
Umetnostni muzej kot prostor avtentičnega učenja

Primer Umetnostne galerije Maribor

Brigita Strnad

Ker se v muzeju (v prispevku se osredotočam na vsebine umetnostnega muzeja) ustvarjajo situacije, ki so lastne samo muzeju kot avtentičnemu prostoru umetnosti, le-ta predstavlja pomembno dopolnitev ter obogatitev vzgojno-izobraževalnih vsebin, ki se jih obravnava v vrtcu ali šoli. Otroci se v muzeju srečajo z umetninami neposredno, torej »v živo«, kar vsebuje neprecenljiv vzgojno-izobraževalni vidik. Z ogledom umetniške razstave se uresničuje osnovno načelo likovne dejavnosti, načelo kakovosti, ki poudarja, »da so za otroka samo najboljši možni vzori primerni in dovolj dobri. Nobenega opravičila ni za vnašanje estetsko spornih likovnih del v otrokovo okolje.« (Zupančič, Duh, 2009: str. 13.) Gre za prostor, kjer se obiskovalci (otroci) seznanjajo z lastno in tujo kulturno dediščino ter ob primernem pristopu, katerega cilj je estetsko doživljanje oz. nova estetska izkušnja, razvijajo različne osebnostne kompetence, kot so: ustvarjalnost, sposobnost povezovanja različnih disciplin, izražanje lastnih idej, poglobljeno in večplastno opazovanje ter reševanje problemov, sposobnost za razvijanje dialoga, empatijo, samoorganizacijo ... Otto (1992, cit. po Jank, Meyer, 2006: str. 209) navaja, da nas estetsko doživljanje in ravnanje silita v sprejemanje nepredvidljivega, večpomenskega in ambivalentnega, zato imata subverzivni potencial, ki mu uspe postaviti pod vprašaj enoznačnost in samogotovost teoretičnega ter praktičnega razuma – prav zaradi tega je estetska vzgoja nujna sestavina splošnega izobraževanja in mora biti zastopana v kanonu učnih strok. Muzej s svojo vzgojno-izobraževalno vlogo učinkovito podpira cilj sodobne vzgoje in izobraževanja, ki ni več le v pridobivanju znanja, temveč predvsem v razvijanju kreativnih in ustvarjalnih posameznikov, ki bodo znanje odgovorno uporabljali in z njim pozitivno vplivali na razvoj družbe. S svojimi razstavi-

mi in izobraževalnimi programi ponujajo vsebine, ki predstavljajo možne odgovore na vprašanje, ki ga je postavil Klafki: »S kakšnimi vsebinami in predmeti se morajo ukvarjati mladi ljudje, da bi prišli do samostojnega in razumnega življenja, v medsebojnem priznavanju in pravičnosti, v sodbodi, sreči in samoizpolnitvi?« (Klafki, 1986, cit. po Jank, Meyer, 2006: str. 155.) Slednje podpira tudi koncept avtentičnega učenja, ki se fokusira na resnični svet (muzej kot resnični svet umetnosti), na kompleksne probleme in njihovo reševanje (soočanje z umetninami), problemsko zasnovane aktivnosti, iskanje povezav, raziskovanje novih kontekstov ...

V prispevku se bomo osredotočili na vzgojno-izobraževalno delo z mlajšimi otroki na področju sodobne likovne umetnosti v muzejskem kontekstu. Pri tem nas zanimajo elementi, ki podpirajo koncept avtentičnega učenja, kot so: 1) prostor muzeja in neposredni stik z umetniškim delom, ki otrokom omogoča bogato senzorno stimulacijo; 2) vloga muzejskega pedagoga ter drugih odraslih oseb pri spremljanju otrok na in skozi ogled umetniške razstave, pri čemer razvijajo določen odnos; 3) razvijanje dialoga, ki se odvija okoli umetniškega dela in vodi do bogate estetske izkušnje, ter 4) vključevanje igre in likovne dejavnosti kot metode, ki podpira dialog in otroke spodbuja v poglobljeno opazovanje, razumevanje in doživljanje razstavljenih umetnin. Teorijo bomo podprli s praktičnimi primeri vzgojno-izobraževalnega dela s predšolskimi otroki v Umetnostni galeriji Maribor (v nadaljevanju UGM).

Vzgojno-izobraževalni potencial umetnostnega muzeja in sodobne umetnosti

Bračun Sova (2014: str. 226) piše: »Od umetnostnih muzejev kot kulturnih ustanov z vzgojno-izobraževalno vlogo, katerih zbirke so vir znanja, se pričakuje, da umetnin ne postavlja samo na ogled, ampak jih obiskovalcem posamično ter v medsebojnih zgodovinskih, slogovnih in še kakšnih povezavah tudi interpretirajo – razložijo, pojasnijo, raztolmačijo.« Tudi Illeris (2009: str. 16) pravi, da ima koncept učenja pomembno vlogo v oblikovanju obiskovalčeve pozicije v sodobnem muzeju. Pri tem dodaja, da tudi v muzeju ne sme biti učenje samo sprejemanje znanja v smislu, da se učenec uči samo to, kar ga učitelj uči, temveč naj vključuje kognitivne, emocionalne in socialne dimenzije, različne nivoje interakcije in refleksije. S konstruktivističnega vidika naj otroci gradijo svoje znanje »pretežno neodvisno in na osebni ravni, kar se povezuje z individualnimi učnimi stili kot tudi s širokim obsegom obstoječih socialnih in kulturnih faktorjev«. Takšno učenje spodbuja iskanje različnih poti do znanja, reševanja problemov, pogledov na svet – kar pa podpira tudi sam značaj sodobne umetnosti.

Sodobna umetnost in sprememba

Sodobni čas ponuja umetnikom možnosti iskanja in raziskovanja najrazličnejših izraznih sredstev in tem preučevanja. Vsak umetnik ustvarja svoj posebni individualni zapis, ki je odprt za različne interpretacije v odnosu do tistega, ki opazuje in doživlja. Stallabrass (2007: str. 11) piše, da sodobna umetnost tako umetnikom kot tudi gledalcem daje podobno svobodo naklonjenega opazovanja, brezcilnega poigravanja z zamislimi in oblikami, pri čemer jim ni treba razvozlati, kaj je umetnik želel povedati, temveč dopustijo delu, da v njih prebudi misli in občutke, ki oživijo njihove lastne izkušnje. S pojavom konceptualne umetnosti v šestdesetih letih prejšnjega stoletja pride namreč v veljavo umetnost, ki temelji na ideji, v kateri nas ne zanima, kaj delo predstavlja, temveč, kako nas nagovarja; umetnost postane angažirana, družbeno kritična, ukvarja se s temami, kot so ekologija, politika, potrošništvo, feminizem, vrednote, odnos do drugega, obrača se k družbi in k vsakdanjemu življenju. Takšna umetnost ne potrebuje pasivnega, temveč aktivnega gledalca, ki vstopa v komunikacijo z umetniškim delom. Kot pravi Čuferjeva (2006: str. 294), je gledalec »*atlet očesa*,« kar pomeni, da sodobna umetnost zahteva dejavno udeležbo, v kateri gledalec razvija sposobnost, da si ob pomoči individualnih vrednot, znanj in opažanj sam organizira svoj pogled in estetski užitek ter seveda čustveno in moralno očiščenje.

Sodobna umetnost zaradi svoje nekonvencionalnosti in komunikativnosti onemogoča, da bi bil učinkovit koncept poučevanja »od zgoraj« – v smislu, da bi samo strokovnjaki (učitelji, kustosi, muzejski pedagogi), ki imajo več izkušenj in znanja o umetnosti, posedovali edini pravilni odgovor, ki ga drugi samo sprejemajo. Pri tem je, kot navajata Duh in Zupančič (2013: str. 76), »raziskovanje skrčeno na delovanje posredovanega vedenja, ki se nanaša na umetnino in je omejena kvečjemu na iskanje ujemanja med slišanim in videnim«. Takšen način dela z umetnostjo nima možnosti za prepoznanje in odzivanje na razlike ter možnosti za spremembe. Sprememba, nova estetska izkušnja, pa je cilj opazovanja, razumevanja in doživljanja umetnosti. Gadamer (2001: str. 93–118) piše, da je prava bit umetniškega dela prav v tem, da postane izkustvo, ki spremeni izkušajočega, in ko umetnost primerja z igro, le ta ponuja radost spoznavanja in prepoznanja kake stvari in samega sebe ter dodaja, da prepoznamo več, kot le poznamo. Pri tem nas muzej in umetnost lahko pripravi na to, da začnemo postavljati pod vprašaj samoumevne stvari, kar pa nam omogoča intelektualno, emocionalno in kreativno rast ter razvoj.

»Izkušnje na področju umetnosti so zaradi celovitega doživljanja in ustvarjanja pomemben dejavnik uravnoteženega otrokovega razvoja in duševnega zdravlja,« piše v slovenskem kurikulumu za vrtce (Bahovec

et al., 1999: str. 23). Kurikularni cilji s področja umetnosti spodbujajo otrokovo radovednost in veselje do umetniške dejavnosti ter umetnosti; spodbujajo doživljanje, izražanje in veselje do lepega; doživljanje in spoznavanje umetniških del, umetniških jezikov in njihovih izraznih lastnosti; razvijajo umetniško predstavljivost in domišljijo z zamišljanjem in ustvarjanjem ... (ibid.: str. 23-24). Likovna umetnost je tako pomembno in bogato učno področje za mlajše otroke, zato je treba že v umetnostni vzgoji predšolskih otrok likovno izražanje (ustvarjanje) uravnotežiti z odzivanjem na likovno umetnost (Bračun Sova in Strnad, 2012: str. 9). Zato Slovenski kurikulum za vrtce priporoča, da naj bo v umetniške dejavnosti vključeno tudi doživljanje in spoznavanje umetniških del. Umetnine lahko otrokom predstavljamo s pomočjo fotografij ali umetniške literature, toda v vsej svoji polnosti jih bodo lahko doživeli le v avtentičnem, torej neposrednem stiku. Pri tem se moramo zavedati, da sam neposreden stik večinoma tudi ne zadostuje, da bi trajno obogatil življenje obiskovalcev. Slednje potrjujeta tudi Savva in Trimis (2005: str. 13), ko pišeta, da je poznavanje umetnosti veščina, ki zahteva čas in trud. Zato priporočata, da naj bo redno obiskovanje muzeja in drugih kulturno-umetnostnih prostorov pomembna komponenta umetnostne vzgoje otroke. Ob tem se otroci ne učijo samo o umetnosti ali umetnikih, temveč s pomočjo umetnosti, ki reflektira samo življenje, spoznavajo sebe, drug drugega in svet, v katerem živijo. Kot piše Kroflič (2010: str. 49-50): »Še posebej v predšolskem obdobju pa se umetniška izkušnja pokaže kot oblika dejavnosti, ki v največji meri podpira procese učenja. V obdobju, ko otrokova besedna in matematično-logična inteligentnost še nista tako močni, namreč umetnost omogoči, da otrok pozunanji svojo tiho vednost in preko poslušanja (samega sebe in drugega, ki opazuje njegovo umetniško ustvarjanje in argumentacija) aktivno razvija lastno teorijo uma.«

Muzej za vseživljenjsko učenje

Demokratske tendence konec 19. stoletja in še posebno v 20. stoletju so muzej oblikovale v prostor, dostopen vsem, zato lahko podpira še en pomemben vidik sodobne vzgoje in izobraževanja – vseživljenjsko učenje. V predgovoru evropskega priročnika Vseživljenjsko učenje v muzeju piše: »Evropski strokovnjaki s področja muzeja kažejo vse več zanimanja za vseživljenjsko učenje v muzeju, še posebej sedaj, ko je muzej razširil svojo družbeno vlogo in s tem podpora tudi vseživljenjsko učenje, socialne spremembe, medkulturni dialog ...« (Gibbs, Sani in Thompson, 2007: str. 7). Če gledamo na vseživljenjsko učenje kot nekaj, kar nujno potrebuje temelje že v zgodnjem otroštvu, je smiselno, da muzeji pri oblikovanju svoje izobraževalne sheme upoštevajo že najmlajše ter jim pomagajo

sistematično razvijati pozitiven odnos do umetnosti skozi vsa nadaljnja človekova obdobja. Pri tem je smiselno, da muzej vključuje tako medkulturni in medgeneracijski dialog, ki bo odpiral raznolike umetniške interpretacije kot tudi strpnost in empatijo.

Muzejski prostor – avtentični prostor umetnosti

K zunanjemu učnemu prostoru, sicer v širšem pomenu besede, uvrščamo tudi različne druge institucije, kot so muzeji ali galerije. Vanje lahko otroci skupaj učitelji/-cami (vzgojitelji/-cami) zahajajo občasno, pomenijo pa povezovanje šole (vrtca) z različnimi ustanovami, popestritev in obogatitev pouka, obenem pa otroke opozarjajo, da so izvori znanja različni (Blažič et al., 2003: str. 328). Muzeji pripravljajo tudi vrsto aktivnosti, ki so otrokom in družinam dostopne v prostem času. Obisk muzeja in spremljevalnih aktivnosti lahko za družine predstavlja skupno preživljanje časa, ko skupaj nekaj počnejo in se ustvarjalno družijo – takšen način učenja spodbuja pozitivne odnose in interakcije med družinskimi člani. Predvsem pa kot »resnični svet« umetnosti omogoča avtentično učenje – izkustvo z izvirno umetnino, eksperimentiranje s pogledom, vzpostavljanje dialoga z umetnostjo in z drugimi obiskovalci umetniške razstave.

Prostor muzeja kot didaktični element

Prostor muzeja v prvi vrsti podpira estetsko sporočilnost umetnine in ker je tudi del umetniške interpretacije, je pomemben del načrtovanja učne enote tudi soočanje z muzejskim prostorom. Otroci, ki so prvič v muzeju, se morajo najprej soočiti z novim prostorom, izpostavljeni so novim informacijam, ki se običajno precej razlikujejo od informacij otrokovega vsakdanjega prostora. Srečajo tudi neznane osebe (muzejskega pedagoga, čuvaja ...), kar jim lahko vzbuja nelagodne občutke ali pa so enostavno intenzivno zaposleni z raziskovanjem novega. Zato je nujno omogočiti otrokom, da najprej osvojijo prostor, si ga ogledajo, ga primerjajo z že znanimi prostori ... Bračun Sova in Strnad (2012: str. 30) sva zapisali: »Še preden se lotimo spoznavanja določene razstave likovnih umetnin, najprej pomagamo otrokom usvojiti nov prostor galerije in vzpostaviti pozitiven stik z ljudmi, ki jih tukaj srečajo.« Navajava primer dela z mlajšimi otroki v muzeju in vključevanje igre z lutko, ki otrokom pomaga vzpostaviti dobro počutje v novem prostoru in pozitiven odnos z osebo, ki jih bo spremljala skozi ogled razstave.

V muzeju prostor torej sledi ideji drugačne izkušnje, oblikovanju drugačne kreacije čustev in misli, kot v šolskem/vrtčevskem okolju, ki je oblikovano po meri otrok, da bo kot didaktični element maksimalno podpiralo učni proces. V muzeju se lahko znajdemo v zelo zatemnjenem

prostoru ali v »*nepreglednih labirintih*« sodobnih umetniških postavitev, v katerih se lahko počutimo tudi prestrašeno ali utesnjeno – kar je lahko pomemben del estetske izkušnje. Oseba z okvaro vida, ki je obiskala razstavo v UGM, je komentirala svoje doživljanje razstavnega prostora: »Vstopim v temno sobo, svetloba šviga gor, dol, sem in tja, zvok, ki me prestraši. Nekaj obiskovalcev prihaja z nasprotne smeri. Vznemirjena, a hkrati radovedna, kaj se je tam dogajalo, saj smo vendar v UGM. Tuhtam, ali naj vprašam. Potožim Brigiti /muzejska pedagoginja/ o mojem strahu. Prijazno me povabi, da si skupaj še enkrat ogledava. Poslušala in gledala sem, ugotovila, da je zvočno-vizualna instalacija, ki je del razstave.« (Herzog, Strnad, 2014: str. 314.) Na podoben način se na takšen prostor lahko odzovejo tudi mlajši otroci. Ker sta bila zatemnjenost in hrup del umetniškega nagovora, ga za polno estetsko izkušnjo ne moremo zaobiti. Zato je zelo pomembno, da otroke na takšno soočanje na primeren način pripravimo: načrtujemo primerno število otrok, ki bodo hkrati vstopili v zatemnjen prostor; čas, ki ga bodo preživel v tem prostoru; izbrati moramo primerno odraslo osebo, ki jih bo ob tem spremljala in predvsem z njimi vodila takšen dialog, preko katerega bodo tudi »neprijetno« izkušnjo predelali v pomembno estetsko doživetje.

Ključno je torej, kako bomo otroke vodili skozi prostor muzeja, kako in kaj se bomo z njimi pogovarjali, kaj jim bomo razlagali, katere druge dejavnosti bomo vključevali, da bodo nov prostor udomačili, ponotranjili in se tako pripravili na spoznavanje umetniške razstave, saj »otrok spoznava in izkusi prostor z gibanjem in z aktivnim angažiranjem v dejavnostih, ki se odvijajo v njem« (Tomšič Čerkez, Zupančič, 2011: str. 69).

Primer soočanja otrok z zatemnjenim prostorom v UGM

Sodobne umetniške postavitve pogosto vključujejo medije (video, prostorske postavitve ...), ki »potrebujejo« temo. Ker je strah pred temo med predšolskimi otroki zelo pogost, je nujno, da muzejski pedagog/-inja pred obiskom razstave, ki vključuje tudi zatemnjen prostor, o tem obvesti odrasle spremljevalce/-ke otrok. Vzgojiteljica v enem izmed mariborskih vrtcev je poročala, da je pred obiskom razstave v UGM vključila v svoj program v vrtcu dejavnosti z vsebino teme: z otroki se je pogovarjala o temi, spodbujala jih je, da so delili svoje izkušnje s temo, brala jim je zgodbe in pesmice o temi (*Prikradel se je mrak, Gozd ponoči* ...). Prav tako so vključili igro, pri kateri so zatemnili prostor igralnice in se v njej igrali z žepnimi svetilkami. Vzgojiteljica je muzejski pedagoginji tudi sporočila, da jo skrbi za »novinčka«, ki še vedno veliko joka, zato smo sklenili, da ga na obisk galerije spremlja tudi domača oseba (babica). Otroci so bili na ogled razstave zelo dobro pripravljeni. S seboj so prinesli svoje žepne svetilke in

so razstavišče za krajši čas dodatno osvetlili. Vendar smo svetilke lahko kmalu pospravili in se lotili raziskovanja razstave.

Tema jih tokrat ni prestrašila, temveč jih je pozitivno vznemirila in motivirala za ogled. Ob upoštevanju individualnih razlik pa v primeru, da bi kateri od otrok ob stiku s temo ali kakšnim drugim zanj preveč motečim elementom še vedno čutil preveliko stisko, mu moramo omogočiti, da se lahko z razstave tudi umakne (ob spremstvu odrasle osebe).

Muzejski pedagog in pomen drugih odraslih, ki spremljajo otroke v muzej

Če je bila nekoč vloga muzejskega pedagoga, da posreduje umetnikovo ali kustosovo razlago, je danes njegova vloga, da »vsakogar vključi v interpretiranje umetniškega dela /.../ Pedagogi, ki so odgovorni za takšno konverzacijo, imajo centralno mesto v muzeju prihodnosti.« (Burnham, Kai-Kee, 2007: str. 11.) Pedagog se v ta diskurz vključuje kot oseba, ki ima določene dodatne informacije o delu, vendar ne poseduje enega in edinega pravilnega odgovora na vprašanje, kaj umetnina predstavlja, kako jo naj doživljamo ... Kadar poda svoje mnenje, svoj pogled, ga poda na takšen način, da je jasno, da gre za enega izmed možnih odgovorov. Ustvarja decentralizirano učno situacijo, v katero se enakovredno vključuje ter s tem bogati tudi svoj pogled na umetnost. Na podlagi tega lahko ves čas izpopolnjuje svoje cilje in metode učenja, »odpira oči za nove možnosti učenja«, kot opisuje reflektivno učenje Schmidt (2010: str. 125); brez slednjega ni mogoč poklicni razvoj in razvoj poklicne prakse.

Kar se tiče dela z mlajšimi otroci, se moramo zavedati, da se običajno z muzejskim pedagogom srečujejo redko. Tuja oseba lahko pri otrocih vzbuja nesproščenost, hkrati pa tudi muzejski pedagog ne pozna otrok, njihove skupinske dinamike ali potreb posameznikov v skupini. Kako bosta obe strani prehajali in se povezovali, je zagotovo v veliki meri odvisno od pedagogove humanosti in občutljivosti, zaradi katere se bodo otroci prej počutili sprejete in sproščene. Nujno pa je sodelovanje muzejskega pedagoga s spremljevalci otrok, da od njih pridobi ključne informacije, ki mu bodo pomagale vzpostaviti takšen pozitiven odnos. Spremljevalci imajo tudi pomembno vlogo med samim obiskom umetniške razstave. Pri vzgojno-izobraževalnem delu s skupinami otrok v UGM opazamo, da kadar skupino spremljajo odrasli, ki v muzej vstopijo kot aktivni obiskovalci, so radovedni, poslušajo in podajajo svoja mnenja, so otroci veliko bolj motivirani in pripravljeni na sodelovanje. Slovenski kurikulum za vrtce (Bahovec, 1999: str. 17) svetuje vzgojiteljem, da »pri izvajanju različnih dejavnosti otrok spodbujajo, opogumljajo, usmerjajo, preusmerjajo, popravljajo, jim svetujejo, pomagajo, demonstrirajo, z njimi sodelu-

jejo, se igrajo in tudi učijo«. Vzgojitelji in učitelji se morajo zavedati, da med takšne dejavnosti sodi tudi aktivnost v muzeju, čeprav jo izvaja nekdo drug. Končno z lastno aktivno udeležbo tudi preverjajo vsebine, ki jih otroci pridobivajo v muzeju, hkrati pa jih bodo lahko smiselno nadgradili in dopolnili s svojimi vsebinami v vrtcu oz. šoli.

Muzeji pripravljajo tudi vrsto aktivnosti za družine oz. aktivnosti za otroke, na katere jih spremljajo starši oz. skrbniki. O pozitivnem vzoru staršev v muzeju pišejo Gibbs, Sani in Thompson (2007: str. 62), in sicer, kadar se odrasli počutijo v galeriji domače ter kažejo zanimanje za razstavo, obstaja večja verjetnost, da bodo takšne občutke prenesli tudi na otroke, kot rezultat pa bo družina razvila bolj poglobljene nivoje učenja.

Avtentično srečanje z umetnino

Duh in Zupančič (2013: str. 73–74) pišeta o metodi estetskega transferja, pri kateri opazovanje umetniškega dela pripelje do interakcije med opazovalcem (otrokom) in umetniškim delom, pri čemer se čutni dražljaji navežejo neposredno na spomin, izkušnje. Pri tem priporočata, da je ta umetniška izkušnja čimbolj kakovostna. Muzej to načelo kakovosti uresničuje tako v predstavljanju kakovostnih umetniških del kot tudi pri načinu predstavljanja, ki je v njem neposreden, torej »v živo«. Zato omogoča bolj poglobljeno, čustveno in bogato estetsko izkušnjo v primerjavi s predstavljanjem umetnosti preko knjig ali fotografij. Veliko elementov, kot so velikost umetnine, tridimenzionalnost, barve, gibanje idr., je namreč osiromašenih ali celo odsotnih, kadar jih spoznavamo posredno.

V UGM izvajamo vzgojno-izobraževalni proces za predšolske otroke skozi štiri etape, ki se izvajajo neposredno v razstavnem prostoru: 1) samostojni ogled razstave in ozaveščanje prvih vtisov; 2) vodeni ogled razstave; 3) reševanje likovne naloge in 4) vrednotenje. Etape se med seboj smiselno povezujejo, oblikujejo paleto aktivnega udejstvovanja otrok na umetniški razstavi, ki omogoča, da informacije obdelujejo preko jezika, akcije in likovnega izražanja.

Prvi stik z umetniško razstavo

Najprej otrokom omogočimo, da si razstavo ogledujejo sami, še preden jih seznanimo z dodatnimi informacijami o delih. Preden se otroci po svoje razkropijo po razstavišču, se pogovorimo o primernem obnašanju v muzeju. Z njimi sklenemo tri dogovore: 1) po muzeju hodimo počasi, 2) govorimo tiše in 3) umetnine si ogledamo s primerne razdalje. V primeru »kršenja« dogovorov, prekinemo ogled razstave in ponovimo dogovore.

V prvi etapi so otroci »prepuščeni« svojim prvim vtisom, iznajdljivosti, domišljiji in drug drugemu. Njihovi odzivi ob prvem stiku z razsta-

vo so lahko pomembna izhodišča za nadaljnji vzgojno-izobraževalni proces. Zato muzejski pedagog opazuje, kako se otroci gibljejo skozi razstavo, kaj jih bolj ali manj pritegne, in prisluhne njihovim pogovorom. Nekateri otroci se raje posvetijo posameznemu delu, ki jih pritegne »na prvi pogled«, drugi se raje sprehodijo skozi celotno razstavo na hitro. Nekateri si ogledujejo sami, drugi se ob umetninah raje družijo. Pri skupinah otrok, ki UGM obiskujejo redno, smo opazili, da so se formirale manjše skupine ali pari, ki si pogosto razstavo ogledujejo skupaj. Opazili smo tudi, da se otroci, ki prihajajo v muzej pogostejše, v tej etapi bolj samoorganizirajo kot tisti, ki so prvič na umetniški razstavi. Njihova lastna iniciativna tudi prej upade na razstavah dvodimenzionalnih del, veliko dlje pa traja na sodobnih tridimenzionalnih in multimedijskih postavitvah. Tudi Savva in Trimis (2005: str. 7) opažata večje zanimanje otrok za tridimenzionalna dela, kar pojasnjujeta: »/M/očna preferenca otrok do tridimenzionalnih umetniških del je morda rezultat njihovih izkušenj s prostorom in umetniškim objektom samim, ki jim daje možnost, da gledajo in dejansko občutijo prostor, velikost in formo umetniškega objekta.« Zagotovo so razstave otrokom veliko bolj privlačne, kadar vključujejo tudi gibanje, svetlobne efekte ali zvok.

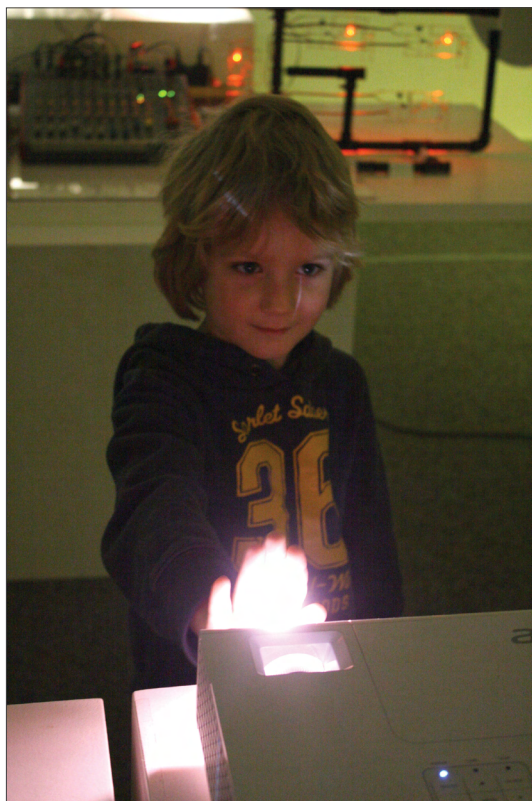
Trajanje te etape je odvisno od njihovih odzivov. Kadar vidimo, da so otroci še zainteresirani, jim omogočimo daljše ogledovanje, kadar pa »ne vedo, kaj bi«, prej prestopimo v drugo etapo. Pomembno pa je tudi, da otroke pred začetkom te etape opozorimo na primerno vedenje v muzeju. V UGM z njimi pred začetkom aktivnosti sklenemo tri dogovore, in sicer, da bomo: 1) med umetninami hodili počasi; 2) se pogovarjali tiše in 3) si umetnine ogledovali, se o njih pogovarjali, pri tem pa se jih ne bomo dotikali (razen, ko je to zaželeno – v primeru interaktivne umetnosti).

Primer samostojnega ogleda intermedijske razstave v UGM Studiu

Ob razstavi slovenskega umetnika Marka Batiste maja 2015 so se otroci soočili z multimedijsko postavitvijo. Razstava je vključevala objekte s svetlobnimi in gibljivimi elementi ter zvok, na stenah so se predvajale računalniške animacije, na ekranih pa smo si lahko ogledovali tudi video posnetke avdio-vizualnih dogodkov umetnika.

Tokrat je bila prva etapa precej daljša, glede na to, da je razstava ponujala veliko senzornih dražljajev. Tridimenzionalni objekti, gibanje, neštetu lučk, projekcije in svetlobni kontrasti so otroke zelo pritegnili. Skozi razstavni prostor se niso gibali linearno (od enega dela k naslednjemu), temveč so se gibali glede na zvok, ki so ga zaslišali v nekem delu razstave, ali so se odzivali na premikanje objektov. K posameznemu delu so se vrnili tudi po večkrat (na primer k objektu, ki se je glasno »oglašal« v inter-

valih). Zelo so jih privlačili svetlobni elementi; roke so nastavljali v svetlobne snope, poskušali so se dotakniti predvajane podobe na steno (Slika 1). Otroci so se med seboj veliko pogovarjali in navdušeno drug drugemu predstavljali svoje ugotovitve (npr. ko je otrok odkril, da zvok prihaja iz cevi, je poklical druge otroke, da jim to pokaže). Opazili smo tudi, da so se odzivali s svojimi glasovi, npr. s smehom ali vriskanjem, ko jih je v objektih kaj nenadoma presenetilo.



Slika 1: Sodobne multimedijske postavite umetniških razstav so mlajšim otrokom »pisane na kožo«. (Foto: arhiv UGM.)

Skozi samostojni ogled razstave so bili otroci zelo čutno in čustveno vznburjeni. Bili so dovolj motivirani za samoraziskovanje in pri tem so izredno uživali. K takšnemu vzdušju je zagotovo pripomogla sama razstava, ki je zahtevala dejavnega in celostnega obiskovalca. Pravzaprav se zdi, da je takšen tip razstave otrokom pisan na kožo. Vendar to ne pomeni, da so razstavljena dela tudi razumeli ali jih estetsko doživeli. V naslednjih etapah smo jih vodili v bolj poglobljeno opazovanje, povezovanje in ra-

zumevanje lastnih doživetij, ki so se jim porajala skozi ogled. Pri tem se je treba zavedati, da je v ozadju umetnosti koncept odrasle osebe, ki ga je oblikovala na podlagi poglobljenega znanja in življenjskih izkušenj, ter da je nemogoče, da bi ga otroci v takšni obliki došli. Namen vzgojno-izobraževalnega dela z mlajšimi je bil oblikovati pozitivno izkušnjo z umetnostjo, vzpostaviti kvaliteten proces opazovanja in razumevanja, ki ga bodo razvijali in izpopolnjevali skozi kasnejša obdobja, ko bodo dovolj zreli za kompleksno dojetje umetniških sporočil. Vsa umetniška dela (npr. dela z vsebinami eksplicitnih oblik nasilja in spolnosti) pa tudi niso primerna, da jih sploh predstavljamo mlajšim osebam. Zato menim, da so muzeji dolžni in odgovorni za to, da se na umetniških razstavah opozori na primernost umetnin za otroke oziroma da si izbrana dela lahko ogledujejo samo v spremstvu odraslih.

Umetniški dialog

Sam neposredni stik z umetniško razstavo, tudi če je otrokom zelo atraktivna, pa ne more zadovoljiti njihovih potreb po raziskovanju in učenju. Še posebej pri sodobni umetnosti takšen stik ne zadostuje, saj je lahko površen ter vodi k napačnemu razumevanju ali tudi odklanjanju umetnosti. »Domet metode, ki temelji zgolj na direktnem stiku z umetnino, je pri mlajših otrocih v (zlo)rabi umetniške slike kot psihološkega testa (Rorschachov test ali test tematske aprecepacije),« piše Tavčar (2009: str. 60). Poleg tega je interpretacija umetniškega dela, kot opozarja Bračun Sova (2014), večšina, ki se je lahko naučimo, in je torej stvar didaktike. Zato so oblike in metode izobraževalnega dela pomemben dejavnik, ki v muzeju ob umetniški izkušnji ustvarjajo primerne okoliščine za učenje. Le-te oblikujejo pogoje za komunikacijo, vzpostavljanje dialoga med obiskovalci, umetnino in muzejem (muzejskim pedagogom), katerega posledica je estetsko doživljanje.

Beseda dialog označuje pogovor, navadno med dvema osebam. Gadamer (2001: str. 314) je pogovor označil kot »proces sporazumevanja. K vsakemu pristnemu pogovoru tako sodi, da se sogovorniku posvetimo, mu zares puščamo uveljaviti njegova gledišča ...« Zato v pogovoru znanje ni fiksno, saj z njim poskušamo razumeti horizont drugega, s tem pa preizkušamo in spreminjamo svojega. Burnham in Kai-Kee (2007: str. 11) opažata, da galerije v svoji primarni vlogi niso več prenašalke samo umetnostno-zgodovinskih informacij. Namesto tega so se oblikovale v prostore, v katerih se ves čas okoli umetniških del odvija konverzacija in interpretacija. Zato je prav razvijanje dialoga smiselna pot, po kateri naj tudi otroci odkrivajo svet umetnosti.



Slika 2: Vodeni ogled po razstavi za otroke, mame in babice v UGM: raznoliko občinstvo omogoča izmenjavo različnih pogledov in idej o umetnosti, s tem pa se pri vseh bogati razumevanje in doživljanje umetnosti. (Foto: arhiv UGM.)

Izkušnje otrok s sodobno umetnostjo so lahko zelo raznolike; v stiku z umetnino lahko uživajo, so zadovoljni, lahko pa jih je tudi strah ali se jim vzbudi žalost. Njihov odziv pa nikakor ne smemo obravnavati kot napačen, saj je v vsakem primeru posledica njihovih življenjskih izkušenj, spomina, trenutnega razpoloženja, okusa ... Zavračanje tega kot napačnega bi pomenilo zavračanje otrokovih občutkov in izvirnih idej, ki so odraz njegove edinstvene osebnosti. Dialog, v katerem se delijo različna mnenja, sicer lahko vključuje tudi neprijetne občutke, vendar tudi to sodi v učni proces, ki spodbuja ustvarjalno in kritično odzivanje. Pri tem imajo pomembno mesto muzejski pedagogi, ki spodbujajo konverzacijo med vsemi udeleženci ter skrbijo, da se lahko vsak vanjo enakovredno vključuje. Durant (1996: str. 20) piše: »/K/o se vse otroke spodbuja, da se izražajo s svojim avtentičnim glasom, ko izražajo svoja občutja in ideje ter jih delijo z drugimi v skupini, raste razumevanje vseh. Kadar prihajajo iz različnih okoliščin, sta bogastvo in raznolikost zaznav in idej toliko večja.«

V takšnem dialogu, kjer vsak glas šteje, se otroci počutijo slišane, pomembne in sprejete. Svoja začetne občutke in ideje sicer lahko tekom odkrivanja širšega konteksta neke umetnine tudi spremenijo ali pa tudi ostanejo pri istih, le da so tokrat bolj ozaveščeni/-e. To pomeni, da je vsak

odziv pravilen in na njem gradimo nadaljnje razumevanje, ko začnemo z raziskovanjem, kaj je tisto v umetnini, da nam vzbuja prav takšno misel ali občutek, kot kažeta naslednja primera.

Primer dialoga ob sliki Andreja Brumna Čopa Igra, 1999, zbirka UGM (Slika 2)

Slika Andreja Brumna Čopa *Igra* (1999) na razstavi del iz zbirke UGM je otroke zelo pritegnila zaradi živahnih barv in močnih barvnih kontrastov, zato so se tudi samoiniciativno postavili pred njo ter zanjo pokazali zanimanje. Najprej so jo doživljali kot pozitivno (mi je všeč, je najlepša, ker so tako lepe barve ...), ko pa smo sliko začeli opisovati, so se v njih prebudili tudi drugi občutki.

Muzejska pedagoginja: »Zakaj si ob tej sliki postala žalostna?«

Deklica: »Ker se otrok joka.«

MP: »Zakaj misliš, da otrok joka?«

Deklica: »Ker ima zlomljena očala.«

MP: »Meniš, da je žalosten in joka, ker ima zlomljena očala. Kaj se je po tvojem zgodilo?«

Deklica: »Tisti otroci so mu nagajali!« (Pokaže na ostale otroke s slike.)

Deček: »Eden ima leseno pištolo. On mu je zlomil očala! Oni drugi pa ima meč ...«

Opazili smo, da so dečki sliko doživljali na bolj igriv način kot deklice, ki so se večinoma vživljale v osrednjega otroka z očali, medtem ko so se dečki bolj poistovetili z ostalimi, ki imajo v rokah »igračke« in se po njihovem mnenju igrajo. V dialog so otroci vključevali tudi svoje izkušnje z nasiljem (»tudi meni so nagajali ... uničil mi je igračko ... doma imam pištolo igračko ...«). Razne občutke in zamisli, ki so se jim porajale ob Čopovi sliki, so otroci drug drugemu predstavljali, med starejšimi otroki (med dečki in deklicami) je postal dialog celo bolj »oster«, vendar so s tem le oblikovali širši pogled na umetnino. Ena izmed vzgojiteljic, ki je spremljala otroke na ogledu razstave, je komentirala, da se je, ko je sliko zagledala, prestrašila, da je »preveč grozna«, in bi jo bilo pri ogledu razstave bolje izpustiti. Dialog med otroci in muzejsko pedagoginjo pa jo je prepričal v nasprotno, saj je videla, da so otroci skozi dialog postali kritični do naslikanega dogodka, ob tem pa so tudi sami podoživljali in ubesedili svoje izkušnje z »igro«. Pravzaprav je tudi sama šla skozi podoben proces – prvega odziva in nadgradnje le-tega.

Primer dialoga ob umetniškem objektu Connyja Bloma Grenivka (po Yoko Ono), 2014, na razstavi v UGM Studiu

V skupini otrok v starosti 6–7 let se je pet dečkov postavilo okoli podstavka z grenivko (Conny Blom, *Grenivka* (po Yoko Ono), 2014), zaple-

salo nekakšen obredni ples in se proti sadežu priklanjalo. Grenivka je bila postavljena na bel klasični podstavek, na kakršnem so običajno razstavljena klasična kiparska dela. Tudi ostala dela na razstavi so bila postavljena v slogu »bele kocke«, dvodimenzionalna dela na belih stenah, objekti pa na podstavkih.

Na vprašanje, zakaj so plesali, je deček (ki je podal pobudo za ples) pojasnil:

»Ker je pomaranča /grenivka, deček je misli, da je pomaranča/ na posebnem mestu in jo zato moramo častiti!«

MP: »Kako bi opisal to posebno mesto!«

Deček: »No, tukaj, na tem belem!« Pokazal je na podstavek.

MP: »To je podstavek. Ker je grenivka na tem podstavku, jo torej moramo častiti?«

Deček: »No, pa ker je v galeriji.«

MP: »Če tale grenivka ne bi bila tukaj ... recimo, da bi bila na mizi v kuhinji pri vas doma, ali bi jo tudi častili ali plesali okoli nje?«

»Doma bi jo pojedli! ... Naredili bi sok! ... Nič, ker je kisla!« so odgovarjali otroci na vprašanje, kaj bi z grenivko počeli doma.

S tem igrivim in spontanim odzivom ter pogovorom, ki je temeljil prav na tem odzivu na umetniško delo, so otroci izrazili in ozavestili drugačen odnos do nekega predmeta v umetniškem kontekstu.

Kdo je umetnik?

Vodeni ogled umetniške razstave, ki je prilagojen mlajšim otrokom, vključuje torej pogovor, s pomočjo katerega otroci umetnino opisujejo in ozaveščajo misli ter občutke, ki jim jih delo vzbuja. Hkrati pa tudi mlajše otroke seznanjamo z osnovnimi informacijami o umetnini kot tudi o umetniku. Te jim ne predstavljamo zato, da bi si jih zapomnili, temveč se otroci, kot pišeta Zupančič in Duh (2009, str. 105), »na osnovi fotografije /.../ približajo človeku iz krvi in mesa, ki stoji izza umetniškega dela ...«

Skozi vodeni ogled razstave lahko občasno uporabimo eno ali dve »težki« besedi s področja umetnosti – prav tako ne zato, da bi si jih otroci že takoj zapomnili, temveč zato, da s pojmom pridejo v stik, saj ga bodo zagotovo še srečali in si ga zapomnili sčasoma. Ponoviti na primer besedo »umetniška inštalacija« ali »abstraktno« pa otrokom pravzaprav predstavlja velik in zabaven izziv, s katerim se z veseljem spopadejo.

Pogovor o naslovu razstave je prav tako lahko dober uvod v razstavo. Pogovor o herojih oz. junakih, ki jih otroci že poznajo, je bil dober uvod v ogled razstave *Naši heroji* (2015). Kadar pa je naslov preveč kompleksen (na primer ob razstavi Marka Batiste *Začasni objekti in hibridni prostori*), ga sploh ne vključujemo v učni proces.

To je umetnik Jotaro Niva

Muzejska pedagoginja je pokazala otrokom fotografijo umetnika, katerega dela so si ogledali v UGM Studiu (september 2015). Tokrat je imela predstavitev umetnika še en pomen, na podlagi katerega smo otrokom predstavili proces nastajanja umetniške postavitve.

»Kaj menite, od kod je ta umetnik?« je pedagoginja vprašala otroke.

Večina otrok je hitro prepoznala, da je umetnik iz Japonske. »Ime mu je Jotaro Niva. Jotaro je bil dva tedna v Mariboru. Ko je prišel v mesto, s seboj ni imel prav nobene umetnine. Kljub temu je postavil tole razstavo.« Otroke smo povabili, da se razgledajo po razstavišču in preverijo, kaj je razstavljeno. Prepoznali so objekte, ki so bili sestavljeni iz stolov, igrač, ogledal, suhe robe, rastlin ... »Kje bi lahko umetnik dobil vse te predmete?« Otroci so pravilno sklepali, da je predmete našel v Mariboru. Med bivanjem v Mariboru je res raziskoval različne kraje (boljši sejem, knjižnice, razna skladišča ...) ter zbiral predmete, iz katerih je sestavil umetniško postavitve v galeriji.

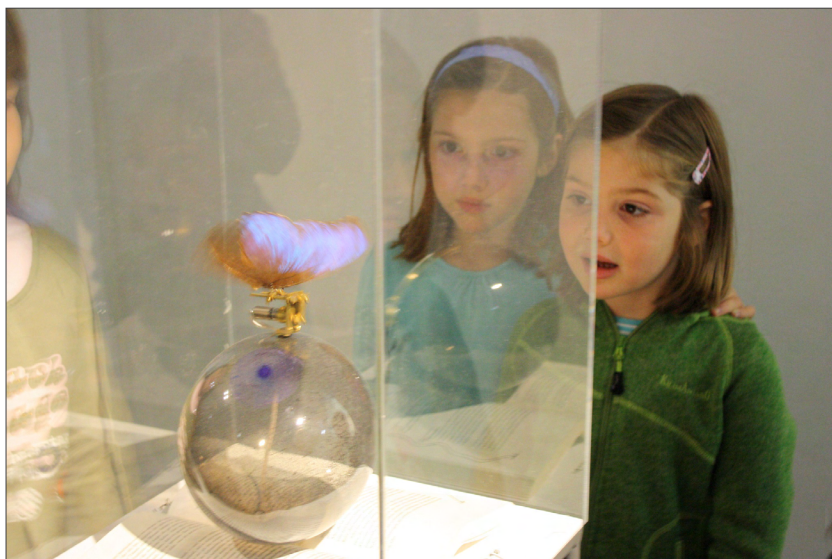
Otroci so si portret umetnika pozorno ogledovali, nekateri so celo komentirali, da so ga srečali, ko je bil v Mariboru. S tem so otroci dojeli, da umetnik ni vzvišena oseba, zaprta v svoj delovni prostor, temveč nekdo, ki ga lahko srečajo na ulici.

Tudi skozi ogled razstave še večkrat omenjamo umetnikovo ime: »Iz česa je Jotaro sestavil ta del? ... Zakaj mislite, da je Jotaro to sploh naredil? ...« Ime tudi tukaj še vedno določa, da stoji za umetniškim delom resnična oseba.

Igra in likovno ustvarjanje

Ker sta igra in likovni jezik najbolj naravna in običajna načina otroškega izražanja, ju je smiselno uporabljati tudi v kontekstu vzgoje in izobraževanja v muzeju. O igri pišeta Marjanovič Umek in Zupančič (2006: str. 8): »Pri igri prihaja do oblikovanja neke drugačne stvarnosti, kot jo doživljamo v običajnem življenju. Temeljna sestavina igre je »namišljeni« kontekst, v kateri se izvaja neka dejavnost. Ob tem se igralec zaveda, da tokrat »ne gre za res«. V igralnem namišljenem, alternativnem kontekstu posameznik izvaja dejavnost, ki izvira iz prvotne, običajne, »prave« stvarnosti.« Če v tem citatu zamenjamo besedo igra z umetnostjo, bi sestavek povsem zajel tudi njen pomen. Umetnost je torej že sama po sebi dejavnost, ki lahko zadovolji otrokove potrebe po igralnih aktivnostih. Igra pa je lahko vključena tudi v muzejske aktivnosti kot metoda, ki spodbuja in razvija pozitivno izkušnjo z umetnostjo. Preko igralnih aktivnosti, ki ustvarjajo zabavno, napeto in sproščeno vzdušje, otroci razvijajo moti-

vacijo za ustvarjalno spoznavanje umetnosti, nove izkušnje pa tudi bolj intenzivno ponotranjijo.



Slika 3: Umetnost, kakor igra, ponuja možnost vživljanja v drugačen, namišljen svet, pri katerem se zavedamo, da »ni zares«, vendar pa izhaja iz prvotnega, resničnega sveta in se v njega kot človekova nova izkušnja zopet vrača. (Foto: arhiv UGM.)

Gibanje kot igra

V mnogih primerih sodobne umetnosti je fizična interakcija z umetnino pomemben del njene interpretacije. Občutenje celotnega telesa in gibanje sta pogosto ključna za celostno estetsko izkušnjo (Slika 4). Veliko sodobnih avtorjev se izraža s prostorom, z umeščanjem elementov v določen prostor oblikujejo tako imenovane prostorske postavitve. Te omogočajo, da ne stojimo več pred umetnino (sliko ali kipom), temveč smo v umetnini in se gibljemo v njej. Deček (9 let) je ob soočanju s prostorsko postavitvijo v UGM izjavil, da je »to tako, kot da bi hodil po notranjosti slike«. Kakorkoli, razstave sodobne umetnosti ponujajo veliko priložnosti za gibanje. Kadar pa teh ni, npr. v primeru klasičnih postavitev, pa je dobro, da pri načrtovanju programa za najmlajše vključujemo tudi igre z gibanjem. Otroci imajo namreč naravno težnjo po gibanju in če jim le-tega dalj časa ne omogočimo, bodo postali nemirni in bodo iskali svoje možnosti za gibanje. Kadar pa gibanje smiselno vključimo v ogled razstave, le-to lahko podpira njihovo estetsko izkušnjo. Pri tem se otroci doživljajo celostno, saj sta aktivni obe področji njihove osebnosti – telesno in duševno. Zadovolji

se njihovi potrebi po gibanju, hkrati pa se jih spodbuja v poglobljeno opazovanje ter v bolj čustveno vživljanje v svet, ki ga je ustvaril umetnik (motorična dejavnost je namreč povezana z močnimi čustvi). Ogledi razstav v UGM zato pogosto vključujejo takšne igre, ko npr. otroci s telesom prikažejo dejanje, predmet ali osebo, ki jo opazujejo in spoznavajo v umetnini (Slika 5). Takšna aktivnost se nujno prepleta z metodo pogovora, da otroci opažanja in doživetja tudi ubesedijo in ozavestijo, podkrepijo pa jih lahko tudi z likovnim poustvarjanjem.



Slika 4: Na prehajanje skozi umetnino se je deček odzval s celim telesom: sklonil se je, roke je stisnil k telesu, pospešil je korak ter se previdno oziral, da ne bi obdrgnil ob lesene špice, pri tem je bil zelo pripoveden tudi njegov izraz na obrazu. (Foto: arhiv UGM.)



Slika 5: S svojimi telesi otroci izražajo, kar si ogledujejo: umetnina je visoka, na vrhu je špičasta, spominja na drevo, palčka ali goro. (Foto: arhiv UGM.)

Kadar sta v ospredju metodi pogovora in razlage, načrtujemo tudi »negibanje« oz. sedenje v (pol)krogu. Pri tem si otroci ne prekrivajo pogleda na umetnino, vsi vidijo drug drugemu v obraz, omogočen jim je očesni kontakt, kar spodbuja enakovredno vključevanje vseh v pogovor.

Besedne igre in poslušanje

Integralni del estetske izkušnje je interpretacija umetnosti z metodami, kot so: pogovor, opisovanje, razlaga ... Opazovanje, imitiranje in »branje« likovnih umetnin vključuje tudi izražanje z besedami. Otroke spodbujamo, da opisujejo umetnino, imenujejo njene posamezne elemente (barvo, obliko, motiv ...), ji izberejo svoj naslov ... Pedagog jim lahko pomaga s vprašanji: »Ali je kip velik ali majhen?« ... »Kaj prepoznate na sliki?« ... »Iz česa je sestavljena umetnina?« Obstajajo vprašanja, ki imajo samo en pravi odgovor: »Na sliki so rdeča, rumena, zelena ...« ... »Naslikana je deklica s pomarančo.« Takšna vprašanja se navezujejo na tehnično, objektivno plast umetniškega dela. Kadar pa sprašujemo po doživetjih, vprašanje nikoli nima samo enega pravega odgovora: »Na kaj vas spominja umetnina?« ... »Zakaj mislite, da je umetnik naredil to umetnino?« Z umetnino se ukvarjamo kot s prisposodbo, ki ima znotraj svojih objektivnih lastnosti neomejeno število možnih odgovorov. Pri tem ima tudi pomembno vlogo poslušanje. Otroci poslušajo drug drugega in

se poskušajo vživeti v izkušnjo svojega prijatelja, vzgojiteljice ali muzejskega pedagoga. Spodbujamo jih lahko s vprašanji: »Zakaj Ano kip spominja na miš?« S poslušanjem in vživljanjem lahko na novo ovrednotimo svoje opazanje, ga dopolnimo ali celo ovržemo. »Zato je tudi z epistemološkega vidika zelo pomembno, da svoje teorije delimo z drugimi osebami in da smo odprti za druge izkušnje, ki lahko ovržejo predhodne razlage.« (Kroflič, 2010: str. 48.)

Likovno izražanje

Likovno izražanje otrok v muzeju sledi njegovemu osrednjemu cilju, to je seznanjanje obiskovalcev (otrok) z likovno umetnostjo. »V ospredju ni »umetniški rezultat« ampak rezultat delovnega procesa, v katerem otroci rešujejo novo nastale probleme.« (Tavčar, 1992: str. 3.) Končni izdelek torej ni cilj dejavnosti, temveč je cilj slednje otrokov razvoj v samem procesu, ki je usmerjen v izgradnjo estetskega čuta – osnove za vrednotenje likovnih umetnin. Ko otroci likovno ustvarjajo med umetninami, opazujejo, pripovedujejo, odbirajo, razmišljajo, povezujejo – interpretirajo. »Ko otroka pustimo samega pred umetnino, se ji bo najverjetneje posvečal kratek čas. Če se bomo ob umetnini z njim pogovarjali in ga spodbujali v pozorno opazovanje in pojasnjevanje, se bo čas podaljšal. Kadar pa otrok umetnino likovno poustvarja, jo bo bolj intenzivno in poglobljeno opazoval še dlje.« (Bračun Sova in Strnad, 2012: str. 35.) Otrokov likovni izdelek je namreč predelava vidnega doživetja in je pomemben del spoznavnega razvoja, ki mu pomaga prodreti v zakonitosti umetniškega dela. Skozi proces reševanja likovne naloge otrok interpretira umetniško delo: 1) ko med vsemi razstavljenimi deli išče tisto delo, ki ga bo likovno imitiral: med iskanjem otrok primerja različna dela, jih vrednoti in končno izbere tisto, ki ga najbolj nagovori, in 2) ko prenaša informacije z umetnine v svoj izdelek. Dela odraslih umetnikov so sicer preveč kompleksna, da bi jih otrok lahko enostavno »kopiral«, kot je tudi nesprejemljivo, da bi jih »učili«, kako jih čimbolje posnemati. Namesto tega jih spodbujamo k izražanju, ki bo predstavljalo otrokovo lastno predstavo doživetega (kar so otroci pri starosti 5 let že sposobni). Predšolski otrok, ki je imitiral *Deklico z oranžo* (Ivan Kos, 1923), je namesto ene naslikal kar tri pomaranče in s tem sporočil, kateri del motiva ga je najbolj pritegnil. Otrok, ki je sicer zelo realistično preslikal *Močvirnika* Marka Jakšeta (1999), je nato celo sliko preslikal s črno barvo, kar je pojasnil: »Ker ima grozne oči in se jih bojim.«

Skozi likovno izražanje neposredno pred umetniškimi deli otrok razvija tudi lastno likovno kreativnost, pri čemer so mu ves čas dostopni kot vzor kvalitetni primeri del odraslih umetnikov. Tavčarjeva ugotavlja, da

»odstranjevanje »ovir« (umetniških del) ni pripeljalo otrok do osebnega stila in kreativnosti, ampak, prav nasprotno, do »stereotipov« do tega, da so posnemali drug drugega in risali enake hiše, drevesa, sonca, itd.« (1992: str. 7). Kar pomeni, da potrebujejo vzore, in kadar se otroci z njimi srečujejo dovolj pogosto in redno, se postopoma elementi strukturirajo in stapljajo z drugimi življenjskimi izkušnjami, kar obogati otrokov individualni izraz. Ta je drugačen od izraza nekoga drugega, kar vpliva na izpostavljanje in sprejemanje različnosti kot tudi na otrokovo samozavedanje kot enkratnega bitja. Zato lahko rečemo, da umetniška dela pomembno podpirajo razvoj otrokovega osebnega stila.



Slika 6: Skozi likovno izražanje v galeriji otroci razvijajo bolj poglobljeno opazovanje in interpretacijo razstavljenih umetnin, hkrati pa bogatijo svoj osebni likovni izraz. (Foto: arhiv UGM.)

Vrednotenje

»Likovno vrednotenje kot zaključna faza ustvarjalnega procesa izhaja iz dejstva, da potrebuje vsako zaključeno delo proces verifikacije, ki mora potekati s primernimi komunikacijskimi procesi in s primernimi didaktičnimi postopki.« (Duh, 2004: str. 12.) V našem primeru vrednotenje otroških likovnih izdelkov poteka med umetniškimi deli, ki so jim bila pri delu vzor, zato se k njim še vedno »vračamo«. Otroke vodimo k vrednotenju lastnih izdelkov na način, kot smo to počeli ob razstavljenih de-

lih. Uporabljamo vprašanja, kot so: Kateri material ste uporabljali? Kaj predstavlja? Kakšen naslov ste izbrali? Prav tako vabimo otroke, da komentirajo izdelke svojih prijateljev, si zanje zamišljajo svoje naslove ... Osnova povratne informacije je tudi pohvala, npr.: »Zelo dobro opazuješ!« ali »Dobro si to povedal/izrazil.« Muzejski pedagog mora, tako kot tudi sicer v prejšnjih etapah, poskrbeti za sproščeno vzdušje ter spodbuja, da otroci čimbolj svobodno izrazijo svoje misli in opažanja, kar otroke spodbuja k nadaljnjemu samostojnemu raziskovanju in razmišljanju.

Likovne izdelke otroci odnesejo s seboj v vrtec ali šolo, kjer jih razstavijo, da si jih lahko ogledajo tudi drugi, in nadaljujejo pogovor o problematiki, ki so jo načeli v muzeju.

Zaključek

Ob zaključku se mi poraja vprašanje, kakšno mesto ima muzej v sodobnem svetu nešteti ponudb izdelkov in storitev. Pri oblikovanju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti za otroke se vsi zelo dobro zavedajo/zavedamo, da je treba začeti pri najmlajših, ki bodo potrebo po določenem predmetu ali dejavnosti ukoreninili in gojili željo po njej skozi vse življenje. Zato se starše in vzgojitelje dandanes obsipava z raznovrstnimi ponodbami za otroke, le-ti pa potem hitijo z ene dejavnosti na drugo, saj se tako ena kot druga pogosto prezentira kot ključna za otrokov razvoj. Žal pa mnoge izmed teh ponudb sledijo zgolj ideji trošenja, zaslužka, njihov vzgojni moment je zgolj površinski, kratkoročni, in ne omogočajo poglobljenega pridobivanja znanja ter premisleka o sebi, svetu in drugih. Starši, vzgojitelji in z njimi otroci pa so ob vsem tem lahko predvsem zbegani. Kako je tukaj z muzejem? Tudi srečanje z umetnino se predstavlja kot izkušnja, ki predstavlja pomemben vzgojni element za otroke, ki bogati njihov razvoj in osebnost; ta je toliko bolj intenziven in poglobljen, kadar se zgodi v neposrednem stiku z umetnino. Ampak, ali to pomeni, da je muzej res za vsakogar? Otroci, katerih identiteta se šele razvija, se v avtentičnem prostoru umetnosti (muzeju) srečajo s primeri lastne in druge kulturne dediščine, soočajo se s kvalitetnimi primeri umetniških del, ki ne vnašajo novih vsebin le na področju likovnega, temveč odpirajo tudi pomembna družbeno kritična vprašanja, o katerih si otroci in mladi delijo svoje poglede, razvijajo kritičnost, sočutje, empatijo ... Prav je, da to omogočimo vsem otrokom – na njim prilagojen način, s programom za skupine iz šol in vrtcev, kot tudi s programom, ki se ga otroci in družine lahko udeležijo v prostem času. Zagotovo pomemben del vzgojno-izobraževalnega dela v muzeju je tudi delo z odraslimi, ki otroke spremljajo, torej z vzgojitelji, učitelji in starši – in sicer tudi na ta način, da bodo znali odbirati kvalitetne programe za otroke in predvsem izbrati tisti program, ki ga posamezni otrok

res potrebuje. Kakor pri samem izvajanju programa izhajamo iz posebnosti določene ciljne skupine in kolikor je mogoče iz posebnosti posameznika, tako se je tudi treba zavedati, da se morda ne bo vsak »našel« v muzeju, da ga bo morda bolj nagovorila glasba, gledališče, literatura ali morda kaj povsem drugega. V kolikor pa si muzej za vsako ceno prizadeva pridobiti čimveč obiskovalcev, izgubi na področju upoštevanja različnosti in svobodne izbire, in dogaja se, da lahko zaide na področje všečnosti in površinskega. Menim, da mora muzej še posebej danes izredno tenkočutno prisluhniti svojim obiskovalcem, vsem ponuditi možnost, da ga spoznajo kot enega izmed kvalitetnih prostorov učenja, druženja in osebne rasti, ter vzpostaviti vseživljenjski dialog s tistimi, ki se v njem »najdejo«. Slednje podpira tudi načelo izbire in drugačnosti: »kurikulum oz. vzgojitelji morajo zagotoviti aktivnosti z vseh področij dejavnosti in spodbujati vse vidike otrokovega razvoja, hkrati pa spodbujati in odpirati široko polje pravice do izbire in drugačnosti ter možnosti za poglobljen razvoj določenega vidika oz. področja« (Bahovec et al., 1999: str. 7).

Literatura

- Bahovec, D., et al. (1999) *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik F. (2003) *Didaktika*. Novo mesto: Viskošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bračun Sova, R. (2014) *Pedagoška vrednost interpretativne sheme umetnostnega muzeja* (doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bračun Sova, R., Strnad, B. (2012) *Z igro v kiparski svet Dragice Čadež*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Burnham, R., Kai-Kee, E. (2007) Museum Education and the Project of Interpretation in the Twenty-First Century. *Journal of Aesthetic Education* 41 (2), str. 11–13.
- Čufer, E. (2006) Atletika očesa: Krst pod Triglavom – vprašanje zapisovanja in branja sodobnih scenskih praks. V KUNST, B., POGOREVC, P. (ur.). *Sodobne scenske umetnosti*. Ljubljana: Maska.
- Duh, M. (2004) *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.
- Duh, M., Zupančič, T. (2013) Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja. *Revija za elementarno izobraževanje* 6 (4), str. 71–86.
- Durant, S. R. (1996) Reflections on Museum Education at Dulwich Picture Gallery. *Art Education* 49 (1), str. 15–24.
- Gadamer, H. G. (2001) *Resnica in metoda*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.

- Gibbs, K., Sani, M., Thompson, J. (2007) *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*. Ferrara (Italy): Edisai.
- Herzog, J., Strnad, B. (2014) Analiza dela v delovni skupini Aktiv III – metode dela s slepimi in slabovidnimi na področju likovne umetnosti. V MAJERHOLD, K. (gl. ur.). *Zbornik za spodbujanje demokratičnega emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci*. Ljubljana: Društvo Škuc.
- Illeris, H. (2006) Museums and Galleries as Performative Sites for Lifelong Learning. *Museum and Society* 4 (1), str. 15–26.
- Jank, W., Meyer, H. (2006) *Didaktični modeli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R. (2010) Etična in politična dimenzija Reggio Emilia. V DEVJAK, T., BATISTIČ ZOREC, M., VOGRINEC, J., SKUBIC, D., BERČNIK, S. (ur.). *Pedagoški koncept Reggio Emilia in Kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Marjanovič Umek, L., Zupančič, T. (2006) *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske Fakultete.
- Savva, A., Trimis, E. (2005) Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibitions: The Role of Artistic Experiences. *International Journal of Education and the Arts* 6 (13). <http://www.ijea.org/v6n13/v6n13.pdf> (8. 7. 2015).
- Schmidt, J. S. (2010) Self-Organization and Learning Culture. *Constructivist Foundations* 5 (3), str. 121–129.
- Stallabrass, J. (2007) *Sodobna umetnost. Zelo kratek uvod*. Ljubljana: Kratina.
- Tavčar, L. (1992) *Metamorfoze*. Ljubljana: Narodna galerija.
- Tavčar, L. (2009) *Homo spectator*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Dissertationes 3, <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=65>.
- Tomšič Čerkez, B., Zupančič, D. (2011) *Prostor igre*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Fakulteta za arhitekturo.
- Zupančič T., Duh, M. (2009) *Likovni odgoj i umjetnost Pabla Picassa: likovno-pedagoški odgoj u Dječjem vrtiću Opatija*. Opatija: Dječji vrtić Opatija.