

OSNOVNOŠOLSKI UČITELJI KOT BRALNI VZOR: ANALIZA FOKUSNE SKUPINE

MONIKA MITHANS, INES VORŠIČ

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

monika.mithans1@um.si, ines.vorsic@um.si

Prispevek predstavlja rezultate fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev, ki je bila izvedena aprila 2025 v okviru projekta *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*. Sodelujoči učitelji, ki poučujejo različne predmete na osnovnih šolah različnih regij, so odgovarjali na štiri vprašanja, in sicer (1) kaj se jim zdi najpomembnejše pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti; (2) katere pozitivne izkušnje iz neposredne prakse bi priporočali drugim; (3) kaj bi po njihovem mnenju morale storiti institucije za ozaveščanje strokovnih delavcev o pomenu bralne pismenosti oz. obveščanje pedagoških delavcev o kakovostnih bralnih gradivih; (4) kaj bi bilo treba narediti na šoli, da bi bila ta priporočila upoštevana. Učitelji soglasno pritrjujejo pomembnosti razvoja bralne pismenosti, kot ključno vodilo za uspešno doseganje višjih ciljev in višjih ravni bralne pismenosti pa izpostavljajo medsebojno povezovanje in sodelovanje.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.7)

ISBN
978-961-299-025-1

Ključne besede:
bralna pismenost,
bralne navade učiteljev,
osnovna šola,
fokusna skupina,
učitelj kot bralni vzor



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.7](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.7)

ISBN
978-961-299-025-1

Keywords:

reading literacy,
teachers' reading habits,
primary school,
focus group,
teacher as a reading role
model

PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS READING ROLE MODELS: AN ANALYSIS OF A FOCUS GROUP

MONIKA MITHANS, INES VORŠIČ

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
monika.mithans1@um.si, ines.vorsic@um.si

The article presents the results of a focus group of primary school teachers, conducted in April 2025 as part of the project Reading Role Models: Reading Habits of Professional Staff in Kindergartens, Schools, Faculties and Public Libraries. The participating teachers, who teach various subjects at primary schools across different regions, responded to four questions: (1) what they consider most important in promoting the development of reading literacy; (2) which positive experiences from their practice they would recommend to others; (3) what institutions should do to raise awareness among professional staff about the importance of reading literacy and to inform educational professionals about quality reading materials; and (4) what should be done at the school level to ensure these recommendations are taken into account. Teachers unanimously affirmed the importance of developing reading literacy and emphasized mutual connection and collaboration as key to successfully achieving higher goals and levels of reading literacy.



University of Maribor Press

1 Uvod

Dejavnikov, ki vplivajo na razvoj bralne pismenosti, je več, vendar je kot posebej pomembno mogoče izpostaviti primarno, domače okolje in takoj zatem tudi šolsko okolje. Starši so začetniki otrokovega interesa za branje in razvoja vrednot, povezanih z branjem, razvijanje bralne pismenosti in bralne kulture pa je v procesu obveznega formalnega izobraževanja sestavni del kurikula (Pečjak, 2021) in (zlasti pri pouku slovenščine) eden od osrednjih ciljev ter nalog. Uspešno doseganje teh ciljev in nalog pa zahteva kompetentne učitelje, ki se zavedajo pomembnosti razvijanja bralne pismenosti in s kakovostnimi strategijami spodbujajo njen razvoj ter strukturirajo pouk na način, da jačajo bralno motivacijo, krepijo bralno kondicijo oz. gradijo bralno samozavest učencev ter tako uresničujejo njihov bralni potencial. A da bi zmogli vzpostaviti bralno motivacijo in razvijati dobre bralne navade učencev, da bi jih zmogli vzgojiti v »entuziastične bralce« (Applegate in Applegate, 2004), je nujno, da so učitelji sami vzorni bralci, ki negujejo lastno bralno kompetenco in delujejo kot bralni zgled. Kot pišeta Pečjak in Košir (2006), lahko učitelj kot bralni model na učence deluje le v primeru, ko je tudi sam prepričan, da je branje pomembno. Zavezanost razvoju lastne bralne pismenosti in bralne kulture ter razvoju bralne pismenosti in bralne kulture učečih je odgovornost vseh strokovnih delavcev in delavk, in to na vseh stopnjah ter vseh področjih vzgoje in izobraževanja (*Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030*, 2019).

Aprila 2025, to je v zaključni fazi ciljnega raziskovalnega projekta *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah* (CRP V5-2361), smo izvedli tudi fokusno skupino z osnovnošolskimi učitelji, to pa z namenom, da bi: (1) identificirali bralne navade strokovnih delavcev, ki predstavljajo bralni vzor za spodbujanje bralne pismenosti (pogostost branja, število prebranih knjig, medij, vrste bralnih gradiv ipd.); (2) identificirali bralne navade z vidika namena branja; (3) identificirali motivacijske, spoznavne in okoljske dejavnike bralne pismenosti; (4) identificirali primere dobrih praks; (5) oblikovali priporočila za razvoj branja strokovnih delavcev kot bralnih zgledov. V nadaljevanju tega prispevka predstavljamo rezultate.

2 Metodologija

V fokusno skupino so bili vključeni učitelji iz osnovnih šol, ki so že sodelovale v kvantitativnem delu projekta. K sodelovanju smo jih povabili z elektronskim sporočilom in osebno prek telefonskih klicev. Sodelovanje je potrdilo osem osnovnošolskih učiteljev, ki poučujejo na razredni in na predmetni stopnji na različnih področjih: slovenščina, angleščina, italijanščina, gospodinjstvo, biologija, naravoslovje, kemija, zgodovina, domovinska in državljanska kultura in etika.

Pred izvedbo raziskave smo od vseh udeležencev pridobili informirano soglasje, s katerim so se strinjali s snemanjem ter nadaljnjo analizo zbranih podatkov. Udeležencem je bilo jasno sporočeno, da je sodelovanje v raziskavi prostovoljno in da se lahko kadarkoli in brez posledic odločijo za umik.

Protokol fokusne skupine je zajemal strukturirana vprašanja in usmeritve za vodenje razprave. Oblikovan je bil na način, da omogoča vpogled v stališča udeležencev, osnovnošolskih učiteljev, glede bralne pismenosti. Sodelujoči učitelji so odgovarjali na štiri vprašanja, ki so bila oblikovana tako, da zajemajo ključne vidike spodbujanja in razvoja bralne pismenosti v osnovnih šolah. Učitelje smo povprašali: (1) kaj je po njihovem mnenju najpomembnejše pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti; (2) katere pozitivne izkušnje iz neposredne (torej svoje lastne) prakse so se izkazale kot produktivne in bi jih priporočali tudi drugim; (3) kaj bi morale storiti državne institucije, da bi učinkoviteje ozaveščale strokovne delavce o pomenu bralne pismenosti in o kakovostnih knjigah (na vseh področjih v osnovni šoli); (4) kaj bi bilo treba narediti v šoli, da bi bila ta priporočila slišana. Vprašanja so se, če strnemo, torej osredotočala na štiri tematske sklope:

- Temeljni dejavniki razvoja bralne pismenosti
- Primeri dobre prakse iz neposrednega pedagoškega dela
- Vloga državnih institucij pri podpori bralni pismenosti:
 - ozaveščanje strokovnih delavcev o pomenu bralne pismenosti,
 - obveščanje strokovnih delavcev o kakovostnih knjigah na vseh področjih dejavnosti v OŠ
- Konkretni koraki za uresničevanje priporočil

Fokusna skupina je bila izvedena aprila 2025 in je potekala na daljavo s pomočjo spletne aplikacije MS Teams, izvedli sta jo dve raziskovalki s Pedagoške fakultete UM. Potek pogovora je bil strukturiran na podlagi vnaprej pripravljenega protokola, celotna razprava pa je trajala 60 minut in se je snemala ter samodejno transkribirala. Posnetki s sprotno transkripcijo so bili shranjeni na ustrezen in varen način ter uporabljeni izključno v raziskovalne namene. Besedilna različica govornega besedila je bila lektorsko pregledana in urejena.

Analiziranje podatkov fokusnih skupin je potekalo skladno s kvalitativno vsebinsko analizo v več fazah. V prvi fazi smo pregledali in uredili zapise fokusnih skupin ter pripravili ustrezne prepise. V nadaljevanju smo izvedli odprto kodiranje, pri čemer smo identificirali vsebinske enote, ki so bile pomembne glede na raziskovalna vprašanja. Posamezne kode smo nato povezovali v širše pomenske kategorije, ki smo jih v zaključni fazi združevali v tematske sklope. Analitični postopek je bil usmerjen v prepoznavanje ključnih kategorij in tem, ki osvetljujejo vlogo ter pomen bralne pismenosti v osnovnošolskem okolju z vidika učiteljev.

3 Rezultati

3.1 Razumevanje bralne pismenosti in temeljni dejavniki razvoja bralne pismenosti

V okviru fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev so se izoblikovale ključne ugotovitve o razumevanju bralne pismenosti ter o temeljnih dejavnikih, ki vplivajo na njen razvoj. Na podlagi analize izjav udeležencev je bilo oblikovanih pet glavnih vsebinskih kategorij: (1) razumevanje bralne pismenosti; (2) pomen zgodnjega stika otrok s pisano besedo; (3) sistematični in medpredmetni pristop razvijanja bralne pismenosti; (4) dejavniki razvoja bralne pismenosti, povezani z učitelji; (5) dejavniki razvoja bralne pismenosti, povezani z učenci.

Udeleženci fokusne skupine razumejo bralno pismenost kot nepogrešljiv del vsakdanjega življenja in ključno komponento za uspešno delovanje na vseh področjih. Poudarjajo razliko med bralno kulturo (odnos do branja) in bralno zmožnostjo (sposobnost razumevanja prebranega) ter opozarjajo na pomen upoštevanja različnih kognitivnih sposobnosti posameznikov pri razvoju bralne pismenosti.

Tabela 1: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede razumevanja bralne pismenosti in temeljnih dejavnikov njenega razvoja

Tema	Kategorija	Koda
Razumevanje bralne pismenosti in temeljni dejavniki razvoja bralne pismenosti	Razumevanje bralne pismenosti	Nepogrešljiva kompetenca
		Razlikovanje med bralno kulturo in bralno zmožnostjo
	Pomen zgodnjega stika otrok s pisano besedo	Začetek razvoja v predšolskem obdobju
	Sistematični in medpredmetni pristop razvijanja bralne pismenosti	Avtomatizacija branja in branje z razumevanjem v 1. VIO
		Usvajanje bralnih strategij v 2. VIO
		Motivacija za branje v 3. VIO
		Prisotnost bralne pismenosti pri vseh predmetih, bralna pismenost ni omejena zgolj na slovenščino
	Dejavniki razvoja bralne pismenosti, povezani z učitelji	Razvite kompetence bralne pismenosti pri učiteljih
		Učitelj kot zgled
		Sodelovanje s starši
		Učiteljeva lastna ozaveščenost o pomenu bralne pismenosti
	Dejavniki razvoja bralne pismenosti, povezani z učenci	Pozitivna motivacija

Posebej je bil izpostavljen pomen zgodnjega stika otrok s pisano besedo. Po mnenju enega od udeležencev bi morali otroci že pred vstopom v šolo razviti občutek, da so zapisane besede pomembne – ne zgolj digitalno zapisane, temveč predvsem tiste v knjigah. Poudarjen je bil pomen čustveno obarvanih izkušenj z branjem v zgodnjem otroštvu, saj se tako gradi pozitiven odnos do knjig.

V razpravi je bilo večkrat izpostavljeno, da so osnovni cilji prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja usvajanje tehnike branja, tekoče branje in razumevanje osnovnih besedil. Poudarjeno je bilo, da je zgodnje obvladovanje osnov branja ključno za nadaljnje delo z besedili in vključevanje v učni proces v višjih razredih.

Učitelji so se strinjali, da se bralna pismenost ne razvija zgolj pri pouku slovenščine, temveč mora biti prisotna pri vseh učnih predmetih. Udeleženci menijo, da morajo vsi strokovni delavci na šoli prispevati k razvoju bralne pismenosti, razvijati jo je treba tudi pri pouku matematike, naravoslovja, pri tehničnih predmetih in pri pouku tujih jezikov, kajti le celosten, medpredmetni pristop lahko dolgoročno krepí bralno razumevanje učencev. Strokovni delavci so večkrat poudarili, da spodbujanje razvoja

bralne pismenosti zahteva sistematičnost in medpredmetni pristop, ki pa se začne že v predšolskem obdobju in se postopno nadgrajuje skozi vsa vzgojno-izobraževalna obdobja – od avtomatizacije branja do kritičnega razumevanja in vzdrževanja motivacije za branje.

Učitelj ima pri razvoju bralne pismenosti ključno vlogo, še posebej pa je pomembno, da je tudi sam zgled. S svojim odnosom do branja in odnosom do knjig pomembno vpliva na učenčevo (bralno) motivacijo. Poudarjen je bil pomen razvite strokovne usposobljenosti učiteljev za področje bralne pismenosti, predvsem njihove sposobnosti za prilagajanje metod dela in izbire gradiv glede na individualne potrebe učencev.

Učitelji so govorili tudi o pomenu sprotnega preverjanja razumevanja, povzemanja informacij, iskanja bistvenih podatkov in razvijanja zmožnosti interpretacije besedil pri učencih.

Udeleženci fokusne skupine so izpostavili tudi pomen pozitivne motivacije pri učencih kot ključni dejavnik za uspešen razvoj bralne pismenosti. Poudarili so, da učenci pogosto sprašujejo »Kaj bomo dobili v zameno?«, kar nakazuje, da branje doživljajo kot nekaj, kar zahteva notranjo ali zunanjo spodbudo. Po mnenju učiteljev je zato bistvenega pomena, da učenci pri branju doživljajo uspeh, zanimanje in občutek smisla. Motivacija, kot jo razumejo učitelji, ni le v nagrajevanju, ampak v ustvarjanju spodbudnega okolja, kjer so besedila relevantna, čustveno privlačna in prilagojena interesom otrok. Učitelji tako vidijo svojo nalogo tudi v tem, da pri učencih vzbujajo radovednost in notranjo motivacijo za branje.

V tem procesu ima pomembno vlogo tudi družina. Aktivno sodelovanje staršev in pozitiven zgled odraslih, ki berejo, bistveno prispevata k oblikovanju bralnih navad že v zgodnjem otroštvu. Starši so izrazito pomemben dejavnik pri oblikovanju bralne kulture in spodbujanju zanimanja za pisano besedo.

Ugotovitve fokusne skupine potrjujejo, da je razvoj bralne pismenosti kompleksen in večplasten proces, ki zahteva usklajeno delovanje vseh deležnikov – učiteljev, staršev, šolskega okolja – in hkrati pozorno spremljanje potreb, interesov in motivacije učencev.

3.2 Ovire pri razvoju bralne pismenosti

Osnovnošolski učitelji so v okviru fokusne skupine izpostavili več dejavnikov, ki po njihovem mnenju ovirajo razvoj bralne pismenosti. Te ovire je mogoče razvrstiti v tri glavne kategorije: (1) ovire na ravni učiteljev, (2) ovire na ravni učencev in (3) sistemske omejitve.

V spodnji tabeli so prikazane glavne tematske kategorije in konkretne vsebinske kode, ki so bile identificirane v izjavah udeležencev.

Tabela 2: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede ovir pri razvoju bralne pismenosti

Tema	Kategorija	Koda
Ovire pri razvoju bralne pismenosti	Ovire na ravni učiteljev	Izzivi vključevanja bralne pismenosti v različne predmete
		Pomanjkljiva usposobljenost učiteljev
		Razlike v razumevanju koncepta bralne pismenosti
	Ovire na ravni učencev	Pomanjkanje koncentracije in osredotočenosti
		Negativen vpliv družbenih omrežij
	Sistemske omejitve	Preobširni učni načrti

Nekateri udeleženci so opozorili, da se bralna pismenost pri določenih predmetih razvija težje. Čeprav gre za redkejša primere, se pojavljajo pomisleki, kako ustrezno vključiti bralne vsebine pri predmetih, kot so matematika, tehnika ali naravoslovje. Učitelji se zato soočajo z vprašanjem, kako bralno pismenost razvijati tudi pri teh predmetih.

Eden izmed udeležencev je posebej opozoril na to, da je lahko ovira pri razvoju bralne pismenosti tudi pomanjkljiva usposobljenost učiteljev. Nekateri učitelji niso dovolj samozavestni ali zadostno opremljeni z didaktičnimi znanji, ki bi jim omogočala sistematično vključevanje bralne pismenosti v različne učne kontekste.

Eden izmed učiteljev je prav tako opozoril na razlike v razumevanju koncepta bralne pismenosti med strokovnimi delavci. Brez jasne definicije in skupnega razumevanja ciljev znotraj kolektiva lahko prihaja do neenotnih pristopov.

Kot pogosto oviro so učitelji omenjali pomanjkanje koncentracije in osredotočenosti učencev pri daljših besedilih. Učenci besedila pogosto berejo površno in ne zmorejo slediti daljšim logičnim celotam. Poleg tega je motivacija za branje nizka, saj je za številne učence branje predvsem obveznost.

Posebej izpostavljen je bil tudi vpliv digitalnih vsebin in družbenih omrežij, ki učence navajajo na hitro menjavanje dražljajev. Zaradi tega imajo težave z branjem, razumevanjem in analizo besedil.

Med sistemskimi omejitvami so učitelji izpostavili preobširne učne načrte, ki pogosto onemogočajo poglobljeno delo z besedili. Zaradi obsežnosti vsebin in časovne omejenosti pouka ostaja premalo prostora za razvoj bralne pismenosti.

Ugotovitve fokusne skupine kažejo, da ovire pri razvoju bralne pismenosti izvirajo tako iz posameznih ravni (učitelji, učenci) kot tudi iz systemskega konteksta. Reševanje teh izzivov zahteva usklajeno strokovno podporo učiteljem, jasne smernice za šole in premišljene systemske spremembe, zlasti na ravni učnih načrtov in pedagoškega usposabljanja.

3.3 Primeri dobre prakse razvijanja bralne pismenosti

Osnovnošolski učitelji, ki so bili vključeni v fokusno skupino, so posebej poudarili, da mora biti bralna pismenost vključena v vse predmete in prisotna v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Pouk naj temelji na delu z različnimi besedili, tako strokovnimi kot tudi poljudnimi, saj to učencem omogoča razvijanje razumevanja, kritičnega mišljenja in uporabo pisane besede pri učenju. Poudarjena je bila odgovornost vsakega strokovnega delavca, da v okviru svojega predmeta prepozna različne možnosti za razvijanje bralne pismenosti.

V okviru fokusne skupine so bili predstavljeni številni konkretni primeri dobre prakse, ki jih lahko razvrstimo v tri tematske kategorije: (1) didaktični pristopi in preverjanje ter ocenjevanje znanja, (2) uporaba IKT in umetne inteligence ter (3) spodbudne bralne prakse.

Tabela 3: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede primerov dobrih praks razvijanja bralne pismenosti

Tema	Kategorija	Koda
Primeri dobre prakse razvijanja bralne pismenosti	Didaktični pristopi in preverjanje ter ocenjevanje znanja	Metoda igre oz. igrive delavnice
		Branje receptov in priprava jedi
		Sprotno preverjanje razumevanja, izpis ključnih besed, povzemanje besedila
		Reševanje ugank, povezanih z besedilom
		Vodeno branje
		Priprava na Cankarjevo tekmovanje
		Vključevanje bralne pismenosti v ocenjevanje znanja
		Individualizacija gradiva
		Uporaba IKT in umetne inteligence
	Spodbudne bralne prakse	Uporaba IKT
		Bralna značka
		Bralna tačka
		Srečanje z avtorji besedil
		Obisk živali
		Gledališka igra
		Bralne čajanke
		Branje s starši, branje s starimi starši
		Medvrstniško branje
		Projekt Bralna pismenost, drugi projekti
		Sodelovanje s šolsko knjižnico

Pogosto omenjeni so bili primeri igrivih delavnic z elementi tekmovalnosti, kjer učenci sestavljajo besede ali iščejo ključne informacije. Praktični izzivi, povezani z branjem, npr. sledenje kuharskim receptom ali navodilom, so učencem približali uporabno vrednost branja v vsakdanjem življenju.

Med pogostimi pristopi za krepitev bralne pismenosti so tudi povzemanje besedil, iskanje virov, sprotno preverjanje razumevanja, kar omogoča boljše prilagajanje besedil različnim ravnam bralne zmožnosti.

Učitelji so nadalje poudarili pomen prilagajanja izbire besedil glede na raznolikost interesov in bralnih potreb učencev. V razpravi so izpostavili, da pri delu opažajo razlike v odzivih na določene teme, zato skušajo izbirati besedila, ki so vsebinsko

bližja različnim skupinam učencev – tudi glede na njihove interese in motivacijo za branje. Obenem učitelji opozarjajo, da mora biti izbor besedil premišljen in usklajen z učnimi cilji, saj nekateri učenci težje razberejo bistvo ob prvem branju. Pomembno je, da so besedila zasnovana tako, da omogočajo razumevanje ključnih informacij, hkrati pa učence izzovejo k razmišljanju in analizi. S takšnim pristopom učitelji spodbujajo individualizacijo učnega procesa, ki omogoča učinkovitejši razvoj bralne pismenosti.

V enem izmed razredov učiteljica izvaja redno vodeno bralno uro, ki poteka v 6., 7. in 8. razredu. Učenci pri tej dejavnosti berejo knjigo, običajno od 10 do 15 minut, pri čemer jim na začetku bere učiteljica. Pred branjem skupaj obnovijo dogajanje iz prejšnjih poglavij, nato preberejo novo vsebino in o njej razpravljajo. Učenci razmišljajo o vsebini, postavljajo vprašanja, sklepajo, kaj bi se lahko zgodilo naprej, in s tem razvijajo razumevanje in predvidevanje. Poleg tega učenci uporabljajo tudi učne liste, povezane z obravnavano knjigo, ki jih hranijo v zvezku. Med branjem ali po njem vanje sproti beležijo misli ali odgovarjajo na vprašanja, odvisno od nalog, ki jih pripravi učiteljica. Tak pristop omogoča postopno stopnjevanje vključenosti – od poslušanja in pogovora do samostojne analize in zapisovanja. V 9. razredu pa učiteljica pristop nadgradi tako, da učenci berejo samostojno. Določijo en dan v tednu, namenjen branju, učenci pa si lahko sami izberejo gradivo iz vnaprej pripravljenega nabora knjig in revij. Takšna oblika omogoča večjo avtonomijo in upošteva različne bralne sposobnosti, interese ter stopnjo samostojnosti posameznikov. Učenci vedo, kdaj bo potekala dejavnost, in so nanjo vnaprej pripravljeni. Možnost izbire pozitivno vpliva na njihovo motivacijo in občutek odgovornosti za lastno bralno izkušnjo.

Eden izmed udeležencev je začel sistematično vključevati bralno pismenost tudi v preverjanje in ocenjevanje znanja. Navedel je primer iz naravoslovnih predmetov, kjer učenci pri pisnem preverjanju (npr. iz biologije ali kemije) najprej prejmejo besedilo z določeno vsebino, nato pa morajo na podlagi prebranega poiskati ključne informacije za reševanje nalog, ki sledijo. Na ta način se preverja ne le vsebinsko znanje, temveč tudi zmožnost razumevanja, iskanja in uporabe podatkov iz besedila, kar je temeljna sestavina bralne pismenosti. Po besedah učitelja ta pristop uporabljajo že nekaj let in ga ocenjujejo kot učinkovit pri razvijanju uporabnega znanja.

Kot del sodobnega pristopa so bili omenjeni tudi IKT-pripomočki in umetna inteligenca, ki jih učitelji uporabljajo pri iskanju, analizi in predstavitvi informacij. S tem podpirajo razvoj tako bralne kot digitalne pismenosti. Učenci so v nekaterih primerih na določeno temo sami oblikovali vprašanja in jih nato postavljali umetni inteligenci, konkretno ChatGPT-ju. Prejete odgovore so primerjali, ugotavljali razlike v kakovosti informacij, preverjali verodostojnost virov in razpravljali o tem, zakaj so nekateri odgovori bolj zanesljivi kot drugi.

V enem izmed opisanih primerov je učitelj uporabil umetno inteligenco za generiranje prilagojenega besedila (npr. mladostniškega spora), ki je učencem tematsko bližje in jih zato bolj pritegne. Prebrano besedilo so nato skupaj analizirali, komentirali ter raziskovali motive in razumevanje sporočila. Učitelj je izpostavil, da se učenci v takšne vsebine lažje vživijo in jih doživijo kot relevantne za njihovo starost, kar pripomore k večji motivaciji in zavzetosti pri delu z besedilom.

Med pogosto uporabljenimi oblikami motivacije so učitelji navedli tudi bralno značko in Cankarjevo tekmovanje, ki že tradicionalno prispevata k bralni kulturi v šolah.

Učitelji izvajajo številne motivacijske dejavnosti: bralne čajanke, gledališke igre, srečanja z avtorji, obiske živali v razredu (npr. obravnava živalskih zgodb), branje s starši ali starimi starši, medvrstniško branje ipd. Ena izmed dejavnosti, ki je bila posebej izpostavljena, je t. i. »bralna tačka«, pri kateri učenci berejo o živalih. Te dejavnosti so pogosto čustveno obarvane in spodbujajo branje kot prijetno, povezovalno izkušnjo.

Medgeneracijsko branje, npr. skupne bralne ure z mlajšimi učenci ali vključevanje starih staršev, se je potrdilo kot dobra praksa, ki učencem omogoča občutek povezanosti in sprejetosti ob branju.

Poudarjena je bila tudi vloga šolskih knjižničarjev, ki v sodelovanju z učitelji oblikujejo bralne kotičke in tematske sezname literature, prilagojene različnim predmetnim področjem in starostnim skupinam učencev.

Udeleženci so omenili še vključevanje v projekte, kot sta Erasmus+ ali nacionalni projekt Bralna pismenost, ki omogočajo sistematično delo in izmenjavo praks.

Predstavljeni primeri dobre prakse kažejo, da razvoj bralne pismenosti zahteva raznolikost pristopov, sodelovanje učiteljev različnih predmetov, povezovanje s knjižnico, uporabo sodobnih tehnologij in motivacijskih dejavnosti.

3.4 Vloga državnih in drugih institucij pri podpori bralne pismenosti

V razpravi so osnovnošolski učitelji večkrat poudarili pomembno vlogo državnih in drugih strokovnih institucij pri razvijanju in podpiranju bralne pismenosti. Kot ključne akterje so posebej izpostavili Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS, pedagoške fakultete in knjižnice.

Tabela 4: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede vloge državnih institucij pri podpori bralne pismenosti

Tema	Kategorija	Koda
Vloga državnih institucij pri podpori bralne pismenosti	Zavod RS za šolstvo in pristojno ministrstvo	Vključevanje bralne pismenosti v nove učne načrte
		Racionalizacija učne snovi
		Nacionalna spletna platforma s konkretnimi primeri dejavnosti
		Vključevanje vsebin bralne pismenosti v okvir dejavnosti RAP
		Okrogle mize, študijske skupine in strokovna usposabljanja
		Poenoteno razumevanje pojma bralne pismenosti
		Projekti
	Fakultete	Nezadostna priprava bodočih učiteljev za vključevanje bralne pismenosti
	Knjižnice	Projekti v sodelovanju s knjižnicami

Udeleženci so izpostavili pričakovanja glede jasnejše opredelitve standardov bralne pismenosti v učnih načrtih ter oblikovanja usmeritev, ki bi zagotavljale postopno in usklajeno razvijanje bralne pismenosti skozi celotno osnovnošolsko obdobje. Poudarjena je bila tudi potreba po tem, da bi novi učni načrti vključevali praktična navodila in smernice, ki bi učiteljem olajšale načrtovanje dejavnosti. Učitelji ocenjujejo, da posplošena, a hkrati konkretno usmerjena navodila pripomorejo k bolj enotnemu razumevanju ciljev in k usklajenemu delovanju znotraj kolektiva.

V okviru fokusne skupine je bila poudarjena tudi potreba po racionalizaciji učne snovi, saj obstoječa (pre)obsežnost učnih načrtov pogosto onemogoča poglobljeno delo z besedili. Učitelji opozarjajo, da jim zmanjkuje časa za temeljito razvijanje razumevanja besedil.

Kot ena izmed institucij, ki lahko prispeva k sistemski podpori, je bil večkrat omenjen Zavod RS za šolstvo. Udeleženci si želijo več praktičnih in vsebinsko osredotočenih usposabljanj, kot so študijske skupine, okrogle mize in delavnice. Pomembno se jim zdi, da te oblike ne ostanejo zgolj formalne, temveč omogočajo izmenjavo primerov dobrih praks in konkretnih strategij za delo z besedili (npr. preverjanje razumevanja, povzemanje, uporaba digitalnih orodij ipd.).

Predlagana je bila tudi ideja o spletni platformi, ki bi vključevala primere dobre prakse in dejavnosti, kakovostna gradiva ter omogočala možnost izmenjave med učitelji v obliki manj formalne spletne klepetalnice. Takšna rešitev bi učiteljem olajšala iskanje primerne gradiva in omogočila lažjo pripravo ur.

Učitelji so poudarili potrebo po poenotenju razumevanja pojma *bralna pismenost* na ravni države, saj se v praksi še vedno pojavljajo razlike med šolami in regijami, kar ovira usklajeno in celovito delovanje.

Po mnenju nekaterih udeležencev pedagoške fakultete v času študija ne namenijo dovolj pozornosti razvoju kompetenc za delo na področju bralne pismenosti. Poudarjeno je bilo, da diplomanti pogosto niso dovolj pripravljeni na načrtovanje dejavnosti, uporabo strategij za razvijanje branja z razumevanjem ali vključevanje bralne pismenosti v pedagoško prakso. Izražena je bila potreba po posodobitvi vsebin in didaktike na fakultetah, ki bi bolj sistematično razvijale tovrstne kompetence bodočih učiteljev.

Eden izmed udeležencev je poudaril, da razširjen program (RAP) učiteljem omogoča več svobode pri vključevanju vsebin, povezanih z motivacijo za branje. Omenjeno je bilo, da ta del kurikula ni tako strogo vezan na učni načrt, kar omogoča izvajanje dejavnosti, ki se lahko prilagodijo interesom učencev.

Med predlogi so bila poudarjena tudi redna strokovna usposabljanja in praktično naravnane delavnice, na katerih si učitelji med seboj izmenjujejo primere uporabe različnih strategij, kot so npr. preverjanje razumevanja, povzemanje informacij in spodbujanje motivacije za branje.

Udeleženci so izpostavili, da imajo silno pomembno vlogo pri razvoju bralne pismenosti tudi šolske in splošne knjižnice. Knjižničarji so prepoznani kot ključni povezovalci med učitelji, učenci in kakovostnimi viri. Med predlogi so bili naslednji: oblikovanje tematskih knjižnih seznamov po predmetnih področjih, tematski meseci, bralni kotički za spodbujanje samostojnega branja, še aktivnejše sodelovanje pri bralni znački in različnih projektih. Izpostavljeni so bili zlasti projekti v sodelovanju s knjižnicami, kjer učenci skupaj z učitelji in knjižničarji raziskujejo izbrano temo preko različnih virov (knjige, revije, splet) in tako razvijajo bralno, informacijsko ter digitalno pismenost.

Učitelji prepoznavajo vlogo institucij kot ključno pri sistemski podpori razvoju bralne pismenosti. Želijo si jasnih ciljev, konkretnih smernic, več strokovne podpore in boljših pogojev za izvajanje dejavnosti za spodbujanje bralne pismenosti v praksi.

3.5 Obveščanje strokovnih delavcev o kakovostnih knjigah

V razpravi je bilo izpostavljeno tudi (pod)vprašanje, kako so strokovni delavci obveščeni o kakovostnih knjigah in ustreznih besedilih za delo pri pouku. Odgovore udeležencev lahko razvrstimo v štiri glavne kategorije: knjižničarji, drugi strokovni delavci, samoiniciativnost in spletne platforme.

Tabela 5: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede obveščanja strokovnih delavcev o kakovostnih knjigah

Tema	Kategorija	Koda
Obveščanje strokovnih delavcev o kakovostnih knjigah	Knjižničar	Podajanje smernic; obveščanje o novostih
	Drugi strokovni delavci	Obveščanje s strani sodelavcev
	Samoiniciativnost	Samostojno iskanje
	Spletna platforma	Spletne strani s praktičnimi primeri Klepetalnica

Učitelji zelo cenijo podporo šolskih knjižničarjev, saj pogosto aktivno sodelujejo pri iskanju in priporočanju kakovostne literature. Številni udeleženci so poudarili, da jih knjižničarji obveščajo o knjižnih novostih, ponujajo smernice glede izbire besedil in pomagajo pri pripravi seznamov gradiv. Poleg tega so bili navedeni primeri dobre prakse, kjer knjižničar aktivno sodeluje pri pouku – skupaj z učitelji načrtuje dejavnosti, predlaga gradiva, skrbi za dostopnost knjig ter prispeva k širjenju bralne kulture na šoli. Knjižničarji tako predstavljajo pomemben povezovalni člen med pedagoškim osebjem, učenci in literarnimi viri.

Udeleženci fokusne skupine so navedli tudi, da pogosto dobijo koristne informacije od sodelavcev, predvsem v obliki neformalnih priporočil in izmenjav izkušenj znotraj kolektiva. Tak pretok znanja prispeva k manjši obremenjenosti posameznih učiteljev in hkrati omogoča večjo usklajenost pri uporabi kakovostnih besedil.

Udeleženci menijo, da je samostojno iskanje ustreznih besedil še vedno glavna odgovornost vsakega učitelja. Poudarjeno je bilo, da bi moral biti vsak učitelj dovolj samoiniciativen, da zna izbirati kakovostna besedila glede na učne cilje, potrebe učencev in specifiko svojega predmeta. Vendar pa je bilo izpostavljeno tudi, da časovna obremenjenost pogosto onemogoča temeljito iskanje in vrednotenje gradiv, zato si učitelji želijo več sistemske podpore.

Udeleženci so predlagali vzpostavitev enotne spletne platforme, kjer bi bili objavljeni preverjeni in kakovostni priporočilni seznam, predstavljeni praktični primeri uporabe knjig pri pouku ter vzpostavljena spletna klepetalnica ali forum, kjer bi učitelji lahko delili izkušnje, gradiva in priporočila. Takšna rešitev bi pripomogla k večji preglednosti, prihranku časa in večji enotnosti pri izbiri literature po vsej državi. Menijo, da bi spletna baza dopolnila samostojno delo učiteljev in omogočila dostop do primerov dobrih praks, tudi iz drugih šolskih okolij.

Učitelji prepoznavajo več načinov, kako priti do informacij o kakovostnih knjigah: od sodelovanja s knjižničarji, izmenjave izkušenj med kolegi, samostojnega iskanja do uporabe spletnih virov. Ob tem si želijo, da bi v prihodnje obstajal enoten, dostopen in strokovno podprt sistem priporočil, ki bi olajšal izbiro ustreznih besedil za različne predmete in starostne skupine. Da so priporočila nujna, poudarjata tudi Haramija in Ivanuš Grmek (2024), saj na Slovenskem izide približno 1.400 otroških in mladinskih knjig letno, kar je za posameznega učitelja neobvladljivo. Tako bi se

zagotovila višja kakovost učnih gradiv in večja podpora razvoju bralne pismenosti v praksi.

3.6 Konkretni koraki za uresničevanje priporočil v praksi

Učitelji, vključeni v fokusno skupino, so večkrat poudarili, da se zavedajo pomena bralne pismenosti. Pri njeni uresnitvi ključno vlogo igra strokovna presoja in avtonomija učiteljev – tako pri izboru pristopov kot tudi gradiv. Na osnovi razprave so bila oblikovana konkretna priporočila, ki jih lahko razdelimo v pet glavnih kategorij: vloga vodstva, vključevanje v projekte, prostorski in materialni pogoji, medpredmetno povezovanje ter vključitev bralne pismenosti v razvojni načrt šole.

Tabela 6: Rezultati fokusne skupine osnovnošolskih učiteljev glede konkretnih korakov za uresničevanje priporočil za razvoj bralne pismenosti v praksi

Tema	Kategorija	Koda
Konkretni koraki za uresničevanje priporočil za razvoj bralne pismenosti v praksi	Vodstvo	Prenos informacij do državnih institucij
	Vključevanje v projekte	Projekti za spodbujanje bralne pismenosti
	Prostorski in materialni pogoji	Finančna sredstva
	Medpredmetno povezovanje	Sistemske spodbujanje medpredmetnega sodelovanja pri razvoju bralne pismenosti
	Razvojni načrt	Vključevanje bralne pismenosti v razvojni načrt šole

Vloga vodstva je bila prepoznana kot ključna za uspešno uresničevanje priporočil v praksi. Vodstva predstavljajo pomembno podporo pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti, povezovanju z zunanjimi institucijami ter pri širjenju strokovnih usmeritev znotraj kolektiva. V posameznih izjavah je bila poudarjena tudi potreba po večji vključenosti vodstev šol v sistemske razprave o bralni pismenosti. Udeleženci so predlagali, da bi bilo vodstva šol treba aktivneje vključiti v prenos informacij med šolami in državnimi institucijami. Ravnatelji kot povezovalni člen bi lahko bolj sistematično zastopali potrebe učiteljev.

Učitelji si želijo več možnosti za sodelovanje v projektih, ki podpirajo razvoj bralne pismenosti. Omenjeni so bili primeri šol, ki so se vključile v nacionalne in mednarodne projekte (npr. Bralna pismenost, Erasmus+), kar je omogočilo strukturirano delo, izmenjavo dobrih praks in dodatna sredstva. Ti projekti so

pogosto prinesli tudi večje povezovanje znotraj kolektiva in usmerjenost k skupnim ciljem na ravni šole.

Udeleženci so izpostavili potrebo po dodatnih finančnih sredstvih, ki bi omogočila ureditev bralnih kotičkov v razredih in šolskih prostorih, nakup kakovostnih knjig in gradiv ter prilagoditev učilnic za bolj sproščeno in spodbudno bralno okolje.

Osnovnošolski učitelji jasno poudarjajo tudi potrebo po sistemskem spodbujanju medpredmetnega sodelovanja, saj bralna pismenost ni omejena na pouk slovenščine. Pomembno je, da se učitelji različnih predmetov dogovarjajo o skupnih ciljih, izmenjujejo gradiva in iščejo skupne točke v učnih vsebinah, kjer je mogoče vključiti delo z besedili.

Nekateri udeleženci so izpostavili tudi pomen vključevanja bralne pismenosti v razvojne načrte šol, kjer je lahko oz. bi morala biti bralna pismenost opredeljena kot ena izmed prednostnih usmeritev. Omenjene so bile šole, na katerih učiteljski kolektivi že načrtujejo ali izvajajo dejavnosti v okviru razvojnega načrta, pri čemer sodelujejo predstavniki različnih vzgojno-izobraževalnih obdobj in predmetnih področij.

Za uresničevanje priporočil na področju bralne pismenosti je ključno usklajeno delovanje vseh strokovnih delavcev. Vloga vodstva, jasna razvojna usmeritev, povezovanje med učitelji in razpoložljivost ustreznih pogojev so ključni elementi, ki lahko omogočijo sistematičen, trajnosten in učinkovit razvoj bralne pismenosti v vsakdanji šolski praksi.

4 Sklep

K izboljšanju ravni pismenosti lahko veliko prispevajo usposobljeni učitelji (Bešter Turk in Godec Soršak, 2016). Osnovnošolski učitelji, vključeni v fokusno skupino, se zavedajo odgovornosti, ki jo imajo kot strokovni delavci v izobraževanju, in dojemajo branje kot vrednoto. Bralna pismenost je po njihovem mnenju kompetenca, ki je ključna za uspešno delovanje na vseh področjih. Obenem sodelujoči učitelji poudarjajo razliko med bralno kulturo (odnosom do branja) in bralno zmožnostjo (sposobnostjo razumevanja prebranega) ter opozarjajo na pomen upoštevanja različnih kognitivnih sposobnosti posameznikov pri razvoju bralne pismenosti. Slednji po mnenju učiteljev zahteva raznolikost pristopov,

medsebojno povezovanje in sodelovanje učiteljev različnih predmetov, povezovanje s knjižnico, uporabo sodobnih tehnologij in raznovrstnih motivacijskih dejavnosti. Pomembno podporo predstavljajo zlasti knjižnice, sicer pa imata po mnenju učiteljev ključno vlogo pri razvijanju bralne pismenosti tudi Zavod RS za šolstvo ter Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS, ki lahko učiteljem nudita več systemske podpore ter omogočata več praktičnih in vsebinsko osredotočenih usposabljanj, zasnovanih na način, da omogočajo izmenjavo primerov dobrih praks in konkretnih strategij za delo z besedili. Nezanemarljiva pa je pri razvijanju bralne pismenosti tudi vloga pedagoških fakultet, ki bi po mnenju sodelujočih učiteljev morale nameniti več pozornosti razvoju kompetenc za delo na področju bralne pismenosti, predvsem pa prevetriti vsebine in didaktike, ki bi bolj sistematično razvijale tovrstne kompetence bodočih učiteljev. Da bi zagotovili uspešen razvoj in višjo stopnjo bralne pismenosti, ki je temelj za razvoj vseh drugih specifičnih pismenosti, je ključno usklajeno delovanje in povezovanje vseh omenjenih deležnikov, vseh, ki (so)delujejo v procesu vzgoje in izobraževanja.

Zahvala

Prispevek je nastal v okviru CRP V5-2361: *Bralni vzori: bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah in fakultetah ter splošnih knjižnicah*.

Viri in literatura

- Applegate, A. J. in Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The reading teacher*, 57(6), 554–563.
- Bešter Turk, M. in Godec Soršak, L. (2016). Kaj spremeniti pri pouku za dvig ravni bralne pismenosti? V T. Devjak in I. Saksida (ur.), *Bralna pismenost kot izživetje in odgovornost* (str. 119–142). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Haramija, D., Fras Popović, S., Pečjak, S., Ivanuš Grmek, M., Javrh, P., Jančič Hegediš, P., Jug, T., Kovač, M., Licardo, M., Mithans, M., Puncer, M., Šek, P., Švab, K., Usenik, J., Vilar, P., Voršič, I. in Ograjšek, S. (2025). *Bralni vzori: Bralne navade strokovnih delavcev v vrtcih, šolah ter knjižnicah* (1. izd.). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
<https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/968> (Dostop 30. 6. 2025.)
- Haramija, D. in Ivanuš Grmek, M. (2024). Nekateri mehanizmi razvijanja bralne pismenosti na področju vzgoje in izobraževanja. *Jezik in slovstvo*, 69(3), 151–164.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. (2019).
<https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/> (Dostop 30. 6. 2025.)
- Pečjak, S. (2021). Bralna kultura s psihološke in z vzgojno-izobraževalne perspektive. *Revija za elementarno izobraževanje* 14(4), 461–483.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2006). Prepričanja učiteljev o branju v povezavi z njihovim delovanjem v razredu in bralno motivacijo učencev. *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 37(4), 27–33.

