



Zakaj je pomembno branje na višji ravni

Why higher-level reading is important

André Schüller-Zwierlein, Anne Mangen

Miha Kovač, Adrian van der Weel

*Opomba uredništva: Članek je avtorsko pregledan in posodobljen prevod članka, ki so ga avtorji objavili v reviji First Monday, letnik 27, številka 9 (september 2022), doi: <https://doi.org/10.5210/fm.v27i5.12770>, in spremlja oziroma predstavlja znanstveno podlago **Ljubljanskega manifesta o pomenu branja na višji ravni**, ki je objavljen na <https://readingmanifesto.org/> in v tej številki. Format članka je prilagojen reviji Knjižnica, bibliografske opombe so prenesene v citate med besedilom, dodane so ključne besede ter izvleček v slovenščini.*

1.01 Izvirni znanstveni članek

1.01 *Original scientific article*

UDK 028:37.011.22

DOI <https://doi.org/10.55741/knj.68.1.3>

Izvleček

Družbe se soočajo s korenitimi spremembami, saj digitalne tehnologije spreminjajo načine življenja, komuniciranja, dela, študija in branja. Družbeni in kulturni vpliv procesa digitalizacije na bralne spretnosti in prakse sta še vedno premalo raziskana. Čeprav digitalne tehnologije ponujajo veliko možnosti za nove oblike branja, nedavne empirične raziskave kažejo, da digitalno okolje negativno vpliva na branje, zlasti na dolge oblike branja in bralno razumevanje. Prav tako ostaja nejasno, ali prehod na digitalne medije dejansko izpolnjuje svoje obljube o izboljšanju učnih rezultatov. Nedavne raziskave različnih vrst kažejo na upad ključnih bralnih kompetenc in praks na višji ravni, kot so kritično in zavestno branje, počasno branje, nestratesko branje in dolgo branje. Sedanja izobraževalna politika pa se močno opira na monokulturno standardizirano preverjanje osnovnih bralnih zmožnosti in na vse večjo uporabo digitalnih tehnologij. Poučevanje in ocenjevanje branja, raziskave branja in oblikovanje politik spodbujanja branja bi se morali bolj osredotočiti na bralne prakse na višjih

ravneh tako pri odraslih kot otrocih, da bi razumeli razvoj bralnih spretnosti in praks v dobi, ki je vse bolj odvisna od vseprisotne digitalne infrastrukture.

Ključne besede: branje na višji ravni, pismenost, bralna pismenost, razvoj pismenosti, razvoj bralne pismenosti, razvoj branja, poučevanje branja, raziskave branja

Abstract

Societies are facing fundamental transformations as digital technologies are changing the ways we live, interact, work, study and read. The social and cultural impact of the digitization process on reading skills and practices remains under-researched. While digital technologies offer much potential for new forms of reading, recent empirical research shows that the digital environment is having a negative impact on reading, in particular on long-form reading and reading comprehension. It also remains unclear whether the transition to digital media actually lives up to its promise of improving learning outcomes. Recent studies of various kinds indicate a decline of crucial higher-level reading competencies and practices, such as critical and conscious reading, slow reading, non-strategic reading and long-form reading. Current educational policy, meanwhile, relies heavily on monocultural standardized testing of basic reading capabilities and on growing use of digital technologies. Reading education, assessment, research and policy-making should focus more on higher-level reading practices in both adults and children in order to understand the development of reading skills and practices in an age increasingly dependent on a ubiquitous digital infrastructure.

Keywords: higher-level reading, literacy, reading literacy, development of literacy, development of reading literacy, development of reading, teaching reading, reading research

1 Zakaj ta dokument?

1.1 Upadanje bralne motivacije in bralnih spretnosti; zoževanje bralnih praks

Kljub zahtevam, ki jih naš visokorazviti svet postavlja pred branje, se danes v resnici mnogi ljudje spopadajo s težavami pri pridobivanju celo osnovnih bralnih spretnosti, bralne spretnosti in navade na višjih ravneh pa se slabšajo. Kar četrtnina ameriškega prebivalstva ne bere knjig (Gelles-Watnick in Perrin, 2021). Tretjina nemškega odraslega prebivalstva bere knjige manj kot enkrat na mesec (Statista, 2022). Najnovejša raziskava PISA (Programme for International Student Assessment) Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2021) je pokazala velik upad branja v prostem času, saj je približno tretjina učencev poročala, da redko ali nikoli berejo knjig v prostem času. Poleg tega se je 49 odstotkov anketirancev strinjalo ali popolnoma strinjalo s trditvijo »berem samo, če moram«, kar je za približno 13 odstotnih točk več kot v raziskavi PISA 2000 (OECD, 2021). Kar tretjina

evropskega prebivalstva ima težave celo z bralnimi spretnostmi na nižji ravni.¹ Kako morda upadajo bralne spretnosti na višjih ravneh, lahko le ugibamo, saj se te ne merijo; vendar pa so za spoprijemanje z zapletenostjo informacijske družbe prav te veščine branja na višji ravni danes pomembnejše kot kdaj koli prej.

1.2 Pomembnost pismenosti, zlasti branja

Sodobne pismene družbe so rezultat dolge kulturne evolucije, v kateri sta branje in pisanje postajala vedno bolj pomembna. Od stopnje njihove pismenosti je odvisno, kako dobro lahko ljudje uspevajo ali celo delujejo v današnji pismeni družbi.

Pismenost – branje in pisanje – omogoča prenos in ohranjanje informacij in znanja na vseh področjih življenja: v novicah, državni upravi, znanosti in šolstvu, religiji, izobraževanju itd. Omogoča tudi izmenjavo zapletenih človeških sodb in čustev. Ker je temelj vseživljenjskega učenja, posamezniki vseh starosti potrebujejo dobre bralne spretnosti. Poleg tega se z branjem kot nenamerni stranski učinek vadijo tudi disciplina in pozornost ter kognitivna potrpežljivost. Čeprav si za to ne prizadevamo nujno zavestno, je ta učinek zelo pomemben (van der Weel, 2018). Ne nazadnje je branje osrednje in najmočnejše miselno orodje, ki ga imamo.

Tako kot sta od dobrih bralnih spretnosti odvisna osebna blaginja in razvoj posameznika, so od njih odvisni tudi gospodarski razvoj, družbena in politična udeležba ter s tem demokracija. Današnja kompleksna družba ni le rezultat branja, temveč sta od branja odvisna njeno preživetje in prihodnja odpornost.

Ta temeljna kulturna in družbena vloga branja ni vedno dovolj prepoznana. Osrednji pomen branja je postal preveč samoumeven in s tem skoraj »neviden«. Kolikor se ju sploh priznava, se podcenjujeta izjemna zapletenost in kompleksnost branja. Branje se prepogosto pojmovno posplošuje in pretirano poenostavlja na osnovne spretnosti dekodiranja. Pri tem se ne upoštevajo vse bolj zapletene

¹ Na primer 12,1 odstotka odraslih Nemcev ima nizko pismenost, dodatnih 20,5 odstotka pa ima opazne težave s črkovanjem (Buddeberg idr., 2020; Grotlüschen idr., 2019). »16,4 odstotka odraslih v Angliji ali 7,1 milijona ljudi lahko opišemo kot osebe z 'zelo slabimi pismenostmi'. [...] Vsak četrty (26,7 odstotka/931.000 ljudi) odrasli na Škotskem se sooča z izzivi zaradi pomanjkanja pismenosti« (Literacy Trust, b. d.); »21 odstotkov odraslih v Združenih državah Amerike (približno 43 milijonov) spada v kategorijo nepismenih/funkcionalno nepismenih« (Rea, 2020). Glej tudi Perin (2019).

interpretacijske interakcije z besedilom. Kompleksnost, ki je značilna za ta edinstveni človeški dosežek, vključuje:

- Sam izraz, ki zajema množico različnih procesov človekovega ukvarjanja z besedili, kot so ponovno branje, postopno spoznavanje različnih pomenov ali pristranskosti, medsebojno primerjanje delov besedila, primerjanje različnih besedil, soočanje z nasprotujočimi si informacijami in različnimi načini predstavitve itd.
- Raznolikost bralcev z njihovimi individualnimi ravnmi bralnih spretnosti in strategij branja; njihove različne navade, preference in zelo različne ravni predhodnega znanja; njihove različne motive in cilje branja; »vse večjo raznolikost in kompleksnost situacij, ki vključujejo besedila in branje« (Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD), 2019, str. 12), vključno s fizičnimi okolji in spletnimi komunikacijskimi procesi.
- Številne psihološke procese, povezane z branjem, vključno z motivacijo in frustracijo, užitek in prostim časom, čustvenimi odzivi, terapevtskimi in meditativnimi učinki, domišljijo in mentalnimi podobami, ustvarjalnostjo in navdihom.
- Številne ovire pri branju – od motivacijskih ovir in ovir v zvezi z znanjem do slabe pismenosti in disleksije –, ki prizadenejo tako otroke kot odrasle, celo v akademski skupnosti.
- Kompleksnost besedil, ki izhaja iz jezikovne kompleksnosti samega besedila, idej in argumentov, ki jih izraža, ali iz kompleksnosti človeške interakcije, ki jo opisuje, kar zahteva predhodno znanje ali socialne kognitivne spretnosti, kot sta zavzemanje stališč in perspektiv ter empatija.
- Raznolikost bralnih medijev in načine dostopa do njih. To vključuje multimodalnost branja, ki od bralcev zahteva razumevanje razmerja med informacijami v pisni obliki in v drugih oblikah, kot so slike, diagrami, sheme, video ali zvok, ki jih procesiramo in doživljamo različno, tako kognitivno kot tudi afektivno/čustveno. Digitalno branje je enako kompleksno kot branje v tiskani obliki.
- Večjezičnost branja, saj so zlasti mladi, katerih materni jezik ni angleščina, danes prisiljeni obvladati angleščino, če želijo polno sodelovati v različnih, zlasti spletnih medijih.

1.3 Digitalni izziv

Eden od glavnih vzrokov za velike spremembe v bralnih praksah v zadnjih letih je vse pogostejša uporaba zaslonov za branje, zaradi česar se je v današnjem visokorazvitem svetu izjemno povečala tudi kompleksnost in zahtevnost besedilne komunikacije. Digitalni razvoj odpira pomembna vprašanja o vlogi branja za posameznika in družbo, zbuja strahove glede izgube kognitivnih in kulturnih

zmožnosti ter opozarja na omejitve sedanjih izobraževalnih standardov. Kot nekakšno nadaljevanje projekta E-READ (E-READ, b. d.), ki se je začel ukvarjati z digitalnim izzivom v letih 2014–2019, **je namen tega prispevka predstaviti vsem zainteresiranim deležnikom – vključno z znanstveniki, raziskovalci, politiki, pedagogi, knjižničarji in strokovnjaki iz knjižne industrije – stanje našega razumevanja narave in pomena veščin in praks branja na višji ravni za sodobno družbo, izzive, s katerimi se srečuje branje na višji ravni, ter načine, kako se lahko ti izzivi rešujejo.** Pri tem besedilo upošteva najnovejše interdisciplinarne znanstvene raziskave o branju in njegovih učinkih tako na posameznikove možgane kot tudi na družbo. Medtem ko se ocene stanja branja v današnji družbi večinoma osredotočajo na osnovne bralne spretnosti, je glavni cilj tega prispevka opozoriti na nujno potrebo po učenju in omogočanju bralnih spretnosti in praks na višji ravni v digitalni dobi ter podati konkretne predloge za njihovo ocenjevanje, raziskovanje in poučevanje, z željo, da tudi prihodnje generacije ne bi imele težav z ubesedovanjem svojih misli.

Da bi se pripravili na to kompleksnost, se učenje branja ne sme ustaviti na ravni dekodiranja ali tekočega branja, temveč ga je treba razširiti, da bi vsakomur zagotovili ustrezne spretnosti in sposobnosti za spoprijemanje z njo. Zahtevne bralne spretnosti in prakse, potrebne za delovanje v našem visokorazvitem svetu, bomo v prispevku imenovali s skupnim izrazom *branje na višji ravni*.

2 Kaj je branje na višji ravni in zakaj je pomembno?

2.1 Kontekst

V zadnjih treh desetletjih je bralno okolje doživelo medijsko metamorfozo, ki je spremenila načine, na katere komuniciramo, se učimo, delamo, ljubimo in so-vražimo. V tem procesu je v večini držav ogromna količina besedilnih informacij postala dostopna z neznansko lahkoto praktično vsem. Hkrati izobraževalci, založniki, avtorji, programerji in ustvarjalci digitalnih vsebin vsak dan ustvarjajo nove digitalne platforme in medijske izdelke. Tako kot pred tem tisk, so nam digitalni mediji omogočili shranjevanje, pridobivanje in porabo več informacij kot kdaj koli prej v zgodovini človeštva. Vendar je ne glede na vse prednosti medijske preobrazbe naša sposobnost razumevanja in uporabe vseh teh na novo dostopnih informacij še vedno odvisna predvsem od naše sposobnosti kritičnega razmišljanja. Nasprotno pa je naša zmožnost kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja ter vključevanja v družbene in intelektualne perspektive še vedno neločljivo povezana z ravnijo naših bralnih spretnosti in praks. Zato se zavzemamo, da bi vse zainteresirane strani več pozornosti namenile branju na višji ravni.

2.2 Bralne spretnosti na višji ravni

V nadaljevanju bomo opredelili spekter nepogrešljivih bralnih praks na višji ravni – izraz »prakse« naj bi zajemal tako to, kaj berete, kako berete in na kakšni podlagi, kot tudi vaše bralne navade in spretnosti, saj se te medsebojno krepijo.² Ta nabor spretnosti in praks – načinov interakcije in vključevanja – ponese dejanje branja dlje od zgolj pridobivanja informacij; to pomeni, da presega osnovne spretnosti dekodiranja in razumevanja besedila. V nadaljevanju je navedenih nekaj primerov s skoraj neskončnega seznama načinov branja. Med njimi ni fiksne ločnice in v vsakem bralnem procesu se lahko izvaja več kot en način branja. Osrednja naloga tega sklopa spretnosti je torej sposobnost nemotenega izbiranja med njimi glede na zahteve besedila in cilj branja. Od bralca zahteva, da se med bralnim procesom prožno prilagaja razvijajoči se bralni situaciji, kontekstom, načinom predstavitve in besedilnim povezavam ter izbere ustrezen način. Vsako branje na višji ravni je torej zavestno metakognitivno (Ackerman in Goldsmith, 2011; Barzilai in Ka'adan, 2017; OECD, 2019), vključuje zavestno izbiro bralnih besedil, bralnih medijev, bralnih situacij in bralnih strategij, predpostavlja zavestno spremljanje in prilagajanje bralnega vedenja, zlasti v multimodalnih kontekstih, ter – kar je bistveno – stalno spremljanje razumevanja.

- *Kritično branje* je še posebej pomembno za politično udejstvovanje in stabilno družbo. Zavedamo se obilice napačnih informacij ter obstoja političnih in ideoloških pristranskosti in manipulacij. Vestno upoštevamo logiko, natančno preverjamo sklepanje in analogije ter analiziramo vire svojih informacij.
- Pri *vživetem branju* (Mangen, 2008; Kovač in van der Weel, 2018; Rosebrock, 2020) pozabimo na svet okoli nas. Je pristočasna aktivnost, povezana tudi z vzdrževanjem pozornosti in koncentracijo. Kot protiutež zahtevam po večopravilnosti v našem vsakdanjem življenju treniramo sposobnost koncentracije.
- *Z literarnim branjem* se ne krepijo le bralne spretnosti (Jerrim in Moss, 2019; Wicht idr., 2021; OECD, 2021), temveč tudi pripovedna prefinjenost, iskanje perspektive, širina besedišča, kognitivna potrpežljivost, razumevanje govornih dejanj in metaforičnih izrazov, razumevanje različnih družbenih situacij in odnosov, domišljija, empatija, razumevanje medbesedilnih učinkov, soočanje s široko paleto možnosti za ukrepanje itd. (npr. Leverage idr., 2011; Zunshine, 2006; Keen, 2007; Worth, 2017; Wolf, 2018; Castano idr., 2020; Dodel-Feder in Tamir, 2018; Mumper in Gerrig, 2017; Hartung in Willems, 2020;

² V zadnjem času se izraz »poglobljeno branje« uporablja za opis številnih naprednih bralnih spretnosti (Wolf in Barzillai, 2009; glej tudi Wolf, 2018; Rosebrock, 2020), vendar je uporaba tega izraza precej nejasna.

- Douglas idr., 2016). Ukvarjamo se s celotnim spektrom književnosti ter bralce izpostavljamo najrazličnejšim izkušnjam in jezikovnim prijemom.
- *Branje dolgih vsebin* »je neprecenljivo za številne kognitivne dosežke, kot so koncentracija, izgradnja besedišča in spomin« (E-READ, 2018; Baron, 2021). S tem se trenira bralčeva koncentracija, potrjuje se, da je trajna pozornost smiselna, predvsem pa sporoča, da so vprašanja tako kompleksna, da daleč presega kratko besedilo.
 - *Počasno branje* združuje učinke vseh prejšnjih praks. Gre za bralni proces, za katerega je potreben čas, za poglobljeno branje dolgih vsebin, za zavestno razmišljanje o bralnem procesu, pa tudi za večkratno spremljanje razumevanja in ponovno branje ter odkrivanje večplastnega pomena besedila – ki ga je mogoče odkriti le s ponavljajočim se branjem in razmišljanjem v daljšem časovnem obdobju, kar omogoča odprt razvoj razumevanja, ki presega očitno (Lacy, 2014; Mikics, 2013; Miedema, 2009; Mohrhard, 2018; Boulos Walker, 2017; Schüller-Zwierlein, 2017b).
 - *Vztrajno branje* je prav tako povezano z vsemi zgoraj navedenimi vrstami branja (razen z vživetim branjem). Gre za dve vrsti vztrajnosti. Pri branju dolgih vsebin pomeni sposobnost, da vztrajno sledimo posameznemu besedilu v vsej njegovi kompleksnosti – da »vztrajamo pri dolgih, težkih, zahtevnih ali konfrontacijskih bralnih izkušnjah« (Douglas idr., 2016, str. 259); pri internetnem branju pa gre za vztrajnost, da v multimodalnem in hipertekstualnem okolju z veliko motečimi dejavniki ne pozabimo na svoj cilj.
 - *Nestratesko branje* je še posebej pomembno v dobi ciljno usmerjene učinkovitosti in običajnega iskanja informacij na spletu. Ne le, da presega »instrumentalni odnos« (Attridge, 2004, str. 7) do branja – presega tudi branje za »užitek« ali »prosti čas«. Nestratesko branje je osrednji element osebnega razvoja – omogoča nova odkritja in nova obzorja ter nove cilje za ciljno usmerjeno branje.
 - *Branje kot izziv* je tesno povezano z nestrateskim branjem: Razširjeni kliše, da je branje namenjeno bodisi pridobivanju informacij bodisi zabavi, zanemarja osrednje dejstvo, da branje vedno pomeni izziv za razmišljanje.

Razvoj in izvajanje bralnih spretnosti na višjih ravneh sta naporna in takšna ostaneta vse življenje; za njihovo izpopolnjevanje si je treba prizadevati vse življenje.

Naš poudarek na višjih ravneh bralnih spretnosti seveda ne zmanjšuje pomena učenja osnovne pismenosti pri otrocih. Spretnosti osnovne pismenosti so – podobno kot Maslowova (1943) hierarhija potreb – nujni temelj, na katerem je mogoče graditi bralne spretnosti na višji ravni. Vendar je treba osnovni postopek dekodiranja čim bolj spremeniti v rutino, da se lahko kognitivni napor namesto tega porabi za globlje in zahtevnejše ukvarjanje z besedilom (Reiss idr. 2019).

2.3 Zakaj so pomembne veščine in prakse branja na višji ravni?

V splošnem so izboljšane bralne dejavnosti – poleg dekodiranja preprostih besedil v praktične namene – povezane z dobrim počutjem, izobraževalnimi dosežki, socialno-ekonomskim statusom, družbenim vključevanjem, zmanjšanjem kriminala (OECD, 2018; glej tudi Rea, 2020), duševnim zdravjem (Billington, 2019; Boyes idr., 2016) in celo dolgoživostjo (Bavishi idr., 2016; Rea, 2020). Poleg tega se je izkazalo, da dejavnosti branja na višji ravni izboljšujejo in krepijo razvoj jezikovnih kompetenc, empatije, socialne kognicije in sprejemanja perspektiv (npr. Leverage idr., 2011; Zunshine, 2006; Keen, 2007; Worth, 2017; Wolf, 2018; Castano idr., 2020; Dodell-Feder in Tamir, 2018; Mumper in Gerrig, 2017; Hartung in Willems, 2020), osredotočenosti in pozornosti, kognitivne potrpežljivosti (koncentracije in discipline), našega razumevanja kompleksnosti ljudi in njihovih težav, vrednotenja različnih stališč, znanja, ki presega neposredni namen, ter ne nazadnje ustvarjalnosti, domišljije in miselnih podob (Brosch, 2018). Gre torej za nepogrešljiv mehanizem za osebni in kognitivni razvoj. Na primer, branje daljših besedil (101 stran ali več) v okviru šolskega procesa napoveduje bistveno višje rezultate na testu bralne pismenosti PISA kot branje krajših besedil, upoštevajoč socialno-ekonomske profile učencev in šol ter spol učencev (OECD, 2021).

Najpomembneje pa je, da branje na višji ravni daleč presega dekodiranje in zgolj pridobivanje informacij; kot tako je osrednjega pomena za kritično mišljenje. Branje na višji ravni bralce opremi z zmožnostjo preizkušanja različnih interpretacijskih možnosti, iskanja vzorcev in nenavadnega jezika v besedilu, odkrivanja in razlikovanja različnih pomenov, podtekstov, protislovij, pristranskosti in skritih ideologij, odkrivanja analogij in vzorcev ter sklepanja oziroma povezovanja besedila z drugimi besedili ali kulturnimi ozadji. Bralne spretnosti na višji ravni so bile vedno pomembne, vendar so za obvladovanje zapletenosti informacijske družbe danes še pomembnejše kot kdaj koli prej. Brez poglobljenega in kritičnega ukvarjanja z vsebino in jezikom besedila smo slabo opremljeni za preprečevanje populističnih poenostavitev, lažnih novic, teorij zarote in dezinformacij ter tako ranljivi za manipulacijo. To resno ogroža družbeno sposobnost informiranega demokratičnega odločanja.

3 Kaj se dogaja z branjem?

Ugotavljamo štiri glavne trenutne vplive, ki škodujejo bralnim spretnostim in praksam na višji ravni.

A) Branje v digitalnem okolju

Statistični podatki kažejo, da sedanje medijsko okolje ne spodbuja urjenja v bralnih spretnostih in njihovega izpopolnjevanja. Na splošno ne beremo manj, vendar vsekakor zelo drugače. Ljudje zdaj največ berejo na zaslonih. Digitalni mediji in vseprisotne spletne storitve so v vsej svoji kompleksnosti in različni kakovosti začele prevladovati v našem kognitivnem okolju, s čimer so zasenčile dejstvo, da še vedno uporabljamo številne nezaslonske medije (na primer raba tiskanih knjig še vedno presega rabo elektronskih knjig (Handley, 2019)). Pojavile so se različne nove bralne situacije (na primer branje tвитov in njihovo retvitanje ali branje, ki ga spodbudijo potisna sporočila), obstoječi bralni procesi pa se prilagajajo velikemu povečevanju hitrosti našega zasebnega in poklicnega življenja v zadnjih desetletjih in posledičnemu časovnemu pritisku. Takojšnjost in hitrost digitalnih medijev spodbujata posredovanje informacij v kratkih delih, kar drobi bralno izkušnjo.

Zaradi hitrega razvoja digitalnih medijev in spletnih storitev se je povečala odvisnost od branja, saj se je velik del vsakdanjega življenja digitaliziral in v veliki meri postal odvisen od digitalnega besedila. Ker se branje s papirja vse bolj seli na zaslone, se s tem prestavlja tudi v sfero vpliva majhnega števila velikih, profitno usmerjenih tehnoloških podjetij (ang. *Big Tech*), ki upravljajo svetovne digitalne medijske platforme in se pri tem uspešno izogibajo regulaciji. Za velika tehnološka podjetja so značilni mrežni učinki, ki povzročajo vedno večjo koncentracijo moči. Lobiranje in komercialni interesi teh nekaj podjetij postavljajo pod vprašaj tradicionalne načine izvajanja socialnega, političnega in gospodarskega nadzora v sodobnih družbah. V nadaljevanju se bomo osredotočili predvsem na to, kako ta razvoj vpliva na naravo (in kakovost) naših bralnih praks.

V digitalnem okolju je mogoče prepoznati naslednje posebne izzive pri branju na višji ravni:

1. **Konkurenca branju:** Poleg tega, da uporabniku omogočajo različne oblike branja, zaslonske tehnologije omogočajo tudi številne alternative branju, kot so zvočne knjige, filmi/televizija ali pretočne serije. Obstajajo številne platforme, ki si prizadevajo pritegniti in čim dlje ohraniti pozornost uporabnikov z uporabo »hiperprijetnih mentalnih dražljajev« (Crawford, 2015), ki vzbujajo številne skušnjave, da sploh ne bi brali. Celotni številni bralci se vse pogosteje premikajo od branja dolgih besedil k zaslonskim in drugim novim formatom (Rose, 2013; glej tudi Schleicher, 2019, str. 14; Poletti idr., 2016). Čeprav imajo ti drugi formati morda nekatere učinke, podobne vživetemu branju, pa skorajda ne spodbujajo drugih praks, ki smo jih zgoraj opredelili kot prakse branja na višji ravni.
2. **Multimodalnost:** Založniki in učitelji se vse bolj osredotočajo na multimodalne medije. Čeprav je branje v tiskani obliki lahko do neke mere tudi

multimodalno, je digitalno okolje močno povečalo možnosti vključevanja drugih modalitet v bralne medije. To mešano medijsko okolje lahko veliko ponudi, vendar pa pogosto zabriše funkcionalne razlike med mediji, posebne prednosti in slabosti, vezane na njihov namen, pa tudi vztrajno uporabo monomodalnega branja. Kratkoročne in dolgoročne posledice vse pogostejše uporabe multimodalnih in pogosto hiperpovezanih besedil niso znane. Razmerje med multimodalnimi bralnimi mediji in bralnimi praksami na višjih ravneh pa ostaja premalo raziskano.

3. *Digitalna odrešitev*: Enačenje digitalizacije z napredkom vodi v vero v »digitalno odrešitev« v izobraževanju. Digitalizacija pogosto vodi do poudarjanja distribucije virov in tehničnega dostopa do informacij namesto samih bralnih praks in bralnih spretnosti na višji ravni. Digitalni mediji po definiciji niso odgovor na vse pedagoške probleme, vključno s tistimi, ki so povezani z branjem ali učenjem branja. Pri učenju branja ni bližnjic. Vera v digitalno odrešitev pogosto povzroči spregled številčnosti in zelo različne primernosti različnih digitalnih medijev za različne izobraževalne namene (na primer na bralno razumevanje različni digitalni mediji različno vplivajo (Freund idr., 2016)). Poleg tega zanemarija izobraževalni potencial tiskanih medijev, ki so prav tako raznoliki in raznoliko uporabni kot digitalni mediji.
4. *Digitalna pismenost*: Številna pojmovanja »digitalne pismenosti« ali »novih pismenosti« (Coiro idr., 2008) napačno poudarjajo tehnično obvladovanje različnih oblik digitalnih medijev, namesto da bi se osredotočila na potrebne bralne prakse in navade.³ Že sam pojem »digitalna bralna pismenost« (OECD, 2019, str. 6 in naslednje) je preveč poenostavljajoč. Čeprav je priznavanje kompleksnosti in izzivov bralnih procesov v digitalnem okolju koristno, enotne digitalne bralne pismenosti ni, temveč moramo »sistematično sprejeti in razgrniti kompleksnejšo opredelitev« bralnih procesov, ki vključujejo digitalne medije (Coiro idr., 2008, str. 18; glej tudi Spante idr., 2018; Pangrazio idr., 2020). Uporaba izraza »digitalna pismenost« ne sme zamegliti dejstva, da je njen temelj še vedno konvencionalna bralna pismenost.
5. *Zasloni niso primerni za vse*: Spodbujanje rabe digitalnih medijev pogosto temelji na predstavah, da ti sami po sebi prinašajo tehnični in gospodarski napredek ter finančni dobiček. Takšni politični in komercialni motivi ovirajo celostno in podrobno analizo prednosti in slabosti različnih medijev za različne namene, čeprav je za to na voljo veliko znanstvenih podlag. V zadnjih dveh desetletjih je bilo opravljenih veliko raziskav o vplivu digitalnih medijev na proces branja in učenja. Večkrat je bilo ugotovljeno, da ima branje z zaslona kar nekaj slabih lastnosti (Singer in Alexander, 2017; Delgado idr., 2018; Kong idr., 2018; Clinton, 2019; Haddock idr., 2020). Raziskave na primer kažejo, da

³ Law idr. (2018) na primer med te veščine digitalne pismenosti sploh ne uvrščajo branja.

se besedila, prebrana z zaslona, pogosto jemljejo manj resno kot ista besedila, prebrana s papirja. Nenehna praksa preletavanja v digitalnih medijih zmanjšuje bralčevo nagnjenost – in morda celo ogroža njegovo zmožnost –, da se vključi v vsaj nekatere prakse branja na višji ravni. In obratno, pomanjkanje bralnih praks na višji ravni ogroža učinkovitost branja na ravni preletavanja. Pomanjkljivosti zaslonov verjetno negativno vplivajo tudi na pomnjenje (tudi zaradi vprašanja utelešene kognicije / razširjenega uma; Newen idr., 2018). Poleg tega zaslonke pomanjkljivosti niso začasno stanje. V zadnjih dvajsetih letih so se – morda protiintuitivno – prej povečale kot zmanjšale (Delgado idr., 2018). V kolikšni meri so zaznani učinki trajni, posledica inherentnih lastnosti medija ali zgolj odražajo sodobne odzive na trenutno razpoložljive digitalne medije in ali rezultati veljajo za vsak digitalni medij v vsaki situaciji, ostaja nejasno. Poleg tega moramo razlikovati med (1) takojšnjimi, kratkoročnimi (kognitivnimi in čustvenimi) učinki razlik med bralnimi podlagami na zaslonu in papirju na posameznika ter (2) posrednimi, dolgoročnimi učinki digitalne infrastrukture (zlasti spleta 2.0) na splošno na bralne navade posameznika ter na individualni in družbeni odnos do branja. Posredni učinki vključujejo doživljanje digitalnega besedila kot minljivega, odvratanje pozornosti zaradi drugih dejavnosti na zaslonu in potrebo po stalnem kritičnem vrednotenju vseh spletnih besedil.

6. *Spletno okolje*: Že dolgo je znano, da »negotova kakovost in vse večja količina informacij predstavljata velik izziv za družbo. Zgolj obilje informacij samo po sebi ne bo ustvarilo bolj ozaveščenih državljanov brez dopolnilnega sklopa sposobnosti, potrebnih za učinkovito uporabo informacij« (Association of College and Research Libraries (ACRL), 2000, str. 2). Da so potrošniki ranljivi zaradi nizke pismenosti, je splošno priznано kot velik problem (Castles in drugi, 2018, str. 5; Rea, 2020; glej tudi Stewart in Yap, 2020), vendar je enako pomembna tudi ranljivost demokracije zaradi pomanjkanja bralnih spretnosti in praks na višjih ravneh. Digitalni mediji so spodbudili odklon od zanesljivih osrednjih virov novic in olajšali širjenje nepreverjenih trditev (Generalni direktorat za komunikacijska omrežja, vsebine in tehnologijo, Evropska komisija, 2018, str. 5). Populistične poenostavitve, lažne novice, teorije zarote in sistematične dezinformacije (Generalni direktorat za komunikacijska omrežja, vsebine in tehnologijo, Evropska komisija, 2018) se širijo po družbenih medijih in iz drugih virov, ki jih iskalniki najdejo prav tako zlahka kot zanesljivejše vire novic, to pa ogroža sodobne demokracije (Generalni direktorat za komunikacijska omrežja, vsebine in tehnologijo, Evropska komisija, 2018; Evropska komisija (EK), 2018, 2017; Singer in Brooking, 2018; Salovich in Rapp, 2021; Rapp, 2016). Kot odgovor je bil predlagan nov koncept informacijske pismenosti, ki vključuje veščine, kot so »razmišljujoče odkrivanje informacij, razumevanje, kako se informacije ustvarjajo in vrednotijo, ter uporaba informacij pri ustvarjanju novega znanja in etičnem sodelovanju

v učnih skupnostih» (Association of College and Research Libraries (ACRL), 2015, str. 8). Toda bralne spretnosti se v opisih informacijske in medijske pismenosti skorajda ne pojavljajo, čeprav sta ti dve področji neločljivo povezani. PISA je to priznala, saj je v svoje ocenjevanje vključila pismenost na področju več dokumentov in virov (OECD, 2019). Enako pomembne kot informacijska pismenost v boju proti lažnim novicam so globina in širina besedišča ter sposobnost strateškega, analitičnega in kompleksnega razmišljanja. Nobene od teh ni mogoče pridobiti brez branja na višji ravni.

B) Zvočne knjige

Zvočne knjige so poseben primer konkurence branju. Zaradi besede knjiga in ker je njihova vsebina zgolj besedna, se mnogim ljudem zdi, da so zvočne in tiskane/elektronske knjige tesno povezane, zaradi česar verjamejo (to velja tudi za mnoge oblikovalce politik), da je ene mogoče nadomestiti z drugimi. V mnogih pogledih lahko poslušanje in branje dejansko obravnavamo kot različna, a enakovredna načina dostopa do besednih vsebin, vendar je med njima tudi veliko razlik. Medtem ko se številni elementi slušnih in vizualnih verbalnih informacij obdelujejo na podoben način, pa pismenost spodbudi mrežo nevronske aktivnosti, ki v človeških možganih niso naravno povezane (Wolf, 2018). Psihološke študije, za katere se zdi, da kažejo, da je »predstavitev« semantičnih informacij enaka pri poslušanju in branju (npr. Deniz idr., 2019), temeljijo na poenostavljenem modelu semantičnih informacij, ki temelji na modelu dekodiranja, namesto na kompleksnejšem pogledu na interakcijo in ukvarjanje z jezikovnim izrekanjem. Kompleksnejši pogled pokaže, da sta poslušanje in branje kognitivno različni dejavnosti z različnimi mentalnimi afordancami⁴ (McClelland, 2020). O razlikah med branjem in poslušanjem je bilo objavljenih veliko manj raziskav kot o razlikah med branjem s papirja in branjem z zaslona. Nekatere pomembne razlike, o katerih je sicer treba opraviti več raziskav, so naslednje:

1. Morda je najbolj očitna razlika med branjem in poslušanjem v tem, da poslušanje ne zahteva pismenosti – in s tem tudi ne usposablja zanjo, saj pri tem ne gre za proces dekodiranja besedilnih simbolov. Zvočne knjige pomenijo vrnitev k ustnosti, ki ima zelo drugačne značilnosti kot pismenost (Ong, 1982).
2. Druga razlika je v tem, da pri poslušanju del interpretacije besedila prepustimo pripovedovalcu. To pušča manj prostora za različne interpretacije in oblikovanje pomena. Glasovno izražanje je vnaprej določeno, tako da je trdo delo pri branju (aktivni proces postavljanja poudarkov, določanja ritmičnosti, intonacije itd.) nadomeščeno s pripravljenim izdelkom. Bralec pa mora to

⁴ Psihologi so *afordance* spremenili v nov strokovni termin, v *afordanco*.

- delo opraviti sam, saj abecedna koda ne označuje intonacije ali višine glasu. Oblikovanje številnih glasov aktivira druge povezave v možganih.
3. Zvočna vsebina nima tipografskih strukturnih markerjev, ki so značilni za tisk, kot so paginacija, spremembe pisave, opombe pod črto in poglavja. Zaradi tega in zaradi neprekinjene narave zvočnega zapisa je pri poslušanju težje krmariti naprej in nazaj po besedilu, težje je primerjati besedila ter preveriti razumevanje slišane tako, da se denimo v besedilu vrnemo nazaj. To pomanjkanje nadzora nad besedilom lahko zmanjša pozornost, razumevanje in spomin. Prehodnega si ne zapomnimo tako dobro kot tistega, pri katerem se ustavimo in razmislimo. Manj prostora za razmislek pa pomeni manjšo kognitivno aktivnost poslušalca – manjšo aktivacijo omrežja. Zapis na tiskani strani ravno obratno omogoča premor za razmislek in večjo priložnost za utrditev v spominu.
 4. Zvočne knjige prenašajo besedilo s fiksno hitrostjo, ki ne upošteva časovne kompleksnosti branja kot oblikovanja pomena in tako ovira kritično angažiranost. Zapisano besedilo pa, nasprotno, »omogoča bralcem, da nadzorujejo hitrost obdelave, in zmanjšuje zahteve po delovnem spominu, saj jim omogoča, da ponovno preberejo dele stavka, ki so bili problematični« (Michael in drugi, 2001, str. 240). Način dostopanja do besedila tu bralcu omogoča, da sam nadzoruje tempo in tako na različne načine modulira pozornost (ustavljanje, razmišljanje, preskakovanje itd.).
 5. Odsotnost fizičnega stika z gradivom in fizičnih afordanc – otip, vonj, teža, gibanje, rokovanje – ogroža spomin in pozornost.
 6. Ker je poslušanje bolj pasivno in vnaprej pripravljeno kot branje, daje več možnosti za odvratanje pozornosti (Varao-Sousa idr., 2013).
 7. In kar je najpomembnejše, zdi se, da poslušanje ne razvija nobene od kritičnih kognitivnih sposobnosti na višji ravni, ki smo jih opisali. Prav tako verjetno ne spodbuja kognitivne potrpežljivosti, ki smo jo prej opredelili kot nenameren, a zelo cenjen učinek (zlasti dolgotrajnega) branja.

Vse to sicer nikakor ne pomeni, da je poslušanje slabše od branja. Ena od potencialnih prednosti poslušanja je zlasti njegova korektivna uporaba v primerih, ko je pismenost nizka (Bastemeijer, 2021). Lahko se na primer zelo učinkovito uporabi za povečanje motivacije manj veščih bralcev. Veliko izobraževalno vrednost ima kombinacija besedila in zvoka, zlasti za nekatere učence,⁵ kot sta branje ob poslušanju (Conklin idr., 2020) ali branje v paru / pri pomoči: zvočne knjige so lahko sestavni del programa opismenjevanja. Zlasti za tiste, ki trpijo zaradi različnih bralnih oviranosti, kot je disleksija, lahko zvočne knjige pomenijo veliko spodbudo pri pridobivanju konceptualnega znanja. Poleg tega so zvočne knjige preprosto odlični vir zabave.

⁵ Vključno z odraslimi (Baron, 2021, str. 175 in naslednje).

Kljub temu pa je dovolj jasno, da poslušanje v izobraževalni politiki ne sme biti nekritično sprejeto kot nadomestek za branje, zlasti zato, ker poslušanje ne razvija prej omenjenih sposobnosti na višjih ravneh. Potencialni vpliv vse večje uporabe avdio medijev (ali kombinacije avdio in video) ter ustreznega zmanjšanja branja na pismenost v družbi je lahko večji, kot si lahko mislimo.

Glede na to so binarne razprave o poslušanju in branju enako nekoristne kot binarne razprave o zaslonu in papirju. Bralne prakse na višji ravni ohranjajo svoj pomen ne glede na bralno okolje in izzive, ki jih prinašajo branje zaslona in zvočne knjige. Pretirano osredotočanje na bralni medij predstavlja nevarnost, da se bomo odvrnili od bralca in namena branja. Vsak medij ali modaliteta ima svoje lastne možnosti, svoje posebne prednosti in slabosti. V skladu s tem lahko njegovo vrednost presojamo le glede na njegovo uporabo za določen namen, ne pa absolutno. Politična prizadevanja in tudi znanstvene študije bi se morale osredotočiti na prednosti in slabosti uporabe določenih medijev v določenih kognitivnih procesih za določene skupine. Prej omenjeni izzivi zahtevajo jasen in analitičen pogled, ki ne bo pristranski zaradi ekonomskih vidikov, lobiranja komercialnih interesov ali znanstvene mode.

C) Poenostavitve besedil

Zaradi konkurence drugih modalitet, ki omogočajo hitrejši in lažji dostop do informacij, se zapletenost branja pogosto obravnava kot problem, ki ga je treba rešiti, ne pa kot naravna in zaželena posledica izraznega bogastva človeškega jezika. Tako je prevladujoča težnja po učinkovitosti in funkcionalnosti, ki jo spodbujata gospodarski in tehnološki razvoj, v številnih kontekstih povzročila opazno težnjo po poenostavitvi besedil. Splet kot okolje daje prednost krajšemu in preprostejšemu besedilu. Vizija strojne prevedljivosti, »pismenosti za strojno prevajanje« (Bowker in Ciro, 2019, str. 88) in »prevodu prijaznega pisanja« (Bowker in Ciro, 2019, str. 55 in naslednje, 90–91) prav tako spodbuja poenostavitev in standardizacijo besedišča in strukture besedil. Skladno s tem je poenostavitev besedil postala obsežno raziskovalno področje (Sikka in Mago, 2020; Štajnertajner in Saggion, 2018; Elguendouze, 2020; van den Bercken idr., 2019; Xu idr., 2015). Poenostavljena besedila odpirajo tudi nove trge za založnike. V izobraževanju se dolga in zapletena besedila pogosto nadomeščajo s krajšimi in enostavnejšimi besedili ter avdiovizualnim gradivom, kot so videoposnetki in podkasti (Common Core State Standards Initiative, b. d.; Baron, 2021), in to celo v običajno bralno intenzivnih disciplinah v visokem šolstvu, kot so zgodovina in literarne vede (Baron in Mangen, 2021).

Poenostavljeni jezik je lahko vsekakor koristen in potreben za določene namene, na primer v medicini (Daraz idr., 2018; Simas da Rocha idr., 2021; Tegethoff, 2019; Clarke Hillyer idr., 2020), kot didaktično orodje (na primer za zgodnje opismenjevanje otrok) ali v primeru občinstva s slabše razvito pismenostjo. Poenostavitev morda manj obremenjuje bralce, vendar tudi resno omejuje možnosti besedil za izražanje kompleksnosti besedilne medčloveške interakcije; onemogoča niansirano komunikacijo, ki spoštuje podrobnosti in različne poglede, ter omejuje zaznavanje dejstva, da si je mogoče znake katere koli vrste razlagati različno, kar je ključno za medkulturno razumevanje. Poenostavljanje prinaša nevarnost spodbujanja populizma ter poenostavljenih pogledov na zapletene situacije in identitete. Povečuje nevarnost dezinformacij, tako na političnem kot na medicinskem področju (Scharrer idr., 2019, 2017). Nazadnje, čeprav so poenostavljena besedila lahko koristna pri »prevajanju« informacij za širšo potrošnjo, ne razvijajo dovolj veščin na višji ravni, ki spodbujajo kritično mišljenje, to pa je bistveno za interpretacijo kakršnih koli kompleksnih informacij.

D) Poudarek na osnovnih spretnostih, strateškem in informativnem branju v bralni vzgoji

Program OECD za mednarodno ocenjevanje učencev (PISA) je izjemen dosežek, ki je vzpostavil mednarodni standard ocenjevanja pismenosti. Svoje metode ocenjevanja branja redno posodablja, pri čemer se prilagaja digitalnemu okolju in dodaja pomembne razsežnosti, kot so večdokumentna pismenost in vrednotenje virov, upravljanje nalog in samoregulacija (OECD, 2018), nekontinuirano in multimodalno branje⁶ ter vidiki kritičnega branja,⁷ vrednotenja besedila in metakognicije.⁸ Svojo opredelitev bralne pismenosti je razširil na »razumevanje,

⁶ »V širši opredelitvi se izraz 'besedila' nanaša na zvezna besedila, sestavljena iz stavkov in odstavkov, pa tudi na nekontinuirane načine predstavitve, kot so tabele, diagrami, slike ipd. z jezikovno vsebino, ki se lahko združujejo kot mešana besedila. Ta razmeroma široka opredelitev pojma besedila zahteva široko opredelitev bralnih spretnosti, ki ni omejena na zvezna besedila. Zlasti nekontinuirana in mešana besedila zahtevajo celostne bralne spretnosti, ki presegajo obdelavo pisnega jezika« (Reiss idr., 2019, str. 23; prevedla Polona Vilar).

⁷ »Pri branju ne gre več predvsem za pridobivanje informacij, temveč za konstruiranje znanja, kritično razmišljanje in utemeljenost sodb« (Schleicher, 2019, str. 14).

⁸ »Branje« se pogosto razume kot preprosto dekodiranje ali celo glasno branje, medtem ko je namen te raziskave meriti veliko širše in obsežnejše konstrukte. Bralna pismenost vključuje široko paleto kognitivnih in jezikovnih kompetenc, od osnovnega dekodiranja do poznavanja besed, slovnice ter širših jezikovnih in besedilnih struktur za razumevanje, pa tudi povezovanje pomena z lastnim znanjem o svetu. Vključuje tudi metakognitivne kompetence: zavedanje in sposobnost uporabe različnih ustreznih strategij pri obravnavi besedil. Metakognitivne kompetence se aktivirajo, ko bralci razmišljajo o svoji bralni dejavnosti ter jo spremljajo in prilagajajo za določen cilj« (OECD, 2019, str. 9).

uporabo, vrednotenje, razmislek o besedilih in ukvarjanje z njimi, da bi dosegli svoje cilje, razvili svoje znanje in potencial ter sodelovali v družbi« (OECD, 2019, str. 8). Podobnega pomena je tudi Program OECD za mednarodno ocenjevanje kompetenc odraslih (PIAAC), ki je prav tako vzpostavil mednarodni standard ocenjevanja bralne pismenosti in ga uvedel v redno prakso ter svoj pristop prilagodil digitalnim bralnim situacijam.

PISA in PIAAC sta izjemno uspešno sprejeta kot podlagi za oblikovanje in spremljanje izobraževalnih politik. Kljub nenehnemu razvoju pa ne obravnavata vrste ključnih vidikov, povezanih z branjem na višji ravni – glede te omejitve sta podobna drugim trenutno aktualnim ocenjevanjem in študijam:

1. *Osnovna znanja*: PISA se osredotoča na mladostnike in na branje kot funkcionalno spretnost,⁹ ki je del osnovnega izobraževanja. Ne upošteva ključnega družbenega pomena višjih bralnih spretnosti in praks v poznejšem življenju. Ne obravnava vseživljenjskega učenja ali branja za osebni ali poklicni razvoj. Konceptualizira dele kritičnega branja in zavestnega branja, vendar ne vključuje večine veščin in praks, ki so zgoraj opisane kot bralne prakse na višji ravni. Tudi študije o pismenosti odraslih imajo v veliki meri to vrzel ter se najpogosteje osredotočajo na nizko pismenost (Buddeberg idr., 2020; Grotlüschen idr., 2019; Perin, 2019) in praktične situacije branja, ki vključujejo dejanske informacije (PIAAC uporablja podobno metodologijo kot program PISA; OECD, 2019; OECD, n. d. b).
2. *Instrumentalno branje*: Nedavni poudarek na bralnih strategijah kot pomembni pomoči pri branju (Philipp, 2015; Serravallo, 2015) je sicer osvetlil osrednje vidike zavestnega branja, vendar je hkrati privedel do prevlade izključno ciljno usmerjenega, instrumentalnega pogleda na branje, ki se odraža tako v raziskavah (Coiro in drugi, 2008, str. 10) kot tudi v ocenjevanju. V raziskavi PISA je zapisano: »Branje je namensko dejanje, ki se dogaja v okviru določenih bralčevih ciljev« (OECD, 2019, str. 21), v PIAAC pa: »[P]ismenost je pojmovana kot spretnost, ki vključuje konstruiranje pomena ter vrednotenje in uporabo besedil za doseganje vrste možnih ciljev v različnih kontekstih« (OECD, 2019, str. 19). Vešče branje po raziskavi PISA torej »od učencev zahteva, da poznajo in uporabljajo strategije, da bi glede na svoje namene in cilje kar najbolje izkoristili besedilo« (OECD, 2019, str. 32, 9; glej tudi Reiss idr., 2019, str. 21). Branje »kot kognitivna spretnost« naj bi vključevalo »niz specifičnih bralnih procesov, ki jih kompetentni bralci uporabljajo pri obravnavi besedil,

⁹ »Razume osrednje in osnovne spretnosti v smislu t. i. 'pismenosti' kot funkcionalne osnovne izobrazbe. Na ta način vključuje in poudarja uporabo znanja za mladostnikovo sedanje in prihodnje življenje na eni strani ter uporabnost za nenehno učenje v celotnem življenjskem obdobju na drugi strani« (Reiss idr., 2019, str. 15; prevedla Polona Vilar).

da bi dosegli svoje cilje. Postavljanje ciljev in njihovo doseganje ne vodita le odločitev bralcev, da se bodo ukvarjali z besedili, njihovo izbiro besedil in odlomkov besedil, temveč tudi njihove odločitve, da se ne bodo ukvarjali z določenim besedilom, da se bodo ponovno ukvarjali z drugačnim besedilom, da bodo primerjali in povezovali informacije iz več besedil« (OECD, 2019, str. 13). Tovrstni pristopi, ki spodbujajo povsem funkcionalen, strateški pogled na branje, ki se osredotoča na branje kot orodje (Reiss idr., 2019, str. 23) za reševanje problemov (Britt idr., 2017; OECD, n. d. a., I, str. 91) ter doseganje »uspeha« v gospodarskem in družbenopolitičnem življenju (OECD, 2019, str. 3) – so veliko preozki. Ne obravnavajo ključnih bralnih praks na višjih ravneh, kot so počasno branje, nestrateško branje, literarno branje in dolgotrajno branje, namenjeno samemu sebi.

Instrumentalna perspektiva PIAAC in PISA z metodami ocenjevanja, ki temeljijo na nalogah, prav tako ne zajame bralnih praks v smislu navad. Medtem ko raziskava PISA vključuje nekaj osnovnih podatkov o bralnem vedenju, motivaciji in užitku (Reiss idr., 2019, str. 84 in naslednje), pa sami rezultati raziskave ne vključujejo dovolj informacij o uporabi besedil ter zlasti o bralnih navadah in praksah na višji ravni, ki prispevajo k prefinjenemu razmišljanju, sposobnosti koncentracije in duševnemu zdravju. Maloštevilni rezultati v tej razsežnosti kažejo na jasen upad prakse branja kot izziva ali celo kot prostočasnega udejstvovanja.

3. *Informativno branje*: Čeprav raziskava PISA priznava, da branje presega pridobivanje informacij (Schleicher, 2019, str. 14), se še vedno osredotoča predvsem na uporabo informacij iz stvarnih besedil: »Okvir PISA za ocenjevanje bralne pismenosti učencev ob koncu obveznega izobraževanja [...] se mora osredotočiti na večšine bralne pismenosti, ki vključujejo iskanje, izbiranje, interpretiranje, povezovanje in ocenjevanje informacij iz vseh vrst besedil« (OECD, 2019, str. 3). Najvišja raven bralne pismenosti – šesta raven – kaže, da so bralci sposobni »izdelati zapletene načrte, da bi z besedilom(-i) dosegli določeni cilj. Bralci na 6. stopnji lahko razumejo dolga in abstraktna besedila, v katerih so informacije, ki jih zanimajo, vgrajene globoko in le posredno povezane z nalogo. Primerjajo in povezujejo informacije, ki predstavljajo več vidikov, ki si tudi potencialno nasprotujejo, pri čemer uporabljajo več meril in ustvarjajo sklepe med oddaljenimi informacijami, da bi ugotovili, kako se lahko informacije uporabijo« (OECD, n. d., I, str. 93). Ta poudarek na »ključnih kompetencah za obdelavo informacij« (OECD, 2019, str. 16) se pridružuje PIAAC, kljub potencialno širši opredelitvi pismenosti (OECD, 2019, str. 18) in nekoliko bolj zahtevni opredelitvi najvišje ravni bralnih spretnosti (OECD, 2019, str. 74). V digitalnem okolju, ki podpira dezinformacije in lažne novice v meri, kakršne še ni bilo (Schleicher, 2019, str. 14), sta zelo pomembna tako večdokumentna pismenost kot zavedanje o vprašanju kakovosti informacij. Vendar pa skoraj izključna osredotočenost na informacijsko branje (OECD,

2019, str. 4) pušča ob strani številne druge pomembne veščine in prakse branja na višji ravni, kot so počasno, nestratesko, literarno in dolgotrajno branje.

Seveda pa vse veščine in prakse branja na višji ravni niso primerne za standardizirano preverjanje. Kljub temu izobraževalna politika ne bi smela temeljiti izključno na tem, kar je trenutno mogoče izmeriti s standardiziranim testiranjem. Če se osredotočamo predvsem na funkcionalne, informacijske vidike branja, pozabljamo na pomen branja na višji ravni za kritično, kompleksno in stratesko razmišljanje.

4 Katere ukrepe predlagamo?

Branje kot vprašanje družbene in individualne blaginje zahteva učinkovito vladno politiko. Za to potrebujemo diferencirano diagnozo stanja branja v sodobni družbi. Ta diagnoza mora zajemati več kot le standardizirano ocenjevanje mladostnikov (kot je PISA; OECD, 2019 in 2022), ki je v zadnjem desetletju predstavljalo podlago za številne sodbe o branju. Celovita ocena mora zajeti tudi pismenost in bralne prakse odraslih.

Pri oblikovanju politik je treba upoštevati ne le zavedanje o vrednosti branja kot temeljne sposobnosti, ki oblikuje življenje in družbo, temveč tudi čim bolj obsežno in trdno empirično znanje o branju. Kot smo videli, branje zajema širok nabor besedilnih praks. Razvoj bralnih spretnosti v tem celotnem naboru praks je treba prikazati in analizirati – tudi v razvitih državah (Sen, 1999). Da bi ustvarili temelje za dobro oblikovanje politik, morajo biti vse raziskave in ocene transdisciplinarne in transnacionalne. Pri teh prizadevanjih se soočamo s tremi izzivi:

- Prvič, še vedno nimamo teoretičnih perspektiv in empiričnih orodij, ki bi nam omogočila prepoznati in oceniti doprinos branja v vsej njegovi širini, kaj šele razumeti njegove politične posledice.
- Drugič, primanjkuje nam empiričnih podatkov. Medtem ko se je v zadnjih dveh desetletjih razvilo ocenjevanje osnovnih spretnosti in nizke pismenosti, je premalo informacij o praksah branja na višji ravni in njihovi vlogi v družbi.
- Tretjič, nimamo dolgoročne strategije za izobraževanje o branju, ki ne bi bila osredotočena le na osnovne bralne spretnosti, temveč bi upoštevala tudi potrebo po uvajanju bralnih spretnosti na višji ravni, da bi spodbujala zdravo demokracijo.

Predlagamo, da pri spoprijemanju s temi tremi izzivi upoštevamo naslednje tri sklope konkretnih priporočil za celovito politiko branja.

A) Raziskave o branju

Za nove teoretične perspektive in empirična orodja se moramo nasloniti na raziskave branja. Zanima nas predvsem:

1. *Širši interdisciplinarni pogled*: Analiziranje branja kot dela širokega nabora besedilnih praks zahteva interdisciplinarni dialog med raziskovalci branja, učitelji in praktiki z različnih področij. Celovitejši pogled je odvisen od združevanja in povezovanja perspektiv tako različnih področij, kot so raziskave informacijskega vedenja (Fisher idr., 2005; Wilson, 2010; Greifeneder, 2014; Nahl in Bilal, 2007; Schüller-Zwierlein, 2017b), raziskave knjižnega trga, poučevanje informacijske pismenosti (Association of College and Research Libraries [ACRL], 2015), poučevanje podatkovne pismenosti, poučevanje pismenosti, raziskave osredotočanja in pozornosti, oblikovanje knjig, raziskave uporabnosti, psihologija, nevroznanost, sociologija in oblikovanje knjižničnih storitev.
2. *Boljša integracija raziskav*: Raziskovalci, ki se ukvarjajo z isto temo, pre pogosto dobijo rezultate, ki jih ni mogoče plodno primerjati z rezultati drugih raziskovalcev. Tudi znotraj enega samega področja ali podpodročja so sedanje raziskave branja razdrobljene in heterogene. To je mogoče odpraviti z uskladitvijo terminologije in konceptov, sistematizacijo metod, empiričnih okolij in raziskovalnih ciljev ter oblikovanjem usklajenega, doslednega raziskovalnega programa z ustreznim spektrom metodologij. Poleg tega bi bili koristni periodični ali celo stalni sistematični pregledi ter ocenjevalne sinteze rezultatov kvalitativnih in kvantitativnih raziskav.
3. *Dajanje prednosti bralnim ciljem pred bralnimi mediji*: Binarno stališče pri raziskovanju branja (zaslon proti papirju ali branje proti poslušanju) je treba nadomestiti z bolj uravnoteženim in analitičnim pogledom na različne prakse in medijskimi afordancami. Analiza in vrednotenje uporabe medijev se morata osredotočiti na dobro opredeljene kontekste (tj. določene namene in občinstva; Mizrahi in Salaz, 2020, Mizrahi idr., 2018; glej tudi Coiro idr., 2008).
4. *Razširitev fokusa raziskav branja*: Raziskovanje branja mora preseči ukvarjanje z osnovnimi funkcionalnimi in informacijskimi bralnimi spretnostmi ter se ukvarjati z bralnimi praksami na splošno, vključno s praksami branja na višjih ravneh. To vključuje upoštevanje »kazalnikov, ki presegajo medij podajanja besedila in lahko zato vplivajo na procese razumevanja« (Coiro idr., 2008, str. 10), kot so afektivni ali estetski procesi (Jacobs, 2015, str. 14; glej tudi Nahl in Bilal, 2007), ter nadgradnjo analize motivacije in užitka pri branju, ki jo je izvedla raziskava PISA.
5. *Vzpostavitev struktur za longitudinalne študije*: Za preučevanje dolgoročnih učinkov so potrebne longitudinalne študije. Poleg študij, ki zajemajo celotne populacije, so potrebne tudi longitudinalne razvojne študije posameznikov ter večjih in manjših družbenih skupin v celotnem življenjskem obdobju.

6. *Preučevanje načrtovanih in nenačrtovanih učinkov bralnih spretnosti na višji ravni:* To vključuje tako učinke na posameznika¹⁰ kot tudi dolgoročneje družbene učinke. Poleg splošnih raziskav o bralnih praksah na višji ravni bi se morala prihodnja raziskovalna prizadevanja na primer osredotočiti na strategije za pomoč pri oblikovanju digitalnih in tiskanih medijev, tako da bi ti mediji bolje podpirali branje na višji ravni (E-READ, 2018). Nekatere spretnosti branja na višji ravni so lahko specifične za tiskane ali digitalne kontekste (McLean, 2020). Medtem ko so individualni in družbeni učinki nizke pismenosti dobro raziskani, pa tega ne moremo trditi za učinke pomanjkanja bralnih spretnosti na višji ravni. To je še posebej pomembno za razumevanje razmerja med bralnimi spretnostmi in populizmom, diskriminacijo, dezinformacijami in lažnimi novicami ter družbeno harmonijo.

B) Vrednotenje branja in podatki o njem

Da bi pridobili boljše podatke, na katerih bi lahko utemeljili politiko branja, moramo:

1. *Ovrednotiti stanje branja v današnjih družbah glede na prakse in navade, pa tudi spretnosti:* Družbeni pomen branja presega njegovo funkcionalno vlogo, zato popolne diagnoze stanja branja v današnjih družbah ni mogoče omejiti na zmožnost dekodiranja in na večšine, ki temeljijo na informacijah in jih je mogoče izmeriti s testi. Čeprav je sposobnost pridobivanja veljavnih informacij iz (več) besedil dragocena, moramo za oceno stanja branja v današnjih družbah globlje razumeti celoten spekter bralnih praks in navad. To denimo vključuje tudi čas, porabljen za počasno, poglobljeno, literarno in dolgotrajno branje ter za neprekinjeno in nestrateško branje. Parametri, povezani s časom, so pomembni, ker je za branje na višji ravni potreben čas in ker takšni parametri jasno odražajo kronopolitične prakse v današnjih družbah ter njihove kognitivne in družbene posledice (Rosa, 2005).
2. *Ovrednotiti bralne spretnosti in prakse na višji ravni pri odrasli populaciji in v šolah:* Takšno vrednotenje lahko temelji na prizadevanjih PIAAC in PISA na področju bralnih spretnosti na višji ravni, kot je na primer novorazvito osredotočanje na večdokumentno pismenost in vrednotenje virov. Poleg že omenjenih časovnih parametrov, vključno s praksami počasnega branja, kot je ponovno branje, bi vrednotenje bralnih spretnosti moralo vključiti tudi prakse nestrateškega branja in branja kot izziva. To bi lahko sprva dosegli z razširitvijo in izpopolnitvijo obstoječega koncepta »ukvarjanja z besedili«, ki

¹⁰ Na primer disciplina, pozornost in koncentracija (npr. Lavie idr., 2014; Hayles, 2007).

ga uporabljata PISA in PIAAC (OECD, 2019, str. 8–10). Standardizirano testiranje je treba dopolniti s kvalitativnimi in opisnimi podatki.

3. **Vključiti statistične podatke o branju iz različnih virov:** Trenutna razdrobljenost podatkov onemogoča jasno sliko spreminjajoče se vloge branja v evropskih družbah. Namesto tega bi morali biti vsi tovrstni podatki združeni na enem mestu. Poleg obstoječih podatkov o bralni pismenosti iz različnih virov bi v tako bazo podatkov veljalo dodati tudi statistične podatke s področja založništva, knjigotrštva in knjižnic (Kovač idr., 2019; Kovač in van der Weel, 2018; Gerčar in van der Weel, 2023), pa tudi podatke iz raziskav informacijskega vedenja, raziskav knjižnega trga, poučevanja informacijske pismenosti ter raziskav koncentracije in pozornosti. Predlagamo sprejetje koncepta bralnega zdravja in spremljajočega indeksa bralnega zdravja (Gerčar in van der Weel, 2023) kot uporabnega instrumenta za spremljanje bralnih spretnosti in bralnih navad v evropskih družbah ter pravilno razumevanje sprememb v bralnem okolju. Indeks bralnega zdravja je zasnovan tako, da dopolnjuje zbiranje obstoječih podatkov z dodatnimi nacionalnimi in mednarodnimi raziskavami o bralnih navadah in praksah. Tovrsten pregled bi moral vključevati tudi dodatne informacije o ocenjevanju branja, kot so povzetki najnovejših raziskav branja ali informacije o novih orodjih in tehnologijah za ocenjevanje (Coiro in drugi, 2008). Da bi dosegli ta cilj, predlagamo ustanovitev Evropskega observatorija za branje.¹¹

C) Izobraževanje za branje

Dolgoročna strategija bralne vzgoje bi morala upoštevati:

1. **Kompleksnost:** Prvi cilj prihodnje bralne vzgoje bi moral biti dobro razumevanje kompleksnosti branja – kot množice različnih procesov v različnih medijih in situacijah, z različnimi cilji in učinki, ki obravnavajo kognitivno in jezikovno kompleksno, pogosto multimodalno gradivo, ki zahteva ne le sprejemanje informacij, temveč tudi razumevanje človeške kompleksnosti, sprejemanje različnih perspektiv in empatijo.
2. **Vse načine branja:** V skladu s tem je treba na podlagi pridobivanja temeljnih praktičnih spretnosti dekodiranja poučevati vse načine in različice branja (tudi vse prej naštete veščine in prakse branja na višji ravni), vključno z zavedanjem, da je vedno na voljo veliko načinov branja, med katerimi lahko izbiramo (OECD, 2019, str. 6).

¹¹ Po zgledu Evropskega avdiovizualnega observatorija, <https://www.obs.coe.int/en/web/observatoire/>.

3. *Razlikovanje uporabe medijev*: Različni mediji imajo različne afordance, kar pomeni, da imajo različne prednosti in slabosti glede na namen branja. Učenci morajo zato razumeti, kateri medij za branje lahko uporabijo za določen namen. To vključuje tudi nadaljnjo rabo tiska, saj se nekatere oblike branja na višji ravni morda najbolje učijo na papirju (Rosebrock, 2020, str. 12). Ni mogoče pričakovati predhodnega diferenciranega znanja o dostopnosti, mehanizmih in prednostih (tudi ne od t. i. digitalnih domorodcev).
4. *Medijsko in informacijsko pismenost*: Da bi se učenci lažje borili proti učinkom populizma, lažnih novic in dezinformacij ter zmanjšali svojo ranljivost za dezinformacije in teorije zarote, jih je treba seznanjati z nenehno potrebo po vrednotenju vseh besedil, tako da se naučijo prepoznati »značilnosti verodostojnosti vira« (Scharrer in Salmerón, 2016, str. 1541) in njegove parabesedilne značilnosti. Bralne spretnosti na višji ravni je treba nujno vključiti v akcijski načrt EU za digitalno izobraževanje¹² in njen okvir digitalnih kompetenc za državljane (Evropska komisija [EK], 2017).
5. *Prakse*: Cilj bralne vzgoje mora biti vzpostavitev bralnih rutin in praks. Boljša bralna rutina izboljša nagnjenost k branju ter poveča samozavest in veselje do branja, s tem pa tudi zmožnost vključevanja v bralne prakse na višjih ravneh. Ker je bilo ugotovljeno, da je količina branja kratkih digitalnih besedil, zlasti na družbenih omrežjih, negativno povezana z bralnim razumevanjem (Duncan idr., 2015; Pfost idr., 2013) in širše z učnimi dosežki, bi morale učne prakse vključevati tudi upravljanje časa in samoregulacijo, zlasti večopravnosti. Poučevanje branja bi moralo biti povezano tudi s sorodnimi praksami, kot je (akademsko) pisanje (Graham, 2020).
6. *Branje na višji ravni*: Poleg strateškega branja bi morale biti pomemben del kurikulumov tudi veščine in prakse branja na višji ravni, vključno s poglobljenim razumevanjem, da je branje naporno, da ga digitalne tehnologije ne morejo nadomestiti in da imajo prakse branja na višji ravni koristne učinke na možgane posameznika in na družbo. To pomeni, da bi moralo poučevanje tehnik branja na višji ravni potekati tudi v digitalnem okolju (Wild in Glondys, 2020; E-READ, 2018). Poučevanje branja ne bi smelo biti omejeno na standardizirano testiranje.
7. *Dialog med raziskovalci in izobraževalci*: Vedno večja kompleksnost bralnih procesov zahteva okrepljen dialog med izobraževalci in raziskovalci z različnih področij.
8. *Vseživljenjsko izobraževanje za pismenost*: Ni dovolj razumeti branje kot orodje za vseživljenjsko učenje (OECD, 2019, str. 8); poglobljanje in širjenje bralnih spretnosti je vseživljenjski proces in cilj samo po sebi. Izobraževanje o branju se mora nadaljevati tudi na univerzitetni ravni (npr. Henry-Huthmacher in

¹² <https://education.ec.europa.eu/sl/focus-topics/digital-education/action-plan>

Hoffmann, 2016; Minguela idr., 2015). Povedano drugače, s sistematičnim spodbujanjem branja je treba nasloviti posameznike vseh starosti, tudi v neformalnih okoljih.

9. *Prostore za branje*: Javni bralni prostori so potrebni za podporo formalnemu in neformalnemu izobraževanju o branju, ki presega šolsko raven, in za prepoznavnost branja kot družbene prakse. Knjižnice ostajajo najboljši prostori za ta namen. Kot edina bralna središča današnje družbe (Schüller-Zwierlein, 2017a) so edinstveni prostori, rezervirani za osredotočeno branje, vseživljenjsko učenje in socialne procese branja. Če kaj, se potreba po javnih bralnih prostorih v vse bolj digitalnem okolju še povečuje.
10. *Visokošolske in javne izobraževalne ustanove bi morale v svoje učne načrte vključiti bralne spretnosti na višji ravni*: zdrava družba potrebuje več stičnih točk za pridobivanje in razvijanje bralnih spretnosti v posameznikovem življenju.

5 Prihodnost branja

Branje je ključnega pomena za človeško kulturo. To ni obrobna veščina, ki bi jo bilo treba prepustiti pedagoškim oddelkom in osnovnim šolam. Branje je globoko preoblikovalna oblika kulture, ki vpliva na način razmišljanja in interakcije posameznikov ter s tem tudi način urejanja družbe. To zadeva posameznike vseh starosti. Bralne spretnosti kot temeljna sposobnost so del človekove blaginje in so nujne za človekov razvoj in medsebojno razumevanje. Bralne spretnosti in prakse so »temelj za polno sodelovanje v gospodarskem, političnem, skupnostnem in kulturnem življenju sodobne družbe«, vključno z »družbenim, kulturnim in političnim udejstvovanjem«, pa tudi »osebno osvoboditvijo, emancipacijo in sposobnostjo« (OECD, 2019, str. 10). Zdrava demokratična družba, ki se osredotoča na ozaveščeno soglasje med več deležniki in več kulturami, zahteva odporne bralce (Douglas idr., 2016), ki so dobro seznanjeni s praksami branja na višji ravni. Zavedati se mora, da je branje osrednja tehnika usposabljanja naše kulture za kognitivno in socialno vedenje ter predpogoj za učinkovito delovanje demokracije.

Ker se zavedamo te ključne vloge v družbi, prihodnosti branja ne smemo prepustiti v roke komercialnim interesom in tehnološkemu napredku. Namesto tega potrebujemo usklajene politike, ki bodo zagotovile, da bo prihodnje poučevanje branja omogočilo, da bodo bralne navade in prakse ustrezale ključni vlogi branja. Vse politike, ki vključujejo branje, morajo temeljiti na zavedanju te notranje vrednosti branja, pa tudi na obsežnem trdnem empiričnem znanju o branju. Da bi razumeli njegovo vlogo in vpliv na sodobne družbe, je pomembno,

da načrtamo in analiziramo razvoj bralnih spretnosti ter da vlagamo v nadaljnje raziskave branja, zlasti branja na višjih ravneh in njegovega poučevanja. Kajti »vojna je tisto, kar se zgodi, ko jezik odpove« (Atwood, 1993, str. 43).

Viri

Ackerman, R. in Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology*, 17(1), 18–32. <https://doi.org/10.1037/a0022086>

Association of College and Research Libraries (ACRL). 2000. *Information literacy competency standards for higher education*. <http://hdl.handle.net/11213/7668>

Association of College and Research Libraries (ACRL). 2015. *Framework for information literacy for higher education*. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

Attridge, D. (2004). *The singularity of literature*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203420447>

Atwood, M. (1993). *The robber bride*. Bloomsbury.

Baron, N. S. (2021). *How we read now: Effective strategies for print, screen and audio*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190084097.001.0001>

Barzilai, S. and Ka'adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: The interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. *Metacognition Learning*, 12(2), 193–232. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9165-7>

Bastemeijer, L. (2021). Required listening: The effects of using audio- and karaokebooks in fiction education at Dutch vmbo schools. [M.A. thesis]. Leiden University.

Bavishi, A., Slade, M. D. in Levy, B. R. (2016). A chapter a day: Association of book reading with longevity. *Social Science & Medicine*, 164, 44–48. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.07.014>

Billington, J. (ed). (2019). *Reading and mental health*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21762-4>

Boulos Walker, M. (2017). *Slow philosophy: Reading against the institution*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474279949>

Bowker, L. and Buitrago-Ciro, J. (2019). *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Emerald. <https://doi.org/10.1108/9781787567214>

Boyes, M. E., Leitao, S., Claessen, M., Badcock, N. A. and Nayton, M. (2016). Why are reading difficulties associated with mental health problems? *Dyslexia*, 22(3), 263–266. <https://doi.org/10.1002/dys.1531>

Britt, M. A., Rouet, J.-F. in Durik, A. M. (2017). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682860>

- Brosch, R. (2018). What we 'see' when we read: Visualization and vividness in reading fictional narratives. *Cortex*, 105, 135–143. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.08.020>
- Buddeberg, K., Dutz, G., Grotlüschen, A., Heilmann, L. in Stammer, C. (2020). Low literacy in Germany: Results from the second German literacy survey. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 127–143. <https://rela.ep.liu.se/article/view/3869>
- Castano, E., Martingano, A. J. in Perconti, P. (2020). The effect of exposure to fiction on attributional complexity, egocentric bias and accuracy in social perception. *PLoS One*, 15(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233378>
- Castles, A., Rastle, K. in Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Clarke Hillyer, G., Beauchemin, M., Garcia, F., Kelsen, M., Brogan, F.L., Schwartz, G.K. in Basch, C.H. (2020). Readability of cancer clinical trials Websites. *Cancer Control*. <https://doi.org/10.1177/1073274819901125>
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. in Leu, D. J. (ur.). (2008). *Handbook of research on new literacies*. Lawrence Erlbaum Associates / Taylor & Francis Group.
- Common Core State Standards Initiative, n. d. *Common core standards for English language arts*, Appendix A: Research supporting key elements of the standards. http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf
- Conklin, K., Alotaibi, S., Pellicer-Sánchez, A. in Vilkaitė-Lozdienė, L. (2020). What eye-tracking tells us about reading-only and reading-while-listening in a first and second language. *Second Language Research*, 36(3), 257–276. <https://doi.org/10.1177/0267658320921496>
- Crawford, M. B. (2015). *The world beyond your head: On becoming an individual in an age of distraction*. Viking.
- Daraz, L., Morrow, A. S., Ponce, O. J., Farah, W., Katabi, A., Majzoub, A., Seisa, M. O., Benkhadra, R., Alsawas, M. in Prokop, L. (2018). Readability of online health information: A meta-narrative systematic review. *American Journal of Medical Quality*, 33(5), 487–492. <https://doi.org/10.1177/1062860617751639>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. in Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Deniz, F., Nunez-Elizalde, A. O., Huth, A. G. in Gallant, J. L. (2019). The representation of semantic information across human cerebral cortex during listening versus reading is invariant to stimulus modality. *Journal of Neuroscience*, 39, 7.722–7.736. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0675-19.2019>
- Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology, European Commission. (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation. Report of the Independent High Level Group on Fake News and Disinformation*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2759/739290>

Dodell-Feder D. in Tamir, D. I. (2018). Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(11), 1.713–1.727. <https://doi.org/10.1037/xge0000395>

Douglas, K., Barnett, T., Poletti, A., Seaboyer, J. in Kennedy, R. (2016). Building reading resilience: Re-thinking reading for the literary studies classroom. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 254–266. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087475>

Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E. in Dobai, A. (2015). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209–238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>

Elguendouze, S. (2020). Simplification de textes: un état de l'art. *Actes de la 6e conférence conjointe Journées d'Études sur la Parole*. <https://www.aclweb.org/anthology/2020.jeptalnrecitalrecital.8/>

E-READ, n. d. *What is E-READ?* <https://ereadcost.eu/>

E-READ. (2018). Stavanger Declaration. <https://ereadcost.eu/stavanger-declaration/>

European Commission (EC). (2018). *Tackling online disinformation: A European approach*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&from=DE>

European Commission (EC). (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>

Fisher, K. E., Erdelez, S. in McKechnie, L. E. F. (editors). (2005). *Theories of information behavior*. Information Today.

Freund, L., Kopak, R. in O'Brien, H. (2016). The effects of textual environment on reading comprehension: Implications for searching as learning. *Journal of Information Science*, 42(1), 79–93. <https://doi.org/10.1177/0165551515614472>

Gelles-Watnick, R. in Perrin, A. (2021, 21. september). Who doesn't read books in America? *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2021/09/21/who-doesnt-read-books-in-america/>

Gerčar, J. in van der Weel, A. (2023). Reading health and the Reading Health Index. *Societies*, 13(4), 1–8. 10.3390/soc13040086

Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S35–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>

Greifeneder, E. (2014). Trends in information behaviour research. *Information Research*, 19(4). <http://informationr.net/ir/19-4/istic/istic13.html>

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. in Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre. <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf>

Haddock, G., Foad, C., Saul, V., Brown, W. in Thompson, R. (2020). The medium can influence the message: Print-based versus digital reading influences how people process

different types of written information. *British Journal of Psychology*, 111(3), 443–459. <https://doi.org/10.1111/bjop.12415>

Handley, L. (2019, 19. september). Physical books still outsell e-books — and here's why. *CNBC*. <https://www.cnbc.com/2019/09/19/physical-books-still-outsell-e-books-and-here-why.html>

Hartung, F. in Willems, R. M. (2020, 9. junij). Amount of fiction reading correlates with higher connectivity between cortical areas for language and mentalizing. *bioRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2020.06.08.139923>

Hayles, N. K. (2007). Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. *Profession*, 187–199.

Henry-Huthmacher, C. in Hoffmann, E. (ur.). (2016). *Ausbildungsreife & Studierfähigkeit*. Konrad-Adenauer-Stiftung. http://www.kas.de/wf/doc/kas_44796-544-1-30.pdf. <https://doi.org/10.1002/hbm.1036>

Jacobs, A. M. (2015). Neurocognitive poetics: Methods and models for investigating the neuronal and cognitive-affective bases of literature reception. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(186), 1–22. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00186>

Jerrim, J. in Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181–200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>

Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195175769.001.0001>

Kong, Y., Seo, Y. S. in Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>

Kovač, M. in van der Weel, A. (2018). Reading in a post-textual era. *First Monday*, 23(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9416>

Kovač, M., Phillips, A., van der Weel, A. in Wischenbart, R. (2019). What is a book? *Publishing Research Quarterly*, 35, 313–326. <https://doi.org/10.1007/s12109-019-09665-5>

L. Varao-Sousa, T., Carriere, J. S. A. in Smilek, D. (2013). The way we encounter reading material influences how frequently we mind wander. *Frontiers in Psychology*, 4(892). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00892>

Lacy, M. (ur.). (2014). *The slow book revolution: Creating a new culture of reading on college campuses and beyond*. Libraries Unlimited.

Lavie, N., Beck, D. M. in Konstantinou, N. (2014). Blinded by the load: Attention, awareness and the role of perceptual load. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 369(1641), 1–10. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0205>

Law, N., Woo, D., de la Torre, J. in Wong, G. (2018). A global framework of reference on digital literacy skills for Indicator 4.4.2. *UNESCO Institute for Statistics, Information Paper*, 51. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>

Leverage, P., Mancing, H., Marston William, J. in Schweickert, R. (ur.). (2011). *Theory of mind and literature*. Purdue University Press.

Literacy Trust, n. d. *Adult literacy*. <https://literacytrust.org.uk/parents-and-families/adult-literacy/>

Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: Haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 31(4), 404–419. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00380.x>

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>

McClelland, T. (2020). The mental affordance hypothesis. *Mind*, 129(514), 401–427. <https://doi.org/10.1093/mind/fzz036>

McLean, C. A. (2020). The shallows? The nature and properties of digital/screen reading. *Reading Teacher*, 73(4), 535–542. <https://doi.org/10.1002/trtr.1876>

Michael, E. B., Keller, T. A., Carpenter, P. A. in Just, M. A. (2001). »fMRI investigation of sentence comprehension by eye and by ear: Modality fingerprints on cognitive processes,« *Human Brain Mapping*, 13, 239–252. <https://doi.org/10.1002/hbm.1036>

Miedema, J. (2009). *Slow reading*. Litwin Books.

Mikics, D. (2013). *Slow reading in a hurried age*. Belknap Press of Harvard University Press.

Minguela, M., Solé, I. in Pieschl, S. (2015). Flexible self-regulated reading as a cue for deep comprehension: Evidence from online and offline measures. *Reading and Writing*, 28(5), 721–744. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9547-2>

Mizrachi, D. in Salaz, A. M. (2020). Beyond the surveys: Qualitative analysis from the Academic Reading Format International Study (ARFIS). *College & Research Libraries*, 81(5), 808–821. <https://doi.org/10.5860/crl.81.5.808>

Mizrachi, D., Salaz, A. M., Kurbanoglu, S. in Boustany, J. (2018). Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis. *PLoS One*, 13(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>

Mohrhard, J. J. (2018). *Slow Reading: Der neue Lesetrend*. Mainzer Institut für Buchwissenschaft.

Mumper, M. L. in Gerrig, R. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109–120. <https://doi.org/10.1037/aca0000089>

Nahl, D. in Bilal, D. (2007). *Information and emotion: The emergent affective paradigm in information behavior research and theory*. Information Today.

Newen, A., De Bruin, L. in Gallagher, S. (ur.). (2018). *Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198735410.001.0001>

Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Methuen.

Organisation for Economic Cooperation and Development, n. d. a. *PISA 2018 results. Volume I: What students know and can do*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>

Organisation for Economic Cooperation and Development, n. d. b. PIAAC design. <https://www.oecd.org/skills/piaac/piaacdesign/>

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world*. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *Pisa 2018: Reading Literacy Framework*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_5c07e4f1-en

Pangrazio, L., Godhe, A.-L. in González López Ledesma, A. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*, 17(6), 442–459. <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>

Perin, D. (ur.). (2019). *Wiley handbook of adult literacy*. Wiley-Blackwell.

Pfost, M., Dörfler, T. in Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behaviour and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>

Poletti, A., Seaboyer, J., Kennedy, R., Barnett, T. in Douglas, K. (2016). The affects of not reading: Hating characters, being bored, feeling stupid. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(2), 231–247. <https://doi.org/10.1177/1474022214556898>

Rapp, D. N. (2016). The consequences of reading inaccurate information. *Current Directions in Psychological Science*, 25(4), 281–285. <https://doi.org/10.1177/0963721416649347>

Rea, A. (2020). How serious is America's literacy problem? *Library Journal*. <https://www.libraryjournal.com/?detailStory=How-Serious-Is-Americas-Literacy-Problem>

Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. in Köller, O. (ur.). (2019). *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18315>

Rosa, H. (2005). *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp.

Rose, E. (2013). *On reflection: An essay on technology, education, and the status of thought in the 21st century*. Canadian Scholars Press.

Rosebrock, C. (2020). *Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur*. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/694/2020_2_de_rosebrock.pdf

Salovich, N. A. in Rapp, D. N. (2021). Misinformed and unaware? Metacognition and the influence of inaccurate information. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 47(4), 608–624. <https://doi.org/10.1037/xlm0000977>

Scharrer, L. in Salmerón, L. (2016). Sourcing in the reading process: Introduction to the special issue. *Reading and Writing*, 29(8), 1,539–1,548. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9676-2>

Scharrer, L., Rupieper, Y., Stadler, M. in Bromme, R. (2017). When science becomes too easy: Science popularization inclines laypeople to underrate their dependence on experts. *Public Understanding of Science*, 26(8), 1003–1,018. <https://doi.org/10.1177/0963662516680311>

Scharrer, L., Stadtler, M. in Bromme, R. (2019). Judging scientific information: Does source evaluation prevent the seductive effect of text easiness? *Learning and Instruction*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101215>

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

Schüller-Zwierlein, A. (2017). Die Bibliothek als Lesezentrum. *o-bib*, 4(2). <https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H2S14-34>

Schüller-Zwierlein, A. (ur.). (2017). *Informationskompetenz, Informationsverhalten, Informationsverarbeitung*. Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.36337>

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Sikka, P. in Mago, V. (2020). A survey on text simplification. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2008.08612>

Simas da Rocha, B., Garcia Moraes, C., Okumura, L. M., da Cruz, F., Sirtori, L. in da Silva Pons, E. (2021). Interventions to reduce problems related to the readability and comprehensibility of drug packages and labels: A systematic review. *Journal of Patient Safety*, 17(8), e1494–e1506. <https://doi.org/10.1097/pts.0000000000000619>

Singer, L. M. in Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1.007–1.041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>

Singer, P. W. in Brooking, E. T. (2018). *LikeWar: The weaponization of social media*. Houghton Mifflin Harcourt.

Spante, M., Sofkova Hashemi, S., Lundin, M. in Algers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>

Statista. (2022). *Anzahl der Personen in Deutschland, die Bücher lesen, nach Häufigkeit von 2017 bis 2021*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/171231/umfrage/haeufigkeit-des-lesens-von-einembuch/>

Stewart, C. R. in Yap, S.-F. (2020). Low literacy, policy and consumer vulnerability: Are we really doing enough? *International Journal of Consumer Studies*, 44(4), 343–352. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12569>

Štajner, S. in Saggion, H. (2018). Data-driven text simplification. *Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics: Tutorial Abstracts*, 19–23. <https://aclanthology.org/C18-3005.pdf>

Tegethoff, D. (2019). Readability of information material in obstetrics. *Zeitschrift für Geburtshilfe und Neonatologie*, 44(4), 208–216. <https://doi.org/10.1055/a-1014-3619>

van den Bercken, L., Sips, J. R. in Lofi, C. (2019). Evaluating neural text simplification in the medical domain. *WWW '19: World Wide Web Conference*, 3.286–3.292. <https://doi.org/10.1145/3308558.3313630>

van der Weel, A. (2018). Where will the digital turn in reading take us? V: Proot, G., McKitterick, D., Nuovo, A. in Gehl, P. F. (ured.). *Lux librorum: Essays on books and history for Chris Coppens*, 229–236. Flanders Book Historical Society.

Wicht, A., Durda, T., Krejcik, L., Artelt, C., Grotlüschen, A., Rammstedt, B. in Lechner, C. M. (2021). Low literacy is not set in stone: Longitudinal evidence on the development of low literacy during adulthood. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(1), 109–132. <https://doi.org/10.3262/ZPB2101109>

Wild, J. in Glondys, M. (2020). Vom Papyrus zum Laptop: Digitale Leseprozesse fördern. *Erziehung und Unterricht*, 7–8, 641–650.

Wilson, T. D. (2010). Fifty years of information behavior research. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 36(3), 27–34. <https://doi.org/10.1002/bult.2010.1720360308>

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. HarperCollins.

Wolf, M. in Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32–37.

Worth, S. E. (2017). *In defense of reading*. Rowman & Littlefield International.

Xu, W., Callison-Burch, C. in Napoles, C. (2015). Problems in current text simplification research: New data can help. *Transactions of the Association for Computational Linguistics (ACL)*, 3, 283–297. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00139

Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of mind and the novel*. Ohio State University Press.

André Schüller-Zwierlein

Univerzitetna knjižnica v Regensburgu, Universitätsstraße 31,
93053 Regensburg, Nemčija
e-pošta: asz@bibliothek.uni-regensburg.de

Anne Mangen

Univerza v Stavangerju, Kjell Arholms gate 41, 4021 Stavanger, Norveška
e-pošta: anne.mangen@uis.no

Miha Kovač

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za bibliotekarstvo,
informacijsko znanost in knjigarstvo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
e-pošta: mihael.kovac@ff.uni-lj.si

Adriaan van der Weel

Univerza v Leidnu, Rapenburg 70, 2311 EZ Leiden, Nizozemska
e-pošta: A.H.van.der.Weel@hum.leidenuniv.nl