

9. Zaključek

Iz podatkov mednarodnih raziskav bralne pismenosti, v katerih je sodelovala Slovenija (RL 1991, PIRLS 2001, PIRLS 2006, PIRLS 2011), ter sekundarnih študij, ki smo jih na Pedagoškem inštitutu izvedli v preteklih letih, se kaže dokaj jasna slika, kako je z začetnim opismenjevanjem pri nas: bralna pismenost se zvišuje, največ razlik pa v bralnih dosežkih pojasnjujejo socioekonomski kazalci. Poleg tega se povečujejo razlike v bralnih dosežkih med različnimi socialnimi skupinami. Največjo povezavo z dosežki otrok imajo materina izobrazba, število otroških knjig, število vseh knjig, ki jih ima družina doma, znanje branja otroka pred šolo, obiskovanje glasbene šole ter vsakodnevno branje otroka za zabavo. To nas lahko napelje k razmišljanju, da se v šoli ne da ničesar storiti, kar pa ne drži. Šola z usposobljenimi učitelji lahko doseže, da otrok tudi preko dobre bralne pismenosti uresniči svoje potenciale. Dobro bralno pismenost otrok se da doseči z rednim izpostavljanjem različnim bralnim dražljajem, ki morajo z naraščajočo bralno pismenostjo postajati vedno zahtevnejši. Če naj jih šola nudi vsem učenkam in učencem, mora gojiti visoka pričakovanja do vseh otrok, osmišljati pouk na različnih ravneh in omogočati pester nabor bralnih gradiv.

Pismenost, o kateri govorimo v okviru Mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS, je bralna pismenost, to je sposobnost bralk in bralcev, da razumejo, kar samostojno preberejo. Natančneje je bralna pismenost v okviru raziskave PIRLS opredeljena kot »sposobnost razumeti in uporabljati tiste pisne jezikovne oblike, ki jih od posameznika zahteva družba in/ali on sam.« (Campbell et al., 2001).

Slovenija je do sedaj sodelovala v vseh štirih raziskavah bralne pismenosti, ki jih je izvedla Mednarodna zveza za evalvacijo dosežkov v izobraževanju IEA s sedežem v Amsterdamu na Nizozemskem in Mednarodnim koordinacijskim sedežem v Bostonu, ZDA. Prva raziskava iz leta 1991 se je imenovala Reading Literacy. Takrat je sodelovalo 35 držav (Gradišar, 1995), v letu 2011 jih sodeluje že 50. IEA je leta 2001 prvo raziskavo (RL 1991) ponovila in hkrati izvedla novo, Mednarodno raziskavo bralne pismenosti PIRLS, ki jo zdaj izvajajo vsakih pet let (2001, 2006, 2011 ...). Ciljna skupina so ves čas 9–10-letni učenci in učenke. Cilj raziskave je ugotoviti, kakšna je bralna raven sodelujočih otrok, s kakšnimi okoliščinami se povezujejo različni nivoji bralne pismenosti, kakšne so razlike med državami. Končni cilj je uporaba rezultatov za izboljšanje poučevanja pismenosti.

PIRLS ugotavlja, da so dobre bralke in bralci otroci, ki imajo izobražene matere, ki radi berejo, ki v prostem času berejo za zabavo, ki obiskujejo glasbeno šolo, ki imajo doma veliko otroških knjig in katerih družine imajo doma veliko knjig. Deklice berejo bolje od dečkov. (Mullis et al., 2003, 2006). Boljši bralci so tudi otroci, ki so brali stavke pred vstopom v šolo (Doupona Horvat & Rosén, 2007).

Kljub vsesplošnemu prepričanju, da je bralna pismenost vedno slabša, raziskave PIRLS ne kažejo, da bi to v Sloveniji držalo tudi za populacijo 9–10 letnikov. Ravno nasprotno, saj je bralna pismenost od leta 1991 do 2011 narastla. V letu 2011 je Slovenija v absolutnem dosežku ponovno napredovala, in sicer za 8 točk (oziroma 9; v nekaterih virih je zaslediti 9 točk, to se zgodi zato, ker se razlika dosežkov računa z decimalnimi števili, objavljajo pa se samo dosežki v celih številih. Če primerjamo rezultata 2011 in 2006 v celih številih, je razlika 8, sicer pa 9 točk). V letu 2006 je bila Slovenija med prvimi štirimi državami, ki so od leta 2001 najbolj napredovale (Mullis et al, 2007), v letu 2001 pa je v primerjavi z letom 1991 bolj od nas napredovala le Grčija (Mullis et al, 2003). Kljub temu smo po bralnem dosežku še vedno za večino evropskih držav.

Mednarodno povprečje je postavljeno na 500 točk. V letu 2001 je bila Slovenija s 502 točkama ravno na mednarodnem povprečju, v letu 2006 pa ga je s 522 točkami močno preseгла. Kaj pomeni razlika 20 točk? Nekaterne države, na primer Švedska in Islandija, so v letu 2006 oziroma 2001 izvedle raziskavo na dveh populacijah, na 3. in 4. razredu oziroma 4. in 5. razredu. Pokazalo se je, da otroci, ki so eno leto starejši in eno leto dlje hodijo v šolo, dosežejo približno 40 točk višji bralni rezultat (Mullis et al. 2003, 2007, Cliffordson & Gustafsson, 2008, Van Damme et al., 2008). Slovenski napredek v petih letih je torej velik za približno polovico enega leta.

Kar nas skrbi, je podatek, da so razlike v napredku med različnimi socioekonomskimi skupinami zelo velike.

Še očitnejše razlike lahko ponazorimo s primerom otrok, ki so znali brati pred šolo (tako smo interpretirali podatek iz vprašalnika, da so pred šolo zelo dobro znali brati stavke, v nasprotju z otroki, ki so malo ali pa sploh ne brali oz. pisali posamezne besede ali črke). Otroci staršev s končano osnovno šolo, ki so pred šolo znali brati stavke, v 4. razredu niso prišli niti do slovenskega povprečja, saj so dosegli le 498 točk (slovensko povprečje 522 točk), medtem ko so otroci izobraženih staršev, ki so ravno tako brali pred šolo, dosegli že kar neverjetnih 583 točk (Doupona Horvat & Rosén, 2008). Analiza za 2011 nas še čaka, toda prvi podatki jasno kažejo, da so razlike med skupinami skoraj neverjetno velike.

Na videz se zdi, da so vse okoliščine, ki pripomorejo k dobremu branju, povezane z družino, iz katere izhaja otrok. V podatkih raziskave PIRLS za Slovenijo namreč ne najdemo nobene spremenljivke, ki bi neposredno kazala na to, katere šolske prakse so pomembne za dobro bralno pismenost (seveda pa lahko kar nekaj kazalcev najdemo s pomočjo sekundarnih analiz). Če nismo pozorni, se nam kaj lahko zgodi napaka pri sklepanju in rečemo, da tam, kjer je dom tako pomemben, šola lahko le malo stori. To ni res iz dveh razlogov. Prvi je ta, da vpliv doma ni velik sam po sebi. Velik je zato, ker je vpliv šole majhen. Če bi se povečal vpliv šole, bi postale domače okoliščine skoraj zanemarljive. To nam kaže primer Hongkonga. V Hongkongu je imelo po podatkih PIRLS 2006 (Mullis et. al, 2007) kar 34 % otrok starše, ki so končali osnovno šolo ali manj. V zajemu se je pokazalo, da se je ta skupina zmanjšala še nadalje pa se je zmanjšala razlika med dosežki skrajnih skupin.

V Sloveniji je takih otrok le 6 %. V Hongkongu je razlika med skupinama otrok, katerih starši so imeli končano univerzo, in tistih, katerih starši so imeli končano osnovno šolo, znašala le 20, pri nas pa 96 točk! (Spomnimo: razlika 40 točk pomeni razliko 1 leta.) V letu 2011 znaša v Hongkongu razlika 15 točk, zmanjšala pa se je tudi v Sloveniji, vendar ne zato, ker bi napredovali otroci neizobraženih staršev, ampak ker so otroci izobraženih staršev v tem ciklu nazadovali. Otroci staršev s končano le osnovno šolo so v Hongkongu dosegli 568 točk, v Sloveniji pa otroci univerzitetno izobraženih staršev 567. Slovenije in Hongkonga ne moremo neposredno primerjati, saj gre za različni kulturi, a primer Hongkonga nam jasno kaže, da ni nujno, da družinski položaj določa pismenost otroka. Drugi razlog, zaradi česar ne moremo sklepati, da šola v primeru močne povezanosti med družinskimi okoliščinami in bralno pismenostjo ne more ničesar storiti pa je ta, da država v družino ne more vstopati neposredno, vstopa lahko le preko sedaj šolajoče se generacije v njihovo bodočo družino. Izobrazimo lahko le bodoče starše, to je otroke, ki so sedaj osnovnošolci.

Starši so vseh vrst: nekateri so izobraženi, drugi niso, nekateri znajo, nekateri pa ne znajo pomagati otrokom. Nekateri nočejo. Nekateri bi, pa ne vedo kako. Šola ni sama sebi namen in še zlasti ni tam zato, da bi učila sedanje starše, kako naj učijo svoje otroke. Če šola svojo odgovornost prelaga na starše, ki da ne sodelujejo, se odpoveduje svoji suverenosti, kar gotovo ni njen cilj. Šola pa ima svojo odgovornost do otrok, tudi če starši nočejo sodelovati. Zamislimo si primer otroka, ki ima starša, ki meni, da je branje škodljiva razvada in potrata

časa. Tak starš bi verjetno celo aktivno nasprotoval branju otroka, ga ne bi pustil v knjižnico ali mu pustil brati domačega branja za nalogo, če bi bilo potrebno delati kaj drugega. To je za šolo neudobno, toda ali jo tudi odvezuje odgovornosti do otroka? Ali ji ni treba napeti vseh sil, da otroka kljub vsemu (ne da bi aktivno posegala v družino!) opismeni? Predstavljajmo si še naprej. Otrok zraste in išče službo. Ne zna napisati, kdo je in kaj išče. Zdaj se spomni starš, ki se mu je branje zdelo izguba časa, da šola njegovega otroka ni naučila osnovnih spretnosti pisanja in branja, zato na odgovornost kliče šolo. Ima prav? Ima. Osnovna šola je po zakonu obvezna – čeprav menim, da bi, tudi če ne bi bila obvezna, velika večina ljudi otroke poslala v šolo – in otroci so tam tudi zato, ker država meni, da se morajo njeni državljani (da bi bili koristni člani družbe in tudi kot bodoči davkoplačevalci) določene stvari naučiti, zato tudi imamo nacionalni kurikulum. Če malo pretiravamo, lahko rečemo, da so v času, ko so otroci v šoli, bolj od šole kot od staršev, zato za to, česar otroci ne znajo, niso odgovorni njihovi starši. Poleg tega: kdo pa si želi nevednega otroka? (Seveda pa ne trdim, da ni treba vaditi branja. Poleg tega večina staršev ne ve, da je več branja v določenih primerih lahko tudi kontraproduktivno.)

Če je družina močan dejavnik, to ne pomeni, da ga je treba še okrepiti. Nasprotno, okrepiti je treba tisti del, ki je šibak, to pa je vpliv šole. Moč družine je velika le relativno v odnosu do moči šole. To je svojevrsten paradoks. Načeloma imamo v šoli, v nasprotju z domačim okoljem, usposobljene strokovnjake, ki znajo poučevati brati in pisati. Imamo učitelje, ki poznajo različne tehnike opismenjevanja, strategije branja, motiviranja. V šolah imamo strokovnjake v šolskih svetovalnih službah, ki poznajo težave pri branju in pisanju in vedo, kako jih premagati. Načeloma. V praksi pa je videti, da opismenjevanju nismo kos.

Kaj je tisto, kar naredi domače okoliščine tako pomembne v odnosu do bralne pismenosti otrok? Videli smo, da imajo najboljši bralci izobražene starše (v Sloveniji je po večini odločilna izobrazba matere). Družine imajo veliko knjig in za otroke imajo veliko otroških knjig. Otroci hodijo v glasbeno šolo in vsak dan ali skoraj vsak dan berejo za zabavo. Dobri bralci so tudi otroci, ki berejo podnapise na televiziji (ne preveč in ne premalo). Učenke in učenci, ki enkrat do dvakrat mesečno berejo stripe so boljši od tistih, ki jih sploh ne berejo ali ki jih berejo vsak dan. Tudi otroci, ki zmerno veliko časa igrajo igrice na računalniku so boljši bralci od tistih, ki jih igrajo zelo veliko ali pa jih sploh ne igrajo. Otroci, ki so več let hodili v vrtec, so boljši bralci od tistih, ki so hodili le leto ali dve. Vsi ti dejavniki (pa nismo še našli vseh) kažejo v približno isto smer. Če bi si jih predstavljali kot vektorje, bi bili skoraj na isti premici in bi kazali v približno isto smer (op. a.: govorim o predstavi, ki naj si jo ustvarimo, in ne o dejanskem matematičnem pojmu). Pri branju teh rezultatov pa je treba biti še posebej pozoren: pri sekundarni analizi podatkov se izkaže, da so nekateri dejavniki praktično nepomembni. Značilnosti otrok, ki obiskujejo glasbeno šolo oz. več let obiskujejo vrtec, samo zaradi teh dveh dejavnikov ne berejo nič bolje od otrok, ki ne hodijo v glasbeno šolo ali ki niso dolgo hodili v vrtec. Ravno za ti dve spremenljivki se je navkljub pričakovanjem izkazalo, da sami nič ne prispevata k boljši bralni pismenosti otrok. Če v statistični model vključimo obe spremenljivki in ju vsako zase kontroliramo z drugo spremenljivko, zraven pa še z izobrazbo staršev, številom knjig in številom otroških knjig, rednim branjem za zabavo, občasnim branjem stripov (in še nekaterimi drugimi, za katere predvidevamo, da sestavljajo t. i. kulturni kapital), od direktnega vpliva ne ostane praktično nič. Otroci, ki hodijo v glasbeno šolo, in otroci, ki dalj časa obiskujejo vrtec, imajo na splošno bolj izobražene matere od kontrolnih skupin (Doupona Horvat & Leskošek, 2011).

Čeprav vsi dobri bralci nimajo vseh značilnosti, ki jih omenjamo zgoraj, pa jih imajo vsaj nekaj. Lahko bi rekli, da vsi našti dejavniki predstavljajo kulturni kapital. Kulturni kapital je nabor možnosti, ki jih ima otrok, ki živi v okolju z bogatim kulturnim zaledjem. Otrok se začne opismenjevati z rojstvom, ko se starši začno pogovarjati z njim. Bogatejši ko je besedni zaklad in bogatejši ko je doživljajski svet staršev, več možnosti bo imel otrok, da bo

tudi sam poznal in uporabljal veliko besed v kompleksnih miselnih strukturah. To je prvi in morda najpomembnejši dejavnik za pismenost. Potem je tu način življenja take družine, ko otroka na vsakem koraku pričaka pisno sporočilo, ki ga je potrebno mimogrede (večinoma celo brez zavedanja o tem, da dejansko beremo) dešifrirati: spored in vstopnica za kino, lutkovna predstava, opis otroške delavnice, vozovnica za vlak ali letalska vozovnica, vozni red, vremenska napoved, kažipot, zemljevidi, navodila za zabavno elektroniko, kuharski recepti, meniji v restavracijah, e-pošta, časopis, podnapisi na TV, SMS, deklaracije na živilih; izposoja, kupovanje in šele na koncu branje knjig. Najmočnejši napovedni dejavnik bralne pismenosti je fonološko zavedanje, vendar zapisovati in brati začnemo šele, ko vemo, da je to možno, ko spoznamo koncept, da je nekaj, kar je zapisano, zapisano za vedno, in da dva različna človeka lahko prebereta isto besedilo na enak način (seveda pa ga lahko razumeta drugače). Pomembnost kulturnega kapitala lahko izrazimo še drugače: za dobro bralno pismenost je pomembna pogostost izpostavljenosti različnim bralnim dražljajem, katerih zahtevnost se mora, da v branju napredujemo, postopno zviševati. Bralno pismenost lahko izboljšujemo vse življenje, saj pismenost posameznika nikoli ne more biti 100 %. Če bi bila, bi bila taka oseba sposobna razumeti vsa besedila v določenem jeziku, kar pa vemo, da ni mogoče. Prav vsak odrasel, tudi zelo izobražen, lahko kaj hitro trči ob besedilo, ki mu ni kos. Otrok, ki je vsakodnevno izpostavljen bralnim dražljajem, bo vadil branje, ne da bi se tega zavedal. Če bo imel ob sebi koga, ki mu bo takoj, ko bo potrebno, razložil pomen neznanih besed, bo napredoval še bistveno hitreje.

Osnovne raziskave bralne pismenosti v Sloveniji dopolnjujemo z različnimi sekundarnimi analizami in dodatnimi raziskavami, s pomočjo katerih lažje interpretiramo podatke, pridobljene z raziskavo PIRLS. V eni od dodatnih raziskav smo se ukvarjali z razlikami med učinkovitimi in neučinkovitimi šolami pri bralni pismenosti. Rekli smo že, da so razlike v bralni pismenosti otrok v največji meri odvisne od domačih okoliščin. Tako so praviloma šole, kjer imajo otroci bolj izobražene starše, višje na lestvici rezultatov bralne pismenosti, kot šole, kjer imajo otroci manj izobražene starše. Vendar pa nekatere šole dosegajo višje rezultate, kot bi jih pričakovali glede na okoliščine (poimenovali smo jih učinkovite šole), druge pa nižje rezultate od pričakovanih (t. i. neučinkovite šole). Zanimalo nas je, kaj loči učinkovite šole od neučinkovitih. V okviru projekta Kvalitativna študija šolskih karakteristik glede na uspešnost v raziskavah znanja matematike, naravoslovja in bralne pismenosti smo izvedli projekt Pedagoške prakse učinkovitih šol na primeru PIRLS (Doupona Horvat & Vončina & Autor, 2008). Izposodili smo si avstralsko metodologijo Model kakovostnega poučevanja v New South Walesu (z izboljšavami Jamesa Ladwiga, ki nam je tudi dovolil uporabo metodologije za potrebe projekta).

Model kakovostnega poučevanja tvorijo tri temeljne dimenzije, vsako od njih pa 6 elementov, in sicer: intelektualna kakovost (poglobljeno znanje, poglobljeno razumevanje, problematizacija znanja, mišljenje višjega reda, metajezik, vsebinska komunikacija), kakovost učnega okolja (eksplicitni kriteriji kakovosti, zavzetost, visoka pričakovanja, medsebojna podpora, samoobvladovanje učenk in učencev, soodločanje učenk in učencev) in osmišljanje (predznanje, kulturna razgledanost, integracija znanja, inkluzija, navezovanje, naracija). Zanimalo nas je, koliko in kako se posamezni elementi pojavljajo pri pouku.

Ker je bil projekt na šolah prisoten vsega 1 mesec, zanj veljajo nekatere omejitve. Morda je bila zato, ker smo pouk opazovali meseca maja, torej le malo pred koncem šolskega leta, pojavnost posameznih elementov nizka. Kljub temu pa menimo, da smo uspeli prepoznati vsaj eno ločnico med uspešnimi in neuspešnimi šolami, in to so visoka pričakovanja.

Visoka pričakovanja niso statična in vnaprej določljiva kategorija, ampak pomenijo kompleksno strokovno presojo, kdaj konkretnemu učenci postaviti kakšne zahteve. Pozornost visokim pričakovanjem za vse učence je še posebno pomemben poudarek, saj se je diferenciacija pogosto izvajala tako, da so učenci, ki bi od visokih pričakovanj pridobili največ (skupine, ki običajno dosegajo slabše rezultate, Romi, priseljenci ...), bili deležni nižanih pričakovanj. Eno prvih vprašanj, ki jih je potrebno na šolah raziskati, je, na podlagi česa se učitelji odločajo za diferenciacijo pričakovanj in posledično pedagoških pristopov ter prepoznati in izločiti neozaveščen diskriminativen vidik tega procesa.

Sodeč po opisih, ki so jih pripravili opazovalci na šolah, lahko rečemo, da so visoka pričakovanja na splošno velik problem naše javne šole. Iz opazovalnih listov je razvidno, da učitelji visoka pričakovanja na splošno gojijo do bolj uspešnih učencev oziroma do tistih, za katere sami domnevajo, da bodo bolj uspešni, pri čemer lahko rečemo, da njihove napovedi nosijo breme samoizpolnjujoče se prerokbe. Če učitelji uspešnih šol gojijo visoka pričakovanja tudi do tistih učencev, ki vnaprej ne kažejo velike zavzetosti, interesa, uspejo doseči pri otroku akademski dosežek, ki ni bil vnaprej pričakovan; otrok ga je z učiteljevo pomočjo presešel. Iz literature je razvidno, da učitelji običajno več pričakujejo od otrok iz družin z visokim SES, celo na račun dejanskih intelektualnih sposobnosti otroka. Iz podatkov PIRLS pa je hkrati moč videti, da so otroci iz družin z nizkim SES, ki so brali že pred šolo, napredovali veliko slabše kot njihovi vrstniki iz družin z visokim SES, tudi če pred šolo še niso brali. Če izhajamo iz teh dveh predpostavk, lahko sklenemo, da na splošno učitelji niso naklonjeni otrokom z nizkim SES. Presežek uspešnih šol se kaže ravno v tem, da učitelji gojijo visoka pričakovanja tudi do tistih otrok, do katerih jih sicer učitelji iz neuspešnih šol ne bi gojili. To je velika in pomembna razlika (vse zapisano o študiji iz Doupona Horvat & Vončina & Autor, 2008).

Žal je osmišljanje kot pomemben faktor učinkovitih pedagoških praks pri vseh opazovanih urah dosegel zelo nizke opazovane vrednosti, in to tako v učinkovitih kot neučinkovitih šolah. To lahko pomeni, da ima šola pri poučevanju še veliko rezerve. V Avstraliji, kjer so model preizkusili, se je osmišljanje pokazalo kot pomemben dejavnik ne samo pri opazovanju, ampak tudi pri samoevalvaciji.

V zadnjih letih se je v želji po politično korektnem jeziku zelo uveljavilo izrazoslovje, ki se nanaša na otroke iz t. i. vzpodbudnega in nevzpodbudnega okolja. Če v okviru tega prispevka ne bi govorili ravno o družinskem okolju, na katerega se termin (ne)vzpodbuda nanaša, bi tega ne bilo treba niti omenjati. Tako pa je vendarle potrebno pojasniti naslednje: nevzpodbudno okolje se v ničemer ne nanaša na kakovost odnosov med starši in otroki. Okolje je nevzpodbudno izrecno v smislu pomanjkanja ustreznih materialnih in kulturnih dobrin, ki iz te materialnosti izhajajo. Kar zadeva odnose, so lahko vzpodbujajoči tudi v t. i. nevzpodbudnih okoljih in nevzpodbujajoči v t. i. vzpodbudnih okoljih. Žal se pismenost napaja pri materialnem, saj bralnih dražljajev, tako pomembnih za otrokovo pismenost, ne more biti dovolj, če ni dovolj materialnih nosilcev zanje (knjig, računalnikov z internetom, dostopnosti knjižnice z javnim prevozom) in finančnih okoliščin, ki bi omogočale srečevanja s pismenostjo (izleti, potovanja, obiski koncertov, filmskih predstav ipd., branje staršev).

Lahko pa se o bralno vzpodbudnem okolju pogovarjamo v okviru šole. Res je, da so tudi šole prizadete zaradi pomanjkanja sredstev, vendar jim bo morda ravno zavedanje o prepotrebosti materialnih dobrin za pismenost, ki edina omogoča opolnomočenje otrok v najširšem smislu, dalo potreben zagon in pogum za to, da bodo od države zahtevale, kar pripada vsem otrokom, ne glede na to v katerem delu države se šolajo.

Šole z dobro opremljenimi knjižnicami so ključnega pomena ravno v krajih, kjer šolarji doma nimajo veliko knjig in kjer javna knjižnica ni dostopna peš ali kvečjemu z javnim prevozom. Absurd je, da so šolske knjižnice

najbolje opremljene ponavadi tam, kjer jih otroci najmanj potrebujejo (čeprav so tudi tam zelo potrebne) – v večjih mestih. Šolske knjižnice so odprte večinoma v času pouka, se pravi v času, ko si otrok knjige ne more prosto izposojati (Doupona Horvat et al., 2006). Da bi otrok knjigo vzel v roke, mora biti knjiga dostopna. Jezik v knjigah mora biti vsaj za osnovnošolce sodoben, saj je drugače nerazumljiv, kar pomeni, da je treba šolski knjižnični fond nenehno temeljito obnavljati. V vsakem razredu morajo biti v vsakem trenutku na voljo slovarji slovenskega knjižnega jezika, bodisi v tiskani bodisi v elektronski različici.

Šola ima pri opismenjevanju v Sloveniji premajhno vlogo. Najpomembnejši dejavniki pri opismenjevanju so tako družinske okoliščine, iz katerih izhaja otrok. Če želimo to stanje preseči, se mora šola aktivneje ukvarjati z opismenjevanjem, in to ne samo pri slovenščini, ampak pri vseh predmetih. Če rečemo, da naj šola kompenzira šibek kulturni kapital, ki ga imajo otroci na voljo doma, to ne pomeni, da mora šola umetno zmanjševati razlike med različnimi socialnimi skupinami. Nasprotno, javna šola mora vsakemu otroku omogočiti, da razvije svoj potencial. Izkušnje raziskave PIRLS iz drugih držav nam kažejo, da je načrten dvig pismenosti mogoč.