

Bralna pogovarjalnica: teorija, metode dela in evalvacija

Ana Vogrinčič Čepič

Povzetek

Prispevek predstavlja program tečaja bralno-literarne pogovarjalnice, ki sem ga skupaj z dr. Veroniko Rot Gabrovec v okviru Modre fakultete izvedla v letnem semestru 2023. Razgrinja teoretska izhodišča, ki se naslanjajo na t. i. antropologijo oz. etnografijo branja, na avtoetnografijo in na nekatere postavke utelešene kognicije, ter opisuje metode dela in potek posameznih srečanj ter njihove učinke. Pomemben del članka obravnava odzive in refleksije vseh petih sodelujočih študentk, ki bodo lahko služili kot korektiv pri pripravi smernic za vodenje tovrstnih bralno-konverzacijskih skupin.

Ključne besede: bralna pogovarjalnica, evalvacija tečaja, antropologija branja, teorija in metode bralnega pogovora

Reading discussion group: theory, working methods, and evaluation

Abstract

The article presents the course programme of the reading-literary discussion group which I conducted together with Dr Veronika Rot Gabrovec as part of the Faculty of Active Wisdom at the University of Ljubljana during the summer semester of 2023. It outlines the theoretical foundations of this work, drawing on the so-called anthropology or ethnography of reading, autoethnography, and certain principles of embodied cognition. It describes the working methods, the structure of individual sessions, and their effects. A significant part of the article discusses the responses and reflections of the five participating students, which may serve as a corrective in the development of guidelines for leading similar reading-discussion groups.

Keywords: reading discussion group, course evaluation, anthropology of reading, theory and methods of reading discussion

1 Uvod

Zamisel za bralno pogovarjalnico se mi je utrnila, ko me je dr. Nives Ličen, vodja in duša Modre fakultete, pred leti povabila k sodelovanju z idejo, da pripravim nekaj na temo branja. Zdelo se mi je, da je bralnih klubov in krožkov na voljo že precej (gl. Vogrinčič Čepič, 2023a) in da bi bilo fino, če bi naš program zasukali malo drugače, in ker sem imela takrat že kar nekaj dobrih izkušenj z individualnimi intervjuji o branju, ki sem jih od leta 2018 vodila v okviru programa Vodni-kove domačije, sem sklenila poskusiti s skupinskimi pogovori in aktivnostmi, ki bi vse tako ali drugače naslavljale naše bralne izkušnje in naša bralna doživetja. Na mojo pobudo in veselje se mi je pri snovanju in vodenju pridružila dr. Veronika Rot Gabrovec, ki pa je pri tem podvigu vseskozi nastopala v dvojni vlogi: kot slušateljica in sovodja oz. sooblikovalka našega 'tečaja', vendar jo v članku obravnavam izključno v vlogi slednje. Spomladi leta 2023 smo tako na Filozofski fakulteti s skupino petih slušateljic, skupaj nas je bilo torej sedem, izpeljale sedem triurnih strukturiranih srečanj, ki pa se še danes nadaljujejo v obliki občasnih neformalnih druženj: do maja 2024 smo se po uradnem zaključku tečaja srečale še desetkrat. V tukajšnjem zapisu bom najprej predstavila in teoretsko utemeljila glavne smernice bralne pogovarjalnice in pojmovanja branja, kot ga ta način dela predpostavlja, potem pa opisala aktivnosti naših srečanj in s pomočjo odzivov udeleženk izpostavila njihove učinke in koristi. Če sem v svojem prispevku za monografijo *Homo Senescens II* (2023) samo nakazala možne aktivnosti takrat šele načrtovanega tečaja, se v pričujočem zborniku torej osredotočam na že izvedena srečanja skupine tega programa Modre fakultete in njihove učinke, tako v luči teoretskih izhodišč kot tudi izzivov.

2 Pogovor o branju: teoretska izhodišča in metodologija

Osnova bralne pogovarjalnice je, že po imenu sodeč, seveda pogovor o branju. O svoji metodi bralnega pogovora in o opravljenih intervjujih sem že pisala (Vogrinčič Čepič, 2019, 2023a, 2023b, 2024), zato bom tu samo na kratko očrtala bistvene postavke tega pristopa. Prvič, gre primarno za pogovor o branju, in ne o literaturi oz. besedilih; drugič, branje razume kot večplastno dejavnost s kognitivno, telesno in emocionalno dimenzijo; in tretjič, predpostavlja osebni pristop, tako tistega, ki sprašuje, kot tistega, ki odgovarja. Pri tem branje oz. 'čtivo' pojmuje zelo na široko, tako rekoč kot branje kateregakoli besedila, in s tem zavestno širi izhodišče razprave z namenom prepoznanja ter ovrednotenja raznoterih bralnih pojavnosti, tudi tistih fragmentarnih, neknjižnih, perifernih in mimobežnih, ki jih sproti vpletamo v svoje dnevne opravke. To nam omogoči, da lahko premišljamo

o svojih bralnih specifikah, saj je prav poznavanje lastne bralne identitete eden ključnih doprinosov takega pogovora. V tem mi je blizu prepričanje Rite Felski, da »vrednost literature tiči v bralni izkušnji« in da »se skozi dejavnost branja naučimo nekaj o samih sebi« (2008, str. 12). Kot pravi, nas branje literature in refleksija te izkušnje na nove načine odpreta za naša življenja, zato nas poziva, da uporabimo literaturo za premišljanje o sebi, o svojih vlogah, o tem, kako vplivamo na druge in kako drugi vplivajo na naša ravnanja (ibid.). Čeprav tudi sama literarna kritičarka, s konceptom ‚rabe literature‘ (ang. the uses of literature) spodkopava ter ‚širi‘ omejitve konvencionalne literarne kritike oz. preči razkorak med literarno teorijo in zdravorazumskimi prepričanji o tem, zakaj beremo literaturo (Spiegel, 2021, str. 204–206).

Toda za razliko od Felski me v prvi vrsti zanimajo rabe branja, s čimer naslavljamo konkretne bralne prakse in njihove osmislitve. Branje namreč razumem kot dinamično in spremenljivo heterogeno prakso, ki jo vsakokrat močno sodoločajo zunaj- oz. neliterarni vidiki: individualni in družbeni, zasebni in javni kontekst. To vključuje prostor ter čas branja (tako na makro ravni neke dobe in lokacije kot na mikro nivoju določene ure dneva in fizičnega okolja), pa tudi trenutno razpoloženje, počutje, telesno držo, način branja, nosilce besedila, skratka konkretne okoliščine, ki determinirajo našo interpretacijo prebranega in vplivajo na intenzivnost naše recepcije, vendar so še vedno velikokrat – če že ne spregledane – pa vsaj prepogosto marginalizirane oz. premalo upoštevane.¹ Po drugi strani zato sledim tudi raziskovalnim zastavitvam Lana Collinsona, ki skuša v knjigi s povednim naslovom, *Everyday Readers: Reading and Popular Culture* (2009), ujeti tisto, »kar navadni bralci dejansko počnejo s svojimi knjigami; [...] branje fikcije, kot se pač zgodi, skorajda neopazno, v dnevnih sobah in spalnicah, v parkih, na plaži in na javnih prevoznih sredstvih, v neprofesionalnem kontekstu pristočasja« (Collinson, 2009, str. 6–7).

Obe opisani gledišči je mogoče umestiti na presečišče antropologije oz. etnografije in fenomenologije branja. Antropologije zato, ker v središče postavlja nekogaršnje bralno vedênje in načine, kako ljudje živijo različna bralna življenja oz. vzpostavljajo različne bralne sloge, fenomenologije pa zato, ker nas vseskozi zanima vpliv individualnega konteksta (čustev, izkušenj, zalednega vedenja) na branje in na recepcijo besedila. Ker ob osebnih bralno vedenje na različnih ravneh prav tako spreminjajo družbene okoliščine, gre tudi za svojevrstno sociologijo branja. Zaradi določujoče vloge, ki jo številni fizično-materialni in prostorski dejavniki igrajo v soustvarjanju bralnega doživljanja, se ob naštetem naslanjam še na koncept utelešene kognicije (Sadoski, 2018; McLaughlin, 2015; Rowlands,

1 Če že, se posamezne študije osredinjajo zgolj na enega od dejavnikov, v zadnjem času zlasti na razliko med e- in t-branjem, ne pa na njihove kompleksne kombinacije, ki terjajo prilagajanja in nas urijo v številnih bralnih prijemih.

2010; Wilson, 2002; Mackey, 2016). Ta nas uči, da je naše mišljenje vedno utelešeno, tj. da ne mislimo samo z možgani, pač pa s celim telesom, zato zunanji (okoljsko-prostorski) dejavniki, v kontekstu katerih poteka to mišljenje, niso nedolžni, marveč pomembno sodelujejo, ter da je treba to upoštevati in izkoristiti tudi pri razumevanju branja (Schilhab in Groth, 2024). Takšno interdisciplinarno optiko Sarah Bro Trasmundi s soavtoricami opisuje kot »distribuirano raziskovanje branja« (2021), ker je branje »preveč zapleteno, da bi ga bilo mogoče razumeti zgolj z ene same perspektive« (gl. tudi Žunkovič, 2022). Verjamem, da je na ta inkluzivno-panoramski način mogoče krepiti vidnost in vlogo branja, ga bolje razumeti v njegovih raznoterih pomenih in učinkih, s tem pa namisliti tudi nova orodja za bralne spodbude ter tlakovati pot za več branja. To pa je – glede na nizko raven pismenosti in bralne kulture, kot jo izkazujejo mednarodne raziskave – nujno in potrebno.

Metodološko pri našem raziskovanju branja uporabljamo kvalitativne etnografske pristope, predvsem intervjuje, pa tudi opazovanje z udeležbo in samo-opazovanje oz. t. i. avtoetnografijo in reflektivnost (za več o tem glej Vogrinčič Čepič, 2024; Olmos-Vega idr., 2023; Koopman idr., 2020).² Tudi tukajšnji prispevek se do neke mere poraja iz kombinacije naštetih metod, ampak njegov glavni namen je deskriptivno predstaviti program oz. posamezna srečanja bralne pogovarjalnice, nato pa v prepletu izsledkov opazovanja z udeležbo, samorefleksije in analize odzivov udeleženk premisliti učinke izvedenega programa.

3 Predstavitev srečanj

Bralna pogovarjalnica je bila zasnovana na podlagi spoznanj mojih preteklih raziskovanj in predvsem na podlagi bralnih intervjujev s starejšimi. Ampak semestrski tečaj seveda ne more biti zgolj ponavljanje ali dolga verzija bralnega intervjuja, pač pa ga – čeprav ta ostaja sidrišče bralne pogovarjalnice – nujno presega, nadgrajuje in preobraža. Najprej že zato, ker gre za kolektivno formacijo, poleg tega pa kot tečaj omogoča kontinuiteto in s tem nadgradnjo. Periodična srečanja poglobljajo vezi in krepijo zaupanje, po drugi strani pa skupinska dinamika predstavlja tudi izziv.

Naša bralna pogovarjalnica tako ni bila samo niz poljubnih pogovorov, povezanih z branjem, pač pa aktivno premišljevanje in analiziranje lastnih bralnih praks, ki med drugim črpa tudi iz samoopazovanja bralnega vedenja v zasebnosti

2 Avtoetnografija je kvalitativna reflektivna etnografska metoda, kjer je raziskovalec sam subjekt obravnave (v Deitering, 2017, str. 2), (osebna) reflektivnost pa se, podobno, nanaša na (preučevanje in) priznavanje raziskovalčevih lastnih prepričanj in ravnanj ter na to, kako lahko ta vplivajo na samo raziskovanje. Pri tem delim prepričanje Linde Finlay, da bi morala biti reflektivnost del vsake raziskave (1998).

doma ter preizkušanja novih bralnih pristopov. V tem smislu so se naša srečanja vselej odpirala tudi v raziskovanje in eksperimentiranje, vključevala so domače naloge, zapise itd., zato je bil vsak pogovor do neke mere pripravljen oz. so udeleženske vanj vstopale vsaka s svojo individualno refleksijo, obenem pa odprt in spontan, saj so se premisleki sogovornic vsakič nadaljevali v primerjave in dopolnitve, vodili k novim vprašanjem ter v številne ekskurze. V nadaljevanju bom popisala, česa vse smo se na naših srečanjih 'lotile' in kako se zgoraj opisana teoretska izhodišča navezujejo na izvedene aktivnosti.

Prvo srečanje: spoznavanje

Prvo srečanje je bilo spoznavno, uvodno-udomačevalno, z željo po vzpostavitvi čim mehkejšega, sproščenega vzdušja in občutka varnosti, ki sta vedno ključna za uspešno sodelovalno delo. Takšno ozračje se resda lahko ustvari spontano, vendar to nikakor ni samoumevno, zato ga je vredno zavestno kurirati, med drugim tudi z eksplicitno izraženo željo po njem in z lastnim zgledom. Kot nas uči teorija utelešene kognicije, skrb za dobro počutje vključuje tudi organizacijo prostora na način, da ta spodbuja neposredno, povezovalno, enakovredno komunikacijo, zato smo se v eni od predavalnic Filozofske fakultete posedle okoli otoka skupaj staknjenih miz, za dobro počutje in preganjanje morebitne začetne zadrege pa postregle s kavo in rogljički, kar je postala naša stalnica. V skladu z osebnim pristopom sva se najprej predstavili medve z Veroniko, potem pa prosili še druge, naj delijo z nami svoje želje in pričakovanja glede bralne pogovarjalnice. Tako sva izvedeli, da imajo štiri udeleženske nekje med 65 in 70 let in so nedavno upokojene, ena pa je mlajša, stara nekaj čez 50, in upokojena invalidsko; da so vse univerzitetno izobražene, dve ekonomistki ter po ena arhitektka, psihiatrinja in prevajalka, vse z otroki, dve tudi z vnučki. Svojevrstna skupinska dinamika se je vzpostavila že takoj: izkazalo se je, da so nekatere bolj glasne in dominantne, druge pa zadržane in introvertirane, vendar vse odprte, radovedne in zainteresirane; da je – kot je bilo pričakovati – branje vsem ljubo, ampak da se kot bralke in tudi sicer zelo razlikujejo, kar je našim srečanjem vseskozi zagotavljalo iskriča soočenja, nama z Veroniko pa nalagalo odgovornost za ustvarjanje občutljivega ravnovesja v vodenju pogovora.

Za boljšo predstavo o našem druženju sem jim v nadaljevanju prvega srečanja predstavila t. i. smernice bralne pogovarjalnice, ki v ospredje postavlja bralca in njegovo bralno izkušnjo, razumljeno v vsej svoji celovitosti, kompleksnosti in večplastnosti. Takšna zastavitev nujno predpostavlja vsakega udeleženca kot osrednjega akterja oz. soustvarjalca, saj je samo in edino on ekspert iz lastne izkušnje (Čačinovič Vogrinčič in Mešl, 2019). Obe z Veroniko sva v skladu z metodo reflektivnosti pojasnili tudi svoje formativno študijsko ozadje in tako raziskovalno kot osebno motivacijo za vzpostavitev te skupine. Okvir je bil s tem načrtan

in led prebit, v zraku pa vznemirjenje in občutek, da se podajamo na zanimivo pustolovščino. Gospe so dobile tudi prvo domačo nalogo, in sicer da premislijo, kakšne vrste bralke so, oz. 'oblikujejo svoj bralni avtoportret', s preprostim namenom, da začnejo reflektirati svoje bralno vedenje, se samoopazovati in na ta način ozaveščati nekaj, kar je običajno spregledano ali celo marginalizirano kot nepomembno.

Drugo srečanje: branje kot polje preučevanja in skupinski intervju

Na naslednje srečanje, 14 dni pozneje, je Veronika – ob kavi in piškotih – za dobrodošlico vsaki prinesla natisnjeno pesem »Ljubezen« Nika Grafenauerja (zbirka *Skrivnosti*, 2012). Njena literarna darilca so nas do konca tečaja še velikokrat razveselila. Po tem, ko smo si jo prebrale in pokomentirale, je morebitno zadrego ob začetku že zdavnaj odpihnilo.

Z namenom utemeljiti branje kot polje preučevanja in avtonomni študijski objekt sem na našem drugem srečanju najprej predstavila relativno nov knjižni žanr, t. i. knjige o branju in nebranju (gl. Vogrinčič Čepič, 2010), ki približno od začetka tisočletja, oz. odkar digitalizacija spreminja tradicionalne oblike branja, na različne načine in praviloma v izrazito osebнем slogu tematizirajo vlogo branja v vsakdanjem življenju, pogosto s poudarkom na neprofesionalnem branju za užitek. Paradna podzvrst med njimi so bralne avtobiografije, veliko je esejskih zbirk in priročnikov. Nekaj sem jih prinesla na vpogled, fizična prisotnost knjig se mi zdi, če se pogovarjamo o branju in njegovih različnih oblikah, namreč skoraj nujna. Citat, ki ga preberemo na strani kodeksa, zveni drugače kot dekontekstualiziran zapis na drsnicah, poleg tega pa tiskane knjige lahko zaokrožijo med udeleženci in omogočijo, da jih ti prelistajo po svoje, ponudijo se v ogled in otip ter imajo s svojo platnico, ki oglašuje avtorja in naslovno temo, večji manevrski prostor zapeljevanja.

V drugem delu smo izpeljali skupinski bralni intervju, s katerim sem želela pokazati, kaj vse je mogoče vprašati na temo branja, obenem pa tudi demonstrirati samo metodo bralnega pogovora. Ker so morale udeleženke za domačo nalogo že premisliti, kakšne vrste bralke so, je pogovor stekel brez posebnih zadržkov, toda ubeseditev lastnega bralnega vedenja je še vedno predstavljala izziv (Balling, 2016, str. 43). To pač ni ravno najobičajnejša tema pogovora oz. kot piše Todorov: »Nič ni bolj običajnega kot izkušnja branja, vendar hkrati ni nič bolj neznanega. Branje je nekaj tako samoumevnega, da se na prvi pogled zdi, da ni o njem kaj povedati« (1980, str. 67). Poleg tega pa se povedano nujno do neke mere razlikuje od dejanskega izkustva, saj obstaja na drugi ravni, ne kot telesna, senzualna, afektivna, pač pa kot jezikovna izreka in kognitivni opis doživetega (Skjerdingsstad in Rothbauer, 2016, str. 3). Skupinska interakcija je pri tem zelo v pomoč: vedno znova me fascinira, kako se naši bralni slogi razlikujejo, vendar

obenem tudi, kako hitro se skozi primerjave najdejo skupni imenovalci ter kako se prek tega, kaj kdo pove in kako, vzpostavi prostor medsebojnega učenja in povezovanja.

Da pa se ne bi o branju samo pogovarjale, pa tudi da bi si omogočile debato o branju konkretnega čtiva, so članice skupine tokrat za nalogo dobile domače branje: do naslednjič so morale prebrati eno kratko zgodbo Mirane Likar iz zbirke Sobotne zgodbe (2009), do četrtega srečanja pa roman Irene Svetek Sedmi val (2008).³

Tretje srečanje: bralni stereotipi in poskus skupnega branja

Tretje srečanje smo začele s predstavitvijo in komentiranjem izsledkov individualnih bralnih pogovorov, ki sem jih pet let (2018–2022) izvajala v okviru programa Vodnikove domačije – hiše branja, pisanja in pripovedovanja (gl. Vogrinčič Čepič, 2019). Udeleženke je najbolj zintrigirala ugotovitev, da so bile moje sogovornice predvsem bralke, in to starejše bralke, kar je odprlo razpravo o številnih družbeno-zgodovinskih dejavnikih, ki prispevajo k takšni statistiki,⁴ pa tudi k poenostavljenim stereotipom. Zaradi zasedenosti prostorov smo tokrat sedele v drugi predavalnici, ki pa ni omogočala prerazporeditve miz v bolj komunikativno postavitev, in prvič jasno občutile, kako prostor soustvarja vzdušje, kar nas je v nadaljevanju tečaja tudi spodbudilo k menjavi lokacij in iskanju alternativnih srečevališč.

Čeprav sem po tihem računala, da bomo vsaj eno kratko zgodbo Mirane Likar prebrale skupaj in na glas, po metodi skupnega branja,⁵ nam to ni uspelo in smo se o prebranem samo pogovarjale, nam je pa zato ena od udeleženk prebrala *svojo* kratko zgodbo, kar je bilo še posebej dragoceno. Za domačo nalogo smo si tokrat zadale pripravo izbora oz. seznama petih pomembnih knjig svojega življenja, ki naj bi jih, če le mogoče, prinesle s sabo na peto srečanje.

3 Izbor seveda ni bil naključen. Sobotne zgodbe so bile leta 2011 nominirane za nagrado fabula, ki se je podeljevala za najboljšo zbirko kratkih zgodb preteklih dveh let, so kratke in dostopne, obenem pa skozi na videz običajne vsakdanje epizode upovedujejo epsko globino. Sedmi val pa kot eno zgodnejših del danes priznane romanopiske ponuja številna izhodišča za poglobljeno in kritično razpravo o ‚delovanju‘ romana, o orodjih karakterizacije, o pisateljskih prijemih in o tem, kaj vse soustvarja pomen.

4 Tudi po zadnji raziskavi slovenske bralne kulture, Knjiga in bralci VII, med bralci prevladujejo ženske (53 % proti 47 %), ki obenem pogosteje in več berejo. Med nebralci je 71 % moških in 29 % žensk (Gerčar idr., 2024, str. 231). Pet let prej, leta 2019, je bil razkorak med bralci po spolu še večji (gl. *KiB VI*, Rupar idr., 2019).

5 Tehnika je zelo preprosta: vodja skupine sam ali v sodelovanju z drugimi prebere kratko zgodbo oz. pesem, lahko tudi poglavje romana. Vmes se večkrat ustavi, vpraša za komentar, ponudi kakšno iztočnico in bere naprej. Sodelujoče spodbuja, da delijo občutke, misli in spomine, ki jih sproži branje, vendar besedilo deluje kot sidrišče in vsak se lahko umakne nazaj vanj. Kakovost besedil pri tem ni nepomembna, zato je izboru čtiva namenjene veliko pozornosti (gl. Raes, 2021).

Četrto srečanje: kako govoriti o prebranem in kriteriji dobre literature

Na četrtem srečanju smo se ob romanu *Sedmi val* posvetile vprašanju, ki so ga pred časom načele udeleženke same, in sicer: kako brati bolj poglobljeno in kako se o prebranem pogovarjati na ravni, ki presega golo izmenjavo mnenj. Želele so si ,orodij' in strukture pogovora, ki bi jim pomagala v besedilu uvideti več, kot jim je bilo očitno ob lastnem branju. V ta namen smo morale knjigo vse prebrati, jaz pa sem na srečanju demonstrirala nekatere prijeme oz. postopke, za katere se mi je zdelo, da jih ta intrigantni roman ponuja v izobilju. Po uvodni razpravi prvih vtisov smo tako predelale način pripovedovanja, koncept fokalizacije, pripovedni ritem, narativne preskoke, strukturo romana, umestitev v čas in prostor, pomen naslova, simboliko platnice, sporočilnost imen, vlogo dialoga, način karakterizacije, žanrsko opredelitev, motivno-tematski aspekt in še kaj. Z osvetlitvijo vsakega posameznega postopka smo množile naše uvide v besedilo in na ta način primerjale tudi bolje razumele svoj lastni odziv nanj.

Peto srečanje: knjižni okusi in najljubše knjige

Peto srečanje smo otvorile s predstavitvijo osebnih izborov knjig, pri čemer je vsaka povedala nekaj o svojem seznamu oz. o tem, zakaj se je odločila prav za te naslove. Tiste, ki so knjige lahko prinesle s seboj, so jih jemale v roke in jih potem zaokrožile med preostale; nekatere smo poznale ali pa prepoznale prav ob pogledu na naslovnico. Na osnovi svojih izborov smo potem skušale opisati svoje bralne okuse oz. (si) odgovoriti na vprašanje, kakšne vrste literatura nas privlači vsebinsko in slogovno oz. kakšno bralno izkušnjo zasledujemo. Ker se je skupina v tem času že dodobra spoznala, so postali pogovori osebnejši, več je bilo vprašanj, debate pa so tudi vse pogostejše zavile stran od branja in literature. Kot že večkrat ugotovljeno, je govoriti o svojem branju nekaj zelo osebnega (Collinson, 2009); ob tem pravzaprav vedno pripovedujemo tudi o svojih življenjih. Iz te ugotovitve se je porodila tudi naslednja domača naloga, in sicer premislek o tem, v kakšnem žanru bi bilo lahko izpisano naše življenje, in še, kateremu pisatelju oz. pisateljici bi najraje zaupale to nalogo. Napovedale smo tudi pogovor o knjigah svojega otroštva in določile, da bomo zadnje, sedmo srečanje posvetile še eni zanimivi temi: filmski adaptaciji.

Šesto srečanje: biografski narativi in knjige našega otroštva

Refleksija o žanrih naših življenjepisov je spodbudila živahno debato, še posebej ker so nekatere udeleženke nalogo razumele nekoliko drugače oz. jo vzele tako rekoč dobesedno ter se same preizkusile v avtobiografskem pisanju. Izkazalo se je, da so se – morda proti pričakovanjem – v ospredju znašle posamezne epizode,

in ne splošna avtobiografska obnova. Tema debate je neizogibno poglobila naše vezi, povedale smo si še več o sebi in se tudi lepo navezale na knjige iz svojega otroštva ter njihove junake in junakinje, ki jih lahko z distanco odraslosti dojema-mo tudi povsem drugače.

Sedmo, zaključno srečanje: ogled filmske adaptacije romana in diskusija po projekciji

Na zaključnem, sedmem srečanju smo želele preveriti, kako bi se obneslo pogo-vore o branju razširiti z navezavo na raznotere medijske preobrazbe literature, začeni s filmskimi priredbami. Veronika nam je priskrbel film, nastal po predlo-gi nagrajenega romana novozelandskega avtorja Witija Ihimaere, *Legenda o jez-decu kitov* (2004), ki smo ga vse prej tudi prebrale, in tako smo se – tokrat v kletni predavalnici Filozofske fakultete, kinoprojekciji ustrezno, brez oken in s sedeži na dvignjeni tribuni – zbrale na ogledu. Tečaj smo zaključile z razpravo o razlikah in podobnostih med obema prikazoma ter primerjale njune učinke, Veronika pa nam je podala tudi nekaj uvidov v novozelandsko kulturo.

Čeprav je bilo uradno to zadnje srečanje tečaja, smo se v skupini dogovo-rile, da se bomo srečevale še naprej, četudi neformalno in zunaj prostorov Fi-lozofske fakultete. Med majem 2023 in majem 2024 se je tako zvrstilo še deset druženj na različnih lokacijah, na katerih smo klasično bralno izkušnjo širile na branje kot poslušanje oz. zvočne knjige, na branje stripov oz. grafičnih roma-nov, govorile smo o odnosu do avtorja in kako to lahko vpliva na našo recepcijo, ter si v Kinodvoru ogledale dokumentarec o Patricii Highsmith (Ljubezni Patri-cie Highsmith, 2022). Brale smo kresnikove finaliste in si zadale skupni poletni knjižni seznam. Nekaj nas je v sklopu spremljevalnega programa sejma aka-demske knjige LiberAc, ki ga vsako leto prireja Filozofska fakulteta, nastopilo na okrogli mizi o Modri fakulteti, ves čas pa smo si dopisovale tudi po elektronski pošti. V prihodnosti načrtujemo še ogled kakšne dramske oz. gledališke prired-be literarnega dela in pa obisk razstave, ob predpostavki, da prej preberemo nanjo tematsko vezano literarno delo.

Pogovarjalnica je t. i. napredujoče delo (ang. work in progress). Z Veroniko imava še veliko idej, bi pa radi srečanja v nadaljevanju zapeljali v bolj 'delavniško' obliko, ki bi nas do uvidov o lastnih branjih pripeljala na igriv, manj konvenciona-len način, v slogu pedagogike branja za užitek (Kucirkova in Cremin, 2020; Arizpe in Cliff Hodges, 2018; Cremin idr., 2014). Bolj kot se poglobljam v pristope spod-bujanja branja pri otrocih, bolj se mi zdi, da bi, v navezavi na ustrezno gradivo, mnogi uspevali tudi pri odraslih.

4 Evalvacija

Čeprav smo z udeleženkami tečaja do neke mere sproti evalvirale naša srečanja, in ne glede na to, da so poleti leta 2023 izpolnile tudi uradno standardizirano evalvacijo Modre fakultete, sva z Veroniko z željo po podrobnejši analizi bralne pogovarjalnice jeseni 2024 vsem petim slušateljicam poslali še en, obsežnejši vprašalnik, ki je ob splošni oceni programa predvidel komentar vsakega posameznega srečanja in nama s tem omogočil več oprijemljivih odzivov. Vprašalnik s 17 odprtimi vprašanji sva sredi oktobra 2024 poslali po e-pošti in prosili za čim izčrpnnejše odgovore. Iz njih izhajajo vsi navedeni citati sogovornic, ki jih preprosto označujem z zaporednimi številkami, od U1 do U5. V tem podpoglavju združeno obravnavam tako vedenjske oz. neverbalizirane odzive sodelujočih, ki sem jih zaznala sama kot soudeleženka v vseh aktivnostih, kot tudi njihove eksplicitne sprotne komentarje in predvsem odgovore na evalvacijski vprašalnik. Ta je bil sestavljen tako, da so začetna vprašanja preverjala motive prijave na pogovarjalnico in prve vtise (Zakaj ste se pridružili bralni pogovarjalnici? Ali se spomnite svojih prvih vtisov? Kakšni so bili?), potem pa sva z Veroniko prosili za mnenje o vsakem srečanju posebej (npr. Kakšen se vam je zdel skupinski bralni intervju na temo vaših in naših bralnih navad?). Zanimalo naju je tudi, kako so doživljale dinamiko skupine, pa tudi različne lokacije srečanj, in kaj jim je bilo najbolj všeč, ter nazadnje še, kakšni so bili morebitni učinki našega druženja (Ali ste zaradi druženja v bralni pogovarjalnici začeli kako drugače razmišljati o branju, brati oz. dojemati branje?) Vsa vprašanja so terjala odgovore odprtega tipa. V nadaljevanju po sklopih povzemam opazke in navajam komentarje, ki so se mi zdeli najpomembnejši.

4.1 Odziv udeleženk

Vzgibi za vstop v skupino so bili pri vseh petih bolj ali manj podobni:

Zelo rada berem in me je zanimalo izvedeti kaj novega o samem branju, ne samo o vsebini knjig (U4).

Upala sem, da bom našla sogovornike, ki radi berejo (U3).

U2 se je veselila izmenjave izkušenj še z drugimi člani skupine.

Enako velja tudi za vtise ob prvem srečanju, ki so bili v splošnem pozitivni in naklonjeni: *Zelo dobri, topli, srčni (U3); Prijetna skupina, zanimive bralke (U4)*, pa tudi malce zaskrbljeni, predvsem v odnosu do soudeleženk:

Bila sem precej zadržana do drugih članic skupine. Zdelo se mi je, da nimamo nič skupnega (U1).

Počutila sem se kar nekoliko slabo, da ne rečem klavrno, ko sem slišala, kako – in koliko! – ostale članice skupine berejo (U3).

Ne glede na to so se zadržki hitro razblinili in razlike udomačile.

Postale smo zelo sproščene, usmerjeni pogovori o knjigah so se razširjali na naša osebna življenja, nedavne dogodke ... Od prvega srečanja, ko smo si bile tujke, smo prišle do naklonjenosti in prijateljskih čustev druga do druge. Spoznale smo se, razlike med nami smo sprejele in so nam bile dobrodošle, ker so nas bogatile (U1).

Imela sem občutek, da si postajamo blizu, še bliže, kot smo si bile že na začetku (U3).

Tudi prej izraženi bralni kompleks nam je uspelo z odprtostjo do raznolikih bralnih slogov vsaj zmehčati, če že ne pregnati.

Skupinski bralni intervju na drugem srečanju je bil dobro sprejet: *Bilo je zanimivo, saj sem imela priložnost spoznati tudi bralne navade drugih in jih primerjati s svojimi (U1).*

Kot zastavljeno v teoretskem delu, se je dejansko pokazalo, da je tak pogovor tudi učinkovit način (samo)spoznavanja:

Bilo je zanimivo slišati, kaj berejo kolegice, se na ta način spoznavati ... (U5).

Ta pogovor mi je dal boljši uvid v to, kar me v literaturi bolj privlači [...], začela sem tudi bolj poglobljeno razmišljati, zakaj me posamezne vsebine bolj pritegnejo (U2).

Neformalno smo ta pogovor pravzaprav nadaljevale še na vseh naslednjih srečanjih, saj je klepet o tem, kaj smo vmes prebrale in kako nam je bilo kaj všeč, postal stalnica naših snidenj, pa tudi spletnih dopisovanj, tako kot so stalnica postale tudi knjige, ki smo jih prinašale na druženja. Fizična prisotnost ni nedolžna – soustvarja vzdušje, saj nas, kot pravi Daniel Miller, »stvari konstituirajo« (2016, str. 43), njihova materialna prezenca se nam vpiše v zavest in spomin, predvsem pa poglobi izkušnjo, s tem ko se nam ponujajo na ogled in otip. O tem pričajo tudi izjave udeleženk:

Prisotnost knjige je bila čudovita – kot bi se nam članicam skupine pridružile še nove, neme, pa vendar bogate članice. [...] Videz naslovnice, debelina, barva papirja, velikost in postavitev črk in možnost, da knjigo otipaš, je nenadomestljiva (U1).

Fizična prisotnost knjig je pri meni vzbudila boljšo povezanost z materijo, o kateri smo govorili. To se mi je dogajalo, ko sem knjigo lahko vzela v roke, ogledovala njeno vezavo, opremljenost platnic in nenazadnje tudi vonj tiskanih strani, posebno, če je knjiga novejša (U2).

Včasih se mi je zdelo, kot da je [knjiga] glavna protagonistka ob meni ali vsaj prisotna v prostoru (U3).

Snovna prisotnost čtiva ob naših pogovorih nam v skladu s teorijo utelešene kognicije vsakič znova predoči, da je branje, kot vsako kognitivno dejanje, vselej utelešeno, udejanjeno, umeščeno in razširjeno (Schilhab in Groth, 2024), in to

na različne načine.⁶ Glasno branje tako terja drugačen angažma telesa kot tiho (vključuje nadzor glasu in dihanja, pogosto si beroči pomaga z zapisi premolkov ali poudarkov), prav tako se moramo drugače naravnati, ko besedilo poslušamo ali pa ko beremo stripe oz. grafične romane. Tudi zato smo v bralni pogovornici preizkušale različne bralne modalitete in medijske pretvorbe besedil.

Ravno ta medijska preigravanja so prinesla dodano vrednost našemu knjižnemu klubu, ki na ta način ni bil običajni knjižni klub (U4).

Čim več podobnih možnosti in izkušenj! In vedno kaj novega, naj se rast ne ustavi ... (U5).

Najmanj navdušenja so požele zvočnice (*Poslušanje romana na zvočni knjigi me ni pritegnilo (U2)*), vsaj dve sta bili zadržani tudi do stripov (*Filme obožujem, manj blizu so mi zvočne knjige in stripi, verjetno zato, ker sta to novejša medija (U1)*), medtem ko sta bila ogleda filma in dokumentarca kot dveh bolj udomačenih formatov pozitivno sprejeta kot zelo uspešna podaljška branja. Ampak tudi odklonilna mnenja so ustvarila dobro debato in niso v ničemer poslabšala naših srečanj.

Nekako v skladu z odzivom na zvočnice se tečajnice niso ogrele niti za skupno glasno branje, ki smo ga zato tudi 'preskočile'.

Glasno branje mi je sicer všeč, [ampak] v skupini pa je vendarle več vreden pogovor o prebranem, saj je čas omejen (U1).

Mogoče nismo hotele izgubljati dragocenega časa, ki nam je bil odmerjen, z branjem pri uri, če smo to lahko naredile doma (U3).

Knjige iz otroštva so se pokazale za zelo hvaležno temo, o kateri bi zlahka govorile na več srečanjih.

Razmišljanje o tem ti lahko zares pomaga ozavestiti, kako si jih kot otrok izbral, razumel in kako čustvoval ob posameznih likih. Hkrati pa lahko odkriješ posamezne povezave med tistimi prvobitnimi odzivi in današnjimi pogledi na svet (U2).

Asociacij je bilo veliko; kar preplavile so nas (U1).

Podobno je udeleženka U3 v navezavi na to srečanje povedala: *[O]pravičujem se, če sem bila predolga [pri predstavitvi svojega izbora], zaneslo me je. Vendar sem zelo uživala (U3).*

Ob opisanem je bil izrazito oseben tudi premislek o tem, v katerem žanru bi bila lahko spisana naša lastna fikcionalizirana (avto)biografija. Zdi se, da so prav tista vprašanja, ki so terjala oz. omogočala največ samorefleksije in introspekcije, najbolj 'potegnila', v tem primeru pa nekatere celo spodbudila k lastnemu pisanju:

6 Uteleseno zato, ker gre za aktivno telesno dejavnost, ki branje sploh pogojuje (drža rok, usmerjanje pogleda); udejanjeno zato, ker vedno znova izvajamo geste branja, ki se kot vednost telesa kažejo v navadah, ritualih in konvencijah; umeščeno, ker se vselej organizira v skladu s posamezno situacijo in kontekstom (drugače npr. v naravi kot na avtobusu); in razširjeno, ker se tudi ob branju navežemo na razpoložljivo materialnost, z namenom, da si kaj boljše zapomnimo oz. razumemo, npr. tako, da si pomagamo s svinčnikom, markerjem, ravnilom, bralnimi znamenji, zavihki itd. (podobno kot si pri štetju pomagamo s prsti na rokah). Gre za t. i. teorijo štirih 'E-jev': *embodied, embedded, enacted, extended* (Newen idr., 2018; Menary, 2010).

O tem veliko premišljudem in skušam napisati (U1).

Sama zase sem pričela s pisanjem sklopa kratkih zgodb iz svojega otroštva (U2).

V nasprotju s pričakovanji in tudi v nasprotju z mojimi občutenji pri intervjujih s starejšimi bralci oz. bralkami, pri katerih je starost bodisi skozi osamo bodisi skozi bolezen ostreje zarezala v njihov vsakdan, smo se v bralni pogovarjalnici počutile bolj ‚v isti zgodbi‘. Da gre za skupino Modre fakultete za starejše alumne oz. slušateljice ‚tretjega življenjskega obdobja‘, nikoli ni determiniralo naših pogovorov niti metod dela. Ko sem to opazko nekje na sredini naših srečevanj delila z drugimi, so se vse po vrsti strinjale, da naša starost pri delovanju skupine ne igra posebne vloge. Dejstvo je, da so bile vse gospe zelo vitalne, nobena ni imela posebnih, z leti povezanih težav, vse so bile še zelo aktivne, nekatere so, četudi upokojene, še delale, skratka, z Veroniko se nama ni nikoli zdelo, da imava opravka ‚s starejšimi‘ v pomenu, ki bi sodelujoče kakorkoli razločeval od naju. K temu je prispevalo tudi to, da nas je bilo malo in da skupina starostno ni bila homogena (tri smo imele pod 60, štiri pa nad 65 let).

Velikost skupine, pet slušateljic in dve voditeljici, se je za potrebe bralne pogovarjalnice izkazala za pravšnjo. Prinesla je dovolj dinamike in raznolikosti, obenem pa je še vedno omogočala, da nas vseh sedem nekaj pove.

Sedem je pravično število, ki povsem ustreza dinamiki pogovorov. Če bi nas bilo več, bi bile frustrirane, ker bi težko prišle na vrsto, če bi nas bilo manj, bi morda nastajali premolki, saj moraš včasih zbrati svoje misli, da se lahko kvalitetno izraziš (U1).

Imam občutek, da smo se bolj poslušale, sprejemale mnenja drugih, si včasih upale tudi kaj več povedati, za kar v večjih skupinah ne bi imele priložnosti, ali pa si morebiti niti ne bi upale (U3).

Število je ravno pravšnje, pri večjem številu ne more priti do pogovora, ampak bolj vsak pove svoje in potem čaka, da pride zopet na vrsto (U4).

Gotovo bi vsebine delovale tudi v nekoliko večjem krogu, vendar bi jih bilo treba izpeljati bolj centralizirano, z manj osebnimi ekskurzi in spontanimi intervencijami, skupina več kot devetih oz. manj kot petih članov pa bi terjala že precejšnje spremembe v poteku dela.

4.2 Učinki in izzivi

Izjave sodelujočih po koncu tečaja dajejo slutiti, da je druženje pustilo sledi.

Bolj sem začela razmišljati o branju, vsekakor sem ga začela še bolj ceniti. Zanimati me je začelo tudi ozadje, okoliščine. [...] Branje se mi je prej zdelo nekako samoumevno ... (U3).

V tem času sem še več brala (U4).

Po delu v tej skupini sem več razmišljala o lastnih vrednotah, o lastnih odzivih in počutju v skupini, o tem, kako zanimiva so lahko različna stališča in koliko zanimivega povedo o sogovorniku (U2).

To potrjuje moje pretekle ugotovitve o spodbujevalnem in motivacijskem učinku bralnih pogovorov (gl. Vogrinčič Čepič, 2023a, 2024) in o tem, da ponujajo diskreten vhod v premislek o sebi in drugih. Delujejo torej kot sprožilci pravcatih avtobiografskih narativov, kot orodje samodefiniranja z emancipatornim potencialom.

S tem ko glasno spregovorim o svojih vtisih, razumevanju in emocionalnih odzivih, ojačam zavedanje o sebi in lastnem doživljanju (U2).

Drugače kot pri individualnih intervjujih k temu izrecno prispeva prisotnost skupine, izmenjava oz. alternacija uvidov, zato v resnici lahko govorimo o narativnem učenju oz. sprotnem učenju *in situ*. »Ker je vsaka naracija sama po sebi tudi učenje, ker je urejanje doživetega, se skozi dialog lahko spremenijo pomeni pri pripovedovalcu« (Ličen, 2013, str. 42). V kontekstu skupine je transformativni potencial še večji. Gre za prenos tihega, implicitnega znanja, ki se zgodi spotoma (Bateson, 1994) in je posebej dragoceno v medgeneracijskem kolektivu, zato starostna raznolikost takšnih skupin predstavlja še dodatno vrednost (Galimberti in Eagelman v Ličen, 2021, str. 125).

Vir novega so bile prav izkušnje članic skupine (U1).

Ampak ni bilo vse, kar se je zgodilo, tudi pričakovano. Vzgib k lastnemu avtofikijskemu pisanju je presenetil tudi udeleženke same. Ena od njih je, ko je začela razmišljati o tem, kako bi bilo v romanu videti njeno življenje, ugotovila, da ji kljub travmatičnemu otroštvu na misel prihajajo samo lepi, veseli dogodki, in jih začela popisovati.

Proti koncu tečaja se je vse več tematik odpiralo sproti in spontano, tako da nam je zmanjkovalo časa za že predvidene aktivnosti. To je bilo sicer po eni strani dragoceno, ker je impliciralo sproščenost in odprtost ter udeleženkam omogočilo, da so predlagale oz. uveljavile svoja zanimanja, po drugi pa je naredilo skupino dozretnejšo za ekskurze in občasno razvezalo prvotno strukturiranost tečaja. K temu je prispevala tudi menjava lokacij: po zaključku tečaja, ko smo se dogovorile, da se bomo sestajale neformalno, nismo imele več zagotovljenega prostora na fakulteti, zato smo se, ker se nam je zdelo tudi v skladu z naravo druženja, začele srečevati v kavarnah. Čeprav pozitivno sprejeta – *Bile smo bolj sproščene ..., bilo je drugače, očarljivo, prijetno, živahno (U3); Ravno zato to ni bil navadni knjižni klub (U4); Zelo za (U5)* – je sprememba do neke mere otežila zavzeto in vključujočo razpravo. Delno zato, ker se v lokalih nismo vedno dobro slišale (U1) oz. so ene slišale bolje kot druge, kar nas je postavilo v neenak položaj, predvsem pa zaradi nekoliko bolj razpuščene kavarniške atmosfere, ki je bila hkrati dobrodošla in tvegana. Kot je koncizno opisala ena od članic:

Ko smo delavna skupina, se praviloma vzpostavi meja med skupino in zunanjim svetom. Pri menjavi lokacij, posebno v kavarnah, sem doživela, da se je izgubil karakter skupine, ki se zbere, da dela nekaj skupnega in to brez zunanjih motenj (U2).

Dejstvo je, da se je že na samem začetku pokazalo, da nekatere članice lažje in hitreje spregovorijo ter tudi več govorijo, so glasnejše oz. v razpravi dominirajo, kar je bilo v kontekstu zagotovljenega miru predavalnice lažje nadzorovati kot v javnem družabnem prostoru, kjer se je *dogajalo več digresij in je zmanjkovalo časa za enakovredno participacijo vseh članov* (U2). Osrednjo temo so prej povozile mimobežne asociacije in nam spodnašale osredotočenost na izbrano tematiko. Majhno število sodelujočih ob vseh naštetih prednostih naredi skupino v resnici ranljivejšo in občutljivejšo ter viša pričakovanja: ker posameznik pride bolj do izraza, se bolje spoznamo in tudi vodja se bolj zaveda preferenc drugih, ki pa se ne pokrivajo vedno, zato je skrb za njihovo usklajevanje in vključevanje resen izziv.

Ravno zato, ker je skupina hitro vzpostavila živahno interakcijo, bi v kurikulu morda potrebovale več zapikov, da bi se lahko umirile, prisluhnile in dlje časa zadržale pri posamezni vsebini, potem pa v kavarni srečanja morda samo zaključile. V tem oziru ostaja izziv še neizvedeno skupno glasno branje, na katerega naša skupina v prvi polovici druženja še ni bila pripravljena, v nadaljevanju pa bi bilo vredno vsaj kakšno srečanje posvetiti urjenju pozornosti in čuječnosti (gl. Zadravec Šedivy in Poštuvan, 2023) oz. skupino preizkusiti tudi v aktivnostih, pri katerih bi si delile recepcijsko izkušnjo v skupnem doživljanju branega besedila in potem o njej še razpravljale. Skupno branje omogoča prehod notranjega izkustva v razmišljanje (Ettrup Christiansen in Dalsgard v Rosen, 2023, str. 10), pa tudi spremembo razpoloženja med prej, vmes in potem, kar lahko dodatno izostri doprinos bralne izkušnje. Poleg tega pa, po raziskavah sodeč, glasno branje prinaša še celo vrsto koristi, je šestkrat počasnejše od tihega, zahteva trud in nas naredi dojemljivejše za podrobnosti (Kawashima idr., 2005; Banks, 1999).

Izzivov je torej še precej. Večinoma zanje ni enoznačnih rešitev, zato nam ostane pot učenja in poskusov. V zaključku razmišljam o zahtevnem iskanju ravnotežja med spontanostjo in strukturiranostjo, med interakcijo in prostorom za individualni razmislek, med rutino in preigravanjem novih pristopov. Pogled nazaj je namreč vedno tudi priložnost za nova spoznanja.

5 Zaključek: iskanje ravnotežja v območju vmesnosti

Bralna pogovarjalnica se je v marsičem izkazala za prostor ‚vmesnosti‘ (Giesen, 2017) z vsemi prednostmi in slabostmi, ki jih to prinaša. Delno gotovo zato, ker sva obe z Veroniko želeli v skupini sodelovati vsaj toliko, kot jo voditi, zato sva tudi medve redno izpolnjevali domače in druge naloge, ki sva jih sami zastavili. Poleg tega pa je bila Veronika tudi formalno v dvojni vlogi sovoditeljice in slušateljice. Program je bil zastavljen na osebni participaciji, samorefektivnosti in

avtoetnografiji, kar je dodatno rahljalo klasično hierarhijo v organiziranih učnih programih. Tečaj tudi ni imel točno določenega končnega cilja, izpita ali česarkoli podobnega. Vseskozi je šlo za delovni proces, za delo ‚v nastajanju‘, s poudarkom na soustvarjanju in obojestranskem učenju, kar je spet brisalo razlike med učenjem in poučevanjem.

Ko so se ure tečaja iztekle in smo se začele srečevati v zunajfakultetnih prostorih, ki primarno niso namenjeni učenju, pač pa neformalnemu druženju, se je ta vmesnost še okrepila. Če smo se v predavalnicah trudile zmehčati šolsko vzdušje s tem, da smo v prostor prinašale kavo in piškote ter prerazporejale stole v krog, smo v kavarnah s knjigami in zapiski skušale vzpostaviti format delovne skupine v sicer pretežno prostočasnem kontekstu. Na ta način smo vedno znova vzdrževale stanje vmesnosti, ki je tudi neposredni učinek izbranih metod dela. Te so nam omogočile, da smo v pogovoru o branju lahko govorile o sebi oz. skozi sebe raziskovale lastno branje. Prav ta posrednost in možnost, da se lahko vedno umakneš nazaj iz širših v ožje bralne teme, tlakuje prostor varnosti in opogumlja za odpiranje drugim v lastnem ritmu. Zaradi opisanega načina dela je skupina hitro začela delovati kot zaključena celota, ki si ni posebej želela širitve, ampak kvečjemu nadaljevalnega tečaja z rednim urnikom, česar pa z Veroniko zaenkrat še nisva mogli ponuditi.

Naše nadaljnje delo bo vzelo na znanje vsaj troje. Prvič: čeprav smo se veliko pogovarjale že sproti, so končne pisne evalvacije vseeno podale drugačen, globlji in nekoliko distanciran pogled, predvsem pa so ga podale vse udeleženske, zato mislim, da bi bilo koristno na ta način, pisno, preverjati odzive tudi vmes oz. sproti in tako poskrbeti, da so slišane vse, ter v skladu s tem uravnava delo v skupini.

Drugič: čeprav oz. ravno zato, ker smo se udomačile v klepetavem duhu bralne pogovarjalnice, bi bilo vredno vztrajati tudi na drugače zastavljenih srečanjih, takih, ki terjajo tišino in kontemplacijo skupnega branja, ter tudi na ta način iskati ravnotežje med preverjenim območjem udobja in preizkušanjem novega.

In tretjič: strukture – ne glede na ves čar neformalnosti – ne gre podcenjevati, niti za ceno ponavljanja in rutine, ker prispeva k občutku varnosti. Preigravanje lokacij zato velja dobro premisliti in omejiti.

Kot bralni intervjuji, ki sem jih metodološko izpilila šele skozi leta, tudi vodnje skupinske bralne pogovarjalnice terja svoj čas. Prva izkušnja je bila vsekakor lepa in dragocena ter ponuja dobro izhodišče za nadaljnje delo.

Literatura in viri

- Arizpe, E. in Cliff Hodges, G. (2018). *Young People Reading. Empirical Research Across International Contexts*. Routledge.
- Balling, G. (2016). What Is a Reading Experience? The Development of a Theoretical and Empirical Understanding. V P. M. Rothbauer, K. I. Skjerdingsstad, L. McKechnie in K. Oterholm, K. (ur.), *Plotting the reading experience. Theory, practice, politics* (str. 37–53). Wilfrid Laurier University Press.
- Banks, C. (1999). Reading Aloud to the Elderly. *The Lancet: Literature and Aging*, 354, 10–11. [https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS01406736\(99\)90263.pdf](https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS01406736(99)90263.pdf)
- Bateson, M. C. (1994). *Peripheral Visions. Learning Along the Way*. Harper.
- Bro Trasmundi, S., Kokkola, L., Schilhab, T. in Mangen, A. (2021). A distributed perspective on reading: implications for education. *Language Sciences*, 84(101367). <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2021.101367>
- Collinson, I. (2009). *Everyday Readers. Reading and Popular Culture*. Equinox.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S. in Safford, K. (2014). *Building Communities of Engaged Readers. Reading for Pleasure*. Routledge.
- Čačinovič Vogrinčič, G. in Mešl, N. 2019. *Socialno delo z družino. Soustvarjanje želenih izidov in družinske razvidnosti*. Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani.
- Deitering, A.-M. (2017). Why Autoethnography? V A.-M. Deitering, R. Schroeder in R. Stoddar (ur.), *The Self as Subject. Autoethnographic Research into Identity, Culture, and Academic Librarianship* (str. 1–22). Association of College and Research Libraries.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell.
- Finlay, L. (1998). Reflexivity: an essential component for all research? *British Journal of Occupational Therapy*, 61(10), 453–456.
- Gerčar, J., Kovač, K., Blatnik, A. in Rugelj, S. (2024). *Knjiga in bralci VII*. UMco.
- Giesen, B. (2017). Inbetweenness and Ambivalence. V J. C. Alexander, R. N. Jacobs in P. Smith (ur.), *The Oxford Handbook of Cultural Sociology* (str. 788–804). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195377767.013.30>
- Grafenauer, N. (2012): *Skrivnosti*. Založba Grafenauer.
- Ihimaera, W. (2004). *Legenda o jezdecu kitov*. Založba Miš.
- Kawashima, R., Okita, K., Yamazaki, R., Tajima, N., Yoshida, H., Taira, M., Iwata, K., Sasaki, T., Maeyama, K., Usui, N. in Sugimoto, K. (2005). Reading Aloud and Arithmetic Calculation Improve Frontal Function of People With Dementia. *The Journals of Gerontology: Series A*, 60(3), 380–384. <https://doi.org/10.1093/gerona/60.3.380>

- Koopman, W. J., Watling, C. J. in LaDonna, K. A. (2020). Autoethnography as a Strategy for Engaging in Reflexivity. *Global Qualitative Nursing Research*, 7. <https://doi.org/10.1177/2333393620970508>
- Kucirkova, N. in Cremin, T. (2020). *Children Reading for Pleasure in the Digital Age*. Sage.
- Ličen, N. (2013). Paradoksi narativne metode pri raziskovanju učenja in situ. *An-dragoška spoznanja*, 19(3), 32–45.
- Ličen, N. (2021). *Učenje kroz sretanje generacija. Međugeneracijsko učenje i (re) generacija zajednice*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Likar, M. (2009). *Sobotne zgodbe*. Cankarjeva založba.
- Mackey, M. (2016). Literacy as material engagement: the abstract, tangible and mundane ingredients of childhood reading. *Literacy* 50(3), 166–172.
- McLaughlin, T. (2015). *Reading and the body: The physical practice of reading*. Palgrave.
- Menary, R. (2010). Introduction to the special issue on 4E cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 9, 459–463.
- Miller, D. (2016). *Materialna kultura*. Studia humanitatis.
- Newen, A., De Bruin, L. in Gallagher, S. (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.
- Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L. in Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research. *Medical Teacher*, 45(3), 241–251. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>
- Raes, J. (2021). *Shared Reading. The Ultimate Therapy*. Lanoo Publishers.
- Rosen, M. (2023). Introduction. V M. Rosen (ur.), *The Ethnography of Reading at Thirty* (str. 1–16). Palgrave.
- Rowlands, M. (2010). *The new science of the mind: From extended mind to embodied phenomenology*. Cambridge University Press.
- Rupar, P., Blatnik, A., Kovač, M. in Rugelj, S. (2019). *Knjiga in bralci VI. Bralna kultura in nakupovanje knjig v Sloveniji v letu 2019*. UMco.
- Sadoski, M. (2018). Reading comprehension is embodied: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 30(2), 331–349. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9412-8>
- Schilhab, T. in Groth, C. (ur.). (2024). *Embodied Learning and Teaching Using the 4E Cognition Approach. Exploring Perspectives in Teaching Practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003341604>
- Skjerdingsstad K. I. in Rothbauer, P. M. (2016). Plotting the Reading Experience. V P. M. Rothbauer, K. I. Skjerdingsstad, L. McKechnie in K. Oterholm, K. (ur.), *Plotting the reading experience. Theory, practice, politics* (str. 1–15). Wilfrid Laurier University Press.
- Spiegel, M. (2021). The Uses of Literature – review. *Literature and Medicine*, 30(1), 203–207.

- Svetek, I. (2008). *Sedmi val*. Beletrina
- Todorov, T. (1980). Reading as Construction. V S. R. Suleiman in N. Crosman (ur.), *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation* (str. 67–82). Princeton University Press.
- Vogrinčič Čepič, A. (2019). Branje kot prostorska praksa: odnos bralcev do neposrednega fizičnega prostora branja. *Ars & Humanitas*, 13(2), 163–183.
- Vogrinčič Čepič, A. (2010). Pleasure and shame: books on (not) reading (an overview of the field). *The international journal of the book*. 7(3), 57–67.
- Vogrinčič Čepič, A. (2023a). Bralni pogovori s starejšimi kot oblika učenja, pripovedovanja in povezovanja – priložnost in izziv. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo Senescens II: Izbrane teme* (str. 141–163). Založba Univerze na Primorskem.
- Vogrinčič Čepič, A. (2023b). Pogovor o branju kot način zapeljevanja v branje. V N. Žalec (ur.), *Podobe branja. Umeščanje branja v izobraževanje odraslih* (str. 27–33). Andragoški center Slovenije.
- Vogrinčič Čepič, A. (2024). Conversations about Reading with Older Adults: Self-Knowledge and Empowerment. *Storytelling, Self, Society*, 19(1), 91–116.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>
- Zadravec Šedivy, N. in Poštuvan, V. (2023). Čuječnost pri starejših odraslih: učinki programov čuječnosti na duševno zdravje starejših ter uspešno staranje. V N. Ličen, M. Mezgec in D. Lahe (ur.), *Homo Senescens II: Izbrane teme* (str. 33–48). Založba Univerze na Primorskem.
- Žunkovič, I. (2022). Kaj je branje z vidika nevrokognitivne literarne vede? *Alternator* 07. <https://doi.org/10.3986/alternator.2022.07>