

Janja Batič
Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

POMEN VIZUALNE PISMENOSTI ZA CELOSTNO BRANJE MULTIMODALNIH BESEDIL

V članku predstavljamo nekatere načine za razvijanje vizualne pismenosti, ki je pogoj za celostno branje multimodalnih besedil. V šolskem prostoru se je pojem besedila v zadnjih letih razširil na besedila, ki enakovredno vključujejo dva koda sporočanja, in sicer besedilo (verbalni kod) in sliko (vizualni kod). Multimodalno besedilo zahteva drugačen način branja od običajnega besedila, saj lahko nezmožnost branja slik v multimodalnem besedilu v določenih okoliščinah pomeni delno nepismenost. Ustvarjanje sumativnega pomena v multimodalnem besedilu je namreč odvisno od tega, koliko smo sposobni sprejeti sporočila iz različnih kodov sporočanja, zato je razvijanje vizualne pismenosti sestavni del razvijanja multimodalne pismenosti. Vizualne interpretativne sposobnosti otrok in učencev lahko razvijamo na različne načine. V članku predstavljamo izbrane primere iz leposlovja, in sicer branje slikanic brez besedila, branje slikanic z enako ali podobno zgodbo in različnimi ilustracijami, branje slikanic z različnimi besedili in istim ilustratorjem, poglobljeno branje s pomočjo iskanja pomenov in posledic ter ustvarjanje vizualnega konteksta (z namenom branja podob in sporočanja idej z vizualnimi sredstvi).

The article presents different strategies of the visual literacy promotion, required for the integral reading of multimodal texts. Over the recent years the concept of text in school has been expanded to texts including two message codes in equal measure, i.e. a text (verbal code) and a picture (visual code). A multimodal text demands a completely different way of reading than an ordinary one, as the inability of reading pictures in a multimodal text can be interpreted as partial illiteracy in certain situations. The creation of summative meaning in a multimodal text namely depends on our ability of reception of messages from different codes, which makes visual literacy promotion an integral part of the multimodal literacy promotion. Visual interpretative abilities of children and students can be enhanced in different ways. The article brings selected examples from fiction, i.e. reading picture books without text, picture books with the same or similar story and different illustrations, picture books with different stories and the same illustrations, examples of in-depth reading with the help of meanings and consequences search, along with a creation of a visual context (with the purpose of reading pictures and conveying ideas with visual means).

1 Uvod

V svoji razpravi o vizualni pismenost Peter Goin (2001: 363) v uvodu navaja madžarskega umetnika in fotografa, profesorja na znameniti šoli Bauhaus, Laszla

Moholy-Nagyja, ki je leta 1936 dejal: »V prihodnosti bo nepismen tisti, ki ne bo znal uporabljati fotoaparata tako dobro kot peresa.« Seveda moramo pero razumeti kot metaforo za sposobnost branja in pisanja, fotoaparat pa kot metaforo za razumevanje podob in izražanje z njimi.

Če želimo predstaviti pomen vizualne pismenosti za celostno branje multimodalnih besedil, moramo najprej opredeliti pojem multimodalno besedilo. Pojem 'besedila', s katerim se srečujejo predšolski otroci in osnovnošolci, se je v zadnjih letih povsem spremenil. Danes 'besedilo' združuje različne načine in kode sporočanja. Hassett in Scott Curwood (2009: 270) pravita: »V današnjih osnovnošolskih učilnicah se je opredelitev 'besedila' razširila tako, da vsebuje več načinov reprezentacije, ki združujejo elemente tiska, slike in dizajna.« Multimodalno besedilo se od običajnega besedila ne loči le po različnih kodih sporočanja, ampak tudi po načinu branja oziroma sprejemanja informacij. »Namesto preprostih, statičnih slik, združenih z abecednim tiskom, prevzame multimodalno besedilo dinamične interaktivne elemente, medtem ko bralci (ne avtorji) izbirajo, kaj bodo gledali in kako jih bo pritegnil določen vidik besedila.« (Hassett, Scott Curwood, 2009: 271) Zelo preprost primer multimodalnega besedila lahko orišemo z naslednjo shemo. Bralcu želimo posredovati sporočilo »Rdeče jabolko je okusno« (slika 1a in 1b).

rdeče jabolko
je okusno



Slika 1a



je okusno

Slika 1b

V prvem primeru (slika 1a) smo uporabili dva koda sporočanja (besedilo in sliko), pri čemer smo s sliko podkrepili sporočilo, ki smo ga podali z besedami. V drugem primeru (slika 1 b) pa pomena ne moremo razbrati, če sočasno ne sprejmemo sporočila iz obeh kodov sporočanja. Slika pokaže jabolko, ki je rdeče, besede povedo, da je to jabolko okusno. Ključni moment multimodalnega sporočila je torej sočasnost branja različnih kodov. Tipičen primer takšnega preprostega multimodalnega besedila so slikopisi. Kompleksnejši primer multimodalnega besedila pa so knjige z obogateno resničnostjo (*augmented reality*¹) (slika 2 in slika 3). Ob besedilu in sliki se namreč pojavijo še drugi kodi sporočanja (npr. gibanje in zvok).

¹ Obogatena resničnost se od virtualne razlikuje po tem, da združuje realni svet z virtualnim. Uporabnik doživi virtualne objekte v realnem svetu. Gre za tehnologijo, ki bo močno vplivala na način poučevanja (oziroma ponekod že vpliva). Več v: Raymond Hughes (ur.), 2014: *Augmented Reality: Developments, Technologies and Applications*. New York: Nova Publishers. Pridobljeno 19. 8. 2016, s <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.lib.ukm.si/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzEwODQ1MjZfX0FO0?sid=fad2ede7-c93a-4f5e-b24a-f9a3aad5089d@sessionmgr4007&vid=4&format=EB&rid=1>



Slika 2: Obogatena resničnost²



Slika 3: Obogatena resničnost³

Multimodalnost se ukvarja s pomenom, ki ga sočasno ustvarjajo, kot pravi Jewitt (2008: 246), »podoba, gesta, pogled, telesna drža, zvok, napisana beseda, glasba, govor itd.« V procesu oblikovanja pomena v multimodalnem besedilu Jewitt (prav tam) izpostavi šest elementov, in sicer »jezikovni pomen, vizualni pomen, zvočni pomen, gestualni pomen, prostorski pomen in multimodalne vzorce pomena, ki povezujejo prvih pet kodov sporočanja pomena med seboj.« Določanje sumativnega pomena, ki ga skupaj ustvarjajo kodi sporočanja, se imenuje multimodalna analiza⁴.

V šolskem prostoru so zagotovo najpogosteje prisotna multimodalna besedila, kjer izrazito izstopata dva koda, in sicer verbalni in vizualni. Jewitt (2008: 257) na primeru učnih materialov, kot so npr. učbeniki, ugotavlja, da se je odnos med sliko in besedilom spremenil, saj »[s]like niso več ilustracija besedila na strani ali na ekranu; namesto tega je lahko pojav vpeljan in prikazan vizualno.« Slike ob besedilu pomagajo pri učenju in omogočajo boljše razumevanje, gre za t. i. *multimedia effect* (Mayer 2009, povz. po Leopold, Doerner, Leunter in Dutke, 2015).

2 Multimodalna pismenost

Spremenjeno pojmovanje besedila (iz klasičnega v multimodalno besedilo) je spremenilo naše dojemanje pismenosti.

² Primer opazovanja knjige s pomočjo aplikacije. Uporabili smo delo: Caroline Rowlands, 2015: *Jurassic world: kjer dinosavri oživijo*. Ljubljana: Alica.

³ Posneta fotografija s pomočjo aplikacije na tablici. Uporabili smo delo: Caroline Rowlands, 2015: *Jurassic world: kjer dinosavri oživijo*. Ljubljana: Alica.

⁴ Multimodalna analiza poteka pri obravnavi različnih multimodalnih del (pri čemer niso mišljenje samo knjige, ampak tudi gledališče, film, radijska igra...) Graham in Benson (2010) sta s študenti (bodočimi učitelji materinščine) izvedli multimodalno analizo televizijskih nadaljevanj. Študentje so v okviru projekta analizirali nekaj popularnih televizijskih nanizank z vidika različnih kodov: jezikovni kod (kakšen je govor, kakšni sta vsebina in struktura besedila, ali je besedilo organizirano in povezano), zvočni kod (glasba in zvočni efekti), prostorski kod (vpliv prostora na izkušnjo gledalca, postavitev igralcev v prostor, kaj postavitev pove o odnosu med posameznimi liki), gestualni kod (telesna govorica igralca, čustva ...), vizualni kod (kako je nekaj videti, pri filmu ali televiziji se nanaša tudi na zorni kot, ki spreminja izkušnjo gledalca). Temu je sledil multimodalni del analize, ki »proučuje, kako vsi kodi skupaj ustvarjajo skupni sumativni pomen« (Graham in Benson, 2010: 95).

Poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, se danes poudarja tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi. (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006, str. 7–8, pridobljeno s <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>, 10. 8. 2016)

Omenjene nove zmožnosti bi lahko poimenovali tudi multimodalna pismenost. Meta Grosman (2011: 20), dolgoletna predsednica Bralnega društva Slovenije, ki je za isti pojav uporabila pojem večrazsežna pismenost, je poudarila:

Ker tehnološki razvoj omogoča vedno nove oblike besedil, se zdi smiselno za vse različne oblike besedil potrebno pismenost posebej poimenovati kot večrazsežno pismenost, ker je sestavljena iz več ločljivih oblik pismenosti, kot so npr. besedna, besedilna, vizualna, digitalna, (multi)medijska, pa tudi skupna sestavljena pismenost. S tem bi lahko ozavestili dejstvo, da je danes potrebna pismenost sestavljena iz zmožnosti razbiranja različnih vrst besedil pač glede na različne obstoječe in novo nastajajoče oblike, ki zahtevajo različne nove načine interakcije/sodelovanja. Z opozorilom na kompleksnejše pojmovanje pismenosti bi lažje utemeljili tudi potrebo po pouku, ki bi poskrbel za vse oblike razbiranja in tvorjenja besedil ustrezne pismenosti v šoli in po njej.

Ugotovimo lahko, da multimodalna ali večrazsežna pismenost pomeni sposobnost branja besedila v najširšem pomenu, pri čemer so vsi kodi sporočanja enakovredni nosilci informacij. Če se omejimo le na odnos med sliko in besedilom v multimodalnem besedilu, lahko ugotovimo, da slika ni le dodatek besedilu, ampak enakovreden nosilec informacij. Pogoj za razumevanjem multimodalnega besedila pa je v tem primeru razumevanje informacij iz besedila, razumevanje informacij iz slike ter oblikovanje pomena, ki izhaja iz interakcije med obema kodoma sporočanja. V kontekstu šole lahko ugotovimo, da ima bralna pismenost prednost pred vizualno pismenostjo in da je primarni problem branja multimodalnih besedil in razvijanja večrazsežne pismenosti pravzaprav problem vizualne (ne) pismenosti. Branje slik in ustvarjanje pomena zahteva veliko učenčeve aktivnosti. Možgani sicer procesirajo slike hitreje kot besede (Levie in Lentz, 1982, povz. po Baker 2015), vendar v multimodalnem besedilu slike pogosto razumemo kot manj pomemben vir informacije. Učitelji imajo običajno napačne predstave o učenčevih sposobnostih razumevanja slik oz. ustvarjanja pomena iz slik, učenci namreč pogosto slike sprejemajo le pasivno (Pauwels, 2008 povz. po Gillenwater 2014). Raziskava, v katero je bilo vključenih 43 sedmošolcev, je s spremljanjem gibanja oči otrok (»eye tracking«) pokazala, kako pomembno je ponovno branje (drugo branje) multimodalnega besedila (slike in besedila) za boljše razumevanje in pridobivanje znanja (Manson, Tornatora in Pluchino, 2015). Ponovno branje omogoča integrativno procesiranje verbalnih in vizualnih podatkov, saj je pozornost bralca bolj usmerjena in ciljno naravnana (prav tam). Serafini (2012: 27) prav tako omenja čas kot pomemben dejavnik branja multimodalnega besedila in pravi, da bo »količina časa, ki ga bodo učenci v novem tisočletju porabili za gledanje vizualnih in multimodalnih besedil, zahtevala ponoven premislek o trenutnih pedagoških pristopih.«

Temeljne stopnje branja, skozi katere si bralci ustvarjajo pomen, so: stopnja zaznavanja posameznih sestavin, stopnja razumevanja in stopnja interpretacije (Kordigel Aberšek, 2008). Serafini (2012) govori o štirih vlogah bralca-gledalca, ki ustrezajo novim zahtevam multimodalnega besedila. Te vloge pravzaprav izhajajo iz modela štirih vlog bralca. Ta bralca postavi v vlogo tistega, ki besedilo najprej

dekodira, nato razume jezikovni pomen besedila, uporablja besedilo (razume komunikacijsko situacijo) in je sposoben kritičnega sprejemanja ter vrednotenja besedila (Freebody in Luke, 1990, povz. po Serafini, 2012: 27) Bralec postane bralec-gledalec in ima naslednje vloge:

- V prvi vlogi usmerja potek branja oziroma gledanja (»navigator«). V tej vlogi morajo bralci, kot pravi Serafini (2012: 28), »aktivno izbirati objekte v vizualnem polju, ki se jim bodo posvetili in jih interpretirali glede na to, kar ustreza njihovim namenom in interesom.« Problem, na katerega opozarja, je v neustreznem načinu razvijanja bralnih strategij. Dekodiranje oziroma sprejemanje sporočila je po njegovih ugotovitvah le en vidik bralečeve sposobnosti usmerjanja po multimodalnem besedilu. Omenja tudi ostale vidike, kot so: nelinearna zgradba, hiperbesedilo, slike in multimodalne kompozicijske strukture.
- V drugi vlogi tolmači pomen (»interpreter«).
- V tretji vlogi je sooblikovalec (»designer«), saj v multimodalnem besedilu ni v naprej postavljene poti, po kateri naj bi bralec besedilo prebral. Bralec aktivno sooblikuje besedilo s tem, ko izbira, kaj bo bral in/ali pogledal.
- V četrti vlogi bralec postavlja vprašanja z namenom kritičnega vrednotenja multimodalnega besedila (»interrogator«). (Prav tam.)

Z multimodalnim besedilom se srečujejo že najmlajši otroci, in sicer ob branju slikanic. Predvidevanje, da je dovolj, če otroku beremo slikanico, medtem ko si sam ogleduje slike, je napačno. Branje slik in besedila je aktiven proces, za katerega bralec (oziroma bralec-gledalec) potrebuje čas in usmerjeno pozornost. Slikanice so najpogosteje prisotne v predšolskem obdobju, ko otrokom berejo odrasli. Zato je še posebej pomembno, da odrasli posredniki branja uzavestijo slikovni del slikanice, torej da si sami zelo dobro ogledajo slike z vidika upodobljenega motiva, kompozicije, likovne govorice, likovne tehnike ipd.⁵ To pomeni, da naj bi bili tudi posredniki branja vizualno pismeni.

3 Vizualna pismenost

V odnosu med bralno pismenostjo in vizualno pismenostjo Debes (1974: 3) poudarja, da je vizualna pismenost neke vrste predhodnica bralne pismenosti: »Pred razvojem govora so se ljudje sporazumevali s telesno govorico, branje telesne govorice je bilo bistvenega pomena za preživetje.« V današnjem času je vizualna pismenost ključna za razumevanje sveta, v katerem živimo. Številne informacije so namreč predstavljene vizualno in nezmožnost razbiranja pomenov (včasih tudi nasprotujočih si pomenov) iz slik, nas dela, kot pravi Pauwels (2008, povz. po Gillenwater 2014), delno pismene. Baker (2015: 2) celo zapiše: »Vedenje

⁵ Branje ilustracij je za večino odraslih posrednikov branja, ki nimajo formalne likovne izobrazbe ali posebne afinitete do likovne umetnosti, nov koncept. Eden od možnih načinov bolj usmerjenega branja odraslih posrednikov branja je prevajanje vizualnega koda v verbalni (opisovanje ilustracij z besedami). Izkušnje dela s študenti in odraslimi kažejo na to, da si slike ogledujejo popolnoma drugače in dlje časa, ko jih je potrebno natančno opisati. Več o prevajanju vizualnega koda v verbalni se nahaja v poglavju *Poetika izbranih slikanic* (79 – 256) iz monografije *Poetika slikanice* (2013), avtoric Dragice Haramija in Janje Batič.

o tem, kako naložiti fotografije iz pametnega telefona na Facebook ali Instagram, nas ne naredi vizualno pismene. Prepogosto smo pasivni sprejemniki slik v medijih, ob tem pa zamujamo priložnost za raziskovanje skritih pomenov, ki nam jih ustvarjalci (zavestno ali ne), posredujejo.« Vizualna nepismenost je razširjen pojav, ki ga raziskovalci sami opažajo tudi v svojih vrstah. Lesy (2007) ugotavlja, da je večina raziskovalcev, ki so sicer izjemno večji branja in pisanja, vizualno nepismenih, ter posebej izpostavlja zgodovinarje, ki pri svojem delu raziskujejo s pomočjo fotografij. Fotografije se pogosto pojavljajo v znanstvenih revijah s področja družboslovja, vendar imajo običajno vlogo ilustracije⁶ in so popolnoma podrejene besedilu (Goin, 2001). Vizualna nepismenost škodljivo vpliva na kakovost življenja, saj nas, kot pravi Pregl (2014: 64), lahko »/.../pripelje do tega, da kupujemo produkte izključno na podlagi lepe podobe (pa naj gre za pralni prašek ali predsedniškega kandidata) /.../« ali zaradi nje zbolimo za bulimijo, »ker ne znamo realno ovrednotiti podob iz revij.«

Vizualno nepismenost lahko opišemo kot pasivno in nekritično sprejemanje podob. Nasprotje temu je vizualna pismenost, ki pomeni »/.../spodobnost, (a) branja in interpretiranja vizualnih podob in (b) posredovanja informacij z uporabo vizualnih podob.« (Vasquez, Troutman in Comer (2010: 2) Prav sposobnost branja in interpretiranja podob je skupna različnim definicijam vizualne pismenosti. Newfield (2011) vizualno pismenost opredeli kot izobraževanje, ki spodbuja razumevanje vloge in namena slik v različnih sporazumevalnih situacijah. Vizualna edukacija sledi štirim ciljem (Messaris 1994, povz. po Newfield):

- razumevanje vizualnega medija v različnih oblikah (diagrami, grafi, spreminjanje podob z računalniškimi programi),
- izboljšanje kognitivnih sposobnosti (npr. prostorski odnosi),
- ozaveščanje o manipuliranju s podobami (popačenje in dezinformacije v svetu oglaševanja in politične propagande),
- estetsko vrednotenje likovne umetnosti in vizualnega izražanja v različnih oblikah vizualnega komuniciranja.

Vidimo lahko, da vizualna pismenost daleč presega okvirje pouka likovne umetnosti, kamor je največkrat umeščena. Nekateri sestavljalci učnih načrtov to zelo dobro vedo. Npr. singapurski učni načrt za vrtce za področje jezika in pismenosti (<https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/preschool/files/nel-edu-guide-language-literacy.pdf>, pridobljeno 2. 7. 2016) otrokovo risbo prepozna kot pomemben element pri učenju pisanja. Otroci namreč sporočajo svoje ideje najprej s preprostimi risbami, ki se jim kasneje pridružijo zapisi (npr. ime otroka) itd. Pri usvajanju veščin sporazumevanja pa je poudarjena tudi neverbalna komunikacija (geste, očesni stik, izraz na obrazu). Pri branju z razumevanjem in za zabavo so otroci spodbujeni, da napovedo nadaljevanje zgodbe glede na predhodno ilustracijo v slikanici. Za prikazovanje vrstnega reda dogodkov v zgodbi uporabijo slikovni material itd.

Razvijanje vizualne pismenosti posega na različna predmetna področja, zato naj bi učitelji pri različnih predmetih učence učili, da lahko ima nek vizualni element isti pomen v različnih vizualnih predstavitev, da sta lahko oblika in velikost

⁶ Goin (2001) besedo ilustracija opredeli kot primer ideje. Podoba na fotografiji je primer neke ideje in ne izraz ideje same po sebi.

pisave uporabljena kot znak ali namig, da imajo določene slikovne predstavitve svoje znake, da je branje vizualnih predstavitev zahtevnejše, kadar nam vsebina ni znana itd. (Moore-Russo in Shanhan, 2014)

Eno od pomembnih vprašanj, ki si jih moramo zastaviti, je, kako v šolskem prostoru (pa tudi v vrtcu) razvijati otrokove vizualne interpretativne sposobnosti ob branju multimodalnih oz. večrazsežnih besedil. V nadaljevanju bomo podali nekaj primerov, ki se nanašajo na leposlovna dela.

4 Razvijanje vizualnih interpretativnih sposobnosti

Branje slikanic brez besedila

Branje slikanic brez besedila je eden od zelo učinkovitih načinov za razvijanje otrokovih vizualnih interpretativnih sposobnosti in je odvisno od stopnje otrokovega razvoja. Načine branja lahko razdelimo v naslednje stopnje: (1) rokovanje s knjigo (pravilno držanje knjige, ogledovanje slik), (2) označevanje slik (otrok pokaže, kje se nek objekt nahaja, in poda ustrezno gesto ali zvok), (3) interpretacija slik in aktivnosti (odrasli interpretira slike in komentira zgodbo, otrok ga posnema), (4) izumljanje pripovedi (otrok pripoveduje zgodbo ob slikanici, otrok zgodbo zapiše, otrok ustvari izvirno slikanico brez besedila). (Renck Jalongo, Dragich, Conrad in Zhang, 2002)

Branje slikanic brez besedila od bralca (gledalca) zahteva, da si aktivno ogleduje ilustracije in da se zaradi razbiranja pomena večkrat vrača k predhodnim ilustracijam. Read in Smith (1982: 930) pravi: »Mlajši otroci potrebujejo čas, da razvijejo miselne veščine ob poglobljenem proučevanju slikanic brez besedila, saj morda niso vedno sposobni verbalno izraziti, kaj vidijo.« Kot pomembne elemente slikanice brez besedila predstavi: upodabljanje podrobnosti, prostora, barvo in uporabo simbolov. Skozi branje slikanic brez besedila otroci pridobivajo izkušnje: (1) z zaporedjem dogodkov, (2) s prepoznavanjem podrobnosti (iščejo odgovore na vprašanje kdo, kaj, kdaj, zakaj in kako), (3) z določanjem glavne ideje, (4) s sklepanjem (slednje je najzahtevnejše, saj mora otrok brati med vrsticami oziroma v slikanici brez besedila brati med objekti ali simboli), (5) z oblikovanjem zaključkov (otroci pridejo do spoznanja na podlagi številnih dogodkov), (6) z določanjem vzroka in posledice in (7) s presojanjem oziroma vrednotenjem (otrok mora razmišljati o merilih, vrednotah in različnih vidikih pri vrednotenju nekega predmeta ali ideje). (Prav tam.)

Kot primera kakovostnih slikanic brez besedila lahko navedemo *Zgodbo o sidru*⁷ Damijana Stepančiča (2010) in *Deček in hiša* Maje Kastelic (2015). Slednja se odlikuje po bogatem intraikoničnem besedilu, vizualnih referencah, številnih podrobnostih in skrivnostnem vzdušju, ki ga avtorica poudari z zamolklimi rdečimi toni, svinami ter svetlobo in senco.

⁷ Več v: Dragica Haramija in Janja Batič, 2013: *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Podjetje za promocijo kulture Franc-Franc. 253–256.

Branje slikanic

Branje slikanic poteka tako, da bralec sprejema sporočilo skozi besedilo in sliko in razbira pomen, ki ga oba koda sočasno sporočata. Kakovostne slikanice so same po sebi bogat pripomoček za razvijanje vizualne pismenosti. Poseben pomen za razvijanje vizualnih interpretativnih sposobnosti pa imajo slikanice, ki so si sorodne po zgodbi (isto ali podobno besedilo, različne ilustracije) ali ilustraciji (različna besedila, isti ilustrator s prepoznavno likovno govorico).

Sipe (2008: 144) pravi, da je »eden najboljših načinov za razvijanje otrokovih vizualnih interpretativnih sposobnosti branje različic iste zgodbe z različnimi ilustracijami.« Dober primer za to sta slikaniški izdaji *Pekarne Mišmaš* Svetlane Makarovič z ilustracijami Gorazda Vahna (1997) in Kostje Gatnika (2011). Primerjava njunih zelo različno upodobljenih Jedrt učencem omogoča, da ustvarjajo pomen iz zaznanih gest, obraznih izrazov, kompozicije in odnosov med liki. V tem kontekstu je nujno, da bralci opazijo, kje se nahaja mačka in kakšen pomen se skriva v njeni upodobitvi na točno določenem mestu⁸. Bogat vir raziskovanja so tudi slikanice *Juri Muri v Afriki* Toneta Pavčka z ilustracijami Melite Vovk (1958), Marjance Jemec – Božič (1988) in Damijana Stepančiča (2012).⁹

Ilustracija lahko izrazito vpliva na bralčevo ustvarjanje pomena oz. na interpretacijo besedila. V raziskavi, ki smo jo izvedli med študenti Pedagoške fakultete, smo ugotavljali, kako ilustracija Lidije Osterc (1966) in ilustracija Marjana Mančka (1979) vplivata na interpretacijo pesmi *Učenjak* Nika Grafenauerja. Razlike v interpretaciji so izhajale iz zaznane starosti lika (Mančkov učenjak je mlajši otrok, Lidija Osterc je upodobila starejšega dečka) in okolja, v katerem je lik upodobljen (anketiranci, ki so opazovali ilustracijo Marjana Mančka, so hišni hrup razumeli kot posledico prepiranja staršev) (Batič in Haramija, 2015).

Drugi način razvijanja otrokovih interpretativnih sposobnosti je, kot pravi Sipe (2008: 145), »branje večjega števila slikanic, ki jih je ilustriral isti umetnik, po možnosti tak, ki ima značilen in konsistenten slog.« Kot primer lahko navedemo dve pesniški zbirki, in sicer *Pesmarica prvih besed* (2009) Milana Dekleve in *Cicibanijo* (2012) Ferija Lainščka. Obe deli je v svojem značilnem in prepoznavnem slogu ilustriral Silvan Omerzu. O njegovem izrazu Frelih (2009: 77) zapiše, da je »doživljajsko in razumsko najbližji najmlajšim otrokom in zadovoljuje vsa njihova pričakovanja in razvojne potrebe.« Omerzu ustvarja prepoznavne in lahko berljive znake. Tako v obeh omenjenih delih vidimo deklico v rdeči majici, z rdečimi lički in s čopkoma. Podoba je lahko znak za deklico, hkrati pa jo lahko v *Cicibaniji* prepoznamo kot Lucijo iz *Pesmarice prvih besed*. Podobnih možnosti za interpretacijo in ozaveščanje likovnega dela v multimodalnem besedilu je veliko, vendar se le-te ne bodo udeležile brez hotenega in načrtnega dela učiteljev ali vzgojiteljev.

⁸ Več o obeh delih v: Janja Batič in Dragica Haramija, 2014: *Teorija slikanice. Otok in knjiga* 89. 5–19.

⁹ Več o omenjenih delih v: Dragica Haramija in Janja Batič, 2013. *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc. 101–114.

Branje multimodalnih besedil s poglobljenim iskanjem pomena

Vizualne interpretativne sposobnosti z učenci uspešno razvijamo ob branju različnih multimodalnih besedil. Serafini (2011) je oblikoval tabelo, s katero si lahko pomagamo pri branju slik v multimodalnem besedilu (tabela 1).

Tabela 1: Serafinijeva tabela za branje slik (2011: 344)

Kaj opazimo	Kaj bi lahko to pomenilo	Posledice

Pogovor ob sliki v multimodalnem besedilu izhaja iz tega, kar učenci najprej opazijo. Pri tem jih je treba opozoriti na likovne elemente, saj, kot pravi Serafini (2011: 344), »usmerjanje pozornosti učencev k likovnim elementom, ki sestavljajo vizualno podobo (npr. linija, oblika, vzorec, tekstura, barva), zagotavlja osredotočenost in pri učencih razvija besedišče za razpravo o tem, kako zaznavamo in interpretiramo različne vizualne elemente.« Ko učenci opazijo, kaj je na sliki, se pogovor nadaljuje v iskanje pomenov, pri tem Serafini (2011: 345) posebej poudari izkušnje učencev in pravi: »Drugi stolpec zahteva od učencev, da s svojimi izkušnjami in znanjem proučijo, kaj bi [opaženi op. avtorja] elementi lahko pomenili.« Na koncu sledi umeščanje pomena, kot pravi Serafini (2011: 345), v širše »socio-kulturne kontekste, v katerih pomeni nastajajo.« V nadaljevanju bomo prikazali primer uporabe Serafinijeve tabele pri analizi dveh podob iz slikanice *V Butalah sejejo sol* (2013) avtorja Frana Milčinskega in ilustratorke Ane Razpotnik Donati.

Kaj opazimo	Kaj bi lahko to pomenilo	Posledice
Podoba Groharjevega <i>Sejalca</i> (na steni in v oblaku).	Slika dobi pomen v drugi ilustraciji, kjer služi za prikaz ideje – sol bi lahko posejali.	Sejanje (delo na polju) je težko delo. Nasprotje med lahkotnim dojetjem dela in realnostjo.
Na pol naslikane oblike drevesa oz. krošnje dreves.	Drevesa ne segajo čez sosedovo mejo. Pomen meja.	Problem midsosedskih odnosov. Odnosi med ljudmi, narodi, državami.

Vidimo, da je pogoj za razbiranje pomenov poznavanje likovnih elementov, zakonitosti oblikovanja, in konteksta, ki posameznim elementom spreminja pomen (npr. simbolni pomen določene barve v različnih kulturah).

Ustvarjanje vizualnega konteksta

Eden od načinov razvijanja vizualnih interpretativnih sposobnosti je ustvarjanje vizualnega konteksta pri obravnavi leposlovnega dela. Roswell, McLean in Hamilton (2012) kot primer navajajo uporabo fotografij za uvod v branje izbranega romana. Naloga učitelja je, da poišče fotografije, s katerimi želi učence uvesti v neko temo. Avtorice aktivnosti učencev ob fotografijah podajo v naslednjih točkah (prav tam):

- Učenec ob vsaki sliki zapiše asociacijo (besedo ali frazo, ki mu pride na misel).
- Nato opiše svoje občutke ob gledanju slike oziroma razpoloženje, ki ga slike ustvarjajo.
- Sledi opisovanje slike.
- Učenec pomisli na zvok ali melodijo, ki bi lahko spremljala slike.
- Učenec si zastavi vprašanja: Kakšno je sporočilo slik? Na kakšen način slike prenašajo sporočilo (npr. o spolu, etnični pripadnosti, identiteti, družbenih odnosih)?
- Učenci pripovedujejo zgodbo ob izbrani sliki. Zgodbo lahko zapišejo in o njej razpravljajo v parih. Temu lahko sledi razprava v razredu (npr. Kako so učenceve izkušnje, veščine in znanje vplivali na izbiro fotografije? Kako bi lahko učenec svojo zgodbo predstavil vizualno (katere barve, zvok, gib, dogodek bi uporabil itd.)?

Pri ustvarjanju vizualnega konteksta je pomembno, da je izbran slikovni material kakovosten in tipičen za neko obdobje ali pojav. To so lahko stare ali sodobne fotografije, ki kažejo na nek pojav ali dogodek, reprodukcije likovnih del (npr. dela, ki se kronološko ali motivno naslanjajo na temo besedila) ipd. Kot primer lahko navedemo roman Janje Vidmar *Pink* (2008), ki pripoveduje zgodbo o Janci Vidner in njenem odraščanju v času, ki sodobnemu mlademu bralcu predstavlja nek neznan, oddaljen svet. Ali kot zapiše Dragica Haramija (2010: 138): »Jančina izkušnja je pravzaprav izkušnja odraščanja ob koncu socializma pred razpadom Jugoslavije: hrepenenje po kavbojkah Levi's, dobrinah, ki jih ni bilo, jih je pa bilo mogoče dobiti takoj za mejo v Avstriji (kava, čokolada, vinilne plošče svetovno znanih izvajalcev glasbe ...) /.../«

Učitelji bi lahko izgradnji vizualnega konteksta pristopili tako, da bi poiskali fotografije in predmetov preteklega časa (npr. fotografija sprejema k pionirjem, pionirska izkaznica, Iskrin telefonski aparat, fotografije dela mesta ali ulice iz določenega zgodovinskega obdobja in danes, naslovnica časopisa, vinilne plošče in gramofon).

Po branju (npr. izbranega odlomka) učitelj načrtuje aktivnosti za vizualno/multimodalno posredovanje informacij (Roswell, McLean in Hamilton, 2012):

- Učenci v skupini izberejo naključni odlomek besedila oziroma citat.
- V skupini iščejo ideje, kako bi vizualno predstavili odlomek besedila.
- Vsaka skupina dobi sredstvo (tehniko), da bo lahko ustvarila predstavitev: digitalni fotoaparati, izdelava kolaža (fotografije s spleta, uporaba računalnika), plakat (flomastri, papir), izdelava naslovnice revije (stare naslovnice, lepilo, fotografije, flomastri) itd.
- Sledi predstavitev (poudarek na tem, kako so učenci z različnimi likovnimi sredstvi in različnimi kodi sporočanja prenesli sporočilo izbranega odlomka).

Z izgradnjo vizualnega konteksta pred branjem in vizualno predstavitevijo po branju učencem omogočimo, da razvijajo oba vidika vizualne pismenosti, in sicer razvijajo sposobnost branja in interpretacije vizualnih sporočil in sposobnost vizualnega posredovanja sporočil.

5 Sklep

Navedeni primeri se osredotočajo predvsem na branje leposlovja, vendar bi nekatere od pristopov lahko prenesli tudi na druga predmetna področja. Kot širše uporabna se kaže predvsem Serafinijeva tabela, ki bralca usmeri v natančno opazovanje in iskanje pomenov. Branje multimodalnega besedila, v katerem prevladujeta verbalni in vizualni kod sporočanja, je brez usmerjenega opazovanja slikovnega dela nepopolno in neustrezno. Za branje slik v multimodalnem besedilu je potreben čas in večkratno analitično branje, pri katerem bralec začne povezovati informacije iz slik in besed in ustvarjati sumativni pomen. Čeprav smo se osredotočili na razvijanje vizualne pismenosti otrok (učencev), se moramo v sklepu dotakniti še enega problema. Odrasli profesionalni posredniki branja (vzgojitelji, učitelji, knjižničarji) pomembno vplivajo na izbor besedil, ki jih ponudijo mlademu bralcu. Pri tem izbirajo kakovostna leposlovna in informativna besedila. Žal pa ugotavljamo, da se njihovo presojanje kakovosti prvenstveno nanaša na besedilo in veliko manj na sliko. To je mogoče opaziti že ob bežnem pregledu učnih materialov in gradiv, ki jih pri svojem delu uporabljajo učitelji. Naše razmišljanje lahko strnemo v dve ključni ugotovitvi:

Vsa multimodalna besedila, ki so v šolskem prostoru večinoma sestavljena iz besedila in slike, bi morala biti kakovostna z vidika obeh kodov sporočanja. Favoriziranje enega dela pred drugim pomeni nerazumevanje bistva multimodalnega besedila, kar škodljivo vpliva na razvijanje multimodalne oziroma večrazsežne pismenosti. Še tako likovno bogata slikanica se zdi praviloma neprimerna, če je jezikovno sporna, če besedilo ne dosega zastavljenih standardov ipd. Slikanice z zelo kakovostnim besedilom in nekakovostnimi ilustracijami pa pri mnogih odraslih posrednikih branja običajno še vedno prestanejo presojo kakovosti.

Multimodalna besedila zahtevajo poglobljeno in večkratno branje, ki bralcu omogoča integrativno procesiranje podatkov, pridobljenih iz slike in besedila. V nasprotnem primeru bralec sprejema podatke iz besedila, slike pa doživlja pasivno. Glede na našo kulturo, ki daje prednost napisanemu besedilu, je za doseganje multimodalne pismenosti pri otrocih (učencih) zelo pomembno razvijanje vizualnih interpretativnih sposobnosti. Kot zelo dobri primeri se kažejo branje slikanic brez besedila, branje slikanic z enako ali podobno zgodbo in različnimi ilustracijami, branje slikanic z različnimi besedili in istim ilustratorjem, poglobljeno branje s pomočjo iskanja pomenov in posledic ter ustvarjanje vizualnega konteksta (z namenom branja podob in sporočanja idej z vizualnimi sredstvi).

Viri

- Milan Dekleva in Silvan Omerzu (ilustr.), 2009: *Pesmarica prvih besed*. Radovljica: Didakta.
- Niko Grafenauer in Lidija Osterc (ilustr.), 1966: *Pedenjped*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Niko Grafenauer in Marjan Manček (ilustr.), 1979: *Pedenjped*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Velike slikanice).
- Maja Kastelic, 2015: *Deček in hiša*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Feri Lainšček in Silvan Omerzu (ilustr.), 2012: *Cicibanija*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Svetlana Makarovič in Gorazd Vahen (ilustr.), 1997: *Pekarna Mišmaš*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Svetlanovčki).

Svetlana Makarovič in Kostja Gatnik (ilustr.), 2011: *Pekarna Mišmaš*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Svetlanovčki).

Fran Milčinski in Ana Razpotnik Donati (ilustr.), 2013: *V Butalah sejejo sol*. Ljubljana: Sanje.

Tone Pavček in Melita Vovkova (ilustr.), 1958: *Juri Muri v Afriki: o fantu, ki se ni maral umivati*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Cicibanova knjižnica).

Tone Pavček in Marjanca Jemec-Božič (ilustr.), 1988: *Juri Muri v Afriki: o fantu, ki se ni maral umivati*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Velike slikanice).

Tone Pavček in Damijan Stepančič (ilustr.), 2012: *Juri Muri v Afriki: o fantu, ki se ni maral umivati*. Dob pri Domžalah: Miš.

Damijan Stepančič, 2010: *Zgodba o sidru*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Janja Vidmar, 2008: *Pink*. Radovljica: Didakta.

Literatura

Lottie Baker, 2015: How Many Words Is a Picture Worth? Integrating Visual Literacy in Language learning with Photographs. *English Teaching Forum* 53/4. 2–13. Pridobljeno: ERIC, 17. 8. 2016.

Janja Batič, Dragica Haramija, 2015: The importance of visual reading for the interpretation of a literary text. *CEPS Journal* 5/4. 31–50.

Janja Batič, Dragica Haramija, 2014: Teorija slikanice. *Otrok in knjiga* 41/89. 5–19.

John L. Debes, 1974: Mind, languages, and Literacy. Paper presented at Annual Convention of the National Council of teachers of English (New Orleans, Louisiana, November 29, 1974). Pridobljeno iz ERIC, 8. 4. 2014.

Črtomir Frelih, 2009: Kaj oblikuje kakovostno ilustracijo. *Branje za znanje in branje za zabavo: priložnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. 75–82.

Cary Gillenwater, 2014: reading images: The Phenomenon of Intertextuality and How it May Contribute to developing Visual Literacy with Advanced Placement English/Language Arts Students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research* 8/4. 251–263. Pridobljeno: <http://www.jeqr.org/previous-volumes/all-issues>, 17. 8. 2016.

Peter Goin, 2001: Visual Literacy. *Geographical Review* 91/1–2. 363–369. Pridobljeno. Jstor, 18. 8. 2016.

Meadow Sherrill Graham, Sheila Benson, 2010: A Springboard Rather Than a Bridge: Diving into Multimodal Literacy. *The English Journal* 100/2. 93–97. Pridobljeno: Jstor, 3. 11. 2015.

Meta Grosman, 2011: Večrazsežna pismenost izziv sedanosti. V: Mara Cotič (ur.), Vida Medved Udovič (ur.), Sonja Starc (ur.): *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Dragica Haramija, 2010: Roman Pink Janje Vidmar. V: Janja Vidmar: *Pink*. Ljubljana: Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS, (Zbirka Zlata bralka, zlati bralec). 138–139.

Dragica Haramija, Janja Batič, 2013: *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.

Dawnene D. Hasset, Jen Scott Curwood, 2009: Theories and Practices of Multimodal Education: The Instructional Dynamics of Picture Books and Primary Classrooms. *The Reading Teacher* 63/4. 270–282. Pridobljeno iz Wiley Online Library – Journals, 25. 8. 2015.

- Raymond Hughes (ur.), 2014: *Augmented Reality: Developments, Technologies and Applications*. New York: Nova Publishers. Pridobljeno: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.lib.ukm.si/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzEwODQ1MjZfX0FO0?sid=fad2ede7-c93a-4f5e-b24a-f9a3aad5089d@sessionmgr4007&vid=4&format=EB&rid=1>, 19. 8. 2016.
- Mary Renck Jalongo, Denise Dragich, Natalie K. Conrad, Ann Zhang, 2002: Using Wordless Picture Books to Support Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal* 29/3. 167–177. Pridobljeno: Academic Search Complete, 11. 7. 2012.
- Carey Jewitt, 2008: Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of research in Education* 32. 241–267. Pridobljeno: JSTOR, 25. 8. 2015.
- Metka Kordigel Aberšek, 2008: *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Claudia Leopold, Marcel Doerner, Detlev Leutner, Stephan Dutke, 2015: Effects of strategy instructions on learning from text and pictures. *Instructional Science* 43/3. 345–364. Pridobljeno: SpringerLink, 17. 8. 2016.
- Michael Lesy, 2007: Visual Literacy. *The Journal of American History* 94/1. 143–153. Pridobljeno: Jstor, 18. 8. 2016.
- Lucia Mason, Maria Caterina Tornatora, Patric Pulchino, 2015: Integrative processing of verbal and graphical information during re-reading predicts learning from illustrated text: an eye movement study. *Reading and Writing* 28/6. 851–872. Pridobljeno: SpringerLink, 18. 8. 2016.
- Deborah Moore-Russo, Lynn E. Shanhan, 2014: A Broader Vision of Literacy, Including the Visual With the Linguistic. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 57/7. 527–532. Pridobljeno: ERIC, 19. 10. 2015.
- Denise Newfield, 2011: From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English teaching: Practice and Critique* 10/1. 81–94. Pridobljeno: ERIC, 17. 8. 2016.
- Arjan Pregl, 2014: O vizualni pismenosti in ilustraciji na Slovenskem (Razmišljanje, ki vsebuje tudi krajšo recenzijo knjige *Poetika slikanice*). *Otrok in knjiga* 41/89. 63–70.
- Donna Read, Henrietta M. Smith, 1982: Teaching Visual Literacy through Wordless Picture Books. *The Reading Teacher* 35/8. 928–933. Pridobljeno: Jstor, 18. 8. 2016.
- Jennifer Roswell, Cheryl McLean, Mary Hamilton, 2012: Visual Literacy as a Classroom Approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55/5. 444–447. Pridobljeno: Jstor, 18. 8. 2016.
- Frank Serafini, 2012: Reading Multimodal texts in the 21st Century. *Research in the Schools* 19/1. 26–32. Pridobljeno: ProQuest Central, 24. 9. 2014.
- Frank Serafini, 2011: Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54/5. 342–350. Pridobljeno s <http://www.frankserafini.com/publications/serafini-jaal.pdf>, 24. 8. 2016.
- Lawrence R. Sipe, 2008: Learning From Illustrations in Picturebooks. V: Nancy Frey (ur.), Douglas Fisher (ur.): *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*. Thousand Oaks: Corwin Press. 131–148.
- Jo Anne Vasquez, Frankie Troutman, Michael W. Comer, 2010: *Developing Visual Literacy in Science, K-8*. Arlington, VA: NSTA Press, National Science teachers Association. Pridobljeno iz eBook Academic Collection Trail, 8. 4. 2014.