

ČLANKI – RAZPRAVE

Dragica Haramija

Polona Vilar

BRALNA KULTURA KOT POMEMBEN DEJAVNIK RAZVOJA BRALNE PISMENOSTI

V članku predstavljamo spoznanja iz ciljnega raziskovalnega projekta *Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji*, ki se navezujejo na otrokov razvoj bralne pismenosti (raziskava je bila zastavljena bistveno širše), ta pa je povezan z bralno kulturo. Kulturne in sistemske dejavnike v Sloveniji smo primerjali s šestimi izbranimi državami, določenimi v razpisu projekta (Estonija, Finska, Poljska, Japonska, Kitajska (s poudarkom na Šanghaju in Hongkongu) in Singapur), ki so v mednarodnih raziskavah pismenosti dosegle v zadnjem desetletju nadpovprečne rezultate. Zavedamo se, da niti sistemskih niti kulturnih dejavnikov ni mogoče neposredno prenašati v slovenski prostor, hkrati pa menimo, da primerjalna analiza kaže na nekatere izobraževalne, knjižnične in prostočasne projektne dejavnosti, ki so zlahka prenosljive in bi lahko bile v pomoč pri razvoju bralne pismenosti na Slovenskem.

The article brings results of the target research project *Cultural and systemic factors of reading literacy in Slovenia*, relating to child's development of reading literacy (the research study itself had an essentially wider concept), which in turn is related to reading culture. Cultural and systemic factors in Slovenia were compared with six selected states, set in the project tender (Estonia, Finland, Poland, Japan, China (with focus on Shanghai and Hongkong) and Singapore); these are the states that in the last decade achieved above average results in international research studies of literacy. We are well aware that neither the systemic nor the cultural factors can be directly transferred into Slovenian space, yet we believe that comparative analysis points to certain educational, library and leisure project activities which can easily be transferred and could be instrumental in the promotion of reading literacy in Slovenia.

1 Uvod

Bralno kulturo opredeljujemo kot skupek pojmovanj, vrednot, norm, sporočil v zvezi z branjem, ki so prisotni v družbi in katerih namen je spodbujanje branja in izboljševanje odnosa do branja ne le v učnih situacijah, temveč tudi v vsakodnevnem življenju. Bralno kulturo oblikuje celotna družba, v katero so neločljivo vpeti in medsebojno povezani tudi javni izobraževalni in knjižnični sistemi.

V ciljnem raziskovalnem projektu (v nadaljevanju CRP) z naslovom *Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji* smo v teoretičnem delu preučili

izobraževalne in knjižnične sisteme (s poudarkom na šolskih in splošnih knjižnicah) v šestih državah, ki so v raziskavi PISA 2012 dosegle dobre rezultate (države so bile v razpisu podane, nismo jih izbirali raziskovalci): Kitajska (pri tem smo se usmerili na Šanghaj in Hongkong in ne na celinsko Kitajsko), Singapur, Japonska, Finska, Poljska, Estonija in jih v sklepni fazi projekta primerjali s slovenskim šolskim in knjižničnim sistemom.¹ Preučevali smo organiziranost nacionalnih izobraževalnih sistemov s stališča neposrednega ali posrednega spodbujanja bralne kulture in bralne pismenosti ter načine opismenjevanja glede na vse štiri kategorije pismenosti (govor, poslušanje, branje, pisanje). Primerjali smo tudi knjižnične sisteme: organiziranost knjižničnih sistemov in številskih podatkov o njem po vzoru raziskave Libecon; ukrepe oz. programe knjižnic za dvig bralne kulture oz. bralne ter informacijske pismenosti mladih. Cilji projekta so bili s primerjalnim pogledom na izobraževalne in knjižnične sisteme izbranih držav ter Slovenije identificirati dejavnike, ki vplivajo na stanje bralne pismenosti v Sloveniji, ter predlagati ukrepe na izobraževalnem in knjižničnem področju, ki bi prispevali k izboljšanju bralne pismenosti. Posebej so nas zanimali tudi projekti za spodbujanje pristočnega branja (oz. branja za zabavo), ki so sprejeti v nacionalne strategije bralne pismenosti v preučevanih državah. V prispevku predstavljamo nekatera vsebinska spoznanja.

2 Bralna pismenost

Razmislek o bralni pismenosti pričenjamo z opredelitvijo pismenosti. Pismenost je v informacijski dobi, ko nas pisne (in ustne) informacije obkrožajo na vsakem koraku, vedno pomembnejša, saj se človek, ki ni večš branja in pisanja, težko znajde v vsakdanjem življenju. Definicije pismenosti se z raznolikostjo medijev, v katerih in s pomočjo katerih človek komunicira, vedno hitreje 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 potrebno razumeti bistveno širše (International Adult Literacy Survey, 1998): »Pismenost potentakem pomeni sposobnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za delovanje v vsakodnevnih dejavnostih odraslih

¹ CRP je trajal od oktobra 2015 do oktobra 2016; financirala sta ga Ministrstvo za kulturo RS ter Agencija za raziskovalno dejavnost RS. Vključene so bile štiri partnerske organizacije: Filozofska fakulteta UL (Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo), Pedagoška fakulteta UL, Pedagoška fakulteta UM ter Narodna in univerzitetna knjižnica.

v družini, na delovnem mestu in okolju ter za doseganje lastnih ciljev in za razvoj lastnega znanja in potencialov.«

Na izobraževalne in knjižnične sisteme v posamezni državi, ob splošno sprejetem razumevanju bralne pismenosti kot predpogoja za učenje in širše gledano delovanje človeka v družbi, pomembno vpliva tudi zakonodaja s področja izobraževanja in knjižničarstva. V Sloveniji je ob koncu leta 2016 potekalo usklajevanje različnih deležnikov za novo definicijo bralne pismenosti, ki seveda nastaja na podlagi že sprejetih dokumentov (zakonov in priporočil).² V prenovi nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti se uporablja naslednja opredelitev (Bon 2016):

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.

3 Metodologija

V prispevku torej predstavljamo nekaj temeljnih ugotovitev CRP, ki je potekal v štirih sklopih: preučitev izobraževalnih sistemov v izbranih državah in njihova in primerjava s Slovenijo; preučitev knjižničnih sistemov (s poudarkom na šolskih in splošnih knjižnicah) v izbranih državah in primerjava s Slovenijo; oblikovanje predloga metodologije za ugotavljanje vpliva knjižnične dejavnosti na bralno pismenost in bralno kulturo; oblikovanje priporočil za dvig bralne pismenosti v Sloveniji. V raziskavi smo se osredinili na razvoj bralne pismenosti v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju ter na vlogo splošnih in šolskih knjižnic v razvoju bralne pismenosti. Pri tem smo izhajali iz spoznanj predhodnih raziskav o bralni pismenosti, predvsem s poudarkom na porajajoči se pismenosti in družinski pismenosti ter začetnem opismenjevanju v prvih letih obveznega osnovnošolskega izobraževanja.³

Poudariti moramo, da smo se v projektu vseskozi srečevali s prepletenostjo izobraževalnega in knjižničnega področja ter s širšim družbenim kontekstom bralne pismenosti in bralne kulture, ki je s pismenostjo tesno povezana. Pismenost, ki se v veliki meri razvija skozi izobraževanje (seveda pa tudi v toku vseživljenjskega učenja, v družini in v vsakdanjem življenju), je predpogoj za vse oblike učenja, knjižnice, zlasti šolske in splošne, pa so neločljivi del infrastrukture za bralno pismenost in bralno kulturo.

² Slovenija je ratificirala *Priporočila evropskega sveta in parlamenta o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (Uradni list EU 2006: L 394/13), pripravila *Resolucijo o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018* ter *Nacionalne strategije za razvoj pismenosti* (2006).

³ Npr. Ljubica Marjanovič Umek (2010, 2013) poudarja spodbudno družinsko okolje kot pomemben dejavnik bralne pismenosti. V obeh člankih avtorica navaja tudi pomembnost otrokovega metajezikovnega zavedanja ter neposredno povezanost z metasocialnim spoznavanjem oz. teorijo uma (Marjanovič Umek 2013: 53). Opozoriti velja tudi na študijo Sonje Pečjak (2013: 56), ki predstavlja program CORI: le-ta povezuje kognitivne (aktiviranje predznanja, postavljanje vprašanj, iskanje informacij, povzemanje, grafično organiziranje vsebine, spoznavanje strukture zgodbe) in motivacijske dejavnike branja (izbira in avtonomija, zanimiva besedila, sodelovanje, praktične dejavnosti).

V projektu smo poenotili naslednje terminološke opredelitve:

- **Bralna kultura:** odnos posameznika in družbe do knjige kot medija in branja kot procesa, torej splet družbenih pojmovanj, vrednot, norm, sporočil v zvezi z branjem. Gre za razvoj bralnih navad, pa tudi za odnos do branja kot procesa in njegove vloge pri razvedrilu, pridobivanju znanja, razvoju posameznika itd.
- **Bralna pismenost** (imenovana tudi bralna zmožnost): predpogoj za udeleženje v bralni kulturi. Kot zmožnost in družbena praksa se razvija vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežema vse človekove dejavnosti. Poudariti je treba, da se tudi razumevanje termina bralna pismenost z razvojem družbe in tehnologije nenehno spreminja.
- **Družinska pismenost:** različne dejavnosti znotraj družine, 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.
- **Porajajoča se pismenost** (imenovana tudi zgodnja ali predbralna pismenost): vse, kar otrok ve o branju, bralnem gradivu in pismenosti, preden sam začne brati.
- **Večrazsežna pismenost:** kompleksna pismenost, ki vključuje najrazličnejše kode sporočanja in je kot taka sestavljena iz več ločljivih oblik pismenosti (npr. besedne, besedilne, vizualne, digitalne, (multi)medijske, sestavljene pismenosti). Izraz želi opozoriti na potrebo po preseiganju pogoste omejitve pojmovanja pismenosti na branje in pisanje in vzpostaviti povezavo z jezikom, dojemanjem in izražanjem.

Pri preučevanju izobraževalnih in knjižničnih sistemov je nujni pogoj upoštevanje razlik, saj posameznega sistema ni mogoče preprosto prevzeti. S tega stališča bi veljalo upoštevati *Deklaracijo o pravicah evropskih državljanov do pismenosti* (2016), na podlagi katere je navedenih deset pogojev, da bi tudi v praksi zaživela pravica do osnovne pismenosti:⁴

- 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 priložnostno dejavnost. Knjižnice so dostopne vsem in so dobro založene.

⁴ Deklaracija o pravicah do pismenosti je bila objavljena poleti 2016, dostopna je na spletni strani Bralnega društva in (tudi v slovenščini) na spletni strani ELINET.

- 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 vrzeli na družbenih in izobrazbenih ravneh vsem zagotavljajo enake možnosti opismenjevanja.

Pri preučevanju izobraževalnih in knjižničnih sistemov v izbranih državah smo posebej zasledovali zgoraj navedena priporočila.

4 Izobraževalni in knjižnični sistemi

Pri primerjavi **predšolskega izobraževanja** v izbranih državah smo izhajali iz slovenskega *Kurikuluma za vrtce* (1999), zato smo preverjali tudi za Estonijo, Finsko, Poljsko, Japonsko, Kitajsko (poudarek Hongkong in Šanghaj) in Singapur področja razvoja (socialno, kognitivno, motivacijsko, moralno-etično, estetsko in čustveno) ter področja dejavnosti (družba, jezik, gibanje, umetnost, narava, matematika), pri čemer smo seveda podrobneje (ob sistemskih dejavnikih) opazovali porajajočo se pismenost ter opismenjevanje, družinsko pismenost in vizualno pismenost. Vse preučevane države imajo precej podobne predšolske sisteme javnega in zasebnega predšolskega izobraževanja, povsod je zahtevana diploma prve stopnje (BA) za drugo starostno obdobje. Vse države (izjema je Poljska) imajo najmanj dve starostni stopnji, v povprečju do 3. leta otrokove starosti in od 4. leta do vstopa v šolo, pri pojmovanju prve stopnje se kažejo razlike v tem, pod katero ministrstvo sodijo: v Sloveniji, Estoniji, na Finskem in v Singapurju pod ministrstvo za izobraževanje; na Poljskem, Japonskem in Kitajskem pod ministrstvo za socialne zadeve ali za delo (različna poimenovanja), te države tudi pojmujejo prvo obdobje bolj kot varstvo in nego otroka (varstveni centri), pri čemer so izjema šanghajski vrtci (opazno veliko mednarodnih dvojezičnih vrtcev). Za prvo starostno obdobje velja izpostaviti otrokov celostni razvoj, še posebej govorni razvoj (razumevanje in usvajanje besedišča). Druga stopnja traja od otrokovega četrtega (izjemoma tretjega) 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 državno reguliranih izobraževalnih sistemov. Pri predprimarnem izobraževanju se primerjane države med seboj 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 (Slovenija), ali kot dvodelni sistem, ki je eno ali dve leti pred vstopom v šolo obvezen.

Med izbranimi državami na nivoju institucionalnega predšolskega izobraževanja za družinsko pismenost najbolj skrbijo Singapur, Finska in Estonija ter v okviru Kitajske Hongkong in Šanghaj. 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.

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 na področju jezika 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 /.../«. Vse druge države imajo posebej izpostavljeno branje (razvijanje zavesti o knjigah in tisku – oblika knjige, smer branja, poznavanje abecede, razumevanje besedišča) in pisanje (v Singapurju je prav posebej izpostavljena vez med pisanjem in risanjem, torej vizualna pismenost).

Osnovnošolsko izobraževanje poteka v izbranih državah večinoma devet let, in sicer med 6. in 16. letom starosti. 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. 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 (integrirani pouk v prvem triletju) 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. V vseh treh navedenih državah je v učnem načrtu poudarjeno razvijanje vizualne pismenosti za bralno pismenost, to je za branje grafov, diagramov, tabel in drugih vizualnih informacij, ki jih učenci analizirajo in pretvarjajo v verbalne informacije. Odličen pristop k ozaveščanju o pomenu bralne pismenosti je opredeljen v hongkongškem učnem načrtu: v njem so natančno opredeljene vloge različnih skupin odraslih (ravnatelj, učitelj, knjižničar, starši) in otrok pri opismenjevanju. Vsak mora svojo vlogo izpolniti vestno, tako da otrok napreduje v bralni pismenosti (ne le pomoč odraslih otroku, temveč tudi odrasli kot bralni zgled). Ta naj bo sprva načrtovana dejavnost glede na čas branja (predlagajo pol ure branja na dan za vso družino, postopoma lahko otrok samostojno izbira čas branja), gradivo (najprej priporočeno, nato lastna izbira), poudarjeno je učenje za branje, ki naj prehaja v branje za učenje, za odlične bralne dosežke pa so zelo pomembna tudi visoka pričakovanja tako odraslih kakor tudi otrok.

Šolske knjižnice so obvezni del formalnega izobraževanja in tudi edine knjižnice, v katere stopi vsak učenec, zato imajo edinstveno možnost, da služijo kot zgled in primeri dobrih praks, ki pa jih, glede na izkušnje in dostopne podatke, ne izkoriščajo vedno v polni meri. Zakonodaja s področja šolstva (*Zakon o osnovni šoli*, 2006; *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, 2007) predpisuje, da mora na vsaki šoli delovati šolska knjižnica ter določa tudi izobrazbo strokovnega delavca (knjižničarja). Vprašanje pa je, koliko knjižnice delujejo v skladu s tem, kakšna je njihova kakovost in kakšen je njihov dejanski vpliv na učne dosežke. Seveda je dobro delovanje knjižnice vedno povezano z izpolnjevanjem pogojev za delo. Navajanje dejavnikov kakovosti bi moralo preseči splošne navedbe in načela oziroma poseči na bolj konkretno raven. Domnevamo lahko, da so med slovenskimi šolskimi knjižnicami velike razlike, o njihovem delovanju imamo namreč trenutno malo podatkov, zato težko ocenimo dejansko stanje, se pa podatki po sprejemu novele *Zakona o knjižničarstvu (ZKnj 2015)* spet začenejajo sistematično zbirati. Integriranost šolske knjižnice v pouk in obveza, da deluje kot informacijsko in komunikacijsko središče vsake šole, je predvidena tudi v strokovnih dokumentih (*Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic*, 1995) in standardih (*Standardi in normativi za šolske knjižnice*, 1989, 1995); žal slednji niso bili nikoli potrjeni s strani ministrstva, pristojnega za področje izobraževanja, zato jih slednje ne priznava, kar ima za posledico neurejene pogoje dela v šolskih knjižnicah. Aktivnosti za pripravo novih standardov so oživele leta 2009, še bolj pa po sprejemu novele *Zakona o knjižničarstvu* (2015), ki vključuje obvezno pripravo nacionalne strategije razvoja šolskih knjižnic in individualne načrte razvoja šolskih knjižnic, slednji so obvezni del razvojnih načrtov šol.

Dinamične in kakovostne šolske knjižnice so nepogrešljive v razvoju bralnih kompetenc. Študije uporabe informacij za učenje potrjujejo pozitivne povezave med učnimi dosežki in kakovostno šolsko knjižnico (Kuhlthau, Maniotes in Caspari, 2007; Todd, 2006; Todd in Gordon, 2010; Novljan, 1996, 2010). Primerno opremljena in založena šolska knjižnica z ustrežno usposobljenim šolskim knjižničarjem lahko s svojim programom prispeva k zelenim učnim ciljem in boljšim učnim dosežkom (Novljan, 2010; Znanjem do znanja, 2005; Todd, 2012). Tudi pri nas je Novljanova (1996) potrdila pomen ustrezne usposobljenosti šolskega knjižničarja, saj so bili učni dosežki učencev boljši v šolah, kjer je v knjižnici deloval ustrezno usposobljen šolski knjižničar, kot v šolah, kjer delavec v knjižnici ni imel ustreznih strokovnih bibliotekarskih znanj.

Splošne knjižnice so namenjene vsem državljanom in organizacijam. Njihovo delovanje se v Sloveniji spremlja bistveno pogosteje in temeljiteje, zato lahko utemeljeno trdimo, da so med knjižnicami velike razlike, saj tako kažejo meritve razvitosti glede na standarde – meritve so sicer precej kvantitativne (glej npr. Kodrič-Dačić, Bahor, Mrak, Vodeb in Bon, 2014). Pri obeh tipih knjižnic sta problematični področji merjenje kakovosti in strateško načrtovanje, kar otežuje dokazovanje vpliva katerekoli knjižnice na okolje. Žal v Sloveniji nimamo raziskav o neposrednem vplivu knjižnic na okolje. Knjižnice bi morale bolj zanimati trenutni neuporabniki, torej tisti, ki knjižnic iz različnih razlogov ne obiskujejo: ti morda imajo ustrezno raven pismenosti, vendar nimajo interesa, morda pa imajo interes, ne pa potrebne ravni pismenosti. Za aktivnejšo vlogo knjižnic je potrebno bolj razviti pridobivanje neuporabnikov (spremljanje, kdo in kako uporablja knjižnico, spremljanje potreb

ter promoviranje in motiviranje za uporabo knjižnice). Knjižnica pri tem gradi tudi 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. l.). Elementi promocije branja in pismenosti v knjižnicah so raznoliki in prepleteni (Farmer in Stričević, 2011: 14): učinkovite knjižnične storitve, učinkoviti programi in metode promocije, učinkoviti načini spodbujanja sodelovanja uporabnikov, koristni izdelki za uporabnike, koristni načini sodelovanja s partnerji, učinkoviti digitalni (računalniški) promocijski izdelki. Zagotovljeni morajo biti tudi nekateri predpogoji: knjižnična zbirka (velika, visoke kakovosti, privlačna, sodobna, ki se odziva na interese uporabnikov, gradivo v različnih jezikih), vpliv uporabnikov na izbor/nabor virov in storitev, osebje (usposobljeno, z znanjem jezikov, priljudno/odprto), prostori (dostopni, prijazni, čisti, organizirani).

Knjižnice na področju bralne pismenosti in bralne kulture težko delujejo neposredno, njihova vloga je bolj v ozaveščanju, motiviranju, usposabljanju in zagotavljanju možnosti. Splošna in šolska knjižnica pa s svojim delovanjem lahko pomembno prispevata k razvoju bralne pismenosti ter bralne kulture v lokalnem okolju.

Analiza skupnih značilnosti **projektov za spodbujanje bralne pismenosti** je pokazala, da je z organizacijskega vidika opaziti pomen ciljanih in koordiniranih ukrepov na ravni celotnega knjižničnega oziroma šolskega sistema (države). Predstavitev projektov za spodbujanje branja smo večinoma našli na straneh sekcij IBBY, za evropske države tudi na spletni strani ELINET, nekateri projekti so predstavljeni na straneh ministrstev za kulturo ali izobraževanje. Vse opazovane države, razen Singapurja, so članice IBBY: naj poudarimo, da ima Slovenska sekcija IBBY zgledno urejeno spletno stran. Zanimiva je akcija estonske sekcije IBBY z naslovom *Knjižnica v parku*, s pomočjo katere so otrokom dostopne knjige s seznama IBBY častne liste in v Estoniji nagrajene mladinske knjige. Na finskem IBBY portalu je najti zanimivo predstavitev *Otroške knjige kot ogledalo časa* (Lastenkirja aikansa kuvastimena). Gre za literarnozgodovinski razdelek, kjer so predstavljeni najpomembnejši finski avtorji mladinske književnosti za vsako desetletje med letoma 1890 in 1990. 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. Poljaki izvajajo program *Vsa Poljska bere otrokom* (Cała Polska czyta dzieciom), tudi s pomočjo najpomembnejših političnih predstavnikov. *READ! Singapore* (Beri! Singapur) je kampanja, ki jo organizira singapurski nacionalni svet za knjižnično dejavnost (National Library Board, NLB) z namenom promocije bralne kulture. Japonska ima presenetljivo veliko ponudbo priročnikov in različnih pripomočkov za spodbujanje branja, ki so namenjeni predvsem staršem, da bi lažje pomagali otrokom pri opismenjevanju. Na Kitajskem fundacija Eslite Foundation for Culture and Arts 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).

5 Sklep

Bralna pismenost se prenaša medgeneracijsko z odraslih na otroke, zato ni zanemarljivo, kakšen odnos imajo odrasli do branja in bralne kulture. Ne samo v predopismenjevalnem obdobju, ko otrok pridobiva zavedanje o tisku, pisavi, smeri branja in drugih informacijah, ki sodijo v vizualni kod, tudi ko otrok že doseže osnovno raven bralne pismenosti, je pomembno, da v svojem vsakdanjem okolju vidi odrasle (starše, učitelje, vzgojitelje, knjižničarje ...) brati. Ravno zgled odraslega, ki bere, je eden od temeljnih dejavnikov razvoja predbralne pismenosti, ki jih navaja IFLA (Mednarodna federacija bibliotekarskih združenj in ustanov). Mednje sodijo še obkroženost otroka z bralnim gradivom (v domačem okolju, šoli, knjižnici, knjigarni itd.), spodbujanje branja otrok s strani odraslih ter glasno branje otroku (Jug in Vilar, 2015). S tega stališča se zdi odličen ukrep, ki ga predvideva učni načrt v Hongkongu: določene pol ure na dan, ko naj bi brali vsi otroci in starši (kot posredniki ali kot zgled). V sklopu preučevanih držav se lahko tudi Slovenija pohvali z nekaterimi uspešnimi bralnimi projekti, predvsem pa s 57-letno tradicijo gibanja za spodbujanje branja v okviru bralne značke (Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS).

Rezultati raziskave kažejo, da iniciativa za najuspešnejše projekte prihaja z državne ravni in naslavlja lokalno raven. V teh ukrepih se namreč teži k povezovanju oziroma sodelovanju različnih akterjev na lokalni ravni, zlasti k povezovanju osnovnih in srednjih šol ter splošnih knjižnic, spodbuja se tudi povezovanje z institucijami predšolskega varstva oziroma vzgoje, lokalno oblastjo ter drugimi organizacijami v lokalnih skupnostih. Projekti se pogosto začnejo kot pilotni projekti, zatem se evalvirajo in na tej podlagi tudi razvijajo. Evalvacija je torej pomemben dejavnik za uspešno izvedbo projektov bralne pismenosti. Kaže tudi, da ni zanemarljiv odnos učiteljev in knjižničarjev do projektov in do sodelovanja: če so odrasli projektu naklonjeni in med seboj dobro sodelujejo, lažje navdušujejo otroke in mladostnike za branje.

Ukrepi za izboljšanje bralne pismenosti so usmerjeni v večjo javno izpostavljenost in pozitiven odnos celotne družbe do branja. Pomembno je motiviranje otrok za branje iz lastnega veselja, kar je povezano z njihovimi interesi, ne nazadnje pa so pomembne tudi spodbude za izbiro raznolikih in kakovostnih bralnih gradiv (v šolskem prostoru in za prostočasno branje). Ukrepi spodbujajo spremembo odnosa do branja med vrstniki in opozarjajo, da odrasli bralci vzpostavljajo pozitiven bralni zgled, kar velja tako za starše, pedagoške delavce in knjižničarje. Za vzgojitelje/učitelje je pomembno zavedanje, da je vsak, ne glede na stroko, tudi učitelj jezika in branja. Posebna pozornost je usmerjena na razvoj bralne pismenosti pri skupinah otrok, ki v mednarodnih raziskavah (PISA, PIRLS) ne dosegajo zadovoljujoče ravni pismenost (dečki, priseljenci, otroci s slabšim ekonomskim standardom). V vseh državah so ukrepi usmerjeni v ozaveščanje staršev o pomenu bralne pismenosti za otrokov razvoj, prepoznan je tudi pomen spodbudnega družinskega okolja (otrokova obkroženost s kakovostnim bralnim gradivom, starši kot bralni zgled). Poleg bralne pismenosti je v večini opazovanih držav poudarjena tudi večrazsežna pismenost, pomembno motivacijsko vlogo ima IKT kot sredstvo, s katerim se sistematično spodbuja ustvarjalnost in samostojno izražanje v različnih medijih. *Deklaracija o pravicah evropskih državljanov do pismenosti* (2016) predlaga vrsto pogojev, ki so se tudi v ciljnem raziskovalnem projektu pokazali kot ključni. Natančno identificiranje

težav, povezovanje institucij, ki se sistemsko in kulturno ukvarjajo s pismenostjo, enotno delovanje na nivoju države in spremenjen družbeni odnos do branja in znanja so temeljni pogoji za odlično bralno pismenost.

Literatura

Milena Bon, 2016: *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti* (osnutek). <http://www.nuk.uni-lj.si/sites/default/files/3_Bon_Milena_Strategija_bralne_pismenosti.pdf>. (Dostop 7. 1. 2017).

Carol Collier Kuhlthau, Lesley K. Maniotes, Ann K. Caspari, 2007: *Guided Inquiry*. Westport, Connecticut; London: Libraries Unlimited.

Mara Cotič, 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.

Deklaracija o pravicah evropskih državljanov do pismenosti, 2016: <http://www.bralno-društvo.si/wp-content/uploads/2013/06/Deklaracija_o_pravicah_do_pismenosti_1.pdf>. (Dostop 12. 12. 2016).

Family literacy, 2016: <<http://literacy.kent.edu/familyliteracy/whatisit.html>>. (Dostop 22. 4. 2016).

Lesley Farmer, Ivanka Stričević, 2011: *Using research to promote literacy and reading in libraries: guidelines for librarians*. Hague: IFLA. <<http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/professional-report/125.pdf>> (Dostop 22. 8. 2016).

IBBY (International Board on Books for Young People), 2016: <<http://www.ibby.org/>>. (Dostop 15. 12. 2016).

Idejni načrt razvoja slovenskih šolskih knjižnic, 1995: *Šolska knjižnica*, 3/1995, 4–30.

International Adult Literacy Survey, 1998: *Zvišanje ravni pismenosti odraslih*: <<http://pismenost.acs.si/?id=45>>. (Dostop 8. 6. 2016).

Tjaša Jug, Polona Vilar, 2015: Focus group interview through storytelling: researching pre-school children's attitudes towards books and reading. *Journal of Documentation*, vol. 71, iss. 6. 1300–1316.

Eva Kodrič-Dačić, Stanislav Bahor, Nina Mrak, Gorazd Vodeb, Milena Bon, 2014: *Meritve razvitosti knjižnic in problematika določb Pravilnika o izvajanju knjižnične dejavnosti kot javne službe (delovno gradivo)*. Ljubljana, Narodna in univerzitetna knjižnica. <http://cezar.nuk.uni-lj.si/common/files/studije/analiza_pravilnik.pdf> (Dostop 5. 12. 2016).

Kurikulum za vrtce, 1999: <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf>. (Dostop 26. 11. 2016).

Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006: <http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/projekti/pismenost/>. (Dostop 9. 10. 2016).

Ljubica Marjanovič Umek, 2010: Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. V *Sodobna pedagogika* 1/2010. 28–45.

Ljubica Marjanovič Umek, 2013: Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok: socialna in kulturna perspektiva. V *Bralna pismenost v vrtcu in šoli*. F. Nolimal (ur.) in T. Novaković (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 49–62. <<http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/Bralna%20pismenost%20v%20vrtcu%20>

in%20soli%20-%20Teoreticna%20izhodišca%20in%20empiricne%20ugotovitve/files/assets/common/downloads/publication.pdf>. (Dostop 14. 11. 2016).

Sandra Nelson, 2008: *Strategic planning for results*. Chicago: ALA.

Silva Novljan, 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.

Silva Novljan, 2010: Knjižnica in medpredmetno povezovanje. V *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi*. Knjižnično informacijsko znanje. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. 92–102.

Sonje Pečjak, 2007: *Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udejaniti 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.

Sonja Pečjak, 2013: V labirintu bralnih učnih strategij: sintezni pregled. V *Bralna pismenost v vrtcu in šoli*. F. Noliml (ur.) in T. Novaković (ur.). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 149–163. <<http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/Bralna%20pismenost%20v%20vrtcu%20in%20soli%20-%20Teoreticna%20izhodišca%20in%20empiricne%20ugotovitve/files/assets/common/downloads/publication.pdf>>. (Dostop 14. 11. 2016).

Priporočila evropskega sveta in parlamenta o osmih ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list EU 2006: L 394: <<http://www.kulturnibazar.si/data/upload/Priporocilo.pdf>>. (Dostop 26. 12. 2016).

Resolucija o Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018: <http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/projekti/pismenost/>. (Dostop 12. 11. 2016).

Smernice za lažje berljivo gradivo. Smernice za knjižnične programe opismenjevanja: nekaj praktičnih predlogov, 2007: Ljubljana: ZBDS.

Standardi in normativi za šolske knjižnice, 1990: V *Vzgojno-izobraževalno delo v šolski knjižnici – mediateki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Standardi in normativi za šolske knjižnice, 1995: V *Vzgojno-izobraževalno delo v šolski knjižnici srednje šole*. 2., popravljena izd. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. 13–17.

Ross Todd, 2012: School libraries as pedagogical centers. V *SCAN*, 31, August, 27–36. <<http://scan.nsw.edu.au/>>. (Dostop 19. 3. 2014).

Ross Todd, 2006: From information to knowledge: Charting and Measuring Changes in Students' Knowledge of a Curriculum Topic. V *Information Research* 4/2006. <<http://www.informationr.net/ir/11-4/paper264.html>>. (Dostop 19. 3. 2014).

Ross Todd, Carol Gordon, Ya-Ling Lu, 2010: Report on Findings and Recommendations of the New Jersey School Library Study Phase 1: One Common Goal: Student Learning. New Brunswick, NJ: CISSL. <http://www.njasl.info/wp-content/NJ_study/2010_Phase1Report.pdf>. (Dostop 19. 3. 2014).

Briony Train, Bob Usherwood, Greg Brooks, b. 1.: *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. <https://www.shef.ac.uk/polopoly_fs/1.128106!/file/CPLIS---The-Vital-Link.pdf>. (Dostop 22. 8. 2016).

Zakon o knjižničarstvu, 2015: <<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2442>>. (Dostop 10. 8. 2016)

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. <<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>>. (Dostop 23. 9. 2016).

Zakon o osnovni šoli, 2006: <<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535>>. (Dostop 3. 5. 2014).

Znanjem do znanja: Prilog metodici rada školskog knjižničara, 2005: Zagreb: Zavod za informacijske studije, Odsjeka za informacijske znanosti, Filozofski fakultet.