

Vloga, osebnost in izzivalne naloge razrednega učitelja predmeta likovna umetnost

Mag. Marjan Prevodnik
Zavod RS za šolstvo

Povzetek: Prispevek je namenjen razrednim učiteljem predmeta. Avtor v njem naniza vrsto tem, ki jih ocenjuje kot prepotrebne za uspešno poučevanje. V uvodu razgrinja nekatere lastnosti učitelja likovne umetnosti, razmišlja o pomenu, namenu in njegovem pedagoškem poslanstvu. Zastavlja si vprašanja o tem, kako vidijo razredni učitelji sebe kot likovnega ustvarjalca, ali imajo zgrajeno svojo likovno pedagoško paradigmo ... Osrednji del razdeli na pet poglavij, za katera ocenjuje, da so del temeljnega ogrodja in nabora kompetenc učitelja likovne umetnosti. Poseben poudarek namení poglavju o vprašanjih in vidikih uporabe učne metode pogovora. Vse teme ponazori s konkretnimi primeri iz učne prakse. Pri tem se nasloni na svoje praktične in svetovalne izkušnje ter na teoretska dognanja nekaterih likovnih didaktikov iz domovine in tujine. **Ključne besede:** osebnost učitelja, učna metoda pogovora, pouk likovne umetnosti, 1. in 2. vzgojno-izobraževalno obdobje. **Role, Personality and Challenging Tasks of a Classroom Teacher of the Subject of Art. Abstract:** This paper is intended for classroom teachers of the subject. The author lists a number of topics, which he believes are much needed in order to teach successfully. The introduction reveals a few qualities of art teachers, and dwells on their importance, purpose and pedagogical mission. The author poses questions about how classroom teachers view themselves as artistic creators, whether they have constructed their own pedagogical paradigm etc. He divides the central part into five chapters, for which he feels are a part of the basic framework and set of competencies of an art teacher. He places special emphasis on the chapter on the issues and aspects of the application of the teaching method of discussion. He illustrates all topics with actual examples from teaching practice. In doing so, he refers to his own practical and counselling experience and the theoretical findings of certain art didacticians at home and abroad. **Key words:** teacher personality, teaching method of discussion, art lessons, 1st and 2nd educational triad.

Namesto uvoda

Učenci potrebujejo za svoj likovni razvoj tudi v prvih letih osnovne šole varno in udobno okolje, veliko prostora in dovolj časa za eksperimentalno raziskovanje izraznih in tehničnih možnosti likovnih orodij in materialov in še kaj. Še pomembneje, potrebujejo odraslega, ki jim bo po prvih likovnih

izkušnjah iz vrtcev omogočil vse potrebno za njihov likovni razvoj. Razredni učitelj je ključna in nepogrešljiva osebnost za razvijanje otroške likovne ustvarjalnosti (ne neustvarjalnosti!). Je kot vrtnar, ki zagotavlja ustrezne pogoje za postopen razvoj likovnega mišljenja in izražanja. Skrbi (ne glede, da se razredni učitelji pogosto menjajo iz leta v leto, tudi pri poučevanju likovne



umetnosti), da se otrokove, od rojstva dane in v vrtcu pridobljene likovne zmožnosti, negujejo in razcvetijo v polnem sijaju, načrtuje raznovrstne likovne naloge, učencem omogoča spoznavanje čudovitega sveta likovne umetnosti (več tudi v Koster, 2005) ...

Osebnost učitelja; Pričakovanja družbe?

Posebnost razrednega in predmetnega učitelja likovne umetnosti je – za razliko od drugih strokovnjakov znanstvenikov, administrativnih delavcev in umetnikov, ki ne poučujejo –, v tem, da mora imeti tudi sposobnosti za seznanjanje učencev s temi vsebinami, ne samo znanje in umetniško žilico. Do obisti mora poznati skrivnosti didaktično-metodičnih procesov, upoštevati osebnost in starost učencev, biti občutljiv za potrebe in spremembe v družbi, saj mlade pripravlja za življenje v prihodnosti. Temu dodajamo še njegovo sposobnost za sodelovanje in komunikacijo s starši. Pri zagotavljanju pogojev za kakovostno likovno izrazno delo razredni učitelji tesno sodelujejo med seboj, se povezujejo v oddelčne in razredne strokovne aktivne in se po potrebi posvetujejo s šolskim predmetnim učiteljem likovne umetnosti, strokovnjakom specialistom za vsa likovno pedagoška strokovna vprašanja.

Učitelji, ki v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole poučujejo predmet likovna umetnost, to pa so skoraj vsi razredni učitelji v Sloveniji, naj bi dosegali določen nivo t. i. likovne kulture. Likovno umetnostno področje je posebno po vseh merilih, zato potrebuje zelo motiviranega učitelja, ne samo strokovno usposobljenega. Ena temeljnih zahtev je, da je učitelj ustvarjalen tudi sam. Slednje izhaja iz narave likovne vzgoje. Če želi nekdo pri drugi osebnosti razvijati ustvarjalnost, mora biti ustvarjalen tudi sam. Tako kot se od učitelja matematike pričakuje znanje računstva kot predpogoj za poučevanje. Učitelj teži k aktivnemu delovanju učencev pri izbiri vsebin likovnih nalog, pri izvedbi in vrednotenju teh. Učenci naj imajo vtis, da rešujejo likovne probleme prepričani, da je to njihova želja in potreba, in ne, da delajo zgolj po navodilih učitelja. Učitelj naj bo sugestiv, vendar z učenci ne manipulira (več v Karlavaris, 1991).

Poleg formalnih in izobrazbenih mora učitelj izpolnjevati še dva pogoja za uspešno delo pri

pouku likovne umetnosti: 1) »začutiti« mora učence in poznati motivacijske poti za aktivno, a ustvarjalno delo, ob največjem možnem spoštovanju njihovih osebnosti ter individualnosti, 2) da zna tako voden pouk pedagoško in likovno strokovno vrednotiti, kar pomeni, da ima izdelana in razčiščena likovno estetska merila. Oboje dosežejo učitelji z lastnim ustvarjalnim delom in dodatnim izobraževanjem na področju specialne likovne didaktike. Poleg teh lastnosti in zahtev naj bi bil razredni učitelj likovne umetnosti pripravljen izvajati manjše študije ali raziskave za preverjanje zaznanih problemov iz lastne učne prakse. Več kot zaželeno je tudi, da se občasno, ko priložnost in vabilo nanese, vključi v likovno pedagoške raziskave znanstvene narave, ki jih vodijo univerzitetni učitelji te strokovnosti in druge za to pristojne ustanove (Pedagoški Inštitut, Zavod RS za šolstvo). Tam je mnogo izvrstnih priložnosti za dodatno usposabljanje. Zanimanje za inovacije in izboljšave ter interes za stalno, nepretrgano strokovno spopolnjevanje pri pouku so prav tako odraz ustvarjalnega in nemirnega duha sodobnega učitelja. Ta mora spremljati novosti v likovni pedagogiki, spremembe v družbi in tudi v likovnovizualni umetnosti, da ne bi »strokovno zaspal v času in prostoru« (Karlavaris, 1991, prav tam in 1993). V nadaljevanju razgrinjamo pet tem, urejenih v poglavja, za katera verjamemo, da jih naši učitelji ne poznajo (dovolj). Upamo, da jim bo prebiranje zapisov utrnilo kakšno idejo za učno prakso.

Pet poglavij iz teorije likovne pedagogike

Poglavja so razvrščena v razdelke z oznakami od A do E.

- A) O čem še mora razmišljati vsak razredni učitelj predmeta likovna umetnost?
- B) Kako se učitelj neverbalno (s telesom, gibi, obrazno mimiko ...) odziva ob likovnem izražanju učencev? Kaj s tem sporoča učencem?
- C) Govorno (besedno) odzivanje učitelja v učnem procesu (Za) kaj naj učitelj pri pouku likovno umetnostne vzgoje (spre)govori, koliko, kdaj in kako? ...
- D) Ali naletimo v učni praksi na kakšne probleme?
- E) Kako naš način vodenja pouka vpliva na kakovostno izvajanje?

Poglavje A

O čem še mora razmišljati vsak razredni učitelj predmeta likovna umetnost? Dejavniki, ki so stalnice učiteljevega vsakdana.

Kako se vidijo razredni učitelji kot likovni ustvarjalci? (Schirmmacher)

Ali preizkusijo likovno nalogo in orodje ter materiale tudi sami, preden jo zastavijo učencem? Ali poznajo, vsaj v osnovah, in razumejo naravo procesov ustvarjalnosti? Imajo lastno prepričanje o tem, kaj likovna umetnost je, kaj ni in kaj bi morda lahko bila? Se zavedajo svojih prednosti in pomanjkljivosti?

Učitelji imajo različne izkušnje z likovnim izražanjem v preteklosti. Morda se spominjajo neuspelega odtiskovanja s pečatniki v vrtcu, pohvale osnovnošolskega učitelja za nenavadno in izvirno oblikovano živalsko figuro iz gline, kaj drugega. Najverjetneje drži vsesplošno spoznanje, da se večina odraslih v naši družbi ocenjuje kot neusposobljene za katerekoli vrste in tehnike likovnega izražanja. »Nisem dober likovnik.« »Ne znam narisati obraza tako, da bi si bil podoben.« To sta le dve izjavi, tipični za odrasle, ki v življenju praviloma niso imeli priložnosti, da bi si oblikovali samozaupanje v likovne sposobnosti ali pa so imeli nekakovosten pouk likovne vzgoje v osnovni šoli. Večina jih je končala z likovnim izobraževanjem in vzgajanjem v zadnjem razredu osnovne šole, kar pove, da ga niti v srednji šoli niso imeli! To pa je z vidika izobraževanja kadrov pomenljivo slabo, saj se likovno izobraževanje na šolski vertikali pretrga in zaključí prezgodaj. Tako so zainteresirani posamezniki za učiteljski poklic dokaj neusposobljeni in (likovno) nepripravljeni – po štirih letih srednješolske hoje po praznem prostoru – vpišejo na študij razrednega pouka, kjer se ponovno učijo temeljev likovnega jezika, na najbolj osnovni elementarni ravni. Z vidika kakovostnega izobraževanja bodočih vzgojiteljev in učiteljev likovne vzgoje in umetnosti je to nezadostno. Zato naj razredni učitelji svoje primanjkljaje po likovnosti, potem ko že poučujejo, odpravljajo z nenehnim samoizobraževanjem doma ali v okviru ponudbe za to pristojnih ustanov¹. Le tako bodo odkrivali svojo umetniško naravo, svojo likovnost, ki ni nujno risarska, slikarska, kiparska, dizajnerska ...

Morda likovno delujejo na področju kulinarike in strežbe, urejajo vrt ali sadovnjak, se modno oblačijo, oblačilom in svoji zunanosti primerno izbirajo nakit ..., estetsko urejajo notranje prostore doma, a se tega svojega »skritega estetskega delovanja« ne zavedajo. Vsaka od teh dejavnosti namreč zahteva poznavanje likovne kompozicije in osnov likovnega jezika! Razredni učitelji morajo v sebi preprosto odkriti svojo tlečo in zastrto likovnost – če je doslej še niso, ne glede na znanostne lastne likovne zmožnosti – se v njej podučevati in nadgrajevati svoje znanje v tej smeri. Le usposobljen in ustvarjalen učitelj bo lahko v mladih prebujal in ustvarjal pogoje za ustvarjanje. Razumevanje in preizkušanje procesov (likovne) ustvarjalnosti na lastni koži pomaga učitelju razumeti morebitne težave svojih učencev. Tudi oni doživljajo pri likovnem delu težave in ne vidijo vedno rešitve za probleme. Likovno izrazno delo ni zgolj zabava kot morda kdo misli.

Kot rečeno, likovna umetnost ni omejena zgolj na izdelovanje likovnih produktov (kipcev, računalniških grafik, risb, slik, arhitekturnih objektov) ali zgolj na poznavanje likovne teorije ali zgodovine likovne umetnosti. Je mnogo več. Z učnega vidika je najprej in predvsem proces urejanja likovnih elementov črte, oblike, barve, svetlo temnega, prostora, teksture itd. v neko estetsko celoto, v likovno kompozicijo, kar dosežemo s principi urejanja teh elementov (kot so ritem, harmonija, kontrast – nasprotje, enotnost, dominantnost ...). Nato pride na vrsto razmišljanje o tehniki, o poznavanju zgodovine likovne umetnosti. Ko se pri frizerju odločamo med ponujenimi barvnimi odtenki za barvo naših las, ko razmišljamo o opreми pohištva za kuhinjo, ko razmišljamo o barvnem aranžmanu slavnostne pojedine v naši kuhinji, takrat razmišljamo likovno, sprejemamo odločitve, ki so estetske narave, čeprav to ni slikarstvo, kiparstvo ali vizualna komunikacija. Od tu naprej do izvajanja kakovostnega likovnega pouka je samo še korak.

Ljudje ustvarjamo vsakodnevno pa če se tega zavedamo ali ne. Tako se odzivamo na vsak problem, osebni, strokovni, družinski ... Če nam avto zaradi okvare ob cesti v divjini obstane, če ugotovimo, da nam je zmanjkalo goriva, nam bo v tisti problemski situaciji prej in bolj pomagalo ustvarjalno mišljenje kot kritično mišljenje. Ko nam končno uspe dobiti gorivo, na primer v so-



dih, pa imamo problem, kako ga preleti v avtomobilsko posodo za gorivo! Kritiziranje avtomobila nam seveda ne bo pomagalo, pač pa usposobljenost našega ustvarjalnega duha, da si »zamisli« pripomoček za prečrpanje bencina iz velikega soda v majhno odprtino rezervoarja. V duhu rešimo problem in ga opredmetimo z oblikovanjem improviziranega lijaka stožčaste oblike za prelivanje goriva. Uporabimo papir ali tanjšo tršo, upogljivo plastiko. Rešitev je tu, gorivo v posodi! Likovno, pa tudi sicer vsakršno umetnostno izražanje, s poudarkom na praktičnem delu, spodbuja ustvarjalno mišljenje. Pedagogi morajo učencem zagotoviti čas, prostor in takšne likovne dejavnosti, ki bodo ustvarjalnost sproščale in ne zavirale/blokirale. Pripravljeni morajo biti na neobičajna dogajanja v procesu likovnega izražanja in na »nenavadne«, nam morda nepričakovane likovne produkte, polne presenečenj (beri: izdelke, zapise in risbe iz skicirk ...). Povzeto gledano: učitelj mora biti ustvarjalen tudi sam, saj se bo le tako lahko tankočutno odzival na individualno unikatnost mladih, s katerimi dela. Zavedati se mora, da ni mogoče vnaprej načrtovati pouka likovne vzgoje tako, da bi bil enako dober za vse učence, za vse učne situacije in za vse večne čase. Načrtovanje pouka se spreminja vzporedno s časom in novostmi.

Kako opredeljujemo likovno umetnost? Ali o tem sploh razmišljamo?

Vprašanje je aktualno, temelječ na dejstvih. Znano je, da na poučevanje likovne umetnosti (na izbiri vsebin, motivike, likovnih tehnik, vrednotenje likovnih del, na primer) zelo vpliva osebni pogled, stališče, prepričanje ali okus učitelja. Učitelj, kateremu je za vzor zgolj realistično slikarstvo, praviloma ne bodo vseč dela učencev z nerealistično vsebino. Posledično jih morda tudi slabo vrednoti in ocenjuje.

Tudi razredni učitelj predmeta likovna umetnost mora vedeti nekaj malega o tem, kaj umetnost je, kaj ni oziroma kaj je predmet razprav o merilih za tovrstno razvrščanje. Neevropske, še avtohtone in prvobitne civilizacije, ki so daleč stran od zahodne kulture, drugače gledajo na ustvarjalno delo. Ko bodo indonezijskemu izdelovalcu mask »duhovi« sporočili, da je napočil čas, bo poprijel

za dleta, nožiče in druga orodja in pričel ustvarjati oblike. Lesa ne oblikuje zato, da bi ustvaril »umetniško delo« po merilih zahodne kulture, za potrebe razstavljanja v galeriji. Ustvarjanje maske v lesu ali kombinirano z drugimi naravnimi materiali mu je zgolj sredstvo za izdelavo produkta za potrebe obrednega rituala/ceremonije njegovega plemena/ljudstva. Nekateri ob zaključku teh dogajanj masko celo uničijo. V tem primeru po naših zahodnih nazorih maska ni »umetniško delo«, oblikovalec lesa pa ni »umetnik«. V kontekstu galerije/muzeja pa je lahko ista obredna maska predmet proučevanja, presojanja in čaščenja – z oznako umetnina! Likovna umetnost vsebuje množico takih in podobnih podatkov, ki učitelju izostrijo njegov pogled na to področje.

Dandanes se niti strokovnjaki ne strinjajo o tem, kaj likovna umetnost je, kaj predstavlja, po katerih merilih vemo, kaj umetnost je in kaj ni. Naši pogledi na to lahko izhajajo iz življenja naše družine, iz tega, kar smo se naučili in spoznali v šoli, spoznali ali začutili ob prebiranju likovno umetnostne literature ali doživeli ob obiskovanju likovno umetnostnih dogodkov. Ne nazadnje, naše dožemanje likovne umetnosti v veliki meri sooblikujejo najsodobnejša množična občila, od televizije, interneta, spletne umetnosti in komentarjev ... Učenci morajo spoznati, da likovna umetnost ni zgolj risanje po papirju. Njihovo znanje in izkušnje v tej smeri se bo bogatilo le ob ustvarjalno občutljivem, izobraženem in kulturno ozaveščenem učitelju.

Ali smo mlademu likovnemu ustvarjalcu lahko vzornik? Na kaj smo pozorni?

Zaupanje v lastne moči in znanje

Učitelj mora pri poučevanju izžarevati nekaj umetniškega, samozavest, zaupanje v sebe. Pomislimo, kaj bi se zgodilo, če bi razredni učitelj učencem rekel: »Ne znam dobro poštevanke do 100«, ali »Pisanje malih črk mi ne gre prav dobro od rok«, istočasno pa oboje zahteval od učencev? Vsi vemo, da do takih, sila nerodnih situacij, pri teh dveh predmetih preprosto ne more priti, saj je na voljo dovolj varovalk. Vseeno pa se mnogi učitelji ne obotavljajo učencem reči, da so sami slabi likovniki ali da celo ne znajo narisati človeške ali živalske figure! Vredno se je zamisliti nad takimi in podobnimi izjavami, saj z njimi sporočamo

učencem marsikaj. Namreč, ti utegnejo pomisliti, da je likovno izražanje izjemno zahtevna stvar (ali pa zelo nepomembna), če za njih pomembne osebe – kar učitelji so –, ki znajo dobro računati, pisati, brati, ne znajo risati, slikati. Ob prvih neuspešnih risarskih poizkusih bodo nekateri učenci morda kar nehali z delom, rekoč: »Učitelj, ne znam!«. Takrat je njihovo zaupanje vase in v učitelja vzornika prenehalo. Kaj to pomeni za ugled učitelja si lahko samo mislimo. Če razredni učitelji nimajo zaupanja v lastne likovno izrazne in druge sposobnosti in spretnosti, če nimajo dovolj znanja, naj pod hitro razmislijo, čemu in zakaj je tako. Morda se o tem posvetujejo s strokovno usposobljenejšim strokovnjakom iz likovno pedagoškega področja, kako napredovati v tej smeri. Navdušenje

Naj izkazuje optimizem, veselje ob ogledu del rekoč: »Oooo, poglejmo te čiste in pestre barve!« Delno pomaga vsaj to, če se učitelj izogiba likovnim materialom, ki jih ne obvlada ali osebno ne mara. Ne sme pa pozabiti na zahteve obstoječega učnega načrta.

Naš videz

Sem ter tja z zunanjim videzom – v oblačilih v povezavi z likovno nalogo s področja barv, tekstur, oblik, vzorcev – presenetimo učence. Morda bodo ti prišli k naslednji uri, ko bo na programu izražanje s črtno risbo, v oblačilih s prevladujočim črtnim vzorcem ... Naš videz kot sredstvo za motiviranje učencev? Zakaj ne, občasno je to mogoče. Kako postanemo vzornik za likovno izražanje? Vprašanje je sicer prezahtevno. A vendar, učenci naj kar se da pogosto vidijo učitelja, kako si upa tudi on eksperimentalno raziskovati in se izražati z likovnimi materiali in orodji. To veselje in znanja lahko učitelj dokaže na primer pri demonstraciji likovne tehnike ali pri skupinskem ustvarjanju v letni šoli v naravi, v neformalnem vzdušju ...

Poglavje B

Naše neverbalno odzivanje na otroško likovno izražanje, s telesom, gibi, mimiko.

Govorica telesa

V učilnici sporočamo in govorimo na več načinov in ne samo z besedo. Pri tem uporabljamo govo-

rico telesa: Kako blizu učencev stojimo? Kako, s kakšno hitrostjo in v kateri smeri premikamo obe roki? Obrazna mimika. Z držo palca navzgor sporočimo posameznemu učencu, ki je pravkar otrl čopič ob gornji rob posode za vodo, da je naredil postopek pravilno ...

Naša čustva delimo z otrokom kombinirano z besedo in govorico telesa

Ne glede na to ali se nam zdi prav, da se kot odrasli čustveno odpiramo učencem, se zdi in pogosto pokaže, da nas otroci »začutijo« takoj, če skupaj z njimi delimo našo jezo v zvezi s pokvarjenim kolesom. *»Na vožnji v šolo se mi je snela veriga z zobnikom na kolesu. Zato ga bom naslikal kako je pokvarjen, z jeznimi črtami in čudnimi oblikami umazanih barv, da se le znebim slabe volje ...«* Učencem sporočamo, da se lahko likovno izražamo tudi takrat, kadar smo napeti ali jezni in bi se radi sprostili. Zakaj ne bi takih situacij izkoriščali tudi pri likovnem izražanju otrok?

Poglavje C

Odzivanje učitelja ob likovnem izražanju otrok

Učiteljev pogovor – dialog z učencem – spoznanja iz domačih in tujih likovnih didaktik

Zakaj, kaj, kdaj, koliko in kako naj se učitelj pri pouku likovno umetnostne vzgoje izraža tudi z besedo? Vrste pogovorov med učiteljem in učenci. Pogovorna učna metoda kot prevladujoča metoda, ki temelji na besednem sporazumevanju pri pouku likovne umetnosti

Odrasli se na likovna dela učencev lahko odzivamo besedno ali nebesedno. Vendar, kaj pa naj rečemo mlademu ustvarjalcu? Naj hvalimo, kritiziramo, sprašujemo ali korigiramo njegovo delo? Smo raje tiho, ker nimamo dovolj znanja?

Pogosto se načinov našega sporazumevanja z učenci niti ne zavedamo. Z nasmehom odobravanja sporočamo eno, s pogledom začudenja drugo. Učitelj morda z besedo res rutinsko pohvali učenčevo delo, s sočasnimi zavijanjem z očmi sporoča nasprotno. S hladnim pogledom, usmerjenim v oči učenca, katerega likovno delo je polno ustvarjalne zmede ali nepričakovanih zamazanih oblik, mu



sporočamo, da bolj cenimo urejenost, natančnost, čistost, barvanje vnaprej danih oblik do črte. Slednje sicer sploh niso ključni cilji likovnoumetnostne vzgoje! Če obstajajo učenci (in obstajajo!), ki ustrezajo tem »subjektivnim merilom učitelja«, to še ne pomeni, da so ostali učenci, ki tem merilom učitelja ne ustrezajo, likovno neustvarjalni. Kaj šele, da bi zaradi tega zaslužili slabo oceno (tako Shirrmacher, 2006). Tak učitelj se mora samoreflektivno zazreti vase in razmisliti kako naprej. Jezik besed je na videz vsemogočen. Kaj, koliko in kako učitelji govorimo pri pouku, ima lahko na učence daljnosežen vpliv in učinek na njihovo doživetje likovne umetnosti. Pogovor z učenci je eno ključnih vprašanj kakovostno vodenega likovno pedagoškega procesa. Sem ter tja se kakšen posameznik iz mladosti še spominja morebitnih nepremišljenih besed učitelja, ki so prelomno vplivale na njegovo samozavest, občutek samovrednosti ali interes za likovno umetnost. Zato učitelj že v fazi načrtovanja v pripravi na učno uro dobro razmisli, kaj bo spraševal in odgovarjal učencem. Vprašanja načrtuje vnaprej, odgovorov učencev pa ne more predvideti. Šele z vajo in daljšo delovno dobo v razredu postane modrejši in previdnejši v izbiri likovnega besedišča. Učitelj mojstri svoje besedne spretnosti s proučevanjem posebnosti učnih metod dela, še posebej pogovornih in razlagalnih metod o čemer govorimo v nadaljevanju.

Učne oblike in metode so poti, po katerih se izvajajo likovne naloge in dosega vzgojno-izobraževalni cilji. Izbiramo tiste, ki ustrezajo naši likovno vzgojni praksi, izvajani po predpisanih učnih načrtih za predmet likovna umetnost na razredni in predmetni stopnji osnovne šole (Berce, 1993). V prispevku se osredotočamo na tiste metode dela, ki so vezane na govorni del pouka likovne umetnosti. Ni učne ure, v kateri ne bi učenci in učitelj o vsebini tudi kaj povedali. Za osnovno sporazumevanje med njima je torej potrebno razvijati govorne spretnosti učencev in širiti likovno besedišče. Učenci se morajo bralno opismenjevati tudi tu, saj je v nasprotnem primeru onemogočeno vsako razumevanje učiteljevih navodil in medsebojnega dialoga.

Usposobiti učence, da bi znali o svojem likovnoizraznem delu in o delu odraslih tudi kaj povedati, je eden izmed pomembnih ciljev likovne umetnosti v osnovni šoli pravi Berce (prav tam). Ta cilj dose-

žemo s kombinacijo različnih metod, od katerih je najpomembnejša metoda pogovora. Ta lahko poteka na različne načine, eden od teh je kombinacija vprašanja in odgovora. Vprašanja in odgovori so pri likovno umetnostni vzgoji zelo raznolika in zadevajo predvsem lastno likovno delo, umetniška dela, videne likovne dogodke (prav tam).

Zornik (1993) loči pri likovnem pouku dva dela – verbalni in praktični del. Po njegovi razvrstitvi spadajo v verbalni del dialogne in monologne metode. V dialogne – vezane na pogovor učenca in učitelja – spadajo razgovor (debata, diskusija, kritika), k monolognim (pri katerih je aktivnost na učitelju) pa spadajo: razlaga, tolmačenje, pripoved in predavanje. Metodo razgovora (kar imenuje zgoraj Bercetova metoda pogovora) označuje za eno od najučinkovitejših verbalnih metod za pridobivanje in spoznavanje učne snovi na vseh učnih stopnjah likovnega pouka. Z razgovorom hitro vzpostavimo kontakt z učenci, odkrivamo njihove pozitivne in negativne lastnosti, preverjamo njihovo znanje, ga vrednotimo in zapišemo oceno. Z razgovorom pritegnemo učence k sodelovanju, jih miselno zaposlimo, motiviramo za kritično prejetje likovnega znanja. Učence navajamo, da z besedo sporočajo svoje misli o umetnosti. Ta metoda sloni na medsebojnih vprašanjih in odgovorih. Zahtevnost vprašanj naj bo prilagojena starosti učencev (vprašanje kaj je kompozicija? je na razredni stopnji pretežko itd.). Vprašanja, ki nakažejo odgovor, oziroma so že odgovor, ne nudijo nobenega miselnega napora. Zornik (prav tam) priporoča, da učitelji od učencev zahtevajo izražanje v celih povedih, jezikovno pravilno. Tudi učitelj likovno umetnostne vzgoje je prav tako kot ostali učitelji dolžan učenčeve jezikovno nepravilne stavke popravljati in jih nanje opozarjati. Roca (1979) priporoča učiteljem likovne vzgoje, kdaj se metoda razgovora uporablja: na začetku učne ure, v razgovoru z učenci v procesu dela (oblikovanja ...), ko je učitelj v situaciji, da odgovarja na njihova vprašanja, ter ob zaključku učne ure pri vrednotenju. Ta metoda se priporoča v pogovorih z odraslimi likovnimi ustvarjalci po ogledu njihove razstave, pri opazovanju likovnih del v razredu, muzejih in galerijah ali pri opazovanju likovnih pojavov v naravi (pojav mavrice, analiza barv in svetlobe pri slikanju pokrajine ...). Z metodo razgovora se mora omogočiti vsakemu učencu svobodno in prosto izražanje sodb, mnenj in sta-

lišč v zvezi z likovnimi pojavi v umetnosti, o svojih likovnih stvaritvah in del sošolcev.

Pri likovno vzgojnem delu so vprašanja predvsem spoznavne narave, vsebine izhajajo iz učenca in njegove zavesti. Oboji, tako učitelji kot učenci zastavljajo vprašanja, povezana z interesom za likovno umetnost, da bi zapolnili svoje duhovne interese (Zornik, prav tam). Na primer: Učence sprašujemo z namenom, da bi v njih razvijali likovnoizrazne sposobnosti in navdušenje za delo, nikakor pa z namenom, da bi jih ocenjevali, če ni tako predpisano v učnem načrtu za predmet. Učenec je v umetnikovem ateljeju opazil nenavadno sliko in o njej sprašuje mentorja. Ta mu ob svojih odgovorih širil obzorje o barvah na sliki, s tipi vprašanj kot so: 1) zvijačna (Ali dobimo rjavo z mešanjem modre in rumene?), 2) enoznačna (Katera barva prevladuje količinsko na likovnem delu?), 3) alternativna (Ali je rumena barva topla ali hladna?), 4) mnogoznačna vprašanja (Kakšni so odnosi med barvami na sliki?), 5) kategorična (Naštej vse barve na umetnini?).

Avtorica (Berce, prav tam) pravi, citiram: »Najpogosteje postavljamo razvojna ali verižna vprašanja, ki se nanašajo na ugotavljanje dejstev in na podlagi katerih izvedemo posplošitev.«

Primer (po zamisli Bercetovi):

Likovna naloga: sorodne barve

Situacija: Učenci opazujejo jesenske barve v naravi.

Vprašanja: Kakšne barve lahko opazimo v naravi? Kako bi jih zamešali na paleti? Kaj imajo te barve skupnega?

Posplošitev: Kaj so torej sorodne barve?

Pouk likovne umetnosti popestrimo tudi z vprašanji vseh vrst in tipov (s sugestivnimi, spoznavno izzivalnimi, medpredmetno usmerjenimi itd.), na vsak način pa so vrste vprašanj odvisne od učenčevega poznavanja učne snovi in njegove sposobnosti verbalnega izražanja. Učence vključujemo v pogovor že takoj v 1. razredu osnovne šole, jih zgodaj navajamo na razpravljanje o umetnosti in na kasnejše seminarsko delo. Metoda pogovora je pri pouku likovne umetnosti pogosta.

Vrste/oblike/žanri pogovorov med učiteljem in učencem

Problemi s pohvalami

Učitelji se v učnem procesu pogosto odzivajo z besedami: »Krasna risba!«, »Lušten kipec«, »Lepo

si odtisnil s pečatnikom«, itd.« Seveda v svoji pedagoški dobrohotnosti, vnemi in dobronameri želijo učencem vse dobro ... Na tak način želijo opogumljati in pohvaliti učence. Vendar, nekatere študije (Kohn, 1993) nam sporočajo o škodljivih učinkih pretirane in prepogoste uporabe pohval (pohvale zaradi pohval!), mnogokrat nekritično in brez razmisleka zakaj. Te se lahko hitro sprevržejo v svoje nasprotje. Kako je lahko vsaka slika čudovita, vsako likovno delo? Učenci utegnejo posledično razmišljati – še posebej, če se pogoste in neupravičene pohvale ponavljajo iz leta v leto, ne glede na menjave razrednih učiteljev –, da učitelji v resnici sploh ne gledajo njihovih likovnih del oziroma da sploh ne vidijo kaj v njih je!? Neutemeljene pohvale nimajo nikakršnega pedagoškega učinka na učence, še posebej če ti nimajo ob njih prav nobene priložnosti za poglobljen dialog z učiteljem.

Ni vsako likovno delo otroka obenem že tudi »lepo, čudovito, zanimivo ali lučkano«. Taki besedni prijemi vnaprej nakazujejo tudi na možnost, da obstajajo še dela, ki niso »lepa, čudovita ...«, da imamo torej tudi dela, ki so grda, nezanimiva, ki si ne zaslužijo pohvale. Kadar učitelji rečejo: »Rad imam tvoje delo!« ali »Všeč mi je tvoj način dodajanja glin«, takrat že izražajo osebne vrednostne sodbe, takrat že presojujejo. Taki dokaj nepremišljeni prijemi so lahko hitro uvod v škodljive poučevalne prakse. Odrasli imajo namreč zelo radi realistične načine upodabljanja (risanja, slikanja ...) naravne in predmetne resničnosti. Če so dela še »urejena, čista, lična, natančna«, toliko bolje. Učitelji s tako filozofijo se bodo, s pohvalo, besedno ali nebesedno (s telesom) raje odzivali na delo, v katerem je motiv realistično upodobljen, ki ima na primer dve drevesi, sonce z očmi in žarki, z ververico. Manj ali pa negativno, se bodo odzivali na likovno delo z na primer neprepoznavnimi oblikami v številnih rjavkasto oranžnih niansah, ki so nastale na papirju, brez nekega prepoznavnega motiva. Z vnašanjem osebnega okusa v likovno vrednotenje z besedami (kot gornji primer o našem občudovanju realističnega odslikovanja realnosti) učitelji povzročajo situacije, ko stalno pohvaljeni učenci verjamejo da so boljši od nepohvaljenih sošolcev. Slednji pa so prepričani, da so slabši od »boljših«, tistih večkrat pohvaljenih in krog je sklenjen. Kot poroča J. B. Kosterjeva, 2005, tretja izdaja, so strokovnjaki (Edwards, 1979;



Cameron, 1992), ki so sodelovali z učitelji likovne vzgoje in umetnosti, v svojih študijah zaznali, da ima veliko število odraslih o sebi izjemno slabo samopodobo v zvezi s svojim likovnim izražanjem. Kot možne razloge so navajali primere iz otroštva in šole, ko je bilo njihovo likovno delo neprimerno ovrednoteno (ali kritizirano) ali pa označeno kot slabše, primerjalno z drugimi likovnimi deli. Zato previdno s pohvalami in kritikami, saj te sploh niso cilj pouka likovne umetnosti. So le pomožno sredstvo za doseg pomembnejših ciljev.

Pozitivna povratna informacija (kritika)

Z njo sporočamo učencu zelo natančno, kaj je dobro opravil. Namesto pohvale: »krasen kipec« ali »prelepa monotipija«, bo pozoren in likovno občutljiv učitelj dodal: »Opazil sem, da si čopič otrla ob rob posode z vodo, tako da barva ni kapljala, tako kot smo to prikazali v demonstraciji likovne tehnike slikanja ...«. Tovrstna pohvala je najučinkovitejša, saj damo učencem vedeti, da obvladujejo likovno tehniko ali da gre za njihovo disciplinirano obnašanje, kar vse jim bo pripomoglo k uspehu v dejavnosti. S tem pri otroku spodbujamo (na dolgi rok) zaupanje v lastne moči ...

Učiteljevi komentarji učencem

Z njimi sporoča učencem, da ceni njihova individualna likovna nagnjenja, kar skrbno opazuje med poukom. Če že učitelj v eni likovni nalogi komentira – če je to potrebno ali če je to časovno izvedljivo – naj bo to vsakega posameznega učenca individualno, za celo skupino pa enotno.

Likovna tehnika: »Opazila sem, da si z valjanjem gline dobila kačice različnih dolžin in debelin.«
Sodelovanje z drugimi: »Vidim, da deliš lepilo z drugimi v skupini.«

Izražen trud v vsej skupini: »Skoraj eno uro ste potrebovali za izdelavo takšne oblike iz gline.«
Ob zaključku učne ure, pri vrednotenju, učitelji povzamejo videne načine reševanja likovnih problemov, ki pogosto vsebujejo izraze kot so: »odkrili ste«, »našli ste«, »preizkusili ste«, »delili ste materiale s sošolcem« in drugo. Na primer: »Za likovno nalogo svetlenja in temnenja ste izbrali le tri osnovne barve, rdečo, rumeno in modro.« »Preizkusili ste se v tiskanju s pečatniki iz krompirja.«

Opisovanje likovnih pojmov

Z metodo pogovora učitelj širi učenčevo likovno besedišče. Razgovor je idealna priložnost za občutljivo pospeševanje in utrjevanje razumevanja likovnih prvin/elementov (črta, barva, oblika ...) in načel likovnega jezika (ritem, kontrast ali nasprotje, harmonija ...), poznavanja vsebin umetnostne zgodovine (umetniki, obdobja ...). Vsi razredni učitelji likovne umetnosti morajo poznati osnove likovnega jezika, likovne tehnologije in umetnostne zgodovine. Nekaj iz začetka pogovora: »Kakšne vrtinčaste črte vseh vrst ste uporabili!« ali: »Toliko različnih barvnih nasprotij vidim na tvoji kolažni sliki, od toplo-hladnega do svetlo-temnega.« ali: »Kako bi imenovali slikarsko umetnino s podobo tistega ustvarjalca, ki jo je naslikal?«²

Parafraziranje

Učitelj preprosto ponovi, kar je učenec pravkar dejal. Na primer: Otrok: »Namešal sem veliko zelenih odtenkov.« Učitelj: »Res je, namešal si veliko zelenih odtenkov.« To je čudovit način povedati učencu, da smo ga poslušali!

Izražanje občutkov

Z našim občutljivim odzivanjem na učenčevo likovno delo mu predstavljamo enega od mnogih načinov, kako umetnost komunicira z drugimi ljudmi. Morda mu sporočimo naš odziv na vidno senzacijo, vzeto iz narave, likovno preoblikovano. Na primer: »Rumeni odtenki cvetlic na tvojem kolažu mi dobro denejo pri srcu, prijetno mi je ...«. Z zgolj stereotipnimi banalnimi izjavami kot: »Tvoja slika me naredi srečnega«, ne sporočamo učencu niti o globini svojih občutkov niti o viru svojih občutkov. Namesto tega navežimo svoj pozitivni odziv na likovne prvine/elemente, vidne v likovnem delu. Na primer: »Pogled na toliko modrih odtenkov na tvojem barvnem kolažu me pomirja.« Izražanje naših neprijetnih/negativnih občutkov ob pogledu na likovno delo mora biti preudarno in previdno. Za dobro se je izkazala strategija izbire otrokovih besed names-to svojih, podobno kot pri parafraziranju. Na primer: »Uporabil si mnogo ostrih oblik in cikcak črt, s katerimi si izrazil svojo jezo zaradi prijatelja, ki ti je nagajal pri igri.«

Opisovanje učenčevega motiva na likovnem delu

Učitelj se razgovori o otrokovem delu potem, ko razbere motiv na delu, kar na razredni stopnji osnovne šole praviloma ni problem. Učitelj: »Nataša, danes si naslikala svojo družino, vseh pet članov,« ali »Ta kipec je podoben tvojemu psu.« Se zgodi, da nas z izzivalnim vprašanjem učenci presenetijo: »Ali uganete kaj sem oblikoval iz papirnatih škatel?« Želijo, da mi najdemo kak pomen v delu, ne da bi nam o njem vnaprej kaj povedali. Tudi v takih situacijah se je dobro izogniti neposrednemu odgovoru in se raje zateči v preprosto opis z besediščem likovnega jezika, kar je bolje kot napačno ugibati, kakšne vrste prostorsko tvorbo je učenec sestavil, kaj predstavlja ... Če je, na primer, učenec oblikoval kipec z motivom neprepoznavne živalske figure, ki bi bila morda podobna kravi, učitelj reče: »Vidim, da si z odzemanjem in dodajanjem gline ustvaril mnogo vbočenih in izbočenih oblik, tako da pride do izraza svetlo temno nasprotje.« Takoj zatem postavimo avtorju kipa vprašanje odprtega tipa, ki je izhodišče za nadaljnji dialog, ki lahko ponudi paleto pojasnjevalnih odgovorov.

Vključevanje v t. i. »umetniški dialog«

Spraševanje učenca je primeren način za začetek poglobljenega pogovora o njegovem likovnem delu, o likovni umetnosti ... Z opogumljanjem otroka k besednemu izražanju mu razvijamo osnove bralne pismenosti in kristaliziranje miselnih procesov. Vprašanja ne smejo biti vsiljiva, puščamo odprte poti za vse vrste pričakovanih ali nepričakovanih odgovorov. Dialog med učiteljem in učencem naj bo prijeten, poteka lahko tako v formalni kot neformalni obliki, v različnih okoljih, ne samo v šolskem.

Ustvarjanje prijetnega vzdušja za odzivanje

Učitelj ustvarja učno okolje, v katerem se bo učenec počutil varnega za brezskrbno izražanje svojih občutij, zamisli in znanja. Seznam načinov za doseg te ciljev je daljši, pogledjmo jih nekaj tipičnih, tudi za pouk likovno umetnostne vzgoje: učencem omogočamo veliko učnih situacij za ogledovanje likovnih umetnin (reprodukcije, knjige, galerije, obisk likovnega umetnika v ateljeju ...). S tem ko dela učencev komentiramo odrasli (s poudarkom na pozitivnem), smo jim hote ali

nehote model/vzornik, katerega načine komentiranja/interpretiranja bodo nekoč posnemali. Stil našega govora, spodbujanja in spraševanja je izredno pomemben za prijetno atmosfero. Ton in barva našega glasu naj izražata navdušenje in radovednost, ne govorimo preglasno, ohranjamo očesni stik. Med učenčevim govorjenjem smo aktivni poslušalci. Nenazadnje učitelj zastavlja vprašanja v pravem trenutku, ko to narekuje učna situacija! Starejši, ko so otroci, več je vprašanj in bolj spoznavno zahtevnejša so.

Oblikovanje vprašanj

Ubesedovanje (morebitnih) vprašanj za učence zahteva določeno mero spretnosti in časa. Ob morebitni, za učitelja nenavadnih situacijah v učnem procesu – ko učenec podlago za slikanje zamaže z barvami ali čim podobnim – je naša prva reakcija učencu pogosto v stilu »Kaj pa to je?« ali pa »Čemu pa je to namenjeno?«. Takim vsiljivim vprašanjem se praviloma izogibamo. Vsi učenci ne težijo takoj k izdelavi končnega produkta (čeprav je to zahteva likovne naloge!), da bi dokončali risbo z ogljem, na primer. Morda le preizkušajo izrazne in tehnične možnosti tega, za njihovega risarskega orodja. Taka vprašanja bolj kažejo na učiteljevo pričakovanje končnega izdelka, zato je po njegovem vsaka neprepoznavna faza odveč, je moteča za učni proces, vsak nepričakovan korak nepotreben. Učitelji lahko postavljajo učence s takimi vprašanji v nemogoč položaj, ko slednjim ne preostane drugega, kot da odgovorijo z izbranimi besedami, za katere mislijo da bodo vsečne spraševalcu. So take situacije smiselne? Učitelj naj najprej spozna različne tehnike postavljanja vprašanj, takih vprašanj, s pomočjo katerih zve več o mišljenju ustvarjalca, o procesu izražanja z ogljem ... Vprašanja naj bodo odprtega tipa, da bodo učenci imeli možnost več odgovorov, z več vidikov, v zvezi s procesom dela (skiciranjem, kiparjenjem ...).

a) Vprašanja, osredotočena na proces: »Danes si uporabljala tri vrste čopičev. Katere črte so nastale z najdebelejšim čopičem?« ali »Na odtisu tvoje tiskovne plošče (matrice) iz različnih vrst papirjev, v tehniki kartonskega tiska, sem opazila vrsto nenavadnih tekstur. Razloži, katera vrsta papirja ustreza posamezni teksturi na odtisu?«



- b) Vprašanja, vezana na ustvarjalne odločitve učenca v procesu likovnega izražanja:
»Iz katerih barv si namešal olivno zeleno barvo in barvo kože?« ali »Kakšne vrste čopičev si izbral za slikanje z gostimi tempera barvami?« ali »Zakaj si na svojem domišljijem kolažu iz različnih fotografij, glavno figuro postavil v kot papirnatih podlage?«
- c) Vprašanja za preverjanje poznavanja in rabe likovnih prvin (elementov) črte, oblike, barve, texture, svetlo-temnega: »Kakšne debeline črt ti je uspelo narisati z ogljem?« ali »Tvoja računalniška grafika ima veliko število zelenih odtenkov. Si jih sprogrimiral sam ali si uporabil digitalno paletu z že pripravljenim naborom zelenih odtenkov?«
- d) Vprašanja za ugotavljanje vzročno-posledičnih odnosov med namenom dela in končnim rezultatom (likovnim delom). Nekaj tipov vprašanj:
1) Ustvarjanje, napovedovanje učinkov: »Kaj misliš da bi se zgodilo, če med seboj zmešamo vse tri osnovne barve, rdečo, rumeno in modro.« Ali »Na kakšne načine lahko zmodeliraš posodo iz gline tako, da ne pušča vode če to preizkusimo?« 2) Iskanje vzrokov: »Zakaj se ti ob nanašanju barve na kartonsko tiskovno ploščo, prej nalepljene oblike iz debelejšega papirja ne odlepijo stran ob pritisku valjčka za razmazanje barve?«

Vprašanja, ki spodbujajo medpredmetno povezovanje

Naravoslovje: »Liste, katerih dreves si uporabil za tiskanje z barvami?«

Matematika: »Koliko oblik na tvojem barvnem vzorcu za praznično namizno pregrinjalo je iz toplih barvnih odtenkov, koliko iz hladnih? Izrazi to v obliki ulomka.«

Slovenščina: »Ali bi lahko opisal svoje likovno delo tudi z besedami? Zakaj ja, zakaj ne? Utemelji?«

Kako se govorno odzivati; po Schirmmacherju Tudi on (2006), podobno kot Kosterjeva (2005), Bercetova (1993), Zornik (1993), navaja sorodne strategije nagovarjanja učencev z besedami, ki jih razvrsti v skupine: presojanje, dajanje komplimentov oziroma pohval, vrednotenje, popravljanje s korekturami in spodbujanje k besedi. Strategije so s primernimi prilagoditvami uporabne po vsej vertikali in ne samo v vrtcih, kot načrtovano s strani avtorja. Pomensko se med seboj prekrivajo.

Ko učitelj presoja, sporoča učencem, o vrednosti njihovega dela. Nekateri izrečejo »Zelo dobro«, spet drugi »To je odlično likovno delo« ali, »Prav vsa vaša dela so naravnosti imenitna.« Glede na dejstvo, da precejšnje število učiteljev ne želi presojati ali razvrščati likovnih del kot dobra, boljša, najboljša, je iskati razloge za take izjave v prepričanju teh učiteljev. Po njihovem so prav vsa likovna dela otrok dobra. Zato hvalijo nekritično in poprek. Posledično take pohvale, če so pogoste, postanejo nesmiselne in neproduktivne. Ali učitelj vendar ne želi povedati resnice?

S pretiranimi komplimenti oziroma pohvalami sporoča učitelj učencem, da je njihovo likovno izražanje prijetno, ljubko, super ali lepo. Primeri takih komentarjev so »Ljubka, zelo ljubka sličica«, ali »To je čudovit odtis v tehniki monotipije« ali »Da, zelo prijetno«. Učenci iz vljudnosti odgovorijo s »Hvala lepa« ali kaj podobnega. Priložnost za bogat dialog učitelja in učenca je zato omejena in skržena na zgolj nekaj vljudnostnih fraz. Žal. Vprašamo se lahko, kaj so merila za »prijetno sliko«. Ali slika z zgolj barvnimi lisami (in ne s podobo mucke, na primer) ni prijetna? Vsi ti izrazi (lepo, prijetno, čudovito, so vsebinsko in pomensko prazni, zato jih učitelj zamenja z izrazi (beri pojmi), v specifičnem jeziku neke likovne naloge. Če učenci kiparijo mora učitelj uporabljati kiparske izraze (glin, modeliranje, odzemanje, dodajanje, vbočeno izbočeno ...) in ne teh, gornjih »lepih« fraz.

Vrednotenje, med katerim sporoča učitelj učencem, da ima rad ali celo zelo rad njihovo likovno izražanje (beri likovna dela in druge produkte, pisne ali ustno izražene), je pretiravanje, je nestrokovno. To so komentarji v stilu »Ohh, kako imam rad to delo v tehniki batik« in podobni, že prej omenjeni. Učitelj naj vrednoti dela z merili, kot so: uspešnost reševanje nekega likovnega problema, prepoznavanje učenčevega truda in vloženega časa v nastajajoče delo in razvijanje lastne likovne tehnike, napredovanje v likovni tehniki itd. Učencu se pove, kako se njegov vložen trud v modeliranje stoječega ptiča iz gline ceni. Komentarji učencu v zvezi s procesnimi vidiki izražanja (modeliranje stoječe figure) so sicer nekaj drugega kot učiteljevi komentarji na pravkar končano likovno delo (produkt, rezultat). Otroci ustvarjajo z namenom, da se izrazijo in ne zato, da bi zadovoljili učiteljeve osebne okuse, želje, pričakovanja in njegovo

pojmovanje otroškega likovnega izražanja. Na nesrečo mnogi učitelji s svojim nepoznavanjem razvrednotijo otroško likovnost, še posebej zato, ker mnogi cenijo likovnost, ki izhaja iz šablonskega, stereotipnega dojemanja likovnosti s pomočjo receptov in formul, nepoznavanjem likovnih orodij in materialov ter oseb in stilov iz umetnostne zgodovine.

Poskus korigiranja/popravljajanja v procesu dela temelji na učiteljevih posegih med delom, ko se z besedo obrne na učenca. Vzemimo za primer problematično situacijo, ko učenec dobi od učitelja navodilo v obliki informacije, pomoči, namiga ali sugestije za boljše »upodabljanje resničnosti«. Na primer: učenec pokaže svojemu mentorju barvno risbo rdečkasto rjavega pajka, na kar učitelj odvrne: »Pohvalno, vendar ne pozabi pajku narisati noge, saj jih imajo več. In zapomni si, da je večina pajkov črne barve (kar ni nujno tudi res, dodal M. P.).« Tovrstne pripombe so sicer dobrohotne in dobronamerne, a v napačni smeri in z nepoznavanjem zunanjega videza pajkov. Likovna umetnost, otroško likovno izražanje pa še posebej, ni (samo) kopija resničnosti. Fotografija je tista, ki kopira resničnost. Otrok likovnik ustvarjalno improvizira, je oblikovoren na svoj, osebni način in ne posnema precizno (zgolj) narave (v našem primeru pajka). Zelo dobro pozna vse dele obraza, morda tudi pajka, a se pogosto zgodi da posameznih delov (obrvi, gube, trepalnice ...) obraza ne upodobi, tako kot iz nepoznanih razlogov pajku ne nariše nog. O teh pojavih ve veliko povedati likovno razvojna teorija otroške risbe. Nekateri eminentni likovno pedagoški strokovnjaki vseeno opozarjajo (Lowenfeld, 1968), da učiteljeve korekture in kritike samo jemljejo pogum učencem in so nepodbudne. Zato previdno s korekturami in dobro razmisliti kako jih uporabljati in kdaj.

Poglavje D

Ali naletimo v učni praksi na kakšne probleme?

Zagotovo teh ni nikoli premalo. Problemi pridejo v naš oddelek ponavadi z »otrokovo zgodovino«, pridobljeno bodisi na predšolski vzgojno-izobraževalni stopnji bodisi v prvih razredih osnovne šole. Če je otrok navajen delati po šablonah in pobarvankah, se bo najprej upiral našim »ustvar-

jalnim pristopom« brez šablon in pobarvank.

Rekoč: »ne znam tega, ne znam tako, ne upam ...«

Ali obstaja kakšna strategija za reševanje raznovrstnih problemov?

Za vsak problem obstaja rešitev. Kolikor je problemov, toliko je strategij za reševanje. Naštejmo nekaj splošnih, nekaj likovno specifičnih. Na primer: če je potrebno, otroke opogumljamo in spodbujamo. Zagotovimo umirjeno in sprejemajoče delovno vzdušje. S premislekom opozarjamo na napačno držo čopiča, na primer. Gradimo otrokovo zaupanje v samega vase. Namesto da na otrokovo vprašanje (nariši to zame) to postorimo, poiščimo razloge za njegovo vprašanje. Razmislimo, kako mu odgovoriti: v besedi, v sliki, kombinirano, drugače? Morda odvrnemo: vsak likovni ustvarjalec dela na svoj način, poskusi tudi ti ...

Poglavje E

Kako naš način vodenja pouka vpliva na kakovostno izvajanje?

Vzgojitelj kot spodbujevalec

Načrtujemo likovne dejavnosti, t. i. odprtega tipa, v katerih lahko vsak otrok najde svoj pristop k reševanju likovnega problema, v katerem je sam odgovoren za »lastno umetniško izjavo«.

V produkt (likovno delo) usmerjena/načrtovana likovna dejavnost

Če otrokom ponujamo na pol pripravljene elemente za sestavljanje, če uporabljamo pobarvanke, itd., če naš delovni stil temelji na šablonah, klišejih, kalupih in neustvarjalnosti, potem se ne smemo čuditi, če prispemo tja, kamor nikakor ne bi smeli. Obstaja mnogo razlogov zakaj so take »neustvarjalne pedagoške prakse« tako trdovratne v vrtcih in nižjih razredih osnovne šole in zakaj se jih ne da izkoreniniti.

Zato:

1. Ker so »varne«, izdelki so si med seboj podobni ali enaki, kar pomeni da učitelj nima zaupanja vase in nima prepotrebnega znanja!
2. Ker so tovrstne prakse všečne mnogim staršem in jih učitelji iz tega razloga vključujejo v pouk likovne umetnosti?!



3. Ker v delu javnosti kroži mnenje, da je likovno izražanje le zabava, dejavnost za zapolnitev zgodnjepopoltdanskega šolskega dne; ker ne povzroča neko vzgojno-izobraževalno škode. Nekateri vzgojitelji in razredni učitelji radi rišejo otrokom in – včasih – tudi namesto njih. Ti mentorji to celo ponosno potrdijo! Takim dejavnostim, ko namesto učencev kaj narišejo ali naslikajo tudi učitelji, pravimo psevdolikovne dejavnosti. Teh ne priporočamo brez res tehtnega premisleka. Kar je zanimivo: tudi pri poučevanju matematike ne rešujemo nalog namesto učenca/učencev!?
4. Neustvarjalne likovne prakse – kako tipično – najpogosteje najdemo takrat, ko se motivika pri pouku likovne umetnosti, za potrebe narodovih običajev, obletnic, praznikov in tradicije ..., domačih (novo leto, gregorjevo ...) ali vsiljenih iz tujine (noč čarovnic, valentinovo), jemlje iz virov, ki temeljijo na šablonah, predlogah, po-barvankah ali receptih ter so pogosto komercialnega značaja. Učitelj mora dobro premisliti, kakšne oblike bodo ob takih priložnostih tvorili učenci, da bodo izvirno njihove in izvirno rešene.
5. Tovrstne prakse so z vidika ustvarjalnega in izvirnega likovnega izražanja čustveno, intelektualno in oblikovalsko nezahtevne: v pomanjkanju časa šole pogosto »kupijo« t. i. komplete z napol pripravljenimi elementi ali deli za sestavljanje in določenim vrstnim redom korakov kar v najbližji trgovini. Poduk: takšne likovne neustvarjalne prakse, ki temeljijo na preveč »strukturiranih« korakih, ki vodijo v kič, enake ali podobne likovne izdelke, odsvetujemo.

Sklepna misel

Kaj naj torej učitelj pri pouku likovno umetnostne vzgoje govori, kdaj, koliko in kako? Naj se ne prestando smehlja in kima z glavo gor in dol? Naj ne reagira na vprašanja učencev? Kaj je lahko temeljna vsebina pogovora med učiteljem in učencem? Eisner (1976, 1982) priporoča naj učitelji v otroškem likovnem delu, namesto praznega hvaljenja ali iskanja podobnosti z naravo, objekti, predmeti in človeško/živalsko figuro, (po)liščejo likovne kvalitete, kot so prvine/elementi (črta, barva, oblika ...) in načela (kontrast, harmonija, enotnost, ritem) za organiziranje prvin v celovito

kompozicijo. S temi pojmi naj načrtuje, usmerja, vodi in zaključuje pogovore. Tako vsebinsko usmerjeni pogovori vodijo v razvoj estetskega zavedanja in ustvarjalnih potencialov, nenazadnje tudi v razvoj bralne pismenosti, še posebej, če se govorno sporazumevanje odvija nepretrgano in v vseh letih šolanja, pri vseh učiteljih. Že učenci 1. razreda so zmožni prepoznati in razumeti osnovne likovne izraze, kot so barva, prostor, zato se brez bojazni pogovarjamo že z njimi v zvezi s cilji in vsebinami likovnih nalog. Kaj, koliko in kako naj učitelj govori pri pouku likovno umetnostne vzgoje je predvsem odvisno od njegove izobrazbe, estetske občutljivosti, osebne ustvarjalnosti in njegovega prefinjenega čuta za pedagoško delo z učenci. Za dosego tega se velja neprestano doizobraževati v tej smeri. ■

Literatura

1. Barnes, R. (1994). Talking with children. V: *Teaching Art to Young Children*. New York: Routledge (str. 81–93).
2. Berce, H. G. (1993). Splošne oblike in metode dela. V: *Likovna vzgoja – Načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana: DZS (str. 100–106).
3. Eisner, E. W. (1976). What we know about children's art – and what we need to know. V: E. W. Eisner (Ur.), *The arts, human development, and education* (str. 5–18). Berkeley, CA: McCutchan.
4. Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum – A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.
5. Gerlovič, A., Gregorač, I. (1968). Razlaga zakonitosti likovnega oblikovanja. Opis motiva in zbujanje navdušenja za delo. V: *Likovna vzgoja otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga (str. 146–147).
6. Karlavaris, B. (1991). *Likovni odgoj 1*. Rijeka: Hofbauer.
7. Karlavaris, B. (1988). Ličnost nastavnika likovne kulture. V: *Likovni odgoj 2*. Rijeka: Hofbauer (str. 161–162).
8. Kohn, A. (1993). *Punished by rewards*. New York: Houghton Mifflin.
9. Koster, B. J. (2005). *Teaching Art. V: Growing Artists – Teaching Art to Young Children*, tretji natis. Thomson Delmar Learning, (str. 29–57).
10. Lowenfeld, V. (1968). On the importance of early art expression. V: W. L. Brittain (Ur.), *Viktor Lowenfeld speaks on art and creativity* (str. 20–27). Washington, DC: National Art Education Association.
11. Prevodnik, M. (1993–2015). Zapiski in gradiva s študijskih skupin, seminarjev in (med)narodnih kongresov.
12. Roca, J. (1979). Metoda razgovora. V: *Likovni odgoj u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga (str. 26).
13. Schirrmacher, R. (2005). Roles, Responses and Strategies to Support Children's Art. V: *Art and Creative Development fo Young Children* (peti ponatis). Thomson Delmar Learning Publisher (str. 325–341).
14. Zornik, K. (1993). Verbalne metode. V: *Likovni pouk, priročnik za likovne pedagoge* (gradivo v pripravi za natis), str. 68–72.
15. Zupančič, T. (2011). Izbiranje otroških likovnih del (uvodnik). V: *10. Ciciumetnije, katalog likovnih del predšolskih otrok; likovni natečaj za vrtce*. Ajdovščina: Otroški vrtec Ajdovščina.

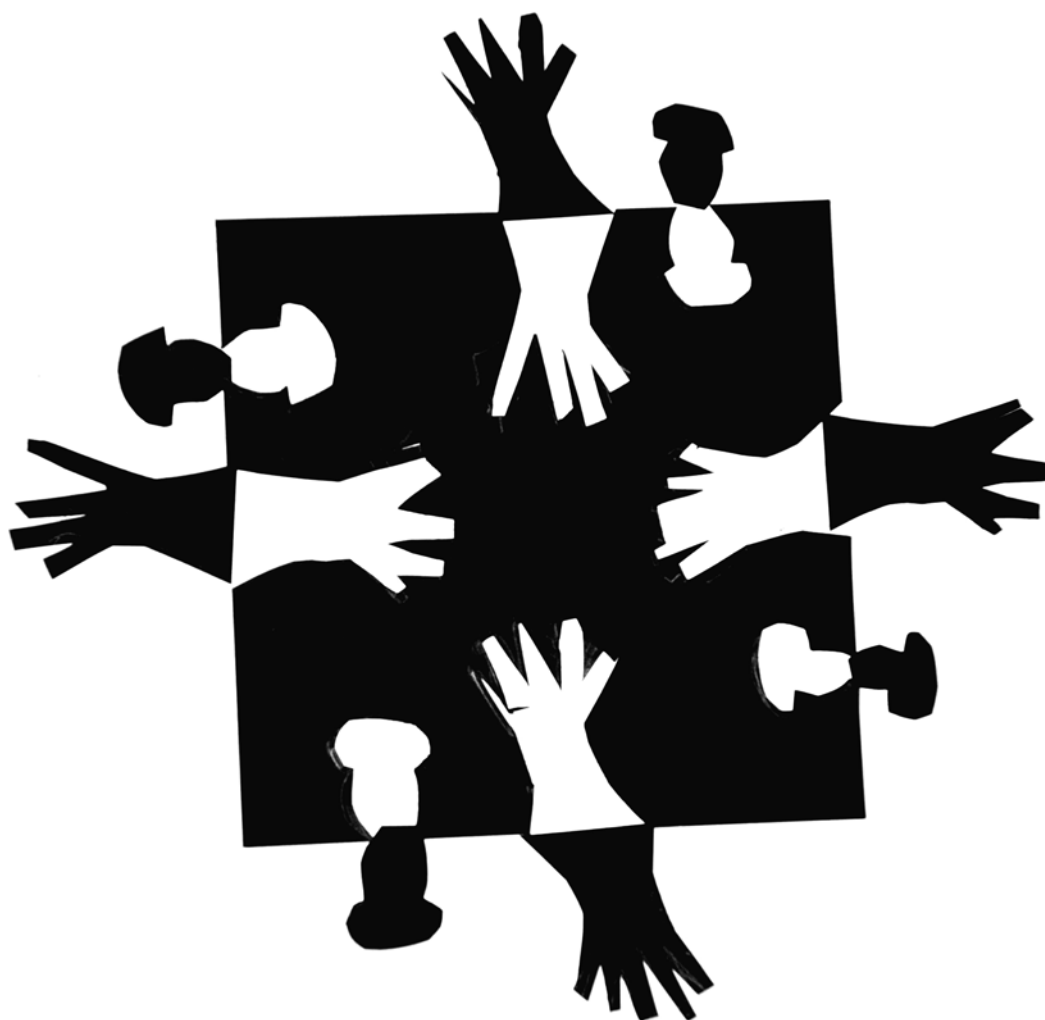
Opombe

1 Po naših podatkih je pripravljenost razrednih učiteljev predmeta likovna umetnost za stalno strokovno spopolnjevanje v tej smeri zelo nizka, kar je več kot slabo. Ocenjujemo, da dajejo prednost izobraževanje za t. i. pomembnejše predmete kot sta matematika

in slovenščina, danes tudi tujim jezikom. Zavod RS za šolstvo razpisuje v svojem katalogu programov stalnega strokovnega spopolnjevanja vsako leto tudi seminar ali dva za razredne učitelje likovne umetnosti.

2 Avtoportret.

Larisa Koren





Hana Karim

