

Miha Kovač, Mojca Kovač Šebart, Tadej Vidmar in Jasna Mažgon

Bralne navade v Sloveniji in bralne navade študentov pedagoških programov: je kovačeva kobila bosa?

Povzetek: V članku raziskujemo utemeljenost negodovanja visokošolskih učiteljev in učiteljic, da študenti in študentke ne berejo več, da se na izpite ne pripravljajo s pomočjo knjig, da nimajo več »intelektualne kondicije« za branje zahtevnejših vsebin v knjižnem formatu, zaradi česar je okrnjena njihova zmožnost pisnega in ustnega izražanja, artikulacije in argumentacije, prav tako pa svoja stališča utemeljujejo na podlagi osebnih izkušenj, ki jim pogosto pripisujejo splošno veljavo. Ugotovitve temeljijo na primerjavi podatkov raziskave *Knjiga in bralci VI* v zvezi z bralnimi navadami v Sloveniji ter raziskave o bralnih in študijskih navadah, ki smo jo izvedli med študenti in študentkami pedagoških programov Filozofske fakultete in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani. Ugotovili smo, da so bralne navade vključenih v raziskavo sicer boljše od povprečja v Sloveniji, skrb pa vzbuja dejstvo, da je glede na poklic, za katerega se izobražujejo, delež nebralcev v nebralcev dokaj velik. Prav tako je raziskava pokazala, da ima pri oblikovanju odraslega bralca in bralke ključen pomen vzgoja za branje v družini, pri čemer v sklepu poudarjamo tudi kompenzacijsko vlogo vrtca.

Ključne besede: bralne navade, primerjalna analiza držav, študij literature, pričakovanja učiteljev

UDK: 37.014

Znanstveni prispevek

Dr. Miha Kovač, redni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mihael.kovac@ff.uni-lj.si

Dr. Mojca Kovač Šebart, redna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: mojca.kovac-sebart@guest.arnes.si

Dr. Tadej Vidmar, izredni profesor, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: tadej.vidmar@ff.uni-lj.si

Dr. Jasna Mažgon, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: jasna.mazgon@ff.uni-lj.si

Uvod

V članku bomo predstavili nekatere podatke iz raziskave o bralnih, študijskih in nekaterih drugih navadah študentov in študentk pedagoških programov na Filozofski fakulteti in Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani ter jih primerjali z izsledki raziskave *Knjiga in bralci VI* (2019), ki se ukvarja z bralnimi navadami v Sloveniji. Pri zasnovi naše raziskave smo želeli preveriti tezo, ali gredo trendi v vzgoji in izobraževanju od osnovne šole naprej z rezultiranjem na visokošolski ravni z roko v roki z usihanjem pritoževanja branja knjig oz. daljših in zahtevnejših vsebin. Tarnanju o tem, da učenci, dijaki, študenti ne berejo, namreč tudi v našem prostoru ni videti konca.

Je tako tarnanje prazno, je nostalgичna projekcija v minule čase, ki nima realne podlage, smo se spraševali. Povedano drugače, zanimalo nas je, na čem temelji pritoževanje učiteljev in učiteljic celo na fakultetah s humanističnimi in družboslovnimi pedagoškimi programi, da študentke in študentje ne berejo več, da ne študirajo veliko iz knjig in da za branje zahtevnejših vsebin v knjižnem formatu nimajo intelektualne kondicije, zaradi česar se vse težje natančno ustno in pisno izražajo, da so okorni pri artikulaciji in argumentaciji lastnih misli, da sledijo logiki naključnih asociacij in da svoja stališča utemeljujejo predvsem na osebnih izkušnjah, ki jim pogosto pripisujejo splošno veljavo (Kovač Šebart 2016; Kovač Šebart in Kovač 2018; več o tem Furedi 2009 in Gauchet 2011).

Če je človek govoreče in pišočee bitje, se mora jezika naučiti; tudi jezika, ki ne zadeva samo konvencij vsakdanjega življenja (prim. Berger in Luckmann 1988; Bernstein 1971/2009, 1994, 2000; Vygotsky 1986), ampak jezika abstraktne vednosti, jezika filozofije, pedagogike, naravoslovja, književnosti ... Kako, če ne z branjem in pisanjem? Tudi pisatelji niso kar ljudje, ki bi jim bil dar lepega govora in pisanja preprosto vnaprej dan, temveč so, kot opozarja Gauchet (2011, str. 89), to ljudje, ki so vzpostavili čut za izvorno nepopolnost besede in hkrati razvili željo, da bi to nepopolnost presegli. Podobno je potrebnega veliko dela, da strokovni in znanstveni govor odtegnemo približnosti in vsakdanji govorjeni besedi: s popravljanjem, izgrajevanjem, terminološko natančnostjo ... Je branje knjig, daljših besedil oz. študijske literature danes sploh še namenjeno temu, celo v okviru fakultetnega študija? Kako smo pri tem uspešni učitelji in učiteljice?

Raziskav o bralnih navadah študentk in študentov smo se lotili, ker ne želimo ostati samo pri pavšalnih stališčih in sodbah, da mladi ne berejo več in da je bilo včasih drugače. Pa npr., da je rešitev za vzgojo mladih beročih generacij, da berejo *Iliado* že v prvem triletnem osnovne šole, kar bi zagotovo znal utemeljiti Herbart (Šebart in Javornik 1991; Herbart 1919); ali pa, ravno nasprotno, da je pomembno, da mladi berejo ne glede na to, kaj berejo. Nikakor pri naših razmislekih tudi ne želimo biti plati zvona, da so računalniki in pametni telefoni »hudičev izum«: zavedamo se, da so njihove prednosti pri učenju, študiju, raziskovanju in vsakodnevnem komuniciranju, tudi branju daljših besedil, nedvomno številne.

Dejstvo je, da živimo v okolju, v katerem založniške, knjigotrške in knjižnične statistike že nekaj desetletij nakazujejo, da je poglobljeno in dolgotrajno branje vse manj del prevladujočih bralnih praks, in to tudi tistih oseb, ki so visoko formalno izobražene (več o tem Kovač in Gregorin 2016, str. 42–79). Če to drži, potrebujemo resen strokovni spoprijem z vprašanjem, kaj se dogaja z zmožnostjo poglobljenega in abstraktnega mišljenja, ki smo jo ljudje doslej razvijali predvsem skozi bralne prakse. Z drugimi besedami, ena od osrednjih kulturnih in pedagoških dilem našega časa je, ali je poglobljeno branje daljših besedil vrednota, ki naj ji v procesu vzgoje in izobraževanja mladih generacij še vedno zares sledimo, ali pa je že danes to le deklarirani cilj, ki nas v resnici ne zavezuje več in tudi ni potrebe, da bi nas, saj se danes poglobljenega mišljenja učimo drugače. Raziskave, kot je ta, katere nekatere izsledke bomo predstavili v nadaljevanju, so eden od pomembnih infrastrukturnih pogojev, da v drugem koraku sploh lahko opravimo tak razmislek. Skratka, odgovoriti bomo morali na vprašanje, ali si je za boljše bralne navade v Sloveniji sploh treba prizadevati oz. ali sploh želimo biti družba bralk in bralcev. Če je odgovor da, bo potrebna presoja, ali je negativne bralne trende sploh mogoče obrniti in kako bi se tega lahko lotili. Že na podlagi podatkov, ki jih bomo predstavili, smo prepričani, da navad branja daljših besedil in s tem povezanih statističnih trendov nikakor ne bo mogoče spreminjati na bolje, če k temu ne bomo zavezani kot družba.

Rečeno drugače, spoprijeti se bomo morali s konceptom znanja in splošne izobrazbe, ki naj ju šola posreduje novim generacijam, in to glede na dogovor o prvenstvenem cilju intencionalne vzgoje v najširšem smislu: bo ta ostal formiranje avtonomnega, kritičnega in svobodnega posameznika ali pa bomo dali prednost vzgoji osebnosti, ki se najbolje odziva na trenutne zahteve trga dela in služi ohranjanju statusa quo v družbenih razmerjih (Kovač Šebart in Kovač 2018; prim. tudi Hočevar in Kovač Šebart 2018; Kovač Šebart in Hočevar 2019)? Opraviti bomo morali torej razmislek, ali so vprašanja, kot jih zastavljajo grška filozofija, renesančna poezija, razsvetljenska znanost ali kanon klasičnih romanov, še relevantna za mlade našega časa.

Če bomo na to odgovorili z »da«, bomo morali računati tudi s tem, da danes, kot piše Gauchet (2011, str. 85–86), domišljija ni več, tako kot nekoč, učinkovito skrivno orožje šole pri spodbujanju branja (prim. tudi Kovač Šebart in Kovač 2018; Furedi 2009). Če namreč drži, da sta bila branje in knjiga posrednika med otrokom, mladimi in sfero domišljije, saj je branje odpiralo vrata v neki »onkraj«, ki je presegal sedanost in vznemirjal beročega, tako kot to ne more doseči nikakršno odpiranje šole v življenje, potem bomo morali poiskati odgovor na vprašanje, kako

spodbujati branje v svetu, ki je povsem podlegel podobi. Imaginarno je »zapustilo sfero besede, ki je bila nekoč njegov najodličnejši posrednik, saj je beseda izgubila vso svojo nekdanjo sposobnost za obujanje podob« (Gauchet 2011, str. 86). Prevladujoča pisana beseda se je (tudi zato!) sploščila, kot piše Kovač (2009), izgubila je globljo razsežnost, postala je kot palačinka in odplavilo je tudi njeno domišljjsko dimenzijo. Kako se spoprijeti s tem in ali je to sploh potrebno?

Doslej zapisanemu lahko dodamo, da obvezna šola izgublja pomembno vlogo, ki jo je imela v družbi, namreč da je novim generacijam odpirala vrata v abstraktno vednost. Danes v šoli interes učečega se vse bolj usmerjamo k neposrednemu izkustvu lokalnega sveta, pri čemer se zdi, da vse manj reflektiramo, na kar sta že pred desetletji opozorila Berger in Luckmann (1988), da takšno izkustvo vsebuje »neštete predznanstvene in kvaziznanstvene razlage vsakdanje realnosti, ki je [za posameznika] samoumevna« (prav tam, str. 28). Znanje, ki ga nove generacije usvajajo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, mora biti vendarle oprto na intelektualno zapuščino človeštva kot celote, pri čemer ta vsebina pogosto ne more biti neposredno povezana z vprašanji, ki so na dnevni ravni zanimiva za otroka, učenca in tudi dijaka ter študenta (Furedi 2009, str. 173; Gauchet 2011; Kovač Šebart in Kovač 2018). Zato bodo strokovni in nujno tudi družbeni odgovori na vprašanja, ki smo jih doslej nakazali, še kako povezani z odgovori na vprašanja o branju knjig, zahtevnejših in daljših besedil ter nalog, ki jih bodo imeli v zvezi s tem v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

Sploh obstaja alternativa? Če na doslej zastavljena vprašanja ne bomo skušali odgovoriti v strokah in v družbi kot celoti, bodo to namesto nas storili tehnologija in tisti vizionarji in politiki, ki tako globoko verjamejo vanjo, da tovrstnih vprašanj niti ne vidijo, kaj šele, da bi si jih zastavljali. Posledice ne bodo dobre in z gotovostjo lahko rečemo vsaj to, da bo tudi ob številnih akcijah, ki bodo otroke in mlade spodbujale k branju knjig in daljših besedil, delež neberočih v Sloveniji ostal enak še prihodnjih 50 let ali pa se bo samo še povečeval.

Pred predstavitvijo nekaterih izsledkov raziskave pa nekaj podatkov o tem, s kakšnimi bralci knjig se srečujemo v sodobnih družbah.

Bralne navade v sodobnih družbah: najboljši in tisti na repu

V povezavi z izsledki drugih raziskav govorijo o bralnih navadah založniške statistike. Za zadnjo polovico prejšnjega stoletja te kažejo, da je knjižna produkcija, merjena s številom novoizdanih naslovov, naraščala povsod po svetu, prodaja in izposoja knjig pa temu tempu nista sledili. Tako se je denimo v t. i. razvitih državah med letoma 1950 in 2008 število novoizdanih naslovov povečalo za več kot 1000 %, toda njihove prodane naklade so se kumulativno povečale le za okoli tretjino, približno za toliko, kot je naraslo število prebivalcev (Kovač in Wischenbart 2019). Po letu 2008 so ti trendi zelo verjetno postali intenzivnejši, a o knjižni produkciji zaradi razvoja elektronskih knjig, ki so zunaj dometa običajnih knjižnih statistik, nimamo zanesljivih podatkov.

Nekatere parametre v nadaljevanju predstavljamo na primerih treh držav. Na Norveškem, kjer v raziskavah o bralnih navadah (Leserundersøkelsen ... 2018) dosegajo najboljše rezultate, je denimo v prvem desetletju novega tisočletja vsako leto izšlo okoli 10.000 novih naslovov oz. 2000 na milijon prebivalcev, kar je bilo približno enako kot v Sloveniji (2000–2500 naslovov na milijon prebivalcev). Na Norveškem, ki je država, ki se ponaša z izrazito visoko bralno kulturo, so ob tem v letu 2014 prodali 14 knjig na prebivalca – od tega tri v angleščini (prav tam), v Sloveniji nekaj manj kot tri (Kovač 2019, str. 73–74) oz. toliko kot Norvežani v angleščini, ob tem so na Norveškem v tem obdobju letno izposodili štiri knjige na odraslega, pri nas pa sedem (če ne štejemo podaljšav izposoje) (Leserundersøkelsen ... 2018; Kovač 2019, str. 73).

V seštevku torej povprečen bralec oz. povprečna bralka na Norveškem vsaj vzame v roke, če že ne prebere, dvakrat več knjig na leto kot v Sloveniji. Na drugi strani pa npr. v Romuniji, ki ima nizko bralno kulturo prebivalstva, letno izdajo manj kot 1000 knjig na milijon prebivalcev, prodajo pa eno na prebivalca. Knjižnične izposoje skorajda ne poznajo (Kovač 2017).

O branju knjig lahko sklepamo tudi na podlagi rezultatov raziskav, ki proučujejo preživljanje prostega časa in ki jih obravnavajo denimo Southerton idr. (2012). Take raziskave so med drugimi izvajali na Nizozemskem, Norveškem, v Nemčiji, Franciji in Veliki Britaniji, in to nekaj desetletij. Nekaj sto izbranih oseb, ki so bile po svojem demografskem profilu reprezentativne za celotno populacijo, je pisalo dnevnik o svojih priložnostnih dejavnostih. Ena od postavk v njem je bil vedno čas, namenjen branju knjig. Izsledki teh raziskav so pokazali, da se je, z izjemo Norveške, prosti čas, ki ga ljudje namenjajo branju knjig, v vseh drugih državah skrajševal (prav tam). Takih raziskav preživljanja prostega časa v Sloveniji nimamo, zato tudi nimamo primerljivih podatkov, koliko se je v povprečju spremenila količina časa, ki jo pri nas ljudje v prostem času namenjajo branju knjig.

Imamo pa v Sloveniji dolgo tradicijo raziskovanja bralnih navad. Prva raziskava o njih z naslovom *Knjiga in bralci* je bila objavljena leta 1974 (Kocjan 1974), nato pa v rednih pet- ali 10-letnih presledkih. Izjema je 15-letno obdobje med letoma 1999 in 2014, ko v tedanjih vodstvih ministrstva za kulturo za tovrstne podatke ni bilo zanimanja.

Slovenske raziskave *Knjiga in bralci* imajo v anketnih vprašalnikih podobna vprašanja kot ankete v drugih državah, pri čemer se nekatera skozi desetletja pojavljajo v enaki obliki: koliko knjig ste prebrali v zadnjih 12 mesecih, koliko ste jih kupili in/ali si jih izposodili v knjižnici, katere knjižne žanre prebirate ipd. Ta vprašanja so nato pri nas in v tujini nadgrajena z dodatnimi vprašanji, ki se razlikujejo od raziskave do raziskave. V širšem mednarodnem prostoru so precej odvisna od okolja (na manjših jezikovnih trgih ali v večjezičnih okoljih praviloma povprašujejo tudi po branju v tujih jezikih) ali pa od potreb naročnika. V raziskavah branja, ki jih naročajo založniška združenja, je praviloma več vprašanj o tem, kje in kako ljudje knjige kupujejo ter se o njih informirajo, v raziskavah, ki jih naročajo kulturne ustanove, pa je več vprašanj o tem, koliko in kaj ljudje berejo.

Omeniti še velja, da se je metodologija raziskav o bralnih navadah v zadnjih 40 letih pomembno spremenila: do konca osemdesetih let so bralne raziskave najpogo-

steje izvajali terensko, tako da so anketarji vnaprej določen vzorec ljudi obiskali na domu in zapisali njihove odgovore v vnaprej pripravljene vprašalnike (Rupar 2019, str. 11). Po letu 1990 so tovrstne raziskave začeli izvajati najprej po telefonu, nato pa še s pomočjo spletnih vprašalnikov, danes praviloma prek spleta, del vprašalnikov pa se – predvsem pri starejših anketirancih – izpolni s pomočjo telefonskih anket. Vzorec vključenih v raziskavo odslikava izobrazbeno, poselitveno, spolno in starostno sestavo prebivalstva v državi, v kateri raziskava poteka (prav tam).¹

Izsledki raziskav opozarjajo, da je bil delež bralcev v družbi (ki jih najširše definiramo kot ljudi, ki so v zadnjih 12 mesecih (pre)brali vsaj eno knjigo) leta 2019 praktično enak kot leta 2014 in leta 1979, kar govori o tem, da polovica prebivalstva Slovenije ne bere že 40 let. Število samoopredeljenih nebralcev je sicer v Sloveniji manjše (37 %) od števila tistih, ki odgovarjajo, da v zadnjih 12 mesecih niso prebrali nobene knjige, iz česar je mogoče sklepati, da je branje knjig še vedno družbeno deklarirana zaželeni vrednota (več o tem prav tam, str. 13–14).

Predstavljeni podatki torej ne pritrujejo tezi o tem, da je bilo včasih vse drugače in so ljudje v Sloveniji brali, zdaj pa tega več ne počnejo. So pa podatki povedni glede tega, da smo v Sloveniji neuspešni v prizadevanjih, da bi bralno kulturo utrdili in razširili.

Ob tem ni mogoče mimo trenda, ki zadeva tudi bralne navade študentov in študentk: leta 2019 je bilo med visoko izobraženimi le 80 % bralcev. O negativnih bralnih trendih govori tudi podatek, da se je v Sloveniji med letoma 2014 in 2019 v celotni populaciji zmanjšal delež intenzivnih bralcev, to je tistih, ki letno preberejo več kot 20 knjig (z 9 na 6 %), oz. tistih, ki letno preberejo več kot 10 knjig (z 18 na 14 %). Če podatke primerjamo z Norveško, s katero opravljamo orientacijsko primerjavo, ker ima izrazito velik delež bralstva in ker primerljivi statistični podatki nakazujejo, na katerih področjih se je treba spoprijeti s problemom branja knjig in daljših besedil, vidimo, da je tam v tem času delež intenzivnih bralcev ostal skoraj enak, saj se je delež tistih, ki preberejo več kot 20 knjig na leto, zmanjšal z 18 na 17 %, delež tistih, ki preberejo več kot 10 knjig letno, pa je ostal enak (37 %) (Kovač 2019, str. 66–67; Leserundersøkelsen ... 2018).

Sklenemo lahko, da je v Sloveniji med letoma 2014 in 2019 število bralcev upadlo po vseh relevantnih kazalnikih: zmanjšal se je delež tistih, ki berejo vsak dan (z 8 na 5 %), za tri odstotne točke se je zmanjšalo tudi število obiskovalcev knjižnic, za tri odstotne točke pa se je zmanjšalo tudi število družin, v katerih doma pogosto berejo otrokom (Kovač 2019, str. 71–72).

¹ V Sloveniji spletno anketiramo od leta 2014 naprej, do leta 1999 pa so bile raziskave o bralnih navadah izvajane s terenskimi anketiranjem. Raziskavi iz leta 2014 in 2019 je financirala Javna agencija za knjigo RS, organizacijsko je nad njo bedela založba UMco, anketni del raziskave pa je izvedla agencija Valicon s kombinacijo spletnega in telefonskega anketiranja. Obakrat je bilo v raziskavo vključenih nekaj več kot 1000 respondentov. Spremembo raziskovalne metodologije omenjamo predvsem zato, ker deloma vpliva na odgovore respondentov: kot pišejo denimo Holbrook idr. (2003), Fricker idr. (2005), se na spletu bolj izogibamo družbeno zaželenim odgovorom, kot če odgovarjamo anketarjem, zato so naši odgovori iskrennejši in natančnejši. To pomeni, da so podatki o bralnih navadah iz leta 1979 skoraj zagotovo nekoliko preoptimistični in kažejo na boljšo bralno sliko od takratnega dejanskega stanja. A tudi ob tem, da so rezultati iz leta 1979 verjetno preveč optimistični, je slika sedanjih bralnih navad v Sloveniji slaba.

Na Norveškem se je v tem času število družin, v katerih pogosto berejo otrokom, za tri odstotne točke povečalo, pri čemer je število družin, v katerih pogosto berejo otrokom, na Norveškem skoraj trikrat večje kot pri nas (Leserundersøkelsen ... 2018).

Z roko v roki s podatki o branju otrokom gredo tudi podatki o številu knjig, ki jih imajo ljudje doma, oz. o velikosti domačih knjižnic. Že od predstavitve prvih raziskav TIMSS (1995, 1999, 2003) je v Sloveniji skoraj splošno znana pozitivna povezanost med številom knjig doma in rezultatom otrok na preizkusu znanja TIMSS (Vehovar idr. 2009). Tudi izsledki raziskav, opravljenih v tujini, kažejo, da otroci staršev, ki imajo doma več knjig, dosegajo na splošno višje učne rezultate kot tisti, ki imajo doma manj knjig (prim. Mullis, 2004; Plomin idr., 2001 v Zupančič in Podlesek 2009, str. 137).

Raziskovalci Sikora idr. (2019) ugotavljajo pomemben vpliv obstoja domače knjižnice na bralno pismenost odraslih. Bralna pismenost je tesno povezana z bralnimi navadami. Študije (Bus idr. 1995; Griffin in Morrison 1997; McMullen in Darling 1996; Bennett idr. 2002) kažejo, da ima skupno branje knjig doma vpliv na otrokovo pismenost (*literacy*) in bralne spretnosti² otrok. Otroci, ki so jim starši brali in jih opogumljali, naj berejo, so bolj samozavestni bralci (Bus idr. 1995). Izsledki študije Erdem (2015) to sliko dopolnjujejo, saj kažejo, da imajo študentje s slabo razvitimi bralnimi spretnostmi, ki so ključne za bralno pismenost, težave, zato malo berejo in imajo slabo razvite bralne navade (prav tam).³

Kar zadeva bralno pismenost, je Slovenija na repu držav članic OECD, daleč za Švedsko, Češko, Norveško in Estonijo, predvsem v družbi držav, kot so Italija, Španija in Grčija (Sikora 2019, preglednica 39). Pri tem velja opozoriti, da razliko v bralni pismenosti odraslih naredi že skok za nekaj deset knjig v domači knjižnici, denimo s 50 na 150 knjig. V povprečni slovenski domači knjižnici je 80 knjig, v norveški, češki ali švedski pa okoli 200 (prav tam).

² *Termania* (2001–2017) izraz »skills« prevaja s »spretnosti«. Spretnosti posameznik pridobiva v procesu učenja, vključujejo tudi znanje o nečem, kar je predmet spretnosti (prav tam). Področje bralnih spretnosti obsega niz spretnosti prepoznavanja oz. dekodiranja besed, ki so bistvene za to, da izluščimo pomen v besedilih: besedišče (prepoznavanje besed), razumevanje pomena stavkov in tekoče branje delov besedila. Vešči bralci so sposobni tovrstne operacije izvajati avtomatizirano (Raziskava spretnosti ... 2015, str. 31).

³ Tisti z dokončano nižjo srednjo izobrazbo – v Sloveniji ta ustreza končani obvezni devetletni osnovni šoli (prim. The european education directory ... 1995–2020) – ki so brali kot najstniki, so bralno, matematično in tehnološko enako pismeni kot njihovi vrstniki z univerzitetno izobrazbo, ki so odrasli v okolju z le nekaj knjigami. Med udeleženci raziskave PIAAC so se tisti, ki so imeli dokončano nižjo srednjo izobrazbo in so bili v letih 2011–2015 stari med 25 in 65 let, na preizkusih bralne pismenosti umestili 0,55 standardnega odklona (SD) pod povprečjem. Njihovi vrstniki iz enakega okolja, ki so končali univerzitetni študij, so bili povprečno bralno pismeni (0,00). Enako raven bralne pismenosti so dosegli posamezniki, ki so bili med odraščanjem obkroženi z veliko knjigami, a se je njihovo šolanje končalo po devetih letih (0,02). To pomeni, da kar zadeva pismenost, odraščanje v »knjižnem okolju« nadomesti dobršen del tistega, kar prinese vključenost v vzgojno-izobraževalni sistem (Erdem 2015).

Raziskovalni problem

V nadaljevanju predstavljamo izsledke raziskave, v kateri smo se osredotočili na tri vidike, in sicer kako študenti preživljajo prosti čas, njihove bralne in študijske navade. V tem besedilu, v katerem predstavljamo del rezultatov, vezanih na bralne navade, se posvečamo predvsem temu, koliko in kaj berejo študenti, ki se izobražujejo za poklice v šolstvu. Spraševali smo se, ali je branje med študenti sploh še način preživljanja prostega časa in kakšno vlogo sta pri tem imeli vzgoja za branje v družini in izobrazba matere. Izsledki različnih raziskav (DeBaryshe 1995; Weigel idr. 2006) namreč kažejo, da so izobrazba matere, dohodek in bralne navade pozitivno povezani s pogostostjo in kakovostjo skupnega branja z otrokom (Marjanovič Umek 2011, str. 19). Najboljši bralci imajo izobrazbene starše (Duursma 2014; Lyytinen idr. 1998; West idr. 2002), ob tem pa je pomemben mladostnikov zgodnji stik s knjigami doma, ker ta »ne vpliva le na njegovo pismenost, ampak tudi na izobrazbenost, poklic in branje doma v odraslosti«, neposredno pa oblikuje tudi vseživljenjsko usmerjenost k samoumevnemu vključevanju knjig v kulturno in materialno okolje (Sikora 2019, str. 14).

Branje odraslih otrokom slednje stimulira, da berejo sami in tako dodatno razvijajo svoje kognitivne spretnosti (Canoy idr. 2006).⁴ Sikora idr. (2019) pa v zvezi s tem poudarjajo, da odraščanje otroka v domu z domačo knjižnico na oblikovanje njegovih različnih spretnosti v odraslosti (pismenost, računanje in reševanje problemov) vpliva bolj kot izobrazba njegovih staršev ali njegovi kasnejši izobrazbeni ali poklicni dosežki. Učinki so dolgoročni, največjo razliko pa povzroči povečanje manjših domačih knjižnic v srednje velike.

Naša temeljna predpostavka je bila, da sta družinsko okolje (študente smo vprašali, kako pogosto so jim doma brali) in izobrazba matere tista dejavnika, ki bistveno zaznamujeta odnos do branja, tudi zato smo podatke iz naše raziskave primerjali s podatki, ki so bili zbrani v splošni raziskavi *Knjiga in bralci VI* (2019), in s primerljivimi podatki dveh drugih držav. Obenem nas je zanimalo tudi, kakšno literaturo berejo študenti – ali gre za dela, ki terjajo večji napor pri branju, ali gre za trivialno literaturo, ki služi predvsem zabavi.

Metodologija raziskave

Raziskavo smo izpeljali v študijskih letih 2017/18 in 2018/19. V neslučajnostni vzorec smo vključili 429 študentov Filozofske in Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, od tega jih je 305 (71,1 %) študiral na prvi bolonjski stopnji, 124 (28,9 %) pa na magistrskih programih. Glede na število na obe fakulteti vpisanih študentov – 6.689 študentov v letu 2018/19 (Univerza v številkah 2020) – pomeni naš vzorec 6,4 % osnovne populacije, kar mu zagotavlja zadovoljivo reprezentativnost.

⁴ Kognitivne spretnosti so ključne spretnosti, ki jih naši možgani uporabljajo, da razmišljajo, berejo, se učijo, si zapomnijo in so pozorni. Med njih sodijo vzdrževanje, osredotočanje in deljenje pozornosti; dolgoročni in delovni (kratkoročni) spomin, logika in sklepanje, slušna in vizualna obdelava podatkov ter hitrost obdelave podatkov (What are ... 2020).

V vzorec smo s Filozofske fakultete vključili študente z oddelkov anglistika, geografija, sociologija in sociologija kulture, pedagogika in andragogika, psihologija, bibliotekarstvo in informatika. Na Pedagoški fakulteti pa smo izbrali vzorec med študenti razrednega pouka, matematike, likovne pedagogike, biologije in kemije ter gospodinjstva.

Podatke smo zbirali s pisnim anketnim vprašalnikom, ki je vseboval 34 vprašanj zaprtega tipa in eno ocenjevalno lestvico. Anketiranje smo izvedli pri urah predavanj in seminarjev, v navzočnosti visokošolskih učiteljev. Podatke smo obdelali na nivoju deskriptivne in inferenčne statistike. Za prikaz podatkov smo uporabili strukturne tabele (f , f %), hipoteze smo preverjali s χ^2 -preizkusom. V primerih, ko pogoji za χ^2 -preizkus niso bili izpolnjeni (ko je bilo več kot 20 % teoretičnih frekvenc manjših od 5), smo uporabili nadomestni preizkus (Kullbackov test).

Rezultati

Najprej nas je zanimalo, kaj počnejo študenti v prostem času, pri čemer smo jih prosili, da izberejo pet najpogostejših pristočasnih aktivnosti, ki smo jih glede na njihove odgovore rangirali v spodnji preglednici (Preglednica 1). Obenem smo jih prosili, da ocenijo, koliko ur na teden v povprečju porabijo za navedene dejavnosti v prostem času.

Dejavnosti v prostem času	f	f % (n = 429)	M	SD
Delo in zabava na računalniku in/ali mobilnem telefonu	385	89,7	17,4	13,2
Druženje s prijatelji	358	83,4	10,9	9,8
Poslušanje glasbe	310	72,2	11,8	12,1
Ukvarjanje s športom	243	56,6	6,6	4,5
Gledanje filmov	191	44,5	5,2	3,5
Branje knjig	190	44,3	8,1	6,7
Gledanje nadaljevanj oz. nanizank	180	42,0	7,6	5,7
Gledanje televizije	156	36,4	6,1	4,0
Obiskovanje nakupovalnih središč	39	9,1	4,0	5,4
Branje dnevnih časopisov	34	7,9	3,8	2,6
Branje revij	18	4,2	5,1	3,6

Preglednica 1: Dejavnosti prostega časa (f , f %), povprečno število ur, namenjeno posamezni dejavnosti na teden ($n = 429$)

Kot je razvidno iz pogostosti izbranih odgovorov v Preglednici 1, študentje, vključeni v raziskavo, *prosti čas* preživljajo najpogosteje z delom in zabavo na računalniku in/ali mobilnem telefonu (ta odgovor je izbralo največ študentov, 89,7 % od $n = 429$), sledijo druženje s prijatelji (83,4 %), poslušanje glasbe (72,2 %), ukvarjanje s športom (56,6 %) in gledanje filmov (44,5 %). Najmanjkrat so bili izbrani odgovori obiskovanje nakupovalnih središč (9,1 %), branje dnevnih časopisov (7,9 %) in branje revij (4,2 %). Branje knjig se je znašlo na sredini lestvice, kot eno od petih pristočasnih aktivnosti ga je izbralo 44,3 % študentov.

Če pogledamo povprečno število ur, ki jih anketirani namenijo posamezni aktivnosti na teden, tudi v tem primeru prednjačita delo in zabava na računalniku (17,4 ure), sledita poslušanje glasbe (11,8 ure) in druženje s prijatelji (10,9 ure). Najmanj časa v povprečju namenijo branju revij (5,1 ure) in dnevnih časopisov (3,8 ure) ter obiskovanju nakupovalnih središč (4,0 ure). Po ocenah anketirancev knjige berejo sicer več (8,1 ure), kot se ukvarjajo s športom (6,6 ure), vendar je povprečno število ur tedenskega branja precej manjše kot npr. povprečno število ur, preživetih ob računalniku in/ali mobilnem telefonu.

Slabih 90 % vključenih v raziskavo odgovarja, da prosti čas preživljajo ob računalniku in/ali mobilnem telefonu, branje pa je kot prostočasno dejavnost izbralo dobrih 44 % vprašanih. Za humanistično in družboslovno fakulteto, sploh pa za pedagoške programe, to ni prav optimističen podatek.

Tudi glede *študijskih navad* rezultati raziskave niso najbolj spodbudni. Pokazalo se namreč je, da več kot tri četrtine anketirancev (76,4 %) študira pri več kot polovici študijskih predmetov le po zapiskih, bistveno manj pa iz temeljnih besedil, torej knjig in člankov. Pričakovanja učiteljev imajo, kot kažejo tudi izsledki naše raziskave, s tem kar nekaj opraviti, saj smo te podatke dobili pri trditvi »študiram samo po zapiskih, če učitelj ocenjuje le vsebine, ki jih je posredoval na predavanjih«. Tudi denimo Hoeft (2012) opozarja, opirajoč se na raziskave na manjših vzorcih v ZDA, da dobršen del visokošolskih učiteljev opaza, da študenti temeljnih besedil ne berejo, tisti, ki jih berejo, pa jih slabše razumejo, zato predpisujejo le branje odlomkov poglavij in zapiskov (prim. tudi Cirino idr. 2013; Datta in Macdonalds-Ross 2002; Huang idr. 2014).

Če se vrnemo k bralnim navadam v Sloveniji nasploh in jih primerjamo z bralnimi navadami študentov pedagoških programov na Filozofski in Pedagoški fakulteti, imamo le pri nekaterih kazalnikih boljše rezultate od slovenskega povprečja, večina kazalnikov pa kaže slabše bralne navade študentov (Preglednica 2), kar je skrb zbujajoče, saj gre za bodoče »skrbnike« bralnih navad v vzgojno-izobraževalnem sistemu.

(Samo)opredelitev glede branja	2019	2018/2019
	Slovenska populacija (n = 1024)	Študenti (n = 429)
Se ne označujejo za bralce knjig.	49 %	16 %
Se označujejo za bralce knjig.	51 %	84 %
Kazalniki branja in izposoje bralcev knjig	(n = 589)	(n = 360)
Bere knjige vsak dan.	9 %	6 %
Letno prebere 20 knjig ali več.*	11 %	10 %
Povprečno število prebranih knjig letno	10	10,5
Obiščejo knjižnico vsaj enkrat mesečno.	80 %	35 %
Berejo knjige tudi v tujih jezikih.	35 %	82 %
Berejo tudi e-knjige.	25 %	32 %

Preglednica 2: Izbrani kazalniki branja in izposoje knjig

* V slovenščini (to ne velja za študente Filozofske in Pedagoške fakultete), brez študijske literature, lastna ocena anketiranca.

Delež tistih, ki se označujejo za nebralce (16 %), je med študentskimi respondenti sicer res za dve tretjini manjši od deleža, ugotovljenega v raziskavi *Knjiga in bralci* (49 %), a je glede na to, da gre za študentke in študente humanistike in družboslovja, ki bodo potencialno delali v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, še vedno velik. Med tistimi, ki so se opredelili za bralce (Preglednica 2), je delež študentk in študentov, ki berejo vsak dan, manjši (6 %) kot v vzorcu celotne populacije (9 %). Delež tistih študentov, ki preberejo več kot 20 knjig na leto, je primerljiv z deležem (10 % : 11 %) v raziskavi *Knjiga in bralci*, a je manjši od deleža intenzivnih bralcev npr. na Norveškem (17 %) (Leserundersøkelsen ... 2018).

Podatki v raziskavi *Knjiga in bralci VI* (2019) o branju tistih, ki imajo visoko izobrazbo, pa pokažejo, da je med njimi 20 % nebralcev, v raziskavi, ki smo jo opravili med študenti, pa se je za nebralce, kot rečeno, opredelilo 16 % študentov. Največji je delež nebralcev med študenti pedagogike na Filozofski fakulteti (20 %) in študenti Pedagoške fakultete (17,5 %).

Zanimivi so tudi odgovori na vprašanje o razlogih študentov za nebranje, ki smo ga namenili tistim, ki niso v zadnjem letu prebrali nobene knjige (16 % od N = 429). Med 58 respondenti, ki so odgovorili na to vprašanje, je 43,1 % takšnih, ki raje počnejo kaj drugega, dobra tretjina (34,5 %) pravi, da za branje nimajo časa, 15,5 % pa jih ni čutilo potrebe po branju.

Podatki, ki bodo za celotno interpretacijo zelo povedni, govorijo o naslovih prebranih del (Preglednica 3). Pri oblikovanju kategorij smo upoštevali predvsem zahtevnost navedenih naslovov in jih razdelili v štiri kategorije. Posebno kategorijo smo namenili knjigam, za katere vemo, da so bile del učnih načrtov za slovenščino in angleščino ter so jih sedanji študentje kot osnovnošolci in srednješolci morali prebrati za domače branje, v preglednico pa dodajamo tudi delež tistih študentov, ki se niso spomnili nobenega naslova. Razporeditev knjig po preglednicah je seveda subjektivna, verjamemo pa, da okvirno odseva trende v zahtevnosti prebranih del.

Knjige po zahtevnosti	f	f %
Ne spomni se naslova.	53	14,7
Domače branje	35	9,7
Lažja sodobna leposlovna dela	12	3,3
Popularna leposlovna dela, nekoliko zahtevnejše knjige za osebnostno rast	108	30,0
Zahtevnejša popularna književna dela	126	35,0
Književna in esejistična dela, ki terjajo intelektualni napor pri branju	26	7,2
Skupaj	360	100,0

Preglednica 3: Kategorizacija po naslovih prebranih knjig

Od 83,9 % vprašanih študentk in študentov, ki so odgovorili, da berejo, se jih skoraj 15 % ne spomni naslova niti enega dela, ki naj bi ga prebrali v zadnjih 12 mesecih (v celotnem vzorcu je tistih, ki se opredeljujejo kot nebralci, in tistih, ki se sicer opredeljujejo kot bralci, a se ne spomnijo nobenega naslova, skupaj 28,5 %).

Slabih 10 % jih je navedlo naslove knjig domačih branj (srednješolskih, pa tudi osnovnošolskih, kar dodatno postavlja pod vprašaj odgovore o branju knjig v zadnjem letu). Če bi študente, ki se ne spomnijo naslovov prebranih del ali pa kot zadnje prebrane knjige navajajo obvezno branje, šteli kot nebralce, bi bil skupni delež praktično enak deležu nebralcev na državni ravni.

Tretjina študentov (33,3 %) je navedla naslove lažjih sodobnih leposlovnih in popularnih leposlovnih del ter naslove nekoliko zahtevnejših knjig za osebnostno rast. Naslove zahtevnejših popularnih književnih del je navedlo dobrih 35 % študentov, naslove vrhunskih književnih in esejističnih del, ki terjajo večji napor pri branju, pa je navedlo le dobrih 7 % vprašanih študentov in študentk.

Med naštetimi prebranimi knjigami jih je 26 % navedlo dela (tudi) v angleščini, preostali jeziki so zanemarljivi (1,1 % nemščina, 0,8 % italijanščina – če pogledamo podatke odgovorov študentov in študentk, v katerih jezikih berejo, pa so tam deleži bistveno večji (Preglednica 2).

Predstavljeni podatki nas vodijo do sklepov, da vzgojno-izobraževalne ustanove niso uspešne pri vzgajanju novih generacij mladih ljudi k branju daljših, predvsem zahtevnejših besedil.

Seveda pa ne gre samo za vzgojno-izobraževalne ustanove. Družina je pomemben dejavnik vzpostavljanja bralne kulture. Glede na velikost populacije, ki se v Sloveniji opredeljuje kot nebralna, ne moremo v nedogled pričakovati, da bo dovolj ozaveščanje staršev in apeliranje na njih, naj otrokom berejo, če jim želijo dobro. Tako najdemo na vzorcu študentov podobno velika odstopanja od podatkov za Slovenijo tudi pri branju v družini oz. vzgoji za branje (Preglednica 4): takih, ki so jim v otroštvu doma brali pogosto, je med študenti slabih 80 %, kar pomeni skoraj trikrat večji delež kot v celotni slovenski populaciji (29 %) oz. praktično enak kot na Norveškem (Kovač 2019, str. 71). Ta podatek za Norveško v kombinaciji z majhnim deležem nebralcev pritrjuje tezi o pomenu družinske vzgoje za branje (Leserundersøkelsen ... 2018).

Izobrazba matere Brali so mi vsak dan.	Ali so vam starši/stari starši/skrbniki brali, ko ste bili majhni, in če da, kako pogosto?					Skupaj
		Brali so mi nekajkrat na teden.	Brali so mi občasno.	Niso mi brali.		
OŠ ali manj	f	3	4	5	3	15
	f %	20,0 %	26,7 %	33,3 %	20,0 %	100,0 %
Sekundarna stopnja	f	76	68	38	10	192
	f %	39,6 %	35,4 %	19,8 %	5,2 %	100,0 %
Terciarna stopnja	f	116	73	28	3	220
	f %	52,7 %	33,2 %	12,7 %	1,4 %	100,0 %
Skupaj	f	195	145	71	16	427
	f %	45,7 %	34,0 %	16,6 %	3,7 %	100,0 %

Preglednica 4: Izobrazba matere in pogostost branja v družini

$\chi^2 = 27,206$ ($g = 6$; $\alpha = 0,000$)

Podatki kažejo (Preglednica 4), da so tistim študentom, ki imajo bolj izobražene matere (terciarna stopnja), statistično pomembno pogostejše brali v družinskem krogu (slabih 53 %) kot študentom, ki imajo matere z nižjimi stopnjami izobrazbe (sekundarna stopnja 39,6 % oz. OŠ ali manj 20 %). Čeprav je delež študentov, katerih matere imajo najnižje stopnje izobrazbe (osnovna šola ali manj), majhen, podatki kažejo trend, da je med njimi več kot polovica (53,3 %) takšnih, ki so jim v družinskem okolju brali le občasno ali nikoli, medtem ko je takšnih med študenti z bolj izobraženimi materami bistveno manj (25 % oz. 14,1 %).

Nadalje podatki v Preglednici 5 kažejo, da je pogostost branja v družinskem krogu eden od najpomembnejših dejavnikov, ki vpliva na kasnejše bralne navade.

Kako pogosto so vam starši, stari starši oz. skrbniki brali?		Kdo je najbolj vplival, da ste začeli brati knjige?					Skupaj
		Starši	Šola in šolsko okolje	Prijatelji, znanci in širše okolje	Nihče ni vplival name.	Ne spomnim se.	
Brali so mi vsak dan.	f	125	21	10	16	18	190
	f %	65,8 %	11,1 %	5,3 %	8,4 %	9,5 %	100,0 %
Brali so mi nekajkrat na teden.	f	67	39	9	10	15	140
	f %	47,9 %	27,9 %	6,4 %	7,1 %	10,7 %	100,0 %
Brali so mi občasno.	f	17	21	4	15	13	70
	f %	24,3 %	30,0 %	5,7 %	21,4 %	18,6 %	100,0 %
Niso mi brali.	f	4	3	3	4	2	16
	f %	25,0 %	18,8 %	18,8 %	25,0 %	12,5 %	100,0 %
Skupaj	f	213	84	26	45	48	416
	f %	51,2 %	20,2 %	6,3 %	10,8 %	11,5 %	100,0 %

Preglednica 5: Pogostost branja v družini in vpliv na bralne navade

$2\chi = 55,708$ ($g = 12$; $\alpha = 0,000$)

Iz podatkov v zgornji preglednici (Preglednica 5) razberemo, da so študenti, ki so jim starši brali vsak dan, v statistično pomembno večjem deležu (slabih 66 %) navedli, da so ravno starši tisti, ki so na njihove bralne navade najbolj vplivali, medtem ko je med študenti, ki so jim starši brali občasno ali sploh ne, le četrtnina starše navedla kot dejavnik vpliva. Se pa poveča vpliv šole kot dejavnika bralnih navad pri tistih, ki so jim starši brali redkeje. Pri študentih, ki so jim starši brali redko ali pa jim sploh niso brali, jih dobra petina oz. približno četrtnina (21,4 % oz. 25 %) pravi, da na to, da so začeli brati knjige, ni vplival nihče.

Sklep

Predstavljeni preliminarni podatki nas vodijo do naslednjih sklepov, pri čemer izhajamo iz teze, da bi morale vzgojno-izobraževalne ustanove nove generacije mladih ljudi vzgajati k branju daljših, tudi zahtevnejših besedil. Razloge za to smo nakazali uvodoma.

Družina je pomemben dejavnik vzpostavljanja bralne kulture, to kažejo tudi podatki o bralnih navadah študentk in študentov. Toda glede na velikost populacije, ki v Sloveniji ne bere, ne moremo pričakovati, da bo tako sliko možno spremeniti zgolj z apeliranjem na starše, naj otrokom berejo.

Če otroci niso deležni branja v družini, je pomembno, da so ga v vrtcih, in to od prvega leta starosti naprej. Otroci, ki so vključeni v vrtec, tam prebijejo veliko časa, včasih več aktivnega kot v družini, zato je dodaten razmislek o intencionalni vzgoji bralca v Sloveniji nujen, saj so, kot smo zapisali, branje in bralne navade pomembno povezani s tem, če, koliko in kdaj so odrasli otroku v otroštvu brali. Razmisliti je treba, kako v vrtcih (še bolj intenzivno) podpirati strokovne delavke in delavce, da otrokom še več berejo. V vrtce, ki izvajajo intencionalno vzgojo skladno s *Kurikulom za vrtce* (1999), vstopa v Sloveniji precejšen delež otrok: branje pomembnih odraslih (pedagoških delavcev) otrokom je že zdaj razumljeno tudi kot dejavnost, ki lahko (tudi zaradi števila ur, ki jih otroci preživijo v vrtcih) kompenzira odsotnost branja v družinah in je pomemben dejavnik pri razvijanju bralnih navad otrok. Zato je umestno opozorilo, da kljub precejšnjemu deležu otrok, ki so v Sloveniji že vključeni v kakovostno predšolsko vzgojo, s tem deležem še ne moremo biti zadovoljni; še posebej ne z deležem otrok, ki so stari od enega do treh let. V besedilu se sklicujemo na Norveško, ki ima velik delež beročih na sploh in tistih, ki otrokom berejo v družini, zato ni mogoče niti mimo podatka, da je v tej državi v vrtce vključen tudi precej večji delež predšolskih otrok kot v Sloveniji, so pa vrtci v obeh državah sistemsko povsem primerljivi (prim. Key data on ... 2019). Že v prvem letu starosti imajo na Norveškem v vrtcih skoraj 70-odstotni delež generacije (prav tam, str. 205), v Sloveniji pa je v vrtce v prvem letu starosti vključena le polovica generacije (prav tam, str. 190), približno toliko, kolikor je, po podatkih, ki smo jih predstavili, odraslih bralcev. Tudi zato potrebujemo razmislek o ukrepih, ki povečujejo delež otrok, vključenih v vrtce že v obdobju od prvega do tretjega leta starosti.

Šoli podatki o polovici neberočega prebivalstva, ki se niso spremenili skoraj pol stoletja, nedvomno sporočajo, da se bo morala spoprijeti z reprodukcijskimi družbenimi mehanizmi, če bo hotela slediti vzgoji kritičnega, avtonomnega in svobodnega subjekta. Očitno tu nismo poiskali ustreznih rešitev, ki bi preprečile reprodukcijo neenakosti: na dlani je, da tudi tu ne kaže še naprej sprejemati dejstva, da bodo otroci, katerih starši berejo, tudi sami brali, preostali pa pač ne ali vsaj z veliko manjšo verjetnostjo.

Tudi učiteljicam in učiteljem v programih, ki izobražujejo pedagoške delavce, podatki jasno sporočajo, da zahteve, ki jih postavljamo in uveljavljamo, vplivajo na branje in tudi študij študentov in študentk.

Treba se bo spoprijeti s tem, da pedagoški delavci in delavke težko prevzemajo oz. bodo prevzemali naloge, ki zadevajo bralno kulturo, če sami oz. same ne berejo, na kar nakazujejo izsledki raziskave na vzorcu študentov in študentk pedagoških programov.

Seveda moramo analizirati tudi odgovore in rešitve v državah z visoko bralno kulturo. A nikakor z vero, da lahko denimo Norveško preprosto preslikamo v Slovenijo. Že na osnovni ravni namreč ni nepomembno, s kolikšnim deležem bralcev knjig in daljših besedil imamo opravka v državi; kakšna so dejanska in ne le deklarirana družbena pričakovanja glede branja knjig in daljših besedil, kako in koliko berejo starši otrokom, kaj in koliko berejo sami, kaj in koliko berejo pedagoški delavci in delavke in kaj pričakujejo od otrok, učencev, dijakov, študentk in študentov.

In čisto za konec – šola je zadolžena za razvijanje dobre tehnike branja učenk in učencev, tudi za branje z razumevanjem. A ne sme ustvarjati vtisa, da se je slednjega mogoče naučiti enkrat za vselej. Razumevanje je vedno vezano na vsebino prebranega. Če vsebina ni vezana na vsakdanje izkustvo posameznika in na vsakdanji jezik, ki ga uporablja, se mora obojega znova in znova učiti razumevati. Kar terja premagovanje odpora, čas in napor, a tudi spodbudo in pričakovanja, kar šele vodi v veselje do branja zahtevnejših vsebin. Ugodje je v tem primeru posledica spoznanja, da smo prebrano razumeli, kar pa posledično razvija tudi interes za branje.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela v okviru raziskovalnega programa P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga financira ARRS, in raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura in viri

- Bennett, K. K., Martin, S. S. in Weigel, D. J. (2002). Children's acquisition of early skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, str. 295–317.
- Berger, P. L. in Luckmann, T. (1988). *Družbena konstrukcija realnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Bernstein, B. (1971/2009). *Class, code and control, theoretical studies towards a sociology of language*. London in New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1994). Foreword. V: H. Daniels (ur.). *Charting the agenda. Educational activity after Vigotsky*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Oxford: Bowman & Littlefield Publisher.
- Bus, A. G., Pellegrini A. D. in Van IJzendoorn M. H. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, str. 1–21.

- Canoy, M., van Ours, J. C. in van der Ploeg, F. (2006). The economics of books. V: V. A. Ginsburgh in D. Throsby (ur.). *Handbook of the economics of art and culture*. Amsterdam: Elsevier, str. 721–761.
- Cirino, P. T., Romain, M. A., Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M. in Vaughn, S. (2013). Reading skill components and impairments in middle school struggling readers. *Reading and Writing*, 26, št. 7, str. 1059–1086.
- Datta, S. in Macdonal-Ross, M. (2002). Reading skills and reading habits: A study of new Open University undergraduate reservees. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17, št. 1, str. 69–88.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, št. 1, str. 1–20.
- Duursma, E. (2014). The effects of fathers' and mothers' reading to their children on language outcomes of children participating in early head start in the United States. *Fathering: a Journal of Theory and Research about Men as Parents*, 12, št. 3, str. 283–302.
- Erdem, A. (2015). A research on reading habits of university students: (Sample of Ankara University and Erciyes University). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, št. 174, str. 3983–3990.
- Fricker, S., Galesic, M., Tourangeau, R. in Yan T. (2005). An experimental comparison of Web and telephone surveys. *Public Opinion Quarterly*, 69, št. 4, str. 370–392.
- Furedi, F. (2009). *Zapravljeno: zakaj šola ne izobražuje več*. Ljubljana: Krtina.
- Gauchet, M. (2011). Znanje brez smisla? V: M. C. Blais, M. Gauchet in D. Ottavi (ur.). *O pogojih vzgoje*. Ljubljana: Krtina, str. 55–109.
- Griffin, E. A. in Morrison F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, št. 127/128, str. 233–243.
- Herbart, J. F. (1919). *Pädagogische Schriften*. Leipzig: A. W. Zickfeldt.
- Hočevár, A. in Kovač Šebart, M. (2018). Skrb za učinkovitost predšolske vzgoje ali »mehki inženiring« delovne sile prihodnosti? *Sodobna pedagogika*, 69, št. 4, str. 6–29.
- Hoeft, M. E. (2012). Why university students don't read. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6, št. 2., str. 1–19.
- Holbrook, A. L., Green, M. C. in Krosnick, J. A. (2003). Telephone versus face-to-face interviewing of national probability samples with long questionnaires: Comparisons of respondent satisficing and social desirability response bias. *Public Opinion Quarterly*, 67, št. 1, str. 79–125.
- Huang, S., Capps, M., Blacklock, J., Garza, M. (2014). Reading habits of college students in the United States. *Reading. Psychology*, 35, št. 5, str. 437–467.
- Key data on early childhood education and care in Europe*. (2019). European Commission/EACEA/Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Knjiga in bralci VI: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. (2019). Ljubljana: UMco.
- Kocjan, G. (1974). *Knjiga in bralci*. Ljubljana: Raziskovalni center za samoupravljanje, RS ZSS, Kulturna skupnost Slovenije.
- Kovač, M. (2009). *Od katedrale do palačinke: tisk, branje in znanje v digitalni družbi*. Ljubljana: Študentska založba.

- Kovač, M. in Gregorin, R. (2016). *Ime česa je konec knjige: skrivnostne sile knjižnega trga*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Kovač, M. (2017). Kaj se o branju lahko naučimo iz bralnih in založniških statistik? V: S. Zwitter (ur.). *E-gradiva kot bližnjica do uspeha?: e-zbornik Bralnega društva Slovenije ob 12. strokovnem posvetovanju 8. septembra 2017*. Ljubljana: Bralno društvo Slovenije, str. 6–13.
- Kovač, M. in Wischenbart, R. (2019). Globalization and publishing. V: A. Phillips in M. Bhaskar (ur.). *The Oxford handbook of publishing*. Oxford: Oxford University Press, str. 207–225.
- Kovač, M. (2019). Rezultati raziskave KiB6 v primerjavi z norveško raziskavo bralnih navad 2018. V: *Knjiga in bralci VI: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. Ljubljana: UMco, str. 53–81.
- Kovač Šebart, M. (2016, 24. 9.). Družba znanja? Ne me hecat! *Objektiv (Dnevnik)*, str. 14–15.
- Kovač Šebart, M. in Kovač M. (2018). *Knowledge, values, equity: Contemporary tendencies in education*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kovač Šebart, M. in Hočevar, A. (2019). *Delusions of preschool education. Does anyone care about the process quality anymore?* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport RS.
- Leserundersøkelsen 2018. *Lesing, kjøp og handelskanaler*. (2018). Den norske Forleggerforening. Dostopno na: <https://forleggerforeningen.no/wp-content/uploads/2018/04/Leserunders%C3%B8kelsen-2018-komplett-rapport.pdf> (pridobljeno 5. 2. 2020).
- Lyytinen, P., Laakso, M. in Poikkeus, A. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, 13, št. 3, str. 297–308.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti. V: F. Nolimal (ur.). *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi: zbornik konference*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 15–26.
- McMullen M. B. in Darling C. A. (1996). Symbolic problem solving: An important piece of the emergent literacy puzzle. *Early Child Development and Care*, št. 121, str. 23–35.
- Raziskava spretnosti odraslih: vodnik za bralce. (2015). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Rupar, P. (2019). Primerjava vprašanj iz raziskav KiB V in KiB VI. V: *Knjiga in bralci VI: bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. Ljubljana: UMco, str. 53–81.
- Sikora, J., Evans, M. D. R. in Kelley, J. (2019). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social Science Research*, 77, str. 1–15.
- Southerton, D., Olsen, W., Warde, A. in Cheng, S.-L. (2012). Practices and trajectories: A comparative analysis of reading in France, Norway, the Netherlands, the UK and the USA. *Journal of Consumer Culture*, 12, št. 3, str. 237–262.
- Šebart, M. in Javornik, M. (1991). Herbartov koncept vzgoje. *Sodobna pedagogika*, 42, št. 3–4, str. 138–147.
- Termania – terminološki slovar vzgoje in izobraževanja. (2001–2017). Dostopno na: <https://www.termania.net/> (pridobljeno 5. 2. 2020).
- The european education directory. (1995–2020). Dostopno na: <https://www.euroeducation.net/prof/slnco.htm> (pridobljeno 5. 2. 2020).
- Trends in international mathematics and science study. (TIMSS). (1995, 1999, 2003, 2007, 2011, 2015). TIMSS & PIRLS International Study Center.

- Univerza v številkah*. (2020). Dostopno na: https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/univerza_v_stevilkah/ (pridobljeno 5. 2. 2020).
- Vehovar, U., Makarovič, M., Podgornik, N., Černič, M. in Zadnikar, D. (2009). *Od ekonomskega do kulturnega kapitala – Izobraževalni sistem kot dejavnik socialnega izključevanja v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Vega.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Massachusetts: MIT.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. in Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, št. 2, str. 191–211.
- West, J., Denton, K. in Germino-Hausken, E. (2002). *Early childhood longitudinal study-kindergarten class of 1998-99, fall 1998. America's kindergartners*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- What are cognitive skills?* (2020). Gibson Institute of Cognitive Research. Dostopno na: <https://www.learningrx.com/what-is-brain-training/what-are-cognitive-skills/> (pridobljeno 5. 2. 2020).
- Zupančič, M. in Podlesek, A. (2009). Povezanost nekaterih individualnih značilnosti slovenskih dijakov z njihovimi dosežki na Pisi 2006: matematična in bralna pismenost. *Šolsko polje*, 20, št. 1-2, str. 127–143.

Miha KOVAČ, Mojca KOVAČ ŠEBART, Tadej VIDMAR in Jasna MAŽGON (University of Ljubljana, Slovenia).

READING HABITS IN SLOVENIA AND OF THE STUDENTS OF TEACHER-TRAINING UNIVERSITY PROGRAMMES: DO THE SHOEMAKER'S CHILDREN GO BAREFOOT?

Abstract: In the article we research the foundations of complaints of university teachers that students do not read any more, that they do not study for the exams using books, that they do not have the "intellectual condition" to read more demanding themes in the book-format any more. Consequently, their ability to express themselves verbally and in writing as well as their articulation and reasoning are diminished and they also establish their opinions on the base of their own experiences, to which they attribute a general validity. The findings are based on the comparison of the data from the survey of the reading habits in Slovenia *Knjiga in bralci VI*, and the study of reading and studying habits, conducted on the students of the teacher-training university programmes of the Faculty of Arts and Faculty of Education, University of Ljubljana. We established that reading habits of students included in the study were better than the average in Slovenia; however, concerning is the fact that considering the profession, for which they are being educated, the share of no-readers is rather high. The study also shows that reading education in the family plays a key role in the forming of an adult reader, as well as it stresses the importance of the compensatory role of the preschool education.

Keywords: reading habits, comparative analysis, study of the literature, teacher expectations

E-mail for the correspondence: mihael.kovac@ff.uni-lj.si