

Multimodalna pismenost študentov predšolske vzgoje

Prejeto 18.02.2022 / Sprejeto 15.05.2022

Znanstveni članek

UDK 378.011.3-052:373.2

KLJUČNE BESEDE: slikanica, vizualna in multimodalna pismenost, ilustracija, likovna umetnost, študentje predšolske vzgoje

POVZETEK – Najpogostejša oblika knjige, s katero se srečujejo otroci v predšolskem obdobju, je slikanica. Slikanica združuje dva koda sporočanja, in sicer literarni in likovni kod sporočanja. Uvrščamo jo med multimodalna sporočila in lahko predstavlja temeljno izhodišče za razvoj vizualne in multimodalne pismenosti. Velikokrat opazimo, da predšolski otroci v slikanicah razberejo več pomenov kot odrasli, saj poslušajo besedilo in ob tem opazujejo ilustracije. Naloga vzgojitelja je, da otroke usmerja v sprejemanje sporočil iz obeh kodov sporočanja. Pri tem pa se postavi vprašanje, kako razbirajo pomen iz multimodalnega sporočila bodoči vzgojitelji predšolskih otrok. Izvedli smo raziskavo, v katero smo vključili študente prvega letnika predšolske vzgoje ($n = 96$). Študentje so morali razbrati sporočilo iz podanega multimodalnega dela in ga zapisati. Besedila smo analizirali tako, da smo izvedli kodiranje, kode pa nato združili v kategorije. Rezultati kažejo, da so študentje pri razbiranju pomena izhajali predvsem iz napisanega besedila in veliko manj iz ilustracij. Rezultati raziskave lahko predstavljajo izhodišče za načrtovanje pristopov k razvijanju multimodalne pismenosti bodočih vzgojiteljev.

Received 18.02.2022 / Accepted 15.05.2022

Scientific paper

UDC 378.011.3-052:373.2

KEYWORDS: picture books, visual and multimodal literacy, illustration, fine arts, pre-school education students

ABSTRACT – Picture books constitute the book type most frequently encountered by children of pre-school age, combining both the verbal and visual art communication modes. Picture books are classified as multimodal messages and can serve as the fundamental starting point for the development of visual and multimodal literacy. It has frequently been observed that children of pre-school age discern a larger number of meanings in picture books than adults by listening to the text and observing the illustrations at the same time. The role of the educator is to guide children towards accepting messages originating from both communication codes. The question then arises of how the meaning of a multimodal message is discerned by future educators of pre-school children. A survey was conducted involving first-year pre-school education students ($n = 96$). Students were asked to discern the message of the multimodal work provided and to write it down. Texts were analysed through coding and the merging of codes into categories. The results of the survey show that the meaning was discerned primarily from the written text and to a lesser degree from the illustrations. The results thus constitute a starting point for planning approaches to the development of multimodal literacy among future educators.

1 Uvod

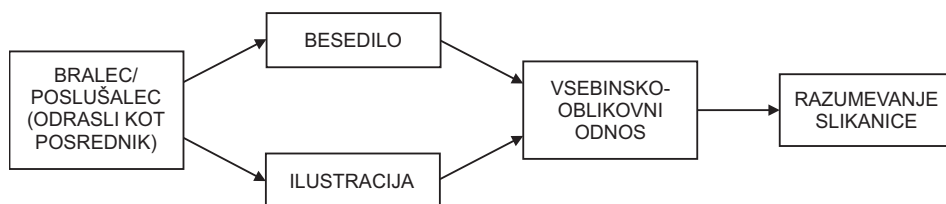
Najpogostejša oblika knjige, s katero se srečujejo otroci v predšolskem obdobju, je slikanica. Slikanica je zaradi združevanja različnih kodov sporočanja multimodalno besedilo ali multimodalni sestav (Serafini, 2014). Običajno združuje dva koda sporočanja in je “edinstveno umetniško delo, v katerem se besedilni in likovni del spojata v nerazdružljivo celoto” (Batič in Haramija, 2014, str. 17). Prav zato kakovostna slikanica velikokrat ponuja otroku prvo umetniško izkušnjo. Hkrati pa Korošec in Batistič Zorec (2021, str. 29) izpostavljata, da je vzgoja z umetnostjo in skozi umetnost “uspešna me-

toda učenja in poučevanja na vseh področjih kurikulumu”. Slikanica je celostno umetniško delo in hkrati posebna oblika knjige. Na njeno kakovost “pomembno vpliva tudi njen oblikovni del, kot npr. oblikovanje parabesedila (naslovnica, vezni listi, notranja naslovnica), format in oblika slikanice, tipografija, postavitve slike in besedila, dinamika itd.” (Batič, 2018, str. 47).

Celostno razumevanje slikanice omogoča le literarno-likovno branje, ki ob sestavljanju in sopostavljanju obeh sporazumevalnih kodov vpliva na prenos pomenov (iz besedila na ilustracijo in obratno) ter doživljanje zgodbe. Interakcije med besedilom in ilustracijami v kakovostnih slikanicah ustvarjajo raznoliko pomensko polje bralčevega doživetja in razumevanja (slika 1), pri čemer na njihovo intenziteto vpliva tudi razumevanje obeh komponent in vsebinsko-oblikovni odnos.

Slika 1

Dejavniki bralnega procesa pri slikanicah (vir: Haramija in Batič, 2016, str. 37)



Z vidika vsebinskega odnosa delimo slikanice na klasične, kjer ilustracije besedilo osvetljujejo, in postmoderne, kjer v ilustracijah prepoznavamo informacije, ki jih besedilo ne omenja (Haramija in Batič, 2016, str. 37); skozi oblikovni odnos opazujemo umeščenost besedila. Sipe (2012) opredeljuje kompleksen odnos med slikami in besedami kot usklajenost (ang. congruency), kadar se dopolnjujejo, ali odmikanje (ang. deviation), kadar si nasprotujejo. Nikolajeva in Scott (2006) sta interakcije opredelili po stopnjah od simetrije do protislovja, in sicer kot simetrične, ko besede in slike pripovedujejo isto, komplementarne, kadar se medsebojno dopolnjujejo, in stopnjevane, kadar ustvarjajo kompleksnejšo dinamiko oz. ilustracije presegajo besedilo ali obratno, celo dvoumje, protislovnost. Ta spoznanja in opredelitve jasno dokazujejo, da so slikanice multimodalna dela, ki omogočajo temelje razvoju otrokove recepcijske zmožnosti v obdobju intuitivne inteligence (Kordigel Aberšek, 2008) in razvoj večrazsežne pismenosti, ob predpostavki, da imajo posredniki branja, tj. vzgojiteljice in vzgojitelji, razvite profesionalne kompetence celostnega branja slikanic oz. so “strokovno usposobljen(i) za razvijanje otrokove recepcijske zmožnosti v dialogu z umetnostnimi besedili iz otroške književnosti” (Mejak in Udovič Medved, 2019, str. 4). Drugače je nemogoče pričakovati, da bodo z otroki razvijali kompetence, ki jih sami nimajo.

V slikanicah je likovni delež večji od besednega, ki načeloma ne presega 1800 besed oz. pet strani strnjenega besedila, razporejenega po vsej slikanici (Haramija in Batič, 2013, 2016). Branje slikanic zajema razbiranje pomenov iz besedila in ilustracij, pri čemer pomen ustvarja tudi vsebinski in oblikovni odnos med obema kodoma sporočanja. Bolj kot je odnos med obema deloma kompleksen, manj primerno je linearno

branje. To je vidno predvsem v nekaterih sodobnih slikanicah s postmodernističnimi elementi, kjer linearno branje besedila več ne zadostuje za razumevanje zgodbe, saj ni jasne smeri branja (nelinearnost). Branje slikanice poteka počasneje, saj se bralec pomi-ka med besedami in ilustracijami ter se vrača k že prebranemu ali videnemu. Pri branju slikanic, tudi kadar besedilo bere odrasli posrednik branja, otrok dlje časa ohranja po-zornost in koncentracijo pri opazovanju ilustracij in povezovanju med sporočili iz be-sedila in ilustracij. Pozornost in koncentracija pa bosta kasneje “v času šolanja vplivali na otrokov uspeh v šoli, posledično pa bosta lahko vplivali tudi na vsa druga področja v življenju mladostnika in kasneje odraslega” (Krivec in Popovič, 2020, str. 100). Za-radi svoje kompleksne narave je branje slikanic tesno povezano z razvojem različnih pismenosti. V Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019, str. 3, 9–13), kjer so predstavljeni cilji in ravni bralne pismenosti po posameznih stopnjah izobraževanja, je bralna pismenost opredeljena kot “stalno razvijajoča se zmo-žnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za bran-je). Zato je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi.” Pismenost je v sodobni (globalni) družbi kompleksen pojem in presega le branje črk. V evropskem referenčnem okvirju ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje je opredeljena kot sposobnost prepoznavanja, razumevanja, izražanja, ustvarjanja in razlaganja koncep-tov, čustev, dejstev in mnenj “v ustni in pisni obliki z uporabo vizualnega, zvočnega in digitalnega gradiva na vseh področjih in v vseh okoliščinah. Pomeni sposobnost uspešnega sporazumevanja in povezovanja z drugimi na ustrezen in ustvarjalen način.” (UL EU, 2018/C 189/01, str. 8). V obdobju porajajoče se pismenosti (Marjanovič Umek, Fekonja in Hacin Beyazoglu, 2020, str. 13–16) je slikanica odlična izbira za načrtovanje vseh kurikularnih področij dejavnosti, saj so otroci v t. i. slikaniški starosti (ang. picture book age, nem. Bilderbuchalter) (Medved Udovič, 2011). Raznolikost slikanic spodbu-ja razvoj vizualne in multimodalne pismenosti, hkrati pa je “raziskovanje razumevanja besednega in nebesednega oz. slikovnega dela pri otroku” lahko podlaga za preučevanje pismenosti otrok (Mejak in Udovič Medved, 2019, str. 4).

Vizualna pismenost se med drugim nanaša na sposobnost branja in interpretiranja slikovnega gradiva (npr. fotografij, ilustracij) in je tesno povezana z multimodalno pi-smenostjo (Serafini 2014; Haramija in Batič, 2016). Bralna, vizualna in multimodalna pismenost izhajajo iz narave gradiva, iz katerega poskušamo razbrati pomen. Serafini (2014) loči gradivo glede na kod sporočanja, ki v njem prevladuje (tabela 1).

Tabela 1

Razdelitev gradiv (pov. po Serafiniju, 2014, str. 17)

<i>Prevladuje besedilo</i>	<i>Prepleteni sestav</i>	<i>Prevladuje vizualno</i>
romani, eseji, predavanja, pravni dokumenti, govori	slikanice, revije, spletne strani, grafični romani, časopisi	fotografija, slike, kipi, arhitektura, slikanice brez besedila

Ob tem se nam ponovno zastavi vprašanje kompetenc odraslih posrednikov branja za celostno branje multimodalnih del, kot je slikanica. Medved Udovič (2011, str. 41) predlaga uvedbo novih študijskih vsebin in učnih strategij za književno vzgojo v vrtcu, saj morajo vzgojitelji pridobiti “zmožnosti oblikovanja strategij za spodbujanje recepcije pravljice in slikanice ter pripovedovanja zgodb tudi na primerih slikanic brez besedila, ki temeljijo le na tvorjenju pomena slikovno prikazane zgodbe”. Poudarja tudi, da je poznavanje “različnih bralnih strategij besedilnega in likovno oblikovanega sporočila [...] za učinkovito bralno pismenost temeljnega pomena”. Vse to lahko pomembno vpliva na usposobljenost strokovnega kadra v vrtcu, saj “višje kot je strokovno osebje v vrtcu usposobljeno, višja je kakovost storitev, ki jo vrtec lahko ponuja” (Devjak idr., 2020, str. 37), hkrati pa “najbolj opazne vzgojno-izobraževalne rezultate” dosegajo vzgojitelji, za katere so značilne “pozitivne osebnostne lastnosti ter visoka strokovna in didaktično-metodična usposobljenost” (Mijanović, Todorović in Krtolica, 2019, str. 153). V našem prostoru se odpira tudi potreba po novih pedagoških pristopih in inovativnih učnih metodah, ki bodo razvijali razbiranje multimodalnih besedil na celotni vertikalni izobraževalnih ustanov v Sloveniji.

2 Metodologija

V mesecu marcu 2021 smo na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru izvedli raziskavo, s katero smo preverjali multimodalno pismenost študentov. Zanimalo nas je, kako pomen iz multimodalnega sporočila razbirajo bodoči vzgojitelji predšolskih otrok. Raziskovalni vzorec ($n = 96$) je bil priložnostni, vključenih je bilo 52 rednih in 44 izrednih študentov prvega letnika Predšolske vzgoje. Študentje so morali razbrati in zapisati sporočilo iz podanega multimodalnega literarnega dela ter svoje ugotovitve utemeljiti. Zanimalo nas je, kako študentje pristopajo k branju in kateri kod sporočanja v njihovem zapisu prevladuje. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- ☐ Kateri kod sporočanja (verbalni ali vizualni) prevladuje v zapisih študentov?
- ☐ Ali študentje razbirajo podrobnosti iz besedila (in jih utemeljujejo)?
- ☐ Kakšno pripovedno moč (vlogo) ima ilustracija pri interpretaciji literarnih likov, literarnega prostora in časa?
- ☐ Kakšen je sumativni pomen zapisanih ugotovitev študentov?

Za raziskavo smo izbrali delo Ide Mlakar Črnič in Kristine Krhin: *Kako sta Bibi in Gusti porahljala prepir* (2006). Kriteriji za izbor klasične avtorske pravljice (Haramija, 2012) so literarni (sodobna slovenska mladinska pisateljica Ida Mlakar Črnič) in likovni (priznana in večkrat nagrajena slovenska ilustratorica Kristina Krhin). Za namene raziskave smo študentom pokazali prvi dve strani izbrane slikanice (Mlakar Črnič in Krhin, 2019, str. 54–55), ki smo ju pred izvedbo raziskave analizirali z vidika besedila in ilustracije (tabela 2). Študente smo prosili, da predstavijo in zapišejo, kaj iz tega dela razberejo o literarnih likih, literarnem prostoru in literarnem času, ter svoje ugotovitve utemeljijo.

Tabela 2*Multimodalna analiza izbranega literarnega dela*

<i>Besedilo</i>	<i>Ilustracija</i>
Dialog med Bibi in Gustijem. Bibi cepetaje zahteva, da se pogovorita o neredu v hiši, Gusti sitno odgovarja, da nima časa, saj se uči novo vižo.	Na levi ilustraciji pod besedilom, ki je zapisano z velikimi tiskanimi črkami, je upodobljena v roza obleki z belimi rožicami Bibi z jeznim izrazom na obrazu, držo naprej, rokami v bok. Na celostranski desni ilustraciji je z živimi barvami v sobi pred zaprtimi vrati upodobljen razigran, vesel Gusti, ki v zeleni majici in klobuku na boben preigrava in prepeva novo pesem. Kompozicija zajema tudi del sobe, na steni je viden plakat glasbenika – violinista, na zgornji polici je ladja, na spodnji polici so knjige. Pod policami je na modri pikčasti blazini prestrašena bela muca. Na tleh so okrogla rdeča preproga, plišasta igrača, trobenta, lijak, krožnik, jabolko in razmetane nogavice. Na stojalu so note. Intraikonično besedilo zajema notni zapis melodije pesmi (v četrtinkah in osminkah) v violinskem ključu (H, A, G, A, C, C itd.) in besedilo – “to je nova pes... o prašičih, hojladrija, hojladrija, dro”.

Besedila študentov smo analizirali tako, da smo izvedli kodiranje, kode pa nato združili v kategorije (Vogrinc, 2008) (tabela 3).

Tabela 3*Kodi in kategorije*

<i>Kodi</i>		<i>Kategorije</i>
<i>Besedilo</i>	<i>Ilustracija</i>	
Gusti – siten, se uči novo pesem Bibi – cepetanje, črn pogled	Gusti – zelena majica z rumenimi pikami, zelen klobuk z belimi črtami, igra boben, izraz na obrazu – sproščen, nasmejan Bibi – roza obleka z belimi rožicami, drža telesa, rok, izraz na obrazu – jezna bela muca – prestrašena, zaskrbljena	Literarni liki
hiša “kot bi se valjali trije prašiči” (umazanija, nered)	soba – okrogla rdeča preproga, plakat violinista, knjižna polica, nogavice, modra blazina s pikami, plišasta igrača, trobenta, lijak, notno stojalo, note, krožnik, jabolko, list, vrata, električna vtičnica, ladja na polici	Literarni prostor
sedanjik (dialog) trajanje (Gusti že tri dni samo kruli)	dan – žive barve, svetloba	Literarni čas

3 Rezultati in interpretacija

Morfologija (zgradba) literarnega dela izbrane slikanice skozi konkretno izkušnjo prepira personificiranih literarnih likov z upoštevanjem naslovnikove starosti (predšolski otroci) osvetljuje temo in pomen prijateljstva. Rezultati kažejo, da so študentje pri razbiranju pomena izhajali predvsem iz napisanega besedila in veliko manj iz ilustracij, kar dokazuje, da slikanice zahtevajo svojevrsten, poseben način branja, v katerem nezmožnost branja slik lahko pomeni delno nepismenost.

Literarni liki

Na prvih dveh straneh slikanice v besedilu spoznamo Bibi in Gustija, ki sta personificirana pujska z individualiziranimi karakternimi značilnostmi otrok. Skozi dialog Bibi cepetaje zahteva, da ji Gusti takoj pojasni, kdo je štokljaj po hiši, ne da bi si obrisal parkeljce, in mu s črnim pogledom očita predanost glasbi, medtem ko hiša izgleda, kot bi se v njej valjali trije prašiči. Upodobljena je v roza obleki z belimi rožicami in s telesno govorico – napeto, togo držo telesa in rokami v bok ter značilno mimiko obraza – rdečico, ukrivljenimi stisnjenimi usti in priprtimi očmi (črn pogled) čustveno intenzivno izraža jezo, nestrpnost in uveljavlja svojo moč. Gusti ji sitno odgovarja, da nima časa, saj se uči nove viže, in je upodobljen v trenutku pred dialogom v živahnem igranju s pavkami na boben, ki mu je nameščen okrog vratu. V zeleni majici z rumenimi pikami in s privezanim zelenim stožčastim klobučkom z belimi črtami se veseli in veveri in prepeva melodijo nove pesmi. Na ilustraciji je na modri pikasti blazini upodobljena tudi v klopčič zvita prestrašena bela muca s široko odprtimi očmi, ki se v slikanici pojavi še enajstkrat in prikazuje različna čustvena stanja.

V kategoriji literarni liki smo kodirali odgovore, ki so jih študentje prebrali oz. izpisali iz besedila ali "prebrali/razbrali" iz ilustracije. Najpogosteje sta literarna lika navedena z imeni iz besedila – Bibi in Gusti, utemeljitve pa izhajajo iz njunega dialoga v besedilu: "Bibi krega Gustija, ker ne pospravlja in je ne posluša", "Bibi Gustija opozarja, naj tudi pospravlja", "nejevoljno Bibi moti, da Gustija zanima samo glasba", "razburjena Bibi zahteva, da Gusti preneha kruliti", "Bibi je razdražena zaradi umazane hiše", "Bibi je jezna, ker je v hiši nered", "Bibi je skrbna, Gusti pa samo vadi svoje viže" itd. V zapisih neposredno ne zasledimo zunanjšega opisa literarnih likov, npr. opisa njunih oblačil (Bibi je v roza obleki z belimi rožami, Gusti nosi zeleno majico z rumenimi pikami, ima zelen klobuček z belimi črtami), nekaj zapisov omenja igranje bobna, kar kaže na okrnjeno sočasnost branja obeh kodov sporočanja: "Gusti vadi bobne", "prašiček Gusti igra na bobne", "zasanjan Gusti zelo rad igra boben in to gre Bibi na živce". Zelo zanimive so zaznave razmerij med literarnima likoma, ki v besedilu niso zapisane: "Bibi in Gusti sta brat in sestra", "Bibi je glavna v družini in skrbi za oba", "Bibi je starejša sestra", "prašička sta v sorodu", "sestrica je razdražena in jo ropotanje bobnov moti". Iz zapisov je razvidno, da so študentje ugotovitve o literarnih likih utemeljevali predvsem iz besedila. Iz likovnega koda se nekaj ugotovitev navezuje na prepoznavanje živalskih literarnih likov (prašička), Gustijevo igranje bobna in njegov izraz na obrazu: "glasbenik Gusti uživa in se veseli", "Gusti je vesel", v nasprotju z večino iz besedila izhajajočih zapisov, da je siten in neprestano kruli. V klobčič zvito,

prestrašeno belo muco s široko odprtimi očmi, ki v besedilu ni omenjena, k literarnim likom v zapisih ne uvrsti nihče izmed študentov.

Literarni prostor

V besedilu je dvakrat poimenovan literarni prostor – hiša, v obeh primerih ga v dialogu z Gustijem opredeli Bibi. Najprej jo zanima, kdo je v hiši pustil blatne sledi, nato pa nered oz. umazanijo v hiši metaforično primerja z valjanjem treh prašičev in s pretiravanjem, žaljenjem opozarja Gustija na njegovo neustrezno vedenje oz. zanemarjeno, neurejeno, umazano hišo. Na ilustraciji pa je upodobljen literarni prostor – soba, kjer Gusti predano glasbeno ustvarja. V sobi pri vratih vidimo prilepljen plakat violinista, na policah so knjige, ladja in rdeča črtasta nogavica. Pod policami je na modri pikčasti blazini prestrašena bela muca. Na tleh so okrogla rdeča preproga, plišasta igrača, trobenta, lijak, krožnik, jabolko in razmetane nogavice. Na stojalu so note. Intraikonično besedilo zajema notni zapis melodije pesmi v violinskem ključu in besedilo.

V kategoriji literarnega prostora je bilo kodiranje v prid besedilnemu kodu, saj večina študentov v zapisih navaja kot literarni prostor hišo z utemeljitvami: “Bibi je skrbna in želi, da je hiša pospravljena in čista”, “Gusti v hiši za seboj nič ne pospravlja”, “Gusti ne čisti hiše”, “v hiši so umazana tla”, “Gusti se ne zmeni, da je hiša razmetana”, “umazana hiša”, “zgodba se odvija v hiši Bibi in Gustija” itd. Največ zapisov navaja “umazana hiša” ali “razmetana hiša”, nekajkrat se pojavi “njun dom”. Redki zapisi kot literarni prostor opredelijo “sobo”, “razmetano sobo” ali “Gustijevo sobo” s skromnim opisom ilustracije. Pri “branju” literarnega prostora lahko posamezne predmete v sobi natančno opišemo – Gusti igra boben na rdeči okrogli preprogi, kjer so stojale z notami, plišasta igrača, trobenta, lijak, krožnik z jabolkom, na steni so police s knjigami, razmetane nogavice, ladja, pod polico na modri pikasti blazini prestrašena bela muca, vrata, plakat violinista itd. V nobenem zapisu nismo zasledili omembe intraikoničnega besedila, iz katerega je razvidna z notami (osminke, četrtnike – H, A, G; A, C, C; H, H, F) zapisana melodija v violinskem ključu in besedilo “to je nova pes... o prašičih, hojladrija, hojladrija, dro”.

Književni čas

Književni čas je čas, v katerem poteka dogajanje v besedilu. V slikanicah se navadno odstira v prostoru in je kategorija (Haramija in Batič, 2013), ki je zelo odvisna od književne vrste. Besedilo ima t. i. posedanjevalni učinek, kar ob branju daje vtis, da se zgodba odvija v sedanjiku bralca/poslušalca. Iz dialoga med Bibi in Gustijem izvemo tudi, da se Gusti uči novo pesem oz. neprestano “kruli” že tri dni. Avtorica sinhronost književnega časa dosega s kronološkim tokom dogodkov v kontekstu realne izkušnje.

Kategorija literarnega časa je bila v zapisih študentov pogosto izpuščena, saj v besedilu in ilustracijah ni neposredno zapisana. Največ zapisov izhaja iz besedila in se navezuje na trditev, da Gusti “že tri dni samo kruli”: “dogaja se čez dan”, “sedanjik”, “popoldne, saj je Gusti že umazal tla”, “zgodba se dogaja v času, ko sta Bibi in Gusti sama doma”, “časa ne morem razbrati”, “literarni čas ni točno določen, izvemo pa, da

se dogajanje ponavlja”, “Gusti že več dni igra” itd. V zapisih študentov ni nobene utemeljitve književnega časa, da je prepevajoč in poplesujoč Gusti na desni celostranski ilustraciji upodobljen, tik preden ga Bibi pokliče in se njegovo razpoloženje spremeni. Med utemeljitvami književnega časa je največ trditev povezanih s (prijetnim) dogajanjem v hiši – ustvarjanjem glasbe, igranjem na instrument: “Gusti vedno uživa v glasbi in igranju bobnov”, “že tri dni igra in ne počne ničesar drugega”, “ves čas vadi nove viže”. Glasba predstavlja središče njegovega sveta in presega čas, ki ga “organizirana, jezna, tečna, črnogleda” Bibi v prenesenem pomenu izrazi skozi dogajalni prostor, ki je videti, “kot bi se valjali trije prašiči”.

Za ustvarjanje fikcije književnega časa v literarnem besedilu avtorica uporabi posredne besedilne signale (dogajanje, dialog, jezik, okoliščine, predmete, pripovedni slog v kontekstu realne izkušnje) in njihovo neprepoznavanje onemogoča identifikacijo in konstituiranje literarnoestetskega doživetja, hkrati pa onemogoča “delovanje t. i. posedanjevalnega učinka literarnega besedila, bralčevega občutka, da se vse godi sproti, obenem z branjem/poslušanjem/gledanjem, v njegovem sedanjiku [...]” (Kordigel Aberšek, 2008, str. 243).

4 Zaključek

Raziskava multimodalne pismenosti študentov predšolske vzgoje, ki smo jo izvedli na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru marca 2021, dokazuje, da zapisi študentov temeljijo na informacijah, pridobljenih iz verbalnega koda sporočanja. Študentje so iz podanega multimodalnega dela svoje ugotovitve utemeljevali predvsem iz besedila. Razbrane utemeljitve iz besedila so za kategoriji literarni liki in literarni prostor zelo natančne, v kategoriji literarni čas pa pogosto izpuščene, kar pripisujemo neprepoznavanju posrednih besedilnih signalov za ustvarjanje fikcije književnega časa, ki jih bodo študentje pri predmetu Mladinska književnost razvijali in urili z metodo fokusiranja (Kordigel Aberšek, 2008) za razvijanje recepcijske zmožnosti zaznavanja, razumevanja in vrednotenja književnega časa. Kljub pričakovanjem, da bodo študentje pri interpretaciji v večji meri izhajali iz besedila, pa smo presenečeni in zaskrbljeni, da je bila pripovedna moč oz. vloga ilustracij pri utemeljitvah vseh kategorij (literarnih likov, literarnega prostora in literarnega časa) skoraj neopažena. Belo muco, ki je samo upodobljena, nihče ni uvrstil k literarnim likom. Tudi utemeljitve literarnega prostora so pogosto omejene zgolj na besedilo (hiša : soba), intraikoničnega besedila iz ilustracije, kljub glasbeni opismenjenosti študentov, v utemeljitvah ne navaja nihče. Sumativni pomen zapisanih ugotovitev dokazuje, da je zaradi delnega branja ilustracij oz. okrnjene vizualne interpretativne sposobnosti zmanjšana in parcialna tudi sporočilna utemeljitev raziskovanih kategorij. Študentje morajo najprej razviti lastno multimodalno pismenost, ki jo v slovenskem prostoru lahko omogoča in spodbuja raziskan model literarno-likovnega branja (Haramija in Batič, 2013) z vprašanji za pomoč pri usmerjanju prepletenih sestavov (Serafini, 2014) v likovnem delu.

Rezultati raziskave potrjujejo, da je načrtovanje pristopov k razvijanju multimodalne pismenosti bodočih vzgojiteljev pomembno raziskovalno področje, ki zahteva premislek o pedagoških pristopih, saj študentje študijskega programa Predšolska vzgo-

ja pridobijo ustrezna znanja s področja mladinske književnosti in likovnega izražanja, izkazujejo pa se vrzeli, ki nastajajo pri povezovanju obeh področij. V prihodnje bo smiselno večjo pozornost posvečati povezovanju vsebin, preseganju predmetne razdrobljenosti in zagotavljanju interdisciplinarnih kompetenc, saj je branje slikanic, ki “še zdaleč ni(so) tako preprost(e) knjig(e), kakor je videti na prvi pogled” (Haramija in Batič, 2013, str. 264), pravzaprav “medpredmetno povezovanje literature in umetnosti” (Batič, 2021, str. 16). Možnosti ponuja integrativni (povezovalni) kurikulum (Pavlič Škerjanc, 2010) sodelovalnega poučevanja in učenja znotraj predmetov in med predmeti. “Medpredmetno oz. medpodročno povezovanje, ki je pri nas še vedno v začetni fazi izvajanja in odkrivanja uspešnih metod in oblik dela,” (Jelovčan idr., 2020, str. 24) velja za sodobni didaktični pristop k učenju in poučevanju, saj omogoča več vidikov povezovanja informacij, hkrati pa “bi bilo smiselno oblikovati interdisciplinarne pristope ter jih ovrednotiti in optimizirati z namenom učinkovitega razvoja pedagoških kompetenc” (Potočnik in Devetak, 2021, str. 140). Celostno branje ilustriranih besedil predstavlja izhodišče v razvoju vizualne pismenosti in interakcijskih pomenov zgodbe, ki jih lahko razbirajo predšolski otroci, zato je nadaljnje raziskovanje pristopov in usposabljanje strokovnih delavcev na vseh stopnjah formalnega izobraževanja nujno, saj verjamemo, da je v vzgojno-izobraževalnem procesu potencial za razvoj bralne pismenosti (v najširšem pomenu besede) kot najvišje vrednote izobraževanja v sodobni družbi.

Barbara Bednjički Rošar, Janja Batič, PhD

Multimodal Literacy of Students in Pre-School Education Programme

The most common book form that children encounter in pre-school is the picture book. The picture book is a multimodal text or multimodal assembly, due to the grouping of different communication modes (Serafini, 2014). It usually combines two modes of communication and is a unique work of art in which the text and the art works merge into an inseparable whole (Batič and Haramija, 2014), which often provides a child's first artistic experience. Korošec and Batistič Zorec (2021, p. 29) point out that education in art and through art is “a successful method of learning and teaching in all areas of the curriculum”. Picture books also provide the foundations for the development of the child's reception ability in the period of intuitive intelligence (Kordigel Aberšek, 2008) and the development of multimodal literacy, assuming that the educators have developed the professional competence of integrated reading of text and pictures in picture books: it is impossible to expect them to develop competences in the children if they themselves do not have them.

When an adult reads picture books, the child maintains attention and concentration for a long time by observing the illustrations and linking the meanings of the text and the illustrations. Due to its complex nature, the reading of picture books is closely linked to the development of different literacies. In the period of emerging literacy (Marjanovič Umek et al., 2020), the picture book is an excellent choice for planning all curricular areas of activity, as children are at the so-called picture-book age (Ger-

man Bilderbuchalter) (Medved Udovič, 2011); the diversity of picture books promotes the development of visual and multimodal literacy. Visual literacy refers to the ability to read and interpret images (e.g., photographs, illustrations) and is closely linked to multimodal literacy (Serafini, 2014; Haramija and Batič, 2016). Reading, visual, and multimodal literacy derive from the nature of the material from which we try to discern meaning. At the same time, the question arises of the competences of adults who are reading multimodal works, such as picture books, to children. Medved Udovič (2011, p. 41) proposes the introduction of new study content and learning strategies for literary education in kindergarten, since educators must acquire "the ability to develop strategies to promote fairy tale and picture book reception and storytelling even in the case of wordless picture books, where it is based solely on creating the meaning of a picture-based story." The author also points out that knowledge of "different reading strategies of a textual and artistically designed message ... is fundamental to effective reading literacy" (Medved Udovič, 2011, p. 41). All this can have a significant impact on the competence of the kindergarten professional staff, because "the better the professional staff in the kindergarten are trained, the higher the quality of services that the kindergarten can offer" (Devjak et al., 2020, p. 37). At the same time, the need for new pedagogical approaches and innovative learning methods is opening up, which will develop the reading of multimodal texts at all levels of educational institutions in Slovenia.

In March 2021, researchers from the Faculty of Education of the University of Maribor, Slovenia, carried out a survey to check the multimodal literacy of students. The main research problem was to determine how the meaning of the multimodal message is read by future pre-school educators. A convenience sample was used in the research ($n = 96$), including 52 full-time and 44 part-time students in first-year pre-school education. Students had to obtain meaning from a given multimodal literary work and substantiate their findings. We wanted to know how students approach reading and which communication modes prevail.

For the study, we selected the work of Ida Mlakar Črnič and Kristina Krhin: *How Bibi and Gusti Smoothed Over Their Quarrel* (2006, 2019). The criteria for the selection of this classic fairy tale are both literary (contemporary Slovenian youth writer Ida Mlakar Črnič) and artistic (renowned and award-winning Slovenian illustrator Kristina Krhin). For the purposes of the study, we showed the students the first two pages of the selected picture book (Mlakar Črnič and Krhin, 2019, pp. 54–55) and asked them to present and record what they could discern from this work about the literary characters, the literary space and literary time, and to justify their findings. The students' texts were analysed by encoding and then grouping the codes into categories. The results show that the students' reading of meaning stemmed mainly from the written text and much less from the illustrations, which demonstrates that picture books require a unique way of reading, in which the inability to read images may constitute partial illiteracy, since the key moment of a multimodal message is the simultaneity of reading and obtaining meaning from different communication modes.

In the category of literary characters, we encoded the answers that students read in the text or noticed in the illustrations. Most often, the literary characters were listed with the names from the text (Bibi and Gusti) and the arguments that stemmed from their dialogue in the text: "Bibi teases Gusti because he does not clean up and does not

listen to her”, “Bibi warns Gusti to clean up”, etc. In the records, an external description of the literary characters – e.g., a description of their clothes – was not mentioned. Some of the records mentioned the playing of the drum, which indicates that students only partially obtained the meaning of drums from the two modes of communication. The records show that the students based their findings about the literary characters primarily on the text. As for the illustrations, some of the findings relate to the recognition of animal literary characters (piglets), Gusti’s playing of the drum and his facial expression – “musician Gusti enjoys and rejoices”, “Gusti is happy” – as opposed to the information that students obtained from the text, namely that he is annoying and constantly makes noises like a pig. No one mentioned the frightened white cat with wide open eyes, which is not mentioned in the text and appears only in the illustration.

In the category of literary space, students obtained information mostly from the text, as seen from their arguments: “Bibi is caring and wants the house to be tidy and clean”; “Gusti does not clean anything in the house”; “Gusti doesn’t clean the house”; “there are dirty floors in the house”, etc. Most records referred to a “dirty house” or “messy house”, and “their home” appears a few times. Rare records defined “room,” “scattered room” or “Gusti’s room” as a literary space with modest descriptions of the illustration. When observing the space depicted in the illustrations, individual objects in the room can be described in detail: Gusti plays a drum on the red round carpet, where there is a music stand and a sheet of music, a plush toy, a trumpet, a funnel, and a plate with an apple; there are shelves on the wall, with books, socks, a ship, doors, etc. On the wall there is a poster of a violinist with musical notes and lyrics. This is called *intraiconic text*, but it was not mentioned.

The category of literary time was often omitted in students’ records because it is not directly written in the text or depicted in the illustrations. Most of the records came from the text and related to the claim that Gusti “has only been grunting for three days”, “happens during the day,” “present”, “the afternoon, because Gusti has already soiled the floor”, etc. In students’ records, there was no justification in relation to literary time that the singing and dancing Gusti is depicted just before Bibi calls him, at which time his mood changes. Among the justifications for literary time, most of the arguments were related to what is happening in the house – creating music, playing the instrument: “Gusti always enjoys music and playing drums”, “has been playing for three days and not doing anything else”, “rehearsing new tunes all the time”.

The multimodal literacy survey of future pre-school educators demonstrates that students’ records are based on the language system of communication. The students based their findings mainly on the written text. Despite our expectations that students’ interpretations of meaning will more likely be derived from the text, we are surprised and concerned that the narrative power or role of illustrations in the justifications of all categories (literary characters, literary space and literary time) almost went unnoticed. The results of the survey confirm that designing approaches to the development of multimodal literacy of future educators is an important research area. Students of the Pre-School Education Study Programme acquire relevant knowledge in the field of children’s literature and artistic expression but have difficulty integrating verbal and visual modes of communication in a multimodal assembly, such as picture books.

In the future, it will be appropriate to pay greater attention to the development of multimodal literacy among students of pre-school education; to the integration of con-

tent, transcending subject fragmentation; and to the development of interdisciplinary competences, since reading picture books is not at all as simple as it appears. It offers the possibility of an integrative curriculum of collaborative teaching and learning within subjects and among subjects. Comprehensive reading of illustrated texts is a starting point in the development of visual literacy, which is a necessary condition for the development of multimodal literacy. Further research into the training of professionals at all levels of formal education is essential, as we believe that in the educational process there is the potential to develop reading, multimodal and visual literacy at a much higher level than it has been so far.

LITERATURA

1. Batič, J. (2021). Reading Picture Books in Preschool and Lower Grades of Primary School. CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal, 11(1), 9–26. Dostopno na: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-42B81RGQ/e2c577d4-b9dc-492f-a846-7402dd-5b59ea/PDF> (pridobljeno 22.08.2021).
2. Batič, J. (2018). Likovna umetnost v slikanicah. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 33(1), 46–58.
3. Batič, J. (2016). Pomen vizualne pismenosti za celostno branje multimodalnih besedil. Otroci in knjiga, 43(96), 21–33. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-ULWL8WXA/1e36fbb0-780d-434b-a534-017f5bcb020c/PDF> (pridobljeno 22.08.2021).
4. Batič, J. in Haramija, D. (2014). Teorija slikanice. Otroci in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev, 41(89), 5–19. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-R700ETOC> (pridobljeno 24.08.2021).
5. Devjak, T., Podgornik, V., Berčnik, S. idr. (2020). Importance of a positive Climate for Conducting Self-Evaluation in Kondergarten. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 35(1), 21–41.
6. Haramija, D. (2012). Tipologija pravljic na Slovenskem. Otroci in knjiga: revija za vprašanja mladinske književnosti, književne vzgoje in s knjigo povezanih medijev, 39(83), 12–23. Dostopno na: <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-APEBVBW4/bd7e020c-4830-460e-9c85-9efe7b9858b0/PDF> (pridobljeno 20.08.2021).
7. Haramija, D. in Batič, J. (2016). Pomen multimodalne pismenosti za branje slikanic. Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih institucij 2016: mednarodni posvet (str. 35–48). V: Devjak, T. in Saksida, I. (ur.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-HK4MR5Q5> (pridobljeno 22.08.2021).
8. Haramija, D. in Batič, J. (2013). Poetika slikanice. Murska Sobota: Franc-Franc.
9. Jelovčan, G., Lekše, M., Baloh, B. idr. (2020). Pravlјica v povezavi z gibalnim izražanjem skozi jezik in ob glasbi. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 35(2), 23–37.
10. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje: evropski referenčni okvir. Uradni list EU, 2018/C 189/01. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&f%20rom=SL> (pridobljeno 16.08.2021).
11. Kordigel Aberšek, M. (2008). Didaktika mladinske književnosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
12. Korošec, H. in Batistič Zorec, M. (2021). Impact of Creative Drama and Puppetry on Prosocial Behaviour in Preschool. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 36(1), 19–32.
13. Krivec, J. in Popovič, T. (2020). Vplivi interakcije in vzgojnega stila na koncentracijo predšolskih otrok. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 35(3–4), 100–116.
14. Marjanovič Umek, L., Fekonja U. in Hacin Beyazoglu, K. (2020). Zgodnja pismenost otrok: razvoj, spremljanje in spodbujanje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Dostopno na: <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/244/348/5766-1> (pridobljeno 16.08.2021).
15. Mejak, M. in Udovič Medved, V. (2019). Vloga vzgojitelja pri razvijanju otrokove sporazumevalne zmožnosti. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja, 34(2), 3–19.

16. Medved Udovič, V. (2011). Prehod med vrtcem in šolo, pot k bralcu in bralki. V: Cotič, M., Medved Udovič, V. in Starc, S. (ur.). Razvijanje različnih pismenosti (str. 37–45). Koper: Univerzitetna založba Annales.
17. Mijanović, N., Todorović, K. in Krtolica, M. (2019). Kako zaznavajo učiteljeve lastnosti učenci, njihovi starši in učitelji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(3–4), 141–156.
18. Mlakar Črnič, I. in Krhin, K. (2019). Bibi in Gusti: najboljše zgodbe. Radovljica: Didakta.
19. Mlakar Črnič, I. in Krhin, K. (2006). Kako sta Bibi in Gusti porahljala prepir. Radovljica: Didakta.
20. Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030 (2019). Vlada Republike Slovenije. Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/> (pridobljeno 16.08.2021)
21. Nikolajeva, M. in Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
22. Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (ur.). Medpredmetne in kurikularne povezave (str. 19–42). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-WERN47BP/1a40a1da-1c6b-480c-9124-4cd61f150cef/PDF> (pridobljeno 20.08.2021).
23. Potočnik, R. in Devetak, I. (2021). Pre-Service Teachers' Conceptions about Materials of Fine Art Paintings. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(2), 128–141.
24. Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York and London: Teachers College Press.
25. Sipe, L. (2012). Revisiting the Relationships Between Text and Pictures. *Children's Literature in Education*, 43(1), 4–21.
26. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Dostopno na: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/179/1/Vogrinc1.pdf> (pridobljeno 16.08.2021).

Barbara Bednjički Rošer (1982), strokovna sodelavka na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov/Address: Ob bregu 8, 2000 Maribor, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 031 829 762
E-mail: barbara.bednjicki@guest.um.si

Dr. Janja Batič (1977), docentka za didaktiko likovne vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov/Address: Sadjarska 12, 2204 Miklavž na Dravskem polju, Slovenija/Slovenia
Telefon/Telephone: (+386) 02 229 36 00
E-mail: janja.batic@um.si