

LITERARNE DELAVNICE

Ana Vogrinčič Čepič

KAKO LAHKO ZAPELJUJEMO V BRANJE SKOZI POGOVOR IN POUČEVANJE¹

V svojem prispevku bom na podlagi skupinskih in individualnih bralnih intervjujev, ki jih že več let izvajam z različnimi profili bralcev, predstavila, kako sploh govoriti o branju in kako tak pogovor že sam po sebi lahko služi kot eden od načinov zapeljevanja v branje. Posebno pozornost bom namenila izsledkom pogovorov z osnovnošolci in premisleku o tem, kako v šolah narediti prostor branju za užitek, pa tudi izzivom, s katerimi se srečujem, ko skušam svojim študentom približati branje kot predmet analize, študija in preučevanja, vseskozi pa tudi kot vir znanja in ugodja.

On the basis of individual and group interviews about reading that I have been conducting for the last four years I will argue that a conversation about reading can also serve as one of the ways of seduction into reading. Special attention will be devoted to the findings regarding focus groups with primary school students and to the question of how to make room for pleasure reading in schools. On the other hand I will also address the challenges I have been facing in trying to incite students' interest in reading as the subject of study and analysis, as well as source of knowledge and pleasure.

1 Uvod

Nastalo besedilo v celoti izhaja iz mojih osebnih izkušenj, tako tistih raziskovalnih, kot tistih, ki sem jih pridobila kot predavateljica, pa tudi čisto zasebno, kot bralka. Osredotočila se bom na uvide in spoznanja, ki zadevajo predvsem oblike zapeljevanja oz. osvajanja s knjigami in branjem.

Črpala bom predvsem iz svojih bralnih intervjujev, tako individualnih kot skupinskih pogovorov o branju oz. bralnih navadah, ki jih od leta 2018 izvajam v okviru programa Vodnikove domačije (Hiše branja, pisanja in pripovedovanja) oz. na fakulteti s svojimi študenti, pa tudi z učenci na osnovnih šolah; izhajala pa bom tudi iz izkušenj pri poučevanju na temo branja v okviru enega od svojih predmetov, ki jih predavam na Oddelku za sociologijo Filozofske fakultete v Ljubljani.

¹ Pričujoče besedilo se naslanja na avtoričino plenarno predavanje na nacionalnem strokovnem posvetu Bralnega društva Slovenije septembra 2021.

2 Trije stebri bralnega pogovora

Pogovarjanje o branju in poučevanje o branju sta seveda dve različni zadevi, ampak pri obeh je za uspešen odziv sogovornikov oz. slušateljev, vsaj po mojih izkušnjah, ključno troje. Prvič to, da je v središču razprave branje in ne čtivo, da torej primarno govorimo o samem bralnem doživetju in ne o literaturi. Drugič to, da branje obravnavamo v njegovih raznoterih aspektih – ne le kot miselno, pač pa tudi kot čutno in čustveno dejavnost. In tretjič – osebni pristop. Mislim, da je osebno prevečkrat podcenjeno, v resnici pa nam lahko služi kot izhodišče, iz katerega lahko črpamo vsi, vsak s svojimi izkušnjami, in tako tudi daleč pridemo. Vse tri predpostavke se med seboj podpirajo in povezujejo.

To, da je v središču razprave branje in ne čtivo, pomeni, da nas zanima predvsem, *kako* beremo, in ne le, *kaj* beremo. Gre za to, da namesto besedila kot predmet obravnave izpostavimo samo bralno izkušnjo, s tem pa temo branja odpremo, jo naredimo dostopno, saj je to nekaj, o čemer lahko vsak kaj pove. Vsak ima namreč vsaj neko bralno izkušnjo, četudi se morda niti nima zares za bralca, čeprav je nazadnje bral v osnovni šoli ali pa bere samo na dopustu. Pogovor o branju kot takem je zato veliko bolj povezovalen in vključujoč, medtem ko pogovor o neki konkretni knjigi vselej nujno privilegira tistega, ki je besedilo prebral, in je hitro omejujoč, celo izključevalen, če npr. niti ne poznamo avtorja, kar lahko vzbudi občutek neadekvatnosti ali celo manjvrednosti.

Ampak, ali je sploh mogoče govoriti o branju, ne da bi govorili o tem, kaj beremo? Jasno je, da literatura slej ko prej postane del razprave, ampak ključna razlika je v izhodišču in poudarku. Ni vseeno, če začnemo z obravnavo besedila ali pa nas do njega pripelje pogovor, ki v osnovi izhaja iz izkušnje branja – česarkoli že in kadarkoli že – ki jo lahko delimo, primerjamo, analiziramo ne glede na to, kaj nam je všeč, koliko beremo in ali smo profesionalni ali zgolj ljubiteljski bralci. In to vzpostavi skupno polje razprave. Kot rečeno – vsak je neizogibno vsaj *neke* vrste bralec.

Ampak kako govoriti o branju samem po sebi oz. o čem potem sploh govoriti? To nas vodi k našemu drugemu ključnemu izhodišču, ki zadeva pluralno tematizacijo fenomena branja. Zelo pomembno je namreč, da branje 'zagrabimo' v njegovi heterogeni kompleksnosti – to pomeni, da ga ne obravnavamo zgolj kot miselnega akta dešifriranja pomenov, pač pa tudi kot fizično-materialno dejavnost, kot telesno prakso in, kar je še posebej pomembno, kot emocionalno doživetje. V tem smislu izhajamo iz premis utelešene kognicije (Sadoski, 2018; McLaughlin, 2015; Rowlands, 2010; Wilson, 2002 idr.) in se naslanjamo na izsledke empiričnih literarnih študij (Schilhab in Walker, 2020; Kuzmičová, 2016; Miall, 2006 idr.). Ko branje enkrat odpremo za vse te aspekte, močno razširimo njegov diskutabilni potencial in branje hitro postane nekaj, o čemer je mogoče na dolgo in široko razpravljati, sploh zdaj, ko se množijo možnosti, kje oz. na kakšnem nosilcu beremo. Meni je to večplastno razumevanje branja zelo pomagalo najti poti zapeljevanja tako pri študentih kot pri drugih sogovornikih.

A za obe omenjeni predpostavki velja, da terjata osebni pristop. Mislim, da se je temu pri pogovarjanju o branju – sploh če govorimo o branju za užitek – praktično nemogoče izogniti. Osebni pristop pomeni, da četudi sem v vlogi profesorice ali spraševalke, tudi sama delim svoja bralna izkustva in bralne navade – nastopam torej tudi kot bralka in to mi omogoča, da vzpostavim enakovreden dialog, v katerem

sicer seveda dajem prednost sogovorniku, vendar se ne izvzamem iz razprave in to mi tudi onemogoča, da bi nastopala iz neke zunanje, bog-ne-daj vzvišene pozicije, ki vedno ovira odprt pogovor in otežuje sproščeno izmenjavo misli. Prav to – sproščeno vzdušje – bodisi v predavalnici, bodisi med intervjuji, pa je po mojem mnenju in izkušnjah nekakšen predpogoj za dober stik in s tem za uspešno sodelovanje. Šele na tej osnovi se lahko vzpostavijo pristno zaupanje, odprta konverzacija in varen prostor, kjer ni noben odgovor napačen in je vsak prispevek dobrodošel. In to je zares bistveno, saj – kot bo hitro opazil vsak, ki je to že kdajkoli počel – je govoriti o svojem branju v resnici nekaj precej osebnega.

Kako je torej implementacija vseh teh postavk videti v praksi? Kaj sprašujem in kako skušam svoje študente zainteresirati za branje kot temo preučevanja in za branje kot tako?

3 Intervjuji v praksi

Preko poziva, ki ga objavi programski novičnik Vodnikove domačije, kjer ti pogovori potekajo, nanje prostovoljno vabim vse po vrsti. Sprva so ob individualno dogovorjenem mesečnem terminu dolgo prihajale v glavnem starejše bralke, kar je pomenljiv podatek sam po sebi, sčasoma pa tudi mlajše in mlajši. Večina uro in pol dolgih pogovorov je bila izvedenih v prostorih Vodnikove domačije, v času epidemije koronavirusa pa tudi preko spleta.

Gre za polstrukturirane intervjuje, kar pomeni, da imam pripravljen nabor odprtih vprašanj oz. tem, ki bi jih rada naslovila, vendar pa način, kako jih obdelam, ni strogo določen, zato je potek pogovora spontan in zaporedja vprašanj različna (Denscombe, 2010). Sogovornik tako lahko precej prosto govori o svojih branjih. Glede na to, kaj izvem, včasih vprašam več ali pa tudi manj, seznam vprašanj je torej živ in prilagodljiv, tudi zato, ker se sama sproti učim in spoznavam, kaj je še smiselno vprašati.

Moja glavna naloga pri vsem skupaj je, da sogovorniku pomagam reflektirati in ubesediti njegovo lastno bralno izkustvo. Govoriti o nečem, kar je v vsakdanjem življenju običajno redko tema razprave, namreč ni vedno enostavno, sploh če se zdi, da gre za nekaj tako samoumevnega, vsepovsodnega, morda v očeh nekaterih celo trivialnega, kot je branje.

Po mojih izkušnjah pogovor najlažje steče, če sogovorniku na začetku pustim, da prosto spregovori o svojem branju, zato ga najprej prosim, če lahko pove, na kaj pomisli, ko pomisli na branje, in še, naj sam opiše, kakšne vrste bralec oz. bralka je (oz. misli, da je), in kako bere. Kaj izpostavi oz. česa ne omeni, kako kaj pove, kaj reče najprej in kakšne asociacije se mu porajajo – vse to je namreč že samo po sebi pomenljivo. Šele potem začnem postavljati posamezna podvprašanja – čim bolj konkretna, neposredna in razumljiva. Običajno začnem s takimi, ki jih najbolj pričakujejo, preprosto zato, ker si nanje pogosto že pripravijo odgovore in jih želijo deliti – to so vprašanja, kaj najraje berejo, koliko časa, koliko knjig, kdaj – ampak potem hitro zavijemo drugam.

Čim naslovimo branje kot dejavnost na več nivojih, torej tudi kot čutno in čustveno izkustvo, lahko namreč utemeljeno vprašamo marsikaj. Kakšen je vaš najljubši bralni položaj? Ali berete drugače glede na to, kaj berete in v kakšni obliki? Kako drugače in zakaj mislite, da je tako? Kako na branje vpliva vaše razpoloženje – in

obratno: kako branje vpliva na vaše razpoloženje? Ali za branje potrebujete tišino in samoto? Ali lahko berete zunaj in v javnosti? Ali kdaj berete, medtem ko počnete kaj drugega, npr. med jedjo ali v banji? Kako pomemben je za vas videz knjige? Kako se je vaše bralno vedenje morda spreminjalo skozi čas, skozi različna življenjska obdobja? Ali berete čustveno? Si zgodbo in junake vizualizirate, jih vidite in slišite? Kakšne so vaše idealne bralne okoliščine? Kaj je vaš prvi bralni spomin? Kakšen učinek na vaše branje ima vreme ali letni čas? Ali imate kakšne bralne rituale? Ali kdaj berete naglas? Se o prebranem s kom pogovarjate? Ali knjige kdaj tudi poslušate? Kaj vas spodbudi k branju? In tako dalje.

Ko moji sogovorniki vidijo, da jim postavljam vprašanja, na katera imajo vedno odgovore, ki ne morejo zgrešiti, se običajno vidno sprostijo in opogumijo. Ključno je, da jih obravnavam kot to, kar so: 'eksperti iz lastne izkušnje' (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019), in da – kot rečeno – tudi sama sodelujem, ne s pozicije distanciranega vsevednega spraševalca, pač pa s pozicije nekoga, ki je tudi sam bralec, starš, bivši šolar in najstnik, skratka nekdo s svojimi lastnimi izkustvi in preferencami.

Da je za nekoga relevantno to, o čemer lahko kaj povejo izključno oni sami, jim dá samozavest in jih opolnomoči za sodelovanje. Moje eksplicitno izraženo zanimanje zanje sproži tudi nekakšno samoopazovalno radovednost, s katero potem skupaj lažje raziskujemo njihovo bralno vedenje.

Seveda vedno govorimo tudi o konkretnih avtorjih in naslovih, med drugim zato, ker brez oprijemljivih primerov preprosto ne moremo razpravljati o našem bralnem življenju, ampak primarna pozornost je, kot rečeno, vselej na analizi branja, ne čtiva, in ta hierarhija pomena je vseskozi jasno poudarjena. Sodelujoči so tako tudi manj pod pritiskom in prej jih prepričam, da je njihov prispevek enako dragocen, ne glede na to, kaj berejo. Ko jih tako prosim, da s seboj, če je le mogoče, prinesejo izbor petih knjig ali pa vsaj seznam z naslovi, tega ne počnem zato, da bi imeli neko hudo literarno-kritično debato, pač pa, da bi ob konkretni materialnosti izbranih del moje sogovornice lažje osvežile svoj spomin, občutke, podrobnosti o okoliščinah in procesu branja, sploh ker so s posvetili, podčrtanimi odlomki in sledovi obrabe – knjige večasih zgovorne same po sebi (Mackey, 2016).

V osnovi sem s temi intervjuji začela iz čisto raziskovalnih razlogov, ker me je zanimalo, kako ljudje berejo, in ker se mi je zdelo, da je pogovor (tudi zaradi osebnega stika) najboljši način, kako dobiti vpogled v bralno doživetje v vseh njegovih razsežnostih. Skozi seštevek individualnih primerov je mogoče sicer pokazati tudi na širše trende bralnih navad v nekem kulturnem kontekstu, ampak tukaj bi se rada osredotočila na nekaj ugotovitev, za katere se mi zdi, da se najbolj tičejo debate o zapeljevanju v branje in ki so bile tudi meni morda najbolj zanimive.

Ena je ta, da – sploh tisti, ki veliko berejo – zelo radi govorijo o svojem branju. Še več, mnogi so prav veseli, da se komu zdi to zanimivo in da jih hoče poslušati (Vogrinčič Čepič in Kotrla-Topić, 2021; Vogrinčič Čepič, 2019). Ti so praviloma tudi zelo samorefektivni in se zlahka samoanalizirajo kot bralci, ker črpajo iz bogatih izkušenj svojih številnih branj. Ampak še vedno mnogi priznajo, da o marsičem, kar sem jih vprašala, še niso razmišljali, da morda niti ne vedo, ali, denimo, da lahko berejo roman v kavarni ali v parku, ker tega še niso poskusili. Pogosto rečejo, da bodo zdaj bolj pozorni na svoje bralne navade, pa tudi, da bodo poskusili brati kako drugače, da vidijo, kakšen učinek ima to nanje; da bodo šli kdaj brat v kopel, če je to res tako 'fajn', ali da bodo poskusili z zvočno knjigo. Sam pogovor o branju

ima tako učinek zapeljevanja, ker preizpraša branje v svojih številnih funkcijah in izvedbah in sogovornike zintirigra v lov za lastnim bralnim užitek, v raziskovanje in eksperimentiranje. Podobno kot nas zamika kuhati in še bolj jesti, ko listamo knjigo kuharskih receptov.

Meni je na primer ena najlepših stvari brati na vlaku. Zdi se mi, da na vlaku berem hitreje in da bolje razumem celo zahtevne akademske tekste. In skozi te pogovore sem ugotovila, da je branje na vlaku ljubo tudi mnogim drugim, medtem ko nekateri še nimajo te izkušnje, pa jih zdaj seveda zanima in bodo poskusili. Okolje branja ni nedolžno in včasih se lahko z menjavo rutine na novo zaljubimo v branje.

Ugotovitve številnih raziskav (Burke in Bon, 2018; Kuzmičová, 2018 idr.) potrjujejo, da se da branje stimulirati tudi s pomočjo dražljajskih in čutnih dejavnikov, kar je v skladu z odzivi sogovornikov, ki sami povejo, da jih ob zanimivi zgodbi oz. tematiki, znanem avtorju, nagradah in privlačnem naslovu k branju spodbudijo tudi številne nebesedilne oz. zunajliterarne okoliščine. Na primer ustrezno vreme ali kar letni čas, estetska privlačnost knjige, primeren prostor ali udoben fotelj, celo zvočni ambient in svetloba, pa tudi glasno branje, to, da kak odlomek slišijo, celo, da vidijo filmsko adaptacijo. Ampak največkrat je najpomembnejše priporočilo bližnjega oz. nekoga, ki nam nekaj pomeni, četudi ga morda osebno sploh ne poznamo. Pri tem še bolj kot zgolj naslov ali ime avtorja zapelje, če nekdo z nami deli svoje bralno doživljanje. Zmotno je namreč sklepati, da vsi beremo na enak način, sploh zdaj, ko se lahko branje utelesi v številnih niansah. Zato je v resnici bistveno, da o tem govorimo, da se urimo v ubeseditvi tega čarobnega stanja branja. Da izostrimo poznavanje in razumevanje vsega, kar ga krepi in opolnomoči. Taka pogovorna izmenjava odpre tudi celovitejši uvid v razumevanje in omogoči poglobljeno spoznavanje sodobnega bralca oz. tipov sodobnih bralcev in njihovih potreb ter jih pomaga uspešno naslavljati. Pa še nekaj: pogovori o branju pokažejo tudi, da zgodovina naših branj odseva naše biografije, in nam tako odstrejo tudi kakšen uvid o nas samih.

A – kot rečeno – na moje bralne intervjuje prihajajo tisti, ki to želijo, prostovoljno, in čeprav je objavljeno vabilo namerno spisano zelo vključujoče in naslavlja tudi oklevajoče bralce, so to v glavnem knjižni molji. Zato pa sem več takih, ki jih je treba k branju šele privabiti, srečala v predavalnici in v svojih skupinskih intervjujih oz. fokusnih skupinah, ki sem jih imela s študenti pa tudi z učenci.

Teme, o katerih se pogovarjamo, ostajajo iste tudi v skupinskem intervjuju, razlika je predvsem v organizaciji pogovora, ker je treba paziti, da vsi pridejo do besede in da kateri od sodelujočih ne dominira na način, da bi mu ostali samo sledili oz. prikimavali. Ampak v resnici je zaradi večglasja in ad hoc možnosti primerjav bralnih navad motivacija za samorefleksijo še večja. Študentom je zanimivo slišati, kako berejo njihovi kolegi, saj se o tem sicer ne pogovarjajo, in pogosto odkrijejo veliko zanimivih pristopov: enim je najlepše brati s psom ali mačko v naročju, drugi se najbolje učijo z zvokom dežja z youtuba v ozadju, tretji namesto da berejo časopisne članke na neko temo, raje poslušajo podcaste itd. Ob takem kolektivnem pogovoru se mi tudi večkrat zgodi, da se sogovorniki začudijo nad kakšnim vprašanjem in da, kot priznajo, sploh prvič razmišljajo o čem takem. Je pa tu še toliko pomembnejše, da se sprostijo in da govorijo, kar mislijo, in ne tistega, za kar morda predpostavljajo, da želim slišati; da so čim bolj neposredni in da intervenirajo tudi s svojimi komentarji ali vprašanji. A po drugi strani je bistveno, da smo tudi sami pozorni poslušalci in da ujamemo tudi tisto med vrsticami, kar ni izrečeno. Pogosto

namreč slišimo selektivno in predvsem tisto, kar pričakujemo, kar utrjuje naša pričanja ali predpostavke, sploh v odnosu do mladih, zato je treba vseskozi aktivno vzpostavljati odprt pristop z občutljivostjo za subtilne pomenske implikacije.

A ne glede na vse se, kadar vodim skupinski pogovor s svojimi študenti, vsi ne morejo otresti zadrege pred razglabljanjem o svojih bralnih navadah s svojo profesorico oz. le do neke mere, zato si v predavalnici pomagam z drugimi prijemi. Nenazadnje imam tam več maneverskega prostora in nisem omejena samo na pogovarjanje. Naj povem, da govorim predvsem o svojem predmetu Sociologija knjige in branja, ki je izbirni predmet na Filozofski fakulteti, kar pomeni, da se lahko vanj vpišejo študenti vseh smeri in celo zunanji iz vseh letnikov prve stopnje, tako da vsako leto dobim zelo različne profile mladih z različnimi predznanji in bralnimi kondicijami, zato je še toliko pomembneje, da jih čim prej vsaj približno spoznam.

Že na začetku jim dam zato napisati t. i. bralni avtoportret, ki ga lahko oddajo tudi povsem anonimno. Prosim jih, da na največ dveh straneh opišejo same sebe kot bralce in – da ne bi dobila nazaj samo navedb tega, kaj berejo, morda tudi, koliko časa oz. koliko knjig, in da bi jih odprla za širše razmišljanje o branju, jih usmerim s podvprašanji, podobno kot to počnem pri intervjujih. Tako tudi hitro vidijo, da ne vrednotim njihovega izbora čtiva niti količine branja, pač pa skušam branje zapopasti kot neke vrste antropološko prakso. In začnejo zelo hitro sodelovati. Na ta način dobim predstavo o njihovih bralnih koordinatah, na kar se lahko potem navežem in lažje ohranjam stik z njimi, pa tudi posamezne dele snovi, ki bi se jim sicer morda zdela oddaljena in abstraktna, konkretiziram s primeri, ki so jih podali sami, s čimer je lažje ohranjati pozornost in zanimanje. Tak začetek intonira naše delo, ki temelji na tem, da skušam študente vedno čim bolj vključiti v to, o čemer predavam, zato si izmišljujem naloge, ki jim omogočajo vsaj približno izkusiti učno snov.

4 Branje kot tema predavanj

S snovjo praviloma začnem tam, kjer so najbolj doma, tj. z vprašanjem, kako berejo in beremo danes, tukaj in zdaj, in od tod gremo naprej oz. nazaj v predstavljane zgodovine branja in spreminjajočih se bralnih praks, pa k različnim načinom raziskovanja branja, da se lahko potem vrnemo k izzivom digitalizacije.

Iz njihovih bralnih avtoportretov se hitro vidi, vsaj do zdaj je bilo tako, da večinoma – kot mi vsi – berejo po tihem in na samem, v individualni zasebnosti, še vedno praviloma tiskana besedila, prostočasno največkrat romane oz. prozo. In to je super izhodišče za to, da branje umestim zgodovinsko – ljudje namreč ne beremo od nekdaj tiho in na samem, sploh pa ne za užitek – takšno branje se je bolj množično uveljavilo šele v 18. stoletju, pa še to najprej v Angliji, Franciji in Nemčiji (Watt, 2000). In moj prvi cilj je, da jim predočim genezo sodobnega branja, da gremo pogledat ne samo, kdaj se pojavi in uveljavi ta oblika branja, ki je z nami še danes, ampak tudi, zakaj se uveljavi tam in takrat in kako so na to vplivale družbeno-zgodovinske, kulturne, religiozne, ekonomske in politične okoliščine. Bistveno vlogo pri tem igra *roman*, žanr, ki ga je ustoličilo prav meščanstvo 18. stoletja. Njegova forma in vsebina omogočata intimnejši stik z bralcem – ker je pisan tako, da olajša vstop v zgodbo. Roman je tudi tisti, ki popularizira in komercializira branje in dá glavne nastavke za branje kot prostočasno zabavo (Vogrinčič, 2008).

Ta pristop relativizira samoumevnost branja kot neke enoznačne in monolitne prakse in omogoči, da na pojav branja pogledamo z nove perspektive: kot na živo, spremenljivo vedenje, vezano na historični kontekst in močno odvisno od razpoložljivih žanrov in materialnosti nosilcev besedil. Ob tej priložnosti dam študentom obvezno v branje nekaj poglavij iz katere od takratnih uspešnic – ena takih je denimo Richardsonova *Pamela* (1740) – da lažje pokažem na novosti žanra, na uporabo prvoosebnega pripovedovalca, ki olajša oz. poglobi poistovetenje z junakom oz. junakinjo, na prikaz čustvovanja itd. To je spet priložnost za debato – kaj se jim zdi drugače, kaj izstopa ...

Na tej osnovi je tudi veliko lažje razložiti pojav bralne moralne panike, ki jo zaneti prav priljubljenost romanov. Študente vedno zelo zabava, ko jim povem, da so v 18. in 19. stoletju branje romanov preganjali, ker so ga imeli za škodljivega in nevarnega. Ljudi naj bi zasvojilo in preveč razčustvovalo, preganjali pa so ga tudi zaradi bojazni, da bi zlasti dekleta posnemala nespametna ravnanja lahkomiselnih junakinj (Bollman, 2016; Vogrinčič, 2008a; Pearson, 2005). O tem pričajo tudi likovne upodobitve zasanjanih bralk, na katerih so čisto 'preč' od zgodbe, tudi malce sumljivo razgaljene, kar naj bi vse simboliziralo škodljivost branja romanov. Je pa res, da je bil roman prvi žanr, ki je omogočil vpogled v zasebnost romanesknih likov, in tega nevajeni bralci so v resnici lahko reagirali zelo sentimentalno. Pokažem jim tudi, kako so romani takrat izgledali fizično, kako priročno majhni so bili, in včasih preizkusimo, kako je bilo brati ob svečah. Ko tako zasidramo začetke sodobnega prostočasnega branja, je lažje potovati globlje v zgodovino in pokazati na pot sprememb v rabah knjig.

Posebno poglavje vedno namenim branju v antiki. Branje s svitkov je bilo izrazito fizično, saj svitek držimo z obema rokama, poleg tega pa je – zaradi t. i. *scripte continue*, toje pisanja brez presledkov med besedami – terjalo branje naglas (Fischer, 2004). Pri neprekinjeni pisavi namreč glas pomaga razvezati pomen. Glasno branje, ki želi biti razumljivo in pravilno intonirano, pa ni enostavno. Treba je paziti na dihanje, na ustrezne poudarke, sploh ker je šlo pogosto za javna branja. Branje je tako spominjalo na nekakšen performans, terjalo je celega človeka (Price, 2004).

Opremljeni s tem kronološko historičnim pogledom študentje lažje zapopadejo tudi različne razsežnosti in učinke digitalne transformacije branja. Bolje razumejo učinek spremembe materialnega nosilca besedila na samo branje – v fizičnem in kognitivnem smislu – in zato je lažje razlagati, kaj nas pri tem skrbi. Marsikaj lahko z malo samorefleksije tudi neposredno izkusijo, zato študente vseskozi spodbujam, da se kot bralci samoopazujejo. Tako jim hitro postane jasno, da s tiskano knjigo v roki beremo drugače kot na ekranu, da se pri telefonu branje znajde v konkurenci s celo vrsto drugih storitev in ni več samo branje, pač pa postane avtomatično večopravilnostno.

Ena od nalog, ki jo svojim študentom dodeljujem že vrsto let, je ta, da morajo prebrati vsaj 50 strani ene e-knjige in vsaj dvakrat po dve uri poslušati izbrano zvočno knjigo oz. audio roman – in o tem napisati odziv oz. samorefleksijo. Vedno znova se namreč najde kar precej takih, ki sploh še nimajo te izkušnje. In to je potem spet lepo izhodišče za debato, predvsem pa ohranja živi stik s študenti in njihovim doživljanjem. Na spletu je mogoče najti pester nabor odprto dostopnih zvočnih in e-knjig. Če je le mogoče, izkoristimo tudi možnost izposoje biblos bralnikov iz ljubljanske Mestne knjižnice.

Še ena taka tema, primerna za diskusijo s študenti, so novi žanri branja in pisanja, ki jih omogočata digitalizacija in splet. Moje stališče je, da novosti, kot so literatura v formatu twita ali *twitteratura* (Aciman in Rensin, 2009), roman, napisan na mobilni telefon in tudi namenjen branju z njega, t. i. mobi roman, kjer prednjačijo Japonci, pa *vook* ali *video book*, kjer je besedilo kombinirano z videom in glasbo, pa instapoezija, facebook roman in podobne novitete ne degradirajo literature, pač pa širijo nabor možnosti, pogosto kreativno nadgrajujejo staro in pravzaprav osvežujejo in bogatijo debato na temo branja. So kuriozumi, ki pa vendarle vedno znova usmerjajo pozornost na branje, tako kot kuharske novotarije v svojem bistvu vselej slavijo užitek prehranjevanja, pa naj so še tako daleč od tega, kar običajno jemo, in čeprav mnogih jedi raje ne bi niti pokusili. Mislim, da se jih ne smemo bati, jih demonizirati in preganjati, pač pa si velja prizadevati predvsem za to, da ob novih očuvamo tisto, kar je dobro pri starih, uveljavljenih oblikah branja, skratka, da ohranimo dobre stvari tradicionalnih formatov. Pri pouku si tako skupaj ogledamo primere takih novosti in razmišljamo o njihovih morebitnih doprinosih in pomanjkljivostih.

Še en sklop, ki ga običajno vključim v svoj predmet, so načini raziskovanja branja, torej, kako vse je mogoče raziskovati branje in bralno doživetje. Ko na primer predstavljam načine merjenja stopnje vživetja v neko pripoved, to naredim tako, da jim najprej dam v branje tri čim različnejša literarna besedila, običajno so to kratke zgodbe, ki jih praviloma izberem med nominiranimi ali nagrajenimi deli, in potem jim razdelim vprašalnike, kot se jih pač uporablja pri takem merjenju (Green in Brock, 2000). Dodatna prednost tega je, da bolje razumejo ne samo rezultate, pač pa tudi metodološko plat in predvsem omejitve posameznih pristopov, kar jim pomaga vzpostaviti nekakšno zdravo kritično distanco do izsledkov takih in drugačnih raziskovanj. Lažje jim je pojasniti, da nobena raziskava ne more prinesiti zveličavnih rezultatov in da je treba biti pri njihovi interpretaciji vedno previden, sicer hitro pride do posploševanj in poenostavitev. Da lahko vsaj malo tudi na lastni koži izkusijo zagate raziskovalnega dela, študentje sami izvedejo po en bralni intervju z izbrano, po možnosti ne preveč bližnjo osebo.

Na ta način skušam tudi pri pouku uveljavljati vsa tri načela: osebni pristop, branje kot nekaj, kar obstaja na različnih ravneh, fizičnih in miselnih, in kot nekaj, o čemer je mogoče govoriti, ne da bi govorili samo ali predvsem o literaturi.

5 Pogovori z osmošolci

V zadnjih dveh letih sem izvedla tudi nekaj skupinskih intervjujev z osmošolci, v katerih se je potrdil pomen sproščenega, osebnega, neocenjevanega pogovora o branju, za eno glavnih problematik pa se je pokazalo razmerje med prostovoljnimi in obveznim branjem oz. to, kako v kontekstu šole narediti prostor branju za užitek. Teh vtisov seveda ne morem razglasiti za zveličavne, ker imajo učenci na različnih šolah gotovo tudi drugačne izkušnje, vseeno pa so do neke mere sporočilni.

Pogovor z mladimi se mi zdi posebej pomemben zato, ker se v dominantnem diskurzu bralno izkustvo mladih pogosto preozko ukaluplja, prehitro klasificira in diagnosticira. občutljivo preučevanje osebnih bralnih izkušenj, tj. tega, kar bralec sam pove o svojem branju, je zato ena bistvenih nalog vseh tistih, ki se tako ali drugače ukvarjamo z bralno kulturo in njenim spodbujanjem.

Vtis, ki sem ga dobila ob teh pogovorih, je bil, da so moji sogovorniki težko povezali šolo in branje za užitek oz. t. i. prostočasno branje. Na moja vprašanja o branju so odgovarjali skoraj izključno z mislijo na šolska branja – tj. na nekaj, kar je obvezno, kar je ‘treba’, kar se povezuje z obnovami in pravilno slovenščino. Šele na eksplicitno pojasnilo, da sprašujem širše, in ob sprotnih opominjanjih, da me zanima predvsem njihovo prostovoljno branje, so se postopoma sprostiti in nazadnje največ povedali prav o branju po lastni izbiri.

Zanimivo je, da ne gre za to, da jim predpisane knjige apriori ne bi bile všeč; nenazadnje imajo vsaj pri bralni znački bolj ali manj prosto izbiro, ampak za samo dejstvo, da gre za s-šolo-povezane-dejavnosti, ki avtomatično implicirajo nek pritisk, nadzor, imponirajo časovnice, spremljevalne naloge, določajo strukturo itd. Šola je vendarle kontekst, ki je izrazito reguliran, tako časovno in prostorsko kot v smislu moči in znanja. Branje za užitek pa je ravno tisto, česar ni treba osmišljevati in utemeljevati, je pač nekaj, kar jim – kot pravijo – dobro dene, četudi ne širi nujno obzorij oz. je to zanje kvečjemu drugotnega pomena. Ta izzetost branja za užitek iz šolskega konteksta ni kakšna lokalna posebnost, pač pa širše opazen trend, zaznavajo ga tudi drugod po Evropi (Chapman, 2020).

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

Šole seveda ne moremo razšolati, mislim pa, da lahko tudi v njej načrtno ustvarimo prostor zapeljevanja v branje, kjer bi bilo mogoče uiti običajnim pritiskom. Če namreč branje za veselje povsem izključimo iz šole, tvegamo, da se odpovemo mnogim zadržanim ali neprepričanim bralcem in jih prepustimo same sebi, v upanju, da jih kdaj v življenju zunaj šole kdo ali kaj zapelje v branje. Sodeč po raziskavi Slovenska mladina 2018/2019 je med mladimi med 14. in 29. letom že tako samo 22% takih, ki v svojem prostem času pogosto berejo knjige (Naterer et al., 2019).

Po ugotovitvah projekta OBJEM: *Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli)*, ki poteka pod vodstvom Zavoda RS za šolstvo, učenci in dijaki zelo visoko ocenjujejo prav možnost lastne izbire čtiva (Mršnik, 2020). Morda bi bilo smiselno, da je ob bralni znački bolj izbirno tudi domače branje. Kljub temu sta obe dejavnosti izrazito po šolsko strukturirani in vsaj v višjih razredih tudi vse manj priljubljeni, zato je treba najti še druge poti.

Očitek, ki ga pogosto slišimo, da so učenci pri pogovarjanju o knjigah obremenjeni s pravilno slovenščino in obnovami, je mogoče preseči z uvajanjem literarne branja v druge predmete. Leposlovje je v izobraževanju – nikakor ne samo v osnovni šoli – premalokrat izkoriščeno kot vir, pa čeprav je navezovanje snovi na izbrana literarna dela pogosto bolj učinkovito kot vztrajanje pri zgolj strokovnem, učbeniškem gradivu. S tem se tudi izognemo tveganju, da bi odpor do slovenščine potegnil za sabo odpor do branja nasploh.

Dobro bi bilo, če bi lahko v šoli naredili prostor oz. več prostora tudi za redno neformalno in neobvezujoče pogovarjanje o branju in knjigah. V idealnih okoliščinah bi kaj takega izvajal ustrezno usposobljen in motiviran kader, ki bi poznal relevantno literaturo, obenem pa ne bi bil del učiteljske garniture šole, kamor mnogi umeščajo tudi šolske knjižničarje – vsaj dokler otrok in učiteljev ne razbremenimo toliko, da bi se lahko o branju pogovarjali brez občutka dolžnosti in izpolnjevanja nekih zunanjih pričakovanj.

Ampak ker to še ni naša realnost in ker financiranje zunanjih 'bralnih motivatorjev' ni zelo verjetno, zaenkrat lahko naredimo predvsem to, da prostor za tako druženje odpremo v rednem šolskem programu ali pa da bralne motivatorje na šolo pripeljemo v obliki praktikantov in prostovoljcev, in to v okviru obveznih vsebin, saj se v krožkih hitro znajdejo samo tisti bolj zainteresirani ali bolj spodbujeni.

K sreči pa lahko kaj spremenimo tudi z drobnimi stvarmi. Veliko naredimo že, če samo delimo svoje navdušenje nad prebranim. Raziskave kažejo, da ima učiteljev entuziazem pomemben učinek na uživanje v branju. Presenetljivo veliko otrok (in odraslih) mi je reklo, da so šli neko knjigo brat zato, ker je (bila) učiteljčina najljubša. Navdušenje je nalezljivo in odlična popotnica učenju nasploh. V zadnji raziskavi PISA iz leta 2018 so učence in učenke tudi prvič vprašali, koliko zaznavajo navdušenje učitelja pri poučevanju (Šterman Ivančič, 2019). Glede na druge države so naši učenci podali precej nizke odgovore. Ta ista raziskava pokaže tudi, da je uživanje oz. zadovoljstvo slovenskih petnajstletnikov pri branju pod povprečjem glede na stanje v drugih državah članicah OECD. Prav uživanje v branju pa je pomemben dejavnik uspešnosti branja, še posebej za učence iz šibkejšega socialno-ekonomskega in kulturnega okolja. Slovenski najstniki v primerjavi z vrstniki po svetu izražajo tudi nižjo stopnjo motiviranosti za branje. Zdi se torej, da je treba več govoriti o branju za užitek – tako pri učiteljih, kot pri učencih – in tudi s tem v šolah opolnomočiti zapeljevanje v branje.

6 Zaključek ali nekaj predlogov, kako naprej

Pristop, ki si za to prizadeva in o katerem se zadnje čase veliko govori, je t. i. pedagogika branja za užitek, in iz tega 'vica' se je v zadnjem desetletju nakopičilo kar nekaj uspešnih projektov, njihovi izsledki pa vse bolj pridobivajo na veljavi (Kucirkova in Cremin, 2020; Cremin idr., 2009 in 2014).

Ena ključnih ugotovitev je, da so šole preveč orientirane samo v branje kot večščino, torej v učenje pravilnega (tekočega, glasnega, razumljivega) branja in v bralno razumevanje po merilih mednarodnih raziskav, premalo pa v krepitev branja 'za dušo', čeprav ponotranjenje branja kot vira užitka dokazano vpliva na raven bralne pismenosti. Med enim in drugim je seveda velika razlika: večščinsko branje zaznamuje hierarhičen in enosmerni odnos z učiteljem, od zunaj imponirane zahteve, usmerjenost v kvantificirane ravni dosežkov in preferiranje klasičnega individualnega branja. Branje za užitek pa središči v otrokovi izbiri, definira ga močna notranja motivacija in angažirana, odzivna participacija, ki spodbuja pogovore in deluje povezovalno ter lahko kreira prave bralne skupnosti. Potrebujemo seveda oboje, a v času, ko se od učiteljev pričakuje, da bodo ob besedilih razvijali otrokova slovnična, leksična, literarna idr. znanja, seveda hitro zmanjka časa za obvarovanje težje merljivih z branjem povezanih dosežkov.

Ampak ideja pedagogike branja za užitek je ravno v tem, da skuša na različne načine in v izogib navideznemu konfliktu med šolo na eni in prostočasnim ugodjem na drugi strani vpeljati nadgradnje, izboljšave, poglobitve, spremembe in novosti na področju obravnave branja v šolah. Osrednji stebri tega pristopa so: ustrezno usposobljen učitelj, prijetno bralno okolje, in – kot glavna aktivnost: bralni pogovori oz. bralne delavnice različnih vrst, ki branje socializirajo in bralce iz oposameznjenosti samega dejanja branja povežejo v dialog. Pri vsem tem je, kot rečeno, bistveno, da

učitelj oz. bralni motivator nastopi primarno kot bralec in da tudi sam deli svoje bralne preference, strategije, doživetja, navade, saj šele tako spajanje osebnega in profesionalnega spremeni odnos učencev do učiteljev in bistveno olajša povezovanje skozi branje (Commeyras idr., 2003).

Zato je toliko pomembnejše, da s(m)o učitelji oz. vodje pogovorov odprti do različnih oblik branja. Po raziskavah sodeč so učitelji praviloma bolj dovzetni za tradicionalne oblike branja, hitro pa spregledajo in pogosto podcenjujejo pomen novodobnih, multimedijskih bralnih praks – in posledično jih tako dojemajo tudi učenci. A izkazalo se je tudi, da se prav s pomočjo opisanih taktik in predvsem preko pogovarjanja o branju pedagogi senzibilizirajo za prepoznavanje raznoterih načinov ‘rabe’ besedil in s tem tudi za različne identitete bralcev. Vodilni raziskovalci bralne pedagogike se zato zavzemajo za to, da se koncept branja odpre za raznotere variante in kombinacije, saj bomo lahko samo tako ostali v dialogu z mladimi, ki prakticirajo drugačna branja, obenem pa skozi diferenciacijo ustrezno ovrednotili in utemeljevali pomen tiste vrste branja, ki se zdi v tem času najbolj ogroženo – tj. poglobljeno branje daljših tiskanih besedil (der Weel, 2019; Wolf, 2018; Baron, 2015; Mangen in Kuiken 2014; Carr, 2010).

Po mojih sicer omejenih izkušnjah velika večina osnovnošolcev še vedno bere klasično. In tisti, ki berejo, tudi pravijo, da telefoni in računalniki neposredno ne ogrožajo njihovega branja, ker je to nekaj, kar jim je ‘fajn’ in za kar si vzamejo čas. A tudi ti učenci med kanali informiranja o knjigah ob priporočilih prijateljev navajajo pretežno spletne vire, med katerimi izstopajo vizualne vsebine – knjižni vlogi in instagram, pa tudi BookTok – in pogosto so to vsebine v angleščini. Še bolj pa so za ekrane dovzetni manj vneti bralci in prav za te je še pomembnejše, da jih znamo h knjigam zapeljati tudi z novimi, trendovskimi tehnologijami oz. aplikacijami, tudi zato, ker so te pogosto interaktivne in bralcev ne puščajo v ednini, ki ne ustreza vsem. To so lahko pomembni vhodi v branje.

In ker vemo, da te za bralca naredijo dobre bralne izkušnje, moramo imeti vsakega pismenega nebralca kvečjemu za *še-ne-bralca* in narediti kar največ, da ga literatura čim prej očara.

Literatura

- A. Aciman in E. Rensin, 2009: *Twitterature*. London: Pengin.
- N. S. Baron, 2015: *Words Onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford: Oxford University Press.
- S. Bollman, 2016: *Women, Who Read are Dangerous*. New York & London: Abbeville Press Publishers.
- M. Burke in E. V. Bon, 2018: The Locations and Means of Literary Reading. V: S. Csábi (ur.) *Expressive Minds and Artistic Creations: Studies in Cognitive Poetics*. Oxford: Oxford University Press. 205–231.
- N. Carr, 2010: *The Shallows. What the Internet is Doing to Our Brains*. New York&London: W. W. Norton & Company.
- L. Chapman, 2020: What are teenagers reading? An exploration into the reading lives of a class of year 9 pupils. *English Education*. 54/2. 146–160.

- M. Commeyras idr., 2003: *Teachers as Readers. Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives*. Newark: International Reading Association.
- T. Cremin idr., 2009: Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*. 43/1. 11–19.
- T. Cremin idr., 2014: *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. London: Routledge.
- G. Čačinovič Vogrinčič in N. Mešl, 2019: *Socialno delo z družino. Soustvarjanje zelenih izidov in družinske razvidnosti*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani.
- M. Denscombe, 2010: *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.
- S. R. Fischer, 2004: *A History of Reading*. London: Reaktion Books.
- M. C. Green in T. C. Brock, 2000: The Role of Transportation in the Persuasiveness of Public Narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*. 79/5. 701–721.
- N. Kucirkova in T. Cremin, 2020: *Children Reading for Pleasure in the Digital Age. Mapping reader engagement*. London: Sage.
- A. Kuzmičová, 2016: Does it Matter Where You Read? Situating narrative in physical environment. *Communication Theory* 26/3. 290–308.
- A. Kuzmičová idr., 2018: Reading and Company. Embodiment and Social Space in Silent Reading Practices. *Literacy* 52/2. 70–77.
- M. Mackey, 2016: Literacy as material engagement: the abstract, tangible and mundane ingredients of childhood reading. *Literacy* 50/3. 166–172.
- A. Mangen in D. Kuiken, 2014: Lost in an iPad. Narrative engagement on paper and tablet. *Scientific Study of Literature*. 4/2. 150–177.
- T. McLaughlin, 2015: *Reading and the Body: The Physical Practice of Reading*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- D. S. Miall, 2006: Empirical approaches to studying literary readers. The state of the Discipline. *Book History* 9. 291–311.
- S. Mršnik, 2020: *Bralna pismenost in razvoj slovenščine-OBJEM (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli)-zanimive ugotovitve o samoocenah učencev/dijakov in mnenju učiteljev do motiviranosti za branje in do dejavnosti pouka, ki spodbujajo dvig ravni bralne pismenosti*. Predavanje na nacionalnem medresorskem posvetu ABC bralne pismenosti, 8. oktober 2020. Dostopno na <https://www.mb.sik.si/datoteke/Kako%20smo%20se%20imeli/ABCbralnepismenosti2020/Predavatelj%20ABC%20bralne%20pismenosti%202020-digitalno.pdf>
- A. Naterer idr., 2019: *Slovenska mladina 2018/2019*. Zagreb: Friedrich-Ebert-Stiftung. Dostopno na https://www.fes-croatia.org/fileadmin/user_upload/FES_JS_SLOVENIEN_slovensisch_WEB.pdf
- D. Pearson, 2005: *Women's Reading in Britain 1750–1835. A Dangerous Recreation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- L. Price, 2004: Reading: The state of the discipline. *Book History* 7. 303–320.
- M. Rowlands, 2010: *The new science of the mind: From extended mind to embodied phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- M. Sadoski, 2018: Reading Comprehension is Embodied. Theoretical and Practical Considerations. *Educational Psychology Review*. 30/2. 331–349.

- T. Schilhab in S. Walker (ur.), 2020: *The materiality of reading*. Aarhus: Aarhus University Press.
- K. Šterman Ivančič (ur.), 2019: Program mednarodne primerjave dosežkov učenk in učencev. PISA 2018. Nacionalno poročilo s primeri nalog iz branja. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: https://www.pei.si/wpcontent/uploads/2019/12/PISA2018_NacionalnoPorocilo.pdf
- A. Vogrinčič. 2008: *Družabno življenje romana. Uveljavljanje branja v Angliji 18. stoletja*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- A. Vogrinčič, 2008a: The Novel-Reading Panic in 18th Century England. An Outline of an Early Moral Media Panic. *Medijska istraživanja*. 14/2. 103–124.
- A. Vogrinčič Čepič, 2019: Branje kot prostorska praksa: odnos bralcev do neposrednega fizičnega prostora branja. *Ars&Humanitas* XIII/2. 163–183.
- A. Vogrinčič Čepič in M. Kotrla-Topić, 2021: If you read at home, it's more relaxed, there are no limits': Insights into domestic reading practices of Croatian and Slovenian university students. *Literacy*. 55/3. 181–190.
- I. Watt, 2000: *The Rise of the Novel*. London: Pimlico.
- A. Weel, van der, 2019: On reading. V: A. Phillips in M. Bhaskar (ur.): *The Oxford Handbook of Publishing*. Oxford University Press. Dostopno na: www.oxfordhandbookonline.com
- M. Wilson, 2002: Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review* 4, 2002. 625 – 636.
- N. Wolf, 2018: *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarperCollins.