

POGLEDI SREDNJEŠOLSKIH UČITELJEV NA BRALNO PISMENOST: SPOZNANJA IN IZZIVI

JANJA USENIK, MOJCA PUNCER

Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija

janja.usenik@um.si, mojca.puncer@um.si

Namen tega poglavja je bil pridobiti vpogled v razumevanje in doživljanje bralne pismenosti med srednješolskimi učitelji ter prepoznati dobre prakse in ovire pri njenem razvijanju v času digitalnih sprememb. Podatki za analizo so bili zbrani z metodo fokusne skupine, v kateri so sodelovali srednješolski učitelji različnih predmetnih področij. Učitelji so pri spodbujanju bralne pismenosti poudarjali pomen medpredmetnega povezovanja, delovanja kot bralni vzori ter uporabe avtentičnih, dijakom bližnjih besedil. Izpostavili so nizko motivacijo mladih za branje, omejen besedni zaklad in vpliv digitalnih tehnologij, ki spodbujajo površinsko branje. Opozorili so tudi na pomanjkanje systemske podpore in ustreznega strokovnega usposabljanja. Zbrane ugotovitve kažejo na potrebo po celostnem razvoju bralne in digitalne pismenosti, večji strokovni podpori ter prilagoditvah šolskih politik, ki bi omogočale boljše odzivanje na izzive sodobnega branja v tehnološko nasičenem okolju.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.8](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.8)

ISBN

978-961-299-025-1

Ključne besede:

bralna pismenost,
dijaki,
srednješolski učitelji,
fokusne skupine,
multimodalna pismenost,
digitalna tehnologija



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.pef.8.2025.8](https://doi.org/10.18690/um.pef.8.2025.8)

ISBN
978-961-299-025-1

Keywords:
reading literacy,
students,
secondary school teachers,
focus groups,
multimodal literacy,
digital technology

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES ON READING LITERACY: INSIGHTS AND CHALLENGES

JANJA USENIK, MOJCA PUNCER

University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenia
janja.usenik@um.si, mojca.puncer@um.si

The aim of this chapter was to gain insight into the understanding and experience of reading literacy among secondary school teachers, and to identify good practices and barriers to its development in an era of digital change. Data for the analysis were collected through a focus group method involving secondary school teachers from different subject areas. In promoting reading literacy, teachers emphasised the importance of cross-curricular integration, acting as reading role models, and using authentic texts that are close to the students. They highlighted the low motivation of young people to read, their limited vocabulary and the impact of digital technologies that encourage surface reading. They also pointed to the lack of systemic support and adequate professional training. The findings point to the need for a holistic development of reading and digital literacy, more professional support and adjustments in school policies to better respond to the challenges of modern reading in a technologically saturated environment.



University of Maribor Press

1 Uvod

Bralna pismenost predstavlja eno temeljnih kompetenc za uspešno vključevanje posameznika v izobraževalno, poklicno in širše družbeno okolje. V sodobnem šolskem prostoru ni več razumljena le kot sposobnost dekodiranja besedil, temveč kot celostna zmožnost razumevanja, vrednotenja, uporabe in tvorjenja informacij v različnih oblikah in kontekstih. Vse večja kompleksnost sodobnih komunikacijskih okolij, ki jih zaznamujejo digitalni mediji, multimodalna besedila in hiter pretok informacij, postavlja pred učitelje pomembna vprašanja, kako učinkovito spodbujati razvoj bralne pismenosti v šolah, še posebej v srednjem šolstvu.

Strokovne podlage za analizo bralne pismenosti, ki se razvija v formalnem izobraževanju, identificirajo devet temeljnih elementov (gradnikov) (Haramija, 2020). Še zlasti zanimiv je 3. gradnik, ki osvetljuje **pomen multimodalne pismenosti** (Haramija in Batič, 2020; gl. tudi Jewitt in Kress, 2008). S pojavom multimodalnih besedil (Serafini, 2010) ali t. i. »multimodalnih sestavov« (Haramija in Batič, 2020), ki poleg verbalnega vsebujejo tudi druge kode sporočanja – najpogosteje je to vizualni kod (npr. v revijah, časopisih, učbenikih, delovnih zvezkih, slikanicah ipd.) – se pojavi potreba po razširjenem pojmovanju bralne pismenosti. To odpira pot za bolj poglobljen razmislek o različnih načinih soobstoja vizualnega in verbalnega, še zlasti v kontekstu vplivov tehnološkega napredka in razvoja digitalnih tehnologij na bralno pismenost ter za učinkovitejše soočanje in spoprijemanje z izzivi, ki jih prinašajo. Z razvojem tehnologije se pojavljajo nove vrste pismenosti, kot so informacijska (IKT), digitalna in (novo)medijska pismenost (Strehovec, 2007; Kress in Jewitt, 2008; Microsoft, b. l.; UNESCO, b. l. b). S tem se odpira vprašanje, katere vrste pismenosti obvladajo (funkcionalno ali tudi informacijsko pismenost – gl. UNESCO, b. l. a; b. l. b) določene družbene skupine, ki jih lahko obravnavamo tudi z vidika pripadnosti različnim generacijam.

Treba je torej upoštevati pomen digitalne pismenosti in z njo povezanih kompetenc, pri katerih je ključna sposobnost kritičnega vrednotenja prejetih informacij (Microsoft, b. l.; UNESCO, b. l. b). Nove generacije uččih se mladih so tako rekoč rojene s tehnologijo. V strokovni literaturi najdemo različne načine razvrščanja posameznih generacij v določen časovni okvir (npr. Brečko, 2008), ki se opredeljujejo tudi do rokovanja z digitalno tehnologijo. Za nas je posebej zanimiva t. i. generacija Z (rojeni po letu 1995), kot prva generacija, ki je imela stalen dostop do interneta in se je s tehnologijo seznanila že zgodaj v otroštvu, kar jo je tudi

bistveno zaznamovalo kot generacijo t. i. »digitalnih domorodcev« (Lukan, 2022). Pripadniki te generacije so posledično zelo večji komuniciranja na družbenih omrežjih, zato je tudi njihov najpogostejši način komunikacije prek digitalnih kanalov. V tem času interneta, družbenih medijev in takojšnjega zadovoljevanja potreb torej ni presenetljivo, da ima generacija Z običajno kratek čas pozornosti. Njeni pripadniki se zlahka izgubijo v distrakcijah, kar lahko oteži njihovo angažiranost pri delu (Mann, 2023). Za to generacijo med drugim stereotipno velja, da imajo njeni pripadniki kratek razpon pozornosti, da so večopravilniki (»multitaskerji«) ter da so močno nagnjeni k digitalni komunikaciji in ranljivi za pojav zasvojenosti s tehnologijo (Uche, 2019). Generaciji Z sledi generacija Alfa, rojena v novem tisočletju (po letu 2010), ki odrasča v svetu, kjer so pametne tehnologije del vsakdanjika (Eldridge, 2025). Na podlagi tovrstnih študij, ki se sicer osredotočajo na opredelitev generacijskih razlik v odnosu do dela, vključno z odnosom do tehnologije, lahko po analogiji sklepamo, da je vpliv tehnologije na bralno pismenost vse prej kot zanemarljiv. Vpliva namreč na temeljne dejavnosti bralne pismenosti – slušno in bralno razumevanje, govor in pisanje.¹ Aktualne študije med drugim izpostavljajo umanjkanje pozornosti do pisanja kot rokopisnega izraza in preizprašujejo »vlogo oz. sposobnost uporabe telesa v komunikaciji v najosnovnejši funkciji vizualnega komuniciranja, pismenosti« (Černe Oven, 2024, str. 245). Černe Oven (prav tam) ugotavlja, da se »[k]ljub vseprisotnosti rokopisne pisave skozi zgodovino [...] pedagoška stroka ni veliko ukvarjala z vizualnimi vidiki, strokovnjaki s področja likovne, vizualne, tipografske ali kaligrafske stroke pa so bili le izjemoma vključeni v procese razvoja metod opismenjevanja.«

Danes je spricho prevlade poslušanja in gledanja nad branjem in pisanjem ter vseprisotnosti računalnika kot sredstva za generiranje besedil pomen rokopisne pisave v izobraževalnem procesu le še bolj vprašljiv. Ko prehajamo iz tipografske dobe, v kateri prevladuje tiskana beseda (monomodalnost), v posttipografsko obdobje, v katerem prevladujejo vizualne podobe in multimodalna besedila, je treba razširiti naša analitična in interpretativna orodja za podporo bralni pismenosti v

¹ Temeljne dejavnosti bralne pismenosti so sicer vključene v različne lestvice, ki preverjajo splošni nivo (spretnosti) bralne pismenosti v populaciji. Kot primer omenjamo tri mednarodne študije bralne pismenosti, ki uporabljajo različne lestvice za ocenjevanje pismenosti (izvajajo se v treh različnih starostnih skupinah udeležencev): PIRLS, PISA, PIAAC. Za obravnavo srednješolske populacije je zanimiva zlasti PISA (<https://www.oecd.org/pisa/>) – Program mednarodne primerjave dosežkov učencev (Programme for International Student Assessment); PISA je mednarodna raziskava o bralni, matematični in naravoslovni pismenosti. Izvaja se pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD). Raziskava poteka v triletnih ciklih (prvi cikel je bil izveden v letu 2000); v raziskavo so zajeti 15-letni dijaki in dijakinje, ne glede na vrsto šole, ki jo obiskujejo (*Globalne kompetence učencev in učenek v raziskavi PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenek: PISA*, 2020).

novih časih, ki jih v veliki meri definira napredna digitalna tehnologija (Serafini, 2010).

Avtorji (pri nas zgolj posamičnih) raziskav na temo otroške in mladinske e-literature so si enotni, da se mora šolstvo soočiti in znati spoprijeti z naglimi spremembami, ki jih povzročajo digitalni mediji, da bi v 21. stoletju ostalo relevantno. Tako se na primer Unsworth (2006) zavzema za praktično podporo učiteljem v razredu, ki je »raziskovalno utemeljena«, saj vključuje rezultate vrste študij pri ukvarjanju z naravo odnosov med podobo in besedilom oz. z že omenjeno multimodalnostjo ter njeno vlogo pri razvijanju bralne pismenosti otrok. Velik del tovrstne raziskovalne metodologije temelji na multimodalnih analizah, ki vključujejo semiotični opis virov ustvarjanja pomena besedilno-slikovnega gradiva. To so zelo dostopna orodja za razlago (ne le literarnega) besedila in učenje pismenosti, ki jih je mogoče brez težav posredovati otrokom in mladostnikom (Unsworth, 2006; Jewitt in Kress, 2008; Serafini, 2010; Haramija in Batič, 2020). Unsworth (2006) začrta širši okvir za pomoč učiteljem pri učinkovitem izvajanju učnega programa v razredu z uporabo digitalnih virov za razvoj literarnega razumevanja in učenje pismenosti. Takšen pristop zajema organizacijske, interpretativne in pedagoške vidike, ki nas zanimajo tudi v kontekstu tega prispevka, še zlasti pri obravnavi vse bolj integrativne vloge verbalnega jezika in podob pri konstrukciji (ne le literarnih) pomenov v elektronski in tiskani obliki besedilnosti – to se na primer tiče vprašanja kakovostnih učbenikov. Pri tem upoštevamo besedno-vizualne oz. že omenjene multimodalne analize v povezavi tako z raziskovalno metodologijo kot tudi z oskrbo učiteljev in učencev s funkcionalnimi interpretativnimi orodji, za katero predpostavljamo, da v obliki sistemske podpore oz. podpore državnih institucij v obliki ustreznega usposabljanja učiteljev v znatni meri umanjka.

V prispevku nas bo med drugim zanimalo vprašanje, kako po mnenju učiteljev tehnologija, zlasti spletna orodja in digitalni mediji (kot so internet, družbena omrežja, video igre, mobilne naprave itn.) oblikujejo in vplivajo na bralno pismenost mladih v kontekstu novih digitalnih svetov. To vprašanje zadeva pojavnost multimodalnosti, ki pomembno sooblikuje bralni proces pri mladih.

V tem kontekstu postaja vse bolj pomembno, da raziskujemo, kako učitelji različnih predmetnih področij razumejo bralno pismenost, kako jo uresničujejo v svoji praksi in kako doživljajo svojo vlogo pri njenem spodbujanju. Prav tako je ključno prepoznati sistemske izzive, s katerimi se soočajo pri uresničevanju teh ciljev. Namen

tega prispevka je bil pridobiti poglobljen vpogled v stališča srednješolskih učiteljev o pomenu, izzivih in možnostih spodbujanja bralne pismenosti v srednješolskem prostoru. Osrednji cilj je bil raziskati, kako učitelji različnih predmetnih področij doživljajo svojo vlogo pri razvoju bralne pismenosti dijakov, katere primere dobrih praks že uresničujejo ter kakšne sistemske spremembe bi po njihovem mnenju prispevale k izboljšanju bralnih zmožnosti mladih.

2 Fokusna skupina srednješolskih učiteljev o bralni pismenosti

2.1 Metoda

2.1.1 Udeleženci

V fokusni skupini je sodelovalo osem srednješolskih učiteljev in učiteljic iz različnih slovenskih srednjih šol (3 učitelji in 5 učiteljic). Tabela 1 prikazuje seznam udeležencev in predmete, ki jih posamezni učitelji poučujejo.

Tabela 1: Udeleženci fokusne skupine

Udeleženec	Predmet
Udeleženec 1	Fizika
Udeleženec 2	Filozofija
Udeleženec 3	Biologija in drugi naravoslovni predmeti
Udeleženec 4	Slovenščina
Udeleženec 5	Kuharstvo
Udeleženec 6	Slovenščina
Udeleženec 7	Naravoslovje, kemija, matematika
Udeleženec 8	Fizika

2.1.2 Pripomočki

Za namen študije smo izdelali priročnik za izvedbo fokusne skupine, ki sta ga izvajalki fokusne skupine uporabili za načrtovanje in izvedbo zbiranja podatkov. Priročnik smo razdelili v tri dele, ki vsebinsko ustrezajo: (1) pripravi na fokusno skupino (npr. priprava materiala), (2) izvedbi le-te (npr. razlaga namena srečanja udeležencem, predstavitev osnovnih pravil skupine, predstavitev vprašanj) in (3) delu, ki sledi izvedbi fokusne skupine (npr. dodatna vprašanja, zahvala).

2.1.3 Postopek in obdelava podatkov

Udeleženci so bili pred izvedbo fokusne skupine pisno seznanjeni z namenom raziskave, potekom zbiranja podatkov, uporabo podatkov za raziskovalne namene ter načini varovanja njihove zasebnosti. Poudarjeno je bilo, da lahko sodelovanje kadarkoli prekinejo brez posledic. Vsak udeleženec je pred sodelovanjem izpolnil in podpisal obrazec o informiranem soglasju.

Pred izvedbo so udeleženci na svoje elektronske naslove prejeli povezavo do srečanja. Fokusna skupina je potekala na daljavo v spletnem konferenčnem okolju MS Teams. V uvodnem delu smo udeležencem predstavili, kakšen je namen srečanja, jim opisali potek fokusne skupine ter pojasnili osnovna načela sodelovanja. Sledila so odprta vprašanja:

- a) Kaj se vam zdi najpomembnejše pri spodbujanju razvoja bralne pismenosti?
- b) Katere pozitivne izkušnje iz svoje prakse bi priporočali tudi drugim učiteljem oz. vsem odraslim, ki naj bi bili bralni vzor dijakom?
- c) Kaj bi morale narediti državne institucije za ozaveščanje strokovnih delavcev o pomenu bralne pismenosti in obveščanje pedagoških delavcev o kakovostnih knjigah pri vseh predmetih v srednji šoli?

Fokusna skupina je trajala približno 90 minut. Pogovor v skupini smo posneli v zvočni obliki. Na njeni osnovi je nastal prepis pogovora, ki je omogočal kasnejšo analizo rezultatov. Pridobljene podatke smo analizirali s pomočjo tematske analize (Braun in Clarke, 2006, 2013). Ta je vključevala seznanitev z besedilom (pozorno in večkratno branje prepisa), določanje pomembnih tem in kategorij ter oblikovanje posameznih kod.

Zbrani podatki so bili obravnavani zaupno – vsi osebni podatki so bili psevdonimizirani, prepis pogovora pa anonimiziran.

2.2 Rezultati z interpretacijo

V procesu analize zbranih podatkov smo identificirali pet ključnih tem, ki so se pojavljale v odgovorih srednješolskih učiteljev na temo bralne pismenosti. Te so: (1) pogledi na bralno pismenost, (2) vloga učiteljev pri razvoju bralne pismenosti dijakov, (3) vloga okolja pri razvoju bralne pismenosti, (4) problemi nizke bralne

pismenosti ter (5) sistemske ovire in predlogi za podporo učiteljem na področju bralne pismenosti.

2.2.1 Pogledi srednješolskih učiteljev na bralno pismenost

Prva tema – Pogledi na bralno pismenost – osvetljuje temeljna prepričanja učiteljic in učiteljev o bralni pismenosti ter njihov odnos do branja kot vrednote. V procesu kvalitativne analize smo identificirali tri kaategorije: (1) Pomen bralne pismenosti, (2) Razumevanje bralne pismenosti in (3) Odnos do branja. Pregled tem, kategorij in posameznih kod je prikazan v tabeli 2.

Tabela 2: Pogledi učiteljev na bralno pismenost: Rezultati kvalitativne analize

Tema	Kategorija	Koda
Pogledi na bralno pismenost	Pomen bralne pismenosti	Ključna vloga
		Povezanost z uspešnostjo reševanja nalog
		Razumevanje sveta
	Razumevanje bralne pismenosti	Večdimenzionalnost koncepta bralne pismenosti
	Odnos do branja	Branje kot vseživljenjski proces
		Branje kot vir povezovanja med ljudmi

Udeleženci fokusne skupine so poudarili večplastno vlogo bralne pismenosti, pri čemer so jo opredelili kot ključni dejavnik (učne) uspešnosti, sposobnosti razumevanja sveta in kot sredstvo za vseživljenjsko učenje. Učitelji v bralni pismenosti prepoznavajo njeno ključno vlogo za posameznikov nadaljnji razvoj in uspeh, tako na šolskem področju kot na sploh v življenju. Po njihovem mnenju je bralna pismenost močno povezana z uspešnostjo reševanja nalog in pripomore k boljšemu razumevanju sveta. Eden od učiteljev je tako povedal: *»Dijakom poskušam dopovedati, kako pomembno je, da to, kar prebereš, razumeš. Se pravi: če prebrano razumeš, razumeš svet boljše, si v boljšem položaju, lažje rešuješ probleme, kar je pa seveda prednost zate in za tvojo prihodnost«* (Udeleženec 1).

Udeleženci fokusne skupine koncept bralne pismenosti dojemajo večdimenzionalno. Tako bralna pismenost ni bila razumljena le kot tehnična zmožnost dekodiranja besedila, temveč kot kompleksna sposobnost, ki vključuje kritično mišljenje, razumevanje konteksta in refleksijo. Gre za večdimenzionalnost pismenosti, kjer se prepletajo jezikovna, matematična in konceptualna (miselna) raven razumevanja.

Odgovori udeležencev so razkrili tudi, kakšen je njihov odnos do branja kot vrednote. Branje vidijo kot vseživljenjski proces, ki naj se nikoli ne bi končal. Eden od učiteljev pa je izpostavil branje kot vir povezovanja med ljudmi, saj »lahko med seboj odlično povezuje ljudi z neko skupno temo, ki nam je draga, prijetna in je branje tako del socialnih stikov« (Udeleženec 2).

2.2.2 Vloga učiteljev pri razvoju bralne pismenosti dijakov

Druga identificirana tema – Vloga učiteljev pri razvoju bralne pismenosti – predstavlja pomen učiteljev kot ključnih dejavnikov pri oblikovanju pozitivnega odnosa dijakov do branja, razvijanju njihovih bralnih navad in zavesti o bralni pismenosti. V procesu kvalitativne analize smo identificirali naslednje kategorije: (1) Refleksija učiteljeve vloge pri spodbujanju bralne pismenosti, (2) Učitelj kot ustvarjalec besedil, (3) Zgled učitelja, (4) Spodbujanje branja, (5) Ozaveščanje o branju in bralni pismenosti in (6) Učinkovite pedagoške prakse za spodbujanje bralne pismenosti. Pregled tem, kategorij in posameznih kod je prikazan v tabeli 3.

Tabela 3: Vloga učiteljev pri razvoju bralne pismenosti dijakov: Rezultati kvalitativne analize

Tema	Kategorija	Koda
Vloga učiteljev pri razvoju bralne pismenosti	Refleksija učiteljeve vloge pri spodbujanju bralne pismenosti	Veliko priložnosti
		Odgovornost
		Determiniranost bralne pismenosti posameznika
		Nepoznavanje pojma bralne pismenosti med učitelji
	Učitelj kot ustvarjalec besedil	Nizka motivacija
		Pomanjkanje časa za pisanje
	Zgled učitelja	Učitelj kot bralni zgled
		Vesetje in navdušenje do branja
		Izmenjava bralnih izkušenj
		Vzajemno vključevanje dijakov v izbiro bralnih vsebin
	Spodbujanje branja	Priporočilo knjig
		Spodbujanje k branju skozi spremljanje literarnih nagrad
		Identifikacija gradiva, ki je dijakom tematsko blizu
		Interes učitelja za bralne navade učencev
		Izbira gradiva, primerne glede na starost in stopnjo razumevanja
		Preseganje obveznih čtiv za spodbujanje bralnega interesa
		Obisk knjižnice skupaj z dijaki
		Spodbujanje k izkoriščanju časa za branje

Tema	Kategorija	Koda
	Ozaveščanje o branju in bralni pismenosti	Poudarjanje temeljnih bralnih in pisnih spretnosti kot osnove za uspeh pri vseh predmetih
		Spodbujanje k prepoznavanju pomena bralne pismenosti
		Seznanjanje z zgodovinskimi zapisi, spodbujanje ozaveščenosti o razvoju pisave in znanosti
		Opominjanje na jezikovno ustrezno sporočanje
		Predstavljanje branja kot orodja za razvijanje družbene odgovornosti
		Razvijanje kritičnega branja in presojanja kakovosti besedil
	Učinkovite pedagoške prakse za spodbujanje bralne pismenosti	Branje literarnih besedil pri nejezikovnih predmetih
		Problemske naloge, ki zahtevajo natančno branje in razumevanje
		Obiski institucij (vrtci, Zavod za gluhe in naglušne)
		Uporaba avtentičnih in kompleksnih besedilnih nalog
		Delo z navodili
		Stopnjevanje razumevanja od simbola do pomena
		Učenje pomena tujk
		Medpredmetno povezovanje
		Spodbujanje povezovanja pojmov skozi tvorjenje smiselnih razlag
		Pogovor o prebranem gradivu
		Prepoznavanje pomena prebranega
		Argumentiranje
		Aktualizacija bralnih vsebin
		Miselni vzorci
		Izpis pomembnih besed

Drugi tematski sklop se osredotoča na vlogo, ki jo učitelji pripisujejo sebi pri spodbujanju bralne pismenosti. Udeleženci so razmišljali o svoji vlogi pri spodbujanju bralne pismenosti dijakov. V tem vidijo veliko priložnosti pa tudi visoko mero odgovornosti, kot je povedal udeleženec 2: *»Najpomembnejše je to, da učitelj sploh čuti odgovornost do bralne pismenosti, da jo spodbuja, še posebej pri predmetnih področjih, ki niso s tem neposredno povezana.«* Kot notranje ovire, ki učiteljem preprečujejo, da bi to vlogo izpolnjevali, pa so udeleženci identificirali nepoznavanje pojma bralne pismenosti med učitelji, saj po mnenju udeleženca 2 *»slovenisti zelo dobro razumejo koncept bralne pismenosti, drugi učitelji pa manj«*. Eden od učiteljev je izrazil prepričanje, da je na bralno pismenost samih učiteljev težko vplivati, saj *»jo človek ima ali pa je nima«* (Udeleženec

1). Če učitelj nima razvite zavesti pomena bralne pismenosti, se zdi po njegovem mnenju nesmiselno pričakovati, da jo bo takšen učitelj razvijal pri svojih učencih in dijakih.

Nekateri udeleženci so pri razmišljanju o lastni vlogi na področju razvijanja bralne pismenosti dijakov izpostavili tudi vlogo učitelja kot ustvarjalca besedil. Njihovo skupno mnenje je bilo, da učitelji bistveno premalo pišejo strokovna in druga besedila. Razloge za to vidijo predvsem v nizki motivaciji učiteljev za pisanje in v pomanjkanju časa.

Učitelji v fokusni skupini so izpostavili pomen osebnega zgleda kot močnega dejavnika pri spodbujanju bralne pismenosti svojih učencev in dijakov. Učitelj, ki sam izkazuje zanimanje za branje, s tem ne le izobražuje, temveč tudi navdihuje. Poudarili so, da je njihovo osebno ravnanje – ko na primer delijo, kaj berejo in kako sami doživljajo branje – pomembno sporočilo dijakom. Lastni zgled lahko motivira učence, saj postane branje prikazano kot dejavnost, ki ni zgolj šolska zahteva, temveč del vsakdanjega življenja. Kot je slikovito povedal udeleženec 3: *»V četrtem letniku jih vedno vprašam, katera dela berejo za maturo. Ko mi povedo, jih vprašam, katero od teh se jim zdi najbolj 'brez veze'. In potem jim rečem: 'V redu, bom prebral in videl, če je res tako slabo.' Na tak način želim pokazati, da tudi drugi učitelji – ne le tisti, ki poučujejo slovenščino, angleščino ali druge jezikovne predmete – beremo. Da učenci vidijo, da tudi ostali beremo in da nismo s srednjo šolo zaključili svojega bralnega seznama.«*

Nekateri udeleženci so posebej opozorili, da morajo učitelji izražati pozitivna čustva v povezavi z branjem. Navdušenje, ki ga pokažejo ob delu z besedili, lahko pripomore k oblikovanju podobnega odnosa pri učencih in dijakih. Bralna pismenost je bila predstavljena tudi kot dialog – učitelji so poudarili pomen ustvarjanja prostora, kjer si dijaki in učitelji izmenjujejo svoje bralne izkušnje, mnenja in priporočila. Takšna interakcija krepí povezanost in znižuje občutek formalnosti pri branju. Eden od udeležencev je pri tem izpostavil tudi vzajemno vključevanje dijakov v izbiro bralnih vsebin, tudi pri določanju branja za samega učitelja: *»Vsako leto mi dijaki izberejo eno domače branje – ne samo jaz njim, ampak tudi oni meni. Tako skupaj rastemo, obenem pa jim s svojim zgledom sporočam, da je branje proces, ki je pomemben in se nikoli zares ne konča«* (Udeleženec 4).

Učitelji, ki so sodelovali v fokusni skupini, so predstavili številne načine, kako aktivno spodbujajo branje med dijaki. Izpostavili so, da je za vzbujanje bralnega interesa ključno, da je branje dijakom predstavljeno kot nekaj dostopnega, zanimivega in osebno relevantnega. Poudarili so pomen učiteljevega poznavanja bralnih navad učencev ter potrebo po fleksibilnem pristopu k izboru gradiv. Med konkretno navedenimi praksami so izpostavili naslednje:

- Priporočilo knjig: učitelji dijakom pogosto priporočajo knjige na osnovi njihovega interesa ali starosti, s čimer gradijo most med učnim ciljem in osebnim doživljanjem branja.
- Spodbujanje k branju skozi spremljanje literarnih nagrad: predstavljajo nagrajene knjige in avtorje, kar učencem omogoča stik s sodobno literaturo in prepoznavanje kakovostnih del.
- Identifikacija gradiva, ki je dijakom tematsko blizu: učitelji iščejo besedila, ki obravnavajo teme, pomembne za mladostnike, kar povečuje motivacijo za branje.
- Interes učitelja za bralne navade učencev: udeleženci so poudarili pomen osebnega stika – zanimanje za to, kaj dijaki berejo zasebno, in pogovor o tem v razredu.
- Izбира gradiva, primerne glede na starost in stopnjo razumevanja: izpostavljeno je bilo, da je treba upoštevati razvojne značilnosti učencev pri izbiri gradiv.
- Preseganje obveznih čtiv za spodbujanje bralnega interesa: učitelji se trudijo, da branje ni omejeno zgolj na šolska besedila, temveč vključuje tudi prosto izbrano branje.
- Obisk knjižnice skupaj z dijaki: takšne aktivnosti dijakom približajo knjižnico kot prostor raziskovanja in izbire.
- Spodbujanje k izkoriščanju časa za branje: učitelji dijake opozarjajo na pomen rednega branja tudi izven šolskega časa, ob podpori organiziranih spodbud in motivacij.

Učitelji so izpostavili, da je eno ključnih poslanstev njihovega dela tudi ozaveščanje dijakov o pomenu branja in bralne pismenosti. Tako poskušajo svojim dijakom predstaviti pomen temeljnih bralnih in pisnih spretnosti kot osnove za uspeh pri vseh predmetih in jih spodbuditi k temu, da tudi sami začnejo prepoznavati pomen bralne pismenosti. Eden od udeležencev je povedal, da v ta namen dijake občasno

seznanja s starodavnimi zapisi in krepí zavest, da sta razvoj pisave in znanosti plod dela posameznikov skozi tisočletja človeškega obstoja. Učitelji pri pouku poudarjajo pomen jezika kot orodja za jasno in učinkovito izražanje, pri čemer dijake usmerjajo k slovnični, slogovni in pomenski ustreznosti. Ob tem branje predstavljajo tudi kot sredstvo za oblikovanje kritičnega, informiranega in družbeno odgovornega posameznika. Eden od učiteljev je tako povedal, da poskuša dijakom predstaviti, da je »*branje povezano z družbeno odgovornostjo, v smislu, da skozi branje postanemo kritični posamezniki*« (Udeleženec 2). Pomemben poudarek namenjajo tudi razvoju kritičnega branja, saj želijo pri dijakih krepiti zmožnost razlikovanja med kakovostnimi in površinskimi ali celo manipulativnimi besedili, kar je še posebej ključno v sodobnem, digitalno preplavljenem okolju.

Udeleženci v fokusni skupini so predstavili širok nabor pedagoških pristopov, s katerimi v praksi podpirajo razvoj bralne pismenosti pri dijakih. Eden pomembnih poudarkov je bilo vključevanje literarnih in neliterarnih besedil tudi pri nejezikovnih predmetih, s čimer se krepí prenos bralnih strategij v različna učna področja. Izpostavili so pomen vključevanja problemskih nalog, ki od dijakov zahtevajo natančno branje, razumevanje in reševanje na podlagi besedilnih informacij. Učitelji zato radi uporabljajo avtentične in kompleksne besedilne naloge, ki izhajajo iz resničnih situacij ter spodbujajo dijake k razumevanju vsebine na več ravneh. Udeleženec 1 je slednje opisal v izjavi: »*Pri pouku zelo spodbujamo branje tako, da dijakom dajemo naloge, ki so življenjske – v smislu, da ne vsebujejo le neposredno potrebnih podatkov za rešitev, temveč zahtevajo več razumevanja. Raje pripravimo manj nalog, a takšne, ki so daljše in zahtevajo, da dijaki iz besedila sami razberejo, poiščejo in izluščijo ključne informacije.*«

Učitelji bralno pismenost dijakov spodbujajo tudi skozi delo z navodili. Prav tako jih ob branju in učenju usmerjajo k izpisu pomembnih besed in izdelavi miselnih vzorcev, kar po njihovem mnenju spodbuja globlje pomnjenje in razumevanje. Učijo in usmerjajo jih k prepoznavanju pomena tujk in postopno stopnjujejo razumevanje od simbola do pomena. Del učinkovitih praks predstavlja tudi medpredmetno povezovanje, kjer učitelji spodbujajo tvorjenje smiselnih razlag in povezovanje pojmov. Za ponazoritev pomena branja v realnem življenju organizirajo tudi obiske institucij (npr. vrtcev, Zavoda za gluhe in naglušne), kar omogoča izkustveno učenje in razumevanje različnih kontekstov uporabe jezika.

Pomembna strategija za spodbujanje bralne pismenosti se učiteljem zdi pogovor o prebranem gradivu in spodbujanje dijakov k prepoznavanju pomena prebranega. Slednje je slikovito opisal udeleženec 1 v izjavi: »*Pomembno je, da dijak ne le razume, kaj je prebral, ampak tudi, kaj mu knjiga želi povedati. Pogosto se o tem pogovarjamo. Jasno, da je knjiga 'brez veze', če je ne razumeš. A ravno tukaj vidim našo nalogo: da knjigo, ki se jim sprva zdi brezvezna, spremenimo v zaklad. Da jim pokažemo, zakaj je vredna branja – ker ponuja pogled na svet z druge perspektive, ker spodbuja razmišljanje, ker odpira vprašanja, kot so: Kaj bi ti naredil? Kako bi ti ravnal?*« Pri tem se učitelji trudijo za aktualizacijo prebranih vsebin, kar pomeni, da dijake usmerjajo k temu, da poskušajo sporočilo prebranega prenesti v svoj vsakdanji svet.

2.2.3 Vloga okolja pri razvoju bralne pismenosti

Tretja tema – Vloga okolja pri razvoju bralne pismenosti – izpostavlja vpliv različnih kontekstualnih dejavnikov in deležnikov, ki s svojo podporo, praksami in politikami soustvarjajo pogoje za razvoj bralne pismenosti v izobraževalnem prostoru in širši družbi. V procesu kvalitativne analize smo identificirali naslednje kategorije: (1) Šolsko okolje, (2) Dijaki, (3) Sinergija vzgojno-izobraževalnih in drugih institucij, (4) Zavod za šolstvo, MVI, (5) Starši in (6) Družbene iniciative. Pregled tem, kategorij in posameznih kod je prikazan v tabeli 4.

Tabela 4: Vloga okolja pri razvoju bralne pismenosti: Rezultati kvalitativne analize

Tema	Kategorije	Koda
Vloga okolja pri razvoju bralne pismenosti	Šolsko okolje	Bralna značka
		Sodelovanje vseh strokovnih delavcev
	Dijaki	Nizka motivacija za branje
	Sinergija vzgojno-izobraževalnih in drugih institucij	Sodelovanje s knjižnico
		Projektno sodelovanje
		Razvoj bralnih navad od vrtca do srednje šole
	Zavod za šolstvo, MVI	Projekti
	Starši	Vključenost staršev pri branju otrok
		Branje otrokom
		Starši kot bralni zgled
		Zahteva po branju otrok
	Družbene iniciative	Bralni klubi

Razvoj bralne pismenosti ni izključno naloga posameznega učitelja, temveč proces, ki je močno odvisen od širšega okolja. Učitelji, vključeni v fokusno skupino, so poudarili, da mora bralna kultura rasti znotraj šolskega prostora, domačega okolja in

skupnosti. V šolskem okolju ima pomembno vlogo sodelovanje vseh strokovnih delavcev. Eden od pomembnih dejavnikov šolskega okolja, ki po mnenju učiteljev spodbuja bralno pismenost, je tudi bralna značka. Ta se je v nekaterih srednjih šolah ohranila kot dragocena oblika spodbujanja bralne pismenosti, še posebej v programih, v katerih je motivacija za branje nižja. Učitelji jo razumejo kot simbolično, a pomembno priznanje, ki lahko krepi odnos do branja tudi pri tistih dijakih, ki se sicer z branjem težje povezujejo. Kot je povedal udeleženec 5: *»Zelo smo veseli vsakega dijaka, ki opravi bralno značko – pa čeprav smo majhna šola in jih ni veliko. Ni cilj, da bi jih zdaj sto bralo, ampak že če kakšen dijak na srednji poklicni prebere knjigo in se odloči sodelovati, je to za nas velik uspeh. Mislim, da letos drugič izvajamo bralno značko in imamo približno 15 dijakov, ki so jo opravili – kar ni malo, glede na to, da imamo skupno okoli dvesto dijakov. Vztrajali bomo naprej. Zdaj sem tudi druge učitelje pozval, naj predlagajo kakšno knjigo, ki bi bila dijakom bližju. Lažje se odločijo za branje, ko slišijo pozitivno mnenje – še posebej, če knjiga opisuje njihov bodoči poklic. Potem jo preberejo z večjim zanimanjem, o vsebini malo pokepetamo v razredu, in morda pritegne še koga. Takšne knjige znajo biti zelo učinkovite.«* A hkrati so udeleženci fokusne skupine opozorili na izziv nizke bralne motivacije pri dijakih, ki po njihovem mnenju predstavlja velik problem.

Učinkovita podpora bralni pismenosti vključuje tudi povezovanje z zunanjimi institucijami – knjižnicami, vrtci in drugimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami –, s katerimi se razvijajo bralne navade od zgodnjega otroštva do srednje šole. Učitelji so kot pomemben dejavnik pri razvoju bralne pismenosti izpostavili vključevanje dijakov v različne šolske in medinstitucionalne projekte. Ti dijakom omogočajo, da sami pri sebi in pri drugih (npr. osnovnošolcih ali študentih) prepoznavajo pomen branja ter razvijajo zavedanje o njegovi širši družbeni vlogi. Takšni projekti pogosto vključujejo tudi zunanje partnerje in se vse bolj odpirajo v lokalno in širše družbeno okolje, kar povečuje njihovo učinkovitost ter spodbuja medgeneracijsko in medinstitucionalno sodelovanje. Kot ključni deležniki so bili omenjeni tudi Zavod za šolstvo in ministrstvo, predvsem v vlogi nosilcev projektov, ki omogočajo dolgoročne in sistemske pristope. Poleg formalnih akterjev imajo svojo vlogo tudi družbene iniciative, kot so bralni klubi, ki prispevajo k ustvarjanju širše bralne skupnosti in krepijo pomen branja kot skupne vrednote.

Udeleženci v fokusni skupini so poudarili, da so starši tisti, ki imajo ključno vlogo pri razvoju bralne pismenosti svojih otrok. Njihova vključenost pri branju – tako v obliki skupnega branja z otroki kot spodbujanja rednega bralnega stika – pomembno vpliva na otrokovo doživljanje branja kot vrednote. Starši kot bralni zgled lahko z

lastnim odnosom do knjig in z rednim branjem v domačem okolju učinkovito oblikujejo bralno kulturo v družini oz. z besedami udeleženca 4: *»Starši s svojim zgledom postavljajo temelje za razvoj otrokove bralne pismenosti.«* Učitelji opažajo, da tam, kjer starši od otrok pričakujejo branje ali jim ga vsaj omogočajo in spodbujajo, otroci lažje razvijejo pozitivno bralno navado.

2.2.4 Problemi nizke bralne pismenosti

Tema Problemi nizke bralne pismenosti obravnava težave, ki jih učitelji zaznavajo pri svojih dijakih in so povezane z nizko bralno pismenostjo, ter osvetljuje mogoče vzroke zanje. V procesu kvalitativne analize smo identificirali naslednji kategoriji (1) Izraznost problemov nizke bralne pismenosti in (2) Izvori. Pregled tem, kategorij in posameznih kod je prikazan v tabeli 5.

Tabela 5: Problemi nizke bralne pismenosti: Rezultati kvalitativne analize

Tema	Kategorija	Koda
Problemi nizke bralne pismenosti	Izraznost problemov nizke bralne pismenosti	Nizka jezikovna raven
		Pomanjkanje besednega zaklada
		Težave pri bralnem razumevanju kompleksnih in vsebinsko bogatih nalog
		Nizka jezikovna natančnost
		Težave pri povezovanju med predmetnimi področji
		Prehitro in nenatančno branje
	Izvori	Prevlada poslušanja in gledanja nad branjem in pisanjem
		Vpliv digitalnih medijev na površinsko branje in željo po hitrih informacijah
		Branje kot kognitivni napor
		Upad pozornosti in potrpežljivosti pri branju

V fokusni skupini so učitelji izrazili številne skrbi glede razširjenosti in posledic nizke bralne pismenosti med dijaki. Poročali so, da se težave, povezane z nizko bralno pismenostjo, pri dijakih kažejo zelo raznoliko, a pogosto vplivajo na celotno učno uspešnost. Opažajo nizko jezikovno raven dijakov, kar se izraža v skromnem besednjaku, nerazumevanju osnovnih pojmov in težavah pri tvorjenju besedil. Pomanjkanje besednega zaklada pomeni, da dijaki težko sledijo razlagam, razumejo navodila ali obvladujejo strokovno terminologijo. Udeleženec 1 je nazorno opisal težavo s sledečim primerom: *»Zgodilo se je, da dijaki naloge niso pravilno rešili preprosto zato, ker niso vedeli, kaj pomeni beseda jambor. Njihov besedni zaklad je omejen, prav tako raven*

bralne pismenosti, kar vpliva tudi na način, kako jim lahko zastavim nalogo. Če denimo naloga vključuje pojem, kot je "telo na klanecu", še gre – a če namesto tega uporabim "samokolnico", je že vprašanje, ali bodo nalogo sploh uspeli rešiti.»

Pogoste so tudi težave pri razumevanju kompleksnih in vsebinsko bogatih besedil. Običajno gre za naloge, ki zahtevajo interpretacijo večplastnega gradiva – konkretno kombinacijo sheme in besedila – pri čemer je uspešno reševanje mogoče le ob natančnem branju, razumevanju ter integraciji informacij. Udeleženec 3 je na to temo povedal: *»Najslabše se rešujejo naloge, ki vključujejo veliko besedila, na primer pri biologiji, kjer učencem damo shemo z obsežno vsebino in nato vprašanje, ki se nanaša neposredno na prikazane informacije. Gimnazijci pogosto teh nalog ne rešijo pravilno – ne zato, ker snovi ne bi poznali, ampak ker sploh ne preberejo sheme. Menijo, da morajo odgovor najti iz spomina, namesto da bi ugotovili, da shema sama že vsebuje ključne informacije za odgovor.«* Izjava nazorno kaže, da dijaki informacije iz kompleksnega besedilnega (ali vizualno-besedilnega) konteksta ne znajo učinkovito izluščiti in uporabiti. Poleg tega učitelji opozarjajo tudi na prehitro in nenatančno branje, zaradi katerega dijaki pomembne informacije spregledajo ali napačno interpretirajo.

Udeleženci fokusne skupine so med problemi nizke bralne pismenosti dijakov izpostavili tudi nizko jezikovno natančnost, ki se kaže v slabi slovnični in semantični ustreznosti izražanja. Prav tako so izpostavili, da imajo dijaki pogosto velike težave pri prenosu znanja med različnimi učnimi predmeti, zlasti tam, kjer je za uspešno razumevanje snovi treba povezovati koncepte iz več disciplin hkrati. V izjavah so posebej poudarili razkorak med dojemanjem posameznih naravoslovnih predmetov – na primer matematike, fizike in kemije.

Pri iskanju vzrokov za nizko raven bralne pismenosti učitelji opozarjajo na več širših družbenih in kulturnih dejavnikov. Med najpogostejše omenjenimi je prevlada poslušanja in gledanja nad branjem in pisanjem, kar se kaže že v zgodnjih letih in vpliva na oblikovanje učnih navad. Poudarjen je bil tudi vpliv digitalnih medijev, zlasti družbenih omrežij in kratkih vsebin, ki spodbujajo površinsko branje, skeniranje besedila in iskanje hitrih odgovorov brez poglobljenega razumevanja. Dijaki vse pogostejše kažejo nizko toleranco za daljša, zahtevnejša besedila. Digitalni mediji tovrstno vedenje celo spodbujajo z oblikovanjem vsebin, ki temeljijo na hitrosti, preglednosti in minimalni angažiranosti uporabnika. Udeleženec 6 je svoj pogled na spremembe bralnih navad v digitalni dobi, kjer so vizualni in zvočni mediji postali prevladujoča oblika informacijskega sprejemanja, opisal takole: *»Živimo v svetu,*

ker je dostop do najrazličnejših medijev izjemno enostaven – in ti mediji so večinoma močno vizualni. Povprečen uporabnik danes več posluša in gleda, kot bere ali piše. Zdi se mi, da se je to v zadnjih letih močno spremenilo in je eden ključnih razlogov, zakaj se soočamo s težavami pri branju. Tudi sami veste – pri spletnem branju časopisov pogosto že vnaprej piše, koliko minut naj bi branje članka trajalo, in mnogi se odločijo, ali ga bodo sploh prebrali, prav na podlagi te informacije. Danes si želimo vsebine hitro, v strnjeni in pregledni obliki.»

Na upad pozornosti dijakov in njihove potrpežljivosti pri branju je opozoril tudi udeleženec 5, ki problem pripisuje sodobni kulturi kratkosti in hitrosti ter potrebi po takojšnjih in poenostavljenih informacijah: *»Smo populacija, ki je vse bolj nagnjena k bitrim, kratkim in enostavnim vsebinam. Tudi video posnetkov večinoma ne gledamo dlje kot nekaj minut – povprečen ogled traja le okoli minuto in 20 sekund. Naša sposobnost koncentracije je močno znižena, zato se mi zdi pomembno, da to problematiko posebej izpostavimo.»* Branje pogosto ni več spontana dejavnost, ampak šolska obveznost, ki jo dijaki doživljajo kot obremenjujočo. Posledično številni dijaki dojemajo branje kot kognitivni napor, ne kot vir znanja ali užitka.

2.2.5 Sistemske ovire in predlogi za podporo učiteljem

Tema Sistemske ovire in predlogi za podporo učiteljem obravnava strukturne in organizacijske dejavnike, ki učiteljem otežujejo spodbujanje bralne pismenosti, ter predloge za izboljšanje sistemske podpore prek vodstva šol, državnih institucij, strokovnih virov in povezovalnih praks. V procesu kvalitativne analize smo identificirali naslednje kategorije: (1) Ovire pri razvijanju bralne pismenosti, (2) Vodstvo šol, (3) Strokovna podpora državnih institucij, (4) Učiteljski aktivni, (5) Pozitivni sistemski primeri podpore bralne pismenosti, (6) Šolska knjižnica, (7) Informiranje o kakovostni strokovni literaturi, (8) Strokovne revije in (9) Prenove učnih načrtov. Pregled tem, kategorij in posameznih kod je prikazan v tabeli 6.

Ena izmed pogosto izpostavljenih ovir pri razvijanju bralne pismenosti je povezana s pomanjkanjem kakovostnih učbenikov za strokovne predmete. Udeleženci so opozorili, da za številne strokovne vsebine sploh ni na voljo učbenikov, kar otežuje strukturirano delo z besedili in sistematično razvijanje bralnih spretnosti pri dijakih. Kadar pa učbeniki obstajajo, jih pogosto zaznavajo kot neakovostne – vsebinsko zastarele, jezikovno neustrezne ali didaktično slabo zasnovane. To učitelje sili k iskanju alternativnih gradiv, ki pa niso vedno dostopna ali ustrezno prilagojena, kar

pomeni dodatno breme in hkrati zmanjšuje možnosti za ciljno razvijanje bralne pismenosti pri strokovnih predmetih.

Tabela 6: Sistemske ovire in predlogi za podporo učiteljem: Rezultati kvalitativne analize

Tema	Kategorija	Koda
Sistemske ovire in predlogi za podporo učiteljem	Ovire pri razvijanju bralne pismenosti	Pomanjkanje učbenikov za strokovne predmete
		Nekakovostni učbeniki
	Strokovna podpora državnih institucij	Pogovor o kakovostnih knjigah na študijskih skupinah
		Pomanjkljivo informiranje in izobraževanje
		Nepodprtost učiteljev s strani sistema
		Potreba po obveščanju
		Potreba po posredovanju državnih institucij pri načrtovanju izdaje učbenikov
	Učiteljski aktivni	Kolegialna samoorganizacija
		Pomen strokovnih aktivov
		Kolegialna izmenjava pri presoji kakovostnih bralnih vsebin
	Vodstvo šol	Ustvarjanje prostora za strokovno razpravo med učitelji
	Pozitivni sistemski primeri podpore bralne pismenosti	Projekt Rastem s knjigo
		Založniško obveščanje in podpora učiteljem
	Šolska knjižnica	Povezovanje knjižnice z učiteljskim zborom
		Zbornična knjižnica kot primer dobre prakse
		Dostopnost strokovne pedagoške literature v učiteljskem okolju
	Strokovne revije	Pomanjkanje strokovnih revij in možnosti objave
		Pobude za spletno revijo
	Prenove učnih načrtov	Skepticizem do prenov učnih načrtov
		Pozitiven odnos do prenov učnih načrtov

Udeleženci fokusne skupine so večkrat poudarili nezadostno strokovno podporo državnih institucij pri razvijanju bralne pismenosti. Izpostavili so pomanjkanje sistematičnega in kakovostnega informiranja ter izobraževanj, ki bi učiteljem omogočila dostop do sodobnih pristopov in gradiv. Udeleženec 7 je delil svojo negativno izkušnjo s pomanjkljivo strokovno podporo pri obravnavi maturitetnih branj: »Letos sem bil nad delovanjem državnih institucij izjemno razočaran – zlasti nad tistimi, ki bi morale zagotavljati strokovno podporo učiteljem. Naj navedem konkretno izkušnjo: za letošnji maturitetni sklop pri slovenščini, ki vključuje Jančarjev roman *In ljubezen tudi in Kocbekovo zbirko Strah in pogum* – izjemno zahtevno besedilo s številnimi filozofskimi plastmi –

je bil v celotnem šolskem letu organiziran le en strokovni seminar za vse učitelje, ki pripravljajo dijake na maturo. Nobene dodatne strokovne podpore ni bilo. Učitelji smo bili pri tem prepuščeni sami sebi. Ogromno časa smo vložili v samostojno študijo in iskanje gradiv.»

Pri pogovoru o vlogi državnih institucij pri spodbujanju bralne pismenosti so se udeleženci dotaknili tudi aktualne prenove učnih načrtov. Do slednje so imeli deljena mnenja. Nekateri so izrazili skepticizem, saj menijo, da prenove ne sledijo dejanskim potrebam pouka ali aktualnim pedagoškim izzivom – v tem primeru razvoju bralne pismenosti. Po drugi strani pa so bili prisotni tudi pozitivni pogledi – prenovo so prepoznali kot priložnost za večjo fleksibilnost, posodobitev vsebin in boljšo umeščenost bralne pismenosti v učni proces. Ključnega pomena se jim zdi, da so učitelji pri tem vključeni in slišani.

Po mnenju udeležencev učitelji pogosto ostajajo brez konkretne podpore s strani sistema, kar prispeva k občutku nepodprtosti in izoliranosti pri prizadevanjih za spodbujanje branja in bralne pismenosti. Posebej so poudarili potrebo po rednem obveščanju o kakovostnih gradivih in posredovanju državnih institucij pri načrtovanju in izdaji učbenikov, saj trenutna praksa ne vključuje dovolj pedagoške presoje ali upoštevanja izkušenj učiteljev iz prakse. Nekateri so navedli, da bi lahko v okviru študijskih skupin več prostora namenili pogovorom o kakovostnih knjigah in strokovni literaturi, kar bi pripomoglo k boljšemu pretoku informacij in izmenjavi izkušenj med učitelji.

Učiteljski aktivni so bili prepoznani kot pomemben prostor za strokovno izmenjavo, refleksijo in podporo pri razvijanju bralne pismenosti. Udeleženci so poudarili pomen kolegialne samoorganizacije, saj pogosto sami prevzemajo pobudo za srečanja, izmenjavo dobrih praks in razpravo o kakovostnih bralnih vsebinah. Kakor je povedal udeleženec 7: *»V resnici sami prevzemamo skrb za strokovno podporo – ker smo kolegi, si med seboj pomagamo: drug drugega ozaveščamo, spodbujamo, si delimo gradiva in izkušnje.«* V odsotnosti sistematične zunanje podpore strokovne aktive dojemajo kot ključne za strokovno rast in usklajevanje pristopov pri poučevanju. Posebej so izpostavili vrednost kolegialne izmenjave pri presoji, katere vsebine in gradiva so primerna za spodbujanje branja, kar jim omogoča večjo usmerjenost in strokovno samozavest pri izbiri gradiv za pouk. Poleg tega je bila izpostavljena tudi vloga vodstva šol pri omogočanju tovrstnih strokovnih srečanj. Udeleženci menijo, da ima vodstvo ključno odgovornost za ustvarjanje prostora in časa za poglobljeno strokovno razpravo med učitelji.

Udeleženci pa so izpostavili tudi nekaj pozitivnih sistemskih primerov podpore bralni pismenosti. Med njimi so posebej pohvalili projekt Rastem s knjigo, ki mladim omogoča dostop do kakovostne slovenske literature in s tem krepi njihovo bralno kulturo. Projekt ocenjujejo kot dober primer povezovanja med knjižnicami, šolami in kulturnimi institucijami. Poleg tega so nekateri izpostavili tudi dobro prakso založniškega obveščanja in podpore učiteljem – redno obveščanje o novih izdajah ter kakovostni priporočilni seznam so jim v pomoč pri izbiri gradiv in spodbujanju branja v razredu. Takšni primeri so po njihovem mnenju pokazatelj, da je z usklajenim delovanjem mogoče učinkovito prispevati k razvoju bralne pismenosti.

Vloga šolske knjižnice pri spodbujanju bralne pismenosti se ne konča pri učencih in dijakih, temveč sega tudi v podporo učiteljskemu zboru. Udeleženci fokusne skupine so izpostavili pomen tesnejšega povezovanja med knjižničarji in učitelji, saj knjižnica lahko ponudi pomembne vsebinske in strokovne vire za pedagoško delo. Udeleženec 8 je na to temo povedal primer dobre prakse iz njihove šole: *»Na naši šoli knjižničarka redno obvešča učiteljski zbor o novih strokovnih časopisih in knjižnih pridobitvah. Tako informacije ne ostanejo le v knjižnici, temveč pridejo do učiteljev, ki vedo, kaj je na voljo in kje gradivo najti.«* Kot primer dobre prakse so udeleženci omenili tudi zbornično knjižnico – zbirko strokovne literature, ki je dostopna v zbornici in s tem učiteljem ves čas pri roki. Takšna organizacijska rešitev spodbuja redno rabo strokovnih gradiv in ustvarja pogoje za kontinuirano strokovno izpopolnjevanje v učiteljskem okolju. S tem šolska knjižnica pridobi vlogo pomembnega partnerja v učnem in strokovnem procesu, ki presega svojo tradicionalno vlogo le kot prostora za učence.

Udeleženci fokusne skupine so izpostavili pomanjkanje strokovnih revij, namenjenih pedagoškim delavcem, kot pomembno oviro pri izmenjavi znanja, izkušenj in primerov dobre prakse. Opozorili so, da je možnosti za objavo strokovnih prispevkov malo, kar zmanjšuje vidnost kakovostnih pristopov, ki se razvijajo v šolah. V tej luči so podprli pobudo za vzpostavitev spletne strokovne revije, ki bi bila dostopna širšemu krogu učiteljev, omogočala hitro izmenjavo vsebin ter predstavljala prostor za sprotno deljenje pedagoških izkušenj in priporočil. Takšna platforma bi lahko zapolnila vrzel med teorijo in prakso ter okrepila strokovno skupnost.

3 Sklepi

Ugotovitve fokusne skupine s srednješolskimi učitelji potrjujejo, da bralna pismenost v sodobnem šolskem prostoru presega okvire tradicionalnega dekodiranja besedil in obsega širok spekter zmožnosti – od razumevanja, vrednotenja in interpretacije besedil do njihove tvorbe in vključevanja v kompleksne življenjske situacije. Učitelji različnih predmetnih področij so si enotni, da je razvijanje bralne pismenosti ključna naloga, ki ni omejena zgolj na učitelje jezikoslovnih predmetov, temveč zahteva skupen pristop celotnega učiteljskega kolektiva. V pogovorih so izpostavili številne dobre prakse, ki jih že udeležujejo – od izbiranja avtentičnih in življenjsko relevantnih besedil, vključevanja dijakov v izmenjavo priporočil za branje, do poudarjanja pomena razumevanja simbolnih jezikov v naravoslovju in spodbujanja reflektivnega odnosa do prebranega. Učitelji pogosto delujejo kot bralni vzori, kar pa se dogaja spontano in v veliki meri brez sistemske podpore. Obenem so učitelji opozorili na vrsto izzivov, med katerimi izstopajo nizka motivacija dijakov za branje, omejitve učnih načrtov ter pomanjkanje sistemske podpore in strokovnega povezovanja.

Udeleženci so posebej izpostavili več vidikov bralne pismenosti, ki jih lahko opredelimo kot gradnike bralne pismenosti (zastopani so zlasti 2. gradnik: motiviranost za branje, 5. gradnik: besedišče, 7. gradnik: razumevanje besedila, 8. gradnik: odziv na besedilo in tvorjenje besedil ter 9. gradnik: kritično branje). Vendar pa so pred pedagoškimi delavci številni izzivi, ki jih prinašajo nove digitalne tehnologije. Mobilni telefoni, računalniki in internet učencem omogočajo komunikacijo in so vir informacij, nudijo zabavo, uhajanje v vzporedne svetove, prisotne pa so tudi različne nevarnosti in možnosti zlorabe. V fokusni skupini so izpostavljeni zlasti negativni vplivi uporabe digitalne tehnologije na bralno pismenost: prevlada poslušanja in gledanja nad branjem in pisanjem, vpliv digitalnih medijev na površinsko branje in željo po hitrih informacijah, branje kot kognitivni napor, upad pozornosti in potrpežljivosti pri branju. Kot posledice teh vplivov so prepoznane: nizka jezikovna raven, pomanjkanje besednega zaklada, težave pri bralnem razumevanju kompleksnih in vsebinsko bogatih nalog, nizka jezikovna natančnost, prehitro in nenatančno branje. Toda glede na to, da so vplivi uporabe tehnologije na percepcijo in kognicijo mladih dejstvo (to npr. ugotavljajo študije na temo medgeneracijskih razlik in sodelovanja v delovnem okolju, npr. Brečko, 2008; Uche, 2019 in druge, kar lahko prenesemo tudi na področje bralne pismenosti), je potreben drugačen pristop, ki bo prepoznal in bolj večplastno opredelil specifične, znotraj njih pa tudi pozitivne vidike in določene prednosti. Koraki v to smer so vidni

na primer na področju otroške in mladinske literature, ki so v nacionalnem okolju bolj skromni (Strehovec, 2007; Vogel, 2023), medtem ko je v mednarodnem okolju temu področju namenjene precej več pozornosti (gl. npr. Unsworth, 2006; Jewitt in Kress, 2008; Pytash in Richard, 2016).

Poleg bralne pismenosti je potemtakem treba gojiti tudi digitalno pismenost, kar je morda večji izziv za odrasle (učitelje) kot pa za učečo se mladino. Sicer sodelujoči v fokusni skupini tega niso posebej izpostavili, a gotovo je to eno od področij, ki potrebuje večjo sistemsko podporo. Ne nazadnje je potreba po digitalni pismenosti bistveno povezana s potrebo po večji vizualni (npr. Černe Oven, 2024) oz. multimodalni pismenosti (3. gradnik: razumevanje koncepta bralnega gradiva) (Haramija in Batič, 2020; idr.) – s tem stališčem se vračamo k uvodnim konceptualnim opredelitvam za potrebe analize fokusne skupine, ki so neločljivo povezane s širšimi kulturnimi izzivi bralne pismenosti v sodobni tehnološko usmerjeni družbi znanja. Bralna pismenost je sicer v okviru obravnavane fokusne skupine prepoznana kot temeljno izhodišče za učno uspešnost, socializacijo, globlje razumevanje sveta ter številne druge, s tem povezane kompetence mladih. Ima torej formativno vlogo tako v učnem okolju kot v širši družbi, ne le za učečo se mladino, marveč tudi za pedagoge in za vse ostale, vpete v vzgojno-izobraževalni proces.

Rezultati raziskave poudarjajo potrebo po celostnem pristopu k razvijanju bralne pismenosti – takem, ki vključuje podporo učiteljem, boljšo sistemsko koordinacijo, več priložnosti za izmenjavo dobrih praks in prepoznavanje pomena pismenosti v vseh predmetih. Le z medpredmetnim povezovanjem, kritičnim zavedanjem o vlogi branja v digitalnem času ter aktivno podporo vseh deležnikov v izobraževalnem sistemu bomo lahko mladim omogočili razvoj bralnih zmožnosti, ki so ključne za njihovo osebno, akademsko in poklicno uspešnost.

Zahvala

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

Viri in literatura

- Braun, V. in Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. in Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications.

- Brečko, D. (2008). Medgeneracijsko komuniciranje: v iskanju medgeneracijskega sožitja. *HRM*, 6(23), 48–56.
- Černe Oven, P. (2024). Vizualni vidiki opismenjevanja v analognem kontekstu: pregled izbranih gradiv s področja opismenjevanja v preteklosti. V *Vizualnost v času posthumanizma: okoljska etika, ekofeminizem, kibernetika in digitalna humanistika v umetnosti in oblikovanju* (str. 105–139). Založba Univerze. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/book/692>
- Dimock, M. (2019). Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Eldridge, S. (2025, 20. junij). Generation Alpha. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Generation-Alpha>
- Globalne kompetence učencev in učenek v raziskavi PISA 2018: program mednarodne primerjave dosežkov učencev in učenek. PISA. (2020). Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2020/12/Globalne-kompetence_2020.pdf
- Haramija, D. (ur.). (2020). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Univerzitetna založba Univerze; Pedagoška fakulteta; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>
- Haramija, D. in Batič, J. (2020). Razumevanje koncepta bralnega gradiva: 3. gradnik. V *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 83–105). Univerzitetna založba Univerze; Pedagoška fakulteta; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/515/631/1148-2>
- Jewitt, C. in Kress G. (2008). (Ur.). *Multimodal literacy*, 4. Peter Lang.
- Kress, G. in Jewitt, C. (2008). Introduction. V *Multimodal literacy*, 4 (str. 1–18). Peter Lang.
- Lukan, T. (2021). Ključne značilnosti slovenske generacije Z. *Svet kapitala*. <https://svetkapitala.delo.si/trendi/kljucne-znacilnosti-slovenske-generacije-z/>
- Mann, K. (2023). Guiding The Next Generation: Understanding And Leading Gen-Z. *Forbes*. <https://www.forbes.com/councils/forbescoachescouncil/2023/06/05/guiding-the-next-generation-understanding-and-leading-gen-z/>
- Microsoft. (b. l.). *Digital Literacy*. Microsoft. <https://www.microsoft.com/en-us/digital-literacy>
- Pytash, K. E. in Richard E. F. (2016). Understanding Technology-based Young Adult Literature. *The ALAN Review*, 43(3), 49–60. DOI: 10.21061/alan.v43i3.a.5
- Serafini, F. (2010). Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Child Lit Educ*, 41, 85–104. <https://doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5>
- Strehovec, J. (2007). *Besedilo in novi mediji: od tiskanib besedil k digitalni besedilnosti in digitalnim literaturam*. Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Uche, S. (2019). 5 'Negative' Stereotypes About Gen Z That Will Actually Help Them in the Workplace. *RippleMatch*. <https://ripplematch.com/insights/negative-stereotypes-about-gen-z-in-the-workplace-a2a02995>
- UNESCO. (b. l. a). *Functional Literacy*. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy>
- UNESCO. (b. l. b). *Media and Information Literacy*. <https://www.unesco.org/en/media-information-literacy>
- Unsworth, L. (2006). *E-literature for Children: enhancing digital literacy learning*. Routledge; NetLibrary [distributer]. <http://www.netLibrary.com/urlapi.asp?action=summary&v=1&bookid=102659>
- Vogel, J. (ur.). (2023). 59. seminar slovenskega jezika, literature in kulture: Slovenski jezik, literatura, kultura in digitalni svet(ovi): 3.–14. 7. 2023. Založba Univerze.