

Oznaka poročila: ARRS-CRP-ZP-2017/7



## ZAKLJUČNO POROČILO CILJNEGA RAZISKOVALNEGA PROJEKTA

### A. PODATKI O RAZISKOVALNEM PROJEKTU

#### 1. Osnovni podatki o raziskovalnem projektu

<b>Šifra projekta</b>	V5-1506	
<b>Naslov projekta</b>	KULTURNI IN SISTEMSKI DEJAVNIKI BRALNE PISMENOSTI V SLOVENIJI	
<b>Vodja projekta</b>	19614 Polona Vilar	
<b>Naziv težišča v okviru CRP</b>	3.1.1 Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti: primerjalni pregled	
<b>Obseg raziskovalnih ur</b>	720	
<b>Cenovni razred</b>	A	
<b>Trajanje projekta</b>	10.2015 - 10.2016	
<b>Nosilna raziskovalna organizacija</b>	510	Univerza v Ljubljani
	581	Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
<b>Raziskovalne organizacije - soizvajalke</b>	588	Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
	589	Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta
	619	Narodna in univerzitetna knjižnica v Ljubljani
<b>Raziskovalno področje po šifrantu ARRS</b>	5	DRUŽBOSLOVJE
	5.01	Vzgoja in izobraževanje
<b>Družbeno-ekonomski cilj</b>	09.	Izobraževanje
<b>Raziskovalno področje po šifrantu FOS</b>	5	Družbene vede
	5.03	Izobraževanje

#### 2. Sofinancerji

	Sofinancerji	
1.	Naziv	Ministrstvo za kulturo RS
	Naslov	Maistrova ul. 10, 1000 Ljubljana

## B. REZULTATI IN DOSEŽKI RAZISKOVALNEGA PROJEKTA

### 3. Povzetek raziskovalnega projekta<sup>1</sup>

SLO

Primerjava dosežkov PISA 2012, značilnosti sistemov (S) vzgoje in izobraževanja (VIZ) izbranih držav, primeri dejavnosti spodbujanja branja (B), bralne pismenosti (BP) in bralne kulture (BK) omogoča priporočila za dvig BP v Sloveniji: pozitivni družbeni odnos do **B**, otrokova **obkroženost z raznolikim bralnim gradivom**, **B** otrokom (O), **družinsko B**, **bralni zgled odraslega**, **vloga knjižnice (K)**. Najpomembnejši ukrepi glede BP: **državna promocija B**, **ozaveščanje o pomenu BP**, pomoč staršem (ST) in O, izobraževanje V/I o B in pomenu BP, o **kakovostni leposlovni in informativni literaturi (LIL)**, da **BP ne sodi le v območje jezika**, **uravnoteženo B LIL**, **učenje iz dodatne literature**, **opismenjevanje v predšolskem obdobju**. Primerjava značilnosti knjižničnih **S** kaže dejavnike delovanja (temelj za spodbujanje BP/BK): **stabilen pravni okvir**, **jasno določene vloge deležnikov**, **vrednotenje delovanja**, **ciljna razvojna naravnost knjižničnega S** (strateški načrti), **nacionalno povezovanje K pri skupnih projektih/aktivnostih**, **prostorska dostopnost mreže in brezplačnost uporabe splošnih knjižnic (SIK)**, **zakonska reguliranost statusa šolskih knjižnic (ŠK)**.  
 Ukrepi: **ciljani/koordinirani na ravni države** (iniciativa z državne na lokalno raven - **povezovanje akterjev na lokalni ravni**), projekti pogosto pilotni, se evalvirajo in nato razvijajo (pomen evalvacije), usmerjeni v **motiviranje O za B iz lastnega veselja**, spodbujajo **spremembo odnosa do B**, naslavljajo tudi **večrazsežno pismenost**, usmerjeni v **ozaveščanje ST** za razvoj BP, ciljajo na **podporo SIK za razvoj BP v predšolskem obdobju**, poudarjajo pomen **usposobljenosti V/I za spodbujanje B**, vključenost SIK v učne aktivnosti, ciljajo na **razvoj BP pri posebnih skupinah**. Raziskavi (vsebinski in metodološki namen: a) pridobiti podatke o delu slovenskih SIK na področju BP/BK, o možnostih uporabe obstoječe tuje metodologije za merjenje kakovosti slovenskih ŠK; b) oblikovati metodološke zaključke za spremljanje dela K na področju BP/BK) sta temelj za: 1. **Model proaktivne SIK**, ki sistematizira dejavnike aktivne vloge SIK pri razvoju BP/BK. 2. **Analitični pogled na stanje v slovenskih SIK** glede na vsako od področij modela. 3. **Predloge ukrepov: Nacionalna strategija spodbujanja BP/BK. Nasloviti javno podobo B v družbi. Smernice za sodelovanje SIK in ŠK za spodbujanje BP/BK. Okrepiti knjižnično promocijo B v vseh oblikah in pridobivanja neuporabnikov. Uvajati bolj raznovrstne (in ciljne) oblike dejavnosti SIK. Okrepiti splošne pogoje delovanja K, ponuditi usposabljanje strokovnih delavcev. Okrepiti vrednotenje delovanja SIK. Okrepiti vrednotenje ŠK, podpirati uveljavljanje šolskih knjižničarjev kot strokovnih delavcev v VIZ. Okrepiti raziskovanje na področju BP/BK. Oblikovati kompetenčne modele za BP/BK.** BP in BK sta izjemno kompleksna pojma; ukrepi so prepleteni, medresorski, srednje- do dolgoročno usmerjeni, sistemski. Gre za širše družbeno (nacionalno) soglasje glede stanja in izboljševanja BP/BK, ter sistemsko ukrepanje na podlagi tega soglasja.

ANG

Comparison of results PISA 2012, traits of education systems (S) in selected countries, examples of activities promoting reading (R), reading literacy (RL) and reading culture (RC) enables recommendations to raise RL in Slovenia: positive social attitude towards R, child's (C) access to diverse reading materials, R to C, family R, adult as R model, role of libraries (L). Most important RL measures: national promotion of R, awareness of importance of RL, help to parents (P) and C, education of teachers (T) on R and importance of RL, that RL not only falls within language, on qualitative fiction and informative literature (FIL), on balanced R of FIL, learning from additional literature, teaching RL in preschool period. Comparison of traits of library (L) S shows factors (base for BP/BK promotion): a stable legal framework, clearly defined stakeholders roles, performance measurement, target developmental orientation of L S (strategic plans), national cooperation in joint projects/activities, accessibility of public libraries (PL) network and free of charge use of PL, regulated status of school libraries (SL). Measures: Targeted/coordinated at national level (state initiative to local level - connecting actors at local level), projects are often pilot, evaluated and then developed (emphasis on evaluation), aimed at motivating C to R for own interest, promote a change of attitude to R, addressing multimodal literacy, aimed at raising awareness of P for development of RL, targeted to support PL in development of RL in preschool period, emphasizing importance of competence of

T to promote R, involvement of PL in learning activities targeting development of RL in special user groups. Studies (conceptual and methodological purpose: a) to obtain information about work of Slovenian PL for RL/RC, possibilities of using existing foreign methodology for measuring quality of Slovenian SL; b) development of methodological conclusions for monitoring L work in RL/RC field) are basis for: 1. Model of proactive PL, which systematizes factors of active role in RL/RC development. 2. Analytical view of situation in Slovenian PL with respect to each of areas of model. 3. Action proposals: National RL/RC strategy. Raise public image of R. Guidelines for cooperation of PL and SL in RL/RC promotion. Strengthen L promotion of R in all its forms and attraction of non-users. Introduce more diverse (and targeted) forms of PL activities. Strengthen overall operating L conditions, offer staff training. Strengthen PL performance measurement, SL evaluation, support enforcement of school librarians as professionals in E S. Strengthen RL/RC research. Establish RL/RC competency models. RL/RC are extremely complex concepts; measures are intertwined, interdepartmental, system-oriented, medium- to long-term oriented. It is about a wider social (national) agreement on status and improvement of RL/RC and systemic action on basis of this consensus.

#### 4. Poročilo o realizaciji predloženega programa dela oz. ciljev na raziskovalnem projektu<sup>2</sup>

V **1. sklopu** so bile izdelane primerjava dosežkov v raziskavi PISA 2012, značilnosti sistemov vzgoje in izobraževanja v **izbranih državah (Poljska, Estonija, Finska, Kitajska (Šanghaj, Hong Kong), Japonska in Singapur)** ter primeri dejavnosti za spodbujanje branja, bralne pismenosti in bralne kulture. Na podlagi **pregleda dosežkov učencev v raziskavah PISA za izbrane države** lahko oblikujemo nekatere splošne zaključke, ki bi pripomogli k zviševanju bralne pismenosti tudi v Sloveniji. Pri kulturnih dejavnostih bralne pismenosti velja spodbujati: pozitivno družbeno klimo, ki **branje spoštuje in neguje**, otrokovo **obkroženost z bralnim gradivom, vlogo knjižnice, glasno branje** otrokom, **družinsko branje, odraslega, ki je bralni zgled**, stik z **raznolikim bralnim gradivom** (leposlovjem in informativno literaturo). Nemogoče je neposredno prenašanje zastavljenih ciljev iz kateregakoli učnega načrta v slovenskega, a so izpostavljene dobre prakse, ki bi se dale izvajati tudi pri nas. Najpomembnejši ukrepi, povezani z bralno pismernostjo, ki bi jih lahko nemudoma sprejeli, so: večji poudarek **promociji branja na državni ravni, ozaveščanje vseh ljudi o pomenu branja, ozaveščanje staršev o pomenu bralne pismenosti za otrokov razvoj** in šolski uspeh, **nudenje pomoči pri bralni pismenosti staršem**, ki sami niso dobri bralci, pomoč otrokom v vrtcu in šoli, **vzgojiteljev/učiteljev pozitiven odnos do branja**, zavedanje, da **bralna pismenost ne sodi le v območje jezika**, temveč na vsa predmetna področja, o pomenu bralne pismenosti bi se morali vseživljenjsko izobraževati vsi vzgojitelji in učitelji, zavedanje vseh pedagoških delavcev o **kakovostni leposlovni in informativni literaturi** na različnih nosilcih, **uravnoveženo branje leposlovja in informativne literature, navajanje na učenje iz dodatne literature, opismenjevanje** se mora začeti že **v predšolskem obdobju**, zajemati mora poleg besedilne tudi druge oblike pismenosti. Vse navedeno je izvedljivo brez dodatnih sredstev, bi pa prineslo rezultate, kakor jih dosegajo primerjane države, ki so tovrstne ukrepe vpeljale in izboljšale bralno pismenost prebivalstva. Skrajni čas je, da se spremeni odnos do pismenosti, ker je bralna pismenost osnova za delovanje človeka in družbe.

**Primerjava značilnosti knjižničnih sistemov v istih izbranih državah**, s poudarkom na splošnih in šolskih knjižnicah, kaže dejavnike, ki podpirajo njihovo optimalno delovanje (so temelj za ukrepe za spodbujanje bralne pismenosti in bralne kulture): **stabilen pravni okvir** delovanja knjižnic, **z jasno razmejenimi vlogami in odgovornostjo deležnikov** v sistemu, **evalvacija delovanja knjižnic** s ciljem spremljanja in izboljšav, **ciljna razvojna naravnost celotnega knjižničnega sistema**, ki se kaže v izdelanih strateških načrtih, pri čemer ima ključno vlogo država, **povezovanje knjižnic pri skupnih projektih in aktivnostih na nacionalni ravni** za namen promocije branja in bralne pismenosti, **prostorska dostopnost mreže splošnih knjižnic in brezplačnost** njihove uporabe, **zakonska reguliranost statusa šolskih knjižnic**. Slovenske splošne knjižnice so na primerljivi ravni s splošnimi knjižnicami v šestih raziskovanih državah, čeprav opazimo tudi nekatere pomanjkljivosti. Primerjava sistemov šolskih knjižnic s slovenskimi je precej bolj otežena zaradi majhnega nabora podatkov. Pozitivna pa je slovenska zakonska ureditev, po kateri mora vsaka šola obvezno imeti šolsko knjižnico ter urejen status šolskih knjižničarjev z ustrežno izobrazbo.

Skupne značilnosti projektov za spodbujanje bralne pismenosti so: **ciljani in koordinirani ukrepi na ravni celotne države** (iniciativa prihaja z državne ravni in naslavlja lokalno raven - teži se k **povezovanju/sodelovanju različnih akterjev na lokalni ravni**), projekti se pogosto začnejo pilotno, se evalvirajo in nato razvijajo (pomen evalvacije), ukrepi usmerjeni na **motiviranje otrok za branje iz lastnega veselja**, spodbujajo **spremembo odnosa do branja**, poleg bralne pismenosti naslavlja tudi **večrazsežno pismenost** (bralna kultura je namreč organsko povezana s pismenostjo v različnih medijih), usmerjeni so v **ozaveščanje staršev** za razvoj bralne pismenosti (pomen družinskega okolja, ozaveščanje staršev o pomenu ter spodbujanju branja), ciljajo na **podporo splošnih knjižnic za razvoj pismenosti v predšolskem obdobju**, poudarjajo pomen **usposobljenosti učiteljev za spodbujanje branja** ter vključenost splošnih knjižnic v učne aktivnosti, ciljajo na **razvoj bralne pismenosti pri posebnih skupinah** (dečki, priseljenci, deprivilegirani otroci). Pripravljeni sta bili dve raziskavi z vsebinskim in metodološkim namenom: a) pridobiti podatke o delu slovenskih splošnih knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture ter o

možnostih uporabe obstoječe tuje metodologije za merjenje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic; b) oblikovati zaključke glede metodologije za spremljanje dela knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture.

Pripravili smo:

1. **Model proaktivne splošne knjižnice**, ki vsebuje štiri področja in njihove dimenzije: odnos, organizacijski dejavniki, aktivno delovanje, vrednotenje delovanja. Model skuša sistematizirati različne dejavnike, ki pogojujejo oziroma uveljavljajo aktivno vlogo splošnih knjižnic pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture.

2. **Analitični pogled na stanje v slovenskih splošnih knjižnic** glede na vsako od štirih področij modela. Predlogov za konkretne ukrepe na področju šolskih knjižnic, ki bi prispevali k izboljšanju bralne pismenosti in bralne kulture, trenutno ne moremo oblikovati zaradi manjka konkretnih podatkov o delu knjižnic, razmerah v njih, ipd. Ker smo razvili metodologijo za ugotavljanje kakovosti šolskih knjižnic, predlagamo, da se s sodelovanjem pristojnega resorja taka študija tudi izvede.

3. **Predlog ukrepov** za podporo aktivne vloge knjižnic pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture:

- Ustrezno kadrovsko, finančno in izvedbeno podprta **nacionalna strategija spodbujanja bralne pismenosti in bralne kulture**, ki bi vključevala vsaj splošne in šolske knjižnice ter bi se navezovala na strateške iniciative drugih področij in pobudnikov.

- **Nasloviti javno podobo branja v družbi.**

- Okrepiti in usmeriti **partnerstvo oziroma sodelovanje splošnih knjižnic s šolskim sistemom vključno/ zlasti s šolskimi knjižnicami** - potrebne **smernice za sodelovanje splošnih in šolskih knjižnic za namen spodbujanja bralne pismenosti in bralne kulture.**

- **Okrepiti knjižnično promocijo branja v vseh oblikah in pridobivanja neuporabnikov** ter večjo usmerjenost na brezposelne, ranljive skupine prebivalcev, starše predšolskih otrok in mladostnike.

- **Razviti oz. uvajati bolj raznovrstne (in ciljne) oblike dejavnosti v rednem delu splošnih knjižnic**, omogočiti izmenjavo znanj, dobrih praks, izvajalcev.

- **Okrepiti splošne pogoje delovanja knjižnic, ponuditi usposabljanje strokovnih delavcev.**

- **Okrepiti vrednotenje kakovosti in uspešnosti delovanja splošnih knjižnic ter ugotavljanje vpliva knjižnic na okolje.**

- **Okrepiti vrednotenje kakovosti in uspešnosti šolskih knjižnic**, podpirati **še intenzivnejše uveljavljanje šolskih knjižničarjev kot strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.**

- **Okrepiti raziskovalno dejavnost na področju bralne in informacijske pismenosti ter bralne kulture.**

- Oblikovati **kompetenčne modele za bralno pismenost in bralno kulturo**, kot podlago za načrtovanje izobraževanj/usposabljanj.

Bralna pismenost in bralna kultura sta izjemno kompleksna pojma, pri priporočenih ukrepih gre za srednje- do dolgoročno usmerjene in sistemske ukrepe, ki se navezujejo eden na drugega, so medresorsko naravnani in s katerimi bi lahko le skupno, s sistemskim delovanjem in v določenem daljšem časovnem obdobju dosegli spremembe bralne pismenosti in bralne kulture. S kratkoročnimi potezami brez širše družbene in medresorske usmerjenosti stanja ne moremo trajno izboljšati. Pravzaprav govorimo o širšem družbenem (nacionalnem) soglasju glede stanja in izboljševanja bralne pismenosti in bralne kulture na Slovenskem, ter sistemskem ukrepanju na podlagi tega soglasja.

## 5. Ocena stopnje realizacije programa dela na raziskovalnem projektu in zastavljenih raziskovalnih ciljev<sup>3</sup>

Projekt je imel štiri sklope in več ciljev. Prva dva sklopa sta bila najbolj empirične narave in ocenjujem, da so bili cilji doseženi, sicer v okviru možnega, kar pa smo predvideli v načrtu raziskave. Zaradi zgolj enoletnega trajanja projekta smo bili namreč nekoliko omejeni pri zbiranju podatkov. Vendar smo v prvem sklopu izvedli primerjavo dosežkov v raziskavi PISA 2012, značilnosti sistemov vzgoje in izobraževanja v **izbranih državah (Poljska, Estonija, Finska, Kitajska (Šanghaj, Hong Kong), Japonska in Singapur)** ter primerov dejavnosti za spodbujanje branja, bralne pismenosti in bralne kulture. V drugem sklopu smo izvedli **analizo značilnosti knjižničnih sistemov v istih izbranih državah**, s poudarkom na

splošnih in šolskih knjižnicah. Tretji sklop je temeljil na rezultatih prvih dveh ter teoretičnih izhodiščih; pripravili smo dve raziskavi, ki sta imeli dvojen namen, vsebinski in metodološki. Vsebinski namen je bil pridobiti podatke o delu slovenskih splošnih knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture ter o možnostih uporabe oziroma prilagoditve že oblikovane tuje metodologije za merjenje kakovosti šolskih knjižnic na slovensko situacijo. V metodološkem smislu pa sta služili kot temelj za oblikovanje zaključkov glede metodologije za spremljanje dela knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture.

#### 6. Utemeljitev morebitnih sprememb programa raziskovalnega projekta oziroma sprememb, povečanja ali zmanjšanja sestave projektne skupine<sup>4</sup>

Programa nismo spreminjali, v letu 2016 smo dodali eno članico projektne skupine (Milena Bon).

#### 7. Najpomembnejši znanstveni rezultati projektne skupine<sup>5</sup>

Znanstveni dosežek	
1.	COBISS ID
	Naslov
	<i>SLO</i>
	<i>ANG</i>
	Opis
	<i>SLO</i>
	<i>ANG</i>
	Objavljeno v
	Tipologija

#### 8. Najpomembnejši družbeno-ekonomski rezultati projektne skupine<sup>6</sup>

Družbeno-ekonomski dosežek	
1.	COBISS ID
	Naslov
	<i>SLO</i>
	<i>ANG</i>
	Opis
	<i>SLO</i>
	<i>ANG</i>
	Šifra
	Objavljeno v
	Tipologija

#### 9. Drugi pomembni rezultati projektne skupine<sup>2</sup>

Zaradi kratkega trajanja projekta znanstveni prispevki še niso objavljeni. Navajamo bibliografske podatke objavljenih povzetkov:

1. VILAR, Polona, HARAMIJA, Dragica. Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji. V: GRIL, Alenka (ur.), et al. Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes? : zbornik povzetkov : 1. nacionalna znanstvena konferenca, Ljubljana, 27. september 2016. Ljubljana: Pedagoški inštitut, cop. 2016, str. 27-28. (prispevek bo objavljen tudi v celoti v zborniku konference)
2. Haramija Dragica, Vilar, Polona. Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji. Simpozij Društva Bralna značka Slovenije – ZPMS, Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji, 22. november 2016, <http://www.bralnaznacka.si/upload/povzetki1-simpozij-drustva-bralna-znacka-slovenije2016.docx>
3. Vilar, Polona, Vodeb, Gorazd, Kodrič-Dačić, Eva. Kulturni in sistemski dejavniki bralne

pismenosti. (povzetek rezultatov projekta na strokovnem posvetu za slovenske knjižničarje). Objavljeno na <http://www.nuk.uni-lj.si>.

Poleg prispevkov na strokovnih in znanstvenih posvetovanjih v letu 2016 načrtujemo še nekaj prispevkov na konferencah v letu 2017 (European Conference on Information Literacy 2017, Saint Malo) in znanstvenih člankov, ki so v postopku objave (revija Otrok in knjiga) ali v pripravi (revije Knjižnica, Šolska knjižnica, Public Library Quarterly, Journal of Information Literacy).

## 10. Pomen raziskovalnih rezultatov projektne skupine<sup>8</sup>

### 10.1. Pomen za razvoj znanosti<sup>9</sup>

SLO

Projekt prinaša spoznanja na področju vzpostavljanja in spodbujanja bralne pismenosti in bralne kulture v Sloveniji. Prvič tudi povezuje doslej ločeni področji knjižničarstva in izobraževanja ter dokazuje, da gre prav na področju bralne pismenosti za zelo prepleteni področji z veliko skupnimi cilji, ki bi morali prinašati tudi tesno in intenzivno sodelovanje. Na podlagi zbranih podatkov, zlasti v prvih dveh sklopih projekta, smo že opravili nekatere analize in oblikovali zaključke in priporočila, vsi navedeni rezultati so lahko podlaga za nadaljnje raziskave in analize. Prav tako so tudi metodološki zaključki namenjeni nadaljnji empirični uporabi, kar pomeni ponovno (morda ciklično) izvedbo raziskav dela splošnih knjižnic, še posebej pa prvo izvedbo vrednotenja dela šolskih knjižnic.

ANG

The project brings new knowledge and findings in the field of building and promotion of reading literacy and reading culture in Slovenia. For the first time ever it connects the until now separate areas of librarianship and education. Precisely the area of reading literacy proves that these are very intertwined areas with many common objectives, which should bring a close and intensive cooperation. Based on the data collected, especially in the first two stages of the project, we have already done some of the analyses and offered some conclusions and recommendations. But all of our data and results can be the basis for further research and analyses. Also the methodological conclusions are aimed at further empirical use, which means another (perhaps cyclical) research on public libraries, but especially the first evaluation study of school libraries.

### 10.2. Pomen za razvoj Slovenije<sup>10</sup>

SLO

Bralna pismenost in bralna kultura imata velik vpliv na družbo, saj pomenita predpogoj za razvoj posameznika, ta pa za razvoj družbe. Zato imajo naši rezultati in priporočila velik razvojni potencial tudi za slovensko družbo in državo. Oblikovali smo priporočila za dvig bralne pismenosti in bralne kulture na ravni celotne države in to v povezavi z izobraževalnim ter knjižničnim področjem, pa tudi v smislu spremembe družbenega odnosa do branja. Pripravili smo tudi predloge ukrepov, ki bi podprli in okrepili aktivno vlogo knjižnic pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture. Večina navedenega je izvedljivo brez dodatnih sredstev, bi pa prineslo rezultate, kakor jih dosegajo primerjane države, ki so tovrstne ukrepe vpeljale in izboljšale bralno pismenost prebivalstva. Skrajni čas je, da se spremeni odnos do pismenosti, ker je bralna pismenost osnova za delovanje človeka (in družbe).

Pomembno je poudariti, da sta bralna pismenost in bralna kultura izjemno kompleksna pojma in da gre pri priporočenih ukrepih za srednje- do dolgoročno usmerjene in sistemske ukrepe, ki se navezujejo eden na drugega, so tudi medresorsko naravnani in s katerimi bi lahko le skupno, s sistemskim delovanjem in v določenem daljšem časovnem obdobju vzpostavili pozitiven "začaran krog" in dosegli spremembe bralne pismenosti in bralne kulture. S kratkoročnimi potezami brez širše družbene in medresorske usmerjenosti stanja ne moremo trajno izboljšati. Tako pravzaprav govorimo o širšem družbenem (oziroma nacionalnem) soglasju glede stanja in izboljševanja bralne pismenosti in bralne kulture na Slovenskem, ter sistemsko ukrepanje na podlagi tega soglasja.

ANG



Reading literacy and reading culture have a major impact on society as a precondition for the development of the individual, and also the development of society. Therefore, our results and recommendations have development potential also for Slovenian society and the country. We developed recommendations for the improvement of reading literacy and reading culture at the national level in conjunction with the education and library areas, but also in terms of changes in social attitudes towards reading. We have also prepared proposals for measures to support and strengthen the active role of libraries in the development of literacy and reading culture. Most of that is possible without additional funding, but would produce results as achieved by the other countries that have introduced such measures and improved the reading literacy of their populations. It is high time to change the attitude towards reading literacy because reading literacy is the basis for the functioning of the human (and society). It is important to emphasize that reading literacy and reading culture are extremely complex concepts and that the recommended measures are medium to long-term oriented and systemic as well as interdepartmental oriented, relate to one another, and which could only be carried out jointly and in a longer time period, all to establish a positive "vicious circle" and to achieve changes in reading literacy and reading culture. With short strokes without wider social and interdepartmental orientation the condition can not be permanently improved. So actually we are talking about the wider social (or national) agreement regarding the condition and progress in reading literacy and reading culture in Slovenian and systemic action on the basis of this consensus.

## 11. Vpetost raziskovalnih rezultatov projektne skupine

### 11.1. Vpetost raziskave v domače okolje

Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- v domačih znanstvenih krogih
- pri domačih uporabnikih

**Kdo (poleg sfinancerjev) že izraža interes po vaših spoznanjih oziroma rezultatih?**<sup>11</sup>

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, šolske in splošne knjižnice, Narodna in univerzitetna knjižnica, Center za razvoj knjižnic, slovenske šolske in splošne knjižnice

### 11.2. Vpetost raziskave v tuje okolje

Kje obstaja verjetnost, da bodo vaša znanstvena spoznanja deležna zaznavnega odziva?

- v mednarodnih znanstvenih krogih
- pri mednarodnih uporabnikih

**Navedite število in obliko formalnega raziskovalnega sodelovanja s tujini raziskovalnimi inštitucijami:**<sup>12</sup>

Načrtujemo sodelovanje s CISSL (Center for International Scholarship and School Librarianship) na Rutgers University.

**Kateri so rezultati tovrstnega sodelovanja:**<sup>13</sup>

--

## 12. Označite, katerega od navedenih ciljev ste si zastavili pri projektu, katere konkretne rezultate ste dosegli in v kakšni meri so doseženi rezultati uporabljeni

Cilj	
<b>F.01</b>	<b>Pridobitev novih praktičnih znanj, informacij in veščin</b>
	Zastavljen cilj



		<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih
<b>F.02</b>	<b>Pridobitev novih znanstvenih spoznanj</b>	
	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen
	Uporaba rezultatov	V celoti
<b>F.03</b>	<b>Večja usposobljenost raziskovalno-razvojnega osebja</b>	
	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih
<b>F.04</b>	<b>Dvig tehnološke ravni</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih
<b>F.05</b>	<b>Sposobnost za začetek novega tehnološkega razvoja</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih
<b>F.06</b>	<b>Razvoj novega izdelka</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen
<b>F.07</b>	<b>Izboljšanje obstoječega izdelka</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen
<b>F.08</b>	<b>Razvoj in izdelava prototipa</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen
<b>F.09</b>	<b>Razvoj novega tehnološkega procesa oz. tehnologije</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen
<b>F.10</b>	<b>Izboljšanje obstoječega tehnološkega procesa oz. tehnologije</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen

	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen
<b>F.11</b>	<b>Razvoj nove storitve</b>	
	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih
<b>F.12</b>	<b>Izboljšanje obstoječe storitve</b>	
	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih
<b>F.13</b>	<b>Razvoj novih proizvodnih metod in instrumentov oz. proizvodnih procesov</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen
<b>F.14</b>	<b>Izboljšanje obstoječih proizvodnih metod in instrumentov oz. proizvodnih procesov</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen
<b>F.15</b>	<b>Razvoj novega informacijskega sistema/podatkovnih baz</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen
<b>F.16</b>	<b>Izboljšanje obstoječega informacijskega sistema/podatkovnih baz</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen
<b>F.17</b>	<b>Prenos obstoječih tehnologij, znanj, metod in postopkov v prakso</b>	
	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih
<b>F.18</b>	<b>Posredovanje novih znanj neposrednim uporabnikom (seminarji, forumi, konference)</b>	
	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih
<b>F.19</b>	<b>Znanje, ki vodi k ustanovitvi novega podjetja ("spin off")</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen

<b>F.20</b>	<b>Ustanovitev novega podjetja ("spin off")</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen <input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen <input type="text"/>
<b>F.21</b>	<b>Razvoj novih zdravstvenih/diagnostičnih metod/postopkov</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen <input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen <input type="text"/>
<b>F.22</b>	<b>Izboljšanje obstoječih zdravstvenih/diagnostičnih metod/postopkov</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen <input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen <input type="text"/>
<b>F.23</b>	<b>Razvoj novih sistemskih, normativnih, programskih in metodoloških rešitev</b>	
	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih <input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih <input type="text"/>
<b>F.24</b>	<b>Izboljšanje obstoječih sistemskih, normativnih, programskih in metodoloških rešitev</b>	
	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih <input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih <input type="text"/>
<b>F.25</b>	<b>Razvoj novih organizacijskih in upravljaljskih rešitev</b>	
	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih <input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih <input type="text"/>
<b>F.26</b>	<b>Izboljšanje obstoječih organizacijskih in upravljaljskih rešitev</b>	
	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih <input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih <input type="text"/>
<b>F.27</b>	<b>Prispevek k ohranjanju/varovanje naravne in kulturne dediščine</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen <input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen <input type="text"/>
<b>F.28</b>	<b>Priprava/organizacija razstave</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen <input type="text"/>
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen <input type="text"/>
<b>F.29</b>	<b>Prispevek k razvoju nacionalne kulturne identitete</b>	

	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih ▼
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih ▼
<b>F.30</b>	<b>Strokovna ocena stanja</b>	
	Zastavljen cilj	<input checked="" type="radio"/> DA <input type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen bo v naslednjih 3 letih ▼
	Uporaba rezultatov	Uporabljen bo v naslednjih 3 letih ▼
<b>F.31</b>	<b>Razvoj standardov</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen ▼
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen ▼
<b>F.32</b>	<b>Mednarodni patent</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen ▼
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen ▼
<b>F.33</b>	<b>Patent v Sloveniji</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen ▼
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen ▼
<b>F.34</b>	<b>Svetovalna dejavnost</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen ▼
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen ▼
<b>F.35</b>	<b>Drugo</b>	
	Zastavljen cilj	<input type="radio"/> DA <input checked="" type="radio"/> NE
	Rezultat	Dosežen ▼
	Uporaba rezultatov	Ni uporabljen ▼

**Komentar**

--

**13. Označite potencialne vplive oziroma učinke vaših rezultatov na navedena področja**

	Vpliv	Ni vpliva	Majhen vpliv	Srednji vpliv	Velik vpliv	
<b>G.01</b>	<b>Razvoj visokošolskega izobraževanja</b>					
G.01.01.	Razvoj dodiplomskega izobraževanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.01.02.	Razvoj podiplomskega izobraževanja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.01.03.	Drugo:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.02</b>	<b>Gospodarski razvoj</b>					

G.02.01.	Razširitev ponudbe novih izdelkov/storitev na trgu	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.02.	Širitev obstoječih trgov	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.03.	Znižanje stroškov proizvodnje	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.04.	Zmanjšanje porabe materialov in energije	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.05.	Razširitev področja dejavnosti	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.06.	Večja konkurenčna sposobnost	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.07.	Večji delež izvoza	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.08.	Povečanje dobička	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.09.	Nova delovna mesta	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.10.	Dvig izobrazbene strukture zaposlenih	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.11.	Nov investicijski zagon	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.02.12.	Drugo:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.03</b>	<b>Tehnološki razvoj</b>					
G.03.01.	Tehnološka razširitev/posodobitev dejavnosti	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.03.02.	Tehnološko prestrukturiranje dejavnosti	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.03.03.	Uvajanje novih tehnologij	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.03.04.	Drugo:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.04</b>	<b>Družbeni razvoj</b>					
G.04.01.	Dvig kvalitete življenja	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.04.02.	Izboljšanje vodenja in upravljanja	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.04.03.	Izboljšanje delovanja administracije in javne uprave	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.04.04.	Razvoj socialnih dejavnosti	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.04.05.	Razvoj civilne družbe	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.04.06.	Drugo:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.05.</b>	<b>Ohranjanje in razvoj nacionalne naravne in kulturne dediščine in identitete</b>					
<b>G.06.</b>	<b>Varovanje okolja in trajnostni razvoj</b>					
<b>G.07</b>	<b>Razvoj družbene infrastrukture</b>					
G.07.01.	Informacijsko-komunikacijska infrastruktura	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.07.02.	Prometna infrastruktura	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.07.03.	Energetska infrastruktura	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
G.07.04.	Drugo:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>G.08.</b>	<b>Varovanje zdravja in razvoj zdravstvenega varstva</b>					
<b>G.09.</b>	<b>Drugo:</b>					

**Komentar**

#### 14. Izjemni dosežek v letu 2016<sup>14</sup>

##### 14.1. Izjemni znanstveni dosežek

Ker je bil projekt enoleten, v 2016 ni bilo izjemnih znanstvenih dosežkov.

##### 14.2. Izjemni družbeno-ekonomski dosežek

Ker je bil projekt enoleten, v 2016 ni bilo izjemnih družbeno-ekonomskih dosežkov.

### C. IZJAVE

Podpisani izjavljam/o, da:

- so vsi podatki, ki jih navajamo v poročilu, resnični in točni
- se strinjamo z obdelavo podatkov v skladu z zakonodajo o varstvu osebnih podatkov za potrebe ocenjevanja in obdelavo teh podatkov za evidence ARRS
- so vsi podatki v obrazcu v elektronski obliki identični podatkom v obrazcu v pisni obliki
- so z vsebino zaključnega poročila seznanjeni in se strinjajo vsi soizvajalci projekta
- bomo sofinancerjem istočasno z zaključnim poročilom predložili tudi elaborat na zgoščenci (CD), ki ga bomo posredovali po pošti, skladno z zahtevami sofinancerjev.

#### Podpisi:

*zastopnik oz. pooblaščen oseba  
raziskovalne organizacije:*

in

*vodja raziskovalnega projekta:*

Univerza v Ljubljani, Filozofska  
fakulteta

Polona Vilar

**ŽIG**

Datum:

7.3.2017

#### Oznaka poročila: ARRS-CRP-ZP-2017/7

<sup>1</sup> Napišite povzetek raziskovalnega projekta (največ 3.000 znakov v slovenskem in angleškem jeziku). [Nazaj](#)

<sup>2</sup> Napišite kratko vsebinsko poročilo, kjer boste predstavili raziskovalno hipotezo in opis raziskovanja. Navedite cilje iz prijave projekta in napišite, ali so bili cilji projekta doseženi. Navedite ključne ugotovitve, znanstvena spoznanja, rezultate in učinke raziskovalnega projekta in njihovo uporabo ter sodelovanje s tujimi partnerji. Največ 12.000 znakov vključno s presledki (približno dve strani, velikost pisave 11). [Nazaj](#)

<sup>3</sup> Realizacija raziskovalne hipoteze. Največ 3.000 znakov vključno s presledki (približno pol strani, velikost pisave 11). [Nazaj](#)

<sup>4</sup> V primeru odstopanj in sprememb od predvidenega programa raziskovalnega projekta, kot je bil zapisan v predlogu raziskovalnega projekta oziroma v primeru sprememb, povečanja ali zmanjšanja sestave projektne skupine v zadnjem letu izvajanja projekta, napišite obrazložitev. V primeru, da sprememb ni bilo, to navedite. Največ 6.000 znakov vključno s presledki (približno ena stran, velikosti pisave 11). [Nazaj](#)

<sup>5</sup> Navedite znanstvene dosežke, ki so nastali v okviru tega projekta. Raziskovalni dosežek iz obdobja izvajanja projekta (do oddaje zaključnega poročila) vpišete tako, da izpolnite COBISS kodo dosežka – sistem nato sam izpolni naslov objave, naziv, IF in srednjo vrednost revije, naziv FOS področja ter podatek, ali je dosežek uvrščen v A'' ali A'. [Nazaj](#)

<sup>6</sup> Navedite družbeno-ekonomske dosežke, ki so nastali v okviru tega projekta. Družbeno-ekonomski rezultat iz obdobja izvajanja projekta (do oddaje zaključnega poročila) vpišete tako, da izpolnite

COBISS kodo dosežka – sistem nato sam izpolni naslov objave, naziv, IF in srednjo vrednost revije, naziv FOS področja ter podatek, ali je dosežek uvrščen v A'' ali A'.

Družbeno-ekonomski dosežek je po svoji strukturi drugačen kot znanstveni dosežek. Povzetek znanstvenega dosežka je praviloma povzetek bibliografske enote (članka, knjige), v kateri je dosežek objavljen.

Povzetek družbeno-ekonomskega dosežka praviloma ni povzetek bibliografske enote, ki ta dosežek dokumentira, ker je dosežek sklop več rezultatov raziskovanja, ki je lahko dokumentiran v različnih bibliografskih enotah. COBISS ID zato ni enoznačen izjemoma pa ga lahko tudi ni (npr. prehod mlajših sodelavcev v gospodarstvo na pomembnih raziskovalnih nalogah, ali ustanovitev podjetja kot rezultat projekta ... - v obeh primerih ni COBISS ID). [Nazaj](#)

<sup>7</sup> Navedite rezultate raziskovalnega projekta iz obdobja izvajanja projekta (do oddaje zaključnega poročila) v primeru, da katerega od rezultatov ni mogoče navesti v točkah 7 in 8 (npr. ni voden v sistemu COBISS). Največ 2.000 znakov, vključno s presledki. [Nazaj](#)

<sup>8</sup> Pomen raziskovalnih rezultatov za razvoj znanosti in za razvoj Slovenije bo objavljen na spletni strani: <http://sicris.izum.si/> za posamezen projekt, ki je predmet poročanja. [Nazaj](#)

<sup>9</sup> Največ 4.000 znakov, vključno s presledki. [Nazaj](#)

<sup>10</sup> Največ 4.000 znakov, vključno s presledki. [Nazaj](#)

<sup>11</sup> Največ 500 znakov, vključno s presledki. [Nazaj](#)

<sup>12</sup> Največ 500 znakov, vključno s presledki. [Nazaj](#)

<sup>13</sup> Največ 1.000 znakov, vključno s presledki. [Nazaj](#)

<sup>14</sup> Navedite en izjemni znanstveni dosežek in/ali en izjemni družbeno-ekonomski dosežek raziskovalnega projekta v letu 2016 (največ 1000 znakov, vključno s presledki). Za dosežek pripravite diapozitiv, ki vsebuje sliko ali drugo slikovno gradivo v zvezi z izjemnim dosežkom (velikost pisave najmanj 16, približno pol strani) in opis izjemnega dosežka (velikost pisave 12, približno pol strani). Diapozitiv/-a priložite kot priponko/-i k temu poročilu.

Vzorec diapozitiva je objavljen na spletni strani ARRS <http://www.arrs.gov.si/sl/gradivo/>, predstavitev dosežkov za pretekla leta pa so objavljena na spletni strani <http://www.arrs.gov.si/sl/analize/dosez/> [Nazaj](#)

Obrazec: ARRS-CRP-ZP/2017 v1.00

98-D3-FC-31-8F-AA-0C-19-FF-77-74-10-6A-44-9E-E5-C1-B8-7C-B3



# **ZAKLJUČNO POROČILO CILJNEGA RAZISKOVALNEGA PROJEKTA V5-1506 – KULTURNI IN SISTEMSKI DEJAVNIKI BRALNE PISMENOSTI V SLOVENIJI**

## **OSNOVNI PODATKI O RAZISKOVALNEM PROJEKTU**

**Vodja projekta: Polona Vilar**

**Naziv težišča v okviru CRP:** 3.1.1 Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti: primerjalni pregled

**Trajanje projekta:** 15.10.2015-15.10.2016

### **Nosilna raziskovalna organizacija:**

581 Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta

### **Raziskovalne organizacije – soizvajalke:**

588 Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

589 Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

619 Narodna in univerzitetna knjižnica v Ljubljani

**Raziskovalno področje po šifrantu ARRS:** 5.01 Družboslovje – Vzgoja in izobraževanje

**Raziskovalno področje po šifrantu FOS:** 5.03 - Izobraževanje

### **Sofinancerja**

- Agencija za raziskovanje RS
- Ministrstvo za kulturo RS

### **Sodelujoči raziskovalci**

- prof. dr. Miha Kovač
- prof. dr. Primož Južnič
- prof. dr. Vlasta Zabukovec
- prof. dr. Dragica Haramija
- doc. dr. Janja Batič
- prof. dr. Igor Saksida
- dr. Gorazd Vodeb
- dr. Eva Kodrič-Dačić
- Milena Bon

## POVZETEK KLJUČNIH UGOTOVITEV IN PRIPOROČIL

Projekt je potekal v štirih sklopih; tu v skrajšani obliki povzemamo ključne ugotovitve in poglobljena priporočila vsakega od njih:

### 1. sklop:

Primerjava dosežkov v raziskavi PISA 2012, značilnosti sistemov vzgoje in izobraževanja v **izbranih državah (Poljska, Estonija, Finska, Kitajska (Šanghaj, Hong Kong), Japonska in Singapur)** ter primeri dejavnosti za spodbujanje branja, bralne pismenosti in bralne kulture, so pokazali:

1. Na podlagi **pregleda dosežkov učencev v raziskavah PISA za izbrane države** – sicer s poudarkom na raziskavi 2009, pa tudi ob upoštevanju najnovjših podatkov iz 2012 (OECD, 2014), lahko oblikujemo nekatere splošne zaključke, ki bi pripomogli k zviševanju bralne pismenosti tudi v Sloveniji. Pomembno se je zavedati, da je temeljni namen raziskave PISA, kot to poudari generalni sekretar OECD Angel Gurría v uvodu preglednega poročila (ki nosi pomenljiv podnaslov: *Kaj petnajstletniki znajo in kaj z znanjem lahko naredijo*), vrednotenje kakovosti, pravičnosti in učinkovitosti šolskih sistemov, ki je usmerjeno k temu, da bi se na podlagi prikaza najboljših med njimi dvignila raven tudi drugje (OECD, 2014: 2). Raziskava PISA ne meri naučenega znanja (reprodukcije), ampak se osredotoča na njegovo uporabo v šoli in izven nje. Prikaz rezultatov naj bi torej omogočil tako mednarodne primerjave kot oblikovanje **ustreznih pristopov** na podlagi merljivih ciljev (prav tam: 3), uporabimo jih tudi za »usmerjenost v pridobivanje dodatnih podatkov za načrtovanje in izvajanje izobraževalne politike in prakse« (PISA-Slo, 2010: 4), samorazmislek in načrtovanje vseživljenjskega učenja (saj učenci poročajo o motivaciji in pristopih k učenju), spremljavo napredka držav v okvirih njihovih izobraževalnih sistemov in povezovanje dosežkov učenk in učencev s podatki iz šolskega in širšega okolja (PISA-Slo, 2010).

Čeprav je bila raziskava 2012 osredotočena na matematično pismenost, so torej nekateri njeni poudarki bistveni tudi za bralno pismenost, zato jih lahko ponudimo kot splošna priporočila, dodajamo tudi zaključke, ki izhajajo iz predstavljenih značilnosti in podatkov za posamezne države oziroma relevantnih primerjav, ki se zlasti navezujejo na rezultate iz 2009, ter nekaterih že objavljenih priporočil (npr. Gaber, 2006b: 208–218):

- Poudarek, ki se zdi z zviševanjem pričakovani ključen, je: »Spodbujanje vrhunskosti v matematiki, branju ali naravoslovju (ali na vseh teh področjih) je bistveno za razvoj države, saj bodo ti učenci na čelu tekmovalne, na znanju temelječe svetovne ekonomije.« (OECD, 2014: 9.) To pomeni, da je treba **hkrati gojiti tako kulturo visokih pričakovanj kot tudi skrbeti za učence z manjšo bralno zmožnostjo** – za Slovenijo je to vsekakor bistveno, saj bodo države z velikim številom učencev, ki komaj dosegajo temeljne bralne zmožnosti, v prihodnje nazadovale. Treba se je izogibati nenehnemu poudarjanju storilnosti in preobremenjenosti, v okviru enotne (skupne) šole skrbeti, da **šibkejši** nadoknadijo primanjkljaje, a ob tem naj se ne pozabi na **bolj zmožne. Tekmovalnost** naj (spet) postane pozitiven pedagoški pojem, saj se je npr. na Finskem izkazala kot pomemben dejavnik razvijanja pismenosti najboljših. Visoka pričakovanja pa **ne izključujejo** zagotavljanja **pravičnosti** v izobraževanju (zmanjševanje vpliva socialno-ekonomskega položaja na bralne dosežke), posebno pozornost je treba namenjati bodisi šolam bodisi učencem, ki izkazujejo nižje zmožnosti, npr. s posebnim zgodnjim odkrivanjem težav, prilagajanjem učnega načrta ali dodatno učno pomočjo (tudi z dodatnimi sredstvi za te šole), predvsem pa z dvigovanjem standardov za vse učence (prav tam: 12–16).
- Glede na razlike v bralnih dosežkih po spolu se zdi smiseln poudarek, da naj s preišljenimi pristopi **spodbujamo bralno motivacijo, zlasti pa bralno zavzetost fantov.**
- Potrebno je sistematično **razvijati bralno pismenost tudi že v predšolski vzgoji in izobraževanju.**
- Razberemo lahko splošnejše družbeno-vzgojne razloge za uspešnost posameznih držav (vrednote): poudarjen je pomen **visokih pričakovanj** staršev, učiteljev in šol in njegova povezanost z notranjo motivacijo za učenje, na slabše dosežke vplivata njihova nepravčasnost in neupravičena odsotnost, k uspehu prispeva prepričanje, da so dosežki posledica trdega dela in ne le nadarjenosti, učitelji in ravnatelji imajo pomembno vlogo pri zaznavanju motivacijskih težav in pomoči učencem, da razvijejo dolgoročno učno motivacijo (prav tam: 18–22).

- Za višje dosežke je pomembna avtonomija šole pri učnem načrtovanju in preverjanju znanja, a se to hkrati povezuje tudi z notranjim zagotavljanjem kakovosti (zanesljivosti) v razmerju med vodstvom šole in učitelji. Med letoma 2003 in 2012 se kaže tudi premik k šolski **uporabi ocenjevanja znanja** učencev za primerjavo med šolami in na višji ravni (območni, nacionalni). – Odveč je poudarjati, da je šel v Sloveniji trend ravno v nasprotno smer: rezultatov nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) se še vedno ne (sme) uporabljati kot podlage za primerjavo med šolami, zunanje preverjanje na ocene nima vpliva. Prav pomen (samo)evalvacije je podčrtan v sklepnem delu besedila: pri samovrednotenju naj bi sodelovali tudi učenci, besedilo pa se zaokroži s podarjanjem pomena višjih strategij učenja (tudi bralnega razumevanja), predvsem reševanja problemov: »Zagotavljanje pogojev, v katerih bodo vsi učenci dobili možnost, da razvijejo spretnosti reševanja problemov pri vseh predmetih, tudi pri tistih, ki jih PISA ne meri, je odvisno predvsem od šolskih in sistemskih pristopov.« (Prav tam: 33.) Poročilo omenja Slovenijo kot državo, v kateri so učenci boljši pri uporabi znanja za načrtovanje in izvedbo rešitve (prav tam: 34), kar pomeni, da je strategijam samouravnavanja pri učenju in učinkovitemu reševanju problemov treba nameniti poglobljeno mesto v spremembi strategije razvijanja bralne pismenosti.
- Kot kaže, ima vpliv na učne dosežke tudi **šolska disciplina**, saj slovenski učenci pogosteje, kot vrstniki v drugih državah, poročajo o nedisciplini v razredu. Drug pomemben dejavnik v tem kontekstu je po našem mnenju **ugled in vpliv učitelja**.
- Izrednega pomena je kakovostno, zahtevno in raznoliko, predvsem pa permanentno **izobraževanje vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev**, kajti le kakovost strokovnih delavcev omogoča njihovo suvereno in kakovostno spodbujanje bralne pismenosti učencev ter vzpostavljanje širšega okvirja, ki tako poučevanje omogoča.
- Potrebno bi bilo posvetiti pozornost **razvijanju bralne pismenosti v okviru vseh predmetov in v različnih učnih in življenjskih okoliščinah**, torej tudi v okviru nejezikovnih predmetov, saj se to povezuje z uspešnostjo pri uporabi nevezanih besedil.
- Pomembno je spodbujanje učenčeve **avtonomije v povezavi s samoregulacijo**: interakcija z okoljem, avtentično ocenjevanje in **ocenjevanje, ki povezuje dosežek ter vpliva na učenčevo ravnanje in samopodobo**: **povezava**, ne izključevalnost med notranjimi in zunanjimi sistemi preverjanja in ocenjevanja za spremljanje in spodbujanje učenčevega napredka (Gaber, 2006b: 218).

**Za uspešen razvoj bralne pismenosti so torej potrebni: dolgotrajna vizija in ustrezno vodenje** (in ne prepogosto spreminjanje sistema), **povezanost** gospodarstva in izobraževanja, **koherentnost** sistema kot celote (inovacije se nadzorovano prenašajo v prakso), predanost **visokim standardom** ter oblikovanje **poti** za njihovo doseganje in preverjanje, **visoka kakovost dela** učiteljev in ravnateljev, uporaba **aktivnih učnih metod**, ki vodijo od poučevanja k učenju (**učenje učenja**), **zanesljivost** in **mednarodna primerljivost**. Pomemben je tudi **družbeni odnos do pismenosti in šole nasploh**: za izboljšave je pač nujno sodelovanje vseh, ki sooblikujejo vzgojno-izobraževalni proces, ne le neposredno udeleženi pri pouku (in še manj le učiteljev enega predmeta). **Družbeni okvir ambicioznega razvijanja pismenosti** pa obsega zelo različne deležnike: spodbujanje razvoja pismenosti v medijih, visoka bralna kultura v družbi nasploh in podpora razvijanju pismenosti med mladimi, programi za promocijo branja, pomen jezikov v kurikulumu, ugled in visoka raven izobraževanja učiteljev.

2. **Pregled predšolskih in osnovnošolskih izobraževalnih sistemov** pokaže naslednje: Vse izbrane države imajo v kurikulumih za predšolsko vzgojo in izobraževanje navedeno posebno skrb za otrokovo opismenjevanje, in sicer večinoma vsaj eno leto pred otrokovim vstopom v osnovno šolo. Izjema je **Slovenija**, kjer načrtnega opismenjevanja v kurikulumu za vrtce ni. Na nivoju osnovne šole je bil ugotovljen trend opismenjevanja pri vseh predmetih. Če poenotimo čas trajanja šolskih ur na 45 minut za vse države, sta na prvem mestu po številu ur v začetnih letih šolanja Finska s 709 urami in Estonija s 665 urami jezika na šolsko leto, okrog 400 ur letno imajo Singapur, Poljska in Kitajska, Japonska malce nad 300 ur, Slovenija v prvem razredu 210, v 2. in 3. razredu 245. Iz navedenega, predvsem pa iz primerjalne študije sistemskih dejavnikov pismenosti, ki se kažejo v organizaciji predšolskega in

osnovnošolskega izobraževanja v izbranih državah – seveda s poudarkom na opismenjevanju – izhajajo naslednji poudarki:

1. Pri kulturnih dejavnikih bralne pismenosti velja spodbujati:
  - Pozitivno družbeno klimo, ki **branje spoštuje in ga neguje**.
  - Otrokovo **obkroženost z bralnim gradivom** (v vrtcu oz. šoli, knjižnici in v domačem okolju).
  - **Vlogo knjižnice** (ne samo kot prostora izposoje gradiva, temveč tudi dejavnosti za mlade bralce).
  - **Glasno branje** otrokom (ker je otrok še poslušalec in ne samostojni bralec).
  - **Družinsko branje**.
  - **Odraslega, ki je bralni zgled** (vzgojitelji, učitelji, knjižničarji, starši).
  - Stik z **raznolikim bralnim gradivom** (leposlovjem in informativno literaturo), da bi razvil zavedanje o pomenu branja na vseh predmetnih področjih; pomembna dimenzija multimodalne pismenosti (vključuje jezikovni in vizualni kod izražanja, interakcijo).
2. Nemogoče je neposredno prenašanje zastavljenih ciljev iz kateregakoli učnega načrta v slovenskega, vendar pa so pri opisih posameznih šolskih sistemov v poročilu (pod točko 3) izpostavljene dobre prakse, ki bi se dale izvajati tudi na Slovenskem.
3. Najpomembnejši ukrepi, povezani z bralno pismenostjo, ki bi jih lahko nemudoma sprejeli, so:
  - večji poudarek **promociji branja na državni ravni**: branje je osnova za znanje oz. za spoznavanje česar koli,
  - **ozaveščanje vseh ljudi o pomenu branja** in o zavedanju, da se bralna pismenost razvija vse življenje (kar se navezuje na osem kompetenc, ki jih je sprejela tudi Slovenija),
  - **ozaveščanje staršev o pomenu bralne pismenosti za otrokov razvoj** (in šolski uspeh), pri čemer je pomembno družinsko branje v predšolskem obdobju (bralne spretnosti se prenašajo medgeneracijsko),
  - **nudjenje pomoči pri bralni pismenosti staršem**, ki sami niso dobri bralci, pomoč otrokom v vrtcu in šoli,
  - **vzgojiteljev in učiteljev pozitiven odnos do branja**: le vzgojitelj/učitelj – bralec lahko kakovostno spodbuja otroke in učence k branju, ključnega pomena za bralni zgled so ravnateljice in ravnatelji (npr. naj v vrtcu ali šoli berejo prostočasno za bralno značko vsi zaposleni in otroci, v vrtcu slednji s pomočjo staršev in vzgojiteljev),
  - zavedanje, da **proces bralne pismenosti ne sodi le v območje jezika**, temveč na vsa predmetna področja, kar je treba upoštevati pri načrtovanju vseh dejavnosti v vrtcu in šoli; o pomenu bralne pismenosti bi se morali vseživljenjsko izobraževati vsi vzgojitelji in učitelji (vseh strok!) oz. pedagoški delavci,
  - zavedanje vseh pedagoških delavcev o **kakovostni literaturi**: leposlovni in informativni, ki mora biti otrokom dostopna na različnih nosilcih,
  - **uravnoteženo branje leposlovja in informativne literature**, kar prinese že predšolskemu otroku zavedanje o tisku,
  - učitelji bi morali učence čim prej **navajati na učenje iz dodatne literature** (ne glede na medij), ne zgolj iz učbenikov; temu pristopu je treba prilagajati tudi preverjanje znanja,
  - **opismenjevanje se mora začeti že v predšolskem obdobju**, zajemati mora poleg besedilne tudi druge oblike pismenosti (npr. vizualne, večrazsežne,...)

Vse navedeno je izvedljivo brez dodatnih sredstev, bi pa prineslo rezultate, kakor jih dosegajo primerjane države, ki so tovrstne ukrepe vpeljale in izboljšale bralno pismenost prebivalstva.

Menim, da je skrajni čas spremeniti odnos do pismenosti, ker je bralna pismenost osnova za delovanje človeka (in družbe).

## 2. sklop

**Primerjava značilnosti knjižničnih sistemov v istih izbranih državah**, s poudarkom na splošnih in šolskih knjižnicah, kaže določene dejavnike, ki podpirajo njihovo optimalno delovanje in kot taki predstavljajo dejavnike spodbujanja delovanja in kakovosti (v našem primeru bi jih lahko interpretirali kot temelj za ukrepe, namenjene spodbujanju bralne pismenosti in bralne kulture).

1. Pomemben je **stabilen pravni okvir** delovanja splošnih in šolskih knjižnic, z **jasno razmejenimi vlogami in odgovornostjo deležnikov** v sistemu. V tem okviru je pomembna tudi **evalvacija delovanja knjižnic** s ciljem spremljanja in izboljšav.
2. Naslednji pomemben dejavnik je **ciljna razvojna naravnost celotnega knjižničnega sistema**, ki se kaže v izdelanih strateških načrtih, pri čemer ima ključno vlogo država.
3. Pomemben dejavnik je tudi **povezovanje knjižnic pri skupnih projektih in aktivnostih na nacionalni ravni** v smislu skupnega nastopa, kampanj, koordinacije itd. za namen promocije branja in pismenosti. Knjižnice tako nastopajo kot enoten akter, ki naslavlja splošno javnost.
4. Pomembno vlogo ima tudi **prostorska dostopnost mreže splošnih knjižnic in brezplačnost** njihove uporabe.
5. Pomemben dejavnik pri **šolskih knjižnicah** je **reguliranost statusa z zakonom**, ki določa, da ima vsaka šola obvezno šolsko knjižnico vključno z urejenim statusom šolskega knjižničarja.

V splošnem bi lahko rekli, da so slovenske splošne knjižnice na primerljivi ravni s splošnimi knjižnicami v šestih raziskovanih državah, čeprav lahko opazimo tudi nekatere pomanjkljivosti.

- Njihov pravni status je formalno urejen, prav tako financiranje. Ustanovitelji so lokalne skupnosti, vendar se raven financiranja razlikuje, kar pomeni razlike v razvitosti storitev knjižnic. Razlog so težave pri izvajanju zakonskih obveznosti lokalne samouprave. Nadzor nad delovanjem knjižnic in izpolnjevanjem obveznosti občin je sicer formalno urejen, dejansko pa so težave pri njegovem izvajanju.
- Za strateške usmeritve je poskrbela država z v Resoluciji za nacionalni program za kulturo ter splošne knjižnice same s Strategijo razvoj splošnih knjižnic.
- V Sloveniji je poskrbljeno za strokovno izobraževanje na terciarni stopnji.
- Splošne knjižnice se strokovno in interesno povezujejo v strokovnih združenjih.
- Splošne knjižnice so povezane z nacionalnim vzajemnim bibliografskim sistemom ter posameznimi projekti.
- Dejavnik povezovanja je tudi deset regionalnih knjižnic, ki opravljajo posebne naloge, pri čemer pa moramo izpostaviti primanjkljaj osrednjega razvojnega telesa, ki bi koordiniralo delovanje in razvoj na nacionalni ravni. Povezanost na nacionalni ravni bi lahko bila tesnejša, prav tako bi lahko bilo več sodelovanja pri skupnih projektih in aktivnostih in omenjeno osrednje telo bi pripomoglo k tovrstni usmeritvi.
- Prostorska dostopnost mreže enot je na visoki ravni, problematična je edinole možnost plačljivosti storitev, ki jo je uvedel spremenjeni zakon o knjižničarstvu in ki se tudi zaradi finančnih zagat knjižnic žal vse bolj uresničuje v praksi.
- Prav tako je razvitost knjižničnih storitev na primerljivi ravni glede obsega knjižnične zbirke, prostora in osebja.
- Raven uporabe knjižnic je visoka, čeprav pa ne dosega najrazvitejših držav. Potrebno pa je izpostaviti nezadostno vzpostavljeno merjenje kakovosti delovanja knjižnic, zlasti v povezavi z načrtovanjem njihovega delovanja.

Primerjava sistemov šolskih knjižnic s slovenskimi je precej bolj otežena zaradi precej manjšega nabora podatkov. Kot pozitivno velja izpostaviti slovensko zakonsko ureditev, po kateri mora vsaka šola obvezno imeti šolsko knjižnico ter urejen status šolskih knjižničarjev, skupno z zahtevo po njihovi strokovni izobrazbi. Izpostaviti pa velja pomen sodelovanja splošne in šolske knjižnice pri zasledovanju skupnih ciljev, kamor bi vsekakor lahko uvrstili dvig bralne pismenosti in bralne kulture. Kot oteževalni dejavnik naj omenimo razdelitev pristojnosti za knjižnice med različnimi resorji.

Analiza skupnih značilnosti projektov za spodbujanje bralne pismenosti je pokazala zelo podobne značilnosti, kot analiza projektov v izobraževalnem sklopu:

1. Glede organizacijskega vidika je opaziti pomen **ciljanih in koordiniranih ukrepov na ravni celotne knjižničnega oziroma šolskega sistema (države)**. Iniciativa zanje prihaja z državne ravni in naslavlja lokalno raven. V teh ukrepih se namreč teži k **povezovanju oziroma sodelovanju različnih akterjev na lokalni ravni**, zlasti sta tu mišljeni osnovna in srednja šola ter splošna knjižnica, poleg njih se spodbuja povezovanje z institucijami predšolskega varstva oziroma vzgoje, lokalna raven oblasti ter druge organizacije v lokalni skupnosti. Projekti se pogosto začnejo kot pilotni projekti, zatem se evalvirajo in na tej podlagi tudi razvijajo. Evalvacija je torej pomemben moment za uspešno izvedbo projektov.

2. Ukrepi so usmerjeni na **motiviranje otrok za branje iz lastnega veselja**. Pri tem se navezujejo na vsakdanji svet otrok in njihove interese. Poleg tega ukrepi spodbujajo **spremembo odnosa do branja**, kar dosega z učiteljskimi zgledi (še posebej za dečke), večjo javno izpostavljenost branja (v skupinah, predstavitev), z usmerjenim medvrstniškim odnosom.
3. Poleg bralne pismenosti ukrepi naslavljajo tudi **večrazsežno pismenost**, pri čemer ima pomembno motivacijsko vlogo informacijska in komunikacijska tehnologija kot sredstvo za ustvarjanje, skozi kar se sistematično spodbuja ustvarjalnost in samostojno izražanje otrok v različnih medijih. Bralna kultura je tu organsko povezana s pismenostjo v različnih medijih.
4. Ukrepi so usmerjeni tudi v **ozaveščanje staršev** za razvoj bralne pismenosti. Prepoznan je pomen družinskega okolja pri razvoju bralne pismenosti. Starše se ozavešča o pomenu branja ter uči načine, kako spodbuditi branje, vključno s pomenom zgeda (še posebej za dečke). Te dejavnosti lahko potekajo tako v šoli kot tudi v splošni knjižnici.
5. Ukrepi so ciljali tudi na **podporo splošnih knjižnic za razvoj pismenosti v predšolskem obdobju**. V knjižnicah so zasnovali celovit pristop namenjen predšolskim otrokom, staršem in strokovnim delavcem, ki vključuje namenski prostor, svetovalno službo, ustrezno gradivo, predavanja itd.
6. Ukrepi poudarjajo tudi pomen **usposobljenosti učiteljev za spodbujanje branja** ter da je razvoj bralne pismenosti zadeva vseh učnih predmetov. V učne aktivnosti je vključena splošna knjižnica.
7. Ukrepi poleg tega ciljajo na **razvoj bralne pismenosti pri posebnih skupinah**, pri katerih je raziskava PISA pokazala na zaskrbljujočo raven bralne pismenosti: dečke, priseljence ter otroke v slabšem ekonomskem položaju.

### 3. sklop

V tretjem sklopu sta bili na podlagi teoretičnih izhodišč pripravljene dve raziskavi, ki sta imeli dvojen namen, vsebinski in metodološki. Vsebinski namen je bil pridobiti podatke o delu slovenskih splošnih knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture ter o možnostih uporabe oziroma prilagoditve že oblikovane tuje metodologije za merjenje kakovosti šolskih knjižnic na slovensko situacijo. **V metodološkem smislu pa sta služili kot temelj za oblikovanje zaključkov glede metodologije za spremljanje dela knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture**, ki so naslednji:

#### 1. Splošne knjižnice:

Menimo, da je pristop, ki smo ga uporabili v opisani študiji, **primeren tudi za v prihodnje**, saj omogoča tako **kvalitativno ugotavljanje** pomembnih vidikov proučevanih pojmov kot tudi njihovo naknadno preverjanje pri vseh deležnikih. Možen je seveda tudi obraten pristop, v katerem se z naknadno kvalitativno študijo preveri, dodatno osvetli, poišče razlage vidikov, problemov, ipd., ki se pokažejo v predhodnem širšem preverjanju pri vseh deležnikih. Zaradi neraziskanosti področja smo mi izbrali prvo pot. Kot pomanjkljivost naj izpostavimo relativno zahtevnost takšne študije, tako z izvedbenega vidika kot tudi za sodelujoče. Zato priporočamo, da bi se študijo izvajalo v določenih časovnih intervalih, npr. vsakih pet let. Seveda pa bi bilo potrebno eksplorativni pristop **nadgraditi tudi z vrednotenjem** (zlasti kvalitativnim) dela knjižnic, da bi lahko ugotovili njihov resničen vpliv. Ob tem naj poudarimo, da je ugotavljanje vpliva zahtevno, saj knjižnice nikakor niso edini dejavnik stanja bralne pismenosti in bralne kulture. Menimo, da bi bilo potrebno za zagotavljanje kontinuiranega razvoja predvsem **vzpostaviti pristop knjižnic k lastnemu vrednotenju, povezan z načrtovanjem dela**, in to na ravni vsake posamezne knjižnice. Zato bi bilo potrebno **načrtno razvijati zavedanje** knjižnic in knjižničarjev, zlasti pa vodstev, o pomembnosti in uporabnosti vrednotenja in načrtovanja njihovega dela, razvijati pa bi bilo potrebno tudi njihovo **kompetentnost** na tem področju. Dodatno bi priporočili tudi **nadaljnjo analizo zbranih podatkov** o delu slovenskih knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture (iz te raziskave) v povezavi z rezultati študij PISA, ki kažejo dosežke mladih na področju bralne pismenosti, ter rezultati NPZ, oboje po regijah, kar naši zbrani podatki omogočajo, interes obstaja tudi pri ostalih deležnikih (Pedagoški inštitut, Republiški izpitni center). Menimo, da bi bilo mogoče s povezovanjem teh virov brez večjih dodatnih stroškov (saj so vsi podatki že zbrani) priti do dodatnih podatkov o tem, koliko delo splošnih knjižnic vpliva na raven bralne pismenosti.

#### 2. Šolske knjižnice:

Glede na rezultate glede **verifikacije metodologije za ugotavljanje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic**, ki pa ni usmerjena zgolj v spremljanje njihovega dela na področju spodbujanja branja, bralne pismenosti in

bralne kulture, lahko priporočimo naslednje: Po zgledu študije CISSL bi morala študija biti dvofazna, prva faza (metodologija je bila pripravljena v naši študiji) namenjena oblikovanju utemeljenega izbora ustreznega števila kakovostnih knjižnic, na katerih se nato izvede druga faza. Oblikovati je treba ekspertno skupino strokovnjakov iz akademskega ter praktičnega okolja, ki bo izvedla končni izbor. V drugi fazi se po zgledu študije CISSL izvede dvoje: spletno anketiranje učiteljev in učencev/dijakov ter fokusne skupine in intervjuji z osebjem izbranih šol (knjižničarji, vodstvo, svetovalni delavci, specialni pedagogi). Metodologija lahko ostane nespremenjena oziroma jo je treba minimalno prilagoditi kulturnemu oziroma nacionalnemu kontekstu. Vsekakor pa izvedba take študije zahteva sodelovanje z pristojnim resornim ministrstvom ter ustrezna sredstva.

#### 4. sklop

Na podlagi ugotovitev prvih treh sklopov je bilo pripravljeno troje:

1. Oblikovali in shematsko predstavili smo **model proaktivne splošne knjižnice**, ki vsebuje štiri področja in njihove dimenzije: odnos, organizacijski dejavniki, aktivno delovanje, vrednotenje delovanja. Model skuša sistematizirati različne dejavnike, ki pogojujejo oziroma uveljavljajo aktivno vlogo splošne knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture.
2. Za vsako od štirih področij smo na podlagi zbranih podatkov pripravili tudi **analitični pogled na stanje v slovenskih splošnih knjižnicah**.

Predlogov za konkretne ukrepe na področju šolskih knjižnic, ki bi prispevali k izboljšanju bralne pismenosti in bralne kulture, po naši oceni v tem trenutku ne moremo oblikovati zaradi primanjkljaja konkretnih podatkov o delu knjižnic, razmerah v njih, ipd. Glede na to, da smo razvili metodologijo za ugotavljanje kakovosti šolskih knjižnic, predlagamo, da se v naslednji fazi s sodelovanjem pristojnega resorja taka študija tudi izvede. Ker pa so šolske knjižnice obenem integrirane v izobraževalni sistem ter v knjižnični sistem, je treba kakršne koli ukrepe nujno postavljati v kontekst ukrepov na področju izobraževanja in knjižničarstva ter upoštevati strokovna izhodišča in prioritete obeh področij, ki pa niso daleč vsaksebi, ko govorimo o bralni pismenosti in bralni kulturi. Je pa nujno, da se poudari potrebo po čim pogostejšem in čim tesnejšem vključevanju šolske knjižnice in knjižničarja v pouk, saj je ravno šolska knjižnica za to najustreznejši del šole, obenem pa edina knjižnica, kamor vstopi vsak državljan vsaj v obdobju svojega obveznega šolanja. Temelji za to so vzpostavljeni tako na formalni ravni, v strokovni literaturi, pa tudi v praksi. Vzpostavljen je tudi sistem formalnega in permanentnega izobraževanja šolskih knjižničarjev ter izmenjav dobrih praks, saj so tukaj kompetence strokovnih delavcev ključne. Zato menimo, da je nujno, da se poleg znova vzpostavljenega sistema spremljanja statističnih podatkov o šolskih knjižnicah (ti bodo gotovo dali osnovo za oblikovanje mnenja o njihovem trenutnem stanju, kar je predpogoj za razvoj), priprave novih standardov za šolske knjižnice, izvaja tudi bolj kvalitativno vrednotenje. Šele to bo namreč omogočilo oblikovanje utemeljenih in ciljnih ukrepov, ki bodo pripomogli k izboljševanju bralne pismenosti in bralne kulture ter še bolj uveljavili tudi šolske knjižnice kot dejavnik na tem področju.

3. Na podlagi diskusije in analize v fokusni skupini ter rezultatov ankete smo pripravili predlog ukrepov, ki bi podprli in okrepili aktivno vlogo knjižnic pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture:
  1. Prizadevanja splošnih knjižnic v lokalnih okoljih bi morali podpreti z ustrezno kadrovsko in finančno podprtimi nacionalnimi (državnimi) okvirom. Ta okvir bi morala vzpostaviti **nacionalna strategija spodbujanja bralne pismenosti in bralne kulture**, ki bi vključevala vsaj splošne in šolske knjižnice ter bi se navezovala na strateške iniciative drugih področij in pobudnikov (založniki, različni resorji, npr. šolstvo, zdravstvo, sociala, pravosodje). Strategija bi morala poleg konkretnih in merljivih ciljev glede bralne pismenosti in bralne kulture vključevati izvedbeni načrt ter zagotoviti ustrezno finančno in drugo podporo knjižnicam, podpirati ciljno usmerjeno povezovanje in sodelovanje knjižnic med seboj ter z drugimi akterji na nacionalni in lokalni ravni.
  2. V tem nacionalnem okviru bi morali tudi **nasloviti javno podobo branja v družbi**. Ta iniciativa bi v splošni javnosti s pomočjo različnih deležnikov (šole, knjižnice, množični mediji na nacionalni in lokalni ravni, zdravstvene organizacije itd.) uveljavila pozitivno podobo branja kot prostovoljne, zaželene, cenjene, ustvarjalne, prijetne, ipd. aktivnosti, ki bogati posameznika in družbo. Tu mislimo tudi na zagon kampanj za promocijo branja na nacionalni ravni, ki bi bile usmerjene v za to posebej



občutljive skupine in obdobja, zlasti družine, predšolske otroke, šolajočo se mladino in zanj odgovorne strokovne delavce (vzgojitelje, učitelje), in bi po zgledu mnogih tujih uspešnih aktivnosti povezovale različne deležnike, zlasti pa vzgojno-izobraževalno, knjižnično ter socialno in zdravstveno področje.

3. V zvezi s prvo točko bi bilo treba okrepiti in usmeriti **partnerstvo oziroma sodelovanje splošnih knjižnic s šolskim sistemom vključno oziroma zlasti s šolskimi knjižnicami pri izvajanju ciljno usmerjenih dejavnosti**. V ta namen so potrebne **smernice za sodelovanje splošnih in šolskih knjižnic za namen spodbujanja bralne pismenosti in bralne kulture**, ki vsebujejo tudi cilje, v katere naj se knjižnice usmerijo.
4. Na področju dejavnosti knjižnic se kaže potreba po **krepitevi promocije branja v vseh oblikah in pridobivanja neuporabnikov** ter večjo usmerjenost na brezposelne, ranljive skupine prebivalcev, starše predšolskih otrok in mladostnike. Pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti bi morale knjižnice spodbujati aktiven prispevek uporabnikov pri izboru gradiva, vključevanja v načrtovanje dela in aktivnega prispevka k storitvam knjižnice.
5. Ob zgornjem se je izpostavila potreba pa **razvoju oziroma uvajanju bolj raznovrstnih (in ciljnih) oblik dejavnosti**, ki bi jih knjižnice prenesle v redno dejavnost. Tu bi veljajo podpreti izmenjavo znanj, dobrih praks in izvajalcev (prirediteljev, dejavnosti) med splošnimi knjižnicami; to vlogo bi prevzel nosilec na nacionalni ravni, ki bi poskrbel tudi za razvoj oblik ter strokovno usmerjanje.
6. Na področju organizacijskih dejavnikov se vnovič kaže potreba po **krepitevi splošnih pogojev delovanja knjižnic** (financiranje oziroma ustrezni prostori, knjižnična zbirka, število delavcev itd. ter posledično odprtosti in brezplačnosti). Med temi pogoji pa še zlasti izstopa pomen ustrezno usposobljenih in motiviranih strokovnih delavcev. Tako bi bilo potrebno ponuditi relevantna usposabljanja za strokovne delavce (svetovanje pri branju, opismenjevanje itd.) in zagotoviti uporabo pridobljenega znanja v praksi ter razmisliti o možnostih ustreznega nagrajevanja kakovostnega dela.
7. Naslednje povezano področje, ki je izjemnega pomena, a se ga je doslej premalo razvijalo, pa predstavlja **vrednotenje kakovosti in uspešnosti delovanja splošnih knjižnic**. Pri tem lahko vključimo tudi **ugotavljanje vpliva knjižnice na okolje**. Na podlagi rezultatov raziskave lahko rečemo, da knjižnice premalo ciljno delujejo, premalo spremljajo učinke svojega delovanja ter ne prilagajajo v zadostni meri svojega delovanja posebnostim lokalnega okolja. Tu se torej prepletata področji vrednotenja kakovosti in uspešnosti ter strateškega načrtovanja delovanja knjižnic. Zato predlagamo **razvoj metod in orodij, ki bi poglobile poznavanje lokalne skupnosti (analiza okolja) in podprle objektivno ocenjevanje ravni bralne pismenosti in bralne kulture kot podlage za ciljno delovanje splošne knjižnice, podporo pri njihovi uporabi ter krepitev kompetenc** za strateško načrtovanje delovanja knjižnic. Tovrstno podporo bi bilo smiselno organizirati na nacionalni ravni. Gre za pozitivno kritično usmerjeno delovanje, ki je temeljno za razvoj in napredek tako posamezne knjižnice kot tudi knjižničarstva kot stroke in profesije. Tudi **dvig ugleda lika knjižničarja** bi pozitivno vplival na ugled branja v družbi oziroma med obojim obstaja vzročno-posledična povezava.
8. Seveda je potrebno opozoriti tudi na **potrebo po vrednotenju kakovosti in uspešnosti šolskih knjižnic**, saj domnevamo, da bi primerljivo spremljanje delovanja šolskih knjižnic, kot smo ga v tem projektu izvedli za splošne, tudi pokazalo področja, potrebna izboljšav in napredka, npr. **nujnost še intenzivnejšega uveljavljanja šolskih knjižničarjev kot strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, intenzivnejše in bolj poglobljeno vključevanje šolske knjižnice in knjižničarja v pouk ter seveda zagotavljanje ustreznih pogojev**. Vendar pa bi bilo za to potrebno medresorsko sodelovanje oziroma vključitev Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.
9. Potrebno bi bilo tudi **okrepiti raziskovalno dejavnost na področju bralne in informacijske pismenosti ter bralne kulture**. Za celovitejšo sliko, ki bi bila tudi podlaga za oblikovanje konkretnih ukrepov in priporočil, bi bilo v raziskovalnem smislu potrebno, pravzaprav nujno, povezovanje in podrobnejše analiziranje že zbranih podatkov o delovanju knjižnic in drugih relevantnih deležnikov z drugimi podatki, npr. rezultati raziskav bralne in drugih pismenosti, učnih dosežkov, vpliva drugih, denimo družbeno-ekonomskih dejavnikov itd., kar se sedaj izkorišča v premajhni meri, glede na to, da so podatki že zbrani.

10. Na tem področju bi se bilo mogoče usmeriti tudi v **oblikovanje kompetenčnih modelov za bralno pismenost in bralno kulturo** za določene skupine, npr. predšolske otroke, osnovnošolce, dijake, študente, strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju (vzgojitelje, učitelje, knjižničarje) ter v visokem šolstvu, splošne knjižničarje itd. Taki modeli bi bili nato tudi podlaga za konkretno načrtovanje izobraževanj in usposabljanj.

Pomembno je poudariti, da sta bralna pismenost in bralna kultura izjemno kompleksna pojma in da gre pri priporočenih ukrepih za srednje- do dolgoročno usmerjene in sistemske ukrepe, ki se navezujejo eden na drugega, so tudi medresorsko naravnani in s katerimi bi lahko le skupno, s sistemskim delovanjem in v določenem daljšem časovnem obdobju vzpostavili pozitiven "začaran krog" in dosegli spremembe bralne pismenosti in bralne kulture. S kratkoročnimi potezami brez širše družbene in medresorske usmerjenosti stanja ne moremo trajno izboljšati. Tako pravzaprav govorimo o širšem družbenem (oziroma nacionalnem) soglasju glede stanja in izboljševanja bralne pismenosti in bralne kulture na Slovenskem, ter sistemsko ukrepanje na podlagi tega soglasja.

## KAZALO VSEBINE

Uvod .....	17
Opredelitve branja, bralne kulture ter bralne in nekaterih drugih pismenosti.....	17
Vizija projekta .....	17
Zasnova poročila.....	18
1. sklop: PROUČITEV IZOBRAŽEVALNIH SISTEMOV V IZBRANIH DRŽAVAH IN PRIMERJAVA S SLOVENIJO .....	19
Uvod .....	19
1.1 Primerjalni prikaz rezultatov Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA).....	19
1.1.1 Izhodišča in metodološka vprašanja s komentarji.....	19
1.1.2 Ključne ugotovitve in primerjave.....	21
1.1.2.1 Slovenija.....	22
1.1.2.2 Estonija .....	24
1.1.2.3 Finska .....	27
1.1.2.4 Poljska.....	29
1.1.2.5 Kitajska – Šanghaj .....	31
1.1.2.6 Kitajska – Hongkong .....	33
1.1.2.7 Singapur .....	34
1.1.2.8 Japonska .....	36
1.1.3 Pomen razvijanja bralne pismenosti pri vseh predmetih.....	38
1.1.4 Splošne ugotovitve in poudarki .....	39
Literatura .....	41
1.2 Primerjava izbranih držav glede na organiziranost predšolske vzgoje in opismenjevanja ter branje v prostem času .....	42
1.2.1 Uvod.....	42
1.2.2 Priporočila o skrbi za bralno pismenost in definicije.....	42
1.2.3 Sistemski dejavniki bralne pismenosti s poudarkom na urejenosti predšolske vzgoje, osnovnega šolstva in opismenjevanja v izbranih državah .....	45
1.2.3.1 Slovenija.....	47
1.2.3.1.1 Predšolska vzgoja.....	47
1.2.3.1.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja .....	49
1.2.3.2 Estonija .....	49
1.2.3.2.1 Predšolska vzgoja.....	50
1.2.3.2.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja .....	51
1.2.3.3 Finska .....	54
1.2.3.3.1 Predšolska vzgoja.....	55
1.2.3.3.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja .....	57
1.2.3.4 Poljska.....	62
1.2.3.4.1 Predšolska vzgoja.....	63
1.2.3.4.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja .....	64
1.2.3.5 Japonska .....	67
1.2.3.5.1 Predšolska vzgoja.....	67
1.2.3.5.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja .....	68
1.2.3.6 Kitajska.....	70
1.2.3.6.1 Predšolska vzgoja.....	71
1.2.3.6.1.1 Hongkong.....	71
1.2.3.6.1.2 Šanghaj .....	74
1.2.3.6.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja .....	75
1.2.3.6.2.1 Hongkong.....	75
1.2.3.6.2.1 Šanghaj .....	79
1.2.3.7 Singapur .....	80
1.2.3.7.1 Predšolska vzgoja.....	81

1.2.3.7.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja .....	84
1.2.4 Nekatere skupne značilnosti predšolskega in osnovnošolskega izobraževanja .....	87
1.2.4.1 Predšolsko izobraževanje .....	87
1.2.4.2 Osnovnošolsko izobraževanje .....	87
1.2.5 Pismenost .....	89
1.2.5.1 Družinska pismenost.....	89
1.2.5.2 Večrazsežna pismenost .....	90
1.2.5.3 Izbira bralnega gradiva .....	92
1.2.6 Bralna kultura in uspešni bralni projekti .....	92
1.2.6.1 ELINET (European Literacy Policy Network) .....	93
1.2.6.2 IBBY.....	94
1.2.6.2.1 Slovenska sekcija IBBY .....	95
1.2.6.2.2 Estonska sekcija IBBY.....	95
1.2.6.2.3 Finska sekcija IBBY .....	96
1.2.6.2.4 Poljska sekcija IBBY.....	97
1.2.6.2.5 Japonska sekcija IBBY .....	97
1.2.6.2.6 Kitajska sekcija IBBY.....	97
1.2.6.2.7 Singapur .....	98
1.2.6.3 Drugi zanimivi projekti, ki jih izvajajo izbrane države za promocijo bralne kulture .....	98
1.2.6.3.1 Slovenija.....	98
1.2.6.3.2 Estonija .....	98
1.2.6.3.3 Finska .....	99
1.2.6.3.4 Poljska.....	101
1.2.6.3.5 Japonska .....	101
1.2.6.3.6 Kitajska.....	102
1.2.6.3.7 Singapur .....	102
1.2.6.4 Še nekaj drugih primerov aktivnosti.....	103
Literatura .....	103
1.3 Sklepne ugotovitve: Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti: primerjava izbranih držav glede na organiziranost predšolske vzgoje in opismenjevanja ter branje v prostem času.....	105
1.3.1 Uvod.....	105
1.3.2 Skupne značilnosti in razlike v izobraževalnih sistemih izbranih državah .....	106
1.3.2.1 Predšolsko izobraževanje .....	106
1.3.2.2 Osnovnošolsko izobraževanje .....	109
1.4 Predlogi najpomembnejših ukrepov .....	112
2. sklop: UGOTAVLJANJE ZNAČILNOSTI KNJIŽNIČNIH SISTEMOV V IZBRANIH DRŽAVAH IN PRIMERJAVA S SLOVENIJO .....	113
Uvod .....	113
2.1 Strokovna izhodišča .....	114
2.1.1 Metoda in omejitve raziskave .....	114
2.2 Države v številkah: prebivalstvo, površina in razvitost.....	114
2.3 Organizacija sistema .....	115
2.3.1 Slovenija.....	115
2.3.1.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic .....	115
2.3.1.2 Deležniki knjižničnega sistema .....	117
2.3.1.3 Financiranje .....	118
2.3.1.4 Nadzor .....	118
2.3.2 Estonija .....	118
2.3.2.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic .....	118
2.3.2.2 Deležniki .....	118
2.3.2.3 Financiranje .....	119
2.3.2.4 Nadzor .....	119

2.3.3 Finska .....	119
2.3.3.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic .....	119
2.3.3.2 Deležniki knjižničnega sistema .....	119
2.3.3.3 Financiranje .....	119
2.3.3.4 Nadzor .....	120
2.3.4 Japonska .....	120
2.3.4.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic .....	120
2.3.4.2 Deležniki .....	120
2.3.4.3 Nadzor in financiranje .....	120
2.3.5 Kitajska, provinca Šanghaj .....	120
2.3.5.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic .....	120
2.3.5.2 Deležniki knjižničnega sistema .....	121
2.3.6 Poljska.....	121
2.3.6.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic .....	121
2.3.6.2 Deležniki .....	122
2.3.6.3 Financiranje .....	122
2.3.7 Singapur.....	122
2.3.7.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic .....	122
2.3.7.2 Deležniki knjižničnega sistema .....	123
2.3.7.3 Nadzor .....	123
2.4 Razvoj sistema .....	123
2.4.1 Slovenija.....	124
2.4.2 Estonija .....	124
2.4.3 Finska .....	124
2.4.4 Japonska .....	125
2.4.5 Kitajska, provinca Šanghaj .....	125
2.4.6 Poljska.....	125
2.4.7 Singapur.....	126
2.5 Strateški cilji knjižničnega sistema.....	126
2.5.1 Slovenija.....	126
2.5.2 Estonija .....	127
2.5.3 Japonska .....	127
2.5.4 Finska .....	128
2.5.5 Kitajska, provinca Šanghaj .....	128
2.5.6 Poljska.....	128
2.5.7 Singapur.....	129
2.6 Povezanost knjižnic.....	130
2.6.1 Slovenija.....	130
2.6.2 Estonija .....	130
2.6.3 Finska .....	131
2.6.4 Japonska .....	131
2.6.5 Kitajska, provinca Šanghaj .....	131
2.6.6 Poljska.....	131
2.6.7 Singapur.....	132
2.7 Razvitost mreže knjižnic .....	132
2.7.1 Slovenija.....	132
2.7.1.1 Dostopnost knjižnične mreže .....	132
2.7.1.2 Poslovanje z uporabniki.....	133
2.7.2 Estonija .....	133
2.7.3 Finska .....	133
2.7.3.1 Dostopnost knjižnične mreže .....	133
2.7.3.2 Poslovanje z uporabniki.....	134

2.7.4 Japonska .....	134
2.7.5 Kitajska, provinca Šanghaj .....	134
2.7.5.1 Dostopnost knjižnične mreže .....	134
2.7.5.2 Poslovanje z uporabniki .....	135
2.7.6 Poljska .....	135
2.7.7 Singapur .....	135
2.7.7.1 Dostopnost knjižnične mreže .....	135
2.7.7.2 Poslovanje z uporabniki .....	136
2.8 Razvitost knjižničnih storitev .....	136
2.8.1 Slovenija .....	136
2.8.2 Estonija .....	137
2.8.3 Finska .....	138
2.8.4 Japonska .....	138
2.8.5 Kitajska, provinca Šanghaj .....	138
2.8.6 Poljska .....	139
2.8.7 Singapur .....	140
2.9 Raven uporabe knjižnic .....	140
2.9.1 Slovenija .....	140
2.9.2 Estonija .....	141
2.9.3 Finska .....	141
2.9.4 Japonska .....	141
2.9.5 Kitajska, provinca Šanghaj .....	141
2.9.6 Poljska .....	142
2.9.7 Singapur .....	142
2.10 Zaključek .....	142
2.10.1 Primerjava s slovenskimi splošnimi in šolskimi knjižnicami .....	145
2.11 Ukrepi za spodbujanje bralne kulture in bralne ter informacijske pismenosti .....	146
2.11.1 Finska .....	146
2.11.2 Singapur .....	148
2.11.3 Poljska .....	149
2.11.4 Zaključek o projektih .....	149
Literatura .....	150
<b>3. sklop: OBLIKOVANJE PREDLOGA METODOLOGIJE ZA UGOTAVLJANJE VPLIVA KNJIŽNIČNE DEJAVNOSTI NA RAZVOJ BRALNE KULTURE IN BRALNE PISMENOSTI V SLOVENIJI .....</b>	<b>154</b>
Uvod .....	154
3.1 Vpliv splošnih knjižnic na bralno pismenost in bralno kulturo .....	154
3.1.1 Izhodišča .....	154
3.1.1.1 Izhodišča za določitev vloge knjižnic pri razvoju bralne in informacijske pismenosti ter bralne kulture .....	154
3.1.1.2 Dejavniki razvoja bralne pismenosti in bralne kulture v knjižnicah .....	156
3.1.1.3 Vloga splošne knjižnice pri razvoju pismenosti in bralne kulture .....	158
3.1.1.3.1 Oris vloge splošne knjižnice pri razvoju pismenosti in bralne kulture pri različnih uporabniških skupinah .....	158
3.1.1.3.2 Ugotavljanje vpliva splošne knjižnice na bralno pismenost in bralno kulturo .....	159
Literatura .....	159
3.2 Študija o delu slovenskih splošnih knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture .....	160
3.2.1 Metodologija .....	160
3.2.2 Rezultati .....	161
3.2.2.1 Rezultati fokusne skupine .....	161
3.2.2.1.1 Razumevanje bralne pismenosti in bralne kulture .....	161
3.2.2.1.2 Pomen bralne pismenosti in bralne kulture .....	162
3.2.2.1.3 Vloga knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture .....	162

3.2.2.1.4 Mnenje glede predlaganega modela proaktivne knjižnice na področju bralne pismenosti in bralne kulture .....	163
3.2.2.1.5 Načini ocenjevanja ravni bralne pismenosti in bralne kulture .....	163
3.2.2.1.6 Zadovoljstvo z ravni pismenosti in bralne kulture v svojem okolju .....	164
3.2.2.1.7 Sedanje stanje aktivnosti, ciljna usmerjenost .....	164
3.2.2.1.8 Vloga organizacijskih dejavnikov .....	164
3.2.2.1.9 Načini in potenciali promocije oz. osveščanja o pomenu bralne pismenosti in bralne kulture .....	165
3.2.2.1.10 Vpliv knjižnice na bralno pismenost in bralno kulturo .....	166
3.2.2.1.11 Povezava ocene ravni bralne pismenosti in bralne kulture s strateškim delovanjem ..	166
3.2.2.1.12 Mnenje o načinih in potencialih vključevanja uporabnikov .....	166
3.2.2.1.13 Pomen sodelovanja s partnerji .....	167
3.2.2.1.14 Izzivi splošnih knjižnic pri razvoju bralne kulture obstoječih bralcev .....	167
3.2.2.2 Rezultati ankete .....	167
3.2.2.2.1 Razumevanje bralne pismenosti in bralne kulture .....	168
3.2.2.2.2 Mnenje o vlogi in vplivu splošne knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture .....	168
3.2.2.2.3 Mnenje o učinkovitosti ukrepov .....	169
3.2.2.2.4 Ciljna okolja in ciljne skupine .....	171
3.2.2.2.5 Dejavnosti promocije bralne pismenosti in bralne kulture .....	173
3.2.2.2.6 Storitve na področju bralne pismenosti in bralne kulture .....	175
3.2.2.2.7 Aktivno vključevanje uporabnikov .....	176
3.2.2.2.8 Sodelovanje, partnerji .....	176
3.2.2.2.9 Načini sodelovanja s partnerji .....	177
3.2.2.2.10 Merjenje kakovosti in uspešnosti delovanja knjižnice .....	178
3.2.2.2.11 Povezava z lokalnim okoljem .....	180
3.2.2.2.12 Načrtovanje delovanja knjižnice .....	180
3.2.2.2.13 Vpliv knjižnice na stanje in razvoj bralne pismenosti in bralne kulture .....	182
3.2.2.2.14 Ocena dejanskega vpliva knjižnice na stanje bralne pismenosti in bralne kulture .....	183
3.3 Zaključki glede metodologije za merjenje vpliva splošnih knjižnic na razvoj bralne pismenosti in bralne kulture .....	183
3.4 Metodologija za merjenje kakovosti šolskih knjižnic .....	184
Uvod .....	184
3.4.1 Izvirna CİSSL metodologija .....	185
3.4.2 Delfi študija – preverjanje primernosti metodologije prvega dela študije pri slovenskih šolskih knjižničarjih .....	186
3.4.2.1 Vsebina študije in metodologija .....	186
3.4.2.2 Rezultati .....	187
3.4.3 Zaključki glede metodologije za merjenje kakovosti šolskih knjižnic .....	188
Literatura .....	188
4. sklop: PREDLOGI KONKRETNIH UKREPOV, KI BODO ŠOLSKIM IN SPLOŠNIM KNJIŽNICAM V SLOVENIJI SLUŽILI ZA KREPITEV BRALNE KULTURE OZ. SPODBUJANJE BRALNE PISMENOSTI .....	190
4.1 Model proaktivne splošne knjižnice .....	190
4.1.1 Analiza stanja slovenskih splošnih knjižnic glede na model proaktivne knjižnice .....	193
4.2 Kakovost šolskih knjižnic .....	195
4.3 PRIPOROČILA GLEDE NAJPOMEMBNEJŠIH UKREPOV IN PROGRAMOV ZA KNJIŽNICE .....	196
Priloge: .....	199
Priloga 1: FOKUSNA SKUPINA – gradivo za udeležence: .....	199
Priloga 2: VPRAŠALNIK za splošne knjižnice: .....	201
Priloga 3: Vprašanja za prvi krog delfi študije s šolskimi knjižničarji .....	211
Priloga 4: Prilagojen vprašalnik, oblikovan na podlagi mnenj v prvem krogu delfi študije s šolskimi knjižničarji, s podvprašanji .....	212



## KAZALO TABEL

Tabela 1: Opis ravni bralne pismenosti v raziskavi PISA.....	21
Tabela 2: Ravni vseh treh vrst pismenosti v raziskavi PISA 2012 za Slovenijo in primerjava s povprečjem OECD.....	23
Tabela 3: Estonija: Primerjava s povprečjem OECD, Finsko, Rusijo in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti .....	24
Tabela 4: Primerjava ravni bralne pismenosti v Estoniji in Sloveniji v raziskavi PISA.....	24
Tabela 5: Primer napredka Estonije v ravneh bralne pismenosti v raziskavi PISA .....	26
Tabela 6: Finska: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti .....	28
Tabela 7: Primerjava ravni bralne pismenosti na Finskem in Sloveniji v raziskavi PISA.....	28
Tabela 8: Primer nazadovanja Finske v raziskavi PISA.....	29
Tabela 9: Poljska: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti .....	29
Tabela 10: Primerjava ravni bralne pismenosti v Poljski in Sloveniji v raziskavi PISA .....	30
Tabela 11: Šanghaj: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti.....	31
Tabela 12: Primerjava ravni bralne pismenosti v Šanghaju in Sloveniji v raziskavi PISA.....	31
Tabela 13: Hongkong: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti:.....	33
Tabela 14: Primerjava ravni bralne pismenosti v Hongkongu in Sloveniji v raziskavi PISA.....	33
Tabela 15: Singapur: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti:.....	34
Tabela 16: Primerjava ravni bralne pismenosti v Singapurju in Sloveniji v raziskavi PISA .....	35
Tabela 17: Japonska: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti:.....	36
Tabela 18: Primerjava ravni bralne pismenosti na Japonskem in Sloveniji v raziskavi PISA .....	36
Tabela 19: Primerjava dosežkov vseh proučevanih držav na obeh podlestvicah in razlike med skupnim številom točk in obema podlestvicama.....	39
Tabela 20: Vrtci, Slovenija, šolsko leto 2015/16.....	48
Tabela 21: Vključenost otrok v vrtce po starosti, Slovenija, šolsko leto 2015/16.....	48
Tabela 22: Primerjava dejavnosti v predšolski vzgoji v izbranih državah.....	87
Tabela 23: Primerjava pomembnih podatkov glede pouka prvega jezika v izbranih državah .....	87
Tabela 24: Primerjava prisotnosti poučevanja predmetnih področij v predšolskem izobraževanju izbranih držav .....	108
Tabela 25: Primerjava trajanja osnovnošolskega izobraževanja in starosti otrok v izbranih državah .....	109
Tabela 26: Število ur prvega (materne) jezika v izbranih državah.....	111
Tabela 27: Pregled zadnjih dostopnih podatkov o razvitosti splošnih knjižnic .....	143
Tabela 28: Pregled zadnjih dostopnih podatkov o uporabi splošnih knjižnic .....	144

## KAZALO SLIK

Slika 1: Izobraževalni sistem v Sloveniji.....	47
Slika 2: Izobraževalni sistem v Estoniji.....	50
Slika 3: Izobraževalni sistem na Finskem.....	54
Slika 4: Shema temeljnih učnih načrtov za prvi/materni jezik v osnovni šoli.....	58
Slika 5: Nacionalni učni načrt za jezik in književnost .....	61
Slika 6: Poljski izobraževalni sistem.....	63
Slika 7: Japonski izobraževalni sistem .....	67
Slika 8: Izobraževalni sistem Kitajske.....	70
Slika 9: Izobraževalni sistem v Hongkongu.....	72
Slika 10: Izobraževalni sistem v Šanghaju.....	74
Slika 11: Izobraževalni sistem v Singapurju .....	81
Slika 12: Področja učenja v singapurskih vrtcih.....	83
Slika 13: Mnenja o učinkovitosti ukrepov (n=30) .....	170
Slika 14: Ciljna okolja za spodbujanje bralne pismenosti (n=30).....	171
Slika 15: Ciljna okolja za spodbujanje bralne kulture (n=29).....	171
Slika 16: Uporabniške skupine, v katere knjižnice usmerjajo dejavnosti za razvoj bralne pismenosti (n=29) .....	172
Slika 17: Uporabniške skupine, v katere knjižnice usmerjajo dejavnosti za razvoj bralne kulture (n=29)....	173
Slika 18: Aktivnosti knjižnic pri promociji bralne pismenosti in bralne kulture (n=29) .....	174
Slika 19: Storitve knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture (n=27).....	175
Slika 20: Aktivno vključevanje uporabnikov (n=27).....	176
Slika 21: Sodelovanje s partnerji (n=29) .....	177
Slika 22: Načini sodelovanja s partnerji (n=29) .....	178
Slika 23: Izvajanje vrednotenja (n=26) .....	179
Slika 24: Vrednotenje kakovosti izvajalcev (n=26) .....	179
Slika 25: Usposobljenost knjižničarjev (n=25) .....	181
Slika 26: Možnosti za usposabljanje knjižničarjev (n=27).....	182
Slika 27: Model šolske knjižnice kot dinamičnega dejavnika učenja (Todd & Kuhlthau, 2005a, str. 6) .....	186
Slika 28: Model proaktivne splošne knjižnice.....	191

# REZULTATI RAZISKOVALNEGA PROJEKTA

## Uvod

### Opredelitve branja, bralne kulture ter bralne in nekaterih drugih pismenosti

Uvodni del poročila začenjamo z opredelitvami ključnih pojmov, na katere smo se opirali tekom celotnega projekta:

**Branje** razumemo kot proces sprejemanja, dekodiranja in razumevanja sporočil, ki zahteva določene veščine oz. kompetence. Branje se pojavlja v različnih oblikah (npr. poglobljeno branje, hitro branje), v različnih kontekstih (prosti čas, učenje, delovno mesto itd.) ter za različne namene. Lahko ga vidimo kot informativno, razvedrilno, umetniško doživljajsko, eksistencialno spoznavno, v vlogi gradnje identitete itd. Predstavlja sredstvo za doseganje različnih ciljev v praktičnem življenju: od razumevanja, komuniciranja, delovanja, načrtovanja itd. Pozitivni učinki branja na posameznika ter celotno družbo so nedvoumni.

**Bralno pismenost** vidimo kot predpogoj za udejstvovanje v bralni kulturi. Bralna pismenost se kot zmožnost in družbena praksa razvija vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežema vse človekove dejavnosti. V prenovi nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti se uporablja naslednja izhodiščna opredelitev: »Bralna pismenost je stalno razvijajoča se zmožnost posameznikov za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, zmožnosti (kritičnega) razumevanja prebranega ter pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje. Kot taka je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih potencialov ter njegovo uspešno sodelovanje v družbi.« Bralna pismenost je ena od skupin kompetenc, ki izhaja iz branja, iskanja, vrednotenja in uporabe informacij. Določena raven bralne pismenosti se ohranja s prakticiranjem tj. uporabo v različnih življenjskih kontekstih ter nenehnim razvijanjem bralnih kompetenc. Za bralno pismenost se uporablja tudi izraz bralna zmožnost.

**Bralno kulturo** razumemo kot odnos posameznika in družbe do knjige kot medija in branja kot procesa, torej splet pojmovanj, vrednot, norm, sporočil v zvezi z branjem, ki so prisotni v družbi. Gre za odnos do branja kot procesa in njegove vloge pri razvedrilu, pridobivanju znanja, razvoju posameznika itd., pa tudi razvoj bralnih navad.

**Informacijsko pismenost** razumemo kot sposobnost in razumevanje, kakšni viri informacij so na razpolago, kako v njih najdemo informacije, kako jih vrednotimo in uporabimo glede na predviden namen. Informacijska pismenost ima pomen tako v vsakodnevnem življenju, poklicu, političnem odločanju, saj omogoča učenje.

**Družinsko pismenost** razumemo kot različne dejavnosti znotraj družine, ki so povezane s pismenostjo v najširšem pomenu besede, ko hkrati sodelujejo različne generacije in se skupaj učijo. V izobraževalnem pomenu vključuje napredek pismenosti vseh družinskih članov oz. jo interpretiramo kot vsako dejavnost, pri kateri družinski člani uporabljajo bralne, pisne ali računske spretnosti v družinski skupnosti v vsakdanjem življenju. Vključuje pa tudi bralno kulturo in navade, povezane s pismenostjo.

**Porajajočo se pismenost** razumemo kot vse, kar otrok ve o branju, bralnem gradivu in pismenosti, preden sam začne brati.

**Večrazsežno pismenost** razumemo kot kompleksno pismenost, ki vključuje najrazličnejše kode sporočanja, in je kot taka sestavljena iz več ločljivih oblik pismenosti, kot so npr. besedna, besedilna, vizualna, digitalna, (multi)medijska, pa tudi skupna sestavljena pismenost. Izraz želi opozoriti na potrebo po preseiganju pogoste omejitve pojmovanja pismenosti na branje in pisanje in vzpostaviti povezavo z jezikom, dojemanjem in izražanjem.

## Vizija projekta

Cilj projekta je prispevati k odkrivanju vzrokov za nižjo raven bralne pismenosti in bralne kulture v slovenskem prostoru, kot bi si jo želeli, ter primerjava z nekaterimi drugimi državami. Končni smoter pa je postaviti izhodišča za namensko in ciljno delovanje izobraževalnih organizacij, zlasti v predšolskem in

šolskem obdobju, ter knjižnic (splošnih in šolskih) pri oblikovanju oz. vzgoji samostojnega bralca (»dobro obveščene državljan«), ki poseduje veščine bralne, informacijske in drugih pismenosti ter jih tudi razvija, je ustrezno motiviran. Takšen bralec razume pomen branja (in informiranosti) v svojih življenjskih kontekstih (dom, služba, državljanstvo itd.) in te svoje kompetence v njih tudi uporablja in razvija. Sledi in sooblikuje aktualno družbeno dogajanje, znanstvene dosežke, kulturno dogajanje, politično dogajanje itd. Pozna možnosti, ki mu jih nudijo knjižnice in drugi viri informacij. Razume bralno kulturo, branje lahko predstavlja pomemben del prostočasnih aktivnosti. Ob tem se je treba zavedati spreminjajočih se oblik in načinov branja, ki se pojavljajo skozi nove medije in tehnologije v sodobni družbi, sprememb glede porabe knjige, odnosa do branja in bralnega gradiva, spremenjenih dejavnikov, ki vplivajo na branje in odnos do branja itd., ter razmišljati, ali oziroma kako bi temu potencialno prilagajali pogled na bralno pismenost in bralno kulturo ter kako to vpliva na delo šol, knjižnic in drugih deležnikov.

## Zasnova poročila

Poročilo je zasnovano v štirih delih, ki tudi odlikavajo strukturo samega projekta:

1. V prvem sklopu je dan poudarek na izobraževalno področje. Ta del vsebuje primerjalni pregled rezultatov mednarodne raziskave PISA v za projekt izbranih državah ter Slovenije z dodanimi končnimi ugotovitvami in priporočili. Nato je v njem podana primerjalna analiza izbranih držav ter Slovenije glede organiziranosti predšolske vzgoje in opismenjevanja ter branja v prostem času ter sklepne ugotovitve in priporočila.
2. Drugi del prinaša primerjalno analizo knjižničnih sistemov izbranih držav ter Slovenije s poudarkom na šolskih in splošnih knjižnicah. Ker ima tudi ta sklop namen identificirati dejavnike, ki prispevajo k boljšemu delu knjižnic, posledično pa k dvigu bralne pismenosti in bralne kulture, se tudi ta sklop zaključuje z ugotovitvami in priporočili.
3. V tretjem delu je analizirana vloga knjižnic pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture, tako s teoretičnega kot tudi s praktičnega vidika. Po uvodnem teoretičnem delu so v poglavju prikazani rezultati dveh študij: študije dela slovenskih splošnih knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture ter študije oblikovanja in verifikacije metodologije za merjenje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic. Oboje je podlaga za metodološka priporočila.
4. Izsledki zlasti drugega in tretjega sklopa so podlaga za vsebino četrtega sklopa, katerega temeljna vsebina so priporočila ukrepov, ki bodo zlasti splošnim knjižnicam v Sloveniji služili za krepitev bralne kulture oz. spodbujanje bralne pismenosti mladih. V ta namen je bil na podlagi ugotovitev oblikovan teoretični model proaktivne splošne knjižnice, ki natančno razdela področja njenega dela ter pripadajoče dejavnike ter za vsako področje tudi analizira stanje v slovenskih splošnih knjižnicah. Sledijo zaključki glede kakovosti slovenskih šolskih knjižnic. V zaključku pa so podani predlogi konkretnih ukrepov, ki temeljijo na analizi ugotovitev obeh študij, dodana so nekatera priporočila glede realizacije in uresničljivosti predlaganih ukrepov.

Ker je področje razvoja bralne pismenosti in bralne kulture izjemno kompleksno, njeno spremljanje ter identifikacija vplivnih dejavnikov pa težavno, je ob tem pomembno opozoriti na pomen prepletanja in povezovanja vseh v projekt vključenih področij ter na previdnost pri prehitrem zaključevanju, posploševanju in nekritičnem prenašanju tujih ukrepov in praks.

# 1. sklop: PROUČITEV IZOBRAŽEVALNIH SISTEMOV V IZBRANIH DRŽAVAH IN PRIMERJAVA S SLOVENIJO

## Uvod

Poročilo tega sklopa je trodelno. V prvem delu je prikazan primerjalni pregled rezultatov mednarodne raziskave PISA v za projekt izbranih državah ter Slovenije (dr. Saksida), ki se zaključi s predstavitvijo ugotovitev glede branja vezanega in nevezanega besedila ter splošnimi ugotovitvami iz pregledne interpretacije raziskave PISA 2012. Ta del predstavlja eno od izhodišč za nadaljevanje poročila tega sklopa. Drugi del je zasnovan tako, da so najprej prikazana primerjava izbranih držav glede organiziranosti predšolske vzgoje in opismenjevanja ter branja v prostem času (dr. Haramija in dr. Batič), nato pa so v tretjem delu podane sklepne ugotovitve (dr. Haramija).

## 1.1 Primerjalni prikaz rezultatov Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA)

(dr. Igor Saksida, PEF UL, UP)

### 1.1.1 Izhodišča in metodološka vprašanja s komentarji

1. Mednarodna raziskava PISA, prvič izvedena leta 2000 – Slovenija v njej sodeluje od leta 2006 – na tri leta ugotavlja raven bralne, matematične in naravoslovne zmožnosti (oz. pismenosti) učencev, starih 15 let. V Sloveniji so to dijakinje in dijaki **1. letnikov srednjih šol in gimnazij** (prim. PISA-Slo, 2010: 1), kar pomeni, da *PISA preverja pismenost, ki se je razvila predvsem v osnovnošolskem izobraževanju (in širše), ne pa v srednji šoli. Kljub temu in predvsem glede na druga izhodišča ugotovitev raziskave ni mogoče neposredno in izključno povezovati le z zasnovo in izvedbo osnovne šole – res pa je, da lahko rezultati pomembno vplivajo na strokovni razmislek in ukrepanje v osnovnošolskem sistemu.*
2. Raziskava je **reprezentativna** (leta 2009 je v njej sodelovalo okoli 470 000 petnajstletnikov iz 65 držav, je **najobsežnejša** med istovrstnimi mednarodnimi programi, **rezultati** pa med drugim omogočajo:
  - »usmerjenost v pridobivanje dodatnih podatkov za načrtovanje in izvajanje izobraževalne politike in prakse« (prav tam: 4),
  - samorazmislek in načrtovanje vseživljenjskega učenja, saj učenci poročajo o motivaciji in pristopih k učenju,
  - spremljavo napredka držav v okvirih njihovih izobraževalnih sistemov in
  - povezovanje dosežkov učenk in učencev s podatki iz šolskega in širšega okolja.

*Raziskava naj bi bila priložnost za oblikovanje konkretnih ugotovitev in še bolj priporočil, kako naj se v Sloveniji začrta izobraževanje v prihodnje, da se bodo slovenski učenci približali visokemu mednarodnemu povprečju točk, s katerimi se vrednoti bralna pismenost.*

3. Pomembna se zdi opredelitev **temeljnih** (bralnih) **kompetenc**: »Temeljne bralne kompetence (2. raven branja) učencem omogočajo nadaljevanje učenja na vseh področjih in s tem tudi uspešno in učinkovito delovanje v vsakdanjem življenju.« (Prav tam: 2.) – *Bralna pismenost (kompetenca) kot preplet motivacije in obvladovanja bralnega procesa je v raziskavi pojmovana izrazito funkcionalno, ne kot šolski predmet; razvita bralna pismenost je torej predpogoj za uspešno učenje in poklicno delovanje, od tod tudi temeljni namen njenega razvijanja in merjenja.*
4. Razvitost bralne pismenosti PISA preverja na podlagi treh vidikov, in sicer z upoštevanjem osnovnih **značilnosti besedila** (zapis besedila: na papirju ali elektronsko; možnost sooblikovanja elektronskega sporočila; vezana in nevezana oblika – npr. branje strnjene besedila in grafov, tabel; besedilne vrste

in faze sporočanja), **vrste bralnega procesa**, ki obsega »iskanje in priklic informacij, povzemanje in interpretiranje besedila (izpeljava pomenov in sklepov), razmišljanje o prebranem in ovrednotenje prebranega (povezovanje z lastnimi izkušnjami, zamislimi in znanjem)« (prav tam: 7) ter razumevanje avtorjevega **namena** uporabe besedila. – *Raziskava v tem smislu ne meri »le« bralne zmožnosti na ravni neodvisnih bralnih procesov, ki se odvijajo v bralčevi zavesti med branjem in sooblikujejo pomen na ravni interakcije med bralcem in besedilom, ampak zlasti pri vrednotenju – na najvišjih ravneh torej – vključujejo še znanje oz. splošno védenje, ki pogosto ključno sooblikuje rešitev bralne naloge na višjih ravneh* (prim. Justin, 2011).

5. Da raziskava **ni povezana le s šolo**, še posebej pa ne s kakim od predmetov ali predmetnih področij (npr. z materinščino), kaže interpretacija rezultatov v raziskavi, ki so povezani z bralnimi dosežki in bralno motivacijo: »Rezultati raziskave PISA 2009 kažejo na to, da so učenci z višjimi dosežki tisti učenci, ki radi berejo in dnevno berejo tudi za zabavo. V Sloveniji znaša razlika v dosežkih med učenci, ki radi berejo, in učenci, ki ne berejo radi, 98 točk, kar je več kot ena raven lestvice. Največji razkorak (53 točk) je med učenci, ki nikoli ne berejo za zabavo, in učenci, ki vsaj nekaj minut dnevno berejo za zabavo. V Sloveniji je kar 40 % učencev odgovorilo, da nikoli ne berejo za zabavo, v OECD pa je teh učencev 37 %.« (PISA-Slo, 2010: 2.) – *Branje za zabavo brez dvoma ni le branje pri tem ali onem šolskem predmetu, saj npr. nekajurno branje za zabavo tudi pri pouku materinščine že izvedbeno ni možno (ni vsak dan po nekaj ur poka materinščine): »Razlika med dosežkoma učencev, ki nikoli ne berejo za zabavo, in učencev, ki za zabavo berejo vsaj dve uri dnevno, pa je 75 točk, kar je približno razpon ene ravni branja na lestvici dosežkov«.* (Prav tam: 14.) – *Širše pojmovanje razvijanja kompetenc ne kaže le na njihovega pomena za delovanje »v življenju«, ampak tudi na to, da se »v življenju« te kompetence razvijajo. To ne pomeni, da bi se šola morala izogibati odgovoru na vprašanje, kako spodbujati notranjo motivacijo (zavzetost) za branje, čeprav notranja motivacija ni in ne more biti edini učnomotivacijski dejavnik.*
6. »Pismenost v raziskavi PISA merimo v smislu naraščanja od nižje do višje pismenosti, kajti to ni lastnost, ki bi jo posameznik posedoval ali ne, temveč lastnost, ki je pri posamezniku bolj ali manj izražena. Naloge se ne omejujejo na ugotavljanje znanja, ki je specifično za določen šolski predmet, temveč se osredotočajo na tisto znanje in tiste spretnosti na področju branja, matematike in naravoslovja, ki so potrebni za učinkovito delovanje v odraslem poklicnem in zasebnem življenju, torej so pomembni tako za posameznika kot za celotno družbo. Poudarek je torej na obvladovanju procesov, razumevanju pojmov in sposobnosti delovanja v različnih situacijah znotraj vsakega izmed področij. Raziskava PISA preverja tudi strategije učenja, ki jih uporabljajo učenci, njihove kompetence pri reševanju interdisciplinarnih problemov in pa interes za različna vsebinska področja.« (Prav tam: 5.) – *Ta nekoliko daljši navedek je ključen za osvetlitev kompetenčne oz. **zmožnostne zasnove** raziskave PISA: glede na povezavo motivacije, zmožnosti in učenja je nujno podčrtati temeljno usmeritev: predvsem bralna pismenost naj se razvija **pri vseh predmetih in v različnih učnih in življenjskih okoliščinah**, nikakor ne pri le enem od predmetov, pa čeprav je ta osrednji (pouk materinščine). Povsem jasno je to vidno tudi v tej ključni opredelitvi bralne pismenosti: »Tako je **bralna pismenost v raziskavi PISA opredeljena kot: razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi.**«* (Prav tam: 7.)
7. Raziskava je pokazala na pomen poznavanja in uporabe **različnih bralnih strategij**: »Učenci z višjimi dosežki so torej tisti učenci, ki samsoumerjajo lastno učenje in vedo, kako bodo besedilo razumeli ter si zapomnili in povzeli pomembne informacije. Razlika v dosežkih med učenci, ki se zavedajo in uporabljajo ustrezne strategije, znaša več kot eno raven na bralni lestvici« (prav tam). – *Ta ugotovitev se zdi ključna predvsem za načrtovanje sprememb pri pouku (ob upoštevanju dejstva, da raziskava PISA vedno zajame »več od šole«): Kako doseči, da bodo učitelji kot bralni modeli učence seznanjali z različnimi bralnimi strategijami? Kako zasnovati bralne naloge tako, da ne bodo zahtevale le priklica preprostih podatkov, ampak bodo spodbujale tudi povezovanje in kritično vrednotenje vsebine? Kako učence spodbujati k rabi različnih bralno-učnih strategij? Raziskava PISA namreč kaže, da »v povprečju boljše dosežke na preizkusu branja dosegajo učenci, ki bolj pogosto uporabljajo strategije samoregulacijskega učenja in strategije elaboracije, obenem pa manj pogosto strategije pomnjenja«*

(prav tam: 15.) in da »šolski sistemi dajejo različen poudarek posameznim vrstam kognitivnih procesov med branjem« (prav tam).

8. Raziskava je pokazala »homogenost bralnih kompetenc znotraj slovenskega šolskega sistema v primerjavi z OECD in EU« (prav tam: 12): v Sloveniji malo otrok dosega najvišje bralne ravni in prav tako malo je dosežkov pod 1. ravno. Ne grede na morebitno zadovoljivo obvladovanje temeljne ravni – »v Sloveniji ima največji delež učencev dosežke na 3. ravni (29 %), tej sledi 2. raven (26 %), kar je podobno kot v večini držav OECD« (prav tam: 10) – *je temeljno vprašanje, ali ne bi bilo smiselno bralno pismenost razvijati tudi z **diferenciranimi bralnimi nalogami ob besedilih različne zahtevnosti***, in to predvsem glede na ugotovitev, da »so učenci, ki so najboljši na enem ali več področjih, za posamezno državo izrednega pomena, saj predstavljajo kritično maso bodočih vodilnih strokovnjakov in nosilcev razvoja« (prav tam: 28).

### 1.1.2 Ključne ugotovitve in primerjave

V analizi številske podatke o stopnji pismenosti zaradi nazornosti in možnosti interpretacije prikazujemo na različne načine – kumulativno in v okviru posamezne ravni. Kumulativni prikaz pove, koliko je vseh učencev, ki dosegajo posamezno raven (kar pomeni, da so v delež dosežkov nižje ravni vključeni tudi tisti, ki dosegajo višjo raven), a za podrobnejšo analizo dosežkov je bolj smiselno prikazati rezultate po posameznih ravneh, saj je na tej podlagi mogoče sklepati o marsičem: poleg neposrednih primerjav s povprečji ter med državami tudi npr. o ravneh pričakovanj, zahtevnosti pouka bralne pismenosti in (ne)diferenciranosti razvijanja bralnih strategij. To omogoča izpeljavo zaključkov in priporočil za ukrepanje.

Pregled dosežkov začnemo s Slovenijo. Pregledi dosežkov drugih držav temeljijo bodisi na njihovi samoanalizi (npr. Kitsing, 2011) bodisi na prikazu njihovih temeljnih prednosti, ki so vključene v priporočila drugim državam (npr. OECD 2011), ob tem so v prikaz vzporednic in razlik med državami zajeti bralni dosežki po ravneh ter strokovni in deloma tudi publicistični komentarji – vse to pa z vidika izhodišč, ki se zdijo ključna za bralno pismenost. Primerjave izhajajo iz raziskave **PISA 2009**, ki je bila osredotočena na bralno pismenost; raziskave ostalih let so podpora pri argumentaciji značilnosti in premikov posameznih izobraževalnih sistemov. Tako v okviru vsake od držav poskušamo prikazati najbolj relevantne podatke in zaključke in sicer primerjalno z ostalimi primerjanimi državami, v prvi vrsti pa seveda s Slovenijo.

Navajamo skrajšan in povzet opis ravni bralne pismenosti v raziskavi PISA (Tabela 1):

Tabela 1: Opis ravni bralne pismenosti v raziskavi PISA

Raven	Spodnja meja točk	Opis ravni (skrajšano in povzeto)
6	698	Primerjanje, sklepanje, dobro razumevanje na podlagi povezovanja podrobnih podatkov, tudi iz več besedil hkrati, obdelava nenavadnih idej iz besedila, abstrahiranje in postavljanje hipotez. Razmišljanje in vrednotenje: abstraktne kategorije za interpretacijo zahtevnega besedila z neznano temo. Osredotočenost na besedilne podrobnosti.
5	626	Iskanje in sestavljanje zastrtih informacij, ugotavljanje njihove vloge, kritično vrednotenje in oblikovanje hipotez na podlagi specifičnega znanja, temeljito in podrobno razumevanje po vsebini ali obliki nenavadnega (neznane) besedila, ki vsebuje pojmovanja v nasprotju s pričakovanimi.
4	553	Iskanje in urejanje zatrtih informacij, tudi odtenkov z upoštevanjem besedila kot celote, upoštevanje sporočilnosti v nenavadnem sobesedilu, razmišljanje in uporaba splošnega znanja za oblikovanje predvidevanja ali kritičnega vrednotenja besedila, razumevanje daljšega ali zapletenega besedila, katerega vsebina ali oblika sta lahko nenavadni.
3	480	Iskanje in občasno prepoznavanje razmerij med deli sporočila, povezovanje delov besedila in prepoznavanje osrednje teme, razumevanje besednih zvez,

		primerjanje in razvrščanje podatkov, ki niso vidni na prvi pogled ali si nasprotujejo, lahko so v nasprotju s pričakovanim, razmišljanje zahteva povezovanje ali pojasnjevanje ali vrednotenje, razumevanje besedila v povezavi s splošnim znanjem, ni zelo podrobnega razumevanja besedila, se pa pojavljajo uporaba manj znanih dejstev.
<b>2</b>	<b>407</b>	Iskanje delov sporočila, ki so lahko povezani, sklepanje, prepoznavanje osrednje teme besedila, razumevanje povezav, opomenjanje delov besedila, v katerih podatki niso razvidni, bralec se mora nanje odzvati na nižji ravni, primerjanje na podlagi posameznih prvin besedila, povezovanje besedila in znanja na podlagi osebnih stališč in izkušenj.
<b>1a</b>	<b>335</b>	Razumevanje delov neposredno izražene sporočila, prepoznavanje glavne teme ali avtorjevega namena v besedilu z znano tematiko, preprosto povezovanje sporočilnosti in splošnega znanja, informacije v besedilu so očitne in med njimi ni nasprotij, naloge učenca usmerjajo v razumevanju besedila in zahtev naloge.
<b>1b</b>	<b>262</b>	Iskanje posameznega neposredno izražene sporočila, razvidnega v kratkem in skladenjsko preprostem besedilu z znanim sobesedilom in znano vrsto besedila, npr. v pripovedi ali seznamu, besedilo lajša razumevanje npr. s ponovitvami, slikami ali znanimi simboli, nasprotujočih si informacij skorajda ni, naloge zahtevajo preprosto povezovanje delov sporočila, ki so si blizu.
<b>Pod 1b</b>	<b>Manj kot 262</b>	

### 1.1.2.1 Slovenija

V tem delu predvsem predstavljamo in komentiramo rezultate PISA iz leta 2009, ko je bila raziskava **osredotočena na bralno pismenost**. Opažamo pa, da raven bralne pismenosti v Sloveniji nenehno upada, kar kažejo povprečja doseženih točk po letih, ki jih je zato tudi smiselno prikazati, ne glede na to, da so se ostale raziskave osredotočale na druge vrste pismenosti (2006: 494, 2009: 483, 2012: 481); trend upadanja pa ne velja za matematično in naravoslovno pismenost, kjer so slovenski učenci nad povprečjem OECD (glej tabelo 2, ki prikazuje ravni vseh treh vrst pismenosti v raziskavi PISA 2012 za Slovenijo).

Že v raziskavi PISA 2009, pa tudi v raziskavi PISA 2012, je torej jasno upadanje, ne le stagniranje, dosežkov slovenskih učencev na področju bralne pismenosti. Navedeno ilustriramo s spodnjimi podatki (ponekod zaradi nazornosti vključujemo tudi podatke za države, ki sicer niso uvrščene v primerjave v našem poročilu), katere poskušamo opremljati tudi s komentarji in priporočili. Podatki za raziskavo 2009 so predstavljeni zlasti besedilno, medtem ko podatke za raziskavo 2012 predstavljamo v Tabeli 2, v spodnjem besedilu pa izpostavljam le nekatere najpomembnejše ugotovitve.

- Rezultati v raziskavi 2009 so bili nižji kot v sorodni raziskavi leta 2006.
  - o V »Sloveniji 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence, v povprečju v OECD je teh učencev 81 %, v EU pa 82 %« (PISA-Slo, 2010: 2).
  - o »Najvišje bralne kompetence dosega 0,3 % slovenskih učencev, v OECD 1,0 % in v EU 0,6 %« (PISA-Slo, 2010: prav tam).
- Manj zahtevni bralni procesi (razumevanje informacij in povzemanje besedila) slovenskim mladim bralcem ne delajo težav, zanje zahtevnejše pa so naloge, ki od njih zahtevajo kompleksnejše bralne odzive, tj. poglobljeno razmišljanje in kritično vrednotenje prebranega besedila (za podrobne opise dosežkov glej: OECD, 2010a: 47).
- **Slovenija je statistično pomembno pod povprečjem OECD po skupnem rezultatu bralne pismenosti in vseh treh njenih podlestvicah, kar ne velja niti za matematično niti za naravoslovno pismenost** (prim: prav tam: 15).



- Opis ravni dosežkov na lestvici bralne pismenosti razodeva izrazito upadanje zmožnosti učencev od najnižje do najvišje ravni, kar se razlikuje od dosežkov pri merjenju matematične in naravoslovne pismenosti:
  - o Malo slovenskih učencev izkazuje najvišje bralne zmožnosti, in sicer tako v primerjavi s povprečjem OECD (1 %) kot EU (0,6 %) kot zlasti v primerjavi z najboljšimi državami OECD (»od 1,6 do 3 %«; prav tam: 10), čeprav ne najboljši vtis vsaj deloma popravi podatek, da imamo tudi manj izrazito slabih bralcev (Slovenija: 0,8 %, OECD: 1,1 %, EU: 1,5 %«; PISA-Slo, 2010: 12).
- Razlika v dosežkih med spoloma v Sloveniji je velika (55 točk), večja kot v OECD in EU, čeprav primerljiva z državami, ki so v raziskavi zelo uspešne (npr. Finska) – manj učencev dosega temeljne kompetence na najvišji ravni odzivanja na besedilo (razmišljanje o besedilu in vrednotenje) kot na drugih dveh podvrstah bralnega procesa.
  - o »V Sloveniji za zabavo bere več učenek (75 %) kot učencev (46 %) in podobno tudi v OECD (72 % učenek in 52 % učencev).« (prav tam: 24.) Podatek ne preseneča, saj podobne rezultate pokažejo tudi merjenja npr. pri projektu za promocijo branja *Bralna značka*, ki kaže izrazit upad bralcev glede na bralke v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju.
- Slovenija **ne napreduje**, nekatere druge države pa, npr. Nemčija, zlasti pa Norveška, Madžarska – ti dve državi sta »imeli v raziskavi iz leta 2006 nižja bralna dosežka od Slovenije (Norveška 484 točk, Madžarska 482 točk), v raziskavi PISA 2009 pa višja (Norveška 508 točk, Madžarska 494 točk)« (prav tam: 13).
- Slovenski učenci so »pogosteje odgovorili, da so v razredu disciplinski problemi, kot v povprečju učenci držav OECD« (prav tam: 43). To morebiti pomeni, da je treba v okviru načrtovanja razvoja (dvigovanja ravni) pismenosti razmisliti tudi o ponovni opredelitvi pomena avtoritete učitelja in šole, še posebej ob ugotovitvi, da se pri japonskih učencih »boljša disciplina in nižje ocenjen odnos učiteljev do učencev povezuje s precejšnjim porastom bralnih dosežkov« (prav tam: 44).
- Rahel upad dosežkov je zabeležen tudi v raziskavi iz leta 2012, ko je bila raziskava osredotočena na matematično pismenost (Tabela 2):
  - o 79 % učencev dosega temeljne bralne kompetence (2. raven bralne pismenosti), v povprečju učencev OECD je teh učencev 82 %«, le 0,3 % slovenskih učencev in v povprečju 0,8 % učencev iz držav OECD dosega najvišjo bralno raven (PISA-Slo, 2013: 1);
  - o V območju OECD povprečno 8 % učencev dosega višjo raven bralne pismenosti (v Šanghaju je takih 25 %, v Sloveniji 5 %).
- Šanghaj, Hongkong, Singapur, Japonska in Koreja so tudi leta 2012 v vrhu bralne pismenosti; od 64 držav jih je **32 izboljšalo** bralne dosežke.
- V poročilu je sicer poudarjeno, da so »(s)lovenski dosežki v bralni pismenosti glede na prejšnjo raziskavo PISA stabilni« (prav tam: 3), vendar pa je treba poudariti, da smo mi opazili rahel upad ter da dosežki so kljub razviti temeljni ravni nezadovoljivi (prim. Štraus in Šimenc, 2011: 7 in Izhodišča, 2013: 14).

Tabela 2: Ravni vseh treh vrst pismenosti v raziskavi PISA 2012 za Slovenijo in primerjava s povprečjem OECD

Raven	Bralna pismenost		Matematična pismenost		Naravoslovna pismenost	
	Slovenija	OECD	Slovenija	OECD	Slovenija	OECD
6	0,3 %	0,8 %	4 %	3 %	1 %	1 %
5	5 %	8 %	14 %	13 %	10 %	9 %
4	24 %	28 %	33 %	32 %	33 %	29 %
3	53 %	57 %	57 %	56 %	62 %	58 %
2	79 %	82 %	80 %	78 %	85 %	82 %
1 a	94 %	94 %	94 %	92 %	97 %	95 %
1 b	99 %	99 %	Pod 1. r.: 7 %	8 %	3 %	5 %

Glej: PISA-Slo, 2013.

### 1.1.2.2 Estonija

Estonija že po podatkih in interpretacijah iz slovenskega poročila o raziskavi PISA 2009 nima razlik na treh podlestvicah (iskanje in priklic informacij, povzemanje in interpretiranje besedila, razmišljanje o ... in vrednotenje besedila); to pomeni, da učenci poznajo različne možnosti odziva na besedilo, od priklica informacij do kritičnega vrednotenja, medtem ko so »slovenski učenci v povprečju manj navajeni prebrano kritično ovrednotiti in povezati nove informacije z lastnim znanjem in izkušnjami« (PISA-Slo, 2010: 18).

Že uvodoma je v poročilu o dosežkih Estonije v raziskavi PISA 2009 poudarjeno zmanjševanje vpliva socialno-ekonomskih dejavnikov, pravičnost šolskega sistema in pozitivni odnos petnajstletnikov do šole in učiteljev (Kitsing, 2011: 5), čemur sledi opredelitev mednarodne primerjave dosežkov: ta ne meri znanja, ampak predvsem možnosti za prenos zmožnosti učencev v stvarne življenjske okoliščine ob zaključku obveznega šolanja, in sicer: »koliko so pripravljeni izbirati, obvladati vsakodnevne izzive, se vključevati v družbo in se vseživljenjsko učiti« (prav tam: 7). Estonija je po dosežkih izvrstna: je 13. na svetu, 10. med članicami OECD in 5. v Evropi, temeljno raven dosežajo v Evropi kot drugi (neposredno za Finsko, prav tam: 9), posebej zanimivi so tudi prikazi lestvic dosežkov, predvsem najvišjih (v primerjavi s Slovenijo, prim. prav tam in OECD, 2010a: 50); primerjava s Finsko je po mnenju avtorjev utemeljena zato, ker je bila Estoniji Finska zgled, z Rusijo pa zato, da se lahko primerjajo rusko govoreči učenci v Estoniji in Rusiji, kajti rusko govorečega prebivalstva je v Estoniji kar okrog ene tretjine (Tabela 3):

Tabela 3: Estonija: Primerjava s povprečjem OECD, Finsko, Rusijo in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti

Raven	Spodnja meja točk	Odstotek učencev, ki dosežajo to raven				
		OECD (%)	Estonija (%)	Finska (%)	Rusija (%)	Slovenija (%)
6	698	0,8	0,6	1,6	0,3	0,3
5	626	6,8	5,4	12,9	2,8	4,3
4	553	20,7	21,2	30,6	111,1	19,3
3	480	28,9	33,8	30,1	26,8	29,2
2	407	24	25,6	16,7	31,6	25,6
1a	335	13,1	10,6	6,4	19	15,2
1b	262	4,6	2,4	1,5	6,8	5,2
Pod 1b	Manj kot 262	1,1	0,3	0,2	1,6	0,8

Glej: OECD, 2010: 50.

Dosežki estonskih učencev na treh podlestvicah bralne zmožnosti glede na kompleksnost bralne dejavnosti tudi kažejo razlike v primerjavi s Slovenijo (prav tam: 15; prikazano v Tabeli 4):

Tabela 4: Primerjava ravni bralne pismenosti v Estoniji in Sloveniji v raziskavi PISA

	Število točk	
	Estonija	Slovenija
Iskanje in priklic podatkov iz besedila	503	489
Strnjevanje in razlaga prebranega	500	489
Razmišljanje o prebranem in vrednotenje glede na lastno izkušnjo	503	470
Skupno število na bralni lestvici	501	483

Glej: OECD, 2010: 15.

Prikaz in interpretacija dosežkov zgolj po posameznih ravneh sta natančnejša kot zaokrožene vrednosti ob seštevku ravni po vertikali (prim. PISA-Slo, 2010). Tako Estonija kot Slovenija imata na najvišjih dveh ravneh manj učencev kot povprečju OECD in Finska, a že na četrti ravni se Estonija dvigne nad povprečje

OECD, Slovenija pa ne. Na temeljni ravni dosegamo isti rezultat kot Estonija, znova smo slabši od Estonije in povprečja OECD glede na obseg skupine učencev z najšibkejšo bralno zmožnostjo, tj. na ravni 1a in 1 b, ki sta pod temeljno ravnjo. Rezultati omogočajo samoumeven sklep: **Slovenija naredi (pre)malo tako za najbolj kot za najmanj zmožne učence**, kar pomeni, da je v prihodnje nujna diferenciacija bralnega gradiva in bralnih nalog, saj bodo le tako lahko napredovale vse po zmožnostih različne skupine učencev.

Na osrednjih (**temeljni** in višjih) ravneh (2., 3. in 4.) so estonski učenci nad povprečjem OECD, največ jih je na tretji ravni, medtem ko so najboljši bralci (Finska Šanghaj) v glavnem na 4. ravni obvladovanja bralnih procesov. Razlike med spoloma se kažejo kljub visokim estonskim bralnim dosežkom; skoraj petina (18,9 %) estonskih fantov (učencev) ne dosega druge (temeljne) ravni, na Finskem je takih učencev 12,9 % in v Šanghaju 6,6 %. Zaključek, ki ga poročilo zaokroži na podlagi slabših dosežkov fantov, je, **da je treba posebno pozornost posvetiti fantom s slabo bralno pismenostjo** (Kitsing, 2011: 15). Boljše rezultate dosegajo učenke in učenci pri razumevanju nevezanega besedila (npr. tabele, grafi, diagrami), kjer so tudi manjše razlike med spoloma kot pri branju vezanega besedila.

Bralni užitek med estonskimi učenkami in učenci je **pod povprečjem** OECD; so na 45. mestu od 65 držav, posebej velika je razlika v bralnem navdušenju med fanti in dekleti; fantje ne berejo tako radi kot dekleta (kar velja tudi za ostale države: Nizozemsko, Latvijo, Litvo, Poljsko, Portugalsko, Nemčijo, Finsko in Slovenijo). Kljub temu, da PISA dokazuje povezavo med bralno motivacijo in bralnimi dosežki, se na podlagi dosežkov Estonije in Finske v primerjavi s Slovenijo da sklepati, da je bralne dosežke mogoče razvijati (in dosegati visoka mesta v mednarodni raziskavi) **tudi ne glede na nizko bralno motivacijo oz. branje za notranje zadovoljstvo**.

Estonski učenci so aktivni digitalni bralci, fantje so v tem bolj dejavni kot dekleta. Pregled se strne s priporočiloma, da naj se v prihodnje več pozornosti namenja branju leposlovja ter razvijanju bralne pismenosti fantov (prav tam: 17).

Posebej zanimivo je v poročilu o dosežkih poglavje s povednim naslovom ***Pisa – priložnost, da se učimo od drugih***, v katerem so predstavljene glavne značilnosti nekaterih drugih izobraževalnih sistemov po svetu, četudi imajo države svojo tradicijo iz svojevrstne sisteme (prav tam: 18–19). Estonija je torej izvedla samopremislek na podlagi primerjave med svojim in drugimi izobraževalnimi sistemi in to predstavila v poročilu, zato ga predstavljamo in povzemamo na tem mestu (za države, ki so tudi predmet naših primerjav):

- **Finska:** dolga tradicija obveznega šolanja, enake priložnosti za vse otroke in usmerjenost k visokim dosežkom (oz. etos, naklonjen učenju, šola visokih pričakovanj, kultura dosežkov, tekmovalnost kot pozitivni pedagoški pojem prim. Gaber, 2006a), ugled učiteljskega poklica, avtonomija šole, ni zunanje evalvacije, učitelji in ravnatelji so odgovorni za svoje delo, majhne šole in razredi, učitelji so usposobljeni za odkrivanje in pomoč otrokom s težavami (vsaka šola ima strokovnjaka za tovrstno pomoč), izobraževalni sistem neguje inovativnost, podjetnost in družbeno uporabo znanja. Pri nas so podobne ugotovitve zapisane že leta 2006 in se strnejo v misel: »Finska kljub visokim dosežkom, kljub visokemu življenjskemu standardu in mednarodni uveljavljenosti vsaj v šolstvu ni popustila želji po lažnem življenju in zlahka pridobljenih ocenah. Ognila se je pojmovanju upravičenosti do uspeha brez truda in priznala pomen dejanskega spoprijema z neuspehom. Finci in Finke vedo, da je nezahtevna šola slaba šola.« (Prav tam: 50.)
- **Hongkong:** sprememba načina razmišljanja: dostopnost izobraževanja, učenje namesto poučevanja, odmik od podatkovnega znanja k razvijanju učenja, od gospodarskih potreb k potrebam posameznika; prednost poglobljenim reformam in ne površnim pristopom, nacionalni preizkusi znanja kot podpora učenju.
- **Japonska:** pojmovanje izobraževanja kot temelja prihodnosti države, mednarodne primerjave dosežkov, visoka učna motivacija v povezavi z mnenjem, da je učni dosežek povezan bolj z delom kot z danostjo, ključne vsebine v nacionalnem kurikulumu, usmerjene k zahtevnim miselnim izzivom, pojmovanje, da so številčni razredi priložnost za izmenjavo mnenj in reševanje problemov, visoka pričakovanja do učencev vseh zmožnosti, pomen nagrajevanja učiteljev (in manj šolske infrastrukture), profesionalni razvoj učitelja.
- **Singapur:** učinkovit izobraževalni sistem v majhni državi, stabilnost sistema pred nenehnimi spremembami, povezava ekonomije in izobraževanja, zato pragmatični pristopi, jasni cilji in

standardi – osredotočanje na visoke ravni dosežkov, visoka motivacija za učenje in poučevanje, mednarodne primerjave.

V poročilu prikazani sistemi so si mestoma v nasprotju (npr. brez zunanje evalvacije – nacionalni preizkusi; številčni – maloštevilni razredi, poglobljene reforme – stabilni sistemi), a ni mogoče mimo ugotovitve, da vsi gradijo na naslednjem:

- visoka pričakovanja in učinkovita (zgodnja) podpora učencem s težavami,
- odgovornost udeležencev (predvsem učiteljev) in
- mednarodna primerljivost.

Na podlagi podatkov (tudi raziskave PISA 2006) besedilo priporoča še naslednje razmisleke:

1. Povečevanje učinkovitosti učenja in poučevanja med učnimi urami, saj te najbolj prispevajo k dosežkom učencev.
2. Čas, namenjen domačim nalogam: učenci v azijskih državah imajo več domačih nalog, na Finskem je njihov obseg manjši – kar prav tako upravičuje zavzemanje za učinkovit pouk.
3. Pomen avtonomije ravnateljev pri vodenju šol – »tudi zaposlovanju in odpuščanju osebja« (prav tam: 23) – pri razvoju učnih pristopov je vloga vodstva šole ključna (učenje sodelovanje s kolegi in starši, uporaba najboljših pristopov za napredek učencev).
4. Rezultati PISA 2009 so (bili) »učna ura« za Estonijo kljub visokim rezultatom; zato naj bi:
  - a. učenci napredovali pri ustvarjalnem reševanju zahtevnejših nalog v različnih situacijah,
  - b. se zmanjševale razlike med dosežki glede na okolje, učni jezik (šole z ruščino kot učnim jezikom so se na preizkusu odrezale slabše), spol (točkovno so dekleta boljše od fantov za skoraj leto dni šolanja) in področje v okviru iste šole (v tem primeru bi bilo nujno ukrepanje ravnatelja).

V poročilu o dosežkih estonskih učenk in učencev v raziskavi PISA 2012 je uvodoma poudarjeno, da je merjenje dosežkov usmerjeno v znanje, ki ga potrebujejo v povezavi z družbenimi izzivi in njegovo uporabnostjo v stvarnem življenju; gre torej za ponovno poudarjanje izrazito kompetenčnega oz. uporabnostnega pojmovanja pismenosti (matematične, bralne, naravoslovne); zato se nikjer pismenosti ne povezuje z vsebinskimi aspekti posameznih predmetov. Estonija beleži **napredek** glede na cilje, ki jih je mogoče izluščiti iz poročila o raziskavi PISA 2009: še vedno je med najuspešnejšimi državami na svetu, šole z ruščino kot učnim jezikom napredujejo: razlike med skupinama se zmanjšujejo, a tako, da so prej šibkejši rusko govoreči učenci pokazali bistven napredek glede na estonske sošolce; ob tem ima v skupini evropskih držav Estonija najmanjši delež nizkih dosežkov (prim. Estonija 2012: 1). Poročilo, sicer osredotočeno na matematično pismenost, ki je bila leta 2012 v ospredju, kljub temu ponuja vrsto uporabnih podatkov in interpretacij. Napredek Estonije, **bralna pismenost** (prav tam: 2) prikazuje Tabela 5:

Tabela 5: Primer napredka Estonije v ravneh bralne pismenosti v raziskavi PISA

	2006		2009		2012	
Povprečni dosežek: <b>točke</b>	<b>501</b>		501		<b>516</b>	
<b>Uvrstitev</b>	Vse države	Evropa	Vse države	Evropa	Vse države	Evropa
	<b>13.</b>	<b>8.</b>	13.	5.	<b>11.</b>	<b>4.</b>
<b>Najboljši dosežki</b> (raven 5 in 6)	<b>6 %</b>		6 %		<b>8,4 %</b>	

Razlagi dosežkov pri bralni pismenosti (od leta 2006 so narasli za 15 točk) se pridružuje tudi razlaga matematične pismenosti – oboje izhaja iz estonske zasnove šole visokih pričakovanj. Pri tem se zdijo ključne naslednje ugotovitve, ki so relevantne tudi v kontekstu bralne pismenosti:

- dosežki na matematičnih preizkusih temeljijo na **naporu**,
- kljub uspešnosti dve tretjini estonskih učenk in učencev meni, da matematike ne obvladajo (**nizka samopodoba**), le dobra četrtina se jih veseli matematičnih učnih ur;

- zmanjšujejo se razlike med rusko in estonsko govorečimi učenci (od leta 2006 se je razlika skoraj prepolovila, od uvedbe raziskave PISA so se bralni dosežki povečali rusko govorečih učencev za 38 točk).
- Še vedno se pojavlja velika razlika med dosežki fantov in deklet: učenci dosežajo za 44 točk nižje rezultate, kar je več kot leto šolanja, ki »odehta 39 točk. Torej fantje zaostajajo za dekleti več kot eno leto.« (Estonija 2012: 4.) V naravoslovju takih razlik ni, v matematiki so fantje za spoznanje boljši od deklet (za 5 točk), dekleta imajo ob matematiki šibkejšo samopodobo kot fantje.
- Estonija uspe zmanjšati vpliv socialno-ekonomskih okoliščin, njihov izobraževalni sistem torej temelji na enakopravnosti oz. enakih možnostih: tudi socialno šibkejši učenci dosežajo dobre rezultate, kar Estonijo glede na ta vidik uvršča ob bok Finski, Japonski, Koreji, Hongkongu, Avstraliji in Kanadi; manjše razlike se pojavljajo med mestnimi in podeželskimi šolami.
- Kljub visokim dosežkom velika večina estonskih učencev dosega **temeljno** raven bralne pismenosti (**90, 9 %**), v povprečju v OECD je teh učencev 82 %, v Sloveniji **79 %**; **najvišje** ravni bralne pismenosti dosega v Estoniji **8,4 %**, Slovenija je tako kot leta 2009 dosegla **5 %**, v državah OECD je povprečje 8 %.
- Dve tretjini estonskih učenk in učencev na vseh treh področjih dosega tretjo raven pismenosti in so **na prvem mestu v Evropi** po najmanjšem številu najšibkejših učencev na treh področjih – v svetovnem merilu so boljši od Estonije le Šanghaj, Hongkong in Singapur.
- Pomembna se zdi interpretacija šolske klime in zadovoljstva učencev: v Estoniji je 76 % učencev s šolo zadovoljnih, 66 % jih je v šoli srečnih, vendar »so dejavnik zadovoljstva in dosežki šibko povezani. Nesrečnejši so učenci v državah z nižjimi dosežki.« (Prav tam: 5.) Estonci šolo pojmujejo pozitivno, le 7 % jih meni, da je šola izguba časa; učenci so uspešni pri rabi interneta.
- Ključni so estonski »**izzivi**«; kljub izvrstni uvrstitvi se očitno niso zadovoljili z uspehom, ampak so si zastavili naslednje cilje:
  - o omogočiti razvoj slehernega otroka, posebej **nadarjenih** (za zgled navajajo Šanghaj, ki se uvršča najvišje na lestvici matematične pismenosti); da je treba posebno pozornost nameniti nadarjenim, je v odzivu na rezultate poudaril tudi pristojni minister Jaak Aavikso, saj »mnogi nadarjeni otroci nimajo možnosti, da bi razvili svoje potenciale« (Estonija 2012);
  - o zmanjšati razkorak v bralni pismenosti med spoloma (rezultati fantov so nižji za 44 točk, v Sloveniji za **56** in v OECD za 38 točk),
  - o zmanjšati še vedno zaznaven razkorak med šolami z estonskim in ruskim učnim jezikom.

### 1.1.2.3 Finska

Že v predstavitvi estonskega samorazumevanja (rezultatov raziskave, načrtovanja ukrepov, evalvacije doseženega) je mogoče zaznati zgledovanje po Finski, ki tudi slovenski teoriji vzgoje in izobraževanja ni neznanka, kar nakazuje tudi primerjava dosežkov slovenskih in finskih učencev (Tabela 6). Podobne zaključke lahko ugotovimo, če primerjamo dosežke finskih in slovenskih učencev na treh podlestvicah bralne zmožnosti glede na kompleksnost bralne dejavnosti (prav tam: 15; prikazano v Tabeli 7).

Tako je že leta 2006 izšla knjiga *Zakaj Finci letijo dlje?*, v kateri so glavni poudarki med drugimi nujnost visokih pričakovanj, jasnih standardov (opredelitev ravni dosežkov) in individualizacije pouka. Slovenija bo na podlagi mednarodnih primerjav morala **popraviti tako najnižje kot najvišje dosežke** – odveč je ponovno vzporejati ta stališča z estonskimi interpretacijami – je pa jasno, da je vse to že v podlagah finske zasnove »šole«, iz katerih je bilo že izpeljanih petnajst sugestij (Gaber, 2006b: 208–218), ki lahko pomagajo usmerjati (brez kopiranja in nekritičnega prenosa, še zlasti ne le dela te ali one sugestije) tudi šolo v Sloveniji:

1. nujna je šola **visokih pričakovanj** in izogibanje nenehnemu poudarjanju storilnosti in preobremenjenosti;
2. **tekmovalnost** naj (spet) postane pozitivni pedagoški pojem, saj se je na Finskem izkazala kot pomemben dejavnik razvijanja pismenosti najboljših;

Tabela 6: Finska: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti

Raven	Spodnja meja točk	Odstotek učencev, ki dosegajo to raven		
		OECD (%)	Finska (%)	Slovenija (%)
6	698	0,8	1,6	0,3
5	626	6,8	12,9	4,3
4	553	20,7	30,6	19,3
3	480	28,9	30,1	29,2
2	407	24	16,7	25,6
1a	335	13,1	6,4	15,2
1b	262	4,6	1,,5	5,2
Pod 1b	Manj kot 262	1,1	0,2	0,8

Glej: OECD, 2010: 50.

Tabela 7: Primerjava ravni bralne pismenosti na Finskem in Sloveniji v raziskavi PISA

	Število točk	
	Finska	Slovenija
Iskanje in priklic podatkov iz besedila	532	489
Strnjevanje in razlaga prebranega	538	489
Razmišljanje o prebranem in vrednotenje glede na lastno izkušnjo	536	470
Skupno število na bralni lestvici	536	483

Glej: OECD, 2010: 15.

3. v okviru enotne (skupne) šole naj **šibkejši** čim prej nadoknadijo primanjkljaje, a ob tem naj se ne pozabi na **bolj zmogljive** – »odpravljanje nivojskega pouka je v tem pogledu nepremišljeno zanikanje obstoja pomembnih razlik v znanju po sedmih letih osnovne šole« (prav tam: 210);
4. pomen **izobraženega** učiteljstva;
5. uvedba »sobotnega leta« v okviru delovne dobe, ki učiteljem omogoča **dodatno izobraževanje**;
6. **svobodna** izbira šole;
7. pojmovanje nujne povezave **šole in dela** (»Družba, ki ne spoštuje dela, ki vodi do omike in znanja, ni sposobna ceniti učiteljskega dela. V njej je načeto vzajemno spoštovanje učiteljev in učencev. Načeta je tudi uspešnost šole.« Prav tam: 211.);
8. **decentralizacija** sistema, šolski predmetnik, fleksibilnost pri izvedbi predmetnika, povezava centralnega konceptualiziranja z lokalno implementacijo, »ki temelji na zaupanju, strokovni avtonomiji in odgovornosti v organizaciji, vodenju, financiranju, načrtovanju izvedbe kurikula ter organizaciji poučevanja in učenja« (prav tam: 213);
9. **manj reguliran** kurikulum: poenostavitev učnih načrtov in ohranitev le osnovnih usmeritev in standardov znanja – ob povezavi z oblikovanjem šolskega učnega načrta (!);
10. uvedba **desetega razreda**, ki je priprava za nadaljnje izobraževanje;
11. večja **izbirnost in individualizacija** v srednji šoli (modularnost, povezovanje med šolami, zaključek srednje šole);
12. premislek o povezavi **splošnega in poklicnega** na srednješolski stopnji;
13. pomen (**samo**)evalvacije – opustitev nacionalnih preizkusov ne pomeni opustitve evalvacije;
14. **avtonomija v povezavi s samoregulacijo**: interakcija z okoljem, avtentično ocenjevanje in
15. ocenjevanje, ki povezuje dosežek ter vpliva na učenčevo ravnanje in samopodobo: **povezava**, ne izključevalnost med notranjimi in zunanji sistemi preverjanja in ocenjevanja »za spremljanje in spodbujanje učenčevega napredka« (prav tam: 218).

Vsa navedena načela oz. priporočila razpravo o pismenosti povezujejo predvsem s širšim šolskim oz. družbenim kontekstom: gre za vprašanja **pričakovanj**, ki si jih družba kot celota zastavlja ob oblikovanih razvojnih modelih ter dosežkih otrok oz. standardih znanja. V tem smislu načrtovanje razvijanja bralne pismenosti ne more biti izolirano od »kultur(e) dosežkov« in s tem povezanih »prizadevanj učencev, učiteljev in staršev za pridobitev kakovostnega znanja in oblikovanje ustreznih skupnih vrednot« (prav tam: 208). V razlogih za pojasnjevanje uspehov Finske v raziskavi bralne pismenosti PISA je E. Harjunen že leta 2010 na predavanju za študente *Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani* poudarjala **družbeni okvir ambicioznega razvijanja pismenosti**, in sicer: spodbujanje razvoja pismenosti v medijih, visoka bralna kultura v družbi nasploh in podpora razvijanju pismenosti med mladimi, programi za promocijo branja, pomen jezikov v kurikulumu, ugled in visoka raven izobraževanja učiteljev (Prim: Hautamäki, Harjunen idr., 2008: 146–177.)

Zdi se potrebno poudariti, da je v raziskavi pismenosti Finska leta 2012 nazadovala v primerjavi z nekaterimi predhodnimi dosežki, čeprav je še vedno med najboljšimi na svetu (Prim: Finska 2012a: 3; prikazano v Tabeli 8):

Tabela 8: Primer nazadovanja Finske v raziskavi PISA

	2000	2003	2006	2012
Matematična pismenost		544		519
<b>Bralna pismenost</b>	<b>546</b>			<b>524</b>
Naravoslovna pismenost			563	545

V medijskih odzivih je zabeleženo, da so pristojni na Finskem napovedali širok in odločen odziv, ki naj bi bil usmerjen v nadaljnji razvoj vzgoje in izobraževanja na Finskem (ne glede na vrhunske dosežke); padec je spodbudil načrt pristojne ministric **Kriste Kiuru** za sestavo skupine, ki bi usmerjala osnovno izobraževanje v prihodnje, sestavljali pa bi jo raziskovalci in odgovorni v politiki, a ob njih tudi predstavniki učencev in staršev (prim: Finska 2012b). Tak pristop izrazito odraža **družbenost pojmovanja pismenosti** in šole nasploh: za izboljšave je pač nujno sodelovanje vseh, ki sooblikujejo vzgojno-izobraževalni proces, ne le neposredno udeleženih pri pouku (in še manj le učiteljev enega predmeta).

Tudi na Finskem se pojavljajo razlike med šolami glede na učni jezik: šole s finskim učnim jezikom dosegajo v povprečju **525 točk**, s švedskim pa **508 točk** na področju bralne pismenosti.

#### 1.1.2.4 Poljska

Tabela 9: Poljska: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti

Raven	Spodnja meja točk	Odstotek učencev, ki dosegajo to raven		
		OECD (%)	Poljska (%)	Slovenija (%)
6	698	0,8	0,7	0,3
5	626	6,8	6,5	4,3
4	553	20,7	22,3	19,3
3	480	28,9	31	29,2
2	407	24	24,5	25,6
1a	335	13,1	11,3	15,2
1b	262	4,6	3,1	5,2
Pod 1b	Manj kot 262	1,1	0,6	0,8

Glej: OECD, 2010: 194.

V Tabeli 9 prikazujemo deleže poljskih učencev, ki dosegajo posamezne ravni bralne pismenosti primerjalno s povprečjem OECD in Slovenijo. V dosežkih učenk in učencev je Poljska na 15. mestu in nad povprečjem OECD: 494; dobro so se izkazali tudi na treh podlestvicah bralne pismenosti glede na



kompleksnost bralne dejavnosti (tj. bralčevega pristopa k besedilu), kar kaže primerjava s Slovenijo (prav tam: 15; prikazano v Tabeli 10):

Tabela 10: Primerjava ravni bralne pismenosti v Poljski in Sloveniji v raziskavi PISA

	Število točk	
	Poljska	Slovenija
Iskanje in priklic podatkov iz besedila	500	489
Strnjevanje in razlaga prebranega	503	489
Razmišljanje o prebranem in vrednotenje glede na lastno izkušnjo	498	470
Skupno število na bralni lestvici	500	483

Glej: OECD, 2010: 15.

Poljski učenci so statistično pomembno višje od povprečja OECD v skupnem rezultatu (500, Slovenija: 483) in na drugi ravni lestvice (strnjevanje in razlaga besedila), v ostalih dveh postavkah se njihovi dosežki statistično pomembno ne razlikujejo od povprečja OECD.

Kako to, da je Poljska tako zelo napredovala in je boljša od Slovenije? V strnjeni predstavitvi poljskih šolskih reform je podarjeno poenotenje izobraževalnega sistema do starosti 15 let: »Vsi učenci naj bi se učili po skupnem kurikulumu, ki vključuje razvijanje branja, matematike in naravoslovja – do starosti 15 let.« (OECD, 2011: 226) Nova struktura po šolski reformi ob koncu devetdesetih let prejšnjega stoletja je omogočila tudi precejšnje vsebinske spremembe, in sicer:

- nov temeljni kurikulum za »gimnazije« (na Poljskem v to šolo hodijo učenci, stari od 13 do 15 let), ki je vzpostavil **visoka pričakovanja** in želel spremeniti obstoječe učne pristope, zlasti nizka pričakovanja do učencev, ki naj bi nadaljevali šolanje v poklicnem izobraževanju,
- **učni standardi** na nacionalni ravni ob hkratni decentralizaciji razvijanja učnega načrtovanja (preneseno je bilo na lokalno raven) – to je učitelje spodbujalo k spremembi učnih pristopov: razmišljali naj bi o pridobivanju znanja, razvoju spretnosti in oblikovanju stališč;
- nov sistem odgovornosti za merjenje dosežkov: ministrstvo je vzpostavilo sistem **zunanjih preizkusov znanja** ob koncu primarnega ter nižjega in višjega sekundarnega izobraževanja z namenom, da šole krenejo po načrtani poti.

Rezultat tako zasnovanih reform je bil izjemen, kar prikazujejo rezultati:

- 2000: Poljska je s 479 točkami pod povprečjem OECD (500), 21 % poljskih učencev na ravni 1 ali nižje.
- 2003: skupni dosežek se je opazno popravil (497), bistveno se je znižal delež šibkejših (21.4 % → 15 %) in zvišal delež boljših učencev (10.6 % → 13.7 %). »Primerjava raziskav PISA 2000 in 2003 pokaže, da so se pomembno znižale razlike med šolami v dosežkih učencev v branju, matematiki in naravoslovju. Gre za najopaznejše zmanjšanje med vsemi državami EU in OECD.« (Prav tam: 225.)
- 2006: trend rasti se je nadaljeval: Poljska je pridobila še 37 točk in jih dosegla 534.

Napredek Poljske je mogoče povezovati z upoštevanjem rezultatov raziskave PISA pri prenovi in s posodobitvijo kurikula: šolam je dodeljena večja avtonomija, vidna je kompetenčna povezava izobraževalnih, procesnih in odnosnih ciljev (pridobivanje znanja, razvijanje spretnosti in oblikovanje stališč), razmislek o načinih poučevanja z upoštevanjem prilagajanja učencem ter z uvedbo nacionalnih preizkusov znanja v osnovni in srednji šoli; v osnovni sicer niso selekcijski, so pa ob koncu srednje šole po načinu izvedbe in vlogi (vpis na univerzo) podobni slovenski maturi. Ob tem ne gre spregledati povezave med novim pojmovanjem učenja in poučevanja ter nujno standardizacijo: očiten je odmik od »poznavanja vsebin«, ki naj jih šola posreduje, k zmožnostim: »Novi kurikulum ne poudarja znanja, ampak postopek: analitične spretnosti in reševanje problemov, na primer.« (Seith, 2014). Ni tudi nepomembno, da je



nekajletna posodobitev kurikula in njegova uvedba na Poljskem potekala razmeroma hitro – s prenovo in posodobitvijo tako ne gre hiteti, a tudi ne predolgo odlašati.

### 1.1.2.5 Kitajska – Šanghaj

Tabela 11: Šanghaj: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti

Raven	Spodnja meja točk	Odstotek učencev, ki dosegajo to raven		
		OECD (%)	Šanghaj (%)	Slovenija (%)
6	698	0,8	2,4	0,3
5	626	6,8	17	4,3
4	553	20,7	34,7	19,3
3	480	28,9	28,5	29,2
2	407	24	13,3	25,6
1a	335	13,1	3,4	15,2
1b	262	4,6	0,6	5,2
Pod 1b	Manj kot 262	1,1	0,1	0,8

Glej: OECD, 2010: 194.

V Tabeli 11 prikazujemo deleže šanghajskih učencev, ki dosegajo posamezne ravni bralne pismenosti primerjalno s povprečjem OECD in Slovenijo. V dosežkih učenk in učencev je Šanghaj na prvem mestu: dosežki so nadpovprečni (556: 62 točk nad povprečjem OECD: 494, kar je skoraj leto in pol šolanja; Slovenija: 483); prvo mesto zaseda Šanghaj tudi na treh podlestvicah bralne zmožnosti glede na kompleksnost bralne dejavnosti (prav tam: 15; primerjava s Slovenijo je prikazana v Tabeli 12):

Tabela 12: Primerjava ravni bralne pismenosti v Šanghaju in Sloveniji v raziskavi PISA

	Število točk	
	Šanghaj	Slovenija
Iskanje in priklic podatkov iz besedila	549	489
Strnjevanje in razlaga prebranega	558	489
Razmišljanje o prebranem in vrednotenje glede na lastno izkušnjo	557	470
Skupno število na bralni lestvici	556	483

Glej: OECD, 2010: 15.

Neverjetno je, da število točk **narašča** od najmanj do najbolj zahtevnih ravni bralnega odziva, torej od preprostejših do sestavljenih in s splošnim znanjem prepletenih odzivov – v Sloveniji število točk na isti lestvici opazno pade ob prehodu z druge na tretjo raven lestvice. Morebiti se glede na pomen znanja in izkušenj (prim. Justin, 2011) ter širših, ne zgolj bralnih zmožnosti, ta dosežek lahko povezuje z visokimi dosežki tudi pri naravoslovni in matematični pismenosti oz. visoki kakovosti izobraževanja, ki daje temeljito podlago za utemeljen osebni odziv na besedilo.

Podatke o dosežkih in izobraževalnih sistemih je najti v priporočilih in poglobljenih analizah dosežkov izbranih držav v raziskavi PISA 2009, v katere so vključeni tudi primeri iz drugih držav, ki dosegajo visoke rezultate in posodablajo izobraževalno politiko ter tako še izboljšujejo raven izobraževanja. Takih poglobljenih vpogledov je več; naša analiza povzema prikaz rezultatov za Japonsko, ki vključuje primerjave z izobraževalnimi sistemi na Finskem, v Singapurju, v Kanadi (Ontario) ter na Kitajskem (Šanghaj in Hongkong) (prim. OECD 2012) – seveda se v tem delu osredotočamo na Šanghaj in Hongkong (podatki za slednjega so sicer navedeni v naslednjem poglavju 1.1.2.6). Povedno je, da ima poglavje, v katerem sta predstavljena izobraževalna sistema obeh velikih kitajskih mest, naslov *Učiti se učenja*; sistema sta izhajala iz

predpostavke, da potrebuje gospodarska rast »posameznike, ki razmišljajo prilagodljivo, ustvarjalno in neodvisno« (prav tam: 149). Prenova izobraževanja je v obeh mestih zato dvignila standarde poučevanja in izobraževanja učiteljev, omogočila izbirnost ter dala lokalnim oblastem več avtonomije pri opredeljevanju vsebine preizkusov znanja. Šanghaj in Hongkong nista reprezentativna za celotno Kitajsko (Šanghaj je zelo razvito urbano okolje, Hongkong enota zase s specifičnim zgodovinsko-političnim ozadjem), lahko sta primer uspešnega osredotočenja na učenje v povezavi s poučevanjem, šolskim okoljem in sistemskimi strategijami, ki podpirajo učenje. Pri tem nekateri opozarjajo na tradicijo konfucijanstva, ki človeka pojmuje kot bitje, zmožno samooblikovanja, ki s tem prispeva k napredku posameznika in družbe, ter tradicijo preizkusov znanja; ti so kot temeljno vrednoto izpostavili delavnost pred prirojeno sposobnostjo. – Sodobna Kitajska se pri prenovi šolskega sistema usmerja v decentralizacijo ter v izboljševanje izobrazbe učiteljstva, pri tem pa je Šanghaj v bistveni prednosti pred ostalimi deli države. Ob koncu devetdesetih let je Kitajska bistveno povečala tudi vpis na univerzo, ki je bil prej zelo omejen: v dveh zaporednih letih 2000 in 2001 se je vpis povečal za 25 % oz. 22 %, naraščanje števila študentov je na prvem mestu v svetovnem merilu: manj kot 6 milijonov v letu 1998 in 29,8 milijona v letu 2009 (prav tam: 152). Ob tem na Kitajskem poteka vseživljenjsko učenje v različnih izvedbenih oblikah. Šanghaj je kitajsko poslovno središče, tradicionalno odprto v mednarodni prostor, mesto je kot prvo uvedlo enovito osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje, izjemno veliko število otrok je vključenih v predšolsko izobraževanje. Šanghaj je inovativno okolje: med prvimi je uvedel vrsto sprememb (npr. sprememba sprejemnih izpitov na visokošolsko stopnjo, uvedba šolskega okoliša izd.), a ob tem so kulturni vzorci, povezani s tekmovalnostjo in pomenom delavnosti v hierarhični pojmovani družbi, še vedno trdno zasidrani med učitelji, starši in učenci. Poročilo navaja dve temeljni značilnosti izobraževalnega sistema v Šanghaju:

1. **Zavzetost učencev:** učenci pri pouku sodelujejo, so marljivi pri pouku in pri domačih nalogah – delavnost je vrlina; pisanje domačih nalog podpirajo tudi starši, ki v skladu s tradicijo učenju prilagodijo celo družinsko življenje. »Povedano drugače: družina je pripravljena žrtvovati vse za izobrazbo otrok. To se precej razlikuje od drugih kultur, na primer zahodne, kjer naj šola ne bi vdiral v družinsko življenje.« (Prav tam: 154.) Učenci se udeležujejo tudi priprav na preizkuse v institucijah izven lastne šole ter se udeležujejo dodatnih dejavnosti, ki jih šole ne ponujajo. Oblasti razmišljajo, da bi se v prihodnje osredotočile na kakovost učenja, ne več na obseg – zmanjšal naj bo se obseg obremenitev, npr. z domačimi nalogami.
2. **Poučevanje in učitelji:** poudarjeno je timsko delo učiteljev pri pripravi ur in zunanji nadzor; izvajajo ga ravnatelji in zunanji eksperti (centralizacija), organizirano je medsebojno hospitiranje. Izvaja se »javno poučevanje«, ki se ga lahko udeležujejo drugi učitelji; v celoti ne gre le za administrativni, ampak razvojni pristop (z namenom izboljšanja poučevanja). Velikost razredov je presenetljiva: norma je 50 učencev, dosežejo pa lahko tudi do 100 učencev (prav tam: 155). Izobrazba in izobraževanje: osnovnošolski učitelji imajo nižjo izobrazbo kot srednješolski, a vsak učitelj se mora nenehno stalno strokovno izpopolnjevati: »Vsak učitelj naj bi se udeležil 240 ur profesionalnega razvoja v petih letih.« (Prav tam: 156.) Učitelji so strokovno avtonomni in napredujejo po nazivu (demonstracijske ure, uvajanje novih učiteljev, strokovne objave); učitelji po izobrazbi so tudi uradniki, ki skrbijo za izobraževanje, zato se posebej posvečajo razvoju poučevanja.

Strategije reform so bile od leta 2001 usmerjene k naslednjim premikom: od podatkovnega znanja k učenju in vrednotam, od disciplinarnosti k celovitemu in uravnoteženemu učenju, od »šolskega« znanja k poudarjanju relevantnosti in interesov ob kurikularnih vsebinah, od ponavljanja k sodelovanju učencev, življenjskosti, sporazumevanju in sodelovanju, analizi in reševanju problemov, od selektivnosti k formativnosti preizkusov znanja, od centraliziranega sistema k ustreznosti lokalnim potrebam. Šanghaj, vodilni inovator na področju spreminjanja učnih načrtov, je uvedel tridelni kurikulum (od 2008): *temeljni* kurikulum (za vse učence), *obogateni* kurikulum (izbirne vsebine), *raziskovalni* kurikulum (usmerjen v samostojno raziskovanje tem, učenje učenja, ustvarjalnost, kritičnost in sodelovanje v družbi). Promocija neodvisnosti in ustvarjalnega mišljenja se razlikuje od kitajske tradicije na področju izobraževanja, povzročila pa je posledice tudi na področju preverjanja znanja: temeljnim predmetom je bil dodan element, ki ga izbere učenec sam, še od 7. razreda naprej pa se preverja zmožnost prenosa znanja v življenjske situacije, kar pomeni, da pridejo do izraza analitične zmožnosti ob novih informacijah ter reševanje

problemov – po izjavah učiteljev je tudi raziskava PISA »to, kar počnemo tudi mi« (prav tam: 157). Kurikularna reforma se je povezala tudi z delom v razredu: več je dejavnosti, ki jih izvajajo učenci, celo delo učitelja se vrednoti glede na to, kako aktivni so učenci. Gre torej za **temeljni premik od poučevanja k učenju**, za opolnomočenje učencev pri učenju in ustvarjanju znanja – »razredi so postali bolj svobodni glede na razmišljanje učencev kljub obilici dejavnosti in strogi disciplini« (prav tam: 159). To je prispevalo k visokim dosežkom učencev in hkratnem zmanjšanju razlik med njimi. Ob prikazanih spremembah je bil uveden šolski okoliš, ohranjajo se vrednote dela, posebna skrb je namenjena otrokom migrantov, ki so vključeni v šole skupaj z drugimi otroki; ob tem je bila uvedena tudi vrsta širših administrativnih posodobitev (npr. sodelovanje med šolami, boljše vodijo skupino). Zanimivo je, da kljub izvrstnim dosežkom še vedno načrtujejo nadaljnje izboljšave, in sicer: izobraževanje je povezano z narodnim razvojem, zato naj se posebej razvijajo ustvarjalnost, tekmovalnost, vključenost in različne zmožnosti posameznika. Preverjanje znanja naj se prilagaja novim okoliščinam, za kar je treba usposobiti učitelje; Šanghaj se je zgledoval po raziskavi PISA, učenci so spremenili svoj učni slog.

### 1.1.2.6 Kitajska – Hongkong

Tabela 13: Hongkong: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti:

Raven	Spodnja meja točk	Odstotek učencev, ki dosegajo to raven		
		OECD (%)	Hongkong (%)	Slovenija (%)
6	698	0,8	1,2	0,3
5	626	6,8	11,2	4,3
4	553	20,7	31,8	19,3
3	480	28,9	31,4	29,2
2	407	24	16,1	25,6
1a	335	13,1	6,6	15,2
1b	262	4,6	1,5	5,2
Pod 1b	Manj kot 262	1,1	0,2	0,8

Glej: OECD, 2010: 194.

V Tabeli 13 prikazujemo deleže hongkonških učencev, ki dosegajo posamezne ravni bralne pismenosti primerjalno s povprečjem OECD in Slovenijo. V dosežkih učenk in učencev je Hongkong na 4. mestu, za Korejo in Finsko; dosežki so nadpovprečni (533: preko 39 točk nad povprečjem OECD: 494, kar je leto dni šolanja; Slovenija: 483); nadpovprečni dosežki so tudi na treh podlestvicah bralne pismenosti glede na kompleksnost bralne dejavnosti, kar kaže primerjava s Slovenijo (prav tam: 15; prikazano v Tabeli 14):

Tabela 14: Primerjava ravni bralne pismenosti v Hongkongu in Sloveniji v raziskavi PISA

	Število točk	
	Hongkong	Slovenija
Iskanje in priklic podatkov iz besedila	530	489
Strnjevanje in razlaga prebranega	530	489
Razmišljanje o prebranem in vrednotenje glede na lastno izkušnjo	540	470
Skupno število na bralni lestvici	533	483

Glej: OECD, 2010: 15.

Hongkong ima podobno kot Slovenija izenačeni prvo in drugo raven, le da je Hongkong za 41 točk boljši od Slovenije, kar je enakovredno enemu letu šolanja. Na najvišji ravni so učenci dosegli več, v Sloveniji manj kot na prvih dveh ravneh.

V poročilu, na katerega smo se sklicevali že v predhodnem poglavju o Šanghaju (1.1.2.5), je zapisano, da je izobraževalni sistem v Hongkongu povezava najboljšega iz kitajske kulture in britanske tradicije (OECD 2012). Tudi v tem mestu je število visokošolskih študentov močno naraslo (1 % leta 1960 in 65 % leta 2009), zelo visoka je avtonomija šol in profesionalnost učiteljev. Avtonomija se kaže tako pri kurikularnih kot organizacijskih vprašanjih, opustili so šolsko inšpekcijo; ob tem pa Hongkong »izrazito ponazarja kitajsko stališče, da so mladi uspešni zaradi dela in ne zaradi porekla« (prav tam: 165). Hongkonški učenci niso izvrstni le v strokovnih dosežkih, veliko je prvakov v glasbi in športu; mesto vzgaja voditelje, kar je posledica reform, oblikovanih na podlagi prepričanj o zastarelosti izobraževalnega sistema (neprilagojenost potrebam časa, pretirana obremenjenost učencev, zastareli didaktični pristopi) ob koncu devetdesetih. Pomemben se zdi predvsem **potek sprememb**: širok nabor partnerjev je v pripravljalni fazi izrazil svoje mnenje o sistemu izobraževanja, sledilo je preučevanje drugih sistemov, tudi vseživljenjskega učenja. Ta faza je pokazala naslednje:

1. glede na spreminjanje družbe je treba oblikovati izobraževanje, ki bo razvijalo splošne zmožnosti posameznikov, da se bodo lahko soočili z izzivi prihodnosti;
2. razvoj posameznika je treba prilagoditi pojmovanju nestalnosti (spremembam) delovnega mesta in razvijati zmožnost reševanja kompleksnih nalog, za katere niso potrebne specializirane spretnosti;
3. splošne zmožnosti vključujejo sporazumevanje, dobre medosebne odnose, pripravljenost in zmožnost za učenje, občutek odgovornosti in sposobnost prilagajanja ter soočanja z izzivi (prav tam: 166).

Pri določitvi ciljev reforme so poudarjali **učenje učenja** (in ne posredovanje znanja) ter prenos poudarka od poučevanja k učenju in od učenja podatkov k procesu učenja: učenje je učenčevo ustvarjanje znanja, učenje poteka preko učnih izkušenj, podobne izkušnje lahko vodijo k različnim vrstam znanja (ljudje se učijo različno), učenje je namenjeno razumevanju, ki se izraža v uporabi znanja, učinkovite učne izkušnje pogosto zahtevajo povezovanje znanja, najbolje v stvarnih življenjskih okoliščinah, učenje je socialna dejavnost, najbolje poteka v skupinah. Po letu 2001 in uvajanju reform so se dosežki Hongkonga bistveno izboljšali: PIRLS: 14. mesto leta 2001 in 2. mesto leta 2006; PISA (bralna pismenost): 2000: 525, 2003: 510, 2006: 536, 2009: 533 točk.

Poročilo v sklepnem delu povzema zgledne primere kakovostne prenove sistema za Šanghaj in Hongkong; poudarja skupna vrednotna izhodišča in pomen preizkusov znanja (izpitov), hkrati opozarja na povsem drugačen pristop k reformam: centraliziran in voden od zgoraj (Šanghaj) ter brez večje vloge osrednjih oblasti in s poudarkom na iniciativah pol (Hongkong). V obeh primerih ne gre le za izboljšave, pač pa za prenavo izobraževalnega sistema; ta je v ospredje postavlja samostojno in aktivno **učenje** in ne le sistemsko-finančne premike. Te premike je zaznati tudi v poudarjanju sodelovanja med skupinami strokovnjakov in učitelji ter povezanost s širšo skupnostjo (starši, mediji); vse to se strne v poudarjanje odgovornosti (oz. zanesljivosti, angl. *accountability*) na podlagi visokih standardov – »zagotavljanje kakovosti deluje le v kulturi, ki je ponotranjila visoko kakovost kot vrednoto«, zato je »odgovornost vgrajena v sistem kot pričakovanja družbe, bistvena je pri vodenju šole in ključna prvina učiteljeve strokovnosti« (prav tam: 170).

### 1.1.2.7 Singapur

V Tabeli 15 prikazujemo deleže singapurskih učencev, ki dosegajo posamezne ravni bralne pismenosti primerjalno s povprečjem OECD in Slovenijo. V dosežkih učenk in učencev je Singapur visoko: dosežki so nadpovprečni (526; primerljivi z ostalimi azijskimi državami v tej primerjavi: 32 točk (po dosežkih torej slabo leto šolanja) nad povprečjem OECD: 494, Slovenija: 483); izvrstnost dosežkov velja tudi na treh podlestvicah bralne zmožnosti glede na kompleksnost bralne dejavnosti (prav tam: 15; primerjava s Slovenijo je prikazana v Tabeli 16):

Tabela 15: Singapur: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti:

Raven	Spodnja meja točk	Odstotek učencev, ki dosegajo to raven		
		OECD (%)	Singapur (%)	Slovenija (%)
6	698	0,8	2,6	0,3
5	626	6,8	13,1	4,3
4	553	20,7	25,7	19,3
3	480	28,9	27,6	29,2
2	407	24	18,5	25,6
1a	335	13,1	9,3	15,2
1b	262	4,6	2,7	5,2
Pod 1b	Manj kot 262	1,1	0,4	0,8

Glej: OECD, 2010: 194.

Tabela 16: Primerjava ravni bralne pismenosti v Singapurju in Sloveniji v raziskavi PISA

	Število točk	
	Singapur	Slovenija
Iskanje in priklic podatkov iz besedila	526	489
Strnjevanje in razlaga prebranega	525	489
Razmišljanje o prebranem in vrednotenje glede na lastno izkušnjo	529	470
Skupno število na bralni lestvici	526	483

Glej: OECD, 2010: 15.

Zahtevnejši bralni procesi so tudi v dosežkih singapurskih učencev bolj izraženi: največ točk so dosegli učenci na ravni kompleksnega razmišljanja o besedilu in njegovega vrednotenja, čeprav so razlike manjše kot pri obeh kitajskih zmagovalcih.

Za Singapur, ki ima obvezno 10-letno šolanje, velja ugotovitev, da je država v preteklosti napredovala zelo hitro, in sicer tako na gospodarskem področju kot v mednarodnih raziskavah (TIMSS, PIRLS, PISA), tako da je prevzela sloves svetovnega središča – v zelo kratkem času. Razloge za tak izjemen uspeh v povezavi s šolstvom je videti tudi v spremembi izobraževanja, ki se je preusmerilo v podarjanje projektnega dela in ustvarjalnega mišljenja. Šole so dobile večjo avtonomijo, ki se je povezala z zagotavljanjem kakovosti (odgovornostjo); slednja povezuje notranjo in zunanjo evalvacijo. Šola je diferencirana: po 6. razredu opravljajo izpite, ki usmerjajo nadaljnje izobraževanje, izobraževanje ima tudi izjemen pomen, kar se odraža npr. v financiranju (3.6 % BDP za izobraževanje v letu 2010, kar je približno 20 % proračuna, takoj za obrambnimi sredstvi, OECD 2012: 117), predvsem pa v usklajenem delovanju različnih dejavnikov (politik) z jasno vizijo skupnega razvoja ter v povezovanju šolske politike, pedagoškega raziskovanja in šolnikov, posodabljanja kurikula, preverjanja in ocenjevanja, dela učencev in zagotavljanja kakovosti. Ob tem se Singapur zavezan k pravičnosti in zmanjševanju vpliva socialnih razlik: oblikoval je odbore, »ki zaznajo pomoči potrebne družine in jim nudijo različne vrste pomoči, tudi finančno podporo« (prav tam: 121), razvit je tudi sistem samopomoči v okviru etničnih skupnosti, podarjena so visoka pričakovanja na ravni dosežkov, ki naj bi vplivala na celotno skupino otrok. Za otroke, ki so manj zmožni, se organizira delo v manjših skupinah na podlagi diagnostičnih preverjanj (npr. težave z angleščino): »Okrog 12 – 14 % otrok potrebuje tovrstno pomoč pri branju.« (Prav tam.) Temeljni pristop je torej individualizacija in želja po čim višjih dosežkih vseh skupin glede na zmožnosti, opuščanje radikalnih oblik zunanje diferenciacije, ter osredotočenje na matematično, naravoslovno in tehniško kompetenco (reševanje problemov, manj reproduktivnega znanja, poglobljeni pristopi). Temu se pridružuje še kakovostno izobraževanje učiteljev: za pedagoški študij izberejo komisije dijake iz zgornje tretjine najboljših, vzpostavljeno je stalno strokovno

spopolnjevanje (timsko delo), njihova uspešnost se vrednoti letno na podlagi vrste kriterijev (npr. strokovni in osebni razvoj, delo s študenti, sodelovanje s kolegi in starši); najboljše izberejo in usposobijo za ravnatelje (model: izberi in usposobi, ne usposobi in izberi). Tako je učiteljski poklic zelo cenjen, spremljajo ga tekmovalnost, zavezanost k nenehnim posodobitvam, vpogled v prakso (šolski uradniki z ministrstva in univerzitetni strokovnjaki obiskujejo šole) in mednarodna primerljivost. V sklepnem delu poročilo (prav tam: 124–125) povzema pozitivna sporočila sistema v Singapurju v nekaj ključnih besednih zvez, in sicer: **dolgotrajna vizija in ustrezno vodenje** (in ne prepogosto spreminjanje sistema), **povezanost** gospodarstva in izobraževanja, **koherentnost** sistema kot celote (inovacije se nadzorovano prenašajo v prakso), predanost **visokim standardom** ter oblikovanje **poti** za njihovo doseganje in preverjanje, **visoka kakovost** dela učiteljev in ravnateljev, **zanesljivost** in **mednarodna primerljivost**.

### 1.1.2.8 Japonska

Tabela 17: Japonska: Primerjava s povprečjem OECD in Slovenijo po ravneh bralne pismenosti:

Raven	Spodnja meja točk	Odstotek učencev, ki dosegajo to raven		
		OECD (%)	Japonska (%)	Slovenija (%)
6	698	0,8	1,9	0,3
5	626	6,8	11,5	4,3
4	553	20,7	27	19,3
3	480	28,9	28	29,2
2	407	24	18	25,6
1a	335	13,1	8,9	15,2
1b	262	4,6	3,4	5,2
Pod 1b	Manj kot 262	1,1	1,3	0,8

Glej: OECD, 2010: 194.

V Tabeli 17 prikazujemo deleže japonskih učencev, ki dosegajo posamezne ravni bralne pismenosti primerjalno s povprečjem OECD in Slovenijo. V dosežkih učenk in učencev je Japonska uspela zadržati visoko mesto na lestvici: dosežki so nadpovprečni in stabilni (520: preko 20 točk nad povprečjem OECD: 494, Slovenija: 483); nadpovprečnost dosežkov velja tudi na treh podlestvicah bralne pismenosti glede na kompleksnost bralne dejavnosti, kar kaže primerjava s Slovenijo (prav tam: 15; prikazano v Tabeli 18):

Tabela 18: Primerjava ravni bralne pismenosti na Japonskem in Sloveniji v raziskavi PISA

	Število točk	
	Japonska	Slovenija
Iskanje in priklic podatkov iz besedila	530	489
Strnjevanje in razlaga prebranega	520	489
Razmišljanje o prebranem in vrednotenje glede na lastno izkušnjo	521	470
Skupno število na bralni lestvici	520	483

Glej: OECD, 2010: 15.

Rezultate Japonske povzemamo po podrobnem prikazu v publikaciji, osredotočeni na učne dosežke, pravičnost, motivacijske dejavnike, učno okolje in organizacijo (glej: Japonska 2009). Od leta 2000 se je skupina najboljših povečala za tretjino (od 10 na 13 %), obenem pa je pomembno, da je na Japonskem učencev pod temeljno ravno bralne zmožnosti (2. raven) manj kot v povprečju držav OECD (in manj kot v Sloveniji). Japonska dekleta so boljša od fantov za v povprečju 39 točk, kar je na ravni povprečja OECD (in bistveno bolje od Slovenije, kjer je ta razlika 55 točk).

Glede na leto 2000 se je **izboljšala motivacija za branje in učenje**: več učencev bere zaradi veselja oz. ima pozitivno bralno motivacijo, več se jih o knjigah z veseljem pogovarja in ima branje za hobi (manj pa jih branje pojmuje kot potratno časa oz. le kot sredstvo za pridobivanje informacij). Sicer še vedno 44 % japonskih učencev trdi, da **ne bere z užitkom** (za zabavo); v povprečju OECD je takih učencev manj (37 %), v Sloveniji 40 %, manjša je na Japonskem ob nižji bralni motivaciji tudi razlika med spoloma: 58 % deklet in 54 % fantov bere z veseljem, v OECD je to razmerje 72 % - 52 % in v Sloveniji 75 % - 56 %; naj omenimo, da ima Koreja kot najuspešnejša država v raziskavi PISA enakovredno razmerje). Na Japonskem se veliko bere stripe (72% - povprečje OECD je 22%), revije (65 % - povprečje OECD je 58 %) in leposlovje (*fiction*: 42% - povprečje OECD je 31 %); več deklet bere leposlovje, več fantov stripe, bralci leposlovja dosegajo višje dosežke od ostalih. Pomembna je raznovrstnost bralnih gradiv: »Japonski učenci berejo veliko bolj raznovrstno berivo kot učenci v mnogih drugih državah, Japonska ima enega od najvišjih rezultatov ob vprašanju deleža raznovrstnosti bralnih gradiv.« (Prav tam: 11.) Na bralno pismenost pozitivno vpliva tudi branje digitalnih besedil in sodelovanje v spletnih družabnih aktivnostih. Toda vendarle je treba zaključiti, da **samo branje ni dovolj**: razvijati je treba ustrezne bralne strategije, predvsem strategije povzemanja, ne toliko razumevanja in pomnjenja informacij iz besedila; japonski učenci se od drugih držav razlikujejo glede na rabo ustreznih (kompleksnih) strategij in posledično v bralnih dosežkih. V vseh državah velja, da se »učenci, ki veliko berejo, a ne vedo, kako se učinkovito učiti, pri branju slabše odrežejo kot učenci, ki berejo manj, a razumejo, kako se je treba učiti« (prav tam: 12). Bralni užitek je torej povezan s **sistematičnim razvijanjem strategij** – samo branje z veseljem (za zabavo) oz. na podlagi notranje motivacije očitno ni dovolj, »če ne gre z roko v roki z dobrim razumevanjem, kako uporabiti branje za učinkovito učenje« (prav tam); pri tem je posebej poudarjena **vloga staršev, učiteljev, šol**. Na Japonskem se je od leta 2000 izboljšala tudi **šolska disciplina**, saj manj učencev meni, da ne poslušajo učiteljev oz. pri pouku ne sodelujejo (ne poslušajo, ne delajo). Tako kot drugod se tudi na Japonskem kaže povezava med disciplino na šoli in dosežki učencev – po disciplini je Japonska na vrhu držav.

Dejavniki **učnega okolja** poudarjajo še pomen visokih pričakovanj in delavnosti (podobno kot na Finskem), hkrati osvetljujejo pomen sodelovanja staršev (ti naj podpirajo prizadevanja šole); tako se zaznave ravnateljev o visokih pričakovanjih staršev glede doseganja standardov in višanja dosežkov otrok povezujejo z dejanskimi dosežki šole (prav tam: 13). Ob tem ne gre zapostavljati pomena pozitivnih odnosov med učenci in učiteljem, kar za Japonsko ni značilno, a se izboljšuje. Posebno poglavje poročilo namenja vprašanju **šolske avtonomije**, v katerem je zapisano, da večja odgovorna avtonomija učnega načrtovanja in preverjanja prispeva k višjim dosežkom šolskega sistema: japonske šole so pri tem v veliki prednosti, in sicer tako na ravni načrtovanja preverjanja znanja, učne vsebine in učbenikov. Ob tem šole v skupini OECD praviloma med seboj tekmujejo za učence: na Japonskem jih je 90 %, v Sloveniji manj kot 50 % (prav tam: 16). Posebno vprašanje zadeva v besedilu tudi diferenciacijo: zunanja diferenciacija za splošen dosežek kakega šolskega sistema ni označena kot posebej uspešna, saj se v njej kaže izrazit vpliv socialo-ekonomskih dejavnikov; tako se še povečuje neenakost med učenci. Isto velja za ponavljanje razreda, ki bistveno ne vpliva na uspešnost sistema. Japonska sodi v skupino držav, ki učence usmerjajo v različne programe že pred 15. letom na podlagi dosežkov. Vprašanje načrtovanja in izvajanja učnega procesa se pridružuje sklop o preverjanju – pomembna se zdi predvsem izhodiščna misel, in sicer, da imajo države OECD **zelo različne pristope k evalvaciji**: od zunanjega preverjanja do inšpekcije in šolske samoevalvacije. Zunanje preverjanje znanja (standardizirani preizkusi) imajo različno vlogo (od višine plač do usmeritev k dodatnim aktivnostim za dvig kakovosti), podatki pa kažejo, da dosegajo sistemi s to obliko preverjanja znanja »več kot 16 točk višje rezultate od sistemov, ki takih preverjanj nimajo« (prav tam: 20). Odgovori japonskih ravnateljev na vprašanje, katere vrste preverjanja uporabljajo na šolah, kažejo na manjši delež tovrstnega preverjanja znanja (65 %) glede na povprečje OECD (76 %), a je ta oblika še vedno nad slovenskim povprečjem (pod 50 %). Zanimivi so tudi podatki o **javni objavi dosežkov šol** (kar je brez dvoma eden on načinov za zagotavljanje odgovornosti in s tem kakovosti): v povprečju držav OECD 37 % učencev obiskuje šole, ki javno objavljajo rezultate, na Japonskem jih je manj kot 10 %, v ZDA in Veliki Britaniji je ta skupina velika in presega 80 %. Ob tem 52 % japonskih učencev obiskuje šole, ki dosežke učencev uporabljajo za spremljanje učiteljevega dela (povprečje OECD je 59 %).

**Demografski, ekonomski in socialni dejavniki** so raznovrstni po vlogi in učinku. Višina BDP na Japonskem ne prispeva bistveno k dosežkom učencev na preizkusu bralne pismenosti, zato pa se pri



razmerju števila učencev na učitelja upošteva socialno-ekonomski položaj šole – učenci s šibkejšim zaledjem so v prednosti glede na to razmerje (Japonska 2009: 6); učitelji so dobro plačani in imajo poleg poučevanja čas tudi za druge dejavnosti, a imajo v povprečju veliko število otrok v razredu. Na Japonskem so starši bolj izobraženi kot drugod, delež otrok, ki prihajajo iz šibkejšega okolja, je nižji kot drugod, država ima tretji najmanjši delež otrok priseljencev v skupini OECD. Prizadevanje za enakopravnost in pravičnost pri učnih priložnostih izhaja iz dejstva, da se šole glede na dosežke zelo razlikujejo (razlike med najboljšimi in najslabšimi so večje kot v povprečju OECD), a pri tem je zaznaven pristop, ki spodbuja pravičnost in kakovost: šole s šibkejšim socialnim ozadjem imajo praviloma višje število učiteljev na število učencev. »Med državami OECD le Turčija, Slovenija, Izrael in Avstrija dajejo prednost socialno-ekonomsko boljšim učencem in šolam tako, da imajo višje število učiteljev.« (Prav tam: 8). Tako je povsem razumljivo, da socialno-ekonomski dejavnik nima velikega vpliva na dosežke, čeprav poročilo svetuje, naj se posebna skrb nameni socialno prikrajšanim šolam (in ne toliko posameznikom). V sklepnem delu besedilo komentira vključenost otrok v predšolske vzgojno-izobraževalne institucije: tu je Japonska z visokim deležem (97 %) petnajstletnikov ki so bili pred vstopom v šolo vključeni v vrtec vsaj leto dni, daleč nad povprečjem OECD (72%); PISA dokazuje, da se učenci, ki so bili vključeni v predosnovnošolsko izobraževanje, na preizkusih branja uvrščajo višje od tistih, ki te priložnosti niso imeli – v nekaterih državah je točkovna razlika med skupinama tudi več kot leto dni šolanja, na Japonskem nekaj manj (39 točk), čeprav so med najuspešnejšimi tudi države, kjer razlike med obema skupinama ni zaznati (Estonija, Finska, Koreja, prim.: prav tam 23–24). Kljub razlikam se ta del strne v priporočilo, da bo treba v prihodnje več pozornosti namenjati **krepitvi pozitivnega vpliva predšolskega izobraževanja** na kasnejše šolanje.

Izvrstni rezultati Japonske iz leta 2009 so se še nadgradili v raziskavi PISA 2012; manjše je bilo število šibkejših in večje število najboljših učencev, kar je posledica prizadevanj za dvig kakovosti izobraževanja (podobno kot v Estoniji) po raziskavi iz leta 2009; proces zagotavljanja kakovosti se je na Japonskem začel po »šoku« z raziskavo PISA 2003, ko so bili dosežki bistveno slabši, kar je odločevalce pripeljalo do zavrnitve politike »sproščene in lahkega kurikula« (prim. Masaaki, 2013).

### 1.1.3 Pomen razvijanja bralne pismenosti pri vseh predmetih

Pomemben vidik mednarodne raziskave bralne pismenosti PISA 2009 je tudi razlikovanje med vezanim in nevezanim besedilom. Vidik je pomemben zlasti ob dejstvu, da je bralno pismenost treba razvijati v okviru vseh šolskih predmetov, ne zgolj jezikovnih in še posebej ne zgolj v okviru pouka materinščine.

Vežano besedilo je besedilo v tradicionalnem pomenu besede, po *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* »z določenimi besedami izražene misli«: besedila so sestavljena iz povedi in odstavkov. Na tovrstna besedila se v raziskavi PISA nanašata približno dve tretjini nalog, njihova težavnost »se je stopnjevala z vedno manj znano in vedno bolj abstraktno vsebino, večjo kompleksnostjo in dolžino besedila ter večjo razpršenostjo informacij« (PISA-Slo, 2010: 18). Nevezano besedilo kot podskupina bralnega gradiva zajema tabele, grafe, zemljevide in diagrame. Težavnost v nalogah v raziskavi »se je stopnjevala z vedno večjo kompleksnostjo strukture seznamov, kombiniranjem različnih seznamov in uporabo neznanih oblik predstavitve informacije« (prav tam: 18).

Gre torej za to, kako uspešni so učenci pri razumevanju, interpretaciji in uporabi informacij iz obeh vrst besedil in tudi tukaj se slovenski učenci odrežejo slabše, kot učenci v primerjanih državah. Dosežki držav na obeh podlestvicah so namreč naslednji (OECD, 2010: 15; prikazano v Tabeli 19):

Slovenija je na obeh podlestvicah statistično pomembno nižje od povprečja držav OECD, na podlestvici vezanega besedila je primerljiva s povprečjem držav EU, na podlestvici nevezanega besedila so rezultati nižji. Glede na okoliščine, v katerih se slovenski učenci srečujejo z nevezanimi besedili – pri pouku književnosti ta tip besedil nikakor ni prevladujoč – je mogoče sklepati, da **se za razumevanje in uporabo nevezanega besedila naredi premalo predvsem pri neslovenističnih predmetih**, kjer so ta besedila najbolj avtentična in tudi bistveno bolj pogosta oblika dostopa do informacij.



Tabela 19: Primerjava dosežkov vseh proučevanih držav na obih podlestvicah in razlike med skupnim številom točk in obema podlestvicama

	Skupno število točk	Vezano besedilo		Nevezano besedilo	
			Razlika		Razlika
Šanghaj	556	564	+ 8	539	- 17
Finska	536	535	- 1	535	- 1
Hongkong	533	538	+ 5	522	- 11
Singapur	526	522	- 4	539	+ 13
Japonska	520	520	0	518	- 2
Estonija	501	497	- 4	512	+ 11
<b>Slovenija</b>	<b>483</b>	<b>484</b>	<b>+1</b>	<b>476</b>	<b>- 7</b>
OECD	494	494	0	493	- 1
EU	489	486	- 3	484	- 5

Glej: OECD, 2010: 15.

#### 1.1.4 Splošne ugotovitve in poudarki

Na podlagi pregleda dosežkov učencev v raziskavah PISA za izbrane države – sicer s poudarkom na raziskavi 2009, pa tudi ob upoštevanju najnovejših podatkov iz 2012 (OECD, 2014), lahko oblikujemo nekatere splošne zaključke, ki bi pripomogli k zviševanju bralne pismenosti tudi v Sloveniji. Pomembno se je zavedati, da je temeljni namen raziskave PISA, kot to poudari generalni sekretar OECD Angel Gurría v uvodu preglednega poročila (ki nosi pomenljiv podnaslov: *Kaj petnajstletniki znajo in kaj z znanjem lahko naredijo*), vrednotenje kakovosti, pravičnosti in učinkovitosti šolskih sistemov, ki je usmerjeno k temu, da bi se na podlagi prikaza najboljših med njimi dvignila raven tudi drugje (OECD, 2014: 2). Raziskava PISA ne meri naučenega znanja (reprodukcije), ampak se osredotoča na njegovo uporabo v šoli in izven nje. Prikaz rezultatov naj bi torej omogočil tako mednarodne primerjave kot oblikovanje **ustreznih pristopov** na podlagi merljivih ciljev (prav tam: 3), uporabimo jih tudi za »usmerjenost v pridobivanje dodatnih podatkov za načrtovanje in izvajanje izobraževalne politike in prakse« (PISA-Slo, 2010: 4), samorazmislek in načrtovanje vseživljenjskega učenja (saj učenci poročajo o motivaciji in pristopih k učenju), spremljavo napredka držav v okvirih njihovih izobraževalnih sistemov in povezovanje dosežkov učenč in učencev s podatki iz šolskega in širšega okolja (PISA-Slo, 2010).

Čeprav je bila raziskava 2012 osredotočena na matematično pismenost, so torej nekateri njeni poudarki bistveni tudi za bralno pismenost, zato jih lahko ponudimo kot splošna priporočila, dodajamo tudi zaključke, ki izhajajo iz prej predstavljenih značilnosti in podatkov za posamezne države oziroma relevantnih primerjav, ki se zlasti navezujejo na rezultate iz 2009, ter nekaterih že objavljenih priporočil (npr. Gaber, 2006b: 208–218):

- Poudarek, ki se zdi z zviševanjem pričakovanj ključen, je: »Spodbujanje vrhunskosti v matematiki, branju ali naravoslovju (ali na vseh teh področjih) je bistveno za razvoj države, saj bodo ti učenci na čelu tekmovalne, na znanju temelječe svetovne ekonomije.« (OECD, 2014: 9.) To pomeni, da je treba **hkrati gojiti tako kulturo visokih pričakovanj kot tudi skrbeti za učence z manjšo bralno zmožnostjo** – za Slovenijo je to vsekakor bistveno, saj bodo države z velikim številom učencev, ki komaj dosegajo temeljne bralne zmožnosti, v prihodnje nazadovale. Treba se je izogibati nenehnemu poudarjanju storilnosti in preobremenjenosti, v okviru enotne (skupne) šole skrbeti, da **šibkejši** nadoknadijo primanjkljaje, a ob tem naj se ne pozabi na **bolj zmožne. Tekmovalnost** naj (spet) postane pozitivni pedagoški pojem, saj se je npr. na Finskem izkazala kot pomemben dejavnik razvijanja pismenosti najboljših. Visoka pričakovanja pa **ne izključujejo** zagotavljanja **pravičnosti** v izobraževanju (zmanjševanje vpliva socialno-ekonomskega položaja na bralne dosežke), posebno pozornost je treba namenjati bodisi šolam bodisi učencem, ki izkazujejo nižje zmožnosti, npr. s posebnim zgodnjim

odkrivanjem težav, prilagajanjem učnega načrta ali dodatno učno pomočjo (tudi z dodatnimi sredstvi za te šole), predvsem pa z dvigovanjem standardov za vse učence (prav tam: 12–16).

- Glede na razlike v bralnih dosežkih po spolu se zdi smiseln poudarek, da naj s premišljenimi pristopi **spodbujamo bralno motivacijo, zlasti pa bralno zavzetost fantov.**
- Potrebno je sistematično **razvijati bralno pismenost tudi že v predšolski vzgoji in izobraževanju.**
- Razberemo lahko splošnejše družbeno-vzgojne razloge za uspešnost posameznih držav (vrednote): poudarjen je pomen **visokih pričakovanj** staršev, učiteljev in šol in njegova povezanost z notranjo motivacijo za učenje, na slabše dosežke vplivata njihova nepravočasnost in neupravičena odsotnost, k uspehu prispeva prepričanje, da so dosežki posledica trdega dela in ne le nadarjenosti, učitelji in ravnateljci imajo pomembno vlogo pri zaznavanju motivacijskih težav in pomoči učencem, da razvijejo dolgoročno učno motivacijo (prav tam: 18–22).
- Za višje dosežke je pomembna avtonomija šole pri učnem načrtovanju in preverjanju znanja, a se to hkrati povezuje tudi z notranjim zagotavljanjem kakovosti (zanesljivosti) v razmerju med vodstvom šole in učitelji. Med letoma 2003 in 2012 se kaže tudi premik k šolski **uporabi ocenjevanja znanja** učencev za primerjavo med šolami in na višji ravni (območni, nacionalni). – Odveč je poudarjati, da je šel v Sloveniji trend ravno v nasprotno smer: rezultatov nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) se še vedno ne (sme) uporabljati kot podlage za primerjavo med šolami, zunanje preverjanje na ocene nima vpliva. Prav pomen (samo)evalvacije je podčrtan v sklepnem delu besedila: pri samovrednotenju naj bi sodelovali tudi učenci, besedilo pa se zaokroži s podarjanjem pomena višjih strategij učenja (tudi bralnega razumevanja), predvsem reševanja problemov: »Zagotavljanje pogojev, v katerih bodo vsi učenci dobili možnost, da razvijejo spretnosti reševanja problemov pri vseh predmetih, tudi pri tistih, ki jih PISA ne meri, je odvisno predvsem od šolskih in sistemskih pristopov.« (Prav tam: 33.) Poročilo omenja Slovenijo kot državo, v kateri so učenci boljši pri uporabi znanja za načrtovanje in izvedbo rešitve (prav tam: 34), kar pomeni, da je strategijam samouravnavaanja pri učenju in učinkovitemu reševanju problemov treba nameniti poglobljeno mesto v spremembi strategije razvijanja bralne pismenosti.
- Kot kaže, ima vpliv na učne dosežke tudi **šolska disciplina**, saj slovenski učenci pogosteje, kot vrstniki v drugih državah, poročajo o nedisciplini v razredu. Drug pomemben dejavnik v tem kontekstu je po našem mnenju **ugled in vpliv učitelja.**
- Izrednega pomena je kakovostno, zahtevno in raznoliko, predvsem pa permanentno **izobraževanje vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljcev**, kajti le kakovost strokovnih delavcev omogoča njihovo suvereno in kakovostno spodbujanje bralne pismenosti učencev ter vzpostavljanje širšega okvirja, ki tako poučevanje omogoča.
- Potrebno bi bilo posvetiti pozornost **razvijanju bralne pismenosti v okviru vseh predmetov in v različnih učnih in življenjskih okoliščinah**, torej tudi v okviru nejezikovnih predmetov, saj se to povezuje z uspešnostjo pri uporabi nevezanih besedil.
- Pomembno je spodbujanje učenčeve **avtonomije v povezavi s samoregulacijo**: interakcija z okoljem, avtentično ocenjevanje in **ocenjevanje, ki povezuje dosežek ter vpliva na učenčevo ravnanje in samopodobo**: **povezava**, ne izključevalnost med notranjimi in zunanjimi sistemi preverjanja in ocenjevanja za spremljanje in spodbujanje učenčevega napredka (Gaber, 2006b: 218).

**Za uspešen razvoj bralne pismenosti so torej potrebni: dolgotrajna vizija in ustrezno vodenje** (in ne prepogosto spreminjanje sistema), **povezanost** gospodarstva in izobraževanja, **koherentnost** sistema kot celote (inovacije se nadzorovano prenašajo v prakso), predanost **visokim standardom** ter oblikovanje **poti** za njihovo doseganje in preverjanje, **visoka kakovost dela** učiteljev in ravnateljcev, uporaba **aktivnih učnih metod**, ki vodijo od poučevanja k učenju (**učenje učenja**), **zanesljivost** in **mednarodna primerljivost**. Pomemben je tudi **družbeni odnos do pismenosti in šole nasploh**: za izboljšave je pač nujno sodelovanje vseh, ki sooblikujejo vzgojno-izobraževalni proces, ne le neposredno udeleženi pri pouku (in še manj le učiteljev enega predmeta). **Družbeni okvir ambicioznega razvijanja pismenosti** pa obsega zelo različne deležnike: spodbujanje razvoja pismenosti v medijih, visoka bralna kultura v družbi nasploh in podpora razvijanju pismenosti med mladimi, programi za promocijo branja, pomen jezikov v kurikulumu, ugled in visoka raven izobraževanja učiteljev.

## Literatura

- Estonija, 2012: *Estonia Scores High Marks in PISA Education Tests*. Pridobljeno 27.4.2016 z <http://news.err.ee/v/education/ab06c831-b8b0-4e00-8c38-48a9f1a806ba>
- Finska, 2012a: PISA 12. *Still among the best in the OECD. Performance declining*. Pridobljeno 27.4.2016 z [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/PISA12\\_leaflet.pdf?lang=en](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/PISA12_leaflet.pdf?lang=en)
- Finska, 2012b: PISA 2012: *Proficiency of Finnish youth declining*. V Pridobljeno 27.4.2016 z: <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/12/pisa.html?lang=en>
- Gaber, Slavko, 2006a: Nordijski zov. V: Gaber, S. (ur.), *Zakaj Finci letijo dlje?* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, str. 9–53.
- Gaber, Slavko idr., 2006b: Gaber, S., Rutar Ilc, Z. Lorenčič, I., Nolimal, F., Pevec Grm, S., Ermenc, K. S., Tašner, V.: Petnajst sugestij »Fincev«. V: Gaber, S. (ur.), *Zakaj Finci letijo dlje?* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, str. 207–218.
- Hautamäki, Jarkko, Harjunen, Elina (idr.), 2008: *PISA 06, Finland. Analyses, Reflections and Explanations*. Ministry of Education Publications, 44. Pridobljeno 12.10.2015 z <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm44.pdf?lang=en>
- Japonska, 2009: *Viewing the Japanese school system through the prism of PISA*. Pridobljeno 28.4.2016 z <http://www.oecd.org/japan/46623994.pdf>
- Kitsing, Maie, 2011: *PISA 2009 – Lessons for Estonia*. Tartu: Ministry of Education and Research. Pridobljeno 7.6.2016 z [https://www.hm.ee/sites/default/files/contacts/files/pisa\\_2009\\_lessons\\_for\\_estonia.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/contacts/files/pisa_2009_lessons_for_estonia.pdf)
- Justin, Janez, 2011: Besedilo, branje, sklepanje. *Šolsko polje*, XXII, 5–6. (15–34.) Pridobljeno 17.11.2016 z [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna\\_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf)
- Masaaki, Kameda, 2013: Nation's kids top fields in PISA test, *The Japan Times*. Pridobljeno 6.6.2016 z <http://www.japantimes.co.jp/news/2013/12/03/national/nations-kids-top-fields-in-pisa-test>
- OECD, 2010: *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Pridobljeno 27.4.2016 z <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- OECD, 2011: *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. Pridobljeno 28.4.2016 z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD, 2012: *Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. Pridobljeno 6.6.2016 z <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en>
- OECD, 2014: *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Pridobljeno 6.6.2016 z <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Seith, Emma, 2014: *Reform - Could Poland be the answer to our prayers?* Pridobljeno 27.4.2016 z <https://www.tes.com/article.aspx?storycode=6392627>
- PISA-Slo, 2010: *OECD, PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 17.11.2016 z [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009\\_prviRezultati.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf)
- PISA-Slo, 2013: *OECD, PISA 2012*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 18.11.2016 z [http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf)
- Štraus, Mojca in Šimenc, Marjan (2011): Uvodnik. *Šolsko polje*, XXII, 5–6. (7–11.) Pridobljeno 17.11.2016 z [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna\\_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2011/%C5%A0olsko%20polje,%20letnik%20XXII,%20%C5%A1tevilka%205-6.pdf)

## 1.2 Primerjava izbranih držav glede na organiziranost predšolske vzgoje in opismenjevanja ter branje v prostem času

(dr. Dragica Haramija, PEF, FF, UM, dr. Janja Batič, PEF UM)

### 1.2.1 Uvod

Pismenost je v informacijski dobi, ko nas pisne (in ustne) informacije obkrožajo na vsakem koraku, vedno bolj pomembna, saj se človek, ki ni večč branja in pisanja, težko znajde v vsakdanjem življenju. Definicije pismenosti se z raznolikostjo medijev, v katerih in s pomočjo katerih človek komunicira, se vedno bolj hitro razvijajo, zato velja poudariti, da definicija pismenosti nikakor ni ena sama, sploh pa ne dokončna. Če je, kakor poudarja Mara Cotič (2011: 11), »[p]ojem pismenosti /.../ prvotno kot protipomenka pojma nepismenost označeval zgolj sposobnost branja in zapisovanja«, pomeni v sodobnosti pismenost nujnost bralnega razumevanja (in sporazumevanja) kot vseživljenjskega procesa za funkcioniranje vseh ljudi.

Ob raznolikih definicijah pismenosti velja opozoriti na prispevek Sonje Pečjak *Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udejaniti v naših šolah* (2007: 14), saj je družinska pismenost (pa tudi začetno opismenjevanje) neposredno povezana z otrokovim razvojem. Avtorica predstavlja petstopenjsko lestvico razvoja branja in pisanja po Gillet, Temple, Crawford in Cooney (2003): porajajoča se pismenost (2–5/6 let), začetno branje in pisanje (5/6–6/7 let), tekočnost branja in pisanja (7–8 let), branje za učenje in branje za razvedrilo (8–18 let) in zrelo branje (8–18 let).

Poudariti je treba, da pismenost ne sodi le v območje jezika in književnosti, temveč jo je treba razumeti bistveno širše (International Adult Literacy Survey, 1998): »Pismenost potemtakem pomeni sposobnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za delovanje v vsakodnevni dejavnosti odraslih v družini, na delovnem mestu in okolju ter za doseganje lastnih ciljev in za razvoj lastnega znanja in potencialov.«

### 1.2.2 Priporočila o skrbi za bralno pismenost in definicije

V poročilu se naslanjamo na naslednja priporočila:

1. **Priporočila evropskega sveta in parlamenta o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje** (Uradni list EU 2006: L 394/13; natančneje so smernice podane v prilogi A navedenega dokumenta): <http://www.kulturnibazar.si/data/upload/Priporocilo.pdf> (pridobljeno, 24. 10. 2015)

Sporazumevanje v maternem jeziku; sporazumevanje v tujih jezikih; matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji; digitalna pismenost; učenje učenja; socialne in državljanske kompetence; samoiniciativnost in podjetnost; kulturna zavest in izražanje. Opozoriti velja, da se prva in druga točka priporočil nanašata na izobraževanje: da naj bi imeli vsi mladi v začetnem izobraževanju ponujene možnosti, s katerimi bi lahko razvijali ključne kompetence; še posebej naj bi družba skrbela za tiste mlade, ki potrebujejo pomoč pri razvijanju kompetenc (sem sodijo vse ranljive skupine prebivalstva).

V *Priporočilih evropskega sveta in parlamenta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006) je na prvem mestu navedena kompetenca sporazumevanje v maternem jeziku, pri čemer je poudarjeno: »Sporazumevanje v maternem jeziku je sposobnost izražanja in razumevanja pojmov, misli, čustev, dejstev in mnenj v pisni in ustni obliki (poslušanje, govor, branje in pisanje) ter na ustrezen in ustvarjalen način jezikovno medsebojno delovanje v vseh družbenih in kulturnih okoliščinah – izobraževanje in usposabljanje, delo, dom in prosti čas« (prav tam: 14). Ta kompetenca, ki se navezuje tako na starše kakor tudi na predšolske otroke, je temeljno načelo, ki ga bi bilo treba upoštevati pri razvijanju in spodbujanju družinske pismenosti. Osma kompetenca, ki se navezuje na kulturno zavest in izražanje, vsebuje tudi razumevanje in sprejemanje literature.

2. V publikaciji EURYDICE z naslovom *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse* (2011) sta predstavljeni dve definiciji branja:

- PIRLS definira bralno pismenost za četrtošolce, raziskava se opravlja glede na število let šolanja, ne po starosti otrok, kot (prav tam: 18, citat po Mullis in sod. 2006: 3): »zmožnost razumeti in uporabiti pisne oblike jezika, ki jih zahteva družba oziroma so pomembne za posameznika. Mladi bralci iz različnih besedil prepoznajo njihov pomen. Berejo za učenje, sodelovanje v skupnostih bralcev v šoli, vsakdanjem življenju ter za razvedrilo.«
- PISA definira bralno pismenost za petnajstletnike, ne glede na število let šolanja, kot (prav tam: 18, citat po OECD 2009: 14): »razumevanje, uporaba in premislek o pisnih besedilih, kar bralcu omogoča uresničitev postavljenih ciljev, razvoj lastnega znanja in zmožnosti ter (so)delovanje v družbi.«

3. **ELINET** (European Literacy Policy Network, <http://www.eli-net.eu/about-us/>, citirano iz <http://www.bralno-drustvo.si/>, pridobljeno 27. 5. 2016) uporablja večslojno definicijo pismenosti, ki določa tri stopnje:

- Izhodiščna pismenost pomeni znanje črk, besed in besedilnih struktur, ki so potrebne za znanje branja in pisanja na ravni, ki omogoča samozavest in motivacijo za nadaljnji razvoj branja.
- Funkcionalna pismenost pomeni sposobnost branja in pisanja na ravni, ki omogoča delovanje znotraj družbe, doma, v šoli in v službi.
- Večkratna pismenost pomeni zmožnost uporabe bralnih in pisnih spretnosti za razumevanje, interpretacijo in kritično vrednotenje pisnih informacij. To je osnova za sodelovanje v digitalnem svetu in ozaveščene izbire na področju financ, zdravja itd.

Na spletni strani Bralnega društva, ki je član ELINET, je objavljena *Deklaracija o pravicah evropskih državljanov do pismenosti* (<http://www.bralno-drustvo.si/>, pridobljeno 27. 5. 2016):

**Vsak državljan Evrope ima pravico do pismenosti. Države članice EU bi morale poskrbeti, da imajo državljani vseh starosti, ne glede na družbeni razred, vero, etnično pripadnost in spol, dostop do potrebnih virov informacij in priložnosti, da postanejo toliko pismeni, da lahko učinkovito razumejo in uporabljajo komunikacijo v tiskanih ali digitalnih medijih.**

4. **Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018:**  
[http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/urad\\_za\\_razvoj\\_izobrazevanja/projekti/pismenost/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/projekti/pismenost/)  
 (pridobljeno, 12. 11. 2015)

Slovenščino opredeljuje kot uradni jezik ter za večino tudi materni jezik. Obvladovanje prvega (materne) jezika in s tem pismenosti je opredeljena v *Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti* (2006: 7–8):

Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju.

Definicije pismenosti so zelo raznolike, vsekakor pa velja opozoriti, da so v tem nacionalnem strateškem dokumentu, ki določa prioritete in cilje vzgojno-izobraževalne politike na področju pismenosti, poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, poudarjeni tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi. V različnih raziskavah o bralni pismenosti se uporabljajo različne lestvice za določanje pismenosti (oz. ravni, ki jih dosežejo testirani ljudje) in tudi različne definicije pismenosti. V poročilu za CRP je pripravil pregledno variant šestih ravni določanja bralne pismenosti Igor Saksida (predstavljena je v delu poročila, ki se nanaša na interpretacijo rezultatov PISA). Poleg sistemskih dejavnikov je splošna bralna kultura pomemben dejavnik bralne pismenosti povsod po

svetu. Rezultati različnih držav o bralnih navadah, sprejemanju branja kot vrednote, razumevanju, da je branje bistveno širša dejavnost kot zgolj branje leposlovja, kar je poudarjeno tudi v osnutku *Nacionalne strategije za razvoj pismenosti* (2006, str. 7–8):

- osveščati javnost o vlogi jezika za človekovo delovanje,
- osveščati različne ciljne skupine o pomenu pismenosti za učinkovito delovanje posameznika v osebnem in poklicnem življenju ter za uspešnost celotne družbe,
- razvijati bralno kulturo ter motivacijo za branje in pisanje,
- širiti védenje, da je branje temeljna zmožnost za pridobivanje in ustvarjanje novega znanja ter delovanje v skupnosti,
- razvijati sporazumevalno zmožnost (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje) posameznika,
- razvijati družinsko pismenost in druge oblike pismenosti v formalnem, neformalnem in priložnostnem učenju,
- omogočiti vsem ljudem dostop do bralnega in drugega gradiva in svetovati pri izboru in uporabi gradiva v vseh življenjskih obdobjih,
- razvijati različne bralne strategije ter zmožnost kritičnega branja,
- povečati družbeno skrb za razvoj pismenosti ranljivih skupin prebivalstva,
- ugotavljati oz. preverjati raven pismenosti in jo primerjati z ravnmi v razvitih državah,
- spodbujati raziskovalno dejavnost na področju pismenosti.

5. ***Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*** (2011): [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf) (pridobljeno 17.11. 2015)

Dokument vsebuje načela, cilje in strateške usmeritve vzgoje in izobraževanja, najprej splošna, v nadaljevanju po stopnjah šolanja (vrtec, OŠ, SŠ), v posebnem poglavju se načela, cilji in strategije nanašajo tudi na predšolske otroke. Štiri splošna načela vzgoje in izobraževanja, ki so seveda pomembna tudi za predšolske otroke, njihove starše, pedagoške delavce in knjižničarje, pomenijo sodoben pristop k uveljavljanju znanja: človekove pravice in dolžnosti, povezane z izobraževanjem; avtonomijo (posameznik se razvija v razmišljujočega človeka); pravičnost (ta mora biti zelo povezana z enakostjo, kar pa seveda ni isto) ter kakovost, ki naj bo na voljo vsem. Med cilji so v ospredju kakovostno izobraževanje, primerno usposobljeni pedagoški delavci, ustrezní pogoji za delo in financiranje, predvsem pa zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika in razvijanje njegovega pozitivnega odnosa do vseživljenjskega učenja, kajti v družbi znanja je potrebno skrbeti za trajnostni razvoj vsakega posameznika. Posebej pomembna je uzaveščenost o rabi jezikov v vzgoji in izobraževanju: slovenščina kot prvi in drugi jezik, materinščina in tuji jeziki (prav tam: 33–35).

6. **Resolucija o Nacionalnem programu za mladino 2013–2020** (2013): <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO93#>

Dokument se zlasti v dveh poglavjih dotika vsaj posredno tudi pismenosti. V drugem razdelku, ki je namenjen izobraževanju mladih, je v fokusu učinkovitost slovenskega šolskega sistema. V sedmem poglavju, naslovljenem Kultura, ustvarjanje, dediščina in mediji je poudarek na razvijanju sporazumevalnih zmožnosti mladih ter na njihovem razumevanju ključnih kompetenc na tem področju, te so: »kulturalna zavest in izražanje, digitalna pismenost, sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih – so tesno povezane prav s kulturo in ustvarjalnostjo, kar posredno velja tudi za socialne in državljanske kompetence ter samoiniciativnost in podjetnost« (Resolucija 2013).

V nadaljevanju so ločeno predstavljeni sistemski in kulturni dejavniki bralne pismenosti glede na države, ki so določene v razpisu CRP: Estonija, Finska, Poljska, Japonska, Kitajska, Singapur, izhodiščna država primerjav je Slovenija.



### 1.2.3 Sistemski dejavniki bralne pismenosti s poudarkom na urejenosti predšolske vzgoje, osnovnega šolstva in opismenjevanja v izbranih državah

#### Metodologija:

Najprej so predstavljeni sistemi predšolske vzgoje in osnovnega šolanja s poudarkom na opismenjevanju v izbranih državah (po naslednjem vrstnem redu: Slovenija, Estonija, Finska, Poljska, Kitajska, Singapur, Japonska), nato še družinska pismenost in multimodalna pismenost kot pomembni kategoriji za človekov vsestranski razvoj, ki sta se ob pregledu sistemskih dejavnikov pokazali kot ključni, v Sloveniji deloma tudi kot problematični.

Evropske države smo primerjali na podlagi podatkov, ki jih objavlja Eurydice (<http://www.eurydice.si/index.php/kaj-je-eurydice>), ki »je evropsko informacijsko omrežje za izmenjavo podatkov o izobraževanju. Mreža je zgrajena iz 41 nacionalnih enot v 37 državah in centralne enote v Bruslju, ki od leta 2008 deluje v okviru Izvršne agencije za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo.« Podatki so dobro primerljivi, saj je za Poljsko, Estonijo, Finsko in Slovenijo uporabljena ista metodologija zbiranja podatkov in enak sistem predstavljanja le-teh. Za predšolsko vzgojo so povzeti podatki za leto 2014, ki so predstavljeni za vse štiri evropske države na Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 (<http://www.eurydice.si/index.php/izdelki/publikacije/pomembni-podatki-key-data/8944-kljucni-podatki-o-izobrazevanju-in-varstvu-otrok-v-zgodnjem-otrostvu-v-evropi-2014>). Za izbrane azijske države so bili podatki pridobljeni na spletnih straneh ministrstev za izobraževanje izbranih držav, deloma na straneh OECD ipd. Pri vsaki navedbi podatka je dodan tudi vir. Učni načrti za vrtce in osnovne šole – s poudarkom na opismenjevanju – so privzeti iz spletnih strani ministrstev za izobraževanje v posamezni izbrani državi.

Slikovna ponazoritev sistemov izobraževanja, ki je umeščena pri vsaki izbrani državi v začetku poglavja, nazorno predstavlja poenotene izobraževalne sisteme, kakor jih navaja OECD, od predšolske stopnje do doktorske diplome. Za Republiko Slovenijo smo vzeli slikovni prikaz izobraževalnega sistema, ki je objavljen na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport RS, na podlagi našega sistema smo slovenili izraze drugih (primerjanih) nacionalnih sistemov. V ciljnem raziskovalnem projektu nas zanimata predvsem predšolska stopnja izobraževanja in osnovnošolska stopnja v, oboje seveda s poudarkom na opismenjevanju in razvijanju bralne pismenosti. Pri vsaki državi je za predšolsko stopnjo razloženo, kako in pri kateri starosti otrok se deli na prvo starostno obdobje, ki je načeloma bolj osredinjeno na varstvo in nego otroka, čeprav vsi kurikulumi vsebujejo tudi izobraževalne vsebine, in drugo starostno obdobje, v katerem so temelj izobraževalne vsebine. Pri predšolski vzgoji smo pri posamezni državi primerjali kurikulume, starost otrok ob vključitvi v predšolsko izobraževanje, iskali smo število vključenih otrok in pregledali dokumentacijo za posamezno državo, ali je priprava na šolo obvezni del predšolskega izobraževanja. Na osnovnošolskem (v vseh državah obveznem) nivoju izobraževanja je, ob načelih opismenjevanja (predvsem na nivoju razredne stopnje), mogoče opaziti razlike v trajanju obveznega šolanja ter napredovanje učencev na raven srednješolskega izobraževanja. Slikovna ponazoritev sistemov izobraževanja je izhodišče za natančnejše pojasnitve kulturnih in sistemskih dejavnikov bralne pismenosti. Zaradi enovitosti prikaza smo ohranili slikovno ponazoritev izobraževalnih sistemov primerjanih držav v anglešček jeziku (slike kot citati), pred tem smo slike opisali in kljub raznolikosti (predvsem srednješolskih in višje- ter visokošolskih programov) poskušali poenotiti terminologijo. Nivoja predšolskega in osnovnošolskega izobraževanja sta v okviru predstavitev pri posamezni državi natančno predstavljena.

Iz podatkov, ki jih povzemamo po publikaciji *Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi* (str. 14, pridobljeno 10. 6. 2016),

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/166SL.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166SL.pdf)) je razvidno, da:

**Rezultati mednarodnih raziskav o dosežkih učencev (PISA in PIRLS) jasno kažejo prednosti vključevanja v vzgojo in varstvo predšolskih otrok:**

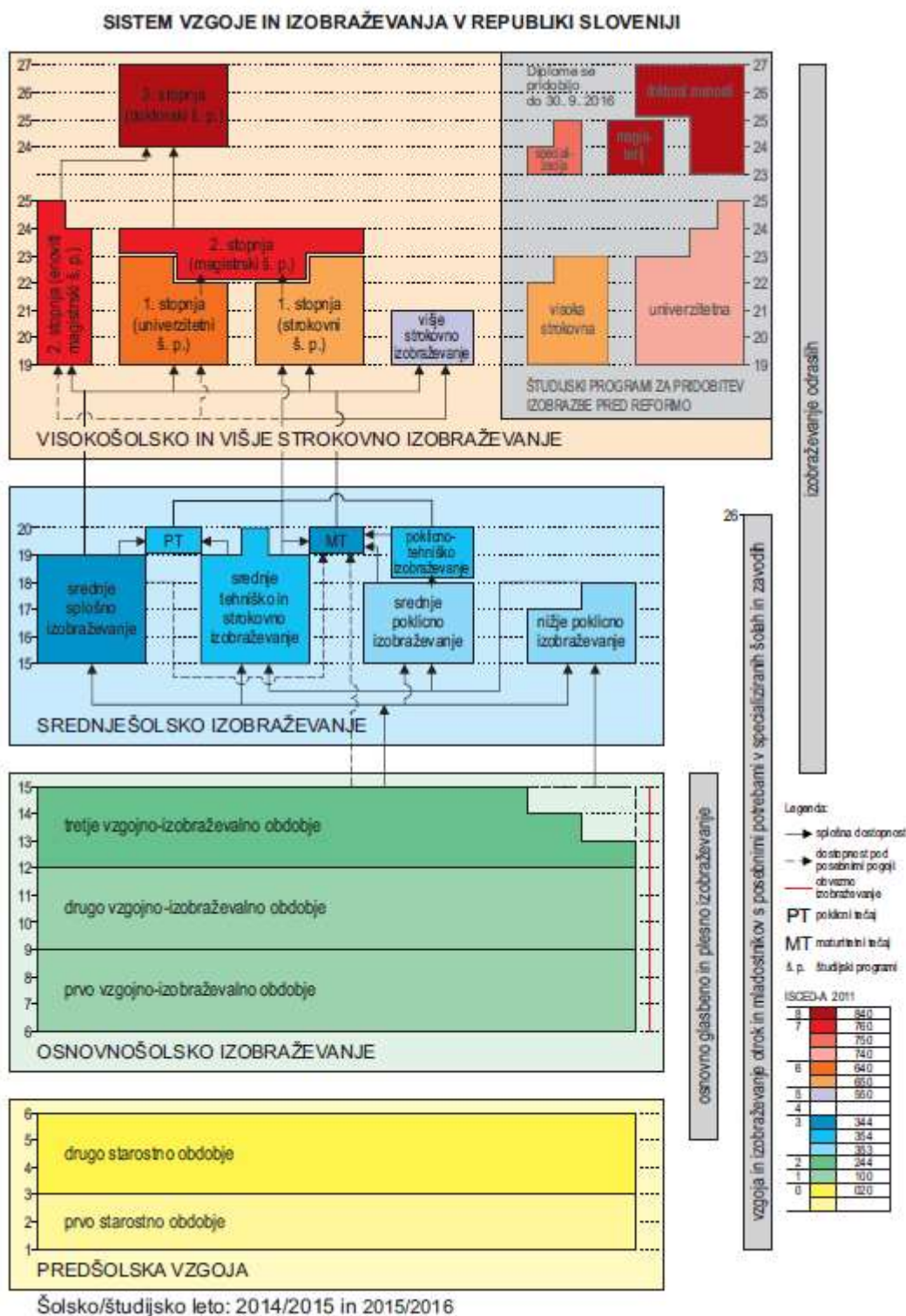
- V povprečju so učenci iz sodelujočih držav EU-28, ki so bili vključeni v predšolsko vzgojo in varstvo pred vstopom v šolo, dosegli boljše rezultate kot njihovi vrstniki, ki niso bili vključeni, in sicer tudi za 35 točk – enakovredno skoraj celemu letu formalnega šolanja.

- Rezultati raziskave PIRLS 2011 so pokazali, da so bili otroci, ki so pred vstopom v šolo preživeli dalj časa v predšolski vzgoji in varstvu, boljše pripravljene za vstop v osnovnošolsko izobraževanje in uspešno nadaljevanje. Podatki za večino evropskih držav, ki so sodelovale v raziskavi PIRLS 2011, kažejo, da dlje časa, kot so otroci vključeni v predšolsko vzgojo in izobraževanje pred šolo, boljše so njihovi bralni dosežki.

V večini držav EU je predšolska vzgoja usmerjena na otrokov osebni, čustveni, socialni in jezikovni razvoj (prav tam: 130). Dalje poročilo navaja dejavnosti, ki jih izvajajo v okviru institucionalne predšolske vzgoje v različnih državah EU (prav tam: 131): osebni, čustveni in socialni razvoj; razvijanje jezikovnih in komunikacijskih spretnosti in znanj; telesni razvoj in zdravstvena vzgoja; opismenjevanje; razvijanje številskih predstav in logičnega sklepanja; razumevanje sveta; izrazne umetnosti in razvijanje ustvarjalnosti; zgodnje učenje drugega/tujega jezika; prilagajanje na življenje v šoli. Izvajanje navedenih področij v izbranih državah je predstavljeno v poglavju 1.2.4.1 (Tabela 18).



### 1.2.3.1 Slovenija



Slika 1: Izobraževalni sistem v Sloveniji

([http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_visoko\\_solstvo/enicnarc\\_center/solski\\_sistem\\_v\\_rs/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_visoko_solstvo/enicnarc_center/solski_sistem_v_rs/), pridobljeno, 24. 11. 2016)

#### 1.2.3.1.1 Predšolska vzgoja

V Sloveniji je, v primerjavi z drugimi državami, vključenost otrok v institucionalno predšolsko vzgojo, visoka. Statistični urad RS podaja komentar: »V predšolsko vzgojo in izobraževanje v vrtcih je bilo na

začetku leta 2015/16 vključenih 85.407 otrok, to je 78,1 % vseh otrok v starosti 1–5 let. Število otrok, vključenih v vrtce, je bilo v opazovanem šolskem letu za 0,8 % večje kot v prejšnjem šolskem letu. V zadnjih desetih letih se je število otrok povečalo skoraj za polovico (za 47 %): s 58.127 otrok v šolskem letu 2006/07 na 85.407 otrok v šolskem letu 2015/16« (prav tam, pridobljeno 15. 5. 2016; prikazano v Tabeli 20).

Tabela 20: Vrtci, Slovenija, šolsko leto 2015/16

	Šolsko leto 2015/16			
	VRTCI Z ENOTAMI	ŠTEVILLO OTROK	1. STAROSTNO OBDOBJE	2. STAROSTNO OBDOBJE
<b>Skupaj</b>	<b>978</b>	<b>85.407</b>	<b>24.413</b>	<b>60.994</b>
javni vrtci	889	81.146	22.923	58.223
zasebni vrtci	89	4.261	1.490	2.771

Vir: SURS: <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5916&idp=9&headerbar=7>.

Tabela 21: Vključenost otrok v vrtce po starosti, Slovenija, šolsko leto 2015/16

	Starost otrok						
	skupaj	1 leto	2 leti	3 leta	4 leta	5 let	6 ali več let
	%						
<b>Skupaj</b>	78,1	45,1	69,9	83,7	89,6	92,0	7,3
dečki	79,0	45,4	70,3	84,5	90,4	92,7	9,1
deklince	77,0	44,8	69,5	82,9	88,7	91,3	5,3

Vir: SURS: : <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5916&idp=9&headerbar=7>.

Čeprav Slovenija še ne izpolnjuje popolnoma zastavljene strategije EU povečevanja vključenosti otrok v institucionalno varstvo, je vendarle vključenost delež otrok tako visok, da bi država lahko gradila osnovno strategijo družinske pismenosti prav na institucionalni predšolski vzgoji. Slovenija sodi med tiste države EU, ki skoraj dosegajo zastavljeni cilj vključenosti otrok v (večji meri javne) vrtce v drugem starostnem obdobju (od 4 do 6 let) do leta 2020: cilj je 95 % vključenost, po podatkih za šolsko leto 2015/2016 je v slovenske vrtce vključenih skoraj 90 % otrok; in na visoko vključenosti otrok v prvem starostnem obdobju, v povprečju kar 66 % vključenost otrok, starih med 1 in 3 leta (Tabela 21).

Med sistemске dejavnike pismenosti lahko prištevamo predvsem institucionalno predšolsko vzgojo, ki ima velik vpliv na družinsko pismenost, saj v veljavnem *Kurikulumu za vrtce* (1999) vzpostavlja osnovo za razumevanje različnih dejavnosti v vrtcu, predvsem pa je pomembno zavedanje, da pismenost sega na vsa področja dejavnosti (gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika).

Vidmar in Taštanoska (2014) sta pripravili poročilo o stanju na področju predšolske vzgoje, pri čemer velja posebej izpostaviti navedbo, da je Slovenija ena redkih držav (ob njej še Finska, Švedska, Norveška, Estonija, Danska, Malta in Nemčija), ki zagotavlja pravico do vključitve v vrtec za vse otroke takoj po prenehanju dopusta za varstvo in nego otroka (torej ko otrok dopolni 11 mesecev starosti).

Je pa treba poudariti, da v Sloveniji (od uvedbe obvezne devetletne šole) predšolsko izobraževanje ni obvezno, temveč je pravica. Vzgojitelji imajo, ne glede na status vrtca, ali torej sodi v mrežo javnih vrtcev ali gre za zasebni vrtec, predpisano enako stopnjo izobrazbe, to je 1. stopnja dodiplomskega študija ustrezne smeri (to je načeloma predšolska vzgoja); pomočnik vzgojitelja mora imeti končano srednješolsko izobrazbo (vzgojitelj).

Kurikulum za vrtce (1999) deli otroke v dve starostni skupini: prvo starostno obdobje (od 1. do 3. leta otrokove starosti) in drugo starostno obdobje (od 3. leta starosti do vstopa v šolo). Prvo obdobje je v prvi vrsti namenjeno varstvu in negi otrok, drugo je ciljno naravnano tudi na spoznavanje šestih področij dejavnosti: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika. V priročniku za vzgojitelje *Otrok v vrtcu* opozarjata Simona Kranjc in Igor Saksida (2001: 91), da kadar »govorimo o sporazumevalnih dejavnostih,

imamo tudi v vrtcu vedno v mislih vse štiri osnovne dejavnosti, in sicer govorjenje in poslušanje, branje in pisanje«. Skrb za jezik, branje in opismenjevanje niso le dejavnosti, povezane s predmetnim področjem jezika v vrtcu in pozneje predmeta slovenščina v šoli, ampak se otrok uči jezika vsak trenutek. Kakor navaja Bela knjiga (2011) je treba **ločiti jezik kot predmet, jezik pri drugih predmetnih področjih in jezik kot sporazumevalno sredstvo (v vrtcu in šolskem okolju pogovor s pedagoškim osebjem in z vrstniki).**

#### 1.2.3.1.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja

Obvezna osnovna šola ima devet razredov, učenci se všolajo v 1. razred v septembru tistega koledarskega leta, ko dopolnijo šest let starosti. V Sloveniji je program OŠ določen z učnimi načrti za posamezni predmet.

Za OŠ je v učnem načrtu umeščena najprej slovenščina kot prvi jezik, nato še slovenščina v dvojezičnem šolstvu. Učni predmet Slovenščina vsebuje dve področji: slovenski jezik in književnost, učni načrt sledi triletjem. Za vsako področje so določeni splošni in operativni cilji, (minimalni) standardi ter didaktična priporočila (med njimi naj izpostavimo informacijsko tehnologijo ter medpredmetne povezave).

V uvodnem delu učni načrt Slovenščina (2011: 4) podaja naslednjo opredelitev

([http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf), pridobljeno 12. 12. 2015):

Slovenščina kot materni/prvi jezik za večino učencev in kot drugi/jezik okolja za pripadnike manjšin je ključni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli. Učenci se pri njem usposabljujejo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.

Učenci pri pouku slovenščine krepijo jezikovno, narodno in državljansko zavest ter izražanje, krepijo tudi medkulturnost in socialne stike. Ohranjajo in razvijajo pozitiven odnos do književnosti. Razvijajo sporazumevalno zmožnost (poimenovalno, skladenjsko, pravorečno in pravopisno), slogovno zmožnost, zmožnost nebesednega sporazumevanja in metajezikovno zmožnost.

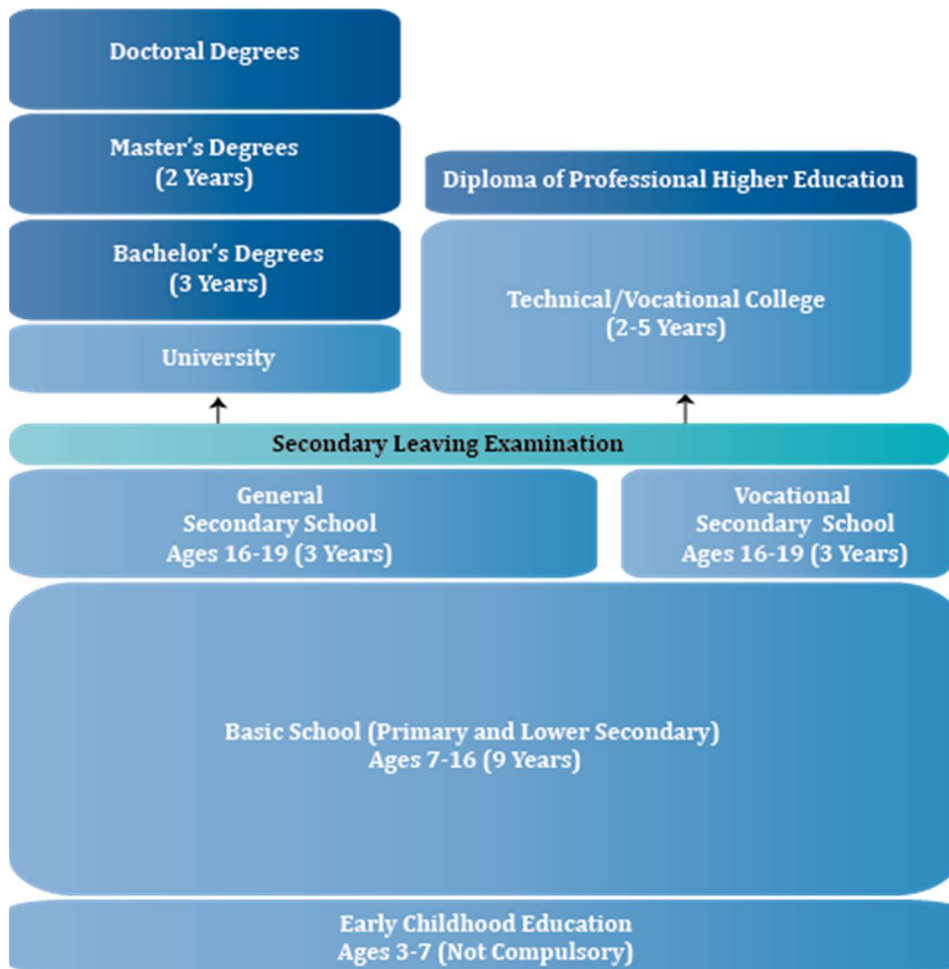
Individualno, postopno in sistematično razvijanje branja in pisanja besedil (zagotovljen je individualni pristop do opismenjevanja vsakega učenca, pri čemer naj učitelj preverja njegove veščine, spretnosti in zmožnosti za branje/pisanje, predvsem pa naj razvija pri učencu zanimanje za branje in pisanje).

Temelj bralne pismenosti je v Učnem načrtu Slovenščina (2011: 9–10) opredeljen tako: Učenci:

- sistematično razvijajo predopismenjevalne zmožnosti: vidno razločevanje; slušno razločevanje in razčlenjevanje; orientacijo na telesu, v prostoru in na papirju, pravilno držo telesa in pisala ipd.;
- sistematično razvijajo tehniko branja in pisanja: pišejo besede in preproste enostavčne povedi z velikimi in malimi tiskanimi nato tudi s pisanimi črkami; glasno berejo besede, enostavčne povedi in kratka preprosta besedila, napisana s tiskanimi črkami, pozneje tudi s pisanimi črkami);
- sistematično razvijajo branje z razumevanjem in pisanjem preprostih besedil, pri čemer so vse dejavnosti ustne, le ena dejavnost se navezuje na pisanje, in sicer da pišejo polvezana besedila, npr. pripoved ob neurejenem nizu slik, besedilo določene vrste ob prebranem zgledu.

#### 1.2.3.2 Estonija

V estonskem izobraževalnem sistemu (Slika 2) je jasno razmejeno predšolsko obdobje od 18. meseca do 3. leta otrokove starosti (prvo starostno obdobje), ki v shemi izobraževalnega sistema ni prikazano, saj je pojmovano kot obdobje za varstvo in nego otroka in manj naravnano na izobraževanje. Od 3. do 7. leta traja predšolsko izobraževanje, nato 9 let obvezne osnovne šole (7 – 16 let starosti), sledi srednješolsko izobraževanje, ki se deli na splošno in poklicno, obe vrsti izobraževanja trajata tri leta in se zaključita z izpitom. Nadaljnje izobraževanje je deljeno na poklicno, ki se zaključuje s strokovno diplomom, in univerzitetno, ki ima tri stopnje (dodiplomsko izobraževanje, magistrsko in doktorsko stopnjo).



Slika 2: Izobraževalni sistem v Estoniji

(<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/estonia-overview/>, pridobljeno, 15. 3. 2016)

#### 1.2.3.2.1 Predšolska vzgoja

Med izbranimi državami je Estonija tista od držav EU, ki ima, kakor Slovenija, zagotovljeno institucionalno predšolsko varstvo od 18. meseca do 7. leta otrokove starosti (torej od konca starševskega dopusta do otrokovega vstopa v šolo). Zanimivo je, da je tudi njihovo šolsko leto koledarsko enako umeščeno (1. 9. – 31. 8.). Predšolsko izobraževanje poteka po enotnem sistemu (Koolieelne lasteasutus), delno tudi kot le varstvo otrok (Lapsehoiuteenus).

Deleži vključenih otrok v odstotkih za referenčno leto 2013:

- 3-letniki 87 % (+5 % varstvo)
- 4-letniki 93 % (+ 3 % varstvo)
- 5-letniki 94 %
- 6-letniki 100 %

Na spletni strani estonskega Ministrstva za izobraževanje in raziskovanje (<https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education/pre-school-education>, pridobljeno 11. 1. 2016) je pri predšolskem izobraževanju že uvodoma zapisano, da morajo starši podpirati in spodbujati otrokov razvoj skozi učenje z igro, s pogovorom in z učenjem preprostih veščin, pri čemer se morajo starši otrokom posvečati, jim pomagati, da bodo postali zdravi in močni člani družbe.

Temeljno načelo predšolskega kurikulumu v Estoniji je podpiranje otrokove individualnosti, kreativnosti in učenja skozi igro. Posebej je poudarjeno, da po tretjem letu starosti nudijo posebno pomoč za učenje

estonsčine vsem otrokom, katerih materni jezik ni estonski. Posebna skrb velja tudi za otroke s posebnimi potrebami.

Institucije predšolskega izobraževanja podpirajo razvoj splošnih sposobnosti otrok (osebne, socialne, igro in učenje) in njihovega celotnega razvoja na sedmih področjih učenja in poučevanja:

- okoljska vzgoja,
- jezikovni razvoj,
- estonsčina kot drugi jezik,
- matematika,
- likovna umetnost,
- glasba,
- telesni in gibalni razvoj.

V kurikulumu je pod jezikovnim razvojem mišljen razvoj estonsčine kot maternega (prvega) jezika, estonsčina kot drugi jezik je opredeljena kot državni jezik in jezik okolja (opredeljene so specifične metode poučevanja estonsčine kot drugega jezika v vrtcih, in sicer za otroke, starejše od treh let do vstopa v šolo). Pri jezikovnem razvoju estonsčine kot prvega/maternega jezika

([http://www.ibe.unesco.org/curricula/estonia/er\\_pp\\_fw\\_2008\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/curricula/estonia/er_pp_fw_2008_eng.pdf), pridobljeno 3. 1. 2016):

- Cilj: da se otrok znajde v vsakodnevni komunikaciji; pri govoru uporablja skladenjsko in pravorečno pravilne oblike; pridobiva osnovne veščine bralne pismenosti.
- Vsebina predmetnega področja jezik in govor so: uporaba jezika (izgovor, besedišče, slovnica); komunikacija, pripovedovanje in poslušanje; branje, pisanje, otroška književnost.
- Načrtovanje dejavnosti: spoznavanje novega besedišča, razumevanje besed, uporaba le-teh v komunikaciji, pomembno je načrtovanje dejavnosti za govorni razvoj otroka. Otrokov govor se mora razvijati pri vseh njegovih dejavnostih (pri igri, glasbi, športu ... in vsakdanjih aktivnostih), pomembno je, da ima možnost učenja govora v realnih (vsakdanjih) situacijah skupaj z odraslo osebo. Otrok naj bi razumel in sprejemal književnost ob branju, dramatizacijah, pripovedovanju, risanju, pisanju svoje lastne knjige in ob drugih aktivnostih, predvsem predopismenjevalnih dejavnosti (vajami) in spodbujanju zanimanja za književnost. Otrok skozi igro in vsakodnevne dejavnosti pridobiva osnovne bralne in pisalne veščine (npr. loči dolžino glasov, fonološko zavedanje).

Kar se zdi v kurikulumu posebej zanimivo, so postavljeni minimalni standardi znanja za otroke, stare od 6 do 7 let (torej ob zaključku predšolskega izobraževanja):

- otrok se znajde v komunikaciji z vrstnikom in z odraslim, zmore slediti pogovoru,
- razume okoliščine pogovora in nanje ustrezno reagira,
- je sposoben ubesediti svoje misli,
- obnovi zgodbo na podlagi besedila ali slike, ob tem je sposoben izraziti svoja čustva,
- v svojem govoru pogosteje uporablja stavke in povedi,
- uporablja slovnično pravilne oblike besed,
- razširjen besedni zaklad,
- v maternem jeziku pravilno izgovarja vse glasove,
- pozna črke in glasove v krajših besedah, prepozna posamezne besede,
- z velikimi tiskanimi črkami zna napisati krajše besede,
- pozna pesmi v maternem jeziku.

#### 1.2.3.2.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja

<https://www.hm.ee/en/activities/pre-school-basic-and-secondary-education>

**Osnovno izobraževanje** poteka v osnovnih šolah, ki so devetletne, in se, enako kot v Sloveniji, delijo na triletja, in sicer prvo in drugo triletje (od prvega do šestega razreda) je razredna stopnja, sledi tretje triletje (predmetna stopnja) ali v srednjih šolah (upper secondary schools), ki tudi poučujejo osnovnošolski kurikulum.



Dva nacionalna kurikulumata:  
nacionalni kurikulum za osnovno šolo;  
prilagojeni kurikulum za osnovno šolo.

Kurikulum za osnovno šolo navaja osem kompetenc, ki naj bi jih pridobili učenci ([https://www.hm.ee/sites/default/files/est\\_basic\\_school\\_nat\\_cur\\_2014\\_general\\_part\\_1.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_general_part_1.pdf)), te so – ne po istem vrstnem redu – pravzaprav kompetence, ki jih navajajo *Priporočila evropskega sveta in parlamenta o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (sporazumevanje v maternem jeziku; sporazumevanje v tujih jezikih; matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji; digitalna pismenost; učenje učenja; socialne in državljske kompetence; samoiniciativnost in podjetnost; kulturna zavest in izražanje). Jezik je pomemben nosilec kulture, lastne identitete, jezikovno izobraževanje daje vrednost funkcionalni pismenosti in kritičnemu odnosu do virov informacij.

Jezikovne in literarne kompetence se razvijajo pri predmetu **Jezik in književnost** ([https://www.hm.ee/sites/default/files/est\\_basic\\_school\\_nat\\_cur\\_2014\\_appendix\\_1\\_final.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_appendix_1_final.pdf))

Cilji: razvoj letom primernih jezikovnih in literarnih kompetenc, ki pomenijo otrokovo razumevanje leposlovnega besedila in hkrati njegovo razumevanje pomena takšnega besedila v estonski in globalni kulturni zgodovini. V Estoniji sta namreč jezik in književnost razumljena kot osnova nacionalne in osebne identitete (jezikovna ozaveščenost in sposobnost govornega in pisnega izražanja glede na komunikacijske situacije). Učenci bi naj dosegli naslednje cilje:

1. jezik vrednotijo kot medij nacionalne kulture in sredstvo za javno sporazumevanje,
2. jezikovne spretnosti razumejo kot osnovo za učne spretnosti in kot pomemben del lastne identitete,
3. pridobijo osnovno znanje o jeziku in pravopisu,
4. izražajo se razumljivo in primerno: cilj vsebuje ustno in pisno izražanje v kulturnem kontekstu,
5. smiselno poslušajo, berejo in pišejo besedila različnih tipov in predstavljajo informacije na različne načine,
6. primerno uporabljajo različne komunikacijske kanale in so sposobni poiskati, kritično ovrednotiti in uporabiti informacije v medijih in na spletu,
7. spoštujejo nacionalno književnost in književnost drugih narodov, svojo kulturno dediščino in tradicijo ter kulturno raznolikost,
8. dojemajo literarna dela kot umetniška dela, razumejo njihovo umetniško vrednost,
9. berejo letom primerno kanonsko literaturo in jo uporabijo za oblikovanje lastnih etičnih načel in obogatitev svojega miselnega in čustvenega sveta,
10. sposobni so oblikovati in izražati osebna stališča in priznati in upoštevati mnenja drugih,
11. vedo kako se učiti in iskati informacije v različnih virih in uporabljati slovarje in priročnike.

Učni načrt pravi, da je dobro poznavanje govornega in pisnega jezika (oz. izražanja) temelj in predpogoj za razvoj posameznikove intelektualne moči, duševnega razvoja in socializacije. Učenci razvijajo jezikovne spretnosti (govorjenje, poslušanje, branje, pisanje) in poznavanje slovničnih pravil. Pouk književnosti pripomore k oblikovanju učenčevega zanimanja za literaturo, spodbuja otrokov moralni in emocionalni razvoj ob refleksiji literarnih del, spodbuja učenčeve sposobnosti ustnega in pisnega izražanja.

Učni načrt podaja možnosti za oblikovanje splošnih kompetenc. Z vidika pismenosti zasledimo socialno in funkcionalno pismenost. Pri opisu predmeta je med drugim zapisano, da osnovnošolsko izobraževanje postavlja temelje učenčeve **socialne pismenosti**, to je sposobnost uporabe jezika za osebne, javne, izobraževalne in zaposlitvene namene.

Učni načrt izpostavlja tudi, da je potrebno za razvoj **funkcionalne pismenosti** obravnavati pri literaturi tudi informativna besedila. Takšna besedila se običajno nanašajo na književnost, avtorje in druge posameznike, ki imajo pomen za kulturo. Besedila o kulturni zgodovini omogočajo boljše razumevanje literarnega in zgodovinskega ozadja literarnih del, poudarjajo pomembne vidike estonske kulture in ustvarjajo zanimanje za kulturno zgodovino. Z vidika naravoslovnih in matematičnih kompetenc je branje informativnih besedil prav tako zelo pomembno, saj učenci ob njih razvijajo zmožnost branja grafov in

drugih vizualnih informacij kot so diagrami in tabele. Takšne informacije učenci analizirajo in povezujejo z verbalnimi informacijami.

Velik pomen učni načrt pripisuje medpredmetnemu povezovanju, saj učenci pri predmetu Jezik in književnost pridobivajo spretnosti govornega in pisnega izražanja in sporazumevanja, ki so potrebne za vsa druga predmetna področja. Učenci se učijo brati in razumevati različne tipe besedil (tudi informativna besedila) ter širijo svoj besedni zaklad ob branju leposlovnih besedil; učijo se pisati različne tipe besedil in ob tem uporabljati primerna jezikovne sredstva in slog (glede na socialne in funkcijske zvrsti jezika) ter terminologijo. Učijo se pisanja raziskovalnih člankov, uporabljati vire in literaturo ter načine povzemanja. Znajo uporabljati slovarje in priročnike. Razvijajo sposobnost refleksije ter sposobnost iskanja, interpretacije in uporabe informacij pri predmetu Jezik in književnost in tudi pri drugih predmetih, s tem ko obravnavajo besedila z različno vsebino in razpravljajo o različnih temah. Pri ostalih predmetnih področjih uporabljajo usvojena pravopisna pravila.

Učni načrt izpostavlja integracijo s kompetencami drugih predmetnih področij:

- 1) **Tuji jeziki.** Učenje estonščine/ruščine pripomore k razvoju učenčevega pisnega in govornega izražanja, k razvoju sposobnosti refleksije, k sposobnosti ustvarjanja in razumevanja besedila. Pridobljena jezikovna terminologija je v pomoč pri učenju tujega jezika. Spoznavanje avtorjev in del svetovne književnosti ustvarja zanimanje za učenje tujih jezikov. Razpravljanje o delih tujih avtorjev spodbudi interes za branje besedil v izvirniku.
- 2) **Matematika.** Bralne spretnosti, ki jih učenci pridobivajo pri Jeziku in književnosti, so nujni pogoj za razumevanje besedilnih nalog pri matematiki. Učenje, kako črkovati (brati) števila podpira razvoj pravilne matematične pismenosti.
- 3) **Naravoslovje.** Za razumevanje besedil s področja naravoslovja so potrebne zahtevnejše (višje) ravni bralne pismenosti. Pri predmetu Jezik in književnost učenci spoznava krajevna imena. Ob branju različnih besedil razvijajo boljše razumevanje in vrednotenje narave. Besedišče in znanje s področja naravoslovja spodbujajo razumevanje opisov narave v literarnih delih, spodbujajo domišljijo in krepijo čustveni vpliv na bralca.
- 4) **Družboslovje.** Branje in analiziranje literarnih besedil spodbuja nastanek svetovnega nazora, razumevanje zgodovinskih dogodkov in gibanj, družbenega življenja in medčloveških odnosov. Pri izbiri literarnih del so pomembni naslednji vidiki: vrednote in morala, odnosi doma in v šoli, domača kultura in kulturna raznolikost, civilna družba in mednarodni odnosi.
- 5) **Umetnost.** Vsebine s področja umetnosti so podprte s pristopom, ki obravnava literaturo kot umetniško vsebino. Kadar je analiza literarnih del povezana z opazovanjem ilustracij, spodbuja učenčevo razumevanje specifičnega likovnega načina izražanja. Obravnava reklamnih sporočil pri jeziku zahteva razločevanje in analiziranje vizualnih in zvočnih komponent. Ilustriranje analize literarnega dela z glasbo določenega obdobja daje učencem čustveni učinek glasbe in njen umetniški način izražanja. Skupna točka literature in glasbe so (ljudske) pesmi in njihovi zapisi.
- 6) **Šport.** Povezovanje diskusij in vsebin z zdravim življenjskim slogom ipd.
- 7) **Tehnologija.** Učenje uporabe informacijskih tehnologij pomaga pri oblikovanju sposobnosti za oceno priložnosti in tveganj, povezanih z uporabo tehnologije, pomaga pri uporabi sodobnih tehnologij na etični način za oblikovanje posameznikovega učnega, delovnega in komunikacijskega okolja itd.

Učni načrt Jezik in književnost poda predloge za vnašanje (implementacijo) medpredmetnih tem: vseživljenjsko učenje in načrtovanje poklica, okolje in trajnostni razvoj, zdravje in varnost, civilna iniciativa in podjetništvo, kulturna identiteta, tehnologije in inovacije, vrednote in morala.

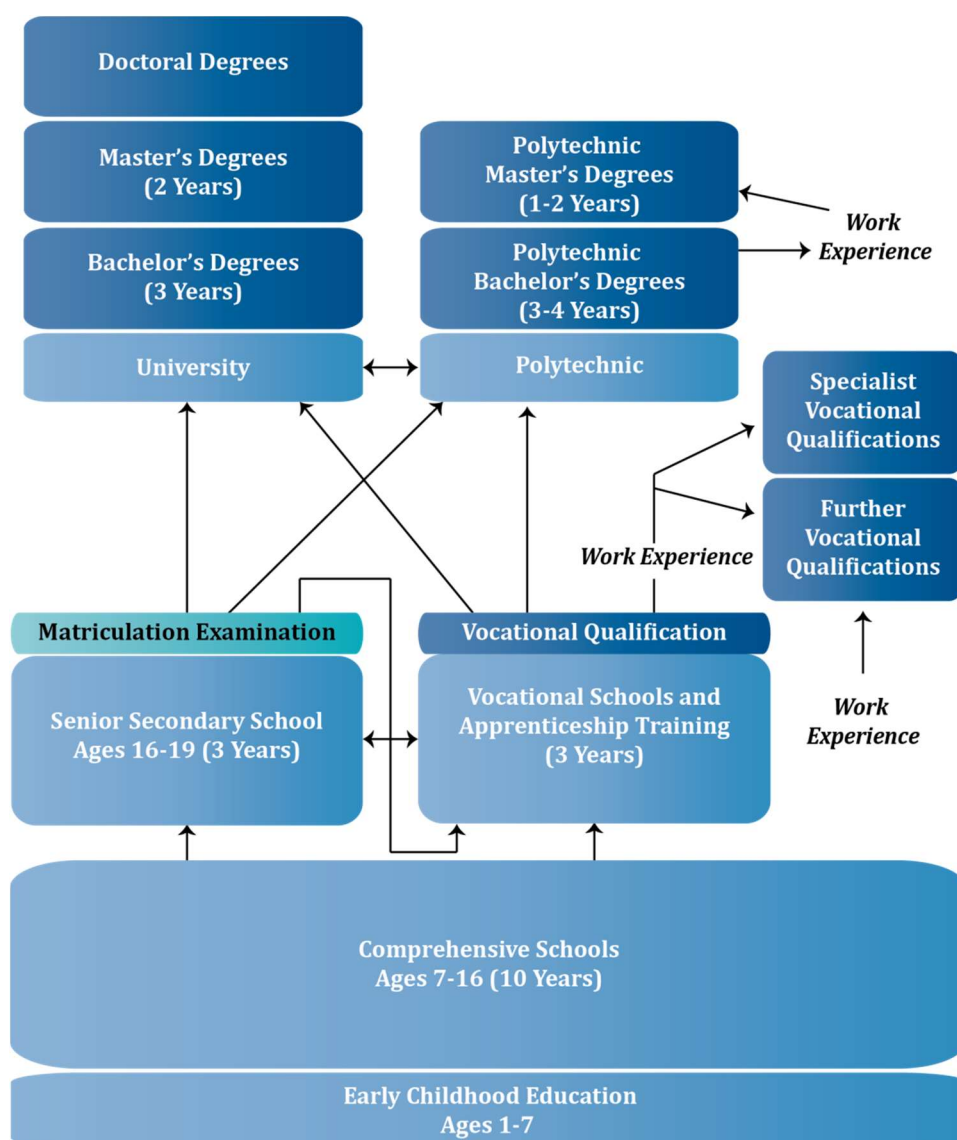
Učni načrt natančno predvideva načrtovanje in organizacijo učnih aktivnosti, poda temelje pouka in opiše učno okolje. V nadaljevanju pa natančno poda vsebino ter cilje in znanja, ki jih morajo doseči učenci po posameznih izobraževalnih obdobjih.

Ostali predmeti (<https://www.hm.ee/en/national-curricula-2014>): tuji jeziki, matematika (eden od osrednjih ciljev razvijanje naravoslovne in tehnološke pismenosti – scientific and technological literacy), naravoslovje, družboslovje, umetnost (združuje likovno umetnost in glasbo, posbeje izpostavlja glasbeno pismenost – musical literacy), tehnologija (poudarek na tehnološki/informacijski pismenosti – technological

literacy), fizika, pouk o verah, informatika, karierno izobraževanje, podjetništvo, vseživljenjsko učenje in poklicno usmerjanje.

### 1.2.3.3 Finska

V finskem izobraževalnem sistemu (Slika 3) traja predšolsko obdobje od 11. meseca do 7. leta otrokove starosti (porobneje je razdeljeno na prvo in drugo starostno obdobje). Sledni 10-letna obvezna osnovna šola (7 – 16 let starosti), sledi srednješolsko izobraževanje, ki se deli na splošno in poklicno, obe vrsti izobraževanja trajata tri leta. Splošno srednješolsko izobraževanje se zaključi z maturo, poklicno s strokovno kvalifikacijo. Nadaljnje izobraževanje je deljeno na poklicno (tehnični študiji, kjer sta mogoči prvostopenjska diploma in magistrska stopnja študija) in univerzitetno, ki ima tri stopnje (dodiplomsko izobraževanje, magistrsko in doktorsko stopnjo).



Slika 3: Izobraževalni sistem na Finskem

(<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/>, pridobljeno 22. 2. 2016)



#### 1.2.3.3.1 Predšolska vzgoja

Finski otroci imajo pravico do predšolskega varstva takoj, ko staršem preneha dopust za varstvo otroka, ki je urejen enako kot pri nas (do 11 meseca otrokove starosti).

Ob predstavitev o predšolski vzgoji na Finskem je zapisano ([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/166sl.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166sl.pdf), pridobljeno 15. 12. 2015):

Večina otrok, ki so vključeni v predšolsko vzgojo in varstvo, obiskuje centre za dnevno varstvo (*päiväkoti/daghem*) za otroke, stare od nič do sedem let, ki so v pristojnosti ministrstva za izobraževanje in kulturo. Sorazmerno pomembno velik delež otrok obiskuje regulirano varstvo na domu (*perhepäivähoito/familjedagvård*). Tako rekoč vsi otroci se zadnje leto pred začetkom obveznega izobraževanja vključijo v predprimarno izobraževanje, ki je organizirano v centrih za dnevno varstvo (*päiväkoti/daghem*) ali v osnovni šoli (*perusopetus/grundläggande utbildning*). Poleg predšolske vzgoje in varstva, zajetih v diagramu, več lokalnih oblasti organizira tudi storitve predšolske vzgoje in varstva za vse na igriščih in v 'odprtih centrih za dnevno varstvo'. Predšolsko vzgojo in varstvo, odprto in dostopno vsem, organizirajo tudi cerkvene in nevladne organizacije. Osnovnošolsko izobraževanje (ISCED 1) se začne avgusta v letu, ko otrok dopolni sedem let.

Delež vključenih otrok po starosti je:

- 1-letniki 29,7 %
- 2-letniki 51,6 %
- 3-letniki 67,7 %
- 4-letniki 73,5 %
- 5-letniki 77,7 %
- 6-letniki 100 %

Kurikulum predšolskega izobraževanja 6-letnikov (Pre-primary education) izpostavi sedem področij ([http://www.oph.fi/download/153504\\_national\\_core\\_curriculum\\_for\\_pre-primary\\_education\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/153504_national_core_curriculum_for_pre-primary_education_2010.pdf), str. 10–11):

- jezik in interakcija,
- matematika,
- etika in religija,
- okolje in narava,
- zdravje,
- telesni in motorični razvoj,
- umetnost in kultura.

Področje jezika in interakcije se nanaša tudi na pismenost, in sicer je v kurikulumu izpostavljeno, da predšolsko izobraževanje ustvarja temelje za pismenost. Osnova porajajoče se pismenosti je opredeljena: da otroci slišijo in poslušajo, so slišani, obvladajo pogovor, znajo postavljati vprašanja in dobijo odgovore. V takšnem okolju otroci nezavedno razvijejo besedni zaklad in pismenost. Otrokove zgodnje izkušnje in spretnosti pomenijo osnovo procesa učenja branja in pisanja v predšolskem obdobju. Te različne veščine in znanja, vključno s pismenostjo, ki so jo pridobili v obdobju pred predšolskim izobraževanjem, so upoštevane z zagotavljanjem odprtega učnega okolja, ki omogoča vsakemu otroku dojeti pisni jezik v skladu z njegovimi sposobnostmi. Gradivo naj bi vključevalo različna besedila, ki omogočajo samostojno branje in branje skupaj z drugimi otroki ali odraslimi.

Cilj bralne pismenosti je vzbuditi in povečati otrokov interes za opazovanje in raziskovanje govornega in pisanega jezika. Cilji vključujejo različna besedila, izraze, posamezne besede, črke in glasove, ki jih otrok tudi razume oz. jih smiselno povezuje. Razvoj jezikovnega zavedanja je podprt preko jezikovnih iger, govornega nesmiselnih besed in rimanja, enako velja za otrokovo raziskovanje pisnih oblik jezika. Otroci

pridobivajo izkušnje, kako pretvoriti govor v pisno obliko in pisno obliko v govor skozi primere, ki jih postavljajo odrasli in skozi svoje poskuse branja in pisanja.

Delo v predšolski vzgoji temelji na dejavnostih igre (tudi igrivosti), ki izhaja iz otrokovega osebnega razvoja in spodbuja otrokov jezikovni razvoj in njegov potencial za učenje novih stvari. Otrokova potreba po učenju skozi igro in domišljijo sta temelja pri izvajanih aktivnostih. Pristopi, ki temeljijo na dramatizaciji, združujejo različne umetnostne predmete ter otrokove izkušnje in znanje, povod za dejavnost pa je trenutno obravnavana tema pravljice ali zgodbe.

Predšolska izobrazba temelji na integraciji ter v vpeljevanju otroka v izobraževanje. Integrativno izobraževanje je sestavljeno iz tem, ki so na eni strani povezane z otrokovim življenjem, na drugi pa širijo in strukturirajo otrokov pogled na svet. Cilji integrativnega izobraževanja so prilagojeni posameznemu otroku in skupnosti, v kateri živi.

Predmetno področje Jezik in interakcija poudarja, da je jezik posrednik misli in čustev med posameznikom in družbo, torej je razvijanje jezikovne zmožnosti pravzaprav temelj za medčloveške odnose. S pomočjo konceptov (pojmov), ki so se jih naučili, otroci analizirajo svoje bližnje okolje in ustvarijo svoj lasten pogled na svet (okolje). Predšolska vzgoja bi morala podpirati razvoj otrokovega mišljenja, družabnosti, čustev, interakcijskih spretnosti (sposobnosti) in učnega procesa s pomočjo jezika. Otroci bodo spodbujeni in usmerjeni tako, da bodo postopoma postajali aktivni govorci in poslušalci v različnih komunikacijskih situacijah, tako v vsakodnevnih stikih z okoljem kakor tudi pri učenju. Otroci se bodo navadili pogovarjati in razpravljati o svojih čustvih, upanju, mnenjih, mislih in ustno izražati svoja opazovanja (pripombe) in sklepe. Otroci se bodo naučili poslušati in pripovedovati. Kot člani skupin se bodo navadili poslušati tako odrasle kot otroke, sodelovanja v pogovorih, in bodo razumeli koncept pogovora (ko je potrebno počakati, da so na vrsti).

Seveda je zelo pomembno, da imajo otroci tudi stik s književnostjo, da mu odrasli berejo in pripovedujejo besedila, ki sodijo v različne književne vrste (npr. pravljice, zgodbe, pesmi itd.) tako dobijo otroci priložnost, da slišijo književna dela, pri čemer razvijajo tudi svoj okus za literaturo. Otroci se bodo opirali na to, kar slišijo, s tem pridobijo elemente, ki so potrebni za njihovo mišljenje, posledično se bo utrdila njihova sposobnost razumevanja njihovega lastnega življenja in življenja drugih. Začeli bodo razumeti pomembnost branja. Z zanimanjem bodo postavljali vprašanja, oblikovali bodo svoje sklepe in ocenjevali pomembnost slišane.

Predšolska vzgoja ustvari temelje pismenosti. Podlaga za porajajočo se pismenost je, da so otroci slišali in poslušali, da so bili poslušani, so govorili, ljudje so z njimi razpravljali in otroci so postavljali vprašanja ter na njih prejeli odgovore. V takšnem pozitivnem okolju bodo otroci podzavestno razvili svoj besedni zaklad (besedišče) in pismenost. Otrokove zgodnje izkušnje in spretnosti oblikujejo osnovo za proces učenja branja in pisanja v predšolski vzgoji. Te različne sposobnosti in znanje, vključno z obstoječim znanjem pismenosti, ki so jo otroci pridobili pred zadnjim letom vstopa v osnovno šolo, torej v vrtčevskem obdobju pred predšolsko vzgojo, je v finskem modelu priprave na šolo zagotovljeno odprto izobraževalno okolje, ki omogoča vsakemu otroku, da razume pisni jezik po svojih zmožnosti. Material naj bi sestavljala različna besedila, ki ponujajo priložnosti za samostojno branje ali branje z drugimi otroki oz. odraslimi.

Cilj je navdihniti in povečati otrokov interes za opazovanje in raziskovanje govornega in pisnega jezika. Temelj raziskovanja lahko vključuje raznovrstna besedila, posamezne besede, izraze, črke in glasove, ki so pomembni za otrokov bralni razvoj. Jezikovni razvoj naj bi podpirali skozi jezikovne igre, z nesmiselnimi, rimaanjem, pomembno je razumevanje pretvorbe fonemov in grafemov (glasovno zavedanje in pisanje). Podpirati je potrebno njihove poskuse samostojnega branja in pisanja.

Finish national Board of Education je sprejel nov nacionalni učni načrt (National core curriculum for pre-primary education 2014), ki vsebuje sklice na zakonodajo s področja predšolskega izobraževanja in navodila za pripravo lokalnih učnih načrtov. Posodobljeni lokalni učni načrti morajo biti implementirani najkasneje do 1. avgusta 2016.

Splošni cilj predšolskega izobraževanja (National core curriculum for pre-primary education 2014) je omogočiti otrokom preizkušanje in učenje novih stvari, razvijanje kompetenc na različnih področjih znanja in veščin skozi igro in dejavnosti. Učencem je potrebno nuditi možnosti za raznolike interakcije in krepitev socialnih veščin, pri čemer je cilj otroke naučiti spoštovanja enakosti med ljudmi in lastne edinstvenosti.

Učni jezik na predšolski stopnji je finski ali švedski, pa tudi Sami, romski ali drug jezik, kjer je to potrebno. Trajanje šolskega leta na predšolski stopnji je običajno eno leto in najmanj 700 ur.

Temeljne vrednote predšolskega izobraževanja so zavedanje edinstvene vrednosti vsakega otroka, ki ima pravico, da je slišan, viden in razumljen kot posameznik in kot član družbe. Otroci imajo pravico do učenja skozi igro in doživljanja veselja povezanega z učenjem. Njihove predhodne izkušnje in spretnosti so pomemben del njihove učne poti. Vsak otrok ima pravico do dobrega pouka. Otroci imajo pravico, da izražajo svoje misli, procesirajo svoja čustva in konflikte, in da preizkušajo in se učijo novih stvari. Pomembna temeljna vrednota je tudi upoštevanje trajnostnega načina življenja, enakost in pravičnost. Predšolsko izobraževanje ne sme biti uporabljeno kot kanal za komercialne vplive.

Učni načrt izpostavlja pomen prečnih kompetenc (transversal competence). Nanašajo se na celoto, ki je sestavljena iz znanja, veščin, vrednot, odnosov in volje. Kompetence pomenijo tudi sposobnost uporabe znanja in veščin v določeni situaciji. Razvoj prečnih kompetenc promovira otrokov razvoj kot posameznika in kot člana skupnosti. Prečne kompetence so: (1) razmišljanje in učenje, (2) multimodalna pismenost, (3) informacijska in komunikacijska tehnologija, (4) sodelovanje in vključenost.

Predšolsko vzgoja oziroma izobraževanje je po svoji naravi integrativna. Sestavljena je iz učnih modulov z različnimi področji. Skupni cilji so oblikovani v pet enot:

- Različne oblike izražanja (glasba, likovna umetnost, ročne spretnosti, telesno in verbalno izražanje).
- Bogati svet jezika (razvoj jezikovnih veščin).
- Jaz in moja skupnost (spoznavanje različnih načinov mišljenja in ravnanja, razumevanje različnosti družbe).
- Raziskovanje mojega okolja in interakcija z njim (matematične veščine, tehnologija in okoljska vzgoja).
- Rastem in se razvijam (fizične aktivnosti, hrana, zdravje, varnost).

Na predšolski stopnji postaja jezik instrument mišljenja, izražanja in interakcije, skozi katerega otroci gradijo svoj vsakdanjik in oblikujejo svoj pogled na svet. Otroci razvijajo svoje jezikovne veščine. Pomembna je krepitev interesa ne samo za govorjeno besedo ampak tudi za branje in pisanje. Interpretacija različnih sporočil in sestavljanje sporočil z besedami ali drugimi sredstvi je del razvijajoče se multimodalne pismenosti in kompetence za IKT. Splošni cilji so promocija jezikovnega razvoja in veščin interakcije z namenom krepitev interesa za jezik in kulturo. Razvoj zavedanja jezika je spodbujena z igranjem z jezikom in rimo ter z različnimi izkušnjami z govorjeno in napisano besedo. Učno okolje je oblikovano tako, da vključuje različne priložnosti za opazovanje, raziskovanje in eksperimentiranje z govorjeno in zapisano besedo ter širjenje besedišča. Zelo pomembno je, da dobijo otroci, katerih materni jezik se razlikuje od jezika v predšolskem izobraževanju, ustrezno podporo in da pridobijo izkušnjo, da je jezik, ki ga govorijo doma pomemben in cenjen. Pouk otrokom omogoča, da vadijo poslušanje in govorjenje v različnih situacijah. Usmerjeni so v razlaganje in diskusijo o tem, kar so slišali. Otroci razvijajo veščino postavljanja vprašanj, delanja zaključkov in vrednotenja tega, kar so slišali. Razvoj pismenosti poteka tako, da dobijo otroci priložnost za igrivo pisanje (playful writing) in ustvarjanje svojih besedil z uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije. Oblikujejo črke, besede, besedilo na svoj način. Pri pouku uporabljajo različno otroško literaturo. Uporabljene so različne igre in naloge za razvoj finomotorike in otrokove sposobnosti zaznavanja prostora in smeri. Otroci so usmerjeni v pravilno držanje pisala in uporabo tipkovnice. Otroci imajo priložnost spoznavati različne jezike. Posebej je pomemben jezik otrok in neposrednega okolja. Otroci razvijajo jezikovno ozaveščenost in svojo jezikovno in kulturno identiteto. Ob tem zaznavajo kulturno in jezikovno bogastvo in raznolikost sveta okoli sebe. Pri pouku so lahko uporabljene pesmi v različnih jezikih, igre ali znaki.

#### 1.2.3.3.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja

([http://www.oph.fi/download/47675\\_POPS\\_net\\_new\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/47675_POPS_net_new_2.pdf), pridobljeno 26. 12. 2015: 36–41)

Finsko osnovnošolsko izobraževanje temelji na naslednjih integracijskih vsebinah: Osebna rast, Kulturna identiteta in internacionalizem, Medijske spretnosti in komunikacija, Partcipativno državljanstvo in podjetništvo, Odgovornost za okolje, dobro počutje in trajnostni razvoj, Varnost in promet, Tehnologija in posameznik.

Cilji s področja jezika in književnosti se uresničujejo pri predmetu Materni jezik in književnost. Temeljni finski učni načrt za osnovno šolo vsebuje več učnih načrtov, ki pokrivajo materni jezik in književnost: finski, švedski, Sami, romski in finski znakovni jezik kot materni jezik, finski in švedski jezik kot drugi jezik, finski jezik za učence ljudstva Sami, finščina in švedščina za uporabnike znakovnega jezika. Pri teh predmetih razvijajo sposobnosti branja in pisanja, znotraj tega razvijajo medijsko pismenost. Med drugim je izpostavljeno, da se navajajo na delo z besedili, pri katerih so v interakciji besedilo, ilustracija in zvok.

Izobraževanje ima naslednjo strukturo:

Od leta in pol do 5 let: Early childhood education and care (ECEC), torej vrtec; eno leto obveznega predšolskega izobraževanja 6-letnikov (Pre-primary education), neke vrste mala šola ali predprimarno izobraževanje; obvezno osnovnošolsko izobraževanje poteka od 7. do 16. leta otrokove starosti

Temeljni učni načrt za prvi/materni jezik v osnovni šoli (Slika 4) vsebuje 11 učnih načrtov, ob finščini kot prvem/maternem jeziku so še učni načrti za otroke s posebnimi potrebami in za otroke, katerih prvi jezik ni finščina: učni načrti imajo podobno strukturo, a so prilagojeni učenčevim posebnim potrebam ali pa upoštevajo znanje njegovega prvega/maternega jezika, ki ni finščina.

PUPIL'S MOTHER TONGUE	SYLLABUS FOR MOTHER TONGUE AND LITERATURE		SECOND NATIONAL LANGUAGE	
	CORE	SEPARATELY FUNDED	CORE	OPTIONAL
Finnish	Finnish as the mother tongue	-	Swedish	-
Swedish	Swedish as the mother tongue	-	Finnish	-
Sami	Sami as the mother tongue and Finnish for Sami-speakers	-	-	Swedish
Romany	Finnish or Swedish as the mother tongue	Romany	Swedish or Finnish	-
Sign language	Sign language as the mother tongue and Finnish or Swedish for sign language users	-	-	Swedish or Finnish
Other	Other mother tongue and Finnish or Swedish as a second language	-	-	Swedish or Finnish
Other	Finnish or Swedish as a second language and Finnish or Swedish as the mother tongue	Mother tongue of immigrant pupil	Swedish or Finnish	-

Slika 4: Shema temeljnih učnih načrtov za prvi/materni jezik v osnovni šoli ([http://www.oph.fi/download/47675\\_POPS\\_net\\_new\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/47675_POPS_net_new_2.pdf), str. 42)

Finščina kot materni jezik

([http://www.oph.fi/download/47675\\_POPS\\_net\\_new\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/47675_POPS_net_new_2.pdf), str. 44–47)

Na začetku učnega načrta za finščino so poudarjene medpredmetne teme, tudi medijska vzgoja in razvijanje veščin za uporabo medijev.

Glavni cilj pouka materinščine je zbuditi interes učencev za jezik, književnost in odnos do jezika in književnosti. Pouk mora biti tesno povezan z otrokovimi jezikovnimi in kulturnimi veščinami in izkušnjami. Nuditi mora možnosti za različne vrste sporazumevanja, za branje, pisanje, saj skozi to učenec gradi svojo identiteto in samopodobo. Osnovni cilj je, da učenec postane aktiven in odgovoren posameznik, ki se vključuje v družbo.

Materni jezik in književnost je predmet informacij, umetnosti in veščin, ki zajema vsebino iz jezikoslovja, književnosti in komunikacijske znanosti. Osnova je besedilo v najširšem pomenu: govorno in pisano, izmišljeno in utemeljeno na dejstvih, jezikovno, figurativno, ustno, pisno ali pa kombinacija naštetih tipov besedil. Pouk mora razvijati veščine interakcije, poznavanje jezika in književnosti v novih in vedno zahtevnejših sporazumevalnih okoliščinah.

Glavna naloga maternega jezika in književnosti v prvem in drugem razredu je nadaljevanje učenja iz predšolskega obdobja (od doma in iz vrtca). Pouk temelji na govorni in pisni komunikaciji, ki je tesno povezana z življenjem učencev. S stališča interakcije se učenci navajajo na interaktivne okoliščine v šoli (diskusije v manjših skupinah, v paru, razredna diskusija), naučijo se pozorno poslušati, odgovarjajo na vprašanja. Učijo se osnovne tehnike branja in pisanja. Začnejo razvijati odnos do literature in jezika. Učijo se, kako izbirati besedila, ki jih zanimajo. Berejo razvojni stopnji primerne knjige.

Od tretjega do petega razreda je glavni cilj učenje osnovnih jezikovnih veščin. Izpostavljeno je tekoče branje in tehnike pisanja ter branje z bolj poglobljenim razumevanjem. Učenci so usmerjeni v poslušanje, branje, pisanje različnih vrst besedil in govorjenje o različnih vrstah besedil. Učenci se učijo veščin aktivnega poslušanja in sporazumevanja v različnih sporazumevalnih okoliščinah, sodelujejo v diskusijah. Učijo se razumevanja multimodalne pismenosti, v katerih so besede, ilustracije in zvok v interakciji. Učijo se tekočega branja različnih besedil, navajajo se na opazovanje in ocenjevanje samih sebe kot bralcev. Navajajo se na izražanje svojih idej, ki so bile spodbujene z branjem določenega besedila ter povezovanje teh idej z lastnimi izkušnjami in okoljem. Učijo se oblikovati različna besedila, ustno in pisno. Razvijajo veščine izražanja samega sebe. Učijo se tekoče pisati na roko in pridobivajo izkušnje z oblikovanjem besedila z računalniškim programom. Učijo se uporabljati različna sredstva za sporazumevanje. S pomočjo branja, gledališča in filma se seznanjajo z lastno kulturo in kulturo drugih. Berejo različna književna dela za otroke in mladino, se navajajo na samostojno izbiranje literature glede na lasten interes in primernost. Pridobijo osnovno znanje o medijih.

Od šestega do devetega razreda je osnovna naloga pouka razširjanje učenčevih veščin dela z besedili, in sicer od tistih veščin, ki so potrebne v neposrednem okolju do zahtevnejših. Učenci postajajo vedno bolj spretni v analiziranju in kritični interpretaciji besedil in so sposobni oblikovati različna besedila ob katerih upoštevajo tudi sporazumevalne okoliščine. Učenci so spodbujeni k branju in ocenjevanju literature in medijskih besedil. Učenci izboljšujejo svoje sposobnosti sporazumevanja in občutka za okoliščine (primerna uporaba socialnih in funkcijskih zvrsti jezika). Poskušajo ohranjati ozračje, ki je primerno za vzajemno delovanje. Navadijo se na obstoj različnih stališč. Pridobivajo izkušnje z aktivnim in kritičnim branjem in poslušanjem. Spoznavajo proces pridobivanja in uporabe informacij ter uporabe različnih virov informacij. Učenci se razvijajo v vsestranske in samostojne ustvarjalce besedil. Učenci izražajo svoja stališča in jih argumentirajo. Pri ustvarjanju besedil so pozorni na okoliščine, medij sporočanja in sprejemnika. Učenci dobijo osnovno znanje o maternem jeziku in njegovi strukturi, variacijah in spremembah. Učenčevo poznavanje literature se pogloblja, spoznavajo zgodovino finske književnosti in tujih klasikov. Pridobivajo še več izkušenj s tehnikami izražanja, ki se uporabljajo v gledališču in filmu. Postanejo strpni do ljudi, ki govorijo drugačen jezik.

Prenova finskih učnih načrtov, ki stopa v veljavo postopno, s 1. 8. 2016 veljajo novi učni načrti za učence od 1. do 6. razreda osnovne šole. Finski nacionalni svet za izobraževanje (Finish National Board of Education) je leta 2014 potrdil nacionalni učni načrt za osnovno šolo in je dosegljiv od avgusta 2016 (National core curriculum for basic education 2014). V njem je zapisano, da se uvajanje lokalnega učnega načrta, ki je v skladu z nacionalnim učnim načrtom (National Core Curriculum for Basic Education 2014), začne s 1. avgustom 2016 in v prvi fazi zajema učence od 1. do 6. razreda. Za prehodno obdobje so dopisane tudi prilagoditve, npr. učitelji prvo leto uvajanja (torjaj 2016/2017) okoljske študije poučujejo kot biologijo in geografijo, kot tudi fiziko in kemijo v skladu z odredbo iz leta 2001. Lokalni kurikulum za sedmi razred mora biti v skladu z novim nacionalnim učnim načrtom izvajan od 1. avgusta 2017 dalje, za osmi razred od 1. avgusta 2018 dalje in za deveti razred od 1. avgusta 2019 dalje.

Lokalni učni načrti temeljijo na nacionalnem učnem načrtu in so pripravljene tudi v finskem jeziku, pa tudi v švedščini, jezikih Sami in drugih jezikih, kjer je to potrebno.

Priprava novega nacionalnega učnega načrta je temeljila na spoštovanju naslednjih vrednot: (1) edinstvenost vsakega posameznega učenca in pravica do dobre izobrazbe, (2) humanost, splošno znanje in sposobnosti, enakost in demokracija, (3) kulturna raznolikost kot bogastvo, potreba po trajnostnem načinu življenja.

Nacionalni učni načrt (National core curriculum for basic education 2014) ima naslednje cilje izobraževanja:

- Posameznik se oblikuje v etično odgovornega člana družbe, spoštovanje človekovih pravic, promocija zdravega načina življenja, učenje dobrih navad, spoštovanje drugih ljudi in narave.
- Usvajanje temeljnega znanja in veščin, na katerih lahko učenci gradijo splošno znanje in sposobnosti ter si širijo obzorja. Za to so potrebna znanja in veščine z različnih področij in medpredmetne kompetence, ki povezujejo različna področja znanja.
- Promocija znanja in sposobnosti, enakosti in vseživljenjskega učenja.

Kurikulum definira cilje in vsebino tako za temeljne (skupne) predmete in prečne kompetence (transversal competences) kot tudi za multidisciplinarne učne module. Prečne kompetence se nanašajo na celoto, ki je sestavljena iz znanja, veščin, vrednot, odnosov in volje. Kompetence pomenijo tudi sposobnost uporabe znanja in veščin v določeni situaciji. Prečne kompetence, ki jih navaja nacionalni učni načrt, so: (1) razmišljanje in učenje, kako se učiti, (2) kulturna kompetenca, ki temelji na spoštovanju človekovih pravic, spoštljiva interakcija, razvijanje sredstev za izražanje samega sebe, (3) skrb zase in za vsakdanje življenje (zdravje, varnost, mobilnost, finance itd.), (4) multimodalna pismenost (multiliteracy), (5) IKT kompetence, (6) kompetence za poklicno življenje, (7) vključenost v izgradnjo trajnostne prihodnosti.

Multimodalna pismenost spada torej med prečne kompetence in je v nacionalnem učnem načrtu opisana kot kompetenca, ki omogoča interpretacijo, oblikovanje in vrednotenje različnih besedil. Učencem ta kompetenca pomaga pri razumevanju različnih načinov kulturne komunikacije in gradi njihovo osebno identiteto. Multimodalna pismenost temelji na široki definiciji besedila. V tem kontekstu besedilo pomeni znanje, ki je predstavljeno s sistemom verbalnih, vizualnih, slišnih, številčnih in kinestetičnih simbolov in njihovih kombinacij. Učenci potrebujejo multimodalno pismenost za interpretiranje sveta okoli sebe in za zaznavanje njegove kulturne raznolikosti. Multimodalna pismenost pomeni sposobnost pridobivanja, združevanja, spreminjanja, proizvajanja, predstavljanja in evalviranja informacij v različnih kodih, v različnih kontekstih in situacijah in z uporabo različnih orodij. Multimodalna pismenost spodbuja razvijanje kritičnega mišljenja in učnih veščin. Ta kompetenca se razvija pri vseh učnih predmetih, pogoj za to pa je bogato in spodbudno učno okolje, v katerem so na voljo različni tipi besedil, učnih materialov itd.

Nacionalni učni načrt posebno skrb nameni vprašanju jezika in kulture. Učni jezik je finski ali švedski, lahko pa tudi Sami, romski ali znakovni jezik. Navodila so lahko podana tudi v kateremkoli drugem jeziku, če to ne omejuje doseganje ciljev temeljnega učnega načrta.

Nacionalni učni načrt podrobno opiše prečne kompetence in predmete po razredih, in sicer posebej za 1. in 2. razred, nato za razrede od 3. do 6. in od 7. do 9. razreda.

Nacionalni učni načrt (Slika 5) prepoznava 12 učnih načrtov za materni jezik in književnost. Poudarek v prvem obdobju je na razvijanju osnovne pismenosti, pa tudi na učenju učenja in razvijanju veščin interakcije. Naloga pouka je, da usmerja učenca v razvijanje interesa za jezik, izražanje, oblikovanje in razumevanje različnih tipov besedil. V nadaljevanju bomo predstavili le cilje za finski jezik in književnost. Cilji prvega obdobja se nanašajo na:

- Ravnanje v interaktivnih situacijah (razvoj vedenja v različnih situacijah, timsko delo, skupinska komunikacija, razvoj jezika in domišljije, prepoznavanje sebe kot nekoga, ki je več komunikacije, razumevanje, da se ljudje sporazumevajo na različne načine).
- Interpretacija besedila (učenje branja z razumevanjem, usmerjanje učencev k različnim načinom iskanja informacij, spodbujanje interesa učencev za otroško literaturo in druga besedila).
- Oblikovanje besedila (spodbujanje učencev k pripovedovanju zgodb, izražanju mnenj, pisanju preprostih besedil tudi v multimedijem okolju, usvajanje veščin pisanja z roko in s pomočjo tipkovnice).

- Razumevanje jezika, literature in kulture (spodbujanje učencev k ozaveščanju jezika, pomagati učencem, da razumejo, kako njihova uporaba jezika vpliva na vedenje drugih, spoštovanje svoje kulture in kulture drugih, spodbujanje branja literature).

Pupil's mother tongue	Syllabus in mother tongue and literature	Second national language	
		core	optional
Finnish	Finnish language and literature	Swedish	-
Swedish	Swedish language and literature	Finnish	-
Sámi	Sámi language and literature and Finnish or Swedish for Sámi speakers	-	Finnish or Swedish
Sámi	Finnish or Swedish language and literature and Sámi language and literature	Swedish or Finnish	
Roma	Finnish or Swedish language and literature and Roma language and literature	Swedish or Finnish	-
sign language	sign language and literature and Finnish or Swedish for sign language users	-	Swedish or Finnish
other mother tongue	other mother tongue for the entire number of lessons for mother tongue and literature or as specified in Section 8 of the Government Decree 422/2012 and Finnish or Swedish as a second language	-	Swedish or Finnish

Slika 5: Nacionalni učni načrt za jezik in književnost  
(National core curriculum for basic education 2014, str. 178)

V drugem obdobju, torej od tretjega do šestega razreda je pouk usmerjen v izražanje samega sebe, v interakcijo z drugimi, večšine branja in sestavljanja besedil, v primerno, varno in odgovorno ravnanje v različnih interaktivnih situacijah (nekatero od teh so multimodalne in digitalne). Cilji drugega obdobja za finski jezik in literaturo so:

- Ravnanje v interaktivnih situacijah (izboljševanje veščine konstruktivnega ravnanja v različnih sporazumevalnih okoljih in izražanja lastnega mnenja, spoštovanje potreb drugih ljudi pri skupinski komunikaciji, usmerjanje učencev v kreativno izražanje, razvijanje pozitivne samopodobe).
- Interpretacija besedila (usmerjanje učencev v pridobivanje veščine tekočega branja in uporabo bralnih strategij, interpretacija različnih besedil, širitev besedišča, usmerjanje učencev v iskanje in uporabo različnih virov informacij in evalvacijo zanesljivosti informacij, spodbujanje učencev v razvijanje interesa za literaturo, medije in druga besedila za otroke in mladostnike, ustvarjanje pozitivnih bralnih izkušenj).
- Oblikovanje besedila (spodbujanje učencev, da izražajo svoje izkušnje, misli in stališča, krepitev pozitivne samopodobe, v smislu prepoznavanja samega sebe kot nekoga, ki zna sestaviti besedilo, usmerjanje učencev tako, da ubesedijo svoje misli in sestavljajo različna besedila, tudi v multimedijem okolju, krepijo veščini pisanja z roko in tipkovnico ter izboljšujejo poznavanje zakonitosti pisnega izražanja, učenci vrednotijo svoja besedila, oblikujejo besedilo v skupini ter dajejo in prejema povratne informacije, upoštevajo sprejemnika besedila, ravna etično na medmrežju, spoštujejo zasebnost in avtorske pravice).
- Razumevanje jezika, literature in kulture (usmerjanje učencev v krepitev jezikovne zavesti, navduševanje učencev nad preučevanjem jezika v njegovih različicah, pomagati učencu, da razumejo vpliv jezikovnih odločitev, spodbujanje učencev k temu, da razširijo izbor branja, spodbujanje branja za zabavo, spodbujanje aktivne uporabe knjižnic, izgradnja jezikovne in kulturne identitete, spoštovanje različnih kultur in jezikov).

V tretjem obdobju, od sedmega do devetega razreda, je izpostavljena večjezična kompetenca (plurilingual competence), ki se razvija doma, v šoli in v prostem času. Ta kompetenca obsega različne stopnje maternega jezika, drugih jezikov in njihovih dialektov. Osnovni princip poučevanja je uporaba jezika v različnih situacijah. S tem se krepi učenceva zavest in vzporedna uporaba različnih jezikov kot tudi razvoj multimodalne pismenosti. Učenci so usmerjeni v zavedanje večplastnih jezikovnih in kulturnih identitet. Izpostavljen je pomen jezikov manjšin in ogroženih jezikov. Učenje in poučevanje podpira večjezičnost



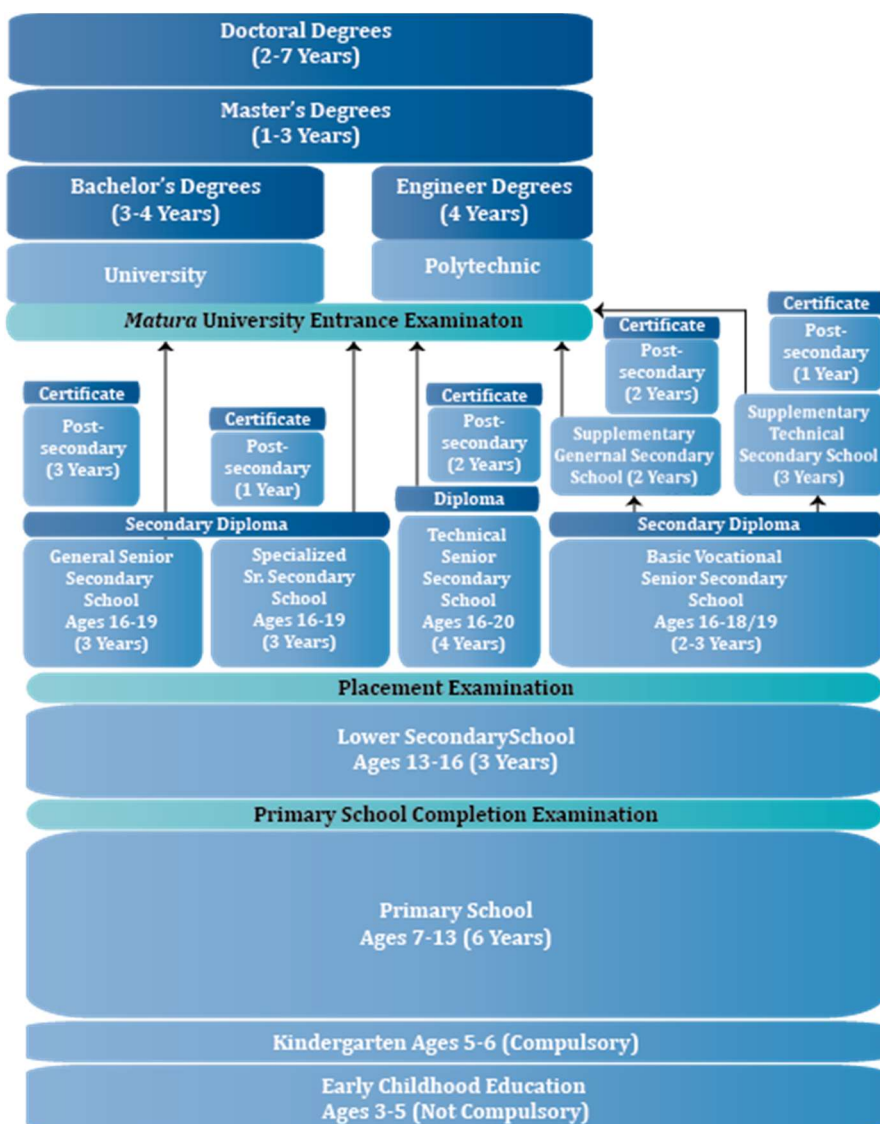
učencev z uporabo vseh jezikov, vključno s tistimi, ki jih učenci uporabljajo v prostem času. Cilji tretjega obdobja so:

- Ravnanje v interaktivnih situacijah (usmerjanje učencev v razvijanje kompetence za ciljno usmerjeno, motivirano, etično in konstruktivno ravnanje v različnih sporazumevalnih okoljih, razvijanje veščine komuniciranja in argumentiranja svojih pogledov in jezikovnih odločitev, razvijanje različnih načinov izražanja samega sebe, spodbujanje učencev, da se opazujejo svojo komunikacijo in prepoznajo svoja močna področja in področja za izboljšavo).
- Interpretacija besedila (razvijanje strategij in metakognitivnih veščin, potrebnih za razumevanje, dojetje in analiziranje besedila, omogočiti učencem izbiro, uporabo, interpretacijo in evalvacijo različnih besedil, usmerjanje učencev v razvijanje analitične in kritične pismenosti, oblikovanje ugotovitev iz besedila in interpretacija ugotovitev, širitev besedišča, razvijanje veščine evalviranja informacij iz različnih virov in primerna raba informacij, spodbujanje učencev k branju leposlovja in žanrov, ki so učencem še nepoznani).
- Oblikovanje besedila (spodbujanje učencev, da pisno izrazijo svoje misli v različnih besedilih, oblikovanje besedil, ki so argumentirana in vsebujejo refleksijo, usmerjanje učencev v izbiro izraza, ki je primeren za nek žanr ali situacijo, učenci prepoznajo samega sebe, kot nekoga ki je sposoben sestaviti besedilo, prejemajo in podajajo povratne informacije o besedilu, krepijo svojo IKT kompetenco, poglobijo svoje razumevanje pisanja kot sredstva za sporazumevanje, krepijo svoje kompetence na področju uporabe različnih virov informacij, jezikovnih zakonitosti in načinov citiranja v svojih besedilih, na medmrežju ravna etično, spoštujejo zasebnost in avtorske pravice).
- Razumevanje jezika, literature in kulture (usmerjanje učencev v nadgradnjo svoje jezikovne zavesti in v razvijanje zanimanja za fenomen jezika, usmerjanje učencev v prepoznavanje jezikovnih struktur, različnih registrov, tonov in slogovnih značilnosti in v razumevanje pomembnosti in posledic jezikovnih izbir, seznanjanje z literarno zgodovino, sodobno literaturo in različnimi literarnimi žanri, pomagati učencu, da razmišlja o pomenu literature in kulture v svojem življenju, usmerjanje učencev v seznanjanje z jezikovno in kulturno raznolikostjo na Finskem, ozaveščanje pomena maternega jezika, zavedanje jezikovne in kulturne identitete).

#### 1.2.3.4 Poljska

V poljskem izobraževalnem sistemu (Slika 6) je do 3. leta otrokove starosti (prvo starostno obdobje) obdobje za varstvo in nego otroka in je manj naravnano na izobraževanje. Od 6. do 7. leta traja obvezno predšolsko izobraževanje (mala šola), nato 9 let obveznga šolanja, ki je razdeljeno na šestletno osnovno šolo (7 – 13 let starosti) in triletno nižjo srednjo šolo (13 – 16 let starosti), po obeh stopnjah se opravljajo preizkusi znanja. Sledi srednješolsko izobraževanje, ki se deli na splošno in poklicno, obe vrsti izobraževanja trajata tri leta in se zaključita z maturo. Ob tem so na Poljskem še štiriletne tehniške šole, ki se prav tako lahko zaključijo z maturo, in dve- ali triletno izobraževanje, ki se zaključi, ali z nadaljnjim izobraževanjem (2 + 2 ali 3 + 1, dva sistema), ki prav tako omogoča opravljanje mature in sprejemnih izpitov na fakulteto. Nadaljnje izobraževanje je deljeno na poklicno (tehnično), ki se zaključi s strokovno diplomom, in univerzitetno prvostopenjsko diplomom, obe pa omogočata nadaljevanje študija na magistrski in doktorski stopnji.





Slika 6: Poljski izobraževalni sistem

(<http://www.ncee.org/2014/07/global-perspectives-how-poland-moved-into-the-top-ranks-of-international-performance/>, pridobljeno 24. 2. 2016)

#### 1.2.3.4.1 Predšolska vzgoja

Na Poljskem je sistem predšolske vzgoje razdeljen na dve področji

([http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/166sl.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166sl.pdf), pridobljeno 12. 11. 2015), obe področji izvajajo javne in zasebne institucije:

- 1) za otroke do treh let varstvo in nega, to področje sodi pod ministrstvo za delo in socialne politike,
- 2) za otroke od treh let do vstopa v šolo (starost otrok šest let) sodi pod okrilje ministrstva za izobraževanje.

Leta 2014 je bilo v vrtce na Poljskem vključenih 71 % štiriletnikov ([http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF\\_EN\\_FINAL2015.pdf](http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF_EN_FINAL2015.pdf), pridobljeno 12. 11. 2015), vključenost se v zadnjem desetletju močno povečuje (npr. leta 1998 je bilo v vrtce vključenih komaj 28 % štiriletnikov).

Eno leto pred obveznim šolanjem (od 2014) je obiskovanje predšolske vzgoje obvezno, imenuje se priprava na šolo (torej vsi 5-letniki so vključeni v predšolske institucije) in lahko poteka v okviru vrtcev ali v okviru osnovnih šol. 5 ur dnevno je brezplačna (drugo plačajo starši). Zaradi pomanjkanja mest v vrtcih, je vpeljan sistem popolnega varstva (do 10 ur dnevno) in sistem krajšega varstva (za mlajše otroke največ do 5 ur dnevno, za starejše otroke najmanj 3 ure dnevno oz. 12 ur tedensko).

Za obdobje predšolskega razvoja so postavljene štiri temeljne smernice otrokovega razvoja, pri čemer je poudarjeno, da otrok:

1. spozna sebe in svet (okolico),
2. s pomočjo dejavnosti pridobiva različne spretnosti (veščine) in znanja,
3. se socializira (išče svoje mesto v skupini in skupnosti),
4. spozna in usvaja sistem vrednot.

Metode dela za vrtce niso predpisane, vendar je navedeno, da je temelj predšolskega izobraževanja spontano vključevanje otrok v različne dejavnosti, pri čemer vrtci ustvarijo takšno okolje, da je spodbudno za razvoj otrokove kreativnosti in učenja. Igra in aktivnosti namreč spodbujajo otrokov celostni razvoj.

Natančnejša predstavitev ciljev, strategij in delovanja predšolske vzgoje ([https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Poland:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Poland:Early_Childhood_Education_and_Care), pridobljeno 12. 3. 2016) so zapisane podrobnejše smernice, ki se nanašajo na to, kaj naj mu predšolska vzgoja nudi:

- otroke je treba podpirati in spodbujati pri odkrivanju njihovih talentov, njihovega intelektualnega razvoja v vsakdanjem življenju in izobraževanju,
- graditi sistem otrokovih vrednot, pri čemer naj spozna, kaj je prav in kaj narobe,
- poskrbeti je treba za otrokov čustveni razvoj
- poskrbi za socializacijo (razvijati socialne veščine),
- ustvariti pogoje za razvoj otrokovih intelektualnih in telesnih zmožnosti (povezava igre in učenja) na različnih stopnjah razvoja,
- skrb za otrokovo zdravje in telesni razvoj,
- graditi otrokovo znanje o svetu in razvijati njegove spretnosti, s katerimi lahko izrazi svoje mišljenje na način, da ga razumejo tudi drugi,
- predstaviti otrokom estetske vrednote in razvijati njihove zmožnosti izražanja skozi različne umetnosti (glasbo, likovno (vizualno) umetnost, dramatizacijo),
- razvijati otrokovo pripadnost skupnosti (družini, skupini, narodu),
- zagotoviti boljše možnosti izobraževanja za otroke s podpiranjem razvoja njihove radovednosti, dejavnosti in neodvisnosti ter znanja in spretnosti, ki so pomembne v šolskem izobraževanju.

Od leta 2014 sta, kar se jezika tiče, v programu zapisani tudi pobudi za zgodnje učenje tujega jezika in za spodbujanje učenja jezikov manjšin na določenih območjih (dvojezičnost je kot nadgradnja upoštevana tudi v osnovnošolskem programu). Navedeni cilji se izvajajo na 17 področjih predšolskega izobraževanja, ki jih lahko združimo v naslednja področja:

- pridobivanje socialnih in kulturnih veščin,
- jezikovni razvoj (poljščina) ter spodbude za učenje maternega (prvega) in razširjenega tujega jezika,
- čustveni, intelektualni in telesni razvoj otrok (ki vključuje tudi skrb za lastno varnost),
- spoznavanje vseh umetniških področij in njihovo aktivno ustvarjanje,
- okoljsko vzgojo (naravoslovne in družboslovne vsebine),
- matematiko,
- državljansko vzgojo, ki mora biti izrazito vključujoča (medkulturnost).

Jezikovni razvoj otroka je v kurikulumu poljskih vrtcev povezan z vsemi področji, posebej pa je opredeljen kot podpora otrokovemu govornemu razvoju, njegovemu poslušanju in govorjenju, sprejemanju književnosti (in spodbujanju ljubezni do knjig), s čimer je povezana tudi dramatizacija, v kateri je otrok gledalec in igralec (igra vlog v ožjem pomenu), poudarjeno pa je tudi predopismenjevanje kot razvoj otrokove pripravljenosti za branje in pisanje, pri čemer otroci skozi igre izboljšujejo govorne, vidne in slušne sposobnosti (zaznave).

#### 1.2.3.4.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja

Poljski izobraževalni sistem je doživel reformo leta 1991. Pouk poteka v poljskem jeziku, z izjemo šol, kjer gre za gosto naseljenost etničnih manjšin (poljski in materni jezik kot medij poučevanja za dvojezične

učence in materni jezika le za nekatere manjšine – belorusko, nemško in ukrajinsko manjšino). Šole lahko zagotovi izobraževanje v jeziku manjšine (razen za poljski jezik in književnost in zgodovino).

Obvezno izobraževanje na Poljskem traja od 6. do 16. leta starosti ([http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/THE-SYSTEM\\_2014\\_www.pdf](http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/THE-SYSTEM_2014_www.pdf), pridobljeno 26. 6. 2016):

- zadnje leto predšolskega izobraževanje (przedszkole),
- šest let osnovnošolskega izobraževanja (szkoła podstawowa) (prva stopnja od 1. do 3. razreda,<sup>1</sup> druga stopnja od 4. do 6. razreda),
- in tri leta nižjega srednješolskega izobraževanja (gimnazjum).
- Od 16. do 18. leta delno obvezno izobraževanje.

Cilji osnovnošolskega izobraževanja so ([http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/THE-SYSTEM\\_2014\\_www.pdf](http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/THE-SYSTEM_2014_www.pdf), pridobljeno 26. 6. 2016, str. 31):

- Pridobiti znanja o dejstvih, pravilih, teorijah in praksah, povezanih s temami in pojavi, ki so blizu otrokovim izkušnjam.
- Pridobiti sposobnost uporabe pridobljenega znanja za izvrševanje nalog in reševanje problemov.
- Razvijanje odnosa, ki je potreben za učinkovito in odgovorno delovanje v sodobnem svetu.

Najpomembnejše spretnosti, ki bi jih naj dobili učenci v osnovni šoli, vključujejo:

- Branje: je razumljeno kot preprosta aktivnost in kot sposobnost razumevanja, uporaba in obdelava besedila, ki omogoča pridobivanje znanja, čustveni, intelektualni in moralni razvoj ter vključevanje v družbeno življenje.
- Matematično mišljenje: sposobnost uporabe osnovnih matematičnih orodij v vsakdanjem življenju in uporabi osnovno matematično sklepanje.
- Znanstveno mišljenje: sposobnost sklepanja na osnovi empiričnih opazovanj v zvezi z naravo in družbo.
- Komunikacijske spretnosti v maternem jeziku in v tujem jeziku, vključno s sposobnostjo govorjenja in pisanja.
- Sposobnost učinkovite rabe IKT, vključno s sposobnostjo iskanja in uporabe informacij.
- Učenje učenja kot sredstvo, ki učencem omogoča, da pridobijo odgovore na vprašanja o svetu, da prepoznajo svoje interese in pripravo za nadaljnje izobraževanje.
- Sposobnosti timskega dela.

Osnovnošolsko izobraževanje temelji na splošnem učnem načrtu ([https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik\\_2.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf), pridobljeno 26. 6. 2016), ki opredeljuje učne rezultate in splošne zahteve. Na podlagi tega učitelj izdelava svoj učni načrt, ki ga odobri ravnatelj šole. V splošnem učnem načrtu zapisano, da je ena od najpomembnejših nalog, naučiti učence uporabe poljskega jezika, vključno s skrbjo za obogatitev besednega zaklada učencev. Izvajanje te naloge je odgovornost vsakega učitelja.

Osnovnošolsko izobraževanje je razdeljeno na prvo stopnjo (1-3 razred), ki poteka integrirano in drugo stopnjo (4-6 razred), kjer se izvajajo naslednji predmeti: poljski jezik, sodobni tuj jezik, glasba, umetnost, zgodovina in družba, narava, matematika, računalništvo, tehnika, šport, izobraževanje za življenje in družino, etika, jezik manjšine, regionalni jezik (kašubščina).

Osnovni cilji izobraževanja na prvi stopnji (prvi trije razredi) so spodbujanje otrokovega intelektualnega razvoja, čustvenega, socialnega, etičnega, telesnega in estetskega. Pripraviti učenca na življenje v harmoniji s samim seboj, s soljudmi in z naravo. Otrok se nauči razlikovati med dobrim in slabim, zaveda se družbene pripadnosti (družini, vrstnikom, skupnosti), razume skrb za naravo. Izobraževanje na tej stopnji oblikuje učenčev način sporazumevanja in veščine, ki so potrebne za razumevanje sveta, vsakodnevnih situacij in nadaljevanje učenja na drugi stopnji (četrti do šesti razred).

---

<sup>1</sup> Izobraževanje od prvega do tretjega razreda osnovne šole poteka kot integriran pouk, ki ga izvaja razredni učitelj. Glasbo, likovno umetnost, šport, računalništvo in tuj jezik lahko poučujejo specializirani (predmetni) učitelji z ustreznimi kvalifikacijami.

Med cilji prve stopnje je tudi razvijanje pismenosti (umiejętność czytania i pisanja). Sledi opis ciljev od 1. do 3. razreda ([https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik\\_2.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf), pridobljeno 26. 6. 2016, str. 6–8):

Učenec uporablja informacije. Pozorno posluša govor in uporablja dobljene informacije. Razume pomen kodiranja in dekodiranja informacij. Bere preproste risbe, piktograme, znake, pozna črke abecede. Bere in razume besedila za otroke in iz njih izpeljuje zaključke. V besedilu poišče potrebne informacije, kadar je mogoče, uporablja slovarje in enciklopedije za otroke. Pozna formulacije: pozdravljanje, vabilo, obvestilo.

Analizira in interpretira literarna besedila. Razvija estetsko občutljivost. Razširja besedišče skozi stik s književnimi deli. V književnem besedilu izpostavi določen del, določi čas in prostor dogajanja, izpostavi glavni književni lik. Bere besedila in recitira pesmi, pri čemer upošteva ločila in intonacijo. Bere knjige po svoji izbiri in tiste, ki jih izbere učitelj ter o njih govori.

Načini izražanja. Ustno in pisno izražanje: kratke zgodbe, kratki opisi, osebno pismo, pozdravi, vabilo. Izbere primeren način sporazumevanja v različnih družbenih okoliščinah (loči torej socialne zvrsti jezika in jih zna uporabljati). Sodeluje v pogovorih ob prebranih literarnih delih: postavlja vprašanja, daje odgovore, izraža svoja mnenja in zaključke, širi besedišče in skladnjo. Razvija kulturo govorenja, pravilno izgovarja glasove in naglašuje besede. Uporablja pravilno intonacijo pri različnih povedih (npr. vprašalne, vzključne). Razume pojme kot so beseda, glas, črka, zlog, poved. Razlikuje med črko in samoglasnikom. Deli besede na zloge, deli poved na besede, deli besedilo na povedi. Piše jasno in estetsko, slovnično pravilno, pravilno črkuje in uporablja ločila. Piše po spominu in po nareku.

Spoznava gledališče. Prikaže mimiko, geste, gibanje literarnega ali izmišljenega junaka. Razume pomen rekvizitov in jih zna uporabiti pri predstavi.

4. do 6. razred ([https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik\\_2.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf), pridobljeno 26. 6. 2016, str. 24 – 28).

Pridobivanje informacij. Učenec razvije učinkovitost pozornega poslušanja, glasnega in tihega branja. Učenec razvija sposobnost razumevanja različnih pomenov. Pridobi zavest o jeziku kot multifunkcionalnem sporazumevalnem orodju. Razvija sposobnost iskanja sporočil, ki ga zanimajo. Spoznava umetniške stvaritve, nauči se prepoznavati različna kulturna sporočila.

Analizira in interpretira literarna besedila. Učenec spoznava besedila, ki so primerna njegovemu čustvenemu in miselnemu razvoju. Pozna značilnosti različnih žanrov. Ozavešči obstoj skritih sporočil v besedilu. Razvija zanimanje za različna področja kulture. Razlikuje umetnostni in neumetnostni jezik. V stiku z umetnostjo pridobiva vrednote, razvija občutljivost, občutek za estetiko in identiteto naroda.

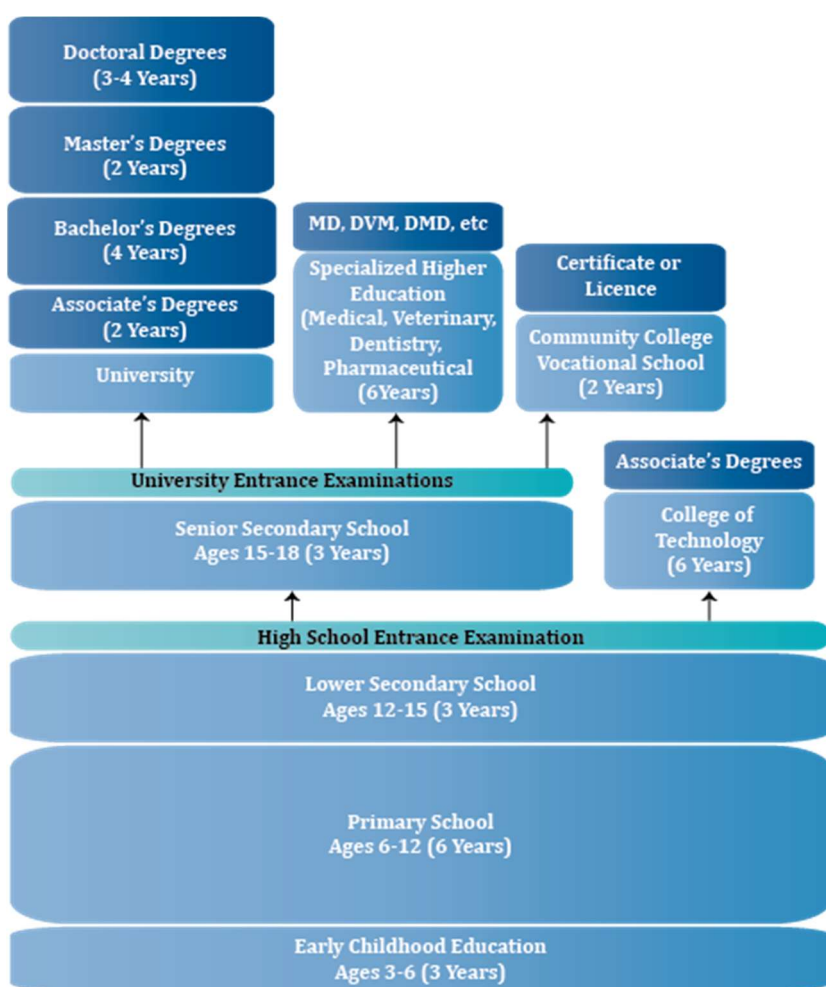
Učenec se izraža. Razvija sposobnost govornega in pisnega izražanja in uporablja že pridobljene veščine. Razvija poznavanje jezika.

V nadaljevanju učni načrt podrobneje opiše učne vsebine oz. posebne zahteve. In sicer je učenec: sposoben glasnega in tihega branja, opredeliti temo in sporočilo besedila, loči sporočevalca in sprejemnika, loči informativno besedilo, leposlovno besedilo in oglaševanje, prepozna oblike (vabilo, pozdrav, čestitka, obvestilo, navodilo), loči bistvene od nebistvenih informacij v besedilu, raziskuje informacije v besedilu, ki so izražene posredno in neposredno, razume dobredni in preneseni pomen besed, glede na dokaze iz besedila dela zaključke (prepozna pravilne in napačne trditve), vidi odnos med posameznimi govornimi sestavinami (naslov, uvod, osrednji del, zaključek; poglavja). Učenec je sposobne samoizobraževanja in iskanje informacij. Učenec uporablja informacije iz enciklopedij, pravopisa itd. posebna pozornost je v učnem načrtu namenjena razvijanju zavesti o jeziku. Učenec prepozna osnovne sintaktične funkcije besed, uporabljenih v govoru, prepozna pomembnost neverbalne komunikacije (geste, izraz na obrazu, telesna govornica). Učenec analizira in interpretira literarna besedila. Loči literarna dela od ostalih (informativnih). Prepozna posebnosti umetniškega dela. Razlikuje med umetniško fikcijo in realnostjo. Razlikuje med realnostjo in fantazijo. Razlikuje med verzom, rimo, ritmom, loči rimane od nerimanih pesmi. Pozna posebnosti gledališča (igra, režija, maska, kostumi, rekviziti). Pozna posebnosti filma in televizije. Loči kratko zgodba, roman, pravljico, legendo, mit, basen, epigram, pesem, pregovor, strip. Učenec oblikuje koherentna besedila o temah, ki so bila obravnavana v razredu. Sporazumevanje prilagaja glede na govorno situacijo (uradna ali neuradna) in namen. Uporablja različne oblike jezika in pri govornem sporazumevanju tudi izraz na obrazu, geste in držo telesa. Pripravi govor, zapisan v različnih oblikah; dvogovor, dnevnik (zapisan s perspektive literarnega lika ali iz svoje perspektive), preprosta poročila, opis (osebe, objekta

pokrajine ...). S tem ko sodeluje v pogovoru, izraža svoja stališča, ki jih podkrepi z argumenti. Recitira pesmi in dele proze. Učenec razvija zavest o jeziku tako, da je pozoren na slovnična pravila. Pravilno uporablja besede. Učni načrt predpisuje tudi besedila, ki naj bi jih obravnavali pri pouku, in sicer ne manj kot 4 dela na leto.

### 1.2.3.5 Japonska

Na Japonskem (Slika 7) je za otroke do 3. leta starosti organizirano varstvo in nega in manj izobraževanje, v drugem starostnem obdobju, to je od 3. do 6. leta starosti zgodnje otroško izobraževanje, sledi 6 let obvezne osnovne šole (6 – 12 let) in 3 leta nižje srednje šole (12 – 15 let) ter sprejemni izpit za srednjo šolo. Ta se deli na šestletne poklicne šole, ki se zaključijo s strokovno diplomom, in višjo srednjo šolo, ki traja 3 leta, slednja omogoča opravljanje sprejemnih izpitov na fakultete. Terciarno šolstvo je razdeljeno na tri sisteme: dveletno poklicno izobraževanje (zaključi se s strokovno licenco), enovite šestletne specialistične študije (medicina, veterina, zobozdravstvo, farmacija) in štiristopnejski univerzitetni študij (2 leti višje šole, 4 leta dodiplomske stopnje, 2 leti magistrske in 3-4 leta doktorske stopnje).



Slika 7: Japonski izobraževalni sistem

(<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/>, pridobljeno 12. 12. 2015)

#### 1.2.3.5.1 Predšolska vzgoja

[http://www.mext.go.jp/component/english/\\_icsFiles/afieldfile/2011/04/07/1303755\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/04/07/1303755_002.pdf), (pridobljeno 23. 11. 2015)



Prva stopnja predšolske vzgoje traja do tretjega leta otrokove starosti, gre za centre za varstvo otrok, ki jih nadzoruje ministrstvo za delo; od 3. do 5. leta (oz. do dopolnjenega 6. leta starosti) imajo urejene vrtce s programom dela, sodijo pod ministrstvo za izobraževanje. Vrtci so lahko javni ali zasebni (slednjih je 58 %), skupaj pa je v oboje vpisanih okrog 90 % otrok, program ni obvezen.

V začetku japonskega kurikulumu za vrtce je pojasnjeno, da stremijo predvsem k igri kot tisti otrokovi prostovoljni dejavnosti, skozi katero se le-ta tudi uči. Otrokom nudijo varno okolje, vzgojitelj mora pri otroku doseči zaupanje, otrok se uči izkušensko, hkrati pa je treba skrbeti za njegovo čustveno stabilnost.

Poudarjeni so trije temelji: razvoj otrokove identitete, razumevanje okolice (soljudi) in samokontrola. Predšolska vzgoja mora podpirati otrokov celostni razvoj v vrtcu in tudi v domačem okolju ter v vrtcih ponujati dodatne dejavnosti.

Kurikulum bi moral biti izvajan najmanj 39 tednov na leto, osnovni standard je štiri ure dnevno, pri čemer pa mora vzgojitelj upoštevati otrokovo razvojno stopnjo, letne čase ipd. Navedenih je pet temeljnih področij, ki jih Japonska razvija pri predšolskih otrocih:

- Zdravje
- Medčloveški odnosi
- Okolje
- Jezik
- Izražanje (čustva in izražanje).

Vrtčevski kurikulum poudarja razvijanje otrokove želje po tem, da govorno, s svojimi besedami, izrazi izkušnje, pomemben dejavnik je tudi poslušanje govora drugih v skupini, gre torej za spodbujanje otrokovih jezikovnih zmožnosti (govorjenje in poslušanje).

Vsebina:

- Razvoj zanimanja in radovednosti o tem, kaj imajo povedati vzgojitelji in sošolci; prijazno (omikano) sporazumevanje.
- Izražanje lastnih občutkov, opis dogodkov, razmišljanj.
- Ustno izražanje in razumevanje povedanega (zastavljanje vprašanj, kadar otrok česa ne razume).
- Pozorno poslušanje z razumevanjem.
- Razvijanje besedišča, ki je pomembno za vsakdanje sporazumevanje.
- Pozdravljanje ljudi na prijazen način.
- Prepoznavanje užitka in lepote jezika v vsakdanjem življenju.
- Bogatenje besednega zaklada skozi vsakdanje situacije.
- Seznanjanje otroka s slikanicami in zgodbami, užitek ob poslušanju in spodbujanje njegove domišljije.
- Učenje prenosa govorenega jezika v pisno formo (fonološko in pisno zavedanje o jeziku).

Cilji jezikovnega pouka na predšolski stopnji so:

Ker so otroci sposobni jezik usvajati postopoma, in sicer v interakciji z drugimi ljudmi, je nujno poskrbeti za otrokovo doživljanje užitka ob ubesedenju lastnih občutkov in poslušanju govora vzgojitelja in vrstnikov. Otroka je treba usmerjati v natančno poslušanje vsakdanjega govora drugih in poslušanje literarnih besedil, ki širijo otrokov besedni zaklad in spodbujajo njegovo domišljijo. V otroku je treba zbuditi zanimanje in radovednost za pisna besedila.

Vzgojitelj mora na podlagi kurikulumu pripraviti dolgoročni plan dela ter mesečne, tedenske in dnevne priprave, ki se navezujejo na otrokov razvoj, na njegovo skrb za telesno zdravje, aktivnosti in na učenje. Posebej je poudarjena tudi skrb za otroke s posebnimi potrebami. Vsem otrokom je treba omogočiti čim manj stresen prehod iz vrtca v obvezno šolanje.

#### 1.2.3.5.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja

Osnovnošolski sistem na Japonskem [http://www.tokyo-icc.jp/guide\\_eng/educ/01.html](http://www.tokyo-icc.jp/guide_eng/educ/01.html), pridobljeno 28. 4. 2016).

V prvi razred osnovne šole se vpišejo otroci, ki imajo v tistem šolskem letu 6. rojstni dan pred prvim aprilom. Šolsko leto traja od aprila do marca naslednjega leta. Obvezno izobraževanje traja devet let, od tega šest let osnovnošolsko izobraževanje in tri leta nižja srednja šola.

Splošni cilj učnega načrta za japonski jezik

([http://www.mext.go.jp/component/english/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755\\_003.pdf](http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_003.pdf)

pridobljeno 26. 6. 2016) je razvijanje učenčeve sposobnosti, da se ustrezno izraža in razume japonski jezik, povečati sposobnost komunikacije, razvijanje sposobnosti mišljenja, domišljije in občutka za jezik, poglobiti zanimanje za japonski jezik, razvijanje odnosa in spoštovanja do japonskega jezika.

Cilji in vsebine po posameznih razredih (prvi in drugi razred):

- Omogočiti učencem, da pridobijo sposobnost govorjenja o poznanih vsebinah, sposobnost poslušanja, pri čemer prisluhnejo vsemu, kar potrebujejo za sodelovanje v razpravi o neki temi (razumevanje navodil), razvijanje pozitivnega odnosa do govorjenja in poslušanja.
- Omogočiti učencem, da razvijajo sposobnost pisanja povedi ali odstavkov o svojih doživetjih ali predstavah z upoštevanjem vrstnega reda dogodkov ob tvorjenju preprostih struktur, in razvijajo pozitiven odnos do pisanja.
- Omogočiti učencem, da razvijajo sposobnost branja z razumevanjem (vrstni red dogodkov, okoliščine, globlji pomen). Razvijajo veselje do branja.

Vsebina predmeta je razdeljena na: govorjenje/poslušanje, pisanje in branje (branje in pisanje hiragane in katakane, razumevanje vrste besed z uporabo japonske zlogovne pisave katakane, uporaba katakane v povedih in odstavkih).

Cilji in vsebine po posameznih razredih (tretji in četrti razred):

- Omogočiti učencem, da pridobijo sposobnost smiselnega govorjenja o tem, kar so se naučili ob upoštevanju skupine, ki jo otrok nagovarja; in cilji: pozorno poslušanje z osredotočanjem na ključne dogodke v zgodbi, sposobnost razpravljanja znotraj teme, sposobnost govorjenja in poslušanja med ustvarjalnim delom.
- Omogočiti učencem, da pridobijo sposobnost pisanja povedi in so ob tem pozorni na odnos med posameznimi deli, razvijanje odnosa do kreativnega pisanja.
- Omogočiti učencem, da pridobijo sposobnost branja z razumevanjem, pri čemer znajo izluščiti bistvo besedila in upoštevajo medsebojne odnose delov besedila glede na cilje; spodbujanje želje po branju.

Vsebina je razdeljena na govorjenje/poslušanje, pisanje in branje.

(Spodbujanje zanimanja za pisavo kanji in kana, upoštevanje oguri-kana. V tretjem razredu berejo tudi črkovno pisavo.)

Cilji in vsebine po posameznih razredih (peti in šesti razred):

- Omogočiti učencem, da pridobijo sposobnost, da dosledno izražajo svoje ideje in prenašajo svoje sporočilo skladno s cilji in namenom, da poslušajo in razumejo sporočilo, ki ga prenaša govorec, da izvedejo pogovor (diskusijo) in razvijajo odnos do primerne govorjenja in poslušanja.
- Omogočiti učencem, da razvijejo sposobnost pisanja sestavkov o svojih idejah in razvijejo odnos do primerne pisanja.
- Sposobnost branja besedila z razumevanjem, razvijanje odnosa za širjenje in poglobljanje lastnih misli skozi branje.

Vsebina je razdeljena na govorjenje/poslušanje, pisanje in branje.

(Berejo kitajske znake, ki so določeni za posamezni razred, pišejo znake, ki so se jih že naučili v nižjih razredih in jih uporabljajo v sestavkih, pridobijo znanje o izvoru pisave kana in kitajske pisave, usvajajo tehniko pisanja s čopičem.)

Nižja srednja šola<sup>2</sup> – sedmi, osmi in deveti razred ([http://members.tripod.com/h\\_javora/jed7.htm](http://members.tripod.com/h_javora/jed7.htm), 27. 6. 2016).

---

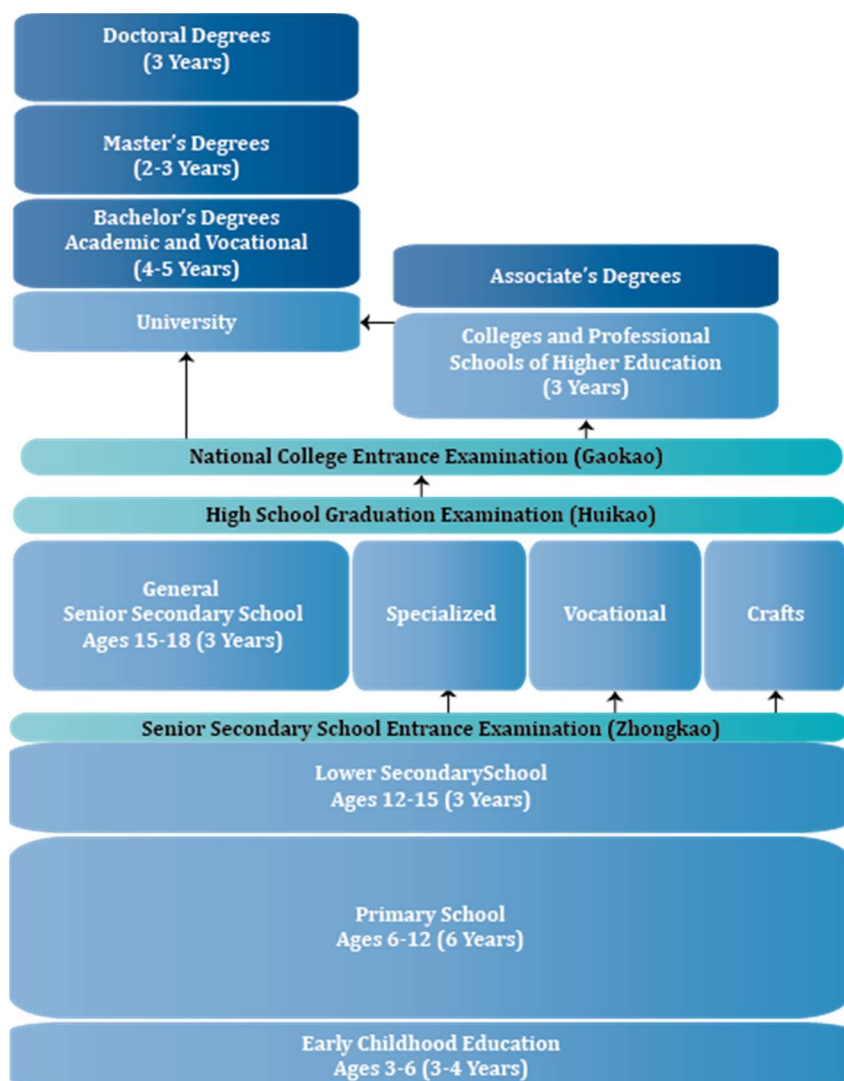
<sup>2</sup> Na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, kulturo, šport, znanost in tehnologijo Japonske (<http://www.mext.go.jp/english/elsec/1303755.htm>, pridobljeno 26. 6. 2016). so dostopni učni načrti za predšolsko izobraževanje, za osnovnošolsko izobraževanje (različni učni predmeti) in nižje srednješolsko izobraževanje (dostopen je samo učni načrt za tuj jezik).

Učna ura traja 50 minut, učenje japonsčine pa poteka pospešeno. Ob tem da učenci obnovijo vseh 1000 znakov, ki so jih spoznali v osnovni šoli, se naučijo brati in pisati še 1000 znakov. Tako usvojijo 2000 znakov, ki pomenijo osnovno pismenost. V nižji srednji šoli nadaljujejo z učenjem skladnje, pravopisa in kaligrafije. Seznanjajo se s klasično japonsko in kitajsko književnostjo.

V nižji srednji šoli je japonsčini namenjenih 140 učnih ur v sedmem razredu ter 105 učnih ur v osmem razredu in 105 učnih ur v devetem razredu (<http://wenr.wes.org/2005/05/wenr-mayjune-2005-education-in-japan/>, pridobljeno 28. 6. 2016).

### 1.2.3.6 Kitajska

Kitajski izobraževalni sistem (Slika 8) vključuje tri ali štiri leta predšolskega izobraževanja, nato devet let obveznega šolanja: šest let obvezne osnovne šole (od 6. do 12. leta otrokove starosti) in 3 leta (do 15. leta) nižje srednje šole. Učenci imajo nato sprejemni preizkus za srednjo šolo. Srednješolsko izobraževanje je razdeljeno na splošno srednjo šolo (3 leta) in poklicno izobraževanje (srednje specialistično izobraževanje, poklicno izobraževanje, izobraževanje za obrti), za vse dijake sledi preizkus ob zaključki srednješolskega izobraževanja, vsi lahko nadaljujejo šolanje, pri čemer predhodno opravljajo nacionalni sprejemni izpit. Šolanje lahko zaključijo po treh letih s strokovno diplomom, univerzitetni študij ima tri stopnje, univerzitetno prvostopenjsko diplomom (BA), magistrsko diplomom in doktorsko diplomom.



Slika 8: Izobraževalni sistem Kitajske

(<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/>, pridobljeno 1. 4. 2016)



#### 1.2.3.6.1 Predšolska vzgoja

Vrtci so na **Kitajskem** organizirani od otrokovega tretjega do šestega leta starosti, in sicer v tri skupine:

- 3-4 leta igralna skupina
- 4-5 let vrtec
- 5-6 let, tečeta vzporedno dva sistema: višji vrtec; mala šola (niso vsi vrtci pooblaščen za izvajanje male šole).

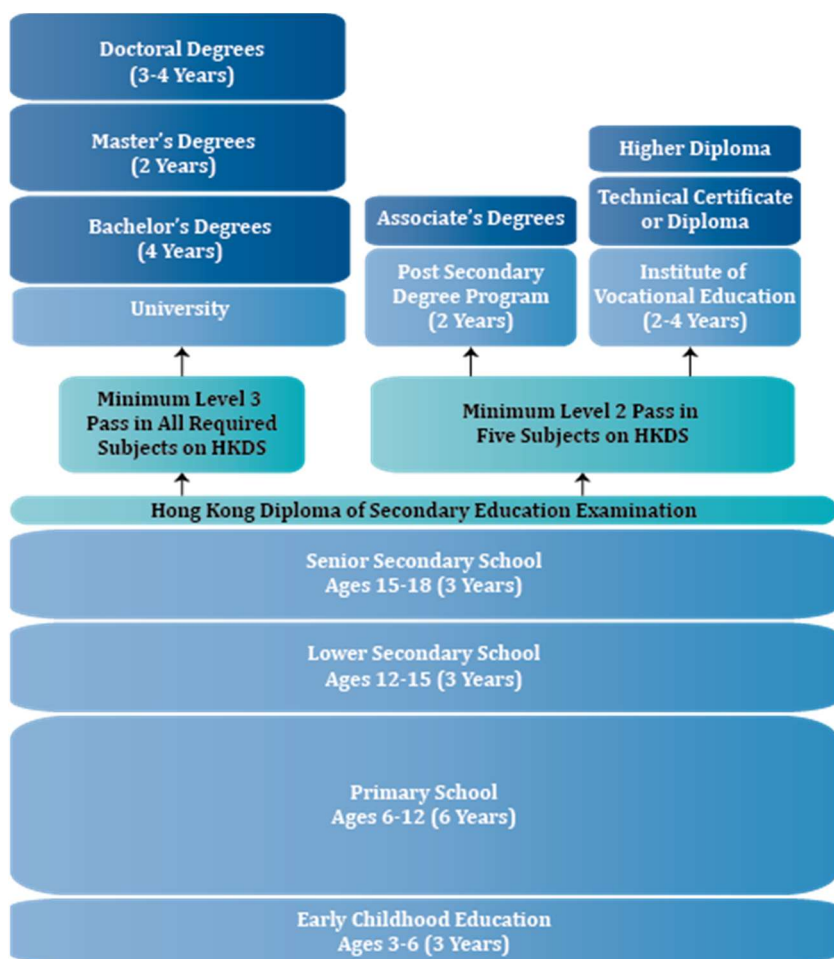
V velikih mestih so organizirani vrtci tudi za otroke, mlajše od treh let, na podeželju pa večinoma ne. V nekaterih vrtcih poteka uvod v opismenjevanje, v nekaterih zasebnih vrtcih, ki stremijo k uspehu, otroke od tretjega leta dalje sistematično opismenjujejo.

Splošni kitajski kurikulum za vrtce navaja šest področij, ki jih vrtec razvija pri predšolskem otroku: književnost, matematika, družboslovje, naravoslovje, osebna rast in športna vzgoja.

Proces opismenjevanja kitajskih otrok poteka tako, da vsak znak najprej razdelijo na poteze. Temu sledi vaja v pisanju po določenem vrstnem redu, ki je odvisen od sestave znaka. Otroci stari od treh do pet let se (v vrtcu/ doma) pričnejo učiti zelo preproste znake. Otroci ,stari od šest do sedem let se (v osnovni šoli) začnejo učiti fonetično abecedo in bolj zahtevne znake. Hkrati se pričnejo sistematično učiti strukturo znakov in vrstnega reda pisanja. Uporabljajo znakovno in fonetično abecedo za tvorjenje povedi in krajših sestavkov. Okoli desetega leta starosti obvladajo večino znakov, ki se običajno uporabljajo (približno 2000 znakov).

##### 1.2.3.6.1.1 Hongkong

Hongkong se v osnovi naslanja na kitajski izobraževalni sistem (Slika 9), in sicer do končane nižje srednje šole (do 15. leta starosti). Učenci imajo nato sprejemni preizkus za srednjo šolo, rezultati vplivajo na vpis v dva vzporedna srednješolska sistema. Prvi omogoča nato vpis na univerzo, univerzitetni študij ima tri stopnje, univerzitetno prvostopenjsko diplomu (BA), magistrsko diplomu in doktorsko diplomu. Drugi tip srednješolskega izobraževanja je razdeljen na dveteltno višješolsko izobraževanje in poklicno izobraževanje, ki traja dve do štiri leta in se zaključi z diplomu višje ali visoke stopnje.



Slika 9: Izobraževalni sistem v Hongkongu

(<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/hong-kong-overview/hong-kong-instructional-systems/>, pridobljeno 23. 3. 2016)

Hongkong ima urejeno dvostopenjsko predšolsko vzgojo (zelo podobno drugim), in sicer: od 2. do 3. leta otrokove starosti gre za nego in varstvo otrok, ta del predšolske vzgoje sodi k ministrstvu za socialne zadeve, od 3. do 6. leta vrtec, ki sodi pod Ministrstvo za izobraževanje.

Predšolsko izobraževanje (od tretjega do petega leta) ni obvezno, vendar je večina otrok vključenih v predšolsko izobraževanje pred vstopom v osnovno šolo. Učni načrt za predšolsko vzgojo poudarja pomen zgodnjega učenja za vseživljenjsko učenje in celostni osebostni razvoj. Poudarja tudi upoštevanje otrokovega razvoja za otrokovo učenje. Posebej naj bi bili pozorni na otrokove interese, potrebe in sposobnosti.

Temelj učnega načrta predstavljajo štirje osnovni cilji: telesni razvoj, kognitivni in jezikovni razvoj, čustveni in socialni razvoj, estetski razvoj. Ti cilji so lahko doseženi skozi šest učnih področij: gibalne sposobnosti in zdravje, jezik, zgodnja matematika, naravoslovje in tehnologija, jaz in družba, umetnost (<http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/index.html>, pridobljeno 27. 6. 2016).

Kurikulum za vrtce v Hongkongu močno spodbuja dvojezičnost (pridobljeno 29. 6. 2016, [http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net\\_en\\_928.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net_en_928.pdf)), kar je seveda zgodovinsko pogojeno, saj je to posebno administrativno območje, ki danes sodi h Kitajski, 99 let (1898–1997) pa je sodilo pod Veliko Britanijo.

Učna področja so med seboj tesno povezana. Še posebej pa je močna vez med razvojem jezika in ostalimi področji, saj večina znanja izvira iz jezika. Otroci uporabljajo jezik v vsakdanjem življenju in med igro. Jezik igra pomembno vlogo pri ustvarjalnem delu in socialnih interakcijah. Učitelji morajo otrokom omogočiti integrativno jezikovno učno izkušnjo, ki temelji na njihovih jezikovnih sposobnostih in razvojnih

potrebah. V osmišljenem jezikovnem učnem okolju otroci razvijajo štiri jezikovne veščine: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Pri tem je potrebno upoštevati lokalni kontekst učenja jezika, saj se govorni jezik običajno nanaša na materni jezik (kantonščina) in putonghua, medtem ko je samo ena vrsta pisanega jezika ([http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net\\_en\\_928.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net_en_928.pdf), pridobljeno 27. 6. 2016).

Cilji so v učnem načrtu za predšolsko izobraževanje razdeljeni na štiri področja, in sicer poslušanje in govorjenje, branje, pisanje in drugi jezik (angleščina).

Pri področju poslušanja in govorjenja so učenci sposobni poslušati in razumeti pogovor in zgodbe, ki vsebujejo vsakodnevno besedišče, izražajo svoje ideje in potrebe, govorijo vljudno, jasno in tekoče, postavljajo vprašanja in dajejo odgovore, delijo svoja vsakodnevna doživetja. Naloga vzgojitelja je, da motivira otroke z vključevanjem vsebin, ki so jim blizu in jih zanimajo. Spodbuja jih k poslušanju, opisovanju, postavljanju vprašanj in izražanju stališč. V primernih trenutkih, kot je npr. jutranji krog, čas igre ali malice, vzgojitelj spodbuja pogovor in dovoli otrokom, da se pogovarjajo. Uporablja besedišče, ki ga otroci razumejo in ga širi postopoma. Vzgojitelji naj bi otroke poslušali potrpežljivo, jim omogočili čas za razmislek in jim dali ustrezno povratno informacijo. Pogovarjanje naj bi potekalo v sproščenem in prijetnem vzdušju. Postavljanje odprtih vprašanj služi razvoju miselnih sposobnosti. Vzgojitelj naj ne bi vztrajal na enem odgovoru. Popravljanje napak pri govoru učencev naj bi potekalo prijazno in na naraven način med pogovorom. Poslušanje zgodb omogoča otrokom razvoj pozornosti in domišljija. Med pripovedovanjem zgodb bi morali biti otroci spodbujeni k postavljanju vprašanj. Otroci pa naj bi bili tudi spodbujeni k ustvarjanju lastnih zgodb z namenom razvijanja ustvarjalnosti.

Pri področju branja učenci že na predšolski stopnji usvojijo osnovne bralne tehnike in si oblikujejo bralne navade. Otroci razumejo zgodbe in se učijo skozi branje. Vzgojitelj naj bi organiziral bralne aktivnosti skozi glasno branje, pripovedovanje zgodb in igro. Vzgojitelj naj bi spodbujal otroke k branju knjig in drugih tiskanih besedil, ki jih zanimajo, npr. branje plakatov, oglasov, revij, slik. Vzgojitelj naj bi otrokom zagotovil kakovostne knjige, ki so primerne glede na starost, spretnosti in izkušnje. Izbira knjig naj bi sledila naslednjim kriterijem: zanimiva zgodba s primerno temo, preprosta zasnova (scenarij) s ponavljajočo stavčno strukturo. Zgodba naj bi imela živo karakterizacijo, ki pomaga otrokom razumeti zgodbo, stimulira njihovo domišljijo in poteši radovednost. Ilustracije naj bi bile preproste, barvite in privlačne. Jezik in besedišče naj bi bila povezana z vsakdanjim življenjem otrok in njihovimi interesi.

Pri področju pisanja se otroci usposobijo za sporazumevanje z drugimi z uporabo papirja in pisala. Izražajo, kar vidijo, slišijo in občutijo skozi slike ali besede. Usvajajo finomotorične spretnosti, koordinacijo oči in rok, poznavanje prostora in smeri. Uživajo ob glasnem branju ter ob svojih risbah ali zapisih, ki jih delijo z drugimi. Raziskujejo uporabo različnih pripomočkov za pisanje. Vzgojitelji naj bi gojili otrokov interes in zmožnost izražanja lastnih idej in izkušenj skozi slike in besede. Otroke naj ne bi silili k pisanju s svinčniki ali peresi, ko pričnejo pisati pa naj jih ne bi omejevali s črtnimi listi. Vzgojitelji naj bi otroke usmerjali v znake/besede, predvsem v njihovo strukturo. Otrokom naj bi omogočili, da svoje pisanje delijo z drugimi in si tako izgrajujejo samozavest.

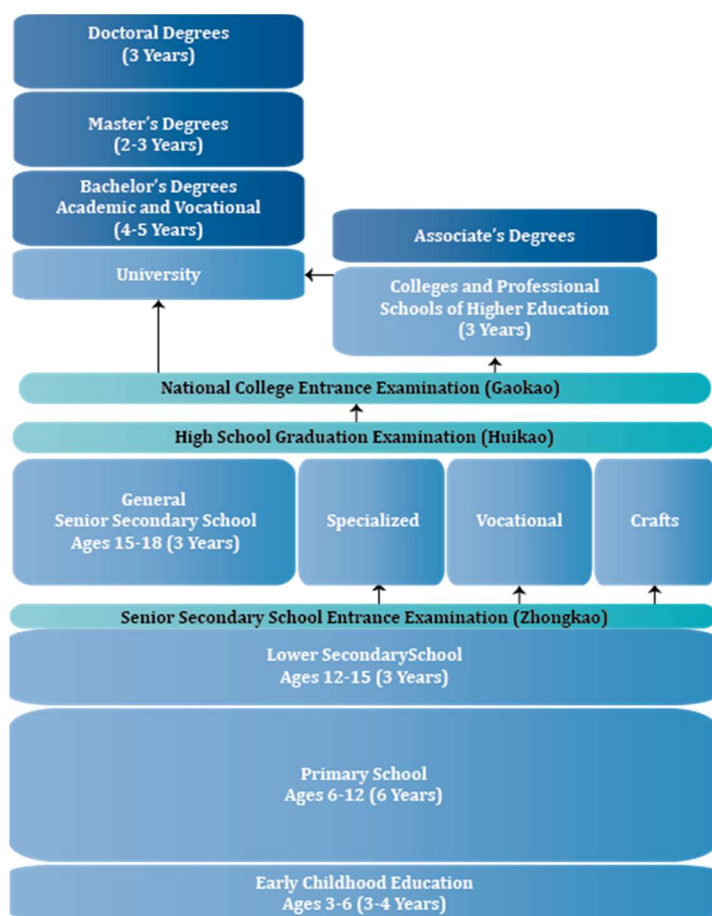
V zgodnjem obdobju je razvijanje maternega jezika primarnega pomena. Za večino otrok v Hongkongu je to kantonščina. Vendar pa učenje tujega jezika v zgodnjem obdobju obogati otrokovo jezikovno izkušnjo in otroku približa druge kulture, povezane z tujim jezikom. Zato je peto področje učenje drugega jezika (angleščine). Otroci se učijo s posnemanjem, zato morajo imeti vzgojitelji ustrezne kompetence. Cilji učenja angleščine so razvijanje zanimanja za učenje angleščine s pomočjo poslušanja in branja zgodb, otroških pesmi ter prepoznavanje in uporaba besedišča, povezanega z vsakdanjim življenjem. Otroci poslušajo in razumejo preproste vsakdanje pogovore in pojejo ali recitirajo otroške pesmi s preprostimi besedami. Vzgojitelji naj bi otroke spodbudili z uporabo avtentičnega materiala in ustvarjanjem jezikovno bogatega in zanimivega okolja. Učenje mora biti prijetno, torej skozi petje, igro, pripovedovanje zgodb. Jezikovne aktivnosti morajo biti povezane s stopnjo otrokovega razvoja. Če je stopnja učenja jezika prezahtevna, otroci izgubijo interes. ([http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net\\_en\\_928.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net_en_928.pdf), pridobljeno 27. 6. 2016)

Od leta 1980 je Kitajsko zajel val dveh reform predšolskega izobraževanja, s katerima so prevzeli napredno zahodno ideologijo. Kurikulum se je naslonil na pristope kot so DAP (NAEYC 1997), Montessori

pedagogika, projektni pristop, Reggio Emilia pedagogika. Poudarek reforme je v spoštovanju otrok, aktivnemu učenju ter učenju in poučevanju skozi igro. Raziskava, ki je zaradi premajhnega vzorca ne moremo posploševati (pet vrtcev in 20 vzgojiteljev v mestu Shenzhen) je pokazala, kako različna so prepričanja učiteljev glede na njihovo dejansko prakso. Kljub temu, da sprejemajo reformo, se v njihovem načinu poučevanja pogosto pojavljajo tradicionalni pristopi. (Hui Li, X. Christine Wang in Jessie Ming Sin Wong, 2011).

#### 1.2.3.6.1.2 Šanghaj

Šanghaj ima enak izobraževalni sistem, kakor velja za celotno Kitajsko (predstavitev pod 1.2.3.6), shematsko ga prikazujemo na Sliki 10.



Slika 10: Izobraževalni sistem v Šanghaju<sup>3</sup>

(<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/>, pridobljeno 12. 3. 2016)

Šanghaj ima predšolsko izobraževanje urejeno za vse otroke, ki imajo tam stalno prebivališče, vendar je vključenost prostovoljna. Vrtci so javni in zasebni, v osnovi delajo vsi vrtci po splošnem kitajskem

<sup>3</sup> <https://www.uvm.edu/~outreach/Shanghai%20Education-Elementary.pdf>, 17. 11. 2015: Reforme šolskega sistema v Šanghaju so odlično predstavljene, za vsako fazo so izpostavljeni ključni dejavniki. Prav posebej se tiče reforme predšolskega izobraževanja naslednji članek: [http://www.academia.edu/1460840/Early\\_childhood\\_curriculum\\_reform\\_in\\_China\\_Perspectives\\_from\\_examining\\_teachers\\_beliefs\\_and\\_practices\\_in\\_Chinese\\_literacy\\_teaching](http://www.academia.edu/1460840/Early_childhood_curriculum_reform_in_China_Perspectives_from_examining_teachers_beliefs_and_practices_in_Chinese_literacy_teaching), 17. 11. 2015.

kurikulumu, a z opaznimi odstopanji. Vzgojitelji imajo najmanj 360 ur dodatnega usposabljanja prvih pet let zaposlitve v vrtcu (po srednji šoli) ali prvo dodiplomsko stopnjo izobrazbe.

Zasebni vrtci delajo po različnih modelih, npr. Montessori ima tri skupine otrok glede na starost: malčke od leta in pol do dveh let; nižjo skupino od dve do tri leta in vrtec od 3 do šest let (<http://www.internationalschool.info/listing/montessori-school-of-shanghai/info>, 12. 3. 2016).

Zelo veliko je mednarodnih vrtcev, npr. Shanghai Singapur international school (<http://www.ssis.asia/academics/preschool/kindergarten-2-curriculum/>, 13. 3. 2016), kjer skrbijo za dvojezičnost otrok in vsa predmetna področja poučujejo v angleščini in kitajščini. Navedena veriga mednarodnih vrtcev ima prav tako tri starostne kategorije otrok, ki so deležni štirih temeljnih področij izobraževanja, cilji pa so postavljeni glede na njihove kognitivne sposobnosti: znanja o življenju (npr. socialne veščine, vzpostavljanje dialoga z drugimi, pridobivanje pozitivne samopodobe), pri kognitivnem razvoju so navedene dejavnosti z vseh področjih znanstvenih ved, vse dejavnosti so združene (npr. pozna števila do 50, meri težo, višino, dolžino, razume koncept denarja, razume koncept časa), estetsko sprejemanje (npr. likovna umetnost, glasba, obrt) in telesni razvoj. Ta kurikulum postavlja ostrejšje kriterije pri kognitivnih dejavnostih v segmentu, kjer so navedene dejavnosti za otrokov jezikovni razvoj:

Za otroke do dveh let je posebna pozornost posvečena razvoju otrokovega govora, spoznavanju novih besed, njegovi zmožnosti ubeseditve potreb ter sprejemanju književnih del.

Pri dveh do treh letih naj bi otroci poznali abecedo in jo znali povedati po vrtnem redu.

Za otroke, stare od 3 do 6 let, mednarodni kurikulum predvideva (prav tam):

- spodbujanje otrokovega pisnega izražanja skozi kreativno pisanje,
- fonetika,
- kodiranje / dekodiranje besede s pomočjo fonemov in grafemov (torej govorjenje in pisanje),
- poznavanje pogosto rabljenih besed,
- prepoznavanje piktogramov,
- otrok napiše svoje ime.

#### 1.2.3.6.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja

##### 1.2.3.6.2.1 Hongkong

Obvezno izobraževanja ([http://www.edb.gov.hk/attachment/en/about-edb/publications-stat/hk\\_thefacts\\_education/The%20Facts\\_Education\\_Mar\\_2016\\_EN.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/about-edb/publications-stat/hk_thefacts_education/The%20Facts_Education_Mar_2016_EN.pdf), 27. 6. 2016):

v Hongkongu traja devet let:

- šest let osnovne šole, otroci začnejo obiskovati prvi razred pri šestih letih: obstajajo trije načini izvedbe (dopoldanska, popoldanska in celodnevna šola),
- tri leta nižje srednje šole.

Cilji osnovnošolskega izobraževanja in izobraževanja v nižji srednji šoli ([http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/doc-reports/guide-basic-edu-curriculum/BECEG\\_2014\\_en.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/doc-reports/guide-basic-edu-curriculum/BECEG_2014_en.pdf), pridobljeno 27. 6. 2016 in [http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/EN/Content\\_2909/BE\\_Eng.pdf](http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/EN/Content_2909/BE_Eng.pdf), pridobljeno 27. 6. 2016) temeljijo na celostnem razvoju učencev, ki vključuje krepitev znanja angleščine in kitajščine (vključno s putonghua), krepitev sposobnosti lastnega usmerjanja učenja, razvijanje učenčevih potencialov in navajanje na zdrav način življenja. Učni načrt opredeljuje sedem ciljev:

- Učenci znajo razlikovati med prav in narobe. Znajo izpolnjevati svoje dolžnosti kot člani družine, družbe in naroda, in pokazati sprejemanje in strpnost do različnih vrednot.
- Razumejo svojo nacionalno identiteto in izpolnjevanje vloge odgovornega državljana.
- Učenci razvijejo zanimanje za branje in negujejo bralne navade.
- Aktivno se sporazumevajo v angleščini in kitajščini (vključno putonghua).
- Razvijajo sodelovalne učne spretnosti in veščine.
- Obvladujejo osnove osmih ključnih učnih področij za pripravo na učenje v srednjih šolah.
- Živijo zdrav načina življenja in razvijajo zanimanje za kulturne in telesne aktivnosti.

Učni načrt poudarja tudi pet učnih izkušenj, ki naj bi jih pridobili učenci: moralna in državljanska vzgoja, intelektualni razvoj, prostovoljno delo, telesni in kulturni razvoj, poklicno usmerjanje.

Učni načrt izpostavi tri temeljna področja:

- Osem ključnih učnih področij: kitajski jezik, angleški jezik, matematika, osebno, družbeno in humanistično izobraževanje, naravoslovje, tehnologija, umetnost, šport.
- Devet splošnih veščin, ki so osnova za učenje: sodelovanje, sporazumevanje, ustvarjalnost, kritično mišljenje, informacijska tehnologija, matematične spretnosti, reševanje problemov, samokontrola in učenje učenja.
- Vrednote in stališča. Vrednote se nanašajo na sistem prepričanj učencev, ki eksplicitno ali implicitno usmerjajo njihova ravnanja in odločitve.

Učni načrt izpostavlja tudi štiri ključne naloge, in sicer: moralno in državljansko vzgojo, branje za učenje, projektno učenje, informacijsko tehnologijo za interaktivno učenje.

Branje za učenje je splošno sprejeti vsešolski pristop, ki vključuje različne bralne aktivnosti in z njimi povezane sisteme nagrajevanja in hkrati spodbujanje različnih strategij poučevanja branja. Večina šol ima knjižničarje, ki promovirajo branje in pridobivajo podporo staršev. Šole negujejo in spodbujajo dobro bralno kulturo.

Učenje kitajščine (<http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/chi-edu/index.html> , pridobljeno 27. 6. 2016).

Učenje mora temeljiti na osnovi učenčevega prvega jezika. Glavna naloga poučevanja jezika so izboljšanje učenčeve uporabe jezika, obvladovanje standardiziranega pisnega jezika, tekoče in ustrezno sporazumevanje v kantonščini in mandarinščini. Med glavne naloge sodi tudi to, da učenci občutijo lepoto jezika in da razvijajo interes za učenje jezika. Pomembno je tudi razvijanje zahtevnejših miselnih procesov in promocija celostnega razvoja posameznika.

Učenje kitajščine omogoča učencem celovito in uravnoteženo učno izkušnjo skozi naslednje usmeritve:

- Uravnotežen razvoj poslušanja in govorjenja, sposobnost branja in pisanja, celovito poznavanje jezika.
- Estetika in kultura, poznavanje kitajskih literarnih elementov.
- Učinkovita krepitev moralne vzgoje, razumevanje kitajske kulture.
- Spodbujanje kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti.
- Povečanje zanimanja za branje, povečanje količine branja, širjenje obzorij.
- Uporaba raznolikih učnih gradiv glede na potrebe učencev.

Cilji učenja angleščine ([http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/eng-edu/primary%201\\_6.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/eng-edu/primary%201_6.pdf), pridobljeno 27. 6. 2016) temeljijo na naslednjih izhodiščih: oblike jezika in sporazumevalne funkcije, veščine jezika in strategije razvijanja jezika, posebnosti učenja angleščine, splošne veščine in pozitivne vrednote in stališča.

Osnovni namen poučevanja angleščine je omogočiti vsakemu učencu, da pridobiva izkušnje in vedenje o drugih kulturah in priložnost za osebni in intelektualni razvoj. Učencu omogoča nadaljnji študij, zabavo in delo v angleščini. Učenje angleščine učencem omogoča, da se ustrezno pripravijo na spreminjajoče se socialno-ekonomsko okolje, ki je rezultat novih pridobitev informacijske tehnologije. To se nanaša na interpretacijo, uporabo in produkcijo vsebin za zabavo, študij in delo v angleškem jeziku.

V celostnem učnem načrtu ([http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/EN/Content\\_2909/html/index.html](http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/EN/Content_2909/html/index.html), pridobljeno 27. 6. 2016) je združeno osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje. V tem učnem načrtu je opredeljeno, koliko ur naj bi imeli učenci v osnovni šoli in v nižji srednji šoli.

V tem učnem načrtu je podobno opredeljeno branje za učenje. In sicer učenje branja ne zadostuje, da bi lahko učence pripravili na družbo znanja in vseživljenjskega učenja. Opremljeni morajo biti z veščino branja za učenje (reading to learn). Posedovanje te veščine poveča učenčeve sposobnosti za vseživljenjsko učenje in njegov celovit razvoj. Učencem omogoča tudi, da izboljšajo svoje jezikovne veščine, ki so osnova za komunikacijo ter za učne in intelektualne naloge. Učenci razvijajo mišljenje skozi razumevanje prebranega in oblikovanje pomena. Z branjem dosežejo boljšo kakovost življenja, predvsem je pomembno branje, ki jih

zanima, jim nudi užitek in zadovoljuje njihove potrebe. Učenci so odprti za različna mnenja, ideje, vrednote in kulture. Bogatijo svoje znanje in razumevanje življenja ter se lažje soočijo z življenjskimi izzivi.

V Hongkongu je bilo veliko primerov dobre prakse pri promociji branja, vendar učni načrt posebej izpostavlja področja za izboljšave:

- Pokazala se je potreba po bolj učinkoviti podpori ravnateljev, učiteljev – knjižničarjev in predmetnih učiteljev.
- Potreba po boljših prostorskih pogojih.
- Razvijanje bolj zdravih bralnih navad.
- Uporaba učinkovitejših bralnih strategij.
- Višja pričakovanja glede učnih rezultatov učencev.

Ravnatelji in oblikovalci učnih načrtov naj bi kot prednostno nalogo šole postavili branje, namenili sredstva za promocijo branja (vključno z določanjem časa za branje v urniku). Izhajali naj bi iz obstoječih močnih področij (učne ure branja ipd.) in jih uporabili kot izhodišča za promocijo učinkovitejših bralnih veščin v šolah. Sprejeli naj bi najnovejše koncepte učinkovitih knjižničnih storitev in spodbujali sodelovanje med zaposlenimi pri pripravi bralnih projektov. Nadzorovali naj bi nakup materialov za branje. Promovirali naj bi uporabo učinkovitih bralnih strategij in aktivnosti. Gojili naj bi bralno kulturo med učitelji.

Opređeljene so tudi naloge učiteljev – knjižničarjev, ki naj bi učencem pomagali uporabljati knjižnico na tak način, ki spodbuja učenje učenja. Primeri:

- Omogočanje preprostega dostopa do informacij različnih formatov in tehnologij.
- Razvijanje programov za krepitev veščin samostojnega učenja učencev.
- Razvijanje strategij, ki negujejo interes za branje in redne bralne navade učencev.
- Sodelovanje z učitelji pri načrtovanju, poučevanju in promociji uporabe različnih virov informacij pri učenju in poučevanju za učitelje in učence.
- Zagotavljanje dostopnosti kakovostnih knjižničnih virov in učnih pripomočkov.
- Izboljšanje knjižničnih storitev v šolah npr. podaljšanje odpiralnega časa namenjenega branju in učenju.
- Pospješevanje razvoja informacijske pismenosti znotraj šole, slednje najnovejšim smernicam v kurikulumu in tehnologiji.

Opređeljene so naloge učiteljev. Učitelji pomagajo učencem k boljšemu učenju skozi učinkovito branje z refleksijo in spodbujanjem branja, ki presega zgolj branje učbenikov v razredih. Promocija branja se nanaša na vse učitelje (ne zgolj pri poučevanju jezika). Učitelji učencem pomagajo uporabljati branje kot pripomoček za izgradnjo znanja pri svojem predmetu. To lahko naredijo tako, da:

- Načrtujejo učne ure, v katerih ima branje pomembno vlogo.
- Seznanjajo učence z zahtevnejšimi ali nepoznanimi koncepti in besediščem pred branjem.
- Spodbudijo učence, da si oblikujejo slovarček,
- postavijo učencem vprašanja pred branjem, ki spodbudijo interes za branje.
- Postavljajo vprašanja, ki se navezujejo na prebrano besedilo.
- Omogočajo učencem, da uporabljajo različne bralne strategije.
- Učence spodbudijo, da si delajo zapiske o prebranem.
- Spodbujajo že najmlajše učence, da preidejo od branja učbenikov na branje knjig na določeno strokovno temo ali za določen namen.

Učitelji pridobijo ustrezne kompetence in strategije (npr. za motiviranje nebralcev) skozi samostojno ali organizirano učenje. Sodelujejo z drugimi učitelji pri organizaciji časa in prostora za pomoč učencem.

Učni načrt opredeljuje tudi naloge staršev, ki naj bi bili vzor z rednim lastnim branjem doma. Starši naj bi doma določili čas za skupno branje z otroki (pol ure vsak dan). Omogočili prijetno bralno okolje (ugašanje televizije), opremili stanovanje s kakovostnim bralnim gradivom, se udeleževali organiziranih dogodkov, povezanih z branjem itd.

Učitelji in starši naj bi skupaj skrbeli za čas, namenjen branju. Šole naj bi skrbele za razvijanje interesa za samostojno branje, in sicer da bi:



- zagotovile, da je branje vključeno v učenje in poučevanje pri učnih urah kitajščine in angleščine,
- spodbudile vse učitelje, da prevzamejo branje za učenje kot primarno učno strategijo za učence,
- omogočile primeren urnik šolskih knjižnic.

Učni načrt izpostavi pomen spodbudnega okolja in atmosfere, ki se vzpostavi z dobro opremljenimi šolskimi knjižnicami, bralnimi kotički, tematskimi razstavami knjig, plakati ipd.

Vse to naj bi omogočilo, da učenci, ki imajo na začetku različna izhodišča, na koncu postanejo dobri bralci. Pričakovani rezultati učencev se nanašajo na (1) področje veščin in strategij in (2) področje odnosa, motivacije in navad. Učenci preidejo na področju veščin in strategij:

- od učenja branja do branja za učenje,
- od zgodnjih poskusov razumevanja besedil k bolj celovitemu razumevanju, ki temelji na različnih namigih (vizualni namigi, okoliščine),
- od dobesednega branja k branju med vrsticami in kasneje »nad vrsticami«,
- od preprostih besedil k najrazličnejšim in bolj obsežnim (literarna besedila, slovarji in enciklopedije, časopisi in revije, znaki, navodila za uporabo itd.),
- od branja s pomočjo učiteljev in staršev k samostojnemu branju,
- od izražanja idej o prebranem (obnova zgodbe, risanje) do bolj kompleksnega izražanja, kot npr. razlaga koncepta ali procesa (z demonstracijo), vrednotenje besedila (recenzija knjige, komentar) in ustvarjanje idej (glasbena igra, gledališka igra).

Učenci preidejo na področju odnosa, motivacije in navad:

- od branja, ki ga izberejo učitelji ali starši k samostojni izbiri,
- od zunanje motivacije za branje k notranji motivaciji,
- od bralnih aktivnosti, ki so zahtevane, k prostovoljnemu branju (branju za zabavo),
- od časovno določenega branja k branju ob različnih priložnostih,
- od branja, ki je dostopno doma ali v šolski knjižnici, k branju v splošnih knjižnicah, branju internetnih virov in drugih dosegljivih virov,
- od krajšega občasnega branja k rednemu obsežnemu branju.

V učnem načrtu so omenjene bralne kompetence za izobraževanje angleškega in kitajskega jezika. Glede na najnovejši okvir kurikuluma za kitajski in angleški jezik, so opredeljene osnovne kompetence za vsako stopnjo (P3, P6 in S3). Osnovne kompetence so postavljene glede na družbena pričakovanja, mednarodne primerjave in dosežke otrok v istem okolju.

Razdelitev ur za kitajski jezik je naslednja:

- V prvih treh letih (od prvega do tretjega razreda osnovne šole) dobijo učenci za učenje kitajščine od 594 do 713 ur oziroma od 25 % do 30 % vsega časa.
- V naslednjih treh letih (od četrtega do šestega razreda osnovne šole) dobijo učenci za učenje kitajščine od 594 do 713 ur oziroma od 25 % do 30 % vsega časa.
- V prvih treh razredih srednje šole (nižja srednja šola) je kitajskemu jeziku namenjenih od 468 do 578 ur oziroma 17 % do 21 % vsega časa.

Razdelitev za angleški jezik je naslednja:

- V prvih treh letih (od prvega do tretjega razreda osnovne šole) dobijo učenci za učenje angleščine od 404 do 499 ur oziroma od 17 % do 21 % vsega časa.
- V naslednjih treh letih (od četrtega do šestega razreda osnovne šole) dobijo učenci za učenje angleščine od 404 do 499 ur oziroma od 17 % do 21 % vsega časa.
- V prvih treh razredih srednje šole (nižja srednja šola) je angleščini namenjenih od 468 do 578 ur oziroma 17 % do 21 % vsega časa.

Šolske ure trajajo 30 minut in so pogosto izvedene skupaj (60 minut ali 90 minut).



#### 1.2.3.6.2.1 Šanghaj

Obvezno izobraževanje poteka devet let, in sicer šest let osnovna šola in tri leta nižja srednja šola ([http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Comparative\\_Research/EduReformChina.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/EduReformChina.pdf), pridobljeno 27. 6. 2016).

Osrednja kitajska vlada zagotavlja smernice kurikuluma za vse šole. Ministrstvo za šolstvo je odgovorno za določanje nacionalnega učnega načrta, ki določa cilje za posamezne predmete, ocenjevanje in potrjevanje učbenikov in učnih gradiv, izvaja nadzor izobraževalnih odborov (enote na ravni provinc oz. pokrajin in mest) in zagotavlja posebna sredstva za manj razvite šolske sisteme in programe izobraževanja učiteljev. Izobraževalni oddelki ali odbori za pokrajine in večja mesta so odgovorni za pripravo načrtov izobraževanja za njihovo regijo, za razvoj deželnih učnih načrtov, ki temeljijo na nacionalnem kurikulumu. Odgovorni so za izbiro učnih gradiv, ki se uporabljajo v provinci, vodenje šolskih programov in zagotavljanje subvencije za izobraževanje. Lokalne vlade so odgovorne za izvajanje učnih načrtov in upravljanje s sredstvi. Učitelje spodbujajo k razvijanju lastnih učnih načrtov. Šole imajo vedno večjo svobodo pri sprejemanju dodatnih vsebin izven učnega načrta in izbiranju učnih materialov. Ravnatelji imajo določeno stopnjo nadzora nad osebjem, določajo velikost razredov in naloge učiteljev. Šole v Šanghaju so izkoristile dane možnosti in sodelujejo pri izbiri učnih materialov. Šola lahko sprejme gradiva, ki jim jih ponudi ministrstvo ali pa lahko izberejo druga gradiva, ki se jim zdijo ustrežnejša (še vedno pa morajo biti pred uporabo v razredu potrjena s strani ministrstva). Pomembno vlogo v regiji ima tudi večji lokalni nadzor nad financiranjem šol. Šanghaj je združil šole v partnerstva za lažje upravljanje in delitev virov. Veliko sredstev je bilo vloženih v izboljšanje objektov in opreme, prav tako si Šanghaj prizadeva za pravičnejšo distribucijo sredstev. (<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-system-and-school-organization/>, pridobljeno 27. 6. 2016)

Velik del izobraževalnega sistema na Kitajskem temelji na pripravah za preverjanje znanja. Starši in učenci se pogosto osredotočajo le v preverjanje znanja in zanemarijo vse ostalo, saj rezultati pomembno vplivajo na posameznikovo nadaljnje izobraževanje in poklicno življenje. Včasih so mnoge šole sledile tej težnji in odstranile vse »odvečne« vsebine kot so likovna umetnost, glasba in šport. Tako so pridobile več časa za pripravo na izpitne teme. Ta trend se je v zadnjih letih pričel spreminjati, saj so učitelji, snovalci zakonov in celo straži prišli do spoznanja, da takšen način delovanja pravzaprav ovira učinkovitost izobraževanja. Na Kitajskem je reforma učnih načrtov postala prednostna naloga pri čemer ima Šanghaj pomembno vlogo (preden se projekti vezani na reformo učnega načrta izpeljejo širše so izvedeni pilotsko v Šanghaju). Kurikularna reforma poteka od poznih osemdesetih let. Namen je zmanjšati pomen preverjanja znanja in promocija enakih izobraževalnih možnosti za vse. Leta 1988 je Šanghaj vzpostavil tridelni model kurikuluma, ki učencem omogoča sodelovanje pri obveznih in izbirnih predmetih ter interesnih dejavnosti v okviru šole. To je velika sprememba od prejšnjega kurikuluma, ki je bil osredotočen zgolj na glavne predmete. Deset let kasneje so nove reforme prinesle učne načrte, ki integrirajo veliko predmetov in so osredotočeni na sodelovanje učencev. Učenci v Šanghaju pogosto sodelujejo v prostovoljnih ali v družbo usmerjenih dejavnostih. Učni načrt je organiziran okoli osmih učnih področij, ki spodbujajo raziskovanje in interdisciplinarno razumevanje. Ta področja so: jezik in književnost, matematika, naravoslovje, družboslovje, tehnologija, umetnost, telesna vzgoja in praktikum. Učni načrt je organiziran v treh ločenih delih: osnovni kurikulum (temeljni predmeti); obogateni kurikulum (izbirni predmeti); in kurikulum, ki temelji na interesu (obšolske dejavnosti). (<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/>, pridobljeno 27. 6. 2016)

Novi temeljni učni načrt je definiral naslednje cilje ([http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Comparative\\_Research/EduReformChina.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/EduReformChina.pdf), pridobljeno 27. 6. 2016):

- Razvoj patriotizma, kolektivismu, ljubezni do socializma in ohranjanje kulturne tradicije.
- Razvoj zavesti / občutka za socialistično demokracijo in pravno državo ter spoštovanje prava in družbenih norm.
- Razvoj zdravega pogleda na svet in razvoj vrednot.
- Razvoj občutka družbene odgovornosti in obveznosti za služenje ljudem.

- Gojenje ustvarjalnega duha, razvijanje znanstvenih in humanističnih kompetenc in okoljske ozaveščenosti.
- Razvoj temeljnih znanj, spretnosti in pristopov za vseživljenjsko učenje.
- Razvoj zdravega telesa, trdne psihe, estetskega vrednotenja in zdravega načina življenja.

Za višje srednje šole so dodani naslednji cilji:

1. Razvoj sposobnosti za samostojno učenje, poklicno ozaveščanje, podjetništvo, načrtovanje kariere.
2. Razumevanje samega sebe in spoštovanje drugih, učenje za sporazumevanje in sodelovanje z drugimi, razvoj timskega duha.
3. Razumevanje kulturne raznolikosti in odprtost do zunanjega sveta.

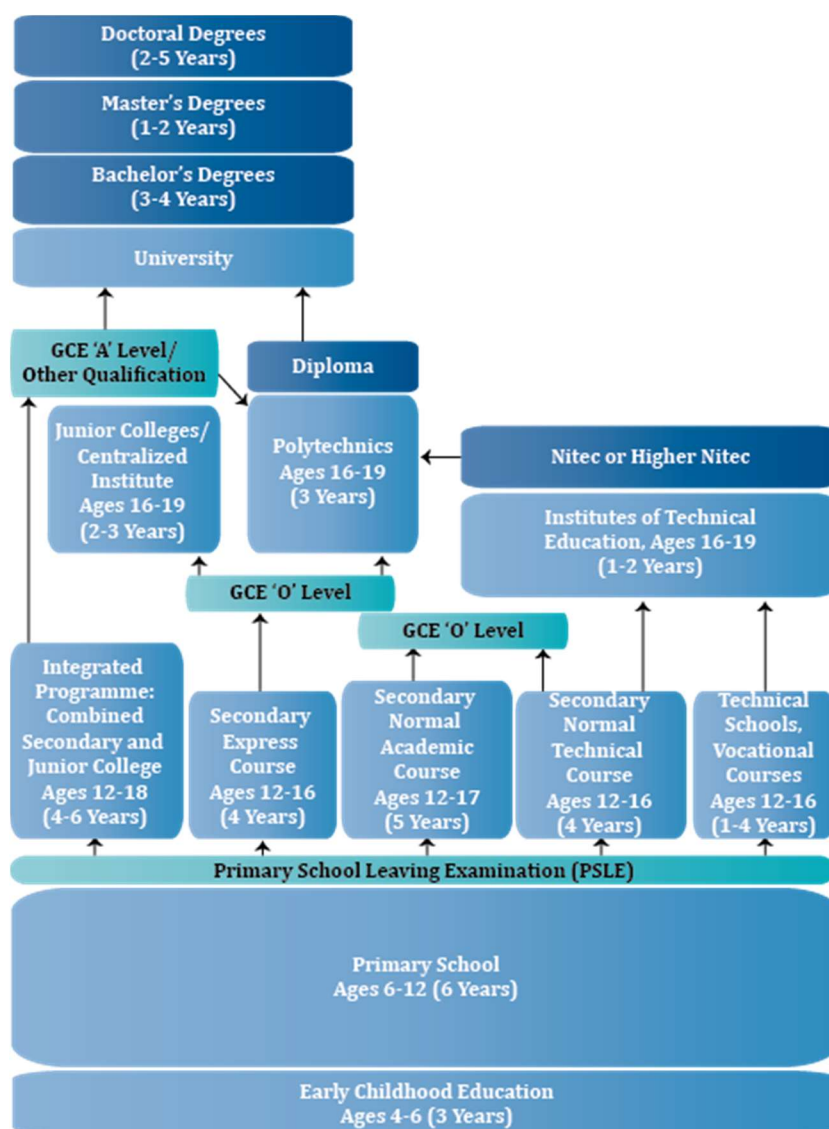
V novem učnem načrtu se je spremenil delež ur, namenjenih posameznih predmetov. Zmanjšalo se je število ur kitajskega jezika in matematike. Povečalo se je število ur, namenjenih moralnemu razvoju, tujemu jeziku in športu. Umetnost in interesne dejavnosti so ohranile enako število ur. Kitajskemu jeziku je bilo prej namenjeno 23,8 % vsega časa, v novem učnem načrtu pa od 20 % do 22% vsega časa.

V Šanghaju se je z reformo zelo spremenil tudi način poučevanja (<https://www.oecd.org/countries/hongkongchina/46581016.pdf>, pridobljeno 1. 7. 2016). Pomembno vlogo je dobil slogan »vrnitev šolskih ur učencem«. Gre za povečanje časa, namenjenega aktivnostim učencev, v primerjavi z učiteljevim frontalnim podajanjem znanja. S tem se je zgodila temeljna sprememba dojemanja dobrega pouka, ki je v preteklosti temeljil na dobro pripravljenih aktivnostih učitelja. Spremljanje vzorčnega nastopa je pomenilo snemanje učiteljeve aktivnosti, reforma pa je uvedla ob tem tudi snemanje aktivnosti učencev. Učiteljev uspeh se ocenjuje tudi z vidika vključevanja učencev v pouk in časa, ki ga temu nameni. Drugi pomemben slogan je »za vsako vprašanje bi morale biti več odgovorov«.

Reforma je prinesla tudi velike spremembe na področju preverjanja znanja. Namesto centraliziranega preverjanja znanja, je reforma Šanghaju omogočila sprejemne izpite na fakultetah. S tem se ponovno kaže trend prehajanja v lokalno sestavljene kurikulumne glede na prejšnji enotni sistem.

### 1.2.3.7 Singapur

V Singapurju (Slika 11) je za otroke do 3. leta starosti organizirano varstvo in nega in manj izobraževanje, v drugem starostnem obdobju, to je od 4. do 6. leta starosti zgodnje otroško izobraževanje, sledi 6 let obvezne osnovne šole (6 – 12 let) in zaključni izpit. Srednješolsko izobraževanje ima pet temeljnih izobraževalnih skupin, kjer pa število let nadaljnega izobraževanja niha od enega (poklicno izobraževanje) do šestih let (kombinirani program osnovnega izobraževanja in srednje šole): kombinirani program, štiriletni kratki program, srednješolsko splošno izobraževanje, srednješolsko tehnično izobraževanje in poklicno tehnično izobraževanje. Možne so različne kombinacije prehodov in zaključka srednješolskega izobraževanja, ki se zaključi s srednješolsko diplomom pri 19. letih. Po diplomi je mogoč vpis na univerzitetne študijske programe, le integrirani program omogoča direkten vpis na študij. Terciarno šolstvo je razdeljeno na tri stopnje, in sicer univerzitetni študij prve stopnje 3 – 4, 1 – 2 leti magistrske in 2 – 5 let doktorske stopnje študija.



Slika 11: Izobraževalni sistem v Singapurju

(<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/>, pridobljeno 22. 3. 2016)

Singapur je med obravnavanimi državami edina mestna država, zato je tudi njeno izobraževanje popolnoma poenoteno. Na zemljevidu mesta so označeni vrtci in šole. Posebnost Singapurja je tudi avtomatična dvojezičnost prebivalcev: ob angleščini (ki je tudi učni jezik) so uradni jeziki še mandarinščina, tamilščina in malajščina (večinoma tudi materni jeziki); uradne pisave so angleška, tamilska in (poenostavljena) kitajska. V vseh dokumentih je zapisano, da poteka izobraževanje v angleščini in prvem/maternem jeziku otroka (mišljeni so uradni jeziki države).

#### 1.2.3.7.1 Predšolska vzgoja

Ministrstvo za izobraževanje ima na spletni strani zapisano, da je kurikulum za vrtce usmerjen v učenje otrok med četrtem in šestim letom starosti (imenovano je MOE Kindergarten, gre torej za vrtce ministrstva za izobraževanje), program ni obvezen. Pred tem je poskrbljeno za varstvo otrok v vrtcih (poimenovano je KCare). Prvo obdobje je namenjeno predvsem socializaciji otrok ter pridobivanju temeljnih veščin za učenje: razvijajo predvsem skupinsko igro, vrtci skrbijo za celostni razvoj otroka, spodbujajo raziskovanje okolja, spodbujajo aktivnosti, povezane z umetnostjo (<https://www.moe.gov.sg/microsites/moekindergarten/our-programmes/kindergarten-care.html>), 24. 6. 2016). Močno je poudarjena dvojezičnost in skrb zanjo, torej vsak otrok govori angleško in materni jezik.

V publikaciji Skrb za zgodnji razvoj (Nurturing Early Learners), v katerem je predstavljen kurikulum za vrtce v Singapurju (2012) in je namenjen staršem, so zapisana temeljna načela, cilji in metode predšolskega izobraževanja (<https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/preschool/files/kindergarten-curriculum-framework-guide-for-parents.pdf>, pridobljeno 16. 11. 2015).

V uvodu je poudarjeno, da so zgodnja leta otrokovega razvoja zelo pomembna za vseživljenjsko izobraževanje, ki je osnovno načelo singapurske družbe. Zato so predstavljeni tudi cilji, ki naj bi jih otroci dosegli do konca predšolskega izobraževanja, in sicer naj bi:

- ločili med dobrim in slabim,
- pripravljeni na deljenje in izmenjevanje pri dejavnostih,
- bili sposobni povezovanja z drugimi,
- bili radovedni in sposobni raziskovanja,
- sposobni poslušanja in govorjenja z razumevanjem,
- se počutili udobno in bili zadovoljni sami s seboj,
- razvili telesno koordinacijo, zdrave navade, sodelovali in uživali pri različnih umetniških izkušnjah,
- imeli radi svoje družine, prijatelje, učitelje in šolo.

Učni načrt za predšolsko izobraževanje loči šest področij:

- Estetika in ustvarjalno izražanje
- Odkrivanje sveta
- Jezik in pismenost
- Psihomotorični razvoj
- Računanje
- Socialni in čustveni razvoj

Vsako področje ima samostojen in zelo podroben učni načrt.

**Jezik in pismenost** <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/preschool/files/nel-edu-guide-language-literacy.pdf>

Jezik in pismenost sta pomembna v otrokovem celotnem miselnem in učnem razvoju. Izpostavljanje aktivnostim, ki so povezane z jezikom kot npr. igre vlog, petje, rimanje in branje bo razvilo otrokove sposobnosti poslušanja z razumevanjem in sporazumevanja z ostalimi.

Učni načrt za jezik in pismenost je razdeljena na:

1) Jezik in pismenost v zgodnjih letih

- poslušanje in govorjenje,
- branje (*razvijanje zavesti o knjigah in tisku – oblika knjige, smer branja, naslov, avtor, ilustrator, poznavanje abecede, fonološko zavedanje, razumevanje besedila*),
- pisanje (na str. 13 je izpostavljena tesna povezava med risanjem in pisanjem, in sicer omenja 6 kategorij pisanja: te kategorije niso nespremenljive (so zamenljive), razvoj namreč lahko poteka drugače).

2) Učni cilji za jezik in pismenost

Cilji so razdeljeni v 4 skupine, določene so ključna znanja, kompetence in dispozicije ter konkretni primeri dejavnosti: poslušanje za pridobivanje informacij in užitek; govorjenje za prenašanje sporočila in komunikacijo z drugimi; branje z razumevanjem in branje za užitek; uporaba risbe, znakov in simbolov za pisanje (izmišljeno in konvencionalno) z namenom posredovanja idej in informacij.

3) Strategije jezika in pismenosti

Strategije za negovanje jezika in razvoj pismenosti vključujejo: modeliranje; glasno branje; učenje besedišča; uporabo pesmi, rim in prstnih iger; uporabo namenske igre vlog; uporabo jezikovnih iger; skupinsko pisanje.

4) Organiziranje učnega okolja

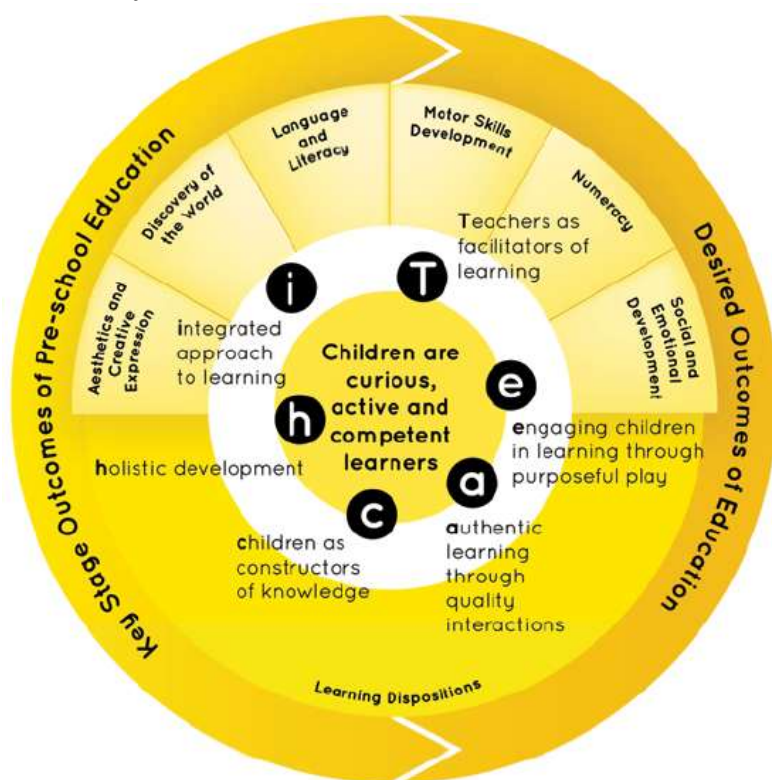
Ustvarjanje okolja, ki je bogato z napisi, znaki, vizualnimi prikazi. Urejanje koticov, kot npr. kotic za dramsko igro, kotic za pisanje, kotic za branje (knjige z abecedo, informativne knjige, slikanice, poezija, pravljice).

#### 5) Opazovanje in ocenjevanje

Vzgojitelj spremlja napredek otrok, in sicer razvoj jezika in razvoj porajajoče se pismenosti.

Predvideni rezultati izobrazbe so prevedeni v šest razvojnih ciljev za vsako ključno stopnjo Singapurskega izobraževalnega sistema. Na predšolski ravni je najpomembnejši celostni razvoj otrok, kjer je ključno, da otroci razvijejo socialne sposobnosti in pozitivno samopodobo in da pridobijo znanje, spretnosti in sposobnosti za vseživljenjsko učenje.

Slika 12 prikazuje področja razvoja in dejavnosti v singapurskih vrtcih (2012: 11), in sicer od ključnih rezultatov predšolskega razvoja do zelenih rezultatov izobraževanja, osrednje mesto pripada otrokom, ti so radovedni, aktivni in kompetentni učenci. Drugi krog predstavlja področja razvoja, ki so jih snovalci predšolskega izobraževanja poimenovali kot akronim (Teach i; v slovenščini je i-izobraževanje rezervirano za interaktivno učenje in ima torej drugačen pomen kakor v singapurskem kurikulumu za vrtce): vzgojitelj kot moderator učenja, vključevanje otrok skozi igro, verodostojno učenje skozi kakovostno povezovanje in vzajemnost, otroci kot oblikovalci svojega znanja, njihov celostni razvoj in integrirana obravnava vsebin. Ob otrokovi pripravljenosti za učenje predvideva kurikulum šest področij dejavnosti: umetnost (estetski in kreativni izraz), razumevanje sveta, jezik in književnost, motorične sposobnosti, matematiko ter socialni in čustveni razvoj.



Slika 12: Področja učenja v singapurskih vrtcih

(<https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/preschool/files/kindergarten-curriculum-framework-guide-for-parents.pdf>, pridobljeno 14. 11. 2015)

Med splošnimi cilji je izpostavljeno, da kakovostna predšolska vzgoja postavi trdne temelje za vseživljenjsko učenje in ima kratko- in dolgoročne koristi za otroke. Da otroke pripravimo na vseživljenjsko učenje, je treba graditi njihovo zaupanje vase (samopodoba), jih spodbujati k raziskovanju sveta, jih naučiti kako nadzirati svoja čustva, obnašanje in izražanje in kako se razumeti z drugimi.



Želeni rezultati izobraževanja, ki jih navaja Ministrstvo za izobraževanje (MOE) odražajo, kaj Singapurski izobraževalni sistem želi razviti pri vsakem posamezniku (otroku):

- Samozavesten človek, ki ve, kaj je prav in kaj narobe, se zna prilagajati in je stabilen, pozna samega sebe, razmišlja samostojno in kritično, komunicira učinkovito.
- Samostojen učenec, ki prevzame odgovornost za svoje učenje, postavlja vprašanja, odraža in vztraja na poti učenja.
- Aktivno prispeva in zna učinkovito delati v skupini, daje pobudo, tvega preračunano, je inovativen in si prizadeva biti odličen.
- Je ozaveščen singapurski državljan, ki ima močno državljansko zavest, je informiran, aktivno poskuša izboljšati življenje sodržavljanom.

#### 1.2.3.7.2 Osnovna šola in začetki opismenjevanja

Obvezno izobraževanje zajema učence, ki so starejši od šest let in še niso dopolnili 15 let. Osnovna šola traja 6 let, nato sledi srednja šola. Srednje šole so različne in trajajo lahko od tri do šest let. Za vse učence je prvi jezik (učni jezik) angleščina, drugi jezik pa materinščina. Drugi/materni jezik (kitajščina, malajščina – možnost učenja v vseh šolah; tamilščina- možnost učenja v večini šol): v osnovni šoli različno število ur glede na stopnjo predznanja (osnovna, zahtevnejša raven); v srednji šoli je število ur odvisno od izbrane šole in ravni znanja.

Cilji izobraževanja (<https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/files/desired-outcomes-of-education.pdf>, pridobljeno 8. 3. 2016)

Oseba, ki se je šolala v izobraževalnem sistemu v Singapurju posebej želeni izobraževalni rezultate. Ima dobro razvito samozavest, moralni kompas in potrebne veščine in znanja za sprejemanje bodočih izzivov. Ta oseba je odgovorna do družine, družbe in do naroda. Ceni lepoto okoli sebe, ima zdrav duh in telo ter veselje do življenja.

Učni načrti za osnovno šolo (<https://www.moe.gov.sg/education/syllabuses>, pridobljeno 8. 3. 2016) vsebujejo naslednje predmete: umetnostna vzgoja, moralna in državljanska vzgoja, humanistika, angleški jezik in književnost, materni jeziki, športna vzgoja, naravoslovje.

Umetnost (Arts Education): Omenja pomen vizualne pismenosti. Vloga, ki jo ima likovna umetnost za rast in razvoj učencev ne more biti precenjena. Skozi pozitivne učne izkušnje pri umetnosti, učenci razvijajo vizualno pismenost, ki jim omogoča da opazujejo in dojemajo svet z večjo ozaveščenostjo in estetsko občutljivostjo.

- Izobraževanje za osebnost in državljanstvo (Character & Citizenship Education)
- Humanistika (Humanities)
- Angleški jezik in književnost (English Language and Literature)
- Materni jeziki (Mother Tongue Languages)
- Športna vzgoja (Physical and Sports Education)
- Naravoslovje (Sciences)

Jezik in književnost se nahajata v dveh skupinah učnih načrtov, učni načrti so razdeljeni po vsebinah in niso deljeni na stopnje izobraževanja:

- 1) Angleški jezik in književnost
- 2) Materni jeziki (kitajščina, malajščina, tamilščina)

Učni načrti za jezik in književnost (English language and literature):

(<https://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/english-language-and-literature>, pridobljeno 21. 12. 2015):

Angleški jezik (trije učni načrti)

- 2001 English Language (Primary and Secondary) Syllabus
- 2010 English Language (Primary and Secondary — Express / Normal (Academic)) Syllabus
- 2010 English Language (Primary (Foundation) / Secondary Normal (Technical)) Syllabus

Angleška književnost (učni načrti za srednjo šolo)

- 2013 Literature in English (Lower and Upper Secondary) Syllabus
- 2007 Literature in English (Lower Secondary) Syllabus
- Literature in English (Pre-University) Syllabus
- Theatre studies and drama
- 2006 Theatre Studies and Drama (Pre-University) Syllabus

Materni jeziki (Mother tongue languages) <https://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/mother-tongue-languages>, pridobljeno 21. 12. 2015)

#### Kitajski študiji (China studies)

- 2016 H2 China Studies in Chinese (Pre-University) Syllabus
- 2007 China Studies (Pre-University) Syllabus (in Chinese)

#### Kitajski jezik (Chinese language)

- 2015 Chinese Special Programme (Secondary) Syllabus
- 2015 Chinese Language (Primary) Syllabus
- 2012 Chinese Language (JC) Syllabus
- 2011 Chinese Language (Secondary) Syllabus
- 2007 Chinese Language (Primary) Syllabus
- 2007 Character List (Primary Higher Chinese)
- 2007 Character List (Primary Chinese)
- 2006 Chinese Special Programme (Secondary) Syllabus
- 1994 H1 General Studies in Chinese (Pre-University) Syllabus

#### Kitajska književnost (Chinese literature)

- 2006 Literature in Chinese (Secondary) Syllabus
- 2006 Chinese Language / Chinese Language Literature (Pre-University) Syllabus
- 2014 H2H3 Chinese Language & Literature (Pre-University) Syllabus
- 2013 Literature in Chinese (Secondary) Syllabus

#### Malajski jezik (Malay language)

- 2015 Malay Language (Special Programme) Secondary Syllabus
- 2015 Malay Language (Primary) Syllabus
- 2011 Malay Language (Secondary) Syllabus
- 2008 Malay Language (Primary) Syllabus
- 2006 Malay Language (Pre-University) Syllabus
- 2006 Malay Language (Special Programme) Secondary Syllabus

#### Tamilski jezik (Tamil language)

- 2012-2014 Tamil Language (Pre-University) Syllabus
- 2011 Tamil Language (Secondary) Syllabus
- 2015 Tamil Language (Primary) Syllabus
- 2008 Tamil Language (Primary) Syllabus

#### Tamilska književnost (Tamil literature)

- 2008 Literature in Tamil (Secondary) Syllabus

#### Prevodoslovje/prevajanje (Translation)

- 2015 H2 Translation (Pre-University) Syllabus

Iz prve skupine Angleški jezik in književnost v osnovni in srednji šoli (2010 English Language (Primary and Secondary — Express / Normal (Academic)) Syllabus) učni načrt najprej izpostavi pomen dvojezičnosti, ki je



temelj izobraževalnega sistema v Singapurju. Učenci se učijo v šolah angleščine in maternega jezika. Angleščina se uporablja za poučevanje in kot predmet, ki ga poučujejo v osnovni in srednji šoli.

Področja, ki jih učenci razvijajo, so:

- Poslušanje in opazovanje.  
Opazovanje oz. gledanje je zelo izpostavljeno. Nove oblike multimedijske komunikacije od govorca in poslušalca zahtevata, da ves čas presoja vizualni material in si ustvarja pomen na podlagi slišanih in vidnih informacij. V učnem načrtu so opisane veščine in strategije poslušanja in opazovanja. Učni načrt prav tako omenja razvijanje medijske in vizualne pismenosti.
- Branje in opazovanje.  
Porajajoča se pismenost predstavlja temelje za razvoj veščin razumevanja in sporazumevanja. Za uspešen proces učenja branja, mora poučevanje potekati sistematično od začetka formalnega izobraževanja dalje. Učenci razvijajo veščine, ki jim omogočijo, da učenci razumejo pomen, kar je glavni cilj branja. Učenci spoznavajo pomen vizualnih informacij in kako le-te prenašajo sporočilo in dopolnijo informacije, ki jih učenci dobijo z branjem besedila.
- Govorjenje in predstavitev.  
Razumevanje govorenega jezika, primerna uporaba jezika glede na namen, občinstvo, okoliščine in kulturo. Sposobnost prenašanja sporočila z govorom in oblikovanje predstavitev. Pomen pravilne izgovorjave.
- Pisanje in predstavitev.  
Učenje pisanja učencu omogoča, da izraža samega sebe, omogoča mu učenje in učinkovito komuniciranje z ostalimi.
- Slovnica.  
Učenje in razumevanje slovničnih pravil.
- Besedišče.  
Pridobivanje besednega zaklada.

## 1.2.4 Nekatere skupne značilnosti predšolskega in osnovnošolskega izobraževanja

### 1.2.4.1 Predšolsko izobraževanje

Na podlagi devetih kriterijev, ki so zapisani v publikaciji *Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi* (pridobljeno 10. 6. 2016, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/166SL.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166SL.pdf)) smo poskušali vzpostaviti primerjavo med izbranimi državami (Tabela 22). Predstavljene dejavnosti na področju predšolskega izobraževanja po izbranih državah so predstavljene ločeno za 1. starostno obdobje in 2. starostno obdobje, pri čemer je treba opozoriti na to, da se sistemi med seboj razlikujejo tudi po umeščanju področij razvoja in področij dejavnosti. V slovenskem predšolskem sistemu so namreč področja razvoja socialno, kognitivno, motivacijsko, moralno-etično, estetsko in čustveno področje; med področja dejavnosti pa so uvrščena družba, jezik, gibanje, umetnost, narava in matematika.

Tabela 22: Primerjava dejavnosti v predšolski vzgoji v izbranih državah

	Slovenija		Estonija		Finska		Poljska		Japonska		Kitajska*		Singapur	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
osebni, čustveni in socialni razvoj	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
razvijanje jezikovnih in komunikacijskih spretnosti in znanj	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
opisnjenjevanje	-	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
telesni razvoj in zdravstvena vzgoja	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
razvijanje številskih predstav in logičnega sklepanja	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
razumevanje sveta	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
izrazne umetnosti in razvijanje ustvarjalnosti	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+
zgodnje učenje drugega/tujega jezika	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	*	*	+	+
prilagajanje na življenje v šoli	-	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+

\*Kitajska je označena z zvezdico, ker so velike razlike v organizaciji predšolske vzgoje na ravni države in v Hongkongu ter Šanghaju (za obe mesti so v poročilu podane natančne predstavitve programov predšolskega izobraževanja).

### 1.2.4.2 Osnovnošolsko izobraževanje

V tabeli 23 so predstavljeni trije pomembni podatki, ki se navezujejo na učenje prvega jezika, ob številu ur, namenjenih jeziku in književnosti in njihovem trajanju je navedena tudi predpisana izobrazba učiteljev.

Tabela 23: Primerjava pomembnih podatkov glede pouka prvega jezika v izbranih državah

	Izobrazba učiteljev	Število ur prvega (materne) jezika	Trajanje učne ure
Slovenija	Univerzitetna izobrazba.	V prvem razredu je 210 učnih ur, v drugem razredu 245 učnih ur, v tretjem razredu 245 učnih ur, v četrtem razredu 175 učnih ur, v petem razredu 175 učnih ur, v šestem razredu 175 učnih ur, v sedmem razredu 140 učnih ur, v osmem razredu 122,5 učnih ur in v devetem razredu 144 učne ure.	45 minut
Estonija	Profesionalna kvalifikacija	Prva stopnja (1 – 3 razred) 19 učnih ur na teden.	45 minut

	učiteljev na osnovni in srednji šoli: zahtevan je magisterij ali ekvivalentna kvalifikacija ter učiteljski poklic.	<p>Druga stopnja (4 – 6 razred) 11 učnih ur na teden.</p> <p>Tretja stopnja (7 – 9 razred) 6 učnih ur na teden.</p> <p>Šolsko leto traja 35 tednov.</p>	
Finska	Učitelji v osnovni in srednji šoli morajo imeti magisterij.	<p>Razredi 1 – 2 imajo 14 učnih ur maternega jezika in književnosti na teden.</p> <p>Razredi 3 - 5 imajo 14 učnih ur maternega jezika in književnosti na teden.</p> <p>Razredi 6 – 9 imajo 14 učnih ur maternega jezika in književnosti na teden.</p> <p>Šolsko leto traja 38 tednov.</p>	60 minut
Poljska	Učitelji na predšolski in osnovnošolski stopnji morajo imeti najmanj diplomu (bachelor's degree), učitelji na nižji srednji šoli pa najmanj magisterij (master's degree).	<p>Prva stopnja (1 - 3 razred) – integrirano poučevanje 1150 učnih ur v treh letih.</p> <p>Na drugi stopnji (4 - 6 razred) ni več integriranega pouka. Poljskemu jeziku je namenjenih 510 učnih ur v treh letih.</p> <p>Na tretji stopnji (tri leta nižje srednje šole) je poljščini namenjenih 450 učnih ur v treh letih.</p>	45 minut
Japonska	Zahtevana je diploma (bachelor's degree).	<p>V prvem razredu 306 učnih ur (9 na teden), v drugem razredu 315 učnih ur (9 na teden), v tretjem razredu 245 učnih ur (7 na teden), v četrtem razredu 245 učnih ur (7 na teden), v petem razredu 175 učnih ur (5 ur na teden) in v šestem razredu 175 učnih ur 85 ur na teden).</p> <p>Šolsko leto za prvi razred traja 34 tednov, za ostale pa 35 tednov.</p> <p>V nižji srednji šoli je japonščini namenjenih 140 učnih ur v sedmem razredu ter 105 učnih ur v osmem razredu in 105 učnih ur v devetem razredu.</p>	45 minut  50 minut
Kitajska (Hongkong)	Od šolskega leta 2004/2005 morajo imeti vsi učitelji v osnovnih in srednjih šolah diplomu.	<p>V prvih treh letih (1 - 3 razred) je kitajščini namenjenih od 594 do 713 učnih ur oz. od 25 % do 30 % vsega časa.</p> <p>V naslednjih treh letih (4 – 6 razred) je namenjenih od 594 do 713 učnih ur oziroma od 25 % do 30 % vsega časa.</p> <p>V prvih treh razredih srednje šole (nižja srednja šola) je kitajskemu jeziku namenjenih od 468 do 578 učnih ur oz. 17 % do 21 % vsega časa.</p>	30 minut  Pogosto izvedene skupaj (60 minut ali 90 minut).
Singapur	Univerzitetna diploma (oziroma druga ustrezna kvalifikacija).	<p>Angleščina je prvi jezik za vse učence. Prvi dve leti je angleščini namenjenih po 17 ur tedensko (663 ure letno), v 3. razredu 15 ur tedensko (585 ur), od 4. do 6. razreda 13 ur (507 ur tedensko).</p> <p>Kitajščina (eden od treh maternih jezikov) se poučuje v različnih oblikah (predmetih)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kitajščina: prvi razred 6 učnih ur, drugi razred 6 učnih ur, tretji razred 4,5 učnih ur, četrti razred 4 učne ure, peti razred 4,5 učnih ur in 6. razred 4,5 učnih ur.</li> </ul>	30 minut

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zahtevnejša kitajščina: prvi razred 7 učnih ur, drugi razred 7 učnih ur, tretji razred 5,5 učnih ur, četrti razred 5 učnih ur, peti razred 5,5 učnih ur in 6 razred učnih ur.</li> <li>- Osnovna kitajščina: peti razred 2,5 učnih ur in šesti razred 3,5 učnih ur.</li> </ul> <p>V srednji šoli (primer za petletno srednjo šolo) se kitajščina poučuje v petih oblikah (predmetih):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Od prvega do četrtega letnika po dve šolski uri.</li> <li>- Od prvega do četrtega letnika po 3,75 šolske ure.</li> <li>- Od prvega do petega letnika po 3,75 šolske ure.</li> <li>- Od prvega do četrtega letnika po 3,75 šolske ure.</li> <li>- Od prvega do četrtega letnika po 4,25 šolske ure.</li> </ul> <p>Pouk traja 39 tednov.</p>	
--	--	--	--

Podrobnejši komentar, ki se nanaša na opismenjevanje (ki je seveda odvisno tudi od števila predpisanih ur prvega/maternega jezika), je dodan v sklepnem poročilu.

## 1.2.5 Pismenost

### 1.2.5.1 Družinska pismenost

Družinska pismenost je v prvi vrsti spodbujanje vseživljenjskega učenja, ko hkrati sodelujejo različne generacije in se skupaj učijo. Zato je termin družinska pismenost definiran oz. uporabljan »za opis staršev in otrok – ali bolj široko – odraslih in otrok – za skupno učenje« (Family literacy, 2016, b.d.). Knaflič (2002, str. 38) navaja, da »se termin najpogosteje rabi za opis različnih dejavnosti znotraj družine, ki so povezane s pismenostjo v najširšem pomenu besede.« V izobraževalnem pomenu termin družinska pismenost vključuje rast pismenosti vseh družinskih članov oz. gre v najširšem smislu termin razumeti kot vsako dejavnost, pri kateri »družinski člani rabijo bralne, pisne ali računske spretnosti v družinski skupnosti v vsakdanjem življenju. Vključuje pa tudi bralno kulturo in navade, povezane s pismenostjo« (prav tam, str. 38). Ob raziskavi pismenosti pri odraslih Knaflič (prav tam, 41–52) ugotavlja: »Močan vpliv pismenosti staršev na raven pismenosti otrok, ki je razviden iz raziskovalnih ugotovitev, kaže, da se določena raven pismenosti medgeneracijsko ohranja znotraj družine ter da šola v povprečju v majhni meri nadoknadi primanjkljaje na področju pismenosti, ki izvirajo iz družine.« (prav tam, str. 40)

Jug in Vilar poudarjata tri pomembne dejavnike razvoja veščin porajajoče se pismenosti, ki so splošno sprejete tudi v okviru Mednarodne federacije knjižničnih združenj IFLA: »obkroženost z bralnim gradivom, branje otroku in model odraslega, ki bere« (Jug, Vilar, 2015, str. 1304; IFLA 2007).

Ozaveščanje staršev o dejavnostih, povezanih z družinsko pismenostjo, so zelo pomembne, ali kakor v uvodu priročnika za spodbujanje družinske pismenosti *Branje za znanje in branje za zabavo* (2009) sporoča Livija Knaflič (2009: 6): »Spodbude staršev v veliki meri izhajajo iz njihovih lastnih družinskih izkušenj, kaže pa se, da se raven pismenosti ter bralna kultura prenašata medgeneracijsko.« V predbralnem obdobju je otrok predvsem poslušalec in ne bralec književnih besedil, zato potrebuje ob sebi odraslega, ki je pismen oz. ima odrasli posrednik razvite kompetence bralne pismenosti, da lahko sebi in otroku pomaga delovati v družbi.

Knjižna vzgoja kot povezanost branja leposlovja in informativne literature za otroke ter knjižnične vzgoje (informacijska pismenost) v najširšem pomenu prispevata k družinski pismenosti, ki ima dobro osnovo za vseživljenjski razvoj pismenosti kot temelja za pot do znanja. Sonja Pečjak in Ana Gradišar (2015: 59, povz. po Dufdfy in Roehler, 1993) predstavljata model povezanosti med komunikacijskimi sposobnostmi in pismenostjo, pri čemer sta govorjenje in pisanje produktivna dejavnost za tvorjenje sporočil, poslušanje in

branje pa receptivna dejavnost za sprejemanje sporočil. Odrasli posrednik bi moral imeti razvite receptivne in produktivne bralne zmožnosti, da lahko z otrokom stopa na polje družinske pismenosti. Dejavnosti, povezane z družinsko pismenostjo, so v predšolskem obdobju najbolj tesno povezane z otrokovim govornim razvojem. Ljubica Marjanovič Umek, Simona Kranjc in Urška Fekonja so v monografiji *Otroški govor: razvoj in učenje* (2006) med drugim predstavile razvoj otrokovega govora, sporazumevalne spretnosti, dejavnike govornega razvoja in spodbujanje le-tega (tudi skozi simbolno igro). Avtorice ugotavljajo, da imajo na razvoj otrokovega govora pomemben učinek sociodemografske značilnosti družine (prav tam: 53). Menimo, da je treba pri družinski pismenosti pozornost usmeriti predvsem k tistim družinam, ki so v deprivilegiranem položaju oz. da je še posebej treba spodbujati tiste družine, ki se znajdejo v marginaliziranem položaju ali so celo družbeno izključene.

V raziskavah o povezanosti med socialno-kulturnim okoljem prebivalstva v posameznih regijah v Sloveniji in dosežkih učencev na nacionalnem preverjanju znanja so Žakelj in Ivanuš Grmek (2010, 2011b, 2013) ter Ivanuš Grmek, Žakelj in Čagran (2011) ugotovile, da imajo socialno-kulturni dejavniki velik vpliv na razvoj in šolski uspeh posameznika. Ta ključna ugotovitev, ki je izpeljana iz preučevanja rezultatov PISE, mora biti temeljno vodilo razvoja bralnih strategij, da bi izboljšali pismenost celotnega prebivalstva, predvsem pa da bi ozavestili in opolnomočili starše predšolskih otrok, kako pomembna je sposobnost branja in pisanja za človekov vseživljenjski razvoj.

Kakovostna bralna pismenost je tista dejavnost, ki otroku in odraslemu pomaga na vseh področjih življenja. Družinska pismenost izhaja iz brale pismenosti kot posameznikove sposobnosti razumevanja, uporabe in razmišljanja o napisanem besedilu. Predšolski otrok potrebuje (profesionalnega ali neprofesionalnega) posrednika, da bi otroku bral, se z njim pogovarjal, mu razlagal o prebranem. Ker se v sodobni družbi nenehno srečujemo s pisnimi sporočili, je nujno opolnomočiti predvsem starše, da bi se zavedali pomena branja in razumevanja o prebranem: gre torej za ozaveščanje o pomenu branja v vsakdanjih situacijah (npr. napisi v trgovini, pri zdravniku, v vrtcu, v drugih javnih ustanovah, na izdelkih za vsakdanjo rabo, reklamnih sporočilih ...) ter pri branju kakovostnih informativnih in leposlovnih knjig (predvsem slikanic).

Družinska pismenost se navezuje na vsa ključna področja dejavnosti v vrtcu (in posledično v otrokovem oz. družinskem življenju): navezuje se na gibanje, jezik, umetnost, družbo, naravo, matematiko. Celostni program družinske pismenosti mora vključevati skrb za slovenski jezik ter branje in razumevanje vseh tematsko raznolikih informativnih in leposlovnih besedil.

Prostočasno družinsko branje oz. družinsko pismenost je najlažje širiti preko sistema vrtcev in vzgojiteljev kot profesionalnih posrednikov branja, ki so usposobljeni za prenos znanja o pomenu branja, seveda pa bi moral biti vzgojitelj bralni zgled ne le otrokom temveč tudi staršem. Vzgojitelji in starši bi morali ozavestiti dejstvo, da slovenščina ni le področje dejavnosti v vrtcu, temveč je sporazumevalni jezik in hkrati jezik učenja vseh področij dejavnosti v vrtcu. To pomeni, da skrb za jezik, branje in opismenjevanje niso le dejavnosti, povezane s predmetnim področjem jezika v vrtcu in pozneje predmeta slovenščina v šoli, ampak se otrok uči jezika vsak trenutek.

V poročilu ELINET za Slovenijo ([http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user\\_upload/Slovenia\\_Long\\_Report.pdf](http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Slovenia_Long_Report.pdf), pridobljeno 12. 3. 2016) je navedenih devet dejavnosti, zaradi katerih so bili otroci, ki so jih bili deležni v predšolskem obdobju, uspešnejši v raziskavi PIRLS: branje knjig, pripovedovanje zgodb, petje pesmi, igranje z igračkami z abecedo, pripovedovanje o doživetjih, pripovedovanje o prebranem, besedne igre, pisanje črk ali besed in glasno branje znakov in oznak.

#### **1.2.5.2 Večrazsežna pismenost**

Večrazsežna pismenost vključuje najrazličnejše kode sporočanja, kar pomeni, da je k tradicionalnim (in seveda temeljnimi) principom opismenjevanja in temeljnimi komunikacijskim dejavnostim treba za razumevanje leposlovnega in informativnega gradiva za predšolske otroke, večinoma je to gradivo izdano v slikaniški obliki, dodati vsaj še vizualno pismenost. Kot temeljne principe opismenjevanja Marija Grginič (2008, str. 10–21) navaja abecedni princip, koncept tiska, grafično zavedanje, fonološko zavedanje in besedno branje z dekodiranjem.

Pismenost se, kakor ugotavlja Meta Grosman, »vedno dogaja v jeziku in z jezikom. /.../ Oznaka večrazsežna ali sestavljena pismenost želi opozoriti na potrebo po preseganju pogoste omejitve pojmovanja pismenosti na branje in pisanje /.../.« (Grosman 2011, str. 19–20). Dalje avtorica ugotavlja, da je večrazsežna pismenost »sestavljena iz več ločljivih oblik pismenosti, kot so npr. besedna, besedilna, vizualna, digitalna, (multi)medijska, pa tudi skupna sestavljena pismenost« (prav tam, str. 20).

Ob širši definiciji pismenosti, ki ni zgolj branje besedila, se ponuja slikanica kot idealna oblika knjige za razvoj večrazsežne (tudi multimodalne) pismenosti že v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju, saj je slikanica že po svojem temelju multimodalna knjiga, ki bralca nagovarja z dvema različnima kodoma sporočanja, to sta jezikovni (besedilo) in likovni (ilustracije) kod (Haramija, Batič, 2013). Vsaka slikanica ima namreč tri osnovne sestavine, in sicer besedilo, ilustracije in vsebinsko-oblikovni odnos med besedilom in ilustracijami, ki sta ga Maria Nikolajeva in Carol Scott v monografiji *How Picturebooks work* (2006) poimenovali interakcija. Za slikanice je značilno, kakor ugotavljata Dragica Haramija in Janja Batič v monografiji *Poetika slikanice* (2013, str. 35), da je likovni delež obvezno večji kakor besedilni, besedilo pa načeloma ne presega 1.800 besed oz. približno pet strani strnjenegega teksta formata A4, razporejenega po vsej slikanici. Hkrati z zavedanjem večrazsežne pismenosti v slikaniških besedilih pa velja opozoriti še na proces pretvorbe različnih kodov v jezikovnega: kadar želimo povedati ali napisati, kaj vidimo na sliki (in s tem ne mislimo le slikaniške produkcije, temveč ilustrativno gradivo na splošno), pretvarjamo vizualni kod v jezikovnega. Pri slikanici ne moremo več govoriti le o dveh osrednjih dejavnih bralnega procesa, torej o bralcu oz. učencu in o besedilu (prim. Grosman, 2007, str. 21), temveč zmora bralec razumeti slikanico šele ob celostnem branju besedila, ilustracij in vsebinsko-oblikovnega odnosa (Haramija in Batič, 2013, 2016).

Razvijanje večrazsežne pismenosti v predšolskem in osnovnošolskem izobraževanju postaja nujen element razvijanja pismenosti kot take. Pojem 'besedila', s katerim se srečujejo predšolski otroci in osnovnošolci se je v zadnjih letih povsem spremenil. Danes 'besedilo' združuje različne načine in kode sporočanja. Branje in razumevanje takšnega multimodalnega besedila zahteva od bralca uporabo poznavanje posameznih kodov sporočanja in ugotavljanje kako različni kodi skupaj ustvarjajo pomen. Pogosto je oblikovanje multimodalnega besedila takšno, da bralcu ne podaja jasno začrtane smeri branja, ampak bralec sam presoja, kaj bo prebral najprej in kaj kasneje, izbira kaj od ponujenega bo sploh prebral in kaj izpustil (npr. branje spletnih strani). V šolskem prostoru je gradivo (npr. učbeniki in delovni zvezki) oblikovano tako, da vsebujejo jezikovni in vizualni kod sporočanja. Slike pogosto niso le ilustracije pojma, ki je zapisan z besedo, ampak edini vir informacije (npr. slikovni prikaz kroženja vode). V kontekstu šole lahko ugotovimo, da ima bralna pismenost prednost pred vizualno pismenostjo in, da je primarni problem branja multimodalnih besedil in razvijanja večrazsežne pismenosti pravzaprav problem vizualne (ne)pismenosti. Slednje bi bilo potrebno razvijati enakovredno zavzeto kot bralno pismenost. Spreminjajoča se družba in načini sporazumevanja opismenjevanje spreminjata v mnogo širši koncept kot je učenje branja in pisanja. To je razvidno iz nekaterih tujih učnih načrtov držav, ki so potrebo po celovitem opismenjevanju in vlogi vizualne pismenosti znotraj opismenjevanja že prepoznale. Vizualna pismenost je namreč tako sposobnost branja slik kot tudi prikaz ideje s pomočjo likovne reprezentacije npr. risbe. Singapurski učni načrt za vrtce za področje jezika in pismenosti (<https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/preschool/files/nel-edu-guide-language-literacy.pdf>, pridobljeno 2. 7. 2016) to dobro izpostavi in otrokovo risbo prepozna kot pomemben element pri učenju pisanja. Otroci namreč sporočajo svoje ideje najprej s preprostimi risbami, ki sem jim kasneje pridružijo zapisi (npr. ime otroka) itd. Pri usvajanju veščin sporazumevanja pa je poudarjena tudi neverbalna komunikacija (geste, očesni stik, izraz na obrazu). Pri branju z razumevanjem in za zabavo bodo otroci spodbujeni, da napovedo nadaljevanje zgodbe glede na predhodno ilustracijo v slikanici. Za prikazovanje vrstnega reda dogodkov v zgodbi bodo uporabili slikovni material. Na stopnji osnovne šole se besedila spremenijo, pogostejša je tudi uporaba računalniških programov in spletnih strani. In temu mora slediti tudi proces opismenjevanja v smeri razvijanja večrazsežne pismenosti. Skrb za razvijanje vizualne in hkrati tudi večrazsežne pismenosti je dobro vidna v finskem učnem načrtu za materni jezik ([http://www.oph.fi/download/47675\\_POPS\\_net\\_new\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/47675_POPS_net_new_2.pdf), 2. 7. 2016), kjer so učenci spodbujeni k spoznavanju besedil, ki vsebujejo besede, sliko in zvok.

Vendar pa gre bolj za elemente, ki spadajo na področje razvijanja večrazsežne pismenosti, kot zelo jasno strategijo razvijanja le-te. Eno od pomembnih vprašanj, ki si jih moramo zastaviti, je, kako v šolskem prostoru pri različnih predmetnih področjih razvijati otrokove vizualne interpretativne sposobnosti ob

branju multimodalnih oz. večrazsežnih besedil. Eden od možnih odgovorov je načrtno razvijanje takšnih strategij branja multimodalnih besedil, ki temeljijo na analizi posameznih kodov sporočanja z namenom oblikovanja sumativnega pomena besedila.

### 1.2.5.3 Izbira bralnega gradiva

Starši, vzgojitelji in učitelji bi morali upoštevati več kriterijev pri izbiri knjig za branje otrokom, kar je osnova družinske pismenosti in ne nazadnje temeljni cilj branja za vse življenje:

- Kakovost literarnega dela: spoznavna, etična, estetska vrednost besedil, kakor jih navaja Janko Kos v *Literarni teoriji* (Kos 2001: 23–37) in ilustracij. Iskanje zgolj vzgojnega cilja branega besedila pogosto zaide v moraliziranje, zato sporočilnost literarnega dela ne more biti zadostni kriterij za izbiro. Izbrano besedilo mora biti jezikovno kakovostno, ne osiromašeno, temveč prilagojeno otrokovi zmožnosti razumevanja jezika, torej tropov in figur, ki so osnovna sestavina umetniškega jezikovnega ustvarjanja. Pomembna je tudi etična komponenta literarnega dela, kajti izbrana besedila v javnem položaju ne bi smela zbuditi nestrpnosti zaradi rasnih, verskih, spolnih in drugih razlik med ljudmi. Ob obravnavi slikanic in ilustriranih knjig mora biti pozornost usmerjena tudi na kakovost ilustracij.
- Uporaba različnih metod branja, npr. kakor jih navaja Metka Kordigel Aberšek (*Didaktika mladinske književnosti*, 2008: 88–94): metoda večkratnega branja, metoda družinskega branja, metoda branja na deževen dan, metoda branja v nadaljevanjih, metoda žepne pravljice.
- Razmerje med branjem domače in prevedene literature ter razmerje med branjem kanonske (klasične) in sodobne literature. To sta kriterija, ki širita bralna obzorja.
- Primerna vsebina glede na starost otroka: ob preučevanju bralnega užitka se je pokazalo, da ni pomembno, kdo je glavni literarni lik besedila, temveč je pomembneje, kakšna je tema besedila (npr. predšolske otroke zanimajo medčloveški odnosi, prevozna sredstva, vsakdanje dogodivščine, slednje še sploh v kombinaciji s komiko).
- Primerna oblika knjige (slikanica, ilustrirana knjiga) glede na otrokovo zmožnost poslušanja branja, posledično je pomembna tudi primerna dolžina besedila.
- Upoštevanje zunajliterarnih dejavnikov, še posebej pri manjših otrocih (npr. letni časi, interes otroka ...): pozorno je treba prehajati od igroknjig za najmlajše otroke do slikanic in ilustriranih knjig.
- Navajanje otrok na razlikovanje leposlovnih in informativnih knjig, razlikovanje jezikovnih prvin v besedilih.
- Raznolikost literarnih besedil glede na književne zvrsti, vrste in žanrsko pripadnost.

Neprofesionalni posredniki, torej tisti, ki niso posebej izšolani za posredovanje književnih del – to so predvsem starši, naj bi že od najzgodnejšega otroštva skrbeli za otrokovo ljubezen do knjig. V predbralnem obdobju otrok (poslušalec) nima avtonomije pri izbiranju knjig, ki bi jih želel poslušati. Otroku tudi premalo pozna književnost in ima premalo "bralnih" izkušenj, da bi zmožni bil sam izbirati književna dela. Odvisen je od posrednikov: kaj mu bodo brali, kolikokrat so mu pripravljene prebrati književno delo, ki mu je všeč, kdaj mu bodo brali, kako dolgo mu bodo brali, ali mu bodo sploh brali. Posredniki bi za otrokovo lažjo pot v svet pismenosti morali poskrbeti tudi za razvoj njegovega glasovnega zavedanja, ki ga razvijamo »v raznovrstnih dejavnostih igranja z besedami, npr. prepoznavanje in oblikovanje rim in aliteracije, prepoznavanje dolžine besede in torej ločevanje med dolgimi in kratkimi besedami, členjenje vezane govorice na besede, členjenje besed na zloge in glasove, spajanje zlogov in glasov v besede ter odvzemanje, dodajanje in nadomeščanje zlogov in glasov v besedah.« (Medved Udovič 2011, str. 40)

### 1.2.6 Bralna kultura in uspešni bralni projekti

Ob zgoraj navedeni in poudarjeni otrokovi odvisnosti od odraslega bralca, posrednika branja, velja opozoriti na nekatera pereča izhodišča bralne pismenosti v Sloveniji, ker visok odstotek odraslih, torej potencialnih posrednikov branja otrokom, ni bralcev. Doslej je bilo izvedenih pet raziskav branja v Sloveniji *Knjiga in bralec*, od prve leta 1973 (izsledki raziskav so bili objavljeni 1974, 1979, 1984, 1998 in 2014) do najnovejše se je spreminjala metodologija, zato niso povsem primerljive, a vendar je treba poudariti, da



bere le 58 % odraslih prebivalcev Slovenije (Kovač 2015: 3). Med nebralci so seveda tudi starši predšolskih otrok, kar je treba upoštevati, kar 29 % vprašanih je namreč izjavilo, da jih knjige sploh ne zanimajo (prav tam: 8). Miha Kovač v prispevku *Spremembe bralne krajine v Sloveniji: branje leposlovja 1973–2014* (2015: 7) nadalje ugotavlja, da se je »med letoma 1974 in 2014 v Sloveniji pomembno povečalo število ljudi, ki imajo doma knjige: če je leta 1973 22.3% odstotka respondentov trdilo, da doma nimajo niti ene knjige (Kocijan 28), je bilo leta 2014 takih le še 3%. V letu 2014 se je sicer res nekoliko zmanjšalo število tistih, ki so doma imeli manj kot 50 knjig (z 37% na 33%), zato pa se je povečalo število tistih, ki so doma imeli od 50 do 100 knjig (z 19,5% na 30%), od 101 do 200 knjig (z 11,9% na 16%), od 201 do 500 knjig (z 6% na 11%) ter tistih, ki so imeli doma več kot 500 knjig (z 2,3% na 6%).«

V socialno-ekonomsko deprivilegiranih družinah s predšolskimi otroki in v družinah, kjer slovenščina ni prvi jezik, je treba staršem omogočiti njihovo lastno (bolj poglobljeno) razumevanje branja in prebranega ter jih naučiti posredovanja književnih (literarnih in informativnih) del otrokom, da bi ti ob vključitvi v OŠ lažje vstopali v svet pismenosti. Enak razvoj v predšolskem obdobju je torej treba nuditi vsem otrokom in staršem, da bi vstopali v svet branja bolj ozaveščeno, kakšne so posledice nebranja v celotnem človekovem življenju.

V branje leposlovne literature sodi tudi predstavitev otroških revij, primernih otrokovi starosti. Revije namreč prinašajo besedila iz poezije (pesmi, uganke), proze (pravljice, črtice) in dramatike (krajši samostojni prizori), s tem pa otrok spoznava različne književne zvrsti. Informativna literatura je namenjena spoznavanju različnih ved, ki jih v slikaniški obliki otrok spoznava s pomočjo ilustracij, posrednik pa mu bere (pripoveduje) besedilo. Otroci, po naravi so zelo radovedni, se ob informativni literaturi učijo in tako tešijo svoje zanimanje za okolje, naravo, živali in podobno. Na Slovenskem imamo slikanice, ki zastopajo skoraj vse znanstvene vede, seveda pa so prirejene otrokovi starosti in njegovi zmožnosti razumevanja in spoznavanja novega. Informativne slikanice predstavljajo živali, rastline, skrb za telo (npr. umivanje zob, pravilna prehrana), obisk pri zdravniku, v galeriji, gledališču, knjižnici, prikazujejo prevozna sredstva in njihov razvoj, pomembne zgodovinske dogodke, geografske zanimivosti posameznih držav, namenjene so učenju maternega in tujega jezika, predstavljajo inštrumente, barve, oblike, števila, opisujejo vere in podobno. Ne glede na to ali sodi neka slikanica med leposlovne ali informativne, moramo biti posredniki pri izbiri previdni, da ponudimo otroku kakovostno slikanico. Ker je slikanica knjiga, pri kateri sta besedilo in ilustracija enakovredna (ne glede na to, kolikšen delež predstavlja posamezna sestavina), se je potrebno izogibati kiča v besedilu in kiča v ilustracijah.

Posrednik torej otroku pripoveduje in bere, z njim pa se mora tudi nenehno pogovarjati o knjigah, ki jih predstavlja. Šele pogovor bo namreč otroku razjasnil posamezne sestavine književnega dela, ki jih ob poslušanju posrednika ni razumel. Pogovor pa je hkrati že naslednja stopnja otrokovega urjenja v razvoju govora, ki ga pripelje do ustvarjanja lastnih izmišljij.

Za razvoj družinske pismenosti, predvsem pa vpliva staršev na pismenost otrok, je mogoče izboljšati z najmanj štirimi načini oz. dejavnostmi staršev, poudarja Livia Knaflič (2002), in sicer »da v domačem okolju spodbujajo bralne dejavnosti, jih skupaj izvajajo, da starši sami berejo pred otrokom in so s tem model svojim otrokom, in da sprejemajo branje kot vrednoto in razvijajo pozitivna stališča do pomembnosti izobraževanja.« (Knaflič, 2002, str. 40).

Dejstvo je, da približno četrtnina odraslih v razvitem svetu ne dosega tretje ravni pismenosti, to je raven, ki odraslemu omogoča nemoteno delovanje v družbi. Ti odrasli prenašajo svojo pismenost in odnos do nje na mladi rod.

#### **1.2.6.1 ELINET (European Literacy Policy Network)**

<http://www.eli-net.eu/about-us/>, pridobljeno 24. 5. 2016

Mreža ELINET je bila ustanovljena februarja 2014 in združuje 77 partnerskih organizacij iz 28 evropskih držav (od katerih je 24 članic EU), ki se ukvarjajo s politiko pismenosti in promocijo branja v Evropi. Med organizacijami, ki se združujejo pod okriljem ELINETA so ministrstva za izobraževanje in nacionalne izobraževalne agencije, bralna društva v različnih državah (Bralno društvo Slovenije je bilo ustanovljeno pred dvajsetimi leti), različne nevladne in prostovoljne organizacije ter univerze, raziskovalni centri, pedagoške fakultete.

Vključene države: Avstrija, Belgija, Bolgarija, Hrvaška, Češka, Ciper, Danska, Estonija, Finska, Francija, Nemčija, Grčija, Madžarska, Islandija, Irska, Italija, Litva, Malta, Nizozemska, Norveška, Portugalska, Romunija, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Turčija, Združeno kraljestvo.

Vizija in poslanstvo:

ELINET si prizadeva izboljšati politike pismenosti v vseh včlanjenih državah, zmanjšati število otrok, mladih in odraslih z nizko stopnjo pismenosti v Evropi in pomagati izboljšati (povečati) bralne sposobnosti in branje za zabavo (za prosti čas).

Cilji: vzpostavitev skupne mreže politike bralne pismenosti na podlagi dobrih praks, pri čemer širi ELINET svoje delovanje na vse starostne skupine, predstavlja primere dobre prakse, objavlja poročila 30 držav o pismenosti, vzpostavlja skupno platformo evropske pismenosti.

ELINET uporablja večslojno definicijo pismenosti, ki določa tri stopnje, kakor so navedene na začetku tega dokumenta:

- izhodiščna pismenost,
- funkcionalna pismenost,
- večkratna pismenost.

ELINET poudarja [http://www.bralno-drustvo.si/wp-content/uploads/2013/06/Deklaracija\\_o\\_pravici\\_do\\_pismenosti\\_1.pdf](http://www.bralno-drustvo.si/wp-content/uploads/2013/06/Deklaracija_o_pravici_do_pismenosti_1.pdf), pridobljeno 27. 5. 2016):

»Pismenost je bistvena za človekov razvoj. Ljudem omogoča, da živijo polno in plodno življenje ter da obogatijo skupnost, v kateri živijo. Ko govorimo o pismenosti, mislimo na zmožnost branja in pisanja na taki ravni, da posamezniki lahko učinkovito razumejo in uporabljajo pisno komunikacijo v vseh medijih (tiskanih ali elektronskih), kar vključuje tudi digitalno pismenost.« **Pismenost je predpogoj za vse oblike učenja.** Dejstvo je, da je v Evropi slabše pismenih kar 55 milijonov prebivalcev, vsak peti petnajstletnik je slabo pismen. Posledica slabo razvite pismenosti so slabša zaposljivost, slabši socialni položaj človeka (tudi revščina), družbena izključenost, manjša možnost človekove osebne rasti.

Prav tako smo že v uvodnem poglavju poročila navedli tudi **Deklaracijo o pravicah do pismenosti**, na podlagi katere je navedenih enajst pogojev, da bi tudi v praksi zaživela pravica do osnovne pismenosti (prav tam):

- Otroci imajo doma pri opismenjevanju in učenju jezika vso podporo.
- Starši so deležni podpore, ko svojim otrokom pomagajo razvijati branje in pisanje.
- Dostopni so kakovostni vrtci, kjer v spodbudnem okolju otroci razvijajo jezik in začetno pismenost.
- Kakovostno opismenjevanje otrok, mladostnikov in odraslih je sprejeto kot srčika poslanstva vseh izobraževalnih ustanov.
- Vsi učitelji se v okviru dodiplomskega študija in strokovnih izpopolnjevanj učinkovito izobrazijo in pripravijo na zahtevne naloge pri izvajanju pismenosti.
- Spodbujamo razvoj digitalnih kompetenc v vseh starostnih skupinah.
- Aktivno podpiramo in spodbujamo branje kot pristočasno dejavnost. Knjižnice so dostopne vsem in dobro založene.
- Otroci in mladostniki, ki imajo pri branju in pisanju težave, prejmejo ustrezno pomoč specialnega pedagoga.
- Odrasli ob podpori postanejo pismeni do te mere, da lahko polno sodelujejo v družbi.
- Vsi odgovorni, strokovnjaki, starši in celotna skupnost s skupnimi močmi in s premoščanjem vztrajajo na družbenih in izobraževalnih ravneh vsem zagotavljajo enake možnosti opismenjevanja.

#### 1.2.6.2 IBBY

V izbranih državah za predstavitev dogajanja na trgu mladinske književnosti kot nadnacionalno združenje skrbi IBBY (International Board on Books for Young People, spletna stran: <http://www.ibby.org/>) ima sedež v Baslu v Švici. Ustanovljena je bila leta 1953 v Zürichu na pobudo pisateljice in novinarki Jelle Lepman. Danes ima sedež v Baslu in povezuje 72 nacionalnih sekcij. IBBY spodbuja razvoj mladinske književnosti v posameznih državah, organizira strokovna srečanja, spodbuja znanstvena raziskovanja na

področju mladinske književnosti in si prizadeva, da bi bile mladim po vsem svetu dostopne kakovostne knjige. IBBY sodeluje z organizacijama UNESCO in UNICEF, je član IBC (International Book Committee) in IFLA (International Federation of Library Associations), sodeluje z IRA (International Reading Association), BIB (Bienale of Illustrations Bratislava) in še z drugimi pomembnimi organizacijami.

#### 1.2.6.2.1 Slovenska sekcija IBBY

<http://www.ibby.si/>

Slovenska sekcija IBBY je združenje slovenskih avtorjev (književnih in likovnih ustvarjalcev ter prevajalcev) mladinske književnosti in njihovih stanovskih združenj, strokovnjakov s področja mladinske književnosti, knjižnic, založnikov, knjižničarjev in vseh drugih, ki književnost posredujejo mladim. Aktivno deluje v Mednarodni zvezi za mladinsko književnost IBBY in sodeluje pri uresničevanju njenih programskih smotrov širjenja in zagotavljanja dostopnosti otrokom in mladini namenjenih knjig z visoko literarno in umetniško vrednostjo, spodbujanja mednarodnega in medkulturnega razumevanja s pomočjo knjige, podpore proučevanju in raziskovanju mladinske književnosti idr.

Na spletni strani so mednarodne in slovenske informacije o mladinski književnosti, nagradah ipd. Predsednica slovenske sekcije je mag. Tilka Jamnik. Treba je poudariti, da je spletna stran – glede na druge države – zgledno urejena in sproti posodobljena z najnovejšimi podatki.

Slovenska sekcija IBBY uresničuje svoje mednarodno pogojene programske smotre, tako da:

- spodbuja razvoj kakovostne slovenske mladinske književnosti in ilustracije;
- spodbuja zanimanje mladih za knjigo in razvijanja njihove bralne kulture;
- spodbuja prevajanje tuje mladinske književnosti, še posebno tiste, katere kakovost je potrjena z mednarodnimi priznanji;
- uveljavlja slovensko mladinsko književnost in slovensko ilustracijo v svetu (predvsem na način, da predlaga avtorje za mednarodne nagrade, še posebej Andersenovo nagrado, Nagrado Astrid Lindgren, IBBY časno listo);
- si prizadeva za mednarodno uveljavljanje slovenske teoretične misli in strokovne raziskovalne dejavnosti s področja mladinske književnosti in ilustracije;
- se vključuje v dejavnosti IBBY in drugih nacionalnih sekcij IBBY;
- spodbuja vključevanja slovenskih ustvarjalcev, založnikov, knjižničarjev in drugih subjektov v druge oblike mednarodnih izmenjav na področju mladinske književnosti in ilustracije.

Slovenska sekcija IBBY podeljuje od leta 2010 tudi nagrado in priznanja promotorjem mladinske književnosti.

#### 1.2.6.2.2 Estonska sekcija IBBY

[www.elk.ee](http://www.elk.ee)

Estonska sekcija IBBY je bila ustanovljena 1993 in reorganizirana 2003, vendar so na njihovi spletni strani objavljeni le podatki do leta 2012.

Zadnji podatek se navezuje na projekt Pravljice morja – morske pravljice: Mednarodna razstava ilustracij umetnikov, ki prihajajo iz Baltskih držav, je bila leta 2012 razstavljen v nekaterih ruskih mestih: Sankt Peterburgu, Novgorodu in Moskvi.

Estonska sekcija IBBY je neprofitna organizacija, katere člani so: 43 posameznikov in 5 organizacij. Člani so knjižničarji, pisatelji, ilustratorji, raziskovalci, založniške hiše idr. Sekcija je finančno odvisna od svojih članov. Občasno prejme za projekte estonske kulturne donacije in nepovratna sredstva od Ministrstva za kulturo. Sekcija se srečuje dvakrat letno. Za delovanje sekcije je odgovoren osemčlanski odbor, ki ga voli generalna skupščina za dve leti.

Ključne aktivnosti so:

- Vsakoletna podelitev The Tower of Babel Honour Diploma (Babel častno diplomo), ki jo podelijo tujemu avtorju za izjemno otroško knjigo, ki je bila objavljena v tujem jeziku in prevedena v Estonščino. Diplomo prejme tudi ilustrator in estonska založba. Namen nagrade je spodbuditi prevajanje izvrstnih tujih otroških knjig v estonščino.

- Leta 2011 je bilo pet nominirancev nagrade pa so prejeli: ruski avtor Grigory Oster, prevajalka Ilona Kivirähk in založba Varrak za knjigo Ōuduste Kool (The School of Horrors).
- Sekcija je med organizatorji The Tallinn Illustrations Triennial "The Power of Pictures" (nagrada, ki jo na tri leta podeljujejo za najboljšo ilustracijo v Talinu pod naslovom "Moč slike"). Na tekmovanju razstavljajo otroški ilustratorji iz Baltskih držav (Estonija, Latvija, Litva, Nemčija, Rusija, Poljska, Finska, Norveška in Danska). Nagrado so prejeli: 2003 Harald Nordberg (Norveška), 2006 Lilian Brøgger (Danska) in 2009 Varvara Alyai (Rusija).
- Podeljujejo nominacije za IBBY častno listo, nominirajo estonske kandidate za nagrado Astrid Lindgren (Astrid Lindgren Memorial Award) in organizirajo predstavitev estonskih umetnikov na bienalu ilustratorjev v Bratislavi (Biennial Illustrations Bratislava).
- Leta 2011 so ustanovili nov poletni program IBBY Estonia Library in the Park (IBBY Estonija knjižnica v parku), otroci lahko v poletnih mesecih ob obisku parka berejo knjige z IBBY častne liste in knjige, nagrajene z the Tower of Babel Honor Diploma.

Na nacionalni ravni je njihov glavni partner estonski Center za otroško književnost. Nekdanja vodja Centra za otroško književnost Anne Rande, je bila prva predsednica reorganizirane IBBY estonske sekcije in vsi zaposleni na Centru za otroško književnost so člani Estonske IBBY sekcije. Estonska sekcija dobro sodeluje z ostalimi Baltskimi sekcijami in Nordijsko sekcijo IBBY. Estonska sekcija IBBY je sodelovala na konferencah in seminarjih, ki so jih organizirale te sekcije.

#### 1.2.6.2.3 Finska sekcija IBBY

[www.ibbyfinland.fi](http://www.ibbyfinland.fi)

Finska sekcija IBBY je bila ustanovljena leta 1957 pod imenom "Suomen nuortenkirjaneuvosto" (Finski odbor za otroške knjige). Pod tem imenom je sekcija delovala do 2003. leta, ko se je preimenovala v IBBY Finska. Člani so učitelji, knjižničarji, pisatelji, ilustratorji, prevajalci, raziskovalci, založniške hiše, organizacije in knjižnice.

Na spletni strani so objavljeni dogodki, ki jih pripravljajo, in vsa obvestila, ki so povezana z otroškimi in mladinskimi knjigami.

Cilj IBBY na Finskem je spodbujati mednarodno razumevanje pomena otroških in mladinskih knjig. Predstavljajo Finske otroške in mladinske knjige tako na Finskem kot v drugih državah. Sekcija ne ponuja zgolj prostora za zbiranje ljudi, ki delajo na področju mladinske književnosti, temveč tudi spodbuja kritičnost do literature in raziskave na področju otroške in mladinske književnosti in tako skrbi za visoko literarno in umetniško raven. Sekcija organizira seminarje, razstave, srečanja in objavlja različne predstavitve finskih otroških in mladinskih knjig.

Publikacije:

- Virikkeitä (Impulses) izide štirikrat letno. Revija podaja oceno otroških in mladinskih finskih knjig ter podaja informacije in kritike o referenčnih knjigah in o teoretični literaturi.
- Finnish children's and youth books I- IX je posebna angleška izdaja Virikkeitä, ki izide vsaki dve leti. Predstavlja finske otroške in mladinske knjige mednarodnim bralcem.
- Vuoden wersot –Finske otroške in mladinske knjige 2002 vsebuje različne prispevke o knjigah in branju, ki so bili objavljeni v letu 2002. Objavo so omogočili skupaj z finskim Nacionalnim odborom za izobraževanje.
- Sata kirjaa (Sto knjig) predstavlja najboljše finske knjige, ki so bile objavljene v letu 2003 za otroke in mladino. Izdali so tudi plakat in letak, ki sta vsebovala kratke predstavitve knjig. Partnerji projekta so bili IBBY Finska in finska založba imenovana BTJ Kirjastopalvelu.
- Palkitut lastenkirja 1990-2002 – (Nagrajene otroške in mladinske knjige 1990-2002) predstavlja otroške in mladinske knjige, ki so osvojile finske nagrade.
- Lastenkirja aikansa kuvastimena – (Otroške knjige kot ogledalo časa), je literarnozgodovinski razdelek, kjer je predstavljen enega finskega otroški avtor za vsako desetletje med letoma 1890 in 1990.

Anni Swan Medal: Od 1961 IBBY Finska podeljuje medaljo za odlično knjigo za otroke ali mladino. Srebrno medaljo je zasnoval znameniti finski kipar Väinö Aaltonen. Anni Swan (1875–1958) je bila pisateljica, prevajalka in promotorka otroške in mladinske književnosti.

Nordijsko in Baltsko združenje: Skupaj z ostalimi nordijskimi IBBY sekcijami izdajajo Nordisk Blad (nordijski časopis). Nordijska sekcija se sestaja enkrat letno, pred kratkim so k sodelovanju na srečanjih povabili tudi Baltsko sekcijo.

ICBD 2000: IBBY Finska je sponzorirala ICBD plakat za leto 2000. Plakat je ilustriral Mika Launis, sporočilo je napisala Hannele Huovi.

Na spletni strani sekcije je posebej predstavljena tudi Tove Jansson, prejemnica Andersenove nagrade leta 1966, njene knjige o Muminih so prevedene v več kot 30 jezikov, tudi v slovenščino.

#### 1.2.6.2.4 Poljska sekcija IBBY

[www.ibby.pl](http://www.ibby.pl)

Poljska sekcija IBBY je bila ustanovljena leta 1974. 1993. leta je bila registrirana kot "Združenje prijateljev mladinskih knjig".

Združenje vsako leto organizira knjižno tekmovanje leta, kjer lahko sodelujejo pisatelji, ilustratorji in promotorji branja. Od leta 2000 poljska sekcija IBBY vsako leto podeli medaljo za življenjske dosežke izjemnim poljskim avtorjem in ilustratorjem.

IBBY nominira pisatelje, ilustratorje in prevajalce za častno IBBY listo, kandidate za Andersenovo nagrado in Nagrado Astrid Lindgren (ALMA) in za ostale nacionalne in mednarodne nagrade.

Sekcija sodeluje in organizira razstave otroških knjig in ilustracij, prireja simpozije tako na državni kot mednarodni ravni. Leta 1998 so izdali katalog v angleščini, ki je bil posvečen poljski književnosti zadnjega desetletja. Poljska sekcija IBBY dela na njegovi posodobitvi. Financira jih Ministrstvo za kulturo in različni sponzorji. Sekcija je pomemben vir informacij o poljskih otroških knjigah tako na Poljskem kot po svetu.

Na spletni strani so objavljeni njihovi partnerji in koledar dogodkov – tako poročila preteklih dogodkov (arhiv od 2012 leta) kot vabila in informacije o dogodbkih, ki jih še pripravljajo.

#### 1.2.6.2.5 Japonska sekcija IBBY

[www.jbby.org](http://www.jbby.org)

Japonska sekcija IBBY se imenuje Japonski odbor za mladinske knjige (JBBY). Ustanovljen je bil leta 1974, v skladu z načeli IBBY, ki je mednarodna neprofitna organizacija in predstavlja mrežo ljudi z vsega sveta, ki se zavzemajo za združitev knjig in otrok. Od ustanovitve JBBY kot podružnice IBBY na Japonskem je bila JBBY aktivna v mednarodnih kooperativnih programih.

Cilj Japonske sekcije JBBY je omogočiti otrokom dostop do knjig z visokimi literarnimi in umetniškimi standardi ter spodbujanje objavljanja in distribucije kakovostnih otroških knjig.

Glavne dejavnosti sekcije JBBY, ki jih podpirajo njihovi člani, so:

1. konference in razstave,
2. mednarodne izmenjave strokovnjakov za mladinsko književnost,
3. povezava z IBBY, UNESCO, UNICEF, ACCU in drugimi mednarodnimi organizacijami.

Na spletni strani JBBY so predstavljene:

1. japonske knjige, ki so bile nedavno nagrajene: slikanice, otroške knjige, mladinske knjige in ostalo (knjige, ki dobile pomembno japonsko nagrado za otroško ali mladinsko literaturo in z njo povezanimi vsebinami),
2. predstavljeni so japonski avtorji, ki so bili pred kratkim nominirani za Hans Christian Andersenovo nagrado in
3. izbrane knjige z IBBY častne liste: po vsebini, ilustracijah in prevodu.

#### 1.2.6.2.6 Kitajska sekcija IBBY

Na kitajski strani sekcije IBBY je najprej zapisana predstavitev sekcije. Kitajska sekcija IBBY se imenuje Kitajski odbor za mladinske knjige (CBBY). Ustanovljen je bil leta 1986 med 20. svetovnim kongresom IBBY v Tokiu.

Med člani CBBY je več kot 30 profesionalnih založnikov otroških knjig, več kot 200 otroških časopisov in revij in veliko znanih kitajskih avtorjev mladinskih knjig. Glavne dejavnosti CBBY so: promoviranje bralnih aktivnosti, donacije knjig v deprivilegiranih regijah Kitajske, seminarji o otroški književnosti in knjigah ter branje otrokom. Sekcija sodeluje tudi pri različnih IBBY aktivnostih: na bolonjskem sejmu otroških knjig, na BIB – bienale ilustracij v Bratislavi in na letnem kitajskem nacionalnem knjižnem sejmu otroških in mladinskih knjig.

CBBY je bila gostiteljica 30. svetovnega kongresa IBBY v Macau, ki je potekal od 20. do 24. septembra 2006. Glavna tema kongresa je bila Mladinska književnost in socialni razvoj.

Teme kongresa so bile:

- Naša literatura – otroški forum
- Otroška literatura in etika
- Otroška literatura in idealen svet
- Otroška svoboda in njihov prostor
- Otroške knjige in obdobje multimedije
- Trendi razvoja otroških slikanic
- Razmislek o fenomenu Harry Potter
- Branje zapostavljenih/deprivilegiranih otrok.

Na kongresu so praznovali tudi 20. obletnico CBBY. CBBY združuje 367 milijonov mladih bralcev in s tem postavlja IBBY Kitajske med sekcije z največjim vplivom v IBBY.

Program je vseboval:

- predstavitev nagrad Hansa Christiana Andersena 2006
- IBBY-Asahi nagrado za promocijo branja 2006
- IBBY častno listo 2006
- razstavo otroških knjig kitajske diaspore
- knjige iz Afrike, knjige iz razstave v Afriki
- izbrane afriške knjige, ki jih je izbrala azijska sekcija IBBY
- izbor knjig, ki so vključene v osrednje indonezijske knjižnice
- razstava knjig kitajskih založnikov.

Prvič so na IBBY kongres vključili tudi mednarodni otroški forum, kjer so se otroci pogovarjali o branju.

**Cao Wenxuan, kitajski mladinski pisatelj, je dobitnik Andersenove nagrade za leto 2016.**

#### 1.2.6.2.7 Singapur

je edina država med izbranimi, ki ni članica IBBY.

### 1.2.6.3 Drugi zanimivi projekti, ki jih izvajajo izbrane države za promocijo bralne kulture

#### 1.2.6.3.1 Slovenija

Ob prijavi vloge so bili predstavljeni uspešni projekti branja, npr. Bralna značka (vodi Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS), tekmovanje za Cankarjevo priznanje (organizira Zavod za šolstvo RS), knjižnični Megakviz (pripravlja Pionirska – Center za mladinsko književnost in knjižničarstvo pri Mestni knjižnici Ljubljana), Rastem s knjigo (skupaj s splošnimi knjižnicami vodi akcijo Javna agencija za knjigo Republike Slovenije). Seveda je posameznih akcij še bistveno več, navedene pa so bile referenca za iskanje uspešnih programov ali projektov v drugih državah.

#### 1.2.6.3.2 Estonija

*Reading is a Pleasure. Learn about Yourself through Literature*

(<https://sites.google.com/site/parnuborken/home>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Comenius projekt med 2011 in 2013, ki vključuje Estonijo in Nemčijo. Izhodišče projekta je bila ugotovitev, da so mladi ljudje izgubili interes za branje. Osrednji cilj projekta je bil spodbuditi učence k branju leposlovja in motivirati učence za iskanje in informacij v knjigah in ne le po spletu. Pomagati



učencem, da se odprejo in izrazijo skozi gledališko igro in animacijo. Promocija estonske in nemške literature. Branje knjig o najstnikih, ki učencem omogočajo, kako pomembno je prijateljstvo in ljubezen, odnosi s sošolci, učitelji starši, pravice in dolžnosti, odgovornost.

#### *Delavnica pismenosti odraslih*

(<http://www.rajaeidja.ee/taiskasvanute-kirjaoskuse-opiringid/> pridobljeno 2. 7. 2016).

Grundtvig, program vseživljenjskega učenja, organizira delavnice pismenosti odraslih. Organizacijam, ki se ukvarjajo s pismenostjo odraslih možnost organiziranja mednarodnega usposabljanja (seminarji, delavnice, študije). Vključeni so eksperti iz različnih evropskih držav.

#### 1.2.6.3.3 Finska

##### *The Finnish Reading Centre*

(<http://www.lukukeskus.fi/the-finnish-reading-center/> pridobljeno 2. 7. 2016).

Poslanstvo centra je promocija branja in pismenosti in izdajanje gradiv za šole, knjižnice, javnost. Dejavnost je osredotočena na izboljšanje otrok in mladostnikov na Finskem. Center organizira obiske pisateljev po šolah, knjižnicah in drugih ustanovah. Organizira tudi teden branja ("Lukuviiikko"), v katerem šole, knjižnice in druge ustanove pripravljajo različne z branjem povezane dejavnosti. Finski bralni center izdaja tri literarne revije.

*Reading Finland* ([http://lifelongreaders.org/lire1/resources/case\\_studies\\_english/Reading\\_Finland.pdf](http://lifelongreaders.org/lire1/resources/case_studies_english/Reading_Finland.pdf), pridobljeno 2. 7. 2016).

Projekt je organiziral Finnish National Board of Education in je trajal med od 2001 do 2004. Namenjen je bil učencem do 6 do 14 let. Cilj projekta je bil izboljšanje veščin branja in pisanja v osnovni šoli ter širjenje znanja o književnosti. Zajel je vse predmete in učitelje. Dejavnosti so se nanašale na razvijanje novih bralnih aktivnosti, metod dela, organiziranje obiskov pisateljev in ilustratorjev na šolah, organizacija knjižnih razstav.

##### *Read to succeed*

(<http://rts.splet.arnes.si/>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Erasmus + project, ki vključuje partnerske šole na Češkem, Finskem, v Nemčiji in Sloveniji. Projekt vključuje učence od 6 do 12 leta starosti in njihove učitelje. Služi izmenjavi izkušenj preko mednarodnega sodelovanja z namenom najti modele, ki lahko izboljšajo bralne sposobnosti učencev. Istočasno je projekt namenjen usposabljanju učiteljev, izboljševanju njihovih pedagoških kompetenc na področju branja in večrazsežne pismenosti.

##### *eSeek project*

(<https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/en/old-research/cognitive-and-behavioral-neuroscience-1/groups-1/cognitive-neuroscience-of-learning-disabilities/research-projects/eSeek>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Projekt financira The Academy of Finland 2014-2017, Research Program: The Future of Learning, Knowledge and Skills (TULOS). Uporaba interneta močno spremenila pismenost in z njo povezane dejavnosti, zato so za uspešno pismenost potrebne drugačne bralne veščine in strategije kot v preteklosti. eSeek je multidisciplinarni raziskovalni projekt, ki raziskuje nove dimenzije pismenosti. Cilj projekta je raziskati veščine iskanja informacij na spletu pri šolarjih v starosti 11 do 13 let, raziskati kako se otroci z različnimi učnimi težavami razlikujejo v spretnosti iskanja informacij na spletu in nevroloških procesih v primerjavi s tipičnimi učenci ter oblikovati spoznanja, ki promovirajo ustvarjanje učnih metod za učinkovito rabo interneta v šoli.

##### *Lukuinto ('Joy of reading')*

(<http://www.lukuinto.fi/joy-of-reading.html>, pridobljeno 2. 7. 2016).

Program je organiziralo ministrstvo za izobraževanje in kulturo (Ministry of Education and Culture's) in je nacionalni triletni program, ki je potekal med 2012 in 2015. Cilj programa je bil razvijanje celovite sposobnosti branja otrok in mladih (6 do 16 let) in promocija veselja do branja skozi sodelovanje s šolami,



knjižnico in domom. Projekt je potekal v organizaciji Fakultete za humanistiko in Pedagoške fakultete Univerze v Ouluju.

#### *Lukusilta - Reading Bridge*

(<http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/detail/project/lukusilta-reading-bridge>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Projekt namenjen otrokom in odraslim kot pomoč pri učenju branja. Gre za spletno stran, ki služi kot pomoč staršem otrok, ki imajo težave z branjem in je del večjega projekta "Supporting reading fluency at school age". Slednji je nastal pod okriljem Niilo Mäki Institute, ki je ena od vodilnih organizacij na področju pismenosti na Finskem. Spletna stran ponuja staršem materiale in gradiva, ki pomagajo pri učenju branja.

#### *Državna subvencija za lahko branje*

(<http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/detail/project/state-subsidy-for-easy-to-read-literature>, pridobljeno 2. 7. 2016).

Finsko ministrstvo za izobraževanje in kulturo subvencionira tiskanje literature, ki je prilagojena lahkemu branju in je namenjena otrokom, mladim in odraslim. Subvencioniranje poteka že 25 let in vsako leto izide 15 knjig v elektronski ali tiskani verziji. Gre za spodbujanje branja pri skupinah bralcev, ki zaradi različnih omejitev potrebujejo prilagoditve. Ekspertna skupina avtorjev, oblikovalcev in bralcev izbira materiale, ki morajo ustrezati točno določenim kriterijem.

#### *Ambasador za pismenost (za šole s švedskim jezikom na Finskem)*

(<http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/detail/project/literacy-ambassador-for-swedish-speaking-schools-in-finland>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Triletni projekt, ki poteka od 2014 leta dalje. Naloga ambasadorja je ozaveščanje švedsko govoreče manjšine o pomenu pismenosti. Ambasador podpira švedsko govorečo populacijo tako, da dela s starši in učitelji ter širi primere dobre prakse na področju izboljševanja pismenosti. Cilj je tudi spodbujanje javne razprave o pismenosti otrok.

#### *Spremljanje otrokove rasti in razvoja*

(<http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/detail/project/monitoring-of-childrens-healthy-growth-and-development-in-neuvola>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Pregledovanje otrok v predšolskem obdobju z namenom preprečitve kasnejših težav s pismenostjo. Cilj je spremljanje razvoja govora, identificiranje in odpravljanje težav. Testiranja izvajajo otroški zdravstveni centri (Nuevola). Ocenjevanje tveganja potencialnih težav z branjem poteka od 3,5 let starosti dalje s pomočjo standardiziranih testov, interakcije med starši in otroki in intervjuji s starši.

#### *LukiMat*

(<http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/detail/project/lukimat>, pridobljeno 2. 7. 2016).

Spletni program Eskapeli (del LukiMata) za opismenjevanje, ki združuje teorijo in prakso pri oblikovanju iger za spodbujanje branja. Program skozi igro uči otroke ujemanje črk in zvokov. Program ves čas analizira otrokove dosežke in prilagaja težavnost vsebin tako, da se ujemajo z učenčevimi sposobnostmi.

#### *Varovalna mreža šole (Whole School Safety Net)*

(<http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/detail/project/whole-school-safety-net>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Program, ki učiteljem omogoča vpogled v učenčeva močna področja in težave pri branju. Program je namenjen učiteljem in specialistom na področju izobraževanja. Takšno sistematično pregledovanje razvija Cygnaeus School na Finskem od leta 1997 in vključuje otroke od prvega do šestega razreda (od 7. do 12. leta starosti). Gre za identificiranje močnih in šibkih področji povezanih z branjem z namenom nudenja dodatne pomoči.

#### *Stari starši berejo*

(<http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/detail/project/reading-grandmas-and-grandpas>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Volonterski program za starejše občane, ki berejo v šolah. Usmerjen je v učence (8 do 12 let), ki imajo težave s samostojnim branjem in pomanjkanje motivacije za branje. Program organizira Niilo Mäki Institute in poteka že v 15 mestih. Leta 2017 pa se začne program, ki bo vključeval starejše občane imigrante za branje učencem drugega jezika v domačem jeziku.

#### *Knjižnica na prostem*

(<http://finland.fi/life-society/finnish-libraries-offer-new-adventures/>, pridobljeno 2. 7. 2016).

Aktivnost organizira mestna knjižnica v Turku, ki v poletnih mesecih knjižnico preseli na prosto ter istočasno organizira različne dejavnosti, prireditve ipd.

#### *Gas Station's Ask Anything*

(<http://finland.fi/life-society/finnish-libraries-offer-new-adventures/>, pridobljeno 2. 7. 2016).

Mestna knjižnica v Helsinkih ponuja storitev, ki temelji na eni od najstarejših nalog knjižnice (to je iskanje in posredovanje informacij). Internetna storitev omogoča uporabnikom, da vprašajo dobesedno karkoli želijo in knjižničarji poiščejo odgovore. Uporabniki dobijo odgovor v roku dveh tednov v finščini, švedščini ali angleščini.

#### 1.2.6.3.4 Poljska

##### *Vsa Poljska bere otrokom (Cała Polska czyta dzieciom)*

(<http://www.biblioteka.jaw.pl/strona/index.php/cala-polska-czyta-dzieciom>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Primer izvajanja knjižnice v Jaworzno. Projekt spodbujanja branja vključuje več aktivnosti, ki so del različnih projektov: Vse Jaworzno bere otrokom, Bralni klub starih staršev, Mala knjižnica, Pokrajine nežnosti, Branje brez meja, Rojstni dan v knjižnici, Živahen kenguru, zabava z besedami itd. Cilj projekta je ozaveščanje javnosti o pomenu glasnega branja otrokom, razvijanje otrokovo zanimanje za branje, prenos znanja, priprava na aktivno sodelovanje v kulturnem življenju, razvijanje ustvarjalnosti, razvijanje navad aktivnega počitka, poznavanje knjižnic, uporaba knjig v terapevtske namene itd.

##### *Poljska bere "Pan Tadeusz" Adama Mickiewicza*

(<http://www.cy2012.eu/index.php/en/file/Te6ZXB7WG2X2nxXo9+AUZw>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Kampanjo je 8. septembra 2012 spodbudil predsednik republike Bronisław Komorowski kot promocijo branja in skrbi za poljski jezik. Poteka v šestdesetih mestih, izvajajo jo igralci, prostovoljci, mladi. Različne interpretacije pesmi se izvajajo v parkih, trgih, na radiu in televiziji ipd.

##### *Promocija branja med otroki in mladimi*

([http://www.zeas.glogow-mlp.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113:promowanie-czytelnictwa-wsrod-dzieci-i-mlodziezy&catid=91&Itemid=488](http://www.zeas.glogow-mlp.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=113:promowanie-czytelnictwa-wsrod-dzieci-i-mlodziezy&catid=91&Itemid=488), pridobljeno 2. 7. 2016)

Program izvaja ekonomska in administrativna šola Głagow Malopolski. Program zasleduje cilje pridobivanja znanja, celovitega razvoja, branje, pisanje, pozitiven odnos do branja in knjig, razvijanje pozornega poslušanja itd. Cilje program dosega skozi skupno branje knjig in revij, skozi branje starejših otrok mlajšim otrokom, igre, predstavitve, predavanja za starše. Vse aktivnosti imajo skupni namen ozaveščanja otrok in staršev o pomenu knjig v vsakdanjem življenju.

#### 1.2.6.3.5 Japonska

Primeri dobre prakse (<http://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/publications/Sakabe%20and%20Yoda.pdf>, pridobljeno 2. 7. 2016)

##### *Nabura bralne aktivnosti*

Svet mesta Omaezaki organizira promocijo branja tako, da si otroci v vrtcu sposojajo knjige in jih berejo doma, ob tem pa je svet prepovedal televizijo ob četrtkih.

*»The Children's Dream Fund«*

Projekt, ki poteka od leta 2001. Pod njegovim okriljem je več različnih organizacij organiziralo aktivnosti kot so glasno branje slikanic, bralni festivali, delavnice itd.

*Multikulturalna knjižnična storitev za otroke*

To je projekt, kjer sodelujejo javne knjižnice in nevladne organizacije.

*Yokohama knjižnični prijatelji*

Ustanovitev 1995 z namenom podpore mestnih knjižnic v Yokohami. Glavne aktivnosti so obiskovanje knjižnic, seminarji in publikacije.

*Kanagawa Children's Plaza*

Ustanovitev leta 1998 z namenom promocije kulture za otroke. Aktivnosti so glasno branje slikanic, pripovedovanje zgodb, razstave in pogovori o knjigah »Okoli sveta skozi slikanice«.

#### 1.2.6.3.6 Kitajska

*Branje za vse*

(<http://www.ndl.go.jp/en/cdnlao/newsletter/077/772.html>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Gre za aktivnosti kitajskih knjižnic za promocijo branja: Mesec branja za vse (vsak december), Svetovni dan branja (v aprilu).

Promocija branja med otroki: Wenjin otroški forum (knjižnica povabi avtorjem učitelje ipd, ki predavajo otrokom in jih motivirajo za branje), Pripovedovanje zgodb ob koncih tedna, Digitalna knjižnica za otroke.

*Samopostrežne knjižnice*

([http://www.china.org.cn/arts/2013-08/27/content\\_29835174.htm](http://www.china.org.cn/arts/2013-08/27/content_29835174.htm), pridobljeno 2. 7. 2016)

Knjižnice, ki so podobne bančnim avtomatom in omogočajo samostojno izposajo 24 ur na dan. Uporabnik si lahko izposodi pet knjig naenkrat.

*Promocija branja med študenti (Eslite Foundation for Culture and Arts)*

(<http://www.eslitefoundation.org.tw/Content.aspx?mi=CampusReadDesc>, pridobljeno 2. 7. 2016)

Fundacija promovira kulturo branja med študenti za oblikovanje bralnih navad z osrednjo idejo »odpri knjigo, odpri svet«. Združuje različne aktivnosti usmerjene k študentom (bralni projekti, tabor branja klasikov) in učiteljem (spodbujanje učiteljev, da delijo svoje izkušnje).

#### 1.2.6.3.7 Singapur

*READ! Singapore*

([http://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP\\_2013-06-19\\_103608.html](http://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_2013-06-19_103608.html), pridobljeno 2. 7. 2016)

Kampanjo organizira National Library Board (NLB) z namenom promocije bralne kulture med ljudmi. To je vsakoletni projekt, ki poteka od leta 2005. Glavni cilj je promocija bralne kulture hkrati pa je projekt usmerjen v razvijanje kritičnega mišljenja ljudi, gojenje njihove ustvarjalnosti in lastnega izražanja skozi različne aktivnosti kot so dramatizacije zgodb in pogovori o knjigah. Kampanja podpira vladna prizadevanja po povezovanju v družbi preko skupnih bralnih aktivnosti, razpravami in drugimi družbenimi dejavnostmi. Skupni cilj vsakoletne kampanje je gojenje razmišljujočih ljudi.

*Prvi nacionalni dan branja v Singapurju*

([https://www.reach.gov.sg/participate/discussion-forum/2016/04/17/~/\\_/link.aspx?id=85CACB6A77AF4175A5FACFB35EF3BFBC&z=z](https://www.reach.gov.sg/participate/discussion-forum/2016/04/17/~/_/link.aspx?id=85CACB6A77AF4175A5FACFB35EF3BFBC&z=z), pridobljeno 2. 7. 2016)

Prvi nacionalni dan branja bo potekal 30. julija 2016v organizaciji National Library Board (NLB). NLB je izpostavil tri prioritete: doseči novo občinstvo, usmeriti pozornost na branje v maternem jeziku in iskanje novih partnerjev projekta.

#### 1.2.6.4 Še nekaj drugih primerov aktivnosti

Ne glede na izbor držav, pri katerem smo bili izvajalci projekta omejeni vnaprej, predstavljamo še nekatere aktivnosti v drugih državah, ki jih želimo izpostaviti kot primere dobre prakse:

*Born to read (ZDA; projekt, razširjen v svetu – npr. Nati per leggere v Italiji in Nemčiji)*

Gre za projekt, ki povezuje različne deležnike (knjižničarje, pediatre, logopede, založnike, raziskovalce branja in pismenosti ...) pri promociji branja otrokom od rojstva dalje. Starše se osvešča o pomenu branja majhnim otrokom ter kaj in kako brati. Ključna strateška aktivnost je ozaveščanje in usposabljanje, ker je pomembno, da se vzpostavi skupno razumevanje in skupen jezik med različnimi strokovnjaki, ki so vključeni v promocijo programa na lokalni ravni. Zato je usposabljanje multidisciplinarno, ker se v njem združujejo vsi deležniki. Redno se izvaja tudi vrednotenje programa (s pomočjo standardiziranega vprašalnika), da bi se lahko ocenilo njegov učinek. Podobni projekti so vzpostavljeni v različnih državah (Reach out and Read, ZDA; Bookstart, V. Britanija, Čitaj mi!, Hrvaška ...).

*Čitaj mi! (Hrvaška)*

(<http://www.citajmi.info/naslovna/>, pridobljeno 1.9.2016)

"Čitaj mi!" ("Beri mi!") je projekt, ki se zgleduje po zgoraj predstavljenem „Born to read“. Gre za nacionalno kampanjo za spodbujanje glasnega branja otrokom od rojstva dalje, ki se je pričela izvajati na mednarodni dan otroške knjige, 2. aprila 2013, v evropskem letu glasnega branja. Pokrovitelj je bilo hrvaško ministrstvo za socialno politiko in mlade. V njej sodelujejo hrvaško društvo bibliotekarjev (Hrvatsko knjižničarsko društvo - Komisija za knjižnične usluge za djecu i mladež), UNICEF, hrvaško društvo pediatrov (Hrvatsko pedijatrijsko društvo), hrvaško bralno društvo (Hrvatsko čitateljsko društvo), hrvaško združenje raziskovalcev otroške književnosti (Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti), in hrvaško društvo logopedov (Hrvatsko logopedsko društvo). Cilj kampanje je spodbujati starše in druge odrasle, da z glasnim branjem otroku začnejo že od njegovega rojstva dalje in da bi s tem branje postalo del vsakodnevnega prijetnega druženja staršev in otrok in da bi se s tem ustvarila posebna čustvena povezava med otrokom in odraslo osebo, ki mu bere. Enako pomemben cilj je starše spodbujati, da z otrokom čim prej pričnejo obiskovati lokalno splošno knjižnico. Krovni cilj je torej, da se spodbujanje porajajoče se pismenosti in kulture branja kontinuirano izvaja tudi v naslednjih letih, da glasno branje postane stalna aktivnost v hrvaških družinah z majhnimi otroki, storitve za dojenčke in male otroke pa stalni del knjižničnih programov v splošnih knjižnicah, obenem pa tudi da bi bilo sodelovanje knjižničarjev, pediatrov, logopedov, vzgojiteljev in drugih strokovnjakov pri tej promociji glasnega branja od rojstva čim bolj intenzivno. Med kampanjo „Beri mi!“ je mogoče informacije o dobrobiti branja za otroke dobiti v vsaki knjižnici, otroškem dispanzerju, zdravstvenem domu, porodnišnici, kjer so postavljeni informativni plakati, letaki itd.

*DEAR – Drop Everything And Read (VB, ZDA)*

(<http://dropeverythingandread.com/index.html>, pridobljeno 1.9.2016)

D.E.A.R. je kratica angleških besed "Drop Everything and Read" (Izpusti vse in beri). Gre za projekt, ki spodbuja tiho branje. Začel se je v šolah v ZDA in se kmalu razširil v Veliko Britanijo in drugam. Branje v šoli se spodbuja tako, da se ob dogovorjenem znaku vsi prisotni (učitelji, ravnatelj, knjižničar, učenci, dijaki) lotijo branja in tiho berejo določen čas, npr. 15-20 minut. Osnovna ideja je promocija branja kot prijetne in koristne aktivnosti ter njegovo uveljavljanje v življenju vsakogar. Namen je tudi pokazati, da je branje pomembno in da mu je treba nameniti čas.

#### Literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (2011). Pridobljeno 27. 4. 2016, [http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela\\_knjiga\\_2011.pdf](http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf).

Cotič, M. (2011). Učenje in poučevanje različnih vrst pismenosti. V M. Cotič (ur.), V. Medved-Udovič (ur.), S. Starc (ur.). *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annalis (Knjižnica Annalis Ludus). 11–18.

- Family literacy* (2016). Pridobljeno 22. 4. 2016, <http://literacy.kent.edu/familyliteracy/whatisit.html>.
- Grginič, M. (2008). *Vsak po svoji poti do bralne pismenosti: priročnik za vzgojitelje in starše predšolskih otrok*. Mengeš: Izolit.
- Grosman, M. (2011). Večrazsežna pismenost izziv sedanjosti. V M. Cotič (ur.), V. Medved-Udovič (ur.), S. Starc (ur.). *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annalis (Knjižnica Annalis Ludus). 19–27.
- Haramija, D. (2011). Spodbujanje jezikovnih zmožnosti pri predšolskem otroku s knjižno vzgojo. B. Vrbovšek (ur.). *Kakovost procesa učenja in poučevanja jezika v kurikulumu za vrtce*. Ljubljana: Supra, 30–37.
- Haramija, D., Batič, J. (2013). *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc (Knjižna zbirka Misel o slovenski besedi).
- Haramija, D., Batič, J. (2016): Pomen multimodalne pismenosti za branje slikanic. V S. Igor (ur.). *Bralna pismenost - odgovornost vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju* (v tisku).
- Hui Li, X. Christine Wang in Jessie Ming Sin Wong (2011). Early Childhood Curriculum Reform in China, Perspectives from Examining Teachers' Beliefs and Practices in Chinese Literacy Teaching. *Chinese Education and Society*, letnik 44, št. 6. 5–23. [http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net\\_en\\_928.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/pre-primaryguide-net_en_928.pdf)
- International Adult Literacy Survey (1998). *Zvišanje ravni pismenosti odraslih*. Pridobljeno 8. 6. 2016, <http://pismenost.acs.si/?id=45>.
- Jug, T., Vilar, P. (2015). Focus group interview through storytelling: researching pre-school children's attitudes towards books and reading. *Journal of Documentation*, 71 (6). 1300–1316.
- Knaflič, L. (2002). Kako družinska pismenost vpliva na pismenost otrok. *Psihološka obzorja* 11 (2). 37–52.
- Knaflič, L. (2009). Priročniku na pot. V L. Knaflič (ur.), N. Bucik (ur.). *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. 6.
- Kovač, M. (2015). Spremembe bralne krajine v Sloveniji: branje leposlovja 1973–2014. *Primerjalna književnost*, 38 (3). 1–22.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo.
- Medved Udovič, V. (2011). Večrazsežna pismenost izziv sedanjosti. V M. Cotič (ur.), V. Medved-Udovič (ur.), S. Starc (ur.). *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annalis (Knjižnica Annalis Ludus). 37–45.
- Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti* (2006). Pridobljeno 28. 4. 2016, [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/urad\\_za\\_razvoj\\_izobrazevanja/projekti/pismenost/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/projekti/pismenost/).
- Pečjak, S. (2007): Stopenjskost pismenosti - kaj je in kako jo udeležati v naših šolah. V J. Vintar (ur.). *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Priporočila evropskega sveta in parlamenta o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006). Uradni list EU 2006: L 394. Pridobljeno 15. 5. 2016, <http://www.kulturnibazar.si/data/upload/Priporocilo.pdf>.
- Resolucija o Nacionalnem programu za mladino 2013–2020 (2013). Pridobljeno 15. 5. 2016, <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO93#>.
- Saksida, I. (2016). *Primerjalni prikaz rezultatov Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (PISA)*. Poročilo CRP Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji (V5-1506), rokopisno gradivo.
- Starc, S. (2011). Razmišljati o pismenosti v začetku 21. stoletja. V M. Cotič (ur.), V. Medved-Udovič (ur.), S. Starc (ur.). *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annalis (Knjižnica Annalis Ludus). 9–10.
- Statistični urad Republike Slovenije (2016). *Predšolska vzgoja v Sloveniji*. Pridobljeno 24. 5. 2016, <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5916&idp=9&headerbar=7>.
- Vidmar, M., Taštanoska, T. (2014). *Umestitev predšolske vzgoje v Sloveniji v evropski prostor s pomočjo mednarodnih primerjalnih poročil*. Pridobljeno 26. 5. 2016, <http://www.eurydice.si/>.
- Žakelj, A., Ivanuš-Grmek, M. (2010). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-kulturnim okoljem učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Žakelj, A., Ivanuš-Grmek, M. (2011) Rezultati učencev pri nacionalnem preverjanju znanja in socialno-kulturno okolje. *Pedagoška obzorja*, 26 (4), 3–17.
- Žakelj, A., Ivanuš-Grmek, M. (2013). Ability grouping and pupils' results on the national assessment of knowledge. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15 (2), 439–463.

### 1.3 Sklepne ugotovitve: Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti: primerjava izbranih držav glede na organiziranost predšolske vzgoje in opismenjevanja ter branje v prostem času

dr. Dragica Haramija, PEF, FF UM

#### 1.3.1 Uvod

Kot temeljno izhodišče pri preučevanju sistemskih dejavnikov so bile v poročilu najprej predstavljene različne definicije pismenosti. Zdi se, da je za opismenjevanje otrok in posledično pismenost 15-letnikov, ki sodelujejo pri PISI (o rezultatih PISE v poročilu podrobneje piše prof. dr. Igor Saksida), vitalnega pomena definicija pismenosti, ki jo podaja ELINET (European Literacy Policy Network), hkrati povzemam tudi njihova spoznanja o nujnih ukrepih za boljšo bralno pismenost. ELINET (<http://www.eli-net.eu/about-us/>, citirano iz <http://www.bralno-drustvo.si/>, pridobljeno 27. 5. 2016) uporablja večslojno definicijo pismenosti, ki določa tri stopnje:

- Izhodiščna pismenost pomeni znanje črk, besed in besedilnih struktur, ki so potrebne za znanje branja in pisanja na ravni, ki omogoča samozavest in motivacijo za nadaljnji razvoj branja.
- Funkcionalna pismenost pomeni sposobnost branja in pisanja na ravni, ki omogoča delovanje znotraj družbe, doma, v šoli in v službi.
- Večkratna pismenost pomeni zmožnost uporabe bralnih in pisnih spretnosti za razumevanje, interpretacijo in kritično vrednotenje pisnih informacij. To je osnova za sodelovanje v digitalnem svetu in ozaveščene izbire na področju financ, zdravja itd.

Na spletni strani Bralnega društva Slovenije, ki je član ELINET, je objavljena *Deklaracija o pravicah evropskih državljanov do pismenosti* (<http://www.bralno-drustvo.si/>, pridobljeno 27. 5. 2016):

**Vsak državljan Evrope ima pravico do pismenosti. Države članice EU bi morale poskrbeti, da imajo državljani vseh starosti, ne glede na družbeni razred, vero, etnično pripadnost in spol, dostop do potrebnih virov informacij in priložnosti, da postanejo toliko pismeni, da lahko učinkovito razumejo in uporabljajo komunikacijo v tiskanih ali digitalnih medijih.**

ELINET poudarja [http://www.bralno-drustvo.si/wp-content/uploads/2013/06/Deklaracija\\_o\\_pravicah\\_do\\_pismenosti\\_1.pdf](http://www.bralno-drustvo.si/wp-content/uploads/2013/06/Deklaracija_o_pravicah_do_pismenosti_1.pdf), pridobljeno 27. 5. 2016):

»Pismenost je bistvena za človekov razvoj. Ljudem omogoča, da živijo polno in plodno življenje ter da obogatijo skupnost, v kateri živijo. Ko govorimo o pismenosti, mislimo na zmožnost branja in pisanja na taki ravni, da posamezniki lahko učinkovito razumejo in uporabljajo pisno komunikacijo v vseh medijih (tiskanih ali elektronskih), kar vključuje tudi digitalno pismenost.« **Pismenost je predpogoj za vse oblike učenja.** Dejstvo je, da je v Evropi slabše pismenih kar 55 milijonov prebivalcev, vsak peti petnajstletnik je slabo pismen. Posledica slabo razvite pismenosti so slabša zaposljivost, slabši socialni položaj človeka (tudi revščina), družbena izključenost, manjša možnost človekove osebne rasti.

Prav tako smo že v uvodnem poglavju poročila navedli tudi *Deklaracijo o pravicah do pismenosti*, na podlagi katere je navedenih enajst pogojev, da bi tudi v praksi zaživela pravica do osnovne pismenosti (prav tam):

- Otroci imajo doma pri opismenjevanju in učenju jezika vso podporo.
- Starši so deležni podpore, ko svojim otrokom pomagajo razvijati branje in pisanje.
- Dostopni so kakovostni vrtci, kjer v spodbudnem okolju otroci razvijajo jezik in začetno pismenost.
- Kakovostno opismenjevanje otrok, mladostnikov in odraslih je sprejeto kot srčika poslanstva vseh izobraževalnih ustanov.
- Vsi učitelji se v okviru dodiplomskega študija in strokovnih izpopolnjevanj učinkovito izobrazijo in pripravijo na zahtevne naloge pri izvajanju pismenosti.



- Spodbujamo razvoj digitalnih kompetenc v vseh starostnih skupinah.
- Aktivno podpiramo in spodbujamo branje kot pristočno dejavnost. Knjižnice so dostopne vsem in dobro založene.
- Otroci in mladostniki, ki imajo pri branju in pisanju težave, prejmejo ustrezno pomoč specialnega pedagoga.
- Odrasli ob podpori postanejo pismeni do te mere, da lahko polno sodelujejo v družbi.
- Vsi odgovorni, strokovnjaki, starši in celotna skupnost s skupnimi močmi in s premoščanjem vzeli na družbenih in izobrazbenih ravneh vsem zagotavljajo enake možnosti opismenjevanja.

Iz zgoraj navedenega, predvsem pa iz primerjalne študije sistemskih dejavnikov pismenosti, ki se kažejo v organizaciji predšolskega in osnovnošolskega izobraževanja v izbranih državah, določenih z razpisom CRP (Estonija, Finska, Poljska, Japonska, Kitajska, Singapur in Slovenija) – seveda s poudarkom na opismenjevanju – smemo izluščiti naslednje poudarke.

1. Pri kulturnih dejavnikih bralne pismenosti velja spodbujati:
  - otrokovo obkroženost z bralnim gradivom (v vrtcu oz. šoli in v domačem okolju),
  - vlogo knjižnice (ne samo kot prostora izposoje gradiva, temveč tudi dejavnosti za mlade bralce),
  - glasno branje otrokom (ker je otrok še poslušalec in ne samostojni bralec) in
  - odraslega, ki je bralni zgled.
2. Otrok mora nujno imeti stik z raznolikim bralnim gradivom (leposlovjem in informativno literaturo), da bi razvil zavedanje o pomenu branja na vseh predmetnih področjih, pri čemer ni zanemarljiva dimenzija multimodalne pismenosti, le-ta pa vključuje pri bralnem gradivu jezikovni in vizualni kod izražanja (in s tem interakcijo ob sestavljanju pomenov obeh sporazumevalnih kodov).
3. Ne nazadnje je pomemben faktor družinskega branja tudi pozitivna družbena klima, ki branje spoštuje in ga neguje.

### 1.3.2 Skupne značilnosti in razlike v izobraževalnih sistemih izbranih državah

Ob zbranih zgoraj navedenih podatkih v poglavju 1.2.3 (Sistemski dejavniki bralne pismenosti s poudarkom na urejenosti predšolske vzgoje, osnovnega šolstva in opismenjevanja v izbranih državah), lahko v zaključku, čeprav gre za precej neprimerljive sisteme izobraževalnih politik – še posebej kar se tiče za CRP v naprej izbranih azijskih držav – vendarle smemo, vsaj s pridržkom, primerjati tiste dejavnike, ki se v vseh predšolskih in osnovnošolskih sistemih izobraževanja pojavljajo in poudariti tiste razlike, ki smo jih zasledili zgolj pri posamezni državi.

#### 1.3.2.1 Predšolsko izobraževanje

Na podlagi primerjav pri urejenosti predšolskega izobraževanja izbranih držav (Slovenija, Estonija, Finska, Poljska, Japonska, Kitajska (poudarek Hongkong in Šanghaj) in Singapur) lahko ugotovimo:

1. Vse primerjane države imajo javno in zasebno organizirano predšolsko izobraževanje.
2. Vse primerjane države imajo kurikulum za predšolsko izobraževanje (izjema je Poljska) na obeh stopnjah, a so dejavnosti otrok opredeljene drugače (podrobneje v spodnji tabeli).
3. V vseh primerjanih državah so načeloma kriteriji za vzgojitelje enotni, to je končana 1. stopnja dodiplomskega študija (BA) za vzgojitelje predšolskih otrok, v večini držav so poimenovani učitelji (v Šanghaju mora vzgojitelj prvih pet let dela v predšolskem izobraževanju opraviti po 360 ur usposabljanja).
4. Vse primerjane države ločijo vsaj dve stopnji predšolskega izobraževanja, in sicer
  - 1. stopnja je traja večinoma do otrokovega tretjega leta starosti, pri čemer je začetek vključenosti odvisen predvsem od socialnih dejavnikov posamezne države – predvsem od dolžine zagotovljenega dopusta za varstvo in nego otroka. V nekaterih državah 1. stopnja predšolskega



izobraževanja ne sodi pod okrilje ministrstev za izobraževanje, temveč v območje dela ministrstev za socialne zadeve. Prvo starostno obdobje je v večini držav navedeno v prvi vrsti kot varstvo in nega otroka do (dopolnjenega) 3. leta starosti. Med izbranimi državami omogočajo takojšnjo vključitev v vrtec Estonija, Finska, Singapur in Slovenija, pri čemer imata le Finska in Slovenija v shemi javnega izobraževalnega sistema zapisano vključitev pri 1. letu otrokove starosti. Vse države imajo pri tej stopnji vključevanja otrok v institucionalno varstvo, bodisi zasebnih bodisi v okviru javnih institucij, kot prednostne naloge ali cilje zastavljen otrokov celostni razvoj, njegovo interakcijo ob vključevanju v družbo vrstnikov in oblikovanje lastne identitete, skrb za zdravje in telesni razvoj, v večini držav je poudarjen tudi moralni razvoj (na ravni otrokovega razumevanja, kaj je prav in kaj narobe). Posebej je poudarjen govorni razvoj otrok, da bi ti zmogli in znali izražati svoje potrebe in čustva ter da bi se zmogli sporazumevati z drugimi (otroki in odraslimi), poudarjeno je tudi usvajanje besedišča.

- 2. stopnja od otrokovega tretjega (ali četrtega) leta do vstopa v obvezno osnovno šolo. V vseh državah sodi ta stopnja predšolske vzgoje pod okrilja ministrstev za izobraževanje. To je stopnja predprimarnega izobraževanja, ki jo vse obravnavane države navajajo tudi v svojih shemah državnih reguliranih izobraževalnih sistemov (tabele izobraževalnih sistemov so prikazane pri posamezni državi poglavja 3). Pri predprimarnem izobraževanju se primerjane države bistveno bolj razlikujejo kakor v organizaciji prvega starostnega obdobja oz. zgodnjega predšolskega obdobja.

Bistvena razlika je že pri tem, ali država regulira drugo starostno obdobje kot enovito celoto, ki ni obvezna ali kot dvodelni sistem, ki je pred vstopom v šolo obvezen:

Države, kjer nobena predšolska stopnja izobraževanja ni obvezna so: Slovenija, Japonska, Singapur (ki pa ima za otroke med 4. in 6. letom starosti natančno zastavljene učne cilje).

Države, kjer je del predšolskega izobraževanja obvezen in je torej druga stopnja predšolske vzgoje razdeljena v dva dela, prostovoljno vključevanje do 5. leta otrokove starosti in enoletno obvezno predšolsko izobraževanje pred otrokovim vstopom v obvezno šolo: Estonija (eno leto pred vstopom v šolo; v kurikulumu so postavljeni minimalni standardi znanja za predšolske otroke), Finska (obvezno izobraževanje 6-letnikov, torej eno leto pred vstopom v šolo), Poljska (ko so otroci stari 5–6 let), Kitajska (nima poenotene sistema, a med 5. in 6. letom potekata dva vzporedna sistema: višji vrtec in mala šola, zadnje leto pred vstopom v obvezno šolo je načeloma obvezno; enako velja za Hongkong in Šanghaj – v slednjem je opazna visoka prisotnost mednarodnih vrtcev).

V nobeni obravnavani državi ni 1. starostno obdobje obvezno, temveč gre za odločitev staršev, ali bodo otroka vpisali v vrtec ali ne. Države večinoma omogočajo vpis otroka v vrtec takoj po zaključenem dopustu za varstvo in nego otroka (ta je v posameznih državah različno dolg), čeprav v večini držav ni dovolj prostih mest glede na število želja. To področje imajo zgledno urejeno Slovenija, Estonija, Finska in Singapur.

Med izbranimi državami na ravni institucionalnega predšolskega izobraževanja za družinsko pismenost najbolj skrbijo Singapur, Finska in Estonija ter v okviru Kitajske Hongkong in Šanghaj.

Med izbranimi državami ima Japonska posebej visoko ozaveščenost staršev o pomenu pismenosti, posledično ponuja njihov trg veliko učil, učnih pripomočkov (predvsem strokovnih knjig) za starše za spodbujanje otrokove pismenosti.

Singapur in Finska sta državi, ki imata v vseh dokumentih za predšolsko izobraževanje zapisano tudi vlogo dvojezičnosti: na eni strani vlogo uradnega državnega jezika in na drugi pomen maternega jezika. Tudi za Hongkong je, zaradi zgodovinskih okoliščin, dvojezičnost ključnega pomena.

Spodbujanje učenja maternega jezika, kadar ta ni hkrati tudi učni jezik in jezik okolja, je zapisano v vseh kurikulumih za vrtce in osnovne šole, a se v večini držav nanaša na jezike priznanih manjšin in ne na spodbujanje učenja katerekoli materinščine.

Estonija ima posebej izpostavljeno od 3. leta otrokove starosti naprej pomoč pri učenju estonščine kot uradnega državnega jezika in jezika okolja za tiste otroke, katerih materni jezik ni estonščina (pri čemer je v prvi vrsti mišljena ruska manjšina). Tudi v kurikulumih drugih držav so materni jeziki obravnavani v okviru priznanih manjšin.

Na spletni strani Eurydice (<http://www.eurydice.si/>, pridobljeno 13. 7. 2016) je na naslovni strani dostop do publikacije Opis nacionalnih izobraževalnih sistemov, kjer so za 37 držav, vključenih v Erasmus +,

predstavljeni izobraževalni sistemi (EU in druge evropske države). Pri opisih je pomembno, da imajo vsi enako strukturo in so primerljivi, izobraževalni sistem vsake države je opisan v štirinajstih poglavjih (podatke lahko primerjamo po državah ali po posameznih poglavjih, npr. predšolsko izobraževanje, osnovna šola ...).

Na podlagi devetih kriterijev, ki so zapisani v publikaciji *Pomembni podatki o vzgoji in varstvu predšolskih otrok v Evropi* (pridobljeno 10. 6. 2016, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/166SL.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166SL.pdf)) smo poskušali vzpostaviti primerjavo med izbranimi državami (poročilo, poglavje 3.8.1). Predstavljene dejavnosti na področju predšolskega izobraževanja po izbranih državah se navezujejo na naslednje dejavnosti, ki jih predpisujejo (vsi) kurikulumi:

- osebni, čustveni in socialni razvoj otrok,
- razvijanje jezikovnih in komunikacijskih spretnosti in znanj,
- telesni razvoj in zdravstvena vzgoja,
- razvijanje številskih predstav in logičnega sklepanja,
- razumevanje sveta,
- izrazne umetnosti in razvijanje ustvarjalnosti.

Trije sklopi dejavnosti so pogosti, jih pa ni najti v vseh kurikulumih, in sicer:

- prilagajanje na življenje v šoli,
- opismenjevanje,
- zgodnje učenje drugega/tujega jezika.

Ugotovimo lahko, da imajo vse obravnavane države v prvem in drugem starostnem obdobju v kurikulumih zapisano skrb za osebni, čustveni in socialni razvoj otrok; telesni razvoj in zdravstveno vzgojo, naravoslovne dejavnosti, umetnost in razvijanje jezikovnih spretnosti.

V prvem starostnem obdobju (razen Poljska in Kitajska brez Hongkonga in Šanghaja) je skupno vsem državam tudi spodbujanje otrokovega učenja skozi igro.

Področja, ki jih imajo države navedene, seveda s poudarkom na drugem starostnem obdobju, še bolj natančno pred vstopom otroka v šolo, se razlikujejo. V tabelo 24 so vključena vsa predmetna področja, ki se v kurikulumih izbranih držav pojavljajo, hkrati je označeno, v kateri državi se predmetno področje v predšolskem izobraževanju izvaja. Zaradi večje preglednosti so predmetna področja poimenovana poenoteno (npr. umetnost se pojavlja kot glasba, likovna umetnost, umetnost in kultura), v razdelek medčloveški odnosi so vključena področja, ki se v najširšem smislu dotikajo družbe, etike, religije in odnosov.

Tabela 24: Primerjava prisotnosti poučevanja predmetnih področij v predšolskem izobraževanju izbranih držav

	Slovenija	Estonija	Finska	Poljska	Japonska	Kitajska	Singapur
jezik	+	+	+	+	+	+	+
opismenjevanje	-	+	+	+	+	+	+
drugi jezik	-	+	+	-	-	*	+
matematika	+	+	+	+	+	+	+
umetnost	+	likovna, glasbena	+(kultura)	+	+	+	estetika in ustvarjalno izražanje
družba	+	-	-	okoljska vzgoja	+(okolje)	+	odkrivanje sveta
narava	+	okoljska vzgoja	+(okolje)			+	
gibanje	+	+	+	+	+	+	+
zdravje	-	-	+	(z gibanjem)	(z gibanjem)	-	-
medčloveški odnosi	-	etika in religija	-	državljska vzgoja	čustva in izražanje (poudarjena samokontrola)	osebna rast	socialni in družbeni razvoj

### Opismenjevanje v predšolskem izobraževanju:

Vse izbrane države imajo v kurikulumih navedeno posebno skrb za otrokovo opismenjevanje, in sicer večinoma vsaj eno leto pred otrokovim vstopom v osnovno šolo. Izjema je **Slovenija**, kjer načrtnega opismenjevanja v kurikulumu za vrtce ni. Med cilji pri področju jezik je navedeno razvijanje otrokove komunikacijske spretnosti, prepoznavanje socialnih in funkcijskih zvrsti jezika ter razvijanje jezika na vseh jezikovnih ravneh (glasoslovna, oblikoslovna, skladenjska in pomenoslovna), posebej je navedeno, da (1999: 33) »[o]trok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti«. Med primeri jezikovnih dejavnosti za drugo starostno obdobje je navedeno, da se otrok (1999: 35) »/.../ igra z glasovi in s črkami; spoznava pisni jezik in njegovo vlogo; spoznava, da je mogoče izgovorjene besede zapisati in jih nato znova prebrati /.../«. V **Estoniji** je poudarjeno fonološko zavedanje, poznavanje črk, povezava fonemov in grafemov (ter prepoznavanje/branje krajših zapisanih besed), z velikimi tiskanimi črkami zna otrok napisati krajše besede. Na **Finskem** je predšolska vzgoja usmerjena k temeljem pismenosti, pri čemer sta podlaga za porajajočo se pismenost govorjenje in poslušanje, posledično razumevanje povedanega in slišane. Prav tako je pomembno fonološko zavedanje, prepoznavanje črk, povezava fonemov in grafemov ter poskusi otrokovega samostojnega pisanja. Na **Poljskem** je posebej poudarjeno predopismenjevanje kot razvoj otrokove pripravljenosti za branje in pisanje (razvoj govornih, slušnih in vidnih zaznav). Na **Japonskem** je izpostavljeno učenje prenosa govorjenega jezika v pisno obliko (zavedanje o govoru in pisanju), predvsem pa so zelo poudarjene dodatne dejavnosti, ki jih izbirajo starši za otroke. **Kitajska** ima sicer okvirni skupni program predšolskega izobraževanja (v splošnem do tretjega leta, razen v večjih mestih, predšolsko izobraževanje ni sistemsko urejeno), pri čemer močno izstopata Hongkong in Šanghaj. Vsem kitajskim vrtcem je skupno to, da se začnejo otroci opismenjevati po tretjem letu starosti, in sicer najprej se začnejo učiti preproste znake: vsak znak razdelijo na poteze, temu sledi vaja v pisanju po določenem vrstnem redu, ki je odvisen od sestave znaka. **Singapur** ima posebej izpostavljeno branje (razvijanje zavesti o knjigah in tisku – oblika knjige, smer branja, poznavanje abecede, razumevanje besedišča) in pisanje (izpostavljena je vez med pisanjem in risanjem, torej vizualno pismenostjo).

#### 1.3.2.2 Osnovnošolsko izobraževanje

Osnovnošolsko izobraževanje (Tabela 25) poteka v izbranih državah večinoma devet let, in sicer med 6. in 16. letom starosti. V poročilu se ob koncu poglavja o predstavitvi izobraževanj v izbranih državah (poglavje 3.8.2) nahaja tabela, ki prikazuje zahtevano izobrazbo učiteljev, trajanje učne ure in število ur prvega (maternega) jezika v osnovnih šolah.

Obvezno izobraževanje je v nekaterih državah urejeno kot enotna stopnja obvezne osnovne šole, v nekaterih državah pa je obvezno šolanje ločeno na razredno in predmetno stopnjo, le-ta je poimenovana nižja srednja šola in je prav tako obvezna:

Tabela 25: Primerjava trajanja osnovnošolskega izobraževanja in starosti otrok v izbranih državah

	leta obveznega šolanja	starost otrok
Slovenija	9 OŠ	6 – 15 (razdeljena na triletja)
Estonija	9: 6 let OŠ + 3 leta nižja srednja šola	7 – 16 (razdeljena na triletja): prvih šest let razredni pouk, 3 leta predmetni pouk
Finska	10 OŠ	7 - 16
Poljska	9: 6 let OŠ + 3 leta nižja srednja šola	7 – 16: prva tri leta integrirani pouk, nato 6 let predmetni pouk
Japonska	9: 6 let OŠ + 3 leta nižja srednja šola	6 – 15 (do šestega razreda cilji za dva razreda, zadnja tri leta posebej)
Kitajska	9: 6 let OŠ + 3 leta nižja srednja šola	6 – 15 (razdeljena na triletja)
Singapur	6 OŠ + srednja šola	6 – 14: obvezno izobraževanje, OŠ 6 – 12 let (6 let) + srednja šola (traja od 1 do 6 let)

V večini držav morajo imeti učitelji univerzitetno diplomo oz. magistrsko stopnjo študija (Slovenija, Estonija, Finska, Kitajska), v Singapurju magistrsko stopnjo ali ustrezno dokvalifikacijo, na Poljskem je za razredni pouk predpisana prvostopenjska diploma, za učitelje na predmetni stopnji magistrska diploma, na Japonskem je za vse stopnje osnovne šole predpisana diploma prve stopnje.

Trajanje šolske ure je najkrajše na Kitajskem, to je 30 minut, a so ure pogosto izvajane v blokih po 60 ali celo 90 minut. Največ držav ima predpisano 45-minutno trajanje šolske ure, Slovenija, Estonija, Poljska, Japonska (slednja na nižji srednji šoli 50 minut).

V vseh izbranih državah v učnih načrtih k prvemu jeziku, ki je uradni jezik države (in ne njuno tudi materni jezik, kakor je to v Singapurju), prištevajo tudi mladinsko književnost s poudarkom na poznavanju nacionalne književnosti.

Tabela 26 prikazuje število ur prvega (maternega) jezika s poudarkom na prvem triletju, ko v vseh državah poteka intenzivno opismenjevanje, pri čemer je treba ponovno opozoriti, da se v vseh primerjanih državah, razen v Sloveniji, začne že v vrtcu in se ob vstopu v obvezno izobraževanje učenec le poglobljeno opismenjuje (in ne šele začenja z opismenjevanjem):

Pri številu predpisanih ur prvega/maternega jezika v prvem izobraževalnem obdobju, ko opismenjevanje poteka najbolj intenzivno, se je med državami pokazala precejšnja razlika. Če poenotimo čas trajanja šolskih ur na 45 minut za vse države, sta na prvem mestu po številu ur v začetnih letih šolanja Finska s 709 urami in Estonija s 665 urami jezika na šolsko leto, okrog 400 ur letno imajo Singapur, Poljska in Kitajska, Japonska malce nad 300 ur, Slovenija v prvem razredu 210, v 2. in 3. razredu 245. Singapur, ki že od vrtca dalje vpeljuje dvojezičnost, ima tretjino ur namenjenih matematiki in naravoslovju, tretjino družboslovju in umetnosti ter tretjino angleščini in maternemu jeziku.

V Estoniji, na Finskem in v Singapurju je v učnem načrtu poudarjeno, da učenci iščejo informacije o drugih predmetnih področjih, hkrati pa uporabljajo jezikovno znanje in usvojena pravopisna pravila pri drugih predmetih. Poljska ima v prvih treh letih integrirani pouk, kar pomeni, da opismenjevanje dejansko poteka pri vseh predmetih.

Estonski in singapurski učni načrt poudarjata razvijanje vizualne pismenosti za bralno pismenost, to je za branje grafov, diagramov, tabel in drugih vizualnih informacij, ki jih učenci analizirajo in pretvorijo v verbalne informacije.

Direktna povezava med jezikovnim in vizualnim kodom pri kitajski (logografska) in japonski (zlogovna) pisavi zahteva drugačne načine opismenjevanja, zato so s Slovenijo bolj primerljive države, v katerih se uporabljajo abecedne pisave (estonsščina, finščina, poljščina, angleščina).

V večini učnih načrtov sta tudi pri jeziku poudarjena uporaba IKT tehnologije ter informacijska pismenost (iskanje informacij, uporaba različnih elektronskih baz podatkov ipd.).

Nemogoče je neposredno prenašanje zastavljenih ciljev iz kateregakoli učnega načrta v slovenskega, vendar pa so pri opisih posameznih šolskih sistemov v poročilu (pod točko 3) izpostavljene dobre prakse, ki bi se dale izvajati tudi na Slovenskem.

Tabela 26: Število ur prvega (maternega) jezika v izbranih državah

	Število ur prvega/maternega jezika v prvem triletju oz. prvih letih opismenjevanja	Trajanje učne ure/število ur na šolsko leto
Slovenija	V prvem razredu je 210 učnih ur, v drugem in tretjem razredu 245 učnih ur	45 minut drugo triletje 175 ur 7. r 140 ur 8. r. 122,5 ur 9. r 144 ur
Estonija	Prva stopnja (1 – 3 razred) 19 učnih ur na teden = 665 ur na leto	45 minut 4 – 6 razred = 385 ur na leto 7 – 9 razred = 210 ur na leto
Finska	Razredi 1 – 2 imajo 14 učnih ur maternega jezika in književnosti na teden = 532 ur na leto (= preračunano na 45 minutne ure je to 709 ur letno).	60 minut v vseh razrednih po 14 ur maternega jezika in književnosti na teden (38 tednov) = 532 ur na šolsko leto
Poljska	Prva stopnja (1 – 3 razred) – integrirano poučevanje 1150 učnih ur v treh letih (= 380 ur jezika na leto).	45 minut 4 – 6 razred = 510 ur v treh letih nižja srednja šola (3 leta) = 450 ur v treh letih
Japonska	V prvem razredu 306 učnih ur (9 na teden/34 tednov), v drugem razredu 315 učnih ur (9 na teden/35 tednov), v tretjem in četrtem razredu po 245 učnih ur (7 na teden).	45 minut (1. razred 34 tednov, od 2. razreda naprej 35 tednov) 5., 6. razred 175 ur nižja srednja šola 50 minut prvo leto 140 ur, drugi in tretje leto po 105 ur
Kitajska (Hongkong)	V prvih treh letih (1 – 3 razred) je kitajščini namenjenih od 594 do 713 učnih ur oz. od 25 % do 30 % vsega časa (preračunano na šolske ure po 45 minut je to od 396 do 475 ur).	30 minut 4 – 6 razred = od 594 do 713 učnih ur oziroma od 25 % do 30 % vsega časa nižja srednja šola (3 leta) = od 468 do 578 učnih ur oz. 17 % do 21 % vsega časa
Singapur	Angleščina/prvi jezik: 1 in 2. razred 663 ur na leto (po 17 ur tedensko), 3. razred 585 ur na leto (15 ur tedensko), preračunano na 45 minut je to za 1. in 2. razred 442 ur, za 3. razred 390 ur letno.	30 minut Angleščina/prvi jezik 3. razred 15 ur tedensko, 4. – 6. razred 13 ur tedensko (507 ur; preračunano na šolske ure s 45 minutami = 338 ur).  Materni jezik (kitajščina, tamilščina ali malajščina) najmanj (osnovna raven): prvi razred 6 učnih ur, drugi razred 6 učnih ur, tretji razred 4,5 učnih ur, četrti razred 4 učne ure, peti razred 4,5 učnih ur in 6. razred 4,5 učnih ur.

## 1.4 Predlogi najpomembnejših ukrepov

dr. Dragica Haramija, PEF, FF UM

Najpomembnejši ukrepi, povezani z bralno pismenostjo, ki bi jih lahko nemudoma sprejeli, so:

- večji poudarek promociji branja na državni ravni: branje je osnova za znanje oz. za spoznavanje česarkoli,
- ozaveščanje vseh ljudi o pomenu branja in o zavedanju, da se bralna pismenost razvija vse življenje (kar se navezuje na osem kompetenc, ki jih je sprejela tudi Slovenija),
- ozaveščanje staršev o pomenu bralne pismenosti za otrokov razvoj (in šolski uspeh), pri čemer je pomembno družinsko branje v predšolskem obdobju (bralne spretnosti se prenašajo medgeneracijsko),
- nudenje pomoči pri bralni pismenosti staršem, ki sami niso dobri bralci, pomoč otrokom v vrtcu in šoli,
- vzgojiteljev, učiteljev in knjižničarjev pozitiven odnos do branja: le vzgojitelj/učitelj/knjižničar-bralec lahko kakovostno spodbuja otroke in učence k branju, ključnega pomena za bralni zgled so ravnateljice in ravnatelji (npr. naj v vrtcu ali šoli berejo prostočasno za bralno značko vsi zaposleni in otroci, v vrtcu slednji s pomočjo staršev in vzgojiteljev),
- zavedanje, da proces bralne pismenosti ne sodi le v območje jezika, temveč na vsa predmetna področja, kar je treba upoštevati pri načrtovanju vseh dejavnosti v vrtcu in šoli; o pomenu bralne pismenosti bi se morali vseživljenjsko izobraževati vsi vzgojitelji, učitelji (vseh strok!) oz. pedagoški delavci (tudi knjižničarji),
- zavedanje vseh pedagoških delavcev (tudi knjižničarjev) o kakovostni literaturi: leposlovni in informativni, ki mora biti otrokom dostopna na različnih nosilcih,
- uravnoteženo branje leposlovja in informativne literature, kar prinese že predšolskemu otroku zavedanje o tisku,
- učitelji bi morali učence čim prej navajati na učenje iz dodatne literature (ne glede na medij), ne zgolj iz učbenikov; temu pristopu je treba prilagajati tudi preverjanje znanja
- opismenjevanje se mora začeti že v predšolskem obdobju, zajemati mora poleg besedilne tudi druge oblike pismenosti (npr. vizualne, večrazsežne ...).

Vse navedeno je izvedljivo brez dodatnih sredstev, bi pa prineslo rezultate, kakor jih dosegajo primerjane države, ki so tovrstne ukrepe vpeljale in izboljšale bralno pismenost prebivalstva. Zadnji podatki o pismenosti odraslih, povzemam jih iz *Raziskave spretnosti odraslih PIAAC v Sloveniji 2016* (<http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Slovenia-Slovenian-Version.pdf>, pridobljeno 18. 7. 2016), kažejo zaskrbljujoče stanje na področju pismenosti tudi pri odraslih prebivalcih Slovenije: sodelujoči so dosegli nižje rezultate kakor je povprečje OECD, približno eden od štirih odraslih ima nižje besedilne in matematične spretnosti ter spretnosti reševanja problemov (povprečje 1/5). Menim, da je skrajni čas spremeniti odnos do pismenosti, ker je bralna pismenost osnova za delovanje človeka (in družbe).

## 2. sklop: UGOTAVLJANJE ZNAČILNOSTI KNJIŽNIČNIH SISTEMOV V IZBRANIH DRŽAVAH IN PRIMERJAVA S SLOVENIJO

Dr. Gorazd Vodeb, dr. Eva Kodrič Dačić (NUK), dr. Polona Vilar (FF UL)

### Uvod

Predmet raziskave je opis oziroma predstavitev knjižničnih sistemov izbranih držav in sicer Estonije, Finske, Japonske, Kitajske, Poljske in Singapurja s poudarkom na splošnih in šolskih knjižnicah pri čemer smo izpostavili njihove specifične značilnosti in razlike. Opis vključuje prikaz statističnih (kvantitativnih) podatkov. Knjižnične sisteme omenjenih držav smo po določenih vidikih primerjali s slovenskim sistemom.

Knjižnični sistem razumemo kot regulatorne, nadzorne, razvojne oziroma strokovne ter izvedbene strukture na ravni države, ki regulirajo, podpirajo in nadzorujejo delovanje knjižnic ter tudi same knjižnice. Pri tem razumemo knjižnično dejavnost kot neprofitno in v javnem interesu, katere cilj je uresničevanje človekove pravice do svobode izražanja in obveščенosti. Knjižnični sistemi zasledujejo ta splošni cilj, pri čemer pa je vsaka država avtonomna in tako se knjižnični sistemi razlikujejo glede na zgodovinski in družbeni kontekst.

Knjižnični sistem omogoča delovanje knjižnic. Predpisi vzpostavljajo ustrezen pravni okvir za delovanje knjižnic, ki zagotavlja uresničevanje javnega interesa. Pravni okvir omogoča ustanavljanje knjižnic, njihovo upravljanje, sodelovanje, financiranje, nadzor nad poslovanjem ter razvoj. Strukture v sistemu vodijo razvoj in dajejo strateške usmeritve, poleg tega skrbijo za vstopno izobraževanje strokovnih delavcev ter permanentno usposabljanje. Knjižnice v sistemu so povezane tudi pri izvajanju skupnih storitev.

Knjižnične sisteme opisujemo z naslednjih vidikov:

- **Organizacijo sistema** bomo prikazali kvalitativno z opisom zakonske ureditve, ustanoviteljstva in nadzora nad knjižnicami, virov in strukture financiranja, orodij zagotavljanja kakovosti.
- **Razvoj sistema**, pod čimer razumemo akterje in mehanizme, ki skrbijo za uvajanje novosti oziroma sprememb v delovanje knjižnic ter stalno usposabljanje strokovnega osebja. Vidik bomo opisali kvalitativno.
- **Strateški cilji knjižničnega sistema** (dokumenti) in vključenost knjižnic v državne razvojne strateške dokumente. Vidik bomo opisali kvalitativno.
- **Povezanost knjižnic**, pod čimer razumemo sodelovanje ali skupno izvajanje dejavnosti (npr. skupni sistemi za avtomatizacijo, medknjižnična izposoja, skupna nabava in obdelava, digitalna knjižnica itd.). Vidik bomo opisali kvalitativno.
- **Razvitost mreže knjižnic**, ki naslavlja fizično dostopnost bralnega gradiva in nasploh storitev knjižnic ter vpetost v lokalno okolje. Vidik bomo opisali s številom knjižnic po vrstah (izposojevališča oziroma enote), distribucijo knjižnic (statistični kazalec število prebivalcev na knjižnico in kvalitativno).
- **Razvitost knjižničnih storitev**, ki pomeni raven knjižnične dejavnosti. Vidik bomo opisali kvalitativno in s statističnimi kazalci, ki bodo prikazali stanje knjižnične zbirke, prirasta, velikost in opremljenost prostorov knjižnic, strokovnega osebja, posebnih dejavnosti oziroma storitev ter ravni financiranja (v celoti, osebje, knjižnično gradivo, elektronski viri).
- **Raven uporabe knjižnic** bomo prikazali s statističnimi podatki o številu članov oziroma uporabnikov, deležu članov med prebivalstvom, ravni obiska, izposoje oziroma uporabe gradiva ter kvalitativno.

Države so opisane po abecednem vrstnem redu.

Za opisom knjižničnih sistemov pa sledi opis ukrepov šolskih in splošnih knjižnic za dvig bralne kulture ozirom bralne in informacijske pismenosti mladih.



## 2.1 Strokovna izhodišča

Smernice za razvoj dejavnosti splošnih knjižnic izpostavljajo potrebo po zakonski ureditvi statusa splošnih knjižnic in stabilno financiranje (Koontz in Gubbin, 2010, str. 21). Zvezno društvo nemških združenj knjižnic (Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände – BDB) in ustanova Bertelsmann sta v letu 2003 izvedla mednarodno primerjalno raziskavo izbranih knjižničnih sistemov po svetu s ciljem identifikacije in opisa ključnih dejavnikov uspeha. Raziskava je tako izpostavila naslednje dejavnike uspeha (Bibliothek 2007, str. 92-97):

- Zakonska podlaga na nacionalni ravni, ki se odziva na spremembe in spodbuja proaktivnost ter nenehni razvoj oziroma prenovo knjižničarstva skozi pripravo in obravnavo strateških dokumentov ipd. (vzorčni primer Finska).
- Državna spodbuda zagotavljanju dejavnosti in optimizaciji kvalitete z ustanovitvijo vladnih agencij z naslednjimi funkcijami: priprava razvojnih strategij za knjižnično in izobraževalno politiko, svetovanje oblastem pri vprašanih knjižnične politike in upravljanje ter razdeljevanje razvojnih sredstev ter podpora projektom.
- Pripoznava političnih koristi delovanja knjižnic s strani javnih oblasti, ki se kaže v tem, da so knjižnice vključene v informacijske in izobraževalne strategije države (vzorčni primer Singapur).
- Razumevanje pomena knjižnic kot dela informacijske strategije države oziroma kot nujni segment usmeritve v družbo znanja.
- Sožitje centralne regulacije in podpore ter lokalne iniciative. Tu je mišljen prenos in vključevanje državne strategije v lokalno okolje, sodelovanje vodstev knjižnic na nacionalni ravni ipd. (vzorčna primera V. Britanija, Danska).
- Sodelovanje različnih vrst knjižnic tako v državi kot navzven, tako npr. pri izmenjavi kadrov kot pri izboljšavah (vzorčni primer V. Britanija).
- Usmerjenost na uporabnike, tu je mišljena povezanost knjižnice z okoljem, ugotavljanje zadovoljstva za uporabniki ter dostopnost knjižnic.
- Raven uporabe večja vrednost knjižnic (vzorčni primer Finska).
- Izobraženo strokovno osebje kot rezultat kvalitetnega knjižničarskega strokovnega izobraževanja in usposabljanja ter pomen ustreznega upravljanja s kadri.
- Sprejeta merila za kvalitetne knjižnične storitve (vzorčni primer V. Britanija).
- Informacijsko-komunikacijska tehnologija je sestavni del razvoja knjižnic v smislu spremljanja in uvajanje novih tehnologij v delovanje.
- Dobra finančna podpora in učinkovita poraba sredstev.

### 2.1.1 Metoda in omejitve raziskave

V danem okviru raziskave smo se omejili na metodo pregleda literature oziroma sekundarnih virov, ki smo jo dopolnili z vprašalnikom za eksperte v posameznih državah. Kontaktirali smo eksperte v vseh državah. Pri pridobivanju podatkov z vprašalniki smo bili le delno uspešni, kljub temu, da smo angažirali tudi državna predstavništva v raziskovanih državah. Vire smo vsebinsko analizirali glede na zgoraj opredeljene vidike ter rezultate na takšen način tudi predstavili. Zavedamo se, da se celovitost opisa knjižničnih sistemov različnih držav razlikuje ter da so določeni vidiki pomanjkljivo opisani. Razloge vidimo predvsem v omejenem proračunu in časovnem obdobju raziskave. V idealni situaciji bi lahko s pomočjo prevajalcev premagali jezikovne ovire pri pridobivanju in interpretaciji podatkov ter tudi obiskali raziskovane knjižnične sisteme, kar pa v danem okviru ni bilo izvedljivo.

## 2.2 Države v številkah: prebivalstvo, površina in razvitost

1. **Slovenija** je z 2.062.874 prebivalci in površino 20.273 km<sup>2</sup> med redkeje naseljenimi državami s 102 prebivalcema na kvadratni kilometer (Bajželj, 2015). Lokalna samouprava je organizirana v 212 občinah. V narodnostni sestavi je leta 2002 predstavljal delež Slovencev 83 % (Šircelj, 2003, str. 144).

2. **Estonija** pokriva površino 45 227 km<sup>2</sup> in je imela v letu 2014 1.315 819 prebivalcev. Država je narodnostno mešana: 69 % je Estoncev, ostalo pa so Rusi, Ukrajinci, Belorusi, Finci. Država je razdeljena 15 pokrajin (counties), ki jih sestavljajo manjše enote lokalne samouprave.
3. **Finska** je imela v letu 2015 5,5 milijona prebivalcev z gostoto poselitve 18 prebivalcev na kvadratni kilometer. Delež finskih govorcev je bil 89 %, švedskih 5 %, jezik Sami je govorilo 0,04 %, druge jezike pa 6 % (Statistics Finland, B. l.). Lokalna samouprava je bila v letu 2011 organizirana v 336 občinah, največja je imela 590.000 prebivalcev, najmanjša pa 800 (Ministry of..., 2011, str. 28).
4. **Japonsko** sestavlja skoraj 7.000 otokov s skupno površino 378.000 km<sup>2</sup>. Japonska je narodnostno homogena, saj kar 98,5 % predstavljajo Japonci. Leta 2014 je imela preko 127 milijonov prebivalcev. Leta 2010 beležila 343 prebivalcev na kvadratni kilometer, kar jo uvršča na sedmo mesto med najgosteje naseljenimi državami na svetu. Samo na metropolitanskem območju Tokia živi 35 milijonov ljudi. Država je razdeljena na 47 prefektur in 8 regij.
5. V raziskavi PISA 2012 so bile zajeta štiri območja na Kitajskem, ki imajo status province. To so bile občina Šanghaj, posebni administrativni regiji Hongkong in Macao ter kitajski Taipei (provinca Tajvan). Zaradi omejitev raziskave smo se odločili za raziskavo knjižničnega sistema v provinci Šanghaj, saj je najbolj reprezentativen za celotno Kitajsko. Druge tri province imajo namreč specifičen zgodovinski razvoj in političen položaj.  
**Šanghaj** je največje mesto na Kitajskem ter tudi najbolj odprto in internacionalizirano. Gre za poslovni center Kitajske, z velikim deležem storitvenih dejavnosti, ki prispeva približno osmino prihodkov Kitajske, čeprav ima le 1 % prebivalstva (OECD, 2011, str. 90). Šanghaj je eno izmed štirih kitajskih mest, ki imajo status province tj. raven oblasti tik pod državno. Mesto je upravno razdeljeno na 18 območij in eno okrožje (»district« in »county«). Njej je podrejena raven kraja (»township«), ki vključuje 208 enot. Te se nadalje delijo na raven soseske oziroma vasi, skupno jih je 5.634. Provinca Šanghaj obsega območje 6.340 km<sup>2</sup>, v njej je leta 2013 živelo preko 24 milijonov prebivalcev. Provinca prispeva 3,8 % kitajskega bruto domačega proizvoda (BDP) (Shanghai basic..., 2014).
6. **Poljska** pokriva površino 312.679 km<sup>2</sup> in je imela leta 2014 38.495.659 prebivalcev. Preko 93 % vseh prebivalcev je poljske narodnosti. Država je razdeljena na 16 administrativnih enot, vojvodstev, ki se delijo naprej na regije in občine.
7. Država **Singapur** obsega 718 km<sup>2</sup>, v letu 2014 je imela 5.469.724 prebivalcev (državljanov in tujcev s prebivališčem prijavljenim za več kot eno leto), gostota naseljenosti je bila 7.615 oseb na kvadratni kilometer. Narodnostna sestava je naslednja: Kitajci 75 %, Malajci 13 % ter Indijci 9 % (Yearbook ..., 2015).

## 2.3 Organizacija sistema

Pri opisu vidika organiziranosti knjižničnih sistemov smo izpostavili splošne in šolske knjižnice. Pravni okvir omogoča uveljavljanje javnega interesa, saj zagotavlja uspešnost, stabilnost in racionalnost delovanja knjižnic. Vidik opisuje zakonsko ureditev sistema, status splošnih in šolskih knjižnic, vire oziroma strukturo financiranja ter nadzor in vrednotenje delovanja knjižnic. Zatem so opisani tudi deležniki kot sestavni deli knjižničnega sistema ter njihova vloga v sistemu glede na odgovornost oziroma pristojnost ter medsebojno povezanost in koordinacijo, ki omogoča zasledovanje skupnih ciljev.

### 2.3.1 Slovenija

#### 2.3.1.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic

Zakon o knjižničarstvu ureja status knjižnic, ki se financirajo iz javnih sredstev kot javno službo. Status drugih, zasebnih knjižnic ni reguliran po knjižnični zakonodaji. Splošne knjižnice so samostojne pravne osebe in sicer so organizirane kot javni zavodi. Ustanavljajo jih občine, ki imajo svoje predstavnike v nadzornem organu (svetu) ter imajo odločilen vpliv na imenovanje vodje zavoda. Poslujejo samostojno in razpolagajo s svojimi sredstvi, zaposlujejo delavce, omejitve imajo le pri razpolaganju z nepremičninami.

Sprejemajo in izvajajo strateški načrt ter programski in finančni načrt dela v skladu s financierjem. Pri poslovanju so dolžne upoštevati obsežno in podrobno veljavno zakonodajo: delovnopravno zakonodajo, predpise, ki urejajo finančno poslovanje, varstvo pri delu, varstvo osebnih podatkov, avtorske pravice itd. Kriteriji uspešnega vodenja splošnih knjižnic so določeni s posebnim predpisom. Zakon o knjižničarstvu določa, da morajo imeti strokovni delavci v splošnih knjižnicah ustrezno izobrazbo in opravljen strokovni izpit. Novela zakona iz 2015 je uvedla spremembe pri zahtevani izobrazbi, podeljevanju strokovnih nazivov, razvidu knjižnic ter statusu uporabnikov.

V Sloveniji deluje 58 javnih zavodov za 212 občin.

Zakon o knjižničarstvu določa, da šolske knjižnice delujejo v osnovnih in srednjih šolah, glasbenih šolah, dijaških domovih, višjih strokovnih šolah in zavodih za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja določa, da mora vsaka šola imeti knjižnico, vendar ne predvideva organiziranosti kot posebne organizacijske enote. V Sloveniji imamo pomanjkljive podatke o številu šolskih knjižnic.

Šolska knjižnica je v skladu z veljavno zakonodajo obvezen del vsake šole, knjižnica, katere naloga je podpirati »izobraževalni proces, tako da izvaja knjižnično dejavnost predvsem za učence, vajence, dijake in študente višjih strokovnih šol ter za strokovne delavce teh šol«. Ker je šola institucija, ki jo mora zagotavljati vsaka občina, pomeni, da je šolska knjižnica prisotna v vsaki občini. Ker je mreža šol gostejša od mreže splošnih knjižnic in ker zakonski predpisi to omogočajo, prihaja do teženj po združitvi dejavnosti šolskih in splošnih knjižnic.

Naloge in status šolske knjižnice so opredeljene v normativnih aktih s področja šolstva, kulture in lokalne samouprave: Zakon o lokalni samoupravi (Zakon o lokalni samoupravi, 2007), Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Zakon o organizaciji ..., 2007), Zakon o knjižničarstvu (Zakon o knjižničarstvu, 2001) ter pravilniki, ki so bili oziroma bodo sprejeti na podlagi Zakona o knjižničarstvu.

**Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) v 68. členu določa položaj šolskih knjižnic na naslednji način:** »Šola ima knjižnico. Knjižnica zbira knjižnično gradivo, ga strokovno obdeluje, hrani, predstavlja in izposoja ter opravlja informacijsko-dokumentacijsko delo kot sestavino vzgojno-izobraževalnega dela v šoli«. V komentarju zakona pa je navedeno: »Določbe tega člena je treba razumeti obligatorno, to pomeni, da mora imeti vsaka šola knjižnico. Dejavnost knjižnice, ki po zakonu obsega zbiranje, strokovno obdelovanje, hranjenje, predstavljanje in izposojanje knjižničnega gradiva ter opravljanje informacijsko-dokumentacijske dejavnosti, je v skladu z novo zakonodajo opredeljena kot sestavina vzgojno-izobraževalnega dela v šoli. Takšna opredelitev dejavnosti ima za posledico spremenjene kadrovske, prostorske in materialne pogoje in s tem tudi spremenjen položaj knjižničarja, ki je eden izmed izvajalcev vzgojno-izobraževalne dejavnosti«.

Naj izpostavimo še določila 81., 82. in 82a. člena ZOFVI, ki podrobneje opredeljujejo financiranje šol in s tem tudi šolske knjižnice s strani lokalne skupnosti oziroma državnega proračuna.

Posebej je treba opozoriti, da **Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja - ZOFVI-D** (Uradni list RS, št. 79/2003) v 11. členu vsebuje naslednje prehodne in končne določbe: »Do 1. 9. 2010 lahko delavci, ki imajo v šoli sklenjeno delovno razmerje za nedoločen čas v obsegu polnega delovnega časa, pa jim ni mogoče zagotoviti učne obveznosti v skladu s tem zakonom za poučevanje predmetov, za katere izpolnjujejo vse z zakonom in drugimi predpisi določene pogoje, in je to potrebno zaradi nemotenega izvajanja vzgojno-izobraževalne dejavnosti, dopolnjujejo učno obveznost pri drugih predmetih. Obseg dopolnjevanja iz prvega odstavka tega člena ne sme presegati 40 odstotkov predpisane učne obveznosti strokovnega delavca«.

**Zakon o knjižničarstvu** opredeljuje šolske knjižnice kot posebno vrsto knjižnic (7. člen), katere naloga je podpirati »izobraževalni proces, tako da izvajajo knjižnično dejavnost predvsem za učence, vajence, dijake in študente višjih strokovnih šol ter za strokovne delavce teh šol« (28. člen).

Novela **Zakona o knjižničarstvu** iz leta 2015 pomembno spreminja ureditev šolskih knjižnic. Tako spremembe zakona v 1a. členu določajo, da šolske knjižnice izvajajo knjižnično dejavnost, ki je potrebna za izvajanje javne službe na področju vzgoje in izobraževanja, ne pa več javno službo s področja knjižnične dejavnosti.

Spremembe zakona zadevajo zlasti poglavje III.a **Knjižnična dejavnost, potrebna za izvajanje javne službe na področju vzgoje in izobraževanja**. Njihova dejavnost in status sta podrobneje obdelana v 39c.

členu, v katerem so predpisani pogoji, ki jih mora izpolnjevati šolska knjižnica: ustrezen obseg in izbor strokovno urejenega knjižničnega gradiva, ustrezno usposobljene strokovne delavce, ustrezen prostor in opremo, ustrezno organizacijo knjižnične dejavnosti ter usposobljenost za vključitev v nacionalni vzajemni bibliografski sistem. Novela iz leta 2015 določa, da se mora šolska knjižnica vključiti v nacionalni vzajemni bibliografski sistem v roku treh let od uveljavitve tega zakona, to je do 19. 12. 2018.

Podrobnejši pogoji za izpolnjevanje teh kriterijev bodo določeni v aktu, ki ga bo predpisalo ministrstvo, pristojno za izobraževanje. Člen izrecno predpisuje, da so kriteriji za usposobljenost strokovnih delavcev določeni v predpisih s področja vzgoje in izobraževanja. Normativni akt, ki bo urejal to področje, mora biti sprejet najkasneje v roku enega leta od uveljavitve zakonskih sprememb to je do 19. 12. 2016.

Šolska knjižnica mora biti vključena v nacionalni vzajemni bibliografski sistem (39č. člen). Statistične podatke o delovanju šolskih knjižnic je dolžna zbirati nacionalna knjižnica (39d. člen).

Novela zakona prav tako predpisuje (39e. člen), da mora vsaka šola sprejeti razvojni dokument, to je triletni razvojni načrt knjižnice, in po preteku obdobja poročati o njihovem uresničevanju. Razvojni načrti temeljijo na strategiji razvoja šolskih knjižnic, ki jo sprejme ministrstvo za izobraževanje. Strategija je sprejeta ob sodelovanju nacionalne knjižnice in pristojnim razvojnim in svetovalnim zavodom in ob predhodnem mnenju Nacionalnega sveta za knjižnično dejavnost. Nacionalna knjižnica izdelava tudi strokovni predlog triletnega razvojnega načrta.

Dejavnost šolskih knjižnic se financira v skladu s predpisi s področja vzgoje in izobraževanja ter pogoji, ki jih določa 39c. člen Zakona o knjižničarstvu.

Nadzor nad izvajanjem dejavnosti šolskih knjižnic izvaja ministrstvo za izobraževanje na osnovi pravilnika, ki je določen v 39c. členu. Ministrstvo za izobraževanje skrbi tudi za inšpekcijski nadzor.

Šolska knjižnica je s tem, ko je določena kot obvezen del šole, tudi obvezna v vsaki občini. **Zakon o lokalni samoupravi** (Zakon o lokalni samoupravi, 2007) v 13. členu določa, da mora imeti občina popolno osnovno šolo in knjižnico, ki pa je po določilih zakona lahko splošna ali šolska.

### **2.3.1.2 Deležniki knjižničnega sistema**

V Sloveniji imajo splošne knjižnice status samostojnih javnih zavodov, njihov ustanovitelj in glavni financer so občine. Ministrstvo za kulturo pripravlja zakonodajo, vključno s podzakonskimi predpisi ter določa državne cilje v Resoluciji za nacionalni program za kulturo. Nacionalni svet za knjižnično dejavnost kot posvetovalni organ vlade poleg drugih nalog sprejema strokovna priporočila, ki usmerjajo razvoj splošnih knjižnic. Regionalne knjižnice (osrednje območne knjižnice) za knjižnice na svojem območju izvajajo štiri naloge: zagotavljajo povečan in zahtevnejši obseg gradiva, svetovanje, koordinacijo domoznanske dejavnosti in usmerjanje izločenega gradiva. Nacionalna knjižnica koordinira njihovo dejavnost, pripravlja strokovna izhodišča, izvaja usposabljanje, pripravlja statistične pregledne itd. Inšpektorat za kulturo izvaja nadzor nad delovanjem splošnih knjižnic. Zveza bibliotekarskih društev Slovenije povezuje strokovne delavce, organizira strokovna posvetovanja, je založnik strokovnih publikacij itd. Institut informacijskih znanosti (IZUM) zagotavlja delovanje vzajemnega bibliografskega sistema kot sistema za avtomatizacijo knjižničnega poslovanja, ki ga uporabljajo vse splošne knjižnice. Vloga deležnikov je podrobneje opisana spodaj.

Za področje šolskih knjižnic je v Sloveniji pristojno Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Šolske knjižnice so obvezen del šole, kar določa Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. Poslovanje šolske knjižnice ureja tudi zakonodaja s področja knjižničarstva, ki je v pristojnosti Ministrstvo za kulturo, predvsem na področju strokovnega knjižničarskega dela. Zakon o knjižničarstvu namreč določa šolsko knjižnico v okviru knjižnične dejavnosti, potrebne za izvajanje javne službe na področju vzgoje in izobraževanja. Ministrstvo pristojno za vzgojo in izobraževanje zato določa minimalne pogoje za izvajanje dejavnosti šolske knjižnice, pogoje za strokovno usposobljenost šolskih knjižničarjev in njihovo nagajevanje. Šolske knjižnice nadzira šolska inšpekcija.

Zavod za šolstvo svetuje in podpira razvoj šolskih knjižnic. Za strokovno delovanje šolskih knjižnic, predvsem za vsebino, obseg in izvajanje bibliopedagoškega dela skrbi Zavod za šolstvo, ki ima posebnega referenta za šolske knjižnice. Izdaja tudi strokovno revijo Šolska knjižnica. Šolski knjižničarji sodelujejo in se izobražujejo na srečanjih strokovnih študijskih skupin, ki jih po regijah organizira svetovalka za knjižnice Zavoda RS za šolstvo. Vzpostavljeno je tudi izobraževanje v obliki letne bibliopedagoške šole.

Šolske knjižnice se morajo vključiti v vzajemni nacionalni bibliografski sistem, katerega nosilca sta knjižnični informacijski servis (IZUM) in nacionalna knjižnica (NUK).

Zakon o knjižničarstvu nalaga Narodni in univerzitetni knjižnici tudi posebne naloge glede šolskih knjižnic in sicer zbiranje statističnih podatkov o delu šolskih knjižnic, sodelovanje pri pripravi strategije razvoja šolskih knjižnic, sodelovanje pri pripravi triletnih razvojnih programov šol ter pri oblikovanju pravilnika o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti.

Šolski knjižničarji se strokovno povezujejo v Zvezi bibliotekarskih društev Slovenije, od leta 2005 pa tudi v Društvo šolskih knjižničarjev Slovenije. Društvo v zadnjem obdobju ni aktivno.

### **2.3.1.3 Financiranje**

Raven financiranja splošnih knjižnic je regulirana s posebnim predpisom, ki določa pogoje izvajanja javne službe. Pogoji so večinoma določeni sorazmerno glede na število potencialnih uporabnikov (prebivalcev). Nanašajo se na obseg zbirke in deleže različnih vrst gradiva v njen, obseg prirasta gradiva in strukturo, ureditev gradiva, število in profil strokovnega in drugega osebja, velikost prostorov in opremo knjižnice. Knjižnica mora pripraviti finančni načrt, ki mora zagotavljati raven delovanja vsaj v obsegu omenjenih minimalnih pogojev. Občine potrjujejo finančni načrt in sprejmejo letna poročila splošnih knjižnic.

Splošne knjižnice so v letu 2014 v največji meri financirale občine kot ustanoviteljice (v povprečju 82 %), v manjši meri država (v povprečju 8 %), vendar namensko za nakup gradiva, IKT opremo ter delno za gradnjo stavb in nakup bibliobusov. Poleg tega pridobivajo sredstva iz naslova izvajanja javne službe (članarine, zamudnine itd.) v povprečju 8 %, ter drugih virov (v povprečju 2 %).

Šolske knjižnice na osnovi določenih normativov v pretežnem delu financira država. Lokalna skupnost pokriva materialne stroške in del investicij.

### **2.3.1.4 Nadzor**

Zakon o knjižničarstvu določa organ nadzora nad poslovanjem knjižnic, obveznost rednih nadzorov ter ukrepe inšpektorja. Poleg tega zakon določa, da lahko Ministrstvo za kulturo občini neposredno naloži izpolnjevanje obveznosti do splošne knjižnice.

Šolske knjižnice spadajo v skladu z določbami Zakona o knjižničarstvu pod nadzor šolskega inšpektorata.

## **2.3.2 Estonija**

### **2.3.2.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic**

Zakonodaja s področja splošnih knjižnic je v pristojnosti ministrstva za kulturo. Splošne knjižnice ureja poseben zakon o splošnih knjižnicah. Danes ureja Estonija področje splošnih knjižnic z zakonom o splošnih knjižnicah, ki je bil sprejet leta 1998 (amandmaji leta 2000 in 2007). O ustanovitvi knjižnice odloča svet lokalne skupnosti, ki so jim knjižnice tudi podrejene. Pod okriljem Ministrstva za kulturo deluje Svet splošnih knjižnic, katerega naloga je usklajevati oziroma oblikovati skupne rešitve na področju splošnega knjižničarstva.

Za področje šolskih knjižnic veljajo zakoni s področja izobraževanja in sicer Zakon o izobraževanju ter zakon o osnovni in višji srednji šoli.

### **2.3.2.2 Deležniki**

Nacionalna knjižnica v okviru centra za knjižničarstvo zbira statistične podatke o splošnih knjižnicah, skrbi za standardizacijo in razvoj terminologije. Nacionalna knjižnica skrbi tudi za strokovno usposabljanje knjižničarjev.

V Estoniji je več strokovnih bibliotekarskih združenj. Zveza estonskih knjižničarjev izdaja strokovno revijo Knjižnica («Raamatukogu»), ki pokriva tako področje šolskih kot tudi splošnih knjižnic.

### **2.3.2.3 Financiranje**

Financiranje splošnih knjižnic je urejeno podobno kot v Sloveniji: lokalna skupnost prevzame financiranje večjega dela vzdrževanja in dejavnosti knjižnice, medtem ko se na državni ravni (so)financira nabava gradiva, nacionalni programi, v pokrajinskih knjižnicah tudi zaposleni za koordinacijo itd.

### **2.3.2.4 Nadzor**

Delovanje splošnih knjižnic nadzirajo lokalne skupnosti, ministrstvo za kulturo pa nadzira mrežo. Splošne knjižnice so dolžne poročati o svojem delu pokrajinskim, te pa zbrana in obdelana poročila posredujejo ministrstvu za kulturo.

## **2.3.3 Finska**

### **2.3.3.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic**

Tuominen in Saarti izpostavljata, da ima svoboda izražanja, širjenja in sprejemanja informacij ter splošna dostopnost zapisov informacij poseben pomen v finskem vrednostnem sistemu. Od tod izhaja načelo odprtosti oziroma javnosti vseh knjižnic. Knjižnična zakonodaja razume knjižnice kot sredstvo za zagotavljanje enakih razvojnih možnosti za vse, pri čemer Finci govorijo o kulturnih pravicah. Knjižnice na ta način zagotavljajo družbeno kohezijo, kar se kaže v rezultatih raziskave PISA, saj so dosežki finskih otrok najmanj diferencirani (Ministry of ..., 2009, str. 29; Tuominen in Saarti, 2012, str. 115-116).

Prvi zakon o knjižnicah je bil sprejet v letu 1928, veljavni zakon pa v letu 1998. Ta zakon se nanaša na splošne knjižnice. Knjižnični zakon odslikava finsko strateško usmeritev k družbi znanja, ko opredeli poslanstvo splošnih knjižnic kot »promocijo enakih možnosti državljanov za osebno omiko« (»cultivation«), literarne in kulturne dejavnosti, razvoj znanja, osebnih in državljanskih veščin, internacionalizacijo in vseživljenjsko učenje ...« (Finnish Library Act, 2015; Touminen in Saarti, 2012, str. 119).

Zakon o knjižnicah določa, da je zagotavljanje dejavnosti splošnih knjižnic prebivalstvu osnovna naloga občin in nosijo za to tudi odgovorne. Ministrstvo za izobraževanje in kulturo ima vlogo nacionalnega upravnega organa (»administrative authority«) za knjižnice. Pripravlja državno knjižnično politiko, predlog proračuna in zakonodajo. Na regionalni ravni pa to vlogo izvaja šest centrov za gospodarski razvoj, promet in okolje, ki vključuje tudi razvojne naloge. Splošni cilj teh centrov je promocija regionalne konkurenčnosti, blaginje in trajnostnega razvoja. Njihove naloge so zagotavljanje knjižnične dejavnosti na občinski ravni, ocena dostopnosti in kvalitete knjižničnih storitev ter spodbujanje regionalnih, državnih in mednarodnih projektov. Osnovne naloge centrov določa knjižnična uredba, med drugim jim nalaga spremljanja in promocije knjižnic ter vrednotenje dostopnosti in kvalitete storitev (Ministry ..., 2011, str. 29-30; Touminen in Saarti, 2012, str. 119-120).

Po šolski zakonodaji šole sicer niso obvezane imeti šolsko knjižnico, vendar pa zakonodaja dopušča možnost, da jo šola ima (Sinko, 2013).

### **2.3.3.2 Deležniki knjižničnega sistema**

Zagotavljanje dejavnosti splošnih knjižnic je dolžnost občin. Poleg občin so drugi deležniki še ministrstvo za izobraževanje in kulturo, regionalni centri za gospodarski razvoj, promet in okolje, občine, centralne in pokrajinske splošne knjižnice ter nacionalna knjižnica. Njihova vloga je podrobneje opisana spodaj.

Na Finskem deluje več strokovnih združenj, ki združuje knjižničarje na ravni posameznika. Krovno knjižnično združenje izdaja revijo in organizira strokovna srečanja. Interese vsake vrste knjižnic zastopa njihov svet, vanje so knjižnice povezane na ravni organizacij, delovanje se financira iz članstva. Sveti so aktivni pri zavzemanju za interese knjižnic, zastopanju skupnih interesov, koordinaciji dejavnosti itd. (Haavisto, 2009, str. 7; Touminen in Saarti, 2012, str. 129-130).

### **2.3.3.3 Financiranje**

Splošne knjižnice sodijo v domeno občin, ki so tudi večinski financer. Približno 1 % občinskih proračunov se porabi v ta namen, sredstva občinam zagotavlja država glede na glavo prebivalca, medtem ko se občine pri določanju namena porabe samostojne. Delež se izračunava vsake štiri leta glede na povprečno porabo sredstev v vseh občinah. Delež države pri neposrednem financiranju splošnih knjižnic je približno 40 %, v letu 2010 je nominalno znašal preko 298 milijonov EUR. Država namensko financira gradnjo novih stavb in



nakup bibliobusov, delež države zanaša od 25 % do 50 %, financiranje izvajajo regionalni centri glede na štiriletni načrt. Država poleg tega financira tudi promocijo branja ter razvoj spletnih storitev in njihovih vsebin. Financiranje splošnih knjižnic je urejeno v predpisih, ki regulirajo tudi financiranje izobraževanja (Library Policy, 2015; Ministry of ..., str. 30; The past ..., 2015; Touminen in Saarti, 2012, str. 124).

#### **2.3.3.4 Nadzor**

Lokalna samouprava je z zakonom zavezana k vrednotenju knjižničnih in informacijskih storitev splošnih knjižnic. Namen vrednotenja je izboljšanje dostopnosti knjižnične dejavnosti in njen razvoj preko spremljanja kvalitete in učinkovitosti (Finnish Library Act, 2015). V ta namen so bila pripravljena priporočila za ocenjevanje knjižnic »Quality recommendations for public libraries« (Ministry of..., 2011).

### **2.3.4 Japonska**

#### **2.3.4.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic**

Zakon o splošnih knjižnicah je bil sprejet leta 1950. Zakon je določil dejavnosti splošne knjižnice, ukinil izposojevalnino in vzpostavil načelo brezplačne uporabe knjižnice, v osmih členih specificiral vsebino dejavnosti knjižnice ter določil profesionalnega knjižničarja in knjižničarskega pomočnika. Leta 2008 je bil sprejet amandma k zakonu o knjižnicah. Na osnovi tega je bil izdelan nov kurikulum za študij bibliotekarstva, ki je bil implementiran 2012. Amandma je prinesel tudi obveznost knjižnic, da izvedejo evalvacijo svojega dela oziroma storitev.

Delovanje šolskih knjižnic ureja zakon o šolskih knjižnicah, ki je bil sprejet leta 1953. Ta je določil, da mora vsaka šola imeti knjižnico. Šolska knjižnica mora zagotavljati knjižnično gradivo za učence oziroma dijake in učitelje ter izvajati knjižnične storitve; uporabljati ustrezno klasifikacijo in katalogizacijo, voditi literarne krožke, delavnice, filmske predstave, razstave; tesno sodelovati s splošnimi knjižnicami, muzeji ipd. ter biti na voljo javnosti, če je to potrebno. Vendar pa ni zavezoval šol, da bi zaposlile profesionalnega knjižničarja (učitelja-knjižničarja), ki bi skrbel za knjižnico, zato so v številnih šolah desetletja skrbeli zanje zaposleni brez ustreznih knjižničarskih kvalifikacij. Do sprememb zakona o šolskih knjižnicah je prišlo leta 1997. Predpisano je bilo, da mora vsaka šola, ki ima 12 ali več oddelkov (kar je v tem času pomenilo skoraj polovico vseh šol na Japonskem), do leta 2003 zaposliti učitelja-knjižničarja.

#### **2.3.4.2 Deležniki**

Japonska zveza knjižnic je bila ustanovljena že leta 1892. Kot neprofitna organizacija zastopa bibliotekarsko stroko. Vanjo se vključujejo posamezniki, inštitucije in podporni člani. Strokovno delo izvaja v 6 različnih sekcijah: za splošne, univerzitetne, šolske, specialne knjižnice in knjižnice (»junior college«) ter v sekciji za izobraževanje. Ta izvaja vrsto izobraževalnih programov in raziskav na področju razvoja knjižničarstva.

Za šolske knjižnice je odgovorno Ministrstvo za izobraževanje, vendar avtorji poročajo o finančni pomoči ministrstva za šolstvo preko lokalnih skupnosti., saj je ministrstvo za šolstvo sredstva za povečanje knjižničnih zbirk knjižnic nakazalo lokalnim skupnostim.

#### **2.3.4.3 Nadzor in financiranje**

Od leta 2012 morajo splošne knjižnice po zakonu obvezno izvajati evalvacijo svojega dela. Knjižnice za otroke (»bunko«) prejemajo dotacije lokalnih skupnosti.

### **2.3.5 Kitajska, provinca Šanghaj**

#### **2.3.5.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic**

Prva moderna knjižnica na Kitajskem je bila ustanovljena v Šanghaju leta 1847, prva splošna knjižnica pa je bila ustanovljena leta 1901 v provinci Anhui. Zakon o knjižnicah je začel veljati v letu 1910 (Yi, 2013, str. 4).

Za kitajske splošne knjižnice in nacionalno knjižnico je pristojno ministrstvo za kulturo oziroma za kulturo pristojne vladne agencije na različnih ravneh oblasti: province, okrožja ali občine. V kitajskem sistemu



splošnih knjižnic so mladinske oziroma otroške knjižnice ter knjižnice za etnične skupnosti obravnavane ločeno. V splošnem velja, da je sistem splošnih knjižnic na Kitajskem do začetka 21. stoletja zaostajal za sistemoma visokošolskih in znanstvenih knjižnic zlasti na tehnološkem področju. Obstajajo velike razlike med ekonomsko razvitimi in nerazvitimi področji ter med podeželjem in mesti, ki so posledica razlik v stanju gospodarstva in različnih politik (Zhang in Tan, 2012, str. 109 in 121-127). Yi (2013, str. 11) izpostavlja potrebo po oblikovanju in uveljavitvi zakonov, politik in pravilnikov, ki bi spodbujali in zagotavljali razvoj vseh vrst knjižnic.

Splošne knjižnice v provinci oziroma mestu Šanghaj so organizirane na štirih ravneh skladno s strukturo oblasti, ki na svoji ravni ustanavlja in financira knjižnice. Centralna šanghajska knjižnica je tako na vrhu knjižničnega sistema, financira jo mestna uprava. Okrožne uprave financirajo okrožne knjižnice («county and district libraries»), krajevne uprave («township») financirajo »krajevne« oziroma četrtne knjižnice, medtem ko vaški ali soseski komiteji financirajo vaške oziroma t. i. »stanovanjske« («residential») čitalnice. Vsaka nadrejena knjižnica nudi strokovno pomoč knjižnicam na nižji ravni oblasti (Bao, 2001, 26-28).

### **2.3.5.2 Deležniki knjižničnega sistema**

Dejavnost vseh vrst knjižnic na Kitajskem koordinira na državni ravni t. i. medsistemski svet za koordinacijo knjižničnih in informacijskih dejavnosti («Inter-system Library and Information Service Coordination Council»). Svet sestoji iz ministrstev za znanost in tehnologijo, kulturo, izobraževanje, pošto in telekomunikacije, strojno in elektronsko industrijo, Akademijo znanosti, Akademijo družbenih znanosti, Svet za znanost, tehnologijo in obrambno industrijo, Državno upravo za arhive, Državni urad za tehnični nadzor in Državni urad za intelektualno lastnino. Vse vrste knjižnic imajo podobno organizacijsko strukturo (Zhang in Tan, 2012, str. 109).

Splošne knjižnice so pristojna ministrstva oziroma različne ravni oblasti od državne pa do občinske. Na Kitajskem deluje tudi strokovno združenje bibliotekarjev.

Šanghajska knjižnica («Shanghai Library») je bila ustanovljena v letu 1952. Po združitvi z Institute of Scientific and Technical Information of Shanghai v letu 1995 opravlja poslanstvo splošne in specialne knjižnice. V letu 1996 se je preselila v novo zgradbo, ki spada med deset največjih knjižnic na svetu. Zavzema površino 83.000 m<sup>2</sup>, ima 32 čitalnic s 3.000 sedeži. Njena zbirka obsega preko 53 milijonov enot gradiva. Knjižnica nudi zahtevnejše informacijske in svetovalne storitve za mestno administracijo in gospodarstvo. Med dejavnostmi knjižnice naj najprej omenimo program za promocijo branja digitalnih gradiv («Public Digital Reading Promotion Program»), ki vključuje dostop do obsežne zbirke elektronskih virov na daljavo (tudi elektronskih knjig), čitalnico z bralniki elektronskih knjig, zatem digitalno knjižnico »Spomin Šanghaja«, storitve za posebne skupine uporabnikov, skupno referenčno službo, aplikacijo za mobilne naprave »Moja knjižnica« itd. (Shanghai Library ..., 2016). Šanghajska knjižnica je ena najnaprednejših na Kitajskem z ambicijo postati mestna knjižnica svetovnega razreda («world-class city library») (Wu, 2004, str. 70; Wu, 2011, str. 2; Wu in Xuyan, 2013, str. 29).

## **2.3.6 Poljska**

### **2.3.6.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic**

Poljske javne knjižnice ureja zakon o knjižničarstvu iz leta 1997. Ta uvaja nacionalni knjižnični sistem, v katerega so povezane vse knjižnice, vendar je vstop v ta sistem mogoč le preko ustanoviteljev knjižnic (ministrstev, univerz, lokalnih uprav itd.). To določbo posamezni avtorji kritizirajo in jo razumejo kot oviro za širjenje sistema. Leta 2001 je bil sprejet amandma k zakonu o knjižničarstvu, ki prepoveduje, da bi knjižnice delovale v povezavi z drugo institucijo.

Storitve knjižnic, katerih ustanovitelji so državna uprava ali lokalne skupnosti, so praviloma brezplačne, izjeme so opredeljene v zakonu o knjižnicah in zajemajo: informacijske in podobne storitve, medknjižnično izposajo, izposajo AV gradiva, pri čemer finančno nadomestilo ne sme presežati dejanskih stroškov knjižnice, izposajo arhivskega gradiva, zamudnine in odškodnine za poškodovano, uničeno ali izgubljeno gradivo.

Zakon o knjižnicah določa knjižnice, ki opravljajo javno službo in mednje šteje le nacionalno knjižnico in splošne knjižnice.

Posebno poglavje v zakonu je namenjeno tudi knjižnicam, ki služijo posebnim skupinam uporabnikov. Med njimi je na prvem mestu knjižnica za slepe, ki poleg zagotavljanja gradiva za slepe koordinira knjižnične dejavnosti drugih knjižnic oziroma institucij za slepe.

V to skupino knjižnic spadajo tudi knjižnice v zdravstvenih ustanovah, domovih za upokojence, kaznilnicah, popravnih domovih, mladinskih zavetiščih in v drugih ustanovah, ki jih nadzirata ministrstvi za obrambo in notranje zadeve. V posebnem pravilniku naj bi bila določen načela sodelovanja tovrstnih knjižnic z javnimi (splošnimi) knjižnicami.

Šolske knjižnice upravlja ministrstvo za šolstvo. Šolska knjižnica na šoli je obvezna. Pogosto jo imenujejo medijski center. Šolski knjižničarji imajo na Poljskem status učitelja in imajo naziv učitelj-knjižničar. Zakon o knjižničarstvu posebej omenja pedagoške knjižnice, ki delujejo na področju izobraževanja in so namenjene izobraževanju in strokovnemu razvoju predavateljev.

### **2.3.6.2 Deležniki**

Svet nacionalne knjižnice je organ v okviru ministrstva za kulturo, katerega dejavnost, pristojnosti in sestavo določa zakon o knjižničarstvu. Svet sestavljajo direktor nacionalne knjižnice, direktor Jagiellonske knjižnice, štiri predstavniki splošnih knjižnic, ki jih imenuje minister za kulturo, štiri predstavniki šolskih, pedagoških in znanstvenih knjižnic, ki jih imenuje minister za izobraževanje, dva predstavnika akademske skupnosti ter trije predstavniki s področja knjižničarstva in umetnosti. Naloga sveta je dajati strokovna mnenja o zakonih aktivnostih in iniciativah, ki se nanašajo na knjižničarstvo, koordinira iniciative nacionalne knjižnice, spodbuja usmeritve knjižničarstva in občasno evalvira aktivnosti in učinkovitost knjižnic.

Na Poljskem deluje več knjižničarskih združenj: Zveza poljskih knjižničarjev, Poljsko združenje znanstvene informacije, Poljsko bibliološko združenje, Konferenca direktorjev visokošolskih knjižnic in Združenje poljskih šolskih učiteljev-knjižničarjev.

Največja je zveza poljskih knjižničarjev, ki združuje predvsem knjižničarje splošnih knjižnic. Zveza izdaja pet strokovnih revij. Strokovno delo poteka v različnih komisijah, od katerih sta najpomembnejši komisija za vsebinsko obdelavo in komisija za avtomatizacijo. Poljske knjižnice se povezujejo z drugimi sorodnimi organizacijami, kot je Inštitut za knjigo, Nacionalna filmska knjižnica in Poljski založniki AV gradiva.

### **2.3.6.3 Financiranje**

Zakon o knjižničarstvu določa, da mora vsaka administrativna enota (svet, distrikt, provinca) ustanoviti in financirati vsaj eno splošno knjižnico.

Šolske knjižnice financirajo lokalne skupnosti.

## **2.3.7 Singapur**

### **2.3.7.1 Pravni status splošnih in šolskih knjižnic**

Razvoj singapurskega knjižničnega sistema ima podlago v državni politiki, ki se zaveda, da je preživetje in blagostanje države odvisno od vlaganja v ljudi, saj Singapur nima naravnih virov. To je razlog za velika vlaganja v razvoj, izobraževanje in vseživljenjsko učenje. Cilj teh vlaganj je razvoj visoko kvalificirane delovne sile in razvoj gospodarstva, ki temelji na znanju, poleg tega pa tudi izenačevanje razlik. Knjižnice predstavljajo sredstvo za doseganje in ohranitev konkurenčne prednosti države (Sabaratnam in Ong, 2013, str. 103). Singapur se izpostavlja kot primer vzorčne organizacije in delovanja knjižničnega sistema (Yang, 2009, str. 147-148).

National Library Board (NLB) je bil ustanovljen leta 1995 in deluje kot agencija pri ministrstvu za komunikacije in informacije («Ministry of Communications and Information»). NLB upravlja nacionalno knjižnico, nacionalni arhiv in 26 splošnih knjižnic (National Library..., 2015a). Po zakonu o ustanovitvi nacionalnega knjižničnega sveta ima ta naslednje naloge (National Library ..., 2014, str. 6-8):

- ustanavljanje in vzdrževanje knjižnic ter zagotavljanje knjižničnih storitev,

- promocija branja in spodbujanje učenja s pomočjo knjižnic ter njihovih storitev,
- zagotavljanje deponitne knjižnice («repository») za knjižnično gradivo izdano v Singapurju,
- pridobivanje in vzdrževanje celovite zbirke knjižničnega gradiva o Singapurju in njegovih prebivalcih,
- določanje standardov za usposabljanje knjižničnega osebja,
- zagotavljanje svetovanja in oblikovanje priporočil,
- gradnja in vzdrževanje nacionalnega vzajemnega kataloga in nacionalne bibliografije
- svetovanje vladi glede nacionalnih potreb in politik v zadevah javno financiranih knjižnic in knjižnično informacijskih storitev,
- zagotavljanje trajnega repozitorija («permanent repository») zapisov («records», arhivskega gradiva) nacionalnega ali zgodovinskega pomena in omogočanje dostopa do teh zapisov,
- izvajanje programov upravljanja z arhivskimi zapisi v imenu vlade,
- zapisovanje, ohranjanje in diseminacija ustnega izročila singapurske zgodovine.

National Library Board ima za izvajanje zgornjih nalog spodnja konkretna pooblastila:

- razvoj in upravljanje ustanovljenih knjižnic,
- razvoj računalniške mreže knjižnic,
- opredelitev, razvoj in uresničevanje nacionalne politike knjižnične zbirke in strategije ter določanje knjižnic in centrov, ki bodo zbirali gradivo za različna predmetna področja,
- koordinacija in omogočanje dostopa knjižničnega gradiva v vseh javno financiranih knjižnicah,
- pridobivanje in zagotavljanje informacij o virih in storitvah knjižnic,
- vzdrževanje in ohranjanje obveznega izvoda,
- povezovanje z domačimi in tujimi organizacijami za namen učinkovitega sodelovanja pri izvajanju nalog,
- izvajanje ali podpora programov usposabljanja za strokovno osebje v knjižnicah, arhivih in centrih ohranjanja ustnega izročila,
- zagotavljanje podpornih knjižničnih storitev (katalogizacija itd.),
- izvajanje in podpora raziskovanju knjižnic, knjižničarstva, arhivistike in oralne zgodovine,
- pridobivanje sredstev vključno z donacijami,
- dodeljevanje finančnih sredstev, prispevkov in posojil posameznikom ali organizacijam za namen nacionalne kulturne dediščine ali razvoj knjižnic,
- ter drugo.

Zakon tudi zavezuje založnike za oddajo obveznega izvoda, poleg tega zavezuje knjižnice, da prispevajo bibliografske zapise in podatke o zalogi v nacionalni vzajemni katalog ter da sodelujejo v sistemu medknjižnične izposoje (National Library ..., 2014, str. 9-10)

### **2.3.7.2 Deležniki knjižničnega sistema**

Deležniki knjižničnega sistema v Singapurju so singapurski nacionalni knjižnični svet («National Library Board», «NLB»), ki izvaja dejavnost nacionalne in splošnih knjižnic, zagotavlja podporne storitve, razvoj, pripravlja standarde, organizira usposabljanje itd. NLB nadzoruje ministrstvo za komunikacije in informacije. V Singapurju deluje strokovno združenje Library Association of Singapore.

### **2.3.7.3 Nadzor**

Nadzor nad Singapurskim knjižničnim svetom (National Library Board, NLB) opravlja ministrstvo za komunikacije in informacije. Šolske knjižnice nadzira Ministrstvo za izobraževanje.

## **2.4 Razvoj sistema**

Vidik razvoja knjižničnega sistema opisuje akterje in mehanizme, ki skrbijo za uvajanje novosti oziroma sprememb v delovanje knjižnic, strokovno izobraževanje na terciarni stopnji ter stalno usposabljanje strokovnega osebja. Vidik je opisan kvalitativno.

### 2.4.1 Slovenija

Ministrstvo za kulturo je pristojno za sprejem in uveljavljanje knjižnične zakonodaje, pri čemer se usklajuje z ministrstvom pristojnim za šolstvo in znanost. Njegova naloga je med drugim sprejem Nacionalne resolucije o programu za kulturo. Zakon o knjižničarstvu določa, da posebno telo na nacionalni ravni, to je Nacionalni svet za knjižnično dejavnost, sprejme strokovna priporočila, ki usmerjajo razvoj knjižnic (standarde). Zakon je vzpostavil deset regionalnih splošnih knjižnic (osrednje območne knjižnice, OOK), ki so zadolžene za strokovno pomoč, svetovanje in usposabljanje splošnih knjižnic. Poslanstvo teh desetih knjižnic je koordinacija, povezovanje in usmerjanje splošnih knjižnic v regijah (območjih). Tim OOK je strokovno telo, ki sestoji iz direktorjev knjižnic in koordinatorjev in sooblikuje razvoj splošnega knjižničarstva v Sloveniji. Naloge OOK financira ministrstvo za kulturo. Nacionalna knjižnica ima nalogo koordinacije teh deset knjižnic, poleg tega pa sprejema strokovne smernice, izvaja stalno strokovno usposabljanje knjižničarjev, izvaja razvojno-raziskovalno delo, zbira statistične podatke itd. Združenje splošnih knjižnic, ki povezuje direktorje splošnih knjižnic, je sprejelo Strategijo razvoja slovenskih splošnih knjižnic ter organiziralo usposabljanja. Splošne knjižnice so povezane tudi v tematskih sekcijah Zveze bibliotekarskih društev Slovenije, ki med drugim izdajajo strokovne publikacije, organizirajo posvetovanja in obravnavajo strokovna vprašanja.

V Sloveniji je urejeno izobraževanje bibliotekarjev na terciarni stopnji vključno s podiplomskim študijem, ki se izvaja na eni univerzi. Izobraževanje izvaja Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo na Filozofski fakulteti na Univerzi v Ljubljani, ki izvaja tudi posebne programe usposabljanja za šolske knjižničarje.

Zakon o knjižničarstvu določa obveznost opravljanja strokovnega izpita za strokovne delavce v knjižnicah. Izobraževanje za pridobitev strokovnega izpita in preverjanje znanja izvaja nacionalna knjižnica.

### 2.4.2 Estonija

Med knjižnicami v Estoniji ima posebno vlogo nacionalna knjižnica. Ta vzdržuje center za knjižničarstvo, ki skrbi za zbiranje statističnih podatkov o knjižnicah, standardizacijo in bibliotekarsko terminologijo. Prav tako izvaja tudi strokovno usposabljanje.

Tudi pokrajinske knjižnice izvajajo podobne naloge za splošne knjižnice v pokrajini: vzpostavitev in vzdrževanje bibliografskih baz, podatkovnih zbirk s celotnimi besedili in drugih podatkovnih zbirk, ki so pomembne za dejavnost knjižnic, organizacija statističnih meritev ter analiza dejavnosti knjižnic, strokovno svetovanje in organiziranje usposabljanja knjižničarjev ter organizacija bibliografsko referenčnega dela.

V Estoniji več visokošolskih izobraževanih ustanov izvaja programe s področja bibliotekarstva in informacijskih znanosti, to sta Univerza v Talinu (Inštitut za informacijske študije) ter Univerzi v Tartu.

### 2.4.3 Finska

V sistemu splošnih knjižnic ima posebno mesto centralna knjižnica za splošne knjižnice ter pokrajinske knjižnice. Vse financira država. Naloge centralne knjižnice izvaja Mestna knjižnica v Helsinkih. Deluje kot center za medknjižnično izposajo, spodbuja sodelovanje med splošnimi knjižnicami ter tudi sodelovanje splošnih knjižnic z znanstvenimi knjižnicami. Poleg tega koordinira razvojne projekte na regionalni, nacionalni in mednarodni ravni ter razvija klasifikacijski sistem. Mestna knjižnica tudi razvija skupne metode in orodja za organizacijo knjižničnih in informacijskih storitev. Pri njej deluje tudi knjižnica z gradivom v tujih jezikih, ki nabavlja gradivo iz manj popularnih jezikov. Na državni ravni deluje knjižnica za uporabnike z oviro branja Celia, ki ima status državne ustanove, ustanovljene po posebnem zakonu. Poleg tega na državni ravni deluje depozitarna knjižnica za redko uporabljano gradivo, knjižnica za narodnost Saami in čezmejna potujoča knjižnica (bibliobus). Poleg centralne splošne knjižnice deluje tudi 19 pokrajinskih splošnih knjižnic. Te tudi financira Ministrstvo za izobraževanje in kulturo. Pokrajinske knjižnice organizirajo usposabljanje za uvajanje novosti v knjižnično delo, poleg tega organizirajo sestanke in seminarje, podpirajo

medknjižnično izposojajo v regiji ter pokrajinske spletne informacijske službe. Pokrajinske knjižnice imajo lahko posebne zbirke (Havisto, 2009, str. 3; Touminen in Saarti, 2012, str. 124-125).

Na Finskem izvajajo izobraževanje bibliotekarskih strokovnjakov na terciarni stopnji na treh univerzah, prav tako na treh politehnikah in tudi na šestih višjih šolah. Na univerzah je študij bolj teoretične narave, medtem ko je na politehnikah in višjih šolah usmerjen bolj v praktična znanja (Haavisto, 2009, str. 7; Touminen in Saarti, 2012, str. 131).

#### 2.4.4 Japonska

Na Japonskem obstaja 5 različnih tipov visokošolskega izobraževanja na področju bibliotekarstva in informacijske znanosti. Preko 250 univerz oziroma kolegijev ponuja bibliotekarske programe kot redni študij ali kot intenziven poletni program. Več kot 100 univerz oziroma kolegijev izvaja izobraževanje za učitelja-knjižničarja, to je za šolskega knjižničarja kot redni program in kot intenzivni poletni program, dodiplomski študij bibliotekarstva in informacijske znanosti kot glavni predmet zagotavlja manj kot 10 institucij, le 8 jih izvaja magistrski program, medtem ko doktorski program izvaja 6 institucij. Letno zaključijo programe okoli 12.000 bibliotekarjev in 12.500 učiteljev-knjižničarjev.

#### 2.4.5 Kitajska, provinca Šanghaj

Zhang in Tan (2012, str. 108-109) izpostavljata velik napredek kitajskega knjižničarstva v zadnjem desetletju 20. stoletja in začetku 21. stoletja. Napredek je viden v večji administrativni in finančni podpori upravnih agencij, boljši opremljenosti knjižnic vključno z informacijskimi omrežji ter dohitevanjem mednarodnega razvoja z izmenjavo strokovnjakov, digitalizacijo in razvojem spletnih storitev.

Zhang in Tan (2012, str. 122) poročata o kitajskem državnem programu podpore razvoju splošnih knjižnic na podeželju »Knjige za podeželje« (»Books for Countryside«). Šlo je za donacijo knjig knjižnicam v najbolj revnih predelih Kitajske, pri čemer so morale knjižnice izpolniti zahteve glede velikosti zgradbe, odpiralnega časa, strokovnih kvalifikacij itd. V letih 2003 – 2006 je bilo doniranih preko 6 milijonov knjig.

Zhang in Tan (2012, str. 122) poročata o kitajskem državnem programu »Izmenjava kulturnih informacijskih virov« (»Cultural Information Resource Sharing«, CIRS). Program vključuje tako knjižnice kot muzeje, namenjen je mladini, kmetom, lokalnim prebivalcem in tovarniškim delavcem. Gre za digitalizacijo temeljnih del kitajske kulture v besedilno, zvočno, slikovno ali video obliko in njihovo širjenje po različnih medijih od interneta, DVD, kableske televizije itd. Izvajanje programa je organizirano hierarhično od državnega centra preko regij, okrožij, mest in vasi. Digitalni viri se gradijo tako na državni kot na lokalni ravni. Vzpostavljene podatkovne zbirke morajo ustrezati mednarodnim standardom. V programu je zaposlenih 680.000 oseb. Po vaseh deluje 457.000 storitvenih lokacij, po mestih pa 15.221 lokacij.

Izobraževanje knjižničnih delavcev se na Kitajskem začelo v dvajsetih letih dvajsetega stoletja, med drugimi je bil ustanovljen oddelek za bibliotekarstvo na Shanghai Guoming University (Yi, 2013, str. 5). V letu 2009 so različne univerze skupaj izvajale 24 štiri letnih dodiplomskih programov ter 42 podiplomskih (magistrskih) programov izobraževanja iz bibliotekarstva na terciarni stopnji. Doktorski študij je možen na osmih univerzah (Zhang, 2014, str. 304).

#### 2.4.6 Poljska

Formalno usmerjevalno vlogo v razvoju knjižničnega sistema ima Svet nacionalne knjižnice.

Splošne knjižnice strokovno usmerja nacionalna knjižnica. Njena naloga je tudi raziskovalno delo na področju knjižničarstva, bibliologije in sorodnih področij, izboljšuje dejavnost poljskih knjižnic in pomaga poljskim knjižničarjem v tujini. Zaradi raziskovalnega dela je v nacionalni knjižnici ustanovljen znanstveni svet, katerega člani imenuje minister za kulturo.

Posebne naloge v okviru splošnih knjižnic izvajajo pokrajinske knjižnice. Te naloge spominjajo na posebne naloge slovenskih osrednjih območnih knjižnic:

- Zbiranje knjižničnega gradiva za zadovoljevanje informacijskih, izobraževalnih potreb in potreb po vseživljenjskem učenju, s posebnim poudarkom na domoznanskem gradivu.

- Izvajanje nalog knjižničarskega in bibliografskega centra, izvajanje medknjižnične izposoje, izdelavo regionalnih bibliografij in drugih informacijskih gradiv z domoznansko vsebino.
- Spremljati in ugotavljati zadovoljstvo uporabnikov knjižnic, stanje knjižnic in predlagati spremembe.
- Zagotavlja svetovanja in usposabljanja za knjižnice.
- Izvajanje nadzora nad knjižnicami glede opravljanja njihovih zakonskih nalog.

Kot je bilo razbrati iz literature, šolske knjižnice na Poljskem nimajo centralnega organa, ki bi usklajeval oziroma skrbel za razvoj šolskih knjižnic. Kljub temu država v okviru projektov razvija posamezne dejavnosti knjižnic. Tak je bil na primer projekt »Internetno multimedijški informacijski centri v šolah in v pedagoških knjižnicah«, ki je bil izveden v letih 2004-2006.

Prva visokošolska stolica za področje bibliotekarstva je bila ustanovljena na humanistični fakulteti Univerze v Lodzu leta 1946. Leta 1951 je bila odprta stolica za knjižničarsko znanost na filološki fakulteti na Univerzi v Varšavi in leta 1956 v Vroclavu. Leta 2008 je bilo na Poljskem mogoče študirati knjižničarsko znanost na kar 13 univerzah oziroma visokih šolah. Največja poljska knjižničarska šola je Inštitut za informacijske študije in študije knjige na Univerzi v Varšavi.

Knjižničarji, ki delajo v šolskih knjižnicah morajo opraviti še pedagoški tečaj oziroma zaključiti poseben podiplomski študij pedagogike.

#### 2.4.7 Singapur

V Singapurju nacionalna in splošne knjižnice niso samostojne pravne osebe, ampak so organizacijsko del Singapurskega knjižničnega sveta (NLB), ki skrbi tudi za strateške usmeritve, razvoj dejavnosti, koordinacijo, sprejem standardov in usposabljanje. Naloge sveta so podrobneje opisane zgoraj.

Foo in soavtorji (2014, str. 68) izpostavljajo potrebo po večji vlogi šolske knjižnice v učnem procesu, ki potrebuje boljšo knjižnično zbirko, strokovno osebje in integracijo v kurikulum. Mokhtar in Majid (2005, str. 116-117) poročata o nizki ravni uporabe šolskih knjižnic. Razloge za takšno stanje vidita v dejstvu, da v večini šol knjižnice ne vodi šolski knjižničar, ampak učitelj brez ustrezne izobrazbe, ki mora poleg poučevanja voditi še knjižnico.

Za izobraževanje strokovnih delavcev na visokošolski stopnji skrbi ena univerza (Nanyang Technological University«), za strokovno usposabljanje pa združenje knjižnic (»Library Association of Singapore«) (Sabaratnam in Ong, 2013, str. 117-118).

## 2.5 Strateški cilji knjižničnega sistema

Vidik strateških ciljev knjižničnega sistema opisuje razvojne dokumente oziroma strategije splošnih in šolskih knjižnic. Pri tem smo skušali predstaviti, kako je v njih naslovljena tematika bralne kulture in informacijske pismenosti. Razvoj knjižnic je povezan s stalno pripravo, sprejemom in vrednotenjem strategij na državni ravni. Vsebina strategij naslavlja uveljavljanje sprememb pri izvajanju vloge knjižnic v okolju in samem delovanju. Takšen pristop predpostavlja proaktiven odnos do družbenega okolja. Po drugi strani pa vključenost knjižnic v državne razvojne strateške dokumente govori o pomenu knjižnic v določeni državi.

### 2.5.1 Slovenija

Nacionalna resolucija o programu za kulturo določa dolgoročnejsše usmeritve in ukrepe za razvoj celotnega področja kulture in tako vključuje tudi splošne knjižnice. Sprejeta resolucija velja za obdobje 2014-2017. Na področju knjižničarstva se zavzema za večjo dostopnost storitev knjižnične javne službe, pri čemer bo Ministrstvo za kulturo podprlo gradnjo novih splošnih knjižnic. Zatem bo poskrbelo za usklajen razvoj splošnih knjižnic, zlasti v okoljih z nizkim prihodom na prebivalca in slabšo mrežo. Poleg tega bo izboljšalo kakovosti in dostopnost z izboljšanim in novimi storitvami splošnih knjižnic, povečalo dostopnost digitalnih kulturnih vsebin s podporo razvoju portalov ter tudi podprlo večjo dostopnost specializiranih



storitev knjižnične javne službe in njihovo večjo kakovost. Na področjih, ki prečijo različna področja kulture, pa je kot cilj izpostavljen razvoj in promocija bralne kulture, ki med drugim spodbuja nacionalne projekte ter večanje obsega in spletne dostopnosti digitalnih vsebin področja kulture (Nacionalni program ..., 2014, str. 87- 91, 111-112 in 130-131).

Združenje splošnih knjižnic je sprejelo Strategijo razvoja splošnih knjižnic za obdobje 2013-2020. Strategija določa naslednje cilje (Slovenske splošne ..., 2012):

- učinkovito delovanje knjižnice in zagotavljanje stabilnega, financiranja obvezne javne službe s strani lokalnih in nacionalnih financerjev,
- stabilna, učinkovita in racionalna organizacija mreže splošnih knjižnic,
- nadgradnja obstoječih in razvoj novih storitev,
- povečanje uporabe različnih knjižničnih storitev,
- strokovno usposobljeni in kompetentni zaposleni v družbi znanja,
- strateško vodenje in upravljanje v času sprememb,
- pretok znanja,
- krepitev obstoječih in vzpostavljanje novih partnerstev,
- izboljšanje vedenja o pomenu splošnih knjižnic.

Standardi za splošne knjižnice za obdobje 2005-2015 so »strokovna priporočila za učinkovito in gospodarno organiziranje javne splošne knjižnične dejavnosti za doseganje družbenih ciljev (Standardi ..., 2005, str. 4).

Zadnji standardi za šolske knjižnice so bili sprejeti 2001 in v resnici ne veljajo.

Leta 1995 je Strokovni svet RS za vzgojo in izobraževanje sprejel Idejni načrt razvoja šolskih knjižnic, ki je povzemal rezultate raziskav na področju šolskega knjižničarstva v Sloveniji in razvojna priporočila iz mednarodnega okolja (Idejni načrt ..., 1995).

Strokovni standardi za šolske knjižnice so bili sprejeti leta 1989 (Standardi in normativi ..., 1990). Aktivnosti za sprejem novih standardov so se začele leta 2009, ko je bilo v Centru za razvoj knjižnic, NUK pripravljeno delovno gradivo Priprava strokovnih podlag za sprejem priporočil (standardov) za šolske knjižnice (Bahor, Kodrič-Dačić in Janc, 2009). Gradivo je obravnaval Nacionalni svet za knjižnično dejavnost, vendar je bil sprejet sklep, da strokovni standardi za šolske knjižnice niso potrebni. Aktivnosti na tem področju so se po tem zaustavile.

Novela Zakona o knjižničarstvu (2015) vključuje obvezno pripravo nacionalne strategije razvoja šolskih knjižnic in individualne načrte razvoja šolskih knjižnic, ki so deli razvojnih načrtov šol.

### 2.5.2 Estonija

Šolske knjižnice Izvajajo štiri temeljne naloge: podpirajo izobraževalni proces s tem, da zagotavljajo potrebne učbenike in drugo gradivo, omogočajo uporabo različnih učnih metod s tem, da zagotavljajo potrebno literaturo, podpirajo IT zahteve, razvijajo izobraževalne navade učencev, njihove informacijske spretnosti in bralne navade s tem da zagotavljajo literaturo, izvajajo učne ure branja in druge knjižnične dogodke.

### 2.5.3 Japonska

Japonske knjižnice so se uspešno razvijale na osnovi strateških dokumentov. Prvi od njih sega v leto 1963, ko je izšlo poročilo Upravljanje splošnih knjižnic v srednjih in majhnih mestih. V njem je bila poudarjena povezanost knjižnice z lokalno skupnostjo in pomen izposoje, ki je bila izpostavljena kot ključna dejavnost splošne knjižnice. Naslednji mejnik je bil strateški dokument iz leta 1973 Državljanova pravica, s katerim so začele knjižnice uvajati prost dostop. V osemdesetih letih so začeli izpostavljati pomen vseživljenjskega učenja v splošnih knjižnicah.

Šolska knjižnica mora zagotavljati knjižnično gradivo za učence oziroma dijake in učitelje ter izvajati knjižnične storitve; uporabljati ustrezno klasifikacijo in katalogizacijo, voditi literarne krožke, delavnice,



filmske predstave, razstave; tesno sodelovati s splošnimi knjižnicami, muzeji ipd. ter biti na voljo javnosti, če je to potrebno. Oblasti so od devetdesetih let naprej z različnimi programi podpirale razvoj šolskih knjižnic. Tako je med leti 2007-2011 je vlada za šolske knjižnice namenila približno 100 milijard jenov, predvsem za obogatitev knjižničnih zbirk šolskih knjižnic. Od devetdesetih let naprej je naraščala zavest o pomenu samostojnega branja učencev, večji individualizaciji pouka in usmerjenosti pouka k potrebam učencev. Prav tako sta se izoblikovali zavest o nujnosti razvoja informacijske pismenosti.

#### 2.5.4 Finska

Na področju splošnih knjižnic imajo pomembno vlogo nacionalne politike in strategije, ki usmerjajo razvoj ter zagotavljajo ustrezno financiranje. Strategija »Library Strategy 2010, Policy for Access to Knowledge and Culture« iz leta 2003 je poudarjala pomen splošnih knjižnic kot pogojev za državljanstvo in informacijsko družbo. Splošne knjižnice imajo pomembno vlogo pri učenju, poučevanju in aktivnem državljanstvu. Strategija je izpostavila tudi nujnost koordinacije splošnih knjižnic glede zagotavljanja spletnih storitev. Razvojni program iz leta 2006 (»Library Development Program 2006-2010«) poudarja vlogo splošnih knjižnic pri vitalnosti podeželskih območij ter marginalizaciji in blažitvi polarizacije prebivalstva. Nacionalna politika iz leta 2009 (»Finnish Public Library Policy 2015«) predstavlja odziv na nove oblike učenja, iskanja informacij ter uporabe knjižnic. Splošne knjižnice se morajo odzvati na spremembe, si prizadevati za uspešnost, pri čemer se opirajo na strokovno znanje in kvaliteto. Strategija določa cilje na ravni vlade, občin in pristojnega ministrstva. Zavzema se za opredelitev javnega zagotavljanja znanja v povezavi z osnovnimi kulturnimi pravicami v smislu, katero gradivo v digitalni obliki in katere storitve bodo prosto dostopne. Splošne knjižnice bodo pri tem imele ključno vlogo. Potreben je nov dogovor glede zagotavljanja kulturne družbe znanja (»cultural knowledge society«). Poudarek je poleg tega na usposabljanju strokovnih delavcev in razvoju ter ponudbi novih vrst gradiv in promociji splošnih knjižnic. Splošne knjižnice bodo postale učni centri z raznoliko izbiro gradiva in podporo. Postala bodo tudi lokacije za delo in druženje. Splošne knjižnice bodo posvetile posebno pozornost vrtcem ter primarni in sekundarni ravni izobraževanja, ki bi naj postali aktivni uporabniki splošne knjižnice. Splošne knjižnice naj bi oblikovale prilagojene storitve za njim, medsebojna razmerja pa bi se urejala s pogodbo. Splošne knjižnice naj bi preoblikovale svojo dosedanjo kulturo delovanja in pristop k uporabniku (Ministry of..., 2009, str. 19-20; Touminen in Saarti, 2012, str. 120). Vizija splošnih knjižnic, ki jo je pripravilo njihovo združenje (»Council of Public Libraries«) daje med drugim velik poudarek učenju veščin za informacijsko družbo, pri čemer je izpostavljena medijska pismenost (Council of..., 2011, str. 6 in 17-18).

Na področju šolskih knjižnic naj izpostavimo, da se ministrstvo za izobraževanje zaveda potrebe po razvoju šolskih knjižnic ter je leta 2009 pripravilo strateški dokument glede knjižnične politike na tem področju (M. Harmanen, osebna komunikacija, 26. 7. 2016).

#### 2.5.5 Kitajska, provinca Šanghaj

Wu in Xuyan (2013) izpostavljata glavne poudarke razvojne strategije Šanghajske knjižnice. Omenjata uvajanje elektronskih knjig vključno s tehnologijo za njihovo uporabo, razvoj aplikacij za mobilne naprave, ki podpirajo poslovanje s knjižnico, elektronsko naročanje gradiva za izposajo po celotnem mestu, elektronsko referenčno službo, promocijo branja gradiv v digitalni obliki, informacijske, svetovalne in raziskovalne storitve za gospodarstvo, promocijo kitajske književne produkcije v tujini ter dejavnosti za druge kulture v Šanghaju. Avtorja poročata tudi o načrtih za izgradnjo celovite mreže splošnih knjižnic v Šanghaju.

#### 2.5.6 Poljska

Strateške cilje lahko povzamemo iz vsebine razvojnih programov, ki so bili v zadnjem desetletju implementirani na področju delovanja splošnih in šolskih knjižnic. Raziskave poljske nacionalne knjižnice so namreč pokazale, da približno 63% odraslih Poljakov ne bere. Razvoj knjižnic in bralne pismenosti je deklarativno in finančno podprt tako s strani nevladnih organizacij kot s strani vlade.

V obdobju 2009-2015 so bile poljske splošne knjižnice vključene v Program razvoja knjižnic. Pobudnika sta bili fundacija Billa in Melinde Gates in Poljsko-ameriška svobodna fundacija. Pod geslom »Knjižnice! Več kot si mislite« so bile izvedene številne aktivnosti, usmerjene v razvoj splošnih knjižnic v manjših krajih. Knjižnice naj bi poleg tradicionalnih nalog izvajale še vrsto drugih nalog: zgodnje izobraževanje otrok, aktivnosti za starejše, popularizirale moderne tehnologije, gostile kulturne dogodke, pomagale pri iskanju zaposlitve. V programu je bilo vključenih 3.800 splošnih knjižnic iz 1.256 občin. Močno je bilo sodelovanje z nevladnimi organizacijami. Tečajev za usposabljanje knjižničarjev se je udeležilo 11.000 udeležencev. Knjižnice so prejele moderno računalniško opremo (preko 12.000 kosov opreme od prenosnih računalnikov, tablic do multifunkcijskih naprav) in programsko opremo.

Sočasno je ministrstvo za kulturo vodilo program modernizacije Library+ oziroma Biblioteka+. Vanj je bilo vključenih več partnerjev, med njimi Ministrstvo za kulturo, Nacionalni inštitut za nacionalno dediščino in knjigo, Microsoft, ki so knjižnice opremili z dostopom do interneta in ustrezno strojno in programsko opremo.

Poljsko ministrstvo za kulturo in kulturno dediščino je leta 2011 v okviru programa Kultura+ namenilo 516 milijonov zlotov za doseganje posebnih ciljev do leta 2015.

Program Kultura + CAP je bil lansiran z namenom izboljšati dostop do kulturnih dobrin in okrepiti sodelovanje v lokalni skupnosti. Sestavljata ga dve prednostni nalogi: "(Biblioteka+) Knjižnica +", ki cilja na krepitev zmogljivosti in vloge občinskih javnih knjižnic in "digitalizacija" z namenom razširiti in olajšati spletni dostop do digitalnih virov poljske kulturne dediščine predvsem ljudem v vaseh in manjših mestih.

Program spodbuja izobraževanje in poučevanje na vseh ravneh in široko dostopnost digitaliziranih vsebin. Njegov cilj je večja prepoznavnost in pomen regionalnih kulturnih institucij, ki naj bodo prepoznavne kot proizvajalci kulturnih vsebin in kot točke dostopa do njih.

Do sredstev so upravičene lokalne in državne kulturne ustanove, državni arhivi in filmske ustanove. Gre predvsem za ustvarjanje sodobnih in neodvisnih institucij, ki spodbujajo delovanje lokalnih skupnosti in socialno vključenost.

Poročilo o izvajanju programa Biblioteka+ v letu 2014 navaja, da so bila sredstva namenjena za naslednja področja:

1. Podpora gradnji, širitvi in posodobitvi občinskih splošnih knjižnic - knjižnične infrastrukture,
2. Usposabljanje knjižničarjev za nove naloge,
3. Omogočanje dostopa do Interneta,
4. Oblikovanje enotnega, nacionalnega, centralnega računalniškega sistema MAK +, za upravljanje knjižnične zbirke, izmenjavo informacij o knjižnih zbirkah in medknjižnično izposajo, kot tudi omogočanje dostop na daljavo za bralce.

V letih 2009 in 2010 so iz tega programa obnovili in opremili 465 knjižnic.

Več o realizaciji tega programa je dostopno na spletni strani poljskega ministrstva za kulturo in kulturno dediščino Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego (Biblioteka..., 2014).

Leta 2010 so v sodelovanju združenja poljskih učiteljev, zveze poljskih šolskih knjižničarjev in zveze poljskih knjižničarjev nastali Standardi delovanja šolskih knjižnic. Raziskava o poznavanju in implementaciji standardov, ki je bila izvedena leta 2014, je pokazala, da strokovna javnost slabo pozna standarde in jih ne poskuša uveljavljati. Poleg tega je zveza poljskih šolskih knjižničarjev izdelala tudi Seznam obveznosti in dejavnosti šolskega knjižničarja v šolski knjižnici, ki obsega 11 sklopov.

Poljsko ministrstvo za šolstvo prepoznava pomen šolskih knjižnic pri razvoju bralne pismenosti. V načrtu za leto 2016/17 so omenjene med prioritetami, katerih prvi cilj je širjenje branja in razvoj bralnih kompetenc pri otrocih in mladostnikih. Šolske knjižnice in učiteljske knjižnice so bile v letu deležne tudi posebnih finančnih spodbud v okviru Nacionalnega programa razvoja branja in sicer skupaj 30 milj PLN (6,9 milijona EUR).

### 2.5.7 Singapur

Ključno vlogo pri razvoju singapurskega knjižničnega sistema so imele strategije njegovega razvoja. Prva strategija je temeljila na študiji »Library 2000. Investing in a Learning Nation«, ki je med drugim priporočila

ustanovitev National Library Board v letu 1995. Sledila je korenita preobrazba in skokovit porast kazalnikov knjižničnega sistema: Chia (2001) poroča, da se je v obdobju 1995-2001 izposoja podvojila, obisk pa povečal za petkrat. V letu 2005 je bil pripravljen nov strateški okvir, ki je temeljil na študiji »Library 2010 Report«. Izpostavil je tri vodilna načela strategije. Prvo označuje slogan »knjižnice za življenje«, ki pomeni vzpostavljanje in spremembo obstoječih knjižnic v t. i. »knjižnice za življenje«, ki omogočajo več poti do razvoja znanja in veščin. Drugo načelo pomeni širjenje in poglobitev obstoječih knjižničnih storitev z namenom zajeti celotno skupnost. Tretje načelo pa izpostavlja koordinatorsko vlogo National Library Board pri zbiranju, ohranjanju in diseminaciji singapurske zakladnice znanja. Med pomembnejšimi rezultati je vzpostavitev digitalne knjižnice, uporaba mobilnih aplikacij, poudarek na dejavnostih za informacijsko opismenjevanje, promociji branja in pridobivanju uporabnikov. V letu 2010 je National Library Board sprejel vizijo razvoja knjižnic za obdobje do leta 2020 z naslovom »Libraries for Life«. Vizija širi vlogo knjižnic od zagotavljanja virov informacij tudi na razvoj veščin rabe informacij in podporo izmenjavi znanja. Zastavila si je štiri cilje, prvi cilj predstavlja podpora branju, učenju in informacijski pismenosti v smislu utrjevanja bralnih navad in krepitve informacijske pismenosti. Drugi cilj je razvoj knjižnic naslednje generacije knjižnic (»Next-Generation Libraries«) kot priljubljenih prostorov lokalne skupnosti, ki nudijo enakopraven dostop do znanja, izmenjavo znanja in omogočajo vključevanje skupnosti. To pomeni tudi prenavo programske in prostorske zasnove. Kot tretji cilj si je zastavila odličnost pri zagotavljanju zbirke singapurskih in lokalnih vsebin ter vključevanje prebivalcev v odkrivanje, uporabo in vrednotenje singapurske objavljene kulturne dediščine. Kot četrti cilj pa vizija postavlja razvoj digitalne knjižnice, ki zagotavlja enostaven dostop do raznolikih digitalnih vsebin in storitev na uporabniških napravah ter prostorih (Sabaratnam in Ong, 2013, str. 104, 106-108).

## 2.6 Povezanost knjižnic

Vidik povezanosti knjižnic opisuje sodelovanje ali skupno izvajanje dejavnosti knjižnic (npr. skupni sistemi za avtomatizacijo, medknjižnična izposoja, skupna nabava in obdelava, digitalna knjižnica itd.). Skupne in centralizirane storitve omogočajo enotno in racionalno poslovanje ter enoten razvoj knjižnic.

### 2.6.1 Slovenija

Slovenske splošne knjižnice so povezane s skupnim sistemom za avtomatizacijo knjižničnega poslovanja, ki podpira vzajemno katalogizacijo, izposajo gradiva, medknjižnično izposajo, nabavo itd. Vključitev v nacionalni vzajemni bibliografski sistem je obvezna. Sistem razvija in upravlja Institut informacijskih znanosti (IZUM), pri tem sodeluje tudi Narodna in univerzitetna knjižnica. Splošne knjižnice se povezujejo pri digitalizaciji domoznanskega gradiva s portalom Kamra. Poleg tega prispevajo digitalizirano gradivo na portal Digitalna knjižnica Slovenije, ki ga razvija in upravlja Narodna in univerzitetna knjižnica. Z nacionalno knjižnico tudi sodelujejo pri konzorcijskem nakupu elektronskega gradiva (podatkovnih zbirk itd.). Splošne knjižnice upravlja portal Dobreknjige.si, ki podpira vrednotenje in izbiro leposlovja za branje. Sodelujejo v medknjižnični izposoji in nekatere splošne knjižnice tudi v referenčnem servisu »Vprašaj knjižničarja«.

Pri šolskih knjižnicah ni enotnega sistema za avtomatizacijo poslovanja, nekatere uporabljajo nacionalni vzajemni bibliografski sistem COBISS, druge sistem WinKnj. Konec leta 2014 je bilo 169 šolskih knjižnic vključenih v vzajemni bibliografski sistem, preostale pa so uporabljale računalniški sistem WinKnj, ki je bil razvit prav za šolske knjižnice in omogoča prevzem zapisov iz vzajemnega kataloga. Z novelo Zakona o knjižničarstvu, ki je bila sprejeta v decembru leta 2015, se bodo morale vse šolske knjižnice vključiti v sistem COBISS.

### 2.6.2 Estonija

Knjižnice sodelujejo v okviru zakonsko določenih okvirov. Tako na primer pokrajinske knjižnice izvajajo posebne naloge za splošne knjižnice v pokrajini:

- Nabava in obdelava gradiva,

- vzpostavitev in vzdrževanje bibliografskih baz, podatkovnih zbirk s celotnim besedilom in drugih podatkovnih zbirk, ki so pomembne za dejavnost knjižnic, organizacija statističnih meritev ter analiza dejavnosti knjižnic, strokovno svetovanje in organiziranje usposabljanja knjižničarjev, organizacija bibliografsko referenčnega dela.

V vsaki pokrajini pokrajinske knjižnice usklajujejo storitve knjižnic in koordinirajo nabavo knjižničnega gradiva in strokovnega usposabljanja zaposlenih.

V številnih lokalnih skupnostih sta šolska in splošna knjižnica združeni. V teh primerih nabavlja šola le literaturo potrebno za izobraževanje, za vse ostalo pa skrbi splošna knjižnica.

Knjižnice, tako šolske kot tudi splošne povezujejo tudi knjižnični sistemi (RIKS) in elektronski katalogi (URRAM).

### 2.6.3 Finska

Finske splošne knjižnice nimajo enotnega sistema za avtomatizacijo knjižničnega poslovanja in nabavo, v državi obstaja več sistemov (Touminen in Saarti, 2012, str. 125). Med razvojnimi projekti se izpostavlja uvajanje elektronskih knjig ter portal Libraries.fi, ki ga kot centralizirano storitev zagotavlja helsinška mestna knjižnica. Splošne knjižnice so vključene tudi v nacionalno elektronsko knjižnico FinELib, ki zagotavlja dostop do elektronskih virov s konzorcijsko nabavo, nosilec je nacionalna knjižnica. Splošne knjižnice so vključene tudi v nacionalno digitalno knjižnico, ki je namenjena zagotavljanju dostopa in ohranjanju kulturne dediščine (Ministry of..., 2011, str. 31; Touminen in Saarti, 2012, str. 132-133).

### 2.6.4 Japonska

Avtorji omenjajo šolske knjižnice, ki so se začele avtomatizirati v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Po poročilih japonskega ministrstva za izobraževanje, naj bi okoli leta 2010 približno 40 % osnovnih šol in 70 % srednjih šol imelo knjižnice z računalniškimi katalogi. Vendar pa ni jasno, ali gre za povezan oziroma enoten sistem.

### 2.6.5 Kitajska, provinca Šanghaj

Sistem šanghajskih centralnih knjižnic («Shanghai Central Libraries») pomeni strokovno sodelovanje splošnih, visokošolskih in specialnih knjižnic. Te knjižnice sicer ostajajo samostojne oziroma ločene z vidika upravljanja, osebja in financiranja. Sistem deluje od leta 2001. Šanghajska knjižnica deluje kot osrednja knjižnica, ostale pa kot njene podružnice. Glavni način delovanja predstavlja posoja in vračilo knjig v najbližji podružnični knjižnici z eno izkaznico («One-card-through»). V sistem enotne izkaznice je povezanih 250 knjižnic in 280 storitvenih lokacij. Sistem omogoča izposajo gradiva iz zbirke, ki obsega preko 9,3 milijona knjig, obseg letne izposoje je 36,76 milijonov, število izkaznic pa 686.000. Izposajo podpira enoten informacijski sistem. Podatki veljajo po vsej verjetnosti za leto 2011. Poglavitne prednosti sistema so: višja raven razvoja knjižničnih zbirk in izmenjave gradiva, kvalitetnejša nabava in obdelava gradiva, promocija gradiva v digitalni obliki, uspešnost diseminacije informacij, raven usposabljanja osebja in lažji dostop do informacij za uporabnike (Shanghai Library ..., 2016).

### 2.6.6 Poljska

V skladu z zakonom tvorijo javne knjižnice nacionalno knjižnično mrežo, ki se ji lahko priključijo tudi druge knjižnice. Register knjižnic, vključenih v mrežo, vodi nacionalna knjižnica. Knjižnice, ki so vključene v mrežo sodelujejo glede pridobivanja, obdelave in omogočanja dostopa do gradiva, oblikovanja in diseminacije bibliografskih in dokumentacijskih informacij, raziskovalnih aktivnosti, usposabljanja in strokovnega spopolnjevanja knjižničnih delavcev ter izmenjave in posredovanja knjižničnega gradiva in informacij.

Normativni akti določajo tudi način povezovanja knjižnic, ki služijo posebnim skupinam uporabnikov s splošnimi knjižnicami.

### 2.6.7 Singapur

V Singapurju nacionalna in splošne knjižnice niso samostojne pravne osebe, ampak so organizacijsko del Singapurskega knjižničnega sveta (NLB). Izvajanje dejavnosti je tako poenoteno in koordinirano. Dejavnosti so tako enotno zasnovane in vodene. Avtomatizacijo knjižničnega poslovanja zagotavljajo z enotnim sistemom Singapore Integrated Library Automation Service (SILAS). Veliko poudarka dajejo na razvoj aplikacij za mobilne naprave. Uvedli so celo samostojno izposojno gradiva z mobilno napravo uporabnikov. Knjižnice imajo skupen katalog, ki je vključen v skupni portal. Ta zagotavlja enoten dostop do elektronskih virov tako digitaliziranih kot naročenih. Naloge Singapurskega knjižničnega sveta so podrobneje opisane zgoraj.

## 2.7 Razvitost mreže knjižnic

Vidik razvitosti mreže naslavlja fizično dostopnost bralnega gradiva in nasploh storitev knjižnic ter vpetost v lokalno okolje. Vidik je opisan s številom knjižnic po vrstah (izposojevališča oziroma enote), distribucijo knjižnic, odprtostjo ter pokritostjo prebivalstva (npr. občine in šole). Opisani so tudi pogoji za uporabo knjižničnih storitev (pravila poslovanja z uporabniki).

Za opis razvitosti mreže bomo glede na razpoložljivost uporabili naslednje statistične kazalce:

- število knjižnic po vrstah (izposojevališča oziroma enote),
- število prebivalcev na knjižnico (distribucijo splošnih knjižnic),
- delež prebivalstva v določeni oddaljenosti od splošne knjižnice,
- odprtost,
- število šolskih knjižnic,
- število šolskih knjižnic glede na število šol oz. delež šol s šolsko knjižnico.

### 2.7.1 Slovenija

#### 2.7.1.1 Dostopnost knjižnične mreže

Predpisi določajo, da se knjižnica ustanovi za naselje oziroma strnjeno območje, ki ima vsaj 1.500 prebivalcev, pri tem, da je knjižnica oddaljena vsaj 4 km od druge knjižnice. Za manjša naselja se knjižnična dejavnost zagotavlja s potujočo knjižnico. Standardi za splošne knjižnice določajo tudi oddaljenost knjižnic za prebivalce v mestih. Odprtost knjižnic in postanke potujoče knjižnice določajo predpis in standardi.

Slovenske splošne knjižnice so bile v letu 2015 organizirane v 58 javnih zavodih (samostojnih pravnih osebah). Mreža splošnih knjižnic je obsegala 270 krajevnih knjižnic, na 89 postajališč premičnih zbirk ter 12 bibliobusov, ki so se ustavljali na 718 postajališčih. Med 212 slovenskimi občinami ima eno ali več krajevnih knjižnic 165 občin, v 39 občinah pa je dejavnost zagotovljena z bibliobusom ali pa s postajališčem premične zbirke. V osmih občinah prebivalstvu ni neposredno dostopna dejavnost splošnih knjižnic, kar pomeni, da nimajo ne krajevne knjižnice, ne postajališča premične zbirke in tudi ne postajališča bibliobusa (Center za razvoj ..., 2016).

Povprečno število uporabnikov na krajevno knjižnico je bilo 7.617. Enote v mreži so bile odprte skupno 383.106 ur, kar vključuje tudi postanke potujoče knjižnice. Za grobo sliko lahko prikažemo odprtost na krajevno knjižnico in bibliobus, ta je bilo povprečno 1.359 ur letno oziroma 26 ur tedensko (BibSiSt online, 2016).

Ker je šolska knjižnica obvezna na vsaki šoli, se število šolskih knjižnic pokriva s številom matičnih in podružničnih šol. Tako je bilo po podatkih SURS leta 2012 v Sloveniji 966 izposojevališč šolskih knjižnic.

Poleg šolskih knjižnic osnovnih in srednjih šol so šolske knjižnice organizirane še v vrtcih, glasbenih šolah, dijaških domovih in drugih vzgojno-varstvenih zavodih (Dejavnost..., B. l.).

### 2.7.1.2 Poslovanje z uporabniki

Poseben predpis ureja poslovanje z uporabniki. Določene so storitve knjižnic, ki jih te morajo zagotavljati uporabnikom, dopuščeno je zaračunavanje nadomestil za včlanitev (članarin), za splošne knjižnice je določena minimalna odprtost za uporabnike ter obveznost sprejema pravilnika o splošnih pogojih poslovanja knjižnice za uporabnike. Plačila nadomestil za včlanitev so oproščeni uporabniki mlajši od 18. let in brezposelne osebe.

Leta 2014 je od 58 splošnih knjižnic članarino (ali ostalo) zaračunavalo 52 knjižnic, samo vpisnino 3 knjižnice, stroške izkaznice 2 knjižnici, brez nadomestil je bila 1 knjižnica (pa še ta ni več v letu 2015) (Vodeb in Mrak, 2014).

Šolske knjižnice so namenjene strokovnemu osebju šol ter učencem in dijakom. Njihova uporaba je brezplačna.

### 2.7.2 Estonija

Leta 2014 je bilo v Estoniji 549 splošnih knjižnic, 7 manj kot leto prej. Začetki mreže splošnih knjižnic v Estoniji segajo v dvajseta leta dvajsetega stoletja. Izvorni princip je temeljil na ideji, naj ima vsaka vaška skupnost knjižnico, med knjižnicami pa naj ne bi bilo več kot sedem kilometrov razdalje. Splošno knjižnico ustanovi lokalna skupnost. Mreža splošnih knjižnic je osnovana na osnovi naslednjih določil: vsaj ena splošna knjižnica v mestu z več kot 10.000 prebivalci, vsaj ena splošna knjižnica na 15.000 prebivalcev v mestih z več kot 10.000 prebivalci, vsaj ena splošna knjižnica za območje do 500 prebivalci.

Splošne knjižnice se zato delijo na več podvrst in sicer na osrednje, občinske, krajevne in vaške/podeželske.

Območne/pokrajinske knjižnice oziroma osrednje knjižnice mest oziroma podeželskih občin izvajajo posebne koordinacijske naloge za svoja območja. Določi jih ministrstvo za kulturo na predlog guvernerja pokrajine in soglasjem svetov občin oziroma mest. V podeželskih skupnostih oziroma mestih z več splošnimi knjižnicami lahko sveti predlagajo osrednjo knjižnico. Organizacija knjižnične dejavnosti in formalna struktura knjižnic je podrobneje določena s posebnim pravilnikom ministrstva za kulturo.

V letu 2012 je bilo v Estoniji 545 šol, od katerih jih je 377 imelo knjižnice. Preostale so imele zbirke učbenikov. V Estoniji poznajo dve vrsti šolskih knjižnic:

- centre za učenje, ki podpirajo učni proces in informacijsko pismenost študentov ter
- študijske knjižnice, ki vsebujejo predvsem učbenike in drugo gradivo potrebno za poučevanje.

V številnih lokalnih skupnostih sta šolska in splošna knjižnica združeni. V teh primerih nabavlja šola le literaturo potrebno za izobraževanje, za vse ostalo pa skrbi splošna knjižnica (Statistical yearbook of Estonia, 2015).

### 2.7.3 Finska

#### 2.7.3.1 Dostopnost knjižnične mreže

Mreža finskih splošnih knjižnic v letu 2014 sestoji iz 291 osrednjih knjižnic (»main library«), 465 krajevnih knjižnic (»branch library«) ter 35 enot v bolnišnicah (»hospital library«). Poleg tega na Finskem obratuje 142 bibliobusov, ki se ustavljajo na 11.267 postajališčih. Zahteve za kvaliteto delovanja predvidevajo, da večina prebivalcev prebiva v oddaljenosti 2 km od knjižnice oziroma so lahko oddaljeni največ pol ure potovalnega časa. Uporabniki bibliobusa ne smejo biti oddaljeni od najbližjega postajališča več kot 1 km. Enote v mreži so bile odprte 1.365.205 ur, kar vključuje tudi postanke bibliobusov (Finnish Public ..., 2015). Na Finskem dajejo velik pomen na ustreznih knjižničnih zgradbah oziroma njihovi kvalitetni arhitekturi (Haavisto, 2009, str. 3; Touminen in Saarti, 2012, str. 131).

Mreža splošnih knjižnic je v letu 2010 zajemala vse finske občine, čeravno nima vsaka občina samostojne splošne knjižnice, ampak lahko splošna knjižnica z enotami pokriva več občin. V nekaj primerih tako



organizirane splošne knjižnice zagotavljajo storitve celo za območja z okoli 110.000 prebivalcev. Združevanje splošnih knjižnic predstavlja pozitiven trend (Touminen in Saarti, 2012, str. 124).

V nasprotju z razvitimi splošnimi knjižnicami je sistem šolskih knjižnic slabo razvit. Na Finskem deluje le peščica strokovno vodenih šolskih knjižnic, čeprav večina šol ima knjižnico. Pogosto opravlja vlogo šolske knjižnice splošna knjižnica, ki je locirana v šoli (Sirjo, 2013). Status šolskih knjižnic ni urejen in tako nimajo državne podpore. Razlog za takšno stanje predstavlja po vsej verjetnosti dobro razvita mreža splošnih knjižnic, saj so krajevne knjižnice ali celo osrednje knjižnice pogosto locirane v šolah, poleg tega pa splošne knjižnice usposablajo učence v informacijski pismenosti. V to bibliopedagoško dejavnost je vključenih polovica učencev. Bibliobusi zagotavljajo knjižnične storitve tudi za šole. Po mnenju finskih knjižničarjev pomeni zgodnje uvajanje otrok v uporabo splošne knjižnice posledično tudi njen večji obisk v kasnejših življenjskih obdobjih (Haavisto, 2009, str. 5; Touminen in Saarti, 2012, str. 125-126). V zadnjem času pa se pojavljajo pobude in posamezni projekti, ki želijo šolske knjižnice razviti kot moderne in tehnološko opremljene centre za podporo učenju. Pilotni projekt je vzpostavil vzorčne šolske knjižnice ter prispeval k utrjevanju njihovega pomena. Avtorji vidijo pomen šolskih knjižnic pri izboljševanju pismenosti, ki se kaže v dosežkih raziskave PISA (Niinikangas in Poikela, 2009, str. 275).

### **2.7.3.2 Poslovanje z uporabniki**

Uporaba in izposoja knjižničnega gradiva sta brezplačna. Medknjižnična izposoja s strani centralne in pokrajinskih splošnih knjižnic je prav tako brezplačna (Finnish Library Act, 2015; Library policy, 2015).

## **2.7.4 Japonska**

Leta 2008 je bilo na Japonskem 3.106 splošnih knjižnic od tega 62 knjižnic prefektur, 2.433 knjižnic v večjih mestih, 610 knjižnic v manjših mestih in ena pokrajinska knjižnica.

Japonski avtorji so opozarjali, da je bila v začetku devetdesetih let mreža splošnih knjižnic slabo razvita. To dokazujejo tudi z rezultati raziskave bralnih navad iz leta 1989, ki je pokazala, da večina prebivalcev knjige kupuje, le 8,4 % pa si jih izposoja v lokalni knjižnici. Leta 1992 naj bi bilo 65 % občin brez splošne knjižnice. Le 26 % splošnih knjižnic v velikih mestih je imelo več kot eno krajevno knjižnico ali ponujalo različne storitve. Mreža je bila najboljša v metropolitanskih regijah v Tokiu in v Osaki. V manjših mestih in vaseh je bilo takih knjižnic manj kot 2,3 %. Kljub temu naj bi imelo dostop do splošnih knjižnic več kot 100 milijonov prebivalcev.

Število knjižnic je strmo raslo vse do srede devetdesetih let, pa je imelo ob koncu tega desetletja le 35 % vasi in manjših mest splošne knjižnice, medtem ko je imelo splošno knjižnico kar 96 % velikih mest. V tem obdobju so splošne knjižnice gradili v sklopu kulturnih centrov, muzejev oziroma prireditvenih prostorov. V prvem desetletju novega tisočletja se je rast ustanavljanja novih knjižnic umirjala in po podatkih, ki jih je objavilo japonsko knjižničarsko združenje leta 2009, je imelo splošne knjižnice 52,3 % manjših krajev in kar 98 % večjih mest.

Mrežo javnih splošnih knjižnic dopolnjuje še mreža otroških knjižnic (»bunko«), ki jih vodijo prostovoljke, pogosto v povezavi s splošnimi knjižnicami. V začetku tega tisočletja naj bi bilo na Japonskem okoli 3.000 tovrstnih knjižnic.

Leta 2008 je bilo po podatkih japonskega ministrstva za izobraževanje na Japonskem 22.476 osnovnih šol, 10.915 nižjih srednjih šol, 5.243 višjih srednjih šol, 37 srednjih šol in 1.026 »specialnih« šol. Ker naj bi vsaka šola imela knjižnico, je bilo temu ustrezno tudi število knjižnic (Statistical Handbook of Japan, 2015).

## **2.7.5 Kitajska, provinca Šanghaj**

### **2.7.5.1 Dostopnost knjižnične mreže**

Rast kitajskih splošnih knjižnic od leta 1990 do 2008 je bila impresivna. Zhang in Tan (2012, str. 121) poročata o rasti števila splošnih knjižnic od 2.525 enot v letu 1990, preko 2.799 enot v letu 1999 do 2.825 enot v letu 2008. Yi (2013, str. 10) poroča o 2.850 splošnih knjižnicah v letu 2010.



V letu 2007 je bilo na Kitajskem 2.791 splošnih knjižnic (Yi, 2013, str. 8). Yang (2009, str. 138-139) poroča za leto 2004 o 2.720 splošnih knjižnicah, kar vključuje nacionalno knjižnico, 37 regionalnih knjižnic, 2.240 občinskih knjižnic in 85 mladinskih knjižnic. Glede prostorske dostopnosti velja izpostaviti, da si posamezno knjižnico deli 460.000 prebivalcev ter da jih je zelo malo na podeželju. Nacionalni standardi določajo oddaljenost 1,5 km od knjižnice ter največ 20.000 potencialnih uporabnikov v gravitacijskem območju (Yang, 2009, str. 138-139). Yi (2013, str. 10) poroča o velikih razlikah v številu splošnih knjižnic med razvitejšimi vzhodnimi predeli Kitajske ter manj razvitimi zahodnimi in osrednjimi predeli, kjer v manjših mestih sploh ni knjižnic.

Po podatkih iz šanghajskega statističnega letopisa za leto 2013 je bilo v provinci Šanghaj 25 splošnih knjižnic na ravni mesta in okrožij, od teh je bilo 5 knjižnic namenjenih otrokom (Shanghai statistical ..., 2014). Iz drugih virov lahko sklepamo, da je bila mreža splošnih knjižnic v Šanghaju obsežnejša.

#### **2.7.5.2 Poslovanje z uporabniki**

Uporabniki glavne šanghajske splošne knjižnice s splošno kategorijo članstva (»General reading and lending«) imajo zagotovljeno brezplačno uporabo gradiva v večini čitalnic, ob plačilu depozita v višini 100 kitajskih juanov (6,50 USD) pa tudi izposojajo gradiva iz večine čitalnic in drugih splošnih knjižnic v mestu. Kategorija t. i. »referenčnega« članstva (»Reference reading and lending«) pa omogoča brezplačno uporabo gradiva iz vseh čitalnic ob plačilu depozita 1.000 kitajskih juanov (65 USD) pa tudi izposojajo gradiva iz vseh čitalnic (Shanghai Library..., 2016).

#### **2.7.6 Poljska**

Leta 2007 je bilo na Poljskem 8.489 splošnih knjižnic (2.871 mestnih in 5.618 v ruralnem okolju). Njihovo število upada (od leta 1989 do leta 2007 za 17 %) predvsem na račun ukinjanja manjših knjižnic. 18 knjižnic je imelo status knjižnice province in 12 od njih je zaradi svojih fondov dobilo status splošne raziskovalne knjižnice. V letu 2014 je bilo na Poljskem 2.608 splošnih knjižnic oziroma 8.094 izposojevališč, od tega je bilo 173 knjižnic namenjenih otrokom. Okoli 1400 jih je delovalo v okviru kulturnih centrov ali drugih institucij. V povprečju ima Poljska knjižnico na 4.754 prebivalcev.

Mreža splošnih knjižnic je bila na Poljskem razvita po II. svetovni vojni v času komunističnega sistema. Splošne knjižnice na Poljskem so brezplačne, eventualni stroški storitev pa ne smejo presežati njihove dejanske cene (na primer cena fotokopiranja). Tesno so povezane z lokalno in državno upravo ter odvisne od njihovih virov. Zato vsaka sprememba v državni upravi povzroči tudi spremembe knjižničnega sistema. Zadnja administrativna delitev je bila uvedena leta 1999 in je uvedla 16 provinc, ki se delijo na distrikte, te pa na najmanjše upravne enote »svete«. Zato splošne knjižnice delujejo na treh ravneh. Najnižja je raven sveta oziroma lokalnih knjižnic. Vsak svet je dolžan ustanoviti in financirati vsaj eno knjižnico z ustreznim številom krajevnih knjižnic in izposojevališč. Distrikt mora prav tako ustanoviti in vzdrževati vsaj eno knjižnico in prav tako provinca.

Nekatere splošne knjižnice delujejo v okviru šol in imajo dvojno funkcijo. Takih je bilo leta 2006 250 (leta 2014 le še 122). Istega leta je bilo 2002 nesamostojni splošni knjižnici, ki so delovale v okviru drugih institucij (na primer kulturnih centrov).

Po zakonu o izobraževanju iz leta 1991 šole niso dolžne imeti šolskih knjižnic (Kultura w ..., 2015).

#### **2.7.7 Singapur**

##### **2.7.7.1 Dostopnost knjižnične mreže**

Singapurski knjižnični svet (National Library Board, NLB) upravlja nacionalno knjižnico, nacionalni arhiv in 26 splošnih knjižnic, poleg tega pa tudi bibliobus in dva bibliokombija (National Library ..., 2015b, str. 9 in 24). Splošne knjižnice so organizirane v tri-nivojski strukturi, ki sestoji iz treh regionalnih knjižnic, desetih knjižnic srednje velikosti in 12 knjižnic manjše velikosti. Manjše in srednje velike knjižnice so namenjene prebivalcem v neposredni bližini, poudarek je na dostopnosti, odprte so vsakodnevno. Zagotavljajo

informacije, knjižnično gradivo in dejavnosti. Regionalne knjižnice so namenjene večjemu gravitacijskemu območju, imajo obsežno zbirko, referenčne vire ter specializirane storitve (Cardoza, 2013, str. 41).

#### 2.7.7.2 Poslovanje z uporabniki

Uporaba knjižnic National Library Board je brezplačna za singapurske državljane do 6 leta, državljani v starosti od 7 do 20 let plačajo za člansko izkaznico 1 SGD (približno 0,65 EUR), starejši od 21 let pa 5 SGD. Prebivalci s stalnim prebivališčem plačajo 10,50 SGD vpisnine. Poleg osnovnega članstva pa je možno doplačati za dodatne privilegije, ki jih omogoča posebna kategorija članstva (»Premium Plus Membership«). Letna članarina za tovrstno kategorijo članstva znaša 42 SGD (National Library ..., 2015a).

## 2.8 Razvitost knjižničnih storitev

Vidik razvitosti knjižničnih storitev govori o razvojni stopnji knjižnične dejavnosti. Vidik je opisan kvalitativno in s statističnimi kazalci, konkretno se nanaša na stanje knjižnične zbirke, prirasta, velikost in opremljenost prostorov knjižnic, strokovnega osebja, posebnih dejavnosti oziroma storitev ter ravni financiranja (v celoti, osebje, knjižnično gradivo, elektronski viri). Dejavnosti za spodbujanje bralne kulture in informacijske pismenosti so opisane s številom prireditev, usposabljanj in skupnih dejavnosti za spodbujanje bralne kulture ter bralne in informacijske pismenosti.

Za opis razvitosti knjižničnih storitev bomo glede na razpoložljivost uporabili naslednje statistične kazalce:

- obseg zbirke, absolutna vrednost,
- obseg zbirke na prebivalca,
- prirast gradiva, absolutna vrednost,
- prirast gradiva na prebivalca,
- delež knjižnega gradiva, neknjižnega gradiva na fizičnih nosilcih, naslovi serijskih publikacij, delež porabljenih sredstev za elektronske vire,
- porabljena sredstva za knjižnično dejavnost
- porabljena sredstva za nabavo gradiva,
- porabljena sredstva za nabavo gradiva na prebivalca,
- število prireditev,
- število usposabljanj za uporabo knjižnice,
- število delavcev,
- število strokovnih delavcev,
- delavci na prebivalca,
- strokovni delavci na prebivalca,
- obseg stalnega strokovnega usposabljanja na delavca,
- uporabna površina knjižnic,
- uporabna površina knjižnic na prebivalca,
- število uporabniških mest,
- število uporabniških mest na prebivalca,
- število uporabniških mest opremljenih z računalnikom z dostopom do interneta.

### 2.8.1 Slovenija

#### Knjižnična zbirka, oprema in prostor

Splošne knjižnice so v letu 2015 razpolagale s 110.289 m<sup>2</sup> uporabne površine (53 m<sup>2</sup> na prebivalca). Opremljene so bile s 6.948 uporabniškimi mesti (3,4 na 1000 prebivalcev) in imele 1.445 osebnih računalnikov za uporabnike (0,7 na prebivalca) (BibSiSt online, 2016).

Knjižnična zbirka je v letu 2015 obsegala 11.710.890 enot gradiva (5,7 enote na prebivalca), pri tem niso všteti elektronski viri dostopni na daljavo. Delež knjižnega gradiva v zbirke je 92 %, sem so vštete knjige, brošure in serijske publikacije. Delež neknjižnega gradiva na fizičnih nosilcih je 8 %, sem je všteto

avdiovizualno gradivo, elektronske publikacije na fizičnih nosilcih idr. Splošne knjižnice naročajo samostojno ali v konzorciju 1.658 podatkovnih zbirk, 1.062.752 naslovov elektronskih knjig ter 37.881 digitalnih dokumentov. Gradijo 123 podatkovnih zbirk. Tekoče naročajo 22.660 naslovov serijskih publikacij. Podatki predstavljajo seštevek podatkov na ravni posameznih knjižnic – upravnih enot (BibSiSt online, 2016).

Prirast gradiva v letu 2015 je obsegal 433.848 enot gradiva (210 enot na 1000 prebivalcev ali 4 % od knjižnične zbirke), pri tem niso všteti elektronski viri dostopni na daljavo. Odpis gradiva je bil 1,9 % glede na knjižnično zbirko (BibSiSt online, 2016).

Porabljena sredstva za nabavo gradiva v letu 2015 so znašala 6.764.600 EUR (3,28 EUR na prebivalca), za elektronske vire je bilo porabljeno 4 % sredstev (BibSiSt online, 2016).

V letu 2012 so šolske knjižnice izvajale dejavnost v 966 izposojevališčih (številka vključuje knjižnice matičnih in podružničnih šol), razpolagale so z 123.872 m<sup>2</sup> površine in imele na voljo 12.419 čitalniških sedežev. Učencev in dijakov je bilo 240.983.

Razpolagale z 8.458.446 enotami gradiv oziroma 123.475 metri polic gradiva. Letni prirast je znašal 582.932 enot oziroma 371.886 naslovov.

Sredstva za nakup knjižničnega gradiva so znašala 2.999.099 EUR, od tega za nakup elektronskih virov le 70.926 EUR.

### **Obseg financiranja**

Splošne knjižnice so imele v letu 2015 47.067.595 EUR prihodkov, vsota vključuje investicije. Če odštejemo investicijske stroške, je bilo za splošne knjižnice porabljeno 42.099.422 EUR. Na prebivalca so tako porabile 20,40 EUR (brez investicij). V Sloveniji so vidne precejšnje razlike v ravni financiranja in sicer od 7,63 EUR do 32,15 EUR na prebivalca (brez investicij). Vsi zgornji podatki se nanašajo na leto 2015 (BibSiSt online, 2016).

Šolske knjižnice se financirajo preko postavke za osebje in materialne stroške matične šole oziroma organizacije.

V letu 2012 so šolske knjižnice beležile 19.300.527 EUR odhodkov. 78 % (15.120.900 EUR) je odpadlo na stroške dela, dobrih 15 % (2.999.099 EUR) pa na stroške nakupa knjižničnega gradiva.

### **Strokovni delavci**

Leta 2015 je bilo v splošnih knjižnicah v rednem delovnem razmerju zaposleno 1.214 delavcev (oseb), od tega 959 oseb za knjižničarska dela. Delavcev v rednem delovnem razmerju merjeno po ekvivalentu polne zaposlitve (EPZ) je bilo 1.183 (0,57 EPZ na 1000 prebivalcev), od tega je bilo strokovnih delavcev z opravljenim strokovnim izpitom (ali obveznostjo) 932 EPZ. Univerzitetno raven izobrazbe, magisterij ali doktorat je imelo 55 % strokovnih delavcev z opravljenim strokovnim izpitom (ali obveznostjo) (BibSiSt online, 2016).

V letu 2015 je bilo v splošnih knjižnicah strokovnega usposabljanja deležno 1.061 oseb, ki so se izobraževale v obsegu 29.691 ur. Za namen grobe ocene bi lahko rekli, da se je strokovni delavec izobraževal povprečno v deležu 1,4 % delovne obveznosti<sup>4</sup> glede na celotno zaposlitev 1.183 EPZ delavcev (BibSiSt online, 2016).

V letu 2012 je v šolskih knjižnicah delalo 956 oseb, od tega 634 z ustrezno knjižničarsko izobrazbo.

## **2.8.2 Estonija**

### **Knjižnična zbirka in strokovni delavci**

Leta 2013 je bilo v splošnih knjižnicah zaposlenih 1.294 knjižničarjev, kar je predstavljalo več kot polovico vseh knjižničarjev, zaposlenih v vseh vrstah knjižnic. Njihova zbirka je obsegala 11.766.385 enot.

---

<sup>4</sup> Kot 1 EPZ smo upoštevali delovno obveznost 1.800 ur.

Za šolske knjižnice je leta 2013 skrbelo 434 knjižničarjev. V letu 2013 je njihova zbirka obsegala 4.241.946 enot.

### 2.8.3 Finska

#### Knjižnična zbirka, oprema in prostor splošnih knjižnic

Uporabna površina knjižnic obsega 502.929 m<sup>2</sup> (93 m<sup>2</sup> na 1000 prebivalcev), pri čemer zahteve za kvaliteto delovanja priporočajo 100 m<sup>2</sup> na 1000 potencialnih uporabnikov (Finnish Public ..., 2015).

Knjižnična zbirka je v letu 2014 obsegala 37.427.120 enot gradiva (6,9 enote na prebivalca). Knjige, rokopisi, vezani zemljevidi in vezani letniki periodike obsegajo 89 % celotne zbirke. Prirast knjižnične zbirke je bil 338 enot na prebivalca oziroma 4,9 % celotne zbirke, medtem ko predstavlja letni odpis 6,9 % celotne zbirke (Finnish Public ..., 2015).

#### Obseg financiranja

Operativni stroški splošnih knjižnic so bili 316.449.375 EUR (58,35 EUR na prebivalca), od tega za gradivo 37.443.333 EUR (6,90 EUR na prebivalca) (Finnish Public ..., 2015).

#### Strokovni delavci

V finskih splošnih knjižnicah je v letu 2014 delalo 4.595 oseb merjeno v EPZ, zaposlenih v knjižnicah je bilo 4.097 EPZ, strokovnih delavcev 3.521 EPZ, strokovnih delavcev z visoko izobrazbo pa 1.650 EPZ. Delež zaposlenih delavcev v knjižnici (strokovnih in ostalih) je bil 0,79 EPZ na 1000 prebivalcev (Finnish Public ..., 2015).

#### Šolske knjižnice

Na Finskem ne razpolagajo s statističnimi podatki o razvitosti šolskih knjižnic. Šolske knjižnice se po razvitosti med seboj zelo razlikujejo (M. Harmanen, osebna komunikacija, 26. 7. 2016).

### 2.8.4 Japonska

#### Knjižnična zbirka in strokovni delavci splošnih knjižnic

Leta 2006 so imele japonske splošne knjižnice v zbirki 356.710.000 zvezkov. V japonskih splošnih knjižnicah je bilo leta 2008 zaposlenih 6.541 knjižničarjev. Poleg profesionalnih knjižničarjev je v splošnih knjižnicah tudi veliko prostovoljcev.

#### Knjižnična zbirka in strokovni delavci šolskih knjižnic

Leta 2005 naj bi imela povprečna osnovnošolska knjižnica 7.312 zvezkov, knjižnica nižje srednje šole 9.040 zvezkov in knjižnica višje srednje šole 21.771 zvezkov. 99,8 % vseh osnovnih šol z več kot dvanajst oddelki je imelo zaposlenega učitelja- knjižničarja, medtem ko je bilo med šolami z enajst oziroma manj oddelki takih le 23,9 %. Učitelji knjižničarji sicer poučujejo, tako da jim ostane za delo v knjižnici le malo časa. Kar 47,9 % osnovnih šol ima zaposlenega šolskega knjižničarja, vendar jih le 8,1 % dela polni delovni čas. Ostali so zaposleni za krajši delovni čas.

### 2.8.5 Kitajska, provinca Šanghai

#### Knjižnična zbirka, oprema in prostor

Po podatkih iz šanghajskega statističnega letopisa za leto 2013 je bilo v provinci Šanghaj 25 splošnih knjižnic na ravni mesta in okrožij, od teh je bilo 5 knjižnic namenjenih otrokom (ti podatki so navedeni že zgoraj). Površina knjižničnih zgradb (»floor space«) zavzema 414.110 m<sup>2</sup>, od tega zavzemajo skladišča za gradivo 92.000 m<sup>2</sup>, čitalnice pa 101.800 m<sup>2</sup>. V čitalnicah je za uporabnike razpoložljivih 22.593 sedežev. Splošne knjižnice so imele 7.071 računalnikov, od tega 3.121 terminalov v elektronskih čitalnicah (Shanghai statistical ..., 2014).

Knjižnična zbirka splošnih knjižnic na Kitajskem v letu 2007 obsega 430 milijonov enot (Yang, 2009, str. 138-139).

Po podatkih iz šanghajskega statističnega letopisa za leto 2013 je knjižnična zbirka splošnih knjižnic na ravni mesta in okrožij v provinci Šanghaj je obsegala 72.390.000 izvodov (»copies«), od tega 29.299.000 izvodov knjig ter 3.625.200 izvodov časnikov in revij. Prirast novega gradiva je obsegal 2.109.700 izvodov (Shanghai statistical..., 2014).

### **Obseg financiranja**

Prihodki vseh kitajskih splošnih knjižnic so se povečali z 2,6 milijard kitajskih juanov (535 milijonov USD<sup>5</sup>) v letu 1990, preko 12 milijard kitajskih juanov v letu 1999 do 53 milijard kitajskih juanov (7,8 milijarde USD) v letu 2008 (Zhang in Tan, 2012, str. 121). Finančna sredstva za nabavo gradiva so bila v letu 2008 0,645 kitajskih juanov (približno 0,09 USD) na prebivalca (Zhang in Tan, 2012, str. 127).

### **Strokovni delavci**

V letu 2008 je bilo v splošnih knjižnicah v celotni Kitajski zaposlenih okvirno 50.000 oseb, vendar pa jih čez 60 % nima strokovnih nazivov (Zhang in Tan, 2012, str. 127). V letu 2007 je bilo v splošnih knjižnicah zaposlenih 49.646 oseb (Yang, 2009, str. 138-139).

Po podatkih iz šanghajskega statističnega letopisa za leto 2013 so splošne knjižnice na ravni mesta in okrožij v provinci Šanghaj zaposlovale 2.210 oseb, knjižnice namenjene otrokom pa 140 oseb.

## **2.8.6 Poljska**

### **Knjižnična zbirka, oprema in prostor splošnih knjižnic**

Poljske splošne knjižnice so imele leta 2014 131 milijonov enot knjižničnega gradiva. V letu 2014 so imele 16.198 zaposlenih, od tega 12.629 s polnim delovnim časom. Knjižnice imajo zbirke gradiva za otroke, v urbanih predelih pa so temu namenjene cele knjižnice. Uporabna površina knjižnic je obsegala 1.070.569 m<sup>2</sup>, razpolagale so s 117.396 uporabniškimi mesti, kar je pomenilo 328 prebivalcev na eno uporabniško mesto.

### **Knjižnična zbirka, oprema, prostor in financiranje šolskih knjižnic**

V šolskem letu 2012/13 je bilo na Poljskem 34.270 šol in skoraj 60 % oziroma 19.713 jih je imelo šolsko knjižnico (12.012 v osnovnih šolah, 4.276 v nižjih srednjih šolah, 1.526 v srednjih šolah in 1.326 v srednjih tehničnih šolah). Zbirka šolskih knjižnic vsebuje 156 milijonov zvezkov (podatek za leto 2008). Od tega jih je 151,8 milijonov namenjenih otrokom in mladini in za 20 milijonov zvezkov presega zbirko splošnih knjižnic. Povprečna šolska knjižnica le imela 3.907 zvezkov, povprečno na učenca 22 knjig. K temu je treba prišteti še pedagoške knjižnice, ki so namenjen strokovnim delavcem šole in delujejo ločeno od šolskih knjižnic. Teh je bilo leta 2014 269, v njih pa je delalo 1.388 knjižničarjev.

V šolskem letu 2012/13 je povprečna šolska knjižnica na Poljskem že vsebovala 7.634 knjig, pri čemer so bile knjižnice v mestih še enkrat večje od knjižnic v vaškem okolju. Vedno več je gradiva na elektronskih medijih, leta 2012 povprečno 61 enot na knjižnico.

---

<sup>5</sup> Preračunano po tečaju Banke Slovenije veljavnem na dan 17. 12. 2015.

Povprečna velikost šolske knjižnice je bila v letu 2012/13 51,6 m<sup>2</sup> in se je v primerjavi z letom 2010 povečala za 1,5 m<sup>2</sup>. Šolske knjižnice so praviloma premajhne, da bi se v njih lahko odvijale naloge, ki naj bi jih izvajale. Leta 2012 je imela povprečna šolska knjižnica 3 računalnike.

Leta 1997 je poljsko ministrstvo za izobraževanje uvedlo normativ za število šolskih knjižničarjev oziroma učiteljev knjižničarjev, ki pa je bil že leta 1999 preklican. Od takrat število zaposlenih v šolskih knjižnicah določajo lokalne oblasti, ki so zadolžene za financiranje šol. V šolskih knjižnicah je bilo v 2012/13 zaposlenih povprečno 1,1 osebe za povprečno 22 ur tedensko (oziroma  $\frac{3}{4}$  EPZ). Polna zaposlitev šolskega knjižničarja je sicer 30 ur tedensko.

Sredstva za šolske knjižnice zagotavljajo šole (tako za tekoče stroške kot za prostor in opremo) in so le-te zato odvisne od naklonjenosti in razumevanja ravnateljev šol. Šolske knjižnice so deležne tudi državnih podpor, saj je poljska vlada leta 2014 podprla nakup gradiva za šolske knjižnice v znesku prek 4.200.000 EUR.

### 2.8.7 Singapur

#### Knjižnična zbirka, oprema in prostor

Knjižnična zbirka nacionalne in splošnih knjižnic je v letu 2013 obsegala 8,1 milijona enot gradiva. Nacionalna in splošne knjižnice razpolagajo s 3,2 milijona kopij elektronskih knjig (Singapore Cultural ..., 2014, str. 18 in 36-38).

## 2.9 Raven uporabe knjižnic

Vidik uporabe knjižnic je opisan s statističnimi podatki o številu članov oziroma uporabnikov, deležu članov med prebivalstvom, ravni obiska, izposoje oziroma uporabe gradiva ter kvalitativno.

Za opis razvitosti knjižničnih storitev bomo glede na razpoložljivost uporabili naslednje statistične kazalce:

- število članov,
- delež članov med prebivalstvom,
- obisk,
- obisk na prebivalca,
- izposojeno gradivo,
- izposojeno gradivo na prebivalca,
- izposojeno gradivo za mladino,
- izposojeno gradivo za mladino na prebivalca,
- obisk prirediteljev,
- obisk prirediteljev na prebivalca,
- obisk usposabljanj,
- obisk usposabljanj na prebivalca,
- virtualni obisk,
- prevzem vsebinskih enot,
- medknjižnična izposoja (pasiva).

### 2.9.1 Slovenija

Slovenske splošne knjižnice so imele v letu 2015 479.452 članov, to je uporabnikov, ki so včlanjeni ter so vsaj enkrat na leto uporabili knjižnico. Delež članov med prebivalci je bil tako 23,2 %. Članov do 15. leta je bilo 149.382. Število obiskov (fizičnih vstopov v prostore knjižnic) je bilo 10.251.317 (5 na prebivalca). Uporabniki so si izposodili 25.796.762 enot gradiva na dom ali v knjižnico, od tega je bilo izposojeno na dom 24.993.139 enot. Povprečno število enot izposojenih na dom na prebivalca je bilo 12,1. Splošne knjižnice so svojim uporabnikom preskrbele 10.147 enot gradiva preko medknjižnične izposoje. Slovenske splošne



knjižnice so imele v letu 2015 23.798 prireditev, ki jih je obiskalo 889.551 udeležencev. Izvedle so tudi 7.244 usposabljanj uporabnikov v trajanju 10.637 ur, ki se jih je udeležilo 68.903 udeležencev (BibSiSt online, 2016).

V letu 2012 so šolske knjižnice izposodile 5.161.344 enot gradiva. 4.166.055 enot so si izposodili dijaki in učenci. Teh je bilo 240.983.

V letu 2012 so mesečno izvedle 7.915 ur bibliopedagoške dejavnosti na mesec. Izvedle so 32.398 prireditev in na njih zabeležile 760.076 obiskovalcev.

### 2.9.2 Estonija

V zadnjih letih opažajo upadanje števila uporabnikov splošnih knjižnic in števila izposojenih enot. V primerjavi z letom 2013 so splošne knjižnice leta 2014 beležile 2,5 % manj uporabnikov in 4,3 % manj izposojenih enot. Število izposojenih enot v letu 2014 je bilo 29,1 na uporabnika. V letu 2014 so beležile 5.953.352 fizičnih in 1.925.206 virtualnih obiskov in 377.713 uporabnikov. Izposodile so 11.197.756 enot gradiva.

Šolske knjižnice so v letu 2014 zabeležile 2.239.958 obiskov in 150.701 uporabnikov. Izposodile so 1.915.394 enot gradiva.

### 2.9.3 Finska

Haavisto ocenjuje, da približno 80 % Fincev uporablja splošne knjižnice (2009, str. 5). Statistični podatki za leto 2014 podajajo naslednjo sliko. Uporabnikov, ki so si izposodili gradivo vsaj enkrat v letu, je bilo 2.031.065 oziroma 37,45 %. Fizičnih obiskov je bilo 50.379.320 oziroma 9,29 na prebivalca. Izposojenih je bilo 68.547.619 enot knjig (16,76 na prebivalca), od tega 43 % za otroke. Razmerje med izposojeno leposlovja in stroke je 68 % proti 32 %. Prireditev se je udeležilo 811.726 oseb, knjižnice so organizirale 32.124 dogodkov. Število udeležencev usposabljanja za uporabo knjižnice je bilo 359.144. Število organiziranih usposabljanj za uporabo knjižnice je bilo 22.074 v trajanju 25.919 ur (Finnish Public ..., 2015).

### 2.9.4 Japonska

Japonske knjižnice v celoti financirajo lokalne skupnosti, so brezplačne, brezplačna je izposoja vsega gradiva, prav tako ni zamudnin (zapozneno vračilo knjig se kaznuje s prepovedjo izposoje, ki traja tako dolgo, kot je bila knjiga zamujena, staro gradivo oddajo brezplačno, zato nimajo lastnih sredstev za projekte).

V letu 2008 so si uporabniki v japonskih splošnih knjižnicah izposodili 656 milijonov knjig in AV gradiva (leta 2006 pa 618.264.000 enot), kar pomeni 5,5 izposojenih enot na prebivalca oziroma 19 enot na člana (2007). Najboljši bralci so učenci osnovni šol. V tej skupini si člani izposodijo povprečno kar 35,9 enot (2007). Vendar so obstoječe knjižnice bistveno bolj obiskane in uporabljane kot socialni prostori, ker so za to dobro opremljene in imajo daljšo odprtost (na primer v primerjavi s knjižnicami v Veliki Britaniji).

Splošne knjižnice uporablja 35 % prebivalstva, leta 2007 je bilo evidentiranih preko 34 milijonov članov oziroma 26,7 % vseh prebivalcev. Letno vsak član 5 krat obiše knjižnico.

### 2.9.5 Kitajska, provinca Šanghaj

Uporaba knjig v celotni Kitajski je bila v letu 2008 na ravni 0,41 enote na prebivalca (Zhang in Tan, 2012, str. 127). Ocenjuje se, da 90 % kitajskega prebivalstva ne uporablja splošne knjižnice. Delež včlanjenega prebivalstva je samo 0,73 % (Yang, 2009, str. 138-139). V splošnem torej za Kitajsko velja, da je uporaba splošnih knjižnic zelo majhna (Yi, 2013, str. 10).

Po podatkih iz šanghajskega statističnega letopisa za leto 2013 so splošne knjižnice na ravni mesta in okrožij v provinci Šanghaj imele 17.172.900 uporabnikov (oseb), ki so si izposojali knjige (»readers«), izposojenih knjig je bilo 63.162.900 izvodov. Knjižnice so organizirale 1.643 predavanj za bralce, udeležilo se jih je 222.000 oseb (Shanghai statistical..., 2014).



### 2.9.6 Poljska

Poljske splošne knjižnice so imele leta 2007 6,7 milijonov bralcev oziroma 17 % vse populacije, večinoma v urbanih okoljih. Največ, skoraj polovica uporabnikov je iz starostne skupine do 19 let, medtem ko je najmanj uporabnikov iz starostne skupine nad 60 let. S 27,49 % vseh članov izstopa starostna skupina 25-44 let. Od poklicev je najmanj uporabnikov kmetov.

V letu 2013 so imele poljske splošne knjižnice 8,9 milijona članov, 79,6 milijona obiska in 124,1 milijona izposoj.

Izvajajo številne prireditve za uporabnike knjižnic, v letu 2014 jih je bilo kar 317.151 (oziroma 7.170.272), beležile so 910.474 usposabljanj uporabnikov ter organizirale 41.166 konferenc in seminarjev.

### 2.9.7 Singapur

Nacionalno in splošne knjižnice je v letu 2013 (fizično) obiskalo 27,3 milijona oseb. Število izposojenih enot v splošnih knjižnicah pa je bilo 35,5 milijona. Spletne strani knjižnic je virtualno obiskalo 11,7 milijona oseb. Uporaba elektronskih virov dostopnih na daljavo je bila na ravni 73,3 milijona prenosov. Tu so vključene naročene podatkovne zbirke in elektronske knjige. Splošne knjižnice so imele 2,2 milijona članov, pri čemer so kot člani opredeljene osebe, ki so uporabljale knjižnico v zadnjih petih letih (Singapore Cultural ..., 2014, str. 18 in 36-38).

## 2.10 Zaključek

V zaključku naj strnemo pregled knjižničnih sistemov. Knjižnični sistem razumemo kot regulatorne, nadzorne, razvojne oziroma strokovne ter izvedbene strukture na ravni države, ki regulirajo, podpirajo in nadzorujejo delovanje knjižnic ter tudi same knjižnice. Razumemo ga kot okvir, ki omogoča delovanje knjižnic v javnem interesu.

Najprej moramo opozoriti, da primerjavo otežujejo pomanjkljivi podatki, ki so osvetlili le določene značilnosti ali elemente posameznih knjižničnih sistemov, ne pa celote. Poleg tega podatki pogosto niso med seboj neposredno primerljivi.

Status splošnih knjižnic je v analiziranih državah urejen z zakonom, pri čemer za Kitajsko nimamo podatkov. Se pa zanjo izpostavlja potreba po zakonski regulativi področja. Zakonsko je urejen tudi status knjižnic za skupine uporabnikov s posebnimi potrebami (uprabniki z oviro branja ipd.) na Finskem in Poljskem.

Ustanoviteljstvo splošnih knjižnic je vezano na lokalno skupnost (občine) v Estoniji, Finski (razen za uporabnike z oviro branja) in v Japonski, lokalna skupnost je potem tudi večinski ali izključni financer. Ustanoviteljstvo je vezano na državo v Singapurju, medtem ko je na Poljskem in provinci Šanghaj vezano na različne ravni oblasti od lokalne do državne.

Status šolskih knjižnic je urejen v zakonu v Estoniji, Japonski in na Poljskem, v zadnjih dveh državah mora vsaka šola imeti knjižnico, poleg tega je v teh dveh državah urejen tudi status šolskega knjižničarja. Na Finskem šole niso obvezane imeti šolske knjižnice. Za Kitajsko in Singapur glede statusa šolskih knjižnic nimamo podatkov.

Država lahko financira splošne knjižnice v celoti, kot je to primer v Singapurju ali pa v določenem deležu glede na poseben namen, kadar so glavni financer lokalne skupnosti (posebne naloge vključno z osebjem, gradnja knjižničnih zgradb ali pa knjižnično gradivo itd.). Med deležniki naj najprej omenimo ministrstva, ki upravno urejajo in financirajo knjižnice, kot je to primer v Estoniji, Finski, Poljski in Singapurju, medtem ko na Kitajskem deluje koordinacijski medresorski organ. Na Finskem ima pomembno vlogo tudi regionalna uprava. V vsaki državi deluje eno ali več strokovnih združenj. Njihova naloga je predvsem strokovni razvoj, usposabljanje in založništvo.

Evalvacija dela splošnih knjižnic je izrecno predpisana v Estoniji, Finski, Japonski in Poljski. Nosilci razvoja splošnih knjižnic na nacionalni ravni so pogosto nacionalne knjižnice (Estonija, Poljska), agencije (Singapur) ali pa posamezna splošna knjižnica (Finska), v nekaterih držav pa so regionalne knjižnice nosilci razvoja na regionalni ravni (Estonija, Finska, Poljska). Zlasti za Finsko, Poljsko in Singapur velja izpostaviti velik pomen državnih strategij za usmerjanje razvoja splošnih knjižnic.

Strokovno izobraževanje na terciarni stopnji je zagotovljeno vsaj v petih državah, pri čemer za Japonsko nimamo podatkov. V vseh državah se knjižnice v večji ali manjši meri povezujejo glede nabave in obdelave gradiva, zagotavljanja elektronskih virov, strokovnega svetovanja, digitalizacije, medknjižnične izposoje in drugih storitev za uporabnike, strokovnega usposabljanja itd. Splošne in nacionalna knjižnica so najtesneje povezane v Singapurju, kar pa je razumljivo, saj delujejo kot organizacijske enote v okviru ene agencije.

Čeprav podatki ne dopuščajo natančnih primerjav, lahko trdimo, da je dostopnost mreže splošnih knjižnic v vseh državah na relativno visoki ravni, pri čemer izstopajo Estonija, Finska, Poljska in Singapur. Izjema pri tem bi lahko bila le provinca Šanghaj, saj razpolagamo s pomanjkljivimi podatki. Gotovo pa ta provinca pozitivno izstopa v primerjavi z drugimi predeli Kitajske. Težavnost primerjav razkriva kazalec število prebivalcev na knjižnico, saj se poseljenost držav zelo razlikuje: od redko do zelo gosto poseljenih. Brezplačnost storitev je zagotovljena z zakonom na Finskem, v Japonski in na Poljskem ali pa za minimalni znesek v Singapurju.

Razvitost splošnih knjižnic oziroma knjižničnih storitev lahko le grobo ocenimo, saj določeni podatki manjkajo. Poleg tega pa se zbrani podatki nanašajo na različna časovna obdobja. Obenem pa zelo pogosto ne poznamo podrobnosti metodologije njihovega zbiranja, tako da je neposredna primerljivost kazalcev lahko vprašljiva. Primerjave so zato lahko le okvirne in pogojno veljavne. Najbolj celovit nabor podatkov smo uspeli zbrati za Finsko. Nabor podatkov za Finsko je tudi metodološko najbolj primerljiv s podatki o slovenskih splošnih knjižnicah. Situacija v tej državi je nekoliko specifična in otežuje primerjavo, saj kot smo pojasnili zgoraj, kljub iniciativam, ki si prizadevajo za razvoj šolskih knjižnic, splošne knjižnice vsaj delno prevzemajo njihovo vlogo. Podatke bi torej lahko interpretirali tako, da visoka raven razvitosti splošnih knjižnic na Finskem vsaj delno pomeni nadomestilo za manjkajoče šolske knjižnice. Finske splošne knjižnice prednjačijo med šestimi državami glede uporabne površine knjižnic, obsega knjižnične zbirke in prirasta knjižničnega gradiva, imajo zaposlenih največ delavcev in razpolagajo z največ sredstvi. Glede obsega knjižnične zbirke in števila zaposlenih delavcev jih presegajo estonske splošne knjižnice. Glede knjižnične zbirke splošne knjižnice v provinci Šanghaj, v Poljski in Singapurju zaostajajo, vendar pa so glede na mednarodne smernice IFLA še vedno na ustrezni ravni. Pri oceni singapurskih knjižnic smo stanje verjetno nekoliko podcenili, saj pri obsegu knjižnične zbirke nismo upoštevali elektronskih virov dostopnih na daljavo, kar nekoliko izkrivlja sliko, saj jim v Singapurju dajejo velik poudarek. V provinci Šanghaj pa moramo omeniti relativno nizek prirast knjižničnega gradiva. Pri številu delavcev pa opazno zaostajata Japonska in Šanghaj, pri čemer za Singapur nimamo podatkov. Podatki so zbrani v Tabeli 27 spodaj.

Tabela 27: Pregled zadnjih dostopnih podatkov o razvitosti splošnih knjižnic

	Estonija	Finska	Japonska	Kitajska, provinca Šanghaj	Poljska	Singapur	Slovenija
Prebivalci	1.315.819	5.400.000	127.000.000	24.000.000	38.495.659	5.469.724	2.062.874
Splošne knjižnice (enote/ izposojevališča)	549	756 <sup>a</sup>	3.106 <sup>b</sup>	25 <sup>c</sup>	8.094	26	270
bibliobusi		142				3	12
Prebivalci na krajevno knjižnico	2.397	7.143	40.889	960.000	4.757	210.374	7.617
Letna odprtost vseh enot		1.365.205					383.106
Uporabna površina (m <sup>2</sup> )		502.929		414.110	1.070.569		110.289
Uporabna površina na 1000 prebivalcev (m <sup>2</sup> )		93		17	28		53
Uporabniška mesta				22.593	117.396		6948
Uporabniška mesta na 1000 prebivalcev				0,94	3		3,4
Osebni				7.071			1.445

računalniki							
Osebni računalniki na 1000 prebivalcev				0,29			0,7
Knjižnična zbirka <sup>d</sup>	11.766.385	37.427.120	35.671.0000	72.390.000	131.000.000	8.100.000 <sup>e</sup>	11.710.890 <sup>e</sup>
Knjižnična zbirka na prebivalca <sup>d</sup>	8,9	6,9	2,8	3,0	3,4	1,5	5,7 <sup>e</sup>
Prirast <sup>d</sup>				2.109.700			433.848 <sup>e</sup>
Prirast na 1000 prebivalcev <sup>d</sup>		338		88			210 <sup>e</sup>
Prirast na knjižnično zbirko <sup>d</sup>		0,049		0,029			0,040 <sup>e</sup>
Sredstva za nabavo gradiva (EUR)		37.443.333					6.764.600
Sredstva za nabavo gradiva na prebivalca (EUR)		6,9					3,28
Prihodki (vključno z investicijami, EUR)							47.067.595
Operativni stroški (EUR)		316.449.375					42.099.422 <sup>f</sup>
Strošek na prebivalca (EUR)		58,35					20,40
Zaposleni delavci (osebe)	1.294	4.595	6.541	2.350 <sup>g</sup>	16.198		1.214
Zaposleni delavci na 1000 prebivalcev (osebe)	0,98	0,85	0,05	0,10	0,42		0,57
Zaposleni delavci (EPZ)		4.097					1.183
Zaposleni delavci na 1000 prebivalcev (EPZ)		0,79					0,57
Zaposleni strokovni delavci (EPZ)		3.521					932

(Podatki v ležeh pisavi so naknadno izračunani, <sup>a</sup> - niso upoštevane enote v bolnišnicah, <sup>b</sup> - niso upoštevane otroške knjižnice t. i. »bunke«, <sup>c</sup> - po nekaterih podatkih deluje bistveno več enot, <sup>d</sup> – enote štetja se lahko razlikujejo, <sup>e</sup> – niso všteti elektronski viri dostopni na daljavo, <sup>f</sup> – ocena, <sup>g</sup> – vključno z delavci v splošnih knjižnicah namenjenih otrokom.)

Podobno opozorilo kot zgoraj glede pomanjkljivosti in metodološke primerljivosti podatkov velja tudi za vidik ravni uporabe splošnih knjižnic. Glede ravni uporabe knjižnice prednjači Finska, vendar pa je uporaba visoka tudi v Estoniji, na Japonskem in v Singapurju. Na nekoliko nižji ravni je uporaba na Poljskem in v provinci Šanghaj. Tabela 28 spodaj kaže podrobne podatke.

Tabela 28: Pregled zadnjih dostopnih podatkov o uporabi splošnih knjižnic

	Estonija	Finska	Japonska	Kitajska, provinca Šanghaj	Poljska	Singapur	Slovenija
Prebivalci	1.315.819	5.400.000	127.000.000	24.000.000	38.495.659	5.469.724	2.064.188
Člani		2.031.065	34.000.000	17.172.900 <sup>a</sup>	8.700.000	2.200.000 <sup>b</sup>	479.452
Delež članov med prebivalci		0,37	0,27	0,72 <sup>c</sup>	0,17	0,40	0,23
Ocena deleža uporabnikov med prebivalci		0,80	0,35				

Obisk (fizični)	5.953.352	50.379.320			79.600.000	27.300.000	10.251.317
Obisk na prebivalca (fizični)	4,52	9,29			2,07	4,99	4,97
Izposoja <sup>d</sup>	11.197.756	68.547.619	656.000.000	63.162.900	124.100.000	35.500.000	25.796.762
Izposoja na prebivalca	8,5	16,8	5,5	2,6	3,2	6,5	12,1
Prireditve		32.124		1.643 <sup>e</sup>			23.798
Obisk prireditvev		811.726		222.000			889.551
Skupinsko usposabljanje		25.919 <sup>f</sup>			910.474		10.637 <sup>f</sup>
Udeležba na skupinskih usposabljanjih		359.144					68.903

(Podatki v ležeči pisavi so naknadno izračunani, <sup>a</sup> – podatek se nanaša na bralce, <sup>b</sup> – podatek se nanaša na člane, ki so v zadnjih petih letih obiskali splošno knjižnico, <sup>c</sup> – izračun je vprašljiv, <sup>d</sup> – enote štetja se lahko razlikujejo, <sup>e</sup> – podatek se nanaša na predavanja, <sup>f</sup> - podatek se nanaša na ure usposabljanja.)

Iz zgornjega pregleda značilnosti šestih knjižničnih sistemov lahko izpostavimo določene dejavnike, ki podpirajo njihovo optimalno delovanje in kot taki predstavljajo dejavnike spodbujanja delovanja in kakovosti (v našem primeru pa bi jih lahko interpretirali kot temelj za ukrepe, namenjene spodbujanju bralne pismenosti in bralne kulture).

1. Najprej bi izpostavili stabilen pravni okvir delovanja splošnih in šolskih knjižnic, z jasno razmejenimi vlogami in odgovornostjo deležnikov v sistemu. V tem okviru je pomembna evalvacija delovanja knjižnic s ciljem spremljanja in izboljšav.
2. Naslednji pomemben dejavnik vidimo v ciljni razvojni naravnosti celotnega knjižničnega sistema, ki se kaže v izdelanih strateških načrtih, pri čemer ima ključno vlogo država. Ta moment je viden na primerih sistemov Finske in Singapurja.
3. Primer zadnje države kaže tudi naslednji dejavnik, in sicer povezovanje knjižnic pri skupnih projektih in aktivnostih na nacionalni ravni v smislu skupnega nastopa, kampanj, koordinacije itd. za namen promocije branja in bralne ter informacijske pismenosti. Knjižnice tako nastopajo kot enoten akter, ki naslavlja splošno javnost.
4. Pomembno vlogo ima tudi prostorska dostopnost mreže splošnih knjižnic in brezplačnost njihove uporabe.
5. Pri šolskih knjižnicah vidimo kot pomemben dejavnik reguliranost statusa z zakonom, ki določa, da ima vsaka šola obvezno šolsko knjižnico vključno z urejenim statusom šolskega knjižničarja.

### 2.10.1 Primerjava s slovenskimi splošnimi in šolskimi knjižnicami

V splošnem bi lahko rekli, da so slovenske splošne knjižnice na primerljivi ravni s splošnimi knjižnicami v šestih raziskovanih državah, čeprav lahko opazimo tudi nekatere pomanjkljivosti.

- Njihov pravni status je formalno urejen, prav tako financiranje. Ustanovitelji so lokalne skupnosti, vendar se raven financiranja razlikuje, kar pomeni razlike v razvitosti storitev knjižnic. Razlog vidimo v težavah pri izvajanju zakonskih obveznosti lokalne samouprave. Nadzor nad delovanjem knjižnic in izpolnjevanjem obveznosti občin je sicer formalno urejen, dejansko pa so težave pri njegovem izvajanju.
- Za strateške usmeritve je poskrbela država z v Resoluciji za nacionalni program za kulturo ter splošne knjižnice same s Strategijo razvoj splošnih knjižnic.
- V Sloveniji je poskrbljeno za strokovno izobraževanje na terciarni stopnji.
- Splošne knjižnice se strokovno in interesno povezujejo v strokovnih združenjih.
- Splošne knjižnice so povezane z nacionalnim vzajemnim bibliografskim sistemom ter posameznimi projekti.
- Dejavnik povezovanja je tudi deset regionalnih knjižnic, ki opravljajo posebne naloge, pri čemer pa moramo izpostaviti primanjkljaj osrednjega razvojnega telesa, ki bi koordiniralo delovanje in razvoj na nacionalni ravni. Glede na opisane zglede bi lahko bila povezanost na nacionalni ravni tesnejša, prav

tako bi lahko bilo več sodelovanja pri skupnih projektih in aktivnostih in omenjeno osrednje telo bi pripomoglo k tovrstni usmeritvi.

- Prostorska dostopnost mreže enot je na visoki ravni, problematična je edinole možnost plačljivosti storitev, ki jo je uvedel spremenjeni zakon o knjižničarstvu in ki se tudi zaradi finančnih zagat knjižnic žal vse bolj uresničuje v praksi.
- Prav tako je razvitost knjižničnih storitev na primerljivi ravni glede obsega knjižnične zbirke, prostora in osebja.
- Raven uporabe knjižnic je visoka, čeprav pa ne dosega najrazvitejših držav. Potrebno pa je izpostaviti nezadostno vzpostavljeno merjenje kakovosti delovanja knjižnic, zlasti v povezavi z načrtovanjem njihovega delovanja.

Primerjava sistemov šolskih knjižnic s slovenskimi je precej bolj otežena, saj razpolagamo s precej manjšim naborom podatkov. Kot pozitivno velja izpostaviti slovensko zakonsko ureditev, po kateri mora vsaka šola obvezno imeti šolsko knjižnico ter urejen status šolskih knjižničarjev, ki ga spremlja zahteva po njihovi strokovni izobrazbi. Izpostaviti pa velja pomen sodelovanja splošne in šolske knjižnice pri zasledovanju skupnih ciljev, kamor bi vsekakor lahko uvrstili dvig bralne pismenosti in bralne kulture. Kot oteževalni dejavnik naj omenimo razdelitev pristojnosti za knjižnice med različnimi resorji.

## 2.11 Ukrepi za spodbujanje bralne kulture in bralne ter informacijske pismenosti

Na tem mestu opisujemo ukrepe, ki naslavlajo izboljšanje ravni bralne pismenosti na primarni in sekundarni ravni izobraževanja. Nekateri ukrepi so predstavljali neposreden odziv na problematiko slabše bralne pismenosti, ki so jo izpostavili rezultati raziskave PISA na področju bralne pismenosti. Ukrepe smo uspeli identificirati za Finsko, Singapur in Poljsko, medtem ko za ostale države nimamo podatkov.

### 2.11.1 Finska

#### Ukrep Lukuinto

Na Finskem je v letih 2012 – 2015 potekal pilotni projekt Lukuinto (»veselje do branja«) (Joy of reading, B. I.; Ikonen, Innanen in Tikkinen, 2015). Ugotovitve raziskave PISA iz leta 2009 zlasti glede slabše bralne motivacije, slabših dosežkov dečkov in otrok imigrantov so predstavljale pomemben motiv za projekt. Projekt cilja na razvoj bralnih veščin ter promocijo branja iz veselja (»joy of reading«) pri otrocih in mladostnikih od starosti 6 do 16 let, pri čemer kot ključen moment vzpostavlja sodelovanje šol in splošnih knjižnic ter tudi staršev, vrtcev in občin. V okviru projekta se je vzpostavilo omrežje izvajalcev, razvil se je model delovanja in usposabljanja, poleg tega pa je projekt vključeval tudi distribucijo dosežkov oziroma dobrih praks. Projekt je financiralo finsko ministrstvo za izobraževanje in kulturo, zasnovala ga je univerza v Ouluju, medtem ko so ga izvajale šole in splošne knjižnice v 30 občinah, vključeval je 15.000 učencev. Evalvacija je pokazala, da je bil projekt uspešen.

Specifičen cilj projekta je podpora razvoju ne samo bralne pismenosti, ampak širše večrazsežne pismenosti (»multiliteracy«). V okviru projekta so bile razvite številne učne dejavnosti oziroma prakse, za katere so značilnih pet pedagoških dimenzij. Najprej gre za občutek vključenosti v skupnost in sodelovanje v skupini kot motivacijski dejavnik za večjo aktivnost učencev, kar se je doseglo z delom v manjših skupinah, medvrstniškim učenjem in skupno odgovornostjo za rezultate. Drugo dimenzijo predstavlja pristop, ki se osredotoča na učečega in se navezuje na njegovo znanje, interese in vsakodnevno okolje, upošteva se njegova specifična situacija. Učenec sodeluje pri načrtovanju dejavnosti, kar naredi učenje smiselno za učenca. Tretja dimenzija predstavlja samostojnost delovanja, ki aktivira učence za ustvarjanje lastnih interpretacij z različnimi nalogami. Doseže se s praktičnimi nalogami za izboljšanje pismenosti z različnimi sredstvi (besedila, slike, film itd.). Četrta dimenzija predstavlja informacijsko komunikacijska tehnologija kot motivacijski dejavnik ter možnost za širitev učnega okolja. IKT naprave se uporabljajo za branje elektronskih besedil, kar ob vzporednem branju leposlovja krepi tradicionalno pismenost. Privajenost uporabi naprav

omogoča njihovo uporabo za iskanje informacij in ustvarjanje besedil, slik, videov itd. Peta dimenzija predstavlja širjenje učnega okolja na splošne knjižnice, virtualna okolja ter domače okolje. Učenci prehajajo meje učilnic in predmetov, poleg tega je izpostavljen pomen tesnega sodelovanja učiteljev in knjižničarjev v šoli in obisku knjižnice.

Projekt temelji na naslednjih načelih motivacije za branje. Učitelji pri pedagoškem delu spodbujajo in podpirajo branje. Branje naj postane bolj vidno in cenjeno, kar veča motivacijo za branje. Veselje do branja se veča, kadar je branje v socialnem okolju sprejemljivo in odnos učencev do branja pozitiven. Učitelji, še posebej moškega spola, predstavljajo zgled s svojim odnosom do branja. Učitelji in knjižničarji omogočajo učencem, da sami izberejo metode in vsebine, ki jih zanimajo. Pri delu z informacijsko komunikacijsko tehnologijo je potrebno učencem nuditi pomoč, vodstvo in informacije, čeprav so učenci na videz večji uporabe. Ob tem pa ne smemo zanemariti prakticiranja tradicionalnih bralnih in pisnih veščin.

Organizacijski vidik projekta temelji na čim tesnejšem sodelovanju zlasti osnovne šole in splošne knjižnice ter tudi vrtcev, ki skupaj načrtujejo in izvajajo različne oblike dejavnosti, zatem sodelujejo pri usposabljanju osebja in sodelovanju s starši in širšo lokalno skupnostjo. Zaželeno je sodelovanje na občinski in tudi regionalni ravni, pomembno je, da se presegajo meje institucij. Dokumentacija projekta daje izhodiščna načela in začetne ideje, medtem ko se v okviru projekta spodbuja ustvarjalnost izvajalcev oziroma razvoj in izmenjava dobrih praks. Organizirano je usposabljanje izvajalcev na regionalnih delavnicah, za promocijo projekta skrbijo ambasadorji, podpornik je tudi predsednik države.

V okviru projekta so bile razvite številne oblike dejavnosti, ki jih vsaka šola izbere in izvaja na sebi prilagojen način ter tako pripravi program dejavnosti za eno ali več šolskih let. Izoblikovani so bili različni pristopi k razvoju večrazsežne pismenosti oziroma načini motiviranja učencev. Ti pristopi so naslednji:

- Literatura in branje kot skupnostna izkušnja. Oblike dejavnosti sta bralna diploma in predstavitev knjig. Pri tem je izpostavljene skupinske oblike dela: javno branje, branje vrstnikov, vključevanje splošne knjižnice in družine.
- Od besedila k raznovrstni produkciji. Ta pristop uporablja kot motivacijski dejavnik poustvarjanje lastnih različic zgodb. Učenci npr. poustvarijo zgodbo v multimedijški obliki s pomočjo tabličnega računalnika.
- Učenje veščin informacijske pismenosti, ki je prilagojeno razvojni stopnji učencev. Vključena je splošna knjižnica, med drugim je poudarek na učenčevih interesih in odnosu s knjižničnim osebjem.
- Razvoj medijske pismenosti skozi praktično učenje. Učenci razvijajo medijske veščine z ustvarjanjem vsebin (pisanje, fotografiranje, intervjuvanje, igranjem itd.). Splošna knjižnica zagotavlja medijske vsebine in orodja.
- Informacijsko komunikacijska tehnologija omogoča, da literatura zaživi v vsakdanjem digitalnem življenju. Učenci uporabljajo tablične računalnike in različno programsko opremo za samostojno ustvarjanje vsebin, snemanje dogodkov itd.
- Namizne in računalniške igre kot motivacijski dejavnik za vstop v svet ilustracij, branja, pisanje in ustnega izražanja.
- Upoštevanje razvojne stopnje in interesov otroka glede motivacije za branje in bralnega gradiva zlasti je pomemben zgled učiteljev za dečke.
- Vključevanje v različne dogodke in kampanje prispeva k razvoju večrazsežne pismenosti. Gre za organizacijo boljšega sejma, pogovorov o knjigi, natečaje za najboljšo zgodbo, organizacija debatne kavarne v knjižnici, obisku umetnikov, obisku zunanjih institucij itd.
- Družine imajo pomembno vlogo pri spodbujanju in ohranjanju veselja do branja, družine je potrebno ozaveščati o pomenu raznovrstnega branja.
- Sodelovanje z akterji iz lokalne skupnosti in širše s ciljem razvoja bralne kulture (promocija branja) ter ustvarjanje pozitivnega odnosa so branja.

V projektu je zelo poudarjena potreba po tesnem sodelovanju šole s splošno knjižnico. Tako skupno načrtujeta dejavnosti v svojih načrtih dela, jih izvajata, izmenjujeta izkušnje in znanje, se udeležujeta in izvajata usposabljanja, sodelujeta s starši in organizacijami v lokalni skupnosti. Splošna knjižnica tako zagotavlja učencem gradivo, promovira gradivo, omogoča skupinsko izposojanje v šolo, deluje kot učno okolje (omogoča pouk in delo v skupinah), poučuje informacijsko pismenost in znanje o predstavljanju knjig,

zagotavlja uporabo programske opreme za ustvarjanje, organizira dogodke (diskusije, knjižne sejme, večere za družine itd.), svetuje pri branju, ozavešča starše, učenci sodelujejo v dejavnostih splošne knjižnice (poučujejo vrstnike). Poleg tega lahko šola organizira šolsko knjižnico.

Projekt »Encouraging men to read for their children!«

Projekt je del širšega projekta »Lukuinto«. Cilja na spodbujanje branja dečkov z zgledom odraslih. V projekte je sodelovalo 50 šol in vrtcev ter nekaj splošnih knjižnic. Oblika dejavnosti je branje očetov oziroma dedkov v razredu, vrtcu ali knjižnici (Encouraging men ..., 2015).

### 2.11.2 Singapur

V Singapurju se je v letih 2010 – 2013 izvajalo več ukrepov v okviru Singapurskega knjižničnega sveta (National Library Board), pri katerih so bile vključene splošne knjižnice (Rajaratnam, 2013; National Library ..., 2015b). To so bili Early Read agenda, kidsREAD, Read@School, Young Read! Singapore, Quest, Junior Reading Ambassador, Conquest, 101 Things for Teens, by teens, MOLLY in projekt Deliver Me. Prvi štirje so bili uvedeni s strateškim načrtom za obdobje do leta 2020 »Libraries for Life« (vizija »Readers for Life«). Cilj strategije je razvoj bralne navade pri Singapurcih kot ključne kompetence skozi vse življenje. Strategija je oblikovala specifične pristope za starostne skupine od predšolskih otrok, šolskih otrok, mladostnikov, odraslih pa do starejših.

Ukrep Early Read agenda cilja na razvoj pismenosti v predšolskem obdobju. Najprej naslavlja starše ter pedagoško osebje, in sicer jim daje kompetence ter orodja za razumevanje in razvoj zgodnjih bralnih navad. Zatem cilja na sam razvoj pismenosti pri otrocih ter si prizadeva tudi krepiti interes za branje kot pomembno vseživljenjsko veščino pri vseh otrocih. Dejavnosti ukrepa vključujejo raziskovalne projekte na temo vključevanja staršev v razvoj bralne pismenosti in diseminacijo usposabljanj za starše in učnih pripomočkov za razvoj porajajoče se pismenosti v omrežjih staršev. Ukrep tudi ozavešča starše in pedagoško osebje o pomenu razvoja zgodnje pismenosti, pri tem uporablja različne načine promocije. Izpostavlja se pomen zgodnjega branja in spodbujanje učenja skozi igro in socialno interakcijo. Posebna pozornost je posvečena finančno šibkejšim družinam. Knjižnice za zgodnjo pismenost (»Early Literacy Libraries«) so namenski prostori locirani v splošnih knjižnicah namenjeni otrokom in staršem. Vključujejo primerno knjižnično gradivo za predšolske otroke, prostor za prireditve (pravljicne ure, delavnice, predavanja za starše ipd.), pripomočke za izkustveno učenje, kotiček s pripomočki za učenje skozi igro, po katerem naj se zgledujejo domovi in vrtci, podporne skupine za starše ter svetovalno službo o zgodnjem branju in informativno gradivo.

Ukrep kidsREAD je namenjen promociji zgodnje pismenosti in jezikovne zmožnosti pri otrocih v starosti od 4 do 8 let iz družin z nižjimi dohodki, ki so pogosto iz neangleških govornih okolij ter nimajo na razpolago nobenih bralnih gradiv. Poleg tega pa cilja na večjo družbeno kohezijo, rasno harmonijo, večjo kvaliteto življenja otrok in družin ter možnosti za prostovoljstvo. Program se izvaja v obliki bralnih klubov v središčih lokalne skupnosti, osnovnih šolah, vrtcih, prostovoljnih organizacijah in družinskih centrih ter vključuje tudi prostovoljce. Z letom 2013 so s sodelovanjem ministrstva za izobraževanje kot prostovoljci vključeni tudi dijaki srednjih šol. Prvotno je program trajal eno leto, po pozitivni evalvaciji so ga podaljšali na pet let. Od leta 2004 do 2012 je bilo vključenih 17.000 otrok v skupno 777 klubov, medtem ko je v letu 2012 delovalo 119 klubov.

Ukrep Read@School se navezuje na ugotovitev iz raziskave PISA, da pomeni branje leposlovja za lastno zabavo (»enjoyment«) oziroma interes tudi boljše rezultate pri bralni pismenosti. Ukrep cilja na spodbujanje branja za zabavo pri otrocih oziroma mladostnikih v starosti od 7 do 17 let v osnovnih oziroma srednjih šolah. Ukrep je zasnoval nabor strukturiranih dejavnosti za spodbujanje branja za lasten užitek, ki zasledujejo holistične cilje na področju branja in bralne pismenosti, pri čemer je posebna pozornost posvečena slabšim in naprednejšim bralcem ter upoštevajo razvojno stopnjo bralca. Ukrep želi uveljaviti pozitiven odnos do branja kot vseživljenjske navade. V okviru ukrepa so vzpostavili bralni portal, ki omogoča ustvarjalno izražanje o prebranem. Vlogo učitelja je koncipiral kot zgled za učence, ki podpira kulturo branja in se aktivno vključuje vanjo. V ta namen so v sklopu projekta učitelje usposabljali o literarnih delih, bralnih trendih in svetovanju pri izboru branja glede na bralčevo razvojno stopnjo.



Ukrep Young Read! Singapore je del širše kampanje »READ! Singapore« za promocijo branja s ciljem, da bi branje postalo del singapurske kulture. Program »READ! Singapore« poteka od leta 2005 in vključuje srečanja z avtorji, bralne krožke, tečaje pisanja, pripovedovanje itd. Dejavnosti programa Young Read! Singapore pa vključujejo spodbujanje branja, skupinska branja ter širjenje veselja do branja tako, da se promovirajo teme za diskusijo in vsakdanjo konverzacijo. V letu 2012 je ukrep naslovlil mlade bralce v starosti od 7 do 14 let. Komisija za izbor knjig za mlade bralce namreč sestoji iz 25 učencev v starosti od 15 do 19 let, ki po svoji presoji izberejo naslove za bralni seznam, ki se uporablja v kampanji. Poleg tega pa so člani komisije tudi ambasadorji branja, ki promovirajo veselje do branja in književnosti.

Ukrep Quest je naslavljal zmanjševanje interesa za branje in uporabo splošnih knjižnic pri dečkih. Ukrep je cilj na pridobivanje mladih nebralcev zlasti dečkov v starosti od 7 do 12 let. Kot motivacijski dejavnik za spodbujanje branja je ukrep izkoristil navdušenje nad zbirateljskimi kartami, branje fantazijskih pustolovskih zgodb in mange.

Ukrep Junior Reading Ambassador cilja na promocijo veselja do branja in njegove koristnosti med vrstniki v osnovnih šolah. Ukrep je vključeval t. i. ambasadorje branja. Temelji na ideji, da imajo priporočila in zgled vrstnikov pomembno vlogo pri izboru knjige in sploh odločitvi za branje. V okviru ukrepa so usposobili t. i. ambasadorje branja, področja usposabljanja so vključevala pripovedovanje zgodb, predstavljanje knjig, obvladovanje nastopanja v medijih in pisanja recenzij knjig. Kot dosežke ukrepa navajajo pozitiven zgled posameznika s pozitivnim odnosom do branja in s takšnim vplivom na vrstnike, predstavljanje branja kot zabavne in cenjene aktivnosti, spodbujanje samozavesti pri promotorjih branja in tudi krepitev povezave splošnih knjižnic s šolami.

Program S.U.R.E. pa ozavešča o pomenu informacijske pismenosti pri prebivalci, cilja pa tudi na vključevanje te tematike v kurikulum srednjih šol ter usposabljanje učiteljev (Tan, Wan in Teo, 2014).

V nadaljevanju na kratko predstavljamo ukrepe manjšega obsega.

- Ukrep Conquest je cilj na spodbujanje branja pri otrocih v starosti od 10 do 15 let. Z namizno igro so želeli poučiti otroke o zgodovini in kulturi Singapurja ter tako spodbuditi interes za branje.
- Ukrep 101 Things for teens, by teens je spodbujal medsebojno učenje med mladostniki na inovativen način. Mladostniki so sami zasnovali obliko in vsebino poučevanja. Področja učenja so bila med drugim video produkcija, znanost, igranje iger, javno nastopanje in lepotilni nasveti.
- Ukrep MOLLY vključuje obiskovanje posebnega bibliobusa zlasti v posebnih šolah in vzgojnih domovih, knjižnične storitve so namenjene ranljivim skupinam otrok.
- Ukrep Deliver Me vključuje prostovoljce, ki dostavljajo gradivo na dom starejšim prebivalcem z oviro gibanja.
- Festival maternega jezika (»Mother Tongue Language Festival«) pa je namenjen spodbujanju predšolskih in osnovnošolskih otrok k branju v materinem jeziku. V okviru festivala so bili organizirani raznovrstni dogodki, ki so predstavljali tradicije različnih kultur.
- Singapurski knjižnični svet nagraduje vrtce (»Reading Innovation Award«), ki se posebej izkažejo pri razvoju ustvarjalnih programov branja in spodbujajo in razvijajo željo po branju pri predšolskih otrocih ter sodelujejo s starši in lokalno skupnostjo.

### 2.11.3 Poljska

Poljske šolske knjižnice so 10. junija 2016 za promocijo branja organizirale dogodek »Ne berem? Berem!«, v njegovem okviru so postavile rekord v številu istočasnih bralcev in sicer je naenkrat bralo 432.608 učencev.

### 2.11.4 Zaključek o projektih

Pri opisanih projektih naj najprej izpostavimo organizacijski vidik. Tu lahko vidimo pomen **ciljanih in koordiniranih ukrepov na ravni celotnega knjižničnega oziroma šolskega sistema (države). Iniciativa zanje prihaja z državne ravni in naslavlja lokalno raven.** V teh ukrepih se namreč teži k povezovanju oziroma sodelovanju različnih akterjev na lokalni ravni, zlasti sta tu mišljeni osnovna in srednja šola ter splošna knjižnica. Poleg njih pa se spodbuja povezovanje z institucijami predšolskega varstva oziroma vzgoje,

lokalna raven oblasti ter druge organizacije v lokalni skupnosti. Projekti se pogosto začnejo kot pilotni projekti, zatem se evalvirajo in na tej podlagi tudi razvijajo. Evalvacija je torej pomemben moment za uspešno izvedbo projektov.

Ukrepi so usmerjeni na **motiviranje otrok za branje iz lastnega veselja**. Pri tem se navezujejo na vsakdanji svet otrok in njihove interese, na popularno kulturo (računalniške igre, stripe), informacijsko komunikacijsko tehnologijo (mobilne telefone itd.), priporočila vrstnikov za branje. Poleg tega ukrepi spodbujajo **spremenbo odnosa do branja**, se pravi, da branju skušajo večati vrednost v okolju celotne šole. To dosega z učiteljskimi zgledi (še posebej za dečke), večjo javno izpostavljenost branja (v skupinah, predstavitev), z usmerjenim medvrstniškim odnosom. Ukrepi morajo spoštovati različne interese oziroma okuse otrok, učne stile in bralno starost ter ponuditi alternativne možnosti za izbiro branja.

Poleg bralne pismenosti ukrepi **naslavljajo tudi večrazsežno pismenost**. Pri tem ima pomembno motivacijsko vlogo informacijska in komunikacijska tehnologija kot sredstvo za ustvarjanje večrazsežnih del. Ukrepi sistematično spodbujajo ustvarjalnost in samostojno izražanje otrok v različnih medijih. Bralna kultura je tu organsko povezana s pismenostjo v različnih medijih.

Izpostavimo lahko tudi usmerjenost v **ozaveščanje staršev za razvoj bralne pismenosti**. Prepoznan je pomen družinskega okolja pri razvoju bralne pismenosti. Starše se ozavešča o pomenu branja ter uči načine, kako spodbuditi branje, vključno s pomenom zgleda (še posebej za dečke). Te dejavnosti lahko potekajo tako v šoli kot tudi v splošni knjižnici.

Ukrepi so ciljali tudi na **podporo splošnih knjižnic za razvoj pismenosti v predšolskem obdobju**. V knjižnicah so zasnovali celovit pristop namenjen predšolskim otrokom, staršem in strokovnim delavcem, ki vključuje namenski prostor, svetovalno službo, ustrezno gradivo, predavanja itd.

Ukrepi poudarjajo tudi **pomen usposobljenosti učiteljev za spodbujanje branja** ter da je razvoj bralne pismenosti zadeva vseh učnih predmetov. V učne aktivnosti je vključena splošna knjižnica, otroci se sistematično spoznavajo z osebjem, gradivom in storitvami, poleg tega pa lahko splošna knjižnica neposredno podpira in je vključena v pedagoški proces, zlasti v državah, kjer nimajo šolskih knjižnic (Finska).

Ukrepi poleg tega ciljajo na **razvoj bralne pismenosti pri posebnih skupinah**, pri katerih je raziskava PISA pokazala na zaskrbljujočo raven bralne pismenosti. Gre za dečke, priseljence ter otroke v slabšem ekonomskem položaju.

## Literatura

- Bahor, S., Kodrič-Dačić, E. in Janc, K. (2009). *Priprava strokovnih podlag za sprejem priporočil (standardov) za šolske knjižnice (delovno gradivo)*. Ljubljana: NUK, Center za razvoj knjižnic.
- Bajželj, M. (2015). *Statøpis – Statistični pregled Slovenije 2015*. Ljubljana: SURS. Pridobljeno 4. 12. 2015 s spletne strani <http://www.stat.si/StatWeb/glavnavigacija/podatki/publikacije>
- Bao, X. (2001). From "Book Collection House" to Open Library. *Public Library Quarterly* 19(2), 25-35.
- „Biblioteka najlepsza inwestycja” - wystawa w sejmie. (2014). Pridobljeno 16. 11. 2016 s spletne strani <http://www.mkidn.gov.pl/pages/posts/bdquobiblioteka-najlepsza-inwestycjardquo---wystawa-w-sejmie-4676.php?searchresult=1&sstring=biblioteka%2B>
- Bibliothek 2007: Internationale Best-Practice-Recherche*. (2004). Gütersloh: Bertelsmann. Dostopno prek [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-DA4CBCD4/bst/Best\\_Practice\\_Buch\\_neu.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-DA4CBCD4/bst/Best_Practice_Buch_neu.pdf)
- BibSiSt online*. (2016). Pridobljeno 15. 2. 2016 s spletne strani <http://bibsist.nuk.uni-lj.si>
- Brief information on Libraries in Japan*. (B. I.). Pridobljeno 18. 11. 2015 s spletne strani <http://www.jla.or.jp/portals/0/html/libraries-e.html>
- Cardoza, F. (2013). Singapore Public Libraries: Past, Present and Future. *Biblioasia*, 9 (2), 41-45. Pridobljeno 10. 12. 2015 s spletne strani <http://eservice.nlb.gov.sg/opennlbcscontent.aspx?id=c8228f6e-8953-4033-9ec7-e09d5ab8a695>
- Center za razvoj knjižnic – CeZaR*. (2016). Pridobljeno 15. 2. 2016 s spletne strani <http://cezar.nuk.uni-lj.si>
- Chia, C. (2001). Transformation of libraries in Singapore. *Library Review*, 50 (7/8), 343-348.
- Concise Statistical Yearbook of Poland 2015*. (B. I.). Pridobljeno 13. 4. 2016 s spletne strani <http://stat.gov.pl/en/basic-data/>
- Council for public libraries. (2011). *Strategy 2011-2016*. Pridobljeno 4. 12. 2015 s spletne strani <http://www2.kirjastot.fi/File/36093d68-aacf-4845-b7d9-c33a6055f5d5/Ykn-strategia-kirjastoversio-eng.pdf>

- Čopič, V. idr. (2015). *Analiza izvajanja zakonodaje za šolske knjižnice v luči predlaganih sprememb Zakona o knjižničarstvu (delovno gradivo)*. Ljubljana: Ministrstvo izobraževanje, znanost in šport, Urad za razvoj izobraževanja.
- Dejavnost šolskih knjižnic, 2006-2012. (B. I.). SURS. Pridobljeno 16. 11. 2016 s spletne strani [http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem\\_soc/10\\_kultura/90\\_Arhiv/01\\_10594\\_solske\\_knjiznice/01\\_10594\\_solske\\_knjiznice.asp](http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Dem_soc/10_kultura/90_Arhiv/01_10594_solske_knjiznice/01_10594_solske_knjiznice.asp)
- EBLIDA. (B. I.). *StatPlanet*. Pridobljeno 18. 11. 2015 s spletne strani <http://www.eblida.org/Activities/KIC/maps/public-libraries-map/StatPlanet.html>
- Encouraging men to read for their children*. (2015). Pridobljeno 5. 9. 2016 s spletne strani <http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/detail/project/encouraging-men-to-read-for-their-children>
- Estonia. Public libraries act*. (1998). Pridobljeno 18. 11. 2015 s spletne strani <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/525062014001/consolide>
- European Union. Estonia*. (B. I.). Pridobljeno 13. 4. 2016 s spletne strani [http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/estonia/index\\_en.htm](http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/estonia/index_en.htm)
- Finnish Library Act*. (2015). Pridobljeno 2. 12. 2015 s spletne strani <http://www.libraries.fi/en-GB/libraryact/>
- Foo, S., Majid, S., Mokhtar, I. A.; Xue, Z., Chang, Y., Luyt, B. in Theng, Y. (2014). Information literacy skills of secondary school students in Singapore. *Aslib Journal of Information Management*, 66(1), 54–76.
- Haavisto, T. (2009). *Finland: libraries, museums and archives in Finland*. Pridobljeno 2. 12. 2015 s spletne strani <http://www2.kirjastot.fi/File/dc460d34-e17c-4d4a-a409-cf13982718e0/finnishlibrarysystem.pdf>
- Koontz, C. in Gubbin, B. (2010). *IFLA Public Library Service Guidelines*. De Gruyter Saur.
- Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic. (1995). *Šolska knjižnica*, 5(3), 4-30.
- Ikonen, K., Innanen, K. in Tikkinen, S. (2015). *The Joy of Reading Handbook*. Oulu: University of Oulu. Pridobljeno 1. 9. 2016 s spletne strani <http://www.lukuinto.fi/media/materiaalit/joy-of-reading-handbook.pdf>
- Joy of reading* (B. I.). Pridobljeno 17. 8. 2016 s spletne strani <http://www.lukuinto.fi/joy-of-reading.html>
- Kanna, K. (2003). The development and present state of library services to children in Japan. *Library Management*, 24(1/2), 79-85.
- Klopfer, L. & Haruki, N. (2011). Contextual approach to understanding the soci-cultural function of a public library in Japan. *Performance Measurements and Metrics*, 12(1), 66-77.
- Koizumi, T. idr. (2003). Librarianship in Japan. V *Encyclopedia of Library and Information Science*. New York, str. 1553-1560.
- Kultura w 2014 r. = Culture in 2014* (2015). Warszawa : Główny urząd statystyczny. Pridobljeno 18. 11. 2015 s spletne strani [https://www.stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/.../5493/2/.../kultura\\_w\\_2014.pdf](https://www.stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/.../5493/2/.../kultura_w_2014.pdf)
- Lepik, A. (2014). An ongoing process of modernization: libraries and librarianship in Estonia. *Library trends*, 63(2), 183-196.
- Lepik, A. idr. (2013). Les bibliothèques dans les pays baltes. V *Les bibliothèques en Europe*. Paris, str. 155-179.
- Library Policy*. (2015). Pridobljeno 2. 12. 2015 s spletne strani <http://www.libraries.fi/en-GB/library-branch/basic-information-about-finnish-libraries/library-policy/>
- Lo, P. idr. (2014). The roles of the school librarians as information literacy specialists. *New Library World*, 115(7/8), 314-339.
- Matsumoto, M. (2015). *School library evaluation and user satisfaction in Japan*. Prispevek predstavljen na *IFLA World Library and Information Congress. 81st IFLA General Conference and Assembly, Cape Town*. Pridobljeno 18. 11. 2015 s spletne strani <http://library.ifla.org/1115/1/101-matsumoto-en.pdf>
- Ministry of Education. (2009). *Finnish Public Library Policy 2015*. Pridobljeno 3. 12. 2015 s spletne strani <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm31.pdf?lang=en>
- Ministry of Education and Culture. (2011). *Quality recommendation for public libraries*. Ministry of Education and Culture. Pridobljeno 2. 12. 2015 s spletne strani <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/OKM35.pdf?lang=en>
- Mokhtar, I. A. in Majid, S. (2005). Use of school libraries by teachers in Singapore schools. *Library Review*, 54(2), str. 108-118.
- Nacionalni program za kulturo 2014-2017*. (2014). Ljubljana: Ministrstvo za kulturo. Pridobljeno 15. 2. 2016 s spletne strani <http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Drugo/novice/NET.NPK.pdf>
- National Library Board Act*. (2014). Singapore: The Law Revision Commission. Pridobljeno 9. 12. 2015 s spletne strani <http://statutes.agc.gov.sg/>
- National Library Board Singapore*. (2015a). Pridobljeno 9. 12. 2015 s spletne strani <https://www.nlb.gov.sg>
- National Library Board Singapore*. (2015b). Keep on Discovering: Annual report 2014/15. Singapore: NLB. Pridobljeno 9. 12. 2015 s spletne strani <http://www.nlb.gov.sg/Portals/0/Reports/fy14/>
- Navodilo za izločanje in odpis knjižničnega gradiva*. (2012). Pridobljeno 8. 11. 2015 s spletne strani [https://www.nuk.uni-lj.si/sites/default/files/dokumenti/2015/navodila\\_za\\_odpis.pdf](https://www.nuk.uni-lj.si/sites/default/files/dokumenti/2015/navodila_za_odpis.pdf)

- Niinikangas, L. in Poikela, E. (2009). Seize the Day! Developing School Libraries in Finland. V L. Marquardt in D. Oberg (Ur.), *Global perspectives on school libraries : projects and practices* (str. 264-278). Berlin, New York: De Gruyter Saur.
- Statistics Finland. (B. l.). Helsinki: Statistics Finland. Pridobljeno 10. 11. 2016 s spletne strani [http://www.stat.fi/index\\_en.html](http://www.stat.fi/index_en.html)
- Access method: [http://www.stat.fi/til/vaerak/index\\_en.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/index_en.html)
- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. Pridobljeno 16.12.2015 s spletne strani <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- Parker, S. (2006). The performance measurement of public libraries in Japan and the UK. *Performance Measurement and Metrics*, 7(1), 29-36.
- Poland. Libraries Law. Act of 27 June 1997. (B. l.). V *UNESCO cultural heritage law database*. Pridobljeno 18. 11. 2015 s spletne strani [http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/poland/pol\\_libraries\\_law\\_engtof.pdf](http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/poland/pol_libraries_law_engtof.pdf)
- Pravilnik o pogojih za izvajanje knjižnične dejavnosti kot javne službe. (2003). *Uradni list RS*, št. 73, 70/08 in 80/12. Pridobljeno 18. 11. 2015 s spletne strani <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV5163>
- Rajaratnam, R. (2013). For the Love of Reading! New Strategies to Engage the Next Generation of Readers. Prispevek predstavljen na *IFLA WLIC 2013: Future Libraries: Infinite Possibilities*, Singapore. Pridobljeno 1. 9. 2016 s spletne strani <http://library.ifla.org/71/1/105-rajaratnam-en.pdf>
- Sabaratnam, J. S. in Ong, E. (2013). Singapore libraries: From bricks and mortar to information anywhere. *IFLA Journal*, 39 (2), 103-120.
- Shanghai basic facts. (2014). Zhongxi. Pridobljeno 5. 1. 2016 s spletne strani <http://en.shio.gov.cn/file/images/ShanghaiFacts2014En.pdf>
- Shanghai Library. *Institute of Scientific and Technical Information of Shanghai*. (2016). Pridobljeno 5. 1. 2016 s spletne strani <http://www.library.sh.cn/web/index.html>
- Shanghai statistical yearbook. (2014). Pridobljeno 5. 1. 2016 s spletne strani <http://www.stats-sh.gov.cn/tjnj/zgsh/nj2011.html>
- Sinko, P. (2013). School libraries in Finland. *Scandinavian Public Library Quarterly*, 46(1). Pridobljeno 14. 7. 2016 s spletne strani <http://slq.nu/?article=volume-46-no-1-2013-10>
- Singapore cultural statistics. (2014). Pridobljeno 10. 12. 2015 s spletne strani [https://www.nac.gov.sg/docs/statisticspdf/mccy\\_culturalstats2014.pdf](https://www.nac.gov.sg/docs/statisticspdf/mccy_culturalstats2014.pdf)
- Slovenske splošne knjižnice za prihodnost. (2012). Grosuplje: Združenje splošnih knjižnic Slovenije. Pridobljeno 15. 2. 2016 s spletne strani [http://zdruzenje-knjiznic.si/media/website/dokumenti/ZSK\\_e-katalog\\_SLO-1.pdf](http://zdruzenje-knjiznic.si/media/website/dokumenti/ZSK_e-katalog_SLO-1.pdf)
- Standardi in normativi za šolske knjižnice. *Vzgojno-izobraževalno delo v šolski knjižnici – mediateki*. (1990). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Standardi za splošne knjižnice. (2005). Ljubljana: NSKD. Pridobljeno 15. 2. 2016 s spletne strani [http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Podrocja/NSKD/standardi\\_spl\\_k\\_sprejeti.pdf](http://www.arhiv.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Podrocja/NSKD/standardi_spl_k_sprejeti.pdf)
- Staniow, B. (2015). Standards for school libraries in Poland. V *Global action on school library guidelines* (str. 50-62). Berlin.
- Statistical yearbook of Estonia. (2015). Pridobljeno 18. 11. 2015 s spletne strani <https://www.stat.ee/90733>
- Statistical Handbook of Japan 2015. (B. l.). Pridobljeno 13. 4. 2016 s spletne strani <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/c0117.htm#c02>
- Finnish Public Library Statistics. (2015). Pridobljeno 4. 12. 2015 s spletne strani <http://tilastot.kirjastot.fi/en-GB/>
- Šircelj, M. (2003). *Verska, jezikovna in nacionalna sestava prebivalstva Slovenije*. Ljubljana: SURS.)
- Takayama, M. idr. (2011). Japan: Libraries, Archives and Museums. V *Encyclopedia of Library and Information Science*. New York, str. 3042-3059.
- Takashima, R. (1994). Public library services to the elderly in Japan. *Educational Gerontology*, 20(5), 483-493. doi: 10.1080/0360127940200506
- Tan, G., Wan, W. P. in Teo, J. (2014). S.U.R.E. Campaign: Promoting Information Literacy Awareness to Singaporeans. Prispevek predstavljen na *IFLA WLIC 2014: Libraries, Citizens, Societies: Confluence for Knowledge*. Pridobljeno 8. 9. 2016 s spletne strani <http://library.ifla.org/925/1/167-tan-en.pdf>
- The past and present of Finnish library strategy*. (2015). Pridobljeno 3. 12. 2015 s spletne strani <http://now.libraries.fi/strategy.html#VmAudP2FNhE>
- Tuominen, K. in Saarti, J. (2012). The Finish library system – open collaboration for an open society. *IFLA Journal*, 38 (2), 115-136.
- Uredba o osnovnih storitvah knjižnic. (2003). *Uradni list RS*, št. 29. Pridobljeno 18. 11. 2015 s spletne strani <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200329&stevilka=1129>
- Vodeb, G. in Mrak, N. (2014). Stanje glede nadomestil za včlanitev in cen osnovnih storitev splošnih knjižnic: primerjava med leti 2008 in 2014. *Knjižničarske novice*, 24(10), 4-6.

- Wozniak-Kasperek, J. (2011). Poland: libraries and archives. V *Encyclopedia of library and information sciences*, 3. izd. New York, str. 4216-4229.
- Wu, J. (2004). Establishing a new knowledge channel: a three-dimensional service model of the Shanghai Library. *Library Management*, 25(1/2), 67-71.
- Wu, J. (2011). Transition to an e-and-globalised age: Shanghai Library's practice of change. V *The Proceedings of the 77<sup>th</sup> IFLA World Library and Information Congress*, August 13-18, San Juan. Pridobljeno 6. 1. 2016 s spletne strani <http://conference.ifla.org/past-wlic/2011/123-jianzhong-en.pdf>
- Wu, J. in Xuyan, C. (2013). Transition and transcendence: the innovative development of Shanghai Library. *Library Management*. 34(1/2), 20-30.
- Yang, M. (2009). Asia: public libraries. V I. Abdullahi (Ur.), *Global Library and Information Science: A Textbook for Students and Educators: with Contributions From Africa, Asia, Australia, New Zealand, Europe, Latin America and the Caribbean, the Middle East, and North America* (str. 137-157). München: K. G. Saur.
- Yi, Z. (2013). History of library developments in China. V *The Proceedings of the 79<sup>th</sup> IFLA World Library and Information Congress*, August 17-23, Singapore. Pridobljeno 15. 12. 2015 s spletne strani <http://library.ifla.org/143/1/164-yi-en.pdf>
- Yearbook of statistics Singapore*. (2015). Pridobljeno 10. 12. 2015 s spletne strani <http://www.singstat.gov.sg/publications/publications-and-papers/reference/yearbook-of-statistics-singapore>
- Yu, P. C. (2008). History of modern librarianship in East Asia. *Library History*, 24(1), 64-77.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. (2007). *Uradni list RS*, št. 36, 58/09, 64/09, 65/09, 20/11, 47/15, 46/16 in 49/16. Pridobljeno 23. 9. 2016 s spletne strani <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>
- Zakon o knjižničarstvu. (2001). *Uradni list RS*, št. 87 in 92/15. Pridobljeno 12. 8. 2016 s spletne strani <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2442>
- Zakon o lokalni samoupravi. (2007). *Uradni list RS*, 94, 76/08, 79/09, 51/10 in 40/12. Pridobljeno 23. 9. 2016 s spletne strani <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO307>
- Zhang, Y. (2014). The development of library and information science in China (1840–2009). *IFLA Journal*, 40(4), 296–306.
- Zhang, Y. in Tan, X. (2012). China: technologies and Chinese Librarianship. V R. N. Sharma (Ur.), *Libraries in the Early 21<sup>st</sup> Century: Volume 1 An International Perspective*. Berlin: De Gruyter Saur.

### **3. sklop: OBLIKOVANJE PREDLOGA METODOLOGIJE ZA UGOTAVLJANJE VPLIVA KNJIŽNIČNE DEJAVNOSTI NA RAZVOJ BRALNE KULTURE IN BRALNE PISMENOSTI V SLOVENIJI**

#### **Uvod**

Ker v Sloveniji še nismo imeli poskusa ugotavljanja vpliva knjižnične dejavnosti na razvoj bralne pismenosti in bralne kulture, je bila ena od nalog projektne skupine pripraviti predlog metodologije takšne študije. V ta namen smo pripravili in preizkusili metodologijo za splošne knjižnice oziroma v dogovoru z MK izvedli študijo slovenskih splošnih knjižnic (poglavje 3.1). Zaradi neobstoja podatkov o delu knjižnic na tem področju (z izjemo kvantitativnih, ki pa so v ta namen le omejeno uporabni), smo izvedli pregledno (eksplorativno) študijo. To pomeni, da lahko ob razmisleku o metodologiji poročamo tudi o rezultatih, na podlagi katerih lahko v nadaljevanju oblikujemo predloge ukrepov za izboljšanje bralne pismenosti in bralne kulture. Dodatno smo pričeli s preverjanjem primernosti obstoječe (tuje) metodologije za šolske knjižnice (poglavje 3.2).

#### **3.1 Vpliv splošnih knjižnic na bralno pismenost in bralno kulturo**

##### **3.1.1 Izhodišča**

**dr. Gorazd Vodeb (NUK), dr. Polona Vilar (FF UL), Milena Bon (NUK), dr. Miha Kovač (FF UL), dr. Primož Južnič (FF UL)**

##### ***3.1.1.1 Izhodišča za določitev vloge knjižnic pri razvoju bralne in informacijske pismenosti ter bralne kulture***

Glede na v začetku predstavljene opredelitve in druga izhodišča glede bralne pismenosti in bralne kulture knjižnice tu le težko delujejo neposredno, ampak bolj kot kontekstualni dejavnik, ki lahko ozavešča, motivira, usposablja in zagotavlja možnosti. Podatki namreč kažejo, da je danes branje vse pogosteje fragmentarno in večopravilno. Raziskava Knjiga in bralci V. (Kovač et al., 2015) opozarja na različne spremembe, povezane z branjem in porabo knjige v sodobni slovenski družbi: posameznik vse pogosteje svoj čas porablja za spremljanje množičnih, zlasti spletnih družbenih medijev, kar vpliva tudi na zmanjševanje bralnih kompetenc oziroma sposobnosti za daljše zbrano branje zlasti zahtevnejših besedil, eden od ključnih razlogov za stagnacijo bralnih navad v Sloveniji je zmanjšanje števila najbolj intenzivnih bralcev med najvišje in srednje izobraženimi, kar pomeni, da izboljševanje izobrazbene strukture v Sloveniji ni izboljšalo bralnih navad. Raziskava opozori na dva socialno-kulturna trenda, ki vplivata na upadanje bralnih navad: med izobrazbo in bralnimi navadami ni pozitivne korelacije, izrazito pa tudi upada zanimanje za kupovanje knjig oziroma dožemanje knjige kot zanimivega in vrednega objekta. Raziskava zaključuje, da poglobljeno branje, vezano na knjižni medij, izginja iz horizonta izobražencev (besedilna zavest se torej spreminja) in da ti dostopajo do informacij na drugačne, od knjige neodvisne načine. Pokazala je tudi, da so pomemben dejavnik pri razvoju bralnih navad tudi nakupi knjig, poleg tega se danes ogromno branja dogaja tudi na različnih digitalnih platformah.

Splošno in šolsko knjižnico vidimo kot proaktivnega akterja, ki lahko pomembno prispeva k razvoju bralne in informacijske pismenosti ter bralne kulture v lokalnem okolju. Novljanova (2005, str. 87) naloge splošnih knjižnic na področju bralne kulture vidi kot:

- »Knjižnice so kot javni zavod dolžne razvijati bralno kulturo.
- Knjižnice aktivno posegajo v razvijanje bralne kulture.
- Knjižnice spodbujajo bralno kulturo s knjižno zbirko na področjih informiranja, izobraževanja in sprostitev.
- Uspešnost knjižnic pri spodbujanju bralne kulture je povezana z razvitostjo njihovih delovnih pogojev.«

Podobnega mnenja je tudi Jager (2008, str. 170), ki meni, da splošne knjižnice kot zlasti kulturne ustanove pomembno vplivajo na oblikovanje kulturnega življenja lokalne skupnosti, zato je njihova naloga, da utrjujejo in razvijajo bralno kulturo, saj je pisana beseda še vedno konstitutivna duhovna in kulturna vrednota. Posebej poudari, da je naloga splošnih knjižnic, da zagotovijo ustrezen delež zahtevnejše literature ter hkrati z različnimi dejavnostmi razvijajo kulturo branja, »še posebej v podporo slovenski knjigi«. Mnenje iz založniških vrst temu pritrjuje (Rugelj, 2008, str. 127): »splošne knjižnice so v tem trenutku namreč moderen, izjemno dobro obiskan kulturni sistem, ki tudi v prihodnosti omogoča dvig splošne kulturne zavesti in izobrazbe tistega dela prebivalstva, ki zahaja vanje«.

Izsledki raziskav sicer ugotavljajo, da se knjižnice (in založniki) malo ukvarjajo z vprašanjem razvijanja pismenosti in bralne kulture. Novljanova (v Breznik, Novljan, Jug in Milohnič, 2005) je ocenila, da je delo splošnih knjižnic ostalo na ravni »sprostitve in splošnega (priročniškega) izobraževanja. Knjižnice so bile sicer aktiven dejavnik bralne kulture, a so vzdrževale pismenost na prenizki ravni, saj z dostopnostjo informacij, knjižničnega gradiva in storitev niso prispevale dovolj k njenemu razvoju in s tem drugačni bralni kulturi.« V nadaljevanju (str. 154-155) ugotavlja, da je nabavna politika kazala na pasiven odnos do okolja, knjižnice se uporabniku niso posvečale dovolj in ga niso spodbujale k odkrivanju novih interesnih področij ter razvijanju lastnih zmožnosti. Navedbe in podatke lahko sicer nekoliko relativiziramo kot enega od možnih pogledov na problematiko in glede na to, da je od njihove objave minilo že nekaj časa, vendar je treba opozoriti, da novejših nimamo, prav tako tudi ni drugih interpretacij. Je pa bilo tudi v raziskavi (Novljan, Kodrič-Dačić, Karun, 2006) opozorjeno na problematiko preveč pasivnega odnosa knjižnic do okolja. Tudi raziskava *Knjiga in bralci V.* (Kovač et al., 2015) je opozorila, da se stanje glede porabe knjige ob bogatejši ponudbi ter večjih vložkih in večjemu trudu tako knjižnic kot tudi založnikov in knjigotržcev v zadnjih 40-ih letih ni bistveno spremenilo. Že Kocijan (2005, str. 9) je navajal, da je »najbolj priljubljeno branje manj zahtevnih knjig, torej lahke literature, zlasti angleških in ameriških trivialnih uspešnic, medtem ko je sodobno slovensko in zahtevnejše svetovno leposlovje neprimerno manj priljubljeno, to se pravi: sposojeno, kupovano, brano«. Raziskava Šikonjeve o branju sodobnih slovenskih romanov (2015) – sicer narejena na nekaterih enotah zgolj ene, resda sicer večje splošne knjižnice iz osrednjeslovenske regije – je pokazala, da se uporabniki sicer zavedajo dejstva, da se sodobni slovenski romani malo berejo oziroma da se več bere prevodno literaturo, a to nekako pasivno sprejemajo. Med razlogi so se pojavljali zlasti večja količina prevodnega leposlovja in odsotnost promocije slovenskih avtorjev. Raziskava je sicer zaznala pozitivna in negativna mnenja o sodobnih slovenskih romanih, a ni nepomembno, da so bila negativna mnenja, ki jih je bilo tudi več, močno zaznamovana s subjektivnim zaznavanjem vsebine slovenskega leposlovja kot neprimerne, zastarele, zahtevne, naporene, neprijetne (moraste, pesimistične, "zatežene"), izhajajoče iz preozkega nabora možnih tem – kar so mnogi uporabniki povezovali s predhodnimi izkušnjami iz izobraževanja. Obenem so uporabniki opozarjali na to, da jim slovenski avtorji niso dovolj poznani, saj zanje ne slišijo in tako ne poznajo njihovih del. Šikonjeva analizo strne v "Glavni razlog za nebranje je torej v tem, da domačim bralcem slovenski sodobni romani niso všeč in jim niso blizu."

V tem kontekstu lahko gledamo tudi gradivo, ki je v splošnih knjižnicah najbolj izposojano (seznam "Najbolj brane knjige"; [http://home.izum.si/cobiss/top\\_gradivo/](http://home.izum.si/cobiss/top_gradivo/)). Uporabniki največ posegajo po prevodnih romanih, veliko izposoj imajo tudi otroška in mladinska dela, ki večinoma sodijo med čtivo za domače branje. Šikonjeva (2015) je ugotovila, da je na seznamu malo del sodobnih slovenskih avtorjev, ki pišejo romane za odrasle, da so med njimi le najbolj prepoznavni avtorji, katerih dela so bila medijsko dobro pokrita ali so bili nominiranci ter nagrajenci literarnih nagrad (zlasti nagrade Kresnik). Za primer navede roman Čefurji, raus! Gorana Vojnovića in padanje njegove izposoje (na seznamu Najbolj brane knjige je bil v 2009 na enajstem mestu, 2010 na devetem, 2011 na 37. mestu, 2012 na 54. mestu, 2013 na 67. mestu, leta 2014 pa ga ni več med stotimi najbolj brani). Ugotavlja tudi, da se dela slovenskih avtorjev v zadnjem desetletju na ta seznam slabo uvrščajo in da na njem prevladujejo dela prevodnega žanrskega leposlovja, da so na vrhu lestvice dela, ki sodijo med obvezno domače branje, da se med najbolj izposojanimi pojavlja zgolj nekaj slovenskih avtorjev otroških in mladinskih del in da je le tu pa tam mogoče zaslediti tudi sodobna dela domačih avtorjev, ki niso namenjena mladini in otrokom. V analizi seznama za leto 2013 je ugotovila: "...pri leposlovju za odrasle bralce prevladujejo predvsem avtorji, ki veljajo za manj zahtevne in so njihova dela lahkotnejša. Največkrat so na seznamu avtorji prevodnih del, svetovnih knjižnih uspešnic ("bestsellerjev"), konkretneje iz žanra ljubezenskega romana"; med najpogosteje izposojanimi avtorji našteje E. L. James



(njena trilogija Petdeset odtenkov je bila med prvimi petnajstimi najbolj brani), Julie Garwood (12 del), Susan Elizabeth Phillips (10 del), Nicholasa Sparksa (9 del), Sandro Brown (3 dela). Naša analiza za leto 2015 kaže naslednje: med 250 najbolj izposojanimi knjigami v splošnih knjižnicah je okrog 200 takih, ki ne sodijo med domače branje ali priročnike, njihova struktura glede zahtevnosti pa se ni bistveno spremenila; skupaj pa generirajo 0,23% izposoje monografij/brošur v splošnih knjižnicah). Šikonjeva je tudi ugotovila, da nekatere splošne knjižnice temu trendu sledijo tudi s svojimi priporočilnimi seznamami, kajti na njih je veliko del, ki so tudi sicer uvrščena na omenjeni seznam: "Na lestvici stotih najbolj branih knjig prevladuje lahkotnejše prevodno leposlovje. Razlika je morda opazna v večjem številu prevodnega leposlovja, zaradi česar je na njem nekoliko manj slovenskih avtorjev, ki pišejo za otroke in mladino. Nanj so uvrščeni le trije naslovi slovenskih romanov za odrasle."

Tu se tako odpirajo vprašanja razvoja vloge knjižnic pri razvoju bralne in informacijske pismenosti ter bralne kulture. Najprej se odpira vprašanje, kakšna naj bi bila ta vloga splošne knjižnice? Ali jo lahko knjižnica opravi sama ali mora sodelovati z drugimi deležniki in jih povezovati? Odgovor na zadnje vprašanje je seveda v povezovanju, saj je tudi stanje bralne pismenosti rezultat mnogih prepletenih dejavnikov. V kakšni meri knjižnice sedaj izvajajo to vlogo? Kakšna naj bi bila vizija te vloge in strateške usmeritve, ki bi vodile do nje?

Gouldingova (2002, str. 1-3) ločuje dve domeni delovanja splošne knjižnice glede na razvojno stopnjo bralca. Prva je promocija branja in razvoj bralca oziroma bralne kulture za občinstvo, ki je zmožno izkoristiti branje za lasten užitek in razvoj (tj. »samostojne bralce«). Druga domena pa predstavlja razvoj bralcev do te ravni. Tu omenja osebe s slabšo funkcionalno pismenostjo. Pri tej opredelitvi bi si lahko pomagali z lestvico stopenj pismenosti, npr. tisto, ki izhaja iz raziskave PISA. V tej zvezi omenjajo Smernice za knjižnične programe opismenjevanja različne skupine npr. mlade osipnike, nezaposlene, priseljence, sezonske delavce itd. (Smernice za lažje ..., 2007, str. 37). Sem seveda smiselno spadajo tudi predšolski in šolski otroci oziroma mladostniki. Tu imamo tako izdelano izhodišče za razdelitev ciljnih skupin (ob zavedanju, da je treba o njih razmisliti in nabor dopolniti, npr. z ranljivimi skupinami, uporabniki s posebnimi potrebami) ter opredelitev ciljev, ki jih naj zasleduje knjižnica s svojimi dejavnostmi, intervencijami itd. Problem slabše bralne in informacijske pismenosti se zaznava kot odstop od neke splošne ravni v državi ali globalno tj. se meri od tam. Neuporabniki knjižnice so lahko takšni, ki imajo ustrezno raven pismenosti, a nimajo interesa ali pa takšni, ki morda imajo interes, nimajo pa potrebne ravni pismenosti, zato je eden od ukrepov knjižnice vsekakor povezan s prizadevanjem za pritegnitev neuporabnikov.

### **3.1.1.2 Dejavniki razvoja bralne pismenosti in bralne kulture v knjižnicah**

Možnosti, ki jih ima splošna knjižnica pri razvoju bralne kulture vidimo v spodnjih dejavnikih (delno po Novljan, b. l., str. 152). Skladno z zgornjo tezo lahko te dejavnike vidimo najprej kot udeleževanje v bralni kulturi ali z drugimi besedami v aktualnem kulturnem, družbenem in znanstvenem dogajanju (aktualne teme, avtorji, dogodki itd.). To vključuje tudi povezovanje ljudi z branjem (bralne skupine, portali), razvoj interesov, okusov, ustvarjalno preživljanje prostega časa, vseživljenjsko učenje. Pismenost in bralna kultura se razvijata skozi branje. V skladu s koncepcijo druge domene pa te dejavnike vidimo kot razvoj bralnega interesa, se pravi branja kot večšine (opismenjevanje), vrednote in načina kulture.

- Oskrba z ustreznimi bralnimi viri. To pomeni zbirko knjižničnega gradiva, ki je zadosti obsežna, da zadosti povpraševanju, vsebinsko raznolika, da predstavlja aktualno znanje in kulturno dogajanje, prilagojena ravni zahtev uporabnikov glede jezika, intelektualne zahtevnosti in bralnih ovir ter upošteva raznovrstne interese potencialnih uporabnikov, ki so lahko vezani na starostno obdobje, kulturno pripadnost, poklic itd.
- Dostopnost bralnih virov. Dostopnost ima več dimenzij:
  - o Gre za prostorsko dostopnost lokacije knjižnice prebivalcem, dostopnostjo stavbe in notranjih prostorov, odprtost, ustrezno ureditev gradiva vključno s signalizacijo. Potrebno je zagotoviti zadosten izbor tudi v manjših enotah.
  - o Oviro pri dostopu predstavljajo tudi finančni stroški, povezani z uporabo knjižnice (članarine, previsoke zamudnine, medknjižnična izposoja).

- Možna ovira so lahko neustrezne politike knjižnice (zamudnine, izposojevalni roki ipd.). Potrebno je zagotavljanje izposoje na dom po naročilu, kroženje premičnih zbirk, vračanje v katerikoli enoti, nabiralniki.
- Pomemben je tudi vidik kognitivne dostopnosti.
- Poseben izziv pa predstavlja dostopnost elektronskih virov.
- Podpora uporabi virov. Tu gre za ustrezen prostor in opremo, tu mislimo na različne namenske prostore, opremo za premagovanje ovir branja (lupe, DAISY predvajalniki itn.), elektronske prenosne naprave itd.
- Podpora pri izbiri gradiva. Tu mislimo na ustrezno podporo glede identifikacije in izbora gradiva za specifični namen. Podporo omogoča strokovno obdelano gradivo v katalogu in drugih referenčnih virih (vsebinska obdelava: anotacije, klasifikacija namena in zahtevnosti), dostopnost referenčnih virov, svetovanje strokovnega osebja (ki mora biti ustrezno usposobljeno). Sem vključujemo tudi predstavljanje virov (razstave, spletna stran, anotacije itd.), kar že meji na promocijo.
- Usposabljanje in razvoj bralca. Tu gre za usposabljanja za bralno pismenost, za uporabo knjižnice oziroma informacijsko pismenost vključno z razvojem meril vrednotenja samih bralcev. Sem uvrščamo tudi razvoj bralne pismenosti, vzpostavljanje in utrjevanje bralnih navad pri otrocih in drugih uporabnikih, razvoj odnosa do branja in bralnega gradiva itd. Knjižnica usposabljanje izvaja, sodeluje pri njem ali pa napotuje na druge izvajalce.
- Pridobivanje bralcev. Sem vključujemo ozaveščanje o pomenu branja (npr. pri starših), motiviranje za branje (notranje, zunanje), promocijske dejavnosti itd. Promocija z gradivom, prireditvami.
- Povezovanje in sodelovanje različnih deležnikov v lokalni skupnosti ali šoli pri uresničevanju skupnih ciljev pri razvoju bralne kulture.
- Uporaba bralne aktivnosti pri povezovanju ljudi, zdravljenju, usmerjanju v dejavnosti, v katerih se zahteva prakticiranje pismenosti itd.

Tako lahko ugotovimo, da poslanstvo razvoja bralne kulture prežema pravzaprav celotno delovanje splošne knjižnice vključno s pogoji. Možne oblike dejavnosti so lahko plod ustvarjalnosti knjižničarjev.

Farmer in Stričević (2011, str. 14) sta pripravili spodnjo sintezo rezultatov raziskav, ki pa se nanašajo na dejavnike promocije branja in pismenosti in ne neposredno na bralno pismenost in bralno kulturo. Vendarle jih lahko vidimo kot dejavnike, ki prispevajo tudi k razvoju bralne kulture in bralne pismenosti. Dejavniki so raznoteri ter med seboj v kompleksni interakciji.

- Učinkovite metode promocije: razstave, panoji, bibliografije, bralna znamenja, videi, časopisni članki, spletni portali, novice, akcije/seznami »knjiga tedna«, oddaje in napovedi po radiu, TV,
- Učinkovite knjižnične storitve: pogovori o knjigi, svetovanje bralcem in biblioterapija, referenčna dejavnost, podarjanje knjig, načrtovanje in razvoj knjižničnih zbirk, trening branja/pismenosti, nagrade,
- Učinkoviti programi promocije: družinska pismenost, pravljíčne ure, natečaji in tekmovanja (poezija, ustvarjalno pisanje, obleci se kot oseba iz knjige, poletno branje, posterji itd.), srečanja z avtorji in drugimi gosti, srečanja/prireditve v občinskih prostorih (npr. mestni hiši), vsebinsko specifični programi (npr. varstvo otrok, pisanje prošenj za zaposlitev, risanje/skiciranje ("scrap booking")),
- Uspešni in učinkoviti načini spodbujanja sodelovanja uporabnikov: knjižni klubi in druge diskusijske skupine (npr. o filmih, risanih filmih) – tako osebne kot spletne, svetovalne skupine (za recenzije, za izbor gradiva, za načrtovanje knjižničnih programov, za storitve),
- Koristni izdelki za uporabnike: knjižne recenzije, knjižna znamenja in plakati, videi, razstave, panoji,
- Produktivne storitve: mentorstvo, knjižni kolega ("book buddy"), poučevanje/usposabljanje/treningi, pravljíčne ure, izdelovanje posnetkov,
- Koristni načini sodelovanja s partnerji: odnosi z javnostmi, programi, usposabljanja, govorniki, svetovalci,
- Učinkoviti digitalni (računalniški) promocijski izdelki: digitalne pravljíčne ure, podkasti/videokasti, blogi, wikiji, virtualne skupnosti,
- Predpogoji v knjižnici za promocijo branja/pismenosti:
  - knjižnična zbirka (velika, visoke kakovosti, privlačna, sodobna, ki odgovarja na interese, v različnih jezikih),

- vpliv uporabnikov na izbor/nabor virov in storitev,
- osebje (usposobljeno, z znanjem jezikov, priljudno/odprto),
- prostori (dostopni, prijazni, čisti, organizirani).

### 3.1.1.3 Vloga splošne knjižnice pri razvoju pismenosti in bralne kulture

Vloga splošne knjižnice ni samo v zagotavljanju dostopnosti gradiva, ampak tudi kot prostor vstopanja v bralno kulturo in prostor razvijanja bralne kulture. Njena vloga ni omejena na zagotavljanje gotove uporabe preverjenih vsebin, ampak tudi v eksperimentiranju z novostmi, se pravi povezavi novih bralcev in novih knjig (neuporabniki, novi avtorji, žanri). Lahko bi rekli, da išče bralca za knjigo in knjigo za bralca.

Za aktivnejšo vlogo splošnih knjižnic pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture je potrebno še bolj razviti njihovo vlogo pri razvoju občinstva (tj. pridobivanju bralcev). Standardi za splošne knjižnice govorijo o t. i. »tržnem« pristopu. Tu mislimo zlasti na spremljanje, kdo uporablja knjižnico, spremljanje potreb ter promoviranje in motivacijo ljudi za uporabo knjižnice. Knjižnica si prizadeva razumeti manj pogoste uporabnike in neuporabnike ter jih v njih zbuditi zanimanje in interes za uporabo knjižnice. Knjižnica uporabnike podpira pri izbiri ustreznega bralnega gradiva, jih motivira in širi izbiro. Pri tem gradi pozitivno javno podobo branja, ki temelji na branju kot ustvarjalni dejavnosti in poglobljeni osebni izkušnji (Nelson, 2008; Smernice za lažje ..., 2007, Train, Usherwood in Brooks, B. I.).

#### 3.1.1.3.1 Oris vloge splošne knjižnice pri razvoju pismenosti in bralne kulture pri različnih uporabniških skupinah

Pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture vidimo naslednje možnosti oziroma področja delovanja:

- Pismenost se razvija že z uporabo knjižnic, k tej prispeva aktivnejša promocija, izbor gradiva, kakovostnejše storitve itd.
- Predšolsko obdobje: pomembni so razvoj pozitivnega odnosa do knjižnice in branja, seznanjanje s knjižnico in osebjem, obisk vrtca, udeležba na prireditvah (ure pravljic, delavnice itd.), ustrezni igralni in predbralni viri (učno okolje, vključno s tiskanimi viri, IKT, e-knjige, multimedijo itd.) v knjižnici, za izposojajo na dom, v drugih institucijah, ustrezen prostor za igro oz. učenje v knjižnici (tudi za starše, ki spremljajo otroke).
  - možnost za razvoj pismenosti stik s t. i. »okoljem, bogatim s tiskanim gradivom« (kot prvi klin lestvice k branju in še kasneje pisanju), govor (pesmi itd.), stik z drugimi, pozitiven odnos do branja in znanja za vse življenje,
  - ozaveščanje in poučevanje staršev in drugih odraslih o pomenu razvoja zgodnje pismenosti (pomen branja za razvoj otroka, branje staršev kot zgled, branje kot vez med otrokom in starši/odraslimi), poučevanje o branju otroku ter koristih in uporabi knjižnice za otroka,
  - promocija: sodelovanje z institucijami (pediatri itd.),
  - predpostavke: ustrežno gradivo, prostor, oprema (pohištvo, IKT), kompetence osebja (o otrokovem razvoju, razvoju pismenosti, poznavanje gradiva, zasnovi in izvedbi prireditev oz. dejavnosti, poučevanje staršev),
  - ciljne skupine: pozornost na podeželje, priseljence, revne, izven predšolskega varstva, ovirane, drugi jeziki itd.
- Osnovnošolsko obdobje: potrebni so razvoj pozitivnega odnosa do knjižnice in branja, razvoj bralnih interesov, uporaba knjižnice za branje v prostem času, podpora pri šolskem delu, usposabljanje za uporabo knjižnice.
- Mladostniki: pomembni so razvoj pozitivnega odnosa do knjižnice in branja, razvoj bralnih interesov, uporaba knjižnice za branje v prostem času, podpora pri šolskem delu, usposabljanje za uporabo knjižnice. Učinkovita dejavnost je medvrstniško učenje in medgeneracijsko učenje. Knjižnica deluje kot prostor za podporo razvijanju lastnih interesov, ustvarjalnosti, skozi to razvoj pismenosti,
- Odrasli: pomembni so razvoj pozitivnega odnosa do knjižnice in branja, razvoj bralnih interesov, uporaba knjižnice za branje v prostem času ter za druge interese, usposabljanje za uporabo knjižnice.
- Vloga splošne knjižnice pri razvoju bralne pismenosti odraslih:
  - ozaveščanje splošne javnosti in ciljnih skupin o problematiki slabše pismenosti,

- pozitivni zgledi, notranja motivacija za branje,
- motiviranje in pridobivanje posameznikov za sodelovanje v dejavnostih razvoja pismenosti,
- ozaveščanje lastne ravni pismenosti (prostovoljni testi),
- zagotavljanje primernega bralnega gradiva, ustreznost lokacija in signalizacija v knjižnici ter ustreznost politika uporabe,
- pomoč, podpora in svetovanje knjižničnih strokovnih delavcev,
- zagotavljanje usposabljanja za opismenjevanje, kar pomeni bodisi poučevanje ali pa napotovanje do usposabljanj za pismenost, ki jih izvajajo druge institucije in tudi organizacijo individualnega poučevanja s pomočjo mentorja. ustrezen prostor in urnik,
- zagotavljanje možnosti za samoizobraževanje (gradivo, prostor, oprema),
- organizacija skupinskih oblik aktivnosti za motiviranje, vzajemno podporo,
- zagotavljanje ustreznega gradiva drugim institucijam (izposoja kolekcij),
- napotovanje na druge institucije oziroma sodelovanje med institucijami.

Predpostavke, ki usmerjajo delovanje na teh področjih: poznavanje ravni pismenosti v okolju, opredelitev ciljnih skupin in prioritete (funkcionalno slabše pismeni npr. priseljenci), vzpostavljeno sodelovanje z drugimi organizacijami v okolju – oblikovanje skupnih ciljev, projektov (zlasti z organizacijami s področja izobraževanja odraslih, založniki, prostovoljci), stopnja razvitosti pogojev dela knjižnice (enakomerno oziroma usklajeno razviti vsi pogoji glede na strokovna priporočila), usposobljeno osebje (kompetence za razumevanje problematike pismenosti in potreb, kompetence za izbor gradiva, kompetence za opismenjevanje, kompetence za identifikacijo ciljnih skupin, organizacijo promocije, motivacijo in pridobivanja, kompetence za razvoj in vodenje projektov opismenjevanja), organizacija prostovoljcev, ustreznost gradiva, prostor in oprema za usposabljanje, samoizobraževanje ter delo z uporabniki, ovrednotenje delovanja (rezultati in vplivi).

#### 3.1.1.3.2 Ugotavljanje vpliva splošne knjižnice na bralno pismenost in bralno kulturo

Zaradi kompleksnosti pojmov bralna pismenost in bralna kultura in prepletenosti mnogih dejavnikov pri njenem razvoju (kar smo že opisali v izhodiščih), bi bil pristop kakršnega koli neposrednega vrednotenja delovanja splošne knjižnice na tem področju po našem mnenju v tem trenutku napačen, saj ni mogoče enoznačno identificirati in ovrednotiti izoliranih dejavnikov ali njihovih dimenzij, poleg tega se knjižnice med seboj močno razlikujejo. Na primer: odsotnost ali prisotnost (pa tudi intenzivnost izvajanja) neke dejavnosti ali pristopa ali usmerjenost oziroma neusmerjenost v neko uporabniško skupino sam po sebi ni nujno podatek, ki govori o kakovosti delovanja knjižnice, saj morda neke uporabniške skupine v okolju te knjižnice ni ali ni potrebe po določeni storitvi (glede na strokovno in utemeljeno oceno knjižnice). Zato bi bilo potrebno delovanje knjižnice vedno opazovati in presojati v kontekstu in ob upoštevanju njene strokovne presoje.

Glede na povedano, smo želeli torej najprej ugotoviti, ali (in kako) je mogoče ugotavljati vpliv knjižnice na bralno pismenost in bralno kulturo. Zanimal nas je torej pristop knjižnice in njeno lastno razumevanje svoje vloge pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture (t.j. koliko/kako lahko knjižnica prispeva), ne toliko neposreden učinek knjižnice na ta razvoj (za slednjega tudi menimo, da ga je izjemno težko, če ne nemogoče, objektivno meriti).

#### Literatura

- Breznik, M., Novljan, S., Jug, J., Milohnič, A., Kocijan, G. (2005). *Knjižna kultura*. Ljubljana: UMco.
- Farmer, L. in Stričević, I. (2011). Using research to promote literacy and reading in libraries: guidelines for librarians. Hague: IFLA. Pridobljeno 22.8.2016 s spletne strani: <http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/125.pdf>
- Goulding, A. (2002). Public libraries and reading. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(1), 1-3.
- Jager, P. (2008). „Najbolj brane knjige“ v slovenskih splošnih knjižnicah. *Knjižnica*, 52(2-3), str. 169–184.
- Kocijan, G. (2005). Tehtnim raziskovalnim izsledkom na poti. V Breznik, M., Novljan, S., Jug, J. in Milohnič, A., *Knjižna kultura*. (str. 9–13). Ljubljana: UMco.
- Kovač, M., Blatnik, A., Rugelj, S., Rupar, P., Gregorin, R. (2015). *Knjiga in bralci V. Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji*. Ljubljana: UMco.

- Nelson, S. (2008). *Strategic planning for results*. Chicago: ALA.
- Novljan, S. (2005). Knjižničarstvo. V *Knjižna kultura*. (str. 84–160). Ljubljana: UMco.
- Novljan, S. (b. l.). *Bralne kulture in knjižničarstvo*. Pridobljeno 22.8.2016 s [http://www2.mirovni-institut.si/slo\\_html/projekti/5%20knjiznicarstvo.pdf](http://www2.mirovni-institut.si/slo_html/projekti/5%20knjiznicarstvo.pdf)
- Novljan, S., Kodrič-Dačić, E. in Karun, B. (2006). *Slovenske splošne knjižnice danes: stanje, problemi, razvojni trendi: gradivo za razpravo v Nacionalnem svetu za knjižnično dejavnost*. Ljubljana : NUK, Center za razvoj knjižnic. Pridobljeno 22.8.2015 s spletne strani: [http://cezar.nuk.uni-lj.si/common/files/studije/SPL\\_stanje\\_2006.pdf](http://cezar.nuk.uni-lj.si/common/files/studije/SPL_stanje_2006.pdf)
- Rugelj, S. (2008). Najbolj brane knjige kot priložnost za branje manj branih knjig. *Knjižnica*, 52(4), 125–129.
- Smernice za lažje berljivo gradivo. Smernice za knjižnične programe opismenjevanja : nekaj praktičnih predlogov*. (2007). Ljubljana: ZBDS.
- Šikonja, K., Petek, M. (2015). *Branje sodobnih slovenskih romanov v izbranih enotah Mestne knjižnice Ljubljana*. *Knjižnica*, 59 (1-2), str. 37–51.
- Train, B., Usherwood, B. in Brooks, G. (B. l.). *The Vital Link: An Evaluation Report*. Centre for the Public Library In the Information Society, Department of Information Studies and the School of Education The University of Sheffield. Pridobljeno 22.8.2016 s spletne strani: [https://www.shef.ac.uk/polopoly\\_fs/1.128106!/file/CPLIS---The-Vital-Link.pdf](https://www.shef.ac.uk/polopoly_fs/1.128106!/file/CPLIS---The-Vital-Link.pdf)

## 3.2 Študija o delu slovenskih splošnih knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture

**dr. Polona Vilar (FF UL), dr. Gorazd Vodeb (NUK), Milena Bon (NUK)**

### 3.2.1 Metodologija

Študija je bila dvodelna. V prvi fazi smo izvedli fokusno skupino z nekaterimi izbranimi strokovnjaki, ki prihajajo iz knjižnic, v katerih se izvajajo različni projekti in storitve, ciljno usmerjeni v bralno pismenost in bralno kulturo, se naslovi te dejavnike. Ugotovitve iz fokusne skupine smo nadgradili z vprašalnikom za vse splošne knjižnice (2. faza). Vseboval je ključne poudarke, ki jih je izpostavila fokusna skupina, da bi jih lahko dodatno osvetlili.

#### 1. Fokusna skupina

Vprašanja za fokusno skupino prilagamo v Prilogi 1. Izvedena je bila 13. junija 2016. Vabljeni so bili predstavniki knjižnic iz Maribora, Novega mesta, Žalca, Kranja, Ljubljane, Kamnika. Udeležilo se je pet predstavnikov. Fokusna skupina je trajala 3 ure in 40 minut z eno prekinitvijo. Prisotni so bili tudi trije raziskovalci, eden v vlogi moderatorja in dve pomočnici.

Udeleženci so predhodno dobili v vpogled gradivo z vprašanji in modelom proaktivne knjižnice, da so se seznanili s predvidenimi tematikami in se lahko pripravili.

Teme, obdelane v fokusni skupini, so bile:

- razumevanje bralne pismenosti in bralne kulture,
- pomen bralne pismenosti in bralne kulture,
- vloga knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture,
- mnenje glede predlaganega modela proaktivne knjižnice na področju bralne pismenosti in bralne kulture,
- načini ocenjevanja ravni bralne pismenosti in bralne kulture,
- zadovoljstvo z ravni pismenosti in bralne kulture v svojem okolju ,
- sedanje stanje aktivnosti,
- vloga organizacijskih dejavnikov,
- načini in potenciali promocije oz. osveščanja o pomenu bralne pismenosti in bralne kulture,
- vpliv knjižnice na bralno pismenost in bralno kulturo,
- povezava ocene ravni bralne pismenosti in bralne kulture s strateškim delovanjem,
- mnenje o načinih in potencialih vključevanja uporabnikov,
- pomen sodelovanja s partnerji,

- izzivi splošnih knjižnic pri razvoju bralne kulture obstoječih bralcev.

## 2. Anketa

Vprašalnik za vse slovenske splošne knjižnice smo razposlali v začetku julija 2016 (kontaktne podatke smo pridobili na ministrstvu). V prvi polovici avgusta smo poslali tudi opomnik. Podatke smo zbirali od 12.7.-4.9.2016. Odzvalo (v vsebinskem smislu) se je 30 od 58 knjižnic (52%), niso pa vse v enaki meri izpolnile vprašalnika, zato so numerusi pri določenih rezultatih nižji. Glede na območja OOK se je odzvala najmanj ena knjižnica iz osmih območij, odziva ni bilo z Goriškega in Spodnjepodravskega območja.

Vprašalnik je vseboval tematike, ki jih je izpostavila fokusna skupina, ker smo jih želeli preveriti pri vseh knjižnicah. Nahaja se v Prilogi 2. Poskušali smo ga oblikovati tako, da z njim ne bi povzročili slabih občutkov oziroma da se izognemo občutku ogroženosti, zlasti pri knjižnicah, kjer je teh projektov ali storitev manj. Uvod v vprašalnik je bil oblikovan tako, da je poudarjal razvoj knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture, izboljšanje stanja, ne pa nalaganje novih nalog ali kritiko. Nato pa so knjižnice navajale, ali in kako pogosto izvajajo določene storitve/dejavnosti oziroma se usmerjajo v določena okolja/uporabniške skupine

Teme, zajete v vprašalniku, so bile:

- opredelitve bralne pismenosti in bralne kulture,
- mnenje o vlogi in vplivu splošne knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture,
- mnenje o pričakovani učinkovitosti nekaterih možnih ukrepov\_za dvig bralne pismenosti in bralne kulture v Sloveniji,
- ciljna okolja in ciljne uporabniške skupine splošnih knjižnic za razvoj bralne pismenosti in bralne kulture,
- metode komunikacije za promocijo dejavnosti, ki ciljajo na razvoj bralne pismenosti in/ali bralne kulture,
- knjižnične storitve, projekti, dejavnosti, ipd. za namen spodbujanja bralne pismenosti in/ali bralne kulture,
- načini aktivnega vključevanja uporabnikov,
- povezovanje z okoljem,
- sodelovanje s partnerji za namen spodbujanja bralne pismenosti in/ali bralne kulture,
- merjenje kakovosti in uspešnosti delovanja knjižnice na področju bralne pismenosti in/ali bralne kulture,
- načrtovanje delovanja knjižnice in drugi rezultati/posledice merjenja kakovosti in uspešnosti delovanja knjižnice na področju bralne pismenosti in/ali bralne kulture,
- oceno vpliva konkretne knjižnice na stanje bralne pismenosti in/ali bralne kulture ter dejavniki, ki vplivajo na to stanje.

Poleg območja OOK smo splošne knjižnice umestili tudi v statistične regije, kamor so večinsko sodile, ker smo predvidevali, da lahko na ta način kasneje primerjamo rezultate z rezultati raziskave PISA in nacionalnega preverjanja znanja (NPZ).

## 3.2.2 Rezultati

### 3.2.2.1 Rezultati fokusne skupine

#### 3.2.2.1.1 Razumevanje bralne pismenosti in bralne kulture

Poudarjeno je bilo, da je bralna pismenost kompleksna, ni ena izločena pismenost, se prepleta z drugimi pismenostmi. Bralna kultura pa je pojav/pojem, ki sega v širši družbeni kontekst, ni stvar samo knjižničarjev. Brez bralne pismenosti ni bralne kulture. Bralna kultura je cel sklop sporočil, kako neka družba živi za



branje, kako je to cenjena prostočasna aktivnost, kako jo vsi skupaj obravnavamo – vse, kar sporočamo ali dajemo okolju v zvezi z branjem. Gre za to, da se veliko bere, da je branje cenjeno in da se s knjigo ravna, kot si ta zasluži.

#### 3.2.2.1.2 Pomen bralne pismenosti in bralne kulture

Knjižničarji so bili enotni, da če si želimo imeti izobražene, razgledane ljudi, sta bralna pismenost in bralna kultura temelj vsake družbe.

Izpostavil se je še en vidik, in sicer, ali imajo knjižničarji specifičen odnos do branja in gradiva v primerjavi z ostalo družbo. Tu so knjižničarji poudarili, da je eno osebni okus, drugo pa profesionalni odnos. Bralcev ne bi smeli omejevati s svojimi osebnimi pogledi, ne glede na to, da so bralni okusi knjižničarjev verjetno malo bolj specifični, morda zahtevnejši, in da imajo bolj pozitiven odnos do branja. Ločujejo torej branje zase in branje za službo, res pa je, da knjižničarje uporabniki vrednotijo tudi glede na to, kakšen zgled dajejo in koliko poznajo svoje gradivo. Izraženo je bilo mnenje, da "v vlogi knjižničarja težko izstopiš, je pa bolje, da rečeš, knjiga meni je/ni bila všeč, kot, da je dobra ali slaba".

#### 3.2.2.1.3 Vloga knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture

Knjižničarji so poudarili, da je v knjižnici vse podrejeno spodbujanju bralne pismenosti in bralne kulture in to že pri otrocih – od tam naprej se gradi kreativnost. Pomembne so vse vrste branja, še posebej pri otrocih, ker tudi trivialno branje lahko vodi v razvoj kakovostnih bralcev (je faza), enako pri odraslih. Kritičnost otrok se od malega razvija skozi kakovostno literaturo (tudi dobro trivialno literaturo), ker slaba literatura otroka dolgočasi, mi pa ga želimo učiti tudi odnosa do jezika in tega, kaj naj bi knjiga v njegovo življenje prinesla. Slabe literature založniki izdajajo preveč (šibka besedilna in ilustratorska podoba knjige), a ima tu knjižnica možnost uravnavanja – da manj tega kupuje. Knjižnica ima vzgojni moto, je odgovorna za kakovost. Na nek prijazen, sproščen način budi ljubezen do branja in se trudi, da bi branje spet postalo cenjena aktivnost, ker je v letih izgubila to ceno. Razviti je treba svetovalni del knjižničarjevega dela in jih bolj usposobiti za svetovanje. Morali bi bolj poudarjati bralno izkušnjo, bralcu (in tudi knjižničarju) dovoliti, da knjigo razume po svoje. Je pa pomembno, da se ohrani tradicionalne informacije iz virov in se povezuje to z novimi viri, novimi pristopi.

Bralci zaupajo knjižničarjem, so radi vodeni (na različne načine: osebno, s priporočilnimi seznamami (ti morajo biti plod kolektivnega dela). Knjižničarji imajo širši pogled na razloge za (ne)priljubljenost neke knjige, nimajo pa komercialnega interesa, zato je njihova 'promocija' oziroma priporočilo gradiva nekako bolj iskreno, pristno, neobremenjeno, zato tudi bolj zanesljiv (če nekaj priporočijo kot kakovostno literaturo – npr. Zlate hruške – je njihova ocena utemeljena in strokovna).

Bralna kultura ima družbeni kontekst, ki vključuje predstavljanje branja (da to ni nekaj nepomembnega, kar mimogrede naredimo) in različne vrste branja. Ta kontekst pa ima zelo veliko elementov: ali so knjižničarji vredni zaupanja bralcev, ali dobro poznajo gradivo, ... - mi dajemo sporočila čisto z vsako stvarjo, tudi, kako ljudje doživijo našo storitev, ali bodo še prišli. Tudi financer se mora tega zavedati in mu mora branje biti pomembno – narobe je, če ga zanimajo samo številke in da se te ne znižajo (obiskovalci, izposoja,...), ne pa kakovost in ne dejavnosti, ki so res usmerjene v branje (npr. zmanjšujejo sredstva za nakup gradiva).

Na podvprašanje, kakšno prioriteto imata bralna pismenost in bralna kultura v primerjavi z drugim, kar se v knjižnici razvija, so knjižničarji menili, da imata sicer večinoma visoko prioriteto, je pa to zelo povezano z gledanjem od financerja – če je ta bolj usmerjen v druge stvari (npr. zgolj obisk (ne namen obiska) ali številčnost obiskovalcev na prireditvah), se je potem knjižnica prisiljena temu prilagajati (lahko ima še tako dobro zbirko, če na njej ni poudarka, ne bo prišla do izraza). Ko pa se knjižnica enkrat začne usmerjati drugam, se je težko vrniti.

Knjižničarji so se tudi spraševali, ali je vedno potrebno, da se sprašujejo, kaj lahko naredijo oziroma so zaskrbljeni, kaj delajo narobe. Izpostavili so skrb, da v knjižnicah velikokrat manjka inovativnosti oziroma iznajdljivosti, da bi našli načine, kako s knjigo prodreti v težje dosegljive populacije. Obenem so izrazili optimizem, da veliko knjižnicam to vendarle uspeva: "Lahko knjigo 'podtaknemo', kjer se le da (izpostavimo še gradivo poleg prireditve, povežemo več prireditve, da lahko nekdo nekaj vidi, česar ni imel namena, izberemo/izpostavimo gradivo, ki ga uporabniki ne bi sami izbrali, povabimo odmevne goste". Ob tem se je



izpostavila dilema, povezana z dejstvom, da je branje zahtevnejše, kot "lahkotna zabava" in da je konkurenca knjižnici danes večja kot kdajkoli, in sicer, ali bi se morala knjižnica, da bi prodrla v težje dosegljive populacije ali okolja, usmeriti tudi v lahkotnejše prireditve, da pritegne obiskovalce (t.j. promocija), potem pa jim ponuditi še knjigo. Ta vidik so povezali s popularizacijo knjižnice in tudi lika knjižničarja in opozorili na njihovo mnogokrat preizkušeno poklicno samopodobo, ki lahko vpliva tudi na njihovo delo. Izpostavljen je bil tudi pomislek, da privlačna, nova, lepa knjižnica sicer res privablja tudi neuporabnike, vendar to ne pomeni nujno večjega vpliva na branje ali z njim povezane aktivnosti: "Ampak kar smo mi želeli – da čim več ljudi dobimo notri in jih potem zasujemo s knjigami, se ni pokazalo za točno. Ljudje, ki so res le obiskovalci, bodo prišli točno zaradi enega interesa: računalnik, časopis, prireditve, razstava...". Knjižničarji so tudi opozorili, da omenjena konkurenca knjižnici pomeni tudi, da se bralna pismenost in druge kompetence razvijajo tudi drugod (npr. na delavnicah v trgovskih centrih, ki imajo sicer popolnoma drug namen) in da bi kazalo razmisliti o prisotnosti knjižnice tudi v teh okoljih. To ilustrirata izjavi: "Kaj nam preostane? Jaz veliko ljudi poznam v starem mestu, kjer je knjižnica. Ko grem v trgovski center ne poznam nikogar. Kaj to pomeni? Cizo, knjige, bobni, taratata, in gremo. Knjižnica gre v center. Opozarjat nase.", "Nihče še ni trgovskih centrov prepričal, da bi bilo vredno imeti tam knjižnico – tu bi se bilo treba angažirati." Niso pa se vsi strinjali s tem pristopom: "Ali tudi konkurenčne prireditve, dejavnosti (npr. ustvarjalne delavnice v trgovskih centrih) vplivajo na bralno pismenost – jaz bi rekla, da ja, vendar je to samo moja intuicija. Ker je doživetje tisto. Razlika je, da si v knjižnici obdan s knjigami.", "Trgovci so nekaj let pred nami in so naredili tretji prostor, preden smo se mi začeli o tem pogovarjati. Naredili so pokrito, da se lahko sprehajaš, da lahko srečaš ljudi. So naredili prostor, kjer se ljudje srečujejo."

#### 3.2.2.1.4 Mnenje glede predlaganega modela proaktivne knjižnice na področju bralne pismenosti in bralne kulture

Knjižničarji so izrazili pozitivno mnenje glede predlaganega modela in namen, da z njim seznanijo kolege, niso pa podali konkretnih predlogov za dopolnitve. Strinjali so se, da vsebuje kontekst bralne pismenosti in bralne kulture zelo veliko elementov oziroma dejavnikov, ki so razporejeni v tem modelu proaktivne knjižnice.

#### 3.2.2.1.5 Načini ocenjevanja ravni bralne pismenosti in bralne kulture

Na tej točki so bili knjižničarji odkriti, da je to težko in da pravzaprav ne vedo, kako bi se tega lotili. Menijo, da to ni stvar posamezne knjižnice temveč bolj stvar sistematičnega vrednotenja in raziskovanja na nacionalni ravni. Na podlagi lastnih izkušenj so sicer dali nekaj idej, nekatere bolj kvantitativne narave, druge bolj kvalitativne:

- Kvantitativne: recimo meriti obisk na literarnih prireditvah (kdo se jih udeleži in koliko), obrat gradiva, število včlanjenih in drugi kvantitativni kazalci v sistemu vodenja kakovosti, vendar so se ob tem sami zavedali, da tu ne gre za bralno kulturo, ki kaže odnos do nečesa ali vpliv, ki ga ima knjižnica na življenje ali kompetence.
- Kvalitativne: Ugotovili so, da je knjižnica generator socialnega kapitala (a opozorili, da je to nekaj drugega kot bralna pismenost in bralna kultura), delajo profile enot na mikro ravni (a tu gre za vključenost bralcev, ne za bralno pismenost in bralno kulturo oziroma teh kazalnikov ne morejo dobiti), na podlagi neke konkretne akcije lahko spremljaš udeležbo, trende, spremembe, npr. vpliv na izposajo (a ne veš, kako to vpliva na bralno pismenost)

Ugotavljamo torej, da obstaja zavedanje, da gre tu za kvalitativne (mehke) vidike, primanjkuje pa konkretnih znanj in posledično tudi izvedbe. Smiselno bi bilo spremljati učinke akcij, ki jih knjižnice pripravljajo, bi pa bili za to potrebni konkretno opredeljeni in merljivi cilji, akcije pa bi se morale izvajati kontinuirano, da bi omogočale v različnih obdobjih spremljati eno skupino (saj se spremembe najbrž ne bi nujno hitro pokazale).

Zanimivo je bilo spremljati, kako se je z napredovanjem pogovora ostrilo razmišljanje o bralni pismenosti in bralni kulturi, značilnostih, razlikah in povezavah. Navajamo eno mnenje: "Najprej smo ves čas govorili kako sta bralna kultura in pismenost povezana. Ampak tu ugotavljam, mi ne moremo meriti bralne pismenosti in je zaenkrat ne. Vendar kljub temu imajo ljudje bralno kulturo, če hodijo v knjižnico. In taki imajo gotovo tudi bralno pismenost, samo ugotoviti ne moreš."

#### 3.2.2.1.6 Zadovoljstvo z ravniyo pismenosti in bralne kulture v svojem okolju

Na vprašanje, kako so zadovoljni z ravniyo bralne pismenosti in bralne kulture v svojem okolju, so bili odkriti, da jih je pravkaršnji pogovor ozavestil, da pravzaprav ne vedo, kakšna je. Sicer menijo, da ni mogoče trditi, da je nizek obisk prireditev sam po sebi znak slabe bralne pismenosti. Zavedajo se, da konkretno za okolje nimajo podatkov in da tudi ne vedo, kako bi primerjali svoje okolje z drugimi okolji.

Izpostavljamo eno mnenje: "Če merimo bralno kulturo s številom včlanjenih ali s številom obiskov prireditev (zlasti literarnih), potem nismo zadovoljni."

#### 3.2.2.1.7 Sedanje stanje aktivnosti, ciljna usmerjenost

Vprašali smo po njihovih konkretnih usmeritvah, prioritetah, ciljnih skupinah glede spodbujanja branja. Omenili so predšolske in šolske otroke, najstnike (dijake), družine, odrasle, starostnike (v okolju ter posebej v domovih za ostarele), osebe s težavami v razvoju. Niso sicer vsi prisotni omenjali vseh tu naštetih uporabniških skupin. Omenili so tudi, da dejavnosti večinoma izvajajo v sodelovanju z drugimi organizacijami (npr. vrtci, šole, domovi za ostarele, občina). Poleg branja so cilji tudi krepitev družbenega utripa in življenja, povezovanje občanov, krepitev družinskih vezi, opolnomočanje družin in staršev, spodbujanje pozitivne samopodobe najstnikov, seveda ob vsem tudi promocija knjižnice, vendar je ta cilj pogosto nekako v ozadju oziroma ni izpostavljen ali se ga knjižnica pravzaprav sploh ne zaveda.

Opozorjeno je tudi bilo, da so vse te dejavnosti z vidika knjižnice zelo zahtevne, tako s kadrovskega, časovnega vidika, seveda je zanje potrebna poleg osebne zavzetosti tudi dobra usposobljenost.

Nekatere dejavnosti so se iz ene knjižnice razširile v več knjižnic ali celo postale regijske. Nasploh je bilo izpostavljeno, da je sodelovanje več knjižnic pomemben dejavnik: najbolj vplivni in uspešni projekti na področju spodbujanja razvoja bralne pismenosti in kulture so taki, v katere je vključenih več knjižnic. So pa knjižničarji opozorili, da bi bilo treba izboljšati sodelovalnost knjižnic in preseči občutke ogroženosti glede delitve idej in dobrih praks oziroma na tem področju vzpostaviti bolj pozitivno sodelovalno klimo. Kot razlog so navedli, da se bo treba začeti osredotočati na skupne cilje in načine, kako se ji da doseči v razmerah, kakršne so. Gre za to, da je sicer neka lokalna obarvanost določenih dejavnosti dobra oziroma zaželeno, vendar bi se bilo potrebno na nacionalni ravni dogovoriti za skupne cilje, h katerim bi vsi stremeli oziroma jih poskušali doseči, četudi vsak na svoj način (npr. izboljšanje družinske pismenosti). Knjižničarji so jasno povedali, da si želijo nacionalnih kampanj za spodbujanje branja, kajti to bi marsikateri knjižnici olajšalo uveljavljanje svoje dejavnosti na lokalni ravni (npr. pri lokalnih oblasteh, z drugimi deležniki, ki bi bili nato neke vrste posredniki do skupin, do katerih knjižnice nimajo dostopa: npr. šole, učitelji, ravnatelji, starši). So pa v tem kontekstu opozorili, da bi se bilo treba v prvi vrsti dogovoriti, katera ciljna skupina (oz. skupine) bi z nacionalnega stališča najbolj potrebovala/potrebovale takšno kampanjo; torej oblikovati prioritete na nacionalni ravni.

Vprašali smo tudi, kako v knjižnicah pride do odločitev za dejavnosti. Nekateri so izpostavili analizo okolja, demografske dejavnike, poznavanje problematike določene ciljne skupine (npr. mladih). Poudarjeno pa je tudi bilo, da se v knjižnicah prepogosto odloča preveč po trenutnem občutku posameznika ali omejene skupine oziroma da ja zraven premalo strateškega premisleka, se ne postavlja ciljev, kar tudi onemogoča spremljanje in vrednotenje.

#### 3.2.2.1.8 Vloga organizacijskih dejavnikov

Knjižničarji so poudarili, da je najpomembnejši dejavnik osebje. Opozorili pa so na precej ovir in težav, ena od njih je kadrovska podhranjenost. Primanjkljaj osebja se izrazito kaže tam, kjer je treba pokriti bodisi večji prostor, več oddelkov oziroma enot ali dejavnosti, medtem ko izkušnje kažejo, da je za uporabnika pomemben osebni stik, če je le mogoče, z znanim knjižničarjem, in da tudi združevanje oddelkov ne prinese pozitivnih odzivov. Preveliko število dejavnosti pa tudi predstavlja oviro v zagotavljanju rednega delovanja knjižnice.

Glede kompetenc bibliotekarjev so opozorili, da tu ne gre le za ozko strokovno bibliotekarsko znanje in upoštevanje pravil in določil temveč za občutek za delo z uporabniki. Ravno za spodbujanje bralne pismenosti in bralne kulture je izredno pomembna usposobljenost knjižničarjev, motivacija, znanje, samoiniciativnost. Zlasti pa so izpostavili, da je pomembno poznavanje literature in svetovalna vloga in

poudarili, da za ta področja obstaja premalo možnosti za izobraževanje in usposabljanje. Navajamo dve mnenji: "Se preveč zanašamo na pravila in premalo na poznavanje uporabnikov." "Če ni zavzetega knjižničarja, ne pomaga še taka akcija."

Izpostavili so tudi problem vodenja in nagrajevanja zaposlenih, ki je sicer prisoten v celotnem javnem sektorju, ter opozorili, da lahko dobro dela le knjižničar, ki je za to osebno zavzet, vodja pa ga ne more ustrezno nagraditi oziroma kakorkoli dopovedati tistim, ki delajo slabše.

Naslednji izpostavljen problem so bile finančne in prostorske razmere. Finančno stanje v nekaterih knjižnicah resno otežuje možnost obnove oziroma vzdrževanja ažurnosti knjižnične zbirke, kar bo imelo dolgoročne posledice, katerih odprava bo traja dolgo časa in se ne da v celoti nadomestiti s še tako zavzetim delom. Omenjeno ilustrira naslednja izjava: "Ne moreš biti aktualen. Kaj boš delal pogovore ali pa govoril o pravljici, če ne moreš knjige pokazati." Res pa je, da če ni denarja za gradivo, je to včasih pozitivno – treba je čakati na knjigo, kar spodbuja motivacijo, hrepenenje po knjigi, kar knjižnice rešujejo z omejevanjem dostopnosti, t.j. krajšanjem rokov izposoje ali števila izvodov, ki si jih posameznik lahko izposodi. Finančna situacija otežuje seveda tudi dostopnost samih knjižnic, saj je večina knjižnic že uvedla članarino, ki pomeni razlikovanje dostopnosti glede na ekonomski položaj posameznika, mnoge knjižnice tudi nimajo velikega razumevanja s strani lokalnih oblasti, kar se odraža v financiranju.

Zelo pomembna so tudi partnerstva in lokalna skupnost. Poudarjene so bile tudi nacionalne pobude in strategije, nacionalna podpora, saj se v kakšnem okolju z najboljšo pobudo ne da premakniti lokalnih oblasti. Vendarle pa gre pri bralni pismenosti in bralni kulturi za problem nacionalnega pomena in zaradi tega bi se morala temu posvečati večja, predvsem pa enotna pozornost. Omenjeno ilustrira izjava: "Ne samo projekt, ampak strategija, saj projekt mine."

Opozorjeno je bilo na problem enotnih kriterijev po Sloveniji oziroma na to, da bi morale knjižnice imeti bolj proste roke pri odločanju glede prioritet (npr. tam, kjer se povezuje, dopolnjuje šolsko, bi morali dokupiti več leposlovja, a to podre razmerje, ki pa je določeno). Omejitve niso le glede standardov temveč tudi knjižne produkcije – ni dovolj kvalitetne literature, zlasti strokovne literature za otroke, mlade.

Knjižničarji so kot posebej problematično izpostavili odsotnost vrednotenja. Pogrešajo meritve, preglede v kvalitativnem smislu. Za ilustracijo izjava: "Samo površno se pogleda, če sploh, in že skoči v nekaj novega – ne moreš ničesar poglobljeno delati. In to je bistven problem pri knjižnicah."

### 3.2.2.1.9 Načini in potenciali promocije oz. osveščanja o pomenu bralne pismenosti in bralne kulture

Na vprašanje o tem, kako promovirajo knjižnico in njene dejavnosti, so knjižničarji tudi navedli, da jim to področje predstavlja težavo oziroma da ga večinoma ne obvladajo dovolj dobro. Sicer so bili soglasni, da je treba promovirati dejavnosti, ki niso dobro promovirane, ki jih ljudje ne poznajo. V knjižnicah bi bilo potrebno vzpostaviti službe za odnose z javnostmi (podobno kot jih imajo nekatere knjižnice in druge kulturne ustanove, npr. muzeji).

Izpostavljen je bil pomen medijev (še posebej nacionalnih) – do njih je težko priti, knjižnica in njene dejavnosti jih premalo zanimajo. Lažje je imeti stalen stik z lokalnimi mediji, ti pa se najbolj odzivajo na stalne oziroma tradicionalne dejavnosti ter take, ki so po svoji naravi širše zanimive ali celo nenavadne (kot denimo "živa knjižnica") ter kot take zelo dobra promocija knjižnice. Odmevne so tudi dejavnosti, kjer je knjižnica t.i. stranski učinek (npr. da se moraš včlaniti vanjo, da se lahko udeležiš nekega izobraževanja).

Zavedajo se, da ni dovolj, da knjižnica skrbi le za ljudi, ki v knjižnico zahajajo temveč da bi morala poseči tudi izven svojih zidov, kar pa je zelo zahtevno. Navajamo izjavo: "Skupine nebralcev so pa težje dosegljive in na tem je potrebno ves čas delati."

Zelo pomaga zagovornišтво in to, da knjižnico in branje promovirajo znane osebe, a ne le s področja kulture – to so lahko tudi župani, športniki, estradniki ipd., ki so zlasti mladim veliki vzorniki.

Glede promocije branja bi morali veliko delati na tem, da se branje uveljavi kot aktivnost, ki je pomembna, zelo zanimiva in tudi prijetna. Torej prijetna prostočasna dejavnost, ne pa obveza. Izziv je delo s starši, da bodo branje vnesli v družino kot način življenja. Zlasti pa osveščanje odraslih, kako je branje pomembno in da je z njim treba pričeti zgodaj in to na ravni cele družbe – povezava s pediatri, logopedi, vzgojitelji, šolo, ipd. (omenjene so bile tuje akcije, kot je 'Čitaj mi!').

### 3.2.2.1.10 Vpliv knjižnice na bralno pismenost in bralno kulturo

Knjižničarji so si edini, da ima njihova knjižnica nedvomno vpliv na bralno pismenost in bralno kulturo. Vpliv je odvisen od pogojev delovanja in treba bi bilo vztrajati na obojem, dostopnosti in kakovosti knjižnice. Preveč je odločanja na podlagi nekih lastnih zaznav, osebnih mnenj (npr. direktorjev, vodij), ki se potem 'pretvorijo' v politiko knjižnice brez dejanskih tehtnih argumentov, vezanih na okolje, potrebe, in tega se seveda potem ne da meriti.

Vendar je učinke težko oceniti, vemo pa nekako, da če bi knjižnice ne bilo, bi se to poznalo na narodovem značaju, širini, vedenju, intelektualni moči, sposobnosti odločanja, gotovo tudi v vsakodnevem življenju. V manjših lokalnih skupnostih je knjižnica še bolj pomembna kot pa v večjih mestih, kjer je več kulturne ponudbe. Knjižnica je pomembna, posebej pri otrocih, ker se ljubezen do knjige ter odnos do knjige privzgoji, sami pa težko pridejo do knjižnice oziroma jih morajo peljati starši, se pravi, če je bolj oddaljena, jih redkeje peljejo, kot pa če je locirana v neposredni bližini. Sredstva, namenjena za knjižnico, bi težko porabili kako drugače ob enakem učinku. Knjižničarji sicer nasprotujejo preveliki komercializaciji, a menijo, da bi bilo pogosteje treba razmišljati o ekonomičnosti, še posebej tam, kjer gre za sodelovanje šolske in splošne knjižnice, saj gre za iste ljudi in enake cilje.

Na vse vpliva tudi odnos odraslih, za katerega knjižničarji menijo, da ni najboljši oziroma da se knjižnico prepogosto jemlje kot samoumevno oziroma le kot vir obveznega čtiva. Tudi lokalne oblasti pogosto nimajo pozitivnega odnosa do branja, torej ga ne morejo imeti do knjižnice. Prepogosto so neuporabniki knjižnice tudi učitelji, šibek člen pa so pogosto tudi šolske knjižnice in knjižničarji, katerih težava so poleg premalo zainteresiranih sodelavcev tudi nezadostno bralno ozaveščena vodstva šol. Težave šolskih knjižničarjev so tudi v kombiniranju delovnih nalog, ki se vse bolj uveljavlja v šolstvu, kar je na nek način tudi v simbolnem smislu slabo za položaj šolskih knjižničarjev.

Knjižničarji menijo, da so splošne knjižnice na nek način nosilke bralne kulture, ne bodo pa mogle naloge opraviti same brez sodelovanja izobraževalnega sistema in celotne družbe. Glede šolstva, kjer je sodelovanje še posebej pomembno, se zatika že pri formalnostih, ki izhajajo iz različnih resorjev (zakonodaja, pogoji za opravljanje dela, možnosti za formalizirano sodelovanje obeh vrst knjižnic). Vendar pa knjižničarji vidijo mnogo možnosti: sodelovanje pri nabavni politiki, dejavnostih spodbujanja branja, delitvi nalog itd., in izražajo tudi pripravljenost na sodelovanje. Navedeno ilustrira izjava: "Tako da sta tukaj dva sistema, ki bi lahko s kakšnim deljenjem vlog zelo veliko skupaj naredila. Bi bil boljši izplen. Tudi glede na vložena sredstva glede na to da v bistvu tukaj se ne pogovarjamo o majhnih sredstvih. Ne pri šolstvu, ne pri kulturi."

### 3.2.2.1.11 Povezava ocene ravni bralne pismenosti in bralne kulture s strateškim delovanjem

Knjižničarji priznavajo, da se redko, če sploh, lotevajo merjenja vpliva knjižnice na bralne pismenosti in bralne kulture, in da menijo, da je to zahtevno. Menijo pa, da bi bilo to potrebno, ker bi jim dalo informacije o tem, kakšno je stanje in na koga bolj usmeriti pozornost.

Povezavo med vrednotenjem in načrtovanjem bi bolj okrepili s sistematičnim izboljševanjem kompetenc osebja in vodstva, seveda tudi z izboljšanimi materialnimi in kadrovskimi pogoji. Potrebno bi bilo vzpostaviti izobraževanje in usposabljanje na nacionalni ravni, oblikovati kompetenčni model bibliotekarja, poudarjati etično in navdušeno opravljanje dela. Potrebno bi bilo ponuditi izobraževanja ter izmenjave dobrih praks za specializirane dejavnosti, npr. mladinsko knjižničarstvo, referenčno delo, uporabnike s posebnimi potrebami, sodobne tehnologije. Potrebno bi bilo zagotoviti več domače strokovne literature. Gotovo se tudi med knjižničarji samimi najdejo mnogi, ki so lahko vir znanja in idej za druge knjižničarje, na voljo je mnogo drugih strokovnjakov, je pa treba vse skupaj temeljiti tudi na teoretičnem znanju ter skrbeti, da izobraževanja ne bi bila presplošna temveč prilagojena kontekstu knjižnice. Le tako bi zagotovili, da bi takšno izobraževanje prineslo znanje, ki bi ga knjižničarji poten tudi dejansko uporabljali pri svojem delu. Izboljšati bi bilo treba tudi sposobnosti knjižnic in knjižničarjev za promocijo branja.

### 3.2.2.1.12 Mnenje o načinih in potencialih vključevanja uporabnikov

Na vprašanje o možnosti, da je knjižnica lahko samo platforma, kjer se nekaj dogaja, oziroma da aktivno vključi uporabnike, o potencialu teh dejavnosti za razvoj bralne pismenosti in bralne kulture, so bila mnenja deljena. Po eni strani se ne obnese (nujno), če knjižnica nekaj naredi, ne da bi vprašala uporabnike oziroma

je priporočljivo vprašati uporabnike oz. prebivalce, kaj si želijo, katere storitve bi uporabljali v knjižnici, kaj si predstavljajo. To je del načrtovanja, potem pa mora biti knjižnica ta, ki pove, kaj je mogoče oziroma storitev realizira na strokoven način. Stik z uporabniki je torej neke vrste izhodišče za strokovne odločitve.

Res pa je, da knjižnice priznavajo, da premalo vključujejo uporabnike in da bi bilo včasih smotrno, da se uporabnikom zgolj omogoči, da se sami med sabo povezujejo. Izkušnje kažejo, da slednje olajšujejo dobri prostorski pogoji, je pa v tem kontekstu zopet pomembna tudi izmenjava izkušenj in dobrih praks med knjižnicami.

#### 3.2.2.1.13 Pomen sodelovanja s partnerji

Vprašali smo, kako knjižnice vidijo partnerje, možnosti, na lokalni ravni ali na nacionalni ravni, kako knjižnica identificira partnerja. Zanimalo nas je, ali bi bil potreben kakšen načrtni pristop ali zadostuje neke vrste sprotna improvizacija. Knjižničarji vidijo sodelovanje kot zelo močan vzvod, ker knjižnica včasih enostavno nima znanja ali izkušenj na nekem področju spodbujanja branja in si na ta način olajša delo, prihrani napake ipd. Sicer je spekter sodelovanj širok: vrtci, šole, gledališča, laboratoriji, inštituti, domovi za starejše, prostovoljske in druge nevladne organizacije, dobrodelne organizacije, društva itd., a so sodelovanja bodisi usmerjena zelo široko (nimajo enega konkretnega cilja) bodisi ciljno (npr. za namen konkretnih projektov), katerih tema pa ni vedno spodbujanje branja. Določena partnerstva so taka, kjer druge organizacije uporabljajo knjižnico oz. se vzajemno uporabljajo pri doseganju našega skupnega cilja, s tem da knjižnice večinoma dajo prostor oziroma infrastrukturo. So pa tudi partnerstva, kjer knjižnice dosega določene ciljne skupine in na ta način širijo svojo dejavnost, stopajo do različnih ciljnih skupin.

Vse skupaj ima za knjižnico tudi promocijski učinek in dviga njen ugled.

V smislu vplivanja na bralno pismenost in bralno kulturo vidijo knjižničarji predvsem možnosti v sodelovanju z vzgojno-izobraževalnimi organizacijami ter neposredno z lokalnim okoljem (npr. da se načrtno dela na domoznanskem področju, vključi v turistično ali kulturno ponudbo kraja), pri čemer se načrtno promovira knjigo in branje.

#### 3.2.2.1.14 Izzivi splošnih knjižnic pri razvoju bralne kulture obstoječih bralcev

Na koncu smo knjižničarjem dali možnost, da še sami povedo karkoli bi se jim zdelo v tem kontekstu pomembno. Poudarili so, da so knjižnice pomemben dejavnik spodbujanja bralne pismenosti in bralne kulture (kljub slabim razmeram za delovanje) ampak pri tem bi jih moral spodbujati cel družbeni kontekst in dajati enaka pozitivna sporočila o branju (danes na primer velja, da je branje – in knjižnice – zapravljanje časa, bolj je pomembno delo, imamo tudi negativen odnos do trivialnega branja itd.). Tu je izjemno pomemben vpliv medijev. Na različne načine je treba branje pokazati kot cenjeno aktivnost, knjižnice kot cenjeno ustanovo in poklic kot cenjen in sodoben poklic. Zlasti pri slednjem bi morali knjižničarji nastopati kot enoten deležnik. Na slab ugled branja v družbi poleg splošne družbene klime močno vpliva tudi pogosto slabo premišljen pristop v procesu šolanja. Potrebno bi bilo premisliti vsebine književnega pouka in opismenjevanja. Omenjeno ilustrira izjava: "Dokler bo šola nekako, verjetno nehote, uničevala ljubezen do branja (nepremišljen izbor za domače branje itd.), bomo mi to lahko obudili le pri zelo motiviranih posameznikih."

Ponovno so opozorili na velik pomen in potrebo po nacionalnih kampanjah za spodbujanje branja. Zelo pomembno se jim zdi tudi, da bi imeli knjižničarji možnost permanentnega izobraževanja (npr. na področju vrednotenja, strateškega načrtovanja, promocije in zagovornišva, specializacije za določene dejavnosti) in izmenjav dobrih praks, kot tudi da bi se bolj spodbujalo prenos dobrih praks v druge knjižnice, povezovanja v regijske ali celo nacionalne projekte spodbujanja branja. Izpostavili so potrebo po kompetenčnih centrih, ki bi na nacionalni ravni razvijali ponudbo izobraževanja in usposabljanja, delovali raziskovalno, povezovalno in koordinacijsko. To bi omogočilo bolj racionalno izrabo kadrovskih in finančnih virov ter dvignilo kakovost knjižnic na novo raven.

#### 3.2.2.2 Rezultati ankete

Pojasnilo: Podatki so zaradi majhnega števila knjižnic obdelani le z opisno statistiko, za namen nazornosti pa večinoma predstavljeni grafično in opisani. Rezultati odprtih vprašanj so povzeti.

#### 3.2.2.2.1 Razumevanje bralne pismenosti in bralne kulture

Na vprašanje, kako razumejo pojem bralne pismenosti, je odgovorilo 33 knjižnic. V odgovorih so se pojavljali različni elementi, nekateri skoraj v vseh, drugi bolj poredko. Knjižnice bralno pismenost interpretirajo kot sposobnost:

- brati in razumeti prebrano (33),
- vrednotiti in uporabiti pisne informacije (npr. pri učenju ali v vsakdanjem življenju) (27),
- kakovostno, tekoče, dovolj hitro brati (10),
- izvajati vse postopke od pridobivanja informacij do kritičnega in inovativnega ustvarjanja novega znanja (4).

Nekatere knjižnice so opozorile, da gre pri bralni pismenosti za t.i. krovno pismenost, ki zajema večino drugih pismenosti, in ki pomeni obvladovanje tako literarnih kot tudi neliterarnih besedil. Nekajkrat so bili omenjeni tudi nameni branja (učenje, reševanje problemov, posameznikov osebni razvoj in napredek, doseganje posameznikovih ciljev, zadovoljevanje potreb, sodelovanje v družbi.....) ter motivacija oziroma zavzetost pri branju. Dana je bila opomba, da gre za večino, ki jo obvlada posameznik, a ima tudi pomemben družbeni vpliv.

Razumevanje bralne kulture se je v veliki meri navezovalo na razumevanje bralne pismenosti. Na to vprašanje je odgovorilo 31 knjižnic. V opredelitvah je bilo pogosto poudarjeno, da je bralna kultura nadgradnja bralne pismenosti. Navedeni so bili naslednji vidiki in elementi bralne kulture:

- pozitiven odnos posameznika in družbe do branja in bralnega gradiva (19),
- bralne navade (12),
- veselje do branja (10),
- branje kot vrednota (5),
- izbor bralnega gradiva (4),
- želja po knjigah, raziskovanju, znanju (5),
- kritičen odnos do prebranega (4),
- zanimanje za določene literarne vsebine (3),
- ravnanje z bralnim gradivom (2),
- spoštovanje pisane besede (2),
- velika količina prebranega gradiva (2),
- produkcija (izdajanje) bralnega gradiva v družbi (1),
- široko poznavanje in seznanjenost z vsemi vidiki knjižničnega dela (1),
- uporaba knjižnice (izposoja, pogostost obiskovanja) (1).

Izpostavljamo dve mnenji:

1. "Bralna kultura je način življenja, v katerem je branje vrednota, ne nuja ali nepotrebno razkošje."
2. "Bralna kultura je način delovanja družbe, ki sprejema branje kot osnovni element posameznikovega in družbenega razvoja."

Knjižnice so tudi opozorile, da bralna kultura oziroma njen razvoj ni le naloga knjižnic temveč rezultat sodelovanja in prepletanja več področij (knjižnično, izobraževalno, družinsko itd.)

#### 3.2.2.2.2 Mnenje o vlogi in vplivu splošne knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture

Knjižnice smo tudi vprašali, kakšno je njihovo načelno mnenje o tem, kakšna je vloga knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture. Odgovorilo jih je 30. Vse menijo, da je vloga knjižnice, zlasti splošne, izjemno pomembna, pravzaprav temeljna, ter da je bistvo te vloge zlasti motivacijsko, spodbujevalno v smislu dvigovanja sposobnosti in interesa za branje. Med elementi te vloge knjižnice so bili ob upoštevanju zaznanih potreb v okolju omenjeni:

- čim bogatejša ponudba (gradivo, viri, storitve) za vse skupine uporabnikov (zlasti starostne),



- čim pestrejši nabor dejavnosti in storitev,
- omogočanje dostopnosti gradiva in storitev (fizično, spletno),
- spodbujanje branja kakovostne literature (promocija),
- spodbujanje razumevanja prebranega (kvizi, navodila),
- razširjanje bralčevega obzorja branja,
- osveščanje o pomenu branja.

Izpostavljam nekaj zanimivih mnenj:

- "Knjižnica lahko spodbuja k branju, pa tudi k branju kakovostne literature."
- "To je bistvo knjižnice."
- "Knjižnica je dodana vrednost izobraževalnim ustanovam."
- "Knjižnice so ena redkih demokratičnih brezplačno dostopnih ustanov."
- "Knjižnice imajo veliko moč in odgovornost tako do posameznikov, kot tudi do družbe kot celote, saj je bralno pismen in kulturn posameznik predpogoj odgovornega, aktivnega, plodnega in ustvarjalnega življenja v kakršnikoli družbi, še zlasti pa demokratični, ki terja aktivne državljane."
- "Knjižnica je zakladnica bralnih dražljajev, najplemenitejša vstopna točka v bralno kulturo, pomaga posamezniku, da si brez prisile lahko izbere branje za vrednoto in gibalno osebnostnega razvoja."
- "Knjižnica podpira posameznikovo bralno rast."

### 3.2.2.2.3 Mnenje o učinkovitosti ukrepov

Lahko rečemo, da so knjižnice podprle vse predlagane ukrepe, ki jih je nakazala fokusna skupina, kažejo pa se nekatere razlike. Slika 13 kaže, da bi bili po večinskem mnenju knjižnic najbolj učinkoviti ukrepi (zanje je več kot pol knjižnic menilo, da bi bil ukrep zelo učinkovit):

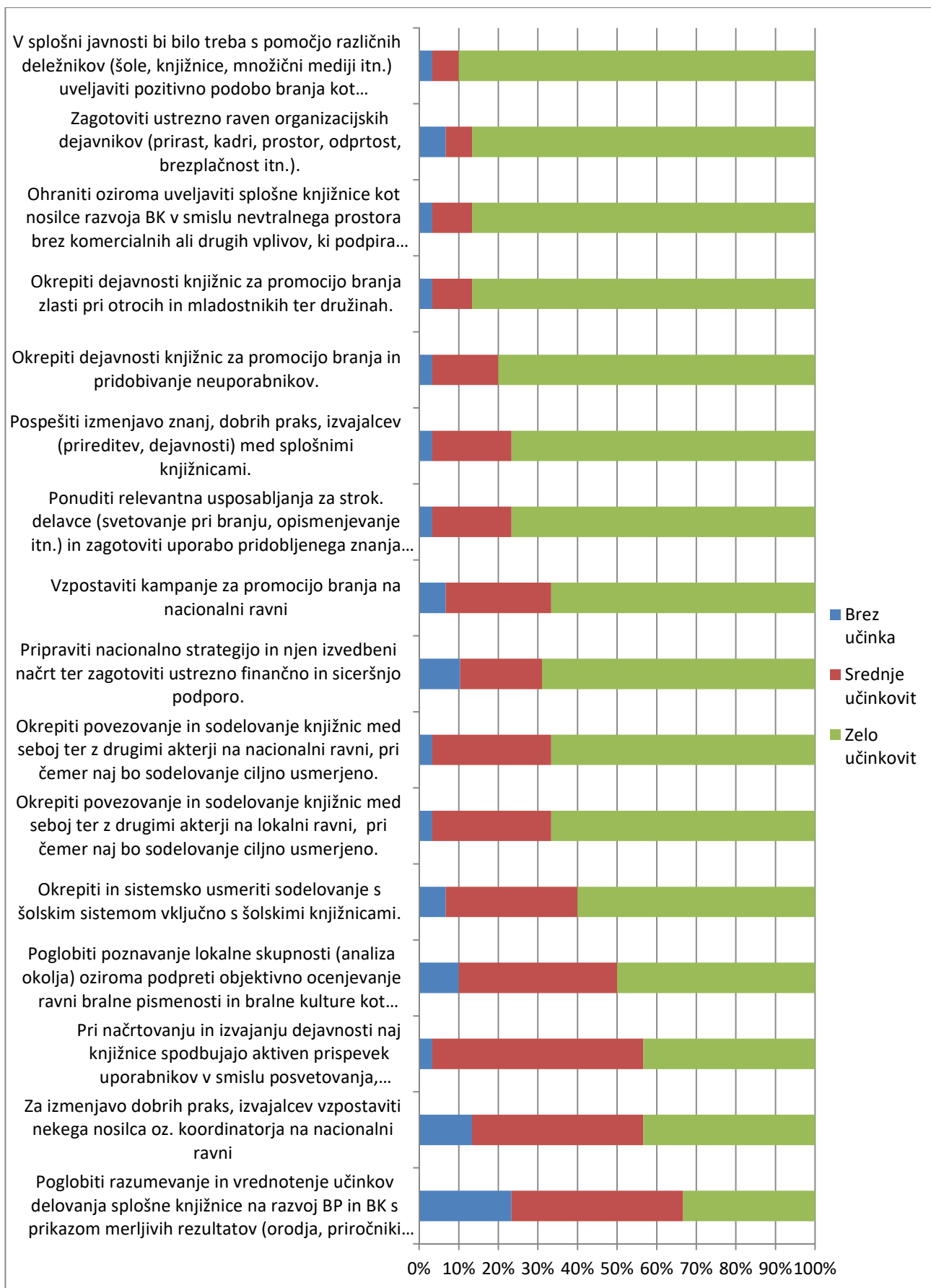
- krepitev družbenega ugleda branja (pri čemer bi morali sodelovati različni deležniki, ne le knjižnice (šole, množični mediji...),
- izboljševanje organizacijskih dejavnikov knjižnic,
- izboljševanje ugleda knjižnice kot nevtralnega prostora, ki zagotavlja razvoj bralca,
- krepitev nekaterih dejavnosti knjižnic: delo z otroki, mladimi in družinami, promocija branja, pridobivanje neuporabnikov,
- pospešiti izmenjavo dobrih praks, izvajalcev med knjižnicami (pri čemer pa ni večjega navdušenja nad tem, da bi za to imeli nacionalnega koordinatorja),
- izboljšati izobraževanje in usposabljanje knjižničarjev,
- nacionalne kampanje za spodbujanje branja,
- nacionalna strategija za spodbujanje branja in njen izvedbeni načrt ter finančna in druga podpora,
- ciljno usmerjeno sodelovanje med knjižnicami,
- sodelovanje s šolskim sistemom in njegovimi knjižnicami.

Nekaj manj navdušenja je za:

- poglobitev poznavanja lokalne skupnosti (torej krepitev analiz okolja in bralne pismenosti),
- aktivno vključevanje uporabnikov,
- vzpostavitev nacionalnega koordinatorja za izmenjavo dobrih praks,
- poglobitev razumevanja knjižnice o njenem vplivu na razvoj in stanje bralne pismenosti in bralne kulture s pomočjo ustreznih orodij in pripomočkov.

Ena knjižnica je zapisala tudi mnenje, da bi bilo treba "na nacionalni ravni upoštevati geostrateško lego splošne knjižnice in strukturo prebivalstva in ji posebej nameniti finančna sredstva s strani ministrstva oz. državnega proračuna za možnost razvijanja bralne kulture in bralne pismenosti v specifičnem okolju."

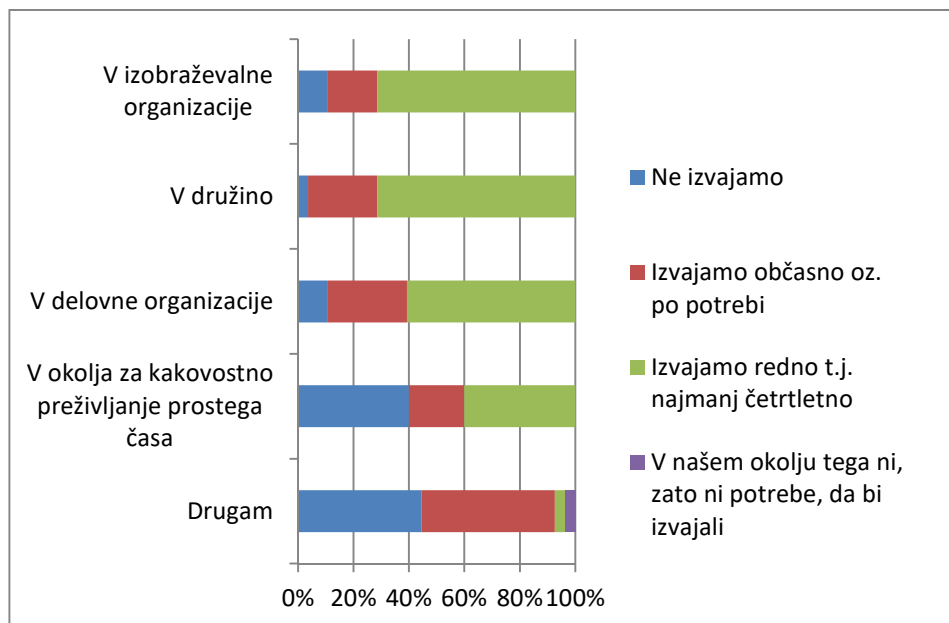




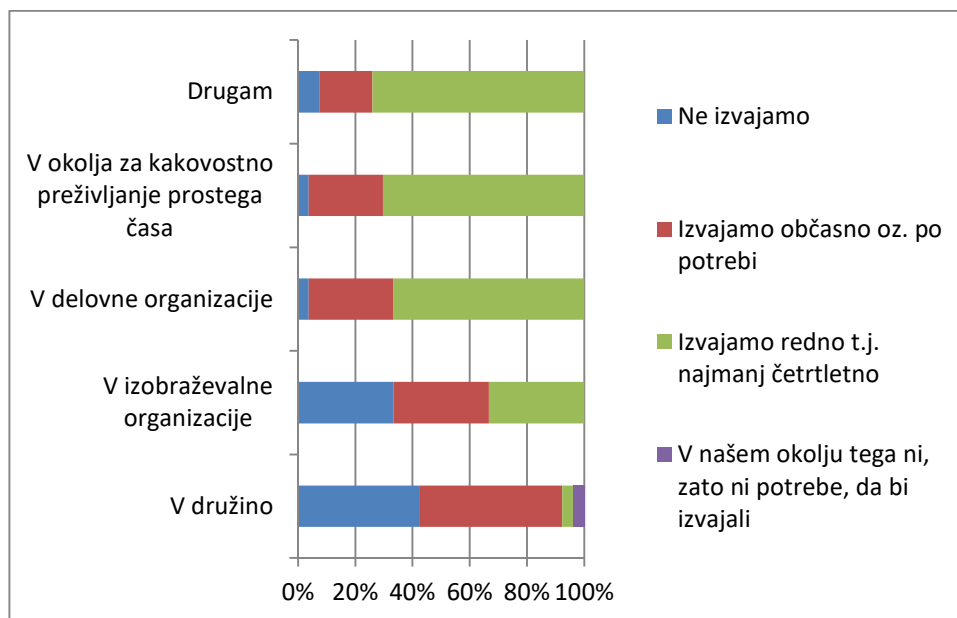
Slika 13: Mnenja o učinkovitosti ukrepov (n=30)

### 3.2.2.2.4 Ciljna okolja in ciljne skupine

Sliki 14 in 15 nakazujeta, da se knjižnice v vseh okoljih bolj intenzivno ukvarjajo z bralno pismenostjo kot z bralno kulturo. Pri prvi največ pozornosti namenjajo izobraževalnim organizacijam in družinam, pri drugi pa se najbolj usmerjajo v okolja za kakovostno preživljanje prostega časa. Zanimivo je, da so glede spodbujanja bralne kulture najmanj usmerjene v družine, žal pa večina knjižnic, ki je izbrala možnost 'drugo', tega ni konkretizirala (omenjeni so bili socialno-varstveni zavodi in uporabniki s posebnimi potrebami, ranljive skupine).

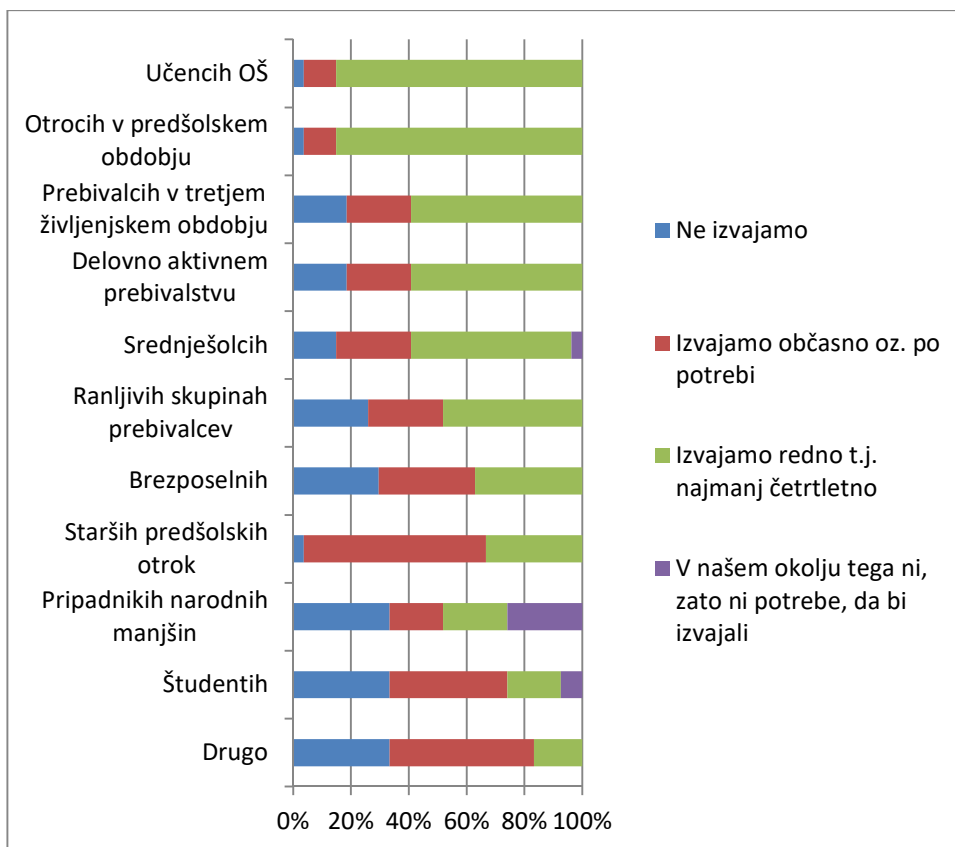


Slika 14: Ciljna okolja za spodbujanje bralne pismenosti (n=30)



Slika 15: Ciljna okolja za spodbujanje bralne kulture (n=29)

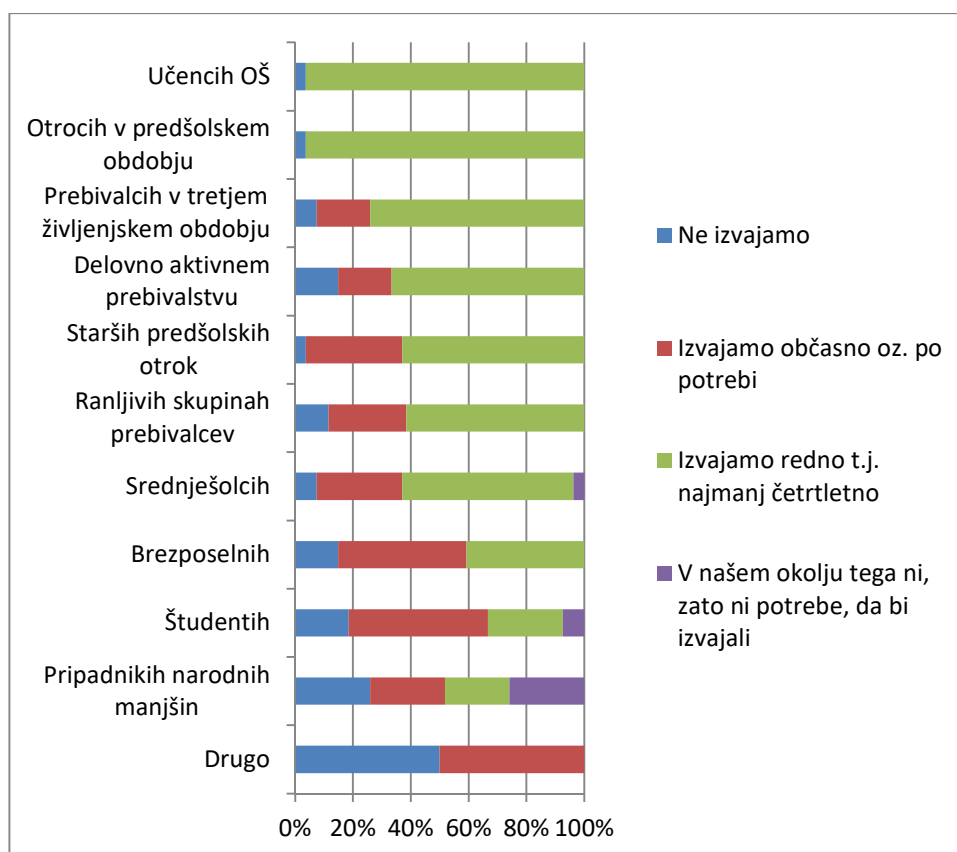
Kot pri drugih raziskavah, se je tudi tu pokazalo (Slika 16), da med uporabniškimi skupinami največ pozornosti prejmejo osnovnošolci in predšolski otroci, v katere se največ knjižnic usmerja redno.



Slika 16: Uporabniške skupine, v katere knjižnice usmerjajo dejavnosti za razvoj bralne pismenosti (n=29)

Sledijo jim uporabniki v tretjem življenjskem obdobju, delovno aktivno prebivalstvo in srednješolci, v katere polovica knjižnic redno usmerja svoje aktivnosti, nekaj manj pa v ranljive skupine prebivalcev in brezposelni. Opozorili pa bi na delo s starši predšolskih otrok, kajti z njimi redno dela le okrog četrtna knjižnic, več kot pol pa le občasno oziroma po potrebi. Še manj pozornosti prejmejo študenti. Pri opcijah drugo so knjižnice navajale uporabnike, ki jih lahko štejemo med ranljive skupine (begunci, tujci, zaporniki, Romi) ter turiste.

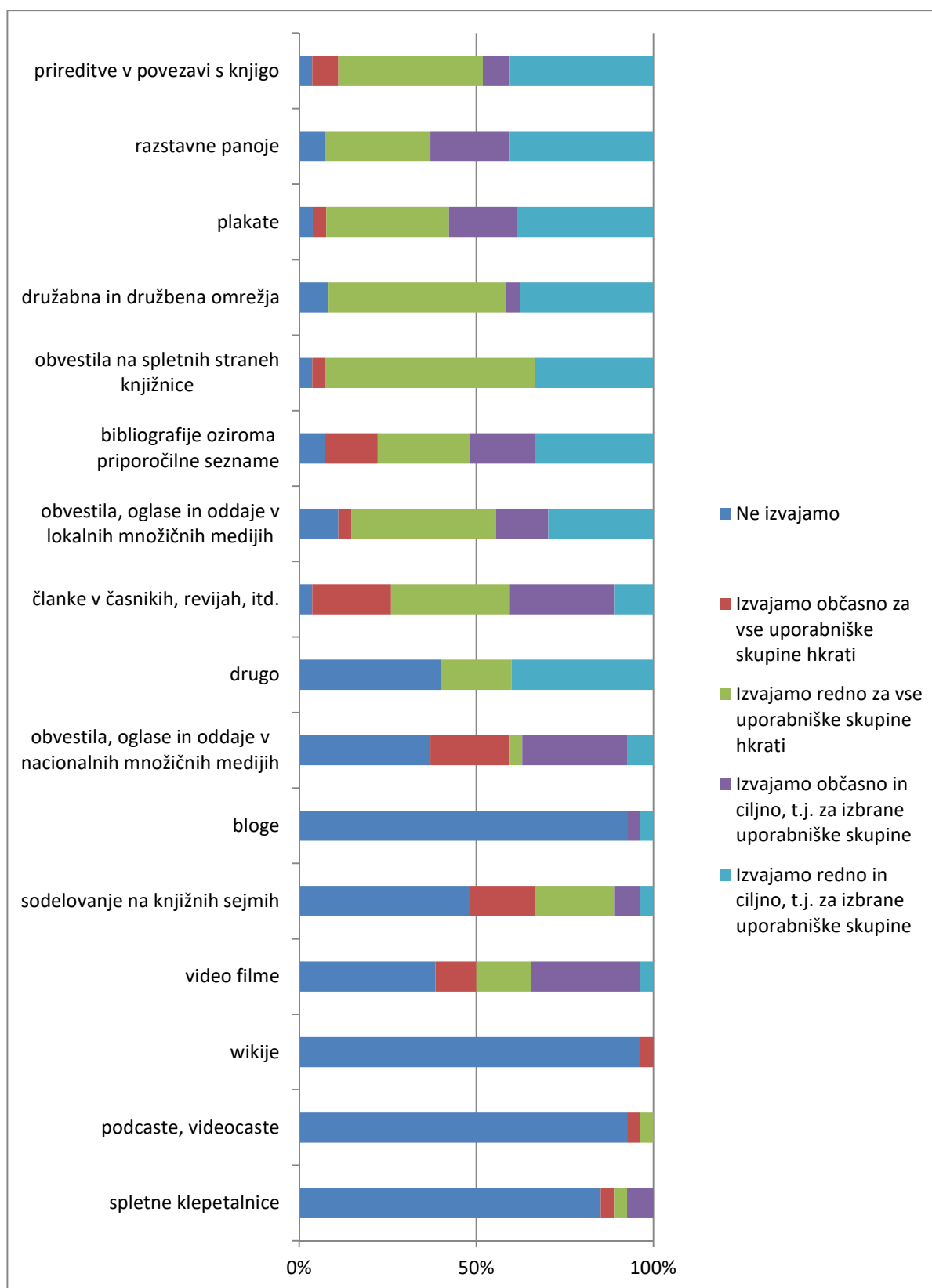
Zanimivo pa je, da so knjižnice kot bolj intenzivno navajale delo na področju bralne kulture (Slika 17), saj je tam bistveno več kategorije 'izvajamo redno'.



Slika 17: Uporabniške skupine, v katere knjižnice usmerjajo dejavnosti za razvoj bralne kulture (n=29)

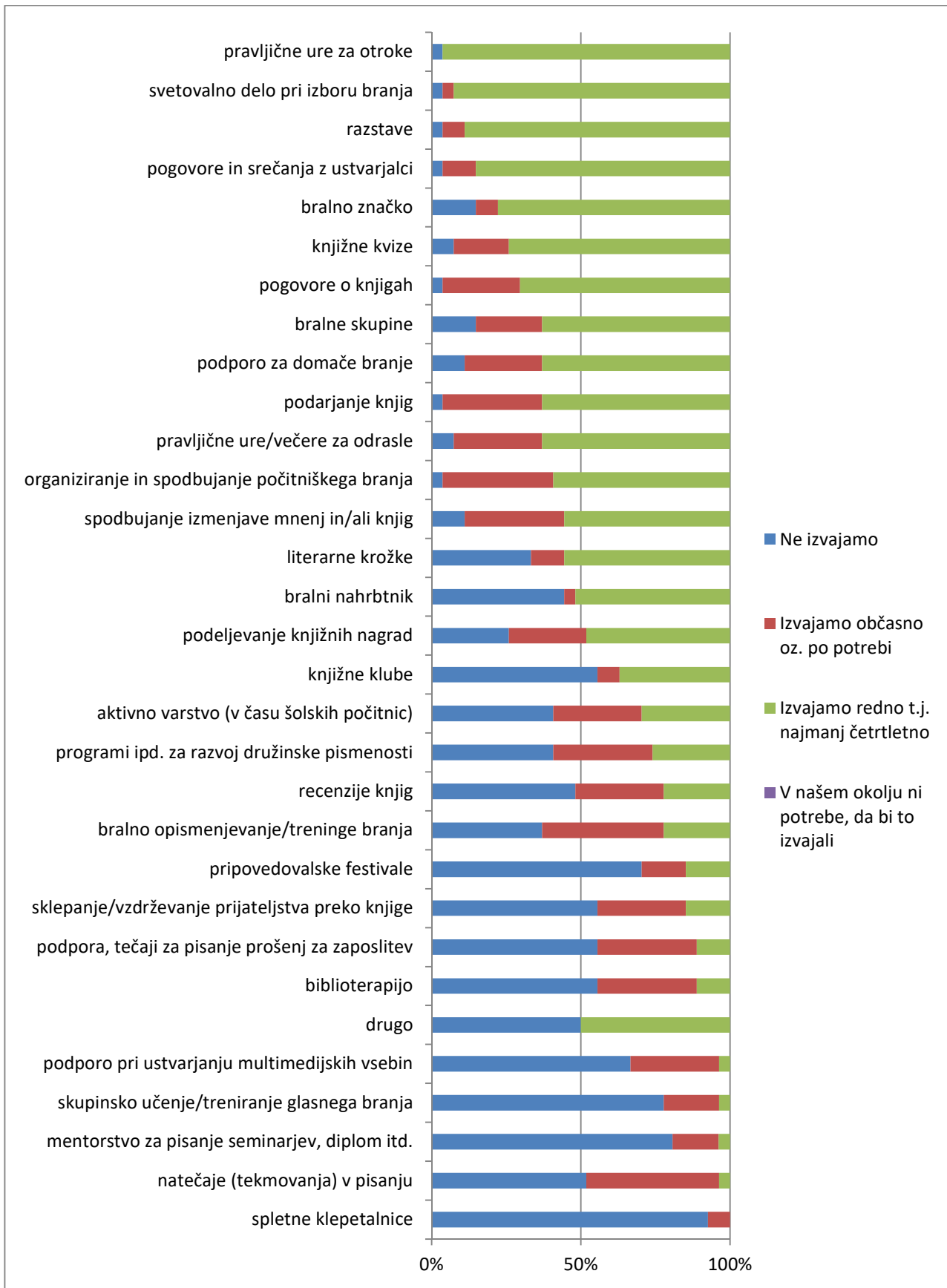
### 3.2.2.2.5 Dejavnosti promocije bralne pismenosti in bralne kulture

Slika 18 kaže aktivnosti knjižnic pri promociji bralne pismenosti in bralne kulture, pokaže pa, da knjižnice približno polovico navedenih promocijskih aktivnosti največ izvajajo na dva načina: redno, a neusmerjeno na izbrane uporabniške skupine, ter redno in ciljno usmerjeno. Žal pa nekatere možnosti za promocijo (zlasti tiste, ki so vezane na splet) ostajajo dokaj neizkoriščene, čeprav so knjižnice pod opcijo 'drugo' večinoma navajale prav te (Facebook, Twitter, Youtube, Pinterest, Instagram), elektronsko pošto in sezname elektronske pošte ter spletne portale (npr. dobreknjige.si).



Slika 18: Aktivnosti knjižnic pri promociji bralne pismenosti in bralne kulture (n=29)

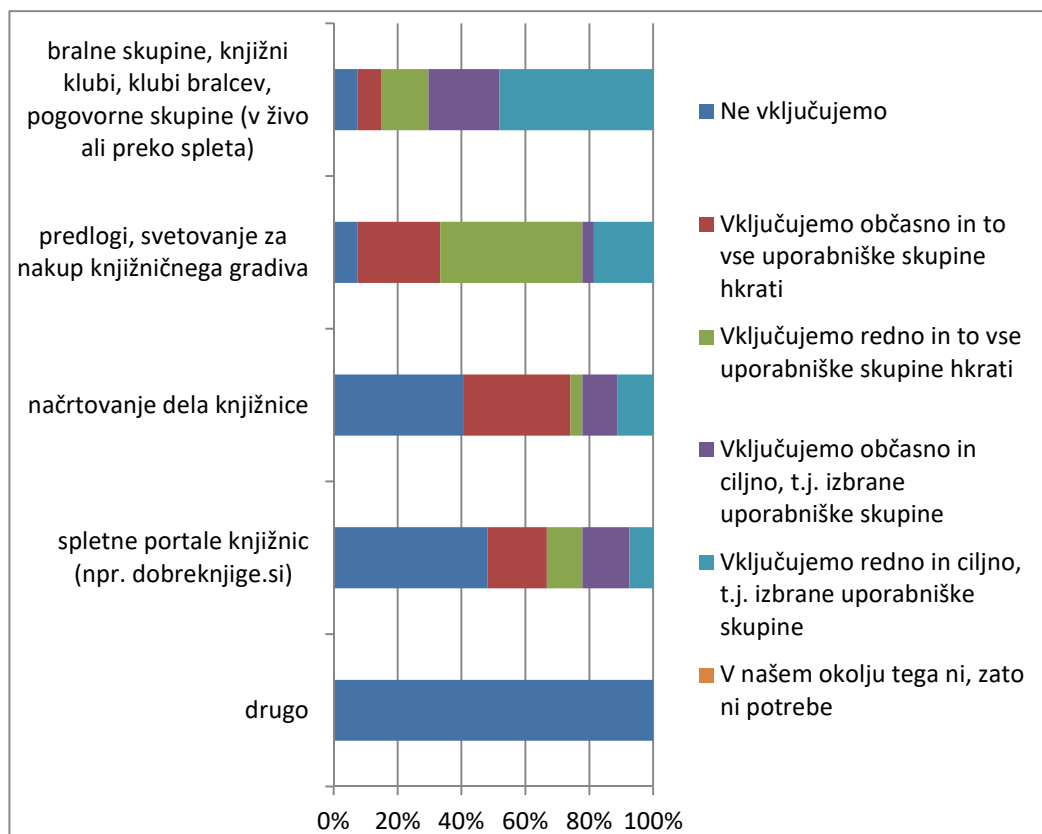
### 3.2.2.2.6 Storitve na področju bralne pismenosti in bralne kulture



Slika 19: Storitve knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture (n=27)

Slika 19 kaže, da knjižnice večinoma vztrajajo pri že uveljavljenih (morda lahko rečemo tradicionalnih) storitvah in dejavnostih. Če pa pogledamo spodnji del, vidimo, da je še veliko možnosti za spremembe: Lahko bi se na primer več izvajalo aktivno počitniško varstvo z elementi bralne pismenosti in bralne kulture, programe za razvoj družinske pismenosti, bralno opismenjevanje/treninge branja, druge dejavnosti za podporo branju in pisanju, učenju ter ustvarjalnosti, nenazadnje pa tudi dejavnosti, ki spodbujajo povezovanje skupnosti. Tudi recenzije knjig niso zelo pogoste. Ena knjižnica je omenila, da se pri njih izvajajo igralnice za predšolske otroke (povezava z igroteko – knjiga in igrača v objemu). Ni pa nobena knjižnica ocenila, da v njihovem okolju ni potreb za izvajanje neke dejavnosti.

### 3.2.2.2.7 Aktivno vključevanje uporabnikov



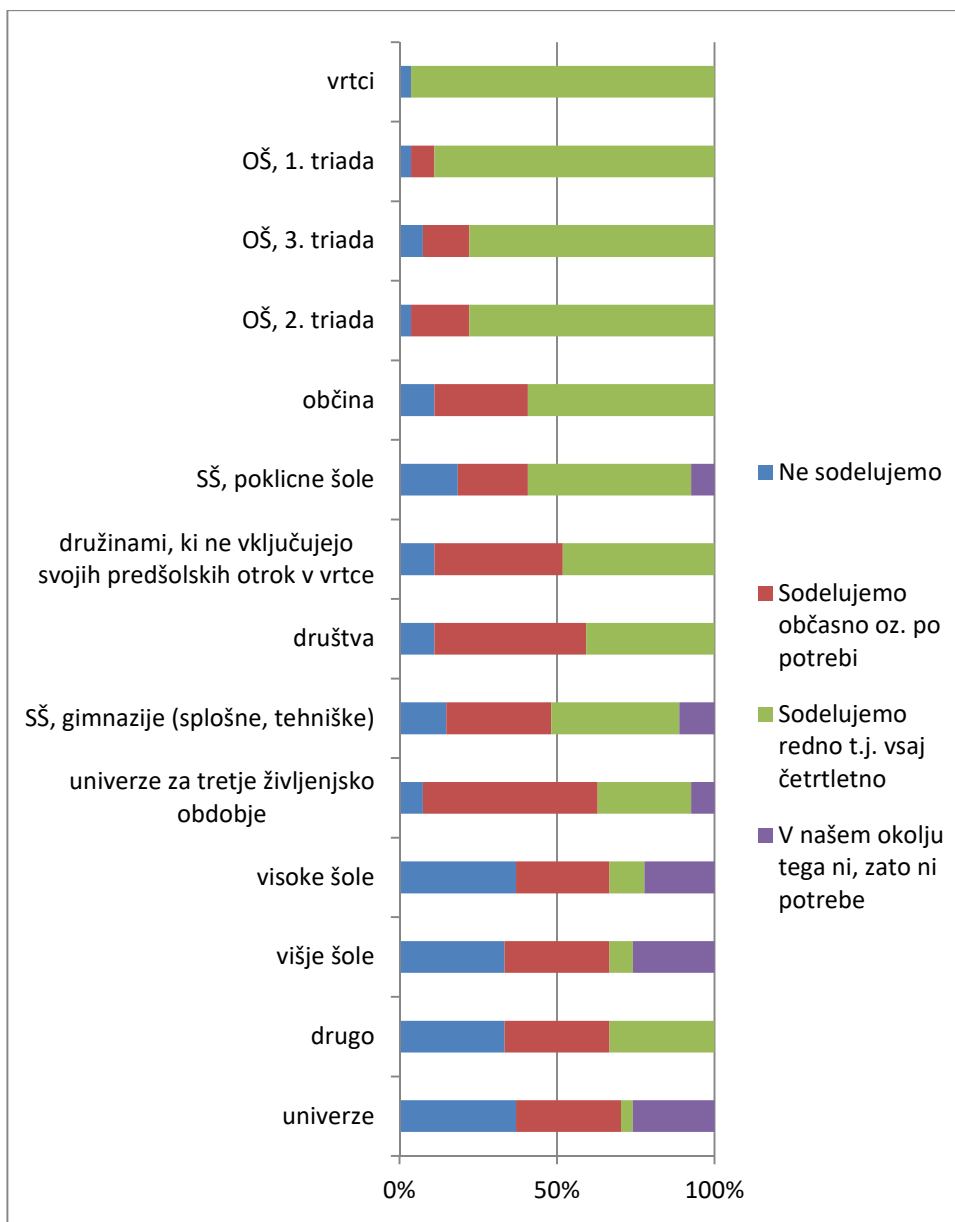
Slika 20: Aktivno vključevanje uporabnikov (n=27)

Knjižnice (Slika 20) redno vključujejo vse uporabnike v predloge za nabavo, redno in ciljno pa v bralne oz. knjižne klube. Ostali možni načini vključevanja uporabnikov ostajajo precej neizkoriščeni. Na tem področju bi kazalo okrepiti zavedanje, kako lahko vključevanje uporabnikov obogati (morda na kakem področju tudi olajša) delovanje knjižnice.

### 3.2.2.2.8 Sodelovanje, partnerji

Med organizacijami, s katerimi redno sodelujejo (slika 21), so, kot so knjižnice navajale že prej, izobraževalne organizacije, zlasti s področja predšolske in osnovnošolske stopnje, pri čemer vidimo upad rednega sodelovanja z naraščanjem starosti otrok. Nekaj manj je rednega sodelovanja z lokalnimi oblastmi, srednjimi šolami oz. gimnazijami, društvi in družinami, ki ne vključujejo predšolskih otrok v vrtec. Še manj je sodelovanja z organizacijami s področja terciarnega izobraževanja ter univerze za tretje življenjsko obdobje, kar nekako vidimo v delnem nasprotju s predhodno navedenim podatkom, da so prebivalci v tretjem življenjskem obdobju ena najpogostejših ciljnih skupin. Sicer knjižnice sodelujejo tudi s krajevnimi skupnostmi, kulturnimi ustanovami (muzeji), centri za socialno delo in humanitarnimi organizacijami (npr. Rdeči križ).

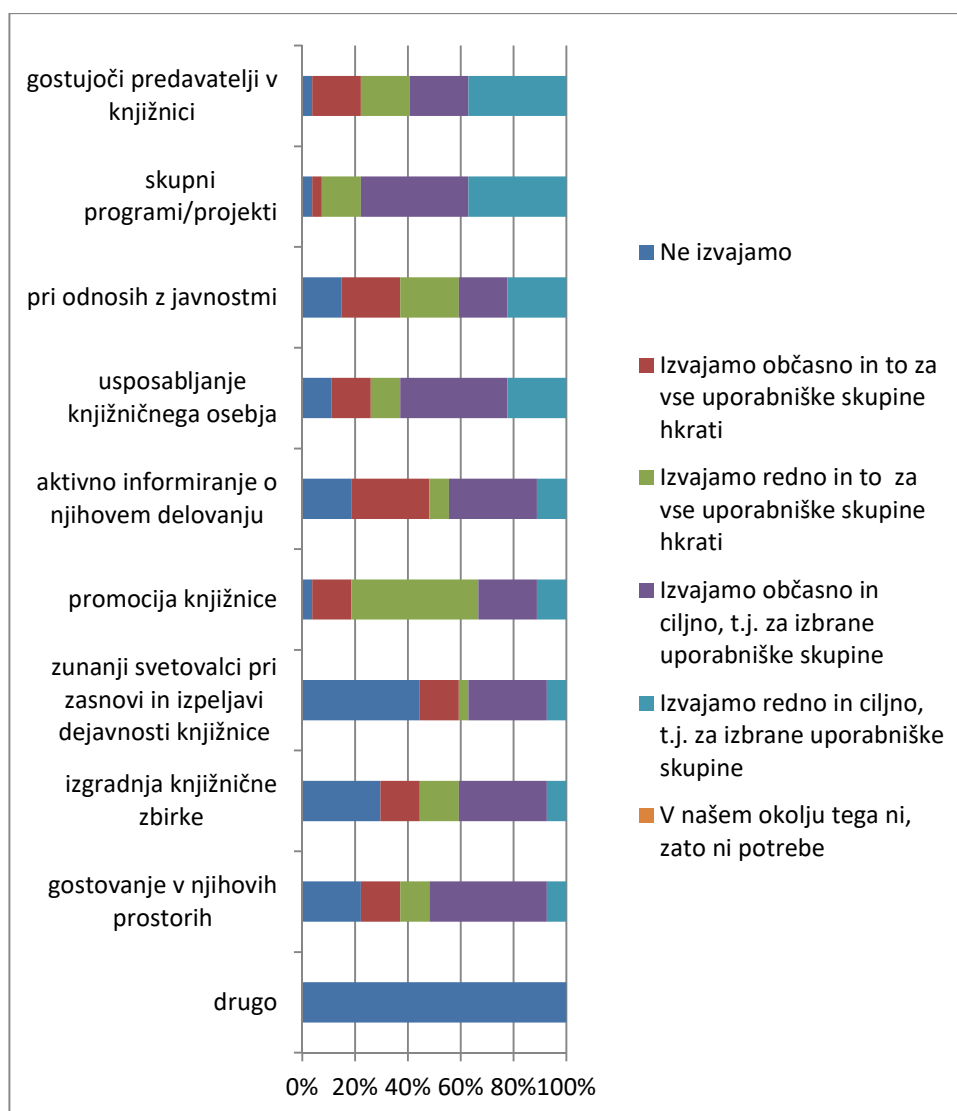




Slika 21: Sodelovanje s partnerji (n=29)

### 3.2.2.2.9 Načini sodelovanja s partnerji

Najpogostejši ciljno izvedeni načini sodelovanja (slika 22) so gostovanje predavateljev, skupni projekti ter usposabljanje knjižničarjev, generalno usmerjeni pa promocija knjižnice in informiranje o delovanju partnerjev. Veliko knjižnic tudi gostuje v prostorih partnerjev, jih upošteva pri izgradnji zbirke oziroma jih vključuje v svoje storitve.

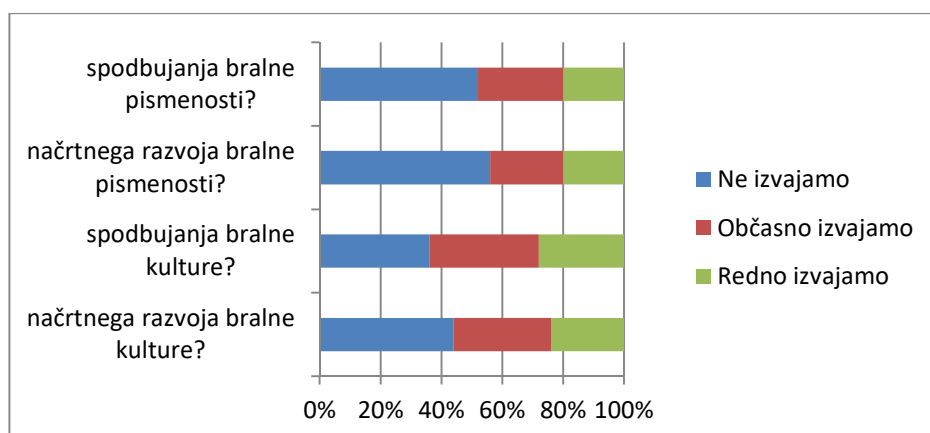


Slika 22: Načini sodelovanja s partnerji (n=29)

### 3.2.2.2.10 Merjenje kakovosti in uspešnosti delovanja knjižnice

Zastavili smo nekaj vprašanj, povezanih z merjenjem kakovosti in uspešnosti delovanja knjižnic. Spodbudno je, da 18 knjižnic meni, da je tovrstno vrednotenje ključno za delovanje knjižnice, 9 jih misli, da je še kar pomembno, le za eno to ni pomembno. Na naslednje, bolj podrobne možnosti glede vrednotenja, je odgovorilo po 27 knjižnic. Iz rezultatov izhaja, da jih le manjšina izvaja kakršne koli dejavnosti vrednotenja in da tu ne moremo govoriti o kakem enotnem pristopu.

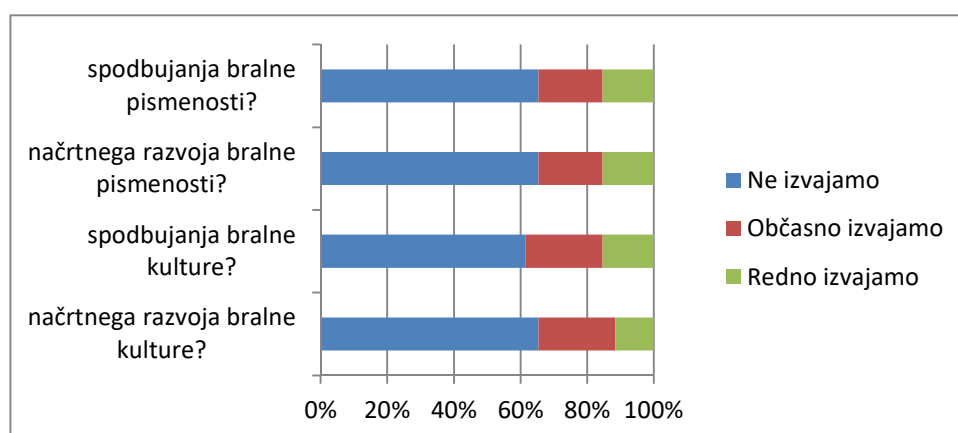
- Izvajanje raziskav uporabnikov:** 5 knjižnic tega ne izvaja, 20 izvaja občasno oziroma po potrebi, le dve pa redno oziroma najmanj enkrat letno.
- Izvajanje analiz lokalnega okolja knjižnice:** 4 knjižnice tega na izvajajo, 15 občasno, 8 pa redno. Od tistih, ki to izvajajo, jih 13 izvajajo sami, 5 kot območna knjižnica, 3 v sodelovanju z območno knjižnico, za eno to dela območna knjižnica, po ena pa izvajata: sama in v sodelovanju z območno knjižnico ter sama in kot območna knjižnica.
- Vrednotenje rezultatov delovanja knjižnice na področju bralne pismenosti in bralne kulture:** Kot vidimo iz Slike 23, večina knjižnic bodisi ne vrednoti delovanja na teh področjih bodisi ga izvaja le občasno, tistih, ki to delajo redno, je okrog petina.



Slika 23: Izvajanje vrednotenja (n=26)

Tiste, ki to izvajajo, smo prosili za pojasnila, kako to delajo: Na vseh štirih področjih – spodbujanja bralne pismenosti (12 odgovorov), načrtnega razvoja bralne pismenosti (9 odgovorov), spodbujanja bralne kulture (13 odgovorov) in načrtnega razvoja bralne kulture (11 odgovorov) – ugotavljamo, da knjižnice večinoma vrednotijo svoje delovanje s pomočjo statističnih podatkov (obisk prireditelj/dejavnosti, število dejavnosti, izposoja, ...), nekatere jih primerjajo po letih in spremljajo po enotah, posamezne so navajale še kvalitativne mere (obrazci, ankete, pogovori ali intervjuji z udeleženci o pomanjkljivostih, vtisih, potrebah, predlogih) ali anekdotično spremljanje odzivov uporabnikov.

4. **Vrednotenje kakovosti izvajalcev:** Enako kot pri točki 5, tudi tukaj vidimo (Slika 23), da je vrednotenje izvajalcev prisotno le v manjšem delu knjižnic, redno pa ga izvaja nekako sedmina.



Slika 24: Vrednotenje kakovosti izvajalcev (n=26)

Tu je prisotnega več kvalitativnega pogleda: Knjižnice npr. spremljajo, kaj so se uporabniki naučili, pridobili, spremljajo dogajanje in vedenje uporabnikov po dogodku in pri uporabi drugih storitev, uporabnike ter tudi izvajalce s pomočjo vprašalnikov ali pogovorov prosijo za evalvacijo izvedbe, lastne usposobljenosti in vsebinske umestitve, nekatere imajo tipske evalvacijske vprašalnike za zbiranja mnenj uporabnikov o kakovosti izvajalcev, nekatere se odzivajo na mnenja o istih izvajalcih, ki jih oblikujejo druge knjižnice.

5. **Merjenje zadovoljstva uporabnikov:** Odgovorilo je 25 knjižnic, 9 jih tega ne izvaja, 13 občasno, 3 pa redno. Knjižnice uporabnike večinoma anketirajo (klasično ali spletno), le manjšina tudi terensko, nekatere so omenile knjigo pohval in pritožb, dnevno komunikacijo z uporabniki, njihovo aktivno sodelovanje, pripombe in predloge.

6. **Dostopnost orodij za vrednotenje:** Na odprto vprašanje o tem, katera orodja za vrednotenje so jim na voljo oziroma jih uporabljajo, je odgovorilo 22 knjižnic. Večinoma so navajale, da uporabljajo ankete oz. evalvacijske liste, razvite znotraj hiše (bodisi klasične bodisi na različnih spletnih platformah, kot npr. 1ka, SurveyMonkey), za eno knjižnico pa je vprašalnik zasnovala magistrska študentka bibliotekarstva. Ena knjižnica je omenila izvajanje kvalitativnih intervjujev, ena pa, da so za svoje potrebe prilagodili obstoječe zunanje vprašalnike. Ena knjižnica je navedla sodelovanje z zunanjim izvajalcem in uporabo njihovega orodja za vrednotenje, ena pa, da občasno najamejo zunanjega izvajalca.

#### 3.2.2.2.11 Povezava z lokalnim okoljem

Na vprašanje glede odziva na spremembe v lokalnem okolju je 6 knjižnic navedlo, da sprememb ni bilo, 19, da so bile in so se nanje odzvali načrtno, 4 pa, da so bile, a se nanje še niso odzvali. Načine odziva so opisali na naslednje načine:

- uvedli so dodatne storitve (npr. mednarodne ure pravljic, tematske domoznanske večere, delavnice za iskanje zaposlitve, pomoč pri pisanju vloge za zaposlitev, učna pomoč za priseljence, računalniško opismenjevanje za brezposelne ali starejše, jezikovne tečaje slovenskega in tujih jezikov, zasnovali projekte (npr. socializacija Romov), pričeli intenzivno sodelovati s pobratenimi knjižnicami, pričeli ozaveščati avtohtono prebivalstvo o večkulturnosti, uvedli/okrepili storitve izven knjižnice (npr. izposoja na dom/v ustanovah trajne namestitve), dogodki kot odziv na spremembe v okolju,
- prilagodili so nakup gradiva (npr. zaradi novoustanovljenih študijskih programov, priseljevanja tujcev), podarjali gradivo,
- prilagodili so sodelovanje z izobraževalnimi organizacijami, organizacijami, ki delajo s starejšimi, ranljivimi skupinami, priseljenci,
- uvedli so dodatne enote (npr. zaradi novoustanovljenih občin),
- nekatere storitve ukinjajo, zmanjšujejo nabavo zaradi varčevanja.

Ena knjižnica je navedla razloge za neodziv in sicer, da se zaveda potrebe, da bi nekaj enot odprla večkrat tedensko, a ji kadrovska podhranjenost to onemogoča.

#### 3.2.2.2.12 Načrtovanje delovanja knjižnice

Ker so nas zanimali rezultati/posledice merjenja kakovosti in uspešnosti delovanja knjižnice na področju bralne pismenosti in/ali bralne kulture na samo delovanje knjižnic, smo zastavili nekaj vprašanj o tem.

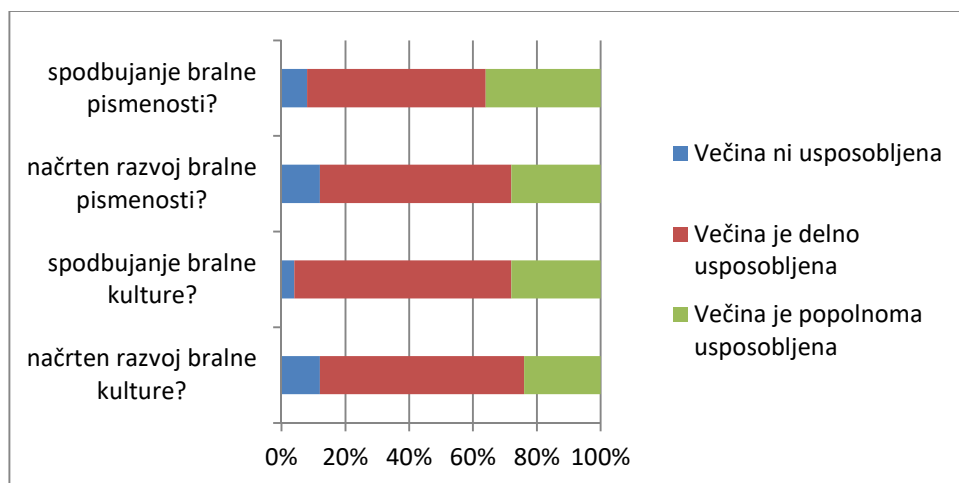
1. **Pridobivanje neuporabnikov:** 16 knjižnic tega ne dela načrtno, 11 pa. Teh enajst je vzpostavilo zelo raznolike načine, kanale in sodelovanja, od ciljnih uporabniških skupin pa so navajale novorojenčke, malčke, otroke, upokojece, brezposelne in brezdomce:
- na prireditvah, dnevih odprtih vrat, preko facebooka/spletne strani, z osebnimi stiki,
  - vabila prvošolčkom za vpis v knjižnico; povabilo novorojenčkom za vpis v knjižnico (sodelovanje s Centrom za socialno delo),
  - izposoja na dom, promocija v javnosti (sejem, tečaji, Facebook profil in spletna stran),
  - s tedni vpisa bralcev brez članarine, za brezposelne vpis brez članarine, z dogodki in prireditvami, z medijskim sodelovanjem,
  - V OŠ, na Zavodu za zaposlovanje, v zdravstvenem domu,
  - z nadstandardnimi storitvami: knjiga na dom, vračilo v drugi knjižnici, halo knjiga,
  - s projekti, kot so Knjižnica na plaži, Knjiga in kolo za zdravo telo, s sodelovanjem rovke Črkolovke na občinskih prireditvah ipd., s tematskimi obiski vzgojno-varstvenih in drugih ustanov, s promocijo prireditev, storitev v medijih,
  - povabimo prvošolčke za vpis. brezplačna članarina ob Dnevu slovenskih splošnih knjižnic, 3. december, na prireditvah,...
  - z obvestili o prireditvah, brezplačnem vpisu v knjižnico,
  - organiziramo nove bralne akcije, pripravljamo zanimive dogodke, razstave,
  - s predstavitvami v ustanovah, društvih, organizacijah, na dogodkih, s sklopu praznovanj knjižnice npr. dan knjižnic.

2. **Prilagajanje oziroma spreminjanje delovanja knjižnice na podlagi ugotovitev vrednotenja:** Tudi na to odprto vprašanje je odgovorilo 11 knjižnic, ene bolj, druge manj konkretno. Ene so napisale le, da se odzovejo na zaznave spremembe potreb uporabnikov, da pripravijo usmeritve za izboljšanje stanja ali da bi jih, v kolikor bi ugotovili, da nekaj ni ustrezno. Druge pa so konkretno navajale, da uvajajo nove dejavnosti ali spreminjajo/posodabljaajo obstoječe, uvajajo nove tehnologije in medije, nabavljajo gradivo, uvajajo spremenjene odpiralne čase, ipd. Izpostavljeno je bilo tudi permanentno izobraževanje zaposlenih. Nekatere so opozorile, da projektov, ki so se izkazali za uspešne, niso spreminjali oziroma da bodo to storili, v kolikor se bo pokazala potreba. Ugotovimo lahko, da knjižnice le v manjši meri utemeljujejo spremembe svojega delovanja z ugotovitvami vrednotenja oziroma se ravnaajo po njih.

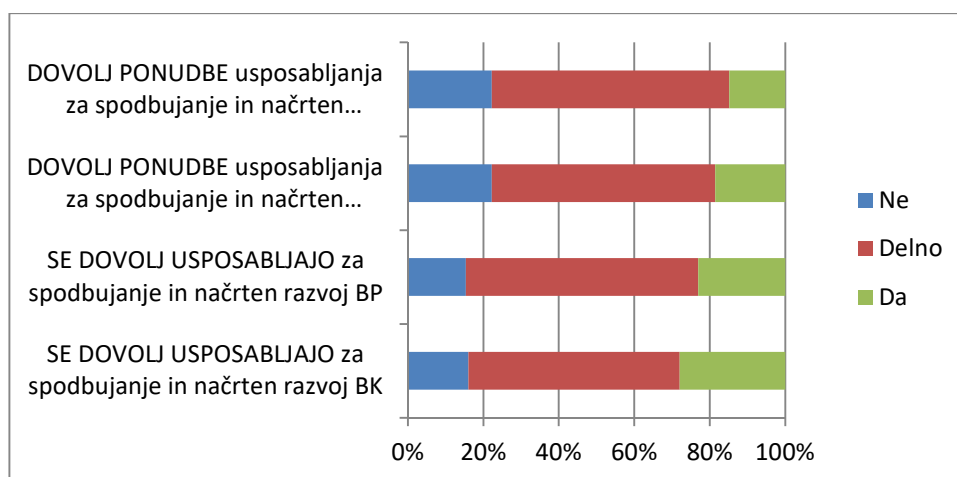
Izpostavljamo eno mnenje: "Spodbujanje razvoja bralne pismenosti in bralne kulture je na papirju lahko projekt/načrt z izjemnimi cilji in dosežki, ki ima v ozadju tudi predvidene domiselne načine vrednotenja, a se v okolju posamezne knjižnice v največji meri izkaže zavzetost posameznega knjižničarja. Le zagret in strokovno domišljen ter osebno obarvan pristop lahko spodbudi razvoj teh področji, zato je odgovor v vsakem knjižničarju in v njegovem osebnem pristopu in angažiranosti. Kdor ne bere ter nad knjigami in branjem ni navdušen, branje težko spodbuja. Kratko: najpogosteje že sami knjižničarji, tisti popolnoma usposobljeni, zaznajo na "licu mesta" potrebe po spremembi/prilagoditvi in jo tudi izvedejo."

3. **Usposobljenost strokovnih delavcev za delo na področju bralne pismenosti in bralne kulture:**

Zaskrbnjujoči so odgovori sicer le nekaj knjižnic, da njihovi strokovni delavci večinoma niso usposobljeni za tovrstno delo. Prav tako pa nas lahko skrbi, da le približno četrtnina knjižnic ocenjuje, da imajo povsem usposobljene delavce za spodbujanje oziroma načrten razvoj bralne kulture, približno tretjina knjižnic pa meni, da imajo povsem usposobljene delavce za delo na področju bralne pismenosti. Podrobnosti lahko vidimo na sliki 25. Knjižnice ocenjujejo, da nimajo veliko možnosti za izboljšanje stanja, saj le približno šestina (za področje bralne pismenosti) oziroma četrtnina (za področje bralne kulture) meni, da je ponudba tovrstnih usposabljanj na zadovoljivi ravni oziroma da se njihovi delavci zadovoljivo usposabljaajo (Slika 26).



Slika 25: Usposobljenost knjižničarjev (n=25)



Slika 26: Možnosti za usposabljanje knjižničarjev (n=27)

### 3.2.2.2.13 Vpliv knjižnice na stanje in razvoj bralne pismenosti in bralne kulture

Ena knjižnica meni, da nima možnosti vplivanja, medtem ko jih 11 meni, da delno ima možnosti, 15 pa, da ima veliko možnosti. Knjižnice smo prosili, da ocenijo, kako se ta vpliv povezuje s pogoji delovanja knjižnice oziroma kaj so njihove močne in šibke točke. Odgovorilo je 24 knjižnic.

Knjižnice prepoznavajo svoje močne točke v naslednjih elementih – v prvo skupino smo postavili zelo pogosto navedene elemente, v drugo pa tiste, ki so jih omenile zgolj posamezne knjižnice:

- kadrih (njihovi motiviranosti in požrtvovalnosti) oz. vsaj nekem deležu takšnih kadrov – ta element so izpostavile prav vse knjižnice,
- kakovostni knjižnični zbirki,
- programih in projektih, ki jih izvajajo, zlasti že uveljavljeni in preizkušeni (npr. dejavnosti pri delu z določenimi ciljnim skupinami - predšolskimi otroki, učenci, dijaki, študenti, upokojenci, ranljivimi skupinami; bralna značka za odrasle, dejavnosti tudi izven osrednje enote).
- privlačnih prostorih (kjer ti obstajajo).

Kot rečeno, so nekatere knjižnice poleg zgornjih videle svoje prednosti še v:

- dobri lokaciji knjižnice,
- pozornosti na potrebe in pričakovanja uporabnikov,
- povezanosti z okoljem,
- sodelovanju in povezovanju z organizacijami, društvi, javnimi zavodi, občino,
- sodelovanju z območno knjižnico in ostalimi knjižnicami (izmenjava dobrih praks, izkušenj, mnenj),
- ugledu, ki ga ima knjižnica v okolju.

Gre torej za splet elementov in dejavnikov, od katerih so nekateri izven vpliva knjižnic, nekateri tudi bolj dolgoročne narave, medtem ko so drugi izraz ali posledica lastne knjižnične aktivnosti in bi jih torej kazalo spodbujati pri vseh knjižnicah.

Med šibkimi točkami so bili izpostavljeni:

- slabe prostorske razmere,
- slabe finančne razmere, ki se le še poslabšujejo,
- težave pri organizaciji financiranja (knjižnica je odgovornost lokalne skupnosti – torej občine, kjer pa je posluš za knjižnico in kulturo nasploh zelo različen in odvisen od trenutne oblasti),
- premajhna in starajoča se kadrovska zasedba,
- slabša usposobljenost kadrov,
- slabe možnosti motiviranja zaposlenih in pri nekaterih nizka motivacija,
- slaba dostopnost nekaterih potencialnih ciljnih uporabniških skupin, ki niso člani knjižnice,
- potrošniški naravnosti okolja, kjer branje nima ugleda,

- premajhni osredotočenosti knjižnice na njeno osnovno poslanstvo oziroma preveliki pozornosti na druge dejavnosti,
- dejstvo, da je knjižnica le eden od dejavnikov, ki vpliva na bralno pismenost in bralno kulturo
- šibka odzivnost medijev,
- konkurenčno okolje (druge knjižnice (npr. osnovnošolske) s podobno/boljšo ponudbo storitev in gradiva, druge kulturne organizacije),
- nespodbudno okolje (slabša gospodarska situacija, neobstoj izobraževalnih organizacij, spalna naselja oz. večina prebivalcev na delu v drugih občinah).

Nekatere od težav so torej zopet le delno ali pa sploh ne v domeni knjižnic samih, medtem, ko so nekatere take, da bi jih bilo mogoče začeti reševati z drugačnim pristopom. Na primer to, da se knjižnice zavedajo določenih potencialnih ciljnih skupin, niso pa še razvile načinov, kako jih doseči.

#### 3.2.2.2.14 Ocena dejanskega vpliva knjižnice na stanje bralne pismenosti in bralne kulture

Knjižnice smo v zaključku prosili tudi, naj ocenijo dejanski vpliv knjižnice na stanje in razvoj bralne pismenosti in bralne kulture na njenem območju, glede na svoje predhodno izraženo mnenje o možnostih vplivanja. To pomeni, da smo jih pozvali, da za svoj konkreten primer ocenijo uresničljivost vloge knjižnice, kot so jo načelno opredelili v začetku ankete, in navedejo razloge za takšno oceno. Odgovorilo je 21 knjižnic:

- 13 jih je ocenilo svoj vpliv na okolje kot velik in pomemben, 7 kot srednje pomemben, ena pa kot slab.
- Ob tem jih je 7 opozorilo, da bi bil njihov vpliv lahko večji ob boljših pogojih delovanja, ena je dodala, da krizne situacije v njih spodbujajo inovativnost in ustvarjalnost, druga pa, da se zavedajo svojih šibkih točk in vrzeli.
- Pet knjižnic je poudarilo, da knjižnica lahko vpliva le na uporabnike oziroma ljudi, ki jo obiskujejo, ob tem so tri izpostavile svoje aktivno prizadevanje za pridobivanje uporabnikov.
- Ena knjižnica je izrazila skrb, da spodbujanje bralne pismenosti in bralne kulture ni več med prioritetami knjižnice oziroma da bi morali njeno vlogo in poslanstvo na novo premisliti.

V zaključku so knjižnice še poudarile, da je do bralne pismenosti in bralne kulture veliko različnih poti in možnosti, da je najpomembnejši pri tem knjižničar kot oseba, da bi morali splošnim knjižnicam dati večji pomen na nacionalni ravni, upoštevati pa tudi specifičnost okolja, kjer knjižnice delujejo, predvsem s pomočjo namenskih finančnih sredstev, promocije branja na nacionalni ravni in da tovrstne raziskave spodbudijo njihovo lastno razmišljanje o načrtovanju in izvajanju njihove dejavnosti.

Navedeni rezultati so podlaga za oblikovanje vsebinskih zaključkov in priporočil glede nekaterih kratko-, srednje- in dolgoročnih ukrepov, ki lahko pripomorejo k dvigu ravni bralne pismenosti in bralne kulture v naši državi. Navajamo jih v poglavju 4 (zlasti v podpoglavju 4.3), tu pa še sledijo naši zaključki glede metodologije raziskav vpliva knjižnic na bralno pismenost in bralno kulturo.

### 3.3 Zaključki glede metodologije za merjenje vpliva splošnih knjižnic na razvoj bralne pismenosti in bralne kulture

Menimo, da je pristop, ki smo ga uporabili v opisani študiji, primeren tudi za v prihodnje, saj omogoča tako kvalitativno ugotavljanje pomembnih vidikov proučevanih pojmov kot tudi njihovo naknadno preverjanje pri vseh deležnikih. Možen je seveda tudi obraten pristop, v katerem se z naknadno kvalitativno študijo (npr. z intervjuji ali fokusnimi skupinami) preveri, dodatno osvetli, poišče razlage vidikov, problemov, ipd., ki se pokažejo v predhodnem širšem preverjanju pri vseh deležnikih (npr. z anketo). Zaradi neraziskanosti področja smo mi izbrali prvo pot.

Kot pomanjkljivost naj izpostavimo relativno zahtevnost takšne študije, tako z izvedbenega vidika kot tudi za sodelujoče, saj smo ustrezen odziv dosegli zaradi osebne angažiranosti raziskovalcev in osebnih



poznanstev s sodelujočimi, čeprav so nekatere knjižnice študijo tudi pozdravile kot dobrodošlo. Zato priporočamo, da bi se študijo izvajalo v določenih časovnih intervalih, npr. vsakih pet let.

Seveda pa bi bilo potrebno eksplorativni pristop nadgraditi tudi v vrednotenjem (zlasti kvalitativnim) dela knjižnic, da bi lahko ugotovili njihov resničen vpliv. Ob tem naj še enkrat opozorimo, da je ugotavljanje vpliva zahtevno, saj splošne knjižnice nikakor niso edini dejavnik, ki vpliva na stanje bralne pismenosti in bralne kulture. Tudi različni drugi dokumenti opozarjajo, da je dokazovanje vpliva knjižnice na okolje zelo zahtevno.

Menimo, da bi bilo potrebno za zagotavljanje kontinuiranega razvoja predvsem vzpostaviti pristop knjižnic k lastnemu vrednotenju, povezan z načrtovanjem dela, in to na ravni vsake posamezne knjižnice. Zato bi bilo potrebno načrtno razvijati zavedanje knjižnic in knjižničarjev, zlasti pa vodstev, o pomembnosti in uporabnosti vrednotenja in načrtovanja njihovega dela, razvijati pa bi bilo potrebno tudi njihovo kompetentnost na tem področju. S tem bi se odprla možnost, da se preseže sedaj zaznana stališča nekaterih knjižnic, da je vrednotenje zamudno, odvečno in nepotrebno, pa tudi da ni potrebe po vzpostavljanju povezave med vrednotenjem in načrtovanjem.

Dodatno bi priporočili tudi nadaljnjo analizo zbranih podatkov o delu slovenskih knjižnic na področju bralne pismenosti in bralne kulture (iz te raziskave) v povezavi z rezultati študij PISA, ki kažejo dosežke mladih na področju bralne pismenosti, ter rezultati NPZ, oboje po regijah in/ali območjih (vemo namreč, da se dosežki na področju bralne pismenosti po regijah razlikujejo). V ta namen smo se že sestali z nekaterimi strokovnjaki (Pedagoški inštitut, Republiški izpitni center) ter v vprašalnik vključili podatek o statistični regiji, ki ji pripadajo knjižnice. Menimo, da bi bilo mogoče s povezovanjem teh virov priti do dodatnih podatkov o tem, koliko delo splošnih knjižnic vpliva na raven bralne pismenosti. To bi bilo mogoče brez večjih dodatnih stroškov, saj so vsi podatki že zbrani.

### **3.4 Metodologija za merjenje kakovosti šolskih knjižnic**

**(dr. Polona Vilar in dr. Vlasta Zabukovec, FF, UL)**

#### **Uvod**

Dinamične in kakovostne šolske knjižnice imajo nepogrešljivo vlogo v procesu razvoja bralnih kompetenc, ki jih je potrebno razvijati od rane mladosti. Šolske knjižnice imajo pomembno vlogo tudi zato, ker obenem delujejo v dveh sistemih: knjižničnem in šolskem. So edine knjižnice, v katere vstopi prav vsak državljan (vsaj v obdobju svojega obveznega izobraževanja) in zato služijo tudi kot zgled. O tem, kakšna je kakovostna šolska knjižnica oziroma kakšni so elementi kakovosti šolskih knjižnic, obstaja mnogo teoretičnih del in empiričnih raziskav.

Med izobraževalnimi cilji, ki izhajajo iz Evropske bele knjige o izobraževanju in usposabljanju (White paper..., 1995) in so preneseni tudi v nacionalne zakonodajne in strokovne dokumente, imajo poseben pomen kompetence vseživljenjskega učenja, osebnega in profesionalnega razvoja, socialne in državljske kompetence, potrebne za življenje in delovanje v demokratični družbi. Te kompetence se sicer razvijajo tudi skozi neformalno in polformalno izobraževanje, zelo pomembno vlogo pa ima formalno izobraževanje. Za uspešno in poglobljeno učenje je potrebno učence skozi učni proces voditi in usmerjati na kritičnih točkah. Študije uporabe informacij za učenje nedvomno kažejo pozitivne povezave med učnimi dosežki in kakovostno šolsko knjižnico (Kuhlthau, Maniotes in Caspari, 2007; Todd, 2006; Todd in Gordon, 2010; Novljan, 2010). To pomeni, da lahko primerno opremljena in založena šolska knjižnica, v kateri deluje ustrezno strokovno usposobljen šolski knjižničar, s svojim programom prispeva k zelenim ciljem poučevanja in boljšim učnim dosežkom (Znanjem do znanja, 2005; School libraries work!, 2008; Todd, 2012). Pri nas je Novljanova (1996) dokazala, kako pomembna je ustrezna usposobljenost šolskega knjižničarja, saj so bili učni dosežki učencev v šoli, kjer je v knjižnici deloval ustrezno usposobljen šolski knjižničar, boljši, kot v šoli, kjer knjižničar ni imel ustreznih strokovnih znanj. Integriranost šolske knjižnice v pouk je v Sloveniji predvidena tako v strokovnih dokumentih (Idejni načrt..., 1995) kot tudi standardih (Standardi ..., 1989, 1995); žal slednji niso bili potrjeni s strani šolskega ministrstva. Kot sta opozorila že Vodeb in Kodrič-Dačićeva (poglavje 2.5.1), so bile aktivnosti za pripravo novih standardov zagnane pred nekaj leti (2009),

pripravljene nekatere strokovne podlage, a je postopek ponovno obstal do sprejema novele Zakona o knjižničarstvu (2015), ki, kot navajata, "vključuje obvezno pripravo nacionalne strategije razvoja šolskih knjižnic in individualne načrte razvoja šolskih knjižnic, ki so deli razvojnih načrtov šol." V teh dokumentih je navedeno, da mora biti šolska knjižnica integrirana v učenje/poučevanje in mora delovati kot informacijsko in komunikacijsko središče vsake šole. Potrebno je sicer povedati, da slovenska zakonodaja s področja šolstva (Zakon o osnovni šoli, 2006; Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2007) sicer predvideva obvezo, da mora na vsaki šoli delovati tudi šolska knjižnica ter določa tudi izobrazbo strokovnega delavca (knjižničarja). Vendar je vprašljivo, koliko šolske knjižnice dejansko delujejo v skladu s tem, kakšna je njihova kakovost in kakšen je njihov dejanski vpliv na učne dosežke. Prepoznavanje dejavnikov kakovosti bi moralo preseči splošne navedbe in načela oziroma poseči na bolj konkretno raven.

V Sloveniji še ni bilo študij, ki bi sistematično vrednotile kakovost, torej teoretično utemeljene dejavnike kakovosti šolskih knjižnic in to tudi onemogoča razpravo o njihovem prispevku k ravni in razvoju bralne pismenosti in bralne kulture. Zato smo se odločili ugotoviti primernost obstoječe tuje metodologije (ki je sicer usmerjena širše, ne zgolj v področje bralne pismenosti in bralne kulture) ter pripadajočega modela kakovostne šolske knjižnice, ki so ju razvili na CISSL, ZDA (Center for International Scholarship and School Libraries), kot rezultat inovativnega raziskovalnega pristopa, v katerem so identificirali ključne dejavnike kakovosti skozi poglobljeno proučevanju namensko izbranih dobrih šolskih knjižnic<sup>6</sup> (Todd & Kuhlthau, 2005a and 2005b; Todd, 2004; Todd, Gordon and Lu, 2010, 2011). Pristop je zanimiv tudi zato, ker je bil uporabljen tudi izven ZDA, in sicer v Avstraliji (Hay, 2005, 2006), kar dokazuje njegovo prenosljivost v druga okolja in je bilo tudi temelj za odločitev, da preizkusimo njegovo primernost za slovensko situacijo.

### 3.4.1 Izvirna CISSL metodologija

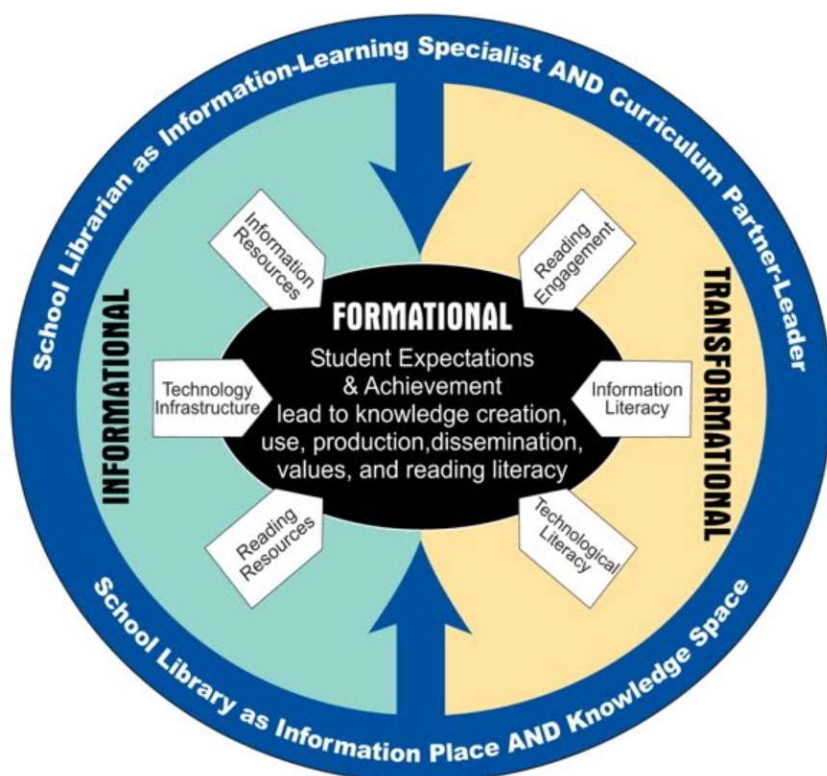
Kot predstavljajo Tepe in Geitgey (2005) ter Todd in Kuhlthau (2005a), je bil prvi element pri oblikovanju modela dobre šolske knjižnice izbira izvrstnih šol, za kar so služili kazalci kot so povprečne ocene, prisotnost, rezultati zaključnih preverjanj oz. mature. Le šole, ki so tu dosegle izvrstne rezultate in v katerih je bil zaposlen knjižničar z ustrezno izobrazbo, so prišle v poštev za študijo. Nato so te knjižnice ocenili po kriterijih glede infrastrukture, gradiva, opreme, osebja, ki so temeljili na nacionalnih in mednarodnih standardih in drugih priporočilih za šolske knjižnice – uporabili so vprašalnik – ter oblikovali delovno telo iz strokovnjakov na področju šolskega knjižničarstva (tako iz akademskih kot tudi praktičnih okolij), ki so oblikovali končni izbir kakovostnih knjižnic.

Nato so v izbranih kakovostnih knjižnicah izvedli drugo bolj kvalitativno obarvano fazo študije, v kateri so ugotavljali, kako uporabniki, zlasti učenci, dojemajo šolsko knjižnico z vidika pomoči, ki jim jo knjižnica nudi na različnih področjih (npr. pri učenju, iskanju informacij ali njihovi uporabi). Vključili so različne deležnike: vodstvo, učitelje, knjižničarje, učence/dijake. Učitelji in učenci so izpolnili ciljno zasnovane vprašalnike, nato pa so bile izvedene fokusne skupine z vodstvi, učitelji, knjižničarji, specialnimi pedagogi/svetovalnimi delavci – po eden od vsakega v fokusni skupini.

Končni rezultat je bil tridelni model kakovostne splošne knjižnice kot dinamičnega agenta učenja (Slika 27), ki izhaja iz dejanske prakse in obenem upošteva standarde in priporočila različnih področij (angl. *evidence-based practice*). Kot razlagata Todd in Kuhlthau (2005a, str. 6), model predpostavlja, da se intelektualna in fizična infrastruktura knjižnice in rezultati njenega dela v vlogi dinamičnega agenta učenja osredotočajo na tri osnovne, medsebojno povezane in iterativne komponente: *informacijsko* (informational) – informacijski viri in informacijsko-komunikacijska tehnologija; *učno* (transformational) – učne intervencije, iniciative v zvezi z branjem in sorodnimi aktivnostmi in druge spodbude za učence; in *oblikovalno* (formational) – vpliv na učenje in učne dosežke. V modelu sta prisotna tudi *šolski knjižničar*, ki deluje kot informacijski in učni strokovnjak ter partner-pobudnik v kurikulu, ter *šolska knjižnica*, ki ni le informacijski temveč tudi učni prostor.

---

<sup>6</sup> Študija NJASL (<http://www.njasl.info/cissl-study/>)



Slika 27: Model šolske knjižnice kot dinamičnega dejavnika učenja (Todd & Kuhlthau, 2005a, str. 6)

Pri nas seveda tak pristop za izbor, kot so ga uporabili v prvi fazi študije v ZDA, ni mogoč (kot sta ugotavljali že Vilar in Stričević (2014), v tem poročilu pa je na to opozorjeno v zaključku poglavja 1.1.4), saj primerljivi podatki o kakovosti šol niso na voljo, vendar menimo, da bi bilo mogoče študijo zasnovati tako, da bi vanjo povabili znane kakovostne knjižnice in/ali temeljili izbor na prostovoljnem sodelovanju zainteresiranih kakovostnih šol/knjižnic. Tak pristop so uporabili v Avstraliji (Hay, 2005, 2006). Možno pa bi bilo tudi izvesti prvo fazo študije na vseh slovenskih knjižnicah (za to bi potrebovali sodelovanje ustreznega resorja) in v drugo fazo povabiti najboljše, ki bi jih izbrali po podobnem ključu, kot so to storili v ZDA.

### 3.4.2 Delfi študija – preverjanje primernosti metodologije prvega dela študije pri slovenskih šolskih knjižničarjih

#### 3.4.2.1 Vsebina študije in metodologija

V juniju in avgustu 2016 smo izvedli delfi študijo, v katero smo vključili izkušene slovenske šolske knjižničarke. Namen študije je bil empirično preveriti ustreznost zgoraj predstavljene izvirne metodologije za merjenje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic. O njeni ustreznosti sta sicer razmišljali že Vilar in Stričević (2014) in ugotovili oziroma domnevali, da je sicer uporabna, a je verjetno ni mogoče neposredno uporabiti oziroma da so zaradi zakonodajnih, kulturnih, socialnih in drugih razlik potrebne prilagoditve. Zlasti to velja za prvi del študije, v katerem se vzpostavijo osnove za izbor kakovostnih knjižnic, ki so nato lahko vključene v drugo fazo. Delfi študija nam je omogočila, da to domnevo preverimo. Vilar in Stričević (2014) sta sicer domnevali tudi, da lahko metodologija druge faze študije ostane nespremenjena.

V delfi študijo smo povabili šest izkušenih osnovnošolskih in srednješolskih knjižničark in svetovalko za knjižnično dejavnost na Zavodu RS za šolstvo. Odzvale so se štiri. Delfi študija je imela dva kroga. V prvem krogu, izvedenem v juniju 2016, so bile knjižničarke povabljene, da ubesedijo svoje videnje različnih vidikov kakovosti šolske knjižnice. Vprašanja prvega kroga se nahajajo v Prilogi 3, spraševala so o naslednjem:

- definicija in elementi kakovosti šolskih knjižnic, pogoji za njeno zagotavljanje, povezava z delovanjem šole,
- načini, kako se kakovost šolske knjižnice kaže,
- vpliv kakovosti šolske knjižnice na informacijsko in bralno pismenost učencev/dijakov.

Za drugi krog delfi študije, izveden v avgustu 2016, smo izvorni vprašalnik prve faze CİSSL študije, ki je obsegal 104 vprašanja, prilagodili glede na v prvem krogu izražena mnenja o vidikih kakovosti šolskih knjižnic v Sloveniji, kot so se pokazala v prvem krogu. Izločili oziroma prilagodili smo še nekatera druga vprašanja, za katera smo menili, da so v slovenskem okolju neprimerna (npr. vprašanja o javnih ali zasebnih šolah), nepotrebna (npr. vprašanja o knjižnični statistiki, saj bo pri nas te podatke sedaj zbiral NUK) oziroma morajo biti zastavljena v drugačni obliki (npr. vprašanja o izobrazbi knjižničnih delavcev, saj je v ZDA glede tega situacija povsem drugačna). Vprašalnik je tako imel 40 vsebinskih vprašanj, razdeljenih v sedem skupin:

- Del 1: Podatki o šoli,
- Del 2: Osebe šolske knjižnice,
- Del 3: Poučevanje in strokovno delo v šolski knjižnici,
- Del 4: Branje in z njim povezane aktivnosti v šolski knjižnici,
- Del 5: Administracija v šolski knjižnici,
- Del 6: Dostopnost šolske knjižnice,
- Del 7: Proračun šolske knjižnice.

Vsebinskim vprašanjem smo dodali še vprašanja, v katerem so udeleženske delfi študije ocenile njegovo primernost za ugotavljanje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic (s tremi možnimi odgovori: ni primerno, je delno primerno, je popolnoma primerno) ter možnost komentarja oziroma utemeljitve njihovega odgovora. Vprašalnik se nahaja v Prilogi 4.

#### **3.4.2.2 Rezultati**

V prvem krogu smo v odgovorih knjižničark identificirali naslednje vidike oziroma kategorije kakovosti šolskih knjižnic:

- pri 1. vprašanju o definiciji in elementih kakovosti dobimo kategorije: zadovoljni uporabniki, IKT oprema, knjižna zbirka, usposobljeni knjižničar, povezanost s pedagoškim procesom in povezovanje z vodstvom šole.
- Pri 2. vprašanju, kako prepoznamo kakovost, smo identificirali tri kategorije: usposobljeni knjižničar, zadovoljni uporabniki in raba knjižnice.
- Pri tretjem vprašanju glede vpliva na informacijsko in bralno pismenost, pa je bilo izpostavljeno: kakovost oz. razvoj zbirke, IKT in samostojno delo učencev oz. njihovo spodbujanje.

V drugem krogu smo ugotovili, da negativnih mnenj na vprašanja v vprašalniku med udeleženkami ni, z izjemo mnenja o vprašanju glede odgovornosti knjižničarja za informacijsko-komunikacijsko tehnologijo v knjižnici, za katerega je ena udeleženka menila, da je neprimerno, ker so za tehnologijo odgovorni drugi, ne knjižničar. 26 vprašanj je bilo ocenjenih kot popolnoma primernih (vprašanja o poučevanju in strokovnem delu, branju in povezanih aktivnostih, administraciji, dostopnosti in proračunu knjižnice), 13 pa kot delno primernih (o osebju oziroma izobrazbi knjižničarjev, ostalim zadolžitvam, zlasti v povezavi s tehnologijo ter sredstvi). Med komentarji glede mnenj o izobrazbi in usposobljenosti knjižničarjev naj izpostavimo naslednje:

- kakovost strokovnega dela je povezana s strokovno izobrazbo, ne pa vedno,
- zaposleni, ki so pred kratkim diplomirali, imajo sveže teoretično znanje, vendar manj izkušenj; tisti, ki so diplomirali že dalj časa nazaj, pa imajo več izkušenj,
- dobra kombinacija je npr. profesor slovenščine in pedagog, kar se nadgradi s programom strokovnega usposabljanja za šolske knjižničarje; ali razredni učitelj, ki doštudira tudi bibliotekarstvo; vsa ta znanja in izobrazba se dobro združujejo pri delu v šolski knjižnici.

Kot zanimivost naj izpostavimo še vprašanje glede tehnologije, ki je na voljo v šolski knjižnici, saj je ena udeleženka opozorila, da bi ga bilo možno interpretirati, kot da ne gre zgolj za IKT, ki je dostopna v knjižnici temveč na celi šoli in bi bili zato odgovori dvoumni.

### 3.4.3 Zaključki glede metodologije za merjenje kakovosti šolskih knjižnic

Glede na rezultate lahko priporočimo naslednjo metodologijo za ugotavljanje kakovosti slovenskih šolskih knjižnic, ki pa ni usmerjena zgolj v spremljanje njihovega dela na področju spodbujanja branja, bralne pismenosti in bralne kulture: Po zgledu študije CISSL bi morala študija biti dvofazna, prva faza namenjena oblikovanju utemeljenega izbora ustreznega števila kakovostnih knjižnic, na katerih se nato izvede druga faza. Metodologija (spletni vprašalnik za vse šole) je bila pripravljena v naši študiji, oblikovati je treba ekspertno skupino, ki bo izvedla končni izbor; vanjo bi bilo smotrno uvrstiti strokovnjake iz akademskega ter praktičnega okolja.

V drugi fazi se po zgledu študije CISSL izvede dvoje: spletno anketiranje učiteljev in učencev/dijakov ter fokusne skupine in intervjuji z osebjem izbranih šol (knjižničarji, vodstvo, svetovalni delavci, specialni pedagogi). Metodologija lahko ostane nespremenjena oziroma jo je treba minimalno prilagoditi kulturnemu oziroma nacionalnemu kontekstu.

Vsekakor pa izvedba take študije zahteva sodelovanje z pristojnim resornim ministrstvom ter ustrezna sredstva.

### Literatura

- Hay, L. (2005). Student learning through Australian school libraries. Part 1: A statistical analysis of student perceptions. *Synergy*, 3(2), 17-30. Pridobljeno 18.4.2014 z [www.slav.schools.net.au/synergy/vol3num2/hay.pdf](http://www.slav.schools.net.au/synergy/vol3num2/hay.pdf).
- Hay, L. (2006). Student learning through Australian school libraries. Part 2: What students define and value as school library support. *Synergy*, 4(2), 27-38. Pridobljeno 18.4.2014 z [www.slav.schools.net.au/synergy/vol4num2/hay\\_pt2.pdf](http://www.slav.schools.net.au/synergy/vol4num2/hay_pt2.pdf).
- Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic. (1995). Šolska knjižnica, 5(3), 4-30.
- Kuhlthau, C.C., Maniotes, L.K. & Caspari, A.K. (2007). *Guided Inquiry*. Westport, Connecticut; London: Libraries Unlimited.
- Novljan, S. (1996). Sodobne dejavnosti šolske knjižnice s posebnim ozirom na njene bibliopedagoške naloge pri izvajanju izobraževalnega programa učenja branja v osnovni šoli: doktorsko delo. Ljubljana, S. Novljan. .
- Novljan, S. (2010). Knjižnica in medpredmetno povezovanje. V: Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Knjižnično informacijsko znanje. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 92-102. .
- Standardi in normativi za šolske knjižnice. Vzgojno-izobraževalno delo v šolski knjižnici – mediateki.* (1990). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Standardi in normativi za šolske knjižnice (1995). V: Vzgojno-izobraževalno delo v šolski knjižnici srednje šole. Ljubljana, ZRŠS, str. 13-17. .
- Tepe, A.E. & Geitgey, G.A. (2005). Student Learning Through Ohio School Libraries, Introduction: Partner-Leaders in Action. *School Libraries Worldwide*, 11 (1), 55-62. Pridobljeno 19.3.2014 z <http://www.iasl-online.org/files/jan05-tepe.pdf>.
- Todd, R.J. (2003). Irrefutable Evidence: How to Prove You Boost Student Achievement. *School Library Journal*, April, 52-54.
- Todd, R.J. (2006). From information to knowledge: Charting and Measuring Changes in Students' Knowledge of a Curriculum Topic. *Information Research*, 11 (4). Pridobljeno 19.3.2014 z <http://www.informationr.net/ir/11-4/paper264.html>.
- Todd, R. (2012). School libraries as pedagogical centers. *SCAN*, 31, August, 27-36. Pridobljeno 19.3.2014 z <http://scan.nsw.edu.au/>.
- Todd, R.J., Gordon, C.A., & Lu, Y. (2010). Report on Findings and Recommendations of the New Jersey School Library Study Phase 1: One Common Goal: Student Learning. New Brunswick, NJ: CISSL.
- Todd, R.J., Gordon, C., & Lu, Y. (2011). Report on Findings and Recommendations of the New Jersey School Library Study Phase 2: One Common Goal: Student Learning. New Brunswick, NJ: CISSL.
- Todd, R. & Kuhlthau, C. (2005a). Student learning through Ohio school libraries, Part 1: How effective school libraries help students. *School Libraries Worldwide*, 11(1), 89-110.
- Todd, R. & Kuhlthau, C. (2005b). Student learning through Ohio school libraries, Part 2: Faculty perceptions of effective school libraries. *School Libraries Worldwide*, 11(1), 89-110.
- Todd, R.; Kuhlthau, C. (s.a.). Student Learning Through Ohio School Libraries: Background, Methodology and Report of Findings. OELMA. Pridobljeno 19.3.2014 z <http://webfiles.rbe.sk.ca/rps/terrance.pon/OELMAREportofFindings.pdf>.

- Todd, R.J. & Gordon, C.A. (2010). School Libraries, Now More Than Ever: A Position Paper of the Center for International Scholarship in School Libraries. Pridobljeno 19.3.2014 z [http://cissl.rutgers.edu/images/stories/docs/cissl\\_position\\_paper\\_revised.doc](http://cissl.rutgers.edu/images/stories/docs/cissl_position_paper_revised.doc).
- Vilar, P., Stričević, I. (2014). Quality School Library – how do we find out? V LIDA: Libraries in the Digital Age. Zadar: University of Zadar, 16-20 June, 2014. Pridobljeno 3.3.2014 z <http://ozk.unizd.hr/proceedings/index.php/lida/article/view/112/137>
- White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society. (1995). COM (95) 590 final, 29 November 1995, EU Commission - COM Document. Pridobljeno 3.3.2014 z [http://aei.pitt.edu/1132/1/education\\_train\\_wp\\_COM\\_95\\_590.pdf](http://aei.pitt.edu/1132/1/education_train_wp_COM_95_590.pdf).
- Zakon o knjižničarstvu (2001). Pridobljeno 5.5.2014 z <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2442>.
- Zakon o knjižničarstvu (2015). Pridobljeno 10.8.2016 z <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2442>
- Zakon o osnovni šoli (2006). Pridobljeno 3.5.2014 z <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007) Pridobljeno 5.5.2014 z <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718>.
- Znanjem do znanja: Prilog metodici rada školskog knjižničara [*Through knowledge to knowledge: a contribution to the methodics of school librarian's work*] (2005). Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti, Filozofski fakultet..



## 4. sklop: PREDLOGI KONKRETNIH UKREPOV, KI BODO ŠOLSKIM IN SPLOŠNIM KNJIŽNICAM V SLOVENIJI SLUŽILI ZA KREPITEV BRALNE KULTURE OZ. SPODBUJANJE BRALNE PISMENOSTI

dr. Polona Vilar (FF UL), dr. Gorazd Vodeb, Milena Bon (NUK)

### 4.1 Model proaktivne splošne knjižnice

Na podlagi dosedanjih spoznanj v literaturi ter rezultatov naše študije splošnih knjižnic smo oblikovali model splošne knjižnice, ki načrtno, ciljno razvija bralno pismenost in bralno kulturo v svojem okolju. Implementacija modela je nato odvisna od značilnosti in posebnosti vsakokratnega okolja (t.j. konteksta). Vidimo štiri področja, okvirno predstavljena v shemi (Slika 28), ki so medsebojno povezana in soodvisna. Podrobneje so opredeljena v nadaljevanju:

1. odnos knjižničarjev in knjižnice do bralne kulture in bralne pismenosti, njihovo/njeno zaznavanje in predstavo vloge knjižnice pri razvoju bralne kulture in bralne pismenosti,
2. organizacijske dejavnike: kadre, politiko delovanja in načrtovanja, ...
3. aktivno, načrtno, ciljno delovanje knjižnice glede na oblikovane prioritete, strategijo,
4. merjenje uspešnosti delovanja.

**Dejavniki, povezani z dimenzijami modela:**

#### I. Odnos

Gre za to kako in koliko je knjižnica (vodstvo, zaposleni) seznanjena z bralno pismenostjo, njeno vlogo pri razvoju posameznika in družbe ter povezanostjo z bralno kulturo (tj. pomen bralne pismenosti in bralne kulture v družbi nasploh). V okviru tega gre tudi za to, koliko se knjižnica zaveda svoje vloge pri razvoju bralne pismenosti, torej posredno svojega vpliva na razvoj bralne kulture (pri čemer upošteva vse zakonodajne in strokovne dokumente), kakšen pomen pripisuje svoji vlogi (ali knjižnica sploh lahko kaj naredi ali mora narediti?) ter kakšne načine, sredstva vidi kot primerne, ustrezne:

- 1) za razvijanje omenjenega samozavedanja: Razvoj lastnega odnosa do svoje vloge oziroma krepitev prepričanja, da je knjižnica tu dejavnik ali da jo okolje prepozna kot takšen dejavnik. Vprašanje je, kako bi eno ali drugo spodbudili.
- 2) za sam razvoj: kako lahko vpliva na razvoj bralne pismenosti in bralne kulture v okolju.

Na naslednji stopnji gre za to, kako posamezna knjižnica vidi in prepozna možnosti, ki jih ima sama za tovrstno delovanje v svojem konkretnem primeru ter glede na okoliščine, v katerih deluje (ali sploh prepozna možnosti za izvajanje te potencialne vloge in zna oceniti njihovo uporabnost za ta namen), kar vključuje tudi njen odnos do uresničljivosti te vloge (kako, koliko in če sploh bi lahko takšno potencialno vlogo realizirala, kakšne predpostavke in pogoji bi morali biti izpolnjene ali njena ocena, koliko sama prispeva k razvoju bralne pismenosti in bralne kulture v okolju).

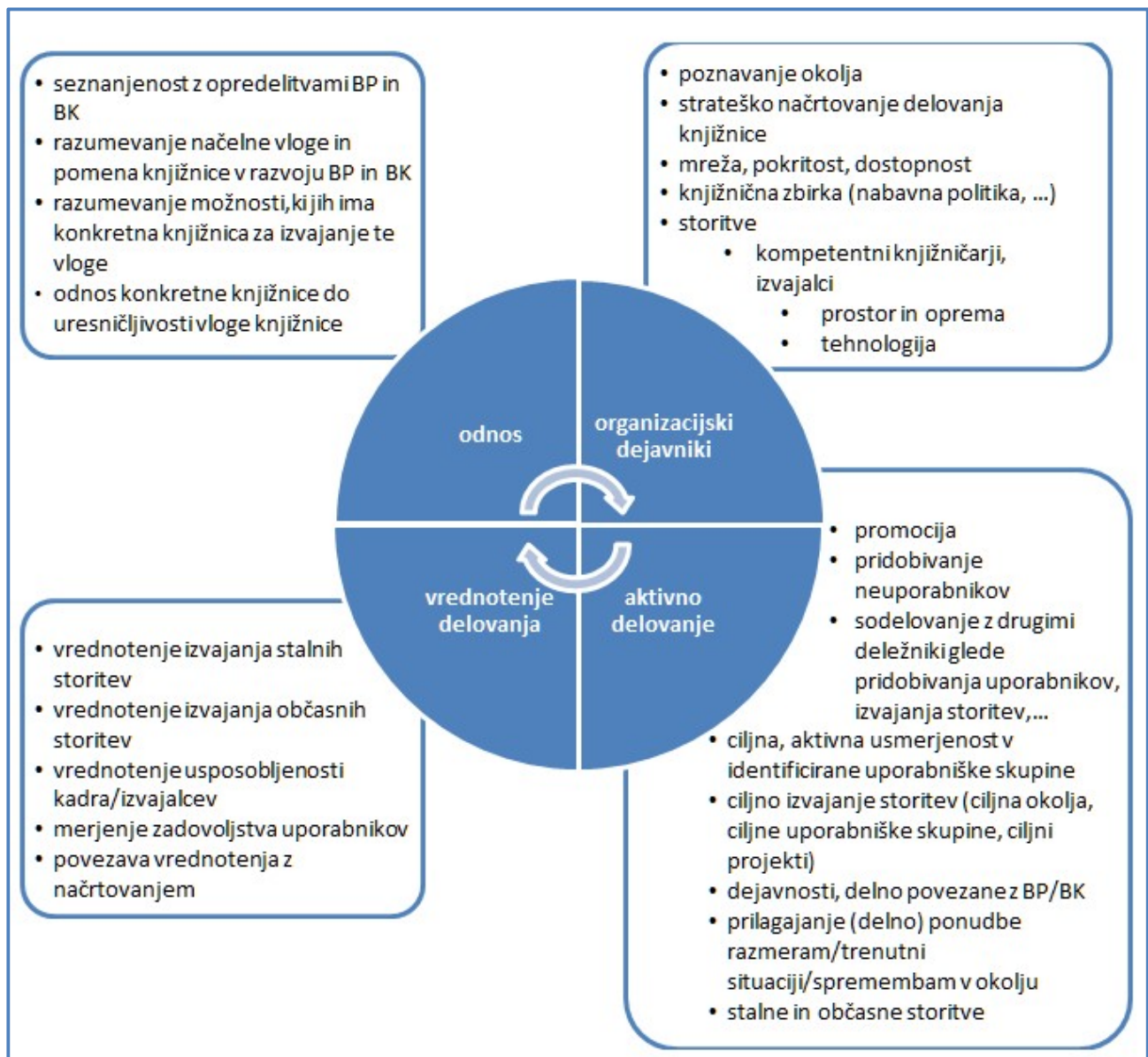
*V prvem delu so dimenzije modela naslednje:*

- poznavanje bralne pismenosti in bralne kulture kot fenomena (kaj se v splošnih knjižnicah razume pod tema pojmom, kako se kažeta v vsakdanjosti, zakaj morata biti ta dva pojma družbena vrednota, zakaj moramo to razvijati),
- poznavanje vloge knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture – načelno (ali splošna knjižnica lahko oziroma mora prispevati k razvoju – dvigu ravni pismenosti in bralne kulture),
- ocena pomena vloge knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture – torej subjektivno strokovno mnenje o tej vlogi (kaj lahko splošna knjižnica v svoji vlogi/ s svojim delovanjem poleg drugih akterjev – šolstva itd. – in v primerjavi ter razliki z njimi pripomore k dvigu bralne pismenosti in bralne kulture, kakšno težo ima ta vloga pri razumevanju oziroma izvajanju poslanstva tj. visoko ali nizko na



ravni prioriteta – deklarativno in normativno gotovo, kaj pa v praksi, v vsakdanjem delu; kako vidi to vlogo splošne knjižnice okolje),

- mnenje o načinih/sredstvih, s katerimi knjižnica lahko vpliva na razvoj bralne pismenosti in bralne kulture (kateri so sploh možni načini, ki jih ima na voljo, ki jih obvlada splošna knjižnica, kateri načini so najbolj učinkoviti: npr. promocija, usposabljanje, zagotavljanje zadostnega obsega gradiva, prirasta itd.),
- mnenje o razmerah, v katerih deluje *konkretna* knjižnica v povezanosti z zgornjimi načini/sredstvi vplivanja na razvoj bralne pismenosti in bralne kulture (kako te načine iz prejšnjih vprašanj konkretizirajo v lokalnem okolju, kako bi jih lahko, kakšne predpostavke/pogoji bi morali biti izpolnjeni, da bi jih bolje/več/drugače konkretizirali),
- ocena dejanskega vpliva na razvoj bralne pismenosti in bralne kulture glede na predhodno izraženo mnenje o možnih vplivanja oziroma mnenje o uresničljivosti te vloge (kako ocenjujejo raven pismenosti v svojem okolju, subjektivno strokovno mnenje, kako in koliko je splošna knjižnica prispevala k razvoju bralne pismenosti in bralne kulture v lokalnem okolju (morda tudi v primerjavi z drugimi 'deležniki'), kaj bi se zgodilo, če bi ukinili splošno knjižnico).



Slika 28: Model proaktivne splošne knjižnice

## II. Organizacijski dejavniki

Organizacijski dejavniki zadevajo trenutno delovanje knjižnice oziroma vse vzvode, ki jih ima vzpostavljene za svoje delovanje. Se pravi, da omogočajo / podpirajo / pomenijo sposobnost / so kapaciteta za izvajanje dejavnosti. Npr.: Koliko in na kakšne načine se knjižnica seznanja z značilnostmi svojega okolja (potencialni uporabniki – njihova struktura in značilnosti, delež dejanskih uporabnikov – njihova struktura in značilnosti, okoliščine, ki vplivajo na (ne)uporabo knjižnice, pričakovane spremembe okolja, ...)?, Kako je zastavljeno njeno strateško delovanje?, Kako je vzpostavljena mreža na njihovem območju, kakšna je pokritost s knjižničnimi storitvami, dostopnost gradiva in tehnologije, ...?, Kako se loteva oblikovanja knjižnične zbirke (nabava, odpis, ...)?, Kakšne storitve ponuja?, Kako skrbi za kompetentnost knjižničarjev in izvajalcev storitev ali dejavnosti?, Kakšen prostor in opremo ter tehnologijo ima na voljo?

*V tem delu so dimenzije modela naslednje:*

- izvajanje pregledov/analiz okolja knjižnice,
- izvajanje uporabniških raziskav (obstoječi uporabniki),
- oblikovanje strateškega načrta – *kako se ga loteva* ("higienski minimum" ali kaj več),
- oblikovanje letnega načrta – *kako se ga loteva* ("higienski minimum" ali kaj več),
- pokritost področja s storitvami,
- dostopnost gradiva, tehnologije itd. na območju knjižnice,
- pristop k oblikovanju knjižnične zbirke,
- sestava knjižnične zbirke,
- prostori, oprema, tehnologija itd.,
- kompetentnost osebja,
- usposabljanje osebja.

## III. Aktivno delovanje na področju razvoja bralne pismenosti in bralne kulture

Izjemno pomembno je aktivno delovanje knjižnice na podlagi vseh do sedaj naštetih dimenzij in dejavnikov. Gre torej za dejavnosti, ki naj bi imele kar največji vpliv na razvoj bralne pismenosti in bralne kulture. Sem štejemo aktivno, ciljno usmerjenost knjižnice v (identificirane) uporabniške skupine na njenem območju (torej načrtno delovanje zanje in z njimi, ob upoštevanju njihovih značilnosti, posebnosti, potreb,...), dejavnosti promocije, pridobivanja neuporabnikov, sodelovanja z drugimi posamezniki in organizacijami na njenem območju tako glede pridobivanja uporabnikov, izvajanja storitev, ipd., odzivanje na spremembe v okolju (prilagajanje ponudbe), strukturo ponudbe tako, da omogoča tako stalne kot tudi občasne storitve glede na identificirane potrebe v okolju.

*V tem delu so dimenzije modela naslednje:*

- načini/metode promocije,
- načini/metode, s katerimi se knjižnica odziva na ugotovljeno strukturo uporabnikov oziroma načrtno in ciljno usmerja svoje delovanje v prepoznane uporabniške skupine (ciljna okolja, ciljne uporabniške skupine, ciljni projekti; tudi ob sodelovanju z drugimi partnerji (organizacijami in posamezniki – lokalno/širše/nacionalno); tj. koliko/kako splošna knjižnica ciljno deluje,
- načini/metode vključevanja uporabnikov v delovanje knjižnice,
- načini/metode pridobivanja uporabnikov na osnovi prej opisanega prepoznavanja neuporabnikov oziroma seznanjanja z okoljem (tudi ob sodelovanju z drugimi organizacijami in posamezniki – lokalno/širše/nacionalno),
- načini/metode ozaveščanja okolja knjižnice o pomenu bralne pismenosti in bralne kulture za razvoj posameznika in družbe,
- dejavnost knjižnice, delno povezane z bralno pismenostjo/kulturo, pri kateri sta torej bralna pismenost in bralna kultura "stranski produkt" (tj. s kakšnimi dejavnostmi splošna knjižnica posredno razvija bralno pismenost in bralno kulturo),
- načini prilagajanja ponudbe na spremembe v okolju (so se v zadnjih npr. petih letih zgodile kakšne spremembe v okolju konkretne knjižnice, kako se je konkretna splošna knjižnica odzvala nanje),
- struktura ponudbe (razmerje med stalnimi in občasnimi storitvami).

#### IV. Vrednotenje delovanja

Področje je izjemno pomembno. Gre za skrb za kakovost delovanja knjižnice, tako na področju njene stalne ponudbe kot tudi občasne. Sem sodi vrednotenje kakovosti izvedbe, usposobljenosti izvajalcev (kadra), merjenje zadovoljstva uporabnikov, povezanost med pogoji delovanja in delovanjem (npr. ugotavljanje vpliva značilnosti prostora in opreme na delovanje knjižnice). Nazadnje pa je tukaj povezanost vrednotenja in delovanja knjižnice – koliko in kako knjižnica upošteva vrednotenje pri delovanju knjižnice?

*V tem delu so dimenzije modela naslednje:*

- obstoj (prisotnost/odsotnost) vrednotenja,
- vrste vrednotenja, ki se izvajajo (kakovost delovanja, usposobljenost izvajalcev, merjenje zadovoljstva uporabnikov, povezanost med pogoji delovanja in delovanjem); sem spadajo npr. vidiki kot so: kako izvajajo: neformalno, subjektivno mnenje avtoritete/vodje, formalizirana orodja, znanstvene metode (konkretne oblike – vprašalniki, intervjuji itd.), kaj je npr. predmet vrednotenja, kaj torej vrednotijo – npr. zadovoljstvo uporabnikov),
- kakšna so izhodišča za vrednotenje (npr. ali uporabljajo kak(e) standard(e) ali smernice, je/so orodje/-a razvito interno),
- mnenje knjižnice o tem, ali bi to bilo potrebno, ne glede na to, ali se izvaja (če npr. nima znanja ali osebja), ter mnenje o tem, kaj bi s tem pridobila, bi se kaj izboljšalo, kaj konkretno),
- povezanost med vrednotenjem in delovanjem (npr. preverjanje uresničenosti ukrepov, predvidenih v strateškem/letnem načrtu, usmerjenost delovanja knjižnice glede na področja, ki so ugotovljena z vrednotenjem); tj. kako/ali korigirajo svoje delovanje na osnovi vrednotenja.

##### 4.1.1 Analiza stanja slovenskih splošnih knjižnic glede na model proaktivne knjižnice

Zgoraj smo predstavili model proaktivne knjižnice, ki obsega področja in njihove dimenzije. Model skuša sistematizirati različne dejavnike, ki pogojujejo oziroma uveljavljajo aktivno vlogo splošne knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture. Glede na opredeljene dimenzije modela na podlagi rezultatov ankete izpostavljam spodnje ugotovitve. Pri tem moramo opozoriti, da se nanašajo le na rezultate fokusne skupine ter na odgovore 30 splošnih knjižnic, ki so sodelovale v raziskavi. Zaradi premajhnega števila odgovorov ugotovitev ne moremo posploševati na vse splošne knjižnice v Sloveniji, nam pa omogočajo oblikovanje neke splošne slike.

1. **Področje odnosa** se nanaša na poznavanje opredelitev bralne pismenosti in bralne kulture. Odnos do razvijanja bralne pismenosti in bralne kulture je med splošnimi knjižnicami pozitiven, saj ga knjižnice vidijo kot vrednoto in svoje poslanstvo. Pri tem je zaskrbljujoče mnenje (sicer le po ene knjižnice, a izpostavljeno v obeh delih raziskave), da tovrstno poslanstvo ponekod ni več tako visoko na lestvici prioritet, kot bi moralo biti. Knjižnice razumejo svojo vlogo pri izvajanju poslanstva razvoja bralne pismenosti in bralne kulture predvsem kot zagotavljanje bralnega gradiva ter razvoj sposobnosti za branje, spodbujanje interesa za branje (motiviranje) ter širjenje bralčevega obzorja. Knjižnice v veliki večini menijo, da lahko imajo vsaj delno aktivno vlogo in vsaj delni vpliv na stanje bralne pismenosti in bralne kulture v svojem okolju. Precej enotno so se strinjale s stališčem, da bi bilo potrebno branju kot procesu dvigniti družbeni ugled in v zvezi s tem podale tudi več predlogov.

Splošne knjižnice so svoj dejanski vpliv na stanje bralne pismenosti in bralne kulture v večini ocenile kot velik in pomemben, a obenem priznale, da ga težko objektivno ocenijo. Vendar pa je zaskrbljujoča ugotovitev, da sicer manjši del knjižnic svojega vpliva ne vidi kot pomembnega in velikega, pri čemer ena knjižnica celo meni, da je slab. Pri ocenjevanju svojega prispevka so se splošne knjižnice zavedale in to tudi poudarile, da bi lahko naredile več na področju bralne pismenosti in bralne kulture, če bi imele boljše pogoje delovanja.

2. Naslednje področje modela proaktivne knjižnice predstavlja **področje organizacijskih dejavnikov**. Po mnenju splošnih knjižnic naslednji dejavniki bodisi podpirajo bodisi oziroma šibijo vlogo knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture; razdelili smo jih na pozitivne in negativne. Knjižnice so kot pozitivne dejavnike izpostavile: usposobljeno strokovno osebje (ki je po mnenju mnogih ključen,

pravzaprav odločilen dejavnik, ki pa prevečkrat temelji na lastni osebni zavzetosti, te pa ni mogoče primerno nagradjevati ali v primeru odsotnosti sankcionirati), kvalitetno knjižnično zbirko, ustrezen prostor, razvite ciljne dejavnosti (storitve, prireditve), pozornost na okolje oziroma potrebe uporabnikov, ugled knjižnice, sodelovanje z organizacijami iz okolja in sodelovanje s knjižnicami. Kot dejavnike z negativnim vplivom pa navajajo: nezadostno financiranje, neustrezne prostore, neusposobljene in nemotivirane knjižnične delavce, slabo podobo branja v lokalnem okolju, saj tam ne predstavlja vrednote, nizko prioriteto tovrstnega poslanstva znotraj same knjižnice, slabo podporo medijev, neodzivnost lokalnega ter tudi nacionalnega okolja in težko dosegljive potencialne skupine prebivalcev.

Med organizacijskimi vidiki kot problematičnega izpostavljam vidik usposobljenosti strokovnih delavcev, kajti po oceni knjižnic te niso povsem oziroma ne v vseh primerih zadovoljne z njihovo usposobljenostjo. Knjižnice nadalje ocenjujejo, da na tem področju nimajo veliko možnosti za izboljšanje stanja, saj mnoge menijo, da imamo v slovenskem prostoru le delno ustrezno ponudbo usposabljanj, ki bi omogočila izpopolnjevanje strokovnih delavcev. Tukaj torej vidimo veliko manevrskega prostora za izboljšave. Knjižnice si želijo več ponudbe izobraževanj in usposabljanj, zlasti na področjih vrednotenja delovanja, strateškega načrtovanja, promocije in zagovorništva in specialnih dejavnosti (npr. referenčno delo, mladinsko knjižničarstvo, književnost, uporabniki s posebnimi potrebami). Poudarjena je bila tudi želja po intenzivnejši izmenjavi dobrih praks ter povezovanju pri izvajanju dejavnosti. Izkušnje iz primerov dejavnosti, ki so se iz ene knjižnice razširile v več knjižnic ali na celotno regijo, namreč kažejo, da bi na ta način okrepili njihov učinek, omogočili širši doseg in večji učinek dobrih knjižničnih praks, ponekod pa tudi izboljšali javno podobo knjižnice. Knjižnice so (v fokusni skupini močnejše, v anketi nekoliko šibkeje) podprle oblikovanje nacionalnega telesa, ki bi delovalo povezovalno, raziskovalno in koordinacijsko.

3. Naslednje področje modela proaktivne knjižnice predstavlja **področje aktivnega delovanja**. Glede ciljne promocije bralne pismenosti in bralne kulture odgovori knjižnic kažejo, da okvirno polovica knjižnic redno ali občasno ciljno nagovarja izbrane uporabniške skupine z različnimi metodami komunikacije, pri čemer knjižnice določenih možnih načinov ne uporabljajo in tudi ne nagovarjajo vseh možnih ciljnih skupin. Po drugi strani pa izpostavljam, da skoraj vse knjižnice vsaj občasno nagovarjajo splošno javnost. Je pa bila poudarjena močna vloga množičnih medijev in izpostavljena njihova težja dosegljivost ob tematikah, povezanih z branjem (vsaj za primer nacionalnih medijev).

Iz odgovorov splošnih knjižnic v fokusni skupini in anketi se nakazuje, da so v splošnem aktivnejše pri razvoju bralne kulture kot pa bralne pismenosti. Glede usmerjenosti na uporabniške skupine lahko opazimo manjšo usmerjenost na brezposelne in ranljive skupine prebivalcev, poleg tega bi knjižnice lahko posvetile večjo pozornost staršem predšolskih otrok (še zlasti tistih, ki niso vključeni v vrtec), fantom, dijakom – torej tistim uporabnikom, za katere raziskave kažejo, da je pri njih razvoj branja ali odnos do branja problematičen.

Glede oblik spodbujanja bralne pismenosti in bralne kulture odgovori knjižnic kažejo, da knjižnice izvajajo omejen nabor oblik glede na paleto možnih odgovorov v anketi. Zato lahko izpostavimo potrebo pa razvoju oziroma uvajanju bolj raznovrstnih in ciljnih oblik dejavnosti, ki bi jih knjižnice prenesle v redno dejavnost. Za to bi bila potrebna ciljno usmerjena izobraževanja tako knjižničarjev kot tudi vodstvenih delavcev, spodbujanje izmenjav dobrih praks in podobno. Sicer so, kot rečeno, odgovori v anketi nakazali, da knjižnice niso najbolj naklonjene nacionalni koordinaciji na tem področju, čeprav bi bile vesele možnosti za tovrstne stike in izmenjave.

Odgovori splošnih knjižnic glede sodelovanja z različnimi partnerji kažejo, da se knjižnice vključujejo v raznovrstna partnerstva. Knjižnice največ sodelujejo z vrtci in osnovnimi šolami, vidijo pa pri tem tudi precej ovir tako formalne kot vsebinske narave. Ta podatek je zanimiv z vidika, da knjižnice zelo podpirajo ukrep krepitve sodelovanja s šolskim sistemom. Možna interpretacija bi bila, da knjižnice menijo, da bi se to sodelovanje dalo še izboljšati, kar je bilo tudi nakazano v nekaterih odgovorih, ki so omenjali slabšo odzivnost šol in vrtcev na pobude za sodelovanje, pogosto tudi v povezavi z zahtevami oziroma ovirami, ki izhajajo iz njihovega matičnega resorja (MIZŠ). Zaradi tega bi posebej poudarili potrebo po intenzivnejšem in bolj ciljno usmerjenem medresorskem sodelovanju na področju spodbujanja bralne pismenosti in bralne kulture. Kazalo bi tudi razmisliti o vključevanju še drugih

ministrstev, pristojnih za področja, kjer tudi najdemo "bralno prikrajšane" uporabnike (npr. v zaporih, azilnih domovih, bolnišnicah, na "informacijsko revnih" geografskih območjih itd.).

Pri aktivnem vključevanju uporabnikov v načrtovanje dela knjižnice je manj ciljnega vključevanja (dialog z uporabniškimi skupinami glede dejavnosti knjižnice za njih) in tega se knjižnice, glede na ugotovitve fokusne skupine, tudi zavedajo. Podprle so tudi možnost, da knjižnica v določenih okoliščinah deluje kot povezovalna platforma med uporabniki. Menimo, da je še prostor za krepitev dialoga z uporabniki glede izbora gradiva, načrtovanja dela knjižnice in aktivnega prispevka uporabnikov k storitvam knjižnice, za kar pa bi bilo prav tako potrebno okrepiti kompetence knjižničarjev in vodstev ter izboljšati pogoje dela.

Načrtno pridobivanje neuporabnikov ima pomembno vlogo pri razvoju bralne pismenosti in širjenju bralne kulture. Odgovori splošnih knjižnic kažejo, da je pri tem aktivno vključen manjši del knjižnic, fokusna skupina pa je pokazala, da se knjižnice problema sicer zavedajo, a jih ovirajo slabi pogoji in občasno tudi slabša usposobljenost. Po našem mnenju bi bilo treba krepiti oziroma spodbujati takšen pristop knjižnic, kjer bi se intenzivno usmerjale v pridobivanje neuporabnikov. Potrebno pa je tudi omeniti v raziskavi izraženo mnenje, da bi bilo potrebno splošne knjižnice razlikovati glede na okolje, v katerem delujejo.

4. Glede četrtega področja v modelu, **merjenja kakovosti in uspešnosti delovanja**, odgovori splošnih knjižnic v obeh delih raziskave kažejo, da se zavedajo pomembnosti vrednotenja, vendar ga izvajajo le v zelo majhni meri, kar seveda neposredno vpliva na manjšo možnost kakovostnega strateškega načrtovanja, ki se je tudi pokazalo kot problematično področje. Knjižnice sicer menijo, da ima njihovo delovanje nedvomno vpliv na bralno pismenost in bralno kulturo, a ga težko konkretizirajo oziroma dokazujejo. Manjši del knjižnic tudi meni, da vrednotenje ni ključni element njihovega delovanja. Dobljena slika kaže, da le manjšina na nek način vrednoti svoje delovanje in da je vrednotenje v premajhni meri povezano s strateškim načrtovanjem dela knjižnic. Knjižnice le v manjši meri utemeljujejo spremembe svojega delovanja z ugotovitvami vrednotenja oziroma se ravnajo po njih. Po drugi strani knjižnice navajajo, da se večinoma načrtno odzivajo na spremembe v lokalnem okolju, navedle so tudi konkretne primere. Vendar lahko ugotovimo, da gre pri uvajanju novosti večinoma sicer za načrtno delovanje, pri katerem pa se prepogosto ne oblikuje konkretnih ciljev in se ga zato tudi premalokrat spremlja in vrednoti njegovo uspešnost, kar tudi onemogoča nadaljnje usmerjeno delovanje oziroma prilagajanje delovanja, pa tudi dokazovanje vpliva knjižnice na raven bralne pismenosti ali bralne kulture. Občasno knjižnice tudi relativno hitro uvajajo spremembe v svoje dejavnosti, a za to ne ponudijo dejanskih razlogov. Glede na odgovore knjižnic o izvajanju vrednotenja na različnih področjih menimo, da bi bilo treba te aktivnosti okrepiti. Najprej tu mislimo na raziskave obstoječih uporabnikov in analize lokalnega okolja knjižnice, saj jih preveč knjižnic izvaja le občasno. Prav tako pa bi bilo treba okrepiti specifično vrednotenje razvoja bralne pismenosti in bralne kulture, da bi tako knjižnice lahko delale še bolj ciljno in sistematično ter imele v rokah več dokazov o svojem vplivu. Poleg tega pa bi bilo treba okrepiti tudi vrednotenje kvalitete izvajalcev. V ta namen bi bilo potrebno razviti še druge oblike vrednotenja (intervjuji, fokusne skupine, vprašalniki itd.), ki pa so zahtevnejše za izvedbo, kot so sedaj uporabljane metode (večinoma ankete). Seveda je vse to močno povezano z usposobljenostjo knjižnic in knjižničnih delavcev za takšno spremljanje in vrednotenje (torej zopet izobraževanjem in usposabljanjem) ter za to potrebnimi pogoji, za kar so seveda poleg ustrezne ponudbe potrebna sredstva.

## 4.2 Kakovost šolskih knjižnic

V projektu opozarjamo na dejstvo, da se s kakovostjo slovenskih šolskih knjižnic v Sloveniji premalo sistematično ukvarjamo, da bi lahko z gotovostjo trdili karkoli o njihovem prispevku k ravni ali razvoju bralne pismenosti in bralne kulture. Razvili smo metodologijo, s katero bi bilo mogoče ugotavljati kakovost šolskih knjižnic (pogl. 3.4), in predlagamo, da se v naslednji fazi s sodelovanjem pristojnega resorja taka študija tudi izvede. Šele z zbranimi podatki bo mogoče oblikovati predloge za konkretne ukrepe na področju šolskih knjižnic, ki bi prispevali k izboljšanju bralne pismenosti in bralne kulture.

Vendar pa je treba poudariti (naslanjajoč se tudi na ugotovitve v prvem in drugem sklopu projekta), da so šolske knjižnice obenem integrirane v izobraževalni sistem ter v knjižnični sistem. Zato je treba kakršne koli ukrepe nujno postavljati v kontekst ukrepov na področju izobraževanja ter knjižničarstva ter upoštevati strokovna izhodišča in prioritete obeh področij, ki pa niso daleč vsaksebi, ko govorimo o bralni pismenosti in bralni kulturi.

Seveda je v tem kontekstu nujno, da se poudari potrebo po čim pogostejšem in čim tesnejšem vključevanju šolske knjižnice in knjižničarja v pouk, saj je ravno šolska knjižnica za to najustreznejši del šole. Temelji za to so vzpostavljeni tako na formalni ravni (v zakonodaji, kot smo opisali v poglavju 2), v strokovni literaturi, pa tudi v praksi, in rezultat je, da na mnogih slovenskih šolah taka sodelovanja in medpredmetna povezovanja potekajo redno in kakovostno. Vzpostavljen je tudi sistem formalnega in permanentnega izobraževanja šolskih knjižničarjev ter izmenjav dobrih praks, saj so tukaj kompetence strokovnih delavcev ključne. Zato menimo, da je nujno, da se poleg znova vzpostavljenega sistema spremljanja statističnih podatkov o šolskih knjižnicah (ti bodo gotovo dali osnovo za oblikovanje mnenja o njihovem trenutnem stanju, kar je predpogoj za razvoj), priprave novih standardov za šolske knjižnice, izvaja tudi bolj kvalitativno vrednotenje. Šele to bo namreč omogočilo oblikovanje utemeljenih in ciljnih ukrepov, ki bodo pripomogli k izboljševanju bralne pismenosti in bralne kulture ter še bolj uveljavili tudi šolske knjižnice kot dejavniki na tem področju.

#### 4.3 PRIPOROČILA GLEDE NAJPOMEMBNEJŠIH UKREPOV IN PROGRAMOV ZA KNJIŽNICE

Na podlagi analize rezultatov fokusne skupine ter ankete in njihove kontekstualizacije v modelu proaktivne knjižnice ter ob upoštevanju ugotovitev prvega in drugega sklopa smo pripravili spodnji predlog ukrepov, ki bi podprli in okrepili aktivno vlogo knjižnic pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture.

1. Prizadevanja splošnih knjižnic v lokalnih okoljih bi morali podpreti z ustrezno kadrovsko in finančno podprtim nacionalnim (državnim) okvirom. Ta okvir bi morala vzpostaviti **nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti in bralne kulture**, ki bi vključevala vsaj splošne in šolske knjižnice ter bi se navezovala na strateške iniciative drugih področij in pobudnikov (založniki, različni resorji, npr. šolstvo, zdravstvo, sociala, pravosodje). Strategija bi morala poleg konkretnih in merljivih ciljev glede bralne pismenosti in bralne kulture vključevati izvedbeni načrt ter zagotoviti ustrezno finančno in drugo podporo knjižnicam. Strategija bi morala podpirati povezovanje in sodelovanje knjižnic med seboj ter z drugimi akterji na nacionalni in lokalni ravni, pri čemer mora biti sodelovanje ciljno usmerjeno.
2. V tem nacionalnem okviru bi morali tudi **nasloviti javno podobo branja v družbi**. Ta iniciativa bi v splošni javnosti s pomočjo različnih deležnikov (šole, knjižnice, množični mediji na nacionalni in lokalni ravni, zdravstvene organizacije itd.) uveljavila pozitivno podobo branja kot prostovoljne, zaželene, cenjene, ustvarjalne, prijetne, ipd. aktivnosti, ki bogati posameznika in družbo. Tu mislimo tudi na zagon kampanj za promocijo branja na nacionalni ravni, ki bi bile usmerjene v za to posebej občutljive skupine in obdobja, zlasti družine, predšolske otroke, šolajočo se mladino in zanjo odgovorne strokovne delavce (vzgojitelje, učitelje) in bi po zgledu mnogih tujih uspešnih aktivnosti povezovale različne deležnike, zlasti pa vzgojno-izobraževalno, knjižnično ter socialno in zdravstveno področje. Kot smo namreč videli, so knjižnice kot enega pomembnih, čeprav neotipljivih dejavnikov identificirale ravno odnos do branja v lokalnem okolju ter v širši družbi.
3. V zvezi s prvo točko bi bilo treba okrepiti in usmeriti **partnerstvo oziroma sodelovanje splošnih knjižnic s šolskim sistemom vključno oziroma zlasti s šolskimi knjižnicami pri izvajanju ciljno usmerjenih dejavnosti**. V ta namen so potrebne **smernice za sodelovanje splošnih in šolskih knjižnic za namen spodbujanja bralne pismenosti in bralne kulture**, ki vsebujejo tudi cilje, v katere naj se knjižnice usmerijo.
4. Na področju dejavnosti knjižnic se kaže potreba po **krepitvi promocije branja v vseh oblikah in pridobivanju neuporabnikov** ter večjo usmerjenost na brezposelne, ranljive skupine prebivalcev, starše predšolskih otrok in mladostnike. Pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti bi morale knjižnice spodbujati aktiven prispevek uporabnikov pri izboru gradiva, vključevanja v načrtovanje dela in aktivnega prispevka

k storitvam knjižnice. Same knjižnice so poudarile, da bodo njihova prizadevanja uspešna le, če bodo izvajale ustrezno zasnovane in preizkušene oblike dejavnosti oziroma storitev.

5. Ob zgornjem se je izpostavila potreba pa **razvoju oziroma uvajanju bolj raznovrstnih (in ciljnih) oblik dejavnosti**, ki bi jih knjižnice prenesle v redno dejavnost. Tu bi veljajo podpreti izmenjavo znanj, dobrih praks in izvajalcev (prirediteljev, dejavnosti) med splošnimi knjižnicami. Smotrno bi bilo, če bi to vlogo prevzel nosilec na nacionalni ravni, ki bi poskrbel tudi za razvoj oblik ter strokovno usposabljanje in usmerjanje.
6. Na področju organizacijskih dejavnikov se vnovič kaže potreba po **krejitvi splošnih pogojev delovanja knjižnic** (financiranje oziroma ustrezni prostori, knjižnična zbirka, število delavcev itd. ter posledično odprtosti in brezplačnosti). Med temi pogoji pa še zlasti izstopa pomen ustrezno usposobljenih in motiviranih strokovnih delavcev. Tako bi bilo potrebno ponuditi relevantna usposabljanja za strokovne delavce (svetovanje pri branju, opismenjevanje itd.) in zagotoviti uporabo pridobljenega znanja v praksi ter razmisliti o možnostih ustreznega nagrajevanja kakovostnega dela.
7. Naslednje povezano področje, ki je izjemnega pomena, a se ga je doslej premalo razvijalo, pa predstavlja **vrednotenje kakovosti in uspešnosti delovanja splošnih knjižnic**. Pri tem lahko vključimo tudi **ugotavljanje vpliva knjižnice na okolje**. Knjižnice so v anketi ukrep vrednotenja sicer ocenile z relativno nizko prioriteto, vendar so poleg tega navedle, da se odzivajo na potrebe okolja. Vendarle pa na podlagi rezultatov raziskave oziroma lastnih navedb knjižnic lahko rečemo, da knjižnice premalo ciljno delujejo, premalo spremljajo učinke svojega delovanja ter ne prilagajajo v zadostni meri svojega delovanja posebnostim lokalnega okolja. Tu se torej prepletata področji vrednotenja kakovosti in uspešnosti ter strateškega načrtovanja delovanja knjižnic. Zato predlagamo **razvoj metod in orodij, ki bi poglobile poznavanje lokalne skupnosti (analiza okolja) in podprle objektivno ocenjevanje ravni bralne pismenosti in bralne kulture kot podlage za ciljno delovanje splošne knjižnice**. S tem mislimo predvsem razvoj metod in orodij (priročniki, izobraževanje za analizo lokalne skupnosti, ipd.) ter podporo pri njihovi uporabi ter krepitev kompetenc za strateško načrtovanje delovanja knjižnic. Tovrstno podporo bi bilo smiselno organizirati na nacionalni ravni. Prav tako bi bilo potrebno okrepiti zavedanje knjižnic, da pri vrednotenju ne gre za kritizersko naravnost temveč pozitivno kritično usmerjeno delovanje, ki je temeljno za razvoj in napredek tako posamezne knjižnice kot tudi knjižničarstva kot stroke in profesije. Prepričani smo, da bi tudi **dvig ugleda lika knjižničarja** pozitivno vplival na ugled branja v družbi oziroma da med obojim obstaja vzročno-posledična povezava.
8. Seveda se lahko v tem kontekstu navežemo tudi na **potrebo po vrednotenju kakovosti in uspešnosti šolskih knjižnic**, kar smo tudi obravnavali v projektu in tudi oblikovali predlog metodologije. Enako velja tudi za ostala področja, ki smo jih obravnavali pri splošnih knjižnicah, saj domnevamo, da bi primerljivo spremljanje delovanja šolskih knjižnic, kot smo ga v tem projektu izvedli za splošne, tudi pokazalo področja, potrebna izboljšav in napredka. Med njimi naj omenimo **nujnost še intenzivnejšega uveljavljanja šolskih knjižničarjev kot strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, intenzivnejše in bolj poglobljeno vključevanje šolske knjižnice in knjižničarja v pouk ter seveda zagotavljanje ustreznih pogojev**. Vendar pa bi bilo potrebno za to vključiti poleg naročnika tega projekta tudi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
9. Vsekakor menimo, da bi bilo potrebno tudi **okrepiti raziskovalno dejavnost na področju bralne in informacijske pismenosti ter bralne kulture**. Za celovitejšo sliko, ki bi bila tudi podlaga za oblikovanje konkretnih ukrepov in priporočil, bi bilo v raziskovalnem smislu potrebno, pravzaprav nujno, povezovanje in podrobnejše analiziranje že zbranih podatkov o delovanju knjižnic in drugih relevantnih deležnikov z drugimi podatki, npr. rezultati raziskav bralne in drugih pismenosti, učnih dosežkov, vpliva drugih, denimo družbeno-ekonomskih dejavnikov itd., kar se sedaj izkorišča v premajhni meri, glede na to, da so podatki že zbrani. Naše preverjanje pri nekaterih relevantnih deležnikih (Pedagoški inštitut, Republiški izpitni center) je pokazalo tudi njihov interes po tovrstnem sodelovanju.
10. Na tem področju bi se bilo mogoče usmeriti tudi v **oblikovanje kompetenčnih modelov za bralno pismenost in bralno kulturo** za določene skupine, npr. predšolske otroke, osnovnošolce, dijake, študente, strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju (vzgojitelje, učitelje, knjižničarje) ter v visokem šolstvu, splošne knjižničarje itd. Taki modeli bi bili nato tudi podlaga za konkretno načrtovanje izobraževanj in usposabljanj.



Za konec naj poudarimo, da gre pri priporočenih ukrepih za srednje- do dolgoročno usmerjene in sistemske ukrepe, ki se navezujejo eden na drugega, so tudi medresorsko naravnani in s katerimi bi lahko le skupno, s sistemskim delovanjem in v določenem daljšem časovnem obdobju vzpostavili pozitiven "začaran krog" in dosegli spremembe bralne pismenosti in bralne kulture. S kratkoročnimi potezami brez širše družbene in medresorske usmerjenosti stanja ne moremo trajno izboljšati.

V projektu smo pokazali, da sta bralna pismenost in bralna kultura izjemno kompleksna pojma. Tako pravzaprav govorimo o širšem družbenem (oziroma nacionalnem) soglasju glede stanja in izboljševanja bralne pismenosti in bralne kulture na Slovenskem, ter sistemsko ukrepanje na podlagi tega soglasja, ki bi vodilo v oblikovanje (oz. vzgojo) samostojnega bralca ("dobro obveščena državljana") kar bi bil končni cilj teh prizadevanj. Tak državljan poseduje veščine bralne, informacijske in drugih pismenosti ter jih tudi razvija, ker je za to ustrezno notranje motiviran, razume pomen branja (in informiranosti) v svojih življenjskih kontekstih (dom, služba, državljanstvo itd.) in te svoje kompetence v njih tudi uporablja in razvija. Sledi in sooblikuje aktualno družbeno dogajanje, znanstvene dosežke, kulturno dogajanje, politično dogajanje itd., pozna in uporablja možnosti, ki mu jih nudijo knjižnice in drugi informacijski ponudniki, razume bralno kulturo in je v njej aktivno udeležen, branje mu predstavlja vrednoto in zajema pomemben del njegovih prostočasnih aktivnosti.

## Priloge:

### Priloga 1: FOKUSNA SKUPINA – gradivo za udeležence:

#### Uvod:

#### VPLIV SPLOŠNE KNJIŽNICE NA BRALNO PISMENOST IN BRALNO KULTURO

S pomočjo fokusne skupine želimo raziskati pristop knjižnice in njeno lastno razumevanje svoje vloge pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture (t.j. koliko/kako lahko knjižnica prispeva).

Namen projekta je spoznati in okrepiti vlogo splošnih knjižnic pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture, ne vrednotiti ampak se seznaniti s stanjem in v končni fazi podati neke smernice. Ko govorimo o pristopu knjižnice, pri tem ne gre samo boljši izbor gradiva, dostopnost mreže, ampak tudi znanje oz. kompetence (tako knjižničarjev kot tudi seveda tisto, kar knjižnice razvijajo pri uporabnikih), promocijo, vrednotenje ... Pri tem nas ne zanimajo deklarativna stališča Zakona o knjižničarstvu, Manifesta, Smernic itd., ampak vaše osebno strokovno mnenje in stališča ter konkretna praksa knjižnice in vaš odnos do omenjenih dveh konceptov: bralne kulture in bralne pismenosti.

Namen fokusne skupine je ravno v odprtosti vprašanj, da diskusija spodbudi dodatne poglede, odgovore in poišče tudi odgovore na vprašanja, ki jih nismo predvideli.

Kot izhodišče smo oblikovali zasnovo modela proaktivne knjižnice, ki ga predstavljamo spodaj.

#### Vsebina vprašanj v fokusni skupini

- Razumevanje bralne pismenosti in bralne kulture.** Kakšna je vaša opredelitev bralne pismenosti kakor jo razumete sami pri svojem strokovnem delu v vaši splošni knjižnici? Kakšna je vaša opredelitev bralne kulture, kakor jo razumete sami pri svojem strokovnem delu v vaši splošni knjižnici?
- Pomen bralne pismenosti in bralne kulture.** Kakšen pomen imata bralna pismenost in bralna kultura za družbo? Ali menite, da sta družbena vrednota? Kaj menite o ideji načrtnega razvoja bralne pismenosti in bralne kulture?
- Vloga knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture.** Kako vidite idealno vlogo splošne knjižnice pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture? Kakšno visoko prioriteto ima razvoj bralne pismenosti in bralne kulture pri delovanju vaše knjižnice?  
**Naše pojmovanje v razmislek:** Knjižnice tu le težko delujejo neposredno, ampak bolj kot kontekstualni dejavnik, ki ozavešča, motivira, usposablja in zagotavlja možnosti.  
Ločujemo dve domeni delovanja splošne knjižnice glede na razvojno stopnjo bralca. Prva bi bila promocija branja in razvoj bralca oziroma bralne kulture za občinstvo, ki je zmožno izkoristiti branje za lasten užitek in razvoj (tj. »samostojne bralce«). Druga domena pa predstavlja razvoj bralcev do te ravni. Tu mislimo npr. na razvoj porajajoče se pismenosti, na osebe s slabšo funkcionalno pismenostjo.
- Potrebujemo pomoč pri oblikovanju **modela proaktivne knjižnice** glede bralne pismenosti in bralne kulture. Zato ga želimo predebatirati z vami (glej spodaj).
- Načini ocenjevanja ravni bralne pismenosti in bralne kulture.** Kako se bralna pismenost in bralna kultura kažeta v vsakdanosti? Ali ste kdaj poskusili oceniti raven pismenosti in bralne kulture pri določeni skupini svojih uporabnikov ali neuporabnikov v svojem okolju? Če da, kako ste jo ocenili? Ste uporabljali neformalne metode (mnenje, anekdotični primeri, lasten občutek), ste morda uporabili bolj formalne metode (npr. vprašalnik o doseženi ravni bralne pismenosti, raziskavo uporabnikov, fokusne skupine, ste se zgledovali po kakšnih priročnikih, se posvetujete oz. sodelujete s strokovnjaki različnih ustanov itd.)? Ste zadovoljni s točnostjo ocene? Ne glede na to ali da ali ne, ali bi potrebovali kakšno orodje, znanje, strokovno pomoč?
- Ste zadovoljni z ravni pismenosti in bralne kulture v svojem okolju?
- Sedanje stanje aktivnosti.** kateri so načini, dejavnosti, ki jih načrtno izvajate ter po vašem strokovnem mnenju pomembno prispevajo k dvigu bralne pismenosti in bralne kulture v vašem lokalnem okolju (naštetje najbolj vplivne najprej)? S kom sodelujete (organizacije)? Na katere uporabniške skupine je glede bralne pismenosti in bralne kulture posebej usmerjena vaša knjižnica? Zakaj prav te uporabniške skupine; ali bi v vašem okolju izdvojili še kake druge, ki bi se jim tudi bilo treba posvetiti? Na katera okolja je usmerjena vaša knjižnica? Zakaj prav ta okolja; bi izdvojili še kaka druga? Ali je bila za take vaše usmeritve podlaga kakšna analiza okolja oz. lokalne skupnosti? Imate glede razvoja bralne pismenosti in bralne kulture izoblikovane prioritete? Kakšne/katere so te prioritete in kako ste jih oblikovali? kateri so po vašem mnenju najbolj vplivni (uspešni) projekti oziroma dejavnosti na področju spodbujanja/razvoja bralne pismenosti in bralne kulture drugih slovenskih splošnih knjižnic? Zakaj, kaj jih dela takšne?

8. **Vloga organizacijskih dejavnikov.** Katere načine, dejavnosti bi poleg obstoječih še izvajali, če bi imeli izpolnjene pogoje (sredstva, osebje, prostore, gradivo, tehnologijo ...), kako glede na »trde« in »mehke« pogoje (gradivo, prostor, oprema, število osebja vs. znanje, orodja, koordinacija partnerjev, sodelovanja s prostovoljci, zunanji strokovnjaki)? So kakšne dejavnosti, ki bi za bolj usmerjen, načrten razvoj bralne pismenosti in bralne kulture zahtevale bolj usposobljeno osebje, svetovanje, nacionalno koordinacijo, portale itd.? S kom bi morali sodelovati v lokalnem okolju in na nacionalni ravni za bolj usmerjen, načrten razvoj bralne pismenosti in bralne kulture? Bi za to potrebovali nacionalno strategijo razvoja bralne pismenosti v splošnih knjižnicah? Kako ocenjujete razvitost organizacijskih dejavnikov vaše knjižnice za namen usmerjenega, načrtnega razvoja bralne pismenosti in bralne kulture (tu mislimo zlasti število in usposobljenost osebja, dostopnost mreže, raziskanost okolja, obseg in aktualnost zbirke, prostor in oprema)? Bi kakšnega od dejavnikov izpostavili kot posebej pomembnega? Kako ocenjujete usposobljenost osebja in možnosti za strokovno usposabljanje ta trenutek v Sloveniji? Imate glede tega kakšne predloge?
9. **Načini in potenciali promocije oz. osveščanja o pomenu bralne pismenosti in bralne kulture.** Kako promovirate pomen bralne pismenosti in bralne kulture v vašem lokalnem okolju za različne uporabniške skupine? Kateri so najbolj učinkoviti načini (komunikacijska sredstva) za osveščanje oz. pridobivanje neuporabnikov (npr. glede družinske pismenosti, slabše funkcionalne pismenosti), motivacijo (prepoznavanje branja kot pozitivno za posameznika), da vedo, da imajo knjižnico na voljo itd.? So specifični glede na različne ciljne skupine? Kakšni načini so najbolj učinkoviti v slovenskem prostoru, kateri v vašem lokalnem okolju, so kakšne razlike med okolji v Sloveniji? Kako vidite izzive splošne knjižnice pri pridobivanju neuporabnikov, motiviranju za uporabo knjižnice, osveščanju, vključevanju? Kakšen razvoj bi bil možen na ravni posameznih knjižnic in na nacionalni ravni? Kaj mislite o potrebnosti sodelovanja z drugimi deležniki pri tem? Kako bi lahko splošna knjižnica še bolj prispevala h gradnji pozitivne podobe branja v družbi kot prostovoljne, koristne dejavnosti? O kakšnem branju tukaj govorimo?
10. **Vpliv knjižnice na bralno pismenost in bralno kulturo.** Kakšen je po vašem osebnem mnenju prispevek dejavnosti vaše knjižnice k razvoju pismenosti in bralne kulture v lokalnem okolju (npr. pomemben, majhen) in kakšen v primerjavi z drugimi deležniki (šolstvo, ljudska univerza)? Kakšni so razlogi za to? Kaj bi se zgodilo na področju bralne pismenosti in bralne kulture, če bi vašo splošno knjižnico ukinili? Po čem vidite vaš prispevek, kako (in komu) ga dokazujete? Ste to morda kdaj poskusili ugotoviti na objektivni način s kakšno metodo, orodjem (statistični podatki, vprašalnik, intervju itd.), ste se zgledovali po standardu? Ste zadovoljni s točnostjo ocene? Bi potrebovali kakšno orodje, znanje, strokovno pomoč?
11. **Povezava ocene ravni bralne pismenosti in bralne kulture s strateškim delovanjem.** Kako bi še bolj okrepili povezavo ocene ravni bralne pismenosti in bralne kulture z vašim strateškim načrtovanjem in usmerjenim/ciljnim delovanjem? Tu mislimo na načrtno in ciljno delovanje, odzivnost na spremembe v okolju. Mislite, da bi bilo treba to povezavo okrepiti? Kako bi to po vašem mnenju lahko dosegli? S katerimi pogoji/dejavniki je to povezano (kompetence osebja in vodstva, usposobljenimi mentorji bralne pismenosti, materialni pogoji, podoba knjižnice v očeh javnosti itd.)?
12. **Mnenje o načinih in potencialih vključevanja uporabnikov.** Kakšni so potenciali vključevanja uporabnikov v načrtovanje in izvajanje storitev za razvoj pismenosti in bralne kulture? Tu mislimo npr. bralne skupine, diskusijske skupine na portalih, skupine za priporočila za branje, vključevanje v izbor gradiva itd. Kako bi tovrstne aktivnosti prispevale k razvoju pismenosti in bralne kulture? Katere aktivnosti bi bile po vašem mnenju (ali so bile glede na vaše izkušnje) najbolj učinkovite, kako je (če je) ta učinkovitost povezana s ciljnim uporabniškimi skupinami?
13. **Pomen sodelovanja s partnerji.** Kakšen je pomen sodelovanja s partnerji pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture v lokalnem okolju (OŠ, SŠ, ljudske univerze, UTŽO, društva itd.) in na nacionalni ravni, kdaj so partnerji nujni, kakšne so ovire? Glede na uporabniške skupine? Ali vaša splošna knjižnica izkorišča možna partnerstva? Kako jih identificirate, najdete, prepoznate? Delujete načrtno ali priložnostno? Kakšni so potenciali razvoja partnerstev?
14. Kakšni so izzivi splošnih knjižnic pri razvoju bralne kulture obstoječih bralcev? Kako bi lahko prispevala k širitvi bralnih horizontov (bralcev), »da vsak najde najboljšo knjigo« in da vsak napreduje kot bralec? Tu mislimo leposlovje (lahko pa tudi širše). Kakšne so tu možnosti razvoja npr. glede promocije, svetovanja, razstave, priporočil, izbora gradiva, portala Dobreknjige itd.? Kakšni pa so izzivi splošnih knjižnic do stopnje pismenosti: predbralno obdobje, priseljenci, slabše funkcionalno pismeni (Romi ...) glede motiviranja, usposabljanja, motiviranja itd.?
15. **Bi dodali še kaj, česar vprašanja niso zajela, pa je pomembno za obravnavano temo?**

*V nadaljevanju so udeleženci prejeli predstavitev osnutka modela proaktivne knjižnice.*

## Priloga 2: VPRAŠALNIK za splošne knjižnice:

Spoštovani,

Ministrstvo za kulturo je izbralo Oddelek za bibliotekarstvo FF, Narodno in univerzitetno knjižnico ter Pedagoški fakulteti UL in UM za izvajanje projekta o delu splošnih knjižnic na področju razvoja bralne pismenosti in bralne kulture. Širši namen projekta je oblikovanje politik za spodbujanje bralne pismenosti in bralne kulture v Sloveniji. Vodja raziskave je dr. Polona Vilar.

Vljudno vas prosimo, da izpolnite vprašalnik, s katerim zbiramo podatke o različnih področjih dela splošnih knjižnic, ki so povezana z bralno pismenostjo in bralno kulturo, ter z vašimi strokovnimi mnenji o omenjeni problematiki.

Radi bi poudarili, da gre za podatke o delu knjižnic, ne pa za kakršno koli vrednotenje ali ocenjevanje vašega dela. Želimo namreč oblikovati širšo sliko delovanja splošnih knjižnic na tem področju. Zbrani podatki se ne bodo uporabljali v povezavi z vašo knjižnico.

Povabilo smo poslali na naslov vodje knjižnice ter splošni kontaktni naslov; vljudno pa prosimo, da vprašalnik izpolni oseba oziroma služba, ki se v knjižnici največ ukvarja s problematiko bralne pismenosti in bralne kulture.

Ker je to prva tovrstna raziskava, je vprašalnik razmeroma kompleksen; skušamo namreč zajeti različne vidike problematike. Izpolnjevanje vam bo vzelo približno 15 minut. Hvaležni vam bomo za vaše konstruktivno sodelovanje in strokovna mnenja.

Vodja raziskave izr. prof. dr. Polona Vilar s sodelavci

### Q2 - Prosimo, izberite vašo osrednjo knjižnico:

- LAVRIČEVA KNJIŽNICA AJDOVŠČINA
- KNJIŽNICA BREŽICE
- OSREDNJA KNJIŽNICA CELJE
- KNJIŽNICA JOŽETA UDOVIČA CERKNICA
- KNJIŽNICA ČRNOMELJ
- KNJIŽNICA DOMŽALE
- KNJIŽNICA DRAVOGRAD
- JAVNI ZAVOD KNJIŽNICA GORNJA RADGONA
- MESTNA KNJIŽNICA GROSUPLJE
- KNJIŽNICA ANTONA SOVRETA HRASTNIK
- MESTNA KNJIŽNICA IN ČITALNICA IDRJA
- KNJIŽNICA MAKSE SAMSA
- MESTNA KNJIŽNICA IZOLA
- OBČINSKA KNJIŽNICA JESENICE
- KNJIŽNICA FRANCETA BALANTIČA KAMNIK
- KNJIŽNICA KOČEVJE
- OSREDNJA KNJIŽNICA SREČKA VILHARJA KOPER
- MESTNA KNJIŽNICA KRANJ
- VALVASORJEVA KNJIŽNICA KRŠKO
- KNJIŽNICA LAŠKO
- KNJIŽNICA LENART
- KNJIŽNICA LENDAVA - KONYTAR LENDVA
- KNJIŽNICA LITIJA
- MESTNA KNJIŽNICA LJUBLJANA
- SPLOŠNA KNJIŽNICA LJUTOMER
- KNJIŽNICA LOGATEC
- MARIBORSKA KNJIŽNICA
- KNJIŽNICA MEDVODE

- LJUDSKA KNJIŽNICA METLIKA
- OSREDNJA KNJIŽNICA MOZIRJE
- POKRAJINSKA IN ŠTUDIJSKA KNJIŽNICA MURSKA SOBOTA
- GORIŠKA KNJIŽNICA FRANCETA BEVKA
- KNJIŽNICA MIRANA JARCA NOVO MESTO
- KNJIŽNICA FRANCA KSAVRA MEŠKA
- MESTNA KNJIŽNICA PIRAN - BIBLIOTECA CIVICA PIRANO
- KNJIŽNICA BENA ZUPANČIČA POSTOJNA
- KNJIŽNICA IVANA POTRČA PTUJ
- KNJIŽNICA RADLJE OB DRAVI
- KNJIŽNICA ANTONA TOMAŽA LINHARTA RADOVLJICA
- KOROŠKA OSREDNJA KNJIŽNICA DR. FRANCA SUŠNIKA
- KNJIŽNICA MIKLOVA HIŠA
- KNJIŽNICA ROGAŠKA SLATINA
- KNJIŽNICA SEVNICA
- KOSOVELOVA KNJIŽNICA SEŽANA
- KNJIŽNICA KSAVERJA MEŠKA SLOVENJ GRADEC
- KNJIŽNICA JOSIPA VOŠNJAKA
- SPLOŠNA KNJIŽNICA SLOVENSKE KONJICE
- KNJIŽNICA ŠENTJUR
- KNJIŽNICA IVANA TAVČARJA ŠKOFJA LOKA
- KNJIŽNICA ŠMARJE PRI JELŠAH
- KNJIŽNICA CIRILA KOSMAČA TOLMIN
- KNJIŽNICA TONETA SELIŠKARJA TRBOVLJE
- KNJIŽNICA PAVLA GOLIE TREBNJE
- KNJIŽNICA DR. TONETA PRETNARJA
- KNJIŽNICA VELENJE
- CANKARJEVA KNJIŽNICA VRHNIKA
- KNJIŽNICA MILETA KLOPČIČA ZAGORJE OB SAVI
- MEDOBČINSKA SPLOŠNA KNJIŽNICA ŽALEC

**Q3 - Prosimo, izberite statistično regijo, v katero spada (ali večinsko spada) vaša knjižnica:**

- Osrednjeslovenska regija
- Goriška regija
- Notranjsko-kraška regija
- Jugovzhodna Slovenija
- Gorenjska regija
- Spodnjeposavska regija
- Koroška regija
- Podravska regija
- Obalno-kraška regija
- Savinjska regija
- Pomurska regija
- Zasavska regija

**Q4 - Prosimo, izberite območje OOK, v katero spada vaša knjižnica:**

- Celjsko
- Dolenjsko
- Gorenjsko
- Goriško
- Koroško
- Obalno-kraško
- Osrednjeslovensko
- Pomursko

- Spodnjepodravsko  
 Štajersko

**Q5 - Prosimo, opredelite bralno pismenost, kakor jo razumete sami pri svojem strokovnem delu.**

**Q6 - Prosimo, opredelite bralno kulturo, kakor jo razumete sami pri svojem strokovnem delu.**

**Q7 - Prosimo, napišite svoje mnenje o tem, kakšno vlogo ima splošna knjižnica pri razvoju bralne pismenosti in bralne kulture.**

**Q8 - Kako lahko splošna knjižnica vpliva na razvoj bralne pismenosti in bralne kulture? Napišite tri (3) po vašem mnenju najbolj učinkovite načine.**

**Q9 - Prosimo, navedite, kako učinkoviti bi bili po vašem mnenju nekateri možni ukrepi za dvig bralne pismenosti in bralne kulture v Sloveniji. (1 - Brez učinka, 2-Srednje učinkovit 3 - Zelo učinkovit)**

	Brez učinka	Srednje učinkovit	Zelo učinkovit
Okrepiti povezovanje in sodelovanje knjižnic med seboj ter z drugimi akterji na lokalni ravni, pri čemer naj bo sodelovanje ciljno usmerjeno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Okrepiti povezovanje in sodelovanje knjižnic med seboj ter z drugimi akterji na nacionalni ravni, pri čemer naj bo sodelovanje ciljno usmerjeno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ponuditi relevantna usposabljanja za strokovne delavce(svetovanje pri branju, opismenjevanje itd.) in zagotoviti uporabo pridobljenega znanja v praksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pospešiti izmenjavo znanj, dobrih praks,izvajalcev (priredeitev, dejavnosti) med splošnimi knjižnicami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Za izmenjavo dobrih praks, izvajalcev vzpostaviti nekega nosilca oz. koordinatorja na nacionalni ravni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pripraviti nacionalno strategijo in njen izvedbeni načrt ter zagotoviti ustrezno finančno in siceršnje podporo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poglobiti poznavanje lokalne skupnosti (analiza okolja) oziroma podpreti objektivno ocenjevanje ravni bralne pismenosti in bralne kulture kot podlage za ciljno delovanje splošne knjižnice (orodja, priročniki,izobraževanje za analizo lokalne skupnosti).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poglobiti razumevanje in vrednotenje učinkov delovanja splošne knjižnice na razvoj bralne pismenosti in bralne kulture s prikazom merljivih rezultatov (orodja, priročniki za merjenje vpliva,izobraževanje).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Brez učinka	Srednje učinkovit	Zelo učinkovit
Okrepiti in sistemsko usmeriti sodelovanje s šolskim sistemom vključno s šolskimi knjižnicami.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V splošni javnosti bi bilo treba s pomočjo različnih deležnikov (šole, knjižnice, množični mediji itd.) uveljaviti pozitivno podobo branja kot prostovoljne, zaželene, cenjene, ustvarjalne, prijetne, ipd. aktivnosti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Okrepiti dejavnosti knjižnic za promocijo branja zlasti pri otrocih in mladostnikih ter družinah.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Okrepiti dejavnosti knjižnic za promocijo branja in pridobivanje neuporabnikov.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti naj knjižnice spodbujajo aktiven prispevek uporabnikov v smislu posvetovanja, medsebojne izmenjave mnenj (dialoški pristop) itd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohraniti oziroma uveljaviti splošne knjižnice kot nosilce razvoja bralne kulture v smislu nevtralnega prostora brez komercialnih ali drugih vplivov, ki podpira razvoj bralca (svetuje, usmerja, zagotavlja gradivo).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zagotoviti ustrezno raven organizacijskih dejavnikov (prirast, kadri, prostor, odprtost, brezplačnost itd.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vzpostaviti kampanje za promocijo branja na nacionalni ravni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo, prosimo, vpišite:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q10 - V katera ciljna okolja vaša knjižnica usmerja svoje dejavnosti za razvijanje **bralne pismenosti**?**

	Ne izvajamo	Izvajamo občasno oz. po potrebi	Izvajamo redno t.j. najmanj četrtletno	V našem okolju tega ni, zato ni potrebe, da bi izvajali
V družino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V izobraževalne organizacije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V delovne organizacije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V okolja za kakovostno preživljanje prostega časa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugam, prosimo, vpišite:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q11 - V katera ciljna okolja vaša knjižnica usmerja svoje dejavnosti za razvijanje **bralne kulture**?**

	Ne izvajamo	Izvajamo občasno oz. po potrebi	Izvajamo redno t.j. najmanj četrtletno	V našem okolju tega ni, zato ni potrebe, da bi izvajali
V družino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V izobraževalne organizacije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V delovne organizacije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V okolja za kakovostno preživljanje prostega časa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugam, prosimo, vpišite:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q12 - Pri katerih ciljnih uporabniških skupinah vaša knjižnica z različnimi dejavnostmi razvija **bralno pismenost**?**

	Ne izvajamo	Izvajamo občasno oz. po potrebi	Izvajamo redno t.j. najmanj četrtletno	V našem okolju tega ni, zato ni potrebe, da bi izvajali
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	Ne izvajamo	Izvajamo občasno oz. po potrebi	Izvajamo redno t.j. najmanj četrtletno	V našem okolju tega ni, zato ni potrebe, da bi izvajali
Otroci v predšolskem obdobju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Starših predšolskih otrok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učencih OŠ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Srednješolcih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Študentih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delovno aktivnem prebivalstvu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brezposelnih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prebivalcih v tretjem življenjskem obdobju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ranljivih skupinah prebivalcev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pripadnikov narodnih manjšin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo, prosimo, vpišite:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q13 - Pri katerih ciljnih uporabniških skupinah vaša knjižnica z različnimi dejavnostmi razvija bralno kulturo?**

	Ne izvajamo	Izvajamo občasno oz. po potrebi	Izvajamo redno t.j. najmanj četrtletno	V našem okolju tega ni, zato ni potrebe, da bi izvajali
Otroci v predšolskem obdobju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Starših predšolskih otrok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učencih OŠ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Srednješolcih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Študentih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Delovno aktivnem prebivalstvu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brezposelnih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prebivalcih v tretjem življenjskem obdobju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ranljivih skupinah prebivalcev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pripadnikov narodnih manjšin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo, prosimo, vpišite:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q14 - Kakšne metode komunikacije uporabljate za promocijo svojih dejavnosti, ki ciljajo na razvoj bralne pismenosti in/ali bralne kulture?**

	Ne izvajamo	Izvajamo občasno za vse uporabniške skupine hkrati	Izvajamo redno za vse uporabniške skupine hkrati	Izvajamo občasno in ciljno, t.j. za izbrane uporabniške skupine	Izvajamo redno in ciljno, t.j. za izbrane uporabniške skupine
razstavne panoje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
plakate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bibliografije oziroma priporočilne sezname	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q14d	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
video filme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prireditve v povezavi s knjigo (tedni knjige ipd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sodelovanje na knjižnih sejmih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
članke v časnikih, revijah itd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
obvestila, oglase in oddaje v lokalnih množičnih medijih (radio, TV)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
obvestila, oglase in oddaje v nacionalnih množičnih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ne izvajamo	Izvajamo občasno za vse uporabniške skupine hkrati	Izvajamo redno za vse uporabniške skupine hkrati	Izvajamo občasno in ciljno, t.j. za izbrane uporabniške skupine	Izvajamo redno in ciljno, t.j. za izbrane uporabniške skupine
medijih (radio, TV)					
obvestila na spletnih straneh knjižnice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spletne klepetalnice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podcaste, videocaste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bloge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wikije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
družabna in družbena omrežja - če da, vpišite, katera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
drugo, prosimo, vpišite:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q15 - Katere knjižnične storitve, projekte, dejavnosti, ipd. izvajate za namen spodbujanja bralne pismenosti in/ali bralne kulture?**

	Ne izvajamo	Izvajamo občasno oz. po potrebi	Izvajamo redno t.j. najmanj četrtletno	V našem okolju ni potrebe, da bi to izvajali
pogovore o knjigah	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pogovore in srečanja z ustvarjalci knjig, glasbeniki, drugimi zanimivimi osebnostmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pravljичne ure za otroke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
knjižne kvize	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pravljичne ure/večere za odrasle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
razstave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
svetovno delo pri izboru branja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
biblioterapijo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
literarne krožke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podarjanje knjig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bralno opismenjevanje/treninge branja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
recenzije knjig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podajanje knjižnih nagrad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spodbujanje izmenjave mnenj in/ali knjig med bralci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
natečaje (tekmovanja) v pisanju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
organiziranje in spodbujanje počitniškega branja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aktivno varstvo (v času šolskih počitnic) z elementi bralne pismenosti in bralne kulture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podpora, tečaji za pisanje prošenj za zaposlitev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
programi ipd. za razvoj družinske pismenosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spletne klepetalnice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mentorstvo za pisanje seminarjev, diplom itd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sklepanje in/ali vzdrževanje prijateljstva preko knjige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
skupinsko učenje/treniranje glasnega branja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pripovedovalske festivale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podporo pri ustvarjanju multimedijskih vsebin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bralno značko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bralni nahrbtnik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
podporo za domače branje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
knjižne klube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bralne skupine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Ne izvajamo	Izvajamo občasno oz. po potrebi	Izvajamo redno t.j. najmanj četrtletno	V našem okolju ni potrebe, da bi to izvajali
drugo, prosimo, vpišite:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q16 - Ali aktivno vključujete uporabnike (s tem mislimo na njihovo neposredno sodelovanje) v:**

	Ne vključujemo	Vključujemo občasno in to vse uporabniške skupine hkrati	Vključujemo redno in to vse uporabniške skupine hkrati	Vključujemo občasno in ciljno, t.j. izbrane uporabniške skupine	Vključujemo redno in ciljno, t.j. izbrane uporabniške skupine	V našem okolju tega ni, zato ni potrebe
bralne skupine (oziroma knjižni klubi ali klubi bralcev in druge pogovorne skupine), v katerih v živo ali preko spleta debatirate o prebranih knjigah, filmih...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
načrtovanje dela knjižnice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spletne portale knjižnic (npr. dobreknjige.si)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
predlogi, svetovanje za nakup knjižničnega gradiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
drugo, prosimo, vpišite:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q17 - Kako sodelujete s partnerji za namen spodbujanja bralne pismenosti in/ali bralne kulture?**

	Ne izvajamo	Izvajamo občasno in to za vse uporabniške skupine hkrati	Izvajamo redno in to za vse uporabniške skupine hkrati	Izvajamo občasno in ciljno, t.j. za izbrane uporabniške skupine	Izvajamo redno in ciljno, t.j. za izbrane uporabniške skupine	V našem okolju tega ni, zato ni potrebe
skupni programi/projekti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
izgradnja knjižnične zbirke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
usposabljanje knjižničnega osebja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gostujoči predavatelji v knjižnici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zunanji svetovalci pri zasnovi in izpeljavi dejavnosti knjižnice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pri odnosih z javnostmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gostovanje v njihovih prostorih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aktivno informiranje o njihovem delovanju	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
promocija knjižnice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
drugo, prosimo, vpišite:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q18 - Kako pogosto je vaše sodelovanje s spodaj navedenimi za namen spodbujanja bralne pismenosti in/ali bralne**

kulture?

	Ne sodelujemo	Sodelujemo občasno oz. po potrebi	Sodelujemo redno t.j. vsaj četrletno	V našem okolju tega ni, zato ni potrebe
vrtni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
družinami, ki ne vključujejo svojih predšolskih otrok v vrtnice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OŠ, 1. triada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OŠ, 2. triada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OŠ, 3. triada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SŠ, gimnazije (splošne, tehniške)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SŠ, poklicne šole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
višje šole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
visoke šole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
univerze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
univerze za tretje življenjsko obdobje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
društva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
občina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
drugo, prosimo, vpišite:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q19 - Kako pogosto izvajate raziskave vaših obstoječih uporabnikov?**

- Ne izvajamo
- Izvajamo občasno oz. po potrebi
- Izvajamo redno, t.j. najmanj enkrat letno

**Q20 - Kako pogosto izvajate analize lokalnega okolja knjižnice?**

- Ne izvajamo
- Izvajamo občasno oz. po potrebi
- Izvajamo redno, t.j. ob vsaki pripravi strateškega načrta

**Q21 - Kdo izvaja analize lokalnega okolja knjižnice?**

- Izvajamo sami
- Izvajamo kot območna knjižnica
- Izvajamo v sodelovanju z območno knjižnico
- To dela območna knjižnica
- Drugo, prosimo, vpišite:

**Q22 - Na kakšne načine pridobivate v lokalnem okolju tiste prebivalce, ki še niso člani ali uporabniki knjižnice?**

- Tega ne delamo načrtno
- To delamo načrtno. Prosimo, napišite, kako:

**Q23 - Na kakšne načine ste se v zadnjih treh letih odzvali na spremembe v lokalnem okolju (npr. na spremembe strukture prebivalstva zaradi novogradenj, ustanovitev ali propad podjetij, priseljenca iz tujine, staranje prebivalstva ipd.)?**

- Sprememb ni bilo.
- Spremembe so bile in nanje smo se odzvali načrtno. Prosimo, napišite, kako ste se odzvali:
- Spremembe so bile, vendar se nanje (še) nismo odzvali. Prosimo, opišite razloge, da se še niste odzvali:

**Q24 - Kako pomembno je po vašem mnenju za knjižnico, da izvaja vrednotenje (evalvacijo) svojega delovanja?**

- Nepomembno

- Še kar pomembno
- Ključno

**Q25 - Kako pogosto izvajate vrednotenje dosežkov (rezultatov) delovanja knjižnice na področju:**

	Ne izvajamo	Občasno izvajamo	Redno izvajamo
spodbujanja bralne pismenosti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
načrtnega razvoja bralne pismenosti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spodbujanja bralne kulture?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
načrtnega razvoja bralne kulture?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q26\_2 - Če redno ali občasno vrednotite spodbujanje bralne PISMENOSTI, prosimo, napišite, kako to delate.**

**Q26 - Če redno ali občasno vrednotite načrtno razvijanje bralne PISMENOSTI, prosimo, napišite, kako to delate.**

**Q27 - Če redno ali občasno vrednotite spodbujanje bralne KULTURE, prosimo, napišite, kako to delate:**

**Q28 - Če redno ali občasno vrednotite načrtno razvijanje bralne KULTURE, prosimo, napišite, kako to delate.**

**Q29 - Kako pogosto izvajate vrednotenje kakovosti izvajalcev (delavcev knjižnice ali zunanjih izvajalcev) na področju:**

	Ne izvajamo	Občasno izvajamo	Redno izvajamo
spodbujanja bralne pismenosti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
načrtnega razvoja bralne pismenosti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spodbujanja bralne kulture?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
načrtnega razvoja bralne kulture?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q30 - Če to izvajate občasno ali redno, prosimo, napišite, kako to delate.**

**Q31 - Kako pogosto izvajate merjenje zadovoljstva uporabnikov?**

- Ne izvajamo
- Občasno izvajamo
- Redno izvajamo

**Q32 - Če izvajate občasno ali redno, prosimo, napišite, kako to delate.**

**Q33 - Kako ocenjujete usposobljenost strokovnih delavcev, ki delajo z uporabniki, za:**

	Večina ni usposobljena	Večina je delno usposobljena	Večina je popolnoma usposobljena
spodbujanje bralne pismenosti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
načrten razvoj bralne pismenosti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spodbujanje bralne kulture?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
načrten razvoj bralne kulture?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q34 - Ali imate za izvajanje prej omenjenih raziskav (uporabnikov, kakovosti delovanja knjižnice, izvajalcev, ipd.) na voljo orodja, s katerimi to lahko delate (npr. vprašalnike)? Če da, ali ste jih razvili sami znotraj knjižnice, morda pridobili iz zunanjih virov, najeli zunanjega eksperta, izvajalca itd.? Prosimo, na kratko opišite ta orodja.**

**Q35 - Se strinjate s trditvijo, da imamo v Sloveniji kakovostno ponudbo usposabljanja knjižničarjev za:**

	Ne	Delno	Da
spodbujanje in načrten razvoj bralne pismenosti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spodbujanje in načrten razvoj bralne kulture?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q36 - Se strinjate s trditvijo, da se osebje vaše knjižnice kakovostno in v zadostni meri usposablja za:**

	Ne	Delno	Da
spodbujanje in načrten razvoj bralne pismenosti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spodbujanje in načrten razvoj bralne kulture?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**IF (1) Q19 = [2, 3]**

**Q37 - Na kakšne načine na podlagi ugotovitev vrednotenja spreminjate/prilagajate delovanje knjižnice in načrtovanje njenega delovanja na področju bralne pismenosti in bralne kulture? Prosimo, opišite.**

**Q38 - Prosimo vas za oceno, kakšne možnosti ima vaša knjižnica za aktivno vlogo in vpliv na stanje bralne pismenosti in bralne kulture na svojem območju?**

- Ne, nima možnosti.  
 Delno, ima možnosti.  
 Da, ima veliko možnosti.

**Q39 - Kako se ta vpliv (kakor ga ocenjujete) povezuje s pogoji delovanja vaše knjižnice? Kje so njene močne, kje šibke točke? Prosimo za vaš komentar.**

**Q40 - Kako ocenjujete dejanski vpliv vaše knjižnice na stanje in razvoj bralne pismenosti in bralne kulture na njenem območju – glede na vaše predhodno izraženo mnenje o možnostih vplivanja? Povedano drugače, kako ocenjujete uresničljivost vloge knjižnice, kot ste jo opredelili prej v začetku ankete, v vašem konkretnem primeru? Kakšne razloge vidite za takšno oceno?**

**Q41 - Nam želite še kaj priporočiti, sporočiti glede spodbujanje razvoja bralne pismenosti, vloge knjižnic ali česa drugega v povezavi s tematiko raziskave?**

### **Priloga 3: Vprašanja za prvi krog delfi študije s šolskimi knjižničarji**

1. Kaj je po vašem mnenju kakovost šolskih knjižnic? Katere elemente vsebuje? S čim je pogojena? Kako je povezana z ostalim delovanjem šole? Kako je povezana s pedagoškim in strokovnim delom šolskega knjižničarja? Kako je povezana s tehnologijo?
2. Kako se kakovost kaže oziroma kako jo lahko v šolski knjižnici prepoznamo? Kako je povezana z elementi oz. pogoji, ki ste jih opisali pri 1. vprašanju?
3. Kako kakovost šolske knjižnice (preko vsakega od elementov/pogojev, ki ste jih omenili zgoraj) vpliva na informacijsko in bralno pismenost učencev/dijakov? Prosiva, da posebej izpostavite povezavo z bralno pismenostjo in posebej z informacijsko pismenostjo.



## Priloga 4: Prilagojen vprašalnik, oblikovan na podlagi mnenj v prvem krogu delfi študije s šolskimi knjižničarji, s podvprašanji

Spoštovane,

Zahvaljujemo se vam, da ste z odgovori v prvem krogu delfi študije prispevale k oblikovanju nabora tematik, ki so po vašem mnenju najbolj povezane s kakovostjo šolskih knjižnic. Vprašalnik, ki je zdaj pred vami, je nastal na podlagi vaših odgovorov in priredbe vprašalnika študije NJASL-CISL: School library survey, One common goal: student learning.

Je v sedmih delih, zbiramo podatke o naslednjih področjih:

Del 1: Podatki o šoli

Del 2: Osebe šolske knjižnice

Del 3: Poučevanje in strokovno delo v šolski knjižnici

Del 4: Branje in z njim povezane aktivnosti v šolski knjižnici

Del 5: Administracija v šolski knjižnici

Del 6: Dostopnost šolske knjižnice

Del 7: Proračun šolske knjižnice

Ker je to drugi krog delfi študije, prosiva, da vprašalnik izpolnite ter tudi podate mnenje, koliko so vprašanja primerna za slovenske šolske knjižnice - v ta namen sva vprašanjem dodali to možnost. Vnaprej se vam zahvaljujemo za strokovna mnenja in konstruktivno sodelovanje.

S klikom na 'Naslednja stran' pričnete z izpolnjevanjem, ki vam bo predvidoma vzelo med 10 in 15 minut.

### Q1 - Kolikšno je bilo število oddelkov in učencev v šolskem letu 2015/16?

Možnih je več odgovorov

Oddelkov:

Učencev:

### Q2 – Vrsta šole (če je potrebno, označite več kot en odgovor):

Možnih je več odgovorov

Osnovna šola

Srednja šola

Gimnazija

Višja šola

### Q4\_2 - Vaša šola je

Javna

Zasebna

### Q4\_3 - 1. Kako dolgo že opravljate svoje trenutno delo?

1-3 leta

4-10 let

11-20 let

Več kot 20 let

**Q3 - 2. Navedite svojo izobrazbo v prvi stolpec (pod Knjižničar 1) in v ostala stolpca (Knjižničar 2 in 3) izobrazbo svojih morebitnih sodelavcev v šolski knjižnici (Za vsakega knjižničarja (t.j. delavca v knjižnici) označite vse relevantne možnosti.):**

Možnih je več odgovorov

	KNJIŽNIČAR 1 (vi sami)	KNJIŽNIČAR 2	KNJIŽNIČAR 3
Diplomirani bibliotekar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magister profesor šolskega knjižničarstva (bolonjski študij)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magister bibliotekarstva (bolonjski študij)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opravljen program ŠPIK	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trenutno vključen v program ŠPIK	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brez kvalifikacije za knjižničarstvo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Drugo (napišite):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Q4 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno  
 Delno ustrezno  
 Neustrezno

**Q5 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q6 - 3. Koliko let imate vi in zgoraj omenjeni sodelavci izobrazbo, ki ste jo navedli zgoraj?**

	KNJIŽNIČAR 1 (vi sami)	KNJIŽNIČAR 2	KNJIŽNIČAR 3
1-5 let	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4-10 let	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-15 let	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16-20 let	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Več kot 20 let	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q7 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno  
 Delno ustrezno  
 Neustrezno

**Q8 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q9 - 4. Koliko let vi in zgoraj omenjeni sodelavci že opravljate delo v šolski knjižnici?**

	KNJIŽNIČAR 1 (vi sami)	KNJIŽNIČAR 2	KNJIŽNIČAR 3
0-3 let	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4-10 let	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-20 let	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Več kot 20 let	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q10 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q11 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q12 - 5. Kakšen je zaposlitveni status vsakega od knjižničarjev, ki delajo na vaši šoli?**

	KNJIŽNIČAR 1 (vi sami)	KNJIŽNIČAR 2	KNJIŽNIČAR 3
Polni delovni čas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manj kot polni delovni čas, vendar več kot polovični delovni čas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Polovični delovni čas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manj kot polovični delovni čas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q13 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q14 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q15 - 6. Zanima nas kako pogosto knjižničar in učitelj delujeta timsko na glavnih predmetnih področjih, ki so bila izvedena v tem šolskem letu 2015/16.**

Timsko delo je različno, zato vas prosimo, da si pri odločanju pomagata z naslednjimi opredelitvami:

**Sodelovanje:** Knjižničar in učitelj neformalno komunicirata o kratkoročnem projektu, delata pa vsak zase samostojno.

**Koordinacija:** Knjižničar in učitelj se sestaneta, da predebatirata učno enoto / učno uro. Vendar pa postavljanje učnih ciljev, zasnova učne izkušnje, poučevanje in vrednotenje izvajata ločeno, vsak ga izvede zase.

**Timsko poučevanje:** Knjižničar in učitelj za neko učno enoto / učno uro skupno postavita učne cilje, načrtujeta učno izkušnjo, poučujeta in izvedeta vrednotenje.

Prosimo, v prvo vrstico napišite približno število za vsako kategorijo. Napišite »0«, če nečesa ne izvajate. Prosimo, v drugo vrstico napišite do tri kurikularne teme / predmetna področja, kjer so potekala sodelovanja, koordinacije in timska poučevanja (seveda le, če ste jih izvajali).

	Sodelovanja	Koordinacije	Timska poučevanja
Približno število	[ ]	[ ]	[ ]
Naštejte do tri kurikularne teme / predmetna področja, kjer so potekala:	[ ]	[ ]	[ ]

**Q16 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q17 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q18 - 7. Označite, kolikokrat ste v tekočem šolskem letu 2015/16:**

	0-krat	1-5-krat	6-10-krat	Več kot 10-krat	Tega na naši šoli ni
pripravili formalne in/ali neformalne predstavitve na učiteljskih sestankih, ki so namenjeni za nivo poučevanja v posameznem razredu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pripravili formalne in/ali neformalne predstavitve na strokovnih timih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pripravili formalne in/ali neformalne predstavitve na sestankih razrednih učiteljskih zborov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pripravili formalne in/ali neformalne predstavitve na pedagoških konferencah ali drugih sestankih celotnega učiteljskega zbora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pripravili formalne in/ali neformalne predstavitve na svetu staršev ali drugih sestankih s starši ali predstavniki lokalne skupnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pripravili formalno in/ali neformalno izobraževanje/usposabljanje učiteljev, staršev, ipd. na področju informacijske pismenosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pripravili formalno in/ali neformalno izobraževanje/usposabljanje učiteljev, staršev, ipd. na področju uporabe informacijske tehnologije	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se srečali z ravnateljem/-ico oz. bili z njim/njo v stiku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se srečali z osebo, ki je tako ali drugače odgovorna za kurikulum oz. bili z njim/njo v stiku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se srečali s koordinatorko za knjižnično dejavnost z ZRSŠ oz. bili z njo v stiku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q19 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno  
 Delno ustrezno  
 Neustrezno

**Q20 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q21 - 8. Označite svoje sodelovanje v naslednjih šolskih ali lokalnih/občinskih telesih (odborih/delovnih skupinah/komisijah/ipd.). Označite ustrezno možnost (da/ne), da poveste, ali v določenem telesu sodelujete ali ne – če pa šola/občina nima tega telesa, izberite »Tega ni«:**

	Lokalno: DA, sodelujem	Lokalno: NE sodelujem	Lokalno: Tega ni	Šola: DA, sodelujem	Šola: NE sodelujem	Šola: Tega ni
Za kurikulum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Za tehnologijo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Za profesionalni razvoj pedagoškega kadra na šoli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Za napredek, razvoj šole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo (napišite):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q22 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno  
 Delno ustrezno  
 Neustrezno

**Q23 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q27\_2 - 9. Naštejte aktivnosti, ki ste se jih udeležili v šolskem letu 2015/16 za svoj profesionalni razvoj / izobraževanje (kot npr. udeležba na bibliopedagoški šoli):**

**Q24 - 10. Naštejte strokovna združenja in društva, katerih član/-ica ste:**

**Q29\_2 - 11. To vprašanje se osredotoča na poučevanje informacijske pismenosti, ki jo šolski knjižničarji izvajate ZA UČENCE. Seznam temelji na kurikulumu za Knjižnično informacijsko znanje ter nekaterih standardih informacijske pismenosti. Označite tiste vsebine, ki ste jih poučevali oziroma vključevali v poučevanje:**

Možnih je več odgovorov

- Spoznavanje šolske knjižnice
- Učinkovito dostopanje do informacij
- Strategije za iskanje, vrednotenje in izbiranje primernih virov pri iskanju odgovorov na vprašanja
- Vrednotenje informacij za ugotavljanje njihove relevantnosti za dano nalogo
- Vrednotenje kakovosti informacij
- Izbira primernih informacij, glede na zastavljen problem ali vprašanje
- Oblikovanje vprašanj, ki temeljijo na informacijskih potrebah
- Prepoznavanje netočnih in zavajajočih informacij
- Prepoznavanje glavnih idej v informacijskih virih (analiza informacij)
- Znanje o različnih virih in formatih informacij
- Uporaba različnih virov in formatov informacij
- Ugotavljanje pomena iz informacij v različnih formatih
- Ustvarjanje in posredovanje informacij in idej v primernih formatih
- Razumevanje različnih strategij v raziskovalnem procesu
- Ustvarjalnost pri izdelavi izdelkov v različnih formatih
- Razlikovanje med dejstvi, različnimi pogledi, mnenji

- Etična raba informacij (plagiarizem, citiranje, bibliografije)
- Vključevanje novih informacij v posameznikovo znanje
- Strategije za revizijo, napredek in posodabljanje obstoječega znanja
- Razvrščanje in organiziranje informacij (sinteza informacij)
- Uporaba novega znanja in veščin v drugačnih kontekstih
- Razvoj kritičnega mišljenja in veščin reševanja problemov
- Iskanje informacij za osebne in razvedrilne namene
- Izmenjevanje znanja in informacij z drugimi
- Upoštevanje razlik v učnih stilih in zmožnostih
- Skupinsko/timsko delo pri raziskovalnih aktivnostih
- Odgovorna uporaba informacijske tehnologije
- Drugo (navedite):

**Q25 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q26 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q27 - 12. To vprašanje se osredotoča na razvijanje kompetenc, povezanih z informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (IKT), ki jih šolski knjižničarji razvijate PRI UČENCIH. Označite tiste vsebine, ki ste jih poučevali:**

Možnih je več odgovorov

- Iskalne strategije za Svetovni splet (World Wide Web)
- Vrednotenje kakovosti spletnih strani
- Uporaba programskih orodij, kot npr. PowerPoint ali Excel, za šolsko delo
- Uporaba plačljivih podatkovnih zbirk
- Uporaba knjižničnih katalogov
- Etična raba interneta in drugih elektronskih virov
- Uporaba orodij Spleta 2.0, kot so wikiji, blogi, podcasti, twitter
- Drugo (navedite):

**Q28 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q29 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q30 - 13. To vprašanje se osredotoča na razvijanje splošnih in ključnih kurikularnih kompetenc, ki ste jih šolski knjižničarji razvijali PRI UČENCIH. Izberite tiste vsebine, ki ste jih poučevali, in jih z miško povlecite na desno tako, da jih razvrstite glede na to, s katero vsebino ste se največ ukvarjali (na prvo mesto dajte tisto, ki ji namenite največ časa oz. pozornosti, nato sledi druga, tretja itd.):**

Branje  
 Informacijska pismenost  
 Učenje  
 Sporazumevanje v maternem jeziku  
 Sporazumevanje v tujem jeziku  
 Matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji  
 Digitalna pismenost  
 Učenje učenja  
 Socialne in državljanske kompetence  
 Samoiniciativnost in podjetnost  
 Kulturna zavest in izražanje


**Q31 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q32 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q33 - 14. To vprašanje se osredotoča na razvijanje kompetenc, povezanih z informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (IKT), ki ste jih šolski knjižničarji razvijali PRI UČITELJIH. Označite tiste vsebine, ki ste jih poučevali:**

Možnih je več odgovorov

- Iskalne strategije za Svetovni splet (World Wide Web)
- Vrednotenje kakovosti spletnih strani
- Uporaba programskih orodij, kot npr. PowerPoint ali Excel, za šolsko delo
- Uporaba plačljivih podatkovnih zbirk
- Uporaba knjižničnih katalogov
- Etična raba interneta in drugih elektronskih virov
- Uporaba orodij Spleta 2.0, kot so wikiji, blogi, podcasti, twitter
- Drugo (navedite):

**Q34 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q35 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q36 - 15. Katere aktivnosti branja/pisanja ste razvijali/spodbujali pri učencih v šolskem letu 2015/16? Označite.**

Možnih je več odgovorov

- Pogovori o knjigah za promocijo literature za prostočasno branje
- Pogovori o knjigah za promocijo bralnega gradiva za šolsko delo
- Knjižni klubi ali književne diskusijske skupine, kjer si učenci izmenjujejo ideje in se pogovarjajo o prebranem
- Spodbujanje kakršne koli prostovoljne bralne aktivnosti v šoli



- Spodbujanje kakršne koli prostovoljne bralne aktivnosti izven šole
- Pravljične urice / pripovedovanje pravljic
- Programi poletnega branja
- Vgrajevanje strategij za branje z razumevanjem v učne enote, v sklopu katerih učenci raziskujejo
- Bralno gledališče
- Glasba in rime
- Igranje računalniških iger
- Interpretacija tiskanih ali digitalnih slik/podob
- Ustvarjanje tiskanih ali digitalnih slik/podob
- Aktivnosti kreativnega pisanja, povezane z literaturo
- Knjige ali informacije za pomoč učencem pri soočanju z občutljivimi temami
- Gradivo/informacije za samopomoč, kot npr. brošure, priporočene spletne strani, bralni sezname, priporočilni sezname
- Obiski avtorjev/ustvarjalcev
- Razstave literature
- Programi, povezani z literaturo, pripravljeni za učence s posebnimi potrebami
- Uporaba podatkovnih zbirk in/ali spletnih strani, da bi spodbujali branje
- Sodelovanje s splošnimi knjižnicami pri programih branja ali pisanja
- Drugo (napišite):

**Q37 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q38 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q39 - 16. Če bi lahko v svoji šoli kaj spremenili, kaj bi bile vaše tri (3) prioritete? Zakaj? (Prosimo, napišite.)**

**Q40 - 17. Ali ste vi osebno odgovorni za tehnologijo (naprave) v šolski knjižnici?**

- Vedno
- Včasih
- Nikoli

**Q41 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q42 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q43 - 18. Koliko časa na teden povprečno porabite za ukvarjanje s tehnologijo v šolski knjižnici?**

- Nič
- Manj kot 1 uro na teden
- 1 do 2 uri na teden
- Do 3 ure na teden
- Več kot 3 ure na teden

**Q44 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q45 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q46 - 19. Če imate zunanjo tehnično podporo, kakšen je njihov povprečni odzivni čas, kadar pride do težav?**

- Ne vem
- En dan ali manj
- 2-3 dni
- 4-5 dni
- 6-7 dni
- Več kot 7 dni

**Q47 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q51 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q49 - 20. Koliko časa na teden povprečno porabite za ukvarjanje s tehnologijo izven šolske knjižnice?**

- Nič
- Manj kot 1 uro na teden
- 1 do 2 uri na teden
- Do 3 ure na teden
- Več kot 3 ure na teden

**Q50 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno

- Delno ustrezno  
 Neustrezno

**Q48 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q52 - 21. Izberite možnost, ki najbolje označuje, kako pogosto izvajate naslednje aktivnosti:**

	Dnevno	Tedensko	Mesečno	Dvakrat letno	Letno	Nikoli	Tega na naši šoli ni
Administrativne naloge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pisarniško delo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nadzorovanje prostovoljcev/študentov/ipd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Druge dodeljene naloge, kot spremljanje na ekskurzijah, pri prehrani...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drugo (napišite):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q53 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno  
 Delno ustrezno  
 Neustrezno

**Q54 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q55 - 22. Koliko (približno) enot gradiva je vaša knjižnica v šolskem letu 2015/16 pridobila z medknjižnično izposajo (ILL)?**

- Vpišite besedilo odgovora 1  
 1-10  
 11-20  
 21-30  
 31-40  
 41-50  
 Več kot 50

**Q56 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno  
 Delno ustrezno  
 Neustrezno

**Q57 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q58 - 23. Kakšna programska oprema (in sorodne stvari) je učencem na voljo v vaši knjižnici?**

Možnih je več odgovorov

- Dostop do interneta
- Spletna stran šolske knjižnice
- Urejevalnik besedil, kot npr. Word
- Program za predstavitve, kot npr. PowerPoint
- Program za preglednice, kot npr. Excel
- Program za grafične organizatorje, kot npr. Kidspiration
- Program za ustvarjanje spletnih strani,, kot npr. Dreamweaver
- Dostop do e-pošte
- Brežžično omrežje (wifi)
- Program za podcaste
- Drugo (napišite):

**Q59 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q60 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q61 - 24. Ali imate računalniški sistem za izposajo?**

- Da
- Ne

**Q62 - 25. Kateri računalniški katalog je na voljo vašim učencem?**

- Noben
- Winknj
- COBISS/OPAC
- Drugo (napišite):

**Q63 - 26. Ali je vaš katalog mogoče uporabljati preko interneta (na daljavo)?**

- Da
- Ne

**Q64 - Ali so zadnja tri vprašanja ustrezna/primerna za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezna
- Delno ustrezna
- Neustrezna

**Q65 - Če ste izbrali 'delno ustrežna' ali 'neustrežna', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q68 - 27. Koliko računalnikov je na voljo učencem v vaši knjižnici?**

**Q69 - 28. Koliko računalnikov (od teh) je priključenih na internet?**

**Q70 - 29. Označite, katera oprema je na voljo v vaši knjižnici:**

Možnih je več odgovorov

- Televizija
- Video predvajalnik
- DVD predvajalnik
- Grafoskop
- Vizualizator/Kamera/Naprava za projiciranje dokumentov
- LCD pano
- Projektor za računalnik
- Pametna tabla/i-tabla
- Laminator
- Tiskalnik
- Optični čitalnik / skener
- Digitalna kamera
- Video kamera
- Fotokopirni stroj
- Bela tabla za pisanje s flomastri
- Ipod / mp3 predvajalnik
- Elektronski bralnik (kot npr. Kindle)
- Tehnologije za prilagajanje za učence s posebnimi potrebami, npr. naprave za Braillovo tehnologijo
- Drugo (napišite):

**Q66 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q67 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q71 - 30. Naša šolska knjižnica deluje s/z: (izberite eno možnost)**

- Stalnim urnikom odprtosti/delovanja (odprtost in učne ure v stalnih terminih)
- Prilagodljivim urnikom (odprta skozi ves šolski dan)
- Delno stalnim urnikom odprtosti/delovanja (nekaj prilagodljivega urnika kot dodatek stalnim terminom odprtosti in delovanja)
- Prilagodljivim urnikom, vključno z odprtostjo izven šolskega dne
- Drugo (napišite):

**Q72 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q73 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q74 - 31. Je vaša šolska knjižnica del skupne knjižnice s splošno knjižnico?**

- Da
- Ne

**Q75 - 32. Kakšen je bil celoten znesek, ki ste ga v šolskem letu 2015/16 namenili gradivu?**

**Q76 - 33. Kako seta znesek primerja z zneskom, ki vam je bil na voljo leto pred tem?**

- Več
- Enako
- Manj

**Q77 - 34. Za kaj vse se namenljajo sredstva proračuna vaše knjižnice?**

Možnih je več odgovorov

- knjige
- e-knjige
- učbeniki
- AV programska oprema
- AV strojna oprema
- Računalniška programska oprema (za izobraževanje)
- Računalniška programska oprema (osnovna – za delovanje računalnika)
- Računalniška strojna oprema
- Revije
- Časniki/dnevnik
- Nabavo/najem podatkovnih zbirk
- Gradivo za programirani pouk
- Knjižnična oprema in pohištvo (kot npr. police, stoli, mize)
- Knjižnični pisarniški material (kot npr. listki za izposajo, knjižnične izkaznice)
- Nagrade in spodbude
- Plače, osebne dohodke
- Drugo (napišite):

**Q78 - Ali je vprašanje ustrezno/primerno za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezno
- Delno ustrezno
- Neustrezno

**Q79 - Če ste izbrali 'delno ustrezno' ali 'neustrezno', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q80 - 35. Boste v prihodnjem šolskem letu 2016/17 še vedno opravljali naloge šolskega knjižničarja (torej obdržali isto delovno mesto/položaj)?**

- Da
- Ne
- Ne vem

**Q81 - 36. Če ste odgovorili z NE, prosimo izberite, kaj je razlog:**

- Upokojitev
- Dobil/a sem drugo službo
- Delovno mesto šolskega knjižničarja se ukinja
- Izgubil/a sem službo iz drugih razlogov
- Drugo(kot npr. karierna sprememba, ponovna vključitev v izobraževanje):

**Q82 - Ali sta ti dve vprašanji ustrezni/primerni za ocenjevanje kakovosti v slovenskih šolskih knjižnicah?**

- Ustrezni
- Delno ustrezni
- Neustrezni

**Q83 - Če ste izbrali 'delno ustrezni' ali 'neustrezni', prosimo, pojasnite, zakaj tako menite:**

**Q84 - 37. Če želite, nam lahko posredujete kakršne koli druge podatke, mnenja, ideje - bodisi o anketi ali o dejavnikih kakovosti slovenskih šolskih knjižnic.**