Miklošičeva 16 SI – 1000 Ljubljana tel.: (01) 4300 557, 4300 558 fax.: (01) 2396 722 e-naslov: info@bralnaznacka.si

**Red. prof. dr. Igor Saksida**, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

**Ustvarjalna obravnava književnih in drugih besedil v vrtcu in šoli**

**(razširjeni povzetek predavanja)**

Mentorji branja si moramo, če želimo svojo vlogo v bralnem razvoju mladega bralca, odgovoriti na naslednja vprašanja:

* **Čemu** brati besedila v vrtcu in šoli?
* **Kaj** brati?
* **Kako** brati?

Najpreprostejši odgovor na vprašanje, čemu (s kakšnim ciljem) brati besedila v vrtcu in šoli oz. pri drugih oblikah skupnega branja (tj. branja v skupini), bi bil: beremo zato, da razvijamo pismenost mladih bralcev. – Kaj je **pismenost**? Po definiciji iz *Nacionalne strategije za razvoj pismenosti* (Glej: <http://npp.acs.si/images/stories/PDF/nsrp.pdf>) je pismenost »*trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno delo osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju*.« (Prav tam: 7.) Pismenost kot zmožnost posameznikove »uporabe besedil«, torej razumevanja in tvorjenja ne le pisnih, ampak tudi slikovnih, govornih, kompleksnih (npr. slikovno-besednih) sporočil pa ne nastaja sama od sebe; pri razvijanju pismenosti je ključna vloga **mentorjev pismenosti** (npr. mentorjev branja), torej odraslih (staršev, vzgojiteljev, učiteljev oz. drugih mentorjev branja, npr. knjižničarjev). Pomembni sta predvsem dve vlogi mentorjev pismenosti:

* prepoznavanje **zmožnosti** in **interesov** otrok (ter njihovo razvijanje),
* **sodelovanje** s kolegi in starši (pomen individualizacije in timskega dela).

Več o tem glej: A. Polak: *Otrok kot središče bralnega sveta, pomen individualnih razlik, individualizacije in diferenciacije ter timskega dela pri spodbujanju branja* in A. Rot Vrhovec: *Vključevanje bralne značke v šolski vsakdanjik*; prispevka na simpoziju *Kako naj mentor razvija bralno zmožnost posameznika*, Otrok in knjiga, 76, 2009.

**Družinsko branje in porajajoča se pismenost**

Kaj menijo o pomenu družinskega branja **starši**? Raziskava, ki jo je v diplomskem delu predstavila Mateja Maček (*Družinsko branje v predšolskem obdobju*, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko, 2010), daje nekatere zanimive podatke:





Iz navedenih grafičnih prikazov lahko sklepamo, da se starši zavedajo pomena družinskega branja za kasnejšo otrokovo uspešnost v šoli; to zagotovo pomeni, da so načeloma pripravljeni biti »sogovornik« vzgojiteljem pri razvoju predšolske pismenosti (oz. porajajoče se pismenosti). Morda pa so še vedno premalo seznanjeni z načini, kako lahko otroku (v sodelovanju z vzgojiteljicami in vzgojitelji) pri tem pomagajo. **Prvi korak pri spodbujanju in razvoju družinske pismenosti je torej, da starše seznanimo z pomenom** (napredovanje otroka v šoli) in **načini razvijanja** porajajoče se oz. družinske pismenosti. Priročnikov, ki teoretično pojasnjujejo možnosti tovrstnih dejavnosti in predlagajo tudi vrsto konkretnih zgledov za (zgodnje) razvijanje pismenosti, je več – zelo izčrpen je priročnik *Branje za znanje in branje za zabavo* (Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2009); v njem Livija Knaflič v poglavju *Družinska pismenost v predšolskem obdobju* pojasnjuje sodobno pojmovanje družinske pismenosti, poudarja vlogo **izkustvenih** dejavnikov (spodbudno okolje za razvoj pismenosti), ter poudarja pomen skupnega branja, pripovedovanja in **pogovora** o vsebini: »*K dobremu obvladanju jezika, razumevanju in izražanju pripomore branje in pripovedovanje odraslih otroku ter pogovor o prebranem.*« (Prav tam: 7.). Avtorica prikazuje tudi nekaj možnosti za povezovanje družinskega življenja in razvijanja pismenosti (npr. TV, tisk, praznovanja, konjički, računalnik.) – Če njene predloge povežemo z ugotovitvami, ki jih je v svojem delu navedla Mateja Maček, ugotovimo, da so predlagane dejavnosti (opravila, ki razvijajo pismenost:obisk banke, pošte, pisanje nakupovalnega seznama, branje kuharskih receptov, napisov na cesti ipd.), v vsakodnevnem življenju še premalo zaznavne:



Kaj to pomeni, kako lahko spodbujamo razvoj družinske oz. porajajoče se pismenosti? Odgovor na to se povezuje z vprašanjem, kaj brati.

**Kaj** brati? Na vseh stopnjah skupnega branja (oz. branja v skupini otrok in odraslih) je temeljno vodilo r**azličnost oz. pestrost** besedilnih »svetov«: beremo torej kar najbolj raznovrstna:

* **neumetnostna** besedila (napise, vabila, reklame, novice, zanimive prispevke o živalih, dogodkih, osebah) – veliko tovrstnega gradiva bralce dobesedno »obdaja«: reklame najdemo v poštnem nabiralniku, zanimive prispevke v otroških časopisih, neleposlovnih knjigah, slikanicah;
* **umetnostna** besedila (otroško poezijo in pripovedništvo, tudi dramatiko, npr. lutkovne igrice).

Eno od pogostih vprašanj, ki se zastavljajo ob izbiri besedil, je, katera besedila naj bi bila primerna za otroke; temeljno načelo izbire je izhajanje iz otrokovih **interesov**, vendar interesov ne smemo **preveč** poudarjati ali celo izhajati le iz njih. Zagotovo lahko mentor branja bralne interese otrok tudi **razvija**: tako se vsekakor smiselno, da otrokom ponudimo tudi **zahtevnejša** besedila, saj jih bodo ob mentorjevi pomoči lahko razumeli, še posebej, če se bomo o zahtevnejših mestih v besedilih, ki s jih poslušali (ali kasneje samostojno prebrali) v skupini izčrpno **pogovorili**.

V vrtcu lahko z otroci razvijamo tudi posamezne (pred)opismenjevalne prvine: priložnosti za delo v vrtcu je zelo veliko, in sicer na naslednjih področjih:

* **koncept tiska**: v vrtcu (v »bralnem« kotičku) nastaja »zbirka« različnih tiskanih gradiv (knjige, časopisi, letaki, slike, napisi iz okolja ipd.) otroci gradivo opazujejo, listajo po njem; skupaj opazujemo npr. smer branja, učimo jih ločevati črke od »podob«, npr. ilustracij, fotografij, simbolov;
* **orientacija**: pojme *zgoraj, spodaj, levo, desno* ipd. spoznavajo otroci tako ob tiskanem gradivu kot ob računalniškem zaslonu, uporabljamo pobarvanke;
* **grafomotorika**: že v vrtcu otroci vlečejo razne črte, rišejo vzorčke, sestavljajo like (lahko tudi črke) iz kock ipd.;
* **slušno in vidno zaznavanje**: otroci spoznavajo povezavo med glasom in črko, določajo začetni in končni glas, ter npr. število zlogov v besedi.

Izbiro tovrstnih nalog prilagodimo zmožnostim in interesom otrok, vendar ob težjih nalogah ne »obupamo«: ob pomoči mentorja pismenosti in vrstnikov z razvitejšimi zmožnostmi bodo tudi manj zmožni otroci lahko uspešno rešili tudi nalogo, ki sem nam na prvi pogled morda zdi prezahtevna. Bistveno pa je, da je razvijanje pismenosti:

* **smiselna** izkušnja: spoznavanje črt, glasov in črk naj ne bo samo sebi namen – te dejavnosti naj izhajajo iz besedil oz. naj bodo povezane z razumevanjem besedila; tudi predopismenjevalne dejavnosti so torej vpete v **besedilni svet otroka**;
* **vznemirljiva** izkušnja: temeljna didaktična možnost je ustvarjalna igra, npr. igra z glasovi, obrazni mimiko – mentor branja naj bi didaktične poti v svet pismenosti oblikoval tako, da bodo dejavnosti čim bolj zanimive in motivacijske;
* ciljno **osmišljena** izkušnja: vsaka didaktična igra naj bo pot k dosežku, razvijajoči se zmožnosti – igra »le zaradi igre«, pa čeprav je otroku zabavna in zanimiva, pri razvijanju pismenosti ni smiselna;
* postopek, **primerljiv** z drugimi državami: Finska, ki dosega v mednarodnih meritvah pismenosti izjemne rezultate, poudarja visoka pričakovanja in kulturo dosežkov ter posebno podporo manj zmožnim otrokom ter otrokom staršev z nižjim socialno-ekonomskim položajem. (Glej: Gaber, S. (ur.): *Zakaj Finci letijo dlje?* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, 2008.)

Ali je dejavnosti, povezane z razvijanjem pismenosti, mogoče povezati z razvijanjem družinske pismenosti? Vsekakor, taka povezava je celo **nujna**: mentor branja lahko starše motivira, da skupaj z otrokom oblikujejo npr. »zvezek družinske pismenosti«; ta je lahko tudi del drugih (dnevniških) zapisov, ki nastajajo v družini in so namenjene pogovoru v vrtcu. V zvezek družinske pismenosti otroci skupaj s starši lepijo npr. izrezke iz tiskanega gradiva, ovitke priljubljenih iger (npr. *Gormiti*), vanj rišejo čačke, zapisujejo črke, prerisujejo ali samostojno ustvarjajo ilustracije in risbe, napišejo (s starši) kratko sporočilo vrstnikom ali celo krajšo pripoved (npr. o nedeljskem popoldnevu, obisku živalskega vrta ipd.). Vse te dejavnosti naj se povezujejo z razvijanjem **govora**: otrok o gradivu iz zvezka družinske pismenosti **pripoveduje**, odgovarja na vprašanja vrstnikov. Ključna je tudi vloga mentorja branja, ki s priporočili usmerja nastajanje takega zvezka, starše torej seznanja z možnostmi razvijanja družinske pismenosti, prikaže jim zglede ustreznih zapisov, jih občasno povabi na pogovor v vrtec (roditeljski sestanek o razvijanju zgodnje in družinske pismenosti) ali k sodelovanju v skupini (starši na bralnem obisku ipd.).

**Branje in poslušanje umetnostnih besedil**

Povezovanje poslušanja oz. branja besedil in otrokovega govorjenja še posebej velja tudi za skupno branje umetnostnih besedil. Tako v vrtcu kot kasneje (v šoli na vseh stopnjah) se spoznavanje domišljijskega sveta književnega besedila vedno prepleta z izražanjem vtisov, mnenja o poslušanem/prebranem. Branje umetnostnih besedil v skupini lahko označimo s pojmom **bralni dogodek** – razlika med bralnim dogodkom in individualnim branjem (npr. ob prostem času) je prav ta, da bralni dogodek zahteva **pogovor** o prebranem; takih pogovorov pri bralnem dogodku je več vrst.

1. Pogovor med **otrokom in besedilom**: vsak otrok se »pogovarja« z besedilom, besedilo dopolnjuje s svojo domišljijo, pri branju se srečuje »s samim seboj« (torej bere besedilo s svojega zornega kota) – pri kakršnem koli bralnem dogodku (pri glasnem branju v skupini, pri pouku) torej besedilo presojamo glede na to, kako se povezuje s predstavnim svetom sodobnega otroka (osrediščenost bralnega dogodka na otroke), mlade poslušalce oz. bralce pa tudi motiviramo, da izražajo svoje subjektivne predstave o besedilu (npr. kot »jaz« zgodbe, s katerimi mladi bralci samega sebe postavljajo »v« besedilo ali kot kako drugo poustvarjalno izražanje razumevanja, npr. z ilustracijo, spreminjanjem besedila).
2. Pogovor med **otrokom, besedilom in vrstnikom**: sodobna didaktika književnosti svetuje uporabo dialoških oblik in metod dela, npr uporabo didaktične igre, skupnega »branja« (npr. po delih), skupinskega poustvarjanja (npr. ilustriranja posameznih delov zgodbe), lutkovnega in gledališkega poustvarjanja (npr. priprava kratkih dramatizacij oz. uprizoritev odlomkov ali celovitih krajših besedil v skupini, v razrednem gledališču ali z lutkami, ki jih otroci izdelajo sami). Pri (domišljijskem) poustvarjanju v skupini se otroci med seboj pogovarjajo o književnem besedilu, npr. o podobi književnih oseb, o kraju in času dogajanja, o sporočilu – pomembno je, da spregovorijo vsi udeleženci pogovora in da spoznajo, da je isto prvino besedila mogoče pri literarnoestetskem branju razumeti različno.
3. Pogovor med **vzgojiteljem/učiteljem, besedilom in otroki**: najprej je treba podčrtati pomen doživetega glasnega branja (oz. pripovedovanja) odraslega – s tem, predvsem na začetni stopnji knjižne vzgoje (v vrtcu, v nižjih razredih osnovne šole, vendar tudi kasneje) utrjujemo povezavo med literarnoestetskim doživetjem (sprejemanjem sporočila književnega besedila) ter prijetnim vzdušjem, tudi fizičnim ugodjem (kar je primerljivo npr. z branjem pravljice za lahko noč). Zato je treba prostor glasnega branja primerno urediti, oblikovati npr. bralni (ali pravljični) kotiček (z blazinami, ilustracijami, lutkami, zanimivimi predmeti), v katerem se bodo otroci prijetno počutili. Pomembnejša besedila oz. tista, ki so otrokom še posebej zanimiva, preberemo večkrat – znano je, da imajo otroci radi ponovitve iste estetske izkušnje: prav tako lahko že zgodaj v nadaljevanjih beremo obsežnejša besedila, pred vsakim branjem pa pomagamo otrokom, da si v spomin prikličejo, kaj se je v daljši zgodbi zgodilo pred nadaljevanjem branja. – Bralni dogodek je tudi priložnost za pogovor otrok z odraslim, mentorjem branja: ta dialog poteka že zelo zgodaj (npr. odzivi malčkov: mimika, gibi), v vrtcu in šoli se zato le nadgrajuje: vzgojitelj oz. učitelj otroke opozarja na prezrte besedilne prvine, jim pojasni dele, ki jih ne razumejo ipd. Postavljanje vprašanj in nalog ob besedilo je za odraslega zahtevno – pri tem si lahko pomaga z didaktičnimi interpretacijami temeljnih leposlovnih del, npr. z zbirko *Knjiga pred nosom* (Mladinska knjiga; glej: <http://www.mladinska.com/sola/ucbeniki_mkz/domace_branje>), ki poleg besedila ponuja mentorjem branja in mladim bralcem zanimive naloge pred in med branjem ter po njem, temeljne podatke o avtorju in delu ter poustvarjalne odzive mladih bralcev.

**Umetnostna besedila – kaj in kako brati?**

Pri izbiri umetnostnih besedil je smiselno upoštevati naslednja priporočila:

* bralni dogodek poteka ob **kvalitetni** knjigi; danes bi lahko na knjižnem tržišču govorili o »poplavi«: izhaja izjemno veliko tiskanega gradiva, vse pa seveda ni kvalitetno. Na vprašanje, ali naj otroci berejo karkoli, je torej odgovor nikalen; vsaj pri bralnem dogodku naj se jim ponudi priložnost, da spoznajo kvalitetno otroško in mladinsko umetniško besedo in knjižno ilustracijo;
* branje oz. doživljanje naj poteka ob **sodobni in klasični** književnosti – tudi starejša besedila (npr. E. Peroci: *Moj dežnik je lahko balon*,O. Župančič: *Mehurčki*, F. Bevk: *Lukec in njegov škorec*) so za sodobnega otroka, ob primernem pristopu, lahko vznemirljiva estetska izkušnja;
* bralni dogodek naj omogoča doživljanje **različnosti** otroškega pogleda na svet: otroštvo v literarnem besedilu je lahko prikazano kot jezikovna ali domišljijska igra (npr. izštevanke, nonsensna poezija, S. Vegri: *Jure kvak kvak*), kotstvarni svet (realistične kratke zgodbe in pripovedi, npr. kratke zgodbe D. Zupana ali Bevkov *Lukec in njegov škorec*), kot upor (zafrkljivke oz. fantastične pripovedi s temo nasilja, smrti, npr. A. Lindgren: *Brata Levjesrčna*), kot čudenje lepoti narave (npr. Kosovelova otroška poezija), kot pravljica (slovenske ljudske pravljice, sodobne pravljice, npr. K. Kovič: *maček Muri*) ali kot spomin (avtobiografska mladinska književnost, npr. T. Partljič: *Hotel sem prijeti sonce*).

Posebej velja opozoriti na vprašanje zahtevnosti besedil – načeloma **ni pretežkih/prelahkih besedil**, saj sta globina in obseg razumevanja kakega besedila odvisna tudi od mentorjevega sodelovanja pri razlagi besedila – izkušnje kažejo, da lahko otroci že zgodaj (že v vrtcu) razumejo tudi nekatera zahtevnejša besedila, npr. *Kosovirja na leteči žlici* S. Makarovič ali *Težave in sporočila psička Pafija* P. Kovač in celo slikanico z verzi F. Prešerna *Povodni mož*. Naj velja načelo, da otroku **raje ponudimo nekoliko zahtevnejše besedilo kot prelahko**, saj se bosta le ob zahtevnejših besedilih ustrezno razvijali njegova jezikovna in bralna zmožnost.

Bralni dogodek je povezan tudi z **razvijanje recepcijske kompetence**, tj. zmožnosti za zaznavanje oz. doživljanje, razumevanje in vrednotenje književnega besedila. Branje in pogovor o prebranem sta povezana z razvijanjem bralnih strategij (v vrtcu strategij poslušanja) književnega besedila – te so: strategije pred branjem (**napovedovanje** vsebine besedila, npr. na podlagi naslova, naslovne ilustracije, osrednje osebe, vrste besedila), strategije med branjem, ki razvijajo predvsem razumevanje vsebine besedila, tj. besedilnih slik (motivov, domišljijskih podob), književnih oseb, zgodbe, teme jezikovnih in zvrstnih posebnosti besedila ter pogleda na domišljijsko stvarnost; doživljanje besedila zaokrožajo strategije po branju.

Primeri bralnih strategij:

1. **Predstavljanje oz. konkretizacija**: doživljanje tistih sestavin besedila, ki bi jih v realnosti zaznavali s čutili. Te sestave natančno določa pojem **besedilna slika**. Književnost namreč lahko ubesedi pojav, osebo, dogodek tako živo, da si bralec vse to živo predstavlja. Besedilnih slik je pet: **vidne** (bralec npr. vidi podobo kraljestva sladkarij – N. Grafenauer: *Sladkosned*), **slušne** (bralec zasliši zvonove – O. Župančič: *Zvonovi*), **tipne** (bralec začuti toploto sonca – S. Kosovel: *Kje*?), **okusne** (bralec okuša »*sladke besede*« – N. Grafenauer: *Sladkosned*) in **vonjavne** (bralcu »zadiši« iz besedila – E. Peroci: *Vanilijev* *sladoled*); opozoriti velja, da je v posameznem besedilu lahko povezanih tudi več besedilnih slik.
2. **Literarna oseba** je prvina besedila, ki je po pomenu osrednja v celotnem predšolskem in osnovnošolskem spoznavanju književnosti. Bralec osebe prepoznava in poimenuje, opazuje njihove lastnosti (dobra : slaba) in govor ter jih povezuje z lastnim izkušenjskim svetom (kritična identifikacija s književno osebo).
3. **Razumevanje zgodbe** kot bralna strategija bralcu omogoča, da dojame povezanost posameznih dogodkov v besedilu; že zgodaj lahko tako otroci sami izdelajo premico dogajanja, tj. s kombinacijo risbe in kratkih zapisov povzemajo zgodbo.
4. **Razumevanje teme** jepomembna, vendar ne edina bralna strategija. Bralcu omogoča dojeti globlje sporočilo besedila ter poustvarjanje na podlagi iste teme. Značilne teme otroške oz. mladinske književnosti so: odraščanje (in lastnosti otroka), igra (z jezikom, domišljijo), poetizirana narava, odnosi (npr. prijateljstvo), družina (tj. sobivanje otrok in odraslih), predvsem v sodobni mladinski književnosti so pogoste tudi tabujske teme (npr. smrt, nasilje, drugačnost, ločitev staršev; le dva primera: S. Makarovič: *Veveriček posebne sorte*, P. Kovač: *Kaja in njena družina*).
5. **Zaznavanje in razumevanje strukture oz. forme** je strategija, ki se povezuje z prepoznavanjem značilnosti književnih zvrsti in vrst (npr. značilen pravljični začetek, kitice v pesmi) ter zaznavanjem in razumevanjem posebnosti jezika (npr. sodoben : starinski jezik, nenavadne besede, ritem in zven).
6. **Perspektiva in fokalizacija** omogočata bralcu opazovanjezornega kota pripovedovanja (perspektiva) in za opazovanje dogajanja (fokalizacija). Zaznavanje različnih perspektiv omogoča tudi vzgojo za tolerantnost – sprejeti možni pogled drugega, drugačno videnje in vrednotenje istega je tesno povezano z etičnimi razsežnostmi književnega besedila. Utrjevanje te bralne strategije je že zgodaj možno ob Andersenovem besedilu *Grdi raček*: različne osebe (npr. mama, raček, laboda) naj povedo zgodbo s svojega zornega kota.

Strategije **po branju** zajemajo najprej urejanje vtisov, soočanje vzpostavljenega besedilnega sveta s pričakovanji, opredeljevanje do celovitosti vsebine in forme ter sporočila besedila, vključevanje besedila v predstavni svet ipd. Dejavnosti po branju so zato prav tako pomembne kot pred in med njim: pogovarjamo se o tem, ali je bilo otokom besedilo všeč, ali bi želeli slišati še kako podobno besedilo, besedila med sabo primerjamo ipd.

**Zaporedje faz šolske interpretacije besedil**

**Kako bere odrasli, kadar dela z otroki?** Nekateri na to vprašanje odgovorijo takole: *Bere naj tako kot otrok, vanj naj se čimbolj vživi, zato da bo lahko otrokom čimbolj ustrezno »posredoval« besedilo*. Toda to stališče ni povsem ustrezno, saj odraslemu onemogoča, da bi besedilo doživel po svoje – do tega pa ima vsak bralec navsezadnje pravico. Odrasli torej mora brati najprej »po svoje«: pustiti besedilu, da se poveže z njegovim izkustvenim svetom, šele nato pa isto besedilo – a seveda drugače – prebrati skupaj z otroki.

Tako pot imenuje književna didaktika **učiteljevo strokovno branje mladinskega besedila**, opisuje pa tudi pet korakov takega branja:

1. branje odraslega in lastno razumevanje besedila,
2. predvidevanje hipotetične otroške recepcije,
3. strokovna priprava z razčlembo besedila,
4. postavitev cilja,
5. izbira metod spoznavanja in poučevanja.

1. **Branje odraslega** in na otroka povsem nevezano razumevanje besedila je izhodišče šolske interpretacije; če odrasli ne zna/zmore vzpostaviti osebnega razumevanja mladinskega dela, potem je verjetno, da bo tudi njegovo branje s skupino otrok zapadlo v šablono ali bo ostalo površinsko, nedoživeto oz. bo shematično.

**2.** **Predvidevanje hipotetične otroške recepcije** je branje »skozi oči otrok«; gre za smiselno prilagoditev sporočilnosti besedila bralnim sposobnostim otroka. V središču šolske interpretacije je namreč prav otroško doživljanje besedila – in ker se otroci med seboj razlikujejo, je predvidevanje njihove recepcije domena posameznega učitelja, ki edini ve, kako bodo otroci besedilo zares sprejeli glede na starost, predhodna literarnoestetska doživetja, interese ipd.

**3. Strokovna priprava** pomeni razčlembo določenega dela, ki jo opravi učitelj samostojno ali z uporabo strokovne literature. Razčlemba besedila poteka po naslednjem postopku:

* **določitev teme besedila –** izkušnje kažejo, da je to najtežji, najbolj izmuzljivi del priprave; če namreč »ne uganemo teme«, potem je vse ostalo na trhlih temeljih;
* **iskanje osrednje besede**: gre za besedo ali zvezo besed, ki je bistvena za sporočilo – največkrat »povzema« vsebino oz. temo;
* **opazovanje prvin za razvijanje bralne sposobnosti:** besedilnih slik, književne osebe, prostora in časa ter poteka zgodbe,
* **predvidevanje možnosti za aktualizacijo besedila:** kako pesem, pripoved ali igro povezati z predstavnim svetom otroka.

 **4. Postavitev cilja** je faza, v kateri se vzgojitelj odloči, katere cilje iz učnega načrta bo realiziral in s katerimi dejavnostmi. Cilji naj bodo zastavljeni čim bolj konkretno, npr. »*prepoznavajo formalni začetek in konec pravljice, sodelujejo v igri vlog, prepoznavajo glavne osebe, zaznavajo slušne besedilne slike*« ipd., ne pa presplošni (npr. »*radi berejo pesmi*«).; cilje, zapisane v učnem načrtu, je torej treba povezati z vsebino besedila, v lastni pripravi pa čim bolj konkretizirati.

 **5.** Razmisliti je potrebno tudi o **izbiri metod**: načeloma velja, da so primerne predvsem tiste metode, ki omogočajo ustvarjalnost in samostojnost čim večjemu številu otrok, pa tudi nekatere oblike skupinskega dela (skupinska ilustracija, pogovor o vsebini, izdelava knjige, dramatizacija ipd.), kar spodbuja komunikacijo med otroki. Poleg branja in intimnega literarnoestetskega doživetja je prav **pogovor** med bralci, soočanje osebnih doživetij besedila drugi najpomembnejši užitek branja.

 Potujmo torej v svet klasične in sodobne otroške in mladinske književnosti skupaj z našimi mladimi sogovorniki – zagotovo bomo na tem skupnem potovanju doživeli veliko presenečenj, saj imajo otroci veliko povedati, če jim damo priložnost in spodbudo za to.