



Kako motivirati razredne učitelje za kakovostno in ustvarjalno, likovno praktično in pedagoško delo?¹

Marjan Prevodnik
Zavod RS za šolstvo

Povzetek: Razmišljanje v tem prispevku ima rdečo nit, ki se kaže v transfernih možnostih motivacijskega koncepta »prepričanje o lastni učinkovitosti oziroma samoučinkovitosti« avtorja Alberta Bandure, enega vodilnih socialnokognitivnih teoretikov. Prispevek predstavi konkretno uporabo tega koncepta v likovnopedagoški praksi na zgledu izjav učencev in učiteljev ter na zgledu uporabnosti v sklopu stalnega strokovnega izpopolnjevanja razrednih učiteljev likovne vzgoje. Večkrat izvedena risarska delavnica z omenjenimi učitelji v zadnjem desetletju je dokazala uspešnost pri motiviranju in pri doživljanju občutka uspešnosti pri risanju. Uspešnost pri risanju glede na cilje delavnice je v prispevku ponazorjena s šestimi pari ključnih risb številka 1 in 10 za razumevanje ciljev in namena delavnic. Avtor je idejo za projekt pripravil na temelju mednarodnih raziskav in poznavanju likovnopedagoške prakse v Sloveniji, ki ugotavljajo, da zlasti razrednim učiteljem primanjkuje samozavest in usposobljenost za poučevanje umetnostnih predmetov, v našem primeru likovne umetnosti v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) osnovne šole. **Ključne besede:** likovnoumetnostna vzgoja, prepričanje o lastni samoučinkovitosti, risanje, motivacija, razredni učitelji likovne vzgoje, stalno strokovno izpopolnjevanje. **How to motivate Primary Level teachers to perform high-quality, creative, artistically practical and pedagogical work? Abstract:** The article focuses on transfer possibilities of the motivational concept of Self-Efficacy Beliefs, developed by M. Bandura, one of the leading social cognitive theorists. The use of this concept is presented on a practical example in the area of visual art education, based on statements from students and teachers, as well from the viewpoint of its benefits in the area of in-service elementary art teachers' permanent training. Drawing art assignment that was conducted with for these teachers several times proved itself successful in improving motivation as well as intensifying the experience of success in drawing activity. The results gained from the drawing workshop – as showed in the accompanying four key pairs of drawings – proved that the idea itself was well structured and planned. The idea for this study/project is based on international research findings and an on the author's the general acquaintance with Slovene art teaching practices. They show that especially teachers of the subject Visual Arts Education on the elementary level lack self-confidence and professional competences to teach this subject, in our case the Key stages 1 and 2 of Slovenian Elementary School (for students aged 6-8, 9-11). **Keywords:** Visual Arts Education, Self-Efficacy Beliefs, Drawing, Motivation, Elementary teachers, In-service teachers' training.



Uvod

Risanje je ena temeljnih človekovih dejavnosti v vseh njegovih starostnih obdobjih. Kot področje ustvarjanja ima različne funkcije in namene, primerne starosti, psihofizični, poklicni ali kakšni drugih usmerjenosti. S svojimi »kognitivnimi, čustvenimi, motoričnimi, motivacijskimi, terapevtskimi in drugimi posebnostmi« so lahko risarske dejavnosti zelo koristne in uporabne v življenju. V tem prispevku povezujemo risanje z občutkom uspešnosti, ki ga posameznik/posameznica doživlja/doživi v procesu ustvarjalnega dela in deluje motivacijsko za njegovo nadaljnje poučevanje, učenje in likovno izražanje. Na podlagi mednarodnih raziskav (Bamford, 2006) in poznavanja likovno pedagoškega terena v Sloveniji so ugotovili, da zlasti razrednim učiteljem primanjkuje samozavest in usposobljenost za poučevanje umetnostnih predmetov, v našem primeru likovne vzgoje v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju VIO) osnovne šole. Primerjalno gledano z ugotovitvami s področja glasbe (Rotar Pance, 2006), avtor ugotavlja še, da tudi na kakovostno poučevanje predmeta likovna umetnost vplivajo dejavniki, kot so motivacija učiteljev, njihovo dožemanje lastnega likovnega znanja (prepričanje o usposobljenosti) in njihov odnos do poučevanja. Če pri tem izpostavimo razredne učitelje predmeta likovna umetnost v Sloveniji, potem trdimo, da morajo na seminarjih stalnega strokovnega izpopolnjevanja začutiti uspešnost pri reševanju določenih likovnih (risarskih in drugih) problemov. Neprestano jim je treba vzbujati interes in motivacijo za usposabljanje na likovnem področju kot enem izmed (vsaj) šestih predmetov, ki jih morajo obvlad(ov)ati. Le tako se lahko nadejamo, da bodo bolj zaupali svojim ustvarjalnim in pedagoškim sposobnostim, ki so ključni dejavniki kakovostnej-

šega načrtovanja, izvajanja in vrednotenja pouka likovne umetnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole.

Prispevek govori o povezavi motivacijske teorije s pedagoško prakso in stalnim strokovnim izpopolnjevanjem. V osredju našega zanimanja je bila za potrebe nadaljnega (podiplomskega) usposabljanja razrednih učiteljev likovne umetnosti izbrana socialnokognitivna teorija Alberta Bandure. Ta se intenzivno ukvarja s preučevanjem koncepta »prepričanja o lastni samoučinkovitosti (angl. Self-Efficacy Beliefs)«. Kot rečeno nas je zanimalo, kako teorijo smiselno povezati s prakso. Za udejanjanje tega koncepta smo izbrali področje likovne umetnosti oziroma bi lahko rekli, da je bilo nasprotno.

Pri načrtovanju – še posebej risarske delavnice v Razdelku III. tega prikaza – smo izhajali iz naših pedagoških in svetovalnih izkušenj ter iz spremeljanja teorije motivacije. Izkušnje iz pretekle prakse so nas utrdile v prepričanju, da sta občutek doživljanja uspešnosti pri določeni dejavnosti in prepričanje o samoučinkovitosti eni ključnih dejavnikov motivacije. Predpostavljali smo, da bi morali biti visoko motivirani za pedagoško delovanje vsi učitelji in vzgojitelji v slovenskem prostoru in širše, biti bi morali prepričani o lastnih sposobnostih, o lastni samoučinkovitosti. Pri tem smo se zavedali, da obstajajo v tej smeri, v realnem življenju, med posamezniki velike razlike. To se je na delavnicah praviloma tudi potrdilo.

Za lažji prehod v razumevanje teoretičnega ozadja o (socialnokognitivni teoriji) motivaciji smo za začetek, v Razdelku I., iz neposredne prakse izluščili »nekaj zanimivih izjav učencev in učiteljev« iz pedagoške prakse. Po kratki predstavitvi teorije (v Razdelku II.) navajamo še praktičen primer uspešnega prenosa motivacijske teorije v neposredno prakso stalnega strokovnega izpopolnjevanja (Razdelek III.).

Razdelek I.

Deloma prirejene, deloma resnične izjave učencev, povezane z motivacijsko teorijo A. Bandure²:

Miha, učenec	»Kako ti gre risanje človeške glave? Ali se ti zdi, da je taka naloga enostavna?«
Zala, učenka	»No, niti ne, je pa dolgočasna. Mislim, koga pa danes v času fotografije sploh še zanima, kako je videti glava portretiranca, prostoročno po opazovanju narisana na papirju. Take dejavnosti nimajo nikakršne zveze z mojim življenjem ...«

Rihard, učenec	»Res? Jaz rad rišem. Je zelo zanimivo. Mislim, da je prostoročna risba cenjena še danes. Kar pojdi na kakšno likovno razstavo. Moje risbe so kar dobre. Imam občutek, da sem dober risar, saj likovna pedagoginja, vzgojiteljica v našem dijaškem domu, vedno pohvali moje risbe, narisane pri krožku. Dobre ocene sem sicer imel že v osnovni šoli. Morda se bom celo odločil za študij slikarstva na Akademiji za likovno umetnost v Ljubljani.«
Franci, učenec	»Ali se šališ? Jaz risanja ne maram. Nikoli nisem dobro risal, še posebej ne obraza. Risanje po opazovanju me preprosto zmede. Upoštevati moramo sorazmerja, pravilno vizirati ... Po mojem nam daje učitelj takšne zahtevne naloge namenoma, da ne bi bili preveč uspešni. Kako je šele težko narisati človeško figuro. Nikoli ne vem, kje začeti. Zame je vse pretežko. Raje prerisujem iz knjig. Bolj od rok mi gresta igranje taroka in odbojka. V tem sem zares dober.«

Deloma prirejene, deloma resnične izjave učiteljev, povezane z motivacijsko teorijo A. Bandure:

G. Stern, učitelj z veliko prakse	»Vedno imam težave z razlago pravil proporca pri risanju glave, saj jih večina ne razume. Kakršno koli poučevalno strategijo uberem, ni uspešna. Menim, da je ta snov pretežka za srednješolce.«
Gdč. Kobilca, učiteljica začetnica	»Vesela sem, da ste to rekli tudi vi, ki ste izkušen učitelj. Mislila sem že, da sem edina na šoli, ki ne zna učencem približati te teme. Sicer poučujem učence, ki imajo skromnejše razvite risarske zmožnosti in spretnosti, no ja, saj vsi veste, kako težko jih je voditi. Še posebej zadnjo uro pouka jih je skoraj nemogoče pripraviti do likovnega izražanja. Preprosto ne vem, kako umiriti dijake, kaj šele da bi jih naučila pravil proporca.«
Ga. Čadež, vzgojiteljica v dijaškem domu	»Pri meni so na likovnem krožku dijakinje in dijaki z različnimi likovnimi sposobnostmi, vendar so vsi zelo motivirani za delo. Imam svoj sistem dela, zato z nedisciplino ni težav. Deloma morda tudi zato, ker ni obvezno. Vsakega dijaka mi uspe motivirati za delo, ne glede na to, kdo je, od kod prihaja. Vem da je težko. Vendar naredim prav vse, da bi se dijaki dobro počutili in se kaj novega tudi naučili. Pri izbiri vsebin za likovno ustvarjanje sodelujemo vsi.«
Gdč. Kobilca, učiteljica začetnica	»Vam je lahko. Imate veliko več pedagoške prakse kot jaz. Jaz še vedno postavljam svoj sistem vodenja in poučevanja in se intenzivno pripravljam na pouk. Dejansko je poučevanje mnogo težje, kot sem mislila.«

Kot vidimo, so učenci/dijaki bolj ali manj zaskrbljeni ali pa zatopljeni v razmišljanje o lastnih (ne)zmožnostih za uspešno reševanje risarskih nalog. Skrbi jih, ali imajo dovolj znanja, da bi bili uspešni (na primer pri risanju človeške glave); kaj se bo zgodilo, ko bodo začeli risati in drugo. Podobno razmišljajo učitelji in vzgojitelji iz šol ali dijaških domov. Tako ali drugače nam z izjavami sporočajo o svojih likovnopedagoških zmožnostih, prepričanjih, stališčih o (ne)uspešnosti pri delu, motivaciji. Možne razlage o različnih pričakovanjih posameznikov in o prepričanosti v (ne)uspeh najdemo v teoriji motivacije. Nekateri motivacijski koncepti nam govorijo o tem, da večina tistih posameznikov, ki vnaprej pričakuje neuspeh, ne

bo z veseljem sodelovala ali pa bo sploh odklonila sodelovanje v določeni (risarski) nalogi. Posamezniki so morda zainteresirani za nalogo iz risanja in ji pripisujejo neko vrednost. Vendar, če se v njej preizkusijo in so (ponovno) neuspešni, se zanesljivo ne bodo vključevali z navdušenjem. Skratka, naloga jih ne bo motivirala. Tudi zato je ustvarjanje optimistične delovne klime ključno, naravnano v pozitivno motivacijo in pričakovanje uspeha. Za to so odgovorni mentorji učitelji in predavatelji na seminarjih, kolegi učitelji pa na šolah. Kot smo lahko razbrali iz zgornjih izjav učencev in njihovih mentorjev, se ljudje ne prenehajo (samo) sprašujemo – to so neke vrste notranji dialogi – o lastni (ne)uspešnosti oziroma celo o (ne)učinko-



vitosti na posameznem področju. Tako kot na primer »res ne vem, ali bom znal kdaj risati tako, da si bo model podoben«, ali, »razmisli in presodi, ali si sposoben/sposobna, da sodeluješ v skupinskem likovnem projektu, v katerega te vabijo v dijaškem domu«. Take in vrsta drugih izjav, kot na primer »saj bo šlo, že večkrat sem risala po modelih in jih verno predstavila, torej bom uspešna tudi tokrat«, so reden spremljevalec likovnopedagoškega – oziroma katerega koli – vsakdana. Učenci in učitelji nenehno tehtajo in vrednotijo svoje sposobnosti in spretnosti, možnosti za uspeh v določeni situaciji. Nепrestano se odločajo med tem, ali so sposobni določeno nalogo izvesti uspešno ali ne. Take sodbe in prepričanja (primer-

jajmo z izjavami učencev in mentorjev v tabeli zgoraj) o lastni samo(ne)učinkovitosti vplivajo na naše odločitve v različnih situacijskih kontekstih.

Primer neposrednega prenosa iz teorije v učno prakso

Preden se odločimo za (aktivno) sodelovanje (na primer za risanje), si oblikujemo pričakovanja o tem, kako mislimo, da bomo izvedli to (likovno) nalogo: zelo uspešno, uspešno, manj uspešno ali kako drugače. Taka pričakovanja izhajajo iz različnih virov, najpogostejša vprašanja pa so:

VIRI	UPORABA NA LIKOVNOPEDAGOŠKEM PODROČJU (velja tako za učence kot za mentorje)
1. Kako uspešno smo opravili s podobno nalogo v preteklosti?	1. Kako uspešni smo bili v risanju človeškega obraza/glave v preteklosti (bližnji in daljni)?
2. Čemu pripisujemo (ne)uspešnost preteklih izvedb, nastopov itd.?	2. Čemu pripisujemo (ne)uspešnost preteklih risarskih nalog (risanje obraza/glave): skromnim likovnim sposobnostim (zmožnostim), (ne)vloženemu trudu ali premajhni prizadevnosti?
3. Kaj o lastnem učenju in/ali poučevanju mislimo posamezniki, sošolci, učitelji?	3. Kako presojamo svoje risarske zmožnosti učenci; kako svoje poučevalne sposobnosti presojamo učitelji?
4. Kakšno stopnjo težavnosti pripisujemo določeni nalogi (v preteklosti, sedanjosti, prihodnosti)?	4. Kakšno stopnjo težavnosti pripisujemo določeni likovni nalogi (na primer risanje človeškega obraza/glave s poudarkom na prikazovanju plastičnosti)?

Razdelek II.

Teoretično ozadje

Za potrebe tega zapisa in za bolj poglobljeno razumevanje težav mladih ustvarjalcev in njihovih mentorjev, s katerimi smo se seznanili v prejšnjem razdelku, se bomo osredotočili na teorijo socialnokognitivnega teoretika Alberta Bandure, ki se poglobljeno ukvarja s preučevanjem »prepričanj o lastni samoučinkovitosti«. V kontekstu kognitivnih psiholoških teorij je motivacija odvisna od načina, kako posameznik sprejema, dekodira in predeluje informacije (Radovan, 2000, str. 115). Socialna kognicija je socialni proces predelave

informacij, ki ga označujeta interkulturno in interpersonalno razlikovanje. Po Banduri (Radovan, prav tam) »posameznik s sistemom jaza vzpostavlja kontrolo nad lastnim razmišljanjem, čustvanjem in aktivnostjo.«

Od vseh prepričanj, s katerimi posameznik presoja nadzor nad svojimi dejanji in okoljem, v katerem živi, so najvplivnejše predstave o lastni učinkovitosti oz. samo-učinkovitosti. Pri tem gre – kot smo omenili že prej – za prepričanje o lastni uspešnosti, ki pomeni občutenje osebne kompetentnosti pri določenem opravilu. Bandura pravi (Radovan, str. 119), da se posameznikova samoučinkovitost oblikuje na podlagi štirih temeljnih virov informacij: (1) neposredne izkušnje, (2) nadomestne izkušnje, (3) prepričanje in (4) fiziološko-afektivne

reakcije. Mnenje posameznika o lastni učinkovitosti ima vpliv tudi na druge oblike kognitivne regulacije vedenja, kot so vzročno pripisovanje, pričakovanje izidov in zastavljanje ciljev. Če povzamemo zgoraj zapisano, je Bandura razvijal posebne vidike znotraj socialnokognitivne teorije. Za osvetlitev in pogled ter za boljše razumevanje primerov iz neposredne učne prakse (Razdelek I, v tabelah) in za potrebe naše risarske delavnice (Razdelek III) smo kot vodilno teorijo izbrali motivacijski konstrukt »prepričanje o lastni učinkovitosti«.

Razdelek III.

Risarsko delavnico smo načrtovali za razredne učitelje likovne vzgoje po Sloveniji.³ Če so njihova prepričanja o lastni učinkovitosti pri poučevanju likovnih vsebin ali o risarskem znanju naravnana v izrazito negativni smeri (valenci), torej da ne znajo risati, potem je to skrb vzbujajoča.⁴ Smer prepričanja (optimistična/pozitivna ali pesimistična/negativna naravnost) določa odraslemu, poleg drugih osebnostnih in fizioloških značilnosti ter seveda strokovne usposobljenosti, »načine in pristope« njegovega pedagoškega delovanja. Prepričanja učiteljev in vzgojiteljev o lastni samo-účinkovitosti so tista, ki jih usmerjajo k nadaljnjim korakom na področju stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Nedvomno obstajajo pomembne razlike med posameznimi razrednimi učitelji likovne vzgoje⁵. Ključno je zavedanje tega, da so prepričanja o uspešnosti in/ali samoučinkovitosti (v zvezi s poučevanjem pouka likovne umetnosti) posameznega učitelja nihajoča. Enkrat so ugodna/naklonjena, spet drugič so odbojna/nenaklonjena. Učitelj ne bo naklonjen poučevanju likovne umetnosti, če na primer iz različnih razlogov ne mara risanja ali kiparjenja ali katere druge likovne dejavnosti. To lahko pomeni, da likovni umetnosti (beri ustvarjalnemu načrtovanju likovnih nalog s področja risanja) ne bo namenil pozornosti in se bo raje zatekel k preverjenim in rutinskim nalogam, ki temeljijo na uporabi šablon, nekritični in nepoznavalski uporabi preštevilnih likovnih orodij in materialov ter podobnih nestrokovnih prijemov. Takšnega učitelja je težko prepričati o nasprotnem. Če je takšnih razrednih učiteljev likovne vzgoje veliko, potem je to razlog za vsesplošno zaskrbljenost.⁶

Na usmerjenost/naravnost osebnih prepričanj o lastni likovni (ne)strokovnosti ne vplivajo le osebnostne, psihofizične in fiziološke lastnosti, temveč tudi druge s tem povezane kontekstualne spremenljivke (kot so predhodna strokovna izobrazba, izkušnje pri poučevanju likovne umetnosti, odnos do umetnosti ...). Ne nazadnje, prepričanja učiteljev (o lastni samo-účinkovitosti) so tista, ki jih usmerjajo v izbiro vsebin stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Izbirali bodo strokovne vsebine, do katerih so naklonjeni, kar (morda) pomeni, da se v njih čutijo strokovno kompetentne in motivirano pričakujejo, da bodo spoznali novosti s področja, da bodo doživeli na izpopolnjevanju občutek uspeha... Manj bodo izbirali vsebine, do katerih imajo (iz različnih razlogov) odklonilen odnos. Izbirali bodo izobraževalne vsebine, ki jim bodo omogočale pridobivanje novih znanj, občutek uspešnosti, vzbujanje interesa, motiviranost za osebno ustvarjalno delo ter za pedagoško delo. Tako kot mora posameznik za poučevanje matematike znati računati (da bo sploh vedel, kaj v razredu dela), tako mora posameznik tudi za poučevanje predmeta likovna umetnost poznati vsaj v osnovah posebnosti in skrivnosti likovnega izražanja in ustvarjanja. Zgolj predpisovanje učencem motiv za likovno izražanje, ne da bi kar koli vedeli o t. i. likovnem jeziku (glej učni načrt), še ni pouk likovne umetnosti! Če pri tem sploh ne omenjamo najobčutljivejšega vprašanja, kot je vrednotenje učenčevih likovnih del ...

Kako navdušiti za risanje razredne učitelje likovnoumetnostne vzgoje?

Za stalno strokovno izpopolnjevanje na predmetnem področju likovne umetnosti se odloča sorazmerno zanemarljivo število razrednih učiteljev, kar lahko trdimo vsaj za obdobje zadnjih 30 let. Kar je alarmantno! Naše ugotovitve kažejo na dokaj nizko kakovost izvajanja pouka likovne umetnosti v prvem in drugem VIO. Zato smo se v letu 2005 odločili, da za omenjene razredne učitelje likovne umetnosti iz vse Slovenije od 1. do 5. razreda pripravimo posebna, 24-urna seminarja (ločeno za 1. in 2. VIO) z različnimi strokovnimi in pedagoškimi temami v obliki predavanj in delavnic.⁷ V naboru pisanih ponujenih tem (slikanje, kiparjenje, didak-



tične teme ...) smo se mi odločili za triurno temo s področja risanja, saj je risanje eno temeljnih likovnih področij, ki bi jo po našem mnenju učitelji morali obvladati (vsaj v osnovah) tudi sami. Konec koncev morajo tudi učitelji matematike za poučevanje znati računati kot že omenjeno (podčrtal M. Prevodnik). Tovrstno temo smo načrtovali tudi zato, da bi učitelje navdušili za risanje (in druga likovna področja), jim to osmisli z več vidikov, da bi po izkušnjah začutili nujnost ustvarjalnega poučevanja teh vsebin ter da bi v risarski likovni delavnici doživeli občutek uspešnosti in motiviranosti. Želeli smo razbliniti učiteljeve predsodke in stereotipe o njihovem lastnem likovnem (ne)znanju, s tem pa posledično o izogibanju zahtevnejšim likovnim nalogam. Želeli smo jim ponuditi problemsko vsebino, pri reševanju katere bi bili uspešni in motivirani za nadaljnje likovno pedagoško delo.

Za kazalnik uspešnosti bi se štel, če bi z načrtovano risarsko delavnico učiteljem vzbudili interes za likovnopedagoška strokovna vprašanja. Uspeh bi bil, če bi začeli razmišljati o lastni risarski usposobljenosti za poučevanje likovnih nalog s področja risanja. Ali so dovolj usposobljeni? Če ne, zakaj ne? Nedvomno bi bil to spodbuden začetek postopnega spreminjanja prepričanj o lastni samoučinkovitosti, o lastni (ne)usposobljenosti za poučevanje risarskih vsebin. Vseskozi smo se zavedali – in se še – da so osebna prepričanja in stališča »o nečem«, še posebej pri odraslih, najbolj trdoživa in nedovzeta za spremembe, nekako v slogu »vsi smo za novosti, ne pa za spremembe«. Postopek spreminjanja smo želeli v našem primeru sprožiti s posebno izbranimi desetimi risarskimi kratkimi nalogami, v katerih naj bi učitelji, z našo pomočjo in občutljivimi prijemi, sami sebi dokazali, da znajo in zmorejo risati tudi sami. To pomeni, da bodo izkusili lastno uspešnost pri reševanju danih likovnih problemov.

Potek likovne delavnice s področja risanja, namenjene razrednim učiteljem likovno umetnostne vzgoje (namen, cilji, metodologija)

Temeljni namen delavnice je bil doživljanje občutka uspešnosti in spreminjanja morebitnih

(zakoreninjenih) prepričanj o lastni samo(ne) učinkovitosti pri lastnem risanju in pri pouku risanja, dvig samomotivacije ter predstavitev modela načrtovanja pouka likovne umetnosti za področje risanja z veliko transferno vrednostjo za druga likovna področja (slikanje, prostorsko oblikovanje, grafika, oblikovanje – dizajn ...).

Cilji delavnice:

- (ponovno) vzbujanje zaupanja v lastne ustvarjalne likovne in pedagoške zmožnosti, opredeljeno kot »iskanje lastne likovnosti in prebujanje ustvarjalnega tigra« v sebi⁸,
- spoznavanje večrazsežnostnih možnosti »risanja« z različnih vidikov (motivacije, drugačnega pristopa k načrtovanju, izvajanju in vrednotenju likovnih nalog, možnostmi medpredmetnega povezovanja ...),
- pridobivanje risarskih veščin kot prepotrebni za osebno ustvarjalno in likovnopedagoško delo,
- (s)poznavanje svinčnikov izjemne mehkobe (B2 do B8), njegove izrazne in tehnične možnosti,
- Uvideti, da se napredek učenca pri likovni umetnosti najbolj opazi skozi daljše časovno obdobje celega šolskega leta.

Vsebina in potek risarske delavnice (postopek)

Sestavljena je iz desetih kratkih nalog v trajanju od 30 sekund do največ treh minut. Naloge si sledijo po določenem načrtu oziroma po neki logiki, ki je pa udeležencem ne povemo vnaprej, temveč ob zaključnem vrednotenju. Za reševanje vseh zadanih nalog uporabljajo sodelujoči v delavnici svinčnik mehkobe/trdote od B2 do B8. Liste velikosti A4 označijo s številkami od 1 do 10 in začno risati najprej na list št. 1, po navodilih vodje delavnice. Šele po končani delavnici – z ogledom kompletov risb nekaj prostovoljcev – se udeležencem s pogovorom in vprašanji pove namen, cilje, smisel, uporabnost v učni praksi in logika delavnice same. O tem ugibajo tudi sami. Udeleženci spoznajo, da je poglobitveni cilj te delavnice razvijanje (s)likovno-vizualnega spomina kot enega od temeljnih likovnih sposobnosti. Razumejo, da bi bil cilj delavnice lahko tudi drugačen, na primer razvijanje sposobnosti opazovanja ali domišljije ... Zavedajo se, da je moral tudi vodja delavnice načrtovati risarsko nalogo z vidika svojih ciljev in

namena strokovnega izpopolnjevanja. Ob koncu postane udeležencem jasno, da je bila delavnica zamišljena tudi kot spodbuda za njihovo kakovostnejše načrtovanje (risarskih in drugih vsebin) pouka likovne vzgoje, po vrnitvi v šolo ter za njihovo motiviranje. Ne nazadnje, udeleženci naj bi dobili nekaj namigov, kako načrtovati pouk likovne umetnosti (ne samo risarskih nalog!) in kako spremljati in ovrednotiti učenčev napredek s pomočjo mape izdelkov učenca (portfolio), ki nastaja skozi celo leto. Da pa razredni učitelj v juniju, ob koncu šolskega leta, zmore prepoznati napredek učenca v celotnem procesu (torej ne samo pri risanju ali samo pri posamezni likovni nalogi, kar je še težje), mora biti dobro strokovno usposobljen in umetnostno občutljiv. To pa ni preprosto doseči. Zato nam preostane le usposabljanje, usposabljanje, usposabljanje.

Opis desetih risarskih nalog, ki sledijo navedenemu zaporedju spodaj (s podrobnostmi sta opremljeni le nalogi 1 in 10, ki sta ključni za razumevanje te delavnice⁹:

1. risanje človeške figure po spominu, (udeleženci rišejo po spominu vodjo delavnice, ki za tri minute zapusti prostor za risanje),
2. risanje po opazovanju,
3. eksperimentalno raziskovanje tehničnih in izraznih možnosti svinčnika,
4. risanje lastne dlani po opazovanju,
5. risanje živalske figure na reprodukciji, obrnjen za 180 stopinj (na glavo),
6. risanje po domišljiji,
7. risanje zvokov (ob poslušanju zvokov instrumentov udeleženci za vsakega narišejo ustrezen likovni znak),
8. risanje najljubše živali (pomembno z vidika ohranjanja motivacije za risanje v delavnici, ko si sami izbiramo motiv oziroma predmet dela),
9. risanje detajla enega od delov obraza, katerega se dva do trikrat poveča (nos, uho itd.),
10. vnovično risanje človeške figure po spominu, (udeleženci še drugič rišejo po spominu vodjo delavnice, ki za prav tako tri minute ponovno zapusti prostor za risanje).

Diskusija – zaključno vrednotenje nastalih risb

Udeleženci – razredni učitelji likovne vzgoje – so h končni, skupinski predstavitvi svojih risb povab-

ljeni kot prostovoljci, nikoli jih ne določimo.

Vedno pokažemo od tri do štiri nastale zbirke 10 risb in jih uporabimo kot izhodišče za zaključno vrednotenje. V zadnjih devetih letih od začetka uvajanja tovrstnih delavnic se je izkazalo, da je njena celostna zasnova dobra v vseh pogledih. V vseh primerih (to smo preverili s t. i. kratkim predtestom in postestom z enim vprašanjem) se je v razponu od pribl. 80 do 95 % izkazalo, da so bili udeleženci (N – nad 400) več kot zadovoljni s svojim risarskim napredkom po opravljeni kratki delavnici (trajala je od 45 do 60 minut). To so izrazili na lestvici s številkami od 1 do 5 (5 – zelo sem risarsko napredoval, 1 – nisem napredoval). Kar nekaj udeležencev je bilo ob koncu po našem mnenju dodatno motiviranih, saj so pisno in ustno izražali svoje želje za nadaljnjim učenjem risanja ter da bodo odslej drugače načrtovali pouk likovne umetnosti (vsaj s področja risanja).

Problem delavnice je bil preprič(ev)lati razredne učitelje likovne vzgoje, da lahko vsakdo, torej tudi oni, napredujejo v znanju risanja. To se je vedno znova dokazovalo tudi v tej, časovno zelo kratki delavnici. Vseh deset nalog je za udeležence enakih, ne glede na različne skupine, kraj in čas izvedbe. Pri nalogah številka 1 in 10 je model (vodja delavnice) zapustil prostor, v katerem je bila delavnica, udeleženci pa so imeli v obeh primerih tri minute časa, da ga narišejo po spominu.

Udeleženci so svoj napredek in napredek kolegov prostovoljcev ugotavljali najprej na vseh razstavljenih desetih risbah. Nato so iz kompleta izločili – z vidika ciljev delavnice – svoji risbi številka 1 in 10, ki sta bili namenjeni razvijanju (s)likovno vizualnega spomina in ju uporabili za zaključno vrednotenje.¹⁰ Skratka, naša predpostavka, da bodo risbe št. 10 boljše od risb številka 1, kar gre pripisati tudi ustrezno in skrbno načrtovanim drugim nalogam od št. 2 do 9 (te so razvijale različne likovne sposobnosti, znanja in veščine in podpirale nalogi 1 in 10), se je uresničila. Na večini primerjanih teh dveh del udeležencev smo našli znake napredovanja bodisi z vidika večje sproščenosti kot izraženo s krepkejšo črto bodisi v boljši zapomnitvi posameznih podrobnosti na opazovanem modelu bodisi z vidika izboljšanih sorazmerij (proporcev), večje figure na risbi št. 10 itd.

Ugotavljamo, da je bila ena od pogojev uspešnosti (napredek v risanju) sproščenost udeležencev (doseženo v pripravi na delavnico).



Spodaj prilagamo primere risb št. 1 in 10 učiteljev (A, B, C, D, E, F)¹¹, ki so bile ustvarjene v seminar-skih delavnicah po vsej Sloveniji. Zainteresiranim bralcem priporočamo, da najprej primerjajo (možen napredek – če ta seveda obstaja) risbi št. 1 in 10 od vsakega učitelja posebej (da vidijo, ali se ujemajo z našo oceno), nato pa še vse primere šestih učiteljev med seboj. Bralec lahko svoja opažanja in oceno pisno sporoči avtorju prispevka na e-naslov: marjan.prevodnik@zrss.si, morda pa delavnico ponovi. Delavnica je prednostno načrtovana za razredne učitelje likovne vzgoje, zato ni neposredno prenosljiva v učno prakso. To je mogoče le z ustreznimi prilagoditvami za učence ali dijake, upoštevaje vrsto dejavnikov (likovno razvojna stopnja učenca, znanje in prepričanje učitelja, da to zmore ponoviti z učenci ...). Najprej prilagamo fotografijo modela, ki je bil na vseh, več

kot 40 risarskih delavnicah, isti, le oblačila so bila vsakič druga. Udeleženci so ga glede na njihovo lokacijo v prostoru risali od spredaj (an face), od strani (2/4 ali 3/4 profil) ali od zadaj.

Oseba (vodja risarske delavnice), ki je bila model za risanje na vseh delavnicah v zadnjih devetih letih.



Učitelj A

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)



Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)



Učitelj B

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)



Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)



Učitelj C

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)



Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)





Učitelj D

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)



Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)



Učitelj št. E

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)



Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)



Učitelj F

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)



Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)



Po naši oceni vseh šest primerov risb A, B, C, D, E in F prikazuje napredek učitelja v risanju (kar je razvidno iz primerjave med risbama številki 1 in 10), dokazujejo, da se da tudi že z zelo kratko eno-urno delavnico napredovati. Napredek se da zelo dobro razbrati iz risb večine učiteljev, vključenih v to risarsko delavnico v zadnjih letih. Za nekaj primerov (v manj kot 5 %) nismo bili prepričani z gotovostjo ali je udeleženec risarsko napredoval oziroma ali je to sploh želel (par posameznikov je bilo nezaupljivih do delavnice same). Glede na osebno vodenje vseh teh delavnic bi s precejšnjo gotovostjo rekli, da ti, res redki posamezni udeleženci, ki niso napredovali, od vsega začetka niso bili motivirani za risanje (morda so risali z odporom, bolj zaradi drugih udeležencev). Globljih razlogov za to ne poznamo.

Za konec

V prispevku se je na konkretnem primeru »posebne likovne delavnice« pokazala uporabnost motivacijskega koncepta »prepričanje o lastni učinkovitosti oziroma samo-učinkovitosti«, avtorja Alberta Bandure, v neposredni praksi stalnega strokovnega izpopolnjevanja razrednih učiteljev likovne vzgoje. Rekli bi, da: »Ni dobre prakse brez

teorije, oziroma, da ni dobre teorije brez prakse.« Ugotovili smo, da je bila ob koncu tako načrtovanih kratkih enournih risarskih delavnic večina udeleženi učiteljev zadovoljna s svojim napredkom v znanju risanja. Izkazovali so povišano motivacijo in interes za iskanje dodatnih oblik likovnega izobraževanja. Menimo, da so učitelji začutili da so lahko uspešni, če se potrudijo, kar se je, ne nazadnje, izkazalo na njihovih risbah. Tovrstne uspešne vsebine in oblike stalnega strokovnega izpopolnjevanja pripomorejo k večji samozavesti in motivaciji razrednih učiteljev likovne vzgoje za (bolj) kakovostno poučevanje likovne umetnosti v 1. in 2. VIO devetletne osnovne šole. Aktualna idejna in metodološka zasnova tovrstnega izpopolnjevanja kliče po še bolj znanstvenem pristopu in vabi druge raziskovalce in učitelje likovne umetnosti k ponovitvi teh delavnic. Razredni učitelji likovnoumetnostne vzgoje pa naj koncept te, t. i. risarske delavnice z 10 nalogami prilagodijo za potrebe učencev (to se namreč da), nič pa ne bo slabo, če se bo kdo preizkusil načrtovati tako delavnico ali pouk likovne umetnosti pri drugih likovnih področjih slikanja, kiparjenja, prostorskega oblikovanja, grafike, dizajna. Pri teh zamislih se razredni učitelji povežejo z likovnim pedagogom na njihovi šoli, ki bi ga tovrstni motivacijski prijemi tudi zanimali. ■



Literatura

1. Andrić, V., Obradović, M. Č. (1996). Motivacija u razredu. In: Psihologija učenja i nastave (str. 149–156). Školska knjiga Zagreb, Croatia.
2. Bamford, A. (2006). The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education, Berlin: Waxman Verlag.
3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
4. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
5. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
6. Bandura, A. (Ed.) (1995). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.
7. Berce, G. H. (1993). *Likovna vzgoja – načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana, Slovenija, DZS.
8. Bokaerts, M. (2002). Motivation to learn [Education practices series – 10]. Motivational beliefs – Motivational beliefs act as favourable contexts for learning (pp. 8–9). International Academy of Education, International Bureau of Education.
9. Christine, D. (Spring 2001). *Student Motivation To Learn*. NAEA advisory. National Art Education Association.
10. Čot, D. (2004). Bandurin concept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja. V: Socialna Pedagogika, junij, Vol. 8, št. 2, str. 173–196.
11. Driscoll, P. M. (2000). *Self-efficacy beliefs*. In: Psychology for instruction (2nd edit.). Allyn and Bacon, p. 310–311. http://finearts.esc20.net/art/art_strategies/art_strat_motiv.html, 24. 6. 2004.
12. Jones, E. J. (1997). *A lesson in teaching ART SELF-CONFIDENCE*. In: Art Education (Vol 50, pp. 33–38).
13. Karlavariš, B. (1988). *Metodika likovnog odgoja 2*. Rijeka, Croatia. Hofbauer.
14. Muhovič, J. (2011). Bi bilo v Sloveniji možno »Ministrstvo za razvoj inteligence«? V: Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja pri likovni in glasbeni vzgoji ter filozofiji. Ur. Božidar Flajšman. Zbornik referatov in razprav, št. 3/2011, str. 31. Republika Slovenija – Državni svet.
15. Novak, B. (2011). Prispevek v razpravi. V: Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja pri likovni in glasbeni vzgoji ter filozofiji. Ur. Božidar Flajšman. Zbornik referatov in razprav, št. 3/2011, str. 123. Republika Slovenija – Državni svet. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effchapter.html>. http://www.kidsource.com/kidsource/content2/Student_Motivation.html
16. Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences: Vol. 2. Self Perception* (pp. 239–266). London: Ablex Publishing.
17. Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation defined*. In: Motivation in Education- Theory, Research, and Applications (pp.4–5). Prentice Hall.
18. Požarnik, B. M. (2002). *Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja*. In: Vzgoja in izobraževanje (3, XXXIII) (str. 8–13). Zavod RS za šolstvo, Slovenija.
19. Prevodnik, M. (2001). *Nekateri vidiki učnega uspeha pri pouku likovne vzgoje s poudarkom na notranji in zunanji motivaciji*. In: VIZ (4, XXXII), str. 54–58. Ljubljana.
20. Prevodnik, M. (2003). *Nekaj pogledov na problematiko motiviranja učencev pri pouku likovne vzgoje (1. del)*. In: Likovna vzgoja, letnik V, št. 21–22, str. 20–27. Ljubljana, Slovenija.
21. Prevodnik, M. (2011). Ali potrebujemo ministrstvo za motiviranje in doživljanje občutka uspešnosti razrednih učiteljev likovne vzgoje? V: EDUvision 2011 – Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. Ur.: Mojca Orel. EDUvision, zanj Stanislav Jurjevčič, Ljubljana. Str. 530–544.
22. Radovan, M. (2000). Motivacija z vidika socialno kognitivne teorije Alberta Bandure. V: Anthropos, 3–4, str. 115–124.
23. Rotar Pance, B. (2006). Motivacija – ključ h glasbi, Educa, Nova Gorica.
24. Schunk, D. (1989). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208.
25. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
26. Schunk, D. H., Meece, J. L. (1992). Self-efficacy beliefs. In: STUDENT PERCEPTIONS in the CLASSROOM (pp. 154). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (LEA).
27. Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application (pp. 281–303). New York: Plenum Press.
28. Tacol, T. (2000). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana, Slovenija, Debora.
29. Wigfield, A., Eccles, J. S., Rodriguez, D. (1998). *Individual's Sense of Competence and Control*. In: The development of Children's Motivation in School Context. In: Review of research in education (pp. 74–75).
30. Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*, 5(1), 71–84. <http://education.curtin.edu.au/iier5/welch.html>, posneto januarja 2006.

Opombe

1. Obstaja več različic tega besedila, glede na namen publikacije/dogodka in ciljno občinstvo na mednarodni ali narodni ravni. To besedilo je posodobljena priredba različice iz konference EDUvision 2011 (glejte literaturo).
2. Zamisel o stališčih in izjavah učencev in njihovih mentorjev je prevzeta in prilagojena po Paul R. Pintrich in Dale Schunk (1996). *Motivation in Education: The role of expectancy and self-efficacy beliefs*, str. 68. Prentice Hall.
3. Vsem razrednim in drugim učiteljem likovne vzgoje in umetnosti v osnovnih in srednjih šolah, ki so v zadnjih desetih letih sodelovali v tej delavnici (bilo jih je več kot 600), se ob tej priložnosti zahvaljujemo za njihovo naklonjenost in pomoč.
4. Mednje bi uvrstili na primer učitelje, ki niso prepričani o svoji didaktični strokovnosti, ki likovno ne ustvarjajo, in tiste, ki nasploh mislijo da je likovna vzgoja zgolj zabava ali dejavnost, da hitreje mine čas v šoli. Če morajo poleg tega poučevati še vrsto drugih predmetov (primer razrednih učiteljev), potem tudi ne izvajajo likovnega pouka tako, kot od njih zahteva učni načrt.
5. Nekateri bodo na risarski delavnici risali z odporom, ker jim to ne leži, se pa morda likovno ukvarjajo na drugem, na prvi videz netipičnem likovnem področju mode, cvetličarstva, urejanja notranjih in zunanjih okolij, kulinarike itd.
6. To so učitelji, ki niso samozavestni, ki nimajo zaupanja v lastne likovno ustvarjalne sposobnosti in ki nimajo specialnodidaktičnega znanja. Sem prištevamo tudi učitelje, ki mislijo (in žal tako tudi pedagoško delujejo) da je likovna umetnost za zabavo, zgolj za posledek preostalemu kurikulumu. Posledično lahko tudi del časa, namenjenega likovni umetnosti, namenijo poučevanju drugih predmetov.
7. Pogosto tudi za ta dva seminarja na začetku šolskega leta ni dovolj prijav, navkljub tisočem razrednih učiteljev predmeta likovna umetnost.

- 8 Likovnost je prisotna povsod. To ni samo ali risanje ali kiparjenje itd. Moda, hortikultura, slikanje, kulinarika, umetnostna obrt, dizajn, aktivno obiskovanje galerij in muzejev, fotografiranje, estetska urejenost učilnice in šole ...
- 9 Obstaja več različic delavnice za risanje, pač odvisno od ciljnega občinstva in namena. Za doseg istih ciljev smo pripravili tudi delavnice za mešana likovna področja (kot je to v učnem načrtu) ter ločeno za posamezna (slikanje, kiparstvo, grafika ...)
- 10 Ob koncu delavnice so udeleženci – prostovoljci – vedno povabljeni k predstavitvi svojih 10 risb drugim soudeležencem v delavnici. Med razrednimi in predmetnimi učitelji likovne umetnosti ni bilo

razlik v številu prostovoljcev. V obeh skupinah so prostovoljci vedno bili, a v manjšini, kar je zanimivo, morda celo nerazumljivo. Slednje še posebej velja za skupine likovnih pedagogov specialistov, od katerih bi pričakovali, da bodo prostovoljci vsi!

- 11 Objavljenih 6 parov risb je bilo izbranih iz kolekcije risb, ki je nastajala zadnjih 10 let, na seminarjih Zavoda RS za šolstvo, za razredne učitelje predmeta likovna umetnost, pod vodstvom Marjana Prevodnika, pedagoškega svetovalca za likovno vzgojo in umetnost. Avtorji vseh risb v kolekciji so neznani, 6 parov risb, izbranih za objavo v reviji Razredni pouk je bilo določenih po naključnem izboru glede na namen in cilje pisnega prispevka.

VRATA

Delavnica je bila namenjena razmisleku o tem, kaj nam v vsakodnevnom življenju pomenijo vrata, za kaj in kako jih uporabljamo? Kakšne vrste vrat obstajajo in komu so namenjena? Iz različnih materialov smo nato izdelovali vrata za različne namene in za različne uporabnike – igrače, ki smo jih prinesli s seboj. Delavnica je bila izvedena 19. 3. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektov Jane Kocbek in Davorja Katušića (Produkcija 004).

