

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Drugostopenjski magistrski študijski program Poučevanje: Likovna pedagogika

Daniela Zupan

ANALIZA IN VREDNOTENJE LIKOVNIH DEL PRI PREDMETU
LIKOVNA UMETNOST TER UPORABA PRISTOPA »WAYS IN«

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

Drugostopenjski magistrski študijski program Poučevanje: Likovna pedagogika

Daniela Zupan

ANALIZA IN VREDNOTENJE LIKOVNIH DEL PRI PREDMETU
LIKOVNA UMETNOST TER UPORABA PRISTOPA »WAYS IN«

Magistrsko delo

Mentorica: izr. prof. dr. Metoda Kemperl

Somentorica: viš. pred. dr. Uršula Podobnik

Ljubljana, 2016

Zahvala

Zahvaljujem se mentoricama dr. Metodi Kemperl in dr. Uršuli Podobnik za vodstvo, pomoč in strokovne nasvete pri izdelavi magistrske naloge.

Prav tako se zahvaljujem učitelju likovne umetnosti Branku Šustru za pomoč in možnost izvedbe praktičnega dela magistrske naloge.

Iskrena hvala družini in Marku za podporo, izjemno potrpežljivost in zaupanje pri predolgo trajajočem projektu.

Zahvaljujem pa se tudi Anji, Vesni in Tjaši za prijateljstvo in smeh skozi vsa leta študija.

*Vse mine! Pet študentskih let
preživel sem v tej luknji zaprašeni,
in zdaj mi je, ko da se nekaj trga v meni,
in skoraj, skoraj ne bi hotel v svet.*

(Ciril Zlobec – Študentsko slovo od podstrešja)

POVZETEK

V magistrskem delu obravnavamo analizo in vrednotenjem likovnih del pri predmetu likovna umetnost v osnovni šoli. V teoretičnem delu smo zato najprej raziskali, zakaj naj bi učenci v osnovni šoli razvijali sposobnosti analize in vrednotenja likovnih del. Nato smo pregledali nekatere raziskave področja vrednotenja likovnih del v osnovni šoli in ugotovili, da bi bile potrebne izboljšave ter da učitelji potrebujejo predvsem znanje o različnih načinih, kako z učenci analizirati in vrednotiti likovna dela. V nadaljevanju smo zato predstavili primere dobrih praks, ki so se razvile tako v osnovnih šolah, kot tudi v okviru različnih projektov ter v umetniških galerijah in muzejih. Podrobneje smo raziskali in predstavili pristop *Ways in*, ki se je razvil in se uporablja v pedagoških programih galerije Tate v Veliki Britaniji. Pristop smo opisali in razložili njegovo uporabo, nato pa smo predstavili tudi, kaj o njegovi uporabi menijo muzejski pedagogi v galeriji Tate in učitelji, ki so pristop spoznali. Ugotovili smo tudi, da mora učitelj likovno delo, ki ga želi interpretirati s pomočjo pristopa *Ways in*, dobro poznati. Najbolje je, če sam opravi predhodno analizo umetnine in šele nato oblikuje vprašanja, s katerimi se bo lotil analize in vrednotenja z učenci. V ta namen smo predstavili tudi nekaj metod in pristopov, s katerimi lahko učitelj analizira umetnino tako z oblikovne kot vsebinske plati. Kot primer pa smo naredili in predstavili analizo slike Paula Kleeja *Pred snegom*, ki nam je služila kot izhodišče v pedagoškem delu. V pedagoško raziskovalnem delu smo na podlagi ugotovitev iz teoretičnega dela osnovali in izvedli učno enoto v obsegu treh šolskih ur. V sedmem razredu smo pri pouku likovne umetnosti na področju slikanja uporabili specifični didaktični pristop *Ways in* za predstavitev likovnega dela Paula Kleeja. V učni enoti smo ugotavljali učinke uporabe specifičnega didaktičnega pristopa *Ways in* na odzivnost in motiviranost učencev pri vrednotenju likovnih del ter na aplikacijo pridobljenega znanja v lastno likovno izražanje. V raziskavi smo želeli prikazati uporabo pristopa *Ways in* ter preizkusiti njegove izvedbene možnosti v okviru običajnega pouka likovne umetnosti v osnovni šoli.

Ključne besede: Ways in, analiza, vrednotenje, likovna umetnost, Paul Klee

ABSTRACT

In the master thesis we discuss the analysis and evaluation of artworks in elementary school art class. In the theoretical part we first explored why pupils in elementary school should develop competences of analysis and evaluation of artworks. We then examined some researches that have been done in the field of evaluation of artworks in elementary school and found out that improvements are needed and that teachers mainly need the knowledge of different approaches for analysis and evaluation of artworks with pupils. Next we presented some good examples of practices that were developed in schools, on different projects and also in art galleries and museums. We explored in detail and presented the Ways in approach, which was developed and is used in educational programmes in Tate gallery in Great Britain. We described the approach and explained its use. We also described what museum educators in Tate gallery and teachers, who had gotten familiar with the approach, think about it. We found out that a teacher must know an artwork well, if he wishes to interpret it with the help of the Ways in approach. It is preferable if he analyses the artwork first and after that forms questions for an analysis and evaluation with the pupils. Therefore we also presented some methods and approaches for teachers to use for a formal and contextual analysis of artworks. As an example we analysed Paul Klee's painting *Before the snow*, which we later also used in the pedagogical part of the thesis. On the basis of our theoretical findings we formed and carried out an educational unit in the duration of three school hours in the pedagogical research part of the thesis. In seventh grade art class we used the Ways in specific didactic approach in the field of painting for the presentation of Paul Klee's artwork. In the educational unit we were establishing the effects of the use of the Ways in specific didactic approach on the responsiveness and motivation of pupils at evaluation of artworks and on the application of the attained knowledge in their own art making. In the research we wished to show the use of the Ways in approach and to test its performance possibilities in regular art class in elementary school.

Keywords: Ways in, analysis, evaluation, art, Paul Klee

KAZALO

| | |
|---|-----|
| 1 UVOD | 1 |
| 2 ANALIZA IN VREDNOTENJE PRI LIKOVNI UMETNOSTI V OSNOVNI ŠOLI | 2 |
| 3 STANJE V ŠOLAH IN PROBLEMI UČITELJEV | 8 |
| 4 ISKANJE REŠITEV IN DOBRIH PRAKS | 16 |
| 4.1 ISKANJE REŠITEV V ŠOLI | 21 |
| 4.2 ISKANJE REŠITEV V GALERIJAH IN MUZEJIH | 31 |
| 5 »WAYS IN« | 37 |
| 5.1 OPIS POSTOPKA | 38 |
| 5.1.1 OSEBNI PRISTOP | 39 |
| 5.1.2 SPOZNAVANJE PREDMETA | 41 |
| 5.1.3 SPOZNAVANJE TEME | 42 |
| 5.1.4 SPOZNAVANJE KONTEKSTA | 43 |
| 5.2 MNENJE MUZEJSKIH PEDAGOGOEV IN UČITELJEV | 44 |
| 6 PRIPRAVA UČITELJA | 52 |
| 6.1 FORMALNA ANALIZA | 52 |
| 6.2 KONTEKSTUALNA ANALIZA | 53 |
| 6.2.1 IKONOGRAFSKO – IKONOLOŠKA METODA | 54 |
| 6.2.2 SEMIOTIČNO – SIGMATIČNA METODA | 55 |
| 6.2.3 UMETNOSTNO PSIHOLOŠKI PRISTOP | 56 |
| 6.2.4 SOCIALNOZGODOVINSKI PRISTOP | 58 |
| 7 PRIMER ANALIZE IN VREDNOTENJA UMETNINE | 59 |
| 7.1 OPIS SLIKE | 60 |
| 7.2 FORMALNA ANALIZA | 61 |
| 7.3 IKONOGRAFSKA ANALIZA | 63 |
| 7.4 IKONOLOŠKA ANALIZA | 64 |
| 8 PEDAGOŠKO RAZISKOVALNI DEL | 71 |
| 8.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA | 71 |
| 8.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA | 71 |
| 8.3 RAZISKOVALNI PRISTOP IN METODE | 72 |
| 8.4 VZOREC | 72 |
| 8.5 POSTOPKI ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV | 73 |
| 8.6 PRIPRAVA IN IZVEDBA UČNE ENOTE | 73 |
| 8.6.1 UČNA PRIPRAVA | 74 |
| 8.6.2 POTEK IN REFLEKSIJA POUKA | 80 |
| 8.7 ANALIZA LIKOVNIH IZDELKOV UČENCEV | 86 |
| 8.8 INTERPRETACIJA REZULTATOV | 104 |
| 9 SKLEP | 106 |
| 10 LITERATURA | 107 |

1 UVOD

Teškoči trak vizualnih podob in zvrhana mera preobširnih informacij sta nekako postala naša vsakdanjost. Mimogrede smo začeli tudi na umetniška dela gledati kot zgolj še eno podobo, katere vrednost je takoj presežena z naslednjo podobo. In če že nismo kritični do naše vsakdanjosti, bi morda lahko pri umetnosti, pri kateri gre za toliko več kot le podobo, potegnili črto, se ustavili in začeli resnično gledati ter misliti.

Eden ciljev predmeta likovna umetnost je namreč ravno refleksija. Učenci naj bi razvijali sposobnosti analize in vrednotenja raznovrstnih likovnih del, tako umetniških del kot del vrstnikov. Pri tem naj bi poleg likovnih sposobnosti krepili tudi sposobnosti kritičnega pogleda na vizualni svet okoli sebe.

Čeprav je likovnemu vrednotenju učencev posvečeno premalo spodbude, se iščejo vedno novi načini, kako pristopiti k temu didaktičnemu problemu. Ena možnih poti je tudi izposoja pedagoških praks iz umetniških institucij, ki imajo izkušnje s pedagoškim delom z avtentičnimi umetninami. Tak pristop je tudi *Ways in*, ki so ga razvili v britanski galeriji Tate.

V magistrski nalogi bomo tako predstavili smernice za analizo in vrednotenje likovnih del pri predmetu likovna umetnost. Nato si bomo ogledali različne raziskave in izsledke, ki pričajo o dejanskem stanju v šolah na tem področju. Predstavili bomo tudi možne alternative trenutnemu stanju in se posebej posvetili pristopu *Ways in*. Uporabo pristopa želimo tudi preizkusiti v razredu z učenci osnovne šole. Ugotovili bi radi, ali je mogoče pristop prilagoditi delu v razredu in s tem ponuditi nov način za izvajanje analize in vrednotenja likovnih del z učenci. Zanimalo nas bo, kako se mora učitelj pripraviti, da lahko izvede nastop z uporabo izbranega pristopa. Prav tako pa nas bodo zanimali odzivi učencev na drugačen način dela in njihovo likovno izražanje in vrednotenje po uporabi pristopa. Namen naloge je tako raziskati, ali je pristop *Ways in* lahko primer dobre prakse, ki bi pripomogla k boljšemu pedagoškemu delu pri pouku likovne umetnosti.

2 ANALIZA IN VREDNOTENJE PRI LIKOVNI UMETNOSTI V OSNOVNI ŠOLI

Pouk likovne umetnosti učence spremlja skozi celotno osnovno šolo. Je predmet, ki »na spoznavni (kognitivni) ravni analizira in presoja vidni svet, na izrazni pa ga likovno formira« (Kocjančič idr., 2011, str. 4). Med sposobnostmi, ki jih učenci razvijajo pri pouku likovne umetnosti, je tako tudi »sposobnost analiziranja in vrednotenja likovnih del« (prav tam, str. 16). Učenci naj bi zato poleg praktičnega spoznavanja in izražanja razvijali sposobnost za oblikovanje kriterijev in vrednotenje lastnih izdelkov, izdelkov vrstnikov, likovnih del in splošne likovne problematike okolja (prav tam). Za uresničevanje ciljev predmeta naj učitelj »na smiseln način v posamezne korake učnega procesa vključuje primere likovnih del, reprodukcij ali originalov likovnih stvaritev. Za poglobljeno spoznavanje umetniških stvaritev učitelj vsaj enkrat na leto učence pelje na ogled razstave v galerijo ali muzej, organizira pogovor z umetnikom (tudi v ateljeju) ipd.« (prav tam, str. 21). Učenci naj bi na ta način spoznali »pomembna likovnoumetniška dela z različnih oblikovalnih področij domače in svetovne kulturne dediščine« (prav tam, str. 14).

Pobudo za razvijanje sposobnosti kritičnega vrednotenja najdemo tudi v *Nacionalnih smernicah za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju* (2009), ki so jih pripravili na Zavodu RS za šolstvo. Navedeni so cilji kulturno-umetnostne vzgoje, torej tudi likovne vzgoje, ki naj bi se uresničevali, medsebojno prepletali in dopolnjevali pri kulturno-umetnosti vzgoji. Eden od ciljev je razvijanje estetske občutljivosti in kritičnega odnosa do kulture in umetnosti. Mednje sodi tudi oblikovanje temeljnih kulturno-umetniških vrednot in razvijanje kritičnega, samokritičnega ter dejavnega odnosa do kulture in umetnosti (Nacionalne smernice, 2009).

Primerjava učnih načrtov za umetnostno vzgojo v 30 državah Evrope, ki so jo izvedli v okviru raziskave o kulturno-umetnostni vzgoji v šolah po Evropi (*Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi*, 2010), nam pokaže, da se razvijanje sposobnosti vrednotenja pri umetnostnih predmetih spodbuja tudi v drugih evropskih državah. Med šestimi največkrat navedenimi cilji, ki jih najdemo skoraj v vseh učnih načrtih obravnavanih držav, je namreč kritiško vrednotenje oz. estetska presoja. »Še posebej je mišljeno privzgajanje učenčevega zavedanja o osnovnih značilnostih umetniškega dela ali nastopa hkrati z razvojem zmožnosti za kritično presojo pri ocenjevanju lastnega dela in dela drugih« (prav tam, str. 20).

Analizi in vrednotenju likovno-umetniških del je v umetnosti vzgoji ter torej tudi pri pouku likovne umetnosti namenjen poseben poudarek. Opazimo tudi, da se v povezavi z vrednotenjem pri likovni umetnosti uporabljajo različni izrazi, ne zgolj analiza in vrednotenje, temveč tudi npr. estetska presoja, kritiško vrednotenje, kritiška presoja ipd. Likovno vrednotenje lahko razumemo kot sklepno točko celotnega procesa spoznavanja umetnine, ki ga sicer različni avtorji zopet opisujejo z različnimi izrazi. Če postopke spoznavanja umetnine nekako povzamemo, si ti ponavadi sledijo tako, da začetnemu vtisu, opazovanju in opisu dela sledi analiza, torej ugotavljanje, kako je umetnik dosegel nekaj v umetnini, pri čemer je mišljena predvsem formalna analiza. Nato naj bi sledila interpretacija oz. po mnenju nekaterih avtorjev kontekstualna analiza, ko dokaze v delu združimo z že obstoječim znanjem, asociacijami, izkušnjami, spomini in novimi informacijami. Na koncu pa sledi sodba, sinteza oziroma ovrednotenje dela (Duh, Zupančič in Čagran, 2014). Čeprav je tu interpretacija mišljena zgolj kot stopnja v postopku in bi jo lahko razumeli kot kontekstualno analizo, pa po drugi strani H. Charman, K. Rose in G. Wilson (2006) izraz interpretacija razumejo širše. Interpretacija umetnine je tako utemeljen odziv, v katerem se razvijajo in izoblikujejo sposobnosti ustvarjanja mnenja skozi refleksijo, spraševanje in povezovanje z učenčevim življenjem. A. Arriaga in Aguirre (2013), ki raziskujeta uporabo pristopa *Ways in* v galeriji Tate, pojasnjujeta, da se beseda interpretacija uporablja kot skupek strategij, procesov in značilnosti oblikovanja mnenja, ki ga tvorijo posamezniki ali institucije ob soočenju z umetniškim delom. V takšnem pomenu lahko pod besedo interpretacija razumemo združeno analizo in vrednotenje umetniškega dela.

Duh (2004), L. Tavčar (1995) in nekateri drugi avtorji, ki jih bomo obravnavali v nadaljevanju, pa namesto likovnega vrednotenja uporabljajo izraz likovna apreciacija, ki naj bi obsegal skupne perceptivno-receptivne zmožnosti učencev. Pojasnjujejo, da različni avtorji že dalj časa iščejo ustrezen izraz za procese ob likovnem vrednotenju, sami zato izraz likovna apreciacija povzemajo po Karlavaru (1970, v Duh, 2004), ki pravi: »likovno opazovanje se nam zdi preveč pasivno, estetsko razsojanje preveč intelektualno za otroke v osnovni šoli pa tudi termin likovno vrednotenje zveni pretenciozno, čeravno seveda nihče ne misli, da mora otrok dejansko oceniti umetniško delo, saj se samo uvaja v vrednotenje« (str. 44).

Sami bomo v nadaljevanju zaradi boljšega razumevanja uporabljali izraza likovna analiza in likovno vrednotenje, razen v primerih, ki smo jih omenili zgoraj, ko avtorji izrecno uporabljajo svojo terminologijo.

Poglejmo si torej, zakaj se poudarja pomen vrednotenja pri likovni umetnosti in kakšne so njegove koristi za učenje. »Likovno vrednotenje je sestavina likovne vzgoje, ki zajema razvoj sposobnosti vrednotenja likovnih umetniških del in estetskih pojavov v okolju. Ob tem, da učenec ugotovi določene estetske kvalitete, ki ustrezajo njegovemu okusu, mora tudi vedeti, zakaj so mu všeč in kaj je tisto, kar nek izdelek naredi estetski« (Duh, 2004, str. 11). Skladno s samim ciljem v učnem načrtu naj bi učenci pridobili sposobnosti, s katerimi bi bili zmožni analizirati in vrednotiti umetniška dela ter seveda tudi lastne likovne izdelke in izdelke sošolcev. Razvoj zmožnosti vrednotenja likovne in vizualne kulture je del celovitega razvoja likovnih zmožnosti pri pouku likovne umetnosti. »Z izpovedovanjem osebnih kriterijev in pogledov na umetnostne dosežke posamezniku omogoča izražanje individualnosti ter ga spodbuja h kulturi dialoga in kritičnosti« (Tomšič Čerkez idr. 2011, str. 186). Z razvijanjem sposobnosti analiziranja in vrednotenja likovnih del in vizualnosti okolja, se učenci tudi pripravljajo na samostojno analizo likovnih del, ki se bo od njih pričakovala v srednji šoli pod sklopom umetnostna zgodovina (prav tam).

Frelih (2006) meni, da se ob zaključku osnovne šole pričakuje, da bodo učenci sposobni analizirati umetnino ob pomoči učitelja oz. drugih pripomočkov. Za ponazoritev in kot pripomoček predlaga obrazec za formalno analizo, na prvi pogled morda zahteven, a zajema »le tisto znanje, ki ga je učenec pridobil v osnovni šoli, seveda, če je bil pouk izpeljan skladno z učnim načrtom« (Frelih, 2006, str. 126). Prav tako naj bi učence spodbujali k opisovanju doživljanja slike, da vidimo, »ali učenec razume povezanost formalne (oblikovne) in pripovedne vsebine likovnega dela« (prav tam, str. 130). Pri tem Frelih (2006) zopet poudarja vlogo učitelja in njegovo kreativnost, kajti tudi pri analiziranju umetnine in postavljanju vprašanj je treba biti ustvarjalen, če želimo od učencev ustvarjalne odgovore. S tem se strinja tudi B. Strnad (2005) in pravi, da gledalec umetnine ni »pasiven sprejemnik, ampak aktiven udeleženec umetniške komunikacije« (str. 46), zato tudi meni, da se od njega, tako kot od umetnika, pričakuje ustvarjalnost pri obravnavanju umetnine, četudi na drugačen način.

Frelih (2006) tudi poudarja, da pri vrednotenju, kot tudi drugje, seveda pomaga, če imajo učenci primerno količino znanja, in se ne strinja s predpostavko, da bi več znanja kakorkoli oviralo spontanost in ustvarjalnost. Tako lahko »z uvedbo standardiziranega besednjaka in sistematičnega, strukturiranega pristopa k likovnem delu postopoma zagotavljamo pogoje za čim bolj objektivni in argumentiran pogovor o likovnih delih« (Frelih, 2006, str. 126). Pojasnjuje, da je vrednotenje pomembno in koristno, a ga je prav tako treba razvijati. Če

učenci poznajo likovni jezik in so pridobili izkušnje, kako pristopiti k analizi in vrednotenju likovnega dela, potem je vrednotenje veliko manj podrejeno trenutnim muham, razpoloženjem in okusom (prav tam).

Prevodnik (2008) ob analizi in vrednotenju umetnin poudarja tudi vrednotenje likovnih izdelkov učencev samih. Sestavni del vrednotenja pri likovni vzgoji je sposobnost učencev, da se izražajo o delih drugih umetnikov, povsem smiseln podaljšek te dejavnosti pa je po njegovem, da sodelujejo tudi pri vrednotenju svojega lastnega dela. Meni tudi, da bi s primernimi pristopi lahko z vrednotenjem začeli že v začetku šolanja, namesto da se to dejavnost odrija na začetek srednje šole. Tako bi učenci postopoma pri vrednotenju osvajali pristope k likovnemu delu in strokovno izrazje, ki bi ga uporabljali tudi v prihodnje.

Kot primer Prevodnik (2008) predstavi tudi raziskavo o motivaciji učencev pri pouku likovne vzgoje, v kateri je sodeloval leta 1999 in v katero je bilo vključenih 297 šestošolcev takratne osemletke iz osmih slovenskih mestnih, primestnih ter vaških šol. Poleg drugih dejavnosti so »učenci v procesu vrednotenja likovnih del ocenjevali svoje likovno delo in dela sošolcev« (Prevodnik, 2008, str. 273). Raziskava je pokazala, da so učenci eksperimentalnega oddelka, ki so lahko poleg učitelja pri vrednotenju dejavno sodelovali tudi sami, bili veliko bolj motivirani od učencev v kontrolnem oddelku, kjer je vrednotenje potekalo tako, kot ga učitelj ponavadi izvaja (prav tam).

V eksperimentalni skupini je vrednotenje likovnih izdelkov potekalo tako, da so učitelji učence veliko bolj spodbujali in opogumljali k aktivnemu razmišljanju, podajanju mnenj in stališč o lastnem delu ter delu sošolcev, pri tem pa so si pomagali z učiteljevim obrazcem. Prevodnik (2008) meni, da ni ustrezno, če v fazo vrednotenja ne vključujemo učencev, saj so ravno oni oziroma njihovo delo predmet vrednotenja. Učenčeva dejavnost je bistvena in smiselna pri vrednotenju likovnih izdelkov oziroma bi morala biti prisotna pri vseh fazah učnega procesa, ne le izražanju. Hkrati pa pri takem načinu dela tudi učitelj dobi večji uvid v učenčevo znanje in tok misli ter lahko tako tudi sam preveri učinkovitost svojega učnega procesa. Kot pravi Duh (2004), lahko torej skozi vrednotenje lastnega dela »učenci ozavestijo na racionalni in emocionalni ravni svoj odnos do likovnega dosežka, mu dajo vrednost, pomen in pomembnost« (str. 38).

Nenazadnje pa se učenci skozi vrednotenje lastnega izdelka navajajo tudi na sprejemanje odgovornosti za lastne odločitve pri likovnem izražanju, to pa pomeni tudi večjo motiviranost

in več zanimanja za lastno delo (Prevodnik, 2008). Tako se tudi približajo delu umetnika. Ti so namreč velikokrat nekakšni kulturni izposojevalci, ki iščejo ideje za svoje delo v celotnem spektru človeških izkušenj. Ob srečanju z umetnino se bo tako umetnik vprašal, če je na njej kaj, kar bi tudi sam lahko preoblikoval in uporabil pri svojem delu, pa naj bo to pri procesu, ideji, materialu ali namenu. Podobno lahko z analizo in vrednotenjem umetniškega dela tudi učenci njegovo vsebino in obliko izkoristijo za obogatitev lastnega dela (Charman in Ross, 2006; Knight, 2010).

L. Knight (2010) meni, da bi se morala procesa likovnega izražanja in vrednotenja pri pouku likovne umetnosti bolj smiselno dopolnjevati. Skozi analizo umetniškega dela lahko namreč učenci uvidijo, kako se je umetnik sam navezoval na družbo in kulturo, v kateri je deloval, ter na podoben način tudi sami črpajo iz svojega vsakdanjega življenja. Učenci tako lažje najdejo povezave med svojimi zamislimi in delom drugih umetnikov, dobijo pa tudi vpogled, kako lahko odgovarjajo na sodobna vprašanja skozi lastno likovno izražanje.

In tudi če odmislimo likovno izražanje v šoli in kasneje v življenju, je sposobnost analize in vrednotenja prav tako pomembna, saj učencu pomaga v sodobnem svetu vizualne kompleksnosti in izobilja (Charman in Ross, 2006). L. Knight (2010) razume pouk likovne umetnosti kot osrednji prostor, v katerem se lahko raziskuje otrokov odnos do vizualne kulture. Pod vizualno kulturno pri tem šteje tako zgodovinska in sodobna umetniška dela, kot tudi vizualne oglase, televizijo, video in druge produkte popularne kulture. Meni, da ne moremo pričakovati, da bodo učenci postali kritični opazovalci vizualne kulture in aktivni ustvarjalci mnenj zgolj skozi ateljejsko delo. Da bi bili tega zmožni, potrebujejo izobrazbo, ki bo osnovana na različnih disciplinah in jim bo ponudila orodje za soočanje z različnimi produkti vizualne kulture, kamor na žalost sodijo tudi različne propagandne strategije popularne kulture. To lahko pridobijo ravno skozi večšine analize in vrednotenja pri pouku likovne umetnosti ter predvsem s postavljanjem vprašanj in iskanjem različnih odgovorov, saj se s tem učijo, da ni enega samega absolutnega odgovora.

Učence z razvijanjem sposobnosti analize in vrednotenja umetnin in lastnih izdelkov tudi navajamo, da postanejo kompetentni gledalci umetnosti. Šele kompetentni gledalec lahko namreč umetnosti izreče družbeno priznanje. S tem pa je umetnost v odvisnem položaju od šolskega aparata. Problem pa je, da šolski aparat »ne producira kompetentnega občinstva, pač pa kvečjemu množično občinstvo, ki je samo odvisno od družbenega priznanja umetnin« (Tavčar, 2001, str. 23). Večinoma namreč zaostaja za umetniško produkcijo, torej obravnava kvečjemu preteklo umetnost in ne sodobne. Vendar pa je v tem pogledu toliko bolj potrebna

veščina vrednotenja, da se gledalec tudi ob stiku z nepoznanim delom znajde. Hkrati pa gledalec tako ne sprejema vsega, kar mu ponudijo kot »dobro« in »lepo«, temveč to sam preceni (prav tam).

Ne smemo pozabiti, da nam soočanje z umetniškim delom, tujim in lastnim, marsikaj pove tudi veliko o nas samih. B. Strnad (2005) tako meni, da »namen umetnosti ni zvedeti več o umetniškem delu, temveč zvedeti več o sebi in o svetu. Kolikor bolj jo spoznavamo, bolj spoznavamo sebe in sebe v svetu« (str. 46). Zato ne smemo zanemariti tudi tega vzgojnega vidika, ki ga učencem nudi spoznavanje, doživljanje, analiza in vrednotenje umetniških del, lastnega dela in dela vrstnikov okoli njih.

3 STANJE V ŠOLAH IN PROBLEMI UČITELJEV

Glede na predstavljene smernice in dobrobiti, ki jih nudi vrednotenje pri pouku likovne umetnosti, bi si seveda mislili, da sta analiza in vrednotenje ustaljena in dobro razvita praksa osnovnošolskega pouka likovne umetnosti. A raziskave kažejo nekoliko drugačno sliko. Kot poudarja Duh (2004), se strokovnjaki po svetu že dalj časa ukvarjajo s potrebo po sistematičnem učenju vrednotenja pri pouku likovne umetnosti. Potrebno bi bilo predvsem pri starejših učencih, saj pri njih »ustvarjalno likovno izražanje že prehaja v kritično fazo« (Duh, 2004, str. 44). Sodobni pouk likovne umetnosti omogoča učencem stalno umetniško izražanje, premalo pa se zavedamo, da je umetniško vrednotenje ravno tako pomembno, in zaradi tega se mu posveča tudi manj pozornosti. Dejstvo pa ostaja, da je pouk likovne umetnosti lahko zares kakovosten le, če celostno razvijamo tako učenčeve produktivne kot receptivne sposobnosti (Duh, Zupančič in Čagran, 2014). Čeprav pri likovni umetnosti nastajajo kakovostni otroški likovni izdelki, »ki so posledica dobrega vodenja likovno-ustvarjalnega procesa v osnovnih šolah, je področje vrednotenja pri likovni vzgoji slabo razvito« (Duh, 2004, str. 12).

S čimer se strinja tudi Aguirre (2004) in pravi, da bi bilo treba opustiti naš koncept likovne pedagogike, ki temelji zgolj na produkciji, instrumentalnih veščinah in talentih, ter se usmeriti tudi v analizo in vrednotenje. A hkrati opozarja, da sta potrebna oba vidika. Pravo razumevanje umetnine po njegovem ne tiči zgolj v njeni nadrobni razčlembi, temveč v uporabi pridobljenih znanj, izkušenj in občutkov za grajenje lastne identitete ter dela. Ne smemo pustiti, da nas zavede tradicionalno strogo ločevanje na zgolj likovno vrednotenje ali zgolj izražanje, temveč se moramo usmeriti k oblikovanju ravnovesja med njima (Aguirre, 2004). S tem se strinjata tudi G. Callaway in M. Kear (2000a) in pravita, da dva osnovna načina ukvarjanja z umetnostjo – izdelava lastnega izvirnega dela in odzivanje na obstoječa dela – ne bi smela biti ločena. Oba imata pri poučevanju umetnosti enako in temeljno vrednost, vsak je po svoje pomemben, hkrati pa se lahko medsebojno oplajata in bogatita.

H. Charman in M. Ross (2006) prav tako menita, da je ukvarjanje z idejami, ki jih nosijo umetniška dela, in torej interpretiranje umetnin, ravno tako pomembno kot sposobnost manipuliranja različnih medijev. Po njuno je interpretaciji umetnin pri likovni umetnosti učencev namenjena skromna pozornost in se morajo debate o vrednosti in naravi interpretacije v šolskem prostoru še sprožiti. Šolski program v galeriji Tate Modern je zasnovan na prepričanju, da sta interpretacija in ustvarjanje umetnosti tesno povezana. Če

želimo, da se učenci z umetninami smiselno ukvarjajo, morajo znati gledati in interpretirati, le tako se lahko ukvarjajo tudi z idejami znotraj njih. Enako kot Aguirre (2004) poudarjata, da je treba vzpostaviti ravnotežje med razvijanjem praktičnih sposobnosti in intelektualnimi izzivi, ki jih nudi ukvarjanje z umetninami. Namesto tega se v učilnici kot glavni besednjak pogosto uveljavi formalni likovni jezik – linija, oblika, barva – v okviru katerega potem prevladuje učenje praktičnih sposobnosti. Res je, da je učenje praktičnih veščin, predvsem tistih, ki jih pridobimo pri eksperimentiranju s širokim spektrom različnih medijev, ključno za pouk likovne umetnosti, toda moralo bi biti dopolnjeno s sočasnim razvijanjem besednjaka interpretacije, raziskovanjem in izražanjem idej. Učenci se tako naučijo opisovati svet vizualno – skozi risanje, slikanje itd. – vendar se morajo naučiti tudi, kako o umetniških delih postaviti vprašanja. Brez vprašanj ni možnosti za odgovore in brez odgovorov so umetniška dela za učence brez pomena. Brez zavesti, da je umetnost vir idej in pomenov, je težko razširiti in poglobiti učenčev lastno umetniško prakso. Z uravnoveženim izvajanjem tako likovne interpretacije kot likovnega izražanja pa pri učencih razvijamo vse sposobnosti in si hkrati ustvarjamo pogoje, da v svoje delo z njimi vnašamo raznovrstna likovna dela in tudi dela sodobne umetnosti (Charman in Ross, 2006). In nenazadnje, kot se sprašuje Tickle (1996c), kako lahko od otrok pričakujemo, da bodo v svojih likovnih izdelkih reflektirali svet, če pri pouku ne vzpostavimo domala nobene povezave oz. stika s svetom umetnosti in jim tudi ne ponudimo vpogleda v umetnikovo refleksijo sveta.

Predstavo o stanju vrednotenja v slovenskih osnovnih šolah si lahko ustvarimo tudi z vpogledom v naslednje raziskave. Duh, Zupančič in B. Čagran (2014) so opravili raziskavo z učenci tretjega triletja osnovne šole, starimi od 11 do 14 let. Preizkušali so njihove sposobnosti likovnega vrednotenja oz. likovne apreciacije, kot ga poimenujejo. Raziskava je bila izvedena aprila 2011, sodelovalo je 175 učencev sedmega razreda in 108 učencev devetega razreda. Skupaj torej 283 učencev. To je bila tudi prva raziskava v Sloveniji, ki je ugotavljala, ali so razlike v razvoju likovnega vrednotenja pogojene tudi s starostjo in spolom. Raziskava je pokazala, da imajo učenci dobro razvite sposobnosti prepoznavanja osnovnih likovnih struktur umetnine, njenega glavnega motiva, pojavljanja barv itd. Slabši pa so bili rezultati, ki so se nanašali na razumevanje umetniškega dela kot izčrpnega in polnega dela, umetniške izkušnje in njene povezave z učenčevimi čustvi. Duh, Zupančič in B. Čagran (2014) ugotavljajo, da je izčrpen vtis umetnine očitna posledica izkušenj in učenja ter zahteva odprtost posameznika, predvsem pa vajo. Gledano v celoti so bili rezultati v likovni

apreciaciji precej povprečni. Pokazal se je tudi vpliv starosti, saj so bili devetošolci rahlo bolj uspešni, kar lahko pripišemo izkušnjam in znanju. Je pa bilo to odstopanje minimalno in zanemarljivo. Dekleta so bila tudi bolj uspešna kot fantje, predvsem pri doživljanju umetnine. Šolski okoliš (mesto, podeželje) pa ni pokazal vpliva na razvitost likovne apreciacije pri učencih.

Duh, Zupančič in B. Čagran (2014) zato sklepajo, da učitelji likovne umetnosti še vedno ne posvečajo dovolj pozornosti razvijanju likovne apreciacije. Menijo, da bi se morali bolj posvetiti poglobljenemu spoznavanju umetnine v začetnem delu učne ure. Poleg motivacije bi moral ta del vključevati spoznavanje posameznih elementov likovne naloge in njihovo vizualizacijo, kar lahko vodi k ustvarjalnejši rešitvi in boljši kakovosti učenčevega dela. Likovna apreciacija se lahko razvije tudi s kvalitetnim opazovanjem in vrednotenjem učenčevih del v zaključku učne ure. Menijo pa tudi, da so procedure in procesi, ki se jih učenci s tem učijo, dobra izhodiščna točka tudi za opazovanje del umetnikov pri obisku galerij in muzejev.

Duh, B. Čagran in Huzjak (2012) pa so primerjali razvitost likovne apreciacije pri učencih v slovenskih in hrvaških šolah. Raziskava je potekala aprila in maja 2011, sodelovalo pa je 224 učencev petega razreda iz Slovenije in 218 iz Hrvaške, skupaj torej 442 učencev. Gre za dva različna šolska sistema in tudi kurikula. Razlika med likovno umetnostjo v osnovni šoli v Sloveniji in na Hrvaškem je v tedenskem številu ur, namenjenih likovni umetnosti, ter v učiteljih, ki poučujejo predmet. V Sloveniji imamo devetletko, do vključno petega razreda imajo učenci likovno umetnost dve uri tedensko, poučuje pa jo učitelj razrednega pouka. Na Hrvaškem imajo osemletko, od prvega razreda naprej posvečajo likovni umetnosti samo eno uro tedensko, poučuje pa ves čas likovni pedagog.

Rezultati so pokazali, da je v obeh primerih sposobnost likovne apreciacije povprečna, bolj so razvite sposobnosti prepoznavanja struktur v likovnem delu kot pa razumevanje umetnine. Prednost pa imajo zopet dekleta. Število ur likovne umetnosti ima pozitiven vpliv, saj omogoča več možnosti za vajo. Hkrati pa pozitivno vpliva tudi višja kakovost ur, ki jih vodi likovni pedagog. Gledano celotno likovno apreciacijo pa ni statistično pomembnih razlik med učenci obeh držav, kar pomeni da se kvantiteta in kvaliteta na koncu izničita. Vseeno je pri hrvaških učencih bila malo višje razvita sposobnost apreciacije glede na kvaliteto. Avtorji sklepajo, da se učitelji likovne umetnosti v obeh državah še vedno ne posvečajo dovolj razvijanju likovne apreciacije (Duh, Čagran in Huzjak, 2012).

Zgornji raziskavi torej kažeta na potrebo po razvijanju likovnega vrednotenja v osnovni šoli. Postavlja pa se tudi vprašanje, kako naj bi to potekalo. Duh (2004) je zato v svoji raziskavi želel pokazati, da se z inovativnimi in drugačnimi pristopi pri končnem vrednotenju lahko ugodno vpliva na razvoj sposobnosti vrednotenja pri učencih. Več let je namreč aktivno spremljal izvajanje likovnega vrednotenja v osnovni šoli tako pri likovnih pedagogih kot pri razrednih učiteljih. Ugotovil je, da ima končno vrednotenje pri likovni umetnosti »v mnogih primerih značilnosti običajnega transmisijskega pouka in je usmerjeno v usvajanje vnaprejšnjih sodb ter teži k enotnemu podoživljanju likovnih fenomenov« (Duh, 2004, str. 73). Učitelji dajejo prednost frontalni učni obliki oz. vrednotenju s celotno skupino učencev, kar je sicer časovno ekonomično, a postavlja pod vprašaj kakovost. Med metodami dela prevladuje pogovor, velikokrat pa se pojavlja in ponekod celo prevladuje metoda razlage (prav tam). »Žal se ta metoda vzgojno-izobraževalnega dela ne uporablja kot opredeljevanje in razlaganje kriterijev, temveč kot razlaga ustreznosti postopkov in izpeljave likovnih del brez jasno in določno predstavljenih ciljev ure« (prav tam, str. 74). Duh (2004) meni, da je problematična tudi izbira likovnih del, ki se jih vrednoti. Učitelj izbere tista dela, ki kažejo povprečje dosežkov, in povedo, da so ti učenci uspešno rešili likovni problem oz. likovno nalogo. Pogosto predstavljena dela niti niso najbolj posrečena izbira. Redko pa se tudi zgodi, da bi bili razstavljeni likovni izdelki vseh učencev in da bi torej vsak učenec bil udeležen v vrednotenju s svojim delom.

Predstavitev del, ki predstavljajo uspešno rešen likovni problem, je velikokrat tudi vse, kar se naredi pri vrednotenju. Duh (2004) poudarja, da na tem mestu manjka vsebina in seveda jasno določeni kriteriji, ki bi bili predstavljeni tako, da bi jih učenci razumeli. Še bolje bi bilo, če bi bili na vidnem mestu zapisani. Morda bi bilo celo bolj kreativno, če bi bili učenci tisti, ki bi z učiteljem skupaj določili kriterije. Glede na izsledke svoje raziskave pa Duh (2004) meni, da je pogosto edini kriterij način rešitve likovnega problema, druge plasti dela – oblikovne rešitve, ustvarjalnost motiva, tehnična izvedba idr. – pa so zanemarjene, kar pomeni, da je vrednotenje zelo enostransko. Tega seveda ne moremo posplošiti na splošno stanje v našem šolskem okolju, a nam kljub temu pokaže, kje bi bile potrebne izboljšave.

Za učinkovitejše vrednotenje so potrebne spremembe. Žal pa je »kvalitetna predstavitev likovnih del in kriterijev vrednotenja, ki so vsebina didaktične komunikacije, redkost v današnji likovno-vzgojni praksi« (prav tam, str. 74). Sama komunikacija je pogosto enosmerna in podrejena vnaprejšnjim sodbam. Če dialog že obstaja, ima večinoma glavno

vlogo učitelj, morda poleg še dva do trije učenci. Duh (2004) meni, da učitelji učencev ne spodbujajo zadosti k aktivnemu sodelovanju. Učenci zato niso vajeni podajati lastna mnenja o svojem delu. Večinoma so zgolj opazovalci in prejemniki učiteljevih likovnih sodb.

Nekateri učitelji sicer poskušajo spodbuditi učence k aktivnemu sodelovanju, a ti vseeno ostajajo neaktivni in svoje odgovore pogosto zreducirajo na »da« in »ne«. Duh (2004) kot najpomembnejše vzroke za takšen odziv vidi v nepoznavanju vsebine in posledično kriterijev za vrednotenje, neprimerni komunikaciji in zgolj racionalnem pristopu k vrednotenju. Pogosto pa, predvsem pri razrednih učiteljih, naletimo tudi na odklanjanje drugačnih likovnih rešitev. Možnost, da bi učenci samostojno predstavili lastno likovno delo, oblikovalne strategije, ki so jih uporabili, načrtovanje likovne rešitve, svoje občutke pri likovnem izražanju in s tem imeli aktivno vlogo pri vrednotenju, se ponuja le izjemoma.

Podoben problem izpostavlja tudi Prevodnik (2008), ki pravi, da je »ocenjevalna doktrina zadnjih dvajset let, ki govori o pomembnosti samovrednotenja in samoocenjevanja za razvoj učenčeve motivacije, zmožnosti samoreflektivnega mišljenja in metakognicije, zaobšla likovnopedagoške tokove v Sloveniji« (prav tam, str. 286). Po pregledu temeljne slovenske likovnopedagoške literature, na voljo za učiteljem likovne umetnosti, torej predvsem izdanih priročnikov za učitelje ter uradnih dokumentov – učnih načrtov, je ugotovil, da je na tem mestu nastala vrzel. V literaturi dotične tematike skoraj ni zaslediti oz. je samo omenjena. »Najdemo zgolj – za učitelja – navedbe, sicer zelo uporabnih primerov, napotkov in nasvetov za šolsko prakso, iz katerih lahko izluščimo, da gre ponekod za procese samovrednotenja in samoocenjevanja, vendar to ni posebej poudarjeno« (prav tam, str. 274–275). Manjkajo pa dejanski nasveti, kako učence aktivno vključevati v proces vrednotenja in upoštevati njihovo mnenje, seveda ob upoštevanju učenčeve starosti in razvojnih zmožnosti.

Duh (2004) je tako v svoji raziskavi, ki so jo izvajali 22 tednov, v fazi vrednotenja pri likovni vzgoji vpeljal eksperimentalen inovativen pristop, s katerim je želel ugotoviti učinek na razvoj likovnih sposobnosti učencev. Želel je preizkusiti drugačno in inovativno pedagoško delo v fazi vrednotenja, ki pa bi vseeno ostalo vezano na učni načrt in vsebine likovne vzgoje v osnovni šoli. V raziskavi je sodelovalo 129 učencev šestega razreda šestih slovenskih šol, od tega jih je bilo 66 v eksperimentalni, 63 pa v kontrolni skupini. V eksperimentalno skupino so pri vrednotenju uvedli drugačen sklop didaktičnih odločitev. Uporabili so druge metode, organizacijo (čas in predstavitev del), spodbujali komunikacijo, na vsebinski ravni spodbujali oblikovanje jasnih kriterijev ter spodbujali aktivnost in vključevanje vseh učencev. Analiza

končnega stanja je pokazala višje kriterije pri splošni likovni ustvarjalnosti in predvsem višjo raven sposobnosti likovnega vrednotenja.

Sklenemo lahko, da učenci sposobnost vrednotenja »razvijajo postopno, s stalnim zavestnim opazovanjem lastnih likovnih izdelkov in likovnih del sošolcev, z aktivnim opazovanjem posameznih originalnih ali kvalitetno reproduciranih likovnih umetniških del in z usmerjenim opazovanjem estetskih komponent na uporabnih predmetih« (Duh, 2004, str. 77). Duh, Zupančič in B. Čagran (2014) zato menijo, da bi moralo biti učenje likovnega vrednotenja sistematično organizirano skozi celoten sistem institucionalnega izobraževanja, začeti pa bi morali že zgodaj. A kot vidimo temu ni tako. Najpogostejši razlogi za takšno stanje in težave, ki se pojavljajo, so ravno didaktične narave. Razvijanje sposobnosti vrednotenja v osnovni šoli zahteva precej vaje in izkušenj, biti bi moralo postopno in prilagojeno zmožnostim otrok. Temu primerno je treba izbrati tudi didaktične metode. Da bi učenci lahko uživali v umetniških delih in jih ponotranjili, bi jih morali najprej opaziti. Zato je pomembno, da pri pouku likovne umetnosti privzgojimo tehnike gledanja umetnin z upoštevanjem njihovih neposredno vidnih kvalit. Takšne tehnike bi bile odvisne od učenja in vaje, morale bi biti dovolj prožne, da bi jih bilo mogoče uporabiti za različna umetniška dela in različne osebnosti opazovalcev. A avtorji menijo, da je glavni problem, s katerim se srečujemo v slovenskih osnovnih šolah, ravno pomanjkanje znanja, kako pristopiti k umetniškemu delu, kar je vidno tudi v nižji stopnji razvitosti sposobnosti vrednotenja učencev (Duh, Zupančič in Čagran, 2014).

Tudi Tickle (1996c) izpostavlja, da se je v šolah v preteklosti zanemarjalo refleksijo, kritiko in vrednotenje. Zato tudi ne premoremo praktičnega znanja, iz katerega bi lahko učitelji črpali. Šole so v preteklosti dajale prevelik poudarek zgolj likovnemu izražanju. Predpostavke, da se morajo učenci naučiti svobodnega izražanja samega sebe v vizualnih medijih, so se združile z željo po tehnični dovršenosti v obvladovanju orodja in materialov, kar je posledično izrinilo stik učencev z umetniškim svetom. Posledica pa je bilo prevladujoče nepoznavanje umetniških del in umetnikov tako na osnovnošolski kot srednješolski ravni. Čeprav je še vedno premalo raziskano, kako se otroci odzivajo na neko umetniško delo in kakšne učne strategije uporabiti za razvijanje odzivov, pa počasi to področje le prihaja v ospredje. Ticle (1996c) pojasnjuje, da raziskave, kako lahko razumemo otrokove odzive in katere strategije so uporabne glede na starost otrok, še potekajo. Učitelji pa se morajo kljub

temu s temi problemi spopadati sami in iskati rešitve, v želji po razvijanju sposobnosti vrednotenja pri učencih.

Taylor in Andrews (1993) pa izpostavljata še en problem, ki se je pojavil zaradi odmika od potrebe po likovnem vrednotenju v osnovni šoli v preteklih desetletjih, to je odmik od uporabe različnih umetniških del pri pouku. Dolgo se namreč ni zdelo potrebno, da bi otroke peljali iz šole na razstave in predstave, niti da bi vire prinesli v šolo v obliki reprodukcij. Galerije in muzeji so pomembni pri pouku likovne umetnosti, saj omogočajo prvovrstno izkušnjo izvornih del. V šolskem kontekstu pa postanejo pomembni tudi stimuli iz druge roke, torej reprodukcije umetniških del. Omogočajo, da se otroci seznanijo z vidiki vseh umetnostnih zvrsti, ki jih drugače ne bi imeli priložnosti spoznati. Reprodukcijske lahko, če so kakovostne in se jih pravilno uporablja, pomagajo k boljši in globlji izkušnji umetnin v galeriji. Predvsem pa je pomembno, da imajo učenci dostop vsaj do reprodukcij, če ne že ogleda izvornih del. Tako izvirna dela kot reprodukcije igrajo pomembno vlogo v šolskem kontekstu in se jih ne sme zanemarjati, saj omogočajo otrokom dostop do raznolikega znanja.

Težava se pojavi tudi pri literaturi, ki bi obravnavala problematiko in iz katere bi učitelji lahko črpali znanje in napotke. Obstoječa se »v glavnem ukvarja z merili za vrednotenje, didaktični vidiki likovnega vrednotenja v izobraževalno-vzgojnem procesu pa so le slabo obdelani« (Duh, 2004, str. 12). Na ta problem opozarja tudi Prevodnik (2008), predvsem z vidika pomanjkljivega razvoja sposobnosti učencev, da vrednotijo sami sebe in svoja dela. Duh, Zupančič in B. Čagran (2014) pa opozarjajo, da tudi slovenski učni načrt za likovno umetnost v osnovni šoli še vedno ne nudi posebnih smernic oz. napotkov za razvijanje likovnega vrednotenja, zato je raziskovanje na tem področju v Sloveniji zaželeno in potrebno.

Po ugotovitvah Ishikawa (2008, v Duh, Zupančič in Čagran, 2014) učitelji v šoli ne razvijajo likovnega vrednotenja, ker niso dovolj vešč v umetnostni zgodovini in ne razumejo načina, kako učiti likovno vrednotenje. Podobno mnenje deli tudi G. Callaway (2000), ki ugotavlja, da imajo nekateri učitelji, predvsem na razredni stopnji, s poučevanjem umetnosti težave zaradi nezadostne samozavesti glede lastnih znanj in sposobnosti. Težavo likovne umetnosti v nekaterih šolah vidi v pomanjkanju samozavesti, omejenosti sredstev in prostora. V teh dejavnikih vidi tudi možen razlog, da se pri likovni vzgoji poudarja »snovanje« namesto »učenje«. Predvsem kadar je čas omejen, se v želji po končnih izdelkih pojavi težnja po krajšanju procesa. G. Callaway (2000) poudari, da so izdelki pri likovni vzgoji seveda osrednjega pomena. A meni, da je pri vseh umetnostih sam proces, po katerem pridemo do izdelka, kompleksen in miseln, s čimer vpliva na razvoj miselnih sposobnosti otrok. Če

želimo razvijati dobre likovne izdelke otrok, ne smemo zanemariti tega dela procesa. G. Callaway in M. Kear (2000b) tudi pojasnjujeta, da raziskave nakazujejo, da se celo pri izkušenih umetniških specialistih pojavi splošna negotovost, kadar se o umetnosti in umetnikih pogovarjajo z otroki. A izkušnje kažejo, da se – kadar se otroci s primernimi izzivi, nalogami in diskusijami, povezanimi tudi z njihovim lastnim praktičnim delom, smiselno ukvarjajo z umetniškimi deli – zelo izboljšata tako njihova sposobnost vrednotenja kot njihova lastna zmožnost likovnega izražanja.

B. Šupšakova, T. Tacol in B. Tomšič Čerkez (2007) pa menijo, da otroci, mladi in delavci v izobraževanju niso primerno pripravljene na višje oblike vizualne komunikacije na sploh. Torej na polno dojetje, sprejetje in odzivanje na vizualne izkušnje. Čeprav je vizualnost vse bolj neločljiv element naših življenj. Tu ne mislimo zgolj vizualne umetnosti in kulture, temveč vse simbolične izraze, ki imajo vizualno obliko. Za vizualno pismenost so potrebni percepcija, izražanje, interpretacija in komunikacija. To so sposobnosti, ki se po mnenju Aguirrea (2004) v veliki meri krepijo tudi z razvijanjem sposobnosti vrednotenja skozi različne strategije pri pouku likovne umetnosti.

Čeprav je v ospredju obravnavanje umetnin samih, se znanje prenese tudi na »branje« drugih vizualnih sporočil, pomaga pri razumevanju pomena okvirja, kompozicije, izbire zornega kota, barve, svetlobe ter teme in vsebine dela. Z dobrimi primeri in spodbujanjem diskurza lahko učitelj pomaga otrokom bolje razumeti svet okoli sebe, kot tudi izkusiti, kako svet vidijo drugi, in komentirati dogajanje okoli njih v določenem obdobju v času in prostoru, skozi zgodovino in zdaj, v tem trenutku (Callaway in Kear, 2000b).

Šole bi tako morale stremeti k razvijanju sposobnosti likovnega vrednotenja pri vseh učencih kot eno od osnov umetniških vsebin in tudi kot eno od nujnih sposobnosti za življenje v vizualnem svetu. Obstoječi učni načrti in literatura sicer ne nudijo konkretnih navodil za njen razvoj, puščajo pa dovolj priložnosti za načrtovan razvoj likovnega vrednotenja. Od učiteljev je odvisno, ali bodo poiskali priložnosti in jih udeležili skladno s sodobno paradigmo likovnega izobraževanja, ki poudarja enakovrednost in pozitivno medsebojno prepletanje likovnega izražanja in vrednotenja (Duh, Zupančič in Čagran, 2014).

4 ISKANJE REŠITEV IN DOBRIH PRAKS

Ob opredelitvi zgornje problematike in odprtih vprašanj se takoj porodi še eno vprašanje – kaj bi bilo treba spremeniti, da bi se stanje izboljšalo? Kako naj učitelji pristopijo k likovnemu vrednotenju v osnovni šoli in od kod naj črpajo ideje, gradivo, tehnike in didaktične postopke? Pogledali si bomo nekaj splošnih predlogov in usmeritev, nato pa še primere dobrih praks tako v šolstvu kot v pedagoškem delu muzejev in galerij.

Duh (2004) meni, da naj učitelj pri obravnavi umetnin v razredu naredi podobne korake kot kasneje pri opazovanju in vrednotenju likovnih del učencev. Analiza in vrednotenje umetnine tako ugodno vplivata tudi na vrednotenje pri obravnavi likovnih del učencev. Pri vrednotenju umetnin se namreč dotaknemo mnogih plasti likovnega dela, ki odsevajo odnos umetnika do okolja, materiala, lastnega dela in tudi drugih ljudi. Te plasti igrajo pomembno vlogo tako pri praktičnem delu kot pri vrednotenju otroških likovnih del. Proces pa je tudi dvosmeren, saj naj bi »zavestno opazovanje in sprejemanje likovnega v otroških likovnih delih ugodno vplivalo tudi na opazovanje umetniških del« (Duh, 2004, str. 51). Oboje pa seveda pripomore k razvoju sposobnosti vrednotenja pri učencih. Učitelji in učenci bi zato morali uporabiti podobne korake pri opazovanju in vrednotenju umetnin umetnikov in likovnih izdelkov učencev. Vendar pa je treba upoštevati, da je za razvoj sposobnosti likovnega vrednotenja potrebno učenje in nabiranje izkušenj, saj se same po sebi ne morejo razviti (Duh, Zupančič in Čagran, 2014).

Povezovanje vrednotenja umetnin in likovnih izdelkov otrok je smiselno tudi z vidika, da je vsako umetniško delo v veliki meri tudi komentar na druga umetniška dela. Umetniška dela so pripovedi, ki so materializirane v obliki estetsko prepričljivih izdelkov. Zato bi bilo smiselno, da tudi pri pouku likovne umetnosti razmišljamo o spodbujanju senzibilnosti za ustvarjanje pripovedi o estetskih produktih in tudi v obliki estetskih produktov (Aguirre, 2004). Kar na prvi pogled deluje kot zelo preprosta zamisel. A hkrati zrcali način, po katerem delujejo umetniki sami, kako se učijo oz. so pod vplivom drugih umetnikov. Zavedati se moramo, da tudi profesionalne umetnike navdihujejo umetnine drugih umetnikov. Vendar moramo upoštevati, da se to dogaja na zelo različne načine in odvisno od posameznika, ali išče vpliv, se želi približati ali pa oddaljiti in zavračati določen način ustvarjanja. Odvisno je seveda tudi od družbe in kulture, v kateri živi in v kateri išče svoje vplive. Proces vsekakor ni enostaven in tudi ne vedno zelo očiten, je pa pomembno, da se ga zavedamo in ga poskušamo približati tudi učencem (Tickle, 1996b). Seveda tu nikakor nimamo v mislih direktnega kopiranja

drugih, saj to ni sprejemljivo. A zavest, da odličnost navdihne in motivira večje razumevanje, trud in dosežke, je pomembna tako v osnovni šoli kot v profesionalni umetnostni sferi. Potrošnja, preučevanje, okušanje in vrednotenje umetnikov ter njihovih del namreč otroke obvešča o lastnih prizadevanjih, skupaj s praktičnimi izkušnjami pa pomaga, da lažje dostopajo in razumejo delovanje umetnikov (Callaway in Kear, 2000a).

Duh, Zupančič in B. Čagran (2014) menijo, da za razvoj likovnega vrednotenja niso dovolj samo površno opazovanje in hitri odzivi. S tem se strinja tudi B. Strnad (2005) in meni, da bežen ogled likovnih del »pripelje le do spontanega in površinskega neosredinjenega zanimanja, ki je posledica trenutne dispozicije posameznika. Če dovolimo, da se omeji samo na površne "vtise", kar je pasivno sprejemanje, bo njegova pozornost upadla, kar navadno pelje k nerazumevanju vsebinske plasti ali k popolni izgubi stika z likovno umetnino« (Strnad, 2005, str. 47).

Pomembna je izkušnja z likovnih delom. Opazovanje mora voditi v interakcijo med učenci in umetniškimi delom. Čutni dražljaji se povežejo s spomini, izkušnjami, čustvi in asociacijami. Ti omogočajo povezovanje različnih predstav v posamezniku s tem, kar vidi v likovnem delu. Prestave posameznika pa so subjektivne in sprejete na osebni ravni (Duh Zupančič in Čagran, 2014). To pa pomeni, kot poudarja Duh (2004), da bodo odzivi učencev na umetnine različni, kot so si različni tudi učenci. Kateri odziv bo prednjačil, je odvisno tako od opazovalca kot tudi od umetniškega dela. Odziv je lahko na čustveni ravni, na asociativni, kjer se pojavljajo asociacije ob umetnini, in na formalno intelektualni ravni, ko se odzivi pojavijo po analizi in vrednotenju umetnine. Vsak naj bi se odzval na posamezno delo na več kot zgolj en način. To mu moramo kot učitelji omogočiti. Zato je treba najprej ustvariti dobre pogoje, v katerih učencev ne bo strah izraziti svojega mnenja, četudi bodo drugačna od pogledov učitelja in sošolcev. Raznolikost doživetij in interpretacij je dobrodošla ter pomaga pri stopnjevanju doživljanja pri učencih in razvoju sposobnosti vrednotenja (Duh, 2004). Težiti bi morali k več interpretacijam namesto enosmernega podajanja znanja z učitelja na učenca (Charman in Ross, 2006).

Na različne odzive učencev na likovno umetnino opozarja tudi Wenham (2003) in pravi, da imamo različne tipe odzivanja, podobno kot imamo različne tipe učenja. Učenci, ki se raje učijo skozi izkušnje (*experience-first*), se ponavadi na umetnino odzivajo bolj intuitivno in čustveno, šele kasneje pa lahko razmišljajo o njej tudi bolj analitično in ugotavljajo, kako je umetnik nekaj dosegel, zakaj umetnina tako deluje in vpliva nanje. Po drugi strani pa so

učenci, ki se učijo tako, da najprej pridobijo znanje (*knowledge-first*), bolj nagnjeni k temu, da najprej analizirajo in se kasneje odzovejo na globlji in bolj intuitivni ravni, po vsej verjetnosti bolj postopoma. Za učitelja je pomembno spoznanje, da intuitivno in analitično dojetje skupaj tvorita celosten odziv na likovno delo, saj se dopolnjujeta. Enega na račun drugega ne bi smeli zanemarjati (prav tam).

Učitelji se morajo tudi zavedati, da je nekatere plasti likovnega dela učencem lažje približati kot druge. Nekaterim se to zgodi hitreje, drugim kasneje, zagotovo pa ne vsem učencem hkrati. Pri tem je seveda treba upoštevati tudi starost učencev, njihove razvojne značilnosti in izkušnje z likovno umetnostjo. Temu primerno prilagajamo naše delo z umetninami in likovnimi izdelki otrok v okviru vrednotenja (Duh, Zupančič in Čagran, 2014). Predvsem pri mlajših učencih moramo upoštevati, da še nimajo dovolj razvite zmožnosti samozavedanja lastnega likovnega razvoja in zmožnosti primerjave dosežkov vrstnikov (Prevodnik, 2008), zato mora na tej stopnji večino dela prevzeti učitelj, a učencem hkrati omogočiti, da izrazijo svoje mnenje, če želijo.

Duh, Zupančič in B. Čagran (2014) tudi menijo, da bi se morali v šoli izogniti strogo intelektualnemu vrednotenju. Opazovanje umetnin bi morala biti izkušnja, ki nas povleče bližje, nas ponese v preteklost, prihodnost, drugi svet, sproži čustva, ki so si različna, tako kot so različni opazovalci. S tem se strinja tudi Aguirre (2004) in meni, da je analiza uporabno orodje pri pouku likovne umetnosti, saj razvije dinamiko ponavljanja in kulturne konformnosti. Pomaga pri razumevanju umetnin, vendar ni razumevanje samo po sebi. Potrebna so tudi čustva oziroma globlja interakcija z umetnino. Poudarja, da v umetniških delih ne iščemo pomena, ampak jih raje gledamo v luči drugih del, besedil, lastnih preteklih izkušenj in izkušenj drugih ljudi. Zato tudi meni, da bi morala sodobna likovna vzgoja razmišljati o umetniških delih v dveh razsežnostih: kot kulturnih delih in tudi kot spodbujevalcih estetske izkušnje. Prvi vidik, nam da znanje, informacije in uživanje v umetnini, drugi vidik pa omogoči, da umetnino jemljemo kot izhodišče za lastno likovno izražanje.

Tudi B. Strnad (2005) odsvetuje zgolj likovnoformalni pristop k spoznavanju umetnine. »Takšno spoznavanje je preveč pasivno, premalo vpeto v vsakdanjost, celovitost in je zato neučinkovito« (prav tam, str. 47). S takim načinom je povezava med posameznikom in umetnino težje razpoznavna, saj je umetnina prikazana še bolj ločeno od vsakdanjega življenja. Posameznik ne najde povezave med umetnino in svojim življenjem ter stvarmi, ki

ga zanimajo oz. se ga dotikajo (Strnad, 2005). S tem se strinja tudi Aguirre (2004), saj meni, da analiza in vrednotenje naj ne bi bili omejeni zgolj na razčlenjevanje umetnine in ugotavljanje skritih pomenov. Morali bi raziskovati tudi, kako umetniški objekt deluje znotraj kulturnih, socialnih in političnih diskurzov. Razumevanje se ne ustavi le pri analitično-razumski ravni, temveč bi se moralo nadaljevati na emocionalno-estetsko raven. Del spoznavanja umetnine je tudi obogatitev življenjske izkušnje in ne le gola analiza. Formalna analiza, spoznavanje avtorjevega namena, kulturnih okoliščin ipd. so sicer pomembni vidiki, a treba je iti tudi dlje od tega. Različne strategije analize in vrednotenja umetnin naj sprostijo našo domišljijo in nam pomagajo pri razumevanju.

Vendar pa nam formalna analiza omogoči, da usmerjamo pozornost učencev na konkretne elemente in strukture umetnine. Tako jih nato lahko vodimo do bolj subtilnega likovnega vrednotenja in k boljši izkušnji umetniškega dela. Težiti moramo k večji čustveni vpletenosti učencev, ki obrodi bolj diferencirana vrednotenja iste umetnine. Tak način opazovanja, izkušanja in vrednotenja umetnin hkrati omogoča, da postanejo del učenčevega zanimanja, posledično se učenci tudi bolj vživijo v umetnost samo (Duh, Zupančič in Čagran, 2014). Tako lahko tudi umetnino pri pouku likovne umetnosti uporabimo, da preobrazimo izkušnje drugih (npr. umetnika, ki je naredil delo, subjektov v delu) v zavestne refleksije o naši lastni izkušnji. Skozi raziskovanje umetnine hkrati poizvedujemo o samih sebi. Ukvarjanje z umetnino tako prinaša znanje o drugih, stimulira posameznikovo senzibilnost, bogati domišljijo in osmišlja naše lastne izkušnje (Aguirre, 2004).

Pri analizi umetnine ima pomembno vlogo pogovor. Vodena diskusija z učenci bistveno pripomore k bolj odprtemu pristopu k umetnini. Bolj kot se dialog razvija, bolj pridejo v ospredje individualni odgovori posameznih učencev in tudi njihova ozadja. Paziti pa moramo, da umetnine ne razlagamo preveč vnaprej. Ko jo namreč opazujemo, je tisto, kar vidimo pogosto pogojeno s tistim, kar že vemo. S prezgodnjo razlago umetnine si tako zapravimo raziskovalne možnosti, ki jih nudi. Namesto da učencem ponudimo podatke, ki jih lahko potem samo še primerjajo s sliko, jim raje omogočimo razmere, v katerih bodo lahko raziskovali in opazovali ter vzpostavljali določen odnos do umetnine (Duh, Zupančič in Čagran, 2014). S tem se strinjata tudi G. Callaway in M. Kear (2000b), ki pravita, da moramo dobro premisliti, katere informacije o umetnini bomo posredovali. Predvsem se moramo vprašati, kakšne informacije potrebujejo otroci o umetnini, kar je seveda odvisno od samih otrok, od njihovega predznanja, od tega, kaj bodo videli in kaj želijo vedeti. Predlagata, da za

iztočnico vzamemo njihove prvotne odzive in da premišljeno zastavimo začetna vprašanja. Tako damo učencem čim širši razpon za demonstracijo in artikulacijo njihovih trenutnih stopenj znanja in vrednotenja. Temu primerno pa prilagodimo tudi vsebino informacij, ki jim jih bomo posredovali o umetnini in umetniku.

Ko želimo pri učencih razvijati likovno vrednotenje, jih tudi ne silimo v pomnenje različnih podatkov o umetniškem delu. Naš cilj naj bo, da učenci spoznajo kompleksne povezave, ki se odvijajo v delu (Duh, Zupančič in Čagran, 2014). Prevodnik (2008) pa meni, da moramo enakovredno vključevati učence v pogovor tudi pri vrednotenju njihovih likovnih izdelkov in upoštevati njihova mnenja. Samo tako učenci ne bodo zgolj pasivni prejemniki povratne informacije o lastnem delu, ampak bodo aktivno sodelovali v učnem procesu.

G. Callaway (2000) opozarja, da pri pogovoru z otroki o umetninah in tudi njihovih lastnih delih ne smemo ostati v varnih conah udobja, temveč moramo prikazati tudi lasten, velikokrat neizražen odziv na izkušnje. Namen umetnosti je včasih ravno povzročanje neudobja. Učitelji naj bodo učencem pri procesu vrednotenja umetnin za zgled in jim pri usvajanju veščin vrednotenja pomagajo s strukturiranimi pristopi in metodami. Pri tem ni pomembno, če neko delo interpretiramo na več načinov, temveč da je postopek interpretacije dosleden. Tako ga lahko učenci tudi sami samozavestno uporabijo (Charman in Ross, 2006). Tehnike za analizo in vrednotenje umetnin so odvisne od učenja in vaje ter morajo biti dovolj prožne, da jih je mogoče uporabiti za različna umetniška dela in različne osebnosti opazovalcev (Duh, Čaran in Huzjak, 2012). Pri učenju vrednotenja naj bi učenci »govorili razločno, razvijali specifično likovno besedišče, se razvijali v smeri od opisovanja k interpretiranju, uporabljali in razvijali analitične sposobnosti in spretnosti, razširjali nabor konceptov in delovno ustvarjalnih izkušenj« (Prevodnik, 2008).

Aguirre (2004) pa izpostavi, da ne gre samo za pogovor in da lahko analiza in vrednotenje umetnine vodita tudi v nekaj več. Pri vrednotenju umetnine gre po njegovem za pridobivanje senzitivnega znanja, ki se lahko materializira v obliki pripovedi ali v obliki likovnih izdelkov otrok. Vrednotenje vodi v spodbujanje različnih oblik izražanja, ne nujno samo besednega. Kar vidi kot pomemben korak pri zmanjševanju razkoraka med likovnim izražanjem in vrednotenjem. Temu pritrjujejo tudi Duh, Zupančič in B. Čagran (2014), ki poudarjajo, da višja stopnja razvitosti likovnega vrednotenja poveča tudi zmožnosti umetniškega izražanja.

Predvsem pri tistih vidikih, ki zahtevajo višjo stopnjo umetniške senzibilnosti (npr. kompozicija, občutek za prostor, domišljija, občutek za barvo itd.). Tako likovno vrednotenje kot likovno izražanje ter druge dejavnosti, povezane z umetniškim delom, namreč pomagajo učencem bolje ozavestiti lastne vizualne izkušnje, razviti zmožnost umetniškega pogleda in kritičnega odnosa do svojega okolja (Tickle, 1996b).

Učencem bi zato moralo biti omogočeno povezovanje razumevanja, raziskovanja, uživanja umetnosti in likovnega izražanja skozi različne dejavnosti. Umetniško delo naj bi bilo vir navdiha, spodbuda za praktično delo. Treba ga je povezati z njihovim življenjem in likovnim izražanjem. Kar pridobimo s spoznavanjem umetnosti in umetniških del – informacije, zamisli, načine dela, jezik, dispozicije, strategije v simboličnih odnosih itd. – se v nadaljevanju poveže s tistim, kar učenec raziskuje in izraža v praktičnem delu. Kako to omogočiti, pa je treba še naprej raziskovati, kar je delo učiteljev, staršev in tudi otrok, ki sodelujejo v učnem procesu. Iskanje novih načinov poučevanja zahteva ustvarjalne pristope (Tickle, 1996b).

Ustvarili smo si torej sliko, kako naj bi analiza in vrednotenje pri pouku likovne umetnosti bila videti, kako naj bi se povezovala z drugimi dejavnostmi in kakšne koristi imajo od tega učenci. A še vedno iščemo konkretnije postopke dejanske izvedbe vrednotenja, da bi dosegli želene cilje. Zato si bomo v nadaljevanju pogledali nekaj primerov rešitev, nastalih v okviru osnovnih šol in umetniških institucij.

4.1 ISKANJE REŠITEV V ŠOLI

Ključno vlogo pri razvijanju otrokovih likovnih sposobnosti v osnovni šoli pripisujemo pouku likovne umetnosti. B. Strnad (2006) zato tudi meni, da bi »umetnostna vzgoja še vedno morala biti domena vzgojno-izobraževalnih ustanov, zlasti osnovnega šolanja, in je iz njih ne gre izpodrivati« (str. 35). Pri tem problematizira pomanjkanje števila ur likovne umetnosti v osnovni šoli, ki na predmetni stopnji znaša zgolj uro tedensko, čeprav tu učenci razvijajo ustvarjalnost, domišljijo, spretnosti in kritičnost, torej sposobnosti, potrebne ter tudi zaželeno v današnjem vizualno nasičenem svetu. A opozarja, da majhno število ur še ni razlog za njihovo povprečno izvedbo. Meni, da bi bilo ure treba izkoristiti tudi za »usmerjanje, kako in kje iskati kvaliteten stik z likovnostjo, vizualnostjo, ustvarjalnostjo« (prav tam, str. 35), saj

bodo tako imeli vsi učenci možnost izkusiti umetnost. Odgovornosti za kakovosten likovni razvoj učencev ne bi smeli prelagati na izbirne predmete, kulturne ustanove in starše, ki naj bi otroke tja vodili. »Ker si kulturne ustanove prizadevajo pridobiti čim širšo publiko, si jo skušajo tudi vzgojiti in izobraziti ter se trudijo ponuditi umetniško-kulturne vsebine tudi za otroke in mlade. Koliko pa je takšnih staršev, ki bodo otroka usmerjali do pravih knjig in ga spremljali na razstavo in koncert,« se sprašuje B. Strnad (2006, str. 35). Dvomi o številu staršev, ki svoje otroke redno vodijo v kulturne ustanove in pomagajo pri razvoju njihovih interesov in zanimanj na področju umetnosti. Zato se boji potencialne grožnje, da bi umetnost zopet postala zgolj stvar elite, in še to zgolj zaradi statusa, ki ga ima. Sprašuje se, ali bo umetniška izobrazba spet postala pokazatelj socialnega statusa, ki ga ima posameznik. Da bi to preprečili, je treba poskrbeti za ustrezno umetniško izobrazbo na osnovni ravni, torej v osnovni šoli in za vse učence enakovredno. To pa je naloga šol in predvsem učiteljev. Kot smo že omenili, se raziskave na področju razvoja sposobnosti likovnega vrednotenja večinoma šele vzpostavljajo. Spodaj bomo predstavili nekaj primerov raziskav, ki so jih izvedli sami učitelji ali pa so potekale v sodelovanju z osnovnimi šolami in katerih rezultati so bili oblikovanje metod in tehnik za razvijanje likovnega vrednotenja pri učencih.

G. Callaway in M. Kear (2000b) pojasnjujeta, da poučevanje umetnosti vedno vključuje tudi pogovor. Z otroki se pogovarjamo o njihovem praktičnem delu, ko jim dajemo naloge, navodila, jim svetujemo in jih ocenjujemo. Pogovarjamo se tudi o delu umetnikov in jim pomagamo vrednotiti različne likovne elemente v njihovem delu. Težavo vidita pri združitvi obeh vidikov, tako da bi otrokovo znanje in razumevanje tehnik in veščin vplivalo na njegovo vrednotenje umetniških del in mu hkrati pomagalo biti pri lastnem praktičnem delu bolj kompetenten, samozavesten in izrazen. Zato se ukvarjata s tem, kako se pogovarjati z otroki o njihovih likovnih delih in delih umetnikov ter kako povezati umetniška dela s praktičnim delom otrok v šoli.

Zanimivo se jima zdi, da pri poučevanju matematike, branja in pisanja, probleme rešujemo skozi raziskovanje in diskusijo, kar se izkaže kot uspešna strategija. Zakaj torej ne bi debatirali tudi o umetnosti in umetnikih? Jezik in učenje sta vendar povezana. In tudi v kulturi, v kateri živimo in se učimo, prevladujeta govorjena in pisana beseda. Tudi pri praktičnem likovnem delu govor zavzame šestdeset odstotkov časa. Težava je predvsem v tem, da teh šestdeset odstotkov večinoma pomeni učiteljevo razlago. Učitelji si prizadevajo

vzpostaviti visoko stopnjo interakcije, ampak lahko se le vprašamo, kako dobro smo za pogovor sploh opremljeni (prav tam).

Zelo dobrodošlo je, da je učitelj zmožen začeti in spodbujati diskusijo, vzpostaviti jasne skupne zaključke, na visoki ravni zastavljati vprašanja in komentarje, prevzemati vključujoče pristope, ki cenijo prispevek vsakega otroka, priskrbeti bistvene informacije ob primernem času, in pomagati otrokom napredovati od začetne zadržanosti do samozavestne artikulacije pridobljenega znanja in osvojenih konceptov. Pri likovnih urah velja vse to upoštevati tako pri praktičnem delu kot pri vrednotenju umetnin. Pri tem pa moramo razmisliti tudi o terminologiji, saj ne zadostuje samo, da uporabljamo enak jezik kot v pogovoru o znanosti, matematiki ali zgodovini. Paziti moramo na pravi pomen, koncepte, ki jih termini označujejo, kako so ti razumljeni na različnih stopnjah kompleksnosti, glede na starost, izkušnje in predhodno izobrazbo učenca (prav tam).

Hkrati pa G. Callaway in M. Kear (2000b) tudi opozarjata, da ne smemo pretirano poudarjati samo jezikovnega izražanja. Včasih so otroci pod prevelikim pritiskom, da se morajo o svojem delu in delu drugih pogovarjati. Zapostavljena pa je vizualna komunikacija. S povezovanjem raziskovanja umetnin drugih avtorjev in praktičnih izkušenj pri lastnem delu lahko to presežemo in resnično spodbudimo napredek otrok. Otroci bodo tako tudi lažje razumeli, da je nastanek umetnine proces, niz sprejetih odločitev, posledica predhodnega dela in raziskav. Pri čemer je nujno, da osvetlimo tudi možne vzgibe v ozadju dela, ki so lahko vizualni, čutni, čustveni ali pa tudi ekonomski. Prikažemo jim tudi razvoj nekega dela, od skic in raziskav do končne podobe ter jim s tem omogočimo vpogled, kako dolgotrajen je lahko postopek izdelave umetnine. Tako bodo lažje ozavestili tudi svoje delo. Kot učitelji pa se moramo naučiti, kako v njihovih delih prepoznati vizualno komunikacijo, namesto da vztrajamo samo na verbalni obrazložitvi vizualne izkušnje. Umetnost je sama po sebi edinstvena in samostojna oblika izražanja in sporazumevanja.

Ko se z učenci lotimo pogovora o umetninah, G. Callaway in M. Kear (2000b) predlagata neposredna vprašanja. Vprašanja delita v tri sklope: vsebina (»Kaj vidite?«), medij (»Kakšni likovni elementi so prisotni?«) in začetni odziv (»Kako se počutite ob tej umetnini?«). Menita, da so to udobna, poznana vprašanja, ki jih otroci pričakujejo in ki vzpostavijo soodvisno razumevanje: otroci odgovorijo na vprašanja, učitelj pa posreduje informacije. Učitelj mora pri tem opazovati vpliv posameznih vprašanj na otroke, kako ta spodbujajo ali pa zavirajo otrokov odnos do umetnine. Poglejmo si posamezne sklope.

Prvi se torej nanaša na to, kar otroci vidijo v umetnini. Avtorici predvidevata kratke, enobesedne opise stvari. To vprašanje predpostavlja, da so na sliki stvari, ki jih je mogoče videti, katalogizirati, poiskati, poimenovati, in da se otrok takoj usmeri v ta način razmišljanja in odzivanja na delo. Učitelj mora paziti, da dejavnost ne postane igra ugibanja. Vprašanje naj izkoristi, da pozornost otrok usmeri na umetnino, ki je pred njimi. Če slika ne vsebuje konkretnosti (abstraktna umetnost), naj učitelj odgovore predvidi vnaprej. Učitelj mora tudi vzpostaviti vzdušje, v katerem ni pravih in napačnih odgovorov ter spodbujati raznolikost doživljanja. Vsak otrok naj ima pravico do lastne interpretacije, vendar naj učitelj spodbuja, da otroci svoje odzive oz. interpretacije argumentirajo. Tudi pri likovnem izražanju učencem ne vsiljujemo dokončnih rešitev in izdelkov (prav tam).

Pri drugem sklopu, mediju, se pogovarjamo z učenci o barvah, oblikah, linijah, kompoziciji in drugih likovnih elementih. Učitelj mora predvsem spodbujati, da likovno delo pogledajo in odgovarjajo bolj natančno. Denimo na vprašanje o barvah na sliki naj ne odgovarjajo samo z osnovnimi, primarnimi in sekundarnimi barvami, ampak jih poskušajo opisati natančneje. Vprašamo jih lahko tudi, kako bi umetnina delovala, če bi določeno stvar spremenili. Spet pazimo, da se pogovor ne sprevrže v test, povpraševanje, naštevanje. Slika je še vedno celota, čeprav analiziramo podrobnosti (prav tam).

Tretji sklop, odziv na umetnino in vprašanje, kako se počutijo ob njej, je v bistvu začetek ukvarjanja z umetnino. Tu mora učitelj pustiti čas, da umetnina sama komunicira z učenci. Da se vzpostavi odnos, da je umetnost v prvi vrsti namenjena gledanju, občudovanju, nato šele opisovanju, analizi, vrednotenju itd. Včasih jo morajo učitelji in otroci samo opazovati, brez pritiska, brez prevzemanja vlog spraševalca in vprašanega (prav tam).

Pri vrednotenju likovnih del ima po njunem pomembno vlogo tudi zgodba oz. pripoved, saj omogoči, da postane predstavitev idej in informacij o umetnini in umetnikih dostopnejša. Otrokom pomaga razumeti, da umetniki pogosto dobijo navdih iz neposrednega okolja in osebnih izkušenj. Tako jim lahko pomagamo najti primerne lastne izkušnje. Domišljija namreč potrebuje hrano. Določena dela jim lahko pokažejo, da se umetniki pogosto posvetijo tudi detajlom in bogastvu domačega okolja. Otroku poznano okolje, neposredno in varno, lahko nudi navdih, še posebej, ko spoznajo, da so tudi profesionalni umetniki pri svojem delu uporabili podobne teme, in da njihovo okolje in izkušnje pri likovnem izražanju povsem zadostujejo. Ko učenci spoznajo umetnika, ko jim približamo njegovo življenje in zgodbe, naredimo umetnine pred očmi otrok resnične ter žive. To pa je pomembno tudi, ko želimo povezati pogovor o umetninah z otroškimi likovnimi izdelki. Kar najlažje dosežemo, če

izberemo take primere, ki bodo z delom, ki poteka v razredu, povezani po tematiki in mediju. Zato je po njunem pomembno, katere umetnine učitelj uporablja pri pouku. Predvsem bi morali učitelji razširiti svoj repertoar umetnikov. Uporabljali naj ne bi le najbolj poznanih, temveč tiste, ki širijo in povečujejo tudi njihovo znanje o umetnosti. Morali bi iti dlje od nabora umetnikov, ki so jim pač najbolj všeč. Sodeč po izsledkih namreč ugotavljata, da sta – kljub še vedno precejšnji neraziskanosti odnosa med estetsko ozaveščenostjo, sposobnostjo vrednotenja umetnosti in sposobnostjo likovnega izražanja – učiteljeva filozofija in pristop do otrokove izobrazbe ter razumevanja ključnega pomena (prav tam).

V predstavitvi še ene njune raziskave pa G. Callaway in M. Kear (2000a) ponazorita, kako pomembno in učinkovito je učenčevo ponovno ozaveščanje lastnega dela. Prikazeta primer medpodročnega projekta, ki se je izvajal v osnovni šoli na temo gibanja živali. Učenci so spoznavali risanje, kiparjenje, poezijo itd. in to preizkusili tudi v praksi. Vzpostavljali so povezave, kako pravi umetniki, slikarji, ilustratorji, kiparji idr., resnično delujejo. Tako so lahko poiskali vzporednice med delom umetnikov in lastnim delom. V končni fazi projekta pa so prepletali tako spoznavanje umetnosti kot likovno izražanje. Izvedli so nekakšno končno revizijo celotnega dela, končno vrednotenje, kar je po njunem mnenju lahko za učence pogosto dolgočasen proces in je zato potrebna dodatna motivacija. Učenci so si v tej fazi še enkrat ogledali likovna dela. Bili so veseli, ker so ugotovili, da v tistem, kar so že gledali, slišali ali drugače izkusili, opazajo nove stvari. Po nekaj tednih projektne dela, pri katerem so spodbujali njihovo likovno izražanje kot tudi opazovanje in vrednotenje, so izostrili svojo percepcijo, povečali razumevanje pomena nekaterih simboličnih reprezentacij, ki so jih prej že doživeli, a slabše razumeli. Ta proces vrednotenja jim je omogočil, da so uporabili svoje znanje in razumevanje tudi v odnosu do lastne izkušnje in lastnega dela. Razumeli in cenili so, da umetniki delujejo tako iz osebnih čustev in trenutnega navdiha, kot tudi iz dolgotrajnega raziskovanja.

Avtorici menita, da otroci potrebujejo priložnosti, da se ukvarjajo tako z likovnim izražanjem kot z okušanjem umetnosti. Da bi se učenci lahko učili s pomočjo umetnosti in o njej, potrebujejo primerno spodbudo in izkušnje, na katere se lahko odzovejo. Učiti jih je treba načine artikuliranja lastnih odzivov, kar bo koristilo njim samim in njihovemu odnosu z drugimi. Menita tudi, da je izpostavljanje učencev delu profesionalnih umetnikov, oblikovalcev, fotografov in drugih na umetniškem področju, zelo močna motivacija.

Odgovornost šol pa je, da jim to izkušnjo omogočijo in izkoristijo za njihovo nadaljnje delo ter učenje (prav tam).

Tickle (1996a) zaradi slabega stanja na področju interpretacije, vrednotenja in razumevanja umetnosti v osnovnih šolah v zadnjih desetletjih tudi raziskuje, kako glede tega ukrepajo učitelji. Tudi on ugotavlja, da poleg pomanjkanja ur za umetnostne predmete na sploh umetnostna vzgoja večinoma ostaja na ravni, na kateri otroci izdelujejo izdelke, namesto da bi razumeli umetnost kot univerzalni človeški fenomen. Moti ga tudi praktično delo otrok, saj tudi tu opaža pomanjkanje ustvarjalnih idej, problemov, uporabe različnih materialov in nadgradnje znanja. Večinoma gre samo za kratke, zabavne projekte, zanemarja pa se razvoj otrokovega znanja in ustvarjalnosti.

Zato je na podlagi lastne prakse in raziskovanja dela učiteljev osnoval napotke za ukvarjanje z umetnino v osnovni šoli. Meni, da so ob srečanju s točno določeno umetnino ali deli določenega umetnika, deli drugih umetnikov, krajev, časa najbolj uporabna neposredna vprašanja. Postavimo jih najprej, saj jih lahko uporabimo za katerokoli umetnino, umetnika ali kulturni kontekst. Njihov namen je po mnenju Tickla (1996a) vzpodbuda procesa poizvedovanja in odgovarjanja na umetnino kot osnove za razvijanje razumevanja tako umetnine kot posameznikovih odzivov nanjo. Pomembno je, da učenec konstruktivno in dejavno gradi lastno znanje – od takojšnje estetske stimulacije, ki jo nudi umetnina, skozi proces refleksije na lastne odzive in naprej do faze ugotavljanja, kaj delo ponazarja, na podlagi dokazov, ki so na voljo. Taka vprašanja so denimo: kako je bilo delo narejeno, iz česa, kje, kdaj, za koga in zakaj, kdo je avtor, kaj delo ponazarja, kaj je njegov namen, ima delo zgodbo, ga doživljam kot prijetno ali moteče, je moj odziv neodločen, ali me barve, oblike, material privlačijo ali odbijajo? Taka vprašanja razkrijejo naravo srečanja, pri čemer ima veliko vlogo tako sam umetniški objekt, kot tudi prejšnje izkušnje gledalca (otrok, odrasel, učitelj, učenec, moški, ženska, nacionalnost itd.) (prav tam).

Dalje predlaga, da osnovna vprašanja dopolnimo z natančnejšimi vprašanji o reprezentaciji (kaj ponazarja, zakaj je to upodobljeno, je zemeljsko, nadnaravno, je portret, je pripoved, je domišljijsko?), estetskih karakteristikah (kakšni so proporci, zakaj so uporabljene določene oblike, imajo barve določen pomen, je prostor trodimenzionalen, kakšno človeško izkušnjo še nagovarja?), tehnični produkciji (kateri materiali, orodja in tehnike so bili uporabljeni?) in umetniku (ga je mogoče določiti, je poznan, kakšno je njegovo ime, življenjepis, učitelji, mecen, vplivi na njegovo umetnost?). Lahko uporabimo tudi vprašanja o namenu umetnine

(dekorativen, verski, obramba, napad, samoizrazni, avtobiografski), metodah produkcije (posebne tehnike, tradicionalne, moderne, posebno znanje o materialu), menedžmentu produkcije (samo en umetnik, skupina ljudi, naročen za določen kraj, je dopolnjeval kakšen ritual) in financah (je bil umetnik premožen in samostojen, za delo finančno nagrajen, član družbene hierarhije) (prav tam).

Kot vidimo, je nabor vprašanj, ki jih lahko uporabimo, skoraj neskončen. Pomembno je, da vprašanja postavljamo in da posamezne kategorije poglobljamo, kolikor zanimanje, dokazi in osebni odzivi učencev dovolijo. Osebni odzivi, refleksije, vprašanja namreč nudijo bazo za razumevanje določenega umetniškega objekta in dela določenega umetnika. Lahko tudi vodijo do naslednje faze – iskanja možnih razlik oz. podobnosti med različnimi umetninami, skupinami umetnin ali deli različnih umetnikov. Razumevanje določenih umetnin včasih potrebuje umestitev v kontekst drugih umetnin in umetnikov, njihovega kraja izvora, družbenih in kulturnih okoliščin, v katerih so delovali (prav tam).

Tickle (1996a) tudi poudarja, da morajo biti učitelji dovolj odprti za različne interpretacije, ki jih ponudijo učenci. Potrebna sta prožnost pri razumevanju ter sprejemanje nepoznanega, nedoumljivega in nedorečenega. Kar pa je mogoče doseči z načrtnim razvijanjem znanja in razumevanja namesto površnih srečanj z umetninami. Učencem moramo ponuditi globino izkušenj in kakovosten intelektualni, afektivni in celo fizični izziv, ki ga lahko dosežemo z večkratnimi srečevanji z eno samo umetnino, skupino umetnin, primerjalnimi študijami del enega umetnika ali umetnikov različnih kultur. Znanje lahko poglobimo z direktnim opazovanjem, vizualno in afektivno razčlemba umetnine ter posameznikovimi estetskimi odzivi. Znanje lahko dobimo tudi iz drugih virov: katalogov, biografij, pisem, antropoloških študij, zapisov itd. Seveda tudi z likovno prakso, izkušnjami z materialom in orodjem ter usmerjanjem na proces, skozi katerega je šel umetnik (prav tam).

Predstavljene raziskave so temeljile predvsem na praktičnem delu učiteljev likovne umetnosti in njihovem iskanju načinov za vrednotenje likovnih del z učenci v osnovni šoli. V nadaljevanju pa si bomo pogledali še dva pedagoška programa, ki sta se tudi ukvarjala s to tematiko. Različne skupine strokovnjakov s področja likovne umetnosti in pedagogike, ki so sodelovale pri projektih, so namreč ugotovljale, da je učinek spoznavanja umetnin v galerijah in muzejih kratkotrajen. Običajno je namreč vezan na enkratne obiske, prehodne skupine, začasne razstave itd. Zato so iskali načine, da bi vsem učencem posredovali znanje, ki je bilo do sedaj dostopno le tistim, ki so se z umetnostjo ukvarjali bolj poglobljeno (Tickle, 1996c).

Razvili so več programov, ki so večinoma zasnovani na umetniškem kriticizmu, hkrati pa v svojem bistvu ozaveščajo, da sta vizualna kultura in umetnost del celostnega učnega procesa, ki hkrati tudi spodbujata likovno izražanje učencev (Šupšakova, Tacol in Tomšič Čerkez 2007). Različni programi, ki so se izkazali za uspešne in so se razvijali na obeh straneh Atlantika, so npr. Discipline Based Art Education, Critical Studies in Art Education, Stanford Kettering Project, Harvard's Project Zero, The Arts in School idr. (Tickle, 1996c). V nadaljevanju bomo predstavili prva dva programa.

Discipline Based Art Education (DBAE) je pristop k učenju v umetnosti, ki so ga prvotno razvili za osnovno in srednjo šolo, a ga je mogoče uporabiti tudi v drugih oblikah učenja, npr. pri šolanju odraslih, vseživljenjskem učenju, v umetniških galerijah in muzejih. Nastal je v zgodnjih 80. letih 20. stoletja v The Getty Center for Education in the Arts v ZDA (Dobbs, 1998). Njegova posebnost je povezovanje različnih umetniških področij, ki jih ne izolira, temveč teži k njihovi integraciji (prav tam).

Čeprav je pristop sedaj široko sprejet v likovni pedagogiki, predvsem v ZDA, pa so imeli na začetku precej težav z njegovim uvajanjem. Nasprotniki so namreč trdili, da bo pristop povzročil preveč teoretiziranja in da ne bo ostalo dovolj prostora za ustvarjalnost in samoizražanje. Trdili so, da osnovnošolci še niso pripravljeni na nekatera znanja in da bodo še tisto malo število ur namenili govoru in pisanju o umetnosti namesto likovnemu izražanju (Dobbs, 1998). Vidimo lahko, da so taki očitki še danes močno prisotni pri obravnavi problematike vrednotenja v osnovni šoli.

Snovalci DBAE pa poudarjajo, da otroška ustvarjalnost ne nastane v vakuumu in samodejno. Učencem je treba ponuditi širše razumevanje umetnosti. Tudi za likovno izražanje sta potrebna spoznavanje in vaja. Program je zato osnovan tako, da predvideva izpostavljanje, izkušnjo in pridobitev vsebine z različnih področij znanja, še posebej iz štirih disciplin v umetnosti: likovnega izražanja, umetniške kritike, umetnostne zgodovine in estetike. Izobraževanje v teh disciplinah izboljša likovno izražanje, razumevanje in cenjenje umetnosti, umetnikov, umetniških procesov in vlog ter funkcij umetnosti v kulturi in družbi. Vsaka disciplina nudi drugačen zorni kot opazovanja, razumevanja in vrednotenja umetniških del in sveta, v katerem nastajajo. Učitelj pa seveda lahko glede na želje in potrebe učencev posega tudi na širša področja – antropologijo, arheologijo, kulturne študije, pedagogiko, lingvistiko, filozofijo in sociologijo (prav tam).

Učenci tako pridobijo široko in bogato izkušnjo z umetnostjo na štiri načine. Preko likovnega izražanja, kjer aplicirajo svoja izkustva in ideje z orodjem ter tehnikami v različnih medijih. Preko umetniške kritike, kjer z opisom, interpretacijo, evaluacijo in teorijo o umetniških delih povečujejo razumevanje umetnosti ter razjasnjujejo vloge umetnosti in družbe. Preko umetnostne zgodovine, ker se pozornost usmerijo na čas, prostor, tradicijo, vlogo in slog umetnin ter tako raziskujejo zgodovinske, družbene in kulturne kontekste umetniških del. Na tej točki lahko še razjasnimo, da DBAE loči umetniško kritiko in umetnostno zgodovino. Kritika se ukvarja s sodobno umetnostjo oz. razlago pretekle umetnosti, ki je relevantna za današnjo publiko. Umetnostna zgodovina pa se ukvarja s preteklo umetnostjo in njenim pomenom za gledalce v času njenega nastanka. Dobbs (1998) vseeno pojasni, da nekateri delitev razumejo tudi drugače in k umetnostni zgodovini štejejo tudi preučevanje sodobne umetnosti, umetniško kritiko pa poimenujejo kot »*short-term art history*« (str. 36). Nenazadnje pa imamo še četrto disciplino, estetiko, kjer učenci s postavljanjem in raziskovanjem vprašanj o naravi, pomenu in vrednosti umetnosti poskušajo razumeti, kaj ločuje umetnost od drugih fenomenov ter kakšni so kriteriji za vrednotenje in ocenjevanje umetniških del (Dobbs, 1998).

Pristop ta področja razume kot fluidna, medsebojno naj bi se mešala. Interpretacija in razumsko vrednotenje umetniškega dela sta za učenčevu razumevanje umetnosti namreč ključna. A to nalogo si delijo vse štiri discipline, saj učenec skozi vsako od njih umetnost drugače kritično raziskuje. Pristop ne spodbuja prevlade ene discipline nad drugimi, ampak poskuša uravnotežiti vse štiri (prav tam).

Dobbs (1998) problematizira, da je pomanjkanje branja, pisanja in diskusije v preteklih desetletjih pri likovni umetnosti v osnovni šoli posledično pripeljalo do mnenja, da umetnost ne prispeva k splošnim ciljem šolanja, npr. učenju, kako misliti in reševati probleme. Likovna umetnost je postala vse bolj razumljena kot nepravi pouk, neresen predmet, pri katerem ni treba uporabljati razuma, saj je namenjen sprostitvi. DBAE pristop zato teži k spodbujanju splošnih ciljev šolanja, kot je npr. miselni razvoj. Učenci razvijajo percepcijo in mišljenje. Svoje zamisli, občutke, izkušnje o svetu se učijo razvijati preko poznavanja, razumevanja in likovnega izražanja. Cilj pristopa je razvoj ustvarjalnosti, ampak na način, da se poleg razvija tudi percepcija, komunikacija, domišljija in kritika.

Pristop je tudi zelo prožen in se prilagaja šolskim in razrednim potrebam. Ne predlaga konkretnih umetniških del, temveč spodbuja, naj bo izbira odvisna od učencev v razredu.

Vendar pa morajo biti dela pomensko in interpretativno bogata, edinstvena, zanimiva in za učence spodbudna (prav tam).

DBAE tako ponuja leče, skozi katere se posameznik likovno izraža, razume in ceni umetnost. Vsaka leča usmeri pozornost na določene vidike umetnine in s tem spodbuja različne perspektive. Tako se gledalec začne zavedati tudi tistih vidikov umetnine, ki jih drugače ne bi zaznal ali se jih zavedal oz. bi imel za to manj možnosti. Preko interdisciplinarnost, torej prepleta disciplin namesto njihove izolacije, pa mu je omogočen veliko kakovostnejši stik s svetom umetnosti (prav tam).

DBAE je podoben tudi drugemu pristopu, ki ga bomo opisali. Tudi pri tem projektu so si prizadevali povezati preučevanje umetnosti z likovnim izražanjem ter tako težili k vzpostavitvi ravnovesja v šolah, ki so bile takrat bolj usmerjene v praktični pouk. Poudarili so, da ukvarjanje z umetninami ne vodi v posnemanje umetniških del, temveč odpira neskončne možnosti, ki vznikajo ob stiku z raznovrstnimi umetniškimi deli (Tickle, 1996c).

Critical Studies in Art Education oz. CSAE je nastal kot nacionalni projekt v začetku osemdesetih let 20. stoletja v Veliki Britaniji. Osnovni vzgib za nastanek projekta je bilo spoznanje, da je imela večina otrok v osnovni šoli veliko možnosti za likovno izražanje, ne pa tudi za razumevanje in uživanje v umetninah drugih ljudi skozi prostor in čas. Projekt je primarno potekal v središču Drumcroon Education Art Centre v Wiganu. To je umetniška galerija, ki tesno sodeluje z učitelji v šoli. Center je omogočil povezovanje teh dveh sfer in s tem rušenje omejitev, ki ponavadi nastajajo. Vodja projekta je bil Rod Taylor. Na začetku je bil projekt zasnovan za učence proti koncu osnovne šole in na začetku srednje šole. Sčasoma se je razširil na celotno osnovnošolsko in srednješolsko populacijo, torej za starost od 7 do 18 let (Taylor in Andrews, 1993).

Projekt je pokazal, da lahko otroci vseh starosti raziskujejo in uživajo v različnih vrstah umetnosti in se hkrati udeležujejo v ateljejskem delu, s tem pa pozitivno vplivajo na oba procesa in ju bogatijo. To vodi k kontinuiteti in koherenci njihovega likovnega razvoja. Projekt je tudi pokazal, da soočenje otrok z umetnostjo odraslih ne zaduši njihove domišljije in ustvarjalnosti, kot so takrat še mnogi verjeli, ampak ravno nasprotno – hrani in širi njihovo domišljijo, kar odpre širše polje praktičnih možnosti (prav tam).

V okviru projekta se je oblikoval tudi model za analizo in vrednotenje umetniških del. Mogoče ga je uporabiti pri otrocih vseh starosti in na različnih umetniških delih. Model daje

otrokom moč, da sami vrednotijo umetniška dela, s tem da uporabijo svoje čute in presojo, namesto da pasivno sprejemajo mnenje drugih. Otroci tako sami odkrivajo umetnino in se z njo soočajo. Model jim tudi omogoča, da prepoznajo merila, s katerimi lahko ocenjujejo tudi lastne likovne izdelke. Tako lahko povezujejo svoje delo z delom drugih (prav tam).

Model je sestavljen iz štirih delov, ki se medsebojno prepletajo:

- Vsebina: vsebina dela v smislu teme, kako je ta pomembna in kako je umetnik posredoval potrebne informacije.
- Oblika: formalne kvalitete dela, njihova ureditev v oblike, strukture, barve itd.
- Postopek: tehnike, postopki, metode in časovni razponi, ki so bili uporabljeni pri delu.
- Vzdušje: atmosfera in čustva, ki jih vzbuja delo.

Vsako teh področij naj bi učitelji pokrili s primernimi vprašanji. Pri uporabi modela so lahko ustvarjalni, učence lahko denimo spodbudijo, naj si vprašanja za posamezno področje izmislijo sami.

4.2 ISKANJE REŠITEV V GALERIJAH IN MUZEJIH

Poučevanje je tudi samo po sebi umetnost. Dober učitelj reflektira svoje delo, se sproti izboljšuje in se uči. Poučevati pa se učimo tudi tako, da gledamo bolj izkušene strokovnjake v akciji, in da študiramo uporabno literaturo, ki jo pišejo strokovnjaki z določenega področja. Izboljšamo se lahko, če dovolimo, da ugotovitve strokovnjakov z določenega področja uporabimo tudi pri svojem delu v učilnici. Zato se tudi učitelji ne bi smeli bati, če česa ne poznajo. Spoznavanje novih umetnin in načinov njihovega vrednotenja bi moralo biti tudi zanje izziv (Callaway, 2000). Načine analize in vrednotenja umetnine z učenci lahko učitelji izkusijo in kasneje uporabijo tam, kjer dejansko najdemo večino umetnin in kjer z njimi rokujejo strokovnjaki, torej v umetnostnih galerijah in muzejih. Raziskovalci in profesionalni pedagogi v galerijah in muzejih se namreč ukvarjajo s problemom vrednotenja z različnih zornih kotov. Pri svojih raziskavah, refleksijah in predlogih črpajo znanje z različnih področij, od umetnostne zgodovine, pedagogike dialoga, novih komunikacijskih teorij, različnih estetskih teorij, pedagoške psihologije itd. Vse z namenom, da umetnino in izkušnjo z njo čim bolj približajo gledalcu (Arriaga in Aguirre, 2013). Muzejska pedagogika razvija različne metode, s katerimi poskuša umetnino gledalcu predstaviti tako po razumski kot po čustveni

plati. Poznamo npr. metodo demonstracije umetniških del, metodo analize likovnega dela, metodo komparacije, metodo pripovedovanja, metodo pogovora, metodo predavanja, metodo dela s tekstom, eksperimentalno-praktično metodo, metodo igranja vlog itd. Izbira metode ali kombinacije metod je odvisna od umetnin, ki se obravnavajo, od razvojne stopnje obiskovalcev in oblike obiska (Tavčar, 2001).

Umetnostne institucije se torej zavedajo, da je umetnost treba predstavljati, zato se sprašujejo, kako to čim bolje storiti. Čeprav ima neposredna izkušnja z umetnino prednost, se zavedajo, da v nasprotju z drugimi mediji golo razstavljanje brez pomena in prazno. Pomemben je namreč sprejemnik, saj začne razstava funkcionirati šele »v trenutku dojetanja, ko se prenaša umetniško sporočilo do obiskovalca in se preko njega udejanja v realnem življenju ljudi« (Strnad, 2005, str. 45).

Takšna interakcija med umetnino in gledalcem pa ne nastane samo po sebi. »Da umetniško delo doživimo in da za nas dobi smisel, moramo do njega prehoditi določeno pot – skozi opazovanja, razmišljanja, raziskovanja, iskanja, primerjanja, spraševanja ...« (Strnad, 2006, str. 37). Umetnostne institucije danes so torej posrednice, obiskovalec oz. gledalec pa ni več pasiven, temveč aktiven. Neposredno, aktivno in enakovredno je udeležen v dialogu. Ukvarja se z umetnino in pri tem vključuje tako svoje intelektualne, kot tudi emocionalne in ustvarjalne sposobnosti. Na nek način se mora tudi on naučiti likovno gledati in misliti, če želi umetnino razumeti in uporabiti ta spoznanja v svojo korist (Strnad, 2005). Gledalcu se ne vsiljuje pogleda in mišljenja umetnika, kustosov, kritikov. »Upoštevati ga moramo kot individuum in njegovemu mnenju dati polno veljavo, da bo artefakt izhodišče za postavljanje življenjskih vprašanj in iskanje odgovorov, oblikovanje (ali potrjevanje) lastnih stališč in idej« (prav tam, str. 47). Zato sta pri obravnavi, sprejemanju in razumevanju umetnin zelo pomembna subjektiven pristop k delu in gledalčeva individualna interpretacija, ki omogočata, da gledalec lažje poveže sporočila, ideje in kontekst umetnine s svojim življenjem, kar pa po drugi strani tudi poudarja večplastnost umetniškega dela (Strnad, 2006). Umetnine, ki si jih ogledujemo in jih obravnavamo, zato »povezujemo z obiskovalčevimi interesi, problemi in stvarmi, ki ga zanimajo. S tem spodbujamo in razvijamo individualno branje umetnosti in odklanjamo podajanje enotnih tolmačenj (Strnad, 2005, str. 47). Gledalcu pomagamo, da sproži svoja čustva, poveže umetnino s svojimi življenjskimi okoliščinami in vsakdanjim okoljem. Najbolj učinkovita metoda za doseg tega cilja je dialog, v katerem je veliko spraševanja in raziskovanja, hkrati pa upoštevanja gledalčevega mnenja, potreb, interesov, predznanja in tudi različnih predsodkov (prav tam).

Ta dognanja veljajo tudi za otroke, saj je jasno, da so tudi oni sposobni sprejemati umetniško vsebino in so zato v umetniških institucijah zelo zaželeni. »Zato se v ta namen uporabljajo oblike in metode edukativnega dela, ki vključujejo aktivno spoznavanje oziroma ustvarjajo interakcije med njim in umetniškim delom, primerne njegovi starosti in razvojni stopnji« (Strnad, 2006, str. 35). Tako kot za odrasle gledalce tudi za otroke velja, da so pri obravnavi umetnin aktivni, raziskujejo, si po svoje razlagajo in iščejo povezave v svojem življenju (prav tam).

Otroci doživljajo umetnost »izredno odprto, intuitivno in intenzivno. Do umetnosti imajo izrazito spontan odnos, ki ga je treba gojiti in oblikovati, da se ne sprevrže v neselekcionirano sprejemanje vsega, ne da bi sprejeto vrednotili, o njem razmišljali in v njem iskali pomen« (prav tam, str. 39). V umetniških institucijah zato spodbujajo, da se otroci ukvarjajo z umetninami s pomočjo vprašanj in drugih dejavnosti, s katerimi lažje opisujejo svoje občutke, doživetja, spomine in asociacije. Poudarek je tudi na razvoju dialoga, ki se naj ne bi nikoli zaključil, s čimer se posledično izognemo zakoličenim sklepom. Otroci lahko tako svoj odnos z umetnino nadaljujejo. Predvsem pri najmlajših, seveda pa tudi pri vseh drugih starostnih skupinah, je pri spoznavanju umetnine zelo koristno vključiti tudi praktično likovno udejstvovanje, ki dodatno spodbuja razumevanje likovne umetnine. Gledalci likovnega jezika tako ne spoznavajo samo teoretično, temveč tudi praktično, hkrati pa razvijajo svojo kreativnost in podoživljajo občutja v jeziku umetnikov. S tem spoznavajo umetnost, jo povezujejo s svojim življenjem in hkrati razvijajo stalno zanimanje zanjo (prav tam).

Umetniški muzeji in galerije imajo torej razvite metode in pristope, kako otrokom pomagati pri analizi in vrednotenju ter razumevanju umetnin. Problem pa je, da je to znanje omejeno na prostore institucij, na kar opozarja tudi L. Tavčar (1995). »Bržkone velikokrat predšolskim otrokom in vzgojiteljicam, učencem ter učiteljem pa staršem in njihovim otrokom preprečuje obisk galerije prevelika oddaljenost od vrtca, šole ali doma« (Tavčar, 1995, str. 5). Zato poudarja, da bi morali otroke seznanjati z umetniškimi deli v vrtcu, šoli in doma ter jih navajati na ogled galerije. Otrokovo likovno občutljivost lahko razvijamo skozi formalno in vsebinsko sporočilnost umetniških del tudi ob pomoči kakovostnih reprodukcij umetniških del. Primer je priročnik z reprodukcijami del iz Narodne galerije v Ljubljani z navodili za analizo likovnih umetnin in dejavnosti za razvijanje pogovora ter igre (prav tam).

Učitelji lahko tako v umetnostnih institucijah iščejo navdih in znanje za analizo in vrednotenje umetnin ter to prenesejo v učilnico, kjer učencem pomagajo pri razvoju njihovih sposobnosti in jih navajajo na obisk galerij.

Kot zanimivost pa si pogledjmo program, kjer so v želji po raziskovanju in izboljševanju gledalčeve interakcije z umetnino namensko povezali ti dve ravni srečevanja z umetninami. Izobraževalni program »Open Dialogue Club« (Fulkova in Tipton, 2008, str. 28), je nastal v sodelovanju med oddelkom za likovno pedagogiko na Charles University in Galerie Rudolfinium, javno sodobnoumetniško kulturno institucijo v Pragi na Češkem. Program je zanimiv ravno zaradi sodelovanja med umetniško institucijo, univerzo in javnim šolstvom z namenom nenehnega izboljševanja prakse na vseh ravneh (prav tam).

V raziskavi, ki se veže na izobraževalni program, so tako poleg več tisoč obiskovalcev sodelovali študenti magistrskega in doktorskega programa z oddelka likovne pedagogike na praški pedagoški fakulteti. Kakor tudi učitelji likovne umetnosti, mednarodni študenti in študenti na izmenjavi, umetniki in nespecializirani pedagogi iz javnih osnovnih šol ter lokalni in mednarodni galerijski strokovnjaki (prav tam).

Ravno obstoječa raziskovalna baza je tisto, kar ločuje ta program od drugih galerijskih izobraževalnih programov. Strokovnjaki delajo skupaj, da oblikujejo in uporabijo inovativne galerijske izkušnje s študenti, učitelji in javnimi skupinami, kar omogoča dinamičen in ustvarjalen proces, ki se lahko nepretrgoma razvija in izpopolnjuje. Program sega onkraj tradicionalnih umetnostnih in kulturnih izobraževalnih programov, v katerih se udeležencem ponudi faktografske in kontekstualne informacije o umetninah oziroma se jih vključuje v aktivnosti raziskovanja njihove vsebine in pomena. Namesto tega »klub odprtega dialoga« uporablja postopek dialoškega poizvedovanja za raziskovanje in razvoj sklopa razmerij znotraj osebnih, družbenih, kulturnih in psiholoških sfer (prav tam).

Postopek, ki ga uporabljajo pri obravnavi umetnin, je torej dialoško poizvedovanje. Gre za poseben način dialoga in refleksije, ki lahko poteka pred, med in po srečanjih z umetninami v galeriji Rudolfinium Dialog lahko poteka na različne načine – skozi raziskovanje umetnine, igranje vlog in iger, refleksijo, postavljanje vprašanj, likovno izražanje ob umetnini itd. Udeleženci lahko izbirajo iz celotnega seznama možnosti, le da pri tem upoštevajo lastne interese in motivacijo za ustvarjanje individualnih in skupinskih učnih izkušenj. Dialoško poizvedovanje, s tem ko ponudi orodje za soočenje z vrednotami, mislimi in mnenji drugih, tudi posamezniku omogoči razkrivanje lastnih vrednot skozi vzorce in konstrukte. Dialoške metode vzpostavljajo množico različnih zornih kotov, kjer najdemo nove vrste razumevanja in s tem tudi interakcije z umetnostjo in kulturo (prav tam).

Pri dialoškem poizvedovanju je potrebno vodstvo. Vodeči posrednik, ki je lahko kurator, učitelj, raziskovalec itd., uporablja različna orodja glede na potrebe učečih in pazi, da mnenja ostajajo odprta. Gledalec tako na poti ustvarjanja lastnega mnenja ni prepuščen samemu sebi, ampak je v interakciji s sovrstniki, posredniki in strokovnjaki, ki nudijo različne vrste strokovnosti, izkušenj in znanj. Tako je vsak posameznik vključen v proces ustvarjanja mnenja in skozi svoj pogled na svet ustvarja nov diskurz. Pomen se razvija glede na to, kaj v dialoško razmerje z umetnino ali z drugimi prinese vsak posameznik. Načini interpretacije se razlikujejo glede na posameznikovo družbeno in kulturno ozadje, pretekle izkušnje in znanje. Delo z umetnino v tako odprtem interpretativnem kontekstu omogoča ustvarjanje in preoblikovanje mnenj (prav tam).

Raziskovalci programa uporabljajo tak pristop, ker ugotavljajo, da se predvsem pri učencih osnovnih in srednjih šol pojavlja velika potreba po povezovanju umetnosti in kulture z njihovimi osebnimi pomeni in referencami. Ti mladi ne prinašajo le novih načinov vedenja, ampak tudi nove nelinearne povezave, ki izvirajo predvsem iz popularne kulture in digitalnih medijev. Pokaže se tudi, da mladi pri analizi bolj težijo k uporabi njim bližjih sodobnih kulturnih kodov kot k uporabi klasičnih formalnih kvalitet, denimo kompozicije. Za pedagoge na sodobnih umetniških in kulturnih področjih to pomeni, da je treba razviti specialne pedagoške tehnike, ki bodo vključevale interakcijo z interpretacijskimi sistemi, ki jih uporabljajo učeči vseh starosti. Potrebne so na dialogu temelječe refleksivne prakse in druge metode, ki bodo krepile posameznikovo samozavest pri identifikaciji in uporabi lastnega vedenja ter jim hkrati omogočale vse bolj komplekse interpretacije v različnih diskurzih in z različnih zornih kotov. Na ta način se lahko gledalci bolje vklopijo v raziskovanje umetnosti. Z vajo postane njihov prispevek tudi bolj artikuliran, kritično informiran in odprt (prav tam).

Raziskovalci tudi potrjujejo, da se mora izobraževanje v umetnostni in kulturni sferi spremeniti v prostore diskurza, kjer bodo slišani glasovi vseh tistih, ki sodelujejo v ustvarjanju reprezentacij in pomenov. Sodobni diskurz ne pripada samo profesionalnim kritikom in institucijam, ampak tudi gledalcem, katerih glasovi se nikjer ne posamejejo in se ji ne obravnava, ko se zapisuje zgodovina umetnosti. Potrebne so torej izobraževalne strategije, ki dovoljujejo različne perspektive in uporabo osebnih izkušenj, medtem ko omogočajo posameznikom, da potrjujejo svoja mnenja, ne da bi jih popravljale z vidika nekakšne avtoritete, ki ima drugačen pogled. Graditi je potrebno na mnenjih in zornih kotih učencev ter jih spodbujati, da raziskujejo, izboljšujejo, sprašujejo in preverjajo, kar pa je kompleksen proces, ki potrebuje izkušnje in čas (prav tam).

Pristop »kluba odprtega dialoga« je mogoče uporabiti tako v galerijah in muzejih kot v šolskih prostorih. Vendar pa raziskovalci opozarjajo – če želimo dialoško prakso uspešno prenesti v učno okolje, se moramo otresti vseh želja po izmerljivih izidih. Da bi nam mnenja koristila v družbenem prostoru, jih moramo znati ceniti in jih tudi znati izzvati, tako da posameznikove življenjske izkušnje hkrati informirajo in poganjajo dialog (prav tam).

Spoznali smo, da učitelji v šolah in pedagogi v umetniških institucijah iščejo in uporabljajo različne pristope za razvijanje sposobnosti vrednotenja pri učencih. V nadaljevanju pa si bomo pogledali še en pristop, ki vključuje večino zgoraj navedenih smernic za kakovostno vrednotenje z učenci in ponuja ogrodje, ki bi ga bilo mogoče v prilagojenem obsegu oz. določenih situacijah uporabiti tudi v šoli.

5 »WAYS IN«

Ways in je pristop, ki nudi osnovno za analizo in vrednotenje umetnin. Nastal je pod imenom *Ways of looking oz. Ways in to looking at art in the gallery* v galeriji Tate Liverpool v 90. letih 20. stoletja, nato pa se je skozi šolske programe v galerijah Tate postopa razvijal naprej. Postopke je več let razvijala skupina umetnikov in muzejskih pedagogov v sodelovanju z učitelji in učenci, ki so se ukvarjali z umetnostjo. Pristop je bil tako temeljito preizkušen in ovrednoten (Charman, Rose in Wilson, 2006).

Galerija Tate je tudi sicer znana po poudarjanju svoje pedagoške vloge. Zato je njihova pedagoška psihologija in metodologija bolj jasno določena, pojasnjena in konceptualizirana kot pri drugih galerijah. To se vidi tudi v didaktičnih knjigah, ki jih objavlja, in mnogih pedagoških programih, v katerih se pri interpretaciji umetnin skozi pedagoške aktivnosti uporablja pristop *Ways in*. Velik pomen se daje tudi raziskovanju teh aktivnosti, in sicer skozi razvoj lastnih študij in skozi možnost, da so tako programi kot pedagogi lahko predmet analize drugih avtorjev (Arriaga in Aguirre, 2013).

Pristop *Ways in* se je razvil iz želje, da bi gledalci, predvsem mlajši, doživeli čim pomenljivejše srečanje z umetninami. Da bi bilo to mogoče, moramo vedeti, kako umetnine gledati in kako jih interpretirati, da bi se sploh lahko začeli ukvarjati z idejami, ki so v ozadju. Želeli so prestaviti in privzgojiti način gledanja na umetnost, ki temelji na razmišljanju. Sposobnost vrednotenja se namreč lahko razvija uspešno, če uvedemo določen sklop navad oziroma izhodiščnih točk, ki so podprte z ogrodjem za spraševanje o umetninah. Na podlagi tega se je razvilo ogrodje pristopa *Ways in*. Strukturiran pristop in metoda sta koristna pri procesu vrednotenja umetnin, saj dosleden proces, v katerem učenci pridejo do svojega mnenja, omogoča, da so učenci samozavestni, ne glede na njihova različna ali celo nasprotujoča si mnenja (Charman idr., 2006).

Ideja o obstoju več interpretacij iste umetnine presega tradicionalni pristop transmisije pomena z učitelja na učenca. Namesto tega izkušnje z umetnostjo učenec aktivno pridobiva skozi dialog, izmenjavo mnenj in soustvarjanje pomena. Pristop je oblikovan tako, da spodbuja poizvedovanje in so pomembne ideje vsakega posameznika. Za učence je namreč dobro, da se naučijo tudi, kako postavljati vprašanja o umetninah. Brez vprašanj ni potencialnih odgovorov, brez odgovorov pa so umetnine za učence brez pomena. Brez

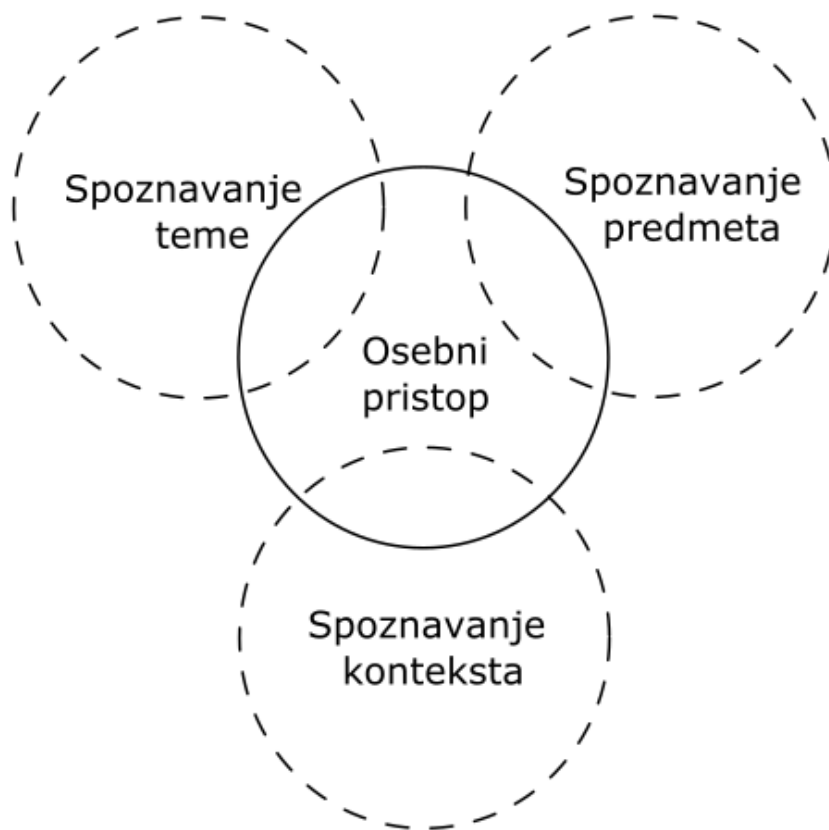
zavedanja o umetninah kot viru idej in pomenov je učenčevo lastno umetniško dejavnost težko razširiti denimo na podlagi stvari, ki jih vidi v svojem okolju, ali na podlagi ponavljanja umetniških primerov, ki mu jih ponudi učitelj. Šolski program v galeriji Tate je namreč osnovan tudi na prepričanju, da obstaja tesna povezava med vrednotenjem umetnosti in ustvarjanjem umetnosti. Iz tega pa sledi, da si moramo postavljati tudi vprašanja, kako učiti vrednotenje (Charman in Ross, 2006).

Posebnost pristopa *Ways in* je tudi to, da postopki niso omejeni in točno začrtani, temveč se lahko kreativno prilagodijo umetnini, potrebam učečih oz. nekemu učnemu cilju (Charman, Rose in Wilson, 2006). Zanimiv je tudi zato, ker umetnine pogosto postanejo temeljni vir za interpretacijo. Njihovi vidni aspekti se razumejo kot edina potrebna informacija za dostopanje do pomena. Včasih je tudi samo gledanje zadostna sposobnost za interpretacijo in ta ni nujno pogojena z znanjem. Pedagogi, ki ta pristop uporabljajo, se zavedajo, da imajo velikokrat opravka z gledalci, ki ne vedo ničesar, zato za svoje izhodišče vzamejo golo opazovanje umetnine. Pri tem pa poudarjajo, da ni bistveno, da bi nekaj morali vedeti, ampak gre za gledanje in učenje, kako gledati (Arriaga in Aguirre, 2013). V nadaljevanju si bomo natančneje pogledali postopek interpretacije po pristopu *Ways in*.

5.1 OPIS POSTOPKA

Interpretacija z uporabo pristopa *Ways in* poteka na podlagi štirih različnih ogrodij: osebni pristop (*A personal approach*), spoznavanje predmeta (*Ways in to the object*), spoznavanje teme (*Ways in to the subject*) in spoznavanje konteksta (*Ways in to the context*). Vsako ogrodje sestavlja vrsta vprašanj, ki ponujajo drugačno strukturo interpretacije, in se na koncu medsebojno povežejo, saj lahko ideje prehajajo med kategorijami ter spodbujajo zanimive diskusije. Tako omogočajo širši in bolj poglobljen pogled na umetnino. Končne interpretacije pa so lahko različne (Charman idr., 2006).

Pogledali si bomo posamezna ogrodja, ki sestavljajo pristop, in vprašanja, ki si jih lahko zastavimo. Predstavljeni sklopi vprašanj nam služijo kot vodilo, lahko pa jih seveda poljubno razširimo ali okrnimo. Vse je seveda odvisno od umetnine in gledalcev, ki jih želimo voditi skozi vrednotenje (prav tam).



Slika 1: *Ways in* ogrodja za interpretacijo (Charman idr., 2006)

5.1.1 OSEBNI PRISTOP

Prvo ogrodje za spoznavanje umetnine pri pristopu *Ways in* je Osebni pristop (*A personal approach*). Temelji na prepričanju, da so vsi odzivi na umetniška dela pogojeni s posameznikovimi različnimi osebnimi in družbenimi izkušnjami. Teh ne moremo zanemariti, zato je bolje, da pri razmišljanju o umetniškem delu postanejo naša izhodiščna točka. Ko umetnino interpretiramo, moramo raziskati tudi ideje in prepričanja, ki pogojujejo naše odzive. Osnovno vprašanje tega ogrodja je zato, kaj jaz oz. mi prinesemo (Charman in Ross, 2006).

Izbira osebnega pristopa kot prvega ogrodja in osnove za nadaljnjo interpretacijo temelji na konstruktivistični teoriji učenja, ki izpostavlja, da je oblikovanje mnenja odvisno od predhodnega znanja, vrednot in prepričanj posameznika, ki nato išče povezave med lastnimi stališči in umetniškim delom. Tu je treba razlikovati med začetnim odzivom na umetnino in

interpretacijo umetnine, saj ne gre za isto stvar. Osebni odzivi so informacije, ki jih gledalec prinese iz svojega izkušenj sveta. Te osebne in raznolike informacije so nosilke povezave med umetnino in gledalcem. Po eni strani so lahko osebni odzivi plodna tla za raziskovanje, vendar v primeru, da jih ne obravnavamo premišljeno in kritično, ovirajo interpretacijo. Umetnino lahko potlačijo pod preveliko mero osebnih asociacij, ki pri diskusiji vodijo v slepo ulico. Pedagog, ki vodi interpretacijo, mora zato osebne odzive gledalcev obravnavati previdno. Čeprav ponujajo veliko možnosti za raziskovanje umetnine, jih je treba prevprašati in raziskati, če želimo, da postanejo več kot le osebne asociacije (prav tam).

Kot smo že omenili, uporaba pristopa *Ways in* predpostavlja prehajanje idej med posameznimi ogrodji. Kot lahko vidimo na Sliki 1, ki ponazarja shemo ogrodij pristopa, pa se vsako posamezno ogrodje povezuje z osebnim pristopom oz. ta po svoje vpliva nanj. Osebni pristop je temelj interpretacije in se pojavlja tudi v drugih ogrodjih, saj le tako gledalec resnično poveže umetnino s svojim življenjem (Charman idr., 2006).

Vprašanja, ki jih lahko zastavimo v okviru osebnega pristopa, razdelimo na tri sklope:

- Jaz: Tu se navežemo na naše prve reakcije ob umetnini. Zanima nas, kakšne so in zakaj mislimo, da jih umetnina povzroči v nas. Posvetimo se bistvenim posebnostim, ki zaznamujejo naš pogled na umetnino. Kako lahko naš spol, rasa, starost in socialni razred vplivajo na to, kako dojemamo umetnino? Kako na to dojemanje vplivajo moj odnos, vrednote in prepričanja? Zanima nas tudi, kako se naša mnenja skozi čas oziroma skozi pogovor z drugimi spreminjajo.
- Moj svet: Osredotočimo se, na kaj nas neko delo spominja in zakaj nas spominja na to. Svet, v katerem živimo, in vse stvari, ki nas obkrožajo, oblikujejo naš pogled. Država, družina, dom in ozadje vplivajo na našo interpretacijo. Zato nas zanima tudi, kako se naši odzivi razlikujejo od odzivov drugih.
- Moje izkušnje: S čim lahko povežemo delo? Pri soočanju z umetnino vsak izmed nas s sabo prinese različne izkušnje in interese. Na primer stvari, ki smo jih videli po televiziji ali v kinu, kraji, ki smo jih obiskali, stvari, ki so se nam zgodile. Vse te različne izkušnje povzročijo, da je naš odziv na umetnino drugačen od drugih (Charman idr., 2006; »Ways of Looking«, 2004).

5.1.2 SPOZNAVANJE PREDMETA

Pri spoznavanju predmeta se posvetimo bistvenim kvaliteta, ki jih ima umetniško delo, ne glede na to ali obravnavamo sliko, kip, fotografijo, video ali kakšno drugo obliko umetniškega izraza. Da bi prepoznali te kvalitete, moramo opraviti formalno analizo dela. Ogledamo si linije, senčenje, barvo, prostor itd. Prav tako opazujemo fizične lastnosti dela, kot so materiali in postopki. Tudi pri sodobnih umetniških delih, pri katerih je mogoča odsotnost vidne fizične prisotnosti (npr. samo zvočno delo) ali pa gre za kompleksne interakcije prostora in gledalca, se moramo zavedati, da lahko vedno najdemo načine, da razmišljamo in govorimo o formalnih kvalitetah dela. Sodobna umetniška dela so lahko sestavljena iz česar koli, zato je naša naloga, da si boljše zamislimo njihove lastnosti, poiščemo nenavadne povezave in prave besede, da jih opišemo.

Pri spoznavanju predmeta se tako sprašujemo o naslednjih kvalitetah:

- Barve, oblike, površina: Opisujemo in razmišljamo, katere barve in oblike je umetnik uporabil, zakaj je uporabil ravno te, kako so organizirane in kakšen učinek povzročajo. Ogledamo si linije in teksture. Zanima nas, kakšna je površina dela, kakšne sledi umetnik uporablja in kakšen učinek imajo. Pri nekaterih sodobnih delih je treba razmišljati tudi o drugih bistvenih kvalitetah, npr. o jakosti zvoka ali pa o vonju.
- Materiali: Tu nas zanima, iz katerih materialov je delo narejeno. So ti materiali tradicionalni ali mogoče »najdeni« predmeti? Je prisotnost točno določenega materiala v umetniškem delu pomembna in kako bi se naš odziv na delo spremenil, če bi bil uporabljen drugačen material. Kakšne asociacije zbuja delo?
- Postopek: Razmislimo, kako je bila umetnina narejena. Je delo izključno umetnika, ali ga je izdelal kdo drug? Zanima nas, kakšne veščine so bile potrebne za izdelavo in kakšne spremembe je delo doživelo med samim procesom izdelave. Do kakšne mere je postopek izdelave viden v končnem delu? Če imamo opravka z instalacijo, nas bo zanimalo tudi, kako je bila postavljena. Pri videu pa se lahko vprašamo, kako je bil video posnet in kako je predvajan.
- Velikost: Ogledamo si velikost dela in razmislimo, zakaj je bila uporabljena ravno ta velikost. Bi se pomen dela spremenil, če bi bilo večje ali manjše?
- Prostor, pozicija, okolje: Je v delu vidna iluzija prostora, je umetnik naredil delo ploskovito ali pa je morda na nek način uporabil realen prostor? Kako smo gledalci postavljeni pred delo? Zanima nas, ali nas umetnik sili, da nanj gledamo z določenega

mesta oz. na določen način, in ali se te svoje pozicije v prostoru tudi zavedamo. V kakšnem odnosu je delo do svojega okolja? Ali lahko zaznamo, kje se umetnina začne in konča?

- Kompozicija: Zanima nas, kako je umetnina organizirana oz. sestavljena v celoto.
- Čas: Igra čas pomembno vlogo pri umetnini? Prav tako se tu lahko vprašamo, ali delo od nas zahteva določen obseg časa ali pa se morda samo delo skozi čas spreminja (prav tam).

Pri spoznavanju predmeta se zopet navežemo tudi na osebni pristop. Vprašamo se, ali materiali in lastnosti dela pri nas zbujajo kakšne posebne asociacije in ali so te drugačne od ostalih v skupini. Prav tako se lahko vprašamo, kako naše lastne izkušnje z likovnim izražanjem vplivajo na razumevanje dela. Zanima nas tudi, kako se fizično odzovemo na delo. Se ob njem počutimo majhne ali velike, nas umetnina privlači ali odbija, ali morda v nas kakorkoli sproža zavedanje lastnega telesa? Bistvene kvalitete dela na različne načine povežemo z izkušnjami in informacijami, ki jih imajo gledalci (prav tam).

5.1.3 SPOZNAVANJE TEME

V tem delu spoznavanja umetnine nas zanima, kaj nam ta želi povedati. Kar lahko spoznamo na podlagi naslednjih sklopov vprašanj:

- Vsebina: Zanima nas, kaj ponazarja delo, o čem govori oz. kaj se v delu dogaja.
- Sporočilo: Zanima nas, kakšna vprašanja postavlja delo in ali od nas morda zahteva, da se odzovemo na določen način. Je sporočilo v obliki zgodbe, zapovedi ali nas morda izziva? Poskušamo preseči golo opisovanje videnega in razmišljamo o tem, kaj stoji za delom. Pogledamo tudi, ali so v delu kakšni simboli, ki jih prepoznamo, in kaj ti ponazarjajo.
- Naslov: Kako je umetnik poimenoval delo? Vprašamo se lahko tudi, ali poznavanje naslova spremeni naše razumevanje dela.
- Motiv: Je v delu predstavljen poznan motiv, ki delo poveže z drugimi podobnimi deli?
- Tip/zvrst: Zanima nas, kako je delo povezano z tradicionalnimi zvrstmi – npr. aktom, krajino, tihožitjem ipd. (prav tam).

Prav tako se zopet navežemo na osebni pristop. Vprašamo se, kako nas umetnina vključi, kakšno obliko »pogovora« imamo z njo. Nas morda umetnina spodbudi, da se sprašujemo o svojih predsodkih do umetnosti (prav tam)?

5.1.4 SPOZNAVANJE KONTEKSTA

Ker nobeno umetniško delo ni nastalo izolirano od družbe in sveta, moramo osvetliti tudi kontekst, v katerem je nastajalo in v katerem se nahaja. Pri spoznavanju konteksta tako uporabimo naslednji sklop vprašanj:

- Kje in kdaj: Na začetku nas torej preprosto zanima, kje in kdaj je delo nastalo ter kakšne povezave lahko vzpostavimo med umetnino in krajem ter obdobjem, v katerem je nastala. Nam umetnina sama pove kaj o kraju in času svojega nastanka?
- Kdo: Zanima nas, kdo je delo naredil in za koga je bilo narejeno. Kaj vemo o umetniku? Lahko se tudi vprašamo, kako si je umetnik zamišljal svojo vlogo v svetu.
- Zgodovina: Ali lahko delo povežemo z družbenim in političnim dogajanjem v času nastanka? Zanima nas, ali se navezuje na glavna zgodovinska dogajanja v tistem času ali pa nam govori z obrobja. Čigavo zgodovino oz. pogled na svet ponazarjajo?
- Sedanjest: Sprašujemo se, kako ljudje danes gledajo na to umetnino in kako se ta pogled razlikuje od tistega v času njenega nastanka. Kako se je torej mnenje spremenilo in zakaj? Ali umetnina nagovarja trenutna politična dogajanja?
- Druge umetnosti in znanstvena področja: Kako se umetnina povezuje z drugimi umetninami, umetnostnimi področji in širšo vizualno kulturo, npr. glasbo, gledališčem, filmom, literaturo, oblikovanjem itd.? Zanima nas tudi, ali se morda navezuje na druga znanstvena področja, npr. znanost, geografijo, psihologijo, matematiko, ekologijo itd.
- Postavitev in interpretacija: Vprašamo se lahko tudi, kako je umetniško delo razstavljeno v galeriji. Koliko prostora je okoli umetnine in kako se povezuje z drugimi umetninami? Razmišljamo o velikosti sobe, razsvetljavi in barvi sten. Kako ti vplivajo na naše mnenje? Razmislimo, kako bi umetnina delovala v drugačnem prostoru, znotraj ali zunaj galerije. Prav tako se vprašamo, kakšne informacije, ki

podpirajo razumevanje umetnine, so nam še ponujene: besedilo na steni, brošura, avdio vodiči ipd. Kako te informacije vplivajo na naše mnenje, bi bilo to enako brez ponujenih informacij?

- Institucijski kontekst: Galerijo lahko dojemamo kot kontekst sam po sebi, saj ima tudi svojo zgodovino, svoj sloves in svojo »znamko«. Kako vse to vpliva na naše dožemanje umetnine (prav tam)?

Tudi pri kontekstu se navežemo na osebni pristop in se vprašamo, kakšna so bila naša pričakovanja pred spoznavanjem dela in kako so vplivala na naš odziv na umetnino. Glede na to, kdo je v ozadju postavitve razstave (umetnik, kurator), nas zanima, ali se čuti njegov vpliv in kakšno je sporočilo v ozadju postavitve. Kakšne spremembe bi naredili, če bi imeli možnost vplivati na postavitev umetnine (prav tam)?

5.2 MNENJE MUZEJSKIH PEDAGOGOV IN UČITELJEV

Kot smo že omenili, galerije Tate pogosto sodelujejo v raziskavah, ki jih opravijo same oz. zunanji raziskovalci. V nadaljevanju si bomo ogledali ugotovitve dveh raziskav, ki se ukvarjata z uporabo pristopa *Ways in*. Raziskavi sta za nas zanimivi, ker so v eni predmet obravnave muzejski pedagogi v galerijah Tate, ki pristop uporabljajo, v drugi pa učitelji na različnih stopnjah izobraževanja, ki so se spoznali s pristopom. Pomagali nam bosta k boljšemu razumevanju pristopa *Ways in*. Prav tako pa ponujata praktične nasvete za uporabo pristopa.

Raziskava, v kateri so sodelovali učitelji, je bila osnovana v okviru Summer Institute for Teachers leta 2002 v galeriji Tate Modern. Raziskuje vrednost in potrebo po učenju interpretacije. Raziskava se osredotoča na določene izzive, ki se pojavljajo v tem procesu (Charman in Ross, 2006).

The Summer Institute v galeriji Tate Modern želi učiteljem ponuditi možnost za razvoj samozavesti pri delu z moderno in sodobno umetnostjo kot učnim sredstvom. To želijo doseči skozi razvijanje strategij in veščin za interpretacijo umetnin. Enotedenski program omogoči učiteljem, da sodelujejo v raziskovanju, diskusiji in refleksiji umetnosti. Leta 2002 je v The Summer Institute sodelovalo 14 učiteljev. Šest učiteljev je učilo v osnovni šoli, osem pa v

srednji. Poleg spoznavanja umetnosti in pridobivanja samozavesti na tem področju je bil razlog za njihovo udeležbo tudi iskanje novih z umetnostjo povezanih dejavnosti, namenjenih učencem, ter omogočanje učenčeve kritične obravnave lastnega likovnega dela in dela drugih. Te zastavljene cilje so dosegli skozi odprt, a metodičen pristop gledanja na umetnost. Uporabili so pristop *Ways in*, ki po eni strani ne zaduši ustvarjalnega mišljenja, po drugi strani pa nudi ogrodje brezobličnemu procesu, ki drugače nima jasno začrtane poti (prav tam).

Raziskovalci so s tem, ko so z učitelji uporabljali pristop *Ways in*, lahko identificirali nekatere težave, ki so se pojavljale v procesu interpretacije, in za njihovo reševanje ponudili strategije, ki jih je mogoče primerno prilagoditi tudi za učence. Vsak dan so obravnavali po eno ogrodje posebej, ga preizkusili in problematizirali. Njihove ugotovitve si bomo pogledali v nadaljevanju (prav tam).

Druga raziskava pa je potekala v galeriji Tate Britain, ki pa je pod drobnogled vzela tam zaposlene muzejske pedagoge, ki pri svojem delu uporabljajo pristop *Ways in*. V raziskavi je sodelovalo pet pedagogov z različnim pedagoškim ozadjem, ki izvajajo aktivnosti ob šolskih obiskih galerij. Raziskovalce je zanimalo, kako oni razumejo odnos med umetnostjo in interpretacijo, kako uporabljajo pristop *Ways in* ter kako dojemajo samo interpretacijo umetnin (Arriaga in Aguirre, 2013).

Raziskavi sta pokazali zanimive rezultate. Ugotovili so, da je bil največji problem pri učiteljih ravno zaupanje v koncept več različnih interpretacij. Na začetku programa je bila skupina učiteljev zelo nagnjena k sprejemanju ene same avtoritete, ki bi jim razložila točno določen pomen umetnine. Taka avtoriteta je bila zanje pogosto umetnikov namen. Če ta strategija ni delovala, so našli drugo avtoriteto, največkrat je bilo to mnenje umetnostnega zgodovinarja. Opaziti je bilo preveč ozko branje umetnin in preveliko zanašanje na eno »pravo« interpretacijo. Kot se je pokazalo tudi v skupini, je to lahko nevarno, predvsem če sprejmemo interpretacijo, ki se nam pač zdi najbolj verjetna. Pri tem nas lahko zanesejo osebni odzivi, zapolnjevanje vrzeli z eno ali z drugo avtoriteto ali mešanica takšnega in drugačnega naslanjanja na druge. Osebni odziv je pri branju umetnine ključen, vendar ga je treba brzdati. To je mogoče s poglobljenim gledanjem in z izzivanjem naših še tako osnovnih domnev o umetnini. V povezavi z avtoriteto pa so se učitelji spopadali tudi z nestabilnostjo izkušnje interpretacije. Mnoge začetne interpretacije učiteljev so izkazovale potrebo po »tolažilni odeji« avtoritete ali strokovnjaka. To je pokazalo na pomanjkanje samozavesti pri razvijanju interpretacij z odprtim koncem, ki so temeljile na učiteljevih lastnih izkušnjah z opazovanjem

dela. Vendar učitelju ni treba biti avtoriteta pri vseh možnih umetninah, s katerimi se srečujejo učenci. Bolj potrebuje sposobnost, da podpre učence v kritičnem odnosu do umetnine. S tem jim omogoči, da odkrijejo ideje, ki jih lahko kasneje vključijo tudi v lastno delo (Charman in Ross, 2006).

Tudi muzejski pedagogi so poudarili, da svoje naloge ne vidijo v prenašanju in enosmernem posredovanju nekega vnaprej strukturiranega mnenja. Njihov cilj je voditi gledalce, da s pomočjo različnih vprašanj odprtega tipa zgradijo svoj lasten odziv. Pedagogi stremijo k vključevanju gledalca v interpretacijo. Kar dosežejo z neposrednim nagovarjanjem njegove izkušnje. Spodbujajo jih, da naredijo svojo interpretacijo in svoje asociativne povezave. Takšen osebni vložek učečih v pedagoških aktivnostih je eden najpomembnejših prispevkov pristopa *Ways in* na področju interpretacije v muzejski pedagogiki (Arriaga in Aguirre, 2013).

Muzejski pedagogi so tudi povedali, da njihove strategije za interpretacijo večinoma temeljijo na opazovanju, identifikaciji ali opisovanju vidnih aspektov umetnine. Pri svojem delu sicer uporabljajo pristop *Ways in*, a raziskovalci so vseeno ugotovili, da se njihove strategije dela razlikujejo. Predvsem so odvisne od pedagoga, ki deluje kot posrednik, in okoliščin, v katerih poteka interpretacija. Na podlagi intervjujev so raziskovalci ugotovili, da pedagogi dajejo velik pomen samemu dejanju gledanja, torej tistemu prvemu stiku, ki se pri gledalcu zgodi po naravni poti in skozi katerega gledalec razvije svoj odnos do umetnine (prav tam).

Pri obravnavi osebnega pristopa so učitelji ugotovili, da ustvarjanje interpretacije zahteva določeno mero zavedanja, da gledalčeva osebna zgodovina, spol, družbeni razred, rasa, etnično poreklo itd. vplivajo na branje umetnine. Odziv na umetnino je tako lahko zelo plodovit, če ga obravnavamo s potrebno refleksijo. Različne povezave in asociacije pri osebnem odzivu lahko prav tako nudijo nove zorne kote za raziskovanje umetnine ter nam razkrijejo veliko o samem gledalcu, ki se sooča z umetnino. Za učitelje je osebni odziv zanimiv tudi zato, ker razkriva vrednotne strukture. Na podlagi osebnega odziva lahko obravnavamo, kaj pogojuje takšen odziv. To pa lahko učiteljem veliko razkrije o učencih, ki so v njegovem razredu. Prav tako pa dialog omogoča več plasti različnih odzivov, v katerih so se asociacije in povezave izkazale za bogat način širjenja interpretacije (Charman in Ross, 2006).

Po mnenju muzejskih pedagogov je ravno osebni odziv tisto ogrodje pristopa *Ways in*, v katerem pride dejanje gledanja najbolj v ospredje. Govorimo namreč ravno o tem, kaj gledalci

vidijo. Pedagogi jih pri svojem delu ne sprašujejo, kako bi interpretirali celotno sliko, kakšen je njihov osebni odziv ipd., temveč jih enostavno vprašajo, kaj vidijo. Nekateri pedagogi tudi menijo, da je dejanje gledanja tisto, kar sploh omogoča osebni odziv, ki je torej povezan s percepcijsko selekcijo vsakega posameznika. Pedagogi interpretacijo začnejo z osebnim odzivom, da razberejo, kaj je za gledalce pri delu, ki ga opazujejo, pomembno. Interpretacija tako vedno prihaja iz njih. Tisto kar opazijo, pedagogi vzamejo za izhodišče za nadaljnji pogovor. Z vprašanji spodbujajo opazovanje umetnine in odzivanje, s tem pa gledalčevo vlogo pri gledanju in učenju gledanja (Arriaga in Aguirre, 2013).

Po drugi strani pa pedagogi pojasnjujejo, da delujejo gledalčeve izkušnje kot nekakšen filter, skozi katerega gre umetnina. Eden od pedagogov je predlagal, da lahko to vzamemo kot priložnost, da ponudimo informacije, ki bodo navdihnile naslednje srečanje z umetnostjo. Naloga pedagoga je, da izbere informacije in način, kako jih bo predstavil, da najbolj uspešno poveže informacije z gledalčevimi izkušnjami in interesi. S tem se tudi izogne transmisijskim praksam poučevanja. Informacije mora narediti relevantne, sicer lahko posreduje informacije, ki gledalcu ne pomenijo ničesar. Treba jih je povezati z nečim v njegovi izkušnji, kar mu je pomembno in si bo zapomnil. Tako umetnost približamo gledalcu in mu omogočimo, da tudi njemu nekaj pomeni ter je ne dojema kot grozečo in nedoumljivo. Umetnina tako ni nekaj, s čimer si mora gledalec beliti glavo, ampak je v njej po svoje že prisoten. Osebni odziv tako ni samo takojšen prvi vtis, ampak rezultat dejavnosti, v kateri se čuti, informacije in misli povežejo z osebnimi izkušnjami, kar omogoči učenje nečesa novega. Interpretacija tako postane tudi pedagoško dejanje, saj sprošča domišljijo, poudarja različne vidike in izkušnje, ki so drugačni od naših. Prav tako spodbuja samorefleksijo in samopotrditve o tem, kdo smo. Tako pomaga tudi pri posameznikovem izgrajevanju identitete, kar pa naredi ta pristop zanimiv za šolstvo na sploh (prav tam).

Pri ogrođu Spoznavanje predmeta so učitelji ugotovili, kako pomembno je raziskovanje materialnih in formalnih kvalitet umetniškega dela. Spoznali so, da vodijo tudi v raziskovanje odločitev, ki so privedle do nastanka umetnine, torej umetnikovega postopka pri ustvarjanju. Vprašanja in povezave se sprožajo že pri samem soočenju z umetnino, kar privede tudi do spoznanja, da je lahko interpretacija neskončen proces. Učitelji so tudi ugotovili, da so neke formalne kvalitete dela, ki jih lahko preberemo, vedno prisotne, ne glede na obliko dela. To so lahko tudi samo oblikovalske odločitve glede zornega kota, velikosti tiska ali pa izbira grafike, oblikovanje razmerja med besedo in sliko ipd. (Charman in Ross, 2006).

V intervjujih z muzejskimi pedagogi pa je bilo opaziti, da nekateri pedagogi razumejo formalno analizo kot cilj sam po sebi, kljub upoštevanju pristopa *Ways in*, ki vidi analizo vizualnih elementov umetnine kot enega od več možnih ogrodij za interpretacijo. Menijo, da je delo z lastnim pogledom brez nadaljnjih informacij potreben in zadosten pogoj za interpretacijo in edukacijo. To deluje v skladu z idejo, da lahko gledalec marsikaj spozna zgolj z gledanjem in razumevanjem umetnine, v nasprotju s prebiranjem raznoraznih informacij o njej. Omejevanje samega sebe na objektivno gledanje se tako razume kot zadosten cilj in rezultat didaktične izkušnje. V pedagoških aktivnostih, ki so potekale v raziskavi, so se mnogi pedagogi tako usmerili zgolj v prepoznavanje tega, kar umetnina prikazuje (Arriaga in Aguirre, 2013).

Ko pa se premaknemo od zgolj vizualne podobe dela, se pedagogi ukvarjajo z umetnino kot naborom znakov, ki delujejo kot govornica. Lotijo se torej spoznavanja teme. S tega vidika je interpretacija ukvarjanje s tistim, s čimer se umetnina ukvarja. Nekateri pedagogi še vedno spodbujajo otroke, da gledajo in razmišljajo ter poskušajo razbrati znake samo z opazovanjem umetnine, ker je vse, kar potrebujejo, v umetnini sami. Vseeno se ti pedagogi bolj posvetijo tudi branju, dekodiranju oz. razčlembi umetnine, za kar pa so potrebne bolj kompleksne miselne operacije kot samo »gledanje«, čeprav je gledanje za te kompleksnejše miselne procese odskočna deska (prav tam).

Pri spoznavanju teme je pomembno, da poznamo in razumemo pravila določenega simbolnega sistema. Če gledalci nimajo tega znanja, jim ga posredujejo pedagogi. Če se pogovarjajo o pomenu, sporočilu, vsebini umetniškega dela, se bolj usmerijo v njegovo pripovedno plat. Posledično, poleg drugih možnosti, se pedagogi odločijo, da vodijo interpretacijo v smeri razkrivanja zgodbe, ki jo pripoveduje umetnina (prav tam).

Tu se torej postavi tudi vprašanje glede statusa znanja, predvsem če imamo v mislih interpretacijo z učenci. Vprašanje je, kakšno znanje in koliko ga pri spoznavanju teme in pri procesu interpretacije potrebujemo. Za učitelje je bilo pomembno spoznanje, da za vstop v umetnino, ki bo učencem nekaj pomenil, ni nujno, da o umetnini vemo vse. Pokazalo se je, da lahko preveč vnaprej posredovanih informacij o umetnini zaustavi dialog in aktivno raziskovanje umetnine. Učitelji so tudi ugotovili, da je treba ustvariti vzdušje, v katerem bodo ideje in znanje vsakega posameznika enakovreden potencialni vir za ustvarjanje interpretacij. Predhodno znanje in prezgodaj posredovano znanje lahko omeji način našega gledanja in nas

sili v vzpostavljanje napačnih povezav, kar vodi v slepo ulico v dialogu (Charman in Ross, 2006).

Muzejski pedagogi pa so poudarili tudi razliko med sodobno in tradicionalno umetnostjo, kot so jo poimenovali. Razlika se kaže predvsem pri začetnih vprašanjih, npr. kaj vidiš. To vprašanje je koristno predvsem pri tradicionalni umetnosti, kjer je vizualna podoba zelo jasna in gledalcu blizu. Pri sodobni umetnosti in pri abstraktni umetnosti pa zgolj s takim spraševanjem ne pridemo daleč. Pedagogi se zavedajo, da takšna umetnost terja večji napor, več spraševanja, razmišljanja, informacij in spoznavanja ozadja. Predvsem pri sodobni umetnosti, ki ne predpostavlja nekega specifičnega znanja, temveč je potrebna splošna razgledanost in odprtost (Arriaga in Aguirre, 2013).

Učitelji so pomen znanja osmislili tudi pri spoznavanju konteksta. Ko so črpali iz lastnega znanja ali dobili posredovane informacije, jim je to dalo samozavest, da so z raziskovanjem in iskanjem povezav nadaljevali bolj zbrano ter tehtno. Zopet se je pojavilo tudi vprašanje, na kateri točki predstaviti kontekstualne informacije. Skupina učiteljev se je odločila, da je to odvisno od tega, kako jasno so informacije posredovane v samem umetniškem delu. Postaviti si moramo vprašanje, kaj dobimo, če samo gledamo, tudi če ne poznamo jezika ali političnega konteksta. Kombinacija osebnih odzivov, ki razširjeni vsebujejo tudi razmišljanje o procesu, materialu in kontekstu, vodi k razumevanju interpretacije kot kombinacije dogodkov, mešanice sestavin, ki ustvarijo ne le eno branje, ampak več povezanih branj iste umetnine (Charman in Ross, 2006).

V pristopu *Ways in* se umetnino razume vpeto v širok družbeno-kulturni okvir. Interpretacija terja znanje in upoštevanje kulturnega konteksta, jezikovnega ozadja ali kodov. Muzejski pedagogi so menili, da je za nadgradnjo branja umetnine vendarle temeljna formalna plat, a umetnina je veliko več od tega. In po mnenju nekaterih je tudi veliko bolj zanimivo, če pogledamo dlje. Dotaknemo se lahko zelo širokega spektra področij – zgodovine, zemljepisa itd. Lahko celo ustvarimo različne interpretacije ene umetnine glede na to, skozi katere vidike jo obravnavamo (Arriaga in Aguirre, 2013).

Pedagogi so povedali, da naj bi pri obravnavi konteksta umetnine posredovali informacije, ki dopolnjujejo interpretacijo, ki se je do tedaj razvila. Opozorili so tudi, da se morajo zavedati, da sami posedujejo veliko znanja, zato se jim lahko včasih zdi samoumevno, da ga imajo tudi gledalci. Vendar temu ni tako. Pedagogi morajo posredovati svoje znanje, da z njim odprejo

še več vprašanj, zanetijo več mnenj in pomagajo razumeti različne vidike. Vendar pa mora biti posredovanje informacij namenjeno ravno oblikovanju vedno novih različnih interpretacij in mnenj. Z vidika gledalca, z vidika različnih kultur in zornih kotov. Da ne izvedemo samo transmissijskega posredovanja informacij, ki bodo »razsvetlile« gledalca. Informacija naj bo nek nov problem, ki za svojo rešitev potrebuje bogatejšo in kompleksnejšo interpretacijo (prav tam).

Muzejski pedagogi pa so izpostavili še eno pomembno dejstvo. Tudi od posamezne umetnine je odvisno, kakšne informacije bo pedagog ponudil. Strategije izbiramo glede na to, kako neko delo komunicira z občinstvom skozi ideje, občutke, čustva. Spet opazimo razliko med tradicionalno in sodobno umetnostjo. Pri tradicionalni so muzejski pedagogi uporabili bolj pripovedne, zgodovinske podatke. Pri sodobni pa bolj analitične podatke o materialih in tehnikah. V formalno analizo se usmerimo, ko delo ne pripoveduje neke očitne zgodbe. Hkrati pa določen nabor informacij uporabljamo pri obeh vrstah umetnin (prav tam).

Učitelji so se na dejavnosti, ki so se jih udeležili v raziskavi, odzvali pozitivno. V nasprotju z začetkom tedna, ko je bila pri njih prisotna močna težnja po postavitvi ene same avtoritativne razlage dela, so bile sedaj njihove strategije za razvoj mnenj večplastne, skupina je sprejela koncept več odprtih interpretacij. Interpretacije so nastajale na podlagi skupnega dialoškega procesa. K umetnini so pristopili z najrazličnejših zornih kotov, ki so se različno dopolnjevali med seboj. Osebne odzive so ves čas povezovali z ostalimi ogrodji pristopa. Čeprav so obravnavali vsako posamezno ogrodje pristopa posebej, so jih v praksi na podlagi dialoga nenehno variirali. Različna področja interpretacije – osebni pristop, spoznavanje predmeta, teme in konteksta – so se prepletala, kot se ti aspekti prepletajo pri umetnini (Charman in Ross, 2006).

V galeriji Tate so s projektom poskušali učiteljem ponuditi strukturiran pristop k učenju večšine interpretiranja, s katerim bi spodbudili tudi interpretacijo v razredu. Kar pa je mogoče samo, če tudi v razredu sprejemamo odprte interpretacije, ki nimajo točno določenega zaključka, in razumemo, da se mnenja spreminjajo glede na naravo gledalca, lokacijo, čas in okoliščine. Kot smo spoznali, so imeli učitelji na začetku ravno s tem mnogo težav. Znotraj v rezultate usmerjenega, formalističnega umetnostnega kurikulumu to nestabilnost interpretacije lahko vidimo kot težko sprejemljiv koncept. Lahko pa ga vzamemo kot osvobajajočo in eksplozivno silo za poučevanje in učenje (prav tam).

H. Charman in M. Ross (2006) menita, da je potrebno vlogo učitelja še bolj raziskati. Toda učitelj likovne umetnosti bi moral pri poučevanju predmeta, kjer lahko učenci uživajo dobro mero avtonomije, prispevati tudi k učenju sposobnosti vrednotenja. Učitelj ima vlogo spodbujevalca dialoga, reflektivne analize in osmišljanja odzivov.

Ena od učiteljic je izkušnjo v projektu opisala kot osvoboditev iz pasti omejenega znanja in lažne samozavesti. Meni, da je dobila širok razpon strategij in sedaj ceni različnost odzivov ter želi vedeti še več. Galerija Tate želi imeti pri osvobajanju učiteljev od omejitev, kot so jih imeli na začetku projekta, pomembno vlogo. S pomočjo različnih programov, partnerstev in pedagoških raziskav poskušajo dvigniti ozaveščenost o pomembnosti ustvarjanja in izražanja mnenj kot kritične komponente pri pouku likovne umetnosti (prav tam).

V intervjujih z muzejskimi pedagogi pa se je pokazalo, da imajo različne poglede na umetnost in interpretacijo, četudi pri svojem delu uporabljajo isti pristop. Nekateri njihovi koncepti se dopolnjujejo, drugi si nasprotujejo, a vseeno se medsebojno prepletajo. Čeprav ima Tate Britain dovršen in stabilen pedagoški program, ki ga je težko najti v drugih muzejih in galerijah, je opaziti pozitivno raznolikost zornih kotov in karakteristik dialoga, ki ga razvijajo pedagogi v instituciji (Arriaga in Aguirre, 2013).

Pedagogi pristop *Ways in* ocenjujejo kot dober, saj je uravnotežen in pokriva vse potencialne načine izražanja o umetnini – začeni z osebnim odzivom glede na kontekst, materiale, pomen, sporočila in zgodbe, ki jih umetnina govori. Dobro deluje tudi zato, ker ne privilegira nikogaršnjega mnenja, temveč ceni vsa mnenja. Ni pravilnega in nepravilnega, je samo gledanje in razmišljanje. Pravijo, da je njihova naloga, da gledalce opremijo z orodji, s katerimi bodo razvijali lastno kritično mišljenje. Spodbujajo njihovo samozavest, da se lahko tudi sami odzivajo na umetnost, razmišljajo in razvijajo poglede nanjo ter se posvetijo tudi lastnemu likovnemu izražanju. S ponujenim okvirom poskušajo omogočiti, da bi bilo gledalcem v svetu umetnosti udobno, in tako spodbuditi nadaljnje zanimanje. Muzejski pedagogi pa so tudi poudarili, da gledalcu nočejo razlagati umetnine, čeprav šole velikokrat od njih pričakujejo ravno to. Njihova naloga je, da presežejo takšno okostenelo razmišljanje in učencem ponudijo veliko privlačnejše načine ukvarjanja z umetnostjo (prav tam).

6 PRIPRAVA UČITELJA

Ker od učencev na tej stopnji razvoja še ne moremo pričakovati samostojne analize in poznavanja umetniških del, je to v prvi vrsti naloga učitelja. Ko ima učitelj opravljeno analizo izbrane umetnine, lahko iz nje izloči tiste podatke, ki bodo koristili učencem tako pri usvajanju likovnih pojmov, bujenju njihove domišljije ter seveda likovnem izražanju oziroma ustvarjalnem reševanju likovnega problema. Šele nato lahko učitelj učence vodi skozi interpretacijo umetnine, na podlagi katere se učenci učijo analize in vrednotenja. Poleg vseh pedagoških in ustvarjalnih priprav na pouk mora učitelj likovne umetnosti seveda poznati tudi umetnine, tako kot muzejski pedagogi, ki uporabljajo pristop *Ways in*, poznajo umetnine v galeriji, kjer izvajajo pedagoške aktivnosti. Učitelj se mora najprej sam seznaniti z umetnino, da jo lahko pozneje z uporabo pristopa *Ways in* ali kako drugače kvalitetno obravnava z učenci v šoli. Neznanje seveda ni izgovor, sploh za likovne pedagoge, ki se z metodami analize in vrednotenja umetnin praktično spoznajo pri svojem študiju. Vseeno si bomo v nadaljevanju pogledali nekatere osnovne pristope, s pomočjo katerih lahko učitelji sami analizirajo in vrednotijo umetnino, ki jo želijo kasneje uporabiti pri pouku.

Pri analizi in posledičnem vrednotenju umetnin imamo na razpolago več pristopov. Vendar pa jih je večina vključenih v dve širši kategoriji – formalno in kontekstualno analizo. Ta dva pristopa se med seboj prepletata in sta soodvisna (D'Alleva, 2010). Zato pri kvalitetni analizi umetnine uporabljamo oba. Delitev in izolacija zgolj ene bi našo analizo prikrajšali za pomembne informacije in jo naredili pomanjkljivo. »Če naj bi bila minimalna definicija oblike kot podobe sporočila pravilna, izhaja, da je čista oblikovna analiza nemogoča, ker je nemogoče, da se ne bi dotaknili sporočila samega. Govoriti le o sporočilu je enako malo možno, saj sporočilo obstaja le v neki določeni obliki« (Bauer, 1998, str. 152). Seveda je, kot smo že spoznali, poudarek odvisen od posameznika, umetnine in okoliščin. A vseeno mora učitelj pri sebi ozavestiti prisotnost obeh vidikov umetniškega dela in ju tudi poznati.

6.1 FORMALNA ANALIZA

Pri formalni analizi se osredotočimo na vizualne in fizične vidike umetniškega dela. Odgovore iščemo v sami umetnini. Seveda za to potrebujemo znanje, kako se sploh lotiti

formalne analize, a večinoma ne uporabljamo drugih zunanjih virov. Analiziramo vizualne učinke likovnega dela in poskušamo ugotoviti, kaj želi umetnik doseči z uporabo določenih likovnih sredstev (D'Alleva, 2010).

Pri vsaki umetnini najprej poiščemo osnovne likovne elemente, ki so prisotni. Posamezne elemente analiziramo, jih primerjamo med seboj in glede na celotno umetnino. Tako se lahko vprašamo, katere orisne (točka, linija, svetlo-temno, barva) in orisane likovne prvine (oblika, ploskev, prostor) so izražene v umetnini. Ogledamo si likovno morfologijo in v njenem okviru likovne spremenljivke (tekstura, število, gostota, smer, velikost, položaj, teža). Prav tako pa določimo, kakšna je likovna kompozicija (prosta, navpična, vodoravna, trikotna, diagonalna, krožna itd.) in kateri kompozicijski principi (proporc oz. mera, ravnovesje, ritem, kontrast, harmonija, dominacija, enotnost) so prisotni (Butina, 1997).

6.2 KONTEKSTUALNA ANALIZA

Pri kontekstualni analizi poskušamo razložiti umetniško delo znotraj določenega konteksta. Tu bomo po vsej verjetnosti potrebovali tudi več zunanjih virov znanja. Podatke lahko iščemo v različnih knjigah, dokumentih, drugih umetninah, fotografijah, umetnikovih zapiskih, zgodovinskem dogajanju tistega časa itd. Podrobneje nas lahko zanima umeščanje v sedanji čas in prostor, lahko raziskujemo vlogo dela v času njenega nastanka ali drugi točki zgodovine. Na delo lahko gledamo z družbene, politične, duhovne, ekonomske ali katere druge perspektive. Kontekst in umetniško delo vplivata drug na drugega. Na umetnika, ki ustvarja, vpliva kontekst, torej družba, čas in vsi drugi dejavniki, po drugi strani pa ima tudi nastalo umetniško delo določen vpliv na posameznike in skupine ljudi. Vprašanja, ki si jih zato zastavljamo pri kontekstualni analizi, so vezana na umetnika, naročnike, družbo in gledalce. O raziskovanem delu si poskušamo ustvariti čim širšo sliko (D'Alleva 2010).

Pri kontekstualni analizi lahko uporabimo tudi določene metode oziroma pristope za analizo umetnine. Gre za bolj ali manj uveljavljene postopke, ki imajo vsak svoj način raziskovanja umetnine. Težko je zarisati meje med njimi, ker nobeden izmed njih ni popolnoma jasno začrtan in se med seboj prekrivajo oz. jih lahko za natančnejšo analizo tudi uporabljamo po več skupaj. Tako dobimo pogled na delo z več zornih kotov. Vsak od njih lahko o umetnini

pove nekaj novega in nam pomaga, da jo bolje razumemo (Belting in Kemp, 1998). Na kratko bomo predstavili nekatere izmed teh možnih pristopov, ki jih lahko uporabi tudi učitelj pri svoji analizi umetnin.

6.2.1 IKONOGRAFSKO – IKONOLOŠKA METODA

Ikonografsko-ikonološka metoda je v umetnostni zgodovini ena vodilnih metod, predvsem v anglosaškem prostoru, ki se ukvarja z vsebino in notranjim pomenom umetnine (Eberlein, 1998). Eberlein (1998) poudari, da gre v tem primeru za metodo in ne pristop, kakršne bomo denimo opisali v nadaljevanju. Njen namen je, da poiščemo nekdanji pomen umetnine, pri tem pa si pomagamo z vsemi dosegljivimi z njo povezanimi slikovnimi in pisnimi viri. Zanima nas torej sočasno dogajanje ob nastanku umetnine, pri tem pa lahko gledamo širše družbeno dogajanje ali pa se omejimo na umetnino in njen ožji krog (Eberlein, 1998).

Pri ikonografskem delu analize poskušamo opredeliti pomen upodobljenega. Naš namen je, da natančno definiramo vsebino vseh formalnih elementov umetnine. Zato določimo in ugotavljamo pomen na sliki upodobljenega dogajanja, dejanj, gest, izrazov, predmetov, rastlin, živali in oseb. Pri osebah lahko tudi določimo njihov status, značaj in vlogo. Poiščemo in razložimo simbole (predmete v najširšem pomenu, npr. grafični simboli, barve, živali, rastline, števila itd.), attribute, personifikacije, alegorije, embleme, gesla, napise itd. Določimo tudi temo in motiv (Germ, 2001). Tako se pri ikonografiji ukvarjamo hkrati s celotno upodobitvijo, predvsem pa z njenimi posameznimi detajli (Straten, 2006).

Ikonološka analiza je logična nadgradnja ikonografske. S preseganjem meja ikonografske analize se skušamo delu še bolj približati. (Eberlein, 1998). Ikonologija poskuša odkriti celovito kulturno ozadje nastanka umetnine in s tem odgovoriti na različna vprašanja. Zanima nas vse, kar bi lahko vplivalo na nastanek umetnine, npr. splošne razmere tistega časa, politične, družbene, gospodarske in tudi kulturnozgodovinske okoliščine, posebne kulturne specifične okolja, v katerem je bival umetnik, vpliv religije, filozofije, literature itd. Prav tako pa so pomembni osebni dejavniki, npr. umetnikov svetovni nazor, njegove želje, cilji, skrite posebnosti, lahko pa tudi zahteve naročnikov (Germ, 2001). Za analizo so pomembne vse dosegljive informacije o umetniškem delu in umetniku, npr. ostala umetnikova dela, njegov

družbeni položaj, možni podatki o njegovem miselnem svetu, življenju itd. (Eberlein, 1998). Ikonologija poskuša raziskati, zakaj je umetnik upodobil določeno umetnino na določen način, pri čemer nas zanimajo tako njegove zavestne odločitve kot tudi vplivi, ki se jih umetnik ni zavedal, a so vseeno vplivali na njegovo delo (Straten, 2006).

6.2.2 SEMIOTIČNO – SIGMATIČNA METODA

Semiotika je nauk o znakih, pri čemer znak razumemo v zelo širokem smislu. Pravzaprav je lahko vse znak. Zato se ta metoda uporablja kot način raziskovanja tudi v likovni umetnosti (Straten, 2006).

Bistvo znaka je, da služi neki vrsti komunikacije. Znak vsebuje informacije, ki se prenašajo kot sporočilo v komunikaciji med oddajnikom in sprejemnikom. Informacije so ponavadi obsežne, zato imamo opravka z več znaki, ki skoraj nikoli ne obstajajo sami zase, temveč so odvisni od drugih znakov. Tako je za vsak znak značilno, da ima svoj namen, da nosi neko informacijo in da ga je mogoče v množici znakov razbrati po njegovi podobi. Semiotika zato raziskuje znake na treh ravneh – pragmatični, semantični in sintaktični (Duroy in Kerner, 1998).

Sintaktika obravnava znak kot formalno sredstvo. Znaki morajo imeti svojo podobo, da so razločljivi in lahko nosijo ustrezne informacije. Da bi vedeli, kakšen je njihov namen, moramo analizirati njihovo podobo. Sintaktični elementi so tako forma, svetlost, barva, material itd. Semantika se po drugi strani ukvarja z znakom kot nosilcem pomena oz. nosilcem informacije. Za prepoznavanje pomena znaka je potrebno poznavanje samih znakov, prav tako pa tudi poznavanje konteksta, v katerem se pojavijo. Pragmatika pa se ukvarja z uporabo in namenom znakov. Znaki naj bi s prenosom informacij na določen način vplivali na prejemnika. Ločujemo jih glede na to, ali vplivajo na razum, čustva ali voljo prejemnika. Vse tri vrste znakov najdemo tudi v umetnosti (prav tam).

Semiotično metodo pa moramo pri analizi umetnin dopolnjevati še s sigmatično. Ta obravnava razmerje med znakom in označenim, torej tistim, kar določen znak reprezentira. Glede na status objekta, na katerega se nanašajo, poznamo različne sigmatične ravne: ikona, indeks in simbol (prav tam).

O ikoni govorimo, ko je znak v neposrednem razmerju do označenega. Stopnja ujemanja je lahko različna, a zadostuje vsaj ena skupna značilnost. Tako imamo lahko večjo stopnjo abstrahiranja, ko je večja dojemljivost in pomenskost znaka, ali pa večjo stopnjo ikoničnosti, ko znak služi kot nadomestek resničnosti (npr. pri fotografijah). Tudi znaki kot indeksi »reprezentirajo v prostoru in času določljivo in empirično izkusljivo področje. Vendar stvari ne posnemajo, temveč zgolj kažejo na njihov prostorski položaj« (prav tam, str. 258). So torej v povezavi z označencem in kažejo nanj, vendar ne posnemajo njegove podobe. Simboli pa označujejo izključno miselno področje. Niso vizualno odvisni od označenih objektov in je možno svobodno izbirati njihovo pojavno formo. Zato se jih moramo tudi naučiti, če jih želimo razumeti (prav tam).

Semiotično-sigmatično metodo tako lahko uporabimo tudi pri analizi umetnin, a moramo pri tem še dodatno paziti na kontekst, saj je ta ključen za ustrezno branje znakov. To pa ne velja le za kontekst znakov, temveč tudi širši kontekst nastanka umetnine, saj nanj vplivajo družbeni pogoji. Komunikacija se vedno odvija v polju družbe. Upoštevati moramo družbene, politične, verske, motivacijske, časovne, krajevne in vse druge pogoje, ki bi lahko vplivali na pomen znakov v umetnini (prav tam).

6.2.3 UMETNOSTNO PSIHOLOŠKI PRISTOP

Umetnostno psihološki pristop analizira umetnino z vidika psihologije in psihoanalize. Psihologija se ukvarja s posameznim človekom, njegovim vedenjem in notranjimi utemeljitvami. Psihoanaliza pa to dopolnjuje z znanjem o nezavednem, notranjih vzgibih in motivih. Psihoanaliza predstavlja pomemben prispevek tudi zaradi metode komunikacije med dvema osebama. Ta proces komunikacije lahko uporabimo tudi v smislu umetnina in umetnik (Kraft, 1998).

Psihološki pristop dopolnjuje umetnostnozgodovinske podatke in s tem izboljša razumevanje umetnine. Ob ostalih pristopih k umetnini nam psihološki ponuja zbiranje podatkov z empatijo, introspekcijo, refleksijo in strukturiranjem podatkov. Te dodatne informacije moramo gledati v kontekstu umetnikove in tudi opazovalčeve biografije. Opazujemo lahko namreč odnos med umetnino in umetnikom ali pa med umetnino in opazovalcem. Seveda je

treba pridobljene podatke o psihodinamičnem procesu vedno dopolnjevati tudi s kritično obravnavo drugih umetnostnozgodovinskih podatkov (prav tam).

Psihološke podatke, ki jih pridobimo o umetniku ali opazovalcu, lahko v osnovi razdelimo na dva sklopa. »Prvega razumemo kot »statično znanje«. To so mehanizmi, ki so jih s poskusi preverili psihologi na področju psihologije barv, vedenja in geštaltizma« (prav tam, str. 277). Kot primer lahko vzamemo denimo vpliv toplih in hladnih barv na človeka. Druge podatke pa pridobimo iz psihodinamike, »kamor sodijo že omenjeni opisi, interpretacije in analize vzajemnih odnosov med umetnikom, umetnino in opazovalcem« (prav tam, str. 278).

Pri psihološkem pristopu gre za ugotavljanje, kako je umetnik izrazil svoje notranje psihično stanje »glede na možnosti in zahteve aktualne umetniške in zgodovinske socialno-kulturne situacije« (Kraft, 1998, str. 279). Izhajamo iz predpostavke, da umetniki svoje notranje stanje izrazijo skozi umetnino. S tem izpolnijo svojo potrebo po izražanju sebe in svojega odnosa do okolja. Zato nas pri analizi umetnine zanima umetnikovo življenje, pisma, spisi, zapiski oz. vsi možni dokumenti in podatki, ki pričajo o njegovem psihičnem doživljanju sebe in okolice (Kraft, 1998).

Kraft (1998) meni, da moramo pri psihološki obravnavi umetnin v ozir vzeti tudi opazovalca in kako ta vpliva na razumevanje umetnine. V raziskavo naj bi tako vključili tako odnos med umetnikom in umetnino kot tudi odnos med umetnino in opazovalcem. Umetnine naj bi obravnavali kot »diade v troje«. Umetnik in opazovalec se vsak posebej konstruktivno ukvarjata z umetnino. A to razumevanje ni dovolj, saj je pri delu posameznika z umetnino vedno prisoten še virtualni tretji. »Umetnik ustvarja z ozirom na gledalce, ki si jih zamišlja tako ali drugače, včasih pa celo za določenega naročnika; gledalca pa ne zanima samo umetnina, temveč tudi umetnik« (prav tam, str. 274). Tako obravnavamo umetnika, njegovo aktualizacijo, umetniško in družbeno problematiko v njegovem času, njegove zglede, njegovo življenje itd. Obravnavamo umetnino, način njene prezentacije, njen sprejem v umetnostni kritiki in umetnostni zgodovini. Prav tako pa obravnavamo sprejemnika umetnine, torej virtualnega tretjega, njegovo izobrazbo, pričakovanja, interese, družbeno in kulturno ozadje itd., pri čemer gre lahko tudi za skupino ljudi, npr. člane umetniškega ateljeja, skupino obiskovalcev galerije itd.

6.2.4 SOCIALNOZGODOVINSKI PRISTOP

Socialnozgodovinski pristop obravnava umetnine kot oblike in refleksije družbene prakse. Predvsem gre za poudarek, da umetnina ne nastane sama zase, izolirano od sveta, temveč je odgovor na družbeno stanje. Tudi če umetnik ne spreminja dejanskega stanja družbe, vsebuje njegovo delo vsaj minimalen odziv na družbeno okolje. Po svoje lahko kot odgovor na družbo razumemo tudi, kadar gre za izolacijo umetnika od družbe (Schneider, 1998).

Socialnozgodovinski pristop se ne zadovolji le z umetnikovo razlago lastnega dela, ampak se sprašuje tudi po »njegovi ideološki funkciji, po načinu, kako reflektira in opravičuje umetnikovo socialno vlogo in položaj« (prav tam, str. 295). Pristop poskuša opredeliti umetnikovo okolje, socializacijo, njegov proces pridobivanja življenjskih izkušenj, znanja, kulturnih vrednot in norm, estetske tradicije, s katerimi je bil v stiku, ali pa nove umetniške rešitve, ki so se dogajale v njegovem času. Zanimajo ga njegovi delovni in življenjski pogoji. Umetnostnozgodovinske ugotovitve se dopolnjuje z drugimi dokumenti o družbi v času nastanka umetnine. To so lahko razni predpisi, pravni spisi, opisi v leposlovju itd. Upošteva se tudi zgodovinska dejstva in raziskave. Socialnozgodovinske interpretacije upoštevajo celotno družbeno življenje, do najmanjših podrobnosti, in se lahko dopolnjujejo tudi z uporabo drugih pristopov.

7 PRIMER ANALIZE IN VREDNOTENJA UMETNINE

V nadaljevanju bomo tudi sami analizirali in vrednotili umetnino, ki jo bomo kasneje uporabili pri pedagoškem delu z učenci. S tem želimo ponazoriti, kako lahko učitelj sam razišče neko umetnino in jo uporabi za vrednotenje z učenci. Spodnja analiza bo namreč naša osnova za oblikovanje vprašanj za delo z učenci po pristopu *Ways in*.

Za analizo in vrednotenje slike smo uporabili formalno analizo in kontekstualno analizo, pri kateri smo uporabili ikonografsko-ikonološko metodo in jo dopolnili s socialnozgodovinskim ter psihološkim pristopom.



Slika 2: Paul Klee – Pred snegom, 1929 (Grohmann, 1985)

7.1 OPIS SLIKE

Slika z naslovom *Pred snegom (Vor dem Schnee)* je nastala jeseni 1929 v mestu Dessau, kjer je Paul Klee v tistem času živel in poučeval na Bauhausu. Gre za akvarel na barvni papir (Grohmann, 1985). Meri 33,5 cm v višino in 39 cm v širino. V spodnjem levem kotu najdemo tudi podpis avtorja: Klee. Trenutno je slika del zbirke Allenbach v Bernu (Grohmann, 1991).

V središču slike vidimo abstrahirano podobo drevesa, ki ga obkroža prav tako abstrahirana krajina. Drevo je sestavljeno iz mreže ploskev organskih oblik, ki se med seboj razlikujejo tako po barvi kot po obliki, loči pa jih tanka linija. Razločimo lahko deblo, krošnjo in posamezne veje, ki se krošnje držijo le z zelo tankim pasom. V središču krošnje drevesa je zeleno-rjava ploskev, ki jo obkrožajo oranžno-rjava, vijolična, svetlo rdeča in svetlo modra. Na levi strani drevesa se nato ploskve nadaljujejo v rumeni in svetlo vijolični barvi. Vmes najdemo še zelene in blede zelene ter oranžno rjave ploskve. Na zunanjem levem robu krošnje se vrstijo od spodaj navzgor: rdeče-vijolična, rjavo-bela, temno rjava, rdeča, temno-rjava in na vrhu drevesa zelo svetla rdeče-rjava. Na desni strani krošnje so znotraj ploskve rjavo-zelene, oranžne, rdeče in modre barve. Na zunanjem robu so od spodaj navzgor: svetlo modra, rdeča, oranžna, rjavo-rdeča, rjava. Desno zgoraj se od drevesa odcepi še ena veja, barvne ploskve si pri njej sledijo od zunaj proti notranjosti: rjavo-črna, rdeča, temno vijolična, temna zeleno-rjava. Deblo drevesa je iz ene ploskve skoraj bele barve z rjavim tonom. Od krošnje ga lahko razločimo po bolj ravnih linijah.

Krajina se stopnjuje v pasovih od spodaj navzgor. V spodnjem robu slike je rjavo-rdeč pas zemlje. Nato sledi siv pas, za katerega lahko sklepamo, da je ozek pas vode, saj se v njem vidi odsev debela drevesa. Za drevesom si nato sledita še svetlo in temno rdeč pas. Nato sledi širši rjav pas, ki ima po zgornjem robu okrogle nazobčane oblike, podobne tistim na krošnji, zato lahko sklepamo, da gre za nekakšno grmovje ali drugo vegetacijo. Na desni strani je poleg rjavega grmovja še manjši rdeč grm. V ozadju za njima pa je še valovit modro-črn pas, ki mu sledi črnina. Nad drevesom je nebo v vijolično-modri barvi. Za drevesom sta dva oblaka – na desni strani, bolj v ozadju, temen modro-vijoličen s sivo-črno obrobo, pred njim na levi strani pa še eden z bolj razvejanimi robovi. Barve si sledijo proti sredini: temno rjava, svetlejša rdeče-rjava, rdeča in vijolična.

7.2 FORMALNA ANALIZA

Na sliki je upodobljeno ploskovito drevo v pokrajini. Tako drevo kot krajino sestavljajo ploskve različnih barv, ki so med seboj ločene z linijo. Linija je po celotni sliki aktivna. Gre za zelo tanko linijo temne barve. Le ponekod pri ozadju in pri stiku ozadja z drevesom je linija pasivna in torej nastane kot rob med različnima barvnima ploskvama. Linija je pri deblu drevesa še precej ravna, vendar že upognjena. V notranjosti krošnje gre za umirjene krivulje, proti zunanosti pa postaja gibanje linij vse bolj dinamično. Podoben princip opazimo tudi pri krajini. Spodnje linije so skoraj povsem vodoravne, nato pa se začnejo vse bolj kriviti, posebej dinamičen je pas grmovja. Linija tako povsem obkroža posamezne ploskve. Te so naslikane v bolj ali manj enotni barvi, senčenje na sliki ni prisotno, posledično pa tudi ne moremo govoriti o plastičnosti ali volumnu.

Skoraj vsaka ploskev je naslikana v drugi barvi, prevladujejo pa rdeči odtenki. Prisotnih je več vrst kontrastov. Na drevesu lahko vidimo toplo hladni kontrast. Zeleni, modri in vijolični odtenki so postavljeni v kontrast rdečim, oranžnim in blede rumenim. Ta preplet toplo-hladnega poleg linije še dodatno poveča dinamičnost drevesa. Ker toplo dojemamo kot bližje, hladno pa kot oddaljeno, se nam določene ploskve približujejo, druge pa odmikajo. Skupaj pa torej povzročijo razgibanost sicer ploskovitega drevesa.

Glede na prej našteje barve lahko govorimo tudi o komplementarnem kontrastu. Ta je predvsem očiten med prevladujočo rdečo in zelenimi odtenki v notranjosti drevesa. Prav tako lahko opazimo izmenjavanje rumenih in vijoličnih ploskev na levi notranji strani drevesa. V majhni meri pa je prisoten tudi kontrast med modro in oranžno. Komplementarni kontrast je prav tako kot toplo-hladni prisoten na krošnji drevesa in še bolj poudarja njeno dinamičnost.

Zaradi več odtenkov rdeče, ki na sliki prevladuje, pa lahko govorimo tudi o kakovostnem barvnem kontrastu. Seveda so tudi pri drugih barvah prisotne ploskve z različno barvno močjo, a pri rdeči je kakovostni kontrast še najbolj očiten, saj rdeči odtenki prevladujejo po celotni površini slike. Posamezne različne rdeče ploskve so tudi postavljene ena ob drugo in lahko tako opazujemo učinkovanje kontrasta. Rdeči je čistost večinoma zmanjšana s črno in sivo. V nekaterih odtenkih rjave bi morda lahko govorili tudi o mešanici s komplementarno zeleno. Različni odtenki rdeče po eni strani umirijo moč rdeče barve, po drugi strani pa zopet izpostavijo tiste ploskve, kjer je rdeča bolj čista.

Kontrast med svetlejšimi in temnejšimi barvnimi ploskvami pa je tisti, ki v sicer ploskoviti sliki v največji meri ustvarja globino prostora. Celotno drevo je na sliki najsvetlejše in se tako loči od temnejšega ozadja. Pasovi krajine pa se od spodnjega proti zgornjemu robu temnijo, zato dobimo občutek, da se poglobljajo v ozadje. Svetle barve nam namreč tako kot tople delujejo bližje, temnejše pa oddaljene. Poleg tega prostorskega ključa pa je prisoten še eden, ki nam pomaga občutiti poglobljanje prostora, in sicer prekrivanje oblik. Drevo je v ospredju in prekinja oz. prekriva pasove krajine v ozadju. Zaradi tega lahko tudi sklepamo, da se spodnja dva vodoravna pasova nahajata pred drevesom. To nam tudi potrjuje občutek, da je sivi pas voda, v kateri se odseva drevo, saj je skoraj povsem enotne barve in ga odsev drevesa ne prekinja. Prekrivanje lahko opazimo tudi pri grmovju in krajini v ozadju ter pri oblakih v zgornjem delu slike.

Poglejmo si še kompozicijo slike. Na sliki najbolj izstopa drevo. Kot smo omenili, je postavljeno v ospredje in dodatno poudarjeno s svetlejšimi barvami na temnejšem ozadju. Linije in z njimi ustvarjene ploskve nakazujejo tudi glavne smeri na sliki. Imamo torej navpično smer, ki jo nakazuje deblo in drevo nasploh. Kot nasprotje pod drevesom in za njim so postavljeni vodoravni pasovi krajine. Kombinacija navpičnega in vodoravnega ponavadi deluje stabilno in to bi lahko rekli za spodnji del slike, kjer se linije najbolj očitno križajo. V spodnjem delu slike je tudi samo drevo veliko bolj postavljeno v center. Na prvi pogled imamo tako občutek, da gre za stabilno središčno postavitev. A če pogledamo bolje, vidimo, da je težišče v bistvu nagnjeno rahlo v levo. Na kar jasno kažeta usmerjenost debela in levi svetli delu krošnje, ki pritegne naš pogled. S tem je poudarjena in obtežena oblika, celotna slika pa ne deluje več tako statično. Krošnja, ki tako ni več v čistem središču slike, se razrašča navzven. Dinamične krivulje, iz katerih je sestavljena, so kontrast statičnemu spodnjemu delu in v sliko vnašajo dodatno gibanje. Linije krošnjo razdrobijo na več ploskev in s tem poudarijo njeno zgoščenost, ki tudi privablja večjo pozornost. Pogled je torej zopet usmerjen v središče, ki pa je razdrobljeno in se razteza v različne smeri. Za kompozicijo bi lahko torej rekli, da je po eni strani središčna, a ni zaprta, temveč notranje smernice omogočajo močno dinamiko.

7.3 IKONOGRAFSKA ANALIZA

Pri sliki se bomo ukvarjali s posvetno ikonografijo, saj na njej ni nobenih očitnih sakralnih simbolov. Motiv lahko opredelimo kot neurbano krajino, ki je najverjetneje izmišljena povsem po umetnikovi želji (Germ, 2006).

Na sliki je upodobljeno drevo, ki je poudarjeno tudi z likovnimi sredstvi. Umeščeno je v središče slike, naslikano je s svetlejšimi odtenki, barvne ploskve pa se v krošnji zgostijo. Vsa ta sredstva pritegnejo več pozornosti (Butina, 2000). Drevo je eden pomensko najbogatejših simbolov, a njegov poglavitni pomen se vedno nanaša na idejo nenehnega obnavljanja. Je simbol življenja. Ponazarja cikličnost življenja, menjavanje smrti in preporoda. Ta življenjski krog še posebej simbolizira listnato drevje, pri katerem je zaradi odpadanja listja in ponovnega brstenja prehajanje med stopnjami življenja bolj očitno (Chevalier in Gheerbrant, 1995).

Rekli smo, da je prevladujoča barva na sliki rdeča. V različnih rdečih odtenkih je naslikana tudi večina drevesa. Rdeča je barva ognja, krvi, aktivnosti in življenja. Vendar ima »zaradi svoje sile, moči in sijaja vendarle ravno takšno simbolično ambivalentnost kot ogenj in kri, pač glede na to, ali gre za svetlo ali temno« (prav tam, str. 505). V našem primeru ne gre za močno in živo rdečo, temveč ji je v večini odtenkov moč odvzeta. Predvsem je pretežno zatemnjena. Na ta način se povezuje tudi s temnim ozadjem. Temno zanika barve in jih zaduši. Tema in črna barva pa sploh simbolizirata pasivnost, smrt, žalost in brezupje (prav tam). Rdeča barva v povezavi z našim drevesom tako simbolizira ugašanje aktivnosti in umirjanje življenja. Če jo povežemo z naravnimi procesi rdeča barva drevesa pomeni tudi jesen in jesensko liste. Jesensko drevo se tako približuje simbolični fazi smrti in počitka v svojem ciklu.

A znotraj drevesa najdemo veliko kontrastnih zelenih odtenkov. »Zeleno je z rdečim v simbolični igri menjavanja« (prav tam, str. 694). Simbolizira novo upanje, pomlad, ponovno rojstvo in prebujenje življenja (prav tam). Drevo na sliki tako ne prikazuje samo minevanja in približevanja konca, ampak v sebi skriva tudi zametek novega, kaže upanje na bližnje izboljšanje.

Drevo pa po drugi strani s svojim nenehnim razvijanjem in dvigovanjem proti nebu simbolizira tudi navpičnost (prav tam). Kar se smiselno povezuje tudi z glavnimi že omenjenimi smermi na sliki. Vodoravni pasovi pokrajine ponazarjajo mirovanje, počitek,

pasivnost. Navpično drevo pa ponazarja pokončnost, stremljenje k višku in aktivnost (Butina, 2000). Drevo se tako kljub vsemu dviga nad prevladujočim mirovanjem in počitkom, ki ga prinaša čas. Še večjo aktivnost in življenjsko moč drevesa pa lahko zaznamo, če primerjamo spodnji del slike s krošnjo. Vodoravne smeri, ki jih križa navpičnica, dajejo občutek trdnosti in stabilnosti, čeprav še vedno prevladuje vodoravna pasivnost (prav tam). Krošnjo pa sestavljajo številne krivulje, ki vsebujejo različne napetosti in ponazarjajo kontinuiteto, organskost, dinamiko in gibanje. Gostota ploskev, ki jih tvorijo krivulje pa daje krošnji še dodatno energijo (prav tam). Krošnja tako še dodatno prikazuje živost drevesa, ki se sicer spreminja, a po pravilih cikla življenja.

Drevo in barve na sliki nam torej sporočajo, da se dogajajo spremembe. Življenje se umirja in približuje nekemu koncu, po drugi strani pa se že kažejo zametki nove moči, aktivnosti in dinamike.

7.4 IKONOLOŠKA ANALIZA

Rekli smo, da je slika nastala jeseni leta 1929, zato si pogledjmo tudi družbeno in zgodovinsko dogajanje v tistem času. Ker je Klee v tistem času bival in ustvarjal v Nemčiji (Partsch, 2000), nas zanima predvsem ta. Nemčija je bila v prvi svetovni vojni poraženka. S podpisom versajske mirovne pogodbe je nase sprejela odgovornost za škodo, ki so jo v vojni utrpeli nasprotniki, in morala sprejeti številne zahteve, kot so razorožitev, predaja kolonij in delov svojega ozemlja v Evropi ter plačilo visokih denarnih nadomestil državam zmagovalkam. To ni sprožilo samo nezadovoljstva v Nemčiji, temveč je državo tudi gospodarsko prizadelo. Skozi dvajseta leta 20. stoletja si je zelo počasi poskušala opomoči. Toda konec oktobra 1929 se je zgodil še veliki borzni zlom na Wall Streetu v ZDA, ki je pomenil začetek velike gospodarske krize v prihajajočih letih. Ta je imela svetovne razsežnosti, a Nemčija je bila za dogajanje še bolj občutljiva in jo je kriza zelo prizadela. Uničeno gospodarstvo in slabi življenjski pogoji so posledično privedli do tega, da sta Hitler in njegova stranka postala pomemben dejavnik v nemški politiki in se leta 1933 tudi zavihtela na oblast (Weber in Novak, 1996). Takšno dogajanje bi bilo sicer smiselno povezano z našo sliko, a čas nastanka slike kvečjemu sovpada z začetkom krize, ki pa je Klee, ki je bil takrat tudi dobro situiran,

najverjetneje ni tako dramatično doživel. Bolj smiselno bi bilo zato pogledati dogajanje v njegovem osebnem življenju in bližnji okolici tistega časa.

Paul Klee, ki se je rodil 18. decembra 1879 v Švici in tam tudi odrasel, je imel po očetu Nemcu zgolj nemško državljanstvo. Odrasel je v družini glasbenikov in tudi sam zgodaj začel igrati violino ter nastopati v orkestru. Glasba mu je bila blizu in je pomenila pomemben del njegovega življenja, zato tudi mnogi interpretirajo njegova dela v povezavi z glasbo, kar pa je po mnenju S. Partsch (2000) zmotno. Kot glasbenik je Klee delal reproduktivno in tradicionalno, kot ustvarjalni slikar pa je bil radikalen. Zanj glasba in slikanje nista bila enakovredna. Slikanje je tudi prevladalo pri izbiri življenjskega poslanstva. Nad slikanjem in risanjem ga je že v zgodnjem otroštvu navdušila babica, ki naj bi po pripovedovanjih tudi sama ilustrirala svoje pravljice. Prva naj bi mu tudi predstavila svinčnike in barve. Pri petih letih mu je babica umrla, kar ga je zelo prizadelo, a je samostojno nadaljeval s svojim likovnim ustvarjanjem. Večino svojega slikarskega znanja je tako pridobil kot samouk. Leta 1898 je sicer odšel v München, dve leti obiskoval zasebno šolo risanja Heinricha Knirra, nato pa še slikanje na Akademiji pri Franzu von Stucku. Ni bil resen študent in je po enem letu študij na Akademiji opustil (Partsč, 2000). Slikarsko je napredoval zelo počasi in tudi malo ustvarjal. Prvo samostojno razstavo je imel leta 1910 v Kunstmuseum v Bernu. Tudi v stik z moderno umetnostjo je stopil dokaj pozno. Šele leta 1911 je začel spoznavati svoje sodobnike: Alfreda Kubina, Augusta Mackeje in Vasilija Kandinskega. V Parizu je spoznal Roberta Delaunaya, ki je nanj naredil velik vtis, prav tako pa je videl dela Picassa in Matisa (prav tam). Za njegov razvoj je pomembno predvsem to, da je bil »v tem času v tesnih stikih z večino eksperimentalnih slikarjev zahodne Evrope, od katerih so se mnogi poglobljali v vprašanje barve« (Doeser, 1997, str. 6).

Tako se je tudi sam ukvarjal z barvo, pri čemer mu je posebej koristilo potovanje v Tunizijo leta 1914. Tam je skozi preučevanje in eksperimentiranje z barvo še bolj razvijal svoje zamisli ter začel svojo neodvisno slikarsko pot. Istega leta je izbruhnila prva svetovna vojna, a ga ni posebej ganila, saj je bolj ali manj delil večinsko mnenje, da bo vojna hitra in očiščevalna za Evropo in bo prinesla dobre spremembe. Njegovo mnenje se je začelo spreminjati, ko sta na bojišču umrla njegova prijatelja August Macke in nato še Franz Marc. Leta 1916 je bil tudi sam vpoklican v nemško vojsko, a se v dveh letih služenja ni nikoli boril na fronti (Partsč, 2000).

Leta 1920 je bil povabljen, da se pridruži umetniško-obrtni šoli Bauhaus, kjer je učil naslednjih deset let. Nato se je začel pogajati za delo na drugih akademijah in bil povabljen na düsseldorfsko, kjer je bil zaposlen do 1933. Ob prihodu Hitlerja na oblast so se namreč začele dogajati spremembe, ki jih je Klee sicer opazal, a je sprva menil, da sam ni v nevarnosti. Nato so ga v časopisu označili za Juda, zato je moral dokazovati arijsko poreklo, če je želel ohraniti službo. Dokumentov ni pridobil v pravem času, zato je bil odpuščen. Emigriral je v Švico in zaprosil za državljanstvo, ki pa ga je dobil šele po smrti (prav tam).

Leta 1935 je hudo zbolel in kasneje ugotovil, da ima kožnega raka. Dve leti pozneje so nacisti zasegli 102 njegovi deli iz javnih zbirk v Nemčiji, prav tako pa so 17 njegovih slik razstavili na razstavi »Izrojene umetnosti« v Münchnu. To ga je potrla, a je kljub temu ustvarjal še naprej vse do smrti, 29. junija 1940 v Locarno Muraltu. Velja za enega glavnih umetnikov prve polovice 20. stoletja. Za časa življenja je razstavljal v Evropi in tudi v New Yorku. Največ razstav je imel v Bernu in Berlinu, kjer je leta 1916 razstavljal tudi v za tiste čase najpomembnejši galeriji Der Sturm. Pomembno je tudi njegovo sodelovanje v skupinski razstavi skupine Der Blaue Reiter 1912 in v prvi skupinski razstavi nadrealistov v Parizu 1926 (prav tam).

Slika je torej nastala v času, ko je Klee še poučeval v Bauhausu, zato je smiselno, da si natančneje pogledamo ta del njegovega življenja. Leta 1920 je bil torej povabljen, da se pridruži Bauhausu v Weimarju, ki je bil ustanovljen leto prej. Direktor je bil arhitekt Walter Gropis. Ideja Bauhauusa je bila, da bi povezali vse discipline umetnosti in obrti – kiparstvo, slikarstvo, ročne spretnosti in obrtništvo. Ponovno je bila obujena ideja celostne umetnine, umetnost in industrija pa bi šli z roko v roki (prav tam).

Bauhaus, ki naj bi bil sicer politično nevtralen, se je moral že od začetka zagovarjati pred napadi predvsem konservativnih desničarskih krogov in je bil posledično leta 1925 tudi zaprt. Bil je namreč državna šola in tako finančno ter politično odvisen od trenutne oblasti. Ko so leta 1924 na oblast v zvezni deželi Turingiji, kjer leži mesto Weimar, na oblast prišle konservativne desničarske stranke, je Bauhaus postal tarča njihovih političnih napadov, pri čemer so jih predvsem obtoževali komunističnih in boljševističnih nagnjen. Ker je oblast šoli ponujala nemogoče pogoje za delovanje, so Bauhaus pomladi 1925 zaprli. So se pa ponudila številna druga nemška mesta, da omogočijo nadaljnji obstoj šole pod svojim okriljem. Gropius je kot najprimernejše izbral mesto Dessau. V sledečih letih se je Bauhaus v Dessau

dobro razvijal in v začetku leta 1928 je bila šola na višku svoje slave ter je uživala rastoči mednarodni ugled. Istočasno pa je njen direktor, Walter Gropius, najavil svoj odhod, kar je sprožilo začudenost med študenti in učitelji. Gropius je menil, da je Bauhaus zdaj varno umeščen, sam pa se je želel posvetiti zgolj arhitekturi (Droste, 1993). Kmalu so Bauhaus zapustili tudi nekateri učitelji, med drugim Moholy-Nagy, Marcel Breuer in Herbert Bayer, leta 1929 pa tudi Schlemmer (Grohmann, 1985).

Gropiusov naslednik je postal švicarski arhitekt Hannes Mayer. Bil je marksist, kar mu je povzročalo težave tako znotraj Bauhauusa kot tudi z oblastmi mesta Dessau (prav tam). V času svojega delovanja si je prizadeval uveljaviti ekstremni funkcionalizem. Spodbujal je uporabni dizajn z družbeno funkcijo (Partsch, 2000). Mayerja so mestne oblasti Dessaua avgusta 1930 odpustile, ker so se bali, da bi jim aktivnosti komunistično usmerjenih študentov Bauhauusa politično škodovale. Znotraj Bauhauusa so bili za njegovo odstranitev najbolj zaslužni Albers, Kandinsky in tudi Gropius. Niso jim bili všeč Mayerjev način vodenja Bauhauusa, prestrukturiranje in komunistično usmerjene ideje (Droste, 1993). Njegov naslednik je bil Ludwig Mies van der Rohe, ki je obljubljal, da bo Bauhaus naredil znova nepolitičen, tako kot naj bi že bil za časa Gropiusa. S tem je poskušal umiriti politična nesoglasja, ki so nastala pod Mayerjem. A 1932 je večina v mestnem parlamentu odločila, da Bauhaus zapre. Mies van der Rohe ga je uspel preseliti v Berlin kot privatno institucijo, a so ga čez leto dni nacisti že zaprli (Partsch, 2000).

Ko je Klee začel poučevati v Weimarju, se je na začetku z idejo Bauhauusa zelo strinjal in jo tudi zelo dosledno poučeval. Pri svojih urah je dajal velik poudarek preučevanju oblike in barve (Doeser, 1997). Sčasoma pa poučeval vse manj. Leta 1927 je razdelil svoja predavanja na teoretična in praktična, slednja so morali študentje izvajati sami. Večkrat se je tudi zgodilo, da ni prišel na predavanja in o tem ni obvestil ne študentov ne šole. Med bivanjem v Dessauu je kmalu spoznal, da preveč časa nameni poučevanju, sestankom in neustvarjalnim dejavnostim, namesto da bi se bolj posvetil lastnemu umetniškemu izražanju (Grohmann, 1985). V pismu ženi leta 1928 je tudi zapisal, da je v prvi vrsti umetnik, in zato kot učitelj žrtvuje svoj dragoceni čas. Še vedno je podpiral idejo Bauhauusa, a enostavno ni želel več združevati vseh obveznosti, temveč je dal prednost slikarskemu ustvarjanju. Leta 1930 se je tako začel pogajati za delo pri drugih akademijah in bil povabljen na düsseldorfsko, kjer so

mu ponudili manj pedagoških obveznosti. Tako je lahko več časa posvetil slikanju (Partsch, 2000).

Pomembno je tudi dejstvo, da njegov odhod ni bil protest proti Mayerjevemu vodstvu, čeprav je pogosto tako razumljen. Sicer nista imela posebnega odnosa, a sta se medsebojno spoštovala. Klee ni želel biti vpleten v spletke, ki so vodile v Mayerjev odstop in je bil edini od učiteljev, ki mu je ob njegovem odstopu napisal poslovilno pismo (Droste, 1993). V pismu ženi junija 1930 je povzel svojih deset let v Bauhausu in ji zaupal, da je služba sama enostavna, če ne počneš poleg nič drugega. Če pa želiš biti tudi slikar in umetnik, se zaplete (Partsch, 2000). Tudi Grohmann (1985) je leta v Bauhausu označil kot Kleejevo najsrečnejše in najbolj uspešno življenjsko obdobje.

Slika je torej nastala v obdobju, ko je Klee razmišljal, da bi pustil službo v Bauhausu in se bolj posvetil slikanju. Prikaz sprememb, ki smo jih razložili v ikonografski analizi, bi torej lahko smiselno povezali tudi z njegovim dogajanjem v zasebnem življenju. Za Kleeja se je končevalo dolgo in uspešno obdobje poučevanja, a hkrati je že koval nove načrte in želje po ustvarjanju. Njegov odhod iz Bauhauusa zaradi želje po slikanju pa lahko vidimo tudi kot odmev Gropiusovega odhoda, ki je po lastnih navedbah odšel iz podobnega razloga.

Vsebino slike še dodatno poudari tudi njen naslov. Izbira naslova je bila za Kleeja »izredno pomemben in neločljiv, dasiravno ponavadi zaključni del celotnega dela. Izjavil je, da »svoje slike krsti« (Doeser, 1997, str. 61). Takšno poimenovanje slik je imelo korenine v njegovi poetični naravi in tudi dela so imela pretežno poetične ter metaforične naslove. Klee je namreč že od otroštva pisal tudi pesmi. Večina pesmi je nastala med letoma 1900 in 1908. Na tisoče naslovov, ki si jih je Klee domislil za svoja dela, neposredno izhajajo iz njegove poezije in so veliko več kot le označbe ali dobesedna pojasnila (Grohmann, 1985). *Pred snegom* nas torej ponese še naprej od trenutnega občutenja jeseni in zamiranja. Zima prihaja oziroma je tik pred tem, da se začne. Poudari se nestrpnost pred prihajajočim. S tem napoveduje še nadaljnje spremembe in konec, ki se približuje. Morda je želel pokazati, da je njegovega obdobja v Bauhausu že skoraj konec in da je čas za spremembe.

Delo v Bauhausu pa je imelo vpliv tudi na njegov slogovni razvoj, katerega učinke lahko zasledimo tudi v sliki. Predvsem je nanj vplivalo druženje s Kandinskim. Prijatelja sta bila že od prej, sedaj pa sta skupaj tudi delala in slogovno vplivala drug na drugega. Od leta 1927 pa

sta uporabljala tudi zelo podobna formalna sredstva. Sicer ni jasno, ali je šlo zgolj za nezaveden vzajemni vpliv in prijateljsko spodbujanje ali sta dejansko skupaj raziskovala in eksperimentirala kot npr. Picasso in Braque (Tower, 1981). Oba umetnika sta na svoje delo gledala kot na sintezo racionalnih in duhovnih – intuitivnih elementov, spoj razuma in duše. Obdobje med 1929 in 1932 je v njunem umetniškem razvoju prehodno. Po eni strani imamo opraviti z raziskovanjem, natančno konstruiranimi deli, izrisanimi konfiguracijami linij in oblik ter še vedno prisotno težnjo po geometričnih konstrukcijah. Po drugi pa se začne poudarjati mysticism, kozmično in romanticizem. V njunih delih se tako začne pojavljati več biomorfni oblik in figurativnih referenc na naravne pojave, več pa je tudi slikovitosti in spontane izvedbe (prav tam). Tudi v naši sliki lahko zasledimo ta prehod iz izrisanega in konstruiranega v biomorfno ter bolj slikovito.

Kleeju so bili blizu tudi dinamično gibanje in breztežno lebdeče forme, ki niso podrejene zakonom gravitacije oz. jih vsaj začasno premagujejo. Opazimo jih tudi pri našem drevesu. V dvajsetih letih ga je vseskozi zanimal tudi statično-dinamični ali klasično-romantični dualizem. Značilno je, da je v svojih delih iz poznih dvajsetih pogosto v pozicijo postavljaj statične in dinamične elemente (prav tam), kar smo ugotovili tudi pri naši sliki.

Grohmann (1985) sliko *Pred snegom* tudi označi za eno od »atmosferskih« slik, ki so narejene tako, da se drug preko drugega prikazujejo zračni barvni kontrasti. V to majhno skupino slik sodijo še tri, ki so prav tako nastale v jeseni 1929: *Nestalno vreme (Gemischtes Wetter)*, *Prizor zračnega lova (Luftjagdszene)* in *Tavajoča duša (Irrende Seele)*. V likovnem smislu se ukvarjajo s problemom prostora. Ta ni več strogo konstruiran, ampak se izoblikuje skozi nepravilne, prosojne ploskve, ki odpirajo pogled na vse bolj prostrane, globlje plasti prostora. Slike so konstruirane le toliko, da prosojne površine razlomijo prostor v določene priredbe z intervali, preden se zlijejo v neskončnost (prav tam).

Klee je podobno kot Kandinsky v svojem splošnem umetniškem nazoru v 20. in 30. letih še vedno ekspresionist, čeprav je seznanjen s formalnimi inovacijami konstruktivizma, De Stijla in pozneje nadrealizma. Elemente teh slogov je močno prilagodil svojim lastnim namenom v slikarstvu (prav tam). Ekspresionizem je tudi viden v njegovi nenehni težnji po izražanju notranjosti. Pomemben mu je bil dialog med zunanjim svetom in njegovim notranjim svetom. Zunanji svet je velikokrat upodobil kot odraz notranjega stanja. »Čeprav je zavračal že izdelane oblike, se je še vedno oziral po zunanjem svetu, da bi ga razstavil in nato znova sestavil kot izraz svojega notranjega sveta« (Doeser, 1997, str. 34).

Sliko *Pred snegom* lahko torej tudi razumemo kot izraz Kleejevega notranjega stanja skozi oblike zunanjega sveta. Spremembe, ki so se mu dogajale v osebni življenju oziroma katerih približevanje je čutil, je izrazil skozi procese v naravi in v njih tudi napovedal želje in upanje za svojo prihodnost.

8 PEDAGOŠKO RAZISKOVALNI DEL

8.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

V teoretičnem delu smo ugotovili, da naj bi učitelj likovne umetnosti v pouk smiselno vključeval primere umetniških del oziroma njihove reprodukcije. Učenci naj bi spoznavali dela z različnih oblikovalnih področij in obdobjih domače ter tuje umetnosti. Ob tem naj bi razvijali sposobnosti njihove analize in vrednotenja, hkrati pa tudi vrednotenja lastnih izdelkov ter izdelkov vrstnikov. Tako lahko učenci razvijajo sposobnosti opazovanja, kritičnega mišljenja, oblikovanja mnenja in pridobivajo nove ideje za reševanje likovnih problemov pri lastnem delu ter navdih za lastno umetniško izražanje.

Raziskave, ki smo si jih ogledali, pa so nam pokazale, da je sposobnost vrednotenja pri učencih povprečna in da učitelji tej dejavnosti pri pouku likovne umetnosti še vedno ne posvečajo dovolj pozornosti. Razlogi so različni, predvsem pa imamo opravka s pomanjkanjem časa za ure likovne umetnosti in neznanjem, kako se vrednotenja z učenci sploh lotiti. Postavlja se torej vprašanje, kako učence popeljati skozi kvalitetno analizo in vrednotenje likovnih del.

Spoznali smo različne rešitve, ki so se razvile tako v šolskem okolju kot v galerijah in muzejih. Med njimi smo si izbrali pristop *Ways in*, ki smo ga podrobneje spoznali. V raziskovalnem delu želim zato preizkusiti izvedbo analize in vrednotenja umetnine z učenci v razredu z uporabo pristopa *Ways in*. Gre torej za prenos pristopa, ki se sicer uporablja v galerijah, v razred. Raziskovalni problem se tako nanaša na izvedbo učne ure likovne umetnosti, kjer bi se učitelj načrtno usmerjal v učenčevo analiziranje in vrednotenje izbranega likovnega dela. S pomočjo pristopa *Ways in* bi učenci ob učiteljevem vodenju razvijali sposobnosti vrednotenja ter pridobljeno znanje uporabili tako pri lastnem likovnem izražanju kot tudi pri analizi in vrednotenju lastnih izdelkov.

8.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V pedagoško raziskovalnem delu nas bo zanimalo, kako pripraviti učno enoto pri pouku likovne umetnosti z vpeljavo pristopa *Ways in*. Prav tako nas zanima, kakšen bo učni proces

pri likovni umetnosti, izveden z uporabo pristopa *Ways in*. Kako potekajo posamezni deli učnega procesa ter kje bi bile še potrebne spremembe in prilagoditve? Sprašujemo pa se tudi, kakšna je učenčeva izvedba likovne naloge in njegovo vrednotenje lastnega izdelka, potem ko smo opravili vrednotenje umetniškega dela v začetnem delu ure.

8.3 RAZISKOVALNI PRISTOP IN METODE

Pri raziskavi smo uporabili kvalitativni način raziskovanja in deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja (opazovanje z udeležbo in analizo likovnih del učencev). V teoretičnem delu smo predstavili podroben pregled značilnosti specifičnega didaktičnega pristopa *Ways in*, ki je pomenil osnovo, na kateri je temeljila empirična raziskava. Na podlagi rezultatov predhodnih raziskav smo osnovali in izvedli učno enoto (tri šolske ure) s področja slikanja, v kateri smo uporabili specifični didaktični pristop k predstavitvi likovnega dela Paula Kleeja. V učni enoti smo ugotavljali učinke uporabe specifičnega didaktičnega pristopa *Ways in* na odzivnost in motiviranost učencev pri vrednotenju likovnih del ter na aplikacijo pridobljenega znanja na njihovo lastno likovno izražanje. Vrednotenje likovnih del je eden pomembnih vidikov pri posredovanju likovnih vsebin. V raziskavi smo želeli prikazati eno od možnosti, razvito v galerijah Tate za potrebe muzejske pedagogike, in preizkusiti njene izvedbene potenciale v okviru običajnega pouka likovne umetnosti v osnovni šoli.

8.4 VZOREC

Vzorec je neslučajnostni priložnostni vzorec. Sodelovali so učenci sedmega razreda osnovne šole iz jugovzhodne Slovenije. Skupaj je to 26 učencev, od tega 12 fantov in 14 deklet.

8.5 POSTOPKI ZBIRANJA IN OBDELAVE PODATKOV

Podatke smo zbirali v enem od sedmih razredov na Osnovni šoli Grm v Novem mestu. Na podlagi učnega načrta smo izdelali učno pripravo, ki pa je vsebovala tudi analizo in vrednotenje reprodukcije umetniškega dela po pristopu *Ways in*. Na podlagi učne priprave smo v razredu izvedli likovno nalogo – slikanje likovnega motiva v kakovostnem barvnem kontrastu. Ker so imeli učenci samo po eno uro likovne umetnosti na teden, smo učne ure izvedli v treh zaporednih tednih, in sicer 19. maja, 26. maja in 2. junija 2014. Pred izvedbo nastopov smo v razredu opravili tudi dve hospitaciji pri učiteljevih rednih urah likovne umetnosti, 5. in 12. maja 2014. To nam je omogočilo, da smo se z učenci spoznali in se drug drugega navadili.

Pri izvedbi učnih ur smo opravili nestrukturirano opazovanje z udeležbo. Izdelali smo kvalitativno poročilo opazovanja in refleksijo celotnega poteka pouka. Po zaključku učne enote smo zbrali nastale likovne izdelke učencev. Opravili smo analizo likovnih izdelkov na podlagi kriterijev za vrednotenje likovnih del, ki smo jih pripravili vnaprej.

Ugotovitve veljajo za proučevani primer. Omogočajo vpogled v drugačen pristop k vzgojno-izobraževalnem delu pri predmetu likovna umetnost in ponujajo možnosti za nadaljnje raziskovanje.

8.6 PRIPRAVA IN IZVEDBA UČNE ENOTE

Pri načrtovanju učne priprave smo izhajali iz učnega načrta za likovno umetnost in pogovora z učiteljem likovne umetnosti, ki uči razred, v katerem sem izvedla učno enoto. Glede na to, katere likovne pojme so učenci pri pouku že obravnavali, smo se v sodelovanju z učiteljem odločili, da bodo pri naši učni enoti učenci spoznali pojem kakovostno barvno nasprotje. Učitelj nam je posredoval vse potrebne informacije o predhodnem znanju učencev. Na podlagi tega smo najprej poiskali primerno umetniško delo, ki vsebuje kakovostni kontrast. Odločili smo se za sliko *Pred snegom* Paula Kleeja. Sliko smo najprej formalno in ikonografsko-ikonološko analizirali, izsledke pa predstavili že v teoretičnem delu. Na podlagi te analize in primerov vprašanj po pristopu *Ways in*, tudi predstavljenih v teoretičnem delu, smo izdelali sklope vprašanj za analizo umetnine z učenci. Vprašanja v učni pripravi so nam

služila kot izhodišče za skupno analizo in vrednotenje umetnine v začetnem delu učne enote. Postopek spoznavanja in analize umetnine smo oblikovali s pomočjo pristopa *Ways in*, in dodali poseben poudarek spoznavanju kakovostnega kontrasta na sliki. Vnaprej smo pripravili tudi vse potrebne pripomočke in reprodukcije slike. Da bi imeli učenci čim boljši pogled na sliko, smo izbrali kombinacijo digitalnega in tiskanega medija. Reprodukcijsko so lahko gledali na televizijskem zaslonu, ki se uporablja v učilnici za likovno umetnost, na tiskani različici v realni velikosti slike, hkrati pa smo vsakemu učencu ponudili tudi tiskano reprodukcijo na A4 formatu, ki jo je imel pred sabo. Poleg reprodukcij slike smo kot pripomoček uporabili še plakat barvnega kroga, primere kakovostnega kontrasta pri posameznih barvah, pred učenci pa smo tudi demonstrirali različne načine mešanja barv.

8.6.1 UČNA PRIPRAVA

Glava priprave

Datum: 19. 5., 26. 5. in 2. 6. 2014

Avtor: Daniela Zupan

Šola: Osnovna šola Grm, Novo mesto

Razred: 7. razred

Predmet: likovna umetnost

Število ur: 3 ure

Oblikovalno področje: slikanje

Likovna naloga: slikanje motiva v kakovostnem barvnem nasprotju

Likovna tehnika: tempera

Likovni materiali, orodja in podlage: risalni listi formata A4, tempera barve, čopiči, lončki za vodo, palete, časopisni papir

Likovni motiv: spremembe

Metode dela: pogovor, demonstracija, razlaga

Oblike dela: frontalna, individualna, skupinska

Učna sredstva in pripomočki: reprodukcija slike Paula Kleeja *Pred snegom* v digitalni in tiskani obliki, televizija, plakat barvnega kroga, primeri spreminjanja barve

Vrsta učne ure: kombinirana

Literatura, viri:

- Kocjančič, N. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Tacol, T., Frelih, Č. in Muhovič, J. (2006). *Likovno izražanje: učbenik za likovno vzgojo za 8. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Debora.
- Grohmann, W. (1985). *Paul Klee*. New York: H. N. Abrams.

Cilji:

Učenci:

- skozi pogovor analizirajo in vrednotijo likovno delo,
- se navajajo na samostojno analizo in vrednotenje likovnih del,
- utrdijo pojme: moč, čistost, nasičenost (kakovost) barve,
- spoznajo posebnosti spreminjanja moči, čistosti, nasičenosti barve,
- opredelijo pojem vrednostno (kakovostno) barvno nasprotje (kontrast),
- naslikajo sliko v kakovostnem barvnem nasprotju,
- razvijajo občutek za kombiniranje čiste in mešane barve,
- uporabijo tempera tehniko,
- vrednotijo lasten likovni izdelek in izdelke sošolcev.

UVODNI DEL

Učitelj: Pozdravim učence in se predstavim. Povem jim, da bo današnja ura malce drugačna, saj bomo najprej spoznali eno umetniško delo. Pokažem jim reprodukcijo slike Paula Kleeja *Pred snegom*.

Učenci: Pozorno poslušajo.

Metode dela, oblike dela, učna sredstva in pripomočki: Pogovor, frontalna, reprodukcija slike *Pred snegom* na televiziji, v tiskani obliki v realni velikosti in v tiskani obliki na A4 formatu za vsakega učenca.



OSREDNJI DEL

Učitelj: Preko pogovora z učenci analiziramo in vrednotimo sliko po pristopu *Ways in*.

➤ **Osebni pristop (*A personal approach*)**

Kaj si mislite o sliki, ki je pred vami? Kakšna se vam zdi? Vas na kaj spominja, kar ste že videli, doživeli, brali? Imate vsi enako mnenje o sliki?

➤ **Spoznavanje predmeta (*Ways in to the object*)**

Oglejte si sliko še natančneje. Kako je narejena? Kako mislite, da se je umetnik lotil izdelave slike? Kako je začel?

Kakšne so črte na sliki? So močne, poudarjene ali skrite? Opišite jih.

Katere barve vidite na sliki? Kakšne so barve? Prepoznate tudi kakšne barvne kontraste, o katerih ste se učili? Naštejte jih.

Katera barva na sliki prevladuje? Katere barve je po vašem mnenju največ? Je rdeča povsod enaka? Kaj se dogaja z njo?

Primerjajte rdečo na naši sliki s tisto v barvnem krogu. Je rdeča na sliki enako močna kot v barvnem krogu? Kakšna je, kako deluje? Zakaj ni več tako žareča kot v barvnem krogu? Kako je spremenjena? Mislite, da je mešana še s kako drugo barvo? Kje mislite, da ji je dodana črna in kje bela barva?

Učencem povem, da lahko tako kot na sliki tudi katerikoli drugi barvi zmanjšamo njeno moč oz. čistost. Katere pa so čiste oz. močne barve? Povem jim, da je mogoče moč barve zmanjšati na različne načine. Čisti barvi vzamemo moč, če ji dodamo belo oz. tudi če ji na belem listu dodajamo vodo. Pokažem jim primer, kjer sem barvi dodajala belo barvo oziroma vodo. Naslednji način je, da ji dodamo črno barvo. Pokažem jim tudi ta primer.

Kaj pa če bi dodali črno in belo? Kaj bi dobili? Torej lahko spremenimo moč tudi, če ji dodamo sivo barvo. Pokažem jim primer. A je siva vedno enaka? Od česa je odvisna?

Povem, da poznamo še en način, da barvi spremenimo moč. Dodamo ji lahko njeno komplementarno barvo. Katere pa so komplementarne barve? Kateri so osnovni komplementarni pari? Katero barvo dodamo oranžni barvi v našem primeru? Pokažem jim primer. Katera barva pa je komplementarna rdeči na naši sliki?

Povem, da kadar imamo skupaj na sliki barve, ki so čiste oziroma močne, in tiste, ki smo

jim odvzeli moč, govorimo o še eni vrsti kontrasta, ki se imenuje kakovostni kontrast. Opazujemo torej kakovost barve. Kontrast nastane med čistimi in manj čistimi oz. kakovostnimi barvami.

Zakaj menite, da je umetnik uporabil te barve? Kako delujejo na sliko? Bi bila drugačna, če bi bila v živo rdeči?

Spodbudim jih, da si ogledajo tudi prostor na sliki. Kakšen je? Lahko začutite, da se pogloblja? Ali je bolj ploskovit? Kaj vam daje občutek prostora, kaj vas v to prepriča? Pokažem jim svetlostne odtenke in prekrivanje. Kako je upodobljeno drevo na sliki? Lahko tu začutimo njegov volumen, da je v treh dimenzijah, ali je tudi ploskovito? Dobite občutek, da stoji v prostoru? Je enakomerno, iz ene ploskve, ali dinamično?

Kje je po vašem mnenju središče dogajanja na sliki? V katere smeri se razteza dogajanje na sliki? V kateri smeri poteka pokrajina? Kaj pa drevo? Je trdno, stabilno? Kaj se dogaja s krošnjo? Je mirna ali aktivna, živa?

➤ **Spoznavanje teme (*Ways in to the subject*)**

Kako pa bi sedaj vi nekomu opisali, kaj slika prikazuje oziroma kaj se dogaja na sliki? Prikazuje slika kakšno zgodbo, nam kaj sporoča?

Predstavite mi zgodbo oz. sporočilo, ki ga po vašem prikazuje slika. Kako pa si lahko pomagate z ugotavljanjem sporočila? Najdete na sliki kakšne simbole? Kaj pa ponavadi ponazarja drevo? Če pogledate ven, kakšna so drevesa sedaj? So drugačna kot pred pol leta? Se bodo še spremenila? Kakšno je drevo na sliki? Kaj nam o njem povedo barve? V katerem letnem času se dogaja slika?

Kakšen pa je po vašem mnenju naslov dela? Povem jim, da je pravi naslov slike »Pred snegom«. Kako naslov spremeni vašo idejo o sliki? Kaj menite o njeni zgodbi sedaj? Kako pa se počutite ob njej? Se vsi strinjate s tem pojasnilom, ali kdo misli drugače?

➤ **Spoznavanje konteksta (*Ways in to the context*)**

Kdo je naslikal sliko? Kako to izvemo? Pokažem jim, da lahko v spodnjem levem kotu slike najdemo majhni podpis Klee. Povem jim, da je avtor slike švicarsko-nemški slikar Paul Klee, ki je ustvarjal v prvi polovici 20. stoletja.

Povem jim tudi, da je slika nastala jeseni leta 1929 v Nemčiji. Mogoče kaj veste o dogajanju v Nemčiji in po svetu v tistem času? Povem jim, da se je v jeseni 1929 najprej v Ameriki, nato pa še po svetu začela svetovna gospodarska kriza. Ampak to najverjetneje še ni imelo takoj tako močnega vpliva na našega slikarja. Povem jim, da pa se je tudi z njim vseeno nekaj dogajalo. Povem, da je zadnjih deset let pred nastankom slike učil na umetniški šoli, ampak mu delo zdaj ni bilo več všeč. Menil je, da ga preveč omejuje in da potrebuje več svobode, da bo lahko slikal. Zato je začel razmišljati, da bi spremenil oz. zamenjal službo.

Zakaj mislite, da je slikar naslikal to sliko? Se vam zdi, da se te spremembe v njegovem življenju vidijo tudi na sliki? Kako je on gledal nanjo? Se to ujema z zgodbo, ki smo jo prej sestavili?

Ste se že kdaj počutili podobno kot umetnik? Kaj vse pa se lahko spremeni v naravi, okolju, pri vas samih? Spomnim jih na letne čase, rastline in živali, vreme, čas dneva, šolo, urnike, počitnice, selitve, nove prijatelje, nove hobije in krožke. Spodbudim jih, da še sami razmišljajo o spremembah, ki se jih spomnijo.

Kako doživljate spremembe? So spremembe dobre, slabe, velike, majhne? Jih imate radi ali se jih bojite? Bi morda radi sami kaj spremenili?

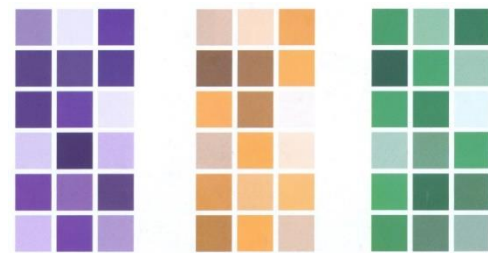
Po končanem pogovoru o sliki sledi **napoved likovne naloge**:

- Naslikali bodo sliko z uporabo kakovostnega barvnega nasprotja, ki so ga videli na Kleejevi sliki in na primerih, ki smo si jih ogledali. Opozorim jih, naj si vsak izbere samo eno čisto barvo in iz nje meša različice z belo, s črno, s sivo in s komplementarno barvo.
- Povem jim, da bodo slikali s tempera barvami. Opozorim jih na posebnosti tehnike: slikajo naj z gosto barvo, previdni morajo biti pri dodajanju količin bele in črne barve, najprej naj naslikajo večje površine in šele nato detajle. Ponudim jim, da si za pomoč najprej naredijo manjšo skico (na format A5).
- Pogovorimo se tudi o motivu. Spomnim jih na Kleejevo sliko in spremembe, o katerih smo se pogovarjali. Spodbudim jih, naj razmišljajo o svojem doživljanju sprememb. Navežem se še na spreminjanje barve. Kako lahko uporabijo kakovostni kontrast, da določene stvari poudarijo ali umirijo.

Učence vprašam, če so vse razumeli in ali imajo še kakšna vprašanja. Spodbudim jih k delu. Pri likovnem izražanju spremljam delo vseh učencem in jim individualno svetujem.

Učenci: Sodelujejo pri analizi in vrednotenju slike. Pripravijo se na likovno izražanje. Individualno praktično delo.

Metode dela, oblike dela, učna sredstva in pripomočki: Frontalna, individualna, skupinska; pogovor, razlaga; televizija, digitalna in tiskane reprodukcije slike, primeri spreminjanja barve (lastna demonstracija), primeri kakovostnega kontrasta posamezne barve, plakat barvnega kroga.



ZAKLJUČNI DEL

Učitelj: 30 min pred koncem ure opozorim učence, naj zaključijo z izdelki, začnejo pospravljati in se pripravijo na vrednotenje.

Pozovem učence, naj prinesejo izdelke k tabli. Skupaj pritrdimo vse izdelke na tablo, da so vidni vsem učencem.

Učence spomnim na sliko, ki smo jo analizirali na začetku učne enote. Vprašam jih, kaj vse

smo si pri sliki ogledali. Spodbudim jih, da razmislijo, kaj so tudi sami pri svojem izdelku delali. Z učenci ponovimo likovno nalogo in sestavimo oziroma ponovimo ter na tablo zapišemo kriterije za uspešno izvedeno nalogo:

- Upoštevanje značilnosti kakovostnega barvnega nasprotja (kontrast med čisto in nečisto barvo, uporabijo vse vrste zmanjševanja moči: z belo, črno, sivo, komplementarno barvo).
- Izvirnost motiva.
- Doslednosti pri tehniki.

Z učenci skupaj vrednotimo likovne izdelke. Vsakemu učencu dam možnost, da predstavi svoj izdelek. Učence spodbujam, da vrednotijo svoj izdelek in tudi izdelke drugih učencev. Učencem se zahvalim za sodelovanje in zaključim uro.

Učenci: Zaključijo z delom in prinesejo izdelke pred tablo. Spomnijo se Kleejeve slike in kako smo jo analizirali. Pomagajo pri sestavljanju oziroma obnovi kriterijev za uspešno izvedeno likovno nalogo. Vrednotijo svoj izdelek in izdelke sošolcev.

Metode dela, oblike dela, učna sredstva in pripomočki: Frontalna, skupinska; pogovor; tabla, likovni izdelki učencev.

8.6.2 POTEK IN REFLEKSIJA POUKA

Z učenci smo se spoznali že na hospitacijah, kjer smo se drug na drugega navadili, zato tudi niso bili presenečeni nad dejstvom, da bomo nekaj časa vodili njihove ure likovne umetnosti. Vseeno smo se jim še enkrat predstavili in napovedali, da bomo najprej spoznali umetniško delo. Učenci so bili mirni in pripravljeni na delo. Ko smo jim pokazali reprodukcijo slike, so pozornost usmerili nanjo.

Začeli smo z vprašanji v okviru osebnega pristopa. Učenci so za odgovore potrebovali kar nekaj časa. Menimo, da jih je presenetilo že spoznanje, da bodo v veliki meri oni tisti, ki bodo analizirali umetnino. Potrebni je bilo več vprašanj in podvprašanj. Dali smo jim čas, da so si sliko ogledali in o njej razmislili. Sčasoma so se opogumili in povedali, da se jim zdi slika »zanimiva«, »pisana«, »razgibana«, »rdeča« in tudi »čudna«.

Na vprašanja osebnega pristopa so učenci odgovarjali bolj zadržano. To je razumljivo, saj je šlo za drugačen pristop k obravnavi umetniškega dela, pri katerem so bili že takoj na začetku postavljeni v aktivno vlogo. Niso dobili enostavne učiteljeve razlage, ampak so bili oni na vrsti, da sodelujejo. Po drugi strani pa vprašanja spodbujajo izražanje osebnega mnenja. Veliko je odvisno, ali so učenci navajeni izražati mnenje, kot tudi, ali so pri tem dovolj samozavestni, da bodo spontano sodelovali v pogovoru.

Izkazalo se je, da so potrebovali malce več časa, da se ogrejejo za pogovor. Prav tako menimo, da bi ob večkratni uporabi pristopa učenci lažje in v večjem številu odgovarjali tudi na bolj osebna vprašanja.

Prešli smo k spoznavanju predmeta. Tu so učenci pokazali veliko likovnega znanja, kar nas je pozitivno presenetilo. Vedeli smo sicer, da so večino likovnih pojmov že obravnavali, a vseeno nas je navdušil njihov zagon, saj so v primerjavi s prvim delom veliko pogumneje odgovarjali na vprašanja. Najprej so opazili linije na sliki in predvidevali, da se je umetnik izdelave slike lotil tako, da je najprej naredil »mrežo iz črt«. Povedali so, da so linije poudarjene. Druga stvar, ki jo je izpostavila večina učencev, so bile barve. Zdele so se jim zanimive in menili so, da je veliko rdeče. Vprašali smo jih, ali na sliki prepoznajo kakšne kontraste. Najprej so opazili svetlo-temnega in nato toplo-hladnega. Ko smo še enkrat vprašali, ali prepoznajo še kakšnega, je eden od učencev prepoznal tudi komplementarni barvni kontrast med rdečo in zeleno. Prosili smo jih, naj razložijo, katere so komplementarne barve, in povedali so, da so to barve, ki »so si v barvnem krogu nasprotne«.

Njihovo pozornost smo preusmerili na rdečo barvo, ki so jo izpostavili že prej. S pomočjo naših vprašanj so ugotovili, da ni povsod enaka in da se razlikuje od rdeče, kot jo vidimo v barvnem krogu. Vprašali smo jih, zakaj mislijo, da je tako. Odgovorili so, da je barva »zmešana«. Sami so menili, da je mešana s črno ali pa z belo. Razložili smo jim pojem kakovostno barvno nasprotje. Učenci so pozorno poslušali in odgovarjali na vmesna vprašanja. Ogleдали smo si primere kakovostnega kontrasta pri nekaterih barvah. Prav tako smo jim demonstrirali mešanje oranžne s črno, belo, sivo in njeno komplementarno modro. Na koncu razlage so učenci ob primerih ponovili, kako vse lahko zmanjšajo barvi moč.

Še enkrat smo si ogledali tudi kakovostni kontrast na naši sliki. Zanimalo nas je, zakaj je umetnik uporabil takšne barve in kakšna bi bila slika, če bi bila samo rdeča kot v barvnem

krogu. Učenci so menili, da se slika zdaj manj »sveti« oziroma so barve manj »svetleče«. Umetnik je barvo spremenil, da je slika »drugačna«, da ni »cela enaka«.

Pogledali smo si tudi prostor in kompozicijo slike. Menili so, da je slika »bolj ploščata«. Ugotovili so, da je drevo sestavljeno »iz več delov« in da se »giblje«.

V tem delu analize slike so učenci pokazali veliko predhodnega znanja. Predvsem nas je presenetilo njihovo poznavanje in samostojna razlaga barvnih kontrastov. V primerjavi s prvim sklopom vprašanj so bili sedaj pri odgovorih veliko samozavestnejši. Pokazalo se je, da so navajeni na formalno analizo umetnin. Z veseljem so sodelovali in odkrivali posamezne elemente dela. Tudi razlago kakovostnega kontrasta so pozorno spremljali. Menimo, da jim je bilo tudi lažje sodelovati v pogovoru, ker je bil večji poudarek na lastnostih slike kot pa na njihovih osebnih mnenjih. Učenci so se tako bolj sprostiti, bili so motivirani in zbrani. S pomočjo naših vprašanj so analizirali sliko.

Sledilo je spoznavanje teme. Na vprašanje, kako bi predstavili dogajanje na sliki, so sprva odgovorili, da je na sliki »drevo v jeseni«, »požgano drevo« oz. samo »drevo«. Vsi so se strinjali, da je glavno sporočilo slike nekaj o drevesu. Spodbudili smo jih, da pogledajo skozi okno, kakšna so drevesa sedaj. Ugotovili so, da so zelena in da so bila prej drugačna, pozimi so bila brez listov. S pomočjo vprašanj so spoznali, da je drevo takšno, kot so drevesa v jeseni, ko se jim obarvajo listi. Povedali so, da se slika dogaja v jeseni, eden od učencev, je poudaril, da listje še ni odpadlo. Povedali smo jim dejanski naslov slike. Menili so, da naslov mogoče malo spremeni pomen, ampak da so »že ugotovili, da je drevo v jeseni«. Poudarili so tudi, da še ni snega, ker se ga ne vidi na sliki in ker listje še ni odpadlo.

Pri spoznavanju teme se je pri učencih zopet pokazala rahla zadržanost, a ne toliko kot na začetku. Ponudili so zanimive ideje, odgovarjali na vprašanja in izražali svoje mnenje. Pri odgovorih so bili sproščeni. Pokazali so zanimanje za raziskovanje sporočila slike oziroma njene zgodbe.

Lotili smo se še spoznavanja konteksta. Učenci so takoj povedali, da avtorja ugotovimo po podpisu. Povedali so, da se tudi sami podpišejo na svoje izdelke. Eden od učencev je tudi pokazal, da nekaj podobnega podpisu opazi tudi na sliki. Pojasnili smo, da na sliki piše Klee in da je avtor slikar Paul Klee. Podali smo jim informacije o okoliščinah nastanka slike. O dogajanju tisti čas niso vedeli veliko, so pa z zanimanjem pozorno poslušali.

Na vprašanje, zakaj je avtor naslikal sliko, so nekateri odgovorili, »ker je bila jesen«. Spomnili smo jih na naslov slike in na to, kaj je slikar v življenju doživljal. Povedali so, da je imel mogoče slikar »vsega dovolj«, mogoče pa si je želel »snega in zime«. Vprašali smo jih, kaj se bo zgodilo z drevesom pozimi in nato spomladi. Razložili so, da bo »listje odpadlo, nato pa bo spet zeleno«. Spodbudili smo jih, naj razmišljajo, kaj vse se spreminja v naravi. Naštevali so različne rastline in živali. Skupaj smo poudarili spreminjanje letnih časov in vremena. Spodbudili smo jih, da razmišljajo, kaj se spreminja pri njih, kaj si želijo, da bi se spremenilo. Večina ji je s humorjem izrazila, da si želijo počitnic. Neki učenec bi zamenjal učiteljico pri enem od predmetov. Nekateri so tudi povedali, da so izbirali krožke za naslednje leto in so se odločili drugače kot letos. Povedali so, da imajo spremembe radi, če so dobre, drugače ne.

Pri spoznavanju konteksta so učence zanimale informacije o umetniku. Zdi se nam prav, da smo jim ponudili te informacije, saj potrebnega znanja niso imeli. Razlago so poslušali z zanimanjem. Samozavestno so sodelovali pri pogovoru o spremembah. Povedali so svoje ideje. Veliko bolj so bili sproščeni in prisotno je bilo tudi veliko humorja.

Na splošno je spoznavanje umetnine potekalo tekoče in uspešno, trajalo pa je dobrih 20 minut. Učenci so z zanimanjem sodelovali, odgovarjali na vprašanja, želeli pokazati svoje znanje in ideje. Bili so motivirani za analizo slike in koncentracija je bila ves čas visoka, le proti koncu je začela rahlo upadati, kar je razumljivo. Zanimivo pa je, da se je pri učencih od začetka proti koncu spoznavanja umetnine kazala vedno večja sproščenost in pripravljenost sodelovanja v pogovoru.

Učencem smo nato posredovali nalogo in jo tudi zapisali na tablo. Spodbudili smo jih, da si pripravijo material in se lotijo dela. Spremljali smo njihovo ustvarjanje in jim individualno svetovali. Veliko se jih je odločilo za motiv iz narave ali pa so upodobili probleme, ki jih vidijo. Nekateri so imeli pri izbiri motiva težave, in so potrebovali malo več časa in spodbude. Učitelj nam je povedal, da sicer pri pouku motiv običajno določi on, v našem primeru bi lahko bil motiv drevo sprememb. Zdaj pa smo jim določili zgolj temo, o kateri smo se pogovarjali, končni motiv pa so si izbrali sami, kar terja malo več razmisleka. Pri razmisleku in končni izbiri jim je pomagal pogovor.

Manjši problem se je pokazal tudi pri uporabi kakovostnega kontrasta. Nekatere smo morali dodatno opozoriti glede našega dogovora, da izberejo samo eno barvo, iz katere nato izpeljujejo manj kakovostne barve. Opazili smo, da nekateri učenci tudi težijo k slikanju v komplementarnem kontrastu s čistimi barvami, kar si je mogoče razložiti s tem, da so ta kontrast bolje poznali in so ga tudi uporabili pri eni od prejšnjih slikarskih nalog. Morda bi bila dobrodošla še natančnejša razlaga kakovostnega kontrasta in poudarjanje razlike med njim in komplementarnim kontrastom.

Sicer pa so se učenci uspešno likovno izražali in izbrani barvi ustvarjalno manjšali moč. Pri nekaterih izdelkih se je pokazalo, da so poskušali poiskati čim več različnih odtenkov. Spomnili smo jih, naj uporabijo tudi čisto barvo, in jih spodbudili, da se posvetijo tudi podrobnostim. Zanimivo se nam je zdelo tudi, da so nekateri izbrali podoben tehničen postopek, kot smo ga določili pri Kleeju – najprej so s pomočjo črt naredili nekakšno mrežo, nato pa znotraj mreže iskali barvne kontraste.

V tretji učni uri so učenci dokončali izdelke in pripravili smo se na končno vrednotenje. Učenci so izdelke prinesli k tabli in skupaj smo jih z magneti pritrdili, da so se videli po celotnem razredu. Na tablo smo obesili vse izdelke.

Najprej smo se spomnili slike, ki smo jo analizirali pri prvi uri, še enkrat smo jim jo pokazali. Presenetilo nas je, saj so se učenci slike zelo dobro spomnili. Samostojno so našteli, kaj vse smo si pri njej ogledali. Predvsem so poudarili barve in postopek izdelave. Poudarili so tudi motiv in naslov, razložili so, kaj slika sporoča in kaj po njihovem mnenju pomeni.

Ponovili smo, kakšna je bila njihova likovna naloga, in na podlagi tega skupaj postavili kriterije vrednotenja. Učencem smo povedali, da ima vsak možnost, da predstavi svoj izdelek, in jih spodbudili, da povedo tudi, kaj mislijo o izdelkih svojih sošolcev. Učenci so bili za vrednotenje izjemno motivirani in zainteresirani. Nekateri so bili pri izražanju svojega mnenja sicer bolj pogumni in samozavestni, drugi pa bolj sramežljivi, a so kljub temu vsi sodelovali. Na tabli so bili izdelki vseh učencev, četudi nedokončani. Vsak učenec je predstavil svoj izdelek in ga ovrednotil. Svoje mnenje so izrazili tudi ostali. Pri vrednotenju so jim pomagali kriteriji, ki smo jih določili. Nanje smo jih spomnili, kadar se jim je zataknilo. Zelo bistro in domiselno so ugotavljali tudi motive. Izmišljali so si drugačne razlage motiva, kot jo je podal avtor izdelka. Povedali so tudi, kaj manjka oziroma kaj bi bilo dobro še dodati, denimo detajle ali uporabo čiste barve. Zanimivo je bilo, da so se nekateri učenci, ki so sicer pri likovnem

izražanju kazali manjše zanimanje, lastne predstavitve svojega izdelka zelo veselili. Presenetilo nas je, kako zelo so si želeli sodelovati. Priznati moramo, da nismo pričakovali takšnega odziva. Menili smo, da bo odziv podoben, kot je bil na začetku pri obravnavi Kleejeve slike, in da bodo bolj zadržani. A so bili učenci sproščeni in odprti. Razveselilo nas je, da so velikokrat tudi pohvalili izdelke, ki so jim bili všeč. Prav tako so drugim pustili, da povedo svoje mnenje in se med seboj poslušali. Proti koncu ure je sicer koncentracija upadala, bili so že utrujeni, a so vseeno počakali, da so vsi predstavili svoje izdelke. Končno vrednotenje je tako od učencev terjalo več časa in zbranosti, kot so bili sicer navajeni pri svojih urah, a glede na izkazano motivacijo menimo, da je bilo uspešno in predvsem učencem zanimivo ter spodbudno.

Menimo, da je bila uporaba pristopa *Ways in* za analizo umetnine na začetku učnega procesa uspešna, zlasti ob upoštevanju njihovih predhodnih navad in znanja. Menimo, da so bili za sodelovanje v pogovoru motivirani. Predhodna analiza umetnine in vprašanja, ki smo si jih pripravili, so nam služila kot vodilo. Nismo pa uporabili vseh vprašanj, saj smo se raje prilagajali odgovorom in interesom učencev. Pri tem smo imeli v mislih tudi napotke muzejskih pedagogov, ki uporabljajo pristop, in smo jih predstavili v teoretičnem delu.

Menimo, da je pristop *Ways in* dovolj prožen, da ga je mogoče prilagoditi tudi potrebam učitelja za analizo umetnin v razredu. Hkrati pa nudi dosledno ogrodje, ki ga hitro usvojijo tudi učenci. Opazili smo namreč, da so posamezne točke, ki smo jih o umetnini izpostavili, hitro priklicali v spomin in jih uporabili tudi za določanje meril pri analizi lastnih izdelkov. Na podlagi te izkušnje lahko sklenemo, da se je pristop, ki smo ga prilagodili lastnim potrebam in ciljem pouka, izkazal kot koristno orodje za analizo in vrednotenje likovnih del.

8.7 ANALIZA LIKOVNIH IZDELKOV UČENCEV

Pri pouku nastale likovne izdelke bomo v nadaljevanju analizirali. Za analizo smo izbrali izdelke učencev, ki so bili na vseh učnih urah oziroma so sodelovali v vseh delih pouka ter izdelek tudi dokončali. Skupaj je to 17 likovnih izdelkov. Analizirali pa jih bomo po naslednjih kriterijih:

- **Likovni problem:** zanimalo nas bo, ali učenec razume novi likovni pojem, je učenec uporabil kakovostni kontrast med čisto in nečisto barvo, je uporabil različne načine mešanja čiste barve, je poiskal več različnih odtenkov nečiste barve, kako je v sliki uporabil čisto barvo v primerjavi z nečisto.
- **Likovni motiv:** zanimalo nas bo, kakšen motiv si je učenec izbral, je motiv povezan s temo, ki smo jo določili, v kolikšni meri je bil pri izbiri motiva izviren ali je izbral že poznane rešitve.
- **Likovna tehnika:** zanimalo nas bo, ali je učenec tehniko tempere uporabljal dosledno.

Likovni izdelek 1



Slika 3: Likovni izdelek 1

Pri likovnem izdelku lahko vidimo, da je učenka razumela nov likovni pojem in pri slikanju uporabila kakovostni kontrast. Poiskala je različne načine mešanja čiste barve, tako s črno in belo kot tudi s komplementarno zeleno barvo. Učenka je iskala več različnih odtenkov rdeče barve in z njimi obogatila sliko. S čisto rdečo barvo je poudarila jabolki v sredini slike.

Tudi likovni motiv je zelo zanimiv. Učenka je povedala, da je naslikala gnitje jabolka in razbit krožnik, ker je želela prikazati, da se čez čas vse spremeni. Gnilo jabolko je postavila ob dobro jabolko. Zelo zanimiv je tudi kozarec v ozadju, na katerem vidimo potek odpadanja in ponovnega rasti cvetnih listov na roži. Motiv je domiseln in učenka ga je upodobila na več ravneh. Skozi tihožitje je izrazila svoje razumevanje sprememb.

Učenka je tudi dosledno uporabila tempera tehniko, tako pri večjih površinah kot pri detajlih. Površino lista je natančno prekrila, spretno pa je naslikala tudi manjše podrobnosti na sliki, denimo cvetne liste.

Likovni izdelek 2



Slika 4: Likovni izdelek 2

Učenec je razumel in uporabil novi pojem kakovostno barvno nasprotje. Različne odtenke zelene je poiskal s pomočjo mešanja z belo, črno, sivo in rdečo. S čisto barvo pa je poudaril drevesno deblo. Za motiv si je izbral drevo, pri tem pa je pojasnil, da ga je izbral, ker je za mnoge živali dom. Na drevesu opazimo prazna ptičja gnezda. Učenec je motiv drevesa tako upodobil po svoje. Povedal je tudi, da je izbral zeleno barvo, ker ga pomirja. Zanimivo je tudi, da je s čisto barvo naslikal deblo drevesa, torej njegovo bistvo. Iz tega pa je izpeljal različne mešanice zelene. Drevo je razgibano in v kontrastu z bolj enotnim ozadjem. Pri slikanju s tempero bi bil lahko še malo bolj natančen, saj se vidijo bele lise risalnega lista.

Likovni izdelek 3



Slika 5: Likovni izdelek učenca 3

Pri izdelku učenca lahko vidimo, da je razumel novi pojem. Kot osnovo je vzel oranžno barvo in iz nje z mešanjem s črno, belo, sivo in modro izpeljal različne odtenke. Čisto barvo je uporabil za poslikavo cerkvenega zvonika in glavne strehe. Poiskal je več različnih odtenkov in z njihovo pomočjo razgibal sliko.

Učenec je pri izbiri motiva potreboval malce več časa. Na koncu pa se je sam odločil, da bo naslikal Kapiteljsko cerkev, ki jo je lahko opazoval skozi okno učilnice, a ji je pri tem po svoje spremenil podobo. Poudaril je, da si je za motiv izbral spremembo cerkve. Gre za zanimivo in spretno likovno rešitev. Učencu je očitno všeč izražanje po neposrednem opazovanju, zato si je tudi izbral tak motiv in natančno upodobil cerkev. Pri tem pa se je vseeno držal likovnega problema in poživil podobo cerkve.

Tempera tehniko je uporabil dosledno tudi pri manjših detajlih. Pri tanjših črtah pa si je pomagal s svinčnikom, saj mu čopiči tega niso omogočali.

Likovni izdelek 4



Slika 6: Likovni izdelek 4

Učenec je pri slikanju uporabil kakovostni kontrast med čisto zeleno barvo in odtenki, ki jih je pridobil z mešanjem. Poiskal je več različnih odtenkov, s čisto barvo pa poudaril drevo, tla in figuro.

Učenec je svojo sliko opisal kot smrt v nevihti. Motiv je morda malo temačen, a slika deluje ekspresivno. Učenec je dramatično upodobil drevo, ki je videti, kot da gori, močan dež in figuro, ki leži na tleh. Gre za drugačno dojetje motiva in temu primerno je učenec uporabil tudi likovno izražanje. Zanimiva je tudi povezava drevesa in figure s pomočjo čiste barve in tal pod njima.

Učenec je dosledno uporabil tehniko tempere, morda bi lahko še do konca zapolnil bele lise. Zanimivo bi bilo tudi, če bi z ekspresivnimi gestami, kot jih vidimo pri drevesu in dežju, zapolnil tudi tla in oblake.

Likovni izdelek 5



Slika 7: Likovni izdelek 5

Na sliki vidimo, da je učenec razumel novi pojem in uporabil kakovostni kontrast. Poiskal je različne odtenke oranžne barve, pri tem pa za mešanje uporabljal predvsem njeno komplementarno modro barvo. S čisto barvo je poudaril ribo v sredini slike, ki je njegov osrednji motiv. Učenec je povedal, da je želel upodobiti lovljenje ogroženih vrst rib. Izbira motiva je domiselna. Upodobil je torej spremembo, ki je posledica človeške brezobzirnosti. Pri motivu je izhajal iz svojega zanimanja oz. poznavanja okoljevarstvene problematike.

Pri slikanju s temperami je bil natančen, morda je le preveč hitel pri slikanju alg v spodnjem delu slike. Pri manjših detajlih pa si je pomagal s svinčnikom, kar lahko vidimo npr. pri ribi.

Likovni izdelek 6



Slika 8: Likovni izdelek 6

Učenka je pri slikanju uporabila kakovostno barvno nasprotje in pokazala razumevanje novega pojma. Poiskala je različne mešanice zelene barve, pri čemer izstopajo predvsem različne stopnje mešanja z rdečo. Čisto barvo je uporabila pri slikanju hiše, pri tem pa posamezne dele hiše tudi senčila s temnejšo zeleno. Zanimivi so tudi kontrasti med temnejšimi odtenki v ozadju in svetlejšimi v ospredju. Povedala je, da je upodobila prihod pomladi v njenem najljubšem parku. Pri tem se je naslonila na spremembe, o katerih smo se pogovarjali, torej spremembe letnih časov in vremena. Pri slikanju s temperami je bila spretna, na sliki zmotijo le ostanki skice s svinčnikom, ki jih ni uporabila pri končni sliki, ampak jih je samo prekrila s slojem barve, npr. sonce v levem zgornjem kotu in okno na hiši.

Likovni izdelek 7



Slika 9: Likovni izdelek 7

Na sliki vidimo, da je učenec poiskal različne odtenke modre barve in uporabil kakovostno barvno nasprotje. Modro barvo je mešal na različne načine. Čisto barvo je uporabil pri dežnih kapljah, ki jih je gosto posejal po desni strani slike, kar ustvari še dodaten kontrast s praznino leve strani. Motiv je učenec opisal kot menjavanje letnih časov. Upodobil je torej spremembe, o katerih smo se pogovarjali. A pri tem povezal letne čase, vreme, živali in naravo. Njegova upodobitev dežja je zelo razigrana in ustvarja kontrast, kot smo že omenili, z drugo polovico slike, kjer pa se v praznino raztezajo veje drevesa. Tudi tehniko je učenec uporabil dosledno, potrudil se je tudi pri slikanju tanjših vej na drevesu.

Likovni izdelek 8



Slika 10: Likovni izdelek 8

Učenka je pokazala razumevanje novega pojma in uporabila kakovostni kontrast pri slikanju. Z mešanjem zelene barve z belo, črno, sivo in komplementarno barvo je poiskala različne odtenke. Uporabo kakovostnega kontrasta je smiselno povezala tudi z motivom, ki ga je želela upodobiti. Povedala je, da je želela predstaviti čisto in umazano okolje, ter da je v čistem okolju življenje, v umazanem pa ne. Upodobila je torej spremembe, ki nam grozijo ob onesnaževanju okolja. Tudi svojo izbiro zelene barve je argumentirala, da je to barva narave. Vidimo lahko, da je v čistem okolju izbrala čisto zeleno barvo in mešanice z belo. V umazanem okolju pa je uporabila nečisto barvo, torej različne, predvsem temne, mešanice. Učenka je tudi dosledno uporabila likovno tehniko. Prekrivnost z barvo je dobra, naslikala je tudi mnogo detajlov, npr. ribe v vodi, podrobnosti na drevesu in travi.

Likovni izdelek 9



Slika 11: Likovni izdelek 9

Tudi pri tem likovnem izdelku vidimo, da je učenka z mešanjem čiste barve poiskala različne odtenke ter uporabila kakovostni kontrast. Učenka je uporabila veliko odtenkov in s tem ustvarila razgibano sliko. S čisto barvo je poudarila drevo v sredini slike, ki je tudi glavni motiv izdelka. Svojo sliko je opisala kot prihajanje zime in odpadanje listov. Povedala je, da je zeleno barvo izbrala zato, ker privlači pomlad. Učenka je torej uporabila motiv, ki smo ga spoznali pri analizi umetnine in spremembe, o katerih smo se pogovarjali. Na svoj način je želela upodobiti menjavo letnih časov. Z nizanjem barvnih pasov in manjšanjem dreves je ustvarila tudi globino prostora. Izkazala je tudi spretnost pri uporabi tempera tehnike.

Likovni izdelek 10



Slika 12: Likovni izdelek 10

Učenka se je zelo izkazala pri mešanju različnih odtenkov oranžne barve. Razumela je novi pojem in preizkušala kakovostni kontrast med različnimi stopnjami mešane barve. Uporabila je tudi čisto barvo in z njo poudarila določene elemente ter razgibala sliko.

Svoj motiv je predstavila kot veselje in sovražstvo med ljudmi, žalost in sreča na svetu. Povedala je tudi, da si je izbrala oranžno barvo, ker je popolna za tako sliko, ker je močna in lepa barva. Učenka je upodobila nekakšno jajce, ki ponazarja svet, ki poka na pol. Na eni polovici imamo sonce, torej veselje, na drugi pa strele, torej sovražstvo. Motiv je izviren in zanimiv. Tudi pri tehniki je učenka pokazala spretnost. Prekrivnost tempere je dobra, učenka je natančno naslikala tudi posamezne detajle.

Likovni izdelek 11



Slika 13: Likovni izdelek 11

Pri likovnem izdelku vidimo, da je učenka razumela novi pojem. S pomočjo kakovostnega kontrasta je razgibala krošnjo drevesa in ustvarila tudi zanimivo dinamično ozadje. Pri motivu se je oprla na motiv umetnine, ki smo jo analizirali. Povedala pa je, da je upodobila spremembe v razmišljanju, ali smo veseli ali pa zamorjeni. To lahko vidimo v obliki gugalnice na eni strani in strgane gugalnice oz. visečih vrvi na drugi. Učenka je tako sicer povzela obravnavani motiv, a mu dodala svoj igriv pogled na svet. Pri uporabi tehnike je bila dosledna. Z gostim nanašanjem tempera barve je ustvarila bogato krošnjo drevesa.

Likovni izdelek 12



Slika 14: Likovni izdelek 12

Učenec je pokazal razumevanje kakovostnega kontrasta in čisto barvo mešal na vse načine, ki smo jih spoznali. Vendar je vsak način preizkusil večinoma samo enkrat in ni iskal več različnih odtenkov. Svoj motiv je opisal kot napol gnilo drevo, ki cveti. Utemeljil je tudi svojo izbiro barv: zeleno je izbral, ker je barva narave, rdečo, ker je barva nekega uničenja, in črno, ker je to barva gnitja in razpadanja. Motiv je izbral iz nabora sprememb, o katerih smo se pogovarjali, a je k motivu drevesa dodal svojo čustveno noto. Zanimivo je tudi to, da je naslikal tudi senco drevesa, ki ima začuda več vej kot samo drevo. S pomočjo barvnih pasov pa je prikazal poglobljanje prostora. Pri tehniki je vidna nespretnost oziroma hitenje z izdelavo.

Likovni izdelek 13



Slika 15: Likovni izdelek 13

Učenec je poiskal več odtenkov zelene barve in pokazal razumevanje kakovostnega kontrasta. Predvsem je zanimiv kontrast med čisto zeleno barvo in mešanico s komplementarno rdečo. Za motiv si je izbral razpadajočo hišo. Prikazal je torej spremembe, ki jih prinese minevanje časa. Zanimivo je tudi, da je s čisto barvo poudaril dele hiše, od koder seva njena notranjost. Sonce, nebo in okolica so zatemnjeni. Tako je notranjost hiše, o kateri nimamo nobenih podatkov, najbolj sijoč del slike.

Tehniko tempere je učenec sicer dobro uporabil, a je na nekaterih mestih pokazal malce nespretnosti oziroma hitenja. To se vidi predvsem pri detajlih hiše, ki so bili pri skici veliko natančneje izrisani, pri slikanju pa mu s čopičem zelenih podrobnosti ni uspelo doseči.

Likovni izdelek 14



Slika 16: Likovni izdelek 14

Učenka je uporabila kakovostni kontrast in izbrani rdeči barvi z mešenjem dodajala različne nečiste odtenke. Poiskala je več različnih barv. Čisto barvo pa je uporabila pri ozadju v prepletu z drugimi odtenki, kar daje sliki nekoliko dramatičen učinek. Tudi motiv je zanimiv. Povedala je, da je želela predstaviti, kako iz mladega zraste staro. To je pokazala tako pri živali kot drevesu. Črta po sredini naj bi ponazarjala spremembo iz enega v drugo, a morda ni najbolj posrečena likovna rešitev. Tehniko je uporabljala dosledno, težavo je imela le krošnjama, saj se je najprej lotila slikanja listov in šele nato ozadja. Z gestami čopiča je ustvarila ekspresivno ozadje, ki postavlja kontrast bolj ploskovitemu ospredju.

Likovni izdelek 15



Slika 17: Likovni izdelek 15

Pri likovnem izdelku vidimo, da je učenec sicer zeleno barvo mešal na vse dogovorjene načine in uporabil kakovostni kontrast, a se ni potrudil pri iskanju več različnih odtenkov. Pri sliki manjka tudi uporaba čiste barve. Tudi pri motivu je učenec ostal skromen, opisal ga je kot prazno drevo in prazno hišo. Tako se je oprl na spremembe, o katerih smo se pogovarjali. Tehniko je uporabljal dosledno, slikal je predvsem ploskovito, z malo detajli, z izjemo drevesa, ki ga je z linijami poskušal razgibati.

Likovni izdelek 16



Slika 18: Likovni izdelek 16

Vidimo, da je učenka razumela pojem kakovostnega kontrasta in poskušala poiskati več različnih mešanih rdeče barve. Rdečo je mešala z belo, črno, sivo in zeleno barvo. S čisto barvo pa je poudarila osrednje dogajanje na sliki. Za motiv si je namreč izbrala razvoj metulja od bube do končne oblike. Učenka je z likovnimi sredstvi prikazala naravno spremembo. Z rdečo barvo, ki obkroža tako bube, valečega metulja in metulja v letu, je povezala vse tri slike in ustvarila tekočo zgodbo. Končni metulj je tudi zelo ekspresiven. Ozadje je razdelila na več delov in dodala dinamiko dogajanju. Pri uporabi tehnike je pokazala spretnost. Posvetila se je tudi detajlom, npr. izrazom na obrazu metulja.

Likovni izdelek 17



Slika 19: Likovni izdelek 17

Učenec je z mešanjem dosegel različne odtenke oranžne barve. Pokazal je razumevanje kakovostnega kontrasta in primerjal odtenke med seboj, kar vidimo tudi po dinamiki slike. Za motiv si je sicer izbral drevo, a je povedal, da je želel predstaviti rast oziroma razvoj drevesa, pri čemer so stare veje že osivele, nove pa so svetlejše. S čisto barv je poudaril deblo drevesa in sredinsko vejo. Zanimivo je tudi to, da je s črno črto povezal tla in drevo. Tehniko je uporabil spretno, potrudil se je predvsem z drevesnimi detajli, pri slikanju ozadja pa bi bil lahko še malo bolj dosleden.

8.8 INTERPRETACIJA REZULTATOV

Uporaba pristopa *Ways in* pri urah likovne umetnosti nam je pokazala zanimive rezultate. Izkazalo se je, da je za pripravo učnih ur potrebna predhodna analiza umetnine oz. vsaj njeno dobro poznavanje. Šele na tej podlagi lahko učitelj pripravi vprašanja po pristopu *Ways in*. Vprašanja so prilagodljiva, po potrebi jih uporabimo ali izpustimo, odvisno od našega cilja. Tudi vključitev likovnega pojma, ki smo ga želeli predstaviti učencem, se nam ni zdela problematična. V obravnavani umetnini je bil tako ali tako prisoten, pri analizi smo mu samo namenili več vprašanj in razlage, saj ga učenci niso poznali. Izbira ene kakovostne umetnine, ki jo namesto več površno obdelanih primerov učitelj obravnava podrobneje, je po našem mnenju ključna. Pri uporabi tega pristopa v razredu je tudi pomembno, da učitelj zagotovi kakovostno reprodukcijo umetnine. S čimer seveda ne more nadomestiti pristne izkušnje z umetnino v galeriji. Vendar učencem vsaj omogoči, da spoznavajo umetnine, ki so sicer nedosegljive, in pri tem razvijajo sposobnosti vrednotenja.

Pri izvedbi pristopa v razredu se je izkazalo, da so učenci sprva potrebovali nekaj časa, da so se na drugačen pristop in predvsem svojo bolj aktivno vlogo navadili. Manj samozavestni so bili pri bolj osebnih vprašanjih, ki so spodbujala izražanje osebnega pogleda na določeno stvar. Učenci so po drugi strani pokazali spretnost in znanje pri formalni analizi umetnine, kar morda nakazuje na njihovo večkratno seznanitev s takim postopkom analize umetnin. Kljub vsemu so skozi celoten potek pogovora po pristopu *Ways in* učenci postajali veliko bolj sproščeni in odprti. Menimo, da bi ob večkratni uporabi pristopa učenci postopoma razvijali samozavest pri izražanju svojega mnenja in tako veliko bolj sodelovali v pogovoru.

Uporaba pristopa v razredu je potekala tekoče in brez večjih zapletov, k čemur je po naše prispevala tudi dobra vnaprejšnja priprava in poznavanje postopka. Ugotovili smo tudi, da je zelo koristno, da v pripravi vprašanja zastavimo čim širše in čim bolj obširno, nato pa sledimo miselnemu toku učencev ter temu primerno dodajamo ali izpuščamo določene dele.

Tudi izvedba likovne naloge je po našem mnenju potekala uspešno. Uporaba pristopa v začetnem delu ure se tako smiselno poveže tudi s praktičnim likovnim izražanjem. Učenci so se uspešno likovno izražali, kakšne manjše težave, ki so se pojavile pri posameznikih, pa smo reševali na individualni ravni, kot pri običajnih urah. Tudi analiza izdelkov nam je pokazala, da so učenci novi pojem razumeli. Pri slikanju so iskali različne mešanice čiste barve in ji zmanjševali moč ter uporabili kakovostni kontrast. Pri motivu so se držali dogovorjene teme in razmišljali ter upodobili spremembe, ki jih zaznajo, občutijo ali si jih želijo. Nekateri

učenci so bili pri tem tudi zelo izvirni in so se navezali tudi na bolj čustvene teme. Veliko jih je svoj motiv navezalo na naravo in spremembe v naravi. Očitno jim je bil ta motiv najbližje, saj so spremembe v naravi najbolj vidne in omogočajo zanimivo likovno izražanje, ki ga najdemo tudi pri mnogih umetnikih. V povezavi z naravo pa je bila tudi zanimiva izbira okoljevarstvenih motivov oziroma prikazovanje sprememb v okolju, ki so posledica človekovega prevelikega poseganja. Precej učencev si je za motiv izbralo tudi drevo, a predvsem kot svojevrsten navdih oziroma izhodišče, ki so ga po svoje prilagodili ter skozi njega izrazili druge plasti razmišljanja. Vrednotenje umetnine v začetnem delu ure je tako učence navdihnilo in spodbudilo k razmišljanju.

Najbolj presenetljivo pa je bilo pri izvedbi ur končno vrednotenje. Pokazalo je, da so si učenci zelo dobro zapomnili sliko, ki smo jo spoznali s pomočjo pristopa *Ways in*. Učenci so tudi uspešno sodelovali pri oblikovanju kriterijev za vrednotenje in jih tudi sami uporabili pri svojih izdelkih. Za predstavitev svojih likovnih izdelkov so bili zelo motivirani. Uspešno so jih vrednotili in to storili tudi z izdelki drugih učencev. Razvil se je zelo sproščen in odprt pogovor, predvsem pa je bilo veselje gledati, kako so bili učenci zadovoljni s svojimi likovnimi dosežki. Menimo, da takšen način vrednotenja zagotovo služi tudi kot dobra motivacija za nadaljnje likovno izražanje.

Sklenemo lahko, da se je v našem primeru uporaba pristopa *Ways in* v razredu izkazala za uspešno. Učenci so preko pogovora analizirali in ovrednotili Kleejevo sliko ter tako spoznali način, kako lahko analizirajo tudi druga likovna dela. To so potem tudi preizkusili na svojih lastnih likovnih izdelkih. Aktivno so sodelovali pri oblikovanju kriterijev in jih uporabili pri analizi in vrednotenju lastnih izdelkov in izdelkov sošolcev. Učenci so med pogovorom o umetnini in o njihovih izdelkih postajali vse bolj sproščeni in samozavestnejši pri izražanju lastnega mnenja. Dobro so si tudi zapomnili analizirano umetnino, saj so se tudi pri končnem vrednotenju spomnili njenih podrobnosti. Pri analizi umetnine so spoznali kakovostni barvni kontrast, ki so ga nato uspešno uporabili pri lastnem likovnem izražanju, kar smo lahko videli v nastalih izdelkih.

Pokazalo pa se je, da mora biti učitelj za uporabo pristopa dobro pripravljen. Potrebuje široko in poglobljeno poznavanje likovne vsebine ter različnih likovnih umetnin. Le tako lahko z uporabo tega pristopa z učenci spoznava tako domače kot tuje avtorje različnih obdobj, njihova umetniška dela ter domačo in svetovno kulturno dediščino.

9 SKLEP

V magistrski nalogi smo ugotovili, da se kljub vse večjemu poudarjanju pomena analize in vrednotenja likovnih del pri pouku likovne umetnosti temu področju še vedno posveča premalo pozornosti. Raziskave, ki smo jih predstavili v teoretičnem delu (Duh, 2004; Duh, Zupančič in Čagran, 2014; Duh, Čagran in Huzjak, 2012; Prevodnik, 2008) so pokazale, da učenci dosegajo kvečjemu povprečne sposobnosti likovnega vrednotenja, učitelji pa večinoma ne vedo, kako k temu problemu pristopiti.

Zato smo v magistrski nalogi predstavili tudi nekaj zanimivih rešitev, ki so se razvile tako v okviru šol kot tudi umetniških institucij in poskušajo učencem omogočiti razvoj sposobnosti vrednotenja. Pristop *Ways in*, ki so ga razvili in ga uporabljajo v galerijah Tate, prinaša zanimiv pristop k interpretaciji umetnin z gledalci. Zato smo ga podrobneje raziskali in ga tudi preizkusili v praksi. V našem primeru se je pristop izkazal kot uporabno ogrodje za analizo in vrednotenje umetnin pri pouku likovne umetnosti. Učenci so se ob začetni zadržanosti postopoma navadili na svojo aktivno vlogo pri spoznavanju umetnine in razvili sproščen pogovor. V nadaljevanju so se uspešno likovno izražali, kasneje pa bili zelo motivirani pri predstavitvi in vrednotenju svojih izdelkov.

Pristop *Ways in* tako ponuja zanimivo in uporabno rešitev pri problemu likovnega vrednotenja v osnovni šoli. Za zanesljivo ovrednotenje uporabnih prednosti bi bilo treba preučiti tudi vpliv njegove uporabe v daljšem časovnem obdobju in njegov vpliv na rezultate pri likovnih sposobnostih učencev. Iz njegove uporabe vidimo, da je potrebno, da učitelji likovne umetnosti pri iskanju rešitev za svoje pedagoško delo uporabljajo različne didaktične pristope, odvisno od likovne vsebine, ki jo posredujejo v posamezni učni enoti. Preizkušajo lahko dognanja umetniških institucij in tudi drugih področij.

Več znanja, premišljeno eksperimentiranje in raziskovalna drznost tudi v okviru didaktičnih možnosti prispeva h kakovostnejšemu in bolj pestremu načinu posredovanja likovnih vsebin. Učenci s tem pridobijo nove izkušnje, znanje in krepijo kritično razmišljanje o lastnih likovnih odločitvah. Enakovredno bi morali razvijati vse likovne sposobnosti, od izražanja, mišljenja do vrednotenja. In se pri tem zavedati, da jim s tem ne nudimo zgolj likovne vzgoje in užitka v umetnosti, temveč jim omogočamo razvoj sposobnosti, ki jim bodo koristile v vsakdanjem življenju, naj bo to prežeto z umetnostjo ali ne. Čeprav si seveda na glas želimo, da bi bilo.

10 LITERATURA

- Aguirre, I. (2004). Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education. *The International Journal of Art & Design Education*, 23(3), 256–269. doi: 10.1111/j.1476-8070.2004.00405.x
- Arriaga, A. in Aguirre, I. (2013). Concepts of Art and Interpretation in Interviews with Educators from Tate Britain. *The International Journal of Art & Design Education*, 32(1), 126–138. doi: 10.1111/j.1476-8070.2013.01740.x
- Bauer, H. (1998). Oblika, struktura, slog: oblikovno analitične in oblikovno zgodovinske metode. V H. Dilly (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 145–161). Ljubljana: Krtina.
- Belting, H. in Kemp, W. (1998). Uvod. V H. Dilly (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 143–144). Ljubljana: Krtina.
- Butina, M. (1997). *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.
- Butina, M. (2000). *Mala likovna teorija*. Ljubljana: Debora.
- Callaway, G. (2000). Introduction: developing primary practice in the arts. V M. Kear in G. Callaway (ur.), *Improving teaching and learning in the arts* (str. 3–11). London: Falmer press.
- Callaway, G. in Kear, M. (2000a). The arts in the primary school. V M. Kear in G. Callaway (ur.), *Improving teaching and learning in the arts* (str. 13–32). London: Falmer press.
- Callaway, G. in Kear, M. (2000b). Talking with children about art. V M. Kear in G. Callaway (ur.), *Improving teaching and learning in the arts* (str. 66–89). London: Falmer press.
- Charman, H., Rose, K. in Wilson, G. (ur.). (2006). *The art gallery handbook: a resource for teachers*. London: Tate.
- Charman, H. in Ross, M. (2006). Contemporary Art and the Role of Interpretation: Reflections from Tate Modern's Summer Institute for Teachers. *The International Journal of Art & Design Education*, 25(1), 28–41. doi: 10.1111/j.1476-8070.2006.00466.x
- Chevalier, J. in Gheerbrant, A. (1995). *Slovar simbolov: miti, sanje, liki, običaji, barve, števila*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- D'Alleva, A. (2010). *How to write art history*. London: Laurence King.
- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through art: a guide to discipline-based art education*. Los Angeles : The Getty Education Institute for the Arts.

- Droste, M. (1993). *Bauhaus: 1919–1933*. Köln: Benedikt Taschen.
- Doeser, L. (1997). *Klee: življenje in delo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M., Čagran, B. in Huzjak, M. (2012). Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation: The Effect of School Systems on Students` Art Appreciation. *Croatian journal of education*, 14(3), 625–655.
- Duh, M., Zupančič, T. in Čagran, B. (2014). Development of Art Appreciation in 11–14 year-old Students. *The International Journal of Art & Design Education*, 33(2), 208–222. doi: 10.1111/j.1476-8070.2014.01768.x.
- Duroy, R. in Kerner, G. (1998). Umetnost kot znak: semiotično-sigmatična metoda. V H. Dilly (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 250–270). Ljubljana: Krtina.
- Eberlein, J.K. (1998). Vsebina in notranji pomen: ikonografsko-ikonološka metoda. V H. Dilly (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 162–183). Ljubljana: Krtina.
- Frelj, Č. (2006). Samoevalvacija in vrednotenje rezultatov lastnega dela pri likovni dejavnosti. V B. Tomšič Čerkez in T. Tacol (ur.), *Ustvarjalni učitelj: dejavniki osebnostne in strokovne rasti* (str. 117–142). Ljubljana: Debora.
- Fulkova, M. in Tipton, T. M. (2008). A (Con)text for New Discourse as Semiotic Praxis. *The International Journal of Art & Design Education*, 27(1), 27–42. doi: 10.1111/j.1476-8070.2008.00555.x.
- Germ, T. (2001). *Uvod v ikonografijo*. Ljubljana: Oddelek za umetnostno zgodovino, Filozofska fakulteta.
- Germ, T. (2006). *Podoba in pomen v likovni umetnosti: osnove ikonografije*. Maribor: Založba Pivec.
- Grohmann, W. (1985). *Paul Klee*. New York: H. N. Abrams.
- Grohmann, W. (1991). *Paul Klee*. Paris: Éditions Cercle d'Art.
- Knight, L. (2010). Why a Child Needs a Critical Eye, and Why the Art Classroom is Central in Developing it. *The International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 236–243. doi: 10.1111/j.1476-8070.2010.01655.x

- Kocjančič, Natalija F. (ur.). (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja*. Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf.
- Kraft, H. (1998). Diade v troje: (analitično-) umetnostno psihološki pristop. V H. Dilly (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 271–292). Ljubljana: Krtina.
- Kulturno-umetnostna vzgoja po šolah v Evropi*. (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju. 2009. V Bucik, N., Požar Matijašič, N. in Pirc, V. (ur.), *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol* (str. 7–14). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Partsch, S. (2000). *Paul Klee: 1879–1940*. Köln...[etc.]: Taschen.
- Prevodnik, M. (2008). Nikoli ni prepozno za poglobljen razmislek o uporabnosti ocenjevalne doktrine "samovrednotenje in samoocenjevanje" pri pouku likovne vzgoje in umetnosti. *Sodobna pedagogika*, 59(posebna izdaja), 272–291.
- Schneider, N. (1998). Umetnost in družba: socialnozgodovinski pristop. V H. Dilly (ur.), *Uvod v umetnostno zgodovino* (str. 293–321). Ljubljana: Krtina.
- Straten, R.v. (2006). *Uvod v ikonografijo: teoretični in praktični napotki*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Strnad, B. (2005). Obrat od umetnine k sebi ... v galeriji. *Likovna vzgoja: revija za vse stopnje izobraževanja*, 6(29–30), 44–48.
- Strnad, B. (2006). Kako pravilno narisati zajčka? *Dialogi*, 42(10), 33–47.
- Šupšakova, B., Tacol, T. in Tomšič Čerkez, B. (2007). *Art education: retrospectives, perspectives, alternatives*. Ljubljana: Debora.
- Tavčar, L. (2001). *Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji: priročnik za kustose pedagoge, učitelje, vzgojitelje in starše*. Ljubljana: Narodna galerija.
- Taylor, R. in Andrews, G. (1993). *The Arts in the Primary School*. London, Washington: The Falmer Press.

- Tickle, L. (1996a). Visual art and teacher research in primary schools. V L. Tickle (ur.), *Understanding art in primary schools: cases from teachers` research* (str. 1-15). London, New York: Routledge.
- Tickle, L. (1996b). Art, art education, and the twenty-first century. V L. Tickle (ur.), *Understanding art in primary schools: cases from teachers` research* (str. 16–27). London, New York: Routledge.
- Tickle, L. (1996c). Children`s responses to art. V L. Tickle (ur.), *Understanding art in primary schools: cases from teachers` research* (str. 28–42). London, New York: Routledge.
- Tomšič Čerkez, B. idr. (2011). Likovna umetnost. V Bucik, N., Požar Matijašič, N. in Pirc, V. (ur.), *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol* (str. 185–220). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Tower, B.S. (1981). *Klee and Kandinsky in Munich and at the Bauhaus*. Ann Arbor: UMI Research Press.
- Ways of Looking. (2004). *Tate papers*. Pridobljeno s <http://www.tate.org.uk/download/file/fid/4473>
- Weber, T. in Novak, D. (1996). *20. stoletje v zgodovinskih virih, besedi in slikah: Evropa in svet med obema vojnoma 1918–1939*. Ljubljana: DZS.
- Wenham, M. (2003). *Understanding art: a guide for teachers*. London: P. Chapman; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE.