

»O najljubših knjigah se je v šoli težko pogovarjati«: bralno izkustvo pri osmošolcih

Ana Vogrinčič Čepič

Univerza v Ljubljani

ana.vogrinciccepic@ff.uni-lj.si

 © 2023 Ana Vogrinčič Čepič

Povzetek. V svojem prispevku želim na osnovi intervjuja v fokusni skupini, ki sem ga izvedla z učenci osmega razreda, in na podlagi svojih preteklih raziskovanj analizirati, kako mladi razmišljajo o branju; kako ga osmišljajo in kako reflektirajo svoje bralne prakse. Njihova pričevanja osvetljuje v navezavi na sodobna dognanja bralnih raziskav, predvsem tistih, ki se ukvarjajo s konkretnim bralcem in z njegovim bralnim doživetjem, in se pri tem osredotočam na pomen izkustvenega pogovora kot ključnega izhodišča za zapeljevanje v branje. Ker se kot osrednja problematika pokaže odnos med šolskim branjem in branjem za užitek, se v članku posvetim dobrim praksam bralne pedagogike, ki bi branje za užitek pripeljale tudi v šole, in skušam oblikovati smer-nice za bolj vključujoče razumevanje sodobnega bralnega vedenja pri mladih.

Ključne besede: bralno doživetje, mladi bralci, šolsko branje proti branju za užitek, pogovor o branju, bralna pedagogika

‘In School, It’s Hard to Talk about Favourite Books ...’: Reading Experience With 8th Grade Elementary School Students

Abstract. Based on a focus group with eighth graders and my earlier interviews on reading, this article analyses how young people think about reading, how they understand it, and how they think about their reading practises. Their statements are examined in the context of current findings in reading studies, particularly those that focus on the concrete, empirical reader and his or her reading experience. Emphasis is placed on the importance of experiential talk, which can serve as a crucial starting point for enticing readers to read. With this age group, the relationship between compulsory reading and pleasure reading proves to be a key challenge. Therefore, the article also looks at best practises in pleasure reading pedagogy that would enable reading for pleasure in

school and seeks to provide a broader understanding of young people's reading behaviour today.

Key Words: reading experience, young readers, school reading vs. reading for pleasure, reading conversation, reading pedagogy

Uvod

Bralna kultura mladih je bila tako rekoč od nekdanj vir polemik, nenazadnje se prav na branje romanov veže ena najzgodnejših moralnih medijskih panik, ki najbolj zadeva ravno mlade (Bollman 2016; Pearson 2005; Taylor 1943; Vogrinčič Čepič 2008).¹ Vsaj zadnji dve desetletji pa se o branju mladih polemizira predvsem v navezavi na spremembe, ki jih je na področje bralnih praks prinesla digitalizacija. T. i. zaslonko branje je namnožilo in heterogeniziralo načine procesiranja besedil ter spremenilo bralno razumevanje; hkrati s tem se beleži upad branja (tiskanih) knjig itd. (Baron 2015; Carr 2010; Mangen in Kuiken 2014; Weel 2019; Wolf 2018).

A prav premik pozornosti na nove načine branja je pomembno osvetlil doslej marginalizirano polje preučevanja samega bralnega vedenja in odprl bralne raziskave v smeri raziskovanja ne le tega, kaj, pač pa tudi, *kako* beremo. To v središču neizogibno postavi konkretnega bralca z njegovimi specifičnimi potrebami, željami in osebnim izkustvom.

Najnovejša spoznanja o branju kot večplastnem individualnem doživetju nam – skupaj s historično refleksijo – pomagajo bolje misliti bralno izkustvo mladih, ki se jih v dominantnem diskurzu pogosto preozko ukaluplja, vnaprej klasificira in (napačno) diagnosticira. Občutljivo ravnanje z izsledki preučevanj osebnih bralnih izkušenj, tj. tega, kar bralec sam pove o svojem branju, je zato ena bistvenejših nalog vseh tistih, ki se tako ali drugače ukvarjamo z bralno kulturo in njenim spodbujanjem.

V pričujočem članku želim na osnovi intervjuja v fokusni skupini, ki sem ga izvedla s skupino osmošolcev, razgrniti kompleksnost bralnega doživetja kot celostne, telesne, mentalne in družbene prakse ter pojmovanje branja odpreti za nove osmislitve v kontekstu vsakdanjega življenja in osebne izkušnje. Pri tem so mi tako v izvedbenem kot v interpretativnem delu pomagali izsledki individualnih intervjujev o branju, ki sem jih

¹ Romani so v 18. stoletju s svojo vsebino in formo v slogu fikcionalizirane realnosti ter z uveljavljanjem tihega, zasebnega branja, bolj kot kateri koli žanr dotlej omogočili čustveno poistovetenje z junaki, kar je sprožilo številne bojazni o njihovi škodljivosti za duševno in telesno zdravje.

med letoma 2018 in 2022 izvajala v Vodnikovi domačiji (Vogrinčič Čepič 2019).

V prvem delu načrtam epistemologijo preučevanja branja in pokažem, da je celostno in večdimenzionalno razumevanje branja pravzaprav dokaj nov pojav; v drugem oz. osrednjem delu opisujem izvedbo intervjuja z izbrano fokusno skupino in s pomočjo tematske analize prikažem izsledke; v tretjem pa se ob refleksiji povedanega, ki problematizira predvsem razmerje med obveznim in prostovoljnim branjem, osredotočim na dobre prakse t. i. bralne pedagogike.

Epistemološka umestitev problematike: branje kot kompleksna in večplastna praksa

Branje ni in nikoli ni bilo samo golo dejanje razuma. Neizogibno se zgodi v prostoru in času ter v interakciji med bralcem in objektom besedila. Prav transformacije slednjega vedno znova pokažejo, kako zelo nosilec besedila zaznamuje prakso branja.

Antični svitki, ki so bili popisani na gosto in brez presledkov (lat. *scripta continua*), so zahtevali obe roki in – vsaj praviloma – tudi branje naglas, kodeks prinese listanje in uveljavi tiho branje, z digitalizacijo pa besedilo potone v generični e-napravi in izgubi avtonomnost lastnega objekta. Izkušnja branja kot poslušanja je spet povsem drugačna, tako zelo, da je mnogi sploh nimajo za branje (Birkerts 2006; Richards Cooper 1993).

A učinki drugačnega rokovanja z nosilcem besedila presegajo zgolj spremembo drže in sežejo precej globlje: po teoriji utelešene kognicije telesnost oz. materialnost dejanja namreč vedno pomembno determinira njegove kognitivne učinke (Rowlands 2010; Sadoski 2018; Wilson 2002).

Pojav novih bralnih naprav in nanje vezanih specifičnih bralnih stilov, ki konkurirajo starim, zgodovinsko torej ni nič novega, novo pa je to, da lahko s pomočjo razvoja znanosti in sodobnih metodologij dokažemo in raziščemo raznolike vplive ne le teh nosilcev besedila, pač pa tudi drugih dejavnikov izven teksta, zlasti npr. okoljskih in emocionalnih, ki tvorijo širši kontekst bralčevega srečanja z besedilom in določajo tako razumevanje kot doživljanje besedila, s tem pa celotno bralno izkušnjo (Balling idr. 2019; Burke in Bon 2018; Kuzmičová idr. 2018; Mackey 2016; McLaughlin 2015; Vogrinčič Čepič in Kotrla Topić 2021).

Obenem, a ne brez zveze s prej povedanim, vse več raziskav dokazuje, da branje, sploh branje fikcije, pogloblja empatijo, da ima telesne, čustvene in nevrološke učinke na bralca (Hakemulder in Koopman 2015; Kidd in Castano 2013; Keen 2010; Schilhab, Balling in Kuzmičová 2018).

To drži ne glede na to, na kateri napravi beremo, kaj in kako, čeprav se učinki seveda ustrezno razlikujejo. Vsako branje je zato zgodba zase, edinstveno in specifično, in ga je mogoče celostno zajeti samo z upoštevanjem konkretnega bralca.

Zanimanje za bralca znotraj sodobne literarne vede najprej vpeljejo t. i. recepcijske raziskave v 70. letih prejšnjega stoletja, ki dotedanjo osredotočenost na besedilo zamenjajo s fokusom na bralčevo interpretacijo. A kljub raznolikosti recepcijskih teorij in šol njihov bralec ostaja abstrakten teoretski koncept, ki je vselej skonstruiran v odnosu do besedila in je kot tak še daleč od konkretnega posameznika »iz mesa in kosti«.

K preučevanju dejanskega bralca in njegove individualne realnosti pomembno prispevajo novi historizem, postkolonialne raziskave in raziskave spolov pa tudi zgodovina branja ter raziskovalni pristopi medijskih in kulturnih študijev, antropologije, psihologije ter nevroznanost (Littau 2006). Zanimanje za bralno doživetje v 90. okrepi tudi t. i. afektivni obrat v humanistiki (Clough in O'Malley Halley 2007).

Znotraj literarnih ved realnega, konkretnega bralca najbolj zajamejo t. i. empirične literarne raziskave, ki lahko s svojimi raznolikimi in pogosto hibridnimi metodami preučevanja najbolje ujamejo neposredno izkustvo, tako v luči interpretacije pomena kot tudi čutnega in čustvenega odziva bralca. A tudi med empiričnimi literarnimi raziskavami je mnogo takih, ki bralca predvsem kvantificirajo, manj pa je celostne, kvalitativne, etnografske obravnave, ki sicer temelji na majhnih vzorcih, a odpira pomembne uvide v razumevanje osebnega bralnega vedenja (Denscombe 2010). Kot pravi Gabrielle Cliff Hodges (2016, 22), »je ena naših ključnih nalog, da odkrijemo kar največ, kar lahko, o tem, zakaj ljudje berejo, ne pa, da delamo raziskave, ki samo generirajo podatke o tem, koliko berejo«.

Eden najdostopnejših, najbolj nagrajujočih in zato tudi priljubljenih raziskovalnih pristopov tega tipa je intervju, tako poglobljeni individualni polstrukturirani intervju kot intervju s fokusno skupino (Arizpe in Cliff Hodges 2018, 181) – oba sta vseskozi ključni osnovi mojega raziskovalnega dela.

Metodologija

Postopek, cilj in namen

Moje preučevanje branja temelji na kvalitativni analizi individualnih in skupinskih pogovorov s konkretnimi bralci o tem, kako berejo. Pri tem je bistveno, da se pogovor ne vrti primarno okrog samih besedil, pač pa je v

središču branje kot tako, tj. proces branja in doživljanje branja, branje kot čutno, čustveno in miselno izkustvo. Verjamem, da se lahko s tem vsaj deloma izognemo vrednotenjskim implikacijam, ki se močneje občutijo pri govoru o tem, *kaj* beremo, kot pa pri opisu osebnih bralnih doživetij in ritualov. Poleg tega je pogovor o branju že v izhodišču bolj povezovalen, saj ima z branjem vsak vsaj neko izkušnjo in je zato že sam po sebi opremljen za sodelovanje, medtem ko je debata o (konkretnih) knjigah, avtorjih oz. zgodbah hitro izključujoča in nepoznavalcu lahko vzbudi občutek neustreznosti ali celo manjvrednosti.

Moja naloga je, da sogovorniku pomagam reflektirati in ubesediti njegovo bralno izkustvo. Govoriti o nečem, kar se zdi samoumevno, morda celo banalno, in je v vsakdanjem življenju redko tema razprave, namreč ni vedno enostavno. Po mojih izkušnjah pogovor najlažje steče, če sogovorniku najprej pustim, da sam prosto spregovori o svojem branju, in šele potem začnem postavljati posamezna podvprašanja. Kaj izpostavi oz. česa ne omeni, kako kaj pove, kaj omeni najprej, kaj med sabo poveže in kakšne asociacije se mu porajajo, je namreč že samo po sebi pomenljivo.

Ko vidijo, da jim postavljam vprašanja, na katera imajo vsi neke svoje odgovore, ki ne morejo zgrešiti, se običajno vidno sprostitjo in ohrabrijo. Ključno je, da jih obravnavam kot to, kar so: »eksperti iz lastne izkušnje« (Čačinovič Vogrinčič in Mešl 2019, 33–41 in 153–165).

Osebni angažma, za katerega prosim, skušam vselej uravnotežiti z osebnim pristopom, ki ni pristop distanciranega vsevednega spraševalca, pač pa nekoga, ki je tudi sam bralec in učitelj, starš, bivši najstnik in šolar – vse to s svojimi lastnimi izkušnjami in preferencami, saj se je doslej izkazalo, da to sprosti vzdušje in nas bolj odpre drug drugemu. Verjamem, da je – kot pravita Elizabeth Campbell in Luke E. Lassiter (2015, 4) – »etnografija tako osebna, kot je le mogoče« (angl. *as personal as it gets*).

Protokol se seveda razlikuje glede na to, ali gre za fokusno skupino ali individualni intervju. Skupinska dinamika zahteva predvsem več moderiranja, skrb za enakovredno sodelovanje vseh prisotnih in stalno pozornost, da mnenjsko dominantnejši ne utišajo drugače mislečih.

V nadaljevanju predstavljam izsledke skupinskega intervjuja s šestimi osmošolci, ki sem ga izvedla junija 2020.

Vzorec in izvedba fokusne skupine

Za obisk sem se dogovorila na eni od večjih ljubljanskih osnovnih šol v soseski na obrobju Ljubljane, ki jo obiskuje okoli 800 učencev. V vzorcu je bilo šest učencev iz treh osmih razredov, pet deklet in en fant, starih

od 13 do 14 let. Med njimi so bili tudi taki, ki v šoli niso najuspešnejši, in tudi tisti, ki jim branje ni najljubša stvar na svetu. Smiselno se mi je zdelo zbrati mnenja vseh in upoštevati tudi glas tistih, ki iz kakršnih koli razlogov ne berejo.²

Zaradi prepovedi vstopa nezaposlenim v šolske prostore smo se sestali kar na šolskem igrišču in pogovor izpeljali na tamkajšnjih klopcah. To je po eni strani prispevalo k sproščenemu vzdušju, po drugi pa je bilo na trenutke moteče, saj so se med odmorom tja zgrnili otroci drugih razredov, nekateri med njimi so obletavali moje sogovornike, vmes je hišnik kosil travo itd. Pogovor sem snemala z diktafonom in ga kasneje transkribirala ter anonimizirala. Srečanje je trajalo uro in 20 minut.

Osrednja vprašanja oz. teme v tem polstrukturiranem intervjuju so bile naslednje:

- Asociacije na branje: Na kaj pomislite, ko slišite besedo branje?
- Predstavitev njih kot bralcev: Kakšne vrste bralci ste? Kakšne so vaše bralne navade: kaj radi berete, kdaj, kje in koliko?
- Branje in šola, obvezno proti prostovoljnemu branju: Ali v šoli kdaj berete za lastno zabavo oz. za užitek in ne zato, ker je treba? Kaj pa doma?
- Užitek branja: Kaj je za vas dobra bralna izkušnja?
- Branje na zaslonu: Kako je z branjem na zaslonu?
- Pogovor o branju in pomen branja v njihovi generaciji: Ali se med seboj kdaj pogovarjate o prebranem? Ali biti bralec za vas in vaše vrstnike pomeni nekaj pozitivnega ali niti ne?
- Dobri načini zapeljevanja v branje: Kaj vas največkrat spodbudi k branju in kako bi vi koga pritegnili h knjigi?

Spodbujala sem jih, naj povejo, kar resnično mislijo, in ne tistega, za kar morda predpostavljajo, da želim slišati; naj so čim neposrednejši in

² Prvotni načrt sicer ni bil tak. Sprva sem nameravala govoriti z dijaki – gimnazijci, ker sem predvidevala, da bodo nekoliko starejši mladi že zaradi daljše osebne bralne zgodovine lahko povedali več, pa tudi zato, ker se največji upad branja za prosti čas beleži prav v zadnji triadi osnovne šole in v srednješolski populaciji, in to ne samo pri nas (Erdős in Lak 2019; Potočnik in Perko 2019). A ker so se dijaki zaradi koronaepidemije od sredine marca do konca šolskega leta šolali na daljavo, mi ni preostalo drugega, kot da v tistih nekaj tednih, ko so se k pouku ob mlajših osnovnošolcih fizično vrnili tudi še učenci predmetne stopnje, izpeljem intervju vsaj s skupino osmošolcev. Učenci devetih razredov so namreč, kot je to običajno, s šolskim letom zaključili že prej, zato so bili osmošolci edina logična izbira. Pred izvedbo fokusne skupine na izbrani šoli sem seveda pridobila vsa ustrezna soglasja staršev, učiteljev in učencev.

naj se po želji spontano vključujejo v pogovor s svojimi komentarji ali vprašanji.

Ugotovitve in diskusija

Izsledki pogovora z učenci so organizirani tematsko glede na osrednje poudarke njihovih razmišljanj, kot so se pokazali ob analizi transkripta. Nekatero zgoraj izpostavljene teme sem povezala, ker so se v odgovorih spontano prepletale. Najizraziteje je izstopalo ločevanje med obveznim oz. šolskim in prostočasnim branjem po lastni izbiri; premislek o slednjem je vključeval tudi refleksijo o tem, kaj pri branju prinaša ugodje, čeprav o tem neposredno niso govorili. Pod sklopom Rituali, mediji in prakse sem zbrala njihove bralne navade in repertoarje ter odnos do zaslonskega branja. Čeprav sem z vprašanjem o njihovih bralnih običajih začela naš pogovor, so o tem več povedali šele proti koncu, ko so se sprostili in bolj odprli za razpravo. Iz istega razloga zadnji sklop (O bralcih in nebralcih in o bralnih spodbudah) naslavlja teme, za katere so se morali prej očitno nekoliko ogreti, tj. premislek o tem, kakšen status ima pravzaprav branje med njihovimi vrstniki, kako živi so takšni ali drugačni stereotipi o bralcih in kaj vse zanje sploh sodi pod branje.

Šolsko proti prostočasnemu branju

Že na samem začetku me je presenetilo, kako zelo je njihovo razmišljanje o branju zaznamovano s šolsko predstavo o branju in t. i. šolskim branjem ter kako daleč je zanje branje za užitek od obveznega. Pogovor sem namreč začela z vprašanjem »Kaj ste mislili, da vas bom spraševala?« in med drugim dobila tale dva odgovora:

Jaz sem mislila, da nas boste vprašali kaj o jeziku in slovenščini pa če beremo v angleščini. [Irena]³

Jaz pa sem mislila, da bomo morali povedat kakšno obnovo ... [Tina]

Naše srečanje, ki je resda potekalo v okviru šole in med poukom, so takoj povezali s tem, kar morda najizraziteje bremeni pojem šolsko branje (tudi ko se mu reče »domače«) – tj. s poukom slovenščine in z obveznimi obnavami.

Tudi njihove prve asociacije na branje so pokazale to isto tendenco – spomni jih na nekaj oddaljenega, celo zastarelega, kar nima neposredne

³ Vsa imena v navedkih so spremenjena.

zveze z njimi, kot da je branje nekaj tujega, česar ne morejo vzeti povsem za svoje, neka predvsem šolska vrednota.

Ko pomislim na branje, mi najprej padejo na pamet knjige, ampak tiste stare, ne tiste popularne ... [Irena]

Jaz pa pomislim na tipkalni stroj, tak star. [Tina]

Morala sem vprašati drugače in posebej poudariti, da me zanima, na kaj pomislijo, ko pomislijo nase kot na bralca. Šele potem so povedali, da imajo radi kriminalke, fantazijo in znanstveno fantastiko ter da veliko berejo v angleščini.

»Ampak saj to je tudi branje«, rečem.

»Vem«, prikimajo, in so malce v zadregi.

Vse bolj razumem, da o knjigah za zabavo in prosti čas, s katerimi se poistovetijo, niso vajeni govoriti, verjetno tudi zato, ker v šoli kot instituciji, ki jih v tem obdobju najbolj zaznamuje in v okviru katere je potekal tudi ta pogovor, to ni zelo pogosta tema razprave.

Kot ugotavlja Rachael Levy, so učitelji tisti, ki otroke uvedejo v šolsko branje, in prav to v marsičem pomembno naglasi, kako otroci razumejo branje, kaj jim pomeni in kako ga prakticirajo (2009). Podobno tudi Jackie Marsh opaža (2003), da učiteljevo razumevanje branja vpliva na njegovo učiteljsko prakso in posledično na razumevanje branja pri otrocih.

Izpostavijo že tolikokrat slišano dejstvo: »Knjige, ki jih imamo za domače branje, so stare in dolgočasne ... V teh knjigah ni nič, kar se nam zdaj dogaja« (Jure).

Šele ob nadaljnjih vprašanjih in eksplicitnem naslavljanju svoje lastne izkušnje so se o branju razgovorili tudi drugače – bolj sproščeno in osebnije, vendar jih je bilo treba vseskozi opozarjati, da me zanima predvsem njihovo pristočasno branje.

Ko poizvem o njihovih zadnjih nešolskih branjih, opazim, da vsi navajajo romane. Izbor potrjuje, da ob fantazijski in problemski mladinski literaturi (slednje sicer nikoli žanrsko ne poimenujejo, kar je pomembno in se ujema z opazko Alenke Veler (2019), da se mladi neradi označujejo za mlade in se vsaj eksplicitno nočejo identificirati s to oznako) na veliko berejo kriminalke in trilerje, in to največkrat tiste, ki jih berejo tudi starši. V odgovorih večinoma naštevajo naslove (*Tisto, Vse vse, Harry Potter, Rdeča raketa* ...), nekateri avtorje (Tess Gerritsen, Elisabeth Lockhard ...), mnogi pa se ne spomnijo ne enega, ne drugega in name-

sto tega povzamejo vsebino (»Ne spomnim se naslova, ampak dogaja se nekje v puščavi« (Petra)).

Obremenjenost s konceptom obnove je sploh nekaj, kar opazno spremlja našo debato. »A moram povedat obnovo?« me vprašajo, ko me zanima, zakaj jim je bila kakšna knjiga všeč. Zdi se, da je obnova še vedno nekakšna »alfa in omega« šolskega branja, ali pa je kot taka vsaj zasidrana v percepciji učencev. Vse se začne in konča z obnovo, pri čemer pa je jasno, da je prav to najlažje sneti s spleta.

Jaz vem, da tričetr našega klasa prebere obnovo na netu. Še jaz grem kdaj pogledat za kakšno knjigo, ki je res ne preberem, pa pridem brez problema skozi. Po mojem to vejo tudi učiteljice. Če je namen domačega branja, da ljudi prepriča v branje, se to ne obnese. [Tina]

Tina ima seveda prav. To, da na spletu prebereš obnovo in interpretacijo, zgreši namen, saj se med besedilom in bralcem ne zgodi nič (Yandell 2013); ni angažmaja in ni transakcije, kot bi rekla Louise Rosenblatt (1993). Ne samo da poznavanje obnove ne zagotavlja, da je učenec knjigo sploh prebral, pač pa tako rekoč povsem zaobide posameznikovo subjektivno doživljanje in kompleksnost recepcije, ki daleč presega narativno dimenzijo. Gotovo je zgodba pomembna, ampak nikakor ni vse, o čemer pričajo tudi njihove izjave, ki zadevajo tako emocionalno doživljanje kot tudi percepcijo knjige kot objekta.

Všeč mi je, če je zgodba napisana v prvi osebi in če glavna oseba sama pripoveduje. In rada berem v angleščini. [Tina]

Pomemben je element poistovetenja z junaki pa tudi čustvena intenzivnost branja:

Zelo se navežem na junake in moram reči, da me je knjiga že večkrat spravila v jok. Ko se konča, imam občutek, kot da sem izgubila prijatelje, zato večine knjig sploh ne dokončam. Pogosto neham brat tudi takrat, ko se v zgodbi zgodi kaj groznega. Zato rajši berem bolj zabavne in vesele zgodbe, ker ko so liki veseli, sem tudi jaz vesela. [Irena]

Jaz tudi velikokrat jokam ob knjigi. Tudi če sem jo že prebrala in vem, kdo umre. [Meta].

Če mi je bila knjiga všeč, veliko razmišljam o njej tudi, ko neham brat. [Polona]

Njihovi opisi branja so pogosto fizični, kar lepo pokaže na to, da je branje utelešeno in da naše bralne drže niso naključne, pač pa demonstrirajo

naš odnos do vsebine, izdajajo intenzivnost naše bralne izkušnje pa tudi namen branja.

Ko se [v kriminalnem romanu] začne tisti napeti del, postanem kar živčna in se začnem praskat. [Tina]

Jaz pa si, ko je napeto, knjigo vedno približam, in če prej ležim, se ob tem po navadi usedem, skratka, če je napeto, me refleksno kar dvigne. [Jure]

Presenetilo me je, kako pomembna je zanje sama vizualna estetika knjige:

Jaz najprej pogledam platnico, vseč mi je, če je font okej, pa da se knjiga ne zapira in da jo lahko držiš ... Pa naslov je pomemben, mora bit logičen, da veš, kaj pričakuješ, ne pa da si na podlagi naslova predstavljaš nek ljubezenski roman, potem se pa na koncu vsi pobijejo. [Jure]

Meni tudi platnica dosti pomeni, če je taka stara, me ne bo pritegnila ... [Meta]

Meni je vseč, če zadaj piše, za kaj gre. [Tina]

Kot rečeno, moji sogovorniki oz. sogovornice niso vsi knjižni molji: dva izstopata kot vsakodnevna bralca, dve dekleti bereta nekajkrat na teden, dve pa bolj sezonsko, a vsaj tri so same povedale, da ne berejo ravno zelo veliko, še vseeno pa so o razmerju med šolskim in nešolskim branjem razmišljale podobno.

To je branje, v katerega si prisiljen. [Jure]

(Neobvezna) bralna značka je v primerjavi z (obveznim) domačim branjem sicer bolj priljubljena – »Definitivno so na seznamu boljše knjige, bolj sodobne in več jih je« (Meta); »Že po naslovu vidiš, da so dobre« (Petra in Polona) –, ampak še vedno sodi v del priporočene šolske prakse in ima svoje zahteve.

Mene moti, če mi kdo omeji svobodo branja, v šoli pa vedno dobiš neka navodila, do kdaj moraš knjige prebrat in kako jih moraš predstaviti. [Jure]

Z izjemo Jureta, ki se je s knjižničarjem spoprijateljil in ima, kot pravi, pri njem »privilegirani status«, je celo šolska knjižnica za večino sogovornikov »kontaminiran« prostor, kamor – razen po domače branje – sploh ne zahajajo. Pravijo, da so glavnino knjig tam že prebrali (Tina, Irena) in da gredo raje v anonimnejšo splošno knjižnico, kjer imajo več izbire in

so deležni tudi več pomoči (Meta, Petra, Polona). Šolski knjižničar nenazadnje vedno ve, kaj in koliko kdo bere, in ni zares zunajšolska figura. Še Jure, ki je v skupini sicer edini navdušeni obiskovalec šolske knjižnice, pove, da mu je knjižničar do 6. razreda odsvetoval branje nekaterih knjig, predvsem kriminalk, kar sam zdaj, kot pravi, sicer razume in odobrava, a primer vseeno potrjuje vtis, da je branje v šoli do neke mere »pod nadzorom«.

Zanimivo je, da ne gre vedno za to, da jim predpisane knjige ne bi bile všeč – Jure je nenazadnje celo priznal, da je *Lukec in njegov škorec* »v resnici dobra knjiga« –, ampak za to, da zadevajo s šolo povezane dejavnosti, ki avtomatično implicirajo nek pritisk in nadzor, vsiljujejo časovnice, spremljevalne naloge, določajo strukturo itd. Šola je vendarle kontekst, ki je izrazito reguliran, tako časovno in prostorsko kot v smislu moči ter znanja (Giroux 1987).

Tudi zato njihovi bralni rituali poudarjajo predvsem izkušnjo pristočasnega branja doma in svobodo lastne izbire v tem, kaj in kako berejo.

Ritualni, medijski, prakse

Vsi po vrsti (razen Jureta, ki bere tudi med poukom) najpogosteje berejo doma, na postelji ali kavču, včasih tudi sede, in praviloma na samem, v miru in tišini. Ko jih vprašam, zakaj berejo, odgovarjajo, da se ob tem sprostijo in umirijo ter da jim tako hitro mine čas.

Prostočasna branja ne povezujejo s kakšnimi višjimi cilji neformalnega učenja, širjenjem obzorij ipd., prej o tem govorijo kot o potrebi, kot o nečem, kar jim dobro dene, vse ostalo se zdi sekundarnega pomena – a to spet velja zgolj za branje po lastnem izboru.

Za rednejše bralce je branje obvezni ritual:

Berem vedno zjutraj, pred šolo, od 6.30 naprej, vsaj pol ure, in potem takoj, ko pridem domov. [Irena]

Jaz pa berem zato, da lažje zaspim. Če prej ne berem, sploh ne morem spat. [Meta]

Sicer glede bralnih pogojev nimajo kakšnih posebnih zahtev, zgolj posamične preference:

Najraje berem na balkonu. [Tina]

Všeč mi je, če sem kje stisnjen. Bolj je prostor odprt, težje se skoncentriram. Enkrat nisem imel športne in sem poskušal brat v telovadnici, pa ni bilo v redu. V svoji sobici pod streho imam tako staro

zofo in lučko, na okno si naštimam folijo, da mi sonce ne sije, in tako mi je najbolj fajn brat. [Jure]

Vseh šest ima doma tudi svojo zbirko knjig. Dobijo jih za darilo ali pa jim jih kupijo starši. Sami grejo prej v knjižnico kot v knjigarno. Ampak očitno je, da so jim lastne knjige v ponos, kar se kaže tudi v tem, da jih imajo mnogi preštete:

Jaz jih imam 106. [Tina]

Jaz pa čez 300. V sobi imam ta veliko Ikeino omaro in tam so same knjige, pa ne slikanice, ampak take ta prave. [Jure]

To ni nepomemben podatek. Raziskave kažejo, da otroci iz gospodinjstev z že okoli 100 knjigami v šoli dosegajo boljše rezultate od tistih, ki imajo skromnejše domače knjižnice (Sikora, Evans in Kelly 2019).

Pričakovala sem, da se bomo več pogovarjali o preletavajočem branju na ekranu, ki jemlje čas poglobljanju v tiskane knjige, za katerega zmanjkuje koncentracije (Baron 2015; Carr 2010; Kovač in Weel 2018), o čemer danes pogosto teče debata, ampak pogovor ni zavil v to smer. V nasprotju s prevladujočim mnenjem o t. i. digitalnih domorodcih (Prensky 2001) zaslonko, na svojem mobilnem telefonu, redno bere samo ena od mojih sogovornic, pa še to zgolj zato, ker je literatura, ki ji je všeč, gre za fantazijske zgodbe v angleščini, dostopna le na spletu.

Uporabljam strani in aplikacije, na katerih je na tisoče in tisoče različnih knjig. Tam lahko izbiraš glede na žanr in po naslovih, vedno so tam tudi kratke obnove knjig. Največkrat uporabljam *inkitt*. [Irena]

Kot pojasni, tu zanesljivo najde knjige s srečnimi konci in z veselimi junaki, ki jih lahko mirno prebere v celoti. Pravi, da je majhen ekran ne moti in da si lahko vedno poveča črke, sicer pa se je povsem navadila, saj tako bere že od 6. razreda. Bere tudi na papirju, a se ji branje s telefona v ničemer ne zdi manjvredno ali slabše.

Vsi ostali prisegajo na tiskano knjigo.

Jaz sploh ne morem brat na spletu, ne morem se fokusirat. [Tina]

Jaz imam rad knjigo v rokah ... Probal sem eno aplikacijo, ampak ne morem brat z ekrana zaradi te svetlobe ... Potem že rajši pogledam film. [Jure]

Meta na zaslonu bere samo med počitnicami: »Če kam gremo in ne morem vzeti veliko knjig s sabo, jih imam na tablici.«

To seveda ne pomeni, da digitalnih naprav ne uporabljajo, ampak iz njihovih odgovorov je mogoče razbrati, da te neposredno ne ogrožajo

»O najljubših knjigah se je v šoli težko pogovarjati«

njihovega branja, ker je to nekaj, kar jim je »fajn« in za kar si vzamejo čas, ker jim tako »paše«. Še Irena, ki običajno bere na svojem mobilnem telefonu, pove, da takrat ignorira sporočila in stisne »do not disturb« (ne moti). Opažajo sicer, »kako ljudje manj berejo in so včasih brali več«, a zdi se, da je to bolj privzeta floskula, ki njih neposredno ne zadeva.

Res je, da me splet pritegne, če imam pri sebi telefon in če ravno berem kakšen dolgočasen del v knjigi, ampak ko je napeto, pa ne. Itak po navadi berem brez telefona, ker berem pred spanjem in ga v sobi sploh ne smem imet. [Meta]

Medve bereva brez telefona zraven, ker naju moti. [Petra in Polona]

Jaz berem brez telefona; imam ga sicer v žepu, ampak ga ne čakiram, razen če kdo kliče, pa še takrat ne dvignem vsakemu. [Jure]

Moji sogovorniki so očitno večji menegeriranja svojega branja in ga ustrezno prilagajajo okoliščinam. A zdi se, da je tradicionalnemu branju (tiskanih knjig v pretežno maternem jeziku) večja konkurenca kot zaslon pravzaprav angleščina. V angleščini jih pogosto bere vsaj polovica.

Jaz imam kakšne tričetrtni knjig v angleščini. [Tina]

Na spletu berem samo v angleščini. [Irena]

Zadnja nacionalna raziskava branosti na Slovenskem, Knjiga in bralci VI, sicer ugotavlja, da »tudi v angleščini« bere skoraj tričetrtni mladih, starih med 18 in 24 let (mlajši v raziskavo niso bili zajeti) (Blatnik 2019, 46).

Še posebej pogosto pa v angleščini berejo na spletu, ko brskajo za knjižnimi priporočili in drugimi sorodnimi promocijskimi vsebinami. Zdi se, da prav to določa tudi njihove kanale informiranja o knjigah.

Ponavadi na Pinterestu vidim kakšen seznam dobrih knjig in potem preberem obnovo in preverim, ali je kaj prevedeno. Ali pa grem na Instagram. [Tina]

Jaz malo poguglam, včasih grem na Goodreads ... [Petra]

Jaz spremljam vlog – eno gospo, ki govori o različnih fantazijskih knjigah, ampak nalašč izbere slabe in se potem iz njih norčuje ... [Irena]

Jaz pa gledam eno vlogerko, ki razlaga o Harry Potterju ... [Meta].

Drugih kanalov informiranja o knjigah ne omenjajo.⁴ Zanimivo je, da

⁴ Booktok takrat še ni bil tako razširjen, medtem ko danes že velja za enega ključnih knjižnih informatorjev med mladimi, četudi pretežno med nekoliko starejšimi od mojih sogovornikov.

gre izključno za spletne vsebine in da med njimi posebej izstopajo vizualne. Opazno je tudi, da jih h knjigi neredko pritegne po njej posneti film. Jure je *Rdečo raketo* Matjaža Pikala, ki postane njegov najljubši roman, tako najprej gledal: »Najprej sem gledal film in se ga nisem mogel nagledat, gledal sem ga tudi po trikrat na dan, potem sem pa enkrat na polici v knjižnici zagledal knjigo ...«

A ko jih vprašam, če se preko družbenih omrežij kaj pogovarjajo o knjigah, jih večina odkima, kot da to praviloma ni tema pogovora in je branje predvsem njihova individualna zadeva.

Ne da bi sama žanrsko kakor koli zamejila polje branja, so se moji sogovorniki v odgovorih vedno znova samodejno nanašali na branje fikcije oz. romanov. Ampak na vprašanje, če berejo tudi revije, stripe in poezijo ali pa t. i. stvarno literaturo, jih večina pritrди. Zdi se zadovoljni, da lahko nekaj povejo tudi na to temo, kot da niso povsem pričakovali, da me bo zanimalo tudi tovrstno branje.

Jaz redno berem [revijo] *History*. [Jure]

Jaz sem naročena na revijo *Cool*, vedno jo prinesem v šolo in potem jo med odmori skupaj prebiramo ... [Tina]

Jaz grem pogosto v striparnico. Pa zdaj imam na primer v torbi *Tehnike ribarjenja*, ker grem jutri ribarit. [Jure]

Tudi jaz imam eno aplikacijo za stripe na telefonu. [Irena]

Ko omenim poezijo, se namrdnejo: »Beremo samo Prešerna pa to, pa Shakespeara ...« (Tina)

A čim jih spet opomnim, da ne sprašujem po šolskem branju, se oglasi še Jure, ki pove, da je prebral skoraj celega Kosovela in Menarta, in doda, da bere tudi filozofijo, npr. Konfucija.

Pri tem opazim pomenljive poglede ostalih, zato vprašam: kakšen status sploh ima po njihovem mnenju branje v njihovi generaciji? Ali je biti bralec bolj plus ali bolj minus?

O bralcih in nebralcih ter o bralnih spodbudah

Izkaže se, da je meja med tem, da je branje »kul« in da ni »kul«, zelo tanka. Meta pove, da se »hkrati ve, da si kot bralec praviloma bolj izobražen, ampak hitro lahko izpadeš tudi piflar«.

Jure pravi, da »se moraš znat branit, če te kdo zaradi tega zafrkava«.

Vsi se strinjajo, da je v razredu manjšina takih, ki berejo, ampak po Juretovem opaznanju berejo tudi tisti, ki se sicer delajo, da ne berejo: »Ko

prideš k njim domov, vidiš, da imajo cel kup enih knjig, ampak v družbi ne berejo, ker hočejo bit kul.«

Pojasni mi, da še vedno obstajajo stereotipi o branju, češ da je to nekaj dolgočasnega, kar počnejo samo še babice in dedki. »Ampak dejansko, eni ljudje berejo, ne da bi vedeli, da berejo – npr. teorije o gejmanju –, čeprav je tudi to branje!« (Jure).

Vendar stereotipe prevzemajo tudi sami. Celo Meta, ki sama večinoma bere na spletu, izjavi, da »njene prijateljice v glavnem ne berejo, so bolj na spletu«, kot da bi se to dvoje izključevalo, kar je tudi sicer precej razširjeno mnenje. Tudi zapisov z družbenih omrežij ni nihče od mojih sogovornikov razumel kot obliko branja, čeprav so nujno in vsaj do neke mere gotovo tudi to. Pravzaprav niti revij, stripov in stvarne literature niso samoiniciativno prišteli k branju.

Ne glede na to, da ti osmošolci niso ravno intenzivni e-bralci niti pretirano angažirani na družbenih omrežjih, je digitalizacija branja seveda dejstvo. Vodilni raziskovalci bralne pedagogike se zato zavzemajo za redefinicijo koncepta branja za 21. stoletje (Cremin idr. 2015; Cremin idr. 2014; Kucirkova in Cremin 2020). Menijo, da ga je treba odpreti za razno-tere različice in kombinacije, saj bomo lahko samo tako ostali v dialogu z mladimi, ki prakticirajo drugačna branja, obenem pa, skozi diferenciacijo, ustrezno ovrednotili in utemeljili pomen tiste vrste branja, ki se zdi v tem času najbolj ogrožena – tj. poglobljeno branje daljših tiskanih besedil. V zgodovini so namreč vedno soobstajali različni bralni stili in tehnologije, saj so bili od nekdaj na razpolago tudi različni nosilci besedil, ki so – kot danes – generirali specifične bralne prakse.

Danes prevladujoče tiho, individualno branje, ki v dominantni ideologiji zaseda mesto edinega pravega branja, je v resnici relativno mlado in ga nikakor ne moremo imeti za edini možni bralni model – branje se vendar najprej rodi kot glasna in kolektivna praksa ter se šele postopoma ponotranji in privatizira. Še več, po mnenju nekaterih avtorjev je bila izhodiščna oblika branja prav »branje na preži« (angl. *reading on the prowl*), tj. branje kot lov na bistvene informacije, sploh, če vemo, da so prva besedila pravzaprav pretežno računsko oz. računovodska (Baron 2015). Niti *skimming* (angl. hitro, površno branje) ni pojav 21. stoletja – spomnimo samo na produkcijo povzetkov v času sholastike, ki so takratnim študentom po bližnjici pomagali do »znanja« že v visokem srednjem veku, ali pa na razvpito preletavajoče branje angleškega erudita Samuela Johnsona, ki sredi razcveta romaneskne kulture v 18. stoletju prebere vse, kar je na voljo, a le redko od A do Ž (DeMaria 2009). Ekstenzivno in in-

tenzivno branje se ne izključujeta, tako kot gresta lahko z roko v roki tudi bralno »surfanje« in bralno »potapljanje«, saj potrebujemo oboje in prav je tako. Zato se je vredno boriti za to, da hitro branje ne izpodrine počasnega in da ob vsem ostalem ohranjamo tudi poglobljeno branje debelih tiskanih knjig.

Na koncu jih vprašam še o dobrih izkušnjah glede branja v šoli. Prosim jih, naj mi opišejo kakšen primer, ko jih je v šoli kaj res pritegnilo k branju, ali pa predlagajo, kaj bi jih lahko navdušilo. Meta pove, da ji je bilo všeč, ko so pri zgodovini obravnavali stare Grke in hkrati pri slovenščini brali grške bajke.

Uvajanje literarnega branja v druge predmete je v resnici odličen način, kako pogovarjanje o knjigah »osvoboditi« od pouka slovenščine in s tem povezane rabe knjižnega jezika ter prakse obnov. Literatura je premalokrat izkoriščena kot vir, čeprav je navezovanje pouka zgodovine, geografije, etike in jezikov, v srednji šoli pa še filozofije in sociologije na izbrana literarna dela pogosto učinkovitejše kot vztrajanje pri zgolj strokovnem, učbeniškem gradivu. S tem se tudi izognemo tveganju, da bi odpor do slovenščine potegnil za sabo odpor do branja nasploh. Učenje grške zgodovine ob antičnih bajkah je tako imelo pozitiven učinek – poleg Mete je tudi Irena povedala, da je potem kar nekaj časa brala samo antične pripovedke. A velja tudi obratno – družbeno-zgodovinska ali biografska kontekstualizacija literarno delo pogosto naredi privlačnejše in zanimivejše. Gre za obliko medpredmetnega povezovanja, ki je ob spretnem izboru knjig ni težko vzpostaviti.

Jureta je k branju med drugim spodbudilo navdušenje učiteljice: »Jaz sem prebral *Metulja* [avtorja Henrija Charriera iz l. 1969, op. av.], ker mi je učiteljica slovenščine povedala, da je to njena najljubša knjiga, in me je zanimalo.« To, da se začnemo zanimati za nekaj, kar nekdo, ki ga spoštujemo (nam je blizu, ali nam je všeč), izpostavi kot dobro, je najnaravnejša stvar na svetu. Ustna oz. osebna priporočila so po vseh raziskavah še vedno najrelevantnejša reklama – za knjige še prav posebej (Squires 2007).

V zadnji raziskavi PISA iz leta 2018 o stanju bralne pismenosti med petnajstletniki v državah članicah OECD so učence in učenke prvič vprašali, koliko zaznavajo navdušenje učitelja slovenščine pri poučevanju. Glede na druge države so naši učenci podali precej nizke ocene (Pedagoški inštitut 2019). To seveda ni spodbudno, saj ima prav učiteljev entuziazem pomemben učinek na uživanje v branju. Navdušenje je nalezljivo in odlična popotnica učenju nasploh (Selby 2017). Raziskave kažejo, da ima pozi-

tivne učinke na odnos učencev do lastnega učenja (Keller idr. 2016; Lazarides, Gaspard in Dickie 2017), da se pozitivno povezuje z njihovo večjo notranjo motivacijo za učenje in celo z zadovoljstvom pri učenju (Moè 2016; Patrick, Hisley in Kempner 2000), krepi pa tudi vztrajnost pri usvajanju učnih vsebin (Brigham, Scruggs in Mastropieri 1992).

Posebnih idej, kako knjige priljubiti sošolcem oz. kako jih spodbuditi k branju, moji sogovorniki niso imeli. Pravijo, da se v šoli med sabo o tem ne pogovarjajo ali pa kvečjemu izjemoma.

Enkrat je bila ena knjiga, *Vse vse* [Nicole Yoon, op. av.] je bil naslov, ki nas jo je prebralo kakih pet iz razreda in smo se potem o tem pogovarjale, ampak to je redko. [Tina]

Jaz si kdaj izmenjam mnenje z eno sošolko, ki ful bere. [Meta]

Ti komentarji spet vzbujajo vtis, da je branje nekaj, kar zadeva zgolj vsakega od njih posebej in ne predstavlja posebnega družabnega veziva, a sama prej mislim, da je za to ustvarjenih premalo priložnosti. O branju preprosto niso navajeni govoriti, zato tega niti ne morejo pogrešati, a njihovi odgovori posredno vendarle pričajo o pomenu družabnopovezovalne komponente branja. Razen bralne značke pa kakšnega drugega bralnega krožka na šoli nimajo. »Obstaja sicer krožek branja poezije, ampak to je šele v devetem razredu,« povejo.

Ko jih vprašam, če bi obiskovali kakšen bralni krožek, če bi jim bil na šoli na voljo, oklevajo.

Mah, to bi bilo bedno, ker potem bi spet imeli neke roke, do kdaj naj kaj preberemo, mene pa moti, če mi kdo omeji svobodo branja. Jaz hočem sam prebrat, kot mi paše, tam pa bi spet težili ... [Jure]

Mi nimamo kadra za tak krožek ... Slovenščina se nam je res zamerila s temi glagoli ... [Irena]

Odvisno, kdo bi ga vodil ... in kako – če bi morali govoriti pravilno slovenščino, ne bi šlo ... Če bi prišel nekdo od zunaj, s katerim bi bili res lahko sproščeni, pa bi bilo mogoče OK [...]. Drugače pa se je o najljubših knjigah v šoli težko pogovarjat. [Jure]

Njihove opazke okrepijo občutek, da sama prisotnost učitelja (ne glede na to, ali te sicer uči ali ne) in šolski prostor kot tak, predvsem pa izvedba, ki terja nek urnik in načrt, delujejo stresno in ustvarjajo breme glede pričakovanj, uspeha ter doseganja nekih ciljev, namesto da bi ponudili prostor sprostitve in osvobojenega pogovora.

Ta izrazita izvzetost branja za užitek iz šolskega konteksta ni slovenska posebnost, pač pa širše zaznan trend (Chapman 2020). Tudi izsledki raziskave med dijaki ene od šol v južni Angliji, prav tako starimi 13 in 14 let, pokažejo na izrazito polarizacijo šolskega in prostočasnega branja (Cremin idr. 2014; Cremin idr. 2015).

Eden glavnih izzivov je torej, kako v šoli narediti prostor branju za užitek, tj. branju, ki je očitno bistveno zaznamovano prav s tem, da je zunajšolsko? Ali je to mogoče? In zakaj sploh? Mar ni dovolj, da otroci in mladostniki za užitek berejo doma oz. zunaj šole?

Če začnem s tem zadnjim: to, da berejo doma, bi bilo seveda lahko dovolj. A spodbudo za branje za užitek morajo otroci najprej nekje dobiti. In dejstvo je, da je edino šola tista, ki lahko naslovi in poskrbi za vse otroke ter mladostnike, saj raziskave kažejo, da spodbudo za prostočasno branje s strani svojih staršev oz. skrbnikov in drugih bližnjih dobi samo določen delež otrok, praviloma tisti iz višjih socialnih slojev in iz bolj izobraženih družin (Peček in Lesar 2006). To je še toliko pomembnejše, ker je uživanje v branju pomemben dejavnik uspešnosti branja zlasti za učence iz nižjega socialno-ekonomskega okolja (Pedagoški inštitut 2019). To pomeni, da je treba otroke in mladostnike tudi v šolah spodbujati k branju za užitek, ki ga lahko potem po svoje in svobodno uživajo zunaj nje. Če branje za veselje torej povsem izključimo iz šole, tvegamo, da se odpovemo mnogim t. i. zadržanim ali neprepričanim bralcem in jih prepustimo same sebi, v upanju, da jih kdaj v življenju kdo ali kaj zapelje v branje. Sodeč po raziskavi Slovenska mladina 2018/2019 je med mladimi med 14. in 29. letom že tako le 22 % takih, ki v svojem prostem času »pogosto berejo knjige« (Naterer idr. 2019). Omejenost zgolj na knjige v tem primeru sicer niža odstotek bralcev, a številke vseeno niso zavidljive, sploh, ker je tudi zadovoljstvo slovenskih petnajstletnikov pri branju pod povprečjem glede na stanje v drugih državah članicah OECD. Nižja je tudi stopnja motiviranosti; ta upada celo pri dekletih, ki tradicionalno veljajo za boljše in pogostejše bralke (Naterer idr. 2019).

Šole seveda ne moremo razšolati, lahko pa v njej načrtno ustvarimo prostor zapeljevanja v branje, kjer bi bilo mogoče uiti običajnim storilnostnim pritiskom. Nenazadnje nekaj praks, ki prepletejo obvezno in prostočasno branje, že imamo. Ena od teh je gotovo že domače branje, ki vsaj v višjih razredih pogosto dopušča izbor enega dela po lastnem okusu, kar pomeni, da si lahko za obravnavo izbereš katero od svojih najljubših knjig – tako kot si je Jure izbral *Rdečo raketo* Matjaža Pikala. Most med šolskim in prostočasnim branjem omogoča tudi bralna značka. Resda je treba za-

njo obnoviti in ilustrirati dela, ki morajo ustrezati izbranim kriterijem (dolžina, žanr ipd.), a izbira je vendarle učenčeva, četudi včasih omejena na predloženi seznam učitelja oz. knjižničarja. Po ugotovitvah projekta OBJEM: Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), ki je od leta 2016 do 2022 potekal pod vodstvom Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, učenci in dijaki zelo visoko ocenjujejo prav možnost lastne izbire čtiva, ki očitno povečuje motivacijo za branje (Mariborska knjižnica 2021). Kljub temu sta obe dejavnosti izrazito po šolsko strukturirani in vsaj v višjih razredih tudi vse manj priljubljeni: domače branje je pač obvezno, o upadu sodelovanja pri bralni znački pa jasno govorijo številke – v šolskem letu 2013/2014 jo je v 1. razredu opravilo pribl. 97 % učencev, v devetem pa le še 41 %; prvi večji upad se zgodi v šestem razredu, in sicer z 78 na 58 %, delež sodelujočih je potem z vsakim razredom manjši (Potočnik in Perko 2019).

V šoli je torej treba narediti več prostora za branje izven tradicionalnih šolskih parametrov, tj. za neformalno in neobvezujoče pogovarjanje o branju in knjigah po lastni izbiri, ki je vključujoče in nevrednoteno. To pa je v resnici najtežje. Po mnenju nekaterih avtorjev vsaj v praksi šola in branje za užitek ne gresta zlahka skupaj, delujeta celo kot nemogoč paradoks, obsojen na večne napetosti (Chapman 2020; Powell 2014). A to je izziv, ki je pred nami in ga je treba sprejeti.

Dobre prakse in pedagogika branja za užitek

Glavni vtis, ki sem ga dobila skozi pogovor in ki se je med analizo posnetka samo še poglobil, je bil, da je treba več govoriti o branju za užitek in v šolah opolnomočiti zapeljevanje v branje. Nadaljnje razmišljanje tako namenjam primerom preverjenih dobrih praks, ki vse izhajajo prav iz zgornjih premis.

Načrtno razvijanje t. i. pedagogike branja za užitek (angl. *reading for pleasure pedagogy*) je relativno novo, a v zadnjem desetletju se je nakopičilo kar nekaj uspešnih projektov in njihovi izsledki vse bolj pridobivajo na veljavi. Ena najrelevantnejših referenc s tega področja je projekt Teachers as Readers: Building Communities of Readers (Učitelji kot bralci: vzpostavljanje bralne skupnosti), ki ga je skupina raziskovalcev pod vodstvom prof. Terese Cremin (Open University) in v sodelovanju z osnovnošolskimi učitelji ter Društvom za pismenost Združenega kraljestva (UK Literacy Association) izvajala med letoma 2006 in 2011. Na osnovi izsledkov te raziskave še danes izhajajo številni članki in publikacije (Cremin idr. 2015; Cremin idr. 2009; 2014).

Ena ključnih ugotovitev je, da so šole – tako kot pri nas – tudi, če ne predvsem zaradi pritiskov na učitelje, da izpolnijo predpisane kurikularne standarde, preveč orientirane samo v branje kot večino, torej v učenje pravilnega (tekočega, glasnega, razumljivega) branja in v bralno razumevanje po merilih mednarodnih raziskav (PISA, PIRLS itd.), in premalo v krepitev branja »za dušo«, čeprav ponotranjenje branja kot vira užitka dokazano vpliva tudi na raven bralne pismenosti.

Med enim in drugim je seveda velika razlika: branje za razvoj veščin v večji meri zaznamujejo hierarhičen in enosmeren odnos z učiteljem, od zunaj predpisane zahteve, usmerjenost v kvantificirane ravni dosežkov in preferiranje individualnega branja. Branje za užitek pa središči v otrokovi izbiri, definira ga močna notranja motivacija in angažirana, odzivna participacija, ki spodbuja pogovore in deluje povezovalno ter lahko kreira prave bralne skupnosti.

Potrebujemo seveda oboje, a v času, ko se od učiteljev pričakuje, da bodo ob besedilih razvijali otrokova slovnična, leksična, jezikovna, literarna idr. znanja, hitro zmanjka časa za razvoj težje merljivih z branjem povezanih konceptov. Prav zato ne preseneča, da učenci branje za ugodje pogosto umeščajo zunaj šole (Hempel-Jorgensson idr. 2017), kar kaže tudi naš primer, ter da je med branjem v šoli in zunaj nje zaznati izrazito polarizacijo na pozitivno in negativno.

Ampak ideja pedagogike branja za užitek je ravno v tem, da skuša na različne načine in v izogib navideznemu konfliktu med šolo na eni ter prostočasnim ugodjem na drugi strani vpeljati nadgradnje, izboljšave, poglobitve, spremembe in novosti na področju obravnave branja v šolah. Osrednji stebri tega pristopa so: ustrezno usposobljen učitelj, prijetno bralno okolje, branje čtiva po lastni izbiri in – kot glavna aktivnost – bralni pogovori oz. bralne delavnice različnih vrst.

Pedagogika branja za užitek predpostavlja učitelje oz. drug ustrezen kader, ki bi bil po eni strani sam dobro informiran o relevantni aktualni literaturi za svojo ciljno skupino (po raziskavah sodeč to namreč sploh ni samoumevno – gl. Cremin idr. 2014), po drugi pa bi se trudil čim več izvedeti tudi o vsakdanjem branju svojih učencev, da bi bolje razumel njihovo bralno izkušnjo in se jim tako laže približal ter jim ponudil ustrezne bralne repertoarje.

Nadalje predpostavlja vzpostavitev prijetnega bralnega okolja, ki vabi k sproščenemu bralnemu druženju in omogoča izvedbo tako glasnega skupinskega kot samostojnega branja. Poudarek, ki ga Teresa Cremin z ekipo nameni primerno urejenemu fizičnemu prostoru branja – z blazi-

nami, odejami, s knjigami, čajem in piškoti –, se ujema s pomenom, ki mu ga pripisujejo raziskave vplivov na bralno izkušnjo (Burke in Bon 2018; Chambers 1991; Kuzmičová 2016; Vogrinčič Čepič idr. 2020, Vogrinčič Čepič in Kotrla Topić 2021). Z roko v roki gresta predvsem telesno udobje in prostočasno branje, kar so večkrat poudarili tudi moji sogovorniki, ki najraje berejo leže, s sedenjem pa v glavnem povezujejo učenje. Ustvarjanje prijetne atmosfere s pomočjo estetike ambienta vsekakor ima svoj učinek tudi na bralno motivacijo, po drugi strani pa ozavešča o tem, da v različnih okoljih beremo drugače, kar je samo po sebi zanimiva tema pogovora, poleg tega pa je tezo mogoče preverjati v praksi, sploh, ker dosedanje ugotovitve kažejo, da ni vseeno, kaj beremo kje.

A jedro pedagogike branja za užitek je pogovor. Modelov pogovora z mladimi o branju je seveda več – od povsem prostega, spontanega pogovora do specifičnejših in bolj strukturiranih metod. Za uspešni, denimo, veljata metoda t. i. »reke branja« in pa »moja idealna knjižna polica«. Pri reki branja, ki jo je leta 2010 kot obliko raziskovanja branja pri mladostnikih koncipirala Gabrielle Cliff Hodges (2016; 2018), gre za oblikovanje kolažev na temo osebne bralne zgodovine; pri konceptu idealne knjižne police avtoric Jane Mount in Thessaly La Force (2012) pa mladi sogovorniki narišejo izbor knjig, ki bi sodile na tako polico, in s tem podajo nekakšen osebni bralni zemljevid, obenem pa tudi sami reflektirajo, kako se je njihovo bralno vedenje skozi čas spremenilo. Učinkovito je tudi obujanje spominov na branje konkretne knjige (Vogrinčič Čepič 2019; Waller 2019), najsi bodo prijetni ali ne. Tudi kritika knjige, ki nam ni bila všeč, je namreč lahko zelo navdihujoča, prav tako je mogoče najti užitek pri branju knjige, za katero sicer veš, da ni kvalitetna literatura.

V pomoč so danes na voljo številni sezname tem in vprašanj, ki olajšajo (pripravo na) tak pogovor (Chambers 1993), in še več literature, ki pomaga artikulirati, utemeljiti ter kratko- in dolgoročno osmisliti, zakaj je pomembno brati za užitek (in sicer). Najnovejše tozadevno čtivo nam ponuja knjiga M. Kovača *Berem, da se poberem* (2020; gl. tudi Weel 2019).

Pri vsem tem je, kot rečeno, bistveno, da učitelj oz. bralni motivator nastopi primarno kot bralec (Commeyras, Bisplinghoff in Olson 2003) in da tudi sam deli svoje bralne preference, strategije, doživetja, navade, saj šele tako spajanje osebne in profesionalnega spremeni odnos učencev do učiteljev ter bistveno olajša oblikovanje bralne skupnosti. Kot pravi Hitchcock (2010, 59), »ustrezen bralni pogovor učencem lahko pomaga pri tem, da vidijo oz. prepoznajo, kakšne vrste bralci so, in da izberejo, kakšne vrste bralci bi radi postali«.

Zato je toliko pomembneje, da so učitelji oz. vodje pogovorov odprti za različne oblike branja. Raziskava *Teachers as Readers* (Cremin idr. 2009) je med drugim pokazala, da so učitelji praviloma dovetnejši za tradicionalne oblike branja, hitro pa spregledajo in pogosto podcenjujejo pomen novodobnih, multimedijskih bralnih praks in posledično jih tako dojemajo tudi učenci, kar pokaže tudi naš pogovor. A ista raziskava je pokazala tudi, da se prav s pomočjo opisanih strategij, kot sta »moja idealna knjižna polica« in »reka branja«, predvsem pa preko pogovarjanja o branju pedagogi senzibilizirajo za prepoznavanje raznoterih načinov »rabe besedil in s tem tudi za različne identitete bralcev.

Pogovarjanje o branju

Eden najpreprostejših (a še vedno premalo uporabljanih) načinov zapelejanja v branje je pogovarjanje, in to na način, ki v središče postavlja bralca in njegovo izkušnjo. Pri tem je ključno, da pogovor izhaja iz enakovrednosti vseh udeležениh – ne glede na njihove siceršnje funkcije in ne glede na njihovo bralno kondicijo, kilometrino, okus in druge parametre. Kot sem ob svojih intervjujih o branju spoznala tudi sama, je namreč govoriti o svojem branju v resnici zelo osebna tema. Nenazadnje je to eden od načinov, kako spregovoriti o sebi, in zato neredko uporabljan tudi v terapevtske namene. Prav zato je pomembno, da je vsak sodelujoči osvobojen pritiskov pričakovanj in vrednotenj ter da vsak prispevek že sam po sebi pomeni prav to, torej prispevek, enako dragocen kot vsi ostali. To pa je mogoče takrat, ko je pogovor zastavljen tako, da o svojih bralnih doživetjih, preteklih in aktualnih, vsak govori iz osebnega izkustva.

Kot rečeno, v središču ni besedilo, ampak bralec in branje tega konkretnega bralca v nekem določenem prostoru in času, razpoloženju, okolici, kar vse tudi kroji njegovo bralno izkušnjo. To je pogovor, v katerem učitelj govori o svojih bralnih doživetjih in učenci o svojih, kjer se izmenjujejo ne le zgodbe (obnove!), ampak tudi razlogi za branje, pričakovanja, mnenja, interpretacije, občutenja, podrobnosti o kontekstu in procesu branja.

Premalo govorimo o učenju, ki se zgodi neformalno, skozi izkustva in pogovor o teh izkustvih (Ličen, Šindić in Vogrinčič Čepič 2019). Pri (pogovoru o) branju je mogoče nasloviti tako kognitivne kot čustvene in čutne vidike oz. prehajati od enega k drugemu. A še pomembnejši je občutek, da je vodja pogovora osebno soudeležen in da se tudi sam pogovarja, deli svoja občutenja, spomine, bralno biografijo in da je odprt ter sprejemljiv za vse vrste bralcev oz. nebralcev. Nebralci (pri čemer seveda

ne mislim na nepismene) namreč lahko postanejo bralci šele, ko dobijo dovolj dobrih bralnih izkušenj, zato je treba tudi njih obravnavati kvečjemu kot še ne bralce. Kot je povedala Meta, zdaj bere več, ker bolje ve, kaj ji je všeč, medtem ko za večino svojih sošolcev pravi, da berejo vse manj, ker prej niso prebrali dovolj dobrih knjig. Vsak je namreč neke vrste bralec – pa četudi občasni, nekdanji, površni, časopisni ali zgolj dopustniški. Taka pogovorna izmenjava preverjeno služi kot odličen način zapeljevanja v branje, omogoči pa tudi celovitejši uvid v razumevanje in poglobljeno spoznavanje sodobnega bralca oz. tipov sodobnih bralcev ter njihovih potreb in jih pomaga uspešno naslavljati.

Idealno bi bilo, če bi lahko kaj takega na šolah redno izvajal ustrezno usposobljen in motiviran kader, ki bi poznal relevantno literaturo, obenem pa ne bi bil del učiteljske garniture – vsaj dokler otrok (in učitelj) ne razbremenimo toliko, da bi se lahko o branju tudi s svojimi učitelji pogovarjali brez občutka dolžnosti in izpolnjevanja nekih zunanjih pričakovanj.

Ampak ker to še ni naša realnost in ker financiranje zunanjih »bralnih motivatorjev« ni zelo verjetno, zaenkrat lahko naredimo predvsem to, da prostor za tako druženje odpremo v rednem šolskem programu ali pa da bralne motivatorje na šolo pripeljemo v obliki praktikantov in prostovoljcev, in to v okviru obveznih vsebin, saj se v kroških hitro znajdejo samo tisti bolj zainteresirani ali bolj spodbujani. Pogovarjanje o branju slednjega potegne iz zamejenosti v samo dejanje branja in ga socializira, odpre v povezovalni dialog, s tem pa tudi lažje navduši zanj ter deluje kot pomemben motivacijski dejavnik.

Dobra novica je, da leta 2019 sprejeta slovenska »Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030« med strateškimi cilji prepoznava tudi prostočasno branje in posebno pozornost namenja razvoju notranje ter socialne motivacije za branje in izražanje o prebranem (Vlada Republike Slovenije 2019).

Zaključna refleksija in omejitve raziskave

V članku svoj prispevek najprej na kratko umestim v širše polje bralnih raziskav, potem pa se – na osnovi primera fokusne skupine z osmošolci – osredotočim na pomen branja za užitek in na načine, kako v šolah narediti prostor zanj. Pri tem ne mislim, da pri nas na vseh osnovnih šolah domače branje reducirajo na obnove in otrokom zapovedujejo samo branje preživetih (slovenskih) klasikov niti ni to kritika osnovnošolskih učiteljev slovenščine nasploh, pišem samo kot nekdo, ki je v nekajletni

praksi ukvarjanja z branjem in pogovarjanja z bralci dobil določen uvid v načine, kako je mogoče v kontekstu pouka ojačati zapeljevanje v branje.

Ena fokusna skupina seveda ni veliko in analiza večjega števila bi nedvomno okrepila nekatere argumente, a mislim, da kljub očitnim omejitvam raziskava ponudi dovolj iztočnic za refleksijo o naslovni temi, sploh, ker se poante ponavljajo tako v sorodnih raziskavah v tujini kot tudi pri mojih drugih bralnih pogovorih. Iz navedb je razvidno, da moji sogovorniki niso vsi veliki bralci, a želela sem ujeti razmišljanje in občutenje »povprečnega« osmošolca.

Očitno je tudi, da se v pogovoru največ oglašča Jure, ki deluje kot nekakšen neformalni govorec skupine, medtem ko sta bili Petra in Polona bolj zadržani in sta praviloma odgovarjali skupaj, a regulacija dinamike pri skupinskem pogovoru je vedno izziv in takim razlikam se je težko povsem izogniti. Vtis, ki ga je pustil poldruugo uro dolg pogovor, pritrjuje mojim izkušnjam iz Vodnikove domačije: da so tisti, ki več berejo, bolj artikulirani, da imajo bolj izdelane misli, lažje govorijo o branju in več povedo, pogosto so tudi samoreflektivejši in osebnejši. Vse to so že znane ugotovitve učinkov (rednega) branja, sploh leposlovnega. Tako Juretova zgovornost verjetno ni povsem naključna, molčečnost Petre in Polone pa tudi ne.

Ne glede na to so imeli vsi oblikovan odnos do čustvenih, estetskih in fizičnih vidikov branja ter jasne preference za branje leposlovja po lastnem izboru, ki praviloma ne najde poti v šole, pač pa ostaja zamejeno v njihovo zasebno cono in običajno niti ni tema pogovora. Verjamem, da bi prav opolnomočenje pomena osebnega bralnega izkustva preko pogovarjanja o branju pripomoglo k zapeljevanju v branje za užitek tudi v šolah.

Literatura

- Arizpe, Evelyne, in Gabrielle Cliff Hodges, ur. 2018. *Young People Reading: Empirical Research across International Contexts*. New York: Routledge.
- Balling, Gitte, Anne Charlotte Begnum, Anežka Kuzmičová in Theresa Schilhab. 2019. »The Young Read in New Places, the Older Read on New Devices: A survey of Digital Reading Practices among Librarians and Information Science Students in Denmark.« *Journal of Audience & Reception Studies* 16 (1): 197–236.
- Baron, Naomi S. 2015. *Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World*. Oxford: Oxford University Press.
- Birkerts, Sven. 2006. *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. New York: Faber and Faber.
- Blatnik, Andrej. 2019. »Knjiga, bralci in slovenska kulturna politika.« *V Knjiga*

»O najljubših knjigah se je v šoli težko pogovarjati«

- in bralci* vr: *bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*, uredili Patricija Rupar, Andrej Blatnik, Miha Kovač in Samo Rugelj, 31–49. Ljubljana: UMCO.
- Bollman, Stefan. 2016. *Women Who Read Are Dangerous*. New York in London: Abbeville.
- Brigham, Frederick J., Thomas E. Scruggs in Margo A. Mastropieri. 1992. »Teacher Enthusiasm in Learning Disabilities Classrooms: Effects on Learning in Behavior.« *Learning Disabilities & Practice* 7 (2): 68–73.
- Burke, Michel, in Esmeralda V. Bon. 2018. »The Locations and Means of Literary Reading.« V *Expressive Minds and Artistic Creations: Studies in Cognitive Poetics*, uredila Szilvia Csábi, 205–231. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, Elizabeth, in Luke Eric Lassiter. 2015. *Doing Ethnography Today: Theories, Methods, Exercises*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Carr, Nicholas. 2010. *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York in London: W. W. Norton.
- Chambers, Aidan. 1991. *The Reading Environment: How Adults Help Children Enjoy Books*. Gloucestershire: Thimble.
- Chambers, Aidan. 1993. *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Gloucestershire: Thimble.
- Chapman, Louise. 2020. »What Are Teenagers Reading? An Exploration into the Reading Lives of a Class of Year 9 Pupils.« *English Education* 54 (2): 146–160.
- Cliff Hodges, Gabrielle. 2016. *Researching and Teaching Reading: Developing Pedagogy through Critical Enquiry*. London: Routledge.
- . 2018. »Rivers of Reading: A Research Method to Explore Young Adults' Personal Reading Histories.« V *Young People Reading: Empirical Research Across International Context*, uredili Evelyne Arizpe in Gabrielle Cliff Hodges, 55–70. New York: Routledge.
- Clough, Patricia Ticineto, in Jean O'Malley Halley, ur. 2007. *The Affective Turn: Theorizing the Social*. Durham: Duke University Press.
- Commeyras, Michelle, Betty S. Bisplinghoff in Jennifer Olson, ur. 2003. *Teachers as Readers: Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives*. Newark, DE: International Reading Association.
- Cremin, Teresa, Marylin Mottram, Fiona M. Collins, Sacha Powell in Rose Drury. 2015. *Researching Literacy Lives*. London: Routledge.
- Cremin, Teresa, Marylin Mottram, Fiona M. Collins, Sacha Powell in Kimberly Safford. 2009. »Teachers as Readers: Building Communities of Readers.« *Literacy* 43 (1): 11–19.
- . 2014. *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. London: Routledge.
- Čačinovič Vogrinčič, Gabi, in Nina Mešl. 2019. *Socialno delo z družino: soustvarjanje zelenih izidov in družinske razvidnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- DeMaria, Robert. 2009. *Samuel Johnson and the Life of Reading*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

- Denscombe, Martyn. 2010. *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.
- Erdős, Attila, in Ágnes R. Lak. 2019. *Olvasási szokások a PIRLS-eredmények tükrében*. Budimpešta: Oktatási Hivatal.
- Giroux, Henry. 1987. »Reading the Immediate.« V *Reading & Teaching Henry Giroux*, uredili Clar Doyle in Amarjit Singh, 13–32. New York: Peter Lang.
- Hakemulder, Frank, in Eva Maria Koopman. 2015. »Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework.« *Journal of Literary Theory* 9 (1): 79–111.
- Hempel-Jorgenson, Amelia, Teresa Cremin, Diane Harris in Liz Chamberlain. 2017. *Understanding Boys' (Dis)engagement with Reading for Pleasure: Project Findings*. Milton Keynes: Open University.
- Hitchcock, Graham. 2010. »An Exploration of How Reading for Pleasure Is Perceived and Experienced by Engaged Readers.« Magistrsko delo, King's College London.
- Keen, Susan. 2010. *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Keller, Melanie M., Anita E. Woolfolk Hoy, Thomas Goetz in Anne C. Frenzel. 2016. »Teacher Enthusiasm: Reviewing in Redefining a Complex Construct.« *Educational Psychology Review* 28 (4): 743–769.
- Kidd, David C., in Emanuele Castano. 2013. »Literary Fiction Improves Theory of Mind.« *Science* 342 (6156): 377–380.
- Kovač, Miha. 2020. *Berem, da se poberem: 10 razlogov za branje knjig v digitalnih časih*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kovač, Miha, in Adriaan van der Weel. 2018. »Reading in a Post-Textual Era.« *First Monday* 23 (10). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9416>.
- Kucirkova, Natalia, in Teresa Cremin. 2020. *Children Reading for Pleasure in the Digital Age: Mapping Reader Engagement*. London: Sage.
- Kuzmičová, Anežka. 2016. »Does It Matter Where You Read? Situating Narrative in Physical Environment.« *Communication Theory* 26 (3): 290–308.
- Kuzmičová, Anežka, Patricia Diaz, Ana Vogrinčič Čepič, Anne-Mette Bech-Albrecht, André Casado, Marina Kotrla Topić, Xavier Mínguez-López, Skans Kersti Nilsson in Iñes Teixeira-Botelho. 2018. »Reading and Company: Embodiment and Social Space in Silent Reading Practices.« *Literacy* 52 (2): 70–77.
- Lazarides, Rebecca, Hanna Gaspard in Anna-Lena Dicke. 2017. »Dynamics of Classroom Motivation: Teacher Enthusiasm in the Development of Math Interest in Teacher Support.« *Learning and Instruction* 60:126–137.
- Levy, Rachael. 2009. »Children's Perceptions of Reading and the Use of Reading Scheme Texts.« *Cambridge Journal of Education* 39 (3): 361–377.
- Ličen, Nives, Aleksandra Šindić in Ana Vogrinčič Čepič. 2019. *Družinsko učenje ob tranzicijah*. Banja Luka: Centar modernih znanja.
- Littau, Karin. 2006. *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania*. Cambridge: Polity.
- Mackey, Margaret. 2016. »Literacy as Material Engagement: The Abstract, Tangible and Mundane Ingredients of Childhood Reading.« *Literacy* 50 (3): 166–172.

- Mangen, Anne, in Don Kuiken. 2014. »Lost in an iPad: Narrative Engagement on Paper and Tablet.« *Scientific Study of Literature* 4 (2): 150–177.
- Mariborska knjižnica. 2021. »Mariborska knjižnica. ABC bralne pismenosti. Dr. Sandra Mršnik: Bralna pismenost in razvoj ...« Video na YouTubeu, 27:09. 12. januar. <https://www.youtube.com/watch?v=hjnAhtueRR8>.
- Marsh, Jackie. 2003. »Contemporary Models of Communicative Practice: Shaky Foundations in the Foundation Stage.« *English in Education* 37 (1): 38–46.
- McLaughlin, Thomas. 2015. *Reading and the Body: The Physical Practice of Reading*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Moè, Angelica. 2016. »Does Displayed Enthusiasm Favour Recall, Intrinsic Motivation in Time Estimation?« *Cognition in Emotion* 30 (7): 1361–1369.
- Mount, Jane, in Thessaly La Force. 2012. *My Ideal Bookshelf*. New York: Little Brown Company.
- Naterer, Andrej, Miran Lavrič, Rudi Klanjšek, Sergej Flere, Tibor Rutar, Daniela Lahe, Metka Kuhar, Valentina Hlebec, Tina Cupar in Žiga Kobše, ur. 2019. *Slovenska mladina 2018/2019*. Zagreb: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Patrick, Brian C., Jennifer Hisley in Toni Kempler. 2000. »'What's Everybody So Excited About?' The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality.« *The Journal of Experimental Education* 68 (3): 217–236.
- Pearson, Jacqueline. 2005. *Women's Reading in Britain 1750–1835: A Dangerous Recreation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peček, Mojca, in Irena Lesar. 2006. *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost?* Ljubljana: Sophia.
- Pedagoški inštitut. 2019. *PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učenk in učencev; nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja*. Uredila Kladija Šterman Ivančič. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Potočnik, Petra, in Manca Perko. 2019. »Bralna značka in razvoj knjižnih moljev.« *Vzgoja & izobraževanje* (50) 4: 29–31.
- Powell, Sacha. 2014. »Influencing Children's Attitudes, Motivation and Achievements as Readers.« V *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*, uredile Teresa Cremin, Marilyn Mottram, Fiona M. Collins, Sacha Powell in Kimberly Safford, 128–146. London: Routledge.
- Prensky, Mark. 2001. »Digital Natives, Digital Immigrants.« *On the Horizon* 9 (5): 1–6.
- Richards Cooper, Rand. 1993. »Can We Really Read with Our Ears?« *New York Times*, 6. junij. <https://www.nytimes.com/1993/06/06/books/can-we-really-read-with-our-ears-the-wuthering-truth-about-novels-on-tape.html>.
- Rosenblatt, Louise. 1993. »The Transactional Theory: Against Dualisms.« *College English* 55 (4): 377–386.
- Rowlands, Mark. 2010. *The New Science of the Mind: From Extended Mind to Embodied Phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadoski, Mark. 2018. »Reading Comprehension is Embodied: Theoretical and Practical Considerations.« *Educational Psychology Review* 30 (2): 331–349.

- Schilhab, Theresa, Gitte Balling in Anežka Kuzmičová. 2018. »Decreasing Materiality from Print to Screen Reading.« *First Monday* 23 (10). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9435>.
- Selby, David. 2017. »Education for Sustainable Development, Nature and Vernacular Learning.« *CEPS Journal* 7 (1): 9–27.
- Sikora, Joanna, M. D. R. Evans in Jonathan Kelley. 2019. »Scholarly Culture: How Books in Adolescence Enhance Adult Literacy, Numeracy and Technology Skills in 31 Countries.« *Social Science Research* 77:1–15.
- Squires, Claire. 2007. *Marketing Literature: The Making of Contemporary Writing in Britain*. London: Palgrave Macmillan.
- Taylor, John Tinnon. 1943. *Early Opposition to the English Novel: The Popular Reaction from 1760 to 1830*. New York: King's Crown.
- Veler, Alenka. 2019. »Prostočasno branje mladih – pričakovanja, resničnost in uvid.« *Vzgoja & izobraževanje* (50) 4: 37–38.
- Vlada Republike Slovenije. 2019. »Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030.« 19. januar.
- Vogrinčič Čepič, Ana 2008. »The Novel-Reading Panic in 18th Century England: An Outline of an Early Moral Media Panic.« *Medijska istraživanja* 14 (2): 103–124.
- . 2019. »Branje kot prostorska praksa: odnos bralcev do neposrednega fizičnega prostora branja.« *Ars & Humanitas* 13 (2): 163–183.
- Vogrinčič Čepič, Ana, in Marina Kotrla-Topić. 2021. »'If You Read at Home, It's More Relaxed, There Are No Limits': Insights into Domestic Reading Practices of Croatian and Slovenian University Students.« *Literacy* 55 (3): 181–190.
- Vogrinčič Čepič, Ana, Patricia Dias, Anežka Kuzmičová in Skans Kersti Nilsson. 2020. »Books, Comfort and Discomfort.« V *The Materiality of Reading*, uredili Theresa Schilhab in Sue Walker, 24–34. Aarhus: Aarhus University Press.
- Waller, Alison. 2019. *Rereading Childhood Books: A Poetics*. London: Bloomsbury.
- Weel, van der, Adrian. 2019. »Reading.« V *The Oxford Handbook of Publishing*, uredila Angus Phillips in Michael Bhaskar, 55–70. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, Margaret. 2002. »Six Views of Embodied Cognition.« *Psychonomic Bulletin & Review* (9) 4: 625–636.
- Wolf, Naomi. 2018. *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarperCollins.
- Yandell, John. 2013. *The Social Construction of Meaning: Reading Literature in Urban English Classrooms*. London: Routledge.