

# OTROŠKI ODZIVI NA PROBLEMSKO SLIKANICO

SABINA VIŠČEK

Ljubljana, Slovenija  
sabinaviscek@gmail.com

V prispevku, nastalem na podlagi doktorske disertacije (Višček 2024) se osredotočamo na opredelitev otroške problemske slikanice, ki je povezana predvsem z neobičajnimi temami – te so za otroka z omejeno literarno zmožnostjo težke ali zapletene za razumevanje (odvisnost, nasilje, spolna identiteta itd.). Drugi elementi kakovostne problemske slikanice so ilustracije in slogovna sredstva (npr. vzdušje, metafore), ki soustvarjajo zahtevno literarno doživetje. Za prikaz didaktične interpretacije problemskih slikanic smo v 3. razredu osnovne šole obravnavali tri slovenske slikanice, in sicer *Modri med* (2020) Cvetke Sokolov, *Punčka in velikan* (2019) Neli Kodrič Filipič in *Prva ljubezen* (2014) Braneta Mozetiča. Predstavljamo ključne ugotovitve akcijske raziskave in izpostavljam nekaj ključnih smernic za branje problemskih slikanic pri pouku književnosti, ki omogočajo komunikacijo med učenci in učiteljem kot bralnim modelom.

DOI  
[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.1.2025.16](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.16)

ISBN  
978-961-286-944-1

**Ključne besede:**  
problemska slikanica,  
didaktična prognoza,  
aksijska raziskava,  
odziv otrok,  
didaktične smernice

**Opomba:**  
Ta prispevek temelji na  
Višček, S.  
(2024). *Problemskost in  
tabuizacija književnosti pri  
ponku slovenske : doktorska  
disertacija* [Doktorska  
disertacija, S. Višček].  
Repozitorij Univerze v  
Ljubljani.  
[https://repozitorij.uni-  
lj.si/IzpisGradiva.php?lan  
g=slv&id=155924](https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=155924)



Univerzitetna založba  
Univerze v Mariboru

**DOI**

[https://doi.org/  
10.18690/um.ff.1.2025.16](https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2025.16)

**ISBN**

978-961-286-944-1

**Keywords:**

problem-based picture  
book,  
didactic prognosis,  
action research,  
children's response,  
didactic guidelines

**Note:**

This paper is based on  
Višček, S.  
(2024). *Problemskost in  
tabuizacija književnosti pri  
ponku slovenšine : doktorska  
disertacija* [Doktorska  
disertacija, S. Višček].  
Repozitorij Univerze v  
Ljubljani.  
[https://repozitorij.uni-  
lj.si/IzpisGradiva.php?lan  
g=slv&id=155924](https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=155924)

# CHILDREN'S RESPONSES TO PROBLEM-BASED PICTURE BOOK

SABINA VIŠČEK

Ljubljana, Slovenia  
[sabinaviscek@gmail.com](mailto:sabinaviscek@gmail.com)

In this paper, based on the doctoral thesis (Višček 2024), we focus on defining the children's problem-based picture book, which is primarily related to specific themes that are difficult or complex for a child with limited literary competence (violence, addiction, gender identity, etc.). Other elements of a quality problem-based picture book include illustrations and stylistic devices (e.g., atmosphere, metaphors) that contribute to a demanding literary experience. To demonstrate the didactic interpretation of such picture books, we explore three Slovenian problem-based picture books that have been discussed in the 3rd grade of primary school: *The Blue Honey* (2020) by Cvetka Sokolov, *The Girl and the Giant* (2019) by Neli Kodrič Filipič, and *First Love* (2014) by Brane Mozetič. We present the key findings of our action research and highlight some key guidelines for reading problem-based picture books in literature classes that facilitate communication between pupils and the teacher as a reading model.



## 1 Uvod

V domači in tuji literarni teoriji se pojavljajo različni termini za otroško in mladinsko literaturo, ki se loteva zahtevnih problemskih tem (na primer: samomora, nasilja, bolezni, splava ipd.).

M. M. Blažič pojem subverzivna mladinska književnost pogosto uporablja skupaj s pojmom problemska mladinska literatura, vendar izraz subverzivnost pogosteje uporablja za slog, ki označuje »literaturo socialnega upora« (Blažič 2011: 241); njeni primeri se navezujejo tudi na slikanice. D. Haramija namesto poimenovanja tabujski ali problemski roman utemelji in uporablja poimenovanje socialno-psihološki roman, ki je po njenem mnenju »tip književnosti, ki se tematološko ukvarja z resničnostnim prikazovanjem socialnega družbenega okvira ter psihološkim portretom mladostnikov« (Haramija 2010a: 86); teme, ki se pojavljajo v romanih, so: spolnost, bolezen, zloraba, odvisnost in prestopništvo. G. Kos meni, da je problemski mladinski roman vrsta žanra, za katero je značilno realistično pisanje, pri čemer pisatelji obravnavajo »konfliktne, pogosto krizne situacije, travmatične izkušnje ali stanja, ki protagonistu povzročajo hujše eksistencialne stiske« (Kos 2013: 42); po avtoričinem mnenju je važno zlasti opazovanje uspešnosti mladostnikovega spopadanja s problemi. Njene ugotovitve so zelo pomembne tudi za temo tega prispevka, saj odpirajo številna vprašanja doživljanja, razumevanja in vrednotena problemskih slikanic, ki so namenjene bistveno mlajši populaciji, tj. predvsem bralcem 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. Problemske slikanice in odzivi otrok nanje se približajo definiciji provokativne izraznosti na ravni besed, ki jo opredeli Saksida (2001), le da je tu izrazno sredstvo ilustracija, ki izstopa do mere začudenja ali šokiranosti posameznega bralca. B. Kümmerling-Meibauer in Meibauer (2021) opozarjata, da tudi če slikanica npr. na temo spolnosti ne vsebuje opisov, ki bi vznemirili bralce, se taki odzivi lahko odražajo v estetiki ilustracije.

Veliko natančneje problemskost opredeli zgodbeni vidik. Saksida govori o konfliktu oz. »poškodbi«, pri čemer je definicija zelo podobna opredelitvi G. Kos, ki izpostavlja usoden problem. Oseba v problemski literaturi je res pogosteje »izobčenec« ali »opazno drugačna od okolice« (Saksida 2014), lahko je tudi žrtev zanemarjenja ali kakršnega koli nasilja. Večkrat gre za negativno perspektivo, ki jo okolica v besedilu izraža do književne osebe. V slikanici Braneta *Mozetiča Prva ljubezen* (2014) sta zelo dobra prijatelja iz vrtca deležna vzgojiteljičinega netoleriranja ter

zgražanja nad njuno igro in druženjem, ki je drugačno v primerjavi s preostalimi otroki.

Zelo pomemben dejavnik problemskosti je »razpoloženje, ki ga v bralcu vzbudi književno besedilo: to je povezano s čustvenimi prvinami književnega besedila, ki izhajajo iz opisov trpljenja, umiranja, spolnosti itn.« (Saksida 2014: 28). Razpoloženje je besedilna prvina, ki vsaj do neke mere manipulira z bralcem v odnosu do resnosti oz. neresnosti problema; to lahko zmede predvsem začetne bralce (Nikolajeva 2014), bodisi učenca ali odraslega.

Razumevanje problemskosti slikanice kot povezave teme, zgodbe, razpoloženja, ilustracije ter jezikovno-slogovnih sredstev omogoča literarno in šolsko interpretacijo treh slovenskih slikanic, predvsem pa odgovor na osrednje raziskovalno vprašanje: Kako problemskost v slikanici razumejo mladi bralci? Pri odgovoru na to vprašanje smo oblikovali didaktično prognozo za interpretacijo slikanice pri bralnem dogodku, opredelili osnovne gradnike tujosti v besedilih ter v komentarji rezultatov zapisali temeljne didaktične smernice, ki omogočajo kritično odzivanje na prebrano.

## 2 Metoda

Orodje za obravnavo problemskih slikanic je nastalo na podlagi akcijske raziskave, ki smo jo izvedli maja in junija 2023. Akcijsko raziskovanje hkrati razumemo kot model ravnanja vsakega posameznega učitelja v razredu, ki se ob vsakodnevnom delu z besedili oz. šolski interpretaciji zahtevnejših vsebin spoprijema z morebitnimi odklonilnimi odzivi otrok in staršev. Ugotovitev izvedene akcijske raziskave zaradi omejenosti vzorca ni mogoče posploševati ali ponujati kot edinega modela obravnave problemskih vsebin, a to tudi ni namen akcijske raziskave. Akcijska raziskava je niz »korakov v spirali, vsak izmed njih pa zajema načrtovanje, akcijo in oceno doseženega rezultata« (Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek 2007: 51). Izvedena akcijska raziskava o sprejemanju in razumevanju problemskih vsebin zajema:

1. načrtovanje raziskave, ki vključuje pridobitev mnenj učencev na podlagi
2. anketnega vprašalnika;
3. načrtovanje učnih ur, ki vključujejo osnovne usmeritve za uporabo sodobnih oblik dialoškega dela s problemskimi besedili;
4. preizkus uporabe pristopov v pedagoški praksi;

5. sprotno in končno vrednotenje dosežkov akcijske raziskave, predvsem
6. spremembe stališč učencev do problemskih tem.

## 2.1 Sodelujoči v raziskavi

V neslučajnostni priložnostni vzorec so bili vključeni učenci tretjih razredov. Iz populacije slovenskih osnovnih šol je bil izbran en oddelek primorske mestne osnovne šole z 21 učenci. Učenci, ki so sodelovali v raziskavi, so bili brez večjih posebnosti, nihče ni imel odločbe, dva učenca sta imela splošne učne težave, kar smo upoštevali pri načrtovanju učne ure, tako da sta imela možnost podaljšanega časa za odgovor oz. dejavnost. Učiteljica, izvajalka akcijske raziskave, je profesorica razrednega pouka, učiteljica z desetletnimi izkušnjami v razredu ter mentorica branja v okviru interesnih dejavnosti.

## 2.2 Potek raziskave

Na podlagi poznavanja stališč učencev in stališč učiteljev<sup>1</sup> smo izbirali primerna književna besedila s problemsko vsebino in določili vrstni red obravnave; vsa izbrana književna besedila so kakovostna, kar kažejo tudi recenzije izbranih del in nagrade ali nominacije in nagrade za slikanice.<sup>2</sup> Izbor književnih besedil smo opravili na podlagi teme problemskega besedila, ilustracije problemskosti in perspektive problemske vsebine. Pri izbiri teme smo izbrali problemsko slikanico na temo zasvojenosti, ki je med slovenskimi slikanicami zelo redka, čeprav je pojav zasvojenosti (z alkoholom, drogami, z digitalnimi vsebinami) v Sloveniji prisoten (Jandl, Drev, Hočevnar-Grom, Belščak Čolaković in Kvaternik 2023). V ta namen je bila izbrana slikanica avtorice C. Bevc z naslovom *Modri med* in ilustratorke P. Kosec, ki je izšla leta 2020. Nobene izmed obravnavanih slikanic ni v berilih od 1. do 5. razreda ali med predlogi učnih priprav, ki jih ponujajo slovenske založbe.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Tu smo upoštevali izsledke ankete, v kateri se je med 91 učitelji razrednega pouka in učitelji slovenščine v osnovni šoli pokazalo, da med problemskimi temami najbolj sprejemajo temo posebnih potreb, najmanj pa teme o homoseksualnosti, nasilju, holokavstvu in o spolni zlorabi (Višček 2014). Razloge za to je mogoče iskati tudi v pomanjkanju izvirnih in prevedenih besedil o omenjenih temah, npr. o holokavstvu (Haramija 2010b).

<sup>2</sup> Leta 2009 je slikanica *Punčka in velikan* prejela dve priznanji: »na hrvaškem natečaju za najboljšo grafično podobo naslovnice v letih 2008 in 2009 ter nagrado kiklop za slikanico leta 2009 na puljskem sejmu, spomladi leta 2010 pa je bila med petimi nominirankami za nagrado izvirna slovenska slikanica« (Mlakar 2010: 918). Slikanici *Modri med* in *Prva ljubezen* nista nagrajeni, a je leta 2018 po slikanici *Prva ljubezen* posneta tudi lutkovna predstava v izvedbi gledališča ŠKUC.

<sup>3</sup> Ta podatek omenjamo, ker imajo v Sloveniji založniške hiše precej močen vpliv na učitelje na razredni stopnji, saj s predlogi književnih besedil v berilih ali delovnih zvezkih v veliki meri vplivajo na potek književnega pouka. Učitelji se zaradi ponujenih predlogov manj pogosto odločijo izbrati kaj drugega.

Verjetnost, da bi učenci večinsko posegali po njej, je majhna, kar kaže tudi izposoja knjig v šolski in mestni knjižnici; samo slikanica *Prva ljubezen* je na voljo za izposajo v šolski knjižnici, v kateri je potekala raziskava.

Učiteljica (izvajalka raziskave) je v enem mesecu in pol obravnavala tri slovenske slikanice, in sicer najprej slikanico *Modri med* pisateljice C. Bevc in ilustratorke P. Kosec. To je slikanica s temo zasvojenosti. Naslednja po vrsti je bila slikanica o družinskem nasilju z veliko besedne in likovne metaforike, tj. *Punčka in velikan* N. Kodrič Filipič ter ilustratorja Torjanca. Slikanica je bila izbrana zaradi razumevanja in vrednotenja problemskih ilustracij, ki so ponekod metaforične in vzpostavljajo tudi zelo temačno razpoloženje. Zadnja slikanica, ki jo je učiteljica obravnavala pri pouku slovenščine, pa je bila slikanica avtorja B. Mozetiča z naslovom *Prva ljubezen* z ilustracijami M. Kastelic, pri čemer so bili učenci pozorni na jezik in vživljanje v književnega junaka. Vsaka obravnava slikanice je potekala v razredu dve šolski uri.

### 2.3 Postopek in tehnika zbiranja podatkov

Cilje raziskave smo realizirali tudi v okviru pouku slovenščine, pri katerem so učenci spoznavali različna problemska besedila. V treh korakih akcijske raziskave so bile vpeljane posamezne določilnice problemske literature (npr. vsebina, jezik in ilustracija), s pomočjo katerih so učenci razumeli problemskost besedila.

V raziskavi je bilo uporabljenih več tehnik zbiranja podatkov, s čimer je bila dosežena triangulacija (Lincoln in Guba 1985; Vogrinc 2008), in sicer:

- 1) polstrukturirani intervjuji z učenci po vsaki obravnavani uri,
- 2) analiza učencevih izdelkov,
- 3) obrazci za spremljanje učencev pri pouku slovenščine na podlagi lastno oblikovanih meril.

V ta namen so bili oblikovani vprašalnik in opazovalni formularji. Transparentnost je bila zagotovljena z natančnim opisom raziskovalnega procesa. S predstavitvijo različnih pogledov na preučevano situacijo je bila upoštevana kredibilnost. Skladnost je bila zagotovljena tako, da so se cilji raziskave ujemali z metodami raziskovalnega dela in s teoretičnimi izhodišči. V raziskavi so bila upoštevana temeljna etična načela pedagoškega raziskovanja. Podatke raziskave smo zbirali čim bolj natančno, in sicer tako, da smo podrobno opisali akcijsko raziskavo.

## 2.4 Obdelava podatkov

Za ugotavljanje zaznavanja, razumevanja in vrednotenja problemskih besedil smo uporabili triangulacijo virov. Analiza učencevih izdelkov je potekala v obliki bralnih nalog oz. odzivov na brana besedila, ki so jih učenci opravili izključno med poukom, s čimer smo preprečili kakršne koli posege staršev ali otrokovih bližnjih v njihove izdelke. Učenci so imeli dovolj časa za končanje naloge; če je bilo treba, smo jim omogočili podaljšan čas na njihovo željo. (Po)ustvarjalne naloge na prebrana/poslušana besedila, ki so jih učenci pisali po obravnavi problemske slikanice v zaključnem delu učne ure, so bile zelo raznolike, s čimer smo želeli doseči tudi visoko motivacijo za končanje izdelka. Naloge, ki so jih učenci napisali, so bile vse odprtega tipa; zahtevale so poznavanje problemske slikanice – vsebine, teme, književne osebe, razpoloženja, ilustracij – in odziva nanj. Bile so višje ravni, saj so preverjale »znanje na konkretnem primeru – razumevanje in analizo besedila, presojanje in argumentiranje« (Krakar Vogel 2020: 163). Ni zanemarljivo, da so učenci zahtevna književna besedila spoznavali v maju in juniju, ko so že kažejo znaki utrujenosti. Oblikovali smo obrazce za spremljanje učencev pri pouku slovenščine in dali učiteljici razredničarki, ki je razred opazovala, možnost dodatnega komentiranja pa tudi priložnost za predloge izboljšav. V ta namen so bili oblikovani vprašalnik in opazovalni formularji. Še pred izvedbo akcijske raziskave se je izvajalka raziskave o konkretnih okoliščinah v razredu pogovorila z razredničarko, da ne bi zaradi morebitnih individualnih težav učencev prišlo do stiske kakega izmed njih; razredničarka raziskovalke ni opozorila morebitne težave.

Polstrukturirani intervjuji so bili izvedeni teden dni po opravljeni učni uri, individualno z učenci, ki so se želeli pogovarjati. Intervjuji so bili zvočno posneti, nato pa smo opravili transkripcijo. Zanimanje za intervju je bilo visoko. Zavedamo se, da podatkov, zbranih z akcijsko raziskavo, ne moremo posplošiti, lahko pa naredimo »prenosljivost ugotovitev po analogiji« (Vogrinc, Valenčič Zuljan in Krek 2007: 52). Z natančno predstavitev poteka raziskave bomo skušali opisati preučevanje obravnave problemske slikanice v 3. razredu osnovne šole, reševati dileme in stanje izboljšati v drugih podobnih primerih ob obravnavi drugačnih problemskih besedil v prvem oz. drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Vogrinc (2008: 46) piše: »Merilo uspešnosti akcijskega raziskovanja je prispevek k izboljšanju dela v konkretnih situacijah, v katerih osebe, ki so izpeljale raziskavo, delajo (na primer izboljšanje kakovosti učenja in pouka).« Izboljšava lahko prispeva k temu, da

se po objavi rezultatov akcijske raziskave v javnem tisku olajša delo s problemskimi besedili tudi drugim učiteljem.

### 3 Rezultati

#### 3.1 Slikanica Cvetke Bevc Modri med (2020)<sup>4</sup>

Slikanica *Modri med* je slogovno večinoma nezahtevna, saj vsebuje kratke in preproste povedi z le nekaterimi manj znanimi besedami in besednimi zvezami, npr. *pogoltno* in *žrtev*. Čeprav besedilo ni kompleksno,<sup>5</sup> je zahtevno na ravni teme, ker slikanica predstavlja ali vsaj nakaže postopno zasvojenost z drogo (prvo uživanje, haluciniranje, zanemarjanje videza in delovnih nalog, uničevanje medosebnih odnosov ter na koncu tudi zdravljenje), kar je učencu navadno manj znano. Besedilo zaradi nenavadne teme in načina njenega prikaza lahko deluje nenavadno, prezahtevno (receptivna tujost), zato so »pri pouku potrebni tudi pogovor o nelagodju pri recepciji, skupna razlaga literarnih ovir in refleksija njihove vloge« (Krakar Vogel 2020: 22). Besedilo zaradi svoje kompleksne teme zahteva večkratno branje/poslušanje besedila, opazovanje ilustracij in vrednotenje ravnanja književnih oseb, kar spada med višje ravni bralne pismenosti.

**Didaktična prognoza za slikanico *Modri med*:** Predvidevamo lahko, da bodo učenci pri slikanici *Modri med* iz lastnega izkušnjskega sveta prepoznali primere zasvojenosti, npr. alkoholizem, zasvojenost s cigareti, z igricami. V tem primeru bomo pristop medpredmetno razširili, saj se učenci o nevarnosti zasvojenosti v manjšem obsegu pogovarjajo že v 1. razredu, kar je npr. posredno prepoznati v cilju v učnem načrtu za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje za spoznavanje okolja: »vedo, da udeležba v prometu pod vplivom alkohola, mamil in zdravil ogroža vse

<sup>4</sup> Slikanica C. Bevc z naslovom *Modri med* (2020) z ilustracijami P. Kosec obravnava problem zasvojenosti pri odraslih. Medvedko Lili in še nekaj drugih gozdnih živali z modrim medom zapelje podlasica Erika. Lili, ki ji je predpisana vloga mame in žene, po prvem zaužitju modrega medu doživi halucinacije in postane odvisna. Odvisnost ji prepričuje skrb za družino, medvedku Luju ne pregleda domače naloge, išče izgovore za izostanke v službi, zanemarljivo svoj videz, zapravlja privarčevani denar družinskih članov in zaspi na šolskem nastopu svojega sina. Medved Ron, ki je upodobljen kot mož medvedke Lili, jo skuša razvedriti z družinskim izletom in s piknikom v naravi, na katerem želi medvedek Lu nabrati rože za svojo mami. A izlet se skoraj konča tragično, saj Lu skoraj utone v reki. Ta dogodek in novica, da sta še dve žrtvi podlasičinega medu v gozdu izginili, medvedko Lili spodbudita, da obišče pomoč pri zdravniku. Lili nekaj mesecev ostane v zdravstveni oskrbi. Ko medved Ron in medvedek Lu po dolgem času obiščeta medvedko Lili, se medvedka opraviči za svoja pretekla dejanja. Konec je optimističen, saj medvedka Lili ozdravi.

<sup>5</sup> Kompleksnost besedil določa več elementov: besedišče – redko rabljene besede; metaforika; kohezijska sredstva – odsotnost npr. veznikov, zaimkov ali dvoumna raba; skladijska razmerja – dolge zložene povedi; predvsem pa pomenska zgoščenost, h kateri največ prispevajo dolge (samostalniške) besedne zveze (Krakar Vogel 2014).



udeležence v prometu« (Program osnovna šola. Učni načrt. Spoznavanje okolja 2011: 16).

Posameznega otroka lahko pretresejo raba žaljivke, ki jo izreče medvedka v podobi mame sinu, in posamezne ilustracije zasvojene medvedje mame, kar je nakazano z zanemarjenim videzom in s sivino pa tudi z zategnjeno ustnico; morda bo kdo od otrok metaforiko v ilustraciji (sivina) razumel dobesedno.

### 3.1.2 Obravnava slikanice Cvetke Bevc Modri med (2020) v 3. razredu

V uvodni motivaciji je učiteljica povabila učence v krog pred tablo in pred njih postavila temno vrečo, iz katere poklicani učenci vzamejo predmet in povedo, ali je predmet (ne)škodljiv/(ne)varen/(ne)zdrav, ter utemeljijo svoje mnenje. Uporabljeno uvodno motivacijo bi lahko umestili v izkušnjsko motivacijo s posrednim pogovorom o temi (Saksida 2008: 81), ki smo jo okrepili z realnimi predmeti, ki so učence usmerili in še bolj spodbudili k pripovedovanju. Motivacija učencev je bila zelo visoka, saj so skriti predmeti (mobilni telefon, daljinski upravljač, prazna steklenica vina, prazna škatlica cigaret, vrečka čaja, jabolko in čokoladica) pri njih vzbudili veliko pozornosti in zanimanja. Učenci so o predmetih veliko povedali in daljša uvodna motivacija je pomembno napovedala temo besedila in olajšala razumevanje slikanice. Učenci so ugotovili, da so nekatere snovi škodljive tudi odraslim, če jih uživajo pre pogosto. Nato je učiteljica pokazala skodelico modrega medu;<sup>6</sup> učenci so ugibali in na učiteljičin poziv, ali si upajo to poskusiti, večinoma odgovorili pritrdilno; šele na dodatno opozorilo, ali jo poznajo dovolj dobro, da ji lahko zaupajo, odgovorijo nikalno. Mogoče je za sprva trdilne odgovore kriv zavajajoč naslov slikanice, saj učenci modro barvo povezujejo s pozitivnostjo, ne z negativnostjo (npr. biti moder, sladoled po imenu modro nebo itn.). A ravno zato lahko naslov razumemo tudi drugače: v realnosti so otroku in odraslemu škodljive snovi prikazane zelo pozitivno, živahnih barv in v estetskem izdelku (ovitki cigaret imajo šele nekaj let opozorilne fotografije; otroška hrana, ki vsebuje veliko sladkorja, ima pogosto na embalaži narisane like iz risank), zato je mogoče tudi v tej smeri razumeti intenco pisateljice – izbira naslova *Modri med* je bila očitno načrtna in premišljena. Verjetno črnega/pokvarjenega medu učenci ne bi hoteli poskusiti, zato tudi učinek besedila na njih ne bi bil tako močen. Po napovedi besedila avtorice in ilustratorke sledi učiteljičino interpretativno branje, po zaključku branja pa ji učenci

<sup>6</sup> Učiteljica pokaže kozarec »medu«, ki je obarvan modro. Na njem je napis *Modri med*.

glasno zaploskajo. Po prebranem besedilu je učiteljica učence pozvala k vprašanju, kaj so si najbolj zapomnili. Vsi učenci so odgovorili na vprašanje, odgovori pa so bili, *da je medvedka Lili šla do Mesečeve jase, da modri med ni zdrav* (odgovor se ponovi še dvakrat), *da se je ful čudno obnašala do medvedka, da je na koncu ozdravela, zapomnil sem si modri med, da je začel pri robu gozda in da je polizala modri med dvakrat na dan, da je verica Erika šla stran, da se je lagala, da je zaradi modrega medu mislila, da so listi na drevesu črni, da je imela podlasica veliko modrega medu, zaradi kapljice medu na nosu se je medvedka spremenila, da se je zlagala, da je šla pomagat iskat mladičke, ki jih je mama izgubila, da je bila medvedka bolna, da so zajci izginiti, da je porabila denar za frizerja, da je porabila cel svoj šparovček, da je na koncu ozdravela, da je pobrala ves denar in mu ni ostalo nič denarja, da je šel medvedek na eno drevo in je nabral rdeče rože in je padel v vodo in ga je očka rešil, da je postala zelo lena*. Učiteljica je po prvih vtisih o prebranem učence zelo pohvalila, ker so čisto vsi v razredu komentirali slikanico. Odgovori učencev nam kažejo, da so se učenci glede na bralno strategijo osredinili predvsem na zgodbo (v sedmih odzivih) in književno osebo (v dvanajstih odzivih). Med odgovori je prepoznati predvsem osredinjenost na književno osebo s problemom in le dvakrat na negativno književno osebo (tj. podlasica). Iz izjav po branju lahko ugotovimo, da so si učenci predvsem zapomnili medvedkino ravnanje in vedenje, ko je postala zasvojena, nihče pa se ni osredinil na očeta medveda, en otrok se je osredinil na medvedkinega sina ter trije na stranske like (dva na podlasico Eriko in eden na zajce), trije so bili osredinjeni na drogo – modri med – in eden na kraj dogajanja. To kaže na visoko zaznavanje in razumevanje teme in motivov v besedilu, kar pomeni, da je problemska slikanica kljub zahtevni temi napisana dovolj preprosto (v manjšem obsegu, brez zahtevnih, manj znanih ali redkih besed, metafor), da učencem omogoči razumevanje celotne zgodbe. Učenci ob prvem branju učiteljice niso videli ilustracij, da bi si ustvarili lastno podobo književnih oseb in dogajanja. Nato so učenci tiho brali odlomek iz besedila, vprašanj v povezavi z manj znanimi ali nerazumljivi besedami ni bilo, tudi učiteljica ni posebej nobene izpostavila, saj niso bile bistvene za razumevanje prebranega. Nato je sledilo nekaj vprašanj za razumevanje prebranega. Vsi učenci so razumeli, da je bila medvedja družina na začetku srečna, kar je en deček utemeljil z odgovorom *ni jedla preveč meda*, drugi pa *ker še ni poznala medu*. Eden izmed učencev je besedilo slabše razumel, saj je na vprašanje, kje je medvedka dobila med, odgovoril *v trgovini*, vendar so ga drugi potem popravili. Učenci so negativno ovrednotili ravnanje podlasice, dva učenca sta zamenjala podlasico z lisico, kar ni nenavadno, saj je lisica v umetnostnih besedilih pogosto slaba književna oseba. Ko je učiteljica povedala, da se je z okušanjem medu pri medvedki vse spremenilo, je eden izmed učencev spontano povedal, *da je trava postala vijolična, listki črni*. Zapomnili so si, da so se z medom

zasvojili tudi veeverica, zajec in pikapolonica. Na vprašanje, ali bi sami poskusili modri med, so soglasno odgovorili odločno nikalno. Strinjali so se, da bi zasvojen lahko postal tudi kdor koli drug, če bi mu podlasica ali kdo drug kapnil modri med na nos, vendar niso naredili transferja na katero koli drugo zasvojljivo snov. Učenci tudi niso znali natančno konkretizirati, kaj je v modrem medu (omenili so *barvo, strup, sladkor*); učiteljica učencem ni razlagala o drogi, ker ni bilo potrebno, saj so razumeli škodljivost modrega medu brez tega. Na vprašanje, koga je skrbelo za mamo medvedko, so odgovorili: *zdravnico, malega medvedka*. Učiteljica učencem pokaže še ilustracije v knjigi in učenci obnovijo pravljico. Čeprav učenci niso uporabili besede zasvojen ali zasvojenost, so o njej govorili s konkretnimi primeri, ki to dokazujejo. Zelo dobro so ugotovili, da modri med, čeprav je bil medvedki všeč, ni prinesel nič dobrega. Učiteljica je ob tem povedala, da je bila medvedka zasvojena z modrim medom in da jo je povsem obsedel. Nihče si ni zapomnil medvedkinih besed, ki jih izreče sinu; te so *medvedja zgaga*, kar pomeni, da so se učenci povsem osredinili na potek dogodka in spreminjanje vedenja literarne osebe. Šele po daljšem pogovoru so se učenci osredinili na medvedkovo počutje, poudarijo nabiranje rož in njegovo skorajšnje utopitev. Zelo doživeto komentirajo in obsojajo medvedkino dejanje, na primer z besedami: *ker je bila mama tako tečna, jo je brigalo za medvedka*. Menimo, da so učenci skušali razumeti medvedkino težavo, čeprav predstavlja problem odrasle osebe in se otroka dotika posredno. Nato je sledila dejavnost, pri kateri so učenci ugotavljali, kaj vse je bilo z mamo drugače. En učenec je mamin videz komentiral z besedami: *je prišla ful siva*, kar lahko razumemo kot neposredno in dobesedno komentiranje ilustracij P. Kosec, ne pa njene psihične in fizične izgorelosti. Učenec je metaforo v ilustraciji razumel dobesedno. Drugi učenci so povedali: ni si čistila dlake (se ponovi še enkrat), ni pregledala domače naloge, *ni mu umivala zob, pozabila je na rojstni dan*. Posebna pozornost je bila namenjena tudi stereotipni podobi družine, ki je ponekod prikazana v ilustracijah, zlasti na mestu, na katerem je prikazana družina za jedilno mizo, s kupom nepomite posode. Na vprašanje, kdo v medvedji družini verjetno pomiva posodo, so učenci soglasno rekli *mama*, učenec je razložil: *prej je prala mama, zdaj pa se ji ne da več*. Učiteljica je opozorila učence na stereotipno podobo ženskih in moških likov (čeprav to ni bil osnovni namen), saj je mama prikazana v krilu, oče v hlačah, zdravnik/rešitelj je tudi moški lik; vsi negativni liki oz. lik s problemom so v ženski podobi (mama je zasvojena, podlasica je škodljiva, sraka je prinašalka slabih novic). Učiteljica se je zaradi dobrih odgovorov na vprašanja odločila, da glasnega branja učencev ne bo izvajala (prav tako ni bilo v ospredju interpretativno branje učencev), zato je sledila samostojna dejavnost

učencev. Pred tem so učenci tiho brali odlomek.<sup>7</sup> Vsak izmed njih je dobil ilustracijo medvedje družine (na izbiro so bile tri različne ilustracije<sup>8</sup>) in tri oblačke, v katere so zapisali, kaj se literarni liki pogovarjajo. Učiteljica jih je motivirala, da naj razmislijo, kako se v družini pogovarjajo: Ali je njihov pogovor glasen ali tih? Kdo je žalosten, kdo je jezen, zaskrbljen ipd.? Učiteljica je posameznim učencem ponovno razložila navodilo. Učenci so bili visoko motivirani za delo, čeprav niso vsi naloge pravilno zapisali v obliki govora vsakega literarnega lika v prvi osebi. Nekaj učencev je opisovalo dogajanje oz. pisalo obnovo prebranega. Temu bi se učiteljica lahko izognila, če bi učenci pred tem odigrali igro vlog, v kateri bi se vživeli v eno izmed književnih oseb. Verjetno bi bilo smiselno odigrati vlogo, ki bi prikazovala srečno družino, saj bi v nasprotnem primeru učenci potem ponavljali pogovore zaigranih prizorov. Če bi se hoteli osrediniti na vzdušje družine po medvedkini zasvojenosti, bi morala učiteljica izbrati še eno ilustracijo, ki prikazuje družino v stresni situaciji.

### 3.1.3 Analiza učenčevih izdelkov, polstrukturiranih intervjujev in odziv učiteljice opazovalke

Nalogo zapis pogovora v družini je rešilo 20 učencev. Ugotovili smo, da je med 57 zapisi k literarnim likom večina učencev usmerila svojo pozornost na književno osebo, in sicer je bilo takih odzivov 37. Na zgodbo je bilo osredinjenih 24 odzivov, saj so se nekateri zapisi medseboj prekrivali (npr. *Oče je bil zaskrbljen, ker ni vedel, zakaj je ni bilo toliko časa. Kje si bila! Je rekel oče medved.*). Na podlagi analize vseh nalog lahko sklenemo, da so vsi razen enega učenca dobro razumeli dogajanje v slikanici, saj so na podlagi tega lahko zapisali ali opisali različna čustva v medvedji družini in jih večinoma tudi definirali. Učenci so književnim osebam pripisali čustvene lastnosti (zaskrbljenost, žalost, prestrašenost, tolažba, veselje). Štirje učenci so pri pisanju uporabili klicaje ali pisali z velikimi tiskanimi črkami, s čimer so tudi vizualno nakazali jezo. Izrazito je čutiti čustva tudi v nekaterih drugih zapisih, npr. žalost s ponavljanjem besede *mama*. Kompleksnost literarnih oseb lahko dokažemo z opisi, v katerih so z besedami *briga me* predstavili medvedkino odtujenost. Podobnosti med književno osebo in bralcem v zapisih ni prepoznati. Med zapisi je opaziti, da so učenci bolj naklonjeni literarnemu liku v podobi medvedka in medvedjega očeta kot medvedji mami. Pri medvedji mami so se učenci osredinili predvsem na samo

<sup>7</sup> Brali so odlomek, ki prikazuje, kako se je medvedka Lili začela spreminjati zaradi modrega medu.

<sup>8</sup> Vsaka ilustracija je prikazovala stresno situacijo v medvedji družini, in sicer pogovor med večerjo, delanje domače naloge in druženje družine na izletu, na katerem se skoraj zgodi nesreča. Vse ilustracije so bile za učence izbrane naključno. Med deljenjem naloge nihče ni prosil za zamenjavo ilustracije.

vsebino iz slikanice, ki so jo štirikrat nadgradili po svoje, in sicer z dopolnitvami medvedkove domače naloge ali drugačnim pogovorom o kosilu. Nihče medvedki Lili ni pripisal želje po zdravljenju. Iz izdelkov učencev je opaziti, da so negativne oznake največkrat pripisali mami, medtem ko sta bila oče ali sin pogosteje zaskrbljena. V enem primeru oče otroku razloži, da mu *mama ne more pomagati, ker je jezna*. Predvidevamo lahko, da so osebe razumeli bolj enodimenzionalno kot kompleksno (Saksida 2008), saj so medvedku in očetu pripisali pozitivne ali nevtralne lastnosti, medvedki pa negativne. Nihče izmed učencev se ni vprašal, zakaj je medvedka poskusila modri med. »Razumevanje zgodbe kot bralna strategija bralcu omogoča, da dojame povezanost posameznih dogodkov v besedilu« (Saksida 2008: 74). Na podlagi učenčevih pisnih odzivov lahko sklenemo, da so učenci književne osebe uspešno umestili v dogajanje, čeprav jim je bila tema zasvojenosti poznana (v smislu snovi, ki lahko povzročijo zasvojenost), niso pa poznali stopenja odvisnosti oz. vedenja zasvojenosti osebe. Pogovori v medvedji družini so večinoma negativno naravnani, saj so se učenci osredinili na točno določen dogodek na ilustraciji, ne pa na zgodbo kot celoto. Med nobenimi zapisi, pričakovano, ni najti referenc na drugo književno besedilo ali zapisov, med katerimi bi lahko prepoznali učenčevo osebno izkušnjo.

V intervjujih je večina otrok poudarila informacijsko/spoznavno vrednost besedila, pri enem pa je bilo mogoče zaznati tudi estetsko vrednost. Zanimivo je, da je učenec dodal, da *ne sme zaupati vsakemu*, in drugi je dodal komentar na konec pravlјice z besedami: *Všeč mi je bilo, da je zdravnik pustil, da se je mama igrala z otrokom. Zdravnik je tudi rekel, da se mu zdi, da je to zelo pomagalo*. Učenec je poudaril srečen konec, ki je osredinjen na čustveno stanje.

Uri književnosti je opazovala tudi izkušena učiteljica razrednega pouka, ki poučuje razred, zato ga tudi dobro pozna. Njena opazovanja kažejo, da je učiteljica, ki je izvajala akcijsko raziskavo, zelo dobro upoštevala učence, saj je vseh osemnajst postavk pri opazovanju učencev označila z najvišjo mogočo oceno. Menila je, da so bili učenci med uro visoko motivirani že od začetka ure, saj je bila uvodna motivacija dinamična in zanimiva. Učenci so bili aktivni, ker so bili prehodi med aktivnostmi.

### 3.1.4 Glavne ugotovitve analize slikanice *Modri med*

Prva problemska slikanica, ki smo jo izbrali za obravnavo, ni bila zahtevna ne z vidika jezika in ne z vidika obsega; zahtevna je bila glede na temo besedila, saj menimo, da učenci, ki problemske slikanice šele spoznavajo, potrebujejo postopno uvajanje v spoznavanje z njimi. Morebiten prezahteven besednjak ali način pripovedovanja bi jih lahko odvrnil od besedilnega sporočila. Učence je zelo motivirala uvodna motivacija z realnimi predmeti, saj so brez izjeme veliko pripovedovali o morebitni pretirani uporabi snovi, ki je značilna za določene predmete (npr. steklenici vina). To nas pelje do didaktične strategije pripovedovanja, ki bi bila lahko primerna ob obravnavi problemske slikanice. »Za razvijanje pripovedovalne sheme otrok so zelo ustrezne vidne spodbude, pri katerih se dogaja nekaj nevsakdanjega, nepričakovanega, ki so čustveno močne, ki prikazujejo nekaj več kot le potek te ali one dejavnosti« (Baloh 2019: 119). Na podlagi ugotovitve B. Baloh predlagamo metodo pripovedovanja z realnimi predmeti. Pri problemski slikanici *Modri med* bi učenec obnovil problemsko slikanico z npr. naslednjimi predmeti, ki bi učencu dajali asociacije na dogajanje: kozarec modrega medu, umazan krožnik, glavnik ali telefon, zvezek za domačo nalogo, denar, odeja za piknik, risba ali rože. Predmete bi lahko izbrali tudi drugače. Dejavnost bi lahko razširili tudi tako, da bi učenec iz množice dodatnih predmetov sam izbral realne predmete, s katerimi bi pripovedoval zgodbo. Naslednja dejavnost, ki bi jo poudarili, je pripovedovanje o književni osebi s pomočjo igrač(e), npr. medvedka ali česa drugega, kar bi učenec prinesel od doma. Učenec bi medvedku pripisal lastnosti književne osebe. Ravno zaradi navezanosti na igračo bi otrok lahko ustvaril razpoloženje iz slikanice tudi v pripovedovanju. V sklopu strategij pred branjem bi naslednjic lahko poudarili tudi razmišljanje o naslovu in učence pustili v njihovih (napačnih) predstavah do prvega branja slikanice, pri čemer bi nato napačne predstave sami popravili in utemeljili svoje mnenje. Predlagamo, da metodo uporabimo pri preprostejših problemskih slikanicah, pri katerih se učenec bolj ukvarja z vsebino kot s strukturnimi elementi besedila. Glasnega branja v učni uri ni bilo, čeprav je bilo to načrtovano, saj se je na podlagi razredne dinamike tako odločila učiteljica. Učenci so problemsko besedilo dobro razumeli, poleg tega pa bi bilo glasno branje otroku zaradi morebitne podobnosti z izkušnjo v realnem življenju lahko neprijetno, ali pa zaradi tega, ker bi ga vsebina pretresla ne glede na njegove izkušnje. Pri prvi obravnavi problemske slikanice so bili učenci v sklepni fazi šolske interpretacije besedila pozvani k razmišljanju o svoji družini, s čimer smo jim omogočili prenos spoznanj na zunajbesedilne izkušnje oz. so imeli možnost razmišljanja tudi o literarni osebi in

oblikovanju pomoči zanjo. Izkazalo se je, da so vsi učenci raje razmišljali o svoji družini; le izjeme so napisale še nasvet medvedki. To lahko pomeni, da se učenci v svoji družini počutijo varne oz. jim je bila naloga preprosto ljubša oz. jim je omogočila neke vrste pomiritev (v smislu moja mama nima težav kot medvedkova mama). Vzrok, da je zelo malo učencev napisalo nasvet za mamu medvedko, lahko razložimo tudi s tem, da je tema zasvojenosti preseгла njihovo vedenje o tem, kako je mogoče pomagati zasvojeni osebi. Verjetno bi morali v prihodnje razmisliti o drugi postaviti vprašanja, ki ne bi bilo z vidika perspektive odraslocentrično;<sup>9</sup> osrediniti bi se torej morali na medvedka. Veliko bolj smiselno bi bilo vprašanje, kako bi vi pomagali medvedku, ki bi se znašel v tej situaciji, saj bi tako učenci lahko navedli vsaj nekaj možnosti (npr. zaupanja vredno osebo ali ustanovo, ki ponuja pomoč, npr. z oznako varne točke, pogovor po telefonu ...), pri čemer lahko pričakujemo tudi nesmiselne odgovore (npr. da naj zamenja mamu). Na podlagi analize problemske slikanice *Modri med*, izdelkov učencev, učiteljičinega opazovanja in polstrukturiranih intervjujev z učenci lahko sklenemo, da so učenci problemsko slikanico hitro in dobro razumeli; osredinili so se predvsem na zgodbo in književno osebo, pri čemer so zgodbo razumeli zelo informacijsko, pri književni osebi pa so mamu, ki je imela težave z zasvojenostjo, razumeli negativno ter so bili čustveno bolj naklonjeni mladiču in očetu. Vsi učenci so bili zadovoljni s srečnim koncem slikanice. Učenci med uro niso navajali primerov iz svojega življenja ali bližnje okolice, pri čemer bi nakazovali, da poznajo koga, ki ima podoben problem, kot ga je imela mama medvedka.

### 3.2 Slikanica Neli Kodrič Filipič *Punčka in velikan* (2009)<sup>10</sup>

Zgodba pripoveduje o družinskem nasilju, ki zajema daljše obdobje: od deklčinega otroštva do njenega materinstva. Le simbolično je nakazana zgodba o razlogih, zakaj je bil oče do deklice nasilen. Glavni motivi oz. situacije v slikanici so: odrasla utrjenost in otroška radoživost, kar pripelje do konflikta, ter prenašanje vzorcev nasilja naprej (tudi mama kot deklica žrtev nasilja je nasilna do svojega otroka); temu se pridruži še (samo)spoznanje razlogov oz. občutenje krivde za nasilno ravnanje do

<sup>9</sup> Odraslocentričnost je oznaka za vsebino, prikazano s perspektive odraslega, ne otroka (M. M. Blažič 2018).

<sup>10</sup> V slikanici *Punčka in velikan* (2009) Neli Kodrič Filipič in ilustratorja Trojanca je osrednja tema družinsko nasilje, ki se je zgodilo v (vsaj) treh generacijah. Slikanica se začne s prikazom utrujenega očeta, ki želi počivati, a je deklica zelo razigrana in mu tega ne omogoča; zaradi tega se oče razjezi. Steče za deklico in v njo vrže kamen, od katerega se izlušči delček, ki ostane v hčerkinem srcu. Ko deklica odraste, se majhen kamenček spremeni v veliko skalo. Tudi odrasla deklica, ki postane mama, je – podobno kot njen oče – kar naprej utrujena. Njen sin razgraja oz. se glasno igra, se razjezi in želi nanj vreči skalo, ki jo skuša iztrgati iz srca. To dejanje prepreči otrokov pogled, ki mamu pretrese, zato zajoka, čemur sledi pomiritev v skupni igri na travniku.

otroka. Poleg ponavljanja vzorca nasilja je enak tudi prostor: »Prostor, kjer želi [velikanka] počivati, je enak prostor, kjer je želel počivati njen oče« (Haramija in Batič 2013: 242). Avtorici poudarita tudi podobo otrok: »Podobna sta si tudi deklica in deček« (Haramija in Batič 2013: 242). Ilustracije to posebej podrobno nakazujejo z ustvarjanjem specifičnega razpoloženja na ravni izbire barv – na začetku prevladujejo temne, vijoličaste barve, ki se stopnjujejo v rdečo, ta ustvarja občutek nasilja, do končne rumene barve, ki nikakor ne deluje spravljivo; preplet besedila in ilustracij omogoča razvijanje multumiodalne pismenosti (Batič in Haramija 2020).

**Didaktična prognoza za slikanico *Punčka in velikan*:** Problemska slikanica je glede na besedilo vsebinsko zgoščeno in učencem skladijsko zahtevno neznano besedilo. Besedilo lahko na ravni prepleta zahtevnega jezika in simboličnosti ilustracij povzroča diskurzivno tujost, ki »pomeni (ne)poznavanje jezika (arhaičnega, tujega), besedišča in slovničnih struktur« (Krakar Vogel 2020: 21). Besedilo zahteva večkratno branje/poslušanje besedila ter hkratno opazovanje ilustracij, kar spada med višje ravni bralne pismenosti. Pričakujemo, da bodo učenci razumeli razloge, zakaj je bila mama nasilna do sinka, zato predvidevamo, da bodo učenci govorili o maminih razlogih za nasilno dejanje. Zahtevnejše se zdi dojemanje razpoloženja v slikanici, ki ga ustvarja zgodba tudi na ravni sloga (dolge in kompleksne povedi, počasen ritem in ilustracije, ki to dopolnjujejo). Predvidevamo tudi, da bodo učenci v osebni vrednotenju prikazanega problema napisali/povedali, kako bi se tovrstnim situacijam izognili. Pozornost bomo torej usmerili v zaznavanje slikaniških oseb ter njihovega ravnanja in razpoloženja, v povzemanje bistvenih značilnosti zgodbe ter opazovanje součinkovanja razmerja med zgodbo in ilustracijo. Predvidevamo, da bodo imeli učenci težave z zahtevnejšo metaforiko, npr. zaporedje zrcal: ogledala ne odsevajo podobe, ampak simbolizirajo spomin. Menimo, da učenci sloga besedila ne bodo razumeli v celoti, saj so besedne zveze, kot je npr. metafora »temni tolmun«, prezahtevne za učence prvega pa verjetno tudi drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

### 3.2.1 Obravnava slikanice Neli Kodrič Filipić *Punčka in velikan* (2009) v 3. razredu

Uvodna motivacija pri obravnavi slikanice *Punčka in velikan* je bila zasnovana na podlagi horizonta pričakovani opazovanja naslovnice slikanice, s čimer smo skušali ugotoviti, kako učenci zaznavajo literarni osebi. Učenci so prepoznali in opisovali punčko in velikana ter ju primerjali po velikosti; zaznali so pozitivna čustva med



njima. Eden izmed učencev je v velikanovi frizuri opazil strelo. Drug učenec je menil, da se sprašuje, zakaj je punčka tako majhna, velikan pa tako velik. Naslednji učenec je v punčki opazil začudenost. Drugi del motivacije bi po obliki lahko umestili v metodo izkušnjske realne motivacije z oblikovanjem doživetja (Kordigel Aberšek 2008: 155), v katero lahko umestimo tudi zelo subtilna doživetja. Naša izbira motivacije je temeljila na ustvarjanju razlik zaradi majhnosti ali velikosti. Po vodenem pogovoru je učiteljica med učence postavila nekaj stolov, na katerih so stali učenci, ki so se vživeli v vlogo velikana, nekateri pa so sedeli na tleh, da so se vživeli v vlogo punčke oz. dečka. Na tla je postavila drobne predmete. Učenci so jih opazovali in predvidevali, da jih bodo bolje videli učenci na tleh. Po napovedi obravnave slikanice je bil zaradi povezave z razpoloženjem v slikanici prostor zatemnjen, višja je bila tudi motivacija učencev za poslušanje; po učiteljicinem branju so zaploskali, nato pa odgovarjali na učiteljicino vprašanje, kaj so si najbolj zapomnili v besedilu. Odzvali so se vsi učenci, učiteljica pa njihovih prvih odzivov na besedilo ni popravljala. Ti odgovori so bili: tudi *majhna punčka je postala velikanka, velikan je vrgel kamenček punčki in je ostala na drevesu, ta punčka je zbežala, tudi punčka je postala kot velikan* (odgovor se ponovi trikrat), *punčka je zagledala žalostne stvari v očeh, kamen je šel v srce, punčka se je igrala s fantkom, da se je na koncu spremenila, da so velikanko bolela pljuča in pomagal ji je fant, punčka je zrastle v velikana in je postala podobna njemu, velikanka je hotela spati in imeti mir.*

Ugotovimo lahko, da so se učenci spet osredinili na književno osebo (tj. enajstkrat) in predvsem na velikanko, ne velikana. Dva odgovora sta bila povezana z zgodbo. Po prvem branju so se učenci torej popolnoma vživeli v punčkino bolečino oz. tudi njeno spremembo. Da so si zapomnili punčkino spremembo oz. odrasčanje, lahko pripišemo tudi učinek uvodne motivacije. Na vprašanje, kako so se počutili med branjem pravljice, so učenci odgovarjali pozitivno. Vsebinsko so si po prvem branju že precej dobro zapomnili, saj je bil le en odgovor napačen (*bolela so jo pljuča*), ki pa v resnici ni bistven. Prvi odgovori tudi kažejo večinoma na dobesedno razumevanje besedila oz. opisovanje slišanege (*je ostala na drevesu*) ali povzemanje dogajanja (*je videla žalostne stvari*). Nihče izmed učencev velikankinih dejanj ali dejanj velikana ni obsojal. Odgovori kažejo, da so se učenci bolj kot na dečka osredinili na velikankina dejanja. Na učiteljicino nadaljnje vprašanje, kako so se počutili med branjem, so učenci sprva odgovorili večinoma pozitivno, nekaj učencev pa je izrazilo žalost, kar pomeni, da so učenci pokazali veliko empatije do književne osebe. Nihče med branjem ni bil jezen. Pri ponovnem branju so učenci spet opazovali ilustracije; učiteljica jih je pozvala k opazovanju vedenja nastopajočih oseb. Nato so izbrani učenci, tisti, ki so se javili, v okviru narisali družine, ki so nastopale v slikanici. Učenci so risali v paru,

če so hoteli. Izpostavili so vse tri družine, česar nismo pričakovali. Na vprašanje, kaj se je nekega dne zgodilo punčki in velikanu, je eden izmed učencev zelo izčrpno odgovoril: *Velikan je hotel zaspati, deklica je pozabila, ker je obljubila, da bo tiho, je zbežala pred velikanom, vanjo je vrgel kamen, ki je priletel v njeno srce*. Pogovor je bil nato usmerjen v velikanovo jezo; učenci so razmišljali, zakaj je punčka zbežala. Odgovori učencev so bili: ker je bil velikan jezen nanjo, punčka je zbežala, ker je bila prestrašena. Sklenemo lahko, da so učenci zelo dobro prepoznali njuna čustva, vendar velikanove jeze niso znali osmisлити z različnih zornih kotov; določili so le površinski vzrok njegove jeze, npr. *punčka velikana ni pustila pri miru, ko je počival, ali pa so nekateri celo napačno predvidevali: velikan je bil jezen, ker je imel premajhno posteljo*, kar dokazuje zahtevnost besedila. Zanimivo je, da so učenci po velikanovem nasilnem izpadu predvidevali, da je *zaspal nazaj*. Na vprašanje, kakšen je bil kamen v očeh velikana, so učenci skupinsko odgovorili *majhen*. Razumeli so, da je velikan sprostil svojo jezo, počutil se je celo bolje, vendar do njegovega dejanja niso bili kritični in ga niso obsojali, čeprav so vedeli, da to ni prav. Njegovo dejanje so razumeli dobesedno: *jezo je spravil iz sebe*. To je lahko zelo kritičen trenutek v razumevanju in vrednotenju slikanice, ki lahko spodbudi napačno sporočilo učencem in zahteva tudi poznavanje čustev, da lahko učenec razume velikanovo dejanje. Pogovor o deklinem počutju je pripeljal do ugotovitve, da je tudi deklica postala jezna in utrujena. Na učiteljičino vprašanje, kaj se je zgodilo z deklico, povedo, da deklica odraste in postane mama, hoče ravnati podobno, *ker smo podobni svojim staršem, a si premisli, ker se je izjokala*. Učenci so metaforo 'izjokati bolečino' razložili takole: *da se jočeš; tako boli, da se jočeš, ko jočeš, lahko tudi poveš tistemu, ki mu zaupaš, kaj se je zgodilo*. Razumeli so, kako težko nalogo je imel deček, saj je bil majhen. Učiteljica povzame njihovo ugotovitev in pove, da navadno starši skrbijo za otroke in ne nasprotno. Kljub učiteljičini spodbudi, da bi učenci po prvem branju določili temo besedila, tega niso storili, saj so se osredinili na osebi, šele z dodatno usmeritvijo na čustva pa so učenci izpostavili velikanovo jezo kot nasilje. Sledilo je učenčevo samostojno branje odlomka iz slikanice,<sup>11</sup> pri čemer je učiteljica posebej opozorila, da naj bodo pozorni na razpoloženje v slikanici. Zaradi učinka barv je učiteljica predlagala, da lahko po branju ali med branjem ilustracije opazujejo tudi na zaslonu. Učenci so komentirali, da je slikanica *žalostna, ker se je punčka jokala in ji je velikan vrgel kamen v srce; slikanica je nesrečna, ker se niso lepo igrali; eden izmed učencev je povedal, da so se na koncu imeli lepo*. Opazimo lahko, da so vsi odgovori povezani z doživljanjem književne osebe. Na

<sup>11</sup> Učenci so brali odlomek zadnjih treh dvojnih strani v slikanici, ki prikazuje ilustracijo z ogledali, čustveno zlomljeno mamo in igro na travniku.

vprašanje, ali se je komu zgodilo kaj podobnega, nihče izmed otrok ni pritrdil, na vprašanje, ali poznajo koga, ki se mu je zgodilo kaj podobnega, pa je en učenec spregovoril o medvedku iz slikanice *Modri med*, kar dokazuje, da učenci zmorejo problemska besedila primerjati med seboj, podobno kot druga besedila. Ni mogoče vedeti, ali imajo učenci izkušnjo z nasiljem v realnem življenju, vendar jih besedilo ni prizadelo, saj so se o njem ves čas pogovarjali. Učiteljica je nato izzvala učence, da precej odraslih misli, da slikanica ni primerna za otroke. Na učiteljičin komentar so se učenci odzvali z naslednjimi komentarji: če *ne bi bilo primerno, tega ne bi brali; nič strašnega ni v slikanici; če bi se ti kaj takega zgodilo, poveš prijatelju*. Odgovori učencev kažejo na visoko zaupanje avtoriteti, saj po njihovem mnenju učitelji za učence izbirajo primerna književna besedila. Poudarimo lahko, da bi znali učenci poiskati pomoč. Tudi na vprašanje, ali je slikanica pretežka, so učenci odgovorili nikalno. Sledila je dejavnost opazovanja ilustracije, ki metaforično prikazuje nasilna dejanja skozi različne generacije družine. Učenci so v zahtevni ilustraciji prepoznali solze oz. nekaj jih je navedlo, da je to ogledalo. Učenec je povedal, da *punčka razmišlja, kaj je bilo*. Učiteljica nato razloži, da ilustracija prikazuje oči punčke, očeta in oči njegovega očeta kot otroka. Tudi o punčkinem očetu so povedali, da ima *kamen v srcu*. Učiteljica je nato posebej izpostavila dogodek iz očetove preteklosti, ko je z žogo razbil ogledalo. Učenec pove, da ga je mama (v slikanici) tepla, zato je postal nesramen. Učenci so na ilustraciji izpostavili jezo, ki so jo prepoznali v maminih očeh in očeh očeta. Izpostavili so tudi strah. Učenec je rekel, da je bil tudi deček (punčkin oče) jezen, ko je bil tepen. Tudi intenzivno rdečo barvo so povezovali z jezo. Na naslednji ilustraciji so učenci prepoznali strah in žalost. Žalost so pripisali mami, dečku pa zaskrbljenost. Na vprašanje, katera izmed teh oseb je čustveno močnejša, so učenci složno izpostavili dečka, ker pomaga mami in jo je potolažil. Po njihovem mnenju je deček mami rekel: *Vse bo v redu. / Oprosti*. Zadnjo ilustracijo v slikanici z intenzivno rumeno barvo so učenci razumeli pozitivno, da prikazuje veselje, zabavo. Nihče zaključne povedi v slikanici (*»Tam sta se igrala, živahna kot čmrlj in čebela.«*) ni razumel negativno (Kodrič Filipić 2009: 23). Eden izmed učencev je razložil, da to pomeni *igro brez kričanja, da je od zdaj naprej skrbela za fanta, da je zdaj skrbela zanj*. Sklepna dejavnost obravnave slikanice je bilo izdelovanje telefončka, v katerega so učenci zapisali pogovor z nekom, ki svetuje, če mama ali pa deček spet naredi nekaj slabega, pri čemer nismo želeli izenačiti neustreznega vedenja odrasle osebe z otroško radoživostjo. Vživljanje v odraslo osebo, ki jim ni blizu (zaradi negativnih dejanj in/ali čustvene bolečine), je zahtevna naloga, saj mora učenec dobro poznati dogajanje in se do te osebe opredeliti. Učiteljica je ponudila tudi možnost, da se učenci vživijo v lastno situacijo in da so oni tisti, ki potrebujejo pomoč. Pri zapisu

so vsi učenci telefončke obarvali ali jim dodajali čustvene simbole z veselim, žalostnim in z negotovim čustvenim izrazom, kar pomeni, da so pri pisanju spet povezovali besedni in nebesedni jezik. Iz analize ure lahko sklenemo, da so bili učenci usmerjeni predvsem na čustveno in socialno stanje književne osebe. Čeprav slikanica trikrat pokaže sobo, v kateri prebiva družina, otroci niso postavljali vprašanj o sobi; tudi učiteljica jih k temu ni spodbudila. Pričakovano so si najbolj zapomnili nasilno dejanje velikana.

### 3.2.2 Analiza učenčevih izdelkov, polstrukturiranih intervjujev in odziv učiteljice opazovalke

Izdelke učencev, ki so napisali pogovor po mobilnem telefonu, smo analizirali ter ugotovili, da se je šest učencev usmerilo na literarno osebo v podobi velikanke: opisovali so pogovor med mamo velikanko in njeno prijateljico, ki toži, da ji otrok noče zaspati. Tu ni prišlo do kakršnega koli drugega transferja – učenci so se osredinili na problem, ki je v resnici posledica drugega dejanja (nasilja v preteklosti). Preostalih dvanajst zapisov je napisanih s perspektive otroka, ki ima težave s prijateljicami ali prijatelji oz. jih kaznujejo starši, vendar zaradi običajnih kršitev ali prepovedi. Zapisi so napisani v prvi osebi. En učenec je v pogovoru navedel kar tri vrste nasilja, in sicer piše, kako je deček udaril velikanko, vrgel kamen vanjo, ker ga je mama potisnila v potok. Predvidevamo lahko, da je učenec razumel motiv ponavljajočega se motiva nasilja v družini. Izpostavimo lahko tudi iskanje vzroka za nasilno ravnanje, kar predstavlja kognitivno in čustveno višjo aktivnost. Učenci so pogosto kot pomoč navedli pogovor, ki ga nato niso nadaljevali. V pisnih izdelkih učencev so vsi prosili za pomoč in jo tudi ponudili (tudi s svojo prisotnostjo osebe) oz. svetovali, kako bi lahko pomagali, čeprav so – pričakovano – nekateri nasveti neoprijemljivi (pomiriti se, pogovoriti se). Vprašanja polstrukturiranega intervjuja so pokazali, da se učencem zdi primerno pogovarjati o tej temi, najbolj reprezentativen odgovor, ki povzema tudi druge odgovore otrok, pa je bil: *za to, da vemo, kako reagirati, če se ti zgodi kaj takega*. Učiteljica je opazovanje ure ocenila kot zelo kakovostno.

### 3.2.3 Glavne ugotovitve analize slikanice *Punčka in velikan*

Problemska slikanica *Punčka in velikan* je po vsebini in sestavi besedila zahtevno problemsko besedilo. Učenci slikanice brez mentorja, ki načrtno vodi pouk, ne morejo razumeti. Kljub zahtevnosti slikanica v učencih večinoma ni vzbudila negativnih čustev (npr. strahu, žalosti); odzivi nanjo kažejo na to, da so večinoma

dojeli osrednjo temo besedila (družinsko nasilje) in se nanjo tudi ustrezno odzvali z zapisi, ki so večinoma napisani s perspektive otroka. Razumejo tudi možnost odziva na književni problem; sporočilo so torej zmožni ovrednotiti in aktualizirati, saj so kot izhod iz stiske, v kateri se znajde književna oseba zaradi nasilja, pogosto navedli pogovor o nasilju. Težje so se vživeli v odraslo osebo, ki jim ni blizu, zato so v večini primerov navajali pogovor, ki je bil podoben pogovoru v slikaniški zgodbi. Podobno kot pri slikanici *Modri med*, v kateri so se bolj vživeli v medvedjega mladiča, so se med doživljanjem slikanice *Punčka in velikan* ter med pogovorom o njej bolj vživeli v otroka (punčko in dečka).

### 3.3 Slikanica Braneta Mozetiča *Prva ljubezen* (2014)<sup>12</sup>

Slikanica *Prva ljubezen* Mozetiča je prvoosebna pripoved dečka, ki pripoveduje o svojem najzgodnejšem spominu iz predšolskega obdobja in opisuje dogodke, ki so ga pomembno zaznamovali (selitev, novi prijatelji, nesprijemanje, vprašanje ljubezni in primernege izkazovanja ljubezni), pri čemer se osredinja bolj na negativne izkušnje kot pozitivne. Učencu je zelo težko opredeliti časovno obdobje, jasno pa je, da ne gre za sodoben čas, saj bralec na podlagi referenc znotraj besedila najde besede oz. besedne zveze, kot so npr. festival Sanremo, črno-bela televizija, tovarišica, zviranje ... Vživeti se morajo v čustveno stanje dečka, ki pripoveduje besedilo. Besedilo je preprosto in izčiščeno, napisano je s prostoročno pisavo, kar še bolj poudari dečkovo spominjanje, vendar besedilo zaradi zahtevnosti teme in rabe nekaterih redkih besed umeščamo med kompleksna besedila.

**Didaktična prognoza za slikanico *Prva ljubezen*:** Učenci bodo lahko pokazali stereotipen ali nestrpen odnos do poljuba dečkov ali pa se bodo postavili na stran osebe, ki otroka kaznuje (tj. njune vzgojiteljice). Učence bi lahko motila raba besed, ki jih ne uporabljajo več ali ne pogosto, npr. *popevka, tovarišica* ... Med obravnavanimi problemskimi slikanicami je slikanica *Prva ljubezen* edina, ki morebitni negativni

---

<sup>12</sup> Slikanica pisatelja Mozetiča z naslovom *Prva ljubezen* (2014) in ilustracijami M. Kastelic je napisana s prosto roko. V prvi osebi pripovedovalca dečka, ki je star šest let, govori o krivici, ki se mu je zgodila v vrtcu, ter prvi istospolni izkušnji (vsaj taka je avtorjeva intenca). Slikanica se začne s selitvijo dečka in njegove mame iz vasi v mesto. Deček v mestu pogreša družbo, živali in gozd ter televizijo. V novem stanovanju mu je bila všeč soba. Ker mama hodi v službo, hodi deček v vrtec, v katerem ne mara opoldanskega spanca. V vrtcu se spoprijatelji z Drejčkom, ki je v marsičem nasproten njemu (se prepepa, je višji), ampak ga vedno brani pred drugimi. Nekega dne se deček in Drejček skrivajeta med grmovje na vrtčevskem igrišču, da deček za Drejčka naredi predstavo. Deček vzame oblačila iz garderobe in Drejčku poje. Ko ju opazi vzgojiteljica, ju ošteje in ju loči. Deček nato kmalu za tedni dni zbolji; ko se vrne v vrtec in zagleda Drejčka, ga ta objame in poljubi. To vzgojiteljico zmoti še bolj; ves čas ju ima na očeh in jima prepričuje druženje. Po tem dogodku se Drejček odseli in deček ga ni videl nikoli več.

konec nakazuje najbolj neposredno. Slikanica lahko povzroči funkcijsko tujost, saj »ustaljene strukture in vrednote postavlja pod vprašaj, problematizira in destabilizira ustaljeni družbeni red« (Krakar Vogel 2020: 22).

### **3.3.1 Obravnava slikanice Braneta Mozetiča Prva ljubezen (2014) v 3. razredu**

Učiteljica je v uvodni motivaciji učence motivirala, da oponašajo svojo najljubšo pevko ali pevca, nekdo pa to pred njihovim nastopom napove, zato je pred začetkom šolske ure učencem pripravila različna deška/moška in dekleška/ženska oblačila ter pripomočke, ki so jih učenci lahko uporabili za preobrazbo. Uvodno motivacijo bi glede na vrsto umestili v glasbeno, ker je usmerjena »k zaznavanju glasbe in njenega sporočila v povezavi s sporočilom mladinskega literarnega besedila« (Kordigel Aberšek 2008: 122). Učence je za dejavnost zelo motiviral brezžični mikrofonski. Učenci so sprva potrebovali nekaj časa, da so se popolnoma sprostiti, nato so peli in nosili različna oblačila. Po dejavnosti je učiteljica napovedala besedilo in povedala, da bo to pripovedovalo o dečku, ki je prav tako zelo rad nastopal, vendar jim učiteljica ni zaupala naslova, ampak le avtorja in ilustratorko. Učiteljica je pred branjem učence usmerila, da bodo mogoče z dečkom našli kako podobnost. Vprašanje je bilo namenjeno iskanju podobnosti med njimi in literarno osebo na ravni pozitivnih lastnosti oz. otroških dejavnosti ali iger. Sledilo je interpretativno branje slikanice, ne da bi učiteljica pokazala ilustracije. Po branju je sledilo spontano sporočanje odzivov z vprašanjem, kaj so si v slikanici najbolj zapomnili. Odgovori učencev so bili usmerjeni v različne besedilne sestavine. Vsi odgovori učencev kažejo na popolno osredinjenost na književno osebo, med katerimi se v prvih izjavah po branju štirikrat pojavi motiv poljuba oz. držanje za roko, ki je motivacija literarne osebe za negativni razplet dogodkov. Petkrat se pojavi motiv selitve, štirje odzivi so povezani z nastopanjem, preostali pa so povezani z znanjem ali otroško igro. Presenetljivo so učenci izpostavili zelo veliko negativnih motivov, ker je verjetno na njih vplivalo tudi negotovo občutenje konca besedila, ki je izmed vseh obravnavanih besedil najbolj negativno naravnano, in to kljub odprtemu koncu problemske slikanice. Z uvodno motivacijo je učiteljica verjetno vplivala na motiv priprave koncerta. Med pogovarjanjem v razredu ni bilo zaznati kakršnega koli neprimerne vedenja ali izražanja mnenja. Sledila so preprosta vprašanja, s katerimi je učiteljica preverila razumevanje besedila, in sicer o glavnih in stranskih književnih osebah. Pri tem je učence opozorila, ali ima deček ime, vendar so učenci složno zanikali vprašanje. Nato je sledilo vrednotenjsko vprašanje o književnih osebah. Učenci so

razmislili, katera književna oseba je nesramna. Kot nesramno so označili vzgojiteljico, ker ni dovolila, da se družijo, in Andreja, ker se je pretepal pa tudi blokovske fantiče, ki niso dovolili skupne igre. Učenci so med analizo opozorili na vsa dejanja, ki so v slikanici označena kot nesramna, vendar po prvem branju še niso razložili, zakaj Drejčkovo pretepanje ni enakovredno nasilju blokovskih otrok. To je zelo podobno zaznavanju ravnanja velikana oz. velikanke pri slikanici *Punčka in velikan*, pri čemer učenci sprva niso obsojali velikanovega/velikankinega nasilnega dejanja. Sledila je še dodatna dejavnost, pri kateri so učenci z velikim zanimanjem razmišljali o glavnih junakih ter določili lastnosti, ki so jima bile všeč, in tiste, ki jima niso bile. Učenci so kot negativno navedli selitev, prepoved igranja, drugi vrtec, kot pozitivne lastnosti pa prijatelja, igranje pred ogledalom, gledanje televizije, petje. Učenci so sprva prosto pripovedovali, nato pa so v ta namen razvrščali napisane trditve in jih uspešno utemeljili. Učiteljica je nato usmerila pogovor v dečkovo najljubšo igro, sledilo pa je branje slikanice ob ilustracijah. Učenci so razmišljali o vprašanju, kaj pomeni naslov *Prva ljubežen*. Prvi odziv učenca je bil: *ker sta se imela rada; ker sta se poljubčkala na lička; ker sta se igrala kot prava prijatelja; se je preselil in šel v drugi vrtec*. Nihče izmed učencev se ob vprašanju ni počutil neprijetno ali se začel smejati ali žaliti kogar koli v razredu. Eno najpomembnejših vrednotenjskih vprašanj za dano besedilo je bilo, ali sta deček in Drejček naredila kaj narobe. Nekateri učenci so odgovor potrdili in ga utemeljili, da se ne bi smela skrivati pred vzgojiteljico, s čimer so motiv povezali z lastnim izkušenskim svetom: razumeli so, da je vzgojiteljico skrbelo, ker ni vedela, kje sta otroka. Pogovor o problemskih besedilih je v veliki meri temeljil na pogovoru, vendar so učenci ves čas ohranjali visoko zbranost in motivacijo, kar lahko pripišemo temi oz. razmišljanju o ravnanju odrasle osebe in otroka. Na vprašanje, zakaj je učiteljica okarala dečka, je eden izmed učencev odgovoril z napačnim odgovorom: *da sta bila glasna*; eden je posebej izpostavil poljub na lička. Ponovno je sledilo vrednotenjsko vprašanje o Drejčkovih lastnostih, saj nas je zanimalo, ali bodo učenci razumeli Drejčkovo stisko. Prvi odziv je bil na ravni priključa, saj so učenci pripovedovali dejstva: *rad se je igral z dečkom, bil je za glavo večji od dečka, pretepal se je, bil je pogumen*. Zelo spodbudno je, da učenci Drejčkovih dejanj niso razumeli negativno, večina pa jih je dejala, da ni bil nesramen. Njegovo pretepanje so razumeli odlično. Odgovor učenca je bil: *Drejček se je pretepal, ker je bil ježen*. Učenec je nadaljeval pogovor in rekel, da je izgubil prijatelja, s katerim bi se lahko pogovarjal. Oglasil se je učenec, ki bi mu svetoval, da naj se umiri in mu bo lažje, se igra z mami in se pogovori. Intenziven pogovor o čustvih je učiteljica sklenila s črno-

belim videoposnetkom pesmi,<sup>13</sup> ki jo je deček posebej rad poslušal, in učence vprašala, ali je lahko deček iskal pesmi po YouTubeu, vendar tega učenci niso razumeli, da ni bilo mogoče, kar pomeni, da so slabo zaznali prvoosebnega pripovedovalca v kontekstu časa, čeprav so ravno zaradi ogleda črno-belega posnetka koncerta razumeli, da deček ni živel v času, v katerem živijo sami.

Učiteljica je učencem razdelila odlomke besedila,<sup>14</sup> ki so ga učenci tiho prebrali, po branju pa so z učiteljico omenili in razložili neznani besedi, tj. *zvirati*, *onemeti*. Na vprašanje, ali jim je deček kaj podoben, so se osredinili na podobnosti z literarnim likom na ravni videza oz. dejavnosti. Ko je učiteljica učence spodbudila k razmisleku, da bi bil Drejček njihov prijatelj, so bili nekaj časa tiho, potem pa odgovorili, *če se ne bi več tepel*, kar je pričakovan odgovor. Po pogovoru je učiteljica učence nagovorila, da naj si zamislijo nadaljevanje zgodbe, kako se deček in Drejček po dolgem času spet vidita (sta se prepoznala, kje sta se videla in kaj sta si povedala). Učenec je predlagal nov naslov, in sicer *Druga ljubezen*, ki je bil vseč tudi drugim učencem. To kaže, da imajo učenci željo oz. potrebo po pozitivnem zaključku. Med naslovi so se pojavili še: *Drejček in deček*, *Neprepoznana ljubezen*, *Ljubezen*, trije učenci pa niso zapisali naslova.

### 3.3.2 Analiza učenčevih izdelkov, polstrukturiranih intervjujev in odziv učiteljice opazovalke

Analiza učenčevih zapisov nadaljevanja zgodbe, kaže da so večinoma izbrali tretjeosebne pripovedovalca, čeprav je bila slikanica zapisana v prvoosebnem pripovedovalcu. Vsa nadaljevanja vsebine so pozitivna, razen enega, pri katerem eden izmed dečkov ne prepozna drugega, ko se srečata po nekaj letih. En zapis je v celoti kratka obnova temeljnih motivov, v drugem pa je ravno tako mogoče prepoznati obnovo vsebine, le da je vloga vzgojiteljice nadomeščena s podobo mame. Ni jasno, ali je to učenec napisal namenoma ali pomotoma. Iz pogovorov z izbranimi učenci je opaziti, da so se učenci o slikanici *Prva ljubezen* radi pogovarjali, vendar niso razumeli teme besedila, kar pomeni, da je besedilo napisano

<sup>13</sup> Učenci so si ogledali pevski nastop Gigliole Cinquetti z naslovom *La pioggia* na festivalu Sanremo iz leta 1969.

<sup>14</sup> Učenci so brali odlomek, v katerem deček priredi predstavo za Drejčka do trenutka ko ju opazi vzgojiteljica in ju okara. Odlomek smo izbrali tako, da smo se namenoma izognili odlomku s poljubom, saj bi starši samo odlomek, ne da bi brali celotno slikanico, razumeli napačno (odlomke branih slikanic so učenci odnesli domov).



odraslocentrično, ne otrokocentrično. Učiteljica je opazovanje ure ocenila kot zelo kakovostno.

### 3.3.3 Glavne ugotovitve obravnave slikanice *Prva ljubezen*

Iz zapisov nadaljevanja zgodbe lahko vidimo, da so večinoma izbrali tretjeosebne pripovedovalca, čeprav je bila slikanica zapisana v prvoosebni pripovedovalcu. Vsa nadaljevanja vsebine so pozitivna, razen enega, pri katerem eden izmed dečkov ne prepozna drugega, ko se srečata po nekaj letih. Namen uvodne motivacije, pri kateri so se učenci z oblačenjem v dekle in deška oblačila lahko spremenili v katero koli znano pevko ali pevca, je bil, da se učenci sprostijo, hkrati pa jih usmeri na zaznavanje književne osebe na nevsiljiv način. Po obravnavi problemske slikanice *Prva ljubezen*, analize učenčevih odzivov na besedilo in izdelkov učencev ter polstrukturiranih intervjujih z izbranimi učenci lahko predvidevamo, da je bila slikanica na ravni motivov (tudi negativnih) učencem blizu oz. do nje niso imeli odklonilnega odnosa, vendar zaradi odraslocentrične perspektive pisanja niso razumeli teme besedila, kar je opaziti v razumevanju konteksta vzgojiteljčinega ravnanja do obeh otrok v slikanici. Menili so, da je vzgojiteljica ravnala prav, saj bi morala deček in Drejček povedati, kje sta, pa tudi to, da si bosta izposodila obleke iz garderobe, vendar se ni primerno odzvala, saj bi bila lahko prijaznejša. Zaradi tega razloga je tudi razumevanje besedne zveze *prva ljubezen* v recepciji učencev drugačno od avtorjeve intence, kar lahko utemeljimo z eno izmed izjav učencev, ki je naslov *Prva ljubezen* utemeljil z besedami: *ker sta se igrala kot prava prijatelja*. Izkazalo se je, da so bili po tretji obravnavi problemske slikanice učenci v odgovorih na polstrukturiranih vprašanjih najaktivnejši; njihovi odgovori so bili po obsegu daljši in vsebinsko bogatejši; v nekaterih primerih so naredili tudi primerjavo med problemskimi besedili. Pogovor z učenci kaže, da so učenci slikanico *Prva ljubezen* razumeli bistveno manj informativno kot slikanici *Punčka in velikan* ter *Modri med*, kar je mogoče povezati tudi z nerazumevanjem teme besedila. Odziv učenca, ki je povedal, da se je treba preseliti tja, kjer so prijazni ljudje, pa kaže na inovativnost učenčevega vrednotenja in aktualizacije besedila; učenec je tudi povedal, da veliko bere – odziv na slikanico torej povežemo z višje razvitimi bralnimi strategijami, predvsem s strategijo razumevanja teme in konteksta.

## 4 Zaključek

Pri nobeni slikanici učenci niso bili pozorni na kraj/prostor dogajanja, saj ta element besedilnosti ni relevanten za obravnavo problemske slikanice. Tudi izjave učencev, ki so vezane na prostor, npr. *velikan je bil ježen, ker je imel premajhno posteljo*, je mogoče razumeti v povezavi z motivacijo za ravnanje osebe; podobno je tudi v slikanici *Prva ljubezen* selitev prvoosebnega pripovedovalca v podobi dečka motivacija za njegovo ravnanje. Učenci navadno niso opisovali predstav o prostoru (npr. v velikanovi sobi je vse temno); pri zaznavanju, razumevanju in pri vrednotenju problemskih slikanic se osredinjajo predvsem na otroške književne osebe ter njihove probleme in morebitne rešitve iz stisk. Posledično jih razumevanje ravnanja književnih oseb (v povezavi z motivacijo dogajanja) pripelje do razumevanja zgodbe, predvsem pa teme slikanice. Sklenemo lahko, da problemska slikanica mladega bralca nagovarja predvsem s prepričljivo povezavo književne osebe, s katero se lahko identificira, ter z zanimivo temo, ki mu je izkustveno blizu in jo lahko vrednotenjsko poveže z zunajliterarno stvarnostjo (problemsko vrednotenje sporočila). Besedila – problem le nakaže, a ga zgodbeno ne opredeli jasno (npr. *Prva ljubezen*) – učenci ne dojemajo kot problemskega, ampak v njem prepoznajo temo, ki jo povežejo z lastnimi izkušnjami oz. jo izpeljejo iz njih: tema je prijateljstvo, ne istospolna ljubezen med dečkoma. Zanimivo je tudi, da na razumevanje vsebine ne vpliva izbira pripovedovalca (prvo- oz. tretjeosebne); učenci so prvoosebnega pripovedovalca v svojem nadaljevanju zgodbe zamenjali s tretjeosebним.

Nobena izmed obravnavanih slikanic jezikovno-slogovno ni prezahtevna, prav tako učencev pri razumevanju vsebine ne ovira kompleksnost ilustracij. Kljub temu je problemske slikanice, ki po slogu pripovedovanja vsebujejo več metaforike v besedilnem ali/in slikovnem delu in so za učence v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju večji izziv, primerno obravnavati tako, da njihovo razumevanje in vrednotenje podpremo s čim bolj konkretnimi dejavnostmi že v uvodni motivaciji, npr. da učencem prikažemo razpoloženje ali jih opozorimo na težje razumljiva razmerja med besedilom in ilustracijo.

## Literatura

### Viri

- Cvetka BEVC (il. Polona KOSEC), 2020: *Modri med*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Neli KODRIČ FILIPIČ (il. Tomislav TORJANAC), 2009: *Punčka in velikan*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Brane MOZETIČ (il. Maja KASTELIC), 2014: *Prva ljubezen*. Ljubljana: Škuc.

### Navedenke

- Barbara BALOH, 2019: *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Milena Mileva BLAŽIČ, 2011: *Branja mladinske književnosti: izbor člankov in razprav*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Milena Mileva BLAŽIČ, 2018: Mestna knjižnica Ljubljana, Zlate hruške in prevzemanje odgovornosti. *Sodobnost*, 82/1/2. 178–191.
- Dragica HARAMIJA, 2010a: Sodobni slovenski socialno-psihološki mladinski roman. V A. Zupan Sosič (ur.), *Sodobna slovenska književnost: (1980–2010)* (str. 85–91). Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostop 8. 1. 2018 na [https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/29-11\\_Haramija.pdf](https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/29-11_Haramija.pdf)
- Dragica HARAMIJA, 2010b: *Holokaust skozi otroške oči*. Murska Sobota: Franc-Franc.
- Janja BATIČ, Dragica HARAMIJA, 2013: Literarni lik s posebnimi potrebami v slikanicah. *Revija za elementarno izobraževanje*, 6/4. 37–51.
- Janja BATIČ, Dragica HARAMIJA, 2020: The multimodal model of picture book reading = Multimediálny model čítania obrázkovej knihy. *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, 19/1. 47–57.
- Mateja JANDL, Andreja DREV, Ada HOČEVAR GROM, Andreja BELŠČAK ČOLAKOVIČ, Ines KVATERNIK (ur.), 2023: *Stanje na področju prepovedanih drog v Sloveniji 2022*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. Dostop 28. 6. 2023 na [https://nijz.si/wp-content/uploads/2023/02/Nacionalno-porocilo\\_2022-1.pdf](https://nijz.si/wp-content/uploads/2023/02/Nacionalno-porocilo_2022-1.pdf)
- Metka KORDIGEL ABERŠEK, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gaja KOS, 2013: *Slovenski mladinski problemski roman* (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Boža KRAKAR VOGEL, 2014: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli*, XVII/3–4. 25–35.
- Boža KRAKAR VOGEL, 2020: *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Metoda KOLAR, Dušan KRNEL, Alenka VELKAVRH, 2011: *Učni načrt, Program osnovna šola, Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo. Dostop 8. 6. 2023 na [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti\\_obvezni/Spoznavanje\\_okolja\\_obvezni.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Spoznavanje_okolja_obvezni.pdf).
- Bettina KÜMMERLING - MEIBAUER in Jörg Meibauer 2021. Cognitive challenges of challenging picturebooks: Ur. Gunnar Haaland, Bettina Kümmerling-Meibauer in Åse Ommundsen. *Exploring Challenging Picturebooks in Education*. London: Routledge Taylor & Francis. 21–41. Dostop 2. 6. 2024 na <https://bookshelf.vitalsource.com/books/9781000413748>
- Ida MLAKAR, 2010: Neli Kodrič Filipič: Punčka in velikan. *Sodobnost*, 74/7–8. 918–920.
- Maria NIKOLAJEVA, 2014: *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Igor SAKSIDA, 2001: „Nekaj nezaslišanega“: tabu teme v slovenski mladinski poeziji od ljudske pesmi do sodobnosti. *Jezik in slovnost*, 47/1–2. 5–16.
- Igor SAKSIDA, 2008: *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Domžale: Izolit.
- Igor SAKSIDA, 2014: Tabuji v mladinski književnosti, kritično branje in Cankarjevo tekmovanje. *Otrok in knjiga*, 41/91.25–35.

- Sabina VIŠČEK, 2014: Stališča učiteljev do problemskih besedil pri pouku književnosti. Teachers' attitudes toward problem texts in literature classes. *Revija za elementarno izobraževanje*, 7/2. 63–80.
- Sabina VIŠČEK, 2024: *Problemskost in tabuizacija književnosti pri pouku slovenščine* (doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Janez VOGRINC, Milena VALENČIČ ZULJAN, Janez KREK, 2007: Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. Action research as part of the processes for assuring work quality in an educational institution. *Sodobna pedagogika*, 58/5. 48–67.
- Janez VOGRINC, 2008: *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.