

VIZUALNA PISMENOST MED PRETEKLOSTJO IN PRIHODNOSTJO SKOZI POGLED UČITELJA LIKOVNE UMETNOSTI

Visual Literacy Between Past and Future from Art Teacher's Perspective

IZVLEČEK

V članku odpiramo pogled v vlogo učitelja likovne umetnosti kot enega ključnih nosilcev razvoja vizualne pismenosti v šolskem prostoru. Prav tako pa izpostavljamo pomen in vlogo razvoja vizualne pismenosti na vseh preostalih predmetnih področjih. Pogled na delo učitelja likovne umetnosti se je z odkrivanjem pomena vizualne pismenosti in njenim razvojem v šolskem prostoru spremenil. Namesto površinskega opazovanja in formalnega vrednotenja likovnih del se je z sodobnim likovnim učiteljem izoblikoval pomen poglobljenega branja, kjer učitelj s pomočjo vizualne pismenosti vodi in usmerja svoje učenec v razkrivanje globljih plasti likovnega dela. Na podlagi poglobljenega branja lahko likovnostvarjalni proces omogoča tudi večplasten likovni izraz mladega človeka. Učinkovit razvoj vizualne pismenosti pa je v osnovi povezan s kakovostnimi vizualnimi gradivi, ki s svojo izvirnostjo in nestereotipnostjo učence vabijo k raziskovanju in upodabljanju sveta.

Ključne besede: vizualna pismenost, likovna umetnost, ustvarjalnost

ABSTRACT

This article provides insight into the role of the art teacher as the key player in the development of visual literacy in the school setting. In addition, it stresses the importance and the role of visual literacy development in all other subject areas. With the discovery of the importance of visual literacy and its development in the school setting, our perception of art teachers' work has shifted. Instead of superficial observation and formal evaluation of works of art, the modern art teacher emphasizes the importance of deep reading in which visual literacy is used to guide and direct their pupils in uncovering the deeper layers of works of art. Based on deep reading, the artistic process can enable a young person's multilayered artistic expression. Efficient visual literacy development closely relates to high-quality visual materials that invite pupils to explore and represent the world through their originality and non-stereotyped nature.

Keywords: visual literacy, visual arts, creativity

UVOD

Spoznavanje likovne umetnosti omogoča učencem lasten izraz ter kritičen in konstruktiven pogled na življenje, skupnost in svet. Skozi likovno ustvarjalno delo lahko razmišljajo o svetu, ki jih obdaja, odpirajo vprašanja ter iščejo odgovore na posamezne izzive. Zato je nesmiselno likovnostvarjalni proces opredeljevati samo kot oblikotvorni proces. Izhodišče za ustvarjalno delo velikokrat predstavlja prav poglobljena analiza vizualnih gradiv, ki učence usmerjajo pri oblikovanju lastnih vizualnih del. Sodobni pedagoški pristopi spodbujajo razvoj prečnih veščin, med katere spada tudi vizualna pismenost. **Vizualno pismenost v šolskem prostoru razvijamo s kakovostnimi vizualnimi gradivi, ki omogočajo poglobljeno in večplastno branje ter z ustvarjalnim likovnim**

procesom. Čeprav so učitelji likovne umetnosti ključni skrbniki vizualne pismenosti, v izobraževanju niso pri tem edini. Veščine vizualne pismenosti skozi vizualna gradiva razvijajo v šolskem prostoru vsa predmetna področja. Skozi predmetni študij in kasneje v praksi z vsakodnevnim delom z vizualnimi gradivi učitelji likovne umetnosti načrtno razvijajo občutljivost za kakovostna vizualna gradiva in ustvarjalen učni proces. Prav zato bomo v prispevku osvetlili identiteto učitelja likovne umetnosti in njegov pomen za razvoj vizualne pismenosti v izobraževanju.

KDO JE UČITELJ LIKOVNE UMETNOSTI

Še nedolgo tega smo učinkovitost učnega procesa merili z opremljenostjo šol, velikostjo razredov, številom pisnih preizkusov in rešenih vaj, zmagami na državnih tekmo-

vanjih ipd. Sodobne raziskave nas usmerjajo drugam, predvsem v raziskovanje pomena in vloge učitelja v šolskem prostoru. Sistematična desetletna raziskava, ki jo je izvedel John Hattie s sodelavci na Univerzi Auckland (2018), je odprla vprašanje učinkov posameznih elementov šolskega procesa na znanje učencev. Raziskava je vključevala podatke 80.000 raziskav, nastalih v zadnjih tridesetih letih, na temelju katerih je bilo opravljenih 1400 metaanaliz. Izsledki raziskave so poleg drugih učinkovitih dejavnikov izpostavili predvsem vlogo učitelja, ki lahko z poznavanjem lastnega učnega procesa in učnega procesa njegovih učencev, učinkovito spremljavo dela v razredu, nenehnim sprotnim prilagajanjem, učinkovitimi sprotnimi povratnimi informacijami ter empatijo odločilno vpliva na učinkovitost dela v razredu (Hattie, 2018). Zato se je smiselno vprašati, kako lahko v tem pogledu razumemo vlogo posameznih učiteljev, ki poučujejo na specifičnih predmetnih področjih, kot je na primer področje likovne umetnosti. O vlogi učitelja likovne umetnosti piše Frawley, ki trdi, da je ozračje v razredu v veliki meri odvisno od učitelja likovne umetnosti. Po mnenju avtorja je poučevanje poklic, ki je povezan z razumom in čustvi. Podobno se odziva umetnost, ki prihaja iz notranjosti človeka iz njegovih misli, njegovega duha in telesa (2013).

Če skušamo odgovoriti na zastavljeno vprašanje v naslovu poglavja, hitro ugotovimo, da ni enoznačnega odgovora nanj. Kot pravi Eisner, je učinkovito poučevanje na področju umetnosti v šolskem prostoru temelj za senzibilizacijo in negovanje sposobnosti imaginacije (2003). Če povzamemo, **ključna naloga učitelja likovne umetnosti ni samo učenje likovnoformalnega jezika, temveč ob tem razvijanje vizualne pismenosti v smislu doživljanja in kritične presoje likovnih del ter spodbujanje ustvarjalnega likovnega izraza učencev.**

Sodobni čas postavlja pred učitelja likovne umetnosti številne izzive, saj mora sodobno poučevanje omogočati inovacije, razvijati veščine kreativnosti in sodelovanja, veščine, ki so nujne za osebno rast razvoj in posameznika (Hathaway, 2013). Učitelji si sprememb v šolskem prostoru in lastni poučevalni praksi želijo, a vidijo velikokrat oviro prav v predpisanem učnem načrtu predmeta, ki jih odvrča od kreativnega in inovativnega načina poučevanja likovne umetnosti (Chapman, 2015). Podoben odziv lahko zasledimo tudi pri slovenskih učiteljih likovne umetnosti.

V analizi osnovnošolskih in srednješolskih učnih načrtov, ki smo jo na Zavodu RS za šolstvo opravili leta 2020, ugotovimo, da so učni načrti tako za osnovno šolo kot tudi za gimnazijo dovolj odprto zastavljeni. Največ težav vidijo učitelji v količini ciljev in vsebin pri posameznih predmetih (Zavod RS za šolstvo, 2021). Ob preobsežnih učnih načrtih zaznavajo učitelji likovne umetnosti **izziv interpretacije splošnih in operativnih ciljev pri načrtovanju učnih ur.** Podobno trdita Moilanen in Mertala v svoji raziskavi finskega učnega načrta, kjer izpostavita izziv, kako abstraktne zapise in formo nacionalnega kurikula prevesti v vsakdanje delo z učenci na način, da ga bodo razumeli in ponotranjili (2020). Kako naj torej učitelj likovne umetnosti po vzoru sodobnih poučevalnih

praks načrtuje pouk poglobljeno in osmišljeno? Kot trdijo nekateri avtorji, se sodobno avtentično in osmišljeno poučevanje zgodi, ko učitelj preseže tradicionalne poučevalne prakse utemeljene na posnemanju, in ko proces usmeri v aktivno vlogo učencev, spodbuja sodelovanje, raziskovanje in spontane ustvarjalne rešitve (prim. Hathaway, 2013; Roege in Kim, 2013).

Poleg učiteljev likovne umetnosti, ki so si v letih poučevanja pridobili dragocene izkušnje, ne smemo pozabiti na mlade učitelje, ki si svoje izkušnje šele nabirajo. Mladi učitelji, ki začenjajo svojo profesionalno pot, velikokrat naletijo na izziv, kako s svojim pridobljenim znanjem o predmetu nagovoriti učence in razvijati njihova znanja v okolju, kjer se srečujejo, učijo in družijo (Sesigür in Eder, 2020). Rešitev na ta odgovor ponujajo predvsem dobro oblikovane skupnosti učiteljev, kjer se lahko mladi, neizkušeni učitelji učijo od svojih kolegov z daljšo izobraževalno prakso. Znotraj takšnih učinkovito zasnovanih skupnosti postane znanje nekaj, kar je del celotne skupnosti in ne le del posameznika.

UČITELJ LIKOVNE UMETNOSTI KOT NOSILEC RAZVOJA VIZUALNE PISMENOSTI V IZOBRAŽEVANJU

V zadnjem desetletju se v šolskem prostoru velikokrat omenjajo raznolike oblike pismenosti. Eisner piše, da ko govorimo o pismenosti, nimamo v mislih samo pismenosti, vezane na jezikovne zmožnosti, temveč pismenost kot način mišljenja (2003). V teh okvirih so se oblikovale različne tako imenovane pismenosti, kot so jezikovna, matematična, naravoslovna, ... in tudi vizualna pismenost. **Vizualna pismenost je postala v sodobnem času ena izmed kritično pomembnih kompetenc pri vzgoji državljanov prihodnosti in njihovi kritičnosti do poplave vizualnih gradiv znotraj ožjega in širšega socialnega okolja** (Sandell, 2012; Subhani, 2015; Knochel 2013; Beatty, 2013). **Razumemo jo lahko kot nabor veščin, ki so nam v pomoč pri kritičnem branju vizualnih gradiv** (Beatty, 2013). Čeprav vizualno pismenost primarno razvija področje likovne umetnosti v šolskem prostoru, jo razvijajo tudi druga predmetna področja (Batič, 2016). V tem pogledu jo lahko primerjamo s preostalimi oblikami pismenosti. Če vzamemo za primer digitalno pismenost, lahko ugotovimo, da jo z rabo digitalnih orodij in gradiv ter reševanjem problemov znotraj digitalnega okolja razvijajo vsa predmetna področja. Podobno lahko trdimo tudi za vizualno pismenost, ki jo lahko z rabo raznolikih vizualnih gradiv vgradimo v vsa predmetna področja. Učenci se v šolskem prostoru z vizualno pismenostjo največkrat srečajo prav pri rabi šolskih učbenikov. **Vizualna gradiva v šolskih učbenikih lahko nagovarjajo učence z neosmišljenimi, vizualno stereotipnimi podobami, ki siromašijo uporabnika, ali z vizualno izvirnimi podobami, ki uporabnika proaktivno nagovarjajo k razmisleku in reakciji.** Raba kakovostnih vizualnih gradiv v šolskem prostoru je zato nujna za razvoj vizualne pismenosti v smeri poglobljenega razumevanja vizualnega sveta. Naloga šole in učitelja je v učni proces vključiti kakovostna vizualna

gradiva že pri najmlajših učencih, saj so ti za likovno opismenjevanje najdovzetnejši. Nekateri avtorji izpostavijo pomen vgraditve strategij vizualnega mišljenja in imaginacije v zgodnjem obdobju otrokovega razvoja, še preden se učenci učijo veščin, potrebnih za izvedbo umetniškega dela (Munro, 1941, v Roege in Kim, 2013).

Vendar izbor kakovostnih gradiv, s katerimi se srečujejo učenci, ni edini pogoj za razvoj vizualne pismenosti. Poseben poudarek je treba nameniti pristopu dela z vizualnimi gradivi. Vizualno pismenost v tem pogledu opredelujeta sposobnost branja in interpretiranja vizualnih podob ter sposobnost posredovanja informacij z uporabo vizualnih podob (Vasquez, Troutman in Comer, 2010, v Batič, 2016).

Kako torej razvijati vizualno pismenost pri sodobnem pouku likovne umetnosti na način, da bodo učenci skozi proces izobraževanja postali vizualno pismeni? V prvi vrsti je treba od površnega branja prestopiti k poglobljenemu branju vizualnih podob. Branju, kjer se ne osredotočimo samo na vizualne vtise, temveč kritično razbiramo simboliko podob ter se do njih opredelimo. Tako oblikovana izhodišča učencu omogočajo oblikovanje učinkovitih vizualnih gradiv, ki bodo opazovalce nagovarjala večplastno.

Ko govorimo o integraciji vizualne pismenosti na področju likovne umetnosti v izobraževanju, se je treba ozreti na ustaljene poučevalne prakse. V tradicionalni obliki poučevanja likovne umetnosti učitelj pripravi za učence likovne probleme, ki jih ti ob njegovi pomoči rešujejo individualno ali skupinsko. Ne glede na zastavljena izhodišča je končni rezultat takšnega procesa velikokrat predviden. Znotraj tako zastavljenih likovnih nalog se da prepoznati razlike med posameznimi deli učencev, a je nemogoče govoriti o izvirnosti likovne rešitve (Vieth, 1999, v Hathaway, 2013; Prevodnik, 2015). N. E. Hataway se sprašuje: »Kako lahko strukturiran učni proces, s predvidenimi rezultati, vzpostavlja kreativen proces, ki je potreben pri vzgoji in izobraževanju učencev v 21. stoletju?« (2013) Kot pravi Chapman, tradicionalni pristop poučevanja predmeta likovna umetnost linearno niza posamezne časovno in ciljno ozko zastavljene likovne naloge, podobno kot se nizajo biseri na ogrlici, v fragmentirano celoto (2015). Likovna dela otrok, ki jih spremljamo na otroških likovnih natečajih in razstavah otroških likovnih del, pogosto kažejo na ozko strukturiran učni proces učitelja, ki vodi učenca po posameznih etapah do končnega cilja. V takšnih okoliščinah, kjer je učitelj v središču, nosilec vsega znanja in s strukturo določa celoten proces učne ure, se težko vzpostavijo pogoji za razvoj vizualne pismenosti. Pri razvoju vizualne pismenosti posameznika je pomembna njegova aktivna vloga, kot razvijajoče se in razmišljujoče osebnosti (Duncum, 2002; Freedman, 2003; Freedman in Stuhr, 2004, v Hsiao-Cheng, Wright, Martinyuk in Ott, 2017).

Sodobne poučevalne prakse v primerjavi s tradicionalnimi poučevalnimi praksami na področju likovne umetnosti pa odpirajo še en pomemben vidik. Tradicionalni sistem poučevanja likovne umetnosti gradi na likovnem izdelku kot končnem dokazu o delu v razredu. V nasprotju s tem **sodobne poučevalne prakse kažejo na pomen procesno usmerjenega pouka, kjer učitelj pridobiva povratne informacije skozi celoten učni proces in ne le na podlagi končnega izdelka.** Ko postane končni izdelek pomembnejši od samega ustvarjalnega procesa, postanejo učitelji skrbniki znanja, namesto usmerjevalci učenja (Hathaway, 2013).

Vizualne pismenosti ne smemo gledati samo kot branje vizualnih podob, saj je immanentno povezana tudi s celotnim likovnoustvarjalnim procesom. Izkušnje, ki jih učenec pridobi z opazovanjem in analizo vizualnih gradiv, preoblikuje v svojem likovnem delu kot odziv na opazovane vizualne podobe. Kot trdijo nekateri avtorji, učenci s pomočjo kritičnega odziva spoznajo, interpretirajo in vrednotijo vizualne podobe. Ob tem skozi transformacijo ustvarjalnega likovnega izraza, generirajo elaborirane, izgrajene in osmišljene vizualne podobe in strukture (Sandell, 2012; Han, 2017, v Hsiao-Cheng, Wright, Martinyuk in Ott, 2017).

Poglavje lahko sklenemo še z enim vprašanjem, ki ga je v svojem članku Dim in ogledala: Učitelj likovne umetnosti kot čarovnik (Smoke and Mirrors: Art Teacher as Magician, 2013) zastavila N. E. Hattaway: »Kaj se bo zgodilo z učenci, ko ne bo več strukturiranih pristopov, pripravljenih gradiv, inspiracije in zunanje motivacije za delo ter ciljev, ki jih je treba doseči na poti k uspehu?«

SKLEP

Učitelji likovne umetnosti so kljub zmanjšanemu številu ur in mačehovskemu odnosu do umetnosti v šolskem prostoru ostali skrbniki vizualne pismenosti in likovnoustvarjalnega procesa. V zadnjih letih ustaljene likovnopedagoške prakse nadomeščajo novi poučevalni pristopi, ki so vezani na razvoj sodobnih veščin ob razvijanju projektnega in medpredmetno načrtovanega dela. V današnjem šolskem prostoru razvija vizualno pismenost vsak učitelj po svojih zmožnostih. Pri takšnem pristopu je nemogoče govoriti o načrtnosti in sistematičnosti razvoja vizualne pismenosti. Zato bi bilo smotno v prihodnjih letih oblikovati strokovno skupino, ki bi področje raziskala in s konsenzom širšega strokovnega področja in javnosti oblikovala smernice razvoja vizualne pismenosti. V dosedanji šolski praksi so se izkazala kot kritična predvsem neučinkovita, vizualno osiromašena in stereotipno oblikovana vizualna gradiva v šolskih učbenikih številnih predmetnih področij. Pri razvijanju veščin vizualne pismenosti v šolskem prostoru je treba ponovno izpostaviti pomen kakovostnih vizualnih gradiv, ki s svojo večplastnostjo omogočajo poglobljeno branje in s tem kakovostnejša izhodišča pri oblikovanju lastnih vizualnih gradiv.

VIRI IN LITERATURA

Batič, J. (2016). Pomen vizualne pismenosti za celostno branje multimodalnih besedil. *Otrok in knjiga*, 43(96), 21–33.

Beatty, N. A. (2013). Visual literacy: from Theories and Competencies to Pedagogy. *Journal of the Art Libraries of North America*, 32(1), 33–42.

Chapman, S. N. (2015). Arts Immersion: Using the Arts as a language across the primary school curriculum. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 86–101.

Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340–344.

Frawley, T. J. (2013). Aesthetic Education: Its Place in Teacher Training. *Art Education*, 66(3), 22–28.

Hathaway, N. E. (2013). Smoke and Mirrors: Art Teacher as Magician. *Art Education*, 66(3), 9–15.

Hattie, J. (2018). *Vidno učenje za učitelje Maksimiranjanja učinka na učenje*. Svetovalno-izobraževalni center MI.

Hsiao-Cheng, H., Wright, J., Martinyuk, S., Ott, B. (2017). Art Education in the Era of Digital Visual Culture. *The International Journal of Arts Education*, 15(2), 79–90.

Knochel, A. D. (2013). Assembling Visuality: Social Media, Everyday Imaging, and Critical thinking in Digital Visual Culture. *Visual Arts Research*, 39(2), 13–27.

Möilanen, J. H., Mertala, P.-O. (2020). The Meaningful Memories of Visual Arts Education for Preservice Generalist Teachers: What is Remembered, Why, and from Where?. *International Journal of Education & the Arts*, 21(12), 1–23.

Prevodnik, M. (2015). Vloga, osebnost in izzivalne naloge razrednega učitelja predmeta likovna umetnost. *Razredni pouk*, 17(1-2), 31–43.

Roege, G. B., Kim, H. K. (2013). Why we need Arts Education. *Empirical Studies of the Arts*, 31(2), 121–129.

Sandell, R. (2012). What Excellent Visual Arts Teaching Looks Like: Balanced, Interdisciplinary and Meaningful. *NAEA Advocacy White Papers for Art Education*. <https://www.arteducators.org/advocacy-policy/advocacy-white-papers-for-art-education>

Sesigür, A., Eder, S. (2020). Placebased Critical Art Education: An Action Research. *International Journal of Education & the Arts*, 21(25), 1–24.

Subhani, K. (2015). Photos as witness: Teaching visual literacy for research and Social Action. *The English Journal*, 105(2), 34–40.

Zavod RS za šolstvo (2021). *Povzetek poročil skupin za analizo učnih načrtov v osnovni šoli in gimnaziji*. https://www.zrss.si/pdf/povzetek_porocil_skupin_za_analizo_UN.pdf



digdaktika

Zaključna konferenca projekta
Dvig digitalne kompetentnosti

Ljubljana, 30. 8. 2023

Konferenca **DIGDAKTIKA** je
posvečena načrtnemu razvoju in
dvigu digitalne kompetentnosti.

Vidimo se **30. avgusta 2023**
v Cankarjevem domu,
v živo ali na daljavo.

Konferenca Digdaktika bo trajala osem ur in je brez kotizacije.

Spremenjene
navade učiteljev
in učencev zaradi
uporabe digitalne
tehnologije

Pomen in vloga
digitalnih strategij

Primeri iz
prakse za vodenje
in podporo učencem
pri razvoju digitalnih
kompetenc

Umetna inteligenca

Razvoj digitalne
didaktike



Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada