

Barbara Pregelj

Motiviranje za branje in bralski užitek



Protislovja v branju

Kljub temu da je Daniel Pennac trdil, da je brati glagol, ki ne prenese velelnika, sodobna družba počne prav to. Poudarja pomen bralne pismenosti za družbeni in osebni razvoj, jo meri (na primer pri osnovnošolcih v okviru raziskave PISA, pri odraslih v *Mednarodni raziskavi pismenosti odraslih*) in omogoča primerjavo dosežkov glede na povprečje OECD ter med posameznimi vključenimi državami, te dosežke pa upošteva pri pripravi strokovnih podlag za strateške dokumente, učne načrte ipd. Težje je z upoštevanjem rezultatov za odraslo prebivalstvo: četudi rezultati iz raziskave *Bralna kultura in nakupovanje knjig v Republiki Sloveniji* niso spodbudni, rezultati projektov pa so težko merljivi in ne dovolj učinkoviti, na kar je v eni svojih revizij opozorilo tudi Računsko sodišče, na sistemski premislek in ukrepe, ki bodo spremenili krivulje, še čakamo, še zlasti, ker sta se v zadnjih letih, kot v analizi rezultatov navedene raziskave piše Miha Kovač, dostopnost in ponudba knjig povečali (2014, str. 72).

Kljub temu da je po podatkih omenjene raziskave v Sloveniji od leta 1973 število nebralcev bolj ali manj konstantno, se bralne navade spreminjajo, kar očitno pomeni predvsem to, da morajo biti akterji na kulturnem polju dejavnejši in zanimivejši, da bi ohranili beročih šestdeset odstotkov prebivalstva. Videti je, da se tega v Sloveniji zavedamo, saj je v našem prostoru

posebna pozornost namenjena prav knjigi: dejavnosti Javne agencije za knjigo so zastavljene zelo široko in segajo tako na področje produkcije (podpora založbam in ustvarjalcem), distribucije (podpora knjigarnam in bralnim projektom) in recepcije (bralni projekti in mednarodno sodelovanje). Najverjetneje je temu tako tudi zaradi zgodovinskih razlogov, saj sta bili knjiga in v slovenščini zapisana beseda osrednje osišče narodne identitete, besedna umetnost in akt njenega udejanjanja – branje – pa pogosto tudi domoljubno dejanje, kot pričajo številni literarni zapisi (denimo pri Trdini) in premisleki literarnih zgodovinarjev (kot ga je v svoji literarni zgodovini *Tisoč let slovenske literature* opravil Matjaž Kmecl). Razloge za posebno pozornost, ki jo naša družba namenja knjigi in branju, je po novem mogoče iskati v že omenjenem mednarodnem okviru, pa tudi univerzalnosti branja, ki je, kot kaže tudi *SSKJ*, več kot le “postopek razpoznavanja znakov za glasove in vezanje v besede”, je tudi sinonim za “dojemanje vsebine besedila” ter “razumevanje ustaljenih, dogovorjenih znakov”.

V tem pa se hkrati skriva tudi ena od pasti branja: ker je mogoče brati tudi številke, note, zemljevide in med vrsticami, je v družbi očitno vse manj pripravljenosti, da bi se posvečali branju zahtevnejših, predvsem literarnih besedil. V zadnjem času sem našla dva zanimiva odgovora, zakaj je to vredno početi (tudi pri odraslih). Prvega je v razmislek teoretikom in raziskovalcem književnosti prispevala Rita Felski, ki je v svoji knjigi *Uses of literature* (*Uporabnost literature*, 2016) opredelila štiri vrste odnosa do besedila: a) prepoznavanje (različni načini identifikacije z besedilom), b) očaranost (naivno branje in “vera” v prebrano, kot sta jo poznala Don Kihot in gospa Bovary) v času, ki poudarja razočaranost in kritičen odnos do vsega obstoječega, c) ustvarjanje specifičnega družbenega znanja, ki ga lahko ponuja samo literatura, ter d) izkušnjo šokiranosti zaradi tega, kar beremo. Ameriška raziskovalka v svoji knjigi izpostavlja tako kognitivne kot tudi čustvene vidike estetskega odziva; po njenem mnenju mora namreč “vsaka kolikor toliko veljavna teorija premisliti, kako literatura spreminja naše dojemanje sebe in sveta, pa tudi o telesnem vplivu na našo psiho” (str. 28). Kljub vztrajanju pri razumskem, tj. kognitivnem vidiku, je očitno, da pri Riti Felski pomembno mesto zasedajo čustva. Podobna je izbira nevroznanstvenika Antonia Damasia, ki je v *Iskanju Spinoze. Veselje, žalost, čuteči možgani* (2008) zavrnil kartezijanski racionalizem in ga zamenjal s poudarjanjem vseprisotnosti občutkov. Tako Felski kot Damasio dobro dopolnjujeta poudarjanje individualnega dojemanja literature in branja, kot so ga izpostavljali radikalni konstruktivisti s pojmom avtopoetičnosti (Maturana in Varela, 2005) in empirična literarna veda, ki se

je ravno zaradi tega, kot piše Marijan Dović leta 2004, odrekla institucionalnemu ukvarjanju z literarno interpretacijo.

Drugi odgovor je v svoji knjigi *Berem, da se poberem* oblikoval Miha Kovač. Ta je bolj namenjen splošni javnosti, temelji pa na obširni, več let trajajoči mednarodni raziskavi o branju v dobi digitalnih medijev. Kovač v njej naniza deset razlogov, ki najpogosteje preprečujejo, da bi več brali, hkrati pa ponudi ravno toliko razlogov za branje knjig v digitalnih časih. Posebej dragocen se mi zdi njegov razmislek o tem, zakaj je vredno brati literaturo, ki se kot rdeča nit vleče skozi celo knjigo. Za razliko od zaslonskega branja, za katerega je značilno preletavanje, branje knjig in literarnih besedil terja poglobljene načine branja, ki poglobljajo in širijo naše besedišče, krepijo koncentracijo, nas učijo analitično misliti, spodbujajo našo kritičnost ter preizprašujejo in širijo naše miselne sheme.

Odnos do branja torej v naši družbi ostaja izrazito protisloven. Bralna pismenost je ena temeljnih kompetenc, zaradi česar ji vse države namenijo posebno pozornost, ki jo je Oskar, glavni junak knjige *Prodám mamó* katalonsko-španske avtorice Care Santos, duhovito ubesedil takole: "[Moja mama] je obsedena s tem, da morajo vsi brati (še posebej jaz). To se mi ne zdi normalno, kajti očka je direktor banke, pa mi ne govori cel dan, da moram varčevati" (str. 26). Po drugi strani pa je, kot je v svoji knjigi storil tudi Miha Kovač, koristi branja treba vedno znova dokazovati. Ali kot je že pred leti zapisala španska motivatorica za branje Montserrat Sarto, ki ji bom v nadaljevanju namenila več pozornosti: "Zdi se, da odnos do branja predvsem odraža pomen, ki ga branju pripisujemo v *družbi*, ki na splošno živi 'tako veselo' brez branja in ne da bi znala ceniti njegov pomen" (*Strategije motiviranja za branje z izkušnjami slovenskih motivatoric in motivatorjev*, str. 27–28).

Institucionalizacija branja

Bralna pismenost je torej novodobni družbeni aksiom, hkrati pa osebno prizadevanje vsakega posameznika, za katerega so bolj kot oddaljene institucionalne aktivnosti (v katerih tako ali drugače sodelujemo vsi) pomembne osebne izkušnje. Zgodnja recepcija literature se večinoma dogaja v izrazito čustvenem okolju, v interakciji z ljubimi odraslimi v družinskem okolju. Zato je branje sprva praviloma povezano s prijetnimi čustvi: ljubeznijo, toplino, bližino. Ker je opismenjevanje povezano z vstopom v šolo, tudi za branje velja, da ga je treba prepustiti strokovnjakom v šoli. Ti

po eni strani odločilno pripomorejo k avtomatizaciji bralskega procesa, po drugi strani pa za celoten čas šolanja vzpostavijo dvotirnost branja: prostočasnega (zasebnega) in kurikularnega branja (bralnega dogodka), v katerem po prepričanju Igorja Saksida veljajo ravno nasprotni dolžnosti od pravic, ki jih je bralcu priznal Pennac. Ko bralci od zasebnega branja, piše v članku *Sodelovanje bralne skupnosti pri dialoškem bralnem dogodku*, preidejo k bralnemu dogodku, "kjer branje in pogovor o prebranem potekata v skupini [...], nekaterih pravic nimajo več: ne berejo česar koli, o prebranem ne molčijo, berejo večkrat in podrobno, tako da se njihovo doživljajsko branje sistematično pogloblja s kognitivnim, pa tudi ustvarjalnim branjem" (str. 318).

Ravno literarni pouk je, kot v *Sistemskih in empiričnih obravnavah literature* piše Marijan Dović, poleg družine odločilni dejavnik literarne socializacije. A ni ključen le za posameznikov odnos do literature, literatura je temeljna tudi za splošno socializacijo (str. 85). Hkrati pa je pogosto tudi res, da se šola učenja branja, tudi poučevanja literature, loteva izredno parcialno, razumsko in utilitarno. Branje služi predvsem učenju in pomnjenju. Prav v tem pa se po mnenju mehiških raziskovalcev, ki so pisali o povezavi med užitkom, igro in učenjem, skriva past, zaradi katere je branje v naši družbi vse manj pomembno, saj "šola ni več edini prostor, kjer je [informacije] mogoče pridobiti" (str. 54). Ali kot je v že navedeni knjigi zapisala Montserrat Sarto: "Če bi poučevanje zadoščalo, bi generacije, ki so doslej končale šolanje, že dosegle bralno zmožnost in tako bi bili že otroci, pozneje pa tudi odrasli, avtonomni bralci. Družbena resničnost kaže, da ni tako: odrasli – in mednje lahko prištejemo tudi mnoge učiteljice in učitelje – niso bralci. Težko sežejo do globin literarnih besedil, ne razumejo vsebine članka in celo ne navodil za zdravlila. To kaže, da poučevanje ne zadošča. Treba je aktivirati druge elemente, ki jih dosežemo le, če vplivamo na motivacijo in otroke vzgojimo tako, da bodo literaturo in vse, kar je zapisanega, odkrivali, pri tem pa prebrano ponotranjili z namenom prevetritve obstoječih bralskih shem" (str. 17–18).

Prostočasno in kurikularno branje se razlikujeta tudi po bralni motivaciji: medtem ko v okviru zasebnega branja prevladuje notranja bralna motivacija, gre pri bralnem dogodku po Saksidi za tvorno součinkovanje "različnih pobudnikov učnega vedenja", ki oblikujejo dolgoročno motivacijsko ravnanje, v katerem v dejavnostih, načrtovanih v območju bližnjega razvoja, sodelujejo učenec, učitelj in vrstniki (*Sodelovanje bralne skupnosti pri dialoškem bralnem dogodku*, str. 319–320).

Praktično vsi, ki se v Sloveniji ukvarjajo z branjem, poudarjajo pomen motivacije, saj je motivacija tudi sicer eden ključnih dejavnikov učnega procesa, ki vpliva na trajnost učnih rezultatov. Je ena ključnih sestavin pismenosti, pomemben dejavnik pri bralnem razumevanju in pri bralnem vedenju posameznikov. Ali kot sta v *Bralnih učnih strategijah* zapisali Sonja Pečjak in Ana Gradišar: "Bralna motivacija je nadpomenka za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in pomagajo posamezniku, da želi bralno izkušnjo ponoviti" (str. 51). Zato avtorici kot pomemben element notranje bralne motivacije izpostavljata bralne interese kot "sprožilce za vzbujanje pozornosti, kar pomaga tudi pri zapomnitvi" (str. 65), pomenijo pa "pozitivna čustva do nečesa". Rodijo se "v prijetni izkušnji, ki vzbudi željo in pričakovanje, da bi se ta dejavnost ponovila" (str. 66), za njihov razvoj, poglobljanje in vzdrževanje pa morajo biti izpolnjeni pogoji, kot so doživljanje zadovoljstva (uživanje) v dejavnosti, občutek nezahtevnosti in varnosti (dejavnosti niso pretežke, zato se otrok počuti varnega), občutek dovršenosti (napredovanja) ter odobravanje in sprejemanje v socialnem okolju (prav tam).

Načelo realnosti in načelo ugodja

Za Sigmunda Freuda je konflikt med načelom ugodja in načelom realnosti eno temeljnih gibal psihološkega razvoja: vsakemu psihičnemu vzgibu vlada načelo ugodja in sleherni duševni dražljaj stremi k razrešitvi v ugodje. Temu je diametralno nasprotno načelo realnosti, načelo zunanjega sveta, ki ugodje omejuje, ga prisili v upoštevanje drugih, v končni fazi pa v zmožnost kombiniranja obeh. Ravno umetnost po Freudu in Bettelheimu ponuja nekaznovano uživanje v fantazijah brez občutka krivde in ima zato lahko katarzičen učinek. Tudi literarna besedila se čustveno dotaknejo bralcev: v nas lahko prebudijo tako različna čustva, kot so jok, smeh, tesnoba, strah, navdušenje. Takšno vzbujanje čustev je mogoče zaradi bralčeve identifikacije z besedilom, ki je povezano z užitkom v katarzi. Da bi dosegli tudi estetski užitek, moramo besedilo še poustvariti ali ga interpretirati, v *Uživanju v branju* (*Disfrutar de la lectura*, 1999) trdi Silvia A. Kohan: "Identifikacija je tista, ki omogoča recepcijo literature. [...] A ta proces je treba dopolniti z 'vzpostavljanjem distance', ki ustreza intelektualni recepciji. Šele ta nam omogoči premislek o resnični dimenziji literarnega besedila" (str. 68).

Temu modelu sledi tudi šola z že omenjeno dvotirnostjo branja ter ponuja vrsto domišljenih orodij, ki naj bi učence od naivnega, spontanega branja, tj. branja na prvo žogo, sistematično usmerjala k drugi fazi, k analitično-ustvarjalnemu branju. Takšna literarna vzgoja je nujna, saj *bralec začetnik* za razliko od *izkušenega bralca* zaradi omejenosti svojih izkušenj preprosto nima orodij, s katerimi bi lahko dosegel literarnost besedila. Tako *Učni načrt za slovenščino* iz leta 2018 med splošnimi cilji navaja tudi "razvijanje zmožnosti sprejemanja, razumevanja, doživljanja in vrednotenja ter tvorjenja besedil v slovenskem knjižnem jeziku", znotraj tega pa učenke in učenci "razmišljujoče in kritično sprejemajo ter povzemajo, vrednotijo in primerjajo umetnostna besedila slovenskih in drugih avtorjev. Branje prepoznavajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv. Stopajo v dialog z umetnostnim besedilom in o njem razpravljajo. Branje jim nudi priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete, za širjenje obzorja ter za spoznavanje svoje kulture in kulture drugih v evropskem kulturnem prostoru in širše" (str. 7). Tretji od splošnih ciljev učnega načrta je povezan z razvijanjem in ohranjanjem pozitivnega odnosa do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil: "Stik z besedili je zanje potreba in vrednota, zato tudi v prostem času berejo in poslušajo besedila (objavljena v raznih medijih), obiskujejo knjižnico, filmske in gledališke predstave, literarne prireditve ipd." (str. 8). Operativni cilji pouka književnosti nadalje predvidevajo razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem/poslušanjem/gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in z govorjenjem/pisanjem o njih (pri čemer v prvi triadi umetnostna besedila sprejemajo drugače od neumetnostnih, oblikujejo obzorje pričakovanj, izražajo in primerjajo svoje doživetje, čustva, predstave in misli, ugotavljajo razlike v doživljanju istega besedila, poglobljajo prvotno doživetje in razumevanje, posamezna besedila primerjajo in vrednotijo in predstavijo razloge, zaradi katerih se jim zdi kaj v besedilu pomembno; v drugi in tretji triadi spoznavajo predlagana besedila, razvijajo recepcijsko zmožnost, izrekajo svoje mnenje o besedilu ter ločijo umetnostna in neumetnostna besedila, jih med seboj primerjajo in vrednotijo, prepoznajo razlike med kanonskimi in trivialnimi besedili ter besedila umestijo v časovni okvir) ter s tvorjenjem/(po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (govorjenje/pisanje različnih književnih vrst in zvrsti, glasno interpretativno branje književnih besedil, priprava govornih nastopov; v drugi in tretji triadi pa s (po)ustvarjanjem izkušajo različne prvine umetnostnih besedil). Med standardi znanj so navedeni doživljanje, zaznavanje, razumevanje in vrednotenje umetnostnih besedil ter njihovih vrst in zvrsti, pa tudi

posameznih prvin umetnostnih besedil. Med didaktičnimi priporočili je kot priporočeni model razvijanja bralne zmožnosti v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih s prilagoditvami, povezanimi s starostjo otrok, predvidena šolska interpretacija umetnostnega besedila (ta pa zajema uvodno motivacijo, napoved besedila, umestitev in interpretativno branje, premor po branju, izražanje doživetij ter analizo, sintezo in vrednotenje, ponovno branje in nove naloge), ki učencem "ponuja možnost za polno literarnoestetsko doživetje" (str. 70).

Iz tega daljšega navajanja učnega načrta je razvidno, da naj bi bilo branje celostno, do branja kotžitka, prijetnega doživetja in intelektualnega izzi-va pa naj bi vodilo predvsem spoznavanje in izkušanje védenja o literaturi. To sicer uvodoma dopušča in reflektira tudi učenčeva občutja, vseeno pa je premislek, tj. racionalni vidik, tisti, ki naj bi pripeljal do poglobitve bralskegažitka. Podobno je ožitku, s katerim beremo maturitetne romane, razmišljala tudi Alojzija Zupan Sosič: "Prvo branje nudi največ bralnegažitka, zato se bom rajši omejila na drugo fazo branja, ki pogloblja bralni užitek, a zaradi večje bralne koncentracije pri manj ambicioznih bralcih sproža negodovanje in/ali pasivnost" (str. 9).

Kako uravnotežiti emocionalne in racionalne vidike branja in jih preplesti tako, da bodo motivirali za branje in učečim se pomagali, da postanejo bralci? Da se jih polovica ne bo več, kot zdaj (rezultati so iz zadnje raziskave PISA iz leta 2018, objavljeni pa so bili leta 2021), zelo strinjala ali strinjala s trditvijo, da berejo le, kadar je to obvezno?

Čustva, motiviranje in užitek

Različna mnenja, ki sem jih nanizala doslej, vnovič pritrujejo privzeti trditvi o izjemnem pomenu branja tako za družbo kot za posameznika, hkrati pa tudi nakazujejo odgovor na vprašanje, ki sem ga zastavila ob koncu prejšnjega odstavka. Če evalvacija kaže, da se rezultati razlikujejo od pričakovanih, to verjetno terja premislek o tem, kaj bi lahko storili drugače, za začetek morda ne ravno radikalno drugače, pač pa z upoštevanjem najnovejših znanstvenih spoznanj.

Branje tudi po najsodobnejših nevrolingvističnih raziskavah velja za eno kompleksnejših in zahtevnejših miselnih dejavnosti. Še posebej to velja za prebiranje literature, kot je v knjigi *Kako se literatura igra z možgani* pokazal Paul B. Armstrong, a možgani, kot v *Iskanju Spinoze* dokazuje Antonio Damasio, sploh pa njihove razumske funkcije, nikakor niso dovolj,

da bi literaturo zmogli doživljati celostno. Toda ravno zato, ker možgani ne razlikujejo med dejanskimi doživetji in namišljenim, kot ugotavlja Elsa Punset, tudi prebranim, se je z le-tem mogoče identificirati, se nad njim navdušiti, pa tudi učiti, kot trdi že omenjena študija Rite Felski. Tudi zato, ker je čustveni element, kot v svoji zajetni knjigi Čustvena dimenzija literarne vzgoje (*La dimensión emocional de la educación literaria*, 2013) trdi Marta Sanjuan Álvarez, temelj bralskega dejanja. Brez čustvenega sodelovanja bralca namreč tudi interpretacija ni mogoča: "Prva intuicija ob besedilu, prvi vtisi so lahko izjemno dragoceni. Seveda je v nadaljevanju le-te treba razviti in analizirati, pri čemer sta nam v pomoč razum in poznavanje literature. Posledica takšnega dožemanja literarnega branja je tudi drugačna vloga učiteljic in učiteljev, ki so predvsem v pomoč pri odkrivanju užitka, ki ga lahko ponuja literatura" (str. 27).

Čustva, motiviranje in užitek, predvsem pa igra, ki vse navedene pojme združuje, v svojih bralnomotivacijskih strategijah prepleta tudi Monserrat Sarto.

Igra po mnenju Sonje Pečjak ni le otrokova prva samostojna in ustvarjalna izkušnja s svetom in okolico, je tudi prirojena sposobnost, ki ga stalno izziva in spodbuja k osebnemu in družbenemu razvoju. Igra so čustva, izziv, užitek, različne možnosti, domišljija, ustvarjalnost, preplet naučenega z novim, njena narava pa je dvojna, svobodna in hkrati podvržena pravilom, hkrati inovativna in tradicionalna in zato po Fernandu Savaterju metafora človeškega življenja. Zato so, piše Pečjakova, "postopki igre lahko učni postopki in strategije; igra je razvojna in vzgojna dejavnost, pri kateri je otrok samostojen, svoboden, ustvarjalen; pri kateri raziskuje in išče nove možnosti, tekmuje s seboj, z drugimi, s časom, s cilji. Ti pa so lahko tudi učni. Igra je način, kako se otrok uči tisto, česar ga nihče ne more naučiti" (str. 21). Zato ne preseneča, kot ugotavlja Ljubica Marjanovič Umek, da so rezultati empiričnih raziskav potrdili, da otrok v igri dosega razvojno višje ravni miselnega delovanja in rabe govora kot v drugih, načrtovanih in ciljno bolj strukturiranih dejavnostih.

Igra ima pri bralnomotivacijskih strategijah vsaj dvojno vlogo: po eni strani je močan motivacijski faktor, saj učenje povezuje z užitkom in čustvi, po drugi strani pa udeležencu daje tisto avtonomnost, ki jo potrebuje, da lahko sam eksperimentira s sestavljanjem pomenov prebranega literarnega besedila. To pa je blizu konstruktivizmu, ki se tudi v literarni vedi vse bolj uveljavlja kot spoznavni in epistemološki model, saj opozarja, da je pomen vedno pogojen s sprejemnikom, ki ga dejavno konstruira na podlagi svoje mentalne strukture. Če je namreč vedenje vedno le v zavesti

posameznika in konstruirano iz njegovih lastnih izkustev, čas in prostor, v katerem se giblamo, pa le konstrukciji, ki ju ni mogoče razložiti izven našega izkustvenega sveta, zakaj takšno ne bi bilo tudi branje in razumevanje literarnih besedil?

Odgovor, ki ga s svojimi strategijami ponuja Sartojeva, je seveda le eden od mnogih. Mene je prepričal z odprtostjo in obenem usmerjenostjo, predvsem pa s praktično naravnostjo k spodbujanju uživanja v branju literarnih besedil, z neposrednim stikom s celotnim literarnim besedilom, s polnočutnim zaznavanjem in doživljanjem oblikovnih posebnosti besedil ter posameznih literarnih zvrsti, s spodbujanjem komunikacije z besedilom in o besedilu ter z vzpostavljanjem okolja, ki omogoča pozitivno izkušnjo z literarnim besedilom.

Z vidika konstruktivizma je še posebej zanimiva pozornost, ki jo Sartojeva posveča ravnanju motivatorke in/ali motivatorja v času izvedbe strategije. V procesu motiviranja za branje ima ta namreč posredniško vlogo, zato je zelo pomembno, da udeležencem dovoli, da do zaključkov pridejo res sami in v skladu s svojimi zmožnostmi. Dinamika dela v skupini v resnici poskrbi, da udeleženci segajo do meja svojih zmožnosti (do meja bližnjega razvoja, kot ga je označil Vigotski), torej do stopnje, ki so jo s pomočjo transferja sposobni izkusiti in razumeti. Na udeležence osredinjene strategije tako omogočajo individualni odziv na prebrano besedilo (za katerega je, kot tudi poudarja Sartojeva, pomembno ponotranjenje v tišini), udeleženci prek pogovora v skupini utrjujejo in širijo lastna spoznanja, kar je blizu socialnemu konstruktivizmu, kot ga pojmuje Vigotski. Pri tem niso nepomembne nekatere lastnosti motivatorke in/ali motivatorja, ki so bolj kot osebne lastnosti povezane z njenim/njegovim stilom poučevanja ter položajem učiteljice oziroma učitelja, pa tudi učenke oziroma učenca pri pouku; te lastnosti, kot navaja Sonja Pečjak, so: potrpežljivost, domiselnost, ustvarjalnost, srčnost, veselje, iznajdljivost, tolerantnost, sposobnost poslušanja, smisel za humor, intuitivnost ... Prišteti je treba še ljubezen do literature in poznavanje (mladinske) književnosti, pa tudi temeljnih spoznanj konstruktivizma. Vse to pripomore, da motivatorka/motivator od udeležencev ne pričakuje, da besedilo berejo in razumejo enako kot ona/on, zato jih tudi ne vodi do svoje interpretacije ali jim ne vsiljuje lastnih prepričanj. Kajti, kot v svojem uvodu k novejši izdaji strategij piše Montserrat Sarto, ko smo bili otroci, tudi sami nismo brali enako, kot beremo v trenutku izvedbe strategije.

Preden opišem dva od projektov, pri katerih se tudi v Sloveniji motiviranje za branje povezuje s spodbujanjem uživanja v branju in pri katerih

se uporabljajo opisane strategije, naj navedem kratko zgodbo, ki sem si jo izposodila pri Jorgeju Bucayu in jo prevedla iz španščine.

ZGODBA O BRESKVI

Sufijski mojster je ob koncu pouka navadno povedal kakšno priliko, a učenci je niso vedno razumeli ...

“Mojster,” mu je nekega dne rekel eden izmed njih, “poveš nam zgodbo, ne razložiš pa nam, kakšen je njen pomen ...”

“Prosim, oprost,” se je opravičil mojster. “Dovoli, da ti v znak obžalovanja ponudim okusno breskev.”

“Hvala, učitelj,” je počaščeno odvrnil učenec.

“Da ti bo lažje, bi ti jo želel tudi olupiti. Lahko?”

“Da, hvala, učitelj,” je odvrnil učenec.

“Bi ti morda ugajalo, da ti breskev tudi razrežem na manjše kose, ko imam že nož v roki? Tako jo boš lažje pojedel.”

“To bi mi zelo ugajalo ... A ne bi ti želel biti v nadlego, učitelj ...”

“Prav nič mi nisi v nadlego, saj sem se ti sam ponudil. Rad bi ti le ugodil ... Dovoli mi tudi, da ti breskev še prežvečim ...”

“Ne, mojster. To pa mi ne bi bilo všeč!” se je presenečeno uprl učenec.

Mojster je pomolčal.

“Če bi vam pojasnil pomen vsake zgodbe, bi bilo tako, kot da vam ponujam prežvečeno sadje.”

Bralnomotivacijske strategije v slovenskem prostoru

Ko je leta 2015 izšel slovenski prevod bralnomotivacijskih strategij, ki jih je s sodelavci v Španiji zasnovala Montserrat Sarto, so bile vanj vključene tudi izkušnje slovenskih motivatoric in motivatorjev branja. Strategije so bile v različnih oblikah preizkušene po celotni izobraževalni vertikali: v okviru izobraževanja mentoric in mentorjev branja, projektov *Leo*, *leo* in *Španska vas* ter kot priprava na maturo (delo z enim samim besedilom; delo z različnimi besedili), v okviru različnih visokošolskih predmetov, po izidu pa še v okviru drugih izobraževanj in projektov v Sloveniji in zamejstvu, kot so *INOBRA*, *PRINO* ter *Odprta knjiga: GG4U*. Delo z bralnomotivacijskimi strategijami sem tako imela priložnost uporabljati, spremljati in evalvirati v obdobju skoraj desetih let in v tem času jih je izkusilo več kot 15.000 udeležencev (otrok, učencev, dijakov in študentov), preizkusilo

in ovrednotilo pa jih je približno 1.500 mentoric in mentorjev branja iz različnih izobraževalnih in kulturnih institucij.

Izpostavila bom dva izmed omenjenih projektov, *Leo, leo* in *Odprta knjiga: GG4U*, prvega, ker poteka najdlje in ob bralni zmožnosti spodbuja tudi pridobivanje medkulturne zmožnosti, ter *Odprto knjigo: GG4U* ker ob bralni zmožnosti spodbuja tudi pridobivanje digitalne pismenosti.

Projekt *Leo, leo*, ki ga v obliki načrtovanih in vodenih delavnic od 2012 izvaja založba Malinc, temelji na ustnosti, ki je usvajanju jezika primarna, pa tudi na konstruktivizmu, tj. na gradnji (konstruiranju) lastnih pomenov. Udeleženci delavnic namreč pomen izgrajujejo z lastno aktivnostjo, a ne v obliki individualnega delovanja, pač pa v dialogu z odraslim in vrstniki. To v prvi vrsti pomeni, da je izhodišče vsake konkretne delavnice lastna izkušnja, torej to, kar je udeležencem že znano. K temu je kot uvodna motivacija dodan osebni vidik (spoznavanje lastnih imen udeležencev v španščini), s čimer poudarimo vez z osebno izkušnjo in se pripravimo na nadaljevanje, ko se od znanega premaknemo k neznanemu, obenem pa s poudarjanjem osebnega skušamo motivirati za sodelovanje v aktivnostih, ki sledijo. Udeleženci najprej s pomočjo opazovanja slikovnega gradiva in ob pripovedovanju besedila v španščini sami skušajo razumeti besedilo, ki ga slišijo v tujem jeziku, nato pa uporabo tujega jezika zamenja raba maternega jezika, v katerem najprej glasno preberemo sodobno pravljico, nato pa še izvedemo izbrano bralnomotivacijsko strategijo. Izbiro bralno-motivacijske strategije narekujejo značilnosti literarnega besedila, s čimer ludično in s kombiniranjem rabe različnih zaznavnih kanalov opozorimo na določeno prvine besedila (literarne like, prostor in čas, zgradbo), delavnico pa sklenemo z dodatnimi ludičnimi aktivnostmi. Način dela se s tem prilagaja specifičnim potrebam vsakega otroka in/ali učenke in/ali bralca, saj so dejavnosti zasnovane tako, da ne ponujajo dokončnih in/ali izdelanih odgovorov, pač pa mora te odkriti udeleženec sam skozi proces poslušanja/branja, večinoma v obliki vnovičnega urejanja podatkov in spreminjanja informacij z namenom individualnega usvajanja jezikovne kompetence (v tujem jeziku, poslušanja, branja) prek dejavnega iskanja pomenov.

Projekt dokazuje, da so za razvoj zavesti o večkulturnosti zanimivi zlasti predšolsko obdobje in prva leta osnovne šole, ko so otroci motivirani za usvajanje jezika brez zavestnega učenja in ko jih – tako vsaj kažejo izkušnje, nabrane v projektu *Leo, leo* – ne moti in ne frustrira, da v jeziku, ki jim ga pripovedujemo, ne razumejo vsega, pač pa so z razumevanjem nekaterih ključnih besed sposobni zapolnjevati prazna mesta med prepoznanimi pomeni. Tako udeleženci spoznajo, da za razumevanje besedila ni treba

poznati in razumeti vseh besed, temveč le ključne, obenem se lahko naučijo nekaj besed v španščini, s poslušanjem urijo sposobnost koncentracije, v nadaljevanju pa tudi razumevanje prebranega besedila v svojem materinem jeziku. To vzporedno poteka v dveh na videz različnih kontekstih (tujejezičnem in maternem), ki pa sta si vendarle podobna, saj ju določajo identične kognitivne aktivnosti.

Projekt *Odperta knjiga: GG4U* sta leta 2018 skupaj zasnovali založbi Sodobnost in Malinc, namenjen pa je učencem zadnje triade osnovne šole. Poteka v obliki tekmovanja, v katerem sodelujejo trojke učencev. Spodbujata torej sodelovanje, ob bralni pa tudi digitalno zmožnost, saj aktivnosti po branju šestih kvalitetnih literarnih besedil udeleženci rešujejo v virtualnem okolju spletne platforme. Aktivnosti, povezane s knjigami, se začnejo z uganko, s katero udeleženci odkrijejo naslov knjige, ki jo morajo prebrati. Branju sledi reševanje nalog z izzivi, ki od manj zahtevnih prehajajo k taksonomsko zahtevnejšim, a tudi bolj ustvarjalnim nalogam. Tudi v tem projektu se naloge osredotočajo na posamezne prvine besedil, zasnovane so ludično ter vodijo v precej odprte poustvarjalne aktivnosti z uporabo različnih medijev: pisanja, ilustriranja, snemanja, dramatizacije ipd.

V obeh projektih so dejavnosti zasnovane tako, da terjajo branje v globino in premislek o prebranem na višjih taksonomskih stopnjah, in ravno v tem se motiviranje za branje razlikuje od promoviranja branja, ki ostaja bolj na površini, in pouka književnosti, ki obravnavano literarno besedilo večinoma postavlja v širši literarnovedni kontekst. A ne gre za izbiro med njimi, temveč za predlog njihovega povezovanja in s tem ustvarjanja učinkov sinergije. Če hočemo ohraniti in/ali doseči drugačne rezultate in vzgajati nove bralce, je namreč treba množiti in prepletati poti ter spodbujati sodelovanje različnih kulturnih akterjev, ki se pojavljajo v literarnem polju in jih vse povezuje – branje.