

*Sabina Višček*

## Stališča učiteljev do problemskih besedil pri pouku književnosti

Izvirni znanstveni članek  
UDK: 373.3:82.09-93

### POVZETEK

Za sodobno mladinsko književnost je značilno odstopanje od tradicionalnega vzorca ubogljivega otroka in srečnega otroštva. Teme, o katerih so pisatelji v sedemdesetih, predvsem pa v devetdesetih letih odkrito pisali, tudi na Slovenskem, so postale problemske oziroma tabujske – tako so jih označile določene skupine, predvsem učiteljev in staršev.

V prispevku predstavljamo stališča slovenskih profesorjev razrednega pouka ter profesorjev slovenščine do obravnave problemskih besedil pri pouku književnosti v osnovni šoli. Na podlagi empirične neeksperimentalne raziskave, v kateri je sodelovalo 33 profesorjev slovenščine ter 58 profesorjev razrednega pouka, je ugotovljeno, da obstajajo med njimi statistično pomembne razlike v določanju primernosti tem ter odnosu do problemskih besedil.

**Ključne besede:** problemska besedila, tabu, smrt, profesorji razrednega pouka, profesorji slovenščine

## Teachers' Attitudes toward Problem Texts in Literature Classes

Original scientific article  
UDK: 373.3:82.09-93

### ABSTRACT

Contemporary youth literature is characterised by deviation from the traditional pattern of obedient child and a happy childhood. The topics on which the writers in Slovenia in the seventies and especially in the nineties openly wrote, have become problem or taboo – so denoted by certain groups, especially those of teachers and parents.

The article presents the views of Slovenian primary school teachers and teachers of Slovenian towards discussing problem texts in literature classes in basic school. On the basis of empirical non-experimental research, which included 33 teachers of Slovenian and

58 primary school teachers, statistically significant difference in defining the suitability of topics, and in relation to problem texts have been found.

**Key words:** problem texts, taboo, death, primary school teachers, teachers of Slovenian

## Uvod

Na Slovenskem se je o problemski literaturi začelo govoriti pred dobrimi desetimi leti, izraziteje po nastanku magistrskega dela *Tabuji v slovenski mladinski prozi* (2001) Darje Lavrenčič Vrabec. Avtorica ugotavlja, da v 90. letih praktično ni bilo več teme, ki je v mladinskih literarnih delih ne bi bilo, in sicer: »AIDS, anoreksija, bulimija, psihične bolezni, rak, homoseksualnost, lezbičnost, spolna zloraba, incest, posilstvo, samomor, smrt, brezposelnost, brezdostvo, narkomanija, rasizem, neonacizem, ekološke katastrofe (jedrski holokavst)« (Lavrenčič Vrabec 2001, 44). Problemska besedila prepoznavamo najprej prav po tematiki in problemu, vendar to ni edini pomemben kriterij.

Kljub uveljavitvi mladinske problemske literature v literarni vedi se še vedno postavlja vprašanje, kako in katera problemska besedila naj bi se obravnavala pri pouku književnosti – delno je to vprašanje povezano tudi z učiteljevimi stališči do tovrstne književnosti.

## Pojmovanje problemskih besedil

Problemska literatura je termin, ki se je v mladinski književnosti uveljavil relativno pozno, predvsem pa se ob omenjenem terminu, če gledamo zelo široko, postavlja še več izrazov, na primer: »problemski roman, sodobni problemski roman, udarni roman, novi realizem, grešne otroške knjige, sporne knjige ... Pojavljajo se tudi izrazi /.../, kot so: težke teme, depresivne teme, občutljive teme, neprimerne teme, angažirani realizem ...« (Lavrenčič 2000, 44). Že iz poimenovanja je zaznati, da problemska mladinska besedila v svoj literarni prostor vnašajo določen problem, ki izraziteje vpliva na posameznikovo (otrokovo) življenje oziroma na bližnje okoli njega. To pomeni, da so v mladinskih problemskih knjigah zastopane družbene teme in individualne stiske otroka, ki ga zaznamujejo. Gaja Kos, ki je raziskala slovenski mladinski problemski roman ter ga opredelila kot žanr, ugotavlja, da je problem »kompleksen, zahteven, eksistencialen« (/.../, tak, »ki grobo in usodno zareže v protagonistovo življenje, ki je spričo tega večkrat tudi resno ogroženo« (Kos 2013, 9). Iz omenjenega lahko sklepamo, da vsako besedilo, ki govori o bolezni, ni nujno problemsko; pesem o prehladu ne more biti problemsko besedilo, kajti otrok po njem hitro ozdravi. Knjiga *Cigančica Kuku in Srebrna riba* (2009) avtorice Nine Kokelj, v kateri je glavni književni lik romski otrok, ki se spopade z onesnaževanjem okolja, ni problemska zato, ker je glavna literarna junakinja Rominja, pač pa zaradi opozarjanja besedila na problematiko onesnaževanja, čeprav je konec vendarle optimističen. Šlibar (2008, 26) nas opozarja na strukturo in ugotavlja, da »dela, ki

eksplicitno vnašajo teme drugačnosti, različnosti in tujosti, lahko vnašajo prek svoje kompozicije in svojega diskurza (romantiziranje, idiličnost, srečni konec, črno-belo risanje idr.)« elemente, s katerimi pri bralcih ustvarjajo napačne predstave, ki jih odvrtačajo od soočenja s strahovi in tujimi podobami. To pomeni, da se problemske teme idealizirajo in oddaljujejo od dejanskega problema. Drugi pogost problem, povezan s predstavljanjem, pa je, da so teme homoseksualnosti ali drugačnosti prikazane zelo enodimenzionalno oziroma s fokusom zgodbe, ki je usmerjen le na temo. V slovenski sodobni mladinski literaturi se pojavljajo literarni liki, ki so »pogosto predstavljeni z izrazito telesno drugačnostjo, ki je najpogosteje prikazana kot fizični telesni primanjkljaj« (Batič in Haramija 2013, 39). Problematično je, če so književni liki opredeljeni samo skozi primanjkljaj oziroma spolno orientiranost ipd. Blažič način ubeseditve problemske literature povezuje s prikazovanjem eno- oziroma večkulturnosti v literarnih delih ter opaža, da je po letu 1990 zaznati tri oblike prikazovanja problemske tematike: »linearno (Janja Vidmar), trivialno (Ivan Sivec) in onkraj literature (Vitan Mal)« (Blažič 2011, 188), vendar klasifikacije ne obrazloži podrobneje.

V tujini se je pojavil izraz radikalna mladinska književnost (Reynolds 2007, Nel in Mickenberg 2010), ki skuša najti izvor problema (lat. radical – priti do korenine) ter izpodbiti napačne predstave odraslih o otrocih in otroštvu (Nel in Mickenberg 2010, 446). Njuna študija je zanimiva, saj med radikalno literaturo umestita tudi domišljijo. V problemsko mladinsko literaturo uvrščamo besedila, ki imajo za predmet otrokov oziroma mladostnikov problem, ki ga otrok ali mladostnik sam ne more rešiti oziroma nanj pomembno vpliva. Problemska literatura je zato hote ali nehote odsev otrokovih/mladostnikovih zunajbesedilnih izkušenj in zato se teme posledično spreminjajo. Prihajajo nove teme, o katerih se prej ni pisalo, in ena takšnih je v zadnjem desetletju povezana s t. i. teorijo queer (Nel in Paul 2011).

Ravno zaradi tega, ker so si pisatelji in pisateljice upali pisati in interpretirati o stvareh, o katerih se v javnosti, še manj pa v knjigah, ne bi govorilo, je omenjena literatura pogosto predmet cenzure. Iz tega razloga se uporablja termin tabujska literatura, ki se navezuje na pojmovanje tabuja: »Tabu je spontana kodirana praksa, ki vzpostavlja besednjak prostorskih omejitev ter fizičnih in verbalnih signalov, katerih namen je pregrajevanje ranljivih odnosov. Grozi s posebej določenimi nevarnostmi v primeru, da kodeks ne bo spoštovan« (Douglas 2010, 15). Torej, ko problem oziroma način predstavitve skozi tekst ali ilustracijo postaneta tabujska, govorimo o tabujski literaturi. Omenjena literatura je predmet cenzure (največkrat) s strani odraslih bralcev, ki oblikujejo konstrukt primernosti. Tabu je zato subjektivno orientiran in povezan z nasprotji med odraslim in otrokom ter strahom pred prenosljivostjo.

1. Tabu izhaja iz nasprotja med tem, kar odrasli od otroka pričakujemo, in tem, kar »otrok« (v stvarnosti dejansko, v književnosti pa seveda zgolj kot domišljajska tvorba) izreka in česar bi od njega »ne pričakovali«.

2. Tabu je tudi v nasprotju z določitvijo funkcije besedila; pričakovani (ponarejeni) vzgojnosti in spodobnosti kot besedilnima kategorijama je nekaj »zoprno«.
3. Tabu je predvsem vsebinska kategorija v besedilu (»naturalia«) (Saksida 2001, 5).

Za razliko od tabuja je problem objektivni, vendar »ne le z vidika mladostnikovega subjektivnega dojetja (na primer nesrečna ljubezen, trenuten spor s prijateljem ali družinskim članom itd.), pač pa tudi objektivno gledano (na primer resni zdravstveni problemi, nasilje itd.)« (Kos 2013b, 5).

Eden prvih medijsko odmevnih primerov v Sloveniji je bila javna polemika okoli Cankarjevega tekmovanja za slovenski jezik v šolskem letu 2002/03, ko je bila izbrana knjiga *Princeska z napako* Janje Vidmar; v šolskem letu 2011/12 se je nekaj podobnega zgodilo s knjigo *Na zeleno vejo* Andreja Predina. Nasprotniki izpostavljenih del so kritizirali njuno neprimernost zaradi vsebine (predvsem spolnosti) oziroma jezika. Utrjevala se je funkcija tabuja, ki je »ohranjanje družbene kontrole« ter »potrjevanje avtoriteti vladajočega razreda« (Holden 2001, 6).

Tema, ki je v problemskih besedilih večkrat cenzurirana, je v Sloveniji spolnost. Ta v mladinski književnosti »ni več strah pred nezaželeno nosečnostjo« (Lavrenčič Vrabec 2000, 58), pač pa »lahko posameznika tudi ubije (AIDS)« (prav tam, 59) ali ga kako drugače zaznamuje (Fatima v *Princeski z napako* naredi splav). Tematske upodobitve spolnosti pa dandanes zahtevajo tudi redefiniranje oziroma definiranje nekaterih pojmov, kot sta pornografskost in erotika. Bjelčevič (2013) je ob javni polemiki o problematičnosti nekaterih odlomkov v *Baronovem mlajšem bratu* Vitana Mala in *Na zeleni veji* Andreja Predina izpostavil prav neenotnost strokovnjakov v definiranju pornografskosti, saj je ta eden od osnovnih problemov, da so do omenjenih del zavzeli tako nasprotna (skrajno negativna do pozitivna) stališča. Drugo, na kar opozarja, je nujnost definiranja (otroške) erotike ter upoštevanje umeščenosti odlomka v kontekst. Dejansko pa enega možnega odgovora ni, saj gre, kot pravi Bjelčevič, »za etične probleme, za probleme vrednot, kjer ni popolnega soglasja« (prav tam, 21). Vprašanja in pomisleke je v javnosti povzročila prevedena slikanica *In s Tango smo trije* Justina Richardsona in Petra Parnella ter ilustratorja Henrya Cola, ki govori o homoseksualnosti v pingvinji družini. Marca 2012, ko se je v Sloveniji razpravljalo o sprejetju družinskega zakonika, je podoben odziv povzročilo kratko besedilo *Očka Maje* Lupša, ki je bilo objavljeno v reviji *Ciciban*. Picco (2011) ugotavlja, da imamo v Sloveniji le dve prevedeni slikanici, ki govorita o homoseksualnosti. V letu 2013 smo dobili tudi prvo domačo slikanico z naslovom *Mavrična maškarada*, v kateri se avtorica Alenka Spacal ukvarja z vprašanjem spola.

Problemska literatura ni vezana na zvrst, saj se pojavlja v poeziji, prozi in dramatik. Haramija (Haramija 2010a, 86) piše o socialno-psihološkem romanu, ki je »literatura za tip književnosti, ki se tematološko ukvarja z resničnostnim prikazovanjem socialnega družbenega okvirja ter psihološkim portretom

mladostnikov« oziroma govori o socialno-psiholoških kratkih zgodbah (Haramija, 2012). V socialno-psihološkem romanu oziroma v socialno-psiholoških kratkih zgodbah je mogoče prepoznati elemente problemske literature (predvsem zaradi tematike), vendar je njuno pojmovanje širše od pojmovanja problemske literature, saj termina socialno-psihološki roman oziroma zgodba zajemata tudi težave in vprašanja, s katerimi se najstnik sreča v obdobju odraščanja, ki pa niso nujno problemska (usodna), temveč so odraz sprememb, s katerimi se mora najstnik soočiti. Kos, kot že omenjeno, piše, da je slovenski mladinski problemski roman vrsta žanra.

## Problemska besedila pri pouku književnosti

Slovenski učni načrt (2011) nima natančno določenih ciljev za obravnavo problemske literature, a so v uvodu izpostavljenе smernice, ki kažejo na pomembnost raznovrstnega branja. Zapisano je, da otroci: »Razmišljajoče in kritično sprejemajo umetnostna/književna besedila slovenskih in tujih avtorjev. Branje spoznavajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv« (prav tam, 6). Poudarjeno je tudi razvijanje identitete. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je cilj, da se učenci »odzivajo na čustvene sestavine besedila (vesela, žalostna pesem)« (prav tam, 15). Eden od učnih ciljev v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju poudarja, da upovedujejo zgodbo s perspektive tistih književnih oseb, ki jim niso blizu (prav tam, 39).

V učnem načrtu so med predlogi za branje v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju tudi dela, ki so problemsko naravnana. V 1. razredu je predlagan Bevkov *Peter Klepec*, ki gre zaradi pomanjkanja denarja za pastirja. Večji in starejši pastirji ga dnevno pretepajo in šele ob pomoči gorske vile, ki mu da čudežno moč, se jim lahko upre. S tematiko revščine se srečamo v delu *Kdo je napravil Vidku srajčico* Frana Levstika. V 2. razredu je med predlogi besedilo Murna Leafa z naslovom *Zgodba o Ferdinandu*. Ferdinand je poseben bikec, ki duha rože in nima nobene želje po borbi v areni. V areni se znajde po naključju, a se na srečo kmalu vrne na travnik pod svoj plutovec. *Plašček za Barbaro* Vitomila Zupana, ki je priporočen za obravnavo v 3. razredu, pripoveduje o osamljenosti plaščka brez lastnika. Po številnih zavrnitvah, ki jih plašček doživi, ga najde in sprejme deklica Barbara. Pesem *Zakaj umirajo ljudje in zakaj se umre* Saše Vegri, ki je predvidena v 5. razredu, bralca v zadnjih verzih opozori na smrt zaradi uboja, saj ljudje ne umirajo le stari ali bolni. Realistična zgodba Aksinije Kermauner *Tema ni en črn plašč* je zgodba o dečku Klemnu, ki slabo vidi, zaradi nesreče s petardo pa popolnoma oslepi. V 6. razredu sta predlagana pripoved in film Pavla Zidarja *Kukavičji Mihec*. Mihec v skromnih razmerah živi s svojo mamo, dokler mama ne utone v reki. Miha se, ne da bi vedel, kaj se je zgodilo, odpravi v svet s potepuhom Ferencem. Po desetih letih se vrne z ženo in otroki v rodno vas, kjer jih ljudje ne sprejmejo. Konec je tragičen, saj cela družina v neurju utone. Tema revščine in

smrti je prisotna v Andersenovi pravljici *Deklica z vžigalicami*. Gudrun Mebs se v *Nedeljki* loteva teme posvojitve. Slovenska avtorica Janja Vidmar v delu *Senca poletja* piše o osamosvojitveni vojni Slovenije ter treh prijateljih, ki jih vojna loči.

Učni načrt vsebuje več problemsko naravnanih besedil, vendar so v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju izrazito problemska le pesem *Zakaj umirajo ljudje in zakaj se umre* ter prozni besedili *Tema ni en črn plašč* in *Kukavičji Mihec*. Cilji, ki bi jih v učnem načrtu lahko aplicirali na problemska besedila, so osredotočeni predvsem na značilnost oziroma ravnanje književnega lika, ki je drugačen ali ravna v nasprotju z učenčevimi izkušnjami. Lahko pa bi bili zapisani po vzoru učnega načrta za švedščino, kjer je za učence od 4. do 6. razreda zapisano, da se učenca seznanijo s pripovednimi in poetičnimi besedili, »ki priskrbijo vpogled v človeška stanja in probleme, povezane z identiteto in življenjem« (Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011, 84).

Odlomke problemskih besedil je mogoče najti tudi v berilih za osnovno šolo.

## **Opredelitev problema, namena in ciljev**

Problemskih besedil je v Sloveniji, po ugotovitvah Pionirske knjižnice Otona Župančiča, ki enkrat letno izda *Priročnik za kakovostno branje mladinske literature*, vsako leto več. Za učitelja je pomembno, da problemska besedila prepozna in med njimi izbira kakovostna dela (kar je, odkar obstajajo omenjeni priročniki, veliko lažje), ki jih inovativno ter ustrezno uporabi pri pouku književnosti.

Zanimalo nas je, kako učitelji slabih deset let po prvem Cankarjevem tekmovanju, ki je zanetilo vprašanja o (ne)primernosti knjig, razmišljajo o problemski literaturi za otroke in mladino.

Na podlagi rezultatov anketnega vprašalnika želimo ugotoviti, ali se med profesorji razrednega pouka ter profesorji slovenščine pojavljajo statistično pomembne razlike v stališčih do problemskih besedil pri pouku književnosti.

Z opravljeno raziskavo smo želeli ugotoviti:

- ali učitelji poznajo pojem problemska besedila ter kako ga razumejo,
- kakšne razlike se pojavijo med profesorji razrednega pouka ter profesorji slovenščine v določanju primernosti problemskih besedil za učence,
- kakšen odnos imajo profesorji razrednega pouka ter profesorji slovenščine do problemskih besedil (tudi ob konkretnih odlomkih na temo smrti).

## **Raziskovalno vprašanje in hipotezi**

Postavili smo si raziskovalno vprašanje: Kako učitelji pojmujejo problemska besedila? Oblikovali smo še dve hipotezi:

H1: Profesorji razrednega pouka v primerjavi s profesorji slovenščine določajo več problemskih besedil, ki so primerna za učence.

H2: Profesorji razrednega pouka v primerjavi s profesorji slovenščine pogosteje ter primerneje uporabljajo problemska besedila pri pouku književnosti.

## Metodologija

### *Opis vzorca*

Raziskavo smo opravili s spletno anketo; povezavo do nje smo posredovali na elektronske naslove ravnateljev vseh osnovnih šol v Sloveniji, to je na 450 osnovnih šol; 16 elektronskih naslovov, ki smo jih preko Evidence vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov v mesecu maju 2013 pridobili na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, ni bilo veljavnih, zato učitelji teh osnovnih šol niso imeli možnosti, da bi anketo rešili. Ravnatelji so, če so se tako odločili, anketo posredovali učiteljem razrednega pouka in učiteljem slovenskega jezika. O načinu vzorčenja ne moremo govoriti, saj ni bilo pravega vzorčenja – spletno anketo smo naslovili na vse osnovne šole v Sloveniji.

Po zadnjih obstoječih podatkih SURS-a ([http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5427](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5427)) je bilo v začetku šolskega leta 2011/12 v 1. in 2. izobraževalnem obdobju zaposlenih 13254 strokovnih delavcev, med katerimi so tudi razredni učitelji ter slovenisti. Iz statistične množice učiteljev razrednega pouka in slovenskega jezika v osnovni šoli v šolskem letu 2012/13 je bilo anketiranih 91 učiteljev, od tega 58 profesorjev razrednega pouka (63,7 %) in 33 profesorjev slovenščine (36,3 %). Med anketiranci sta bili le dve osebi moškega spola. Zastopanost glede na delovno dobo v vzgoji in izobraževanju je sledeča: 1 (1,1 %) poučuje prvo leto, 4 (4,4 %) imajo 1–2 leti delovne dobe, 8 (8,8 %) 3–5 let, 17 (18,7 %) 6–10 let, 18 (19,8 %) 11–15 let, 7 (7,7 %) 16–20 let ter 36 učiteljev (39,6 %) več kot 20 let delovne dobe. Od vseh 91 učiteljev jih 34 (37,4 %) poučuje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, 25 učiteljev (27,5 %) v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju ter 32 učiteljev (35,2 %) v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Glede na skupnost, v kateri je šola, je 26 učiteljev (28,6 %) zaposlenih v vasi, zaselku ali podeželju (manj kot 3000 prebivalcev), 31 (34,1 %) jih dela v manjšem kraju (od 3000 do 15000 prebivalcev), 23 učiteljev (25,3 %) je zaposlenih v mestu (15000 do 100000 prebivalcev) ter 11 učiteljev (12,1 %) v večjem mestu (več kot 100000 ljudi). Učitelji, izbrani v vzorcu, prihajajo iz vseh statističnih regij v Sloveniji, in sicer 2 učitelja (2,2 %) iz Pomurske, 21 (23,1 %) iz Podravske, 4 (4,4 %) iz Koroške, 9 (9,9 %) iz Savinjske, 5 (5,5 %) iz Spodnjeposavske, 9 (9,9 %) iz Jugovzhodne Slovenije, 4 (4,4 %) iz Gorenjske, 6 (6,6 %) iz Notranje-kraške, 7 (7,7 %) iz Goriške ter 11 (12,1 %) iz Obalno-kraške regije.

### *Postopek zbiranja podatkov ter opis instrumenta*

Za zbiranje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik, ki smo ga sestavili na podlagi teoretičnih izhodišč ter praktičnih izkušenj, saj standardiziran vprašalnik o problemski literaturi ne obstaja.



Vprašalnik je bilo mogoče rešiti le preko spletne povezave, ki so jo ravnatelj posredovali učiteljem, dostop do vprašalnika je bil mogoč v obdobju od 5. 6. 2013 do 2. 7. 2013.

Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz več vprašanj zaprtega tipa ter dveh vprašanj odprtega tipa, ki sta bili postavljeni na začetku ter na koncu ankete.

V prvem sklopu smo v obliki ocenjevalne lestvice učiteljem postavili vprašanja o primernosti tem problemskih besedil. Učitelji so ocenjevali trditve na 5-stopenjski lestvici, pri čemer je 1 pomenilo *zelo se strinjam*, 5 pa *sploh se ne strinjam*. V drugem sklopu smo učitelje spraševali o odnosu do problemskih besedil ter jim pri tem postavili 8 trditev v obliki 5-stopenjske Likertove lestvice stališč, pri kateri je vrednost 1 pomenila *zelo pogosto*, 5 pa *nikoli*.

V predzadnjem sklopu so učitelji prebrali odlomek dveh problemskih besedil na temo smrti. Prvo besedilo je bilo iz slikanice z naslovom *Deček na belem oblaku* (2006) Nine Kokalj. Drugo besedilo z naslovom *Črna zastava*, ki je ena od kratkih zgodb, objavljena v knjigi *Mici iz 2. a* (2009), je napisala pisateljica Majda Koren. Namenoma smo izbrali besedili, ki govorita o smrti – vsebinsko se razlikujeta v tem, da v prvem besedilu po dolgotrajni bolezni umre otrok, v drugem odlomku pa se mora učenka 2. razreda soočiti s smrtjo svojega očeta, ki umre v avtomobilski nesreči. Zaradi tematske obsežnosti problemskih besedil smo se pri predstavitvi odlomkov osredotočili le na temo smrti, hkrati pa se tudi tu omejili (le na smrt otroka zaradi bolezni in smrt odrasle osebe zaradi prometne nesreče), saj učiteljem v anketnem vprašalniku nismo hoteli predstavljati »ekstremnih« problemskih besedil. V ta namen bi izbrali drugo tehniko zbiranja podatkov. Pod vsakim besedilom je bilo 5 stališč, postavljenih v obliki lestvice pomenskih razlik, ki so se navezovala na učiteljevo doživljanje ter razumevanje besedila ter uporabo besedila pri pouku književnosti.

Na koncu smo anketirance povprašali po demografskih in drugih podatkih objektivnega tipa (spol, poklic, število let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju, vrsta vzgojno-izobraževalnega obdobja poučevanja, regija poučevanja ter velikost kraja poučevanja).

Spletna anketa je bila sestavljena tako, da ni omogočala vračanja na predhodna vprašanja.

#### *Preverjanje značilnosti merskega instrumenta*

Objektivnost ankete smo dosegli z vprašanji, ki so bila v večini zaprtega tipa. Prav tako na anketirance ni vplival raziskovalec, saj so anketiranci na vprašanja odgovarjali elektronsko.

Zanesljivost vprašalnika smo preverili z metodo analize notranje konsistentnosti (Cencič 2007), izračunali smo Cronbachov koeficient alfa za ocenjevalno lestvico in lestvico Likertovega tipa.

Cronbachov koeficient alfa je pokazal visoko zanesljivost (0,872) v prvem delu vprašalnika, kjer smo merili, katere teme v problemskih besedilih so primerne za učence.



Zmerna zanesljivost (0,744) se je pokazala pri sklopu vprašanj v obliki ocenjevalne lestvice, kjer smo merili učiteljev odnos do problemskih besedil. Visok Cronbachov koeficient alfa je bil tudi pri učiteljevih stališčih ob odlomku *Deček na belem oblaku* (0,821), podobno kot pri drugem besedilu *Črna zastava*, kjer je bil koeficient alfa 0,878.

S faktorsko analizo smo merili konstruktno veljavnost za ocenjevalne lestvice oziroma lestvice stališč. Primernost podatkov za izpeljavo smo preverili s Kaiser-Meyer-Olkinom (KMO) in Bartlettovim preizkusom. Velikost vzorca je optimalna, kar dokazuje KMO – njegova vrednost znaša 0,831, to pomeni, da faktorska analiza lahko poda prepoznane in zanesljive faktorje (Field 2011, 647). Prav tako je Bartlettov preizkus sferičnosti pokazal na statistično pomembnost (0,000), zato je uporaba faktorske analize primerna (prav tam, str. 660), saj korelacijska matrika ni enotska. Faktorska analiza s pravokotno rotacijo je pokazala na dva faktorja, s katerima lahko pojasnimo 54,65 skupne variance. Prvi faktor bi lahko poimenovali »zahtevne eksistencialne teme«, drugi faktor pa »teme drugačnosti«.

Za identificirane faktorje smo ponovno izračunali Cronbachov koeficient alfa, ki je pokazal 0,12.

Vrednost KMO-preizkusa za drugi sklop vprašanj, ki se nanaša na odnos učiteljev do problemskih besedil pri pouku književnosti, znaša 0,677, kar kaže na zmerno zanesljivost. Bartlettov preizkus sferičnosti je pokazal na statistično pomembnost (0,000), zato je uporaba faktorske analize primerna, saj korelacijska matrika ni enotska.

Na podlagi pravokotne faktorske analize smo identificirali tri faktorje, s katerimi lahko pojasnimo 47,45 skupne variance. Prvi faktor bi lahko imenovali »naklonjen odnos do obravnave problemskih besedil«, drugi faktor »problemska besedila berem zaradi lastnega interesa«, tretji faktor pa »obravnavna problemskih besedil z namenom«. Za identificirane faktorje smo ponovno izračunali Cronbachov koeficient alfa, ki je pokazal 0,826.

Vprašalnik je pregledala učiteljica razrednega pouka, ki je bila pozorna na obliko vprašanj ter splošen videz vprašalnika.

#### *Obdelava podatkov in statistične metode*

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo analize podatkov. Kvantitativne podatke smo obdelali na nivoju deskriptivne statistike z navedbo frekvenc in odstotkov. Za ugotavljanje razlik med profesorji razrednega pouka ter profesorji slovenščine smo naredili Mann-Whitneyjev U-preizkus za neodvisne vzorce. Obdelavo podatkov smo naredili s pomočjo računalniškega programa SPSS. Vprašanje odprtega tipa smo kodirali ter interpretirali.

## Rezultati in interpretacija

### Pojmovanje problemskih besedil po mnenju učiteljev

Učitelje smo prosili, da nam podajo njihovo pojmovanje problemskih besedil; pri tem je presenetljivo, da večina anketiranih učiteljev problemsko besedilo razume z vidika konstruktivističnega pristopa, pri katerem ima glavno vlogo učenec, ki mora s svojo aktivnostjo priti do rešitve. Anketirani v tem smislu kot problemska besedila opredeljujejo predvsem neumetnostna besedila. Pogosto so poudarjali, da so to besedila, ki učence spodbujajo k razmišljanju, kjer morajo sami izluščiti problem, biti kritični, pri čemer ima velik pomen vodeni pogovor oz. diskusija. Naslednje najpogostejše pojmovanje, tako ga je opredelilo 11 anketirancev, se je navezovalo na splošno trditev, da je za problemsko besedilo ključen problem in/ali problematika. Učiteljev, ki so problemska besedila povezali s temo ter teme našli, je bilo 21. Ti odgovori so naši definiciji najbližji. Teme, ki se najpogosteje pojavljajo, so: droge, alkohol, homoseksualnost, nasilje, revščina, smrt, spolne zlorabe. Nekaj anketirancev je problemska besedila povežalo s terminom tabu. V štirih odgovorih je bilo izraziteje zaznati, da med problemska besedila uvrščajo predvsem sodobna dela. Za nekaj učiteljev problemsko besedilo ni omejeno na problem oziroma temo, pač pa menijo, da je problemsko besedilo lahko vsako, če ga kot takega obravnavamo.

Preglednica 1: Izbor značilnih odgovorov o pojmovanju problemskega besedila

Kategorija	Značilni odgovori	Učitelji	
		f	f %
<b>Aktivnost učenca (konstruktivistični pristop)</b>	»Besedilo, ki daje možnosti zastavljanja in reševanja problemov; besedilo, ob katerem učenci samostojno rešujejo naloge.« »To je besedilo, ki ponuja veliko možnosti kritičnega branja in razvijanje zmožnosti kritičnega razmišljanja.« »To je besedilo, ki omogoča, da učenci razpravljajo, razmišljajo, utemeljujejo, analizirajo vsebine prebranega besedila ter tako pokažejo stopnjo razumevanja teme.«	40	43,96
<b>Tema/tabu</b>	»Problemska besedila pri pouku književnosti so besedila, ki obravnavajo tabu teme, kot so npr. droge, alkohol, spolnost, spolne zlorabe, bolezni, smrt, samomor, revščina ...« »Besedilo, ki izpostavlja/prikazuje/oriše določen problem, npr. odnosi med prijatelji, v družini, nasilje ...«	21	23,08
<b>Problem, problematika</b>	»Besedilo, ki vsebinsko izpostavlja določeno problematiko.«	11	12,09
<b>Problemsko besedilo ni omejeno</b>	»Vsako besedilo je lahko v nekem smislu problemsko besedilo. Odvisno od tega, kako stvar zastaviš.«	6	6,59
<b>Aktualnost</b>	»Težko ga je najti, gotovo pa so besedila novejša književnosti, v katerih je veliko problemskih tem. Se pa seveda najde tudi v mnogih besedilih starejšega datuma.«	4	4,39
<b>Neopredeljeno</b>	»Menim, da je to besedilo, v katerem je veliko nepoznanih besed.«	7	7,69
<b>Neodgovorjeno</b>	/	2	2,20
<b>Skupaj</b>		91	100

Termin problemska literatura po pojmovanju učiteljev ni enoznačen. Dobili smo zelo različne odgovore, ki se navezujejo tudi na neumetnostna besedila oz. branje, ki je bolj kot z vsebino povezano s strategijo, torej kako naj učenci berejo določeno besedilo, da ga bodo razumeli ter vrednotili.

#### *Primernost problemskih tem pri pouku književnosti*

V anketi smo izpostavili le nekaj tem, ki se pojavljajo v sodobni problemski mladinski literaturi.

*Preglednica 2: Frekvenčna (f) in odstotkovna (f %) porazdelitev učiteljev glede na stališče o primernosti tem problemskih besedil pri pouku književnosti*

Otrokom je potrebno ponuditi besedila:	Se zelo strinjam		Se strinjam		Se ne morem odločiti		Se ne strinjam		Se sploh ne strinjam		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
<b>z nesrečnim koncem</b>	38	41,8	49	53,8	3	3,3	1	1,1	0	0	91	100
<b>o drugačnem svetu, kot je njihov</b>	41	45,1	48	52,7	2	2,2	0	0	0	0	91	100
<b>na temo istospolnega partnerstva</b>	14	15,4	40	44,0	28	30,8	6	6,6	3	3,3	91	100
<b>na temo smrti</b>	28	30,8	60	65,9	2	2,2	1	1,1	0	0	91	100
<b>na temo nasilja</b>	19	20,9	58	63,7	12	13,2	1	1,1	1	1,1	91	100
<b>na temo otrok s posebnimi potrebami</b>	52	57,1	38	41,8	1	1,1	0	0	0	0	91	100
<b>na temo brezdorstva</b>	39	42,9	50	54,9	1	1,1	1	1,1	0	0	91	100
<b>na temo duševnih bolezni</b>	21	23,1	61	67,0	9	9,9	0	0	0	0	91	100
<b>na temo holokavsta</b>	14	15,4	52	57,1	14	15,4	10	11,0	1	1,1	91	100
<b>na temo spolne zlorabe</b>	20	22,0	52	57,1	12	13,2	4	4,4	3	3,3	91	100

Rezultati ankete kažejo, da je med učitelji najbolj sprejeta tema, ki govori o otrocih s posebnimi potrebami. Večinoma imajo učitelji pozitivno mnenje o primernosti tem, s tem da so učitelji do nekaterih tem bolj zadržani. Kar 30,8 % učiteljev se ne more odločiti, ali je primerno obravnavati besedilo, ki govori o homoseksualnosti v šoli. Precej visok delež neodločenih je tudi pri temah nasilje, holokavst ter spolna zloraba. Vse omenjene teme predstavljajo obliko nasilja nasploh, kar lahko pomeni, da se učitelji ne čutijo dovolj kompetentne. Najbolj negativno mnenje je vidno pri problemskih besedilih, ki tematizirajo homoseksualnost ter holokavst, teh knjig v Sloveniji praktično ni, tako kot je premalo prevedenih in izvrih leposlovnih knjig, ki govorijo o temi holokavsta (Haramija 2010b, 84).

Preverili smo hipotezo 1, s katero predvidevamo, da profesorji razrednega pouka v primerjavi s profesorji slovenščine določajo več problemskih besedil, ki so primerna za učence.

Hipotezo 1 smo želeli preveriti s pomočjo t-preizkusa za neodvisne vzorce, vendar tega nismo mogli narediti, saj se nobena od spremenljivk ni razporejala normalno, kar je pokazal Shapiro Wilkov preizkus – statistična pomembnost

preizkusa je bila manjša od 0,05. Namesto tega smo uporabili Mann-Whitneyjev U-preizkus za neparametrične vzorce.

*Preglednica 3: Razlike v stališčih o primernosti tem problemskih besedil pri pouku književnosti*

Učencem je potrebno ponuditi besedila:	Skupini	N	M	SD	Mann-Whitneyjev U-preizkus	2P
z nesrečnim koncem	prof. RP	58	1,67	0,57	850,00	0,31
	prof. SLJ	33	1,58	0,66		
o drugačnem svetu, kot je njihov	prof. RP	58	1,57	0,50	938,50	0,86
	prof. SLJ	33	1,58	0,61		
na temo istospolnega partnerstva	prof. RP	58	2,48	0,88	754,50	0,07
	prof. SLJ	33	2,21	1,02		
na temo smrti	prof. RP	58	1,78	0,56	872,50	0,39
	prof. SLJ	33	1,67	0,54		
na temo nasilja	prof. RP	58	2,00	0,62	875,50	0,43
	prof. SLJ	33	1,94	0,83		
na temo otrok s posebnimi potrebami	prof. RP	58	1,40	0,49	861,00	0,36
	prof. SLJ	33	1,52	0,56		
na temo brezdomstva	prof. RP	58	1,60	0,59	944,00	0,90
	prof. SLJ	33	1,61	0,56		
na temo duševnih bolezni	prof. RP	58	1,93	0,59	821,00	0,17
	prof. SLJ	33	1,76	0,50		
na temo holokavsta	prof. RP	58	2,38	0,97	787,50	0,12
	prof. SLJ	33	2,03	0,68		
na temo spolne zlorabe	prof. RP	58	2,14	0,94	901,00	0,60
	prof. SLJ	33	2,03	0,84		

Legenda: N – število učiteljev, M – aritmetična sredina (1 – se zelo strinjam, 2 – se strinjam, 3 – se ne morem odločiti, 4 – se ne strinjam, 5 – sploh se ne strinjam), SD – standardna deviacija, 2P – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlik (razlika je statistično pomembna:  $p < 0,05$ )

Preizkus je pokazal, da med profesorji razrednega pouka in profesorji slovenščine v določanju primernosti tem za učence ni statistično pomembnih razlik, zato smo hipotezo na podlagi te ugotovitve zavrnil. Lahko rečemo, da na mnenje o primernosti tem ne vpliva poklic, ampak drugi dejavniki. Saksida (2001) meni, da je za razumevanje tabujskih oziroma problemskih tem v književnosti potrebno razmisliti o pojmu otroka in otroštva. Odrasli, ki verjamejo, da je otroku potrebno tematsko cenzurirati vsebine, verjamejo v »nekonfliktnost otroškega razmerja do sveta« (prav tam, str. 6), kar pa se ne sklada z realnostjo, v kateri otrok živi. Podobno je pokazala tudi manjša raziskava, ki jo je izvedla Wollman Bonill (1998); v njej ugotavlja, da so učitelji kot neprimerno označili literaturo, ki je govorila o perspektivah in vrednotah, ki niso prevladujoče v družbi.

*Odnos učiteljev do problemskih besedil*

Pri obravnavi problemskih besedil je zelo pomemben učiteljev odnos do izbranih besedil.

*Preglednica 4: Frekvenčna (f) in odstotkovna (f %) porazdelitev učiteljev glede na odnos do problemskih besedil*

Trditev	Zelo pogosto		Pogosto		Občasno		Redko		Nikoli		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
<b>V pouk književnosti vnašam problemska besedila.</b>	10	11,8	38	41,8	40	44,0	3	3,3	0	0	91	100
<b>Učencem priporočam besedila s problemsko vsebino.</b>	10	11,0	37	40,7	35	38,5	8	8,8	1	1,1	91	100
<b>O problemskih besedilih se pogovarjam s svojimi sodelavci.</b>	10	11,0	36	39,6	30	33,0	13	14,3	2	2,2	91	100
<b>Problemsko mladinsko literaturo berem zaradi lastnega interesa in zanimanja.</b>	24	26,4	34	37,4	26	28,6	7	7,7	0	0	91	100
<b>Literarna besedila uporabljam, da se preko njih pogovarjamo o problemih.</b>	26	28,6	42	46,2	22	24,2	1	1,1	0	0	91	100
<b>Problemsko besedilo nevsiljivo uporabim pri pouku književnosti.</b>	16	17,6	41	45,1	31	34,1	1	1,1	2	2,2	91	100
<b>Literarno besedilo o smrti bi uporabil/-a pri pouku književnosti v primeru, če bi učenec žaloval.</b>	4	4,4	7	7,7	27	29,7	39	42,9	14	15,4	91	100
<b>Problemsko besedilo pri pouku književnosti obravnavam, ko začutim, da je to potrebno.</b>	15	16,5	32	35,2	34	37,4	9	9,9	1	1,1	91	100

Največ učiteljev problemska besedila v pouk književnosti vnaša občasno, kar je tudi nekako pričakovan odgovor, saj so problemska besedila predlagana v Učnem načrtu za predmet slovenščina (2011) in uvrščena v šolska berila. Iz preglednice je razvidno, da učitelji omenjena besedila pogosteje učencem priporočajo, kot pa jih obravnavajo. Slaba polovica učiteljev problemskih besedil, ki bi tematizirala smrt, v primeru, ko bi učenec žaloval, ne bi obravnavala; iz tega lahko sklepamo, da se učitelji pri obravnavi problemskih besedil težje oziroma redkeje odločijo za delo s problemskimi besedili, kadar problem (v našem primeru smrt) neposredno prizadeva razred ali posameznega učenca. Kljub temu omenjena besedila pogosto uporabljajo, da se skozi izkušnjo literarnega sveta pogovarjajo o problemih, občasno oziroma pogosto takrat, ko začutijo, da je to potrebno.

Hipotezo 2, s katero smo skušali ugotoviti, ali imajo profesorji razrednega pouka v primerjavi s profesorji slovenščine bolj pozitiven odnos do problemskih besedil

pri pouku književnosti, smo preverili z Mann-Whitneyjevim U-preizkusom, ki je pokazal, da se statistično pomembne razlike pojavijo pri spremenljivkama: *Učencem priporočam besedila s problemsko tematiko ter problemska besedila pri pouku obravnavam, ko začutim, da je to potrebno.*

Preglednica 5: Razlike v stališčih o odnosu do problemskih besedil

Trditev	Skupini	N	M	SD	Mann-Whitneyjev U-preizkus	2P
<b>V pouk književnosti vnašam problemska besedila.</b>	prof. RP	58	2,50	0,70	743,00	0,05
	prof. SLJ	33	2,21	0,74		
<b>Učencem priporočam besedila s problemsko vsebino.</b>	prof. RP	58	2,64	0,81	677,00	0,01
	prof. SLJ	33	2,21	0,86		
<b>O problemskih besedilih se pogovarjam s svojimi sodelavci.</b>	prof. RP	58	2,55	0,99	923,50	0,77
	prof. SLJ	33	2,61	0,86		
<b>Problemsko mladinsko literaturo berem zaradi lastnega interesa in zanimanja.</b>	prof. RP	58	2,24	0,92	851,50	0,36
	prof. SLJ	33	2,06	0,89		
<b>Literarna besedila uporabljam, da se preko njih pogovarjamo o problemih.</b>	prof. RP	58	2,03	0,74	836,00	0,28
	prof. SLJ	33	1,88	0,78		
<b>Problemska besedila nevsiljivo uporabim pri pouku književnosti.</b>	prof. RP	58	2,34	0,91	813,00	0,20
	prof. SLJ	33	2,09	0,68		
<b>Literarno besedilo o smrti bi uporabil/-a pri pouku književnosti v primeru, ko bi učenec žaloval.</b>	prof. RP	58	3,43	1,09	775,50	0,11
	prof. SLJ	33	3,82	0,73		
<b>Problemska besedila pri pouku književnosti obravnavam, ko začutim, da je to potrebno.</b>	prof. RP	58	2,22	0,82	615,00	0,00
	prof. SLJ	33	2,82	0,98		

Legenda: N – število učiteljev, M – aritmetična sredina (1 – zelo pogosto, 2 – pogosto, 3 – občasno, 4 – redko, 5 – nikoli), SD – standardna deviacija, 2P – tveganje pri zaključevanju o statistični pomembnosti razlik (razlika je statistično pomembna:  $p < 0,05$ )

Iz aritmetičnih sredin odgovorov lahko razberemo, da razredni učitelji učencem manj pogosto priporočajo problemsko literaturo v primerjavi s profesorji slovenščine, vendar več razrednih učiteljev kot profesorjev slovenščine obravnava besedila, ko začutijo, da je to potrebno.

Na podlagi ugotovitev lahko hipotezo 2 delno potrdimo.

#### *Stališča o primernosti izbranih odlomkov na temo smrti*

Učitelji so izrazili svoja stališča do dveh odlomkov, ki govorita o smrti otroka oziroma smrti odrasle osebe.

Preglednica 6: Stališča učiteljev do odlomka iz slikanice *Deček na belem oblaku* Nine Kokalj

	Izrazito		Pretežno		Zmerno		Pretežno		Izrazito		
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>primeren</b>	44	48,4	13	14,3	25	27,5	9	9,9	0	0	<b>neprimeren</b>
<b>zanimiv</b>	50	54,9	19	20,9	18	19,8	3	3,3	1	1,1	<b>nezanimiv</b>
<b>spodbuja izražanje čustev</b>	65	71,4	11	12,1	9	9,9	4	4,4	2	2,2	<b>zavira izražanje čustev</b>
<b>spodbuja razmišljanje</b>	64	70,3	13	14,3	9	9,9	4	4,4	1	1,1	<b>zavira razmišljanje</b>
<b>osebno mi je blizu</b>	19	20,9	23	25,3	39	42,9	3	3,3	7	7,7	<b>osebno mi ni blizu</b>

Največ učiteljev je izbranemu besedilu naklonjenih, čeprav večini besedilo ni osebno blizu.

Preglednica 7: Stališča učiteljev do odlomka iz kratke zgodbe *Črna zastava* v knjigi *Mici iz 2.* a avtorice Majde Koren

	Izrazito		Pretežno		Zmerno		Pretežno		Izrazito		
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %	
<b>primeren</b>	48	52,7	23	25,3	13	14,3	7	7,7	0	0	<b>neprimeren</b>
<b>zanimiv</b>	40	44,0	27	29,7	20	22,0	3	3,3	1	1,1	<b>nezanimiv</b>
<b>spodbuja izražanje čustev</b>	52	57,1	25	27,5	11	12,1	3	3,3	0	0	<b>zavira izražanje čustev</b>
<b>spodbuja razmišljanje</b>	54	59,3	22	24,2	13	14,3	2	2,2	0	0	<b>zavira razmišljanje</b>
<b>osebno mi je blizu</b>	22	24,2	28	30,8	31	34,1	4	4,4	6	6,6	<b>osebno mi ni blizu</b>

Tudi o drugem besedilu imajo učitelji pozitivno mnenje, čeprav so odstotki pri skrajnih pozitivnih vrednostih nižji v primerjavi s prvim besedilom. Sklepamo lahko, da so učitelji odlomku, ki govori o smrti zelo poetično (*Deček na belem oblaku*), in odlomku, ki je postavljen v šolski kontekst (*Črna zastava*) – učenka se vrne v šolo potem, ko ji je v prometni nesreči umrl očka, veliko bolj naklonjeni kot pa besedilom, ki govorijo o smrti neposredno in neolepšano, četudi v ospredju ni človeška smrt, pač pa živalska kot v zbirki kratkih zgodb *Oči* Andreja Makuca, ki je bila v enakem šolskem letu kot *Na zeleno vejo* izbrana za Cankarjevo tekmovanje.

## Zaključek

Na podlagi odgovorov lahko predvidevamo, da je problemska literatura med učitelji še premalo poznana. Nekatero teme, predvsem povezane s spolnostjo (homoseksualnost, spolne zlorabe), pri pouku književnosti še vedno ostajajo tabujske, medtem ko za smrt zaradi bolezni ali prometne nesreče to ne velja.

Čeprav naj bi bila problemska besedila pri pouku književnosti prisotna, saj so vključena v berila oz. v učni načrt, jih učitelji razrednega pouka pogosteje vnašajo takrat, ko mislijo, da je to smiselno; prav tako jih priporočajo manj pogosto kot



profesorji slovenščine. Pri pouku književnosti učenci mladinskih problemskih besedil večinoma ne berejo zaradi užitka, pač pa ob branju, še izraziteje kot pri drugih šolskih branjih, razvijajo »še druge načine bralčeve 'uporabe' besedila, tj. razvijanje zmožnosti razumevanja in vrednotenja besedila ter razpravljanja o njem« (Saksida 2001, 54). Učitelj se mora zato soočiti s svojimi prepričanji in stališči o določenem problemu ter njegovi predstavitvi v besedilu ter se zato spoprijeti z izzivi »problemske književnosti, ki praviloma že sama po sebi sproža tudi negativne odzive že zaradi svoje naravnosti v oporekanje podobi stvarnosti« (prav tam, 63). Pri učencih je mogoče poglobljeno kritično branje problemskih besedil doseči prav na tej osnovi.

Čeprav rezultati ankete kažejo na relativno pozitiven odnos učiteljev do problemskih besedil ter naklonjenost k obravnavi problemskih del, bi bilo treba učiteljem ponuditi še več informacij o problemskih besedilih ter strategijo za njihovo obravnavo pri pouku književnosti, zato da bodo učitelji ta besedila vsebinsko enakovredno ter načrtno vnašali v pouk, učenci pa s tem razvijali kritičen odnos do umetnostnih besedil. V učne načrte bi bilo smiselno umestiti cilje, ki bi se bolj navezovali na zaznavanje, doživljanje in vrednotenje problemske literature.

*Sabina Višček*

## **Teachers' Attitudes toward Problem Texts in Literature Classes**

For contemporary children's literature, a deviation from the traditional pattern of an obedient child, a happy childhood, and any idyllic life is characteristic. The topics on which in the seventies and especially in the nineties writers openly wrote in Slovenia, have become problematic and at times radical and taboo – because certain groups, especially teachers and parents, have marked them as such,. The first major media response in Slovenia was provoked by the work *Princeska z napako* by Janja Vidmar, which had been selected for Cankarjevo tekmovanje (eng. *Cankar's Contest*) in the school year 2002/03. Similar was also the case of the book *Na zeleno vejo* by Andrej Predin in 2011. By some teachers as well as by other audiences both books were considered and labelled as inappropriate for teaching literature.

In the present paper we present the attitudes of Slovenian primary school teachers and of teachers of Slovenian language in dealing with problem texts in basic school classes of literature. On the basis of a non-experimental empirical research, which included 33 teachers of Slovenian language who teach in basic school, and 58 primary school teachers, it was established that there are statistically significant differences in defining themes appropriate for children and their attitude towards problem texts.

Based on the answers we can assume that problem literature is still insufficiently known among teachers. It turns out that some of the problem issues in Slovenia remain taboo; these are mainly related to sexuality (homosexuality, sexual abuse), while that is not the case when it comes to death. The teachers' responses show that in comparison to teachers of Slovenian language primary teachers recommend problem literature less often, but they read and discuss such texts with pupils more often than teachers of Slovenian language, when situations demand it.

Even though survey results show a relatively positive attitude of the teachers and their inclination towards addressing problem literature, it would still be necessary to offer them more information about problem literature and offer them a strategy of presentation and discussion for literature classes, so that teachers could equally (content based) and systematically incorporate these texts into their classes, and pupils will be able to develop critical attitude towards literary texts.

## LITERATURA

Batič, Janja, Haramija, Dragica. 2013. Literarni lik s posebnimi potrebami v slikanicah. *Revija za elementarno izobraževanje*. 6 (4): 37–52.

Bjelčević, Aleksander. 2013. Pornografija pri pouku slovenščine. V *Etika v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*, (ur.) Aleksander Bjelčević, 21–29. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Pridobljeno 20. 10. 2013. [http://www.centerslo.net/files/file/ssjlk/49\\_SJLK/bjelcevic.pdf](http://www.centerslo.net/files/file/ssjlk/49_SJLK/bjelcevic.pdf)

Blažič, Milena Mileva. 2011. *Branja mladinske književnosti: izbor člankov in razprav*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Cencič, Majda. 2009. *Kako poteka pedagoško raziskovanje: primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

*Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre*. 2011. Stockholm: The Swedish National Agency for Education. Pridobljeno 10. 3. 2013. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak-och-lattlast/in-english/publications>

Douglas, Mary. 2010. *Čisto in nevarno: analiza konceptov nečistosti in tabuja*. Ljubljana: Študentska založba.

*Evidence vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov*. Pridobljeno 1. 5. 2013. <https://krka1.mss.edus.si/registriweb/Seznam1.aspx?Seznam=2010>

Filed, Andy. 2011. *Discovering statistics using SPSS* (third edition). London: Sage publications Ltd.

Haramija, Dragica. 2010a: Sodobni slovenski socialno-psihološki roman. V *Sodobna slovenska književnost*, (ur.) Alojzija Zupan Sosič, 85–91. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Pridobljeno 1. 5. 2013. [http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp29/11\\_Haramija.pdf](http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp29/11_Haramija.pdf)

Haramija, Dragica. 2010b. *Holokavst skozi otroške oči*. Murska Sobota: Franc-Franc.

Haramija, Dragica. 2012. *Nagrajene pisave: opusi po letu 1991 nagrajenih slovenskih mladinskih pripovednikov*. Murska Sobota: Franc-Franc.

Holden, Lynn. 2006. *Taboos: Structure and Rebellion*. Tunbridge Wells: The Institute for Cultural Research.

Kos, Gaja. 2013. *Slovenski mladinski problemski roman*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.

Lavrenčič Vrabec, Darja. 2001: Bolečina odraščanja: droge, seks in ... *Otrok in knjiga*. 28 (52): 40–51.

Mickenberg, Julia L., Nel, Philip. 2010. *Tales for Little Rebels: A Collection of Radical Children's Literature*. New York and London: New York University Press.

Nel, Philip, Mickenberg, Julia L. 2011: An expanded and revised version of the Francelia Butler Lecture, given at the 2011 Meeting of the Children's Literature Association: Radical Children's Literature Now! *Quarterly Childrens Literature Association*. 36 (4): 445–473.

Paul, Lissa, Nel, Philip. 2011. *Keywords for Children's literature*. New York: New York University Press.

Reynolds, Kimberly. 2007. *Radical Children's Literature. Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. Basingstoke (Hampshire); New York: Palgrave Macmillan.

Statistični urad Republike Slovenije. *Osnovnošolsko izobraževanje mladine in odraslih v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2011/12 in na začetku šolskega leta 2012/13*. Pridobljeno 1. 5. 2013. [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5427](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5427)

Saksida, Igor. 2001. »Nekaj nezaslišanega«. Tabu teme v slovenski mladinski poeziji od ljudske pesmi do sodobnosti. *Jezik in slovstvo*. 47 (1–2): 5–16.

Saksida, Igor. 2011. Tekmovanje za Cankarjevo priznanje: zasnova, cilji, vprašanja. *Revija za elementarno izobraževanje*. 4 (4): 49–69.

Šlibar, Neva. 2008. Sedmero tujosti literature – ali: O nelagodju v/ob literaturi: literatura kot tujost, drugost in drugačnost. V *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*, (ur.) Boža Krakar Vogel, 15–36. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.

Picco, Kristina. 2010. Prisotnost otroških in mladinskih literarnih besedil z gejevsko/lezbično tematiko v Slovenskem prostoru (2. del). *Otrok in knjiga*. 81 (38): 7–21.

Poznanovič Jezeršek, Mojca, Cestnik, Mojca, Čuden, Milena, Gomivnik Thuma, Vida, Honzak, Mojca, Križaj Ortar, Martina, Rosc Leskovec, Darinka, Žveglič, Darinka. 2011. *Program osnovna šola. Slovenščina: učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 1. 3. 2013. [http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf)

Wollman Bonilla, Julie E. 1998. Outrageous Viewpoints: Teacher's Criteria for Rejecting Works of Children's Literature. *Language Arts*. 75 (4): 287–295.