposobljenostjo osebje sodeluje tudi pri „razvijanju bralca“; ljudem, pomaga, da za branje izrabijo tudi priložnosti, ki jih ponuja napredek v tehnologijah.

Med programi, namenjenimi velikim delom prebivalstva, je precej takih za **otroke in mladostnike**. Pogost je vzajemni način dela; otroci berejo, potem pa razpravljajo o delih, jih primerjajo in glasujejo za svojo najbolj priljubljeno knjigo. V Latviji je tak program „Otroška porota“, na Nizozemskem pa program „Razvijanje presoje in okusa“. Ti programi otrokom in mladostnikom omogočajo razvijanje kritičnega mišljenja pri branju, spodbujajo veselje do branja, pripomorejo pa tudi k temu, da se upošteva njihovo mnenje in izbira knjig. V drugih državah imajo taki programi obliko tekmovanja in igre. Tak primer je v Romuniji, kjer so v „Bralne krožke“, ki med otroki in mladostniki promovirajo branje za razvedrilo, umeščena tekmovanja. Zgled omenjenega tipa programa z igranjem in igrami je mogoče najti tudi v Lihtenštajnu (*Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett*). Otroci dobijo vstopno igralno karto in nalepke za vsako knjigo, ki jo preberejo. Igralne karte so opremljene z biografskimi podatki o avtorjih; otroci jih dobijo kot darilo, ko preberejo določeno število knjig.

Programi za promocijo branja, namenjeni otrokom in mladostnikom, so pogosto pripravljene tako, da izrabljajo možnosti, ki jih ponuja informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT). Tak je estonski program, naslovljen „Branje je zabava“. Namenjen je motiviranju otrok za branje v njihovem prostem času. Otroci si svobodno izberejo knjige, ki jih želijo brati, nato o njih razpravljajo in izmenjujejo ideje na spletu. Podoben program je v Italiji (*Laboratori*); ta otrokom in mladostnikom ponuja vrsto spletnih aktivnosti in delavnic, namenjenih promociji knjig, uporabi knjižnic in razvijanju bralne kulture ob umetnostnih in neumetnostnih delih.

Drugi niz programov za promocijo branja med otroki in mladostniki temelji na delu prostovoljcev. Mednje spada francoski program „Beri in se uči brati“ (*Lire et faire lire*). Razvija uživanje ob branju preko medgeneracijskega sodelovanja; prostovoljci, stari več kot 50 let, preživijo nekaj svojega prostega časa z majhnimi skupinami otrok v rekreacijskih centrih, vrtcih, knjižnicah itd. in berejo otrokom ali z njimi. V programu „Bralna ura v pediatrični bolnišnici“ na Portugalskem prostovoljci v pediatrične bolnišnice prinesejo knjige in jih berejo otrokom, ki so začasno odtujeni iz šole in družine; tako razvijajo njihovo branje za razvedrilo in splošne bralne navade.

Programi za promocijo branja med otroki in mladostniki se udeležujejo tudi s sodelovanjem javnih knjižnic in šol. Z „Nacionalno bralno kampanjo za šolske otroke“ na Danskem otroke spodbujajo, da uživajo pri branju. V ta namen knjižnice skupaj z lokalnimi šolami organizirajo različne vrste tekmovanj v branju. Po razredih se oblikujejo tekmovalne ekipe, celi razredi pa jih na lokalnih, regionalnih in nacionalnih tekmovanjih podpirajo. V češkem programu „Jaz sem že bralec – knjiga za prvošolce“ učitelji otroke prvega razreda včlanijo v knjižnico, tako da lahko sodelujejo v različnih promocijskih bralnih dejavnostih, kot so srečanja s pisatelji in pesniki, knjižne razstave, razprave, predstavitve itd. Otroci, ki pri tem sodelujejo, ob svečanih dogodkih prejmejo knjigo, posebej napisano za ta namen. Drug tak primer je program v nemško govoreči skupnosti v Belgiji (*Leselotta Karotta*). V njem lutka, ki živi v javni knjižnici, „piše“ pismo vsem učencem, ki so v prvem razredu primarne šole ter se učijo brati in pisati. Učence spodbuja, da na pismo odgovorijo in tako postanejo dopisovalci z lutko. Ob koncu šolskega leta so učenci povabljeni, da svojo (lutkovno) dopisnico obišejejo v knjižnici in spoznajo njen „dom“ med knjigami.

Kot je bilo prikazano v pregledu strokovne literature, so za bralni razvoj otrok in njihovo pismenost zelo pomembne tudi skupne dejavnosti staršev in otrok. Zato je veliko programov za promocijo branja namenjenih celim **družinam**. V Združenem kraljestvu (vseh njegovih delih⁽⁴¹⁾) med omembe vredne programe družinske pismenosti spadajo programi s knjižnimi darili. Tak je program „Začetek s knjigo“

(41) V Združenem kraljestvu (Škotska) je bila shema knjižnih daril „Bookstart“ v letu 2010 preimenovana v „Bookbug“.

(*Bookstart*), ki z brezplačnim paketom knjig oskrbi vsakega dojenčka ali otroka in staršem pomaga, da svoje otroke spodbudijo, jih navdušijo in jim privzgojijo ljubezen do branja. S tem postavijo temelje za njihovo zgodnjo pismenost in nadaljnje učenje. Podobne programe imajo tudi v Belgiji (nemško govoreči skupnosti), na Danskem, v Latviji in na Nizozemskem. V nekaterih državah jih dopolnjujejo še druge dejavnosti. V Latviji in na Nizozemskem, na primer, za cele družine organizirajo ekskurzije v javne knjižnice. V Združenem kraljestvu, kjer s programi podarjanja knjig spodbujajo ljubezen do branja, brezplačne knjige in različne vodnike podarjajo vsem otrokom na ključnih stopnjah njihovega razvoja. Shema je dolgoročna in zaporedna, začne se za dojenčke, malčke in predšolske otroke, program „Čas je za knjigo“ (*Booktime*) je namenjen otrokom ob vstopu v šolo, program „Rezerviraj si knjigo“ (*Booked Up*) pa tistim v prvem letu sekundarne šole. Program „Pisemski nabiralnik“ (*Letterbox Club*) je namenjen otrokom, za katere skrbijo lokalne institucije.

Številni podobni programi družinske pismenosti pa dajejo poseben poudarek glasnemu branju otrokom. Taka sta programa na Češkem „Vsak Čeh bere otrokom“ in Poljskem „Cela Poljska bere otrokom“. Oba temeljita na ideji, da je branje na glas v prijaznem okolju učinkovita pomoč za otrokov emocionalni, psihološki in intelektualni razvoj, sočasno pa pripomore k oblikovanju bralnih navad, ki naj bi se nadaljevale v njihovem odraslem življenju. Programa k branju ne spodbujata le staršev; v šole, knjižnice, knjigarne in bolnišnice pridejo tudi igralci, pevci, pisci, športne osebnosti, politiki itd. in otrokom berejo različne knjige. Program na Poljskem je še malo drugačen; pospremljen je z veliko kampanjo, ki prek medijev daje pobude za to, da se domače bralne dejavnosti dopolnijo s sodelovanjem vrtcev, šol, lokalnih skupnosti in knjižnic.

Nekateri programi za družinsko pismenost pa so popolnoma usmerjeni v pomoč staršem; na seminarjih za usposabljanje jih seznanjajo s strategijami za bralno pismenost njihovih otrok. Na Malti program „Pobude širše skupnosti“ predvideva sestanke, seminarje in druge učne dejavnosti za starše, s katerimi jim pomagajo razumeti potrebe njihovih otrok, predvsem ob težavah pri razvijanju pismenosti. V portugalskem programu „Branje+ prinaša zdravje“ staršem med pediatričnim posvetovanjem svetujejo tudi zdravniki; razložijo jim, kaj pomeni branje primernih knjig in kako pomembno je za otrokov razvoj.

V nekaterih evropskih državah so med pomembnejšimi programi za promocijo branja tudi pobude, namenjene **posebnim prebivalstvenim skupinam**. Usmerjeni so na primer na potrebe priseljenih otrok in odraslih, ki se morajo naučiti jezika gostujoče države in tekočega branja v tem jeziku. Taki so programi „Večkulturni nemški studio“ (*Multikulturelles Deutschatelier*) v nemško govoreči skupnosti v Belgiji, „Promocija pismenosti“ na Cipru in „Bralna pismenost, usposabljanje za odrasle priseljence“ na Finskem. Drugi programi so usmerjeni na družine iz manj ugodnih socialno-ekonomskih okolij, na primer programi francoskega združenja *Association de la Fondation Étudiante pour la Ville*. V teh programih študenti prostovoljci pomagajo socialno prikrajšanim družinam z otroki, ki imajo v šoli težave pri branju, pisanju in učenju. Podoben je program „Branje za znanje in branje za zabavo“ v Sloveniji; ta s strokovnimi mentorji pomaga manj izobraženim staršem in njihovim otrokom pri težavah s pismenostjo. V Turčiji imajo na enega izmed spolov usmerjen program. Namenjen je bralni pismenosti deklet in žensk z nizkimi izobraževalnimi dosežki, ki živijo v revščini.

Nekateri programi za promocijo branja se, zato da sežejo do otrok s težavami pri pismenosti, povezujejo z drugimi priljubljenimi dejavnostmi. Ena izmed takih pobud je „Igranje za uspeh“ (*Playing for Success*) v Združenem kraljestvu (Angliji). Njen cilj je kar na profesionalnih športnih klubskih igriščih in zbirališčih izboljševati izobraževalne standarde učencev z nizkimi dosežki – posebno v bralni in matematični pismenosti. Tudi na Škotskem program z naslovom „Bralne zvezde škotske prve lige“ (*Scottish Premier*

League Reading Stars – SPL) izrablja motivacijsko moč športa. V navedenem primeru družine, ki potrebujejo pomoč pri pismenosti, v pozitivno in prijazno okolje privabi profesionalni nogomet.

Znani so tudi programi, namenjeni otrokom in odraslim z učnimi težavami. Imajo jih na primer na Finskem („Servisna točka bralne pismenosti”) in na Malti („Branje in dislektični učenec”). Obstajajo tudi programi, ki se ukvarjajo z ozaveščanjem nepismenih in zanje pripravljajo preventivne in izobraževalne dejavnosti. Zgled zanje je mogoče najti na primer v Lihtenštajnu („Nepismenost – težave branja in pisanja) in Turčiji („Nacionalna kampanja podpore za izobraževanje”).

Sklepi

Vključevanje v bralne aktivnosti zunaj formalnega šolskega okolja je za razvijanje uspešnih bralcev zelo pomembno. Precejšen delež učenja za branje in branja za učenje se izvaja zunaj formalnega učnega okolja. Zato te dejavnosti – ob prizadevanjih za višjo raven bralne pismenosti v Evropi – niso pomembne samo za poučevanje branja v šolah, ampak tudi za splošno bralno kulturo.

Evropske države si za promoviranje branja zelo prizadevajo. Izvajajo se številni programi, tako tisti, s katerimi se uresničujejo pobude „od spodaj navzgor”, kot tisti, ki jih podpira država. Za uskajevanje nalog in financiranje akcij so bila v mnogih državah ustanovljena nacionalna telesa za promocijo branja. Posamezne države so sprejele posebne strategije prav za promocijo branja, v drugih je pospeševanje branja del širših strategij za kulturo, jezik ali izpopolnjevanje znanja in spretnosti.

Razvijanje bralne pismenosti se začne doma v družini. Temelji za razvijanje zgodnje zmožnosti so aktivnosti, ki jih izvajajo starši s svojimi otroki. Mednarodne raziskave kažejo, da otroci, ki jim starši berejo knjige, pripovedujejo zgodbe, jih učijo abecedo ali se z njimi igrajo besedne igre itd., dosegajo višje ravni branja, kot otroci, s katerimi tega ne delajo niti starši niti kdo drug iz domačega okolja. Zato mnogi programi družinske pismenosti v evropskih državah staršem svetujejo in jih usposablja; največ jih poudarja, kako pomembno je otrokom brati na glas. Pravzaprav ugotovitve raziskav kažejo, da niti glasno branje otrokom ni dovolj. Učinkoviti programi za starševsko pismenost morajo starše naučiti, kako učiti otroke razvijanje posebnih bralnih zmožnosti in kako pomembno je, da poslušajo svoje otroke, ko glasno berejo.

Zato da otroci in mladostniki postanejo dobri bralci sta pomembna dostop do knjig od zgodnjih let naprej, pozneje, med šolanjem, pa velika izbira bralnih gradiv. Otroci in mladostniki bi morali imeti že doma na voljo vrsto različnih primernih gradiv za branje. Zato nekateri najbolj splošni programi družinske pismenosti v evropskih državah vsebujejo sheme za podarjanje knjig; začnejo se s paketom knjig za novorojence. Tudi mladostniki potrebujejo različne možnosti za branje, v šoli in doma. To velja posebno za fante, saj jih leposlovna besedila največkrat manj privlačijo kot deklice, pa tudi raven njihove uspešnosti pri branju je pogosto nižja. Vendar so posebni programi, namenjeni fantom, med večjimi promocijskimi programi v Evropi bolj redki. Naložbe v šolske in javne knjižnice, predvsem posodabljanje infrastrukture, dopolnjevanje ponudbe z različnimi gradivi in usposabljanje strokovnih delavcev v knjižnicah, prav tako spadajo med skupne napore za širjenje različnih priložnosti za branje.

Tisti, ki uživajo v branju, navadno bolj pogosto berejo; tako si izboljšujejo svoje bralne zmožnosti, nato je užitek ob branju še večji. Ta samokrepitev narave bralne pismenosti je lahko močno orodje za socialno vključenost. Promocija branja kot pomembna rekreacijska aktivnost je tako glavni cilj večine nacionalnih strategij in programov.

Namen številnih pobud za promocijo branja je povečati zanimanje tistih, ki so že zainteresirani za branje. Dogodki, kot so knjižni sejmi, glasovanje za najboljšo knjigo, srečanja z avtorji, javno branje in razprave v knjižnih klubih so verjetno zelo primerni za že aktivne bralce. Rezultati raziskave pa kažejo, da približno ena četrtna učencev 4. razreda v Evropi še nikoli ni brala romana ali kratke zgodbe. Očitno je, da ta del skupnosti z nižjo ravno pismenosti, ki v številnih zdaj uveljavljenih bralnih programih verjetno ne sodeluje, zahteva posebno pozornost. Čeprav v nekaterih državah posebne programe zanje že izvajajo, je treba njihovo število močno povečati in jih razširjati: v prid branju, predvsem pa izobraževanju in zaposlitvenim priložnostim za manj privilegirane skupine prebivalcev v družbi.

SKLEPNE UGOTOVITVE

Bralna pismenost je za družbo znanja in ekonomijo bistvenega pomena. Vendar mednarodne raziskave jasno kažejo, da je treba v mnogih državah ravni bralne pismenosti učencev izboljšati. Dejstvo je, da sta poučevanje branja in pomoč učencem pri izpopolnjevanju svojih bralnih zmožnosti zelo izzivalni nalogi. Tisti, ki v izobraževanju sprejemajo odločitve, in učitelji branja imajo pri tem najpomembnejšo vlogo. Zato da bi bili čim bolj učinkoviti, morajo biti njihovi napori del celostnih strategij, povezanih z zahtevnimi družbenimi vprašanji.

Bralne težave je mogoče pojasniti s številnimi dejavniki v šolskem sistemu in zunaj njega. Po ugotovitvah iz mednarodnih raziskav ima pomemben učinek na raven učenčevih bralnih dosežkov družinsko okolje: socialno-ekonomski položaj družine, raven izobrazbe staršev in potreba po učenju učnega jezika kot drugega ali dodatnega jezika. Pomemben dejavnik, ki vpliva na razlike v bralnih rezultatih med učenci je tudi spol; obvladovanje branja deklic je dosledno boljše kot pri fantih. Drugi dejavniki, ki vplivajo na doseganje bralnih zmožnosti, izhajajo iz značilnosti zgradbe izobraževalnih sistemov. Spremembe pri nacionalnih rezultatih v raziskavi PISA med letoma 2000 in 2009 lahko razložimo s sistemskimi spremembami v njihovih izobraževalnih sistemih, kot so poznejše razvrščanje učencev v različne nadaljnje izobraževalne smeri, pogostejše nacionalno preverjanje znanja ali poglobljanja socialno-ekonomskih razlik med šolami.

Vse te splošne vidike je treba upoštevati pri pripravi jasnih priporočil o tem, kateri načini poučevanja so za izboljšanje bralne pismenosti najučinkovitejši. Pogosto se zgodi, da je treba za opazen napredek povezati različne dejavnike, značilne za določen izobraževalni sistem in tradicijo. Ta študija je pokazala, da se je mogoče veliko naučiti iz ugotovitev mednarodnih poročil in raziskav, saj omogočajo oblikovanje splošnih načel za uspešno poučevanje bralnih spretnosti; če se udeležujejo v praksi, lahko močno pripomorejo k izboljšanju dosežkov. Sklepne ugotovitve v nadaljevanju osvetljujejo ključna vprašanja za nadaljnje razprave in prikazujejo, kje so potrebne nove raziskave ali kje je treba razviti nove politike, da bi se izboljšale ravni bralnih dosežkov in povečala motivacija otrok in mladostnikov v Evropi, da bi več brali.

Izboljšanje pouka branja in vključenost v branje

Strokovne raziskave o poučevanju branja so zelo napredovale in zdaj nakazujejo, kateri splošni pristopi in posebne učne metode lahko vodijo do zelo kakovostnega pouka branja. Z nekaj zadržki lahko rečemo, da so iz kurikulumov (ali uradnih smernic) v evropskih državah, pripravljenih na centralni ravni, ta spoznanja relativno dobro razvidna, pa naj imamo v mislih kognitivne vidike ali vključenost v branje. Primerjanje je v nekaterih pogledih omejeno, saj se poglavja o poučevanju branja v nacionalnih kurikulumih po obsegu med državami razlikujejo. Na to vplivajo nacionalna tradicija o avtonomnosti učiteljev in širše izobraževalne okoliščine. Če natančnih navodil za določeno področje v uradnih smernicah ni, to še ne pomeni, da se določene prakse v razredu ne izvajajo. Učitelji navadno prevajajo širše cilje v svoje strategije poučevanja, uporabljajo različne materiale, kot so vzorčni učni načrti, učne priprave ali učbeniki. Pred obravnavo vsebinskih vprašanj pa se je treba vseeno ozreti na to, kako podrobni in jasni so cilji in priporočila v nacionalnih kurikulumih, saj tudi to lahko vpliva na kakovost poučevanja.

Preveč toge kurikularne smernice o tem, kaj naj bi učenci predvidoma znali na različnih stopnjah, učitelje lahko ovirajo pri prilagajanju poučevanja potrebam učencev. Po drugi strani pa široko postavljeni cilji, določeni za končanje ravni izobraževanja, ne posvečajo dovolj pozornosti splošnim kompetencam, ki naj bi si jih pridobili vsi učenci. Zdi se, da je iskanje pravega razmerja med natančno določenimi in širo-

kimi smernicami v vsaki izobraževalni politiki vedno odprto vprašanje; popolnih in dokončnih odgovorov ni mogoče ponuditi. Opazno je, da se politike nagibajo celo v nasprotni smeri: Poljska je pred kratkim natančnost kurikularnih smernic ublažila in s tem učiteljem omogočila večjo avtonomijo, nasprotno pa so Danska, Nizozemska in Švedska v svoje splošne, ciljno oblikovane smernice vnesle več podrobnih ciljev; to velja tako za temeljno znanje in spretnosti kot za branje.

Kognitivni vidiki pri pouku branja

V vseh kurikulumih so smernice za predšolske učitelje, v njih se zahteva ali priporoča razvijanje zmožnosti za porajajočo se pismenost kot osnovo za učenja branja v primarni šoli. Večina kurikulumov za predšolske otroke in otroke v primarnem izobraževanju poudarja različne kompetence, ki pripomorejo k tekočemu dekodiranju napisanega besedila.

V uradnih smernicah za primarno in nižjo sekundarno raven so v vseh državah opredelili cilje za razumevanje branja, kar je pri učenju branja prav tako pomembno. Velika večina smernic omenja procese ali strategije, usmerjene v izboljšanje razumevanja učenčevega branja. Ugotovitve iz raziskav so v prid kombinirani uporabi več strategij; v uradnih smernicah za primarno raven pa samo ena tretjina držav navaja širok izbor petih ali šestih strategij za izboljšanje učenčevega razumevanja branja. Poleg tega sta dve visokonivojski zmožnosti za bralno razumevanje, to sta zmožnost učencev, da sami popravljajo narobe razumljeno in reflektirajo svojo bralno prakso, omenjeni samo v približno polovici smernic in eni tretjini primarnih kurikulumov. V uradnih smernicah za nižjo sekundarno raven se med priporočili za učitelje raba več strategij za razumevanje in razvijanje prej navedenih visokonivojskih zmožnosti razumevanja navaja še redkeje kot na primarni ravni.

Vključenost v branje

Poleg kognitivnih vidikov je za to, da učenec postane dober bralec, pomembna vključenost v branje; redno branje izboljša zmožnost branja. Ko se razpon učenčevih literarnih izkušenj širi in razumevanje izboljša, postanejo učenci bolj motivirani, da več berejo. Zavzetost učenca za branje v prostem času je pomemben dejavnik, ki vpliva tudi na individualne razlike v bralnih dosežkih. Raziskavi PISA 2000 in PISA 2009 kažeta, da je vključenost učenca v branje tisti potencial, ki lahko uravnoteži razlike v bralnih dosežkih med fanti in dekleti ali med učenci iz različnih socialnih okolij.

S ponudbo širokega izbora bralnih gradiv se pri učencih poveča motivacija za branje, še posebej pri tistih, ki niso več na začetni stopnji in so že pripravljeni, da berejo za učenje. Večina kurikulumov poudarja pomen razvoja učenčevega užitka in interesa za branje in s tem daje oporo za uporabo širokega izbora različnih knjig in drugih pisnih materialov pri pouku branja. Učitelje spodbuja, naj raje uporabljajo veliko različnih leposlovnih in neumetnostnih del, pa tudi drugih bralnih materialov, kot so revije in časopisi, kot da se zanašajo le na tradicionalna literarna besedila.

Vključenost v branje zahteva določeno podporo, ta je mogoče še najbolj pomembna zunaj šole. Čeprav je učenje branja ena ključnih aktivnosti v primarnem izobraževanju, veliko aktivnosti, povezanih z branjem, poteka tudi zunaj formalnega učnega okolja. Promoviranje bralnih aktivnosti doma in ustvarjanje spodbudnega okolja, kjer je branje cenjeno, sta zelo pomembna dejavnika pri razvijanju bralcev z visokimi ravnmi dosežkov. V Evropi je veliko obsežnih splošnih in državno financiranih programov, v katerih se promovira branje v celotni družbi ali v določenih skupinah. Žal pa je veliko pobud za promocijo branja takih, ki so lahko privlačne za tiste, ki se že zanimajo za branje; ciljni programi za skupine z nizkimi ravnmi pismenosti ali programi za fante pa so zelo redki. V evropskih državah se v najpomembnejših programih za promoviranje branja premalo poudarja multimedijaska pismenost, čeprav postaja v življenju

učencev vse bolj pomembna. Pobude za motiviranje učencev in večjo zavzetost za branje so še naprej večinoma osredotočene na leposlovne knjige.

Za razvoj zgodnjih bralnih zmožnosti so pomembne skupne dejavnosti staršev z otroki. Veliko programov družinske pismenosti v evropskih državah staršem svetuje in jih usposablja; večina izmed njih poudarja pomembnost glasnega branja otrokom. Vendar dokazi, pridobljeni z raziskavami, kažejo, da samo glasno branje ni dovolj. Učinkoviti programi za družinsko pismenost morajo starše naučiti tudi, kako učiti razvijanje posebnih bralnih zmožnosti in kako pomembno je, da poslušajo svoje otroke, ko glasno berejo.

Odpravljanje težav pri šibkih bralcih

Z učnimi težavami pri branju se v Evropi poglobljeno ukvarjajo. Zadnje mednarodne raziskave o branju kažejo, da je veliko število učencev z nizkimi dosežki tako med četrtošolci na primarni ravni (PIRLS 2006) kot med petnajstletniki (PISA 2009). Vprašanja, povezana s šibkimi bralci, so v nekaterih državah še bolj pereča kot v drugih. Zato so si države članice EU postavile za cilj, da bodo do leta 2020 odstotni delež petnajstletnikov z nizkimi dosežki v branju zmanjšale na manj kot 15 %⁽¹⁾.

Navodila za zelo kakovosten pouk branja bodo verjetno koristila vsem učencem, tudi šibkim bralcem. Ključnega pomena pa je, kako s primernimi načini poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja znanja, posebno učno pomočjo in ciljno usmerjenimi programi premagovati težave učencev na različnih stopnjah učenja branja.

Na bralne težave in nizke dosežke pri branju vplivajo številni dejavniki, povezani z domačim in družinskim okoljem. Kakovostno poučevanje, z raziskovalno naravnanim pogledom na težave, lahko te dejavnike ublaži. Po podatkih iz raziskave PIRLS 2006 je za zdaj še zelo razširjena strategija „čakaj in glej“, da bodo učenci z odraščanjem in zrelostjo premagali bralne težave. To je posebno opazno v Belgiji (francoski skupnosti), Italiji, Latviji, Luksemburgu in Avstriji; v teh državah se bodo morali potruditi, da prenovijo začetno izobraževanje učiteljev in njihov nadaljnji strokovni in poklicni razvoj, kar bo vodilo k uporabi sodobnih metod za pomoč šibkim bralcem.

Različne vrste težav pri temeljnih bralnih zmožnostih ali razvijanju bralnega razumevanja lahko pomaga odpraviti intenzivna in ciljno usmerjena pomoč v obliki individualnega pouka ali pouka v majhni skupini. Udejanjanje te pomoči navadno zahteva dodatno strokovno osebo v razredu. Ob zdaj uveljavljenem načinu pomoči strokovnjaka, ki pomaga učiteljem pri delu s šibkimi bralci, pa se poraja nekaj vprašanj. Povezana so predvsem z dostopnostjo te pomoči in v usposobljenostjo za poučevanje branja. Po podatkih iz raziskave PIRLS 2006 je bilo dodatno osebje za pomoč učitelju v razredu dostopno najmanj včasih za približno 44 % učencev v EU. Vendar so v to število všteti tudi pomočniki učitelja ali drugi odrasli, ki pa navadno niso posebej usposobljeni za odpravljanje bralnih težav. Specialisti za branje niso bili nikoli dostopni za delo v razredu za 75 % učencev četrtega razreda. Samo v osmih evropskih državah imajo profesionalno osebje, specializirano za poučevanje branja, ki pomaga učencem z bralnimi težavami v razredu ali v šoli. V preostalih državah učiteljem pomagajo drugi strokovnjaki, kot so logopedi ali šolski psihologi, včasih v razredu, navadno pa zunaj razreda in šole.

⁽¹⁾ Sklepi sveta z dne 12. maja 2009 o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju („ET 2020“) (OJ C 119, 28. 5. 2009).

Učinkovitost strokovne pomoči je lahko omejena tudi zaradi dolgotrajnih in zapletenih postopkov, potrebnih za organiziranje te pomoči. Veliko časa lahko preteče od tedaj, ko so učenčeve težave odkrite, do takrat, ko so ukrepi za pomoč sprejeti. Poudariti pa je treba, da je čim prejšnja pomoč za odpravljanje bralnih težav nujna, posebno zato, ker težave vplivajo na učenje pri večini predmetov, ne samo pri učnem jeziku.

Formativno preverjanje, ki ga izvajajo učitelji, je temeljni vidik poučevanja branja; je zelo učinkovito orodje, ki jim pomaga določiti, kam naj usmerijo pozornost, da odkrijejo bralne težave. Vendar zadnji rezultati raziskave PIRLS vzbujajo skrb glede zmožnosti diagnosticiranja; učitelji so malo podcenili število učencev, ki potrebujejo dodatno pomoč, v primerjavi s številom šibkih bralcev na lestvici dosežkov v PIRLS.

Več truda bo treba vložiti za to, da bi si učitelji pridobili posebno znanje in orodja za preverjanje učenčevih dosežkov pri branju. Če bi v nacionalne kurikulumne vnesli lestvice dosežkov za branje, imajo jih le v omejenem številu držav, bi bila to lahko uporabna praksa. Orodje za preverjanje in ocenjevanje znanja, ki naj bi ga uporabljali vsi učitelji, bi bilo v pomoč učiteljem branja; tako bi izboljšali doslednost pri preverjanju in ocenjevanju med različnimi starostnimi skupinami in šolami, definirali bi najpomembnejše mejnike bralne pismenosti in v nekaterih primerih določili, kdaj naj bi jih učenci dosegli. Med uspešnimi pobudami za pomoč šibkim bralcem, ki so jih predstavile nekatere države, so bile različne metode poučevanja in materiali za prepoznavanje težav posameznih učencev in merjenje učenčevega napredka; takšne pobude bi bile lahko v pomoč tudi v drugih državah, če bi bile dovolj dostopne in sistematično uporabljene.

Spodbudno učno okolje za razmišljujoče učitelje

Pri poučevanju branja in prepoznavanju bralnih težav je pomembna učiteljeva zmožnost za udejanjanje raziskovalno usmerjene prakse. Zato si morajo učitelji že v začetnem izobraževanju pridobiti temeljno znanje in spretnosti iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Posebno pomembno je, da znajo povezati teoretično znanje z izkušnjami; to je najučinkovitejša pot za preoblikovanje njihovih prejšnjih prepričanj, če ta niso skladna z učinkovitim poučevanjem branja in se bralne težave pripisujejo, na primer, le domačemu okolju. Podatki iz raziskave PIRLS potrjujejo ugotovitve, da poudarki na področjih, ki se nanašajo na poučevanje branja, korelirajo z dobro prakso pri poučevanju branja. V večini evropskih držav imajo osrednje smernice za začetno izobraževanje učiteljev, ki bodo poučevali branje. Države, ki jih nimajo, pa poročajo, da za ponudbo modulov ali seminarjev za pouk branja poskrbijo visokošolske institucije. Zaradi pomembnosti začetnega izobraževanja prihodnjih učiteljev branja je treba natančno spremljati in nadzirati predvsem prakse in politike, kot so zaposlitev učiteljev brez formalne izobrazbe, alternativne poti pridobivanja izobrazbe z delom ali izobraževanje brez zahtevanega praktičnega usposabljanja.

Pomembno vlogo pri osvajanju v raziskovanje usmerjene in razmišljujoče prakse ima nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev. Po ugotovitvah iz znanstvenih raziskav so za trajne in pozitivne spremembe pri poučevanju pomembne predvsem daljše oblike nadaljnega izobraževanja in usposabljanja z dolgoročno perspektivo, saj učiteljem omogočajo nenehno preverjanje lastnega dela. Poleg tega omogočajo širjenje znanja med učitelji in vodijo h kolektivnemu pristopu k izboljšanju pouka branja. Kljub temu pa po podatkih iz raziskave TALIS med najbolj razširjene oblike nadaljnega usposabljanja učiteljev branja spadajo kratko enodnevno izobraževanje, delavnice ali konference. V povprečju je v EU le manjšina učiteljev poročala, da so sodelovali pri raziskovalno usmerjenih aktivnostih ali takih, ki omogočajo širjenje znanja ali kolegialno pomoč med učitelji.

Kako promovirati učinkovitejše nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev branja, je izziv za prihodnost. Ta raziskava je v nekaterih državah odkrila prakse, ki so lahko v pomoč pri razmišljanju. Udeležba učiteljev v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, na primer, lahko vpliva na njihovo poklicno napredovanje in povečanje plače; nadaljnje izobraževanje je bilo vneseno v nacionalne strategije za izboljšanje bralnih zmožnosti, za podporo tem strategijam so bila ustanovljena nacionalna koordinacijska telesa; učiteljem se ponuja možnost podiplomskega izobraževanja, ki jim omogoča usposobitev za bralne specialiste; učitelji se spodbujajo k sodelovanju v manjših raziskovalnih projektih, ki pomembno učinkujejo na izboljšanje učne prakse; in nenazadnje, za zgled dobrih praks je mogoče šteti tudi mreženje in s tem povezano širjenje znanja in spretnosti za učinkovito poučevanje, pa tudi izmenjavo informacij o dejavnostih, ki jih izvajajo v zelo uspešnih šolah.

Bralci mladostniki

Iz raziskave je razvidno, da je treba nadaljnje proučevanje posvetiti vprašanju, kako poučevati mladostnike, da bodo razvili višje ravni bralnih zmožnosti. Posebno na nižji sekundarni ravni se tehniško in posebno strokovno besedišče in jezikovni vzorci pri učnih predmetih razlikujejo, to pa je za razumevanje besedil lahko zelo pomembno. Kurikularne smernice v večini držav določajo, da so za izboljšanje bralnih zmožnosti učencev odgovorni vsi predmetni učitelji na nižji sekundarni ravni, vendar ni bilo mogoče ugotoviti, ali je za uresničevanje tega načela dovolj trdnih temeljev. Za naddpredmetno povezan način poučevanja branja bi se morali za to usposablјati vsi prihodnji učitelji, ne glede na predmet, ki ga poučujejo. Za zdaj pa je le iz priporočil institucijam za začetno izobraževanje učiteljev v Franciji, na Švedskem in v Združenem kraljestvu razvidno, naj za poučevanje branja usposablјajo učitelje vseh učnih predmetov in ne le učiteljev učnega jezika.

Še več raziskav bo potrebnih tudi za to, da bi bolje razumeli, kako na izboljšanje branja otrok in mladostnikov vpliva uporaba informacijsko komunikacijskih tehnologij. Priljubljenost spletnega branja med mladostniki se povečuje, zato bi imelo vključevanje elektronskih medijev v bralni kurikulum lahko pomembno vlogo pri promoviranju učenčevega interesa za branje. Pravzaprav je v veliki večini kurikulumov omenjena uporaba digitalnih besedil pri pouku branja. Tudi če je integracija digitalnih kompetenc v pouk branja in pouk drugih predmetov v osrednjih kurikulumih dobro opredeljena, bi morali za to, da bi se učinkovito udeležali, zahtevati nadaljnje usposabljanje učiteljev. Osrednje smernice za institucije, ki izvajajo začetno izobraževanje učiteljev, pogosto poudarjajo teoretično in praktično znanje uporabe IKT, ne navajajo pa ustreznih predmetnospecifičnih zmožnosti. Zaradi mogočih učinkov na motivacijo za branje in sočasno na izboljšanje bralnih zmožnosti mladih ljudi, bi se morali tisti, ki sprejemajo odločitve, odločiti za korak naprej in učiteljem zagotoviti dovolj znanja in spretnosti za uporabo novih medijev pri pouku branja.

*

*

*

Pregled najpomembnejših vprašanj o učenju in poučevanju branja, skupaj s pregledom nacionalnih politik za izboljšanje bralnih dosežkov in promoviranje branja v družbi, je razkril več pomembnih področij, na katera bi lahko vplivali snovalci politik. Sem spadajo izboljšanje znanja in spretnosti učiteljev za poučevanje branja, ki bi jim bilo v oporo pri prepoznavanju in premagovanju bralnih težav; zagotavljanje izobraževanja, ki bi učitelje vseh učnih predmetov, ne samo tistih, ki poučujejo učni jezik, seznanilo z osnovami teorije in prakse poučevanja branja; in promoviranje branja zunaj šole, v širšem okolju, tako da bi učence, predvsem fante, spodbudili k branju.

Posamezne države so se na nekatera ali vsa vprašanja že odzvale, bodisi zato, ker je njihov izobraževalni sistem vpet v kulturo, ki velik pomen pripisuje pravičnosti, povezani z izobraževalnimi dosežki, bodisi zato, ker so že sprejele ukrepe za izboljšanje standardov v bralni pismenosti. Ta študija je pokazala, da na bralno pismenost vpliva vrsta med seboj povezanih dejavnikov; zato da bi bili pri izboljševanju ravni bralne pismenosti otrok in mladostnikov v Evropi uspešni, pa bi se morali zavzeti za kombiniran pristop do vseh ključnih vprašanj, ki so bila osvetljena v tem poročilu.

- Adams, M.J., 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adams, R. in Wu, M., eds., 2000. *PISA 2000 technical report*. Paris: OECD.
- Ainsa, T., 1989. Effects of computers and training in Head Start curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 16, str. 72–78.
- American Federation of Teachers, 1999. *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, D.C: American Federation of Teachers.
- Anders, P.L., Hoffman, J.V. in Duffy, G.G., 2000. Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D Pearson and R Barr, eds. *Handbook of Reading Research* (Vol. III). Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 719–724.
- Anderson, N.J., 2002. *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED463659).
- Anderson-Inman, L. in Horney, M.A., ed., 1998. *Transforming text for at-risk readers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aro, M. in Wimmer, H., 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), str. 621–635.
- Baker, D. in LeTendre, G.K., 2005. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford Social Sciences.
- Baker, L. in Scher, D., 2002. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), str. 239–269.
- Baker, L. in Wigfield, A., 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, str. 452–477.
- Baker, L., Scher, D. in Mackler, K., 1997. Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, str. 69–82.
- Ball, E.W. in Blachman, B.A., 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, str. 49–66.
- Bast, J. in Reitsma, P., 1998. Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, str. 1373–1399.
- Baumann, J., Jones, L. in Seifert-Kessell, N., 1993. Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *Reading Teacher*, 47(3), str. 184–193.
- Baumann, J.F., 2009. Vocabulary in reading comprehension: The nexus of meaning. In: S.E. Israel and G.G. Duffy, eds. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge. str. 323–46.
- Baye, A. in sod., 2010. La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation* 31. [Online] Dostopno na: [http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7696&do_check=\[Vpogled 16. decembra 2010\]](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7696&do_check=[Vpogled 16. decembra 2010]).
- Beck, I., McKeown, M. in Kucan, L., 2002. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Beentjes, J.W.J. in Van der Voort, T.H.A., 1988. Television's impact on children's reading skills: a review of research. *Reading Research Quarterly*, 23(4), str. 389–413.
- Biancarosa, C. in Snow, C.E., 2006. *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2nd ed. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

- Bianco, M., 2010. La compréhension de texte: peut-on l'apprendre et l'enseigner? [Reading comprehension: can we learn and teach it?]. In: M. Crahay and M. Dutrévis, eds. *Psychologie des apprentissages scolaires* [Psychology of school learning]. Brussels: De Boeck Université, str. 229–256.
- Biemiller, A. in Slonim, N., 2001. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, str. 498–520.
- Black, P. in William, D., 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), str. 7–74.
- Black, P.J. in sod. D. 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London School of Education.
- Blomert, L., 2009. *Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the EU. Final Report PRO-READ project nr. 2006-2798, EU-SOCRATES Action 6.1.2 and 6.2.*
- Bloom, B.S., 1980. The new direction in educational research: alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61(6), str. 382–385.
- Böck, M. 2000. *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bramlett, R.K., 1994. Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 32(1), str. 67–84.
- Breen, R. in Jonsson J.O., 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, str. 223–43.
- Brooks, G., 2007. *What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. 3rd edition. London: DCSF.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. in Rees, F., 2008. *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*. Reading: CfBT Education Trust.
- Caravolas, M., Volín, J. in Hulme, C., 2005. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), str. 107–139.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. in Baldwin, L.E., 1990. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chall, J.S., 1996a. *Learning to read: the great debate*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J.S., 1996b. *Stages of reading development*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Chiu, C.W.T., 1998. *Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420 844).
- Clark, C. in Foster, A., 2005. *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. in Rumbold, K., 2006. *Reading for pleasure: a research overview*. [pdf] Dostopno na: <http://www.literacytrust.org.uk/research/Reading%20for%20pleasure.pdf> [Vpogled 28. oktobra 2009].
- Clark, C., Osborne, S. in Dugdale, G., 2009. *Reaching out with role models: Role models and young people's reading*. London: National Literacy Trust.
- Coiro, J. in Dobler, E., 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), str. 214–257.
- Cooper, D., 1998. Reading, writing, and reflections. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, str. 47–56.

- Council of the European Union, 2008. *Presidency Conclusions, Brussels European Council*, 13. –14. marca 2008. [pdf] Dostopno na: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf [Vpogled 28. septembra 2010].
- Cowen, J.E., 2003. *A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies*. New Jersey: International Reading Association.
- Cronbach, L.J., 1951. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), str. 297–334.
- Cunningham, A.E. in Stanovich, K.E., 1977. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, str. 934–45.
- Cunningham, A.E. in Stanovich, K.E., 1998. What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1/2), str. 8–15.
- Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. and Yopp, H.K., 1998. *Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement from the board of directors of the International Reading Association*. Newark: International Reading Association. (302-731-1600, www.reading.org).
- Daly, C., 1999. Reading Boys. *Changing English: Studies in Reading & Culture*, 6 (1), str. 7–17.
- Danish Institute of Evaluation, 2009. *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* [Osebe s posebnimi porebami v primarni in nižji sekundarni šoli].
- Darling-Hammond, L. in Bransford, J., eds., 2005. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., 1999. Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), str. 26–33.
- Darling-Hammond, L., 2000a. *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8. [Online] Dostopno na: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Vpogled 9. oktobra 2009].
- Darling-Hammond, L., 2000b. How teacher education matters, *Journal of Teacher Education*, 51(3), str. 166–173.
- Darling-Hammond, L., 2000c. *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Davey, B., 1983. Think aloud--modelling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), str. 44–47.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), 2009. *The National Strategies-Primary. Every Child a Reader – the layered approach*. [Online] Dostopno na: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811> [Vpogled 25. novembra 2010].
- de Graaff, S., Bosman, A.M.T., Hasselman, F. in Verhoeven, L., 2009. Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13 (4), str. 318–33.
- de Jong, M.T. in Bus, A.G., 2003. How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy* 3, str. 147–64.
- de Jong, P. in van der Leij, A., 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), str. 51–77.
- Deci, E., 1972. Intrinsic motivation, extrinsic Reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (1), str. 113-120.
- Department of Education and Skills (IE), 2009. *Effective literacy and numeracy practices in DEIS schools*. [pdf] Dostopno na: http://www.education.ie/servlet/blobServlet/insp_deis_effective_literacy_and_numeracy_09.pdf?language=EN [Vpogled 13. decembra 2010].
- Desforges, C. in Abouchaar, A., 2003. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.

- Dole, J.A., Duffy, G.D., Roehler, L.R. in Pearsons, P.D., 1991. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction, *Review of Educational Research*, 61(2), str. 239–264.
- EACEA/Eurydice, 2008. *Key Data on teaching Languages at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2010. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011. *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Brussels: Eurydice.
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S. in Willows, D., 2001a. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), str. 393–447.
- Ehri, L., in sod., 2001b. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36, str. 250–287.
- Elley, W.B., ed., 1992. *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. Hamburg: Grindeldruck GMBH.
- Ennemoser, M. in Schneider, W., 2007. Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, str. 349–368.
- European Commission, 2008a, *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*, Communication from the commission to the European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, 16.12.2008, COM(2008) 865 final.
- European Commission, 2008b. *Migration and mobility: challenges and opportunities for EU education systems*, Green Paper, Brussels, 3.7.2008, COM (2008) 423 final. Brussels: European Commission.
- European Commission, 2008c. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008*, Commission staff working document. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, 2008d. *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, Commission Staff working document accompanying the communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions, Brussels, COM(2008) 425. Brussels: European Commission.
- Eurydice, 2008. *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Ferguson, R.F., 1991. Paying for public education: new evidence on how and why money matters, *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), str. 465–498.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., 1998. The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology* 90(2), 235.
- Foorman, B.R., in sod., 1997a. Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal*, 8, str. 63–71.
- Foorman, B.R., in sod., 1997b. The case for early reading interventions. In: B. A. Blachman, ed. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, str. 243–264.
- Fuchs, D. in Fuchs, L.S., 2001. Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for Kindergarten, first grade and high school. *Remedial & Special Education*, 22, str. 15–21.

- Garbe, C., 2007. Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und –Förderung. In A. Bertschi-Kaufmann, ed. *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett und Balmer; Friedrich Kallmeyer, str. 66–82.
- Garbe, C., Holle, K. in Weinhold, S., 2009. *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*. Scientific report. Lueneburg, Germany: University of Lueneburg.
- Gaultney, J.F., 1995. The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), str. 142–63.
- Georgiou, G., Parrila, R. in Papadopoulos, T., 2008. Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), str. 566–80.
- Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. in Welsh, J.A., 2004. Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, str. 319–336.
- Goldstein, H., 2008. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? *Revue française de pédagogie*, 164, str. 69–76.
- Goswami, U., 1999. The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. In M. Harris and G. Hatano, eds. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 51–70.
- Goswami, U., 2005. Synthetic Phonics and Learning to Read: A Cross-language Perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), str. 273–82.
- Goulding, A., 2002. Public libraries and reading. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(1), str. 1–3.
- GTCNI (General Teaching Council for Northern Ireland (UK)), 2007. *Teaching: the Reflective Profession*. [pdf] Dostopno na: http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf [Vpogled: 10. maja 2010].
- GTCS (General Teaching Council for Scotland (UK)), 2006. *Standard for Initial Teacher Education*. [Online] Dostopno na: <http://www.gtcs.org.uk/standards/standard-initial-teacher-education.aspx> [Vpogled: 10. maja 2010].
- Guthrie, J.T. in Wigfield, A., eds., 1997. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T. in sod., 1996. Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Orientated Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, str. 306–32.
- Guthrie, J.T. in Wigfield, A., 2000. Engagement and motivation in reading. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of reading research* (Vol. III). New York: Erlbaum, str. 403–22.
- Guthrie, J.T., 2004. Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction. In: J.T. Guthrie, A. Wigfield, K. C. Perencevich, eds. *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, str. 173–93.
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S. in Rinehart, J., 1999. Influences of Concept-Orientated Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal* 99, str. 343–366.
- Guthrie, J.T. in sod., 1998. Does concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), str. 261–78.
- Hacker, D.J., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser, eds. *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. London: Sage Publications LDT.

- Harmgarth, F., 1997. *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt, Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft.* Gütersloh: Bertelsmann.
- Harris, A. in Goodall, J., 2007. *Engaging parents in raising achievement – do parents know they matter?* Research Report DCSF RW004. London: DCSF.
- Harris, T.L. in Hodges, R.E., eds., 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing.* Newark, DE: International Reading Association.
- Haugland, S.W., 1992. The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 16, str. 162–174.
- HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education (UK)). 2002. *Preparing to Teach Literacy.* [Online] Dostopno na: <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/pttl.htm> [Vpogled: 10. maja 2010].
- Hopmann, S.T, Brinek, G. in Retzl, M., eds. 2007. *PISA zufolge PISA: hält PISA, was es verspricht? = PISA according to PISA: does PISA keep what it promises?* Wien: LIT.
- Hunt, L.C., 1996/1997. The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent instructional, and frustration levels. *The Reading Teacher*, 50, str. 278–282.
- IFLA/UNESCO (International Federation of Library Associations and Institutions/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2001. *The public library service. IFLA/UNESCO guidelines for development.* Munich: Saur.
- IRA (International Reading Association), 2000. *Prepared to make a difference: An executive summary of the national commission on excellence in elementary teacher preparation for reading instruction.* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2003. *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association.* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2007. *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction.* Newark, DE: IRA.
- IRA, 2009. *New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association.* Newark, DE: IRA.
- Iversen, S. in Tunmer, W., 1993. Phonological processing skills and the Reading Recovery program. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), str. 112–26.
- Johnsson-Smaragdi, U. in Jönsson, A., 2006. Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), str. 519–40.
- Jolliffe, I.T., 2002. *Principal component analysis.* 2nd ed. New York: Springer.
- Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. in Trong, K.L., eds., 2007. *PIRLS 2006 Encyclopaedia; A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- Klingner, J.K., Vaughn, S. in Schumm, J.S., 1998. Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99(1), str. 3–22.
- Koolstra, C.M., Van der Voort, T.H.A. in Van der Kamp, L.J.Th., 1997. Television's impact on reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, str.128–152.
- Krashen, S., 1993. *The Power of Reading.* Englewood, Col.: Libraries Unlimited, Inc.
- Landerl, K. in Wimmer, H., 2008. Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), str. 150–61.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. in Nurmi, J., 2008. Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning & Instruction*, 18(6), str. 548–64.

- Leu, D.J., Jr., 2002. The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In: J. Samuels and A. E. Farstrup, eds. *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: IRA, str. 310–336.
- Li, X., Atkins, M.S. in Stanton, B., 2006. Effects of home and school computer use on school readiness and cognitive development among Head Start children: A randomized controlled pilot trial. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, str.239–263.
- Lie, S. in Linnakyl, P., 2004. Nordic PISA 2000 in a sociocultural perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), str. 227-230.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A., 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. in Kennedy, A.M., eds., 2003. *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. in Kennedy, A.M., eds., 2007. *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J. in Kennedy, A.M., 2003. *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Marzano, R. in Pickering, D., 2005. *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- McElvany, N., Herppich, S., Steensel, R. van in Kurvers, J., 2010. Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy: Ergebnisse einer Meta-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, str. 178–192.
- McElvany, N., in Steensel, R. van, 2009. Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8, str. 418–433.
- Meichenbaum D. in Biemiller, A., 1998. *Nurturing independent learners: Helping students take control of their education*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Melhuish, E. in sod., 2001. *Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project*. DfEE: London: The Institute of Education.
- Department of Education and Science, 2005. *An Evaluation of Curriculum Implementation in Primary Schools: English, Mathematics and Visual Arts*. [Online] Dostopno na: www.education.ie [Vpogled: 29. julija 2010].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE (Instytut Badań Edukacyjnych) [Ministry of National Education/ Institute for Educational Research (PL)], 2009. *OECD TALIS nauczanie – wyniki badań 2008: Polska na tle międzynarodowym [OECD TALIS Teaching – Survey Results 2008: Poland in the international perspective]*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE.
- Moats, L., 2004. Science, language, and imagination in the professional development of teachers. In: P. McCardle and V. Chhabra, Eds. *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing, str. 269–288.
- Moses, A.M., 2008. Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8, str. 67–102.
- Mullis, I.V.S. in sod., 2003. *PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S. in sod., 2006. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. in sod., 2007. *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.

- Myrberg, E., 2007. The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), str.145–162.
- Myrberg, E. in Rosén, M., 2008. A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research & Evaluation*, 14 (6), str. 507–520.
- Nævdal, F., 2007. Home-PC usage and achievement in English. *Computers & Education*, 49, str. 1112–1121.
- National Institute of Child Health and Human Development, 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NELP (National Early Literacy Panel), 2008. *Developing early literacy: report of the National Institute for Literacy (2008)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NICHHD (National Institute of Child Health and Human Development), 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nichols, W.D., Rupley, W.H. in Rasinski, T., 2009. Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), str. 1–13.
- Nickse, R.S., 1991. *A typology of family and intergenerational literacy programs: Implications for evaluation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- NRP (National Reading Panel), 2000. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readings and its implications for instruction*. Reports of the subgroups. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2001. *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2002. *Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2003. *The PISA 2003 assessment framework: reading, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD.
- OECD, 2004. *Messages from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2005a. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- OECD, 2005b. *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD Publications.
- OECD, 2005c. *PISA 2003 Technical report*. Paris: OECD.
- OECD, 2007. *PISA 2006 Science Competences for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD, 2007b. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- OECD, 2009. *Top of the class: high performers in science in PISA 2006*. Paris: OECD.
- OECD, 2009a. *PISA 2006 Technical report*. Paris: OECD.
- OECD, 2009b. *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- OECD, 2010a. *TALIS 2008 technical report*. Paris: OECD.

- OECD, 2010b. The impact of the 1999 education reform in Poland. *OECD Education Working Paper* No. 49. EDU/WKP(2010)12.
- OECD, 2010c. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- OECD, 2010d. *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD.
- OECD, 2010e. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD.
- OECD, 2010f. *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. Paris: OECD.
- OECD/UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Institute for Statistics), 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet [Institute for Educational Research and Development]. *Jelentés a magyar közoktatásról, 2006* [Report on the Hungarian Public Education 2006]: *Az Oktatás tartalma* [Vsebina izobraževanja]. Dostopno na: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/vago-iren-vass-vilmos-5> [Vpogled 14. februarja 2010].
- Olson, R.K., Wise, B., Ring, J. in Johnson, M., 1997. Computer-based remedial training in phoneme awareness and phonological decoding: Effects on the post-training development of word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 1, str. 235–54.
- Palincsar, A. in Brown, A., 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, str. 117–75.
- Patel, T., Snowling, M. in de Jong, P., 2004. A Cross-Linguistic Comparison of Children Learning to Read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), str. 785–97.
- Phillips, B.M. in Lonigan, C.J., 2005. Social correlates of emergent literacy. In: M.J. Snowling and Ch. Hulme, eds. *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing, str. 173–187.
- Pierre, R., 1992. Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In: J.Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond, eds. *Evaluer le savoir-lire*. Logiques: Montréal.
- Pressley, M., 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? In: M.Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of Reading Research*, Volume 3. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, str. 545–562.
- PROREAD: Explaining low literacy levels by profiling poor readers and their support. Study financed under DG Education and Culture: Research Programme SOCRATES. [pdf] Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006proread_en.pdf [Vpogled 8. aprila 2011]
- Pufpaff, L., 2009. A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), str. 679–691.
- RAND (Reading Study Group), 2002. *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rasinski, T., Homan, S. in Biggs, M., 2009. Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), str. 192–204.
- Rasinski, T.V., 2003. *The Fluent Reader*. New York: Scholastic Professional Books.
- Reading for Life, 2010. *Reading: the future*. [pdf] Dostopno na: http://www.readingforlife.org.uk/fileadmin/rfl/user/21522_NYR_Guide_AW_v3.pdf [Vpogled 5. maja 2010].
- Reinking, D. in Rickman, S.S., 1990. The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 22, str. 395–411.

- Risko, V.J. in sod., 2008. A critical review of the research on teacher preparation for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 43(3), str. 252–288.
- Ritchie, G.V., 2006. *Teacher research as a habit of mind*. [Dissertation] George Mason University.
- Rose, J., 2009. *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Rosenshine, B. in Meister, C., 1994. Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research* 64(4), str. 479–530.
- Rupley, W.H. in Nichols, W.D., 2005. Vocabulary Instruction for the Struggling Reader. *Reading & Writing Quarterly* 21/3, str. 239–60.
- Scammacca, N., in sod., 2007. *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Scarborough, H.S., 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In: B.K. Shapiro, P.J. Accardo and A.J. Capute, eds. *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press, str. 75–119.
- Schultz, M.F., 2009. Evaluering af implementering af VAKS i Viborg kommune. *Nyt om ordblindhed*, 2009 (64). [Online] Dostopno na: <http://www.dvo.dk/index.php?id=492> [Vpogled 26. oktobra 2010].
- Scottish Government, 2010. *Improving literacy*. [Sporočilo za javnost] Dostopno na: <http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/06/09094215> [Vpogled 14. julija 2010].
- Senechal, M. in LeFevre, J., 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), str. 445–460.
- Sénéchal, M., 2006. *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Seymour, P., Aro, M. in Erskine, J., 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143.
- Shanahan, T., 2005. *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Naperville, IL., Learning Point Associates.
- Shanahan, T. & Shanahan C., 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), str. 40–59.
- Sheldrick-Ross, C., McCechnie, L. in Rothbauer, P.M., 2005. *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries and community*. Oxford: Libraries Unlimited.
- Singleton, C., 2009. *Intervention for Dyslexia*. Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education], 2009. *What influences educational achievement in Swedish schools? A Systematic Review and Summary Analysis*. Stockholm: Davidsons.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education (SE)], 2008. *Kursplanen - ett rättesnöre? (Syllabuses –guiding tools?)*. [Online] Dostopno na: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1781> [Vpogled 18. aprila 2011].
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S. in Madden, N.A., 2009. *Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Data-Driven Reform in Education. [pdf] Dostopno na: http://www.bestevidence.org/word/strug_read_Jun_02_2010.pdf [Vpogled 8. aprila 2011].
- Smith, C.B., 1997. *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.
- Snow, C.E., Burns, S.M. in Griffin, P., eds., 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.

- Spencer, L. in Hanley, J., 2003. Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94(1), str. 1.
- Spörer, N. in Brunstein, J., 2009. Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), str. 289–97.
- Spörer, N., Brunstein, J. in Kieschke, U., 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19(3), str. 272–86.
- Stahl, K.A.D., Stahl, S. in McKenna, M.C., 1999. The development of phonological awareness and orthographic processing in Reading Recovery. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*, 4(1), str. 27–42.
- Stanovich, K.E., 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, str. 360–407.
- Stanovitch, P. in Stanovitch, K., 2003. *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Steensel, R. van, 2009. Boekbespreking van Opportunities for early literacy development. Evidence for home and school support door Judith Stoep. *Pedagogische Studien*, 86, str. 62–66.
- Steiner-Khamsi, G., 2003. 'The politics of League Tables'. *Journal of Social Science Education* 1. [pdf] Dostopno na: <http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamsi-tables-1-2003.pdf> [Vpogled 8. aprila 2011]
- Stoll, L. in sod., 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, str. 221–258.
- Streiner, D.L., 2003. Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), str. 99–103.
- Strommen, L. in Mates, B., 2004. Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, str. 188–200.
- Sylva, K. in Hurry, J., 1996. Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of Reading Recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Literacy*, 2(2), str. 49–68.
- Tafa, E., 2008. Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), str. 162–170.
- Takala, M., 2006. The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), str. 559–76.
- Takayama, K., 2008. 'The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate', *Comparative Education*, 44(4), str. 387–407.
- TDA (Training and Development Agency for Schools (UK)). 2007, revised 2008. *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. [Online] Dostopno na: <http://www.tda.gov.uk/about/publications/basket/tda0600.aspx> [Vpogled: 10. maja 2010].
- Torgerson, C.J., Brooks, G. in Hall, J. 2006. *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. London: Department for Education and Skills Research Report 711.
- Torgesen, J.K. in sod., 2001. Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), str. 33–58.
- Torgesen, J.K., 1997. The prevention and remediation of reading disabilities: Evaluating what we know from research. *Journal of Academic Language Therapy*, 1, str. 11–47.
- Torgesen, J.K., 2000. Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), str. 55–64.

- Ústav pro informace ve vzdělávání [Inštitut za informacije o izobraževanju]. Rychlá šetření 3/2007 [Hitra raziskava 3/2007]: Rámcové vzdělávací programy a navazující školní vzdělávací programy [Ogrodje izobraževalnih programov in njihovo spremljanje]. [Online] Dostopno na: <http://www.uiv.cz/clanek/17/1359> [Vpogled 30. novembra 2010].
- Verhagen, W., Aarnoutse, C. in van Leeuwe, J., 2008. Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), str. 301–24.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Flamsko ministrstvo za izobraževanje in usposabljanje (BE)], 2008. *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*. [pdf] Brussels: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Dostopno na: <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/358.pdf> [Vpogled 18. aprila 2011].
- Wayne, A.J. in Youngs, P., 2003. Teacher characteristics and pupil achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73, str. 89–122.
- Welsh Assembly Government, 2009. Qualified Teacher Status Standards Wales 2009 (2009 No.25). [Online] Dostopno na: <http://wales.gov.uk/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en> [Vpogled: 6. aprila 2011].
- Wenglinsky, H., 2000. *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality* Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.
- Wigfield, A. in Guthrie, J.T., 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, str. 420–432.
- Wilhelm, J., 2001. Think-alouds: Boost reading comprehension. *Instructor*, 111(4), str. 26–28.
- Wilkinson, K., 2009. 'Teacher involvement in reading: encouraging children's interest, motivation and comprehension', *Literacy Today* 60, str. 26–7.
- Wimmer, H., Mayringer, H. in Landeral, K., 2000. The Double-Deficit Hypothesis and Difficulties in Learning to Read a Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), str. 668.
- Ziegler, J. in Goswami, U., 2006. Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), str.429–36.

Pojmovnik

Oznake držav

EU-27	Evropska unija
BE	Belgija
BE fr	Belgija – francoska skupnost
BE de	Belgija – nemško govoreča skupnost
BE nl	Belgija – flamska skupnost
BG	Bolgarija
CZ	Češka republika
DK	Danska
DE	Nemčija
EE	Estonija
IE	Irska
EL	Grčija
ES	Španija
FR	Francija
IT	Italija
CY	Ciper
LV	Latvija
LT	Litva
LU	Luksemburg
HU	Madžarska
MT	Malta
NL	Nizozemska

AT	Avstrija
PL	Poljska
PT	Portugalska
RO	Romunija
SI	Slovenija
SK	Slovaška
FI	Finska
SE	Švedska
UK	Združeno kraljestvo
UK-ENG	Anglija
UK-WLS	Wales
UK-NIR	Severna Irska
UK-SCT	Škotska
Države EFTA/EEA	Tri države Evropskega združenja za prosto trgovino, ki so članice Evropskega gospodarskega prostora
IS	Islandija
LI	Lihtenštajn
NO	Norveška
Država kandidatka	
TR	Turčija

Statistične oznake

: Ni podatkov.

Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja (ISCED 1997)

Mednarodna standardna klasifikacija izobraževanja (ISCED 1997)⁽¹⁾ je orodje za zbiranje in prikazovanje mednarodnih statistik o izobraževanju. Vsebuje dve glavni, navzkrižni spremenljivki: raven in področje izobraževanja, ter dopolnilni merili: naravnost izobraževanja – splošnoizobraževalno, predpoklicno ali poklicno-strokovno – in vrsto izobraževanja – za nadaljnje izobraževanje ali zaposlitev. Sedanja različica, ISCED 97 (UNESCO-UIS, 2006), pozna sedem ravni izobraževanja (od ISCED 0 do ISCED 6). ISCED namreč predvideva, da je mogoče z naštetimi in pomožnimi merili (značilna kvalifikacija, ki se zahteva za vpis, minimalni vpisni pogoji, starost, pri kateri se je mogoče vpisati v program, kvalifikacije učnega osebja itd.) programe razvrščati po ravneh v urejen sistem.

ISCED 0: Predšolska ali predprimarna vzgoja

Predšolska vzgoja je definirana kot začetno obdobje organizirane vzgoje v šolah ali predšolskih institucijah in je namenjena otrokom od tretjega leta naprej.

ISCED 1: Primarno izobraževanje

Ta raven izobraževanja se začne pri petih do sedmih letih, je obvezna v vseh državah in navadno traja štiri do šest let.

ISCED 2: Nižje sekundarno izobraževanje

Na tej ravni se nadaljujejo osnovni programi s primarnega izobraževanja, zanj pa je značilen predmetni pouk. Konec te ravni se navadno ujema s koncem obveznega izobraževanja.

ISCED 3: Višje sekundarno izobraževanje

Ta raven se navadno začne po končanem obveznem izobraževanju. Značilna vstopna starost je 15 ali 16 let. Navadno je treba za vpis izpolniti pogoje: končano obvezno izobraževanje in druge minimalne vpisne pogoje. Pouk je pogosto še bolj predmetno naravnani kot na ravni ISCED 2. Značilno trajanje izobraževanja na ravni ISCED 3 je dve do pet let.

ISCED 4: posekondarno predterciarno izobraževanje

To so programi za prehod med višjim sekundarnim in terciarnim izobraževanjem. Njihov namen je poglobljanje in širjenje znanja učencev, ki so končali izobraževanje na ravni ISCED 3. Značilni zgledi so programi, oblikovani za pripravo učencev na začetek študijskih programov na 5. ravni, ali programi, ki jih pripravljajo za vstop na trg dela.

ISCED 5: terciarno izobraževanje (prvo obdobje)

Za vpis v te programe je navadno treba uspešno končati izobraževanje na ravneh ISCED 3 ali 4. Na to raven spadajo akademski, teoretsko naravnani terciarni programi (tip A), ali strokovni poklicni programi (tip B); ti so navadno krajši kot tip A, namenjeni pa so za vstop na trg dela.

ISCED 6: terciarno izobraževanje (drugo obdobje)

Ta raven je namenjena terciarnim študijem, ki vodijo do najvišje znanstvene kvalifikacije (Ph.D. ali doktorat).

⁽¹⁾ <http://unesco-stat.unesco.org/en/pub/pub0.htm>

KAZALO SLIK

Bralni dosežki: Ugotovitve iz mednarodnih raziskav

Slika 1:	Povprečni dosežki pri branju učencev 15-letnikov in standardni odklon, 2009	20
Slika 2:	Odstotni delež nizkih bralnih dosežkov učencev 15-letnikov, 2009	21
Slika 3:	Povprečni dosežki in standardni odklon pri bralnih zmožnostih četrtošolcev, 2006	23
Slika 4:	Odstotni delež šibkih bralcev med četrtošolci, 2006	25
Slika 5:	Relativno tveganje šibkih bralnih zmožnosti po spolu pri četrtošolcih, 2006, in petnajstletnikih, 2009	27
Slika 6:	Odstotni delež skupne variance na lestvici bralnih zmožnosti petnajstletnikov, razložen z razlikami med šolami, 2009	28

1. poglavje: Načini poučevanja branja

Slika 1.1:	Spretnosti pri porajajoči se pismenosti v uradnih smernicah, predšolsko in primarno izobraževanje, 2009/10	55
Slika 1.2:	Osnovne bralne spretnosti v uradnih smernicah, predšolsko in primarno izobraževanje, 2009/10	56
Slika 1.3:	Kontinuiteta poučevanja povezave glas-črka v primarnem izobraževanju, določena v uradnih smernicah, 2009/10	58
Slika 1.4:	Strategije bralnega razumevanja v uradnih smernicah, primarno in nižje sekundarno izobraževanje, 2009/10	60
Slika 1.5:	Sodelovalno učenje ob besedilih, določeno v uradnih smernicah, primarno in nižje sekundarno izobraževanje, 2009/10	64
Slika 1.6:	Odstotni delež četrtošolcev, ki po mnenju učiteljev potrebujejo dopolnilni pouk, in odstotni delež učencev, ki so se ga udeležili, 2006	67
Slika 1.7:	Odstotni delež četrtošolcev, ki po mnenju učiteljev potrebujejo dopolnilni pouk, in dejanski delež šibkih bralcev, 2006	68
Slika 1.8:	Pogostost razpoložljive pomoči pri branju za učence 4. razreda, 2006	71
Slika 1.9:	Razpoložljivost pomočnika v razredu za četrtošolce, 2006	72
Slika 1.10:	Specialisti za branje, ki učiteljem v primarnih šolah pomagajo pri poučevanju učencev z bralnimi težavami; uradne smernice ali splošna praksa, 2009/10	74

2. poglavje: Znanja in spretnosti za poučevanje branja

Slika 2.1:	Odstotni delež četrtošolcev, ki so jih poučevali učitelji, ki so imeli v začetnem izobraževanju poudarjeno poučevanje branja, 2006	90
Slika 2.2:	Odstotni delež učiteljev, ki poučujejo branje, pisanje in književnost kot edini predmet ali skupaj z drugimi predmeti, raven ISCED 2, 2008	92
Slika 2.3:	Povprečno število dni, ki so jih učitelji branja, pisanja in književnosti v zadnjih 18 mesecih namenili nadaljnemu strokovnemu izpopolnjevanju, raven ISCED 2, 2008.	93
Slika 2.4:	Odstotni delež učiteljev, ki poučujejo branje, pisanje in književnost na ravni ISCED 2 in so v zadnjih 18 mesecih sodelovali pri določeni vrsti strokovnega izpopolnjevanja, 2008	95
Slika 2.5:	Znanje in spretnosti za poučevanje branja prihodnjih učiteljev branja na primarni in nižji sekundarni ravni: osrednje smernice za začetno izobraževanje učiteljev, 2009/10	99
Slika 2.6:	Predpisi o najmanjšem številu ur pedagoške prakse v začetnem izobraževanju za učitelje branja na primarni in nižji sekundarni ravni, 2009/10	102
Slika 2.7:	Usposabljanje za raziskovanje v osrednjih smernicah za izobraževanje prihodnjih učiteljev primarne in nižje sekundarne ravni, 2009/10	104
Slika 2.8:	Izpiti, pripravljeni na centralni ravni, iz učnega jezika za vpis v visokošolsko izobraževanje, 2009/10	107

3. poglavje: Promoviranje branja zunaj šole

Slika 3.1:	Spremenljivke domačega okolja, ki napovedujejo bralne dosežke četrtošolcev, 2006	118
------------	--	-----

DODATKI

Dodatek k razdelku 1.3 / Preglednica 1: Odstotni delež četrtošolcev, katerih učitelji poročajo, da tiste, ki začnejo zaostajati pri branju, „čakajo”, jim „dodelijo dodatno domačo nalogo” in poskrbijo za „pomoč v razredu”, 2006

	Pomoč v razredu									
	Čakajo	S.n.	Domača naloga	S.n.	Individualno delo	S.n.	Različna hitrost	S.n.	Pomoč drugih učencev	S.n.
EU-27	32,9	1,19	55,6	1,08	87,0	0,90	64,6	1,23	59,9	1,31
BE fr	53,3	4,02	37,1	3,87	73,2	3,27	79,6	2,80	53,2	3,46
BE nl	42,9	3,99	44,3	3,81	86,8	2,86	75,9	3,25	75,9	3,73
BG	37,5	4,10	96,5	1,78	97,7	1,37	63,6	4,32	55,1	4,6
DK	32,5	3,64	30,7	3,94	83,5	2,61	44,2	3,92	34,7	4,16
DE	25,3	3,53	62,7	5,11	80,5	3,26	70,8	3,07	69,0	3,9
ES	25,4	3,74	79,4	3,21	87,0	2,84	65,4	3,64	36,6	3,88
FR	41,4	3,60	23,4	3,07	82,3	2,87	78,0	3,15	58,5	3,5
IT	47,9	3,85	72,0	3,56	91,8	2,19	75,6	3,14	82,9	3,15
LV	90,5	1,92	80,1	3,20	82,9	2,95	75,9	3,35	56,6	3,22
LT	48,8	3,54	75,1	2,95	97,6	1,04	76,1	3,21	54,7	3,63
LU	43,0	0,21	48,1	0,19	72,8	0,17	80,4	0,15	46,7	0,18
HU	32,8	4,33	78,9	3,14	98,0	0,90	74,6	3,35	56,6	4,14
NL	18,3	3,06	55,4	4,37	94,3	1,91	44,0	4,17	81,7	3,28
AT	44,8	3,73	69,2	2,85	86,3	2,41	77,9	2,66	61,4	3,31
PL	14,3	3,18	54,9	3,83	99,2	0,56	74,5	3,46	47,1	4,33
RO	36,1	3,84	90,3	2,85	95,9	1,88	65,8	3,64	66,9	3,68
SI	11,3	2,13	53,8	3,27	96,6	1,13	72,8	2,93	53,9	3,09
SK	24,3	3,27	28,8	3,34	95,5	1,44	82,2	2,37	53,6	3,85
SE	30,1	3,32	78,5	3,50	90,5	2,54	38,0	3,67	34,6	3,41
UK (¹)	34,2	4,02	38,6	3,97	77,9	3,43	25,1	3,97	53,4	4,59
UK-SCT	17,1	3,65	68,1	4,01	91,5	1,92	10,7	2,70	44,8	4,72
IS	26,4	0,36	77,3	0,31	78,7	0,28	25,6	0,33	16,9	0,32
NO	24,2	3,21	30,8	3,38	96,3	1,16	28,2	3,88	17,6	4,01

Vir: PIRLS, IEA

UK (¹): UK-ENG/WLS/NIR

Vrednosti, ki se statistično pomembno ($p < 0,05$) razlikujejo od povprečja EU, so natisnjene krepko. S.n. so standardne napake.

Pojasnila

V tabeli so predstavljeni odgovori učiteljev na vprašanje „Kaj navadno naredite, ko začne učenec zaostajati v branju?”

- Počakam, da se bo branje z zrelostjo izboljšalo (stolpec „čakajo”).
- Več časa posvetim individualnemu delu z otrokom (stolpec „individualno delo”).
- Organiziram pomoč drugih učencev, da pomagajo učencu, ki ima težave pri branju (stolpec „pomoč drugih učencev”).
- Otroku dodelim posebno domačo nalogo, da bi ujel druge otroke (stolpec „domače naloge”).

Preglednica prikazuje odstotni delež učencev, katerih učitelji so odgovorili „da” na podvprašanje. Odgovori niso bili medsebojno izključujoči.

Stolpec „različna hitrost” prikazuje odstotni delež učencev, katerih učitelji so izbrali drugo možnost na vprašanje „Katera trditev najbolje opiše, kako uporabljate material za poučevanje branja za učence, ki so na različnih ravneh bralnih zmožnosti?”

- Za vse otroke uporabljam iste materiale, ker so vsi na približno isti ravni branja.
- Za vse otroke uporabljam iste materiale, toda z njimi delam z različno hitrostjo.
- Ne glede na njihovo bralno raven za vse otroke uporabljam iste materiale in ne prilagajam hitrosti.
- Za otroke na različnih bralnih ravneh uporabljam različne materiale.

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Dodatek k razdelku 2.2 / Preglednica 1: Pomembno značilna korelacija med indeksom „poučevanje branja” in drugimi spremenljivkami v sodelujočih državah EU-27, 2006

	Vprašanja	Korelacija
Organizacija učencev	Oblikujem mešane skupine glede na zmožnosti.	0,19
	Uporabljam individualni pouk pri branju.	0,21
	Učenci delajo samostojno glede na načrt in cilje.	0,17
	Učenci delajo samostojno glede na cilj, ki ga sami izberejo.	0,16
Poučevanje	Poučujem različne bralne strategije* (na primer povzemanje besedila, samospremljanje).	0,24
	Učence poučujem strategije za prepoznavanje glasov in besed*.	0,25
	Učence sistematično poučujem novo besedišče.	0,18
	Pomagam učencem razumeti nove besede v besedilu, ki ga berejo.	0,15
	Prosim učence, da odgovorijo na vprašanja bralnega razumevanja v učbeniku ali v delovnem zvezku o tem, kaj so prebrali.	0,17
	Prosim učence, da nekaj napišejo ali se odzovejo na to, kar so prebrali.	0,23
	Prosim učence, da odgovorijo na ustna vprašanja ali ustno obnovijo, kar so prebrali.	0,15
	Prosim učence, da naredijo projekt o tem, kar so brali (npr. odigrajo ali narišejo)*.	0,22
	Dam jim pisni kviz ali test o tem, kar so brali*.	0,14
	Prosim učence, da ugotovijo glavne ideje v besedilu, ki so ga brali.	0,15
	Prosim učence, da, kar so brali, primerjajo s svojimi lastnimi izkušnjami.	0,20
	Prosim učence, da primerjajo besedilo, ki so ga brali, z drugimi besedili, ki so jih prebrali*.	0,21
	Prosim učence, da napovedujejo, kaj se bo zgodilo naprej v besedilu, ki ga berejo*.	0,15
	Prosim učence, da naredijo posplošitve in napišejo povzetke o tem, kar so brali*.	0,27
	Prosim učence, da opišejo slog ali zgradbo besedila, ki so ga brali.	0,18
	Peljem jih v drugo knjižnico, ne razredno, ali jih tja pošljem.	0,15
Naložim jim branje kot del domače naloge (za kak predmet).	0,14	
Materiali	Uporabljam učbenike.	0,19
	Uporabljam članke za branje (npr. za bralce začetnike, bralce višjih razredov)*.	0,17
	Uporabljam otroške časopise in revije.	0,16
	Uporabljam materiale, ki jih učenci sami napišejo.	0,17
	Učencem ponudim, da berejo kratke zgodbe (npr. pripovedke, pravljice, akcijske zgodbe, znanstvenofantastične zgodbe, detektivske zgodbe).	0,20
	Učencem ponudim, da berejo pesmi/poezijo.	0,22
Vrednotenje	Učencem ponudim, da berejo dramska besedila.	0,14
	Preverjam učenčeve bralne zmožnosti z vprašanji izbirnega tipa ob besedilih, ki so jih brali.	0,18
	Preverjam učenčeve bralne zmožnosti z ustnimi vprašanji.	0,15
	Preverjam učenčeve bralne zmožnosti v pogovoru z učenci, kaj so prebrali in kakšno delo s tem v zvezi so opravili.	0,16
	Uporabljam preverjanje znanja, da prilagodim pouk.	0,16
	Uporabljam preverjanje znanja za pridobivanje podatkov za nacionalne ali lokalne preizkuse.	0,20
	Uporabljam portfolije (zbirke primerov učenčevih izdelkov, dnevnik branja itd.) kot del preverjanja učenčevega napredovanja v branju.	0,18
	Organiziram sestanek ali se pogovarjam individualno z otrokovimi starši o njegovem napredovanju v branju.	0,31
Staršem domov pošljem sporočilo o napredovanju otrok v branju.	0,18	
Strokovni in poklicni razvoj	Usposabljanje na delovnem mestu se neposredno nanaša na branje ali na poučevanje branja (npr. teorijo branja, učne metode pri pouku branja)*.	0,26
	Berem knjige in revije o poučevanju* na splošno.	0,19
	Berem knjige in revije o poučevanju branja*.	0,32
	Berem otroške knjige*.	0,18

Vir: IEA, podatkovna baza PIRLS 2006

* Korelacije sodelujočih šolskih sistemov so predstavljene v preglednici 2 v Dodatku.

Pojasnilo

Izvirna lestvica Likert je bila obrnjena, tako da najvišje vrednosti pomenijo najpogostejše odgovore. Lestvice pri vprašanjih „dodelitev domače naloge za branje” in „usposabljanje na delovnem mestu” nismo zamenjali, ker je bila pravilna.

Primerjava temelji na statistični pomembnosti, testirani na ravni $p < 0,05$. To pomeni, da je verjetnost napačne izjave manj kot 5-odstotna.

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Dodatek k razdelku 2.2 / Preglednica 2: Pomembno značilna korelacija med indeksom „poučevanje branja” in drugimi spremenljivkami v šolskih sistemih, 2006

	Strokovni in poklicni razvoj				Učni pristopi							
	Branje knjig/revij o poučevanju branja	Branje knjig/revij o poučevanju na splošno	Branje otroških knjig	Usposabljanje za branje - na delovnem mestu	Poučevanje bralnih strategij	Primerjanje prebranega z drugimi stvarmi, ki so jih brali	Kviz/test o prebranem	Bralni materiali: serije	Poučevanje strategij dekodiranja	Narediti projekt o tem, kar so brali	Napovedovanje v besedilu	Narediti posplošive in napisati povzetke
EU	0,32	0,19	0,18	0,26	0,24	0,21	0,14	0,17	0,25	0,22	0,15	0,27
BE fr	0,20	0,18	0,18	0,13	0,17	0,07	0,01	0,09	0,19	0,10	0,13	0,04
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0,22	0,09	0,18	0,14	0,20	0,32	0,18	0,07	0,05	0,08	0,25	0,29
BG	0,36	0,21	0,17	0,21	0,21	0,18	0,08	-0,01	0,23	0,14	0,14	0,17
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0,06	0,11	0,12	-0,03	0,07	0,04	0,15	0,06	0,11	0,01	0,05	0,07
DE	0,24	0,20	0,14	0,28	0,15	0,21	0,13	0,29	0,17	0,34	0,17	0,16
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	0,28	0,34	0,15	0,29	0,16	0,07	-0,01	0,16	0,10	0,26	0,17	0,10
FR	0,20	0,13	0,07	0,13	0,15	0,07	0,09	-0,11	0,09	0,04	-0,04	0,00
IT	0,32	0,11	0,36	0,31	0,17	0,28	0,09	0,14	0,18	0,22	0,24	0,38
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0,27	0,28	0,15	0,25	0,23	0,17	0,28	0,20	0,13	0,27	0,13	0,12
LT	0,27	0,21	0,19	0,24	0,14	0,18	0,14	0,25	0,19	0,15	0,24	0,15
LU	0,19	0,17	0,10	0,10	0,15	0,13	0,09	0,15	0,09	0,19	0,09	0,16
HU	0,17	0,18	0,12	0,16	0,03	0,19	0,04	-0,06	0,16	0,04	0,00	-0,03
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0,23	0,23	0,04	0,15	0,01	0,01	0,06	0,21	0,10	0,07	0,09	0,09
AT	0,19	0,16	0,07	0,10	0,13	0,14	0,15	0,21	0,12	0,09	0,17	0,27
PL	0,20	0,19	0,16	0,23	0,17	0,14	0,14	0,00	0,08	0,18	0,10	0,16
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	0,31	0,25	0,14	0,12	0,16	0,12	0,15	0,18	0,27	0,23	0,21	0,17
SI	0,33	0,28	0,17	0,18	0,28	0,13	0,20	-0,02	0,23	0,05	0,11	0,11
SK	0,09	0,08	0,02	-0,05	0,07	0,12	0,12	0,09		0,16	0,14	0,04
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0,09	-0,06	0,07	-0,01	0,25	0,11	0,18	0,22	0,17	0,04	0,06	0,05
UK-ENG/WLS/NIR	0,23	0	0,25	0,04	0,08	0,11	0,01	-0,08	0,00	-0,04	0,13	0,17
UK-SCT	0,16	0,18	0,05	0,02	0,23	0,18	0,02	0,08	0,10	0,15	0,16	0,08
IS	0,26	0,11	0,11	0,11	0,09	0,16	-0,19	0,04	0,30	0,03	-0,06	0,09
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	0,28	0,27	0,14	0,33	0,03	0,18	0,20	0,21	0,07	0,16	0,17	0,12
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Vir: IEA, podatkovna baza PIRLS 2006

x Države, ki v študiji niso sodelovale.

Pojasnilo

Vrednosti, ki se statistično pomembno ($p < 0,05$) razlikujejo, so natisnjene krepko. Vključene so samo tiste spremenljivke, ki so povezane z indeksom „poučevanje branja“ v najmanj 10 analiziranih izobraževalnih sistemih.

Izvirna lestvica Likert je bila obrnjena, tako da najvišje vrednosti pomenijo najpogostejše odgovore. Lestvice pri vprašanju „usposabljanje na delovnem mestu“ nismo zamenjali, ker je bila že prej pravilna.

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Dodatek k razdelku 2.2 / Preglednica 3: Opazen vpliv udeležbe pri nadaljnem izobraževanju in usposabljanju učiteljev, ki poučujejo branje, pisanje in književnost na ravni ISCED 2, po vrsti aktivnosti, 2008

	Seminarij	Konferenca	Programi za pridobitev kvalifikacije	Hospitacije	Mreženje	Raziskovanje	Mentorstvo		Seminarij	Konferenca	Programi za pridobitev kvalifikacije	Hospitacije	Mreženje	Raziskovanje	Mentorstvo
EU								LU	x	x	x	x	x	x	x
BE fr	x	x	x	x	x	x	x	HU	3,36	3,1	3,58	3,08	3,21	3,43	3,31
BE de	x	x	x	x	x	x	x	MT	2,84	2,76	3,67	2,95	2,89	3,32	2,77
BE nl	2,55	2,35	2,92	2,4	2,58	2,82	2,47	NL	x	x	x	x	x	x	x
BG	3,02	3	3,18	2,97	3,21	3,17	3,22	AT	2,88	2,61	3,29	2,7	2,76	3,33	2,91
CZ	x	x	x	x	x	x	x	PL	3,15	2,91	3,45	3,03	3,26	3,42	3,09
DK	3,27	3,19	3,81	3,13	3,33	3,46	3,1	PT	3,04	2,88	3,31	2,86	3	3,38	3,34
DE								RO	x	x	x	x	x	x	x
EE	3,09	2,87	3,31	2,87	3,13	3,31	2,97	SI	2,98	2,94	3,06	2,96	2,72	3,28	2,9
IE	3,04	3,01	3,54	3,11	2,98	3,32	2,99	SK	2,93	2,94	3,15	2,71	2,98	3,09	2,98
EL	x	x	x	x	x	x	x	FI	x	x	x	x	x	x	x
ES	2,92	2,88	3,04	3,04	3,04	3,32	3,02	SE	x	x	x	x	x	x	x
FR	x	x	x	x	x	x	x	UK	x	x	x	x	x	x	x
IT	x	x	x	x	x	x	x								
CY	x	x	x	x	x	x	x	IS	x	x	x	x	x	x	x
LV	x	x	x	x	x	x	x	LI	x	x	x	x	x	x	x
LT	3,19	3,08	3,24	3,26	3,15	3,25	3,18	NO	3	2,9	3,54	2,83	3,03	3,51	2,99
LU	x	x	x	x	x	x	x	TR	2,75	2,81	3,06	3,38	2,97	3,37	3,11

Vir: OECD, TALIS 2008 baza podatkov

x Države, ki v študiji niso sodelovale.

Opomba: Lestvica od 1 do 4 (ni vpliva, majhen vpliv, zmeren vpliv, velik vpliv).

Za standardne napake glej dodatek na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Dodatek k razdelku 1.4 / Pobude za premagovanje bralnih težav: primeri dobre prakse, o katerih so poročali nacionalni strokovnjaki, 2009/10

Belgija – francoska skupnost

- Zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja učencev brez certifikata (*Évaluation externe non certificative*)

Vsake tri leta je za učence organizirano zunanje preverjanje in ocenjevanje zmožnosti, za katerega pa se spričevalo ne izdaja. Preverjajo se zmožnosti iz branja in pisanja v 2. in 5. letu primarnega izobraževanja in v 2. in 5. letu sekundarnega izobraževanja. To omogoča učiteljem, da analizirajo dosežke svojih učencev, nato uporabijo didaktična orodja, razvita prav za to, da se rešijo težave, ki so se pokazale v celotnih rezultatih.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24755>

- Orodja za preverjanje in ocenjevanje zmožnosti iz branja (*Des outils pour l'évaluation des compétences dans le domaine de la lecture*)

Šolam so na voljo različna orodja za preverjanje in ocenjevanje znanja pri različnih predmetih. Vsebujejo tipe nalog za učence in pričakovano raven znanja v določenem obdobju izobraževanja. Učitelji lahko uporabljajo orodja taka, kot so, ali pa jih ta spodbudijo, da pripravijo svoja pravila za merjenje napredka učencev in razumevanje njihovih težav ter za odločanje o potrebnih prilagoditvah pri načinu poučevanja in opredeljevanju pričakovanih dosežkov.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24345>

Belgija – nemško govoreča skupnost

- Projekt velike občine Burg Reuland (*Projekt der Großgemeinde Burg Reuland*)

V sodelovanju s specializiranim osebjem iz Centra za učno pomoč in Informacijskega centra za disleksijo (*Beratungsstelle für LRS e.V., Aachen-BRD*) se učencem, za katere je bilo ugotovljeno, da imajo bralne težave, zagotovi individualna ciljno naravnana pomoč. Prilagaja se vsakemu učencu skladno z njegovim razvojem učenja. Organizira se zunaj razreda med poukom za homogene skupine, sestavljene glede na zmožnosti učencev.

Belgija – flamska skupnost

- Projekt IQRA (IQRA-Vlaanderen)

Namen tega projekta je, da zmanjša ali prepreči zaostanek pri učenju priseljenih otrok. Usmerjen je tudi na obvladovanje učnega jezika.

<http://www.bredeschoolhetkeerpunt.be/index.php?section=1&page=27>

- *Digibib* (ADIBib)

V projektu NVO „Die-’s-Lekti-kus” premagujejo omejitve v pisni komunikaciji učencev z normalno inteligenco. Učenci z disleksijo lahko uspešno delujejo na vseh ravneh izobraževanja, če jim pomagamo z uporabo ustreznih nadomestnih pripomočkov; v projektu želijo tem učencem zagotoviti take pripomočke. Osrednja cilja sta dva: razvoj in izpopolnitev tehničnih orodij in boljša dostopnost digitalnih knjig v digitalni knjižnici; usposabljanje in izpopolnjevanje strokovnega znanja učiteljev in skrbnikov za rabo omenjenih pripomočkov.

<http://www.letop.be>

Češka republika

- DYS-Center Češke republike (*Dys-Centrum Česká republika*)

Aktivnosti centra so usmerjene na specifične učne težave, predvsem na pomoč učencem z disleksijo. Strokovni delavci tega centra sodelujejo z učitelji in drugim pedagoškim osebjem v različnih krajih po državi.

<http://www.dyscentrum.org/>

- Program korak za korakom – Začnimo skupaj (*Začít spolu*)

S tem programom vpeljujejo metode dela v predprimarnem izobraževanju in v primarnih šolah, ki omogočajo individualni pristop pri poučevanju učencev.

www.sbscr.cz

- Branje in pisanje za kritično mišljenje (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*)

Bralne delavnice, ki opogumijo učence za branje, tudi učence z bralnimi težavami; izvajajo se v nekaterih šolah na primarni in nižji sekundarni ravni. Vodijo jih učitelji, ki so se izobraževali v programu „Branje in pisanje za kritično mišljenje“.

<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

Danska

- E-branje v šoli (*E-læsning i skolen*)

Ta projekt vpeljuje tehnologijo branja in pisanja za dislektike v primarnih in nižjih sekundarnih šolah v občini Holbæk. Z uresničevanjem ciljev projekta zagotovijo, da učenci z disleksijo nadaljujejo šolanje pod istimi pogoji kot preostali učenci.

- Načrtovanje besed, program za mladostnike z disleksijo (*Ordforlagsprogram for unge ordblinde*)

IT-podpora s posebnim programom za „načrtovanje besed“ pomaga izboljšati izgovorjavo in pisanje pri učencih z disleksijo.

Nemčija

- Preizkušanje branja z učnimi zankami (*Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter-Test – LUST-1*)

Ta metoda analizira posamezne bralne težave s testom „z učnimi zankami“ in poskuša izboljšati branje v razredu z uveljavljanjem „bralne kulture“.

<http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/>

- Začni brati – bralna pobuda v Nemčiji (*LESESTART – Lese-Initiative für Deutschland*)

Cilj je, da se izboljša usposabljanje in nadaljnje usposabljanje za branje ter nenehen razvoj razširjevalcev branja.

<http://www.lesestartdeutschland.de/>

- LEKOLEMO – Program za spodbujanje bralne pismenosti in bralne motivacije (*Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation*)

Program vsebuje naloge, povezane z „iskanjem informacij“, ter naloge za „premislek in interpretacijo“, predvsem pa spodbuja bralno motivacijo.

<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2009/1513/>

Irska

- Branje v parih (*Paired reading*)

Praksa, v kateri se šibek bralec uči v paru z drugim bralecem; skupno branje izboljša bralne zmožnosti.

www.education.gov.ie

- Šolski program „Potrdilo za mlade“ (*Junior Certificate – JCSP*); pobuda za branje vsebuje tri programe: „Pusti vse in beri“, „Besedni milijonar“ in „Napiši knjigo“.

To je program za učence, ki bi lahko prezgodaj opustili šolanje. Večina ima težave pri bralni in matematični pismenosti, zato se pismenost promovira na celi šoli.

<http://jcsp.slss.ie/>

- Šolski program „Potrdilo za mlade – pobuda za predstavitev knjižnice (*Junior Certificate School Programme – Library Demonstration Initiative*)

Finančna podpora za šole z manj ugodnim položajem z namenom, da se ustanovi ali posodobi šolska knjižnica.

<http://jcspliteracy.com/library.php>

Grčija

- Presejalni test za učence z bralnimi težavami – vzpostavitev in standardizacija dvanajstih orodij za preverjanje znanja (Porpodas 2008) (*Εξετάζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες „Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων” (Πόρποδας 2008)*)

Španija

- Pismenost za vsakogar (*Lectoescritura para todos*)

Ta pobuda je usmerjena v promoviranje in razvijanje zmožnosti bralne pismenosti v predprimarnem in primarnem izobraževanju, posebno za otroke, ki bi lahko imeli težave pri ustnem sporazumevanju.

<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/innovacion/colinn011/colinn11pc.pdf>

- Državna nagrada za raziskovanje in pedagoške inovacije (*Premios de Investigación e Innovación Educativa*)

Nagrada se podeljuje tudi za pobude, povezane z bralnimi težavami; pred kratkim je prejela nagrado za inovacije pobuda „Pismenost za vsakogar”.

<http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=conviei>

- PROA – načrt okrepitve, vodenja in podpore (*Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo*)

Cilji so izboljšanje učenčevih dosežkov z neposredno ali individualno pomočjo; šolam se lahko dodelijo tudi dodatna finančna sredstva. Organizirani sta dve vrsti programov. 1) Program za spremljanje in nadzorovanje šole je usmerjen v to, da se v šoli izboljšajo možnosti za učence s težavami (skupaj s težavami pri branju) v zadnjem obdobju primarne ravni izobraževanja in v prvih razredih nižjega sekundarnega izobraževanja. 2) Po programu za pomoč in okrepitev v sekundarnem izobraževanju se šolam dodelijo dodatna finančna sredstva, ki jim omogočajo, da izobraževanje celovito izboljšajo.

<http://www.educacion.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

Francija

- Individualni program za uspeh v izobraževanju (*Programme personnalisé de réussite éducative*)

Učencem, ki jim preti, da si do konca izobraževalnega obdobja ne bodo pridobili potrebnih zmožnosti, ponudijo individualno pomoč, posebno pri francoskem jeziku, matematiki in drugih jezikih; tako si lahko pridobijo zahtevano znanje in zmožnosti.

<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>

- Skočiti v branje (*Coups de pouce*)

Intenzivni program podpore za bralce začetnike (prvi razred), izvaja se vsak dan po pouku. Vzpostavlja dialog med starši in šolo, povečuje samozavest staršev kot „učiteljev” svojih otrok in samozavest otrok na poti do uspeha.

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

- Beri in preberi (*Lire et faire lire*)

Cilj tega programa je spodbuditi veselje do branja. Sodelovanje je medgeneracijsko; prostovoljci, starejši od petdeset let, nekaj svojega prostega časa namenijo delu z učenci v majhnih skupinah v rekreacijskih centrih, vrtcih, knjižnicah, šolah itd., tam jim berejo in berejo z njimi.

<http://www.lireetfairelire.org/LFL/>

Italija

- Mar mi je – učenje sporazumevanja z uporabo izobraževalnega omrežja (*Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa*)

Ta program je namenjen reševanju šolskih in družbenih problemov pri vključevanju invalidnih učencev. Glavni namen je v šolah in v vsakdanjem šolskem življenju okrepiti aktivnosti za sistematično delovanje in usposabljanje učiteljev in ravnateljev, povezane z najpomembnejšimi vidiki integracijske politike.

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/icare/presentazione.shtml>

- Nove tehnologije in invalidnost (*Nuove Tecnologie e Disabilità*)

V tem projektu je predvidenih sedem samostojnih, toda usklajenih akcij, namenjenih povezavi specialnega poučevanja z novimi tehnologijami; glavni namen je pomoč pri učenju in vključevanje invalidnih učencev v šolo.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/allegati/studio_fattibilita.pdf

- E-vključenost

Po tem projektu se na 110 šolah, ki jih je izbral poseben odbor, financirajo pobude za zaščito učencev z ogroženih območij in učencev invalidov. Vsaki šoli pomagajo z nakupom posebne strojne in programske opreme.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/e_inclusion/presentazione.shtml

Ciper

- Program funkcionalne pismenosti (*Programma Alfavitismou*)

Cilji programa so zmanjšati osip učencev v šoli in preprečiti opustitev šolanja in izključenosti iz družbe. Učenci si izpopolnijo temeljno znanje in spretnosti, tudi bralne zmožnosti, utrdijo zmožnost osebnega izražanja, presojanja in sporazumevanja, torej vse, kar se je povezovalo z njihovo samopodobo.

Latvija

- Spletne strani Foruma za ideje (*Ideju Forums*)

Spletne strani ponujajo veliko otroških knjig v avdio- in pisni obliki, pa tudi rime, uganke, premetanke in drugo. Dostop do spletne strani je brezplačen; veliko šol uporablja to stran za izboljšanje bralne učinkovitosti pri učencih.

www.pasakas.net; www.skazki.com

- Predpisi kabineta ministrov, št. 335 (sprejeti 6. aprila 2010): „Predpisi o vsebini in postopku osrednjih državnih preizkusov“ (*Ministru Kabineta 2010. gada 6. aprīļa noteikumi Nr. 335 Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību*)

Predpisi zagotavljajo podpirne ukrepe za učence s posebnimi potrebami in za učence s težavami pri branju pri državnih preizkusih. Poleg tega učiteljem nalagajo obveznost, da poiščejo ustrezne metode, s katerimi učencem pomagajo razviti bralno učinkovitost.

http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK335_06042010.PDF

Litva

- Nacionalni program za promocijo branja (*Nacionalinė skaitymo skatinimo programa*)

Cilji tega programa so: finančna podpora različnih projektov in podprogramov za branje, katerih namen je izpopolnjevanje strokovnega in poklicnega znanja in spretnosti specialistov za branje in promoviranje branja; podpora medsektorskega in medinstitucionalnega sodelovanja; podpora za spremljanje in nadzorovanje bralnih potreb, področij in zmožnosti.

[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=287765&p_query=&p_tr2=\)](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=287765&p_query=&p_tr2=))

- Pedagoško-psihološka služba (PPS) v občini Utena (*Utenos pedagoginė psichologinė tarnyba*)

Specialisti s pedagoško-psihološke službe redno delajo z učenci z bralnimi težavami.

http://www.ppt.utenal.m.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=55

Luksemburg

Ni podatkov.

Madžarska

- Stalna razprava o razvoju branja v programih raziskovalnega inštituta za jezikoslovje madžarske akademije znanosti, ki jih financira ministrstvo za državne vire (*Eszmeccsere az olvasásfejlesztésről a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és az MTA Nyelvtudományi Intézete által finanszírozott programokban*)

Pri izobraževanju tistih, ki niso seznanjeni z bralnimi težavami, sodelujejo Novi pedagoški pregled, Izobraževanje, različna univerzitetna glasila, e-časopisi ter lokalne in regionalne konference; objavljajo teoretične in na raziskovanju osnovane prispevke o razvoju branja in o tem, kako ga izboljšati.

- Uradi za pedagoško svetovanje (*Nevelési Tanácsadók*)

Pobude in programi organizacije pedagoških svetovalcev in lokalnih, regionalnih uradov za svetovanje posebno pozornost nameenjajo motnjam in iskanju možnosti za dopolnilno pomoč. Zgleden primer takega programa ponuja urad za pedagoško svetovanje v okrožju Ferencváros; starše seznanja z vzroki težav in metodami izboljšav.

<http://www.fernevtan.hu/szolgalatasok/fejlesztes.htm>

- Inštitut Peto, Budimpešta (*Pető Intézet, Budapest*)

Inštitut Peto na Madžarskem je mednarodno priznana institucija, ki gibalno oviranim otrokom od drugega do sedemnajstega leta pomaga pri vključevanju v družbo. Njihovi programi so namenjeni različnim oblikam ovir, k njihovem delu pa spada skrb za razvijanje bralnih zmožnosti.

<http://peto.hu/>

Malta

- Prepoznavanje „rizičnih“ otrok, vsešolski pristop k bralni pismenosti/temeljnim zmožnostim, dopolnilnemu pouku

Učitelji si pri prepoznavanju težav učencev pomagajo s kontrolnimi vprašalniki. Cilj je, da se učenci z bralnimi težavami prepoznajo na zgodnji stopnji razvoja, tako da jim je mogoče ustrezno posebno pomoč zagotoviti takoj in ni treba čakati na kakršno koli formalno preverjanje in ocenjevanje.

- Pomoč otroku v razredu

Učitelji dopolnilnega pouka redno pomagajo učencem s težavami, bodisi v razredu ali zunaj njega.

- Pomoč dislektičnim učencem pri prehodu iz primarnega v sekundarno izobraževanje

Učitelji pomagajo dislektičnim učencem, ki po končani primarni šoli nadaljujejo izobraževanje in se spopadajo s povečanimi zahtevami na sekundarni stopnji izobraževanja.

Nizozemska

- Nacionalni program za disleksijo

Nacionalni program predvideva prepoznavanje bralnih težav in disleksije; dodana so navodila za učence z disleksijo v vseh šolah primarnega, posebnega in sekundarnega izobraževanja. Glavni cilj je hitro in primerno svetovanje.

www.masterplandyslexie.nl

- Nagrada Dr. Mommerja (*Dr. Mommers Prize*)

Dr. Mommerjeva nagrada se podeljuje šolam, v katerih za izboljšanje kakovosti pouka branja in poučevanja jezika trdo in zavzeto delajo in dosegajo zelo dobre rezultate, poleg tega pa k izboljšanju kakovosti spodbujajo še druge šole.

www.mommersprijis.nl

- Fundacija branje in pisanje (*Stichting Lezen en Schrijven*)

Cilj fundacije je usmeriti pozornosti na probleme, povezane s pismenostjo, spodbuditi razprave o tem in pripomoči k odpravljanju ovir.

<http://www.lezenenschrijven.nl/>

Avstrija

- S posebnimi merili utemeljena individualizacija pri (začetnem) pouku branja (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst)Leseunterricht – KIL*)

Učenje branja se individualizira z uporabo niza meril, ki jih mora vsak učenec doseči.

- Računalniško podprt program za šibke bralce (*Diagnose- und Therapiesoftware für Lese- und Rechtschreibschwäche*)

Računalniški program za diagnozo in dopolnilno pomoč šibkim bralcem na sekundarni ravni. Učitelji, usposobljeni za uporabo tega orodja, lahko ugotovijo vzroke za težave pri branju in ponudijo individualno pomoč.

<http://www.celeco.de/>

- Šola branja, Tirolska (*Schule des Lesens, Tirol*)

Pobuda šolskega odbora na Tirolskem za podporo bralnih programov za šibke bralce na sekundarni ravni in za poučevanje bralne pismenosti na splošno. Na spletni strani so na voljo materiali, ki jih je mogoče presneti na svoj računalnik, in spletne vaje. Tim za šole organizira tudi programe nadaljnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev.

http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule_des_lesens.html

Poljska

- Tekmovanje v črkovanju – Velika slika pisave (*Konkurs Ortograficzny Wielkie Malowanie Ortografii*)

Cilji tekmovanja je starejšim učencem prikazati težave pri branju in pisanju (posebno pri črkovanju in disleksiji), uveljaviti nove metode poučevanja in navdušiti učitelje, da pripravljajo lastne didaktične projekte.

http://www.ptd.edu.pl/aktualnosci/wielkie_malowanie_ortografii

- Dan za brezplačno logopedsko diagnozo (*Dzień Bezpłatnych Diagnoz Logopedycznych – DBDL*)

Cilji te akcije so olajšati dostopnost do strokovne diagnoze za osebe z motnjo govora, razširjati s terapijo govora povezana dognanja, svetovati in reševati probleme, povezane z besedno komunikacijo.

<http://www.logopeda.org.pl/en/dbdl.php>

Portugalska

- Omrežje šolskih knjižnic (*Rede de Bibliotecas Escolares*)

Program za povezovanje šolskih knjižnic v omrežje, kar omogoča dopolnilni pouk in dostop do različnih vrst knjig in drugih pripomočkov.

<http://www.rbe.min-edu.pt/>

- Nacionalni načrt za branje (*Plano Nacional de Leitura*)

Vladne pobude za promoviranje bralnih navad in veliko pobud za promoviranje družinskega branja v sodelovanju s šolami.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

- Nacionalni načrt za poučevanje portugalščine (*Programa Nacional do Ensino do Português*)

Cilji tega načrta so, da se izboljša poučevanje portugalskega jezika v prvih štirih letih šolanja (prvo obdobje osnovne šole); poudarek je na bralnem razumevanju ter ustnem in pisnem sporazumevanju. Izbrani učitelj iz vsake prijavitelne šole se eno leto izobražuje v visokošolski instituciji, naslednje leto pa pridobljeno znanje širi v skupini učiteljev na šoli, na kateri poučuje.

<http://sitio.dgjidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

Romunija

- Literarni krožki (*Cercuri de lectură*)

Cilj aktivnosti je povečanje učenčevega interesa za branje v prostem času ne glede na kraj, kjer se bere (v šoli in zunaj nje), in v vseh obdobjih izobraževanja.

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3

- Nacionalni program za razvoj bralnih zmožnosti (*Programul Național pentru Dezvoltarea competențelor de lectură*)

Glavni cilj je promovirati branje v vseh okoljih (v šoli in zunaj nje) za vse učence v šolskem izobraževanju.

<http://www.edu.ro>

- Razvoj ključnih zmožnosti – Osnovno vodilo socialne vključenosti. Projekt ESS. (*Dezvoltarea competențelor cheie – premisa a incluziunii sociale*)

Cilj tega projekta je izboljšanje ključnih kompetenc v primarnem izobraževanju z ustvarjanjem/testiranjem/poskusom in uveljavljanjem integriranega izobraževalnega programa, s poudarkom na izboljševanju kakovosti izobraževanja na sistemski ravni.

<http://www.edu.ro/index.php/articles/c935/>

Slovenija

- Program za otroke z bralnimi težavami v Osnovni šoli Dravlje, Ljubljana

Cilj tega programa je, da se izboljšajo učenceve bralne zmožnosti z učenjem novih besed ob različnih besednih igrah. Poudarek je na vajah razumevanja in branju zanimive literature. Enkrat tedensko vadijo hitro branje in merijo individualni napredek pri učencih.

Slovaška

- Pedagoško in psihološko svetovanje (*Pedagogicko psychologické poradenstvo*)

Pomoč se zagotavlja učencem z disleksijo, napisovalnimi težavami in s težavami pri povezovanju glasov v zloge. Temelji na sodelovanju med razrednimi učitelji, starši in svetovalno službo.

- Romski pomočniki učitelja (*Rómsky asistent učiteľa*)

Pomagajo razrednim učiteljem pri delu z romskimi otroki zato, da bi premagali težave, ki izhajajo iz slabšega socialnega okolja; pomagajo otrokom, da dosežejo zmožnosti na osnovni ravni bralne pismenosti, še posebno, da premostijo prehod od romščine k slovaščini.

Finska

- Krajše oblike posebnega izobraževanju (*Osa-aikainen erityisopetus*)

Izobraževanje, kakršno je značilno za otroke s posebnimi potrebami, se delno (za krajši čas) zagotavlja tudi za učence, ki imajo lažje težave pri učenju in prilagajanju ter potrebujejo posebno pomoč, bodisi v majhnih skupinah ali individualno. Cilj je, da se učinkovito pomaga učencem na zgodnji stopnji, zato da se preprečijo težave pri drugih predmetih in v poznejšem šolanju.

- Dopolnilno poučevanje (*Tukiopetus*)

To je oblika diferenciacije z individualnimi nalogami ali učencu prilagojenim časom za opravljanje nalog ter vodenjem in svetovanjem. Zato da učenci pri delu v šoli ne bi zaostajali, se dopolnilno poučevanje začne takoj, ko se opazijo učne težave.

- Inštitut Niilo Mäki (*Niilo Mäki Instituutti*)

Inštitut deluje kot enota multidisciplinarnega raziskovanja in razvojnega dela na področju učnih težav. Delovanje je osredinjeno na čim zgodnejšo preventivo, zato da se mladi ne oddaljijo od svojih izobraževalnih odgovornosti.

www.nmi.fi

Švedska

- Spletna stran Švedske nacionalne agencije za izobraževanje (*Skolverket webbplats*)

Na spletni strani so zbirke projektnih idej, predstavljene na učiteljem prijazen način; tako so lahko rezultati teh projektov dostopni vsem zainteresiranim učiteljem.

<http://www.skolverket.se/>

Združeno kraljestvo – Anglija, Wales in Severna Irsk(1)

- Anglija – Vsak otrok naj bo bralec (*Every Child a Reader – ECaR*)

To ni posamezni ukrep, ampak model za izvedbo različnih ukrepov v zgodnjih letih primarnega izobraževanja (za otroke, stare od pet do sedem let). Val 1 je namenjen vsem otrokom in omogoča zelo kakovostno poučevanje v razredu; učenci razvijajo govorne in slušne zmožnosti, fonološko zavedanje in uporabo glasovno-črkovnega ključa. Val 2 je namenjen otrokom, starim šest let, katerih rezultati so tik pod nacionalnimi pričakovanji; zagotavlja dodatno pomoč, ki jo vodi učitelj asistent v majhnih skupinah. Val 3 je za otroke pri šestih letih, ki so šibki bralci; omogoča intenzivno individualno pomoč, ki jo izvaja učitelj ali učitelj asistent, ki je opravil dodatno usposabljanje za poučevanje otrok z bralnimi težavami. Najintenzivnejši intervencijski ukrep iz Vala 3 je Oživiti branje (glej naslednjo navedbo).

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811>

(1) Združeno kraljestvo (Anglija, Wels in Severna Irsk): Podatki, pridobljeni v letu 2009/10 do 31. marca 2010.

- **Anglija, Wales in Severna Irska – Oživiti branje (*Reading Recovery – RR*)**

Oživiti branje je intervencijski bralni ukrep za prepoznavanja najnižjega uspeha pet- in šestletnikov in je namenjen zagotavljanju pomoči, preden se problemi nakopičijo. Izbranim otrokom pomagajo z dnevnimi polurnimi individualnimi učnimi urami, ki jih vodi posebej za to izobražen učitelj; poučevanje je hitro odzivno in prilagojeno potrebam vsakega otroka. Oživiti branje je ukrep, ki se izvaja v okviru številnih lokalnih ali centralnih pobud v Angliji in drugih delih Združenega kraljestva, vse od leta 1990, ko je bil iz Nove Zelandije vpeljan v Združeno kraljestvo. Zdaj je ključni element programa EcaR v Angliji (glej prejšnjo navedbo). V Walesu se tega programa ne financira več centralno, nekatere lokalne oblasti pa ga še naprej finančno podpirajo. Na Severnem Irskem je program izobraževanja učiteljev za ta program potekal med letoma 1998 in 2006, financiranje pa se nadaljuje za vse šolske in knjižnične odbore (*Education and Library Board*), in sicer zato, da zaposlijo pedagoškega delavca, ki se je izobraževal po programu Oživiti branje in je zdaj na voljo šolam in učiteljem z območja vsakega izmed odborov.

<http://www.everychildachancetrust.org/ecar/index.cfm>

- **Anglija – Branje pri šestih – kako to delajo najboljše šole (*Reading by Six – how the best schools do it*)**

Šolski inšpektorat iz Ofsteda je kot primere dobre prakse izbral dvanajst šol na primarni ravni. V teh šolah se resnično prav vsak otrok uči brati, ne glede na to, iz kakšnega socialnega ali ekonomskega okolja izhaja, kakšna je njegova narodna pripadnost, ne glede na materni jezik in posebne izobraževalne potrebe ali težave. V Ofstedu so spoznali, da je za uspeh pomembna odločitev šole, da se bo vsak otrok naučil brati. Zato je potreben natančen in dosleden pristop pri razvijanju govorjenja in poslušanja ter poučevanje branja, pisanja in črkovanja z glasovno-črkovnim ključem. Vsaka šola je pokazala visoko stopnjo doslednosti pri izbranem načinu poučevanja branja, odločilno vlogo pa sta imela ravnatelj in predmetni učitelj za pismenost.

<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/News/Press-and-media/2010/November/Reading-by-six-how-the-best-schools-do-it-Ofsted>

- **Wales – asistent za učno pomoč v valižanskem srednjem izobraževanju (*Learning support assistants in Welsh-medium education*)**

Praksa, da asistenti za učno pomoč (*Learning support assistants – LSAs*) (poznani tudi pomočniki učitelja) pomagajo učiteljem v razredu, je v Walesu široko razširjena. Šolski inšpektorat (Estyn) je kot primer dobre prakse navedel sodelovanje asistentov v neki srednji šoli v Walesu, kjer so skoraj vsi učenci izhajali iz družin, kjer valižanščina ni materni jezik. Asistenti – financirani so iz šolskega proračuna – pomagajo učencem, pri katerih so ugotovili enoletni zaostanek pri branju; individualna pomoč se izvaja 15 do 20 minut trikrat na teden. Na teh urah imajo učenci možnost, da vadijo in izboljšajo zmožnosti govorjenja in branja. Učitelji in pomočniki delajo skupaj, načrtujejo in preverjajo učenčovo delo in njegov napredek ter skrbijo za povezavo z delom drugih učencev v razredu.

http://www.estyn.gov.uk/ThematicReports/best_practice_in_the_reading_and_writing_of_pupils_aged_five_to_seven_years.pdf

Združeno kraljestvo – Škotska

- **Shema pismenost v West Dunbartonshire (*West Dunbartonshire's Literacy Scheme*)**

V intenzivnem zgodnjem intervencijskem programu (na predšolski ravni in v prvih dveh letih primarnega izobraževanja) uporabljajo komercialno objavljene vire za sintetični glasovno-črkovni ključ. Cilji so zagotoviti zgodnje dojetje fonemov in prepoznavanje besed ter spodbujanje branja za zabavo in pozitiven odnos do branja.

<http://www.nationalliteracytrust.net/policy/Scotinitiatives.html#eradicates>

- **Projekt območja North Lanarkshire: Vodnik k dejavni pismenosti (*Active Literacy Pilot*)**

Program je namenjen zagotavljanju visokih ravni pismenosti za vse, posebna pozornost pa je namenjena možnostim za napredek učencev s težavami na zgodnjih stopnjah bralnega razvoja.

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/literacy/>

- **Literarni krožki in branje za užitek (*Literature Circles and Reading for Enjoyment*)**

Majhne skupine po štiri do šest otrok se redno srečujejo v razredu, da se pogovarjajo o knjigah, ki so jih vsi prebrali. Ta pristop promovira branje za zabavo, s tem da izrablja medvrstniška socialna omrežja.

<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/SRLitCir>

Islandija

- Začetna pismenost (*Byrjendalæsi*)

Začetna pismenost je program za vzajemni način poučevanja pismenosti v prvem in drugem razredu. Vključuje jezikovno kulturo, je vključujoč, poudarja uporabo pomembnih besedil, sodelovanje, aktivno učenje in metakognicijo. Z uporabo tega pristopa se je mogoče v razredu posvetiti tudi osebnim potrebam učenca.

http://www.unak.is/skolathrounarsvid/page/skolathroun_blbladid

- Presejalni test kot del nacionalno koordiniranega preizkusa znanja v 4. razredu (*Skimun í samræmdum prófum í 4. bekk*)

Del nacionalno koordiniranega preverjanja na Islandiji v četrtem razredu se uporablja za prepoznavanje učencev z bralnimi težavami. Pri tem preverjanju ni nobenih ocen, samo kratek komentar, ki učitelju omogoča presojo o učenčevih zmožnostih branja.

- Avdioknjige (*Hljóðbækur*)

Námsgagnastofnun je vladna institucija, ki oskrbuje obvezne šole na Islandiji z več vrstami izobraževalnih materialov. Učenci z bralnimi težavami v obvezni šoli lahko z internetne strani te institucije brezplačno prenesejo avdioknjige.

<http://www.nams.is/Languages/English-information/>

Norveška

- TRAS – Zgodnje preverjanje jezikovnega razvoja (*Tidlig Registrering av Språkutvikling*)

Cilji tega projekta so, da se preprečijo težave pri branju in pisanju z zgodnjim odkrivanjem jezikovnih primanjkljajev (na predprimarni ravni izobraževanja). To je dinamičen način opazovanja in dela z otroki.

<http://lesesenteret.uis.no/frontpage/>
http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1989-588.html

- Učitelj branja v skupnosti Skedsmo (*Leselærerprosjektet i Skedsmo*)

Po tem projektu se redni učitelji usposablajo za učitelje branja; usposabljanje temelji na programu za pomoč pri branju.

<http://www.skedsmo.kommune.no/Hovedtema/Barnehage-og-Skole/>

- Nacionalni preizkusi pri branju v 5. in 8. razredu primarnega in nižjega sekundarnega izobraževanja (*Nasjonale prøver i lesing, 5. og 8. Trinn*)

Nacionalni preizkusi so sestavljeni tako, da dajejo informacije, koliko osnovnih zmožnosti so si učenci že pridobili glede na učne cilje predmetnega kurikulumu.

<http://www.udir.no/>

- Diagnostični preizkusi pri branju (*Kartleggingsprøver i lesing*)

Z diagnostičnimi preizkusi učitelj ali šola ugotovi, kateri učenci potrebujejo dopolnilni pouk ali prilagoditve. Diagnosticiranje osnovnih zmožnosti pri branju v 1., 2. in 3. razredu primarne šole je del spremljanja posameznega učenca, hkrati pa spada med preventivne ukrepe, ki preprečujejo osip v sekundarnem izobraževanju.

Dodatek k razdelku 3.4 / Najpomembnejši programi za promocijo branja v družbi, o katerih so poročali nacionalni strokovnjaki, 2009/10

Belgija – francoska skupnost

- **Ljubezen do branja (*Fureur de lire*)**

Trajanje programa: se izvaja od leta 1991 naprej

Letni dogodek, navadno izveden v javnih knjižnicah ali knjigarnah; cilj je promovirati branje z intervjuvanjem avtorjev, ilustratorjev; pripovedovanjem zgodb na družinskih sprehodih, branjem otrokom na glas, razstavami stripov, itd.

Koordinacijsko telo / Splet

Generalna služba za književnost in knjigo (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.lettresetlivre.cfwb.be/> <http://www.fureurdelire.cfwb.be/>

- **Lectomaton**

Trajanje programa: se stalno izvaja

Lectomaton je bralna veriga, ki je na spletu že leta v skupni rabi. Sodelujejo posamezniki sami ali skupaj z drugimi s spletno kamero ali uporabo mobilnih telefonov, povezave videokamere in videokorderja, digitalne kamere, in sicer doma, na ulici, v knjižnici, knjigarni, pri branju izbranih povzetkov itd.

Koordinacijsko telo / Splet

Generalni služba za književnost in knjigo (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=2826>

- **Bralna mrzlica (*Petite Fureur*)**

Trajanje programa: se izvaja od 2006

Bralna mrzlica je tekmovanje, ki ga organizira francoska skupnost, da spodbuja branje med otroki, starimi 3–13 let, in promovira avtorje in ilustratorje iz Valonije in Bruslja.

Koordinacijsko telo / Splet

Generalna služba za književnost in knjigo (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=1443>

- **Aktivnosti v javnih knjižnicah (*Activités des bibliothèques publiques*)**

Trajanje programa: se stalno izvaja

Javne knjižnice organizirajo različne dogodke o knjigah, omenjenih na internetu, med katerimi so te pobude: Občudovanje besed; Mikadove knjige; Ura za starejše. Javne knjižnice uporabljajo tudi bibliobus: ta omogoča izposojanje knjig in prijazno sprejema vse obiskovalce in bralce.

Koordinacijsko telo / Splet

Generalna služba za književnost in knjigo (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.bibliotheques.be/fr/homepage/> <http://www.bibliotheques.be/fr/agendas/>
<http://www.bibliotheques.be/fr/bibliobus/>

- **Bruseljski knjižni sejem (*Foire du livre de Bruxelles*)**

Trajanje programa: se izvaja od 1970

Bruseljski knjižni sejem je „osnova za promocijo vseh dejavnosti, povezanih s knjigo, odmevni prostor za spodbujanje branja in vzbujanje pozornosti“. Poleg predstavitev knjig k dodatnemu pomenu knjig in branja prispevajo konference (npr. spletne knjige), avtorska branja, animacije (nekateri so namenjeni šolam).

Koordinacijsko telo / Splet

Bruseljski knjižni sejem (*Foire du livre de Bruxelles (asbl)*)

<http://www.flb.be/>

Belgija – nemško govoreča skupnost

- Rastem s knjigami (*Mit Büchern groß werden*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 1997
 Pobuda je namenjena osvetlitvi pomembne vloge knjig za otrokov razvoj in pomoč staršem, da pri otrocih spodbudijo veselje do branja. Starši dobijo informacije o promociji branja in izposoji knjig v svoji bližini.
Koordinacijsko telo / Splet
 Medijski center nemško govoreče skupnosti (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)
www.medienzentrum.be
- „Sponsorji branja” v nemško govoreči skupnosti (*Lesefreundschaften in der DG*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2003
 Prostovoljci, stari 10–75 let, ki v svojem prostem času berejo za ali s skupinami otrok, odraslih, invalidov, starejših ljudi v vrtcih, šolah, domovih za starejše, knjižnicah ali ob priložnostnih dogodkih.
Koordinacijsko telo / Splet
 Medijski center nemško govoreče skupnosti (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)
www.medienzentrum.be
- Multikulturna delavnica za nemščino (*Multikulturelles Deutschatelier*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2007
 Projekt je posebej namenjen priseljenkam; ponuja jim tečaje za izboljšanje znanja jezika in branja.
Koordinacijsko telo / Splet
 Ženska zveza (*Frauenliga*)
<http://www.frauenliga.be/>
- Knjižni nahrbtnik (*Lesehits im Rucksack*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2002
 To je projekt z bralnim nahrbtnikom v šolah; v nahrbtniku so knjige, primerne starostni stopnji. Nahrbtnik s knjigami svojo pot začne v enem izmed razredov in je v njem en mesec; otroci berejo, se o prebranih knjigah pogovarjajo, pišejo komentarje o najljubših knjigah in jih dajejo v nahrbtnik, preden ga odnesejo v naslednji razred ali šolo.
Koordinacijsko telo / Splet
 Medijski center nemško govoreče skupnosti (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*) v sodelovanju s knjižnicami in avtobusnimi prevozniki (TEC)
www.medienzentrum.be
- Lutka Lili (*Leselotta Karotta*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2005
 V projektu je lutka, ki „živi” v knjižnici in piše pismo otrokom, ki se v primarni šoli začnejo učiti brati in pisati. Otroke poprosi, da ji odpisujejo in postanejo njeni dopisniki. Na koncu šolskega leta so učenci in razredi povabljeni, da svojo dopisnico obiščejo v knjižnici in spoznajo njen „dom” med knjigami.
Koordinacijsko telo/ Splet
 Medijski center nemško govoreče skupnosti (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)
www.medienzentrum.be

Belgija – flamska skupnost

- Operativni načrt za izboljšanje pismenosti (*Stratich Plan Geletterdheid Verhogen*)
Trajanje programa: med letoma 2005 in 2011
 Operativni načrt za izboljšanje ravni pismenosti za celotno prebivalstvo; načrt je sestavni del raziskovalnega projekta, ki razvija instrumente za pismenost, promovira pismenost na delovnem mestu in v lokalni skupnosti in finančno podpira centre za osnovno izobraževanje odraslih.
Koordinacijsko telo / Splet
 Ministrstvo za izobraževanje v flamski skupnosti
<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/371.pdf>

- Različni programi za promocijo bralne kulture nacionalnega telesa za promocijo branja (*Stichting Lezen*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 1972 naprej

– Žirija za otroke in mladostnike (*Kinderen- en jeugdjury*): je največja bralna skupina v državi (www.kjv.be).

– Teden otroške knjige (*Kinderboekenweek*): je letni festival za mlade bralce (www.jeugdboekenweek.be).

– Knjižni izziv (*Fahrenheit 451 en de weddenschap*): je metoda za starejše od 15 let v poklicnem in tehniškem izobraževanju (www.boekenzoeker.org, www.deweddenschap.be).

– Vsakdo bere (*Iedereen leest*): navdušiti vsakega za branje! (www.iedereenleest.be).

Koordinacijsko telo / Splet

Stichting Lezen: nacionalno telo za promocijo branja

www.stichtinglezen.be

- Oprosti mi? (*Wabliedt*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 1984 naprej

Wabliedt je center za jasen in razumljiv jezik (usmerjen na pismenost odraslih) s tremi glavnimi nalogami: narediti lahko berljiv časopis; svetovati družbam in podjetjem, da pišejo jasno in razumljivo; poskrbeti za lahko berljive knjige za odrasle.

Koordinacijsko telo / Splet

Stichting Lezen: nacionalno telo za promocijo branja

www.wabliedt.be

- Knjiga.be (*Boek.be*)

Trajanje programa: se stalno izvaja

Organizacijo koordinirata npr. Flamski knjižni sejem (www.boekenvak.be/boekenbeurs/loket/basisinfo) in *Boekenbeestenbus*-projekt (<http://boekenbeesten.be>). Predstavlja prodajalce flamskih knjig, uvoznike in založnike. Organizira kampanje za promocijo prodaje knjig, kot so www.boekenvak.be, www.boekenbank.be, itd.

Koordinacijsko telo / Splet

Stichting Lezen: nacionalno telo za promocijo branja

www.boek.be

- LOCUS

Trajanje programa: se stalno izvaja

Organizacija za podporo knjižnic, lokalnih kulturnih in družbenih centrov. Organizator Tedna knjižnic.

Koordinacijsko telo / Splet

Stichting Lezen: nacionalno telo za promocijo branja

www.locusnet.be

Bolgarija

- Nacionalni program „Skrb za vsakega učenca” – Modul „Zagotoviti dodatno usposabljanje učencev za izboljšanje njihovih dosežkov pri splošnih predmetih v izobraževanju” (*Национална програма „С грижа за всеки ученик” – Модул „Осигуряване на допълнително обучение за ученици, насочено към подобряване на техните постижения по основните предмети в училище”*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2008 naprej

Cilji tega modula so:

– zagotoviti možnosti za dodatno usposabljanje otrok s težavami pri prilagajanju šolskemu okolju;

– povečati motivacijo učiteljev za delo z učenci, tako da upoštevajo njihove zmožnosti in interese;

– promovirati uporabo inovativnih načinov poučevanja in učenja učencev različnih zmožnosti.

Koordinacijsko telo / Splet

Ministrstvo za izobraževanje, mladino in znanost

http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/national_programs/2010pl8_s-grizha.pdf

- Bodi pismen (*Бъди грамотен*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2009 naprej
 Nacionalna kampanja na internetu, katere cilj je izboljšati pismenost mladih z vključevanjem v tekmovanja iz pismenosti.
Koordinacijsko telo / Splet
 Akademika – portal za izobraževanje
www.akademika.bg
- Veliko branje (*Голямото четене*)
Trajanje programa: od oktobra leta 2008 do marca leta 2009
 Nacionalna kampanja na bolgarski nacionalni televiziji, ki državljanom daje možnost, da glasujejo za najljubši roman iz bolgarske in svetovne književnosti. Cilj programa je bil v javnosti povečati zanimanje za branje.
Koordinacijsko telo / Splet
 Bolgarska nacionalna televizija
www.bnt.bg

Češka republika

- Vsak Čeh bere otrokom (*Celé Česko čte dětem*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2006 naprej
 Projekt podpira starše pri glasnem branju otrokom; s tem naj bi oblikovali bralne navade, ki se bodo ohranjale tudi, ko bodo otroci odrasli. Poleg staršev pridejo v šole, knjižnice, knjigarne, bolnišnice tudi igralci, pevci, pisatelji, športniki, politiki itd. in otrokom berejo knjige.
Koordinacijsko telo / Splet
 Celé Česko čte dětem, neprofitna organizacija (*Celé Česko čte dětem, obecně prospěšná společnost*)
<http://www.celeceskocdetem.cz/>
 O programu v angleščini glej: <http://www.celeceskocdetem.cz/gb/>
- Anketa SUK – Vsi beremo (*Anketa SUK – Čteme všichni*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 1993 naprej
 Program promovira branje sodobne otroške književnosti, in sicer z anketami, v katerih otroci glasujejo za najboljšo knjigo, izdano v prejšnjem letu. Ponuja informacije za učitelje in knjižničarje o kakovosti otroške literature.
Koordinacijsko telo / Splet
 Nacionalna pedagoška knjižnica Komenský – oddelek Inštituta za informacije v izobraževanju (*Národní pedagogická knihovna Komenského – divize Ústavu pro informace ve vzdělávání*)
<http://www.npkk.cz/>
- Jaz sem že bralec – knjiga za prvošolca (*Už jsem čtenář – knížka pro prvňáčka*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2009 naprej
 Program za prvošolce; ti obiskujejo knjižnico in sodelujejo v različnih aktivnostih za promocijo branja (srečanja z avtorji, knjižne razstave, pogovori o knjigah idr.); tako si razvijajo bralne zmožnosti od vžolanja naprej, pospešeno pridobivajo bralne navade in uporabljajo javne in šolske knjižnice kot vir informacij.
Koordinacijsko telo / Splet
 Nacionalna pedagoška knjižnica Komenský – Oddelek Inštituta za informacije v izobraževanju. Ta projekt podpira ministrstvo za izobraževanje, mladino in šport.
<http://www.npkk.cz/>
- Noč z Andersenom (*Noc s Andersenem*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2000 naprej
 Noč v knjižnici, polna dogodivščin, branja pravljic, tekmovanj, iger in presenečenj, ki spodbudijo otrokov interes za branje.
Koordinacijsko telo / Splet
 Zveza knjižničnih in informacijskih strokovnjakov Češke republike (*Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky – SKIP*)
http://skip.nkp.cz/english/index_e.htm
 O programu v angleščini glej: <http://www.nocsandersenem.cz/english.html>

- Rastem s knjigo (*Rosteme s knihou*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2005 naprej

Projekt za predšolske in šolske otroke, katerega namen je razvijati in poglobljati njihovo pozitivno nagnjenje do književnosti in knjig, izboljšati njihove bralne in sporazumevalne zmožnosti ter širiti njihovo splošno znanje o kulturi.

Koordinacijsko telo / Splet

Zveza knjigarnej in založnikov (*Svaz českých knihkupců a nakladatelů – SČKN*)

<http://www.sckn.cz/>

<http://www.rostemesknihou.cz/>

O programu v angleščini glej: http://www.svetknihy.cz/userdata/files/rsk_en.ppt

Danska

- Prva knjiga (*Bogstart*)

Trajanje programa: 2009–2012

Program je usmerjen na pomen zgodnjih jezikovnih spodbud. Podpira starše, da svojim otrokom pomagajo pri razvijanju zmožnosti zgodnje pismenosti, in sicer tako, da jim priskrbi paket, v katerem so knjige in CD-ji z glasbo in besedili za branje.

Koordinacijsko telo / Splet

Danska agencija za knjižnice in medije (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/bogstart/>

O programu v angleščini glej: <http://www.bibliotekogmedier.dk/english/bookstart-program/>

- Veselje do branja (*Læselyst*)

Trajanje programa: 2008–2010

Cilji programa pri otroku so spodbujati veselje do branja z različnimi pobudami in dejavnostmi: npr. s knjižnicami v vrtcu, nacionalnimi bralnimi kampanjami za šolske otroke in literarnimi dejavnostmi za mladostnike.

Koordinacijsko telo / Splet

Danska agencija za knjižnice in medije v sodelovanju z Ministrstvom za kulturo, Ministrstvom za izobraževanje in Ministrstvom za notranje in socialne zadeve

(*Styrelsen for Bibliotek og Medier, Kulturministeriet, Undervisningsministeriet, Indenrigs- og Sundhedsministeriet*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/laeselyst/>

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- Knjižnice v vrtcu – del programa Veselje do branja (*Børnehavebiblioteker. Læselyst*)

Trajanje programa: 2008–2010

Knjižnice v vrtcu prispevajo k demokratizaciji dostopa otrok in staršev do knjig in drugih materialov, tako da vsem otrokom omogočajo enakost dostopa do knjig in branja.

Koordinacijsko telo / Splet

Danska agencija za knjižnice in medije (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/boernehavebiblioteker/>

- Nacionalne kampanje branja za šolske otroke – del programa Veselje do branja (*Nationale kampagner for skolebørn. Læselyst*)

Trajanje programa: 2008–2010

Tekmovanja in dogodki, ki jih v sodelovanju s šolami organizirajo knjižnice za spodbujanje otroškega veselja do branja in omogočajo otrokom, da so sošolcem bralni vzor.

Koordinacijsko telo / Splet

Danska agencija za knjižnice in medije (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- Nacionalni center za branje (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

Trajanje programa: 2006–2009

V centru se izvajajo različni projekti s ciljem, da se védenja o bralni pismenosti zbirajo, širijo in se o njih razpravlja.

Koordinacijsko telo / Splet

Nacionalni center za branje (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

<http://www.videnomlaesning.dk/frontpage.aspx>

Nemčija

- Fundacija za branje (*Stiftung Lesen*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 1988 naprej

Dogodke, kampanje in tekmovanja organizira fundacija za promocijo bralnih zmožnosti v celotni populaciji.

Koordinacijsko telo / Splet

Bund / Länder

<http://www.stiftunglesen.de>

- Forum za promocijo branja (*Forum Leseförderung*)

Pobuda za zbiranje študijskih materialov, informacij in praktičnih načinov promoviranja javnih razprav o spodbujanju branja.

Koordinacijsko telo / Splet

Landesbildungsserver Baden-Württemberg

http://www2.schule-bw.de/foren/index.php?bn=lbs_lesefoerderung

- Spletni učitelji (*Lehrer-online*)

Pobude ponujajo „bralne pakete“ za šole in razredne knjižnice; s tem podpirajo učitelje pri promoviranju branja kot kulturne kompetence v svetu digitalnih medijev.

<http://www.lehrer-online.de>

- Branje v Nemčiji (*Lesen in Deutschland*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2005 naprej

Spletna stran, na kateri se zbirajo, predstavljajo in redno posodablajo podatki o vseh kampanjah, projektih, pobudah, akcijah in akterjih, ki sodelujejo pri promoviranju branja v vsaki zvezni deželi. Cilj je zbrati in širiti te informacije, da bi spodbudili in podpirali promoviranje branja.

Koordinacijsko telo / Splet

Nemški inštitut za mednarodno pedagoško raziskovanje (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF*)

<http://www.lesen-in-deutschland.de>

Estonija

- Branje je zabava (*Lugemine on mõnus*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2000 naprej

Program za otroke, ki se po spletu pogovarjajo o knjigah; s tem spodbujajo bralno kulturo, razvijajo pismenost in zmožnost analiziranja; sodelujejo tudi učenci z okvaro sluha in rusko govoreči otroci; povezuje branje z otrokovim interesom za uporabo računalnika.

Koordinacijsko telo / Splet

Estonska bralna zveza (*Eesti lugemisühing*)

www.lom.edu.ee/

- Bralno gnezdo (*Lugemispesa*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2004 naprej

Učitelji se usposobijo za pripovedovanje zgodb in ustvarjanje prijaznega bralnega okolja – bralnega gnezda – ki podpira otrokov interes za branje.

Koordinacijsko telo / Splet

Estonska bralna zveza (*Eesti lugemisühing*)

www.lugemisyhing.ee/pesa/lugemispesa_index.htm

Irska

- Festival otroške knjige (*Children's Book Festival*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 1990 naprej
Vsako leto oktobra poteka nacionalno praznovanje otroških knjig in branja; cilji je spodbujati ozaveščenost o vrednosti in pomenu knjig za mlade. Dogodki potekajo v knjižnicah, šolah, knjigarnah in javnih kulturnih centrih; vključujejo avtorska branja, delavnice, ki jih vodijo ilustratorji, ure pravljic, tekmovanja in kvize.
Koordinacijsko telo / Splet
Irska otroška knjiga (*Children's Books Ireland*)
www.childrensbooksireland.ie
- Skupina Zveze irskih mladinskih knjižnic (*Library Association of Ireland Youth Libraries Group*)
www.libraryassociation.ie
- Učne cone v mestnih javnih knjižnicah v Dublinu (*Learning Zones in Dublin City Public Libraries*)
Trajanje programa: izvaja se od marca leta 2007 naprej
Program, v katerem knjižnice poskrbijo, da so osnovnošolcem dosegljivi viri za raziskovanje pri domačih nalogah, zagotovijo primeren prostor, ki ga učenci potrebujejo pri domačih nalogah, in jih podpirajo pri učenju in branju.
Koordinacijsko telo / Splet
Mestne javne knjižnice v Dublinu (*Dublin City Public Libraries*)
www.dublincitypubliclibraries.ie
- Program družinskega branja (*Family Reading Programme*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2008 naprej
V programu javne knjižnice donirajo ali posojajo knjige vrtcem in drugim podobnim institucijam; organizirajo dogodke za predstavitev knjig in branje za otroke v najzgodnejši starosti in vzpostavljajo stike s starši in skrbniki.
Koordinacijsko telo / Splet
Mestne javne knjižnice v Dublinu (*Dublin City Public Libraries*)
www.dublincitypubliclibraries.ie
- Mestne javne knjižnice v Dublinu – Lokalna zgodovina Dublina za šolarje (*Dublin City Public Libraries Local History for School Students*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2008 naprej
Cilji programa so približati zgodovino stavb v Dublinu na način, primeren za osnovnošolce.
Koordinacijsko telo / Splet
Mestne javne knjižnice v Dublinu (*Dublin City Public Libraries*)
www.dublincitypubliclibraries.ie

Grčija

- Knjižni klub in Bralne skupine po vsej Grčiji in na Cipru (*Λέσχη βιβλίου / Ομάδες ανάγνωσης ανά την Ελλάδα και Κύπρο*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2006 naprej
Knjižni klubi in Bralne skupine promovirajo kulturo branja in seznanjanje bralcev s sodobno književnostjo.
- Program dogodkov v podporo knjigarnam (*Πρόγραμμα εκδηλώσεων για την υποστήριξη βιβλιοπωλείων*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2007 naprej
Kulturni dogodki, povezani s knjigami, podpirajo knjigarne, njihovo trženje in branje, podpirajo dela avtorjev in jim lajšajo stike z njihovimi bralci.
Koordinacijsko telo / Splet
Nacionalni knjižni center v Grčiji (EKEBI)

- Poezija v gibanju: Praznovanje svetovnega dneva poezije (*Η ποίηση σε κίνηση: Εορτασμός της Παγκόσμιας Ημέρας Ποίησης*)

Trajanje programa: 2002–2008

Kampanja promocije branja, organizirana na različnih prevoznih sredstvih (podzemnih železnicah, avtobusih, vlakih, letalih in letališčih) je privlačna za mlade bralce, spodbuja njihove bralne interese in vzpostavlja stik s poezijo v njihovem vsakdanjem življenju.

Koordinacijsko telo / Splet

Nacionalni knjižni center v Grčiji (EKEBI)
- Pisatelji in ilustratorji v šoli (*Συγγραφείς και εικονογράφοι στο σχολείο*)

Trajanje programa: od septembra leta 2009 do junija leta 2010

Šole (od 1. do 3. razreda) organizirajo obiske pisateljev in ilustratorjev, ki pripovedujejo o svojem delu in promovirajo literaturo med učenci.

Koordinacijsko telo / Splet

Nacionalni knjižni center v Grčiji (EKEBI)
- Potujoče razstave (*Κινητές εκθέσεις*)

Trajanje programa: se stalno izvaja

S potujočimi razstavami grške književnosti v kulturnih institucijah, kot so šole, knjižnice in kulturne organizacije, namenjene javnosti, pridejo obiskovalci v stik z deli pomembnih grških avtorjev.

Koordinacijsko telo / Splet

Nacionalni knjižni center v Grčiji (EKEBI)

Španija

- Kampanja „Maria Moliner“ za spodbujanje branja (*Campaña de animación a la lectura „María Moliner“*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 1998 naprej

Akcija, ki podpira branje, ima tri glavne cilje: sodelovati z lokalnimi institucijami pri pripravi projektov za spodbujanje branja v majhnih lokalnih skupnostih; obogatiti občinske javne knjižnice z viri otroške in mladinske književnosti; pripraviti bazo podatkov s preverjenimi načini podpore za branje na redko poseljenih območjih.

Koordinacijsko telo / Splet

Poddirektorat za knjige, branje in špansko literaturo, ministrstvo za kulturo
- Služba za vodenje branja (*Servicio de Orientación de Lectura – S.O.L.*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2002 naprej

Spletna stran za podporo učenju in širjenju branja, ki se začne v šoli in družini. Priporoča knjige, spremlja in vodi obiskovalce in pri tem upošteva njihove želje in interese.

Koordinacijsko telo / Splet

Zveza združenj španskih založnikov in ministrstvo za kulturo (*Fundación Germán Sánchez Ruipérez*)
- Promocija javnih knjižnic (*Potenciación de las bibliotecas públicas*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2001 naprej

Program je namenjen graditvi in posodabljanju stavb, nakupu pripomočkov in opreme v državnih javnih knjižnicah, tako da bi bile udobnejše in privlačnejše; prebivalce bi zbliževale s kulturo ter jim omogočale preživljanje prostega časa, izobraževanje in lažje pridobivanje informacij.

Koordinacijsko telo / Splet

Poddirektorat za koordinacijo knjižnic (ministrstvo za kulturo) v sodelovanju s knjižničnimi službami avtonomnih skupnosti
- Promocija bralnih navad v šolah (*Fomento del hábito lector en centros docentes*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2001 naprej

Niz konferenc s španskimi pisatelji različnih žanrov, organiziranih v sekundarnih šolah in na univerzah, zato da bi dijakom in študentom približali sodobna književna dela in jih z avtorjevimi vizijami spodbujali pri razvijanju bralnih navad.

Koordinacijsko telo / Splet

Poddirektorat za knjige, branje in špansko literaturo (Ministrstvo za kulturo)

- Dejavnosti za ozaveščanje in sodelovanje z drugimi institucijami (*Acciones de concienciación y colaboración con otras instituciones*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2005 naprej

Pobude, ki se nanašajo na promocijo bralnih navad ne samo v šolah in javnih knjižnicah ali institucijah, ki so neposredno povezane z branjem, ampak tudi na sodelovanje drugih javnih in zasebnih institucij, ki prav tako lahko vplivajo na bralne navade.

Koordinacijsko telo / Splet

Nacionalne oblasti: Poddirektorat za promocijo knjig, branja in španske literature (Ministrstvo za kulturo)

Francija

- Promocija enakih možnosti v šoli – ključ uspeha (*Favoriser l'égalité des chances à l'école – Coup de pouce clé*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 1985 naprej

Intenzivni program za pomoč začetnim bralcem (1. razred), ki se izvaja vsak dan po pouku. Cilji so vzpostaviti dialog med starši in šolami, učvrstiti samozaupanje staršev kot „učiteljev“ in okrepiti samozaupanje otrok, da so zmožni uspeti.

Koordinacijsko telo / Splet

Združenje za promocijo enakih možnosti v šoli (*Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école – Apféé*)

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

- Beri in preberi (*Lire et faire lire*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 1999 naprej

Cilj programa je razvijanje veselja do branja z medgeneracijskim povezovanjem s prostovoljci, starimi več kot 50 let, ki v svojem prostem času berejo majhnim skupinam otrok ali berejo z njimi v rekreacijskih centrih, vrtcih, knjižnicah, šolah itd.

Koordinacijsko telo / Splet

Zveza za izobraževanje in Nacionalna enota družinskega združenja – UNAF (*Ligue de l'enseignement et UNAF – Union nationale des Associations familiales*)

www.laligue.org

- Dodatno izobraževanje (*L'accompagnement éducatif*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2007 naprej

Šolska podpora za učence v socialno ogroženih okoljih. Številne pobude so usmerjene na promocijo knjig in branja med učenci.

Koordinacijsko telo / Splet

Ministrstvo za nacionalno izobraževanje (generalni direktorat za šolsko izobraževanje), lokalni uradi za izobraževanje, šolski inšpektorat (za primarno izobraževanje), šole (*Ministère de l'éducation nationale (direction générale de l'enseignement scolaire), rectorats, inspections académiques (pour l'enseignement primaire), établissements scolaires*)

- Zveza študentskih fundacij za mesto (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 1991 naprej

Pomoč študentov prostovoljcev otrokom s težavami v šoli in socialno ogroženim otrokom. Cilj programa je pomoč otrokom in staršem pri vključevanju v književno kulturo in odkrivanju institucij, npr. knjižnic v bližnji soseščini.

Koordinacijsko telo / Splet

Zveza študentskih fundacij za mesto (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)

Italija

- **Laboratoriji (*Laboratori*)**
Trajanje programa: 2005–2009
 Internetne delavnice za otroke in mladostnike s ciljem širiti informacije o knjigah, knjižnicah in kulturi branja, prav tako o leposlovnih in neleposlovnih delih za različne učne predmete.
Koordinacijsko telo / Splet
 Center za knjigo in branje (*Centro per il libro e la lettura*)
<http://www.cepell.it/>
- **Prijateljica knjiga (*Amico libro*)**
Trajanje programa: se izvaja od leta 2007 naprej
 Program je namenjen promociji knjig v šolah, spodbujanju veselja do branja med mladimi in promociji tistih pobud v državi, ki med mladimi vseh starosti širijo uživanje ob branju.
Koordinacijsko telo / Splet
 Ministrstvo za izobraževanje in raziskovanje (*Ministero dell'Istruzione e della Ricerca – MIUR*) v povezavi z Nacionalno zvezo italijanskih lokalnih skupnosti (*Associazione Nazionale Comuni Italiani – ANCI*), Zvezo italijanskih provinc (*Unione Province Italiane – UPI*) in Združenja italijanskih založnikov (*Associazione Italiana Edutori – AIE*).
http://www.istruzione.it/web/ministero/amico_libro
- **Nacionalne knjižnične službe (*Servizio bibliotecario nazionale*)**
Trajanje programa: se izvaja od leta 2002 naprej
 Kooperativni sistem, ki temelji na mreži nacionalnih knjižnic; cilj je preseči razdrobljenost knjižničnega sistema.
Koordinacijsko telo / Splet
 Mrežo italijanskih knjižnic podpirajo MiBAC, pokrajine in univerze; koordinira jo Centralni inštitut za skupen katalog italijanskih knjižnic (*Istituto Centrale per il Catalogo Unico delle Biblioteche Italiane – ICCU*)
<http://opac.sbn.it/>
- **Rojeni za branje (*Nati per leggere*)**
Trajanje programa: se izvaja od leta 2000 naprej
 Rojeni za branje je program, v katerem se spodbuja nagnjenost za branje pri otrocih od zelo zgodnje starosti (0–6 let). Organizacija programa temelji na večji decentralizaciji; na postavitvi mreže, ki naj bi se širila, tako da bi dosegla čim večje število lokalnih skupnosti. V mrežo so vključeni knjižničarji, pediatri, učitelji in združenja.
Koordinacijsko telo / Splet
 Program promovirajo profesionalne in kulturne organizacije knjižničarjev in pediatrov (*Associazione Culturale Pediatri – ACP, Associazione Italiana Biblioteche – AIB, Centro per la salute del Bambino – CSB*).
<http://.natiperleggere.it>
- **Branje je hrana za um: povej naprej! (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*)**
Trajanje programa: 2009
 Za kampanjo so značilni video in radijski oglasi, oglasi v časopisih in na spletu ter na oglasnih panojih. Cilj je vzbujati ozaveščenost o pomenu promoviranja in podpiranja branja v vseh oblikah pri vseh starostih.
Koordinacijsko telo / Splet
 Predsedovanje Svetu ministrov
<http://www.governo.it/Notizie/Palazzo%20Chigi/dettaglio.asp?d=57844>

Ciper

- Promocija pismenosti – v šolah, ki sodelujejo v programu „Izobraževalna akcijska cona“ (*Πρώθηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2003 naprej
V program so vključeni razredi, kjer poučujejo grščino in temeljno pismenost otroke in starše, ki prihajajo iz nižjega socioekonomskega okolja in imajo nizko izobrazbo, ali družine, v katerih grščina ni prvi jezik.
Koordinacijsko telo / Splet
Izobraževalna akcijska cona v sodelovanju s centri za izobraževanje odraslih (*Θεσμός Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού*)
<http://www.moec.gov.cy/dde/ep-zep.html>

Latvija

- Otroška žirija: nacionalni program za promocijo branja (*Bērnū žūrija: Nacionālā lasīšanas veicināšanas programma*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2002 naprej
Program je namenjen spodbujanju uživanja ob branju med otroki in mladostniki; kaže spoštovanje do otrokove izbire; podeljuje nagrado za najboljšo literaturo, ki jo izberejo otroci; razvija sodelovanje na nacionalni ravni v podporo bralnim aktivnostim na lokalni ravni; poudarja prednosti dobrih bralcev; ponuja otrokom najsodobnejšo literaturo in možnosti, da svoj prosti čas preživljajo učinkovito.
Koordinacijsko telo / Splet
Nacionalna knjižnica v Latviji (Center za otroško literaturo) in na regionalni ravni regionalne centralne javne knjižnice
www.bernuzurija.lv
- Portal pravljic (*Pasaku portāls*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2007 naprej
Spletni projekt za promoviranje branja, širjenje interesa za književnost in kulturno dediščino pri otrocih in najstnikih, pa tudi za ustvarjalnost pri uporabi modernih tehnologij, interneta in drugih oblik zapisa – besedilo, avdio, video in slike.
Koordinacijsko telo / Splet
Forum *Ideju* (zveza NVO)
www.pasakas.net
- Projekt „Prva knjiga“ (*Grāmatu starts*)
Trajanje programa: 2007–2008, 2010
Program se izvaja v knjižnicah s ciljem privabiti pozornost mladih staršev, popularizirati knjižnično službo za družine, spodbujati pozitiven odnos družbe do otrok, staršev in otroške kulture, razvijati slikanice kot podporo promociji za branje.
Koordinacijsko telo / Splet
Center za otroško literaturo pri Nacionalni knjižnici v Latviji
- Knjige belega volka (*Baltā Vilka grāmatas*)
Trajanje programa: 2007–2008
Različni letni dogodki, npr. branje, tekmovanja, izleti, poletne šole, so namenjeni usmerjanju javne pozornosti otrokovemu branju zanimivih in lepih latvijskih knjig, večji raznolikosti in kakovosti otroških knjig v Latviji, njihovemu posodabljanju in prilagajanju potrebam današnjih otrok.
Koordinacijsko telo / Splet
Sekcija IBBY v Latviji je uvedla projekt „Knjige belega volka“ v sodelovanju s centrom za otroško literaturo pri nacionalni knjižnici v Latviji, z zvezo pisateljev v Latviji, in s številnimi regionalnimi knjižnicami, visokošolskimi institucijami, muzeji, gledališči in največjimi medijskimi hišami v Latviji.
www.ibby.org/index.php?id=436

- Leto branja 2010 (*Lastišanas gads 2010*)

Trajanje programa: se izvaja od februarja leta 2010 naprej

Glavni cilj projekta leto branja je aktualizacija branja kot pomembnega dela osebnostne rasti, vzbujanje interesa za različne knjige in promoviranje pogovorov o knjigah; zato se uporabljajo različni načini – internet, dan odprtih vrat, posterji, različne aktivnosti in dogodki. Namenjen je združevanju različnih organizacij, ki so povezane z branjem, in predstavitvi knjig za vse starostne skupine, zato da bi več brale in bi k branju pritegnile tudi tiste, ki so se ga doslej izogibali.

Koordinacijsko telo / Splet

Agencija za oglaševanje „Publicis Riga”

www.vairaknekavienadzive.lv

Litva

- Nacionalni program za promocijo branja (*Skaitymo skatinimo programa*)

Trajanje programa: 2006–2011

Različne pobude (npr. kampanje, tekmovanja, nagrade, usposabljanja, delavnice, sejmi itd.) s ciljem spodbuditi ljudi vseh starosti in socialnih skupin, da bi več brali; izboljšati njihove bralne zmožnosti in povečati ugled branja; povečati število rednih bralcev in tako prispevati k izobrazbi ustvarjalnih in odgovornih državljanov z zmožnostmi kritičnega mišljenja.

Koordinacijsko telo / Splet

Ministrstvo za kulturo Republike Litve (*Lietuvos Respublikos kultūros ministerija*)

<http://www.muza.lt/> <http://www.skaitymometai.lt>

- Knjiga leta – izbor in nagrade (*Metų knygos rinkimai*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2005 naprej

Program želi celotno družbo pritegniti k branju in izbiri najboljše knjige leta. Cilj je spodbujanje interesa celotne populacije za moderno književnost v Litvi in večji ugled branja.

Koordinacijsko telo / Splet

Nacionalna knjižnica Martynas Mažvydas v Litvi (*Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka*)

<http://www.lnb.lt/> <http://metuknygosrinkimai.skaitymometai.lt>

- Knjižnice za inovacije (*Bibliotekos pažangai*)

Trajanje programa: 2008–2012

Glavni cilj je s širjenjem in uporabo vseh zmogljivosti javnih knjižnic doseči, da bi litovsko prebivalstvo, posebno na podeželju in v socialno ogroženih skupinah, za pridobivanje informacij in sporazumevanje več uporabljalo informacijske tehnologije.

Koordinacijsko telo / Splet

Litovski razstavnici centri LITEXPO (*Lietuvos parodų centras LITEXPO*)

<http://www.litexpo.lt/> <http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- Vilenski knjižni sejem (*Vilniaus knygų mugė*)

Trajanje programa: se izvaja od 2000

Letni knjižni sejem s ciljem bralcem predstaviti različne nacionalne tiskane publikacije; omogočiti nove poslovne stike; skupaj zbrati bralce, avtorje, založnike in tržni sektor; predstaviti najboljše tuje publikacije; promovirati branje v družbi; iskati nove oblike sporazumevanja in sodelovanja.

Koordinacijsko telo / Splet

Litovska zveza založnikov (*Lietuvos leidėjų asociacija*)

<http://www.lla.lt/> <http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- Branje in pisanje za kritično mišljenje (*Traptautinis projektas „Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant“*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2000 naprej

Izobraževalni program s predavanji, individualnim in skupinskim delom, raziskovanjem, sodelovalnimi strategijami, branjem, pisanjem, razpravami, pogovori itd. za razvijanje bralnih zmožnosti in promoviranje smiselnega in premišljujočega branja, ki naj bi postalo vseživljenjska praksa.

Koordinacijsko telo / Splet

Moderni didaktični center – MDC (*Šiuolaikinių didaktikų centras*)

<http://www.sdcentras.lt> http://www.sdcentras.lt/proj_kmusr.htm

Luksemburg

Ni podatkov.

Madžarska

- Vélika knjiga (*A Nagy Könyv*)
Trajanje programa: leta 2005
Javna raziskava o najprijubljenejši knjigi, katere cilja sta pritegniti celotno prebivalstvo v razmišljanje in pogovore o knjigah in promovirati branje.
Koordinacijsko telo / Splet
Ministrstvo za kulturo in izobraževanje
- Nacionalni teden knjige in dnevi otroške knjige (*Ünnepi Könyvhét és Gyermekkönyvnapok*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 1929 naprej
Program vključuje prodajo knjig in srečanja z avtorji v največjih mestih; s tem se promovirajo knjige v madžarskem jeziku, pismenost in kultura; predstavljajo se avtorji, založniki in literarni krogi, vzpostavlja se povezava med avtorji in bralci.
Koordinacijsko telo / Splet
Nacionalno združenje založnikov in prodajalcev (*Magyar Könyvkiadó és Könyvkereskedők Országos Egyesülete*)
<http://www.unnepikonyvhet.hu/index3.html>
- Dan ljudskih pripovedk (*A népmese napja*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2005 naprej
Različni programi in dogodki (kot so predavanja, panelne razprave, kratke predstavitve knjig, pripovedovanje zgodb in tekmovanje v ilustriranju zgodbic za mlajše bralce), ohranjajo literarno tradicijo in ljudske zgodbe ter promovirajo branje zgodb, ki slavijo madžarsko nacionalno identiteto.
Koordinacijsko telo / Splet
Madžarska bralna zveza
<http://www.hunra.hu/>

Malta

- Program v podporo družinam
Trajanje programa: se izvaja od leta 2001 naprej
Različne dejavnosti, s katerimi starše usposablja in jih spodbuja za partnersko sodelovanje pri otrokovem izobraževanju.
Koordinacijsko telo / Splet
Direktorat za kakovost in standarde v izobraževanju v ministrstvu za izobraževanje, zaposlovanje in družino (*Direttorat Għal Kwalità` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)
www.education.gov.mt
- Pobude v širši skupnosti
Trajanje programa: se izvaja od leta 2001 naprej
Različne bralne dejavnosti v lokalni knjižnici in usposabljanja za šole in starše.
Koordinacijsko telo / Splet
Direktorat za kakovost in standarde v izobraževanju v ministrstvu za izobraževanje, zaposlovanje in družino (*Direttorat Għal Kwalità` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)
www.education.gov.mt

- Dopolnilno izobraževanje

Trajanje programa: se izvaja od leta 1970 naprej

Prilagojeni programi pomoči za zapolnitev vrzeli v bralni pismenosti in govornih zmožnosti učencev.

Koordinacijsko telo / Splet

Direktorat za kakovost in standarde v izobraževanju v ministrstvu za izobraževanje, zaposlovanje in družino

(*Direttorat Għal Kwalita` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u I-Familja*)

www.education.gov.mt

- Branje in učenci z disleksijo

Trajanje programa: se izvaja od leta 1997 naprej

Individualni programi ali pomoč v majhnih skupinah za razvoj pismenosti pri otrocih, ki se spoprijemajo z resnimi težavami.

Koordinacijsko telo / Splet

Direktorat za kakovost in standarde v izobraževanju v ministrstvu za izobraževanje, zaposlovanje in družino (*Direttorat Għal Kwalita`*

U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u I-Familja)

www.education.gov.mt

Nizozemska

- Branje na glas (*Hardop lezen*)

Trajanje programa: se je izvajal v letih 1994, 2005 in 2008 in še traja

Različni programi in aktivnosti npr. dnevi branja na glas (*Nationale Voorleesdagen*), državno tekmovanje branja na glas (*Nationale Voorleeswedstrijd*); cilj je: vpeljati mlade starše in njihove malčke v svet knjig in branja; usmerjanje na pomembnost glasnega branja otrokom v predšolskem obdobju, knjižnice itd.; organizacija tekmovanj v glasnem branju za učence v višjih razredih primarne šole, ki se začnejo na lokalni ravni in se končajo z izbiro državnega prvaka.

Koordinacijsko telo / Splet

Stichting Lezen

- O branju in pisanju literature (*Over lezen en het schrijven van literatuur*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2000 naprej

Različni programi in dejavnosti npr. tekmovanje v poeziji (*Gedichtenwedstrijd*), Piši zdaj! (*Auteurlezingen op scholen*); povabljeni pisci v šolah predstavijo svoje delo tako, da ga berejo na glas; tekmovanje v branju proze in poezije.

Koordinacijsko telo / Splet

Stichting Schrijvers School Samenleving, Stichting Poëziepaleis, Stichting Passionalte Bulkboek

- Razvijanje presojanja in okusa (*Beoordeling en ontwikkeling van smaak*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2000 naprej

Različne glasovalne dejavnosti, npr. Žirija mladih (*De Jonge Jury*), Črnilna opica (*De Inktaap*); cilj je razvijati literarni okus s primerjanjem in presojanjem zmagovalnih knjig oziroma avtorjev.

Koordinacijsko telo / Splet

Stichting Collectieve Progaganda van het Nederlandse Boek, Stichting Lezen and Stichting Passionalte Bulkboek, Nederlandse Taalunie and Stichting Lezen

- Promocija knjige (*Boekpromotie*)

Trajanje programa: se izvaja od 2000

Promocija različnih knjig, npr. teden knjige (*Boekenweek*), teden otroške knjige (*Kinderboekenweek*); cilj je spodbuditi ljudi, da si kupijo ali si sposodijo knjige.

Koordinacijsko telo / Splet

Stichting Collectieve Progaganda van het Nederlandse Boek

Avstrija

- Avstrija bere. Srečanje v knjižnici (*Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2006 naprej
Največja kampanja za promocijo branja in javnih knjižnic. Cilj je izboljšati podobo branja in javnih knjižnic v vseh delih družbe.
Koordinacijsko telo / Splet
Zveza knjižnic Avstrije (*Büchereiverband Österreich – BVÖ*)
<http://www.bvoe.at/> <http://www.oesterreichliest.at/>
- Pobuda za bralno pismenost na avstrijskem Štajerskem (*Leseoffensive Steiermark*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2006 naprej
Cilj programa je spodbujanje veselja za branje pri vseh starostnih skupinah in združevanje različnih pobud za branje v javnih knjižnicah na celotnem Štajerskem.
Koordinacijsko telo / Splet
Center za branje Štajerske (*Leselesezentrum Steiermark*)
<http://www.lesezentrum.at/> <http://www.leseoffensive.st/>
- Avstrijski knjižni klub mladih (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 1948
Različni programi in pobude, kot so: *Mit Lesen mehr bewegen*, programi bralne pismenosti za šibke bralce v sodelovanju z avstrijsko naftno družbo; *Wissens-Trolley 2010*, pobuda v sodelovanju z avstrijskim ministrom za znanost in raziskovanje za promocijo neleposlovnih knjig za otroke in mlajše odrasle.
Koordinacijsko telo / Splet
Avstrijski knjižni klub za mladino (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)
<http://www.buchklub.at/> <http://www.buchklub.at/Aktuell/Buchklub-News/Mit-Lesen-mehr-bewegen.html>
<http://www.buchklub.at/Buchklub/Service/Wissens-Trolley/Wissens-Trolley-2010.html>
- Čas za branje – branje v vzhodni Avstriji (*Zeit Punkt Lesen – Leseland, Niederösterreich*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2007 naprej
V okviru pobude so organizirani različni dogodki, ustvarjalne delavnice in igre – vključujejo tiskane materiale, digitalna besedila in video; z njimi motivirajo otroke, mladostnike in odrasle, da se ukvarjajo s simboli, črkami, besedili in slikami na ustvarjalen in zabaven način.
Koordinacijsko telo / Splet
Združenje za pospeševanje kreativnosti (*Kreativ – Verein zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung kreativer Potenziale*)
<http://www.zeitpunktlesen.at>

Poljska

- Diskusijski knjižni klubi (*Dyskusyjne Kluby Książki*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2007 naprej
Knjižni klubi so prostor, kjer je mogoče razpravljati o knjigah, ne da bi bili poklicni literarni kritiki, in kjer je mogoče v teh razpravah uživati. Cilj knjižnih klubov je animirati skupnosti, zbrane okrog knjižnic, in spodbujati knjižničarje, da promovirajo „modo za branje“.
Koordinacijsko telo / Splet
Inštitut za knjigo v Krakowu (*Institut Książki w Krakowie*)
<http://www.institutksiazki.pl/pl.tc.index.php>

- Knjižnica + (*Biblioteka +*)

Trajanje programa: se stalno izvaja

Cilj programa je zagotavljanje centralnega uradnega državnega računalniškega sistema MAK + za upravljanje s knjižničnimi viri; uvajanje interneta v knjižnice; usposabljanje knjižničarjev za nove zmožnosti; finančna podpora za posodabljanje in razvoj lokalnih knjižnic.

Koordinacijsko telo / Splet

Inštitut za knjigo v Krakovu, Oddelek v Varšavi (*Institut Książki w Krakowie, Oddział w Warszawie*)

www.institutksiązki.pl

- Promocijska kampanja „Cela Poljska bere otrokom” (*Cała Polska czyta dzieciom*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2001 naprej

V programu spodbujajo odrasle, da se navadijo brati svojim otrokom vsak dan. Cilj je podpirati psihološki in intelektualni razvoj ter zdravo moralo otrok in mladih.

Koordinacijsko telo / Splet

Fundacija ABCXXI Cela Poljska bere otrokom (*Fundacja ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom*)

<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/>

Portugalska

- Branje + v družini (*Ler+ Em Família*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2007 naprej

Program učiteljem nalaga, da otrokom zagotovijo knjige in materiale, ki jih nesejo domov in jih berejo v krogu družine.

Koordinacijsko telo / Splet

Nacionalni načrt za branje

- Branje + omogoča zdravje (*Ler+ Dá Saúde*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2008 naprej

Program promovira branje na pediatričnih posvetih, kjer predstavijo, kako je branje koristno za kognitivni in psihični razvoj otrok.

Koordinacijsko telo / Splet

Nacionalni načrt za branje

- Branje brez meja – promocija branja v zaporih (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura nas Prisões*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 1997 naprej

Program je namenjen promociji branja v neobičajnih prostorih. Cilj je razvijati pismenost pri zapornikih.

Koordinacijsko telo / Splet

Generalni direktorat za knjige in knjižnice

- Branje brez meja – ura branja v pediatričnih bolnišnicah (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura em Hospitais Pediátricos*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2001 naprej

Program ponuja knjige in branje za vse otroke v pediatričnih bolnišnicah. Cilj je omogočiti otrokom prijetne trenutke ob branju ali poslušanju zgodb.

Koordinacijsko telo / Splet

Fundacija Gil, ki jo financira Generalni direktorat za knjige in knjižnice

- Promocija branja v javnih knjižnicah (*Programa de Acções de Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 1997 naprej
Program ponuja usposabljanja, delavnice, kratke literarne tečaje, branje v skupnostih, razstave in predstavitve v zvezi s knjigami – vse zato, da se razvijajo bralne navade in uživanje ob branju v celi skupnosti, in zato, da se postavljajo nasproti nizkim ravnem pismenosti.
Koordinacijsko telo / Splet
Generalni direktorat za knjige in knjižnice

Romunija

- Razvijanje bralnih zmožnosti (*Dezvoltarea competențelor de lectură*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2009 naprej
Program je namenjen promociji branja pri učencih v vseh okoljih (v šoli in zunaj šol). Posebni cilji so: spodbujanje motivacije; razvoj in uvajanje dopolnilnega načrta za branje, priprava niza minimalnih standardov za branje; priprava niza standardov in kazalnikov dosežkov pri branju; razvoj orodij za medkulturni pristop pri branju.
Koordinacijsko telo / Splet
Ministrstvo za izobraževanje, raziskovanje, mladino in šport/Oddelek za šolsko izobraževanje
(*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)
- Literarni krožki (*Cercurile de lectură*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2004 naprej
Program promovira branje med mladimi v prostem času zunaj šole; izvaja se v obliki literarnih krožkov, tekmovanj, akcij za branje (kot so srečanja in pohodi) itd.
Koordinacijsko telo / Splet
Šolski inšpektorat okrožja Cluj , „Nacionalno združenje učiteljev romunskega jezika Ioana Em. Petrescu” [ANPRO], Ministrstvo za izobraževanje, raziskovanje, mladino in šport (*Inspectoratul Școlar Județean Cluj + Asociația Națională a Profesorilor de Limba Română „Ioana Em. Petrescu” (ANPRO) + Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)
http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3
- Branje za tretje tisočletje (*Lectură pentru mileniul al treilea*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2002 naprej
Program je namenjen spodbujanju interesa za branje v predšolskem in zgodnjem primarnem obdobju in odpravljanju vzrokov za šolski neuspeh. V dejavnosti so vključeni učenci in učitelji iz primarnih šol ter starši.
Koordinacijsko telo / Splet
Ministrstvo za izobraževanje, raziskovanje, mladino in šport/Oddelek za šolsko izobraževanje
(*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)
- Razvijanje ključnih zmožnosti – osnovno načelo za socialno vključenost (ESS projekt) (*Dezvoltarea competențelor cheie – Premisa incluziunii sociale*)
Trajanje programa: 2009–2012
Glavni cilj programa je izboljšati ključne kompetence v primarnem izobraževanju, tudi zmožnosti branja, pisanja in tehnik branja, z oblikovanjem, preizkušanjem, vodenjem in uveljavljanjem izobraževalnega programa, ki bi na sistemski ravni izboljšal kakovost izobraževanja.
Koordinacijsko telo / Splet
Ministrstvo za izobraževanje, raziskovanje, mladino in šport/Oddelek za šolsko izobraževanje
(*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

Slovenija

- **Bralna značka**
Trajanje programa: se izvaja od leta 1960 naprej
 Večdisciplinarni pristop (promocija družinskega branja in prostočasne aktivnosti za otroke in mlade) s ciljem promovirati branje, bralno kulturo in bralno pismenost med mladimi bralci.
Koordinacijsko telo / Splet
 Društvo Bralna značka Slovenije
<http://www.bralnaznacka.si/>
- **Beremo z Manco Košir**
Trajanje programa: 1999
 Bralni klubi so organizirani po Sloveniji, cilj je promovirati branje odraslih vseh starosti in jih spodbuditi, da se pogovarjajo o knjigah, ki jih berejo v prostem času.
Koordinacijsko telo / Splet
 Andragoški center Slovenije
- **Beremo in pišemo skupaj – BIPS**
Trajanje programa: se izvaja od leta 2002 naprej
 Projekt promovira branje in pisanje v vsakdanjem življenju v družini. Starši se seznanijo, kako pomembna je pismenost, in otroke z igro spodbujajo k branju.
Koordinacijsko telo / Splet
 Andragoški center Slovenije
- **Branje za znanje in zabavo – BZZ**
Trajanje programa: se izvaja od leta 2009 naprej
 Mentorji se usposabljaajo, da pomagajo manj izobraženim staršem in njihovim otrokom pri pridobivanju pismenosti.
Koordinacijsko telo / Splet
 Andragoški center Slovenije

Slovaška

- **Elektronizacija in revitalizacija šolskih knjižnic (*Elektronizácia a revitalizácia školských knižníc*)**
Trajanje programa: 2006–2008
 Cilj programa je bil izboljšati knjižnične aktivnosti pri sodelovanju in izmenjavi informacij z drugimi knjižnicami, aplikacij IKT in internetnih povezav, razširiti in izboljšati podporo za učence, pedagoško osebje in druge zaposlene v šolah; izboljšati bralno kulturo učencev.
 Koordinacijsko telo / Splet
 Slovaška pedagoška knjižnica (*Slovenská pedagogická knižnica*)
www.spgk.sk www.infolib.sk
- **Tekmovanje o najzanimivejših pobudah v šolski knjižnici (*Súťaž o najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice*)**
Trajanje programa: 2008
 Dogodek so organizirale šolske knjižnice, oglaševali so ga regionalni mediji in tako širše občinstvo seznanjali z dejavnostmi. Glavni cilj je bil podpreti „dober glas“ o odnosu do knjig, šolskih knjižnic in branja.
Koordinacijsko telo / Splet
 Slovaška pedagoška knjižnica (*Slovenská pedagogická knižnica*)
www.spgk.sk

- Nacionalni projekt za izobraževanje šolskih knjižničarjev (*Národný projekt o vzdelávaní školských knihovníkov*)
Trajanje programa: 2008–2009
Izobraževalni program za šolske knjižničarje in nakupovanje knjig za obvezno branje.
Koordinacijsko telo / Splet
Ministrstvo za izobraževanje Slovaške republike, Slovaška pedagoška knjižnica (*Ministerstvo školstva SR, Slovenska pedagogická knižnica*)
 - Državno tekmovanje otrok v recitaciji proze in poezije *Hviezdoslavov Kubín (Celoštátna súťaž v detskom a umeleckom prednese prózy a poézie – Hviezdoslavov Kubín)*
Trajanje programa: se izvaja od leta 1960 naprej
Tekmovanje v recitiranju proze in poezije ter branju literarnih besedil, s čimer se učencem približa vrednost literature, ustvarjalnost, jezikovna kultura, razvijanje poetičnega daru in branje literature.
Koordinacijsko telo / Splet
Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za izobraževanje Slovaške republike (*Ministerstvo kultúry a Ministerstvo školstva SR*); organizacijsko telo: Nacionalni prosvetni center, regionalni prosvetni centri, krajevni šolski uradi (*Národné osvetové centrum, Regionálne osvetové centrá, Krajské školské úrady*)
- www.nocka.sk

Finska

- Podporna točka za bralno pismenost (*Lukineuvola*)
Trajanje programa: 2005–2008
Cilji programa so: oblikovati in razširiti regionalno podporo pri mreženju za ljudi z učnimi težavami in povečati splošno ozaveščenost o učnih težavah; postaviti model podpore, kjer se vse informacije – za pomoč, vodenje in svetovanje o učnih težavah – dobijo na enem mestu; razvijati in ponujati usposabljanja za učne težave in disleksijo za strokovnjake z različnih področij.
Koordinacijsko telo / Splet
Finski nacionalni zavod za šolstvo – FNBE (*Opetushallitus*)
<http://www.lukineuvola.fi/>
- Otroci, mediji in knjižnice 2009–2010 (*Lapset, media ja kirjastot*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2006 naprej
Izobraževanje za medije za tiste strokovne delavce v knjižnicah, ki delajo z otroki in mladimi. Glavni cilj programa je razvijanje medijske pismenosti otrok in razvijanje varnega medijskega okolja za otroke.
Koordinacijsko telo / Splet
Finska zveza knjižnic (NGO) (*Suomen kirjastoseura*)
<http://kirjastoseura.kaapeli.fi/> http://wiki.kirjastot.fi/index.php/Mediakasvatushanke#Mediakasvatushanke_2007_-_2008
- Bralna pismenost, usposabljanje za odrasle priseljence – AIKIS (*Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus*)
Trajanje programa: 2008–2011
Program je namenjen koordiniranju projektov za razvijanje elektronskega jezika pri učenju in pri sistemih preizkušanja finskega in švedskega jezika za priseljence. Vključuje gradiva za učenje jezika za nepismene priseljence in tiste, ki se spoprijemajo s težavami pri branju in pisanju.
Koordinacijsko telo / Splet
Finski nacionalni zavod za šolstvo – FNBE (*Opetushallitus*)
<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/aikis>
- Oživljanje romskega jezika (*Romanikielen kielipesätoiminta*)
Trajanje programa: se izvaja od leta 2009 naprej
Program je namenjen oživljanju romskega jezika, ki se govori na Finskem; vabi ljudi in jih opogumlja, da pod vodstvom usposobljenega učitelja o vsakdanjih stvareh govorijo v romskem jeziku.
Koordinacijsko telo / Splet
Finski nacionalni zavod za šolstvo – FNBE (*Opetushallitus*)

Švedska

- Nagrada Astrid Lindgren (*Litteraturpriset till Astrid Lindgrens minne*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2002 naprej

Največja svetovna nagrada za otroško in mladinsko književnost. Podeljuje se vsako leto enemu ali več nagrajencem ne glede na jezik ali nacionalnost; dobijo jo lahko avtorji, ilustratorji, pravljničarji in promotorji. Namen nagrade je razširiti in povečati interes za otroško literaturo in literaturo za mlade ter podpreti otrokove pravice.

Koordinacijsko telo / Splet

Švedski svet za kulturo (*The Swedish Arts Council*)

<http://www.alma.se/sv/>

- Katalog knjig (*Barnbokskatalogen*)

Trajanje programa: se stalno izvaja

Švedski svet za kulturo vsako leto izda katalog novih knjig za otroke in mlade, približno 312 naslovov, ki jih izberejo strokovnjaki. Publikacija se brezplačno deli v zdravstvenih in zobozdravstvenih dispanzerjih za mlade bolnike, v nakupovalnih središčih, knjižnicah, med samimi otroki in mladostniki; namen je spodbuditi branje in zanimanje za dejavnosti v lokalnih knjižnicah in šolah.

Koordinacijsko telo / Splet

<http://www.barnensbibliotek.se/Katalogen/Barnbokskatalogen/tabid/578/Default.aspx>
www.kulturradet.se/en/In-English/

- Lokalno sodelovanje (*Lokalt samarbete*)

Trajanje programa: se stalno izvaja

Švedski svet za kulturo vsako leto podpira regionalne ali lokalne projekte. Leta 2011 je tak projekt „Bralci E- knjige“ za mlade. Drug primer je projekt, namenjen poklicnim voznikom, ki ga organizirajo zveza švedskih transportnih delavcev, zveza delavcev v hotelih in restavracijah v sodelovanju z lokalnimi javnimi knjižnicami v „knjižnicah v restavracijah na cestah, v knjižnicah, na bencinskih črpalkah.

Koordinacijsko telo / Splet

www.kulturradet.se/en/In-English/
<http://www.transport.se/home/trp2/home.nsf/62d2d4d1f9589f77c1256c4800547126/e6acc07a522e152ac12575d7002b6211?OpenDocument&Highlight=0,bibliotek>

- Branje v zdravstvenih ustanovah za otroke (*Läsfrämjande vid Barnvårdscentralen (BVC)*)

Trajanje programa: se stalno izvaja

V številnih lokalnih skupnostih otroci iz institucij za primarno izobraževanje navadno obiskujejo lokalne knjižnice in osebje, ki se ukvarja z branjem. V veliko občinah razvijajo programe za podporo pismenosti v otroštvu; organizirani so v sodelovanju med predšolskimi izobraževalnimi institucijami, knjižnicami, šolskimi knjižnicami, organizatorji predšolskih razredov, šol in zdravstvenih zavodov za otroke. Sodelovanje se začne s knjižnimi darili, ki jih starši prejmejo v zdravstvenih klinikah, ko pripeljejo novorojenca na zdravniški pregled. V predšolskem obdobju osebje na kliniki informira starše o otrokovem jezikovnem razvoju in pomenu glasnega branja otrokom. Zdravstvene klinike za skupine staršev organizirajo obiske in spoznavanje lokalnih knjižnic.

Koordinacijsko telo / Splet

www.kulturradet.se/en/In-English/

- Knjige v McDonald's-u (*Barn- och bilderböcker i Happy Meal på Mcdonald's*)

Trajanje programa: se stalno izvaja

Vsako leto oktobra McDonald's na Švedskem in „Gibanje za branje“ številnim otrokom knjige podarita. Ko stranke kupijo „Happy Meal“, dobijo knjigo. To so nove knjige švedskih avtorjev in ilustratorjev. Bralno gibanje se je začelo leta 1999 in dela prek projektov za spodbujanje branja v sodelovanju z drugimi akterji.

Koordinacijsko telo / Splet

www.larforlivet.nu/ www.mcdonalds.se/se.html

Združeno kraljestvo – Anglija, Wales in Severna Irska ⁽²⁾

- Anglija – Igranje za uspeh (*Playing for Success*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 1997 naprej

Z ustanovitvijo centrov za podporo učenja v poklicnih športnih klubih se številne športne dejavnosti izrabljajo za spodbudo in motiviranje večinoma 10 do 14 let starih mladostnikov, ki jim preči, da ne bi bili dovolj uspešni. Med programi, ki so na voljo, je program „Igranje za uspeh“; njegov namen je izboljšati standarde, posebno iz matematične in bralne pismenosti ter nizke ravni dosežkov učencev približati povprečnim dosežkom, ki se pri njihovi starosti pričakujejo.

Koordinacijsko telo / Splet

Operativni in delitveni vidiki: Združenje Rex Hall, izobraževalno svetovanje. Sredstva se pridobivajo tristransko; zagotavljajo jih vlada, lokalne oblasti in domači športni klubi. Mnogi centri pridobijo sredstva tudi od lokalnih sponzorjev.

www.playingforsuccessonline.org.uk

- Anglija in Wales – Programi družinske pismenosti (*England and Wales – Family Literacy programmes*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2001 naprej, na lokalni ravni pa že pred letom 2001

Cilj je spodbuditi družinske člane, da se učijo skupaj in jih, če je le mogoče, opogumiti za nadaljnje učenje.

Koordinacijsko telo / Splet

V Angliji so ti programi del programov družinske pismenosti, jezika in matematične pismenosti; ti pa so del vladne strategije (*Government's Skills for Life Strategy*). Financirani so s sredstvi sveta za učenje in spretnosti (*Learning and Skills Council*), preneseni na lokalne oblasti. Programe izvajajo različni izvajalci in centri (npr. „*Sure Start Children's centres*“), knjižnice, družinski centri, enote za reintegracijo učencev, projekti za najstniške starše in mladinski centri. Podobno širok način spodbujanja pismenosti je uveljavljen tudi v Walesu in na Severnem Irskem (čeprav so programi drugače financirani in se postopki za delitev sredstev lahko razlikujejo).

- Anglija in Wales – Prva knjiga (*Bookstart*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 1992 naprej (kot lokalni poskusni projekt). Programa Čas za knjigo (*Booktime*) in Rezervirano za knjigo (*Booked*) se izvajata od leta 2005 naprej.

Po programu „Prva knjiga“ se v Angliji brezplačno podari paket knjig vsakemu malčku pri starosti 7 mesecev, 18 mesecev in pri 3 letih. S programom se ozavešča javnost o pomembnosti knjig, povezovanju s starši in razvijanju čustvene inteligence pri otrocih, pa tudi pri pridobivanju sporazumevalnih zmožnosti in osnov zgodnje pismenosti. Program je prva izmed brezplačnih nacionalnih ponudb knjig na ključnih stopnjah otrokovega razvoja. Program „Čas za knjigo“ je namenjen otrokom, takoj ko vstopijo v šolo, program „Rezervirano za knjigo“ pa otrokom v prvem letu sekundarnega izobraževanja. Program *Letterbox Club* je namenjen otrokom, ki so v oskrbi v lokalni skupnosti. Učencem, ki so slepi ali slabovidni, je namenjen program „Knjiga na dotik“ (*Booktouch*), gluhih ali naglušnih pa program „Knjiga sije“ (*Bookshine*) za te učence so izbrane posebne knjige.

Koordinacijsko telo / Splet

Koordinator teh programov je *Booktrust*, to je neodvisna dobrodelna organizacija. Univerzalno shemo podarjanja knjig financirajo: ministrstvo za otroke, šole in družine v Angliji, vlada valižanske skupnosti v Walesu in ministrstvo za izobraževanje na Severnem Irskem, skupaj s sponzorji za založnike in prodajalce otroških knjig.

www.booktrust.org.uk / www.bookstart.co.uk

- Anglija in Wales – Leto 2008 – nacionalno leto branja (*National Year of Reading*)

Trajanje programa: 2008

„Leto 2008 – nacionalno leto branja 2008“ je bila nacionalna kampanja v Angliji, namenjena razvijanju bralne kulture, spodbujanju branja v družini in pomoči pri ustvarjanju naroda bralcev. Wales je imel lastno kampanjo „Leto 2008 – nacionalno leto branja 2008“. Obe sta namenjeni spodbujanju branja v skupnosti, spodbujanju medijskih kampanj, pa tudi temu, da lokalne oblasti razvijejo svoje bralne strategije.

Koordinacijsko telo / Splet

V Angliji je ministrstvo za otroke, šole in družine naročilo instituciji za pismenost (*National Literacy Trust*), da z glavnim partnerjem, agencijo za branje, izpelje kampanjo. V Walesu je program financirala vlada valižanske skupnosti v Walesu, vodil pa ga je Svet za knjige.

(²) Združeno kraljestvo (Anglija, Wels in Severna Irska): Podatki, pridobljeni v letu 2009/10 do 31. marca 2010.

- Anglija, Wales in Severna Irsko – Poletni bralni izziv (*The Summer Reading Challenge*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 1998 naprej

Cilj tega programa je opogumiti otroke (stare od 4 do 11 let), da obiskujejo javno knjižnico med poletnimi počitnicami, ko se lahko zaradi nerednega branja v šoli znižajo njihove bralne zmožnosti; pobuda se promovira v šolah pred poletnimi počitnicami. Vsako leto spremenijo temo in uporabljajo različne interaktivne materiale, kot so nalepke, ki jih lahko otroci zbirajo, spletne strani, na katerih avtorji knjig pišejo bloge, in na katerih so igre in ustvarjalne aktivnosti, ki jih organizirajo knjižnice.

Koordinacijsko telo / Splet

Koordinacija: v Angliji Agencija za branje, dobrodela organizacija, ki jo podpira Svet za kulturo, Svet muzejskih knjižnic in arhivov, Svet za knjige v Walesu, knjižnice na Severnem Irskem.

www.readingagency.org.uk / www.summerreadingchallenge.org.uk

- Severna Irsko – Festival otroške knjige (*Children's Book Festival*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2007 naprej

Glej opis za Irsko (IE)

Koordinacijsko telo / Splet

Festival otroške knjige podpira ministrstvo za izobraževanje Severne Irske.

Združeno kraljestvo – Škotska

- Škotski sklad za knjige (*Scottish Book Trust*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2007 naprej

Organizacija ki financira, vodi in oglašuje številne pobude in aktivnosti za spodbujanje branja (npr. *Bookbug*, *Scottish Book Trust's Early Years Programme*). Cilji so promovirati literaturo na Škotskem, razviti inovativne projekte za spodbujanje odraslih in otrok za branje, pisanje in uživanje ob knjigah.

Koordinacijsko telo / Splet

Scottish Book Trust

<http://www.scottishbooktrust.com/>

- Poletno branje (*Summer Read*)

Trajanje programa: od marca leta 2010 do avgusta leta 2010

Program promovira škotske knjige (z javnim glasovanjem in dogodki za promocijo knjige); namen je spodbujati branje v javnosti in privabiti nove skupine v knjižnice.

Koordinacijsko telo / Splet

Škotski knjižnični in informacijski svet (*Scottish Library and Information Council*)

www.slainte.org.uk

- SPL-bralne zvezde (*Scottish Premier League Reading Stars*)

Trajanje programa: marca 2009; 2. faza se je začela decembra 2009.

Dogodki so namenjeni družinam, ki potrebujejo pomoč pri pismenosti; v programu uporabljajo motivacijsko moč poklicnega nogometa, da privabijo družine v pozitivno in prijazno okolje.

Koordinacijsko telo / Splet

Škotski knjižnični in informacijski svet (*Scottish Library and Information Council*)

www.slainte.org.uk

- Diploma za uvajanje IKT v knjižnice: Podpora razvoja bralcev; škotski urad za kvalifikacije jo v skladu s škotskim kreditnim in kvalifikacijskim ogrodjem uvršča na 7. raven.

Trajanje programa: se izvaja od leta 2005 naprej

Dodatno brezplačno izobraževanje prek spleta za osebe v knjižnici za pridobitev kvalifikacije.

Koordinacijsko telo / Splet

Škotski urad za kvalifikacije in škotski knjižnični in informacijski svet

(*Scottish Qualifications Authority and Scottish Library and Information Council*)

www.ictl.org.uk; www.sqa.org.uk; www.scqf.org.uk

Islandija

- Teden knjige (*Vika bókarinnar*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2006 naprej

Teden knjige je aprila, posvečen je knjigam in branju. Vse družine v državi prejmejo kupon, da lahko po znižani ceni kupijo knjigo. Cilj je spodbuditi nakup knjig in izboljšati pismenost, posebno med otroki in mladostniki.

Koordinacijsko telo / Splet

Islandska zveza založnikov (*Félag íslenskra bókaútgefenda*)

<http://www.bokautgafa.is>

Lihtenštajn

- Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett

Trajanje programa: se izvaja od leta 2004 naprej

Program za spodbujanje branja med učenci primarnih šol; bralci dobijo žig na kartončku za vsako knjigo, ki jo preberejo. Poleg tega dobijo posebej oblikovane igralne karte, ko preberejo določeno število knjig.

Koordinacijsko telo / Splet

Zveza združenj staršev v sodelovanju s fundacijo EFFECT in Uradom za izobraževanje

(*Dachverband der Elternvereinigungen in Zusammenarbeit mit der EFFECT Stiftung und dem Schulamt (SA)*)

<http://www.dev.li/ueber-uns.html>; <http://www.effect.li/> <http://www.sa.llv.li/> http://www.llv.li/pdf-llv-sa-schule-heute_05-03.pdf (p. 25)

- Stiki Nacionalne knjižnice z javnostjo (*Public Relation Aktivitäten der Landesbibliothek*)

Trajanje programa: se stalno izvaja

Program je namenjen promociji branja, privabljanju ljudi v knjižnice in premagovanju zadržkov. Temu so namenjeni različni dogodki: razstave, branje, koncerti, izleti, predavanja, filmske prestave, delavnice itd.

Koordinacijsko telo / Splet

Nacionalna knjižnica v sodelovanju z javnimi in zasebnimi institucijami

(*Landesbibliothek, in Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Institutionen*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

- Nepismenost – težave pri branju in pisanju (*Illetrismus / Lese- und Schreibschwäche*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2006 naprej

Cilj programa je nepismene prebivalce seznanjati z ustreznimi institucijami; vroča linija ponuja informacije o ponudnikih tečajev, tudi tečajev za nepismene, in o drugih preventivnih dejavnostih.

Koordinacijsko telo / Splet

Fundacija za izobraževanje odraslih (*Stiftung Erwachsenenbildung*), Združenje za medkulturno izobraževanje (*Verein für Interkulturelle Bildung*)

<http://www.erwachsenenbildung.li/>

<http://www.vib-li.com/>

- Od poslušanja k branju. Dogodek „Forum za šolo in knjižnice“ (*Ton ab, Buch auf – Vom Hören zum Lesen. Eine Veranstaltung des Forums Schul- und Gemeindebibliotheken*)

Trajanje programa: se stalno izvaja

Pobuda je namenjena promociji branja med učenci, mladimi in odraslimi s ponudbo paketov knjig in CD-jev, CD-predvajalnikov in priročnikov. Poleg knjige je CD, na katerem lahko uporabnik posluša branje knjige; po 15 minutah je poslušalec povabljen, da naprej sam bere, da bi več izvedel o zgodbi.

Koordinacijsko telo / Splet

Nacionalna knjižnica (*Landesbibliothek*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

Norveška

- Leto branja 2010 (*Leseåret 2010*)

Trajanje programa: 2010

Obsežna nacionalna politika je namenjena izboljšanju bralne zmožnosti v celi državi; s širjenjem bralnih zmožnosti naj bi se izboljšala demokracija; vsakdo naj bi imel možnost, da z učenjem in izkušnjami družbi čim več prispeva. Glavna ciljna skupina so starejši, ki malo berejo.

Koordinacijsko telo / Splet

Norveški arhiv, Knjižnica in Državni muzej (ABM-utvikling)

http://www.abm-utvikling.no/?set_language=en

- Kreativno učenje – umetnost in kultura v izobraževanju 2007–2010 (*Skapende læring – kunst og kultur i opplæringen – 2007–2010*)

Trajanje programa: 2007–2010

Cilj strateškega načrta je izboljšati kompetence v umetnosti in kulturi, estetiki in kreativnosti med otroki, učenci, študenti, vzgojitelji v vrtcih, v primarnem, sekundarnem in visokošolskem izobraževanju.

Koordinacijsko telo / Splet

Direktorat za primarno in sekundarno izobraževanje in usposabljanje v sodelovanju z Nacionalnim centrom za umetnost in kulturo v izobraževanju na visokošolski instituciji Bodø.

(*Utdanningsdirektoratet, Utdanningsdirektoratet, Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen Høgskolen i Bodø*).

<http://kunstkultursenteret.no//index.php?page=content&id=17> <http://www.hibo.no/index.php?lang=eng>

- Program za razvoj šolskih knjižnic (*Program for skolebibliotekutvikling*)

Trajanje programa: 2009–2013

Cilj programa je spodbujanje obiska šolskih knjižnic kot del razvoja bralnih zmožnosti in pismenosti. Namenjen je tudi razvoju kompetenc učiteljev, ravnateljev in šolskih knjižničarjev za načrtovanje šolskih knjižnic in njihove vloge v izobraževanju.

Koordinacijsko telo / Splet

Univerza v Agderju na osnovi navodil direktorata za primarno in sekundarno izobraževanje in usposabljanje (*Universitetet i Agder, Utdanningsdirektoratet*)

<http://www.uia.no/en> <http://skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>

Turčija

- Nacionalna kampanja – podpora za izobraževanje (*Ulusal Eğitim Destek Kampanyası*)

Trajanje programa: 2001–2008

Cilj programov v javnih izobraževalnih centrih je dopolnjevanje izobrazbe oziroma usposabljanje nepismenih državljanov za osvajanje temeljnega znanja in pridobitev poklicne usposobljenosti, ki bi jim omogočala zaslužek. Poleg tega otroke, ki ne hodijo v šolo, spodbuja, da se vrnejo v šolski sistem.

Koordinacijsko telo / Splet

Predsedstvo republike

- Mati in hči v šoli (*Ana-Kız Okuldayız Kampanyası*)

Trajanje programa: 2008–2012

Programi v javnih izobraževalnih centrih so namenjeni poučevanju bralne pismenosti 3 milijonov ljudi, posebno deklet in žensk, ki živijo v revščini in si poprej niso pridobile nikakršne izobrazbe.

Koordinacijsko telo / Splet

Ms. Emine Erdoğan and Halk Bankası

- Kampanja – Turčija bere (*Türkiye Okuyor Kampanyası*)

Trajanje programa: 2008–2010

Izboljšanje pismenosti, pomoč pri izobraževanju odraslih v pismenosti, razvoj bralne kulture in izboljšanje računalniške pismenosti.

Koordinacijsko telo / Splet

Predsedstvo Republike, ministrstvo za nacionalno izobraževanje, ministrstvo za turizem in kulturo. Aktivnosti so koordinirane s pokrajinskimi vladami, vsaka vlada ima svojo spletno stran.

- Zdaj je čas za branje (*Şimdi Okuma Zamanı*)

Trajanje programa: se izvaja od leta 2010 naprej

Cilji te obsežne kampanje so razvijati bralne navade otrok in mladih na vseh ravneh družbe, tako da bi branje postalo naravni sestavi del zelene intelektualne turške družbe. To je dveletni projekt z enoletnim poskusnim uvajanjem.

Koordinacijsko telo / Splet

Ministrstvo za nacionalno izobraževanje

<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/>

Dodatek k razdelku 1.2 / Seznam dokumentov, uporabljenih za primerjalne analize kurikulumov za bralno pismenost, in uradne smernice

Vse navedene povezave so bile dostopne 28. februarja 2011.

Belgija – francoska skupnost

- *Socles de compétences* [Temeljne zmožnosti] (1997) [Online] Dostopno na:

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>

Raven izobraževanja: ISCED 0–1–2 **Ciljna starostna skupina:** 2 ½–14 let

Belgija – nemško govoreča skupnost

- *Dekret über die festlegung der entwicklungsziele für den kindergarten* [Dekret o uvajanju razvojnih ciljev v predšolsko izobraževanje] (2002) [Online]

http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/1999_2004/31213.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 0 **Ciljna starostna skupina:** 3–6 let

- *Dekret zur festlegung von kernkompetenzen und rahmenplänen im unterrichtswesen* [Dekret o uvajanju osnovnih ciljev in kurikularne smernice v izobraževanju] (2008) [Online]

http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/2004_2009/2007-2008_BR_127__50230doc.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 **Ciljna starostna skupina:** 6–14 let

Belgija – Flamska skupnost

- Razvojni cilji za vrtce (01/09/1998) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/nursery/nurserydutch.htm>

Raven izobraževanja: ISCED 0 **Ciljna starostna skupina:** 2 ½–6 let

- Končni cilji za primarno izobraževanje (01/09/1998) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>

Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 6–12 let

- Končni cilji za prvi razred sekundarnega izobraževanja A-stopnja (01/09/2002) [Online]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/secondary/1grade/astream/dutch.htm>

Raven izobraževanja: ISCED 2 **Ciljna starostna skupina:** 12–14 let

Bolgarija

- *Програма за подготвителна група/клас* [Program za pripravljalni razred] (2003)

Raven izobraževanja: ISCED 0 **Ciljna starostna skupina:** 5–7 let

- *Учебни програми по български език и литература от 1 до 4 клас* [Izobraževalni program za bolgarski jezik in literaturo 1.–4. razreda] (2001–2003)

Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 7–11let

- *Учебни програми по български език и литература от 5 до 8 клас* [Izobraževalni program za bolgarski jezik in literaturo 5.–8. razreda] (2001)

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 11–15 let

Češka republika

- Okvirni izobraževalni program za predšolsko izobraževanje (2005) [Online]
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 3–6 let

- Okvirni izobraževalni program za elementarno izobraževanje (2007) [Online]
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_ZV_EN_final.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 Ciljna starostna skupina: 6–15 let

Danska ⁽³⁾

- *Fælles mål 2009 Dansk* [Splošni cilji za danščino] (2009) [Online]
<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk.aspx>

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 Ciljna starostna skupina: 6–16 let

- *Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål) (BEK nr 748)* [Opis ciljev in nalog za folkeskolens predmete od prvega do zadnjega leta (BEK Nr 748)] (13/07/2009) [Online]
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125973>

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 Ciljna starostna skupina: 6–16 let

Nemčija

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich* [Izobraževalni standardi za nemščino na primarni ravni] (2005) [Online]
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschole.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 1 Ciljna starostna skupina: 6–10 let

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss* [Izobraževalni standardi za nemščino za zaključno spričevalo *Hauptschule*] (2005) [Online]
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetsicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 10–16 let

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss* [Izobraževalni standardi za nemščino za zaključno spričevalo *Realschule*] (2004) [Online]
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetsicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 10–16 let

Estonija

- *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* [Nacionalni kurikulum za institucije, ki skrbijo za predšolske otroke] – Uredba Vlade Republike Estonije št. 87, 29. maja 2008 [Online]
<http://www.estlex.com/tasuta/?id=7&aktid=95663&fd=1>

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 6–7 let

⁽³⁾ Dokumenti so namenjeni poučevanju branja na ISCED 0 (Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen (BEK nr 260) Predpis o poučevanju v predšolskem razredu. Glej <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124094>. Ta dokument ni bil vključen v primerjalne analize kurikulumov za bralno pismenost.

- *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* [Nacionalni kurikulum za osnovne šole in sekundarne šole] – Uredba Vlade Republike Estonije št. 56, 25. januarja 2002 [Online]
http://lex.andmevara.ee/estlex/kehtivad/AktDisplay.jsp?id=46197&akt_id=46197
Raven izobraževanja: ISCED 1–2–3 **Ciljna starostna skupina:** 7–18 let

Irska

- *Aistear – The early childhood curriculum framework – Principles and themes (2009)* [Aistear – Kurikularni okvir za zgodnje otroštvo – načela in teme] (2009)
Raven izobraževanja: ISCED 0 **Ciljna starostna skupina:** 0–6 let
- *Primary school Curriculum – Introduction (1999)* [Kurikulum za primarno šolo – Uvod] (1999)
Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 4–12 let
- *Primary school curriculum – English language (1999)* [Kurikulum za primarno šolo – angleški jezik] (1999)
Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 4–12 let
- *Primary school curriculum – English teachers guidelines (1999)* [Kurikulum za primarno šolo – Smernice za učitelje angleščine] (1999)
Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 4–12 let
- *English: Additional Support Material – Structure of the English Curriculum (2005)* [Angleščina: Dodatni material – zgradba kurikuluma za angleščino] (2005) [Online]
<http://www.curriculumonline.ie/uploadedfiles/PSC/PCRSsupportmaterials.pdf> [Vpogled 14. decembra 2010]
Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 4–12 let
- *Junior Certificate – English syllabus* [Spričevalo Junior – Učni načrt za angleščino]
Raven izobraževanja: ISCED 2 **Ciljna starostna skupina:** 12–15 let
- *Junior Certificate – English – Guidelines for teachers* [Spričevalo Junior – angleščina – Smernice za učitelje]
Raven izobraževanja: ISCED 2 **Ciljna starostna skupina:** 12–15 let

Grčija

- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης* [Kurikularni okvir za kroskurikularne teme za obvezno izobraževanje] (2003) [Online]
www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php
Raven izobraževanja: ISCED 1–2 **Ciljna starostna skupina:** 6–14 let
- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο* [Kurikularni okvir za kroskurikularne teme in predmetni kurikulum za predprimarno izobraževanje] (2003) [Online]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
Raven izobraževanja: ISCED 0 **Ciljna starostna skupina:** 4–5 let
- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο* [Kurikularni okvir za kroskurikularne teme in kurikulum za jezik za primarno šolo] (2003) [Online]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 6–11 let
- *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο* [Kurikularni okvir za kroskurikularne teme in kurikulum za jezik za gimnazijo] (2003) [Online]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
Raven izobraževanja: ISCED 2 **Ciljna starostna skupina:** 12–14 let
- *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης* [Priročnik za predšolske učitelje: načrti za pouk in ustvarjalno učno okolje] (2003) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf
Raven izobraževanja: ISCED 0 **Ciljna starostna skupina:** 4–5 let

- *Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Jezik za 1. razred *Dimotiko*: Črke, besede in zgodbe, Priročnik za učitelja] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_a/ekp.pdf

Raven izobraževanja: **ISCED 1** **Ciljna starostna skupina:** **6 let**
- *Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Jezik za 2. razred *Dimotiko*: Potovanje v svet jezika, Priročnik za učitelja] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_b/dask/dask_1_56.pdf

Raven izobraževanja: **ISCED 1** **Ciljna starostna skupina:** **7 let**
- *Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Jezik za 3. razred *Dimotiko*: Čudežen svinčnik, Priročnik za učitelja] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf

Raven izobraževanja: **ISCED 1** **Ciljna starostna skupina:** **8 let**
- *Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με Λέξεις, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Jezik za 4. razred *Dimotiko*: Plapolanje z besedami, Priročnik za učitelja] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_d/dask/s_1_56.pdf

Raven izobraževanja: **ISCED 1** **Ciljna starostna skupina:** **9 let**
- *Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάνι, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Jezik za 5. razred *Dimotiko*: Priročnik za učitelja] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_e/e_dask.pdf

Raven izobraževanja: **ISCED 1** **Ciljna starostna skupina:** **10 let**
- *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Jezik za 6. razred *Dimotiko*: Besede, povedi, besedila, Priročnik za učitelja] (2006) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_st/st_mat_3.pdf

Raven izobraževanja: **ISCED 1** **Ciljna starostna skupina:** **11 let**
- *Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Moderna grščina, 1. razred gimnazije, Priročnik za učitelja] (2005) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_a/VIVLIOEK.PDF

Raven izobraževanja: **ISCED 2** **Ciljna starostna skupina:** **12 let**
- *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Moderna grščina, 2. razred gimnazije, Priročnik za učitelja] (2005) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_b/EKPAIDEU/1-104.PDF

Raven izobraževanja: **ISCED 2** **Ciljna starostna skupina:** **13 let**
- *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Moderna grščina, 3. razred gimnazije, Priročnik za učitelja] (2005) [Online]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_c/VIVLIOEK.PDF

Raven izobraževanja: **ISCED 2** **Ciljna starostna skupina:** **14 let**

Španija

- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* [Zakon o šolstvu 2/2006, 3. maja] (2006) [Online]
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Raven izobraževanja: **ISCED 0–3** **Ciljna starostna skupina:** **0–18 let**
- *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* [Kraljevi dekret 1630/2006, 29. decembra, za uvajanje temeljnega kurikuluma za drugo obdobje primarne izobraževanja] (2006) [Online]
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Raven izobraževanja: **ISCED 0** **Ciljna starostna skupina:** **0–6 (3–6) let**

- *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* [Kraljevi dekret 1513/2006, 7. decembra, za uvajanje minimalnega temeljnega kurikuluma za primarno izobraževanje] (2006) [Online]

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Raven izobraževanja: ISCED 1 Ciljna starostna skupina: 6–12 let

- *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* [Kraljevi dekret 1631/2006, 29. decembra, za uvajanje minimalnega temeljnega kurikuluma za obvezno sekundarno izobraževanje] (2006) [Online]

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 12–16 let

Francija

- *Programme de l'école maternelle et élémentaire* [Kurikulum za predšolsko in primarno izobraževanje] (*Hors série N°3 du 19 juin 2008*) [Online]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Raven izobraževanja: ISCED 0–1 Ciljna starostna skupina: 2 ½–11 let

- *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement du français* [Kurikulum za francoščino v nižjem srednjem izobraževanju] *Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008* (numéro hors série) [Online]

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 11–15 let

- *Programme et Accompagnement français* [Smernice za poučevanje francoščine] (nova izdaja 2004) [Online]

<http://www.cndp.fr/produits/detailsimp.asp?Ref=755A1020>

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 11–15 let

- *Socles de compétences* [Splošne temeljne zmožnosti] (*Décret du 11 juillet 2006*) [Online]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Raven izobraževanja: ISCED 0–1–2 Ciljna starostna skupina: 2 ½–15 let

Italija

- *I nuovi ordinamenti scolastici Norme. Indicazioni. Commenti.* [Nova šolska organiziranost, Pravila, priporočila in pripombe] (2004) [Online]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet_steso.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 0–1–2 Ciljna starostna skupina: 3–14 let

- *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.* [Kurikulum za predšolsko in prvo obdobje izobraževanja] (2007) [Online]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 0–1–2 Ciljna starostna skupina: 3–14 let

Ciper

- Ministrstvo za izobraževanje in kulturo, 2002–2007 ponatis. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Kurikulum za predšolsko izobraževanje]. Nikozija: Ministrstvo za izobraževanje in kulturo.

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 4–5 let

- Ministrstvo za izobraževanje in kulturo, 2002–2007 ponatis. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Kurikulum za primarno izobraževanje]. Nikozija: Ministrstvo za izobraževanje in kulturo.

Raven izobraževanja: ISCED 1 Ciljna starostna skupina: 5,8 –11,8 let

- *Analytika Programmata Gymnasiou* [Kurikulum za sekundarno izobraževanje] (2006) [Online]

<http://www.moec.gov.cy/dme/analytika.html>

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 12–15 let

- Kurikularni okvir za kroskurikularne teme in kurikulum za jezik za primarne šole (Grčija) (2003)

Raven izobraževanja:	ISCED 1	Ciljna starostna skupina:	6–11 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	-----------------
- Kurikularni okvir za kroskurikularne teme in kurikulum za jezik za gimnazijo] (Grčija)

Raven izobraževanja:	ISCED 2	Ciljna starostna skupina:	12–14 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	------------------
- Jezik za 1. razred *Dimotiko*: Črke, besede in zgodbe, Priročnik za učitelja] (Grčija) (2006)

Raven izobraževanja:	ISCED 1	Ciljna starostna skupina:	6 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	--------------
- Jezik za 2. razred *Dimotiko*: Potovanje v svet jezika, Priročnik za učitelja] (Grčija) (2006)

Raven izobraževanja:	ISCED 1	Ciljna starostna skupina:	7 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	--------------
- Jezik za 3. razred *Dimotiko*: Čudežen svinčnik, Priročnik za učitelja (Grčija) (2006)

Raven izobraževanja:	ISCED 1	Ciljna starostna skupina:	8 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	--------------
- Jezik za 4. razred *Dimotiko*: Plapolanje z besedami, Priročnik za učitelja (Grčija) (2006)

Raven izobraževanja:	ISCED 1	Ciljna starostna skupina:	9 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	--------------
- Jezik za 5. razred *Dimotiko*: Priročnik za učitelja (Grčija) (2006)

Raven izobraževanja:	ISCED 1	Ciljna starostna skupina:	10 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	---------------
- Jezik za 6. razred *Dimotiko*: Besede, povedi, besedila, Priročnik za učitelja (Grčija) (2006)

Raven izobraževanja:	ISCED 1	Ciljna starostna skupina:	11 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	---------------
- Moderna grščina, 1. razred gimnazije, Priročnik za učitelja (Grčija) (2005)

Raven izobraževanja:	ISCED 2	Ciljna starostna skupina:	12 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	---------------
- Moderna grščina, 2. razred gimnazije, Priročnik za učitelja (Grčija) (2005)

Raven izobraževanja:	ISCED 2	Ciljna starostna skupina:	13 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	---------------
- Moderna grščina, 3. razred gimnazije, Priročnik za učitelja (Grčija) (2005)

Raven izobraževanja:	ISCED 2	Ciljna starostna skupina:	14 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	---------------

Latvija

- *Pirmsskolas izglītības programma pirmsskolas izglītības iestādēm* [Predšolsko izobraževanje – Program za predšolske izobraževalne institucije] (1998) [Online]
<http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/pirmsskolas-izgl.html>

Raven izobraževanja:	ISCED 0	Ciljna starostna skupina:	3–6 let
-----------------------------	----------------	----------------------------------	----------------
- *Latviešu valoda. Mācību priekšmeta standarts 1. –9. klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Latvijski jezik, standardi predmetov 1.–9. razreda. Uredba o državnem osnovnošolskem standardu in standardih za učne predmete v osnovnem izobraževanju. Uredba 1027, kabinet ministrov,] Riga, 2006.

Raven izobraževanja:	ISCED 1–2	Ciljna starostna skupina:	7–15 let
-----------------------------	------------------	----------------------------------	-----------------
- *Literatūra. Mācību priekšmeta standarts 4. –9. Klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Književnost, standardi 4.–9. razred. Uredba o državnem osnovnošolskem standardu in standardih za učne predmete v osnovnem izobraževanju. 1027, kabinet ministrov] Riga, 2006

Raven izobraževanja:	ISCED 1–2	Ciljna starostna skupina:	10–15 let
-----------------------------	------------------	----------------------------------	------------------

Litva

- *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai* [Splošni programi in izobraževalni standardi] (8. avgust 2003) [Online]

Raven izobraževanja:	ISCED 0–1–2	Ciljna starostna skupina:	5–16 let
-----------------------------	--------------------	----------------------------------	-----------------
- 1) <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>;
2) http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2=

- *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, [Splošni programi za primarno in nižje sekundarno izobraževanje] (26. avgust 2008) [Online]
http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm; <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>;
[http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379(2).doc);
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 Ciljna starostna skupina: 7–16 let

Luksemburg

- *Plan d'études de l'enseignement fondamental* [Učni načrt za primarno izobraževanje] (Uradni list Velikega vojvodstva Luksemburg, Memorial A, No 184) (2009) [Online]
http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090723_bibliotheque/090908_rgd_plan_etudes.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 0–1 Ciljna starostna skupina: 3–11 let

- *Développement des capacités, connaissances, attitudes et compétences de l'enfant dans l'éducation préscolaire* [Razvijanje zmožnosti, znanja, vrednot in kompetenc pri otrocih v predšolskem izobraževanju] (2004)

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 3–5 let

- *Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der Sekundarschule* [Poučevanje nemščine, usmerjeno na kompetence, na sekundarni ravni – sekundarno izobraževanje in strokovno sekundarno izobraževanje] (2007) [Online]

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 13–14 let

Madžarska

- *Az Óvodai nevelés országos alapprogramja* [Temeljni program za predšolsko izobraževanje] (1996) [Online]
<http://www.okm.gov.hu/>

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 3–6 let

- *A Nemzeti Alaptanterv* [Nacionalni temeljni kurikulum] (2003 – zadnja posodobitev 2008) [Online]
<http://www.okm.gov.hu/>; <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6994&ctag=articlist&iid=1>

Raven izobraževanja: ISCED 1–2–3 Ciljna starostna skupina: 6–18 let

- *Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* [Okvirni kurikulum za 1.–4. razred] (2008)

Raven izobraževanja: ISCED 1 Ciljna starostna skupina: 6–10 let

Malta

- *Linji Gwida u Suġġerimenti għall-Implimentazzjoni tal-Kurrikulu fil-Kindergarten* [Smernice in priporočila za uvažanje kurikuluma za vrtce] (2002)

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 3–4 let

- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Primarji* [Malteški učni načrt za primarno izobraževanje] (2005) [Online]
http://www.curriculum.gov.mt/primary_syllabi.htm

Raven izobraževanja: ISCED 0–1 Ciljna starostna skupina: 5–10 let

- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Sekondarji* [Malteški učni načrt za sekundarno izobraževanje] (2009) [Online]
http://www.curriculum.gov.mt/docs/syllabus_malti_2010_2011.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 11–16 let

Nizozemska

- *Core objectives primary education (2006)* [Temeljni cilji za primarno izobraževanje] (2006) [Online]
<http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>

Raven izobraževanja: ISCED 0–1 Ciljna starostna skupina: 4–12 let

- *Appendix core objectives secondary education (2006)* [Dodatni temeljni cilji za sekundarno izobraževanje] (2006) [Online]

<http://english.minocw.nl/documenten/core%20objectives%20secondary%20education.pdf>

Raven izobraževanja: **ISCED 2** **Ciljna starostna skupina:** **12–15/16 let**

- *Referentiekader taal and rekenen- Referentieniveaus* [Priporočeni okvir za jezik in aritmetiko] (januar 2010) [Online]

<http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf/>

Raven izobraževanja: **ISCED 0–1–2** **Ciljna starostna skupina:** **4–15 let**

Avstrija

- *Lehrplan der Volksschule, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe, Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben* [Kurikulum za primarno šolo in zadnje leto predšolskega izobraževanja: Jezik in govorjenje, priprave na branje in pisanje] (2003) [Online]

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3921/VS6T_Sprache.pdf

Raven izobraževanja: **ISCED 0–1** **Ciljna starostna skupina:** **5–10 let**

- *Lehrplan der Volksschule – Deutsch, Lesen, Schreiben* [Kurikulum za primarne šole: nemščina, branje, pisanje] (2003) [Online]

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf

Raven izobraževanja: **ISCED 1** **Ciljna starostna skupina:** **6–10 let**

- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Neuer Lehrplan der HS (Hauptschule) Deutsch* [Kurikulum za obvezne predmete, nemščina (HS) (2000 – zadnja posodobitev 2008)] [Online]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf>

Raven izobraževanja: **ISCED 2** **Ciljna starostna skupina:** **10–14 let**

- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Lehrpläne der AHS-Unterstufe: Deutsch* [Kurikulum za obvezne predmete, nemščina (AHS) (2000 – zadnja posodobitev 2008)] [Online]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>

Raven izobraževanja: **ISCED 2** **Ciljna starostna skupina:** **10–14 let**

- *Bildungsstandards* [Izobraževalni standardi] (2009) [Online]

http://www.bifie.at/sites/default/files/VO_BiSt_Anlage_2009-01-01.pdf

Raven izobraževanja: **ISCED 1–2** **Ciljna starostna skupina:** **6–14 let**

- *Grundsatzlerlass Leseerziehung* [Kroskurikularne razsežnosti] (1999 – zadnja posodobitev 2002) [Online]

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>

Raven izobraževanja: **ISCED 1–2–3** **Ciljna starostna skupina:** **6–18 let**

Poljska

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik nr 1–Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego); [Uredba ministra za nacionalno izobraževanje z dne 23. decembra 2008 o temeljnem kurikulumu za predšolsko vzgojo in splošno izobraževanje v posameznih vrstah šol (Dodatek 1 – temeljni kurikulum za predšolsko vzgojo v vrtcih, predšolskih razredih v primarnih šolah in drugih oblikah predšolske vzgoje)] (2008) [Online]*

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Raven izobraževanja: **ISCED 0** **Ciljna starostna skupina:** **3–6 let**

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych)* [Uredba ministra za nacionalno izobraževanje z dne 23. decembra 2008 o temeljnem kurikulumu za predšolsko vzgojo in splošno izobraževanje v posameznih vrstah šol (Dodatek 2 – Temeljni kurikulum za splošno izobraževanje v primarnih šolah)] (2008) [Online]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 7–12 let

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego)*; [Uredba ministra za nacionalno izobraževanje z dne 23. decembra 2008 o temeljnem kurikulumu za predšolsko vzgojo in splošno izobraževanje v posameznih vrstah šol (Dodatek 4 – Temeljni kurikulum za gimnazijo in postgimnazijske šole, ki vodijo do mature in maturitetnega spričevala)] (2008) [Online]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Raven izobraževanja: ISCED 2–3 **Ciljna starostna skupina:** 13–18/19 let

Portugalska ⁽⁴⁾

- *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* [Kurikularne smernice za predšolsko vzgojo] (1997) [Online]

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 0 **Ciljna starostna skupina:** 3–5 let

- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros (jardim de infância)* [Smernice za branje v predšolski vzgoji] (2006) [Online]

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 0 **Ciljna starostna skupina:** 3–5 let

- *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* [Nacionalni kurikulum za osnovnošolsko izobraževanje – temeljne kompetence] (2003) [Online]

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 **Ciljna starostna skupina:** 6–14 let

- *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º ciclo* [Kurikularna organiziranost in programi – prvo obdobje osnovnošolskega izobraževanja] (2004, 4. izdaja; 1991, 1. izdaja) [Online]

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 6–9 let

- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros – 1º ciclo* [Smernice za branje. Program – Čas za branje! Prvo obdobje] (2006) [Online]

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 6–9 let

- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 2º ciclo* [Program za portugalski jezik – učni načrt za poučevanje-učenje; osnovnošolsko izobraževanje – drugo obdobje] (1991) [Online]

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/155/programa_Lportuguesa_2-Ciclo02.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 10–11 let

(⁴) Poleg naštetih dokumentov je bil leta 2010 objavljen nov dokument „*Metas de Aprendizagem*“ (Učni cilji); kot orodje v podporo učiteljem na ravni ISCED 0–3 se je začel uporabljati v šolskem letu 2010/11. Popolna uvedba je načrtovana do leta 2013. Več informacij je na <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>.

- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 3º ciclo* [Program za portugalski jezik – učni načrt za poučevanje-učenje; osnovnošolsko izobraževanje – tretje obdobje] (1991) [Online]

http://www.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPPortuguesa_3Ciclo.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 2 **Ciljna starostna skupina:** 12–14 let

Romunija

- *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3–6/7 ani)* [Kurikulum za predšolsko izobraževanje otrok (3–6/7 let)] (2008) [Online]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/11489>

Raven izobraževanja: ISCED 0 **Ciljna starostna skupina:** 3–6(7) let

- *Programe școlare de Limba și literatura română, clasele I și a II-a (Programe școlare revizuite)* [Program za romunski jezik in književnost, 1. in 2. stopnja (popravljen kurikulum)] (2003) [Online]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6028>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 6–7 let

- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a III-a* [Program za 3. razred, romunski jezik in književnost] (2004) [Online]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6029>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 8 let

- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a IV-a + Standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar* [Program za 4. razred, romunski jezik in književnost + izobraževalni standardi za zaključek primarnega izobraževanja] (2005) [Online]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6080>; http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

Raven izobraževanja: ISCED 1 **Ciljna starostna skupina:** 9 let

- *Programe școlare Limba și literatura română clasele a V-a – a VIII-a* [Program za 5–8. razred, romunski jezik in književnost] (2009)

http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_gimnazial/

Raven izobraževanja: ISCED 2 **Ciljna starostna skupina:** 10–13 let

- *Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, clasa a VIII-a și clasa a XII-a* [Standardi za evalvacijo za 4., 8. in 12. razred] (2003) [Online]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6120>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6192>; <http://www.edu.ro/index.php/articles/6434>

Raven izobraževanja: ISCED 1–2–3 **Ciljna starostna skupina:** 9, 13, 18 let

Slovenija

- Kurikulum za vrtce (1999) [Online]

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf [Pridobljeno 26. 11. 2010]

Raven izobraževanja: ISCED 0 **Ciljna starostna skupina:** 1–6 let

- Program osnovne šole (2004, posodobljen 2008)

http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 **Ciljna starostna skupina:** 6–15 let

- Učni načrt: Slovenščina (1998) [Online]

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 **Ciljna starostna skupina:** 6–15 let

Slovaška

- *Štátny vzdelávací program – ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* [Državni izobraževalni program za predšolsko vzgojo – ISCED 0] (2008) [Online]

<http://www.minedu.sk>

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 3–6 let

- *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy – ISCED 1 – Primárne vzdelávanie* [Državni izobraževalni program za prvo stopnjo osnovne šole v Slovaški republiki, primarno izobraževanje – ISCED 1] (2008) [Online]

<http://www.minedu.sk>

Raven izobraževanja: ISCED 1 Ciljna starostna skupina: 6–10 let

- *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy – ISCED 2 – Nižšie sekundárne vzdelávanie.* [Državni izobraževalni program za drugo stopnjo osnovne šole v Slovaški republiki, nižje sekundarno izobraževanje – ISCED 2] (2008) [Online]

<http://www.minedu.sk>

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 10–15 let

Finska

- Temeljni kurikulum za predšolsko vzgojo na Finskem (2000) [Online]

http://www.oph.fi/english/education/pre-primary_education

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 6–7 let

- Nacionalni temeljni kurikulum za osnovnošolsko izobraževanje (2004) [Online]

http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 Ciljna starostna skupina: 7–16 let

Švedska

- Kurikulum za predšolsko vzgojo Lpfö 98 (2006)

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 3–7 let

- Kurikulum za obvezni šolski sistem, predšolski razred in za prostočasne dejavnosti v centru Lpo 94 (2006)

Raven izobraževanja: ISCED 0–1–2 Ciljna starostna skupina: 3–16 let

- Učni načrti za osnovno šolo (2008)

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 Ciljna starostna skupina: 7–16 let

Združeno kraljestvo – Anglija

- *Statutory framework for the early years foundation stage* [Zakonski okvir za prva leta osnovnega izobraževanja] (maj 2008) [Online]

http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12628/EYFS%20Statutory%20Framework%20May%202008.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 0–5 let

- *The National Curriculum for England Key stages 1 and 2* [Nacionalni kurikulum v Angliji, 1. in 2. stopnja] (1999 – za 1. stopnjo je bil dopolnjen 2007) [Online]

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>

Raven izobraževanja: ISCED 1 Ciljna starostna skupina: 5–11 let

- *The National Curriculum for England Key stages 3 and 4* [Nacionalni kurikulum v Angliji, 3. in 4. stopnja] (2007) [Online]

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>

Raven izobraževanja: ISCED 2–3 Ciljna starostna skupina: 11–16 let

Združeno kraljestvo – Wales

- *Framework for Children's Learning for 3–7-year-olds (2008)* [Okvir za učenje otrok, starih 3–7 let (2008) [Online]
http://wales.gov.uk/dcells/publications/curriculum_and_assessment/arevisedcurriculumforwales/foundationphase/foundation2008-e.pdf?lang=en

Raven izobraževanja: ISCED 0–1 Ciljna starostna skupina: 3–7 let

- *English in the National Curriculum for Wales (2008)* [Nacionalni kurikulum za angleščino v Walesu] (2008) [Online]

<http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolshome/curriculuminwales/arevisedcurriculumforwales/nationalcurriculum1/englishincurriculum/?lang=en>

Raven izobraževanja: ISCED 1–3 Ciljna starostna skupina: 7–16 let

Združeno kraljestvo – Severna Irska

- *Curricular Guidance for Pre-School Education (2006)* [Kurikularne smernice za predšolsko vzgojo] (2006) [Online]
http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/curriculum/foundation_stage/preschool_guidance.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 3–4 let

- *The Northern Ireland Curriculum: Primary (2007)* [Kurikulum v Severni Irski: primarno izobraževanje] (2007) [Online]
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/northern_ireland_curriculum_primary.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 1 Ciljna starostna skupina: 4–11 let

- *The Statutory Curriculum at Key Stage 3: Rationale and Detail (2007)* [Predpisan kurikulum za 3. stopnjo: načela in podrobnosti] (2007) [Online]

http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/statutory_curriculum_ks3.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 11–14 let

Združeno kraljestvo – Škotska

- *Curriculum for Excellence: literacy across learning. Principles and practice* [Kurikulum za odličnost: pismenost za učenje. Načela in praksa] (2004 – posodobljeno 2007) [Online]

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/responsibilityofall/>

Raven izobraževanja: ISCED 0–1–2–3 Ciljna starostna skupina: 3–18 let

- *Literacy and English: experiences and outcomes* [Pismenost v angleščini: izvajanje in učni izidi] (2006) [Online]
<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/languages/>

Raven izobraževanja: ISCED 0–2 Ciljna starostna skupina: 3–15 let

Islandija

- *Aðalnámskrá leikskóla* [Nacionalni kurikularni vodnik za predšolsko vzgojo] (1999) [Online]

<http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/leikskensk.pdf>

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 0–5 let

- *Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska* [Nacionalni kurikularni vodnik za obvezno šolo – islandski razdelek] (2007) [Online]

http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_islenska.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 Ciljna starostna skupina: 6–16 let

Lihtenštajn

- *Lehrplan für das Fürstentum Liechtenstein* [Kurikulum za kneževino Lihtenštajn] (2005) [Online]

http://www.llv.li/pdf-llv-sa-lehrplan_fl_aufilage_2_0512.pdf

Raven izobraževanja: ISCED 0–1–2 Ciljna starostna skupina: 4–15 let

- *Lehrplan für die Unterstufe des Gymnasium* [Kurikulum za šole nižjega sekundarnega izobraževanja – *Gymnasium Unterstufe*] (2007) [Online]

<http://www.llv.li/pdf-llv-sa-gymnasium-lehrplaene-unterstufe.pdf>

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 11–14 let

- *Förderung von Schülerinnen und Schülern mit (besonderen) Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben* [Spodbujanje učencev s (posebnimi) težavami pri branju in pisanju] (2006)

Raven izobraževanja: ISCED 0–1–2–3 Ciljna starostna skupina: 4–18 let

Norveška

- *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens* [Okvirni načrt za vsebine in naloge v vrtcu] (2006) [Online]

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0036/ddd/pdfv/285775-rammeplanen-engelsk-pdf.pdf>

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 1–5 let

- *Norwegian subject curriculum* [Kurikulum za norveščino] (2008) [Online]

http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-secondary-education/

Raven izobraževanja: ISCED 1–2 Ciljna starostna skupina: 6–16 let

- *In depth studies in Norwegian* [Poglobljeno učenje norveščine] (2006) [Online]

http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-lower-secondary-education-/

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 13–16 let

Turčija

- *Okulöncesi Eğitim Programı* [Program predšolske vzgoje] (2006) [Online]

<http://ooegm.meb.gov.tr/program/program%20kitabi.pdf>

Raven izobraževanja: ISCED 0 Ciljna starostna skupina: 3–5 let

- *1.–5. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Izobraževalni program za turški jezik; 1.–5. razred] (2009) [Online]

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=1087

Raven izobraževanja: ISCED 1 Ciljna starostna skupina: 6–10 let

- *6.–8. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Izobraževalni program za turški jezik za 6.–8. razred] (2009) [Online]

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=809

Raven izobraževanja: ISCED 2 Ciljna starostna skupina: 11–13 let

IZVRŠNA AGENCIJA ZA IZOBRAŽEVANJE, AVDIOVIZUALNE VSEBINE IN KULTURO P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Glavna urednica

Arlette Delhaxhe

Avtorice

Isabelle De Coster (koordinacija), Nathalie Baidak, Akvile Motiejunaite, Sogol Noorani

Urejanje in grafika

Patrice Brel

Koordinatorica izdaje

Gisèle De Lel

Zunanji strokovnjaki in strokovnjakinje

Tematska raziskovalna poročila:

Luisa Araujo, Izobraževalni in znanstveni inštitut visokega šolstva, Portugalska

Colin Harrison, Univerza v Nottinghamu, Združeno kraljestvo

Gerry Shiel, Izobraževalnoraziskovalni Center na St Patrick's College, Irska

Patricia Schillings, Univerza v Liègu, Belgija

Sari Sulkunen, Inštitut za raziskovanje v izobraževanju, Univerza v Jyväskey, Finska

Victor van Daal, Univerza v Stavangerju, Norveška

Analize kurikulumov:

Patricia Schillings, Univerza v Liègu, Belgija (Oblikovanje analizne matrike)

Teresina Barbero, Jezikoslovni center Univerze v Torinu, Italija

Xanthippi Kiriazi, Grčija

Renata Kosinska, Poljska

Ljudmila Ivšek, Slovenija

Sekundarne analize statističnih podatkov:

Christian Monseur, Univerza v Liègu, Belgija

NACIONALNE ENOTE EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Prispevek enote: skupna odgovornost;
Strokovnjakinja: Christiane Blondin (Univerza v Liègu,
Oddelek za analize sistemov in praks v izobraževanju)

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Prispevek enote: skupna odgovornost

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemein-
schaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen
Prispevek enote: skupna odgovornost

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Prispevek enote: Lachezar Afrikanov

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Prispevek enote: Jana Halamová;
Alice Košková (Nacionalna izobraževalna knjižnica
Comenius);
Strokovnjaka: Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Bredgade 36
1260 København K
Prispevek enote: skupna odgovornost

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Prispevek enote: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Prispevek enote: Helin Puksand (predavateljica, Inštitut za
izobraževalne vede, Univerza v Talinu)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education & Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Prispevek enote: Pádraig Mac Fhlannchadha (sektorski
inšpektor v Ministrstvu za izobraževanje in spretnosti),
Éamonn Murtagh (pomočnik glavnega inšpektorja v
Ministrstvu za izobraževanje in spretnosti)

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C „Eurydice“
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Prispevek enote: skupna odgovornost

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Prispevek enote: Flora Gil Traver (usklajevanje), Ana Isabel
Martín Ramos; Juan Antonio Núñez Cortés (zunanja
strokovnjaka)

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Prispevek enote: Thierry Damour;
strokovnjakinja: Anne-Marie Chartier (predavatelj,
raziskovalec na Oddelku za zgodovino izobraževanja na
INRP)

HRVATSKA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
1000 Zagreb

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólgötu 4
150 Reykjavík
Prispevek enote: Védís Grönvold

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
(ex INDIRE)
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Prispevek enote: Simona Baggiani, Alessandra Mochi;
strokovnjakinja: Lina Grossi (raziskovalka, Nacionalni inštitut
za evalvacijizobraževalnega sistema – INVALSI)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Prispevek enote: Christiana Haperi;
Strokovnjaki: Despina Hadjigeorgiou, Michalis Papadopou-
los, (Pedagoško psihološka služba, Ministrstvo za izobraže-
vanje in kulturo)

LATVIJA

Eurydice Unit
Valsts izglītības attīstības aģentūra
State Education Development Agency
Valņu street 1
1050 Riga
Prispevek enote: skupna odgovornost s strokovnjakinjami:
Zenta Anspoka (Akademija z izobraževanje učiteljev in
menedžment izobraževanja), Silvija Tretjakova (Nacionalna
knjižnica Latvije) and Mudite Reigase (Nacionalni kurikulumni
center)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Prispevek enote: Eva-Maria Schädler s sodelavci *Schulamt*

LIETUVA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Prispevek enote: Kęstutis Kaminskas, Teresa Aidukienė,
Henrika Prosniaikova

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg

MAGYARORSZÁG

Eurydice National Unit
Ministry of National Resources
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Prispevek enote: Felvégi Emese (strokovnjak)

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Employment and the Family
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Prispevek enote: Marie-Anne Spiteri Ade and Tarcisio Zarb
(vodji malteškega izobraževanja), Oddelek za kurikulum
in e-učenje, Direktorat za kakovost in standarde v izobraže-
vanju, Ministrstvo za izobraževanje, zaposlovanje in družino

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.051
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Prispevek enote: skupna odgovornost;
Strokovnjak: Paul Knuijt (Ministrstvo za izobraževanje,
kulturo in znanost)

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and Inter-
national Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Prispevek enote: skupna odgovornost

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Prispevek enote: Werner Schöggel (strokovnjak, Visoka pedagoška šola Dunaj, *Pädagogische Hochschule Wien LITERACY – Lehrerinnenbildung*)

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Prispevek enote: Stanisław Drzażdżewski (strokovnjak z Ministrstva za nacionalno izobraževanje), Magdalena Górowska-Fells (Eurydice)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Prispevek enote: Teresa Evaristo, Carina Pinto, Ana Bela Martins

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Prispevek enote: Veronica - Gabriela Chirea v sodelovanju s strokovnjaki z Ministrstva za izobraževanje, raziskovalno dejavnost, mladino in šport: Liliana Preoteasa (generalna direktorica), Viorica Preda (inšpektorica, strokovnjakinja za predšolsko vzgojo), Gabriela Droc (inšpektorica, strokovnjakinja za primarno izobraževanje), Mina Maria Rusu (inšpektorica za romunski jezik in književnost, strokovnjakinja za gimnazium in prvo obdobje nižjega sekundarnega izobraževanja), Anca Denisa Petrache (inšpektorica za romunski jezik in književnost, strokovnjakinja za gimnazije – drugo obdobje nižjega sekundarnega izobraževanja), Laura Emilia Șerbănescu (direktorica, nadaljevalno izobraževanje), Cristina Ștefania Dascălu (inšpektorica, nadaljevalno izobraževanje), Merima Carmen Petrovici (strokovnjakinja, Nacionalni center za izobraževanje preduniverzitetnega učnega osebja), Angelica Baroiu (inšpektorica, Nacionalni center za izobraževanje preduniverzitetnega učnega osebja) in visokošolski učitelji: Marin Manolescu (PhD-profesor, Univerza v Bukarešti), Gheorghe Bunescu (PhD-profesor, Univerza Valahia v Targoviste)

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA

Enota Eurydice
Ministrstvo za šolstvo in šport
Urad za razvoj šolstva
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Prispevek enote: Ljudmila Ivšek, Vida Vončina

SLOVENSKO

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Prispevek enote: skupna odgovornost

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Prispevek enote: skupna odgovornost

SVERIGE

Eurydice Unit
Vocational Training & Adult Education Unit
International Programme Office for Education and Training
Kungsbroplan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Prispevek enote: skupna odgovornost

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Prispevek enote: Osman Yıldırım Ugur, Bilal Aday, Dilek Gulecyuz

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Prispevek enote: Sigrid Boyd, Anne Byrne

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
Area 2B South
Mailpoint 28
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Prispevek enote: Ernest Spencer (nacionalni strokovnjak)

EACEA; Eurydice

Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse

Bruselj: Eurydice

2011 – 208 str.

ISBN 978-92-9201-198-7

doi:10.2797/66361

Opisniki: branje, pismenost, evalvacija, učni izidi, temeljne zmožnosti, kurikulum, kurikularna podpora, kurikularna reforma, dodatne kurikularne aktivnosti, predmetni učitelj, učitelj za posebne potrebe, izobraževanje učiteljev, metoda poučevanja, bralne težave, prosti čas, knjižnica, motivacija, PISA, PIRLS, dobre prakse, rezultati raziskave, primarno izobraževanje, nižje sekundarno izobraževanje, splošno izobraževanje, primerjalne analize, EFTA, Evropska unija

SI



Omrežje Eurydice pripravlja informacije in analize o evropskih sistemih in politikah izobraževanja. Od leta 2011 ga sestavlja 37 nacionalnih enot iz vseh 33 držav, ki sodelujejo v programu EU Vseživljenjsko učenje (države članice EU, članice EFTA, Hrvaška in Turčija), koordinira in upravlja pa ga Izvršna agencija EU za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo v Bruslju; ta pripravlja tudi publikacije in podatkovne baze.

Omrežje Eurydice je namenjeno nacionalnim, regionalnim in lokalnim snovalcem izobraževalnih politik, pa tudi vsem, ki delajo v institucijah Evropske unije. Omrežje proučuje, kako je v Evropi strukturirano in organizirano izobraževanja vseh ravni. Publikacije Eurydice je mogoče v grobem razdeliti na opise nacionalnih izobraževalnih sistemov, tematske primerjalne študije ter kazalnike in statistiko. Brezplačno so dostopne na spletni strani Eurydice, po naročilu pa tudi v natisnjeni obliki.

EURYDICE na medmrežju –

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



Urad za publikacije

ISBN 978-92-9201-198-7



9 789292 011987