Katja Kozjek Varl

Sodobne likovne prakse in interdisciplinarnost v osnovnošolskem izobraževanju

Katja Kozjek Varl

Sodobne likovne prakse in interdisciplinarnost v osnovnošolskem izobraževanju

Januar 2026

Dr. Katja Kozjek Varl (Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta)

Sodobne likovne prakse in interdisciplinarnost v osnovnošolskem izobraževanju
Contemporary Art Practices and Interdisciplinarity in Primary Education

Recenzentki:
Dr. Eda Birsa (Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta)
Dr. Marijana Županić Benić (Univerza v Zagrebu, Pedagoška fakulteta)

Jezikovni pregled: Katja Bergles Bricman
Tehnični urednik: Bernard Šiško
Oblikovanje in prelom: Grafiti studio d.o.o.
Slika na naslovnici: Katja Kozjek Varl, Razdvojenost, 2023
Fotografije in grafike: Katja Kozjek Varl

Naklada: 250 izvodov, 1. izdaja; Maribor, 2026
Dostopno na (E-knjiga): www.grafiti.org/zalozba/varl1
Izdajatelj in založnik: Grafiti studio d.o.o.
© Kozjek Varl (avtorica), januar 2026

Izdajo monografije je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.015.31:73/76
KOZJEK Varl, Katja
Sodobne likovne prakse in interdisciplinarnost v osnovnošolskem izobraževanju / [besedilo in fotografije] Katja Kozjek Varl. - 1. izd. - Maribor : Grafiti studio, 2026

ISBN 978-961-6488-26-6
COBISS.SI-ID 266215171

KAZALO

1 UVOD 7
2 SODOBNA UMETNOST 9
2.1 Opredelitev in časovna umestitev 9
2.2 Cilji in vsebine sodobne umetnosti 14
2.3 Interpretacije sodobne umetnosti 16
3 SODOBNA LIKOVNA UMETNOST V OSNOVNI ŠOLI 21
3. 1 Pouk likovne umetnosti 21
3.2 Sodobne likovne prakse pri pouku likovne umetnosti 23
3.3 Načrtovanje likovnih nalog na temelju sodobne likovne umetnosti 27
3.4 Analitično opazovanje in vrednotenje umetniških del 31
4 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE 35
4.1 Medpredmetno povezovanje pri pouku likovne umetnosti 38
4.2 Medpredmetne razsežnosti sodobnih likovnih praks 41
4.3 Uresničevanje ciljev državljanske vzgoje skozi sodobno likovno umetnost 43
5 RAZISKOVALNI VIDIK SODOBNIH LIKOVNIH PRAKS V OSNOVNOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU 47
5.1 Raziskovalni okvir 47
5.2 Raziskovalna vprašanja in cilji raziskovanja 48
5.3 Metodologija 51
5.3.1 Metodologija raziskovanja 51
5.3.2 Raziskovalni vzorec 51
5.3.3 Zbiranje raziskovalnih podatkov 53
5.3.4 Obdelava podatkov 53
6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA 55
6.1 Prvi korak akcijskega raziskovanja 56
6.1.1 Izhodišče 56

6.1.2 Namen 57
6.1.3 Analiza 57
6.1.4 Ugotovitve prvega akcijskega koraka raziskave 72
6.1.5 Pedagoška vrednost izvedbe prvega akcijskega koraka raziskave .. 74
6.2 Drugi korak akcijskega raziskovanja 77
6.2.1 Izhodišče 77
6.2.2 Namen 78
6.2.3 Analiza 78
6.2.4 Ugotovitve drugega akcijskega koraka raziskave 94
6.2.5 Pedagoška vrednost izvedbe drugega akcijskega koraka raziskave 95
6.3 Tretji korak akcijskega raziskovanja 98
6.3.1 Izhodišče 98
6.4.2 Namen 99
6.4.3 Pogovor z učiteljicama DKE 99
6.4.4 Analiza 100
6.3.5 Ugotovitve tretjega akcijskega koraka raziskave.....117
6.3.5 Pedagoška vrednost izvedbe tretjega akcijskega koraka raziskave 118
7 ZAKLJUČEK 123
8 VIRI IN LITERATURA 129
9 O AVTORICI 145
10 POVZETEK.....147
11 SUMMARY.....151
12 RECENZIJI 155

1 UVOD

Sodobna likovna umetnost z raznolikimi pristopi, konceptualnimi izhodišči in prepletanjem medijev vpliva na razumevanje in vživljanje posameznika v okolje, v katerem živi. Spremljanje in razumevanje sodobnih likovnih praks bogati estetsko izkušnjo ter spodbuja širše razmišljanje, kritično presojanje in sposobnost vživljanja v različne situacije. Pri učencih takšne izkušnje razvijajo različne spretnosti, omogočajo oblikovanje lastnih predstav in vzgajajo odprtost do večplastnih interpretacij sodobnega sveta. Reševanje likovnih nalog, ki izhajajo iz sodobne umetnosti, učencem odpira vpogled v aktualne družbene razmere ter ponuja prostor za ustvarjanje na načine, ki presegajo tradicionalne.

V šolskem prostoru se zato kaže potreba po vključevanju sodobnih umetniških praks v pouk likovne umetnosti. Učenci spoznavajo dela, ki presegajo klasične medije, odkrivajo nove tehnike in prevprašujejo uveljavljena pravila izražanja. Spoznavajo sodobna likovna dela, ki poudarjajo idejo, proces in koncept ter gledalca spodbujajo k aktivnemu odzivu. S sistematičnim vključevanjem sodobnih vsebin v pouk lahko učitelji učence vodijo k poglobljenemu razumevanju umetniških procesov: od analiziranja in interpretacije do sintetiziranja in vrednotenja. Učenci tako poleg znanja o umetnosti razvijajo tudi kritično mišljenje, komunikacijo in samostojno presojo.

Kljub temu poučevanje sodobne umetnosti ostaja izziv, saj je zaradi konceptualne narave in omejenega števila ur pogosto potisnjena na obrobje pouka. Za lažje razumevanje sodobnih praks se kot pomembno izkaže medpredmetno povezovanje, zlasti s področji, ki obravnavajo človeka, družbo, identiteto in odgovornost.

Sodobna umetniška dela lahko postanejo izhodišče za razprave o družbenih vprašanjih, trajnostni naravnanosti in pomenu kritičnega državljanstva. Takšne vsebine spodbujajo argumentirano izražanje, oblikovanje osebnih stališč in razumevanje kulturnega prostora. Pouk likovne umetnosti se tako preoblikuje v prostor, kjer se prepletata ustvarjalnost in refleksija, umetniško delo pa postane sredstvo za razumevanje družbenih odnosov in lastne vloge v sodobnem svetu.

Pričujoča znanstvena monografija odpira vprašanja o pomenu sodobnih likovnih praks v osnovnošolskem izobraževanju, o njihovi didaktični in pedagoški vrednosti ter o pristopih, s katerimi lahko učitelji mlade vodijo k razumevanju in sprejemanju sodobne umetnosti. Umetnost se pri tem razkriva kot prostor učenja, razmišljanja in aktivnega soustvarjanja sveta, v katerem odraščajo prihodnje generacije.

2 SODOBNA UMETNOST

2.1 Opredelitev in časovna umestitev

Termin *sodobna umetnost* se je v današnjem pomenu začel uveljavljati v osemdesetih letih 20. stoletja in označuje določene oblike likovne umetnosti ter raznolikih umetniških praks (Millet, 2004). V 19. stoletju je imel izraz povsem drugačen pomen, označeval je neselektivno množico aktualne umetnosti, v 20. stoletju pa je postopoma izpodrinil termina *avantgarda* in *aktualna umetnost* (Beroš, 2004; Davies idr., 2011). Zaradi kompleksnosti, razsežnosti in izrazite raznolikosti sodobnih umetniških pristopov, obravnavanih vsebin in stališč umetnikov si strokovnjaki glede tolmačenja pojma sodobne umetnosti niso povsem enotni.

Interpretacije se pogosto razhajajo, včasih si celo ostro nasprotujejo. Ob tem se pojavlja vprašanje, kako naj sodobno umetnost razume in vrednoti gledalec, ki je z umetnostjo v stiku le ob občasnih obiskih razstav ali pri nepričakovanih naključnih srečanjih z umetniškimi akcijami v javnem prostoru, npr. v nakupovalnem središču. Umetnostni zgodovinar Smith (2009) upravičeno problematizira vprašanje, kdo sploh odloča o tem, kaj sodi v polje sodobne umetnosti. So to umetniki, kritiki, kustosi, dražitelji, zbiratelji ali širša javnost? V novejših razpravah se poudarja, da je pomen pojma *sodoben* odvisen od situacije, v kateri je uporabljen, zato ga ni mogoče razumeti kot kronološko kategorijo enkrat za vselej (Cazeaux, 2021).

Novi umetniški pristopi, ki so bili odraz drugačnega pojmovanja umetniškega dela (konceptualne umetnosti, performansa, instalacije, zemeljske umetnosti ipd.), se začnejo pojavljati že v šestdesetih letih 20. stoletja (Smith, 2011; Parmesani, 2012). V šestdeseta leta umeščajo rojstvo sodobne umetnosti tudi anketiranci v raziskavi (Millet, 2004), ki je bila izvedena med predstavniki nekaterih galerij sodobne umetnosti. Nekateri avtorji o sodobni umetnosti govorijo predvsem od sedemdesetih let dalje (Danto, 1997). Danto za umetnost sedemdesetih trdi, da je vstopila v *posthistorično* stanje, v katerem so temeljne stilne in ideološke razlike izčrpane in v določeni meri sintetizirane. V tem obdobju se je uveljavil izraz *postmodernizem*, ki označuje generacijo, ki ne išče enotne identitete, ampak deluje v razmerah postindustrijske družbe. Hkrati se kaže kot reakcija na modernizem in kot odgovor na totalitarne režime (nacizem, komunizem). Družba se z veliko hitrostjo preoblikuje v informacijsko družbo. Postmodernizem je razumljen kot simptom in odraz duhovne krize, ki se kaže v dezorientaciji posameznikov (Davies idr., 2011). Novejša spoznanja poudarjajo, da postmodernizem deluje kot prehodna faza, ki odpira prostor za mnoge med seboj prepletene »modernosti« v različnih kulturnih kontekstih (Pavliv idr., 2024).

Nekateri avtorji (Davies idr., 2011; Stallabrass, 2007; Robertson in McDaniel, 2010; Parmesani, 2012) začetke sodobne umetnosti umeščajo v osemdeseta leta. Temelje postmoderne umetnosti je mogoče povezati s konceptualizmom, ki se kritično distancira od modernističnih idej o avtonomni formi in avtorskem geniju (Davies idr., 2011), ter s prehodom v izrazito potrošniško družbo (Beroš, 2004). V tem smislu Millet (2004, str. 16) zapiše, da je »umetnost postala sodobna, ko je spregovorila o našem vsakdanjem življenju«. Pavliv idr. (2024) poudarjajo prehod k *družbi podobe*, v kateri vizualni mediji, digitalne tehnologije in globalne slike tvorijo ključni okvir, znotraj katerega umetnost odseva politične, moralne in etične probleme sodobnosti.

Pomemben mejnik predstavlja pojav bienalov sodobne umetnosti, ki so utrdili razplet umetnostnega sistema. Med zgodnejšimi in vplivnejšimi so São Paulo (od 1951), Havana (od 1984), Johannesburg (od 1995), Šanghaj (od 1996), Berlin (od 1998), Liverpool (od 1999), Praga (od 2003) in številni drugi (Stallabrass, 2007, str. 33). Poleg bienalov imajo pri umeščanju in definiranju sodobne umetnosti ključno vlogo tudi pojav instalacij v šestdesetih letih (Stallabrass, 2007), pojav participatornih praks in sodelovanja občinstva v sedemdesetih (Millet, 2004; Bishop, 2012) ter ponovni razmah instalacij in interaktivnih okolij v osemdesetih, ki pogosto neposredno reflektirajo logiko potrošniške družbe (Millet, 2004). V zadnjih letih, tako ugotavljajo nekateri avtorji (Buchholz, 2024; Juneja, 2024), se pogled na sodobno umetnost premika od pretežno »evro-ameriške« perspektive k bolj globalnemu razumevanju. V tem globalnem umetnostnem

polju se prepletajo različne institucije, trgi in kuratorske mreže ter vanj vstopajo tudi prej marginalizirane regije. Sociološke analize ga opisujejo kot razmeroma povezan, vendar neenak prostor, v katerem delujejo tako tržno usmerjeni akterji (avkcijske hiše, megagalerije, umetnostni sejmi) kot tudi bolj avtonomni strokovno vodeni podsistemi (bienali, muzeji, potujoči kustosi).

Ob pregledu nam dostopne literature ugotavljamo, da enoznačne kronološke umestitve sodobne umetnosti ni mogoče postaviti, saj so mnenja o njenem začetku deljena (Millet, 2004; Danto, 1997). Najbolj razširjeno je razumevanje, da se sodobna likovna umetnost začne oblikovati nekje med poznimi šestdesetimi in začetkom osemdesetih let, pri čemer se kot smiselno izhodišče pogosto navaja obdobje po letu 1980 (Davies idr., 2011; Robertson in McDaniel, 2010; Parmesani, 2012). Novejše študije dodatno opozarjajo, da sodobna umetnost »stisne čas v sedanjost« in deluje pretežno kot dogodek, kot serija umetniških, institucionalnih in družbenih dogodkov, ki nenehno proizvajajo občutek aktualnosti in prisotnosti (Bohn, 2022).

Nadalje navajamo nekatere opredelitve sodobne umetnosti različnih avtorjev in jih dopolnjujemo z novejšimi teoretskimi spoznanji. Vignjević (2009, str. 7) opredeli sodobno umetnost kot del družbenega polja, v katerem se nenehno vzpostavljajo novi pomeni in zametki kompleksnih interpretacij različnih delov družbe in posameznika znotraj nje. Ob tem poudarja vpetost posameznika v sodobne življenjske razmere ter preseganje načinov življenja, ki jih narekuje globalizirana in ideološko razslojena družba. Stallabrass (2007) razume sodobno umetnost kot prostor svobode, v katerem umetniki pogosto posegajo po šokantnih taktikah in kršenju tabuiziranih tem, pri čemer publiki ponujajo dela, ki odpirajo velika protislovja in številna nerešena vprašanja, med njimi tudi vprašanje: »Kaj je sploh sodobno v sodobni umetnosti?« Süzen (2024) ugotavlja, da mladi bodoči ustvarjalci sodobno umetnost povezujejo z inovativnostjo, družbeno angažiranostjo in uporabo tehnologije, hkrati pa jo doživljajo kot zahtevno za razumevanje. Poudarjajo pomen konceptualnega mišljenja, kritičnosti in uporabe novih medijev, kar zahteva sodobnejši pristop k umetnostnemu izobraževanju. Millet (2004) poudarja, da sodobni umetnik ni nedosegljiva ali vzvišena osebnost, ampak nekdo, s katerim se lahko gledalec identificira ali se mu vsaj približa. Medtem ko je moderna umetnost pogosto poglabljala razkorak med umetnostjo in publiko, se sodobna umetnost zavestno trudi vzpostavljati in obnavljati vez z občinstvom. Tudi Carrasco-Barranco (2025) ugotavlja, da pri participatorni umetnosti estetska vrednost nastaja z dejavnim sodelovanjem obiskovalcev, saj je delo zasnovano tako, da spodbuja njihovo smiselno vključevanje.

Hickey (1997) zagovarja, da bi moral biti odnos do umetnosti sproščen in povezan z užitkom. Umetnost naj ne bi bila zgolj akademska razprava. McEvilley (v Stallabrass, 2007) poudarja, da umetnost »sledi prihodnosti« in išče poti, po katerih se lahko oblikuje »nov jaz« v luči na novo opredeljene zgodovine. Millet (2004) opozori, da lahko odnos med umetnostjo in zgodovino razumemo na dva načina: umetnost kot zrcalno sliko zgodovine ali pa zgodovino kot »prostor«, ki ga umetnost sooblikuje in v katerem upravlja pomene. Sklicuje se na nemškega kritika Hansa Beltinga, ki zagovarja, da sodobna umetnost ni postavljena nasproti pretekle umetnosti, temveč obe tvorita kontinuirano tradicijo, le da sodobna umetnost radikalno problematizira lastne pogoje nastanka (Beroš, 2004). Groys (2002, str. 12) opozarja, da je »vsaka moderna smer – od abstraktne umetnosti do nadrealizma – sebe razumela kot zadnji umetniški gestus. Postmoderna predstava o koncu zgodovine pa se od moderne razlikuje po prepričanju, da ni več treba čakati na prihod novega, saj je to novo vedno že prisotno v pluralnosti sočasnih praks«. V tem kontekstu novejša estetika poudarja, da sodobna umetnost ne deluje le s pomočjo čutnih zaznav, , temveč tudi s tem, da pri gledalcu spodbuja razmislek in preseže njegova pričakovanja. Koblížek (2023) ugotavlja, da se številna sodobna dela, ki so podobna vsakdanjim predmetom, razlikujejo prav po tem, da v gledalcu vzbudijo občutek »drugačnosti« in odprejo prostor za različne interpretacije.

Danto (1997) pri tem postmodernizmu očita namigovanje, da v umetnosti ni splošnih resnic in da nas je globalizacija pripeljala do točke, ko je skoraj vse lahko razglašeno za umetniško delo. Stallabrass (2007, str. 9) sodobno umetnost opiše kot »območje svobode, ločeno od vsakdanjega življenja, njegovih pravil in navad«, ob tem pa opozarja na soodvisnost umetnosti in gospodarskih ter političnih sprememb. Sodobna umetnost se umešča zunaj sveta avtomatizma, birokracije in množične kulture, temelji na produkciji unikatnih in redkih artefaktov (ali situacij) ter zavrača zgolj mehansko reproduciranje, čeprav se v praksi pogosto poslužuje industrijskih in digitalnih tehnologij ter se kritično odziva prav na njihovo vseprisotnost.

Svoboda umetnosti je danes široko razumljena kot možnost, da umetnik sam določa pomen svojega dela, gledalcu pa omogoča podobno svobodo pri interpretaciji. Gledalcu ni več nujno pravilno razvozlati, kaj je umetnik želel povedati, temveč je pomembno, da delo aktivira njegove lastne misli in izkušnje. Sodobne umetniške prakse so izrazito heterogene, medijsko hibridne in konceptualno kompleksne (Stallabrass, 2007). Li (2023) v empirični študiji o razumevanju sodobne umetnosti v izobraževalnih programih ugotavlja, da je sodobna umetnost opredeljena predvsem časovno, ne slogovno, zato ni omejena z materiali in mediji; vloga novih tehnologij in hibridnih medijev pa znamenito razširja polje umetniškega delovanja.

Bourriaud (2007) opredeli umetnost devetdesetih let kot relacijsko umetnost, kjer je bistveno, kakšne odnose delo vzpostavlja med gledalci. Udeležba občinstva je postala stalnica sodobnih praks, od participatornih instalacij do skupnostnih projektov. V digitalnem okolju se ta pristop nadaljuje v obliki digitalne relacijske estetike, kjer se odnosi med udeleženci ustvarjajo tudi virtualno. Carrasco-Barranco (2025) ugotavlja, da se estetska vrednost participatorne umetnosti oblikuje s sodelovanjem gledalcev, ki postanejo del umetniškega procesa. Tako sodobna umetnost ni več le predmet opazovanja, temveč prostor odnosov in skupnih izkušenj.

Posebnost sodobne umetnosti je tudi njena časovna umestitev v obliki dogodka: dela so pogosto na ogled le v omejenem časovnem intervalu (performans, začasne instalacije, intervencije v javnem prostoru), za njimi pa ostane predvsem dokumentacija, ki je ne moremo povsem enačiti z umetnino samo (Bourriaud, 2007). Dogodek, dokument in arhiv se zato prepletajo, pri čemer Bohn (2022) poudarja logiko sodobne umetnosti kot serijo dogodkov, ki strukturirajo izkušnjo sedanjosti.

Ob vsem navedenem je mogoče skleniti, da enotne definicije sodobne umetnosti ni. Splošna definicija je relativna in odprta, saj je sodobna umetnost pogosto v nasprotju z vsem poznanim. Gre za umetnost, ki se nenehno (pre)oblikuje in redefinira lastne meje, v novejši literaturi se zato poudarja, da sodobna umetnost ne odgovarja več primarno na vprašanje *kako* (v smislu sloga ali formalnega pristopa), temveč predvsem na vprašanji *kaj* ter *v kakšnih družbenih in materialnih pogojih* (Bourriaud, 2007; Süzen, 2024). Če je modernistična estetika govorila o »lepoti forme« in ocenjuje umetniško delo predvsem glede na njegove formalne značilnosti, se pri sodobnih umetniških praksah govori o »formacijah« (Bourriaud, 2007, str. 21–22) oziroma o idejah, odnosih in procesih. To je tesno povezano s pojavom konceptualizma in konceptualne umetnosti, o kateri Joseph Kosuth zapiše, da v veliki meri prevzema vlogo filozofije, saj se ukvarja predvsem z vprašanjem pomena in pogojev umetnosti same (v Millet, 2004, str. 33). Novejše teorije (Juneja, 2024; Buchholz, 2024) poudarjajo, da se sodobna umetnost razvija v globalnem okolju, kjer se prepletajo različni časi, tradicije in kulturni vplivi. Namesto enotne umetnostne zgodovine se tako uveljavlja pogled na umetnost kot mrežo raznolikih, a med seboj povezanih svetov.

2.2 Cilji in vsebine sodobne umetnosti

Sodobna umetnost predstavlja odziv in refleksijo na aktualne teme vsakdanjega življenja. Obravnava vprašanja trajnostnega razvoja, okoljevarstva, vrednot, medosebnih odnosov in identitetnih problematik, pri čemer s svojimi pogosto atraktivnimi, provokativnimi in nekonvencionalnimi pristopi nagovarja občinstvo na načine, ki presegajo ustaljene estetske norme (Parmesani, 2012; Robertson in McDaniel, 2010). Hkrati lahko s svojo vizualno formo pritegne ali odbije pogled, vendar pa je njen bistveni namen nagovoriti gledalca z idejno zasnovo, ki je pogosto prepletena z družbeno aktualnimi, včasih tudi neprijetnimi vprašanji (An in Cerasi, 2017; Beroš, 2004; Groys, 2002, 2008; Hardy, 2006; Herzog in Duh, 2013a). Na ta način sodobna umetnost krepi kritično zavest širše javnosti in deluje kot pomemben dejavnik refleksije o aktualnih družbenih pojavih (Kemperl, 2013a; Tratnik, 2008b).

V sodobnem času umetniki v svojo prakso vse pogosteje vključujejo trajnostne vidike tako na ravni vsebine kot na ravni materialnosti. Uporaba recikliranih, najdenih ali biološko razgradljivih materialov ter okolju prijaznih postopkov ustvarjanja umetnost umešča v odgovorno pozicijo v obdobju podnebnih sprememb (Zhang in Shen, 2024). Ti pristopi dokazujejo, da sodobna umetnost ni zgolj estetska, temveč tudi etična praksa, ki se odziva na nujnost okoljskih in družbenih sprememb.

Sodobna umetnost je tudi izrazito interaktivna. Za razliko od modernizma, kjer je imela avtonomija umetniškega dela privilegiran status, se sodobna umetnost zavestno ponuja gledalcu in išče komunikacijo z njim. To je povezano s preoblikovanjem umetniškega sistema, v katerem nobena smer ali slog ni več obvezujoč, temveč v njem umetnost deluje v prepletu kulturnih, ekonomskih, znanstvenih in tehnoloških področij (Tratnik, 2008b). Takšna interdisciplinarna naravnanost omogoča vključevanje strokovnjakov različnih disciplin v umetniške projekte, umetnik pa prevzema vlogo raziskovalca, kulturnega delavca in komentatorja družbenih sprememb.

Številne sodobne umetniške prakse, tudi tiste, ki imajo značilnosti aktivizma, spodbujajo tri ključne oblike družbene preobrazbe: mobilizacijo skupnosti, nove oblike politične participacije ter oblikovanje trajnih sprememb v sistemih vrednot in vseživljenjskih kompetenc (Rodríguez-Labajos, 2022). Zaradi tega sodobna umetnost ni več omejena zgolj na osebni izraz, ampak deluje kot instrument družbene komunikacije in sprememb, ki vabijo posameznika k razmisleku, kritičnemu stališču in aktivnemu državljanskemu delovanju.

Kot pluralistična in večplastna umetnost spodbuja toleranco, kritičnost in odprtost (Kemperl, 2013b). Sodobni umetniki se posvečajo tako globalnim temam, kot so migracije, kolonialna dediščina, ekološke krize in tehnološki razvoji, kot tudi intimnim vprašanjem o odnosih, spominu ali minljivosti (prav tam). Umetnost se osredotoča na skrito, notranjo realnost (Groys, 2002), ki pogosto presega vidne oblike in odpira polje za razumevanje človeške izkušnje v njenih najglobljih plasteh. V tem pogledu je umetnost tudi oblika političnega diskurza, ki v skupnem prostoru omogoča refleksijo o identiteti, moči in demokratični participaciji (Simoniti, 2021).

Sodobna umetnost se pogosto zoperstavlja logiki množične kulture, ki temelji na potrošništvu in masovni produkciji. Že Stallabrass (2007) je opozarjal, da vrednost sodobnih umetnin pogosto oblikujejo trgi in dražbe, medtem ko sodobne muzejske prakse poskušajo uveljaviti bolj etične modele zbiranja in trajnostnega upravljanja (Fehér idr., 2023). V tem se odraža premik od komercialnega k družbeno odgovornemu umetnostnemu sistemu.

Grafenauer (2009) vidi sodobno umetnost kot ideologijo, ki deluje na dveh ravneh: zunajumetnostni, ki se navezuje na politični ali družbeni kontekst, in znotrajumetnostni, ki je vpisana v samo strukturo dela. Danes je ta ideološka funkcija razumljena kot del širšega javnega prostora, v katerem umetniška dela postajajo platforme za kritični dialog o družbi, identitetah in prihodnosti (Simoniti, 2021).

Umetnost ni več omejena na estetsko prečiščene objekte, niti ne stremi k občudovanju. Njeno poslanstvo je odpiranje vprašanj, razgaljanje konvencij, opozarjanje na socialne, kulturne in politične probleme ter komunikacija z občinstvom na najrazličnejših ravneh (Cole, 1996). Sodobna umetnost se zato pogosto odvija izven galerijskih prostorov – v javnem prostoru, na ulici, v digitalnem okolju – in v ustvarjalni proces vključuje gledalca (Groys, 2002; Millet, 2004). Takšne prakse povečujejo angažiranost občinstva, krepijo kolektivno empatijo in socialno kohezijo (Rodríguez-Labajos, 2022).

V primerjavi z modernisti sodobni umetniki delujejo v hibridnih oblikah dela, pogosto vzporedno z drugimi poklici, delujejo v skupnostih in digitalnih platformah ter se približujejo vsakdanjemu človeku (Millet, 2004). Umetnost s tem postaja družbeno orodje, ki ne reflektira samo zunanjega sveta, temveč razkriva tudi temne, neizgovorjene plati življenja, kar je odvisno od družbenih in zgodovinskih kontekstov (Tomšič Čerkez, 2008). Poleg tega umetnost nagovarja nujnost celostnega razmišljanja o trajnostni prihodnosti (Zhang in Shen, 2024). Sodobna umetnost tako ponovno utrjuje pomen individualne izraznosti, raznolikosti ustvarjenih svetov in globine osebnih izkušenj (Groys, 2002).

2.3 Interpretacije sodobne umetnosti

Za razumevanje sodobne umetnosti se je treba ozreti na predhodne umetniške premike in prelomnice. Baudelaire je sredino 19. stoletja označil kot »modernost« (v Millet, 2004). Moderna umetnost je iskala novo in originalno ter se oddaljevala od družbe (Kemperl, 2013b). V petdesetih letih 20. stoletja se pojavi množica dejavnosti brez enotnega stila ali vrednot (Lynton, 1994), modernizem pa poudari avtonomnost likovnega jezika, ki jo nadomesti bolj kolektivna estetika (Millet, 2004). Lynton (1994) opisuje premik od forme k ideji in prehod v konceptualno umetnost. Novejše teorije poudarjajo veččutno zaznavanje konceptualnih del, ki združujejo estetsko in kognitivno izkušnjo (Kuiying, 2022). Modernistična načela nadomesti raznolika množica praks in diskurzov (Stallabrass, 2007), pri čemer novi mediji zasenčijo tradicionalno slikarstvo in kiparstvo, umetnost pa zahteva intenzivnejše gledalčevo soočenje (Danto, 1997).

Modernizacija umetnostnega sistema je povezana z ekonomskimi in tehnološkimi spremembami. *Fotografija*, *video* in *instalacije* vstopijo v muzejske prostore in ustvarijo nove oblike razstavne prakse (Stallabrass, 2007). Ob tem se pojavi vprašanje položaja klasičnih medijev. Stallabrass (prav tam, str. 72) pravi: »[S]vet umetnosti se zadnja leta otepa neposrednega upodabljanja realnosti. V resnici nam ponuja različne naturalistične utrinke predmetov in ljudi. Dostop do realnosti zahteva višjo ceno – v mislih, znanju, ustvarjanju struktur in spoznanju, da so nekatere stvari pomembnejše od drugih,« in nadaljuje: »[S]odobna umetnost se še vedno vzpostavlja kot nasprotje množične kulture, kar je neizogibno, saj se izogiba množični produkciji, to pa vpliva na njene teme« (prav tam, str. 80). Danto (1998) poudari, da je umetnina lahko narejena iz česarkoli, umetnost je naklonjena »svežim ter nekonvencionalnim, celo absurdnim idejam«, razlika med slikarstvom, kiparstvom in fotografijo pa se zabrisuje (Janson, 2005, str. 916).

Konceptualna umetnost označuje dela, ki se uresničijo kot realizacija ideje; umetnik jo artikulira verbalno, s fotografijo, videom ali predmeti, ki niso nujno estetsko dovršeni (Millet, 2004; Davies idr., 2011). V šestdesetih letih se konceptualizem razvije iz happeninga Allana Kaprowa (Janson, 2005). *Happening* je več kot samo predstava, gledalcu omogoča vključitev v akcijo in temelji na improvizaciji (Millet, 2004).

Performans združuje elemente happeninga, konceptualne umetnosti in instalacije. Najprej pripada gledališču, v sedemdesetih letih pa se uveljavi kot

samostojna likovna praksa. Janson (2005) ga označi za »najbolj tipično obliko umetnosti osemdesetih let«. V nasprotju s happeningom je performans načrtovan, a spontano izveden neponovljiv dogodek v specifičnem prostoru, kjer performer vstopa v neposredno razmerje z občinstvom (Tomšič, 2009). Groys (2008) poudari, da sta instalacija in performans postali avtentični in prevladujoči obliki sodobnega izražanja.

Na razstavah sodobne umetnosti pripada osrednje mesto *fotografiji*, ki je v devetdesetih letih nadomestila številna klasična izrazila in črpala snov iz medijev in interneta (Autor, 2009), in *video zapisom* umetniških akcij. V sodobni umetnosti je *video* postal sredstvo, ki gledalcu omogoča dejavno vključenost v umetniško delo, medtem ko digitalne tehnologije na splošno puščajo trajen pečat na sodobnih umetniških praksah (Gegić, 2009). Video, fotografija in slikarstvo delujejo kot izrazni mediji instalacije. *Instalacija* je ključna umetniška forma, ki razkriva izrazito spremenljivost in močno odvisnost od konteksta (Groys, 2002); ustvarja poseben prostor, ki ga gledalec razume doživljajsko in ga soustvarja z interpretacijo (Janson, 2005). Zaradi minljivosti se instalacija upira tržnim logikam in je težko prenosljiva (Stallabrass, 2007). Novejše raziskave interaktivnih instalacij poudarjajo, da participatorne postavitve krepijo telesno, socialno in čustveno angažiranost udeležencev (Wanjiku, 2024).

V tem okviru je *ready-made*, kot ga uveljavi Marcel Duchamp, ključna orientacijska točka zahodne umetnosti (Groys, 2002). Duchamp s ready-madi radikalno spremeni pojem umetnosti, Danto (1998) pa kot simboličen primer izpostavi Warholovo postavitev škatel Brillo Box iz leta 1964, ki problematizira razmerje med navadnim predmetom in umetnino ter vprašanje avtorstva.

Kot reakcija na »pretirano industrijski videz minimalistične umetnosti« (Kočevar, 2009, str. 149) se uveljavi *krajinska umetnost* (land art, earthworks). Dela so izvedena v naravi z uporabo zemlje, kamna, dreves (Millet, 2004), pogosto v velikih merilih in odmaknjenih nenaseljenih prostorih ter imajo značilnosti ambientalne plastike (Davies idr., 2011). Krajinsko umetnost z minimalizmom povezuje težnja k enostavni formi, po ideji in sporočilu pa jo uvrščamo v konceptualizem. Poudarja ponovno vzpostavljanje stika z naravo in upor proti institucionalni umetnosti ter se izogiba obravnavi umetnine kot tržne dobrine (Kočevar, 2009). Sodobni land art povezuje okoljsko ozaveščanje, prostorsko izkušnjo in skupnostno udeležbo ter tako krepi občutek pripadnosti in skupnega prostora (Gabriel idr., 2023). Nastanek krajinske in ekološko angažirane umetnosti lahko povezujemo z naraščajočim onesnaževanjem planeta in razvojem okoljskega zavedanja. Umetniki opozarjajo na ekološko krizo z uporabo naravnih in reciklažnih materialov, industrijskih odpadkov, intervencij v prostor in situacij, ki gledalca pozivajo k akciji (Ravnikar, 2009). Umetnost v

javnem prostoru je namenjena vsem, brez vstopnine in neodvisno od časa. Ločimo javni urbani prostor (mestna umetnost) in javni naravni prostor (kulturna krajina). Ne zajema spomenikov v notranjosti, akcij v zaprtih javnih prostorih ali arhitekturne plastike, temveč umetniška dela v prostorih, ki jim niso ekskluzivno namenjeni (Belšak, 2009).

Razvoj tehnoloških, elektronskih in računalniških medijev omogoči nastanek *kibernetične umetnosti* (cyber art), ki kot medij vzpostavlja razmerje med človekom in umetnimi sistemi. Kibernetična dela so prostorske postavitve ali kipi, ki s pomočjo senzorjev in vmesnikov reagirajo na prisotnost gledalca ali demonstrirajo delovanje sistema; gre za interaktivnost in odzivnost (Špetič, 2009). Sodobni mediji razširijo pojem javnega prostora v *virtualni umetniški prostor* (net.art, Art on the Net). Spletna umetnost se razvije v devetdesetih letih kot poskus izogibanja institucionalnim okvirom; spreminja definicijo umetnine in prostor recepcije ter nosi družbeno subverziven naboj (Zornada, 2009). V novih medijskih umetnostih je v sodelovanje človek-stroj pogosto vključena umetna inteligenca, ki razprši avtorstvo in uvede algoritmične procese kot soustvarjalen dejavnik (Mikrut-Majeranek, 2024).

V nasprotju z virtualnim prostorom, kjer je fizična prisotnost umetnika manj pomembna, *body art* temelji na vključenosti umetnikovega telesa v umetniško delo. Kot samostojna zvrst se uveljavi v začetku sedemdesetih let, ko performerji raziskujejo telo kot medij, njegovo mejo in materialnost (Murnik, 2009). Body art vključuje intervencije v lastno telo, lahko kot neposreden performans pred publiko ali v obliki videa, fotografije in zvoka (Mihevc, 2009). S telesom in življenjem je povezana tudi *bio umetnost* (transgenetska umetnost), ki izhaja iz bioloških procesov in sodelovanja z znanostjo ter problematizira telo, prisotnost in živo (Tratnik, 2008a, 2009).

Bourriaud (2007) izpostavlja participatorne prakse, Bishop (2012) pa participatorno umetnost razume kot družbeno angažirano oziroma relacijsko umetnost (Helguera, 2011; Bourriaud, 2007). Začetki segajo v šestdeseta, že uveljavljene prakse pa v devetdeseta leta dvajsetega stoletja (Bishop, 2012). Gre za »umetniška dela v funkciji medčloveških odnosov, ki jih oblikujejo, proizvajajo in spodbujajo« (Bourriaud, 2007, str. 90). Bistvo umetnine je proces, ne končni objekt; dogaja se v občutkih in razmišljanju sodelujočih (Kemperl, 2013b). Gledalec postane aktivni udeleženec; ne opazuje pasivno, temveč vstopi v središče dogajanja (ulica, oder, galerija), se giblje skozi instalacije, ples, zvok, video ter v interakciji z drugimi soustvarja dogodek (Bishop, 2012). Participatorna umetnost oblikuje neformalne javne prostore, krepi občutek skupnosti in odpira nove oblike politične in socialne participacije (McNally, 2024; Gingrich idr., 2024). Zabel (2005) med pogostejše prakse devetdesetih uvršča

situacije kot projekte, ki iščejo neposrednejše in učinkovitejše oblike komunikacije, kreativnosti in kritike.

Gledalec od umetnosti pogosto pričakuje estetski užitek, a sodobna umetnost pogosto deluje nasprotno: teme so lahko odbijajoče, neprijetne ali šokantne ter gledalca zmedejo (Zupančič, 2011). »Umetnost je tu, da nas preseneti, in sicer tam, kjer je ne pričakujemo,« pravi Tratnik (2009, str. 52) in dodaja: »Pojavi se tako, da marsikdo ne ve, da gre za umetnost, pri čemer postane tudi vseeno, ali jo sploh še imenujemo umetnost« (prav tam).

3 SODOBNA LIKOVNA UMETNOST V OSNOVNI ŠOLI

3. 1 Pouk likovne umetnosti

Likovna umetnost ima ključno vlogo pri celostnem razvoju otroka, saj mu z novimi spoznanji omogoča pridobivanje kompetenc za prihodnost (Kroflič, 2010; Robinson, 2006). Ne gre zgolj za učenje o umetnosti, temveč za proces vzgoje, oblikovanja in usposabljanja učenca za razumevanje samega sebe, okolja, v katerem živi, ter za njegovo učinkovito vključevanje v družbo (Blagoeva, 2019; Kroflič, 2010). Likovna umetnost je neločljivo povezana s spoznavanjem likovnega jezika, ki ga bogatijo čustvene in duhovne dimenzije. Za celovito razumevanje likovne umetnosti je zato poleg vsebinskih vidikov treba razvijati tudi vizualni jezik (Huzjak, 2010). Ob tem ne gre prezreti pomena znanja; Lachapelle idr. (2003) izpostavljajo tisto vrsto znanja, ki obiskovalcu – v šolskem kontekstu učencu – omogoča bolj poglobljeno in zadovoljivo razumevanje umetniškega dela. Avtorji poudarjajo, da je doživljanje in razumevanje umetnine proces, v katerem se prepletata izkustveno in teoretično znanje (prav tam).

Z vidika izkustvenega znanja je v likovni umetnosti ključno poznavanje likovnega jezika, ki učenčevo doživljanje umetniškega dela poglablja tako na čustveni kot na duhovni ravni (Huzjak, 2010). Avtor poudari: »Tisti, ki pozna več vizualnih pojmov, dobesedno več vidi« (prav tam, str. 16). Teoretično znanje pa skladno z opredelitvami Lachapella idr. (2003) obsega tri segmente: prvo je znanje o umetnosti, ki ga učenec prinese s seboj; drugo je predmetno znanje, ki ga nosi

umetnina sama oziroma pri pouku likovne umetnosti reprodukcija; tretje pa je teoretično znanje strokovnjaka (v šoli učitelja). Prav slednje bistveno sooblikuje interpretacijo umetniškega dela. Učitelj je tako odgovoren za to, kako učenci razumejo vsebino in sporočilnost umetniškega dela. Bourdieujeva opažanja (1993) dodatno potrjujejo, da je razumevanje umetnosti v veliki meri odvisno od predhodnega znanja, izkušenj in z njimi povezane motivacije. Interes se najprej oblikuje v družinskem okolju (odnos staršev do likovne umetnosti in ustvarjalnosti otrok), kasneje pa z aktivno udeležbo učenca v procesu likovne vzgoje (Tomšič Čerkez, 2008).

Sposobnost razumevanja umetnosti je privzgojena, zato je treba učencem omogočiti sistematičen in načrten dostop do umetnosti znotraj izobraževalnega procesa (Tomšič Čerkez, 2008; Latimer, 2011). Na pomembnost vzgoje in izobraževanja pri oblikovanju estetskega doživljanja je opozarjal že Bourdieu (1993), saj lahko prav premišljeno opazovanje, pogovor in razlaga ob likovnih delih, ki so bogata z izrazitimi likovnimi elementi, učencem omogočijo višjo raven estetske zaznave, ki presega zgolj opisovanje motivov. Prav zato ima pri tem pomembno vlogo izobraževalni sistem, katerega naloga je učence pripraviti na razumevanje in sprejemanje sveta, v katerem živimo (Uzunboylu idr., 2017). Učiteljev vsakodnevni izziv zato predstavlja učinkovito in inovativno oblikovanje učnih ur ter iskanje najprimernejših pristopov za doseganje učnih ciljev (Callaway in Kear, 2005; Kramar, 2009; Tomić, 2003), kar velja tudi za pouk likovne umetnosti.

Predmet likovna umetnost v slovenskem šolskem sistemu temelji na razvijanju učenčeve ustvarjalnosti, inovativnosti ter likovne občutljivosti, hkrati pa spodbuja sposobnost opazovanja in presojanja. Učenec to dosega z likovno-praktičnim izražanjem, uporabo različnih miselnih strategij, reševanjem problemsko zasnovanih nalog ter s povezovanjem likovne umetnosti z vizualno kulturo, drugimi predmetnimi področji in vsakdanjim življenjem. Pri tem spoznava likovno dediščino ter sodobno vizualno in likovno kulturo ter ju doživlja in vrednoti (UN LV, 2011). Eden ključnih ciljev pouka likovne umetnosti je tudi razvoj likovne ustvarjalnosti in ustvarjalnega mišljenja, kar dosegamo s pomočjo koncipiranja ustvarjalnih likovnih nalog, raznovrstnih didaktičnih pristopov in specialnih vaj (Herzog, 2009).

Pri pouku likovne umetnosti je za oblikovanje primerne likovne občutljivosti pri učencih pomembno spodbujati njihov ustvarjalni razvoj, krepiti vizualno zaznavanje in razmišljanje ter razvijati sposobnost presojanja in kritičnega vrednotenja (Duh, 2004). S tem je tesno povezana vizualna kultura, katere pomen opredeljuje Tavin (2009). Vizualnost je v sodobnem vsakdanu prisotna bolj kot kadarkoli prej; prežeta je z novimi oblikami in teorijami vizualne kulture,

ki odpirajo nove možnosti za likovno-vzgojno prakso. Sem sodita spraševanje učencev o njihovem razumevanju in kritičnem presojanju vizualne kulture ter spodbujanje deljenja njihovih idej o svetu (prav tam). Vizualna sporočila v veliki meri prekašajo besedna; njihovo razumevanje je odvisno od tega, kako jih zaznavamo, doživljamo, presojamo, povezujemo in vrednotimo (Tomšič Čerkez, 2008). Likovna dejavnost je s tega stališča ključnega pomena, saj lahko omogoča uspešno infiltriranje v izrazito spreminjajočih se življenjskih razmerah.

Razvoj učenčeve likovne zmožnosti je temeljna naloga predmeta likovna umetnost. To vključuje razumevanje vizualnega prostora ter njegovo preoblikovanje v likovni prostor z aktivnim ustvarjanjem. Likovno ustvarjanje predstavlja pot do poglobljenega razumevanja umetniškega dela. Predmet likovna umetnost učencu omogoča razvijanje sposobnosti opazovanja, presojanja ter vrednotenja likovne in vizualne kulture, hkrati pa krepi občutljivost za umetniška dela in likovne problematike v okolju. Učenec pri tem uporablja različne miselne strategije ter problemsko zasnovane naloge, ki jih povezuje z likovno umetnostjo, drugimi predmetnimi področji in sodobnimi družbenimi izzivi. Huzjak (2006) izraža kritiko šolskega sistema, ki pretežno razvija levo polovico možganov (govor, racionalnost, analizo), medtem ko ostaja desna (prepoznavanje oblik, vzorcev, slik) zapostavljena, ter poudarja, da vodi tak sistem v neuravnotežen razvoj. George (2005, str. 8) pravi: »Vidimo, da je izobraževalni sistem naklonjen aktivnostim leve strani možganov. Prosimo vas, da vzdržujete kakšno takšno ravnovesje, ki bi vključevalo glasbeno vzgojo, likovno vzgojo, igro in telesno vzgojo, predmete, usmerjene v življenje, in ne samo v službo.«

3.2 Sodobne likovne prakse pri pouku likovne umetnosti

Vključevanje sodobne likovne umetnosti v kurikulum lahko bistveno prispeva k razumevanju sodobnega sveta in k celovitemu razvoju učencev. Pouk likovne umetnosti obogati z inovativnimi koncepti in pristopi, obenem pa spodbuja razvoj kritičnega mišljenja ter ustvarjalnosti. Interdisciplinarni in celostni pristop, ki poleg umetnosti vključuje tudi elemente znanosti, tehnologije, matematike in drugih področij (Marshall in Donahue, 2014), je zato ključen za celostno razumevanje sveta in učinkovito povezovanje znanj. Takšna integracija učencem omogoča lažje razumevanje sodobne kulture, družbenih vprašanj in tehnološkega napredka, kar lahko prispeva k njihovi aktivni participaciji v sodobni družbi (Danto, 1997).

Na pomen sodobne likovne umetnosti v izobraževanju sta opozarjala že Efland (1990) in Hardy (2006), ki poudarjata, da je ta nujna sestavina sodobnega pouka likovne umetnosti. Ker je današnji čas močno zaznamovan z vizualnostjo, je vloga učitelja v likovnopedagoški praksi še toliko pomembnejša, saj lahko z ustreznimi pristopi presega vrzel v razumevanju sodobnega časa in sodobne likovne umetnosti. Odgovornost razrednih učiteljev in likovnih pedagogov torej je, da učence sistematično seznanjajo s sodobno likovno umetnostjo (Zupančič, 2006) ter jih postopoma vodijo od ustaljenih načinov likovnega prakticiranja preko modernističnih pristopov do sodobnih likovnih praks. Kljub temu pa Venäläinen (2012) opozarja, da čeprav se je umetnost v zadnjih petdesetih letih močno spremenila, njena vloga v šolskem prostoru pogosto ohranja enake značilnosti, kar nakazuje na potrebo po premisleku in posodobitvi likovnopedagoških pristopov. Sodobna likovna umetnost je namreč vpeta v naše vsakdanje življenje, zato Zupančič in Velikonja (2017) menita, da se učni načrti za pouk likovne umetnosti stiku s sodobno umetnostjo ne morejo izogniti. Strinjamo se z Venäläinen (2012), ki izpostavlja, da sodobne likovnoumetniške prakse spodbujajo specifične načine zaznavanja, doživljanja, raziskovanja in pripovedovanja o svetu, zato predstavljajo pomemben didaktični potencial, ki ga je smiselno in nujno vključevati v pouk likovne umetnosti (Cole, 1996; Marshall in Donahue, 2014). Ker je umetniško delo vselej rezultat širših družbenih, kulturnih in zgodovinskih vplivov (Zupančič, 2015), se v likovnopedagoški praksi odpira možnost povezovanja likovnoustvarjalnega dela z izkušnjami vsakdanjega življenja učencev. Takšen pristop omogoča boljše razumevanje sodobnih družbenih pojavov ter spodbuja razvoj kritičnega mišljenja in vizualne pismenosti. Posledično je pomembno, da učence sistematično seznanjamo z umetniki, ki ustvarjajo v sodobnem času, in z aktualnimi likovnimi praksami, ki odražajo realnost današnje družbe. Na izobraževalni pomen sodobnih likovnih praks ter hkratno pomanjkanje vsebin sodobne likovne umetnosti v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru že dalj časa opozarjajo številni avtorji (Bračun Sova in Kemperl, 2012; Kemperl, 2013a; Zupančič, 2008, 2012, 2022), kar dodatno utemeljuje potrebo po njihovi sistematični vključitvi v likovno-pedagoški proces. Kljub navedenemu so nekateri dosedanji predlogi vpeljevanja vsebin sodobne umetnosti pokazali (Herzog in Duh, 2013a; 2013b; Kozjek Varl in Duh, 2017; Zupančič, 2006; Zupančič in Velikonja, 2017), da imajo učenci, ki se s sodobno umetnostjo srečajo, seznanijo in jo spoznajo, pozitivne izkušnje, kar se odraža tako v vsakdanjem kot tudi v abstraktnem razmišljanju posameznika.

Osnovnošolci se v primerjavi s srednješolci bolj nagibajo k tradicionalnim umetniškim delom, medtem ko so dijaki že bolj naklonjeni delom sodobne likovne umetnosti (Duh idr., 2010). Vendar pa lahko s pravim pristopom

premostimo razliko med učencem in katerimkoli likovnim delom, tudi abstraktnim (Tavčar, 2001). Ker pa v sodobni umetnosti ne govorimo več o motivu, temveč o vsebini likovnega dela, je pri likovno-ustvarjalnem delu učencev smiselno izhajati iz pripovednih in vsebinskih izhodišč obravnavanih umetniških del. Ta izhodišča lahko vključujejo odziv posameznika na okolje ali družbo, v kateri živi, saj so prav aktualne in osebno relevantne teme tiste, ki učence najbolj nagovarjajo. Med njimi so medsebojni odnosi, množična komunikacija, sprejemanje drugačnosti, ekološka vprašanja in druga sodobna družbena izhodišča. Pri učencih želimo spodbuditi razumevanje aktualne problematike, ki jo obravnavajo izbrana sodobna likovna dela (Flajšman, 2009; Gompetz, 2019; Latimer, 2012), in njihovo zmožnost oblikovanja kritičnega odnosa (Kozjek Varl in Herzog, 2018). Skozi načine in principe sodobnega likovnega ustvarjanja pa lahko uspešno spodbujamo kritično mišljenje posameznika (Rupnik Vec, 2011; Rupnik Vec in Kompare, 2006). Vpeljevanje sodobne likovne umetnosti v pouk zato ni zgolj dodatek, temveč priložnost, da učencem približamo vsebine, ki jih neposredno nagovarjajo, ter s tem spodbudimo njihovo zanimanje za sodobno umetnost že v osnovni šoli.

Načini, s katerimi učenci spoznavajo in razumevajo sodobne trende ter izzive sodobne likovne umetnosti, za učitelje likovne umetnosti predstavljajo kompleksen pedagoški izziv (Cannatella, 2008; Cole, 1996; Tomljenović, 2015). Doseganje učnih ciljev predmeta likovna umetnost namreč zahteva strokovno usposobljeno pedagoško prakso, ki je usmerjena v problemsko učenje, odprto komunikacijo in sodelovanje, zmožnost samorefleksije ter usmerjena k vrednotam (Tufekčić, 2012). V tem kontekstu likovne izkušnje presegajo zgolj estetsko doživljanje in se uveljavljajo kot pomemben potencial za razumevanje, ravnanje in odločanje v vsakdanjem življenju posameznika (Frelih, 2011). Tudi Tacol (2012) razumevanje sveta in življenja v njem povezuje z likovnim branjem in likovnim mišljenjem, ki temelji na neposrednem stiku z likovnim delom, pri čemer posebej izpostavlja komunikacijsko razsežnost likovnega izraza. Prav sodobne umetniške prakse omogočajo vzgojo učencev v kritično misleče posameznike, saj poudarjajo pomen ideje, konteksta in družbene angažiranosti umetniškega dela. Umetniki se pri tem pogosto ne osredotočajo na slogovne usmeritve ali tehnično dovršenost, temveč razvijajo lastno likovno govorico za obravnavo tematik vsakdanjega življenja, delujejo zunaj institucionalnih galerijskih prostorov, v javnem prostoru, v skupinah ali v neposredni interakciji z občinstvom (Kemperl, 2013a). S takšnimi pristopi lahko tudi v likovnopedagoški praksi učencem omogočimo aktivno in reflektirano sodelovanje v učnem procesu. Učenci pri realizaciji likovnih nalog, ki izhajajo iz aktualnih družbenih vsebin ali sodobnih umetniških pristopov, razvijajo sposobnosti razmišljanja, argumentiranega pogovora in izražanja lastnih stališč v povezavi s kontekstom

nastanka obravnavane umetnine ali z idejo, ki jo ta nosi. Ob tem se vključujejo v razprave o aktualnih problemih ter pridobivajo izkušnje javnega predstavljanja in delovanja v skupnosti, na primer v šolskem prostoru, kar dodatno krepi njihovo družbeno in kulturno kompetentnost.

Likovnodidaktična stroka pri likovno-ustvarjalnem delu zagovarja lasten učenčev ustvarjalni pristop, pri katerem pa, tako meni Zupančič (2006), učitelj ne vpliva na učence s svojimi idejami in ne podaja idej glede na svoje ustvarjalne zmožnosti, zato mora biti učitelj pri oblikovanju kriterijev za delo in pri vrednotenju likovnih izdelkov na to še posebej pozoren. Avtor v tem kontekstu izpostavlja dve posebnosti: (1) učiteljev pogled na ustvarjalni izraz učencev, pri čemer lahko pride do težave, če kriterije presojanja oblikuje predvsem na podlagi lastnih ustvarjalnih zmožnosti, ter (2) dinamičen odnos med učencem, njegovim likovnim delom in gledalcem, saj učenec s svojim delom izpostavi sporočilo ali problem, drugi učenci pa ga opazujejo in se nanj različno odzivajo.

Çakıroğlu in Ince (2015) poudarjata, da sodobna (konceptualna) umetnost, predstavlja polje individualnega estetskega doživljanja, ki hkrati vključuje tako telesno kot čutno dimenzijo izobraževanja. Vključevanje sodobne umetnosti v pouk likovne umetnosti pomembno prispeva tudi h kognitivnemu razvoju učencev (Venäläinen, 2012), zato jo je smiselno razumeti in izkoristiti kot naravno izhodišče za multidisciplinarno in večplastno zasnovan učno-vzgojni proces. Prav ta odprtost in vsebinska raznolikost sodobnih likovnih praks lahko predstavlja razlog, da tovrstne vsebine vzbudijo zanimanje tudi pri učencih, ki jih je za likovnoustvarjalno delo sicer težje motivirati. Pri teh učencih lahko sodobna likovna dela delujejo kot izziv za kritično mišljenje in osebno izražanje, saj omogočajo drugačne načine likovne komunikacije (Kozjek Varl in Duh, 2017; Herzog in Duh, 2013b; Kozjek Varl, 2016). Zato je ena izmed posebnosti likovnopedagoškega dela s primeri sodobne likovne umetnosti tudi specifičen pogled na ustvarjalnost učencev, ki presega tradicionalne kriterije vrednotenja likovnih izdelkov (Zupančič, 2006). V tem kontekstu je oblikovanje ustreznih kriterijev uspešnosti ključno izhodišče vsake likovne naloge, saj morajo ti izhajati iz individualne ustvarjalne izraznosti posameznika. Učitelj mora pri tem upoštevati raznolikost idej in pristopov ter se izogibati primerjanju učenčevih rešitev z idejami drugih učencev ali lastnimi predstavami, zlasti pri sodobnih likovnih pristopih, ki so učencem pogosto manj poznani kot klasične likovne tehnike, kot so risanje, slikanje ali grafika. Učitelj mora biti odprt za nenavadne rešitve in nove ideje (Twardzik Ching, 2015). Sodobna umetnost torej mladostnikom odpira prostor za soočanje z aktualnimi družbenimi vprašanji ter s tem pomembno prispeva k oblikovanju njihove kritične zavesti (Tratnik, 2008b). Z znanjem, vedenjem in kritičnim razmišljanjem bodo lahko oblikovali svojo vlogo odgovornih odraslih. Seznanjanje mladostnikov s temami sodobne

umetnosti in njihovo aktivno vključevanje v razmisleke o določenih vsebinah spodbujata razvoj aktivnih in odgovornih državljanov, kar predstavlja ključni korak k razumevanju družbe ter k učinkoviti integraciji posameznika vanjo (Kemperl, 2013a, 2013b). Tako se sodobne likovne prakse izkažejo kot nujen in dragocen del pouka likovne umetnosti, saj mladostnikom omogočajo razumevanje sveta, v katerem odraščajo, ter aktivno sodelovanje pri njegovem soustvarjanju.

3.3 Načrtovanje likovnih nalog na temelju sodobne likovne umetnosti

Ker so vsebine sodobne likovne umetnosti za prenos v likovnopedagoško prakso izrazito kompleksne in večplastne, od učitelja zahtevajo temeljito strokovno in didaktično pripravo ter ustrezno raven znanja (Kozjek Varl, 2020). Vključevanje sodobnih likovnih praks v vzgojno-izobraževalni proces predpostavlja kakovostno izobrazbo tako na področju pridobivanja likovno-strokovnih kompetenc kot tudi razvoja didaktičnih in komunikacijskih spretnosti, ki omogočajo smiselno posredovanje zahtevnih vsebin učencem (Duh in Zupančič, 2009; Zupančič, 2011). Učitelj mora biti sposoben sodobno likovno umetnost interpretirati, jo didaktično prilagoditi ter jo povezovati z učnimi cilji in razvojnimi zmožnostmi učencev. Poleg tega takšno delo zahteva visoko stopnjo osebne predanosti, samoiniciativnosti in refleksivnosti učitelja (Kozjek Varl in Herzog, 2021), zlasti v smislu rednega spremljanja aktualnega dogajanja na področju sodobnih likovnih praks ter poglobljenega poznavanja sodobnih likovnih del, konceptov in ustvarjalnih pristopov (Twardzik Ching, 2015).

Pri implementaciji vsebin sodobne likovne umetnosti v pouk likovne umetnosti je bistveno upoštevati posebnosti likovnopedagoškega koncepta, kot ga opredeljuje Zupančič (2006), katerega temeljno izhodišče je povezovanje učenčevih interesov z umetniškim delom in njegovim pomenom. Tematike, ki jih obravnava sodobna likovna umetnost, kot so aktualna družbena, socialna in politična vprašanja, povezana z medosebnimi odnosi, vrednotami, trajnostnim razvojem in okoljevarstvom, so vsebine, ki mladega človeka neposredno nagovarjajo in imajo izrazit vzgojno-izobraževalni potencial. V likovnopedagoški praksi jih učencem približujemo z vključevanjem pojavov iz njihovega neposrednega okolja, kot so aktualne razstave, digitalni mediji, medmrežje in spletna družbena okolja, ter jih umeščamo v širši družbeni in kulturni kontekst, s čimer umetnost povezujemo z njihovim vsakdanjim življenjem. S spoznavanjem umetnikovih odzivov na izbrane tematike se učencem omogoča, da na samosvoj in reflektiran način izražajo lastna stališča, vrednote in

prepričanja (Twardzik Ching, 2015), bodisi skozi klasične oblike likovnega ustvarjanja bodisi z uporabo sodobnih medijev in pristopov (Kozjek Varl in Duh, 2017). Na ta način razvijajo zmožnost artikulacije lastnega odnosa do obravnavanih vprašanj ter poglabljajo razumevanje vloge umetnosti v sodobni družbi. Ob tem je ključno, da učencem sistematično predstavimo tudi idejna izhodišča konceptualnih zasnov posameznih umetnin ter sodobne likovne pristope, ki omogočajo izražanje osebnih idej in interpretacij (Zupančič, 2006). Pomanjkanje tovrstnih razlag in kontekstualnih informacij lahko namreč pri učencih povzroči nerazumevanje sodobne umetnosti ter deluje demotivacijsko oziroma kontraproduktivno v učnem procesu.

Metoda likovnopedagoškega koncepta (Zupančič, 2006) temelji na treh povezanih dejavnikih: (1) na učenčevi ideji oziroma vsebini, (2) njenem materializiranju v likovni izraz ter (3) na odzivih okolice na nastalo delo. Ko likovno delo izraža učenčevo sporočilo in izbrane interese ter stopi v stik z gledalcem, je metoda v celoti uresničena. Vahter (2016) poudarja, da je za načrtovanje sodobnega likovnoustvarjalnega procesa ključno ravnovesje med ustvarjanjem in odzivanjem na likovno delo, medtem ko Blagoeva (2019) dodaja, da sodobna umetnost ne zahteva le inovativnih pristopov k ustvarjanju, temveč tudi prilagoditev načina predstavljanja, analiziranja in poučevanja umetnosti v šoli.

Kemperl (2013a) poudarja, da sodobna umetniška dela z nami komunicirajo o odnosu do sebe, drugih in sveta, zato je razumevanje njihovega sporočila ključno tudi v izobraževalnem kontekstu. Učinkovit prenos teh vsebin zahteva dvosmerno komunikacijo med učiteljem in učencem, pri čemer učitelj usmerja opazovanje in doživljanje likovnega dela (Duh in Zupančič, 2009). Ker razumevanje umetniškega sporočila temelji na predznanju in izkušnjah posameznika, ki sta oblikovana s socializacijo in izobraževanjem (Bourdieu v Bračun Sova, 2013), je premišljen izbor umetniškega dela ključen del priprave na pouk. Flajšman (2009) izpostavlja različne vizualne medije, s katerimi lahko učitelj učencem približa obravnavano problematiko, medtem ko avtorja Duh in Zupančič (2009; Zupančič 2006) razlikujeta med izborom širše palete primerov ali poglobljeno obravnavo enega dela. Zaradi konceptualnosti, odprtosti in družbene kritičnosti sodobne umetnosti (Zupančič in Velikonja, 2017) mora biti izbor dodatno premišljen, kar Atkinson (2012) prepoznava kot poseben izziv za učitelje. A zgolj izbira dela ne zadostuje – sodobna umetnost zahteva drugačne metode opazovanja, saj poleg likovnega jezika bistveno vlogo nosi umetnikovo sporočilo. Pri tem učitelju pomembno podporo nudi metoda estetskega transferja (Duh in Zupančič, 2011; Herzog in Duh, 2013a; Kozjek Varl idr., 2022).

V procesu likovnoustvarjalnega dela učenci razvijajo in krepijo komunikacijske spretnosti, saj svoje likovne rešitve utemeljujejo z verbalnimi razlagami, argumentirajo lastne odločitve, nadgrajujejo ideje ter s tem poglabljajo reflektirano in kritično razmišljanje o obravnavanem likovnem oziroma problemskem izhodišču (Herzog idr., 2017; Kozjek Varl in Duh, 2017; Twardzik Ching, 2015).

Za poglobljeno razumevanje sodobnih likovnih vsebin in ustvarjalnih pristopov ter za sprejemanje »drugačnih« umetniških praks je ključnega pomena načrtovana kontinuiteta in postopno spoznavanje likovnih del, ki poteka v okviru vodenih in premišljenih pedagoških pristopov v učnem procesu (Blagoeva, 2019). Takšen pristop prispeva k izboljšanju odnosa učencev do sodobnih likovnih vsebin in hkrati omogoča ustvarjalni proces znotraj različnih likovnih področij, pri čemer se prepletata likovno doživljanje in aktivno ustvarjanje (Herzog idr., 2017; Kozjek Varl in Duh, 2017). Konceptualno ozadje kompleksnih likovnih vsebin sodobne likovne umetnosti v primerjavi z drugimi likovnimi vsebinami zahteva bistveno bolj poglobljeno in strukturirano razlago (Zupančič, 2006). Ob predstavitvi nastanka umetniškega dela je zato nujno, da ga umestimo v širši družbeni, kulturni in zgodovinski okvir ter osvetlimo spremljajoče dogodke, okoliščine ali vzroke, ki so vplivali na oblikovanje umetniške ideje. Idejna ozadja sodobnih likovnih del namreč predstavljajo njihov sestavni in nepogrešljivi del, njihovo razumevanje pa zahteva ustrezen časovni obseg in premišljeno didaktično obravnavo v učnem procesu.

Sodobna likovna umetnost ponuja številne priložnosti za ustvarjalno delo in iskanje novih izraznih možnosti (Herzog idr., 2017; Vann, 2017), pri čemer tehnična spretnost učencev ni nujen pogoj za njihovo vključitev v pristno ustvarjalno razmišljanje (Marshall in Donahue, 2014). Ključnega pomena sta interpretacija in raziskovanje idej (Charman in Ross, 2006), zato izbira umetniškega dela zahteva premišljen premislek, saj številna sodobna dela zaradi svoje odprtosti, eksperimentiranja in ustvarjanja zunaj ustaljenih okvirov predstavljajo didaktičen izziv (Atkinson, 2012; Marshall in Donahue, 2014; Zupančič, 2022). Učitelj mora tako učence motivirati za raziskovanje in dialog, ki sta osrednjega pomena pri razumevanju sodobne umetnosti (Burgess, 2010; Bračun Sova, 2013), saj se učenci ob tem individualno odzivajo na formalne in vsebinske značilnosti del ter razvijajo sposobnost izražanja lastnega odnosa do tem (Flajšman, 2009; Latimer, 2012), kar krepi njihovo estetsko zavest v izrazito vizualnem svetu (Blagoeva, 2019). Vključevanje sodobnih umetniških praks ima tako pomembno vsebinsko, didaktično in ustvarjalno vrednost (Kozjek Varl in Herzog, 2021), saj učencem omogoča izražanje idej s pomočjo različnih medijev, od klasičnih do digitalnih in multimedijskih (Ženko, 2009; Kozjek Varl in Herzog, 2021), pri čemer lahko idejo utemeljijo likovno ali verbalno (Kozjek Varl in Duh,

2017; Kozjek Varl in Duh, 2020). Interaktivni pristopi (Tomljenović, 2015) spodbujajo razvoj kritičnega mišljenja (Rupnik Vec, 2011) in oblikovanje kritičnega odnosa do vsebin (Burgess, 2010; Kozjek Varl in Duh, 2020; Kozjek Varl in Herzog, 2018), zato sodobna umetnost učence ne nagovarja le kot ustvarjalce, temveč tudi kot misleče in odzivne posameznike, ki s konceptualnim pristopom razvijajo razumevanje sveta, v katerem živijo.

Atkinson (2012) opozarja, da sodobne umetniške prakse ne vplivajo le na likovnopedagoško delo, temveč zahtevajo celosten premislek o šoli kot učnem okolju, kar potrjuje tudi Blagoeva (2019) z opisom konceptualizacije kot integrativnega mehanizma. Učinkovitost vključevanja sodobne umetnosti v izobraževanje Adams (2005, 2009, 2010) ponazarja s projektoma *Room 13* in *Teaching through Contemporary Art*. Room 13, ki ga vodijo učenci sami in spodbuja kreativnost, samostojnost ter povezovanje z umetniško skupnostjo, hkrati pa krepi kritično mišljenje in ustvarjalnost mladih (Adams, 2005; Burgess, 2010; Atkinson, 2012). Projekt Teaching through Contemporary Art pa izpostavlja sodobno umetnost kot ključno učno orodje ter zagovarja interaktivne, sodelovalne in ustvarjalne pristope, ki učence postavljajo v vlogo aktivnih soustvarjalcev učenja (Adams idr., 2008; Marshall in Donahue, 2014; O'Donoghue, 2015; Jové in Farrero, 2018). Takšni projekti vzpostavljajo most med umetnostjo in vsakdanjim življenjem (Zupančič, 2015) ter spodbujajo premik od tradicionalnih k bolj fleksibilnim in integrativnim učnim praksam, ki učinkovito podpirajo raziskovanje kompleksnih tem (Burgess, 2010; Blagoeva, 2019).

Na podlagi teh primerov lahko implementacijo sodobne likovne umetnosti v (likovno) pedagogiko strnemo v štiri pristope:

- spoznavanje sodobnih umetnikov in njihovih praks;
- ustvarjanje z uporabo sodobnih pristopov, medijev in materialov;
- analitično in interpretativno raziskovanje sodobnih umetniških del;
- sodelovanje v umetniških projektih skupaj z umetniki ali znotraj šolske skupnosti.

Pri vseh pristopih je pomembno spodbujati učence k izražanju lastnih idej, razmišljanju zunaj ustaljenih okvirov in razvoju kritičnega mišljenja. Ključna sta prenos aktivnosti z učitelja na učenca (Tomljenović, 2015) ter premišljena oblika in zasnova likovnih nalog (Twardzik Ching, 2015). Interakcija naj temelji na enakovrednem dialogu, ki ga učitelj usmerja in s tem spodbuja učenčevo raziskovanje in razmišljanje (Vahter, 2016).

Čeprav se vedno več učiteljev zaveda pedagoške vrednosti sodobnih likovnih praks (Zupančič, 2022), je njihova vključenost v slovenski osnovnošolski prostor še vedno skromna (Herzog in Duh, 2013a) tako pri pouku likovne umetnosti kot pri drugih predmetih. Zupančič (2022) opozarja, da nekateri učitelji sodobni umetnosti še vedno pripisujejo potrebo po preizkusu časa, preden jo bodo prepoznali kot primerno za pedagoško obravnavo.

3.4 Analitično opazovanje in vrednotenje umetniških del

Analitično opazovanje in vrednotenje umetniških del sta najcelovitejša takrat, ko učenec umetnino doživi v živo, saj avtentično srečanje z umetniškim delom omogoča najintenzivnejši estetski in spoznavni učinek (Kozjek Varl idr., 2022), v praksi pa se pojavi vprašanje, ali lahko vsi učitelji učencem dejansko omogočijo takšna srečanja z umetnostjo. Zaradi logističnih in organizacijskih omejitev se v šolah pogosto zatekajo k reprodukcijam umetniških del, ki tako predstavljajo edino vizualno izkušnjo v učilnici, toda raziskave opozarjajo, da so reprodukcije pri pouku likovne umetnosti premalokrat uporabljene (Duh idr., 2009), hkrati pa je kakovost reprodukcij ključnega pomena, saj te nadomeščajo neposreden stik z umetnino. Kot poudarja Cox (2005), lahko otrok razliko med naravo in likovno metaforo razvije le, če ima dostop do raznovrstnih vizualnih podob, kar potrjuje nujnost vključevanja kakovostnih reprodukcij. Kljub temu pa reprodukcije avtentičnega doživetja ne morejo v celoti nadomestiti; za razumevanje semiotične in duhovne razsežnosti umetniških del je obisk galerij in muzejev nepogrešljiv (Tavčar, 2009). Srečanje z umetnino ni »ljubezen na prvi pogled«, opozarja Bourdieu (v Bračun Sova, 2013), temveč proces, ki zahteva trud, navado in vajo ter vodi k poglobljenemu estetskemu doživljanju. Tako učenci postopno spoznavajo umetniško delo, ga doživljajo, vrednotijo in o njem oblikujejo lastna stališča (Kozjek Varl in Duh, 2017; Kozjek Varl idr., 2022). To velja še posebej pri spoznavanju in raziskovanju sodobnih likovnih del.

V likovnopedagoški dejavnosti učenci v uvodnem delu ure spoznavajo likovne strukture, ki so osnova likovne naloge (Duh, 2007), v osrednjem delu pa jih učitelj usmerja k individualni rabi likovnega jezika ter odkrivanju in eksperimentiranju z izbrano likovno tehniko. Zaključni del ure je namenjen vrednotenju likovnih izdelkov po vnaprej določenih merilih, kar predstavlja sumativno vrednotenje (prav tam). Vrednotenje je po Duhu (2004) pomembno področje pri poučevanju likovne umetnosti, saj spodbuja razvijanje percepcije, recepcije, likovne apreciacije in oblikovanje estetskih sodb. Namenjeno je opazovanju umetniških del, prepoznavanju likovnih pojmov, tehnik, vsebin in

sporočil ter razvijanju verbalnega izražanja, vključuje pa tudi pogovor o učenčevih delih pred, med in po ustvarjanju. Merila za vrednotenje, ki jih učitelj skupaj z učenci oblikuje glede na likovno nalogo (Karlavaris in Berce Golob, 1991; Tacol, 2003), morajo biti jasna in učencem razumljiva, da lahko ocenijo svoje delo in napredek. Uspešnost likovnega vrednotenja temelji na povezavi med intelektualnim in čustvenim doživljanjem ter na pozitivnem odnosu med učiteljem in učenci, h kateremu prispeva tudi dinamična menjava učnih metod (Duh, 2007). Učenci sposobnost estetskega vrednotenja razvijajo postopno z rednim in usmerjenim opazovanjem lastnih in sošolčevih del ter kakovostnih umetniških primerov (Duh, 2004).

V skladu s pomenom postopnega razvijanja vrednotenja umetniškega dela ima pri sodobni umetnosti posebno težo osebno mnenje učenca, zato je naloga učitelja, da učenca pri vrednotenju vodi z usmerjenimi vprašanji, ki izhajajo iz njegovega sveta in izkušenj (Charman idr., 2006; Kemperl, 2013b). Učence tako spodbujamo k razmišljanju o lastnih reakcijah, občutkih, odnosih in vrednotah, s čimer poglabljamo njihovo razumevanje sodobnega likovnega dela ter krepimo refleksiven odnos do vizualnih pojavov.

Pri likovnopedagoški praksi ima zato osrednjo vlogo likovna apreciacija, ki je ključna za doseganje afektivnih in kognitivnih ciljev. Likovna apreciacija združuje perceptivne in receptivne zmožnosti ter zajema kompleksne procese opazovanja in sprejemanja likovnih del; likovno vrednotenje tako ni pasivno, temveč živ proces vzpostavljanja odnosa med umetnino in učencem (Duh, 2004). To še posebej velja pri sodobni umetnosti, kjer učenci s pomočjo usmerjenih vprašanj in dialoga izražajo osebne reakcije, občutke, razmišljanja in vrednote (Charman idr., 2006; Kemperl, 2013b; Kozjek Varl idr., 2022). Afektivni in kognitivni cilji se lahko tako uresničijo le z aktivnim in reflektiranim opazovanjem umetniškega dela, pri čemer učitelj omogoča, da se učenčevo osebno doživljanje preplete z razumevanjem sodobnih vizualnih sporočil.

Opazovanje umetniškega dela razdelimo na štiri korake (Kraguljac in Karlavaris, 1970 v Duh in Zupančič, 2013):

- aktivno opazovanje,
- sintetično opazovanje,
- analitično stopnjo (razgovor na osnovi vprašanj o delu),
- ponovno sintetično opazovanje (sodba o likovnem delu).

Učenci ob razvijanju percepcije spoznavajo probleme likovne umetnosti, se učijo videti, opisovati in razumeti umetniško delo ter v tem uživati; podobni procesi

potekajo tudi med ustvarjanjem (Mollenhauer, 1996, citirano v Duh, 2004). Likovna apreciacija je najmočnejša, ko jo spremljata razlaga in pogovor, saj sta po mnenju Duha in Zupančiča (2013) nujna za njen razvoj. Opazovanje umetnine in dvosmerna komunikacija med učenci in učiteljem spodbujata učenje ter razvijanje sposobnosti besednega opisovanja umetniškega dela.

Likovna apreciacija se v likovnopedagoški praksi učinkovito razvija tudi s pomočjo metode estetskega transferja (Duh in Zupančič, 2013). Ta metoda temelji na kakovostni prezentaciji umetniških del, ki mora omogočati, da opazovanje vodi v osebno interakcijo med učencem in umetnino. Čutni dražljaji se pri tem povezujejo s spominom, izkušnjami, čustvi in asociacijami posameznika, zato je pomembno, da so v skupini ustvarjeni pogoji, ki učencem omogočajo svobodno izražanje osebnih mnenj – ta se med učenci razlikujejo glede na njihove individualne perspektive (Duh in Zupančič, 2011). Ker reprodukcije pogosto predstavljajo edini dostop do umetnin v razredu, morajo biti dovolj kakovostne, da izgubijo čim manj značilnosti originala (Duh in Zupančič, 2013).

Da bi estetsko sporočilo umetniškega dela pri učencu preraslo v estetsko izkušnjo, Duh in Zupančič (2013) opredelita tri stopnje estetskega transferja:

- percepcija (zaznavanje in čustveno odzivanje, prehod v vizualno mišljenje),
- recepcija (besedno opisovanje ter preplet kognitivnih in afektivnih procesov) in
- reakcija (likovnoustvarjalni odziv kot psihomotorična komponenta).

Pri obravnavi sodobne umetnosti je zato ključno razvijati likovno apreciacijo ter učence z vprašanji voditi v aktivno opazovanje likovnih del. Učitelj mora biti ob tem pozoren na odzive učencev, saj ti kažejo, kako posameznik ponotranja videno (Duh, 2004). Ker je obravnava sodobnih likovnih praks kompleksna, sodobne didaktične smernice – med njimi uporaba metode estetskega transferja – omogočajo, da učenci umetniško delo spoznajo na ustvarjalen način, nanj reagirajo in ga ponotranjijo. Ključno je, da estetsko sporočilo individualno predelajo ter ga ustvarjalno realizirajo v izbrani likovni tehniki (Duh in Zupančič, 2013). Ob tem izkušnja srečanja z originalnim likovnim delom predstavlja najmočnejšo učno situacijo, saj omogoča neposredno komunikacijo med umetnino in gledalcem (Bračun Sova in Strnad, 2012). Potreba po razlagi umetniškega dela se je pojavila z nastopom »izmov«, ko so umetniška dela postala za gledalca težje razumljiva, zato sta se med umetnino in gledalca vrinila

kritik in razlagalec (Tavčar, 2009). Ta povezava je pri sodobni umetnosti še izrazitejša zaradi večplastnih in kompleksnih konceptualnih zasnov ter zaradi vloge kustosov, ki pogosto soustvarjajo interpretativni okvir umetniškega dela.

Interpretacija umetnine je odziv, v katerem se oblikujejo sposobnosti razvijanja lastnega mnenja z refleksijo, spraševanjem in povezovanjem z okoljem (Charman idr., 2006). Arriaga in Aguirre (2013) menita, da lahko interpretacijo razumemo kot preplet analize in vrednotenja umetniškega dela. Pri sodobni umetnosti ima ta proces posebno težo, saj so sodobna dela brez konteksta pogosto težko razumljiva in lahko v učencih vzbudijo odbijajoče prve vtise (Kozjek Varl in Duh, 2017). Strnad (2009) poudarja, da so prav prvi vtisi – pozitivni ali negativni – pomembni za nadaljnje doživljanje umetnine, saj niso odvisni le od dela samega, temveč tudi od naših življenjskih izkušenj, predhodnih stikov z umetnostjo in trenutnega razpoloženja. Doživljanje sodobne umetnine se lahko začne z vprašanjem, »kaj na umetnini mi vzbuja takšen vtis ali občutek« (prav tam), kar pojasnjuje, zakaj lahko isto delo pri različnih gledalcih sproži različne odzive. Te občutke, še posebej pri mladih obiskovalcih galerije, je treba spoštovati, saj predstavljajo pristno izhodišče za nadaljnje razumevanje, tudi če se ob poznejši razlagi spremenijo (Strnad, 2009). Groys (2002) opozarja, da sodobna umetnost pogosto zahteva tudi določeno teoretično predznanje, kar dodatno poudarja pomen premišljenega vodstva pri njenem doživljanju. Callaway in Kear (2000) dodajata, da gledalec šele s spoznavanjem, preučevanjem, doživljanjem in vrednotenjem umetniških del – tako čustveno kot praktično – lažje razume delovanje umetnikov in umetnosti, kar poglablja njegovo celostno estetsko izkušnjo. Poleg tega zaznana avtentičnost muzejske izkušnje pozitivno vpliva na zadovoljstvo obiskovalcev in na njihovo vključevanje v proces doživljanja umetnosti (Komarac idr., 2024).

4 MEDPREDMETNO POVEZOVANJE

Medpredmetno povezovanje predstavlja enega ključnih konceptov sodobnega izobraževanja (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011) ter enega temeljnih elementov učnih načrtov za osnovno šolo. Sodobna šola spodbuja smiselno, sistematično in načrtovano povezovanje znanj z namenom njihove uporabnosti, kritične obravnave in trajnosti, pri čemer se vse bolj oddaljuje od zgolj faktografskega podajanja vsebin. Medpredmetno povezovanje temelji na integraciji različnih, a hkrati sorodnih vsebin, postopkov in procesov, ki omogočajo poglobljeno razumevanje učnih konceptov (Štemberger, 2007). Kot poudarja Pavlič Škerjanc (2010, str. 24), medpredmetne povezave »izhajajo iz predmetov, ki v medsebojnih povezavah iščejo višjo kakovost doseganja predmetnih ciljev«, pri čemer se poudarja prepletenost ciljev in vsebin vključenih predmetov ter iskanje smiselnih povezav med njimi (Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc, 2019). Takšen pristop prispeva k oblikovanju konceptov v smeri vseživljenjskega učenja in razvoja ključnih kompetenc (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011). V tem okviru je pomembno, da učenec pridobljena procesna znanja povezuje, jih integrira v svoj miselni sistem ter jih smiselno uporablja v novih učnih situacijah (Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc, 2019). Poleg povezovanja vsebin Štemberger (2007) posebej izpostavlja tudi zmožnost prenosa znanja in spretnosti med različnimi področji. S prenašanjem znanja z enega predmetnega področja na drugo se učencem omogoča celovitejše in globlje razumevanje učnih vsebin in temeljnih konceptov (Hickman in Kiss, 2010). Ob tem učenci ob povezovanju vsebin različnih predmetnih področij razvijajo kompleksno znanje (Birsa, 2015; Patru, 2008) ter postopno pridobivajo ključne kompetence vseživljenjskega učenja. Kljub številnim prednostim

medpredmetnega povezovanja je pri njegovem načrtovanju nujno ohraniti avtonomnost posameznega učnega predmeta (Birsa, 2015). Barnes (1993) opozarja na pomen uravnoteženega pogleda na celoten kurikulum, v katerem se posamezni predmeti med seboj dopolnjujejo, vendar ne prevladujejo drug nad drugim. Integracija predmetov namreč ne pomeni nujno njihove enakovredne zastopanosti, temveč zahteva premišljeno didaktično odločanje (Birsa, 2015). Zato sta pri učinkovitem medpredmetnem povezovanju ključnega pomena jasna opredelitev učnih ciljev ter natančno in sistematično načrtovanje učnega procesa (Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc, 2019; Štemberger, 2007).

Strmčnik (2001) govori o dveh načinih medpredmetnega povezovanja:

- *vertikalno* (povezovanje predmetnih učnih vsebin, ki sledijo načelu postopnosti, zagotavlja kontinuiteto vsebine v daljšem obdobju) in
- *horizontalno* (povezovanje učnih vsebin in pojmov v okviru enega razreda).

Oba načina povezovanja temeljita na sodelovanju učiteljev, ki poučujejo predmete, vključene v medpredmetno povezovanje, saj le usklajeno delovanje omogoča smiselno in ciljno naravnano povezovanje vsebin (Strmčnik, 2001). Medpredmetno povezovanje je opredeljeno kot načrtno vertikalno ali horizontalno povezovanje učnih vsebin, ki poteka ob aktivnem sodelovanju učiteljev vseh vključenih predmetnih področij (Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc, 2019; Polak, 2000). Takšen pristop zahteva visoko stopnjo koordinacije, strokovnega dialoga in skupnega načrtovanja, zato medpredmetno povezovanje nujno vključuje timsko delo, katerega kompleksnost in zahtevnost posebej izpostavlja Polak (2000).

Strmčnik (2001) izpostavlja tri vrste vsebinskega povezovanja:

- *najenostavnejše povezovanje* (slučajnostno umeščanje določenih pojmov iz sorodnih predmetov),
- *medpredmetna integracija* (združevanje več predmetov s sorodnimi vsebinami) in
- *nadpredmetna unifikacija* (ko se predmet zaradi svoje vsebinske narave vključuje v skoraj vse predmete).

Glede na koncepte povezovanja med predmeti in medsebojno stopnjo vpliva oziroma stopnjo ločenosti med predmeti učitelj ustrezno izbere obliko

medpredmetne povezave (Birsa, 2017; Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc, 2019). Pri tem pa mora biti pozoren, da ne zanemari lastne strokovne kompetentnosti znotraj predmeta, ki ga poučuje, saj skupnih vsebin pogosto ni enostavno najti (Planinšič, 2008).

Priporočila za medpredmetno povezovanje so vključena v učne načrte posameznih predmetov, pri čemer je učitelju zagotovljena visoka stopnja avtonomije in strokovne svobode pri odločanju o načinih povezovanja ter pri presoji, katere vsebine so za medpredmetno obravnavo primerne oziroma neprimerne (Birsa, 2017). Kljub temu Planinšič (2008) opozarja, da skupnih vsebin med posameznimi predmetnimi področji pogosto ni enostavno prepoznati ali jih smiselno povezati, kar lahko predstavlja pomemben izziv z vidika kompetentnosti učiteljev za načrtovanje in izvajanje medpredmetnega povezovanja. Podobno Birsa (2017) ugotavlja, da pojmi in vsebine, navedeni v slovenskih učnih načrtih različnih predmetov, niso vedno najbolj ustrezni, relevantni ali didaktično smiselni za učinkovito medpredmetno povezovanje, kar zahteva od učiteljev dodatno strokovno presojo, refleksijo in prilagajanje učnega procesa. Navedeno lahko pri učiteljih predstavlja oviro pri odločitvi za medpredmetno povezovanje, vendar je ob spretni izbiri vsebin medpredmetno povezovanje vsekakor mogoče. Učitelji bodo pri tem uspešnejši, če imajo na voljo ustrezna gradiva in če je področje medpredmetnih povezav temeljiteje raziskano in razvito, zato je smiselno vključevanje fakultet (Planinšič, 2008).

Medpredmetno povezovanje učencem omogoča celostno razumevanje sveta, saj temelji na kompleksnem prepletanju vsebin in tematik, ki se združujejo v smiselno celoto. Na tak način se povečuje učinek učenja, ker učenci razvijajo zmožnost povezovanja idej in konceptov pri reševanju problemov oziroma problemskih situacij, ki izhajajo iz različnih predmetnih področij (Birsa, 2017, str. 167). Interdisciplinarne povezave posamezniku omogočajo, da znanje določenega področja osmisli na njemu lasten način ter postopno razvija osebni in reflektiran pogled na svet (Beuermann, 2001). V tem kontekstu je pomembno, da učenci prepoznajo medsebojno povezanost znanja ter razumejo, da svet, ki ga spoznavajo skozi vzgojno-izobraževalni proces, ni razdeljen na izolirane šolske predmete, temveč predstavlja dinamično in prepleteno celoto (Stare Pušavec, 2013). Takšno razumevanje prispeva k razvoju kompleksnega mišljenja, prenosu znanja ter oblikovanju trajnih in uporabnih spoznavnih vsebin.

4.1 Medpredmetno povezovanje pri pouku likovne umetnosti

Medpredmetno povezovanje je sodoben didaktični pristop in eden ključnih konceptov pouka likovne umetnosti, saj omogoča celostno obravnavo izbrane učne vsebine ali likovnega pojma. Učitelj ga uporablja za osvetlitev istega pojava z različnih vidikov, kar učencem omogoča razvoj kompleksnega likovnega mišljenja in spodbuja povezovanje vsebin različnih predmetnih področij. V prepletu nalog predmeta likovna umetnost, ki sicer temeljijo na likovnopraktičnem delu učencev, lahko ob ustrezni interpretaciji prepoznamo možnosti za implementacijo sodobnih umetniških praks v pouk. V sodobnih likovnih pristopih lahko opazimo, da se meje med umetniškimi področji vedno bolj brišejo, zato naj se, kot pravi Cenc (2010), tudi v pouk likovne umetnosti vnašajo sodobni trendi in interdisciplinarni pristopi. Na ta način lahko izstopimo iz okvirov predmeta in delujemo v kontekstu širšega družbenega dogajanja.

Prav sodobna likovna umetnost s svojimi vsebinami posega na številna področja človekovega življenja in se tematsko odziva na aktualne družbene ter vsakdanje problematike, zato predstavlja pomembno izhodišče za vključevanje sodobnih umetniških del v pouk tudi skozi medpredmetno povezovanje (Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc, 2019; Širec idr., 2011). V tem okviru gre predvsem za horizontalno raven povezovanja (Strmčnik, 2001), pri kateri se pri pouku likovne umetnosti uresničujejo cilji in vsebine drugih predmetnih področij, zlasti tam, kjer vsebine sodobne likovne umetnosti v učnih načrtih niso natančno opredeljene. Na pomen tovrstnega pristopa opozarja tudi postmoderna likovna pedagogika, ki poudarja širše pojmovanje likovne umetnosti v šolskem sistemu ter njeno izrazito interdisciplinarno naravo (Hardy, 2006). Podobno Germ (2008) izpostavlja, da mora interpretacija umetniškega dela zaradi njegove kompleksnosti in večplastnosti potekati interdisciplinarno, saj le takšen pristop omogoča celovito razumevanje umetniških sporočil. Z medpredmetnim povezovanjem pa povečujemo tudi učne učinke, kar izpostavlja Birsa (2017, str. 167): »[N]a celosten način se omogoča povečati predvsem učinek učenja, tako da so učenci zmožni povezovati ideje in koncepte pri reševanju problemov oz. problemskih situacij različnih predmetov«.

Za uspešno usvajanje likovnih pojmov sta nujna povezovanje novega z že znanim ter spodbujanje aktivne vloge učenca, ki vključuje likovno mišljenje, čustvovanje, občutenje in izražanje. Poglobljeno razumevanje likovnih pojmov, učinkovito izvajanje likovnih tehnik, kritično mišljenje ter čustveno doživljanje likovne

izkušnje so dosegljivi predvsem z ustrezno zasnovanim medpredmetnim povezovanjem (Tacol, 2003).

Na pomen interdisciplinarnosti sta opozorila že Karlavaris in H. Berce Golob (1991, str. 100), ko sta poudarila, da je »osnova integriranega pouka integralnost sveta kot celovitega pojava in integralnost človeka kot osebnosti, ki vse raznovrstne informacije in vsebine zavestno povezuje v celovit sistem. […] Sodobna družba vse bolj poudarja individualnost, osebnost in njeno integriteto nasproti vse večji nevarnosti, enostranskosti in odtujenosti«. Učenci lažje razumejo problemsko zasnovane likovne naloge, kadar jih učitelj usmerja k uporabi predhodno usvojenega znanja, saj povezovanje znanega z neznanim omogoča kompleksno doživljanje pojmov in nastanek novih miselnih procesov (Tacol, 2003). Karlavaris in Berce-Golob (1991) dodatno opozarjata, da je likovna umetnost večplastna in da je likovno ustvarjanje sestavljeno iz različnih aktivnosti, zaradi česar se lahko povezuje s skoraj vsemi učnimi predmeti.

Učitelj ima torej pomembno vlogo pri usmerjanju učencev v celovito dejavnost, ki vključuje prenos znanj med predmeti in povezovanje likovnih pojmov z drugimi vsebinami. To učencem omogoča uresničevanje tako vsebinskih kot procesnih ciljev (Tacol, 2003). »Medpredmetno povezovanje je sredstvo za doseganje poglobljenega razumevanja likovnih pojmov, spoznavanje in spopolnjevanje izvajanja likovnih tehnik ter drugih spretnosti v procesu učenja« (prav tam, str. 54).

Pri načrtovanju likovnih nalog je bistveno, da so zasnovane v skladu z likovnimi načeli in zakonitostmi ter da ohranjajo celovitost predmeta. Ker je likovno ustvarjanje sestavljeno iz večkomponentnih procesov in različnih aktivnosti, je nujno upoštevati korelacije z drugimi učnimi predmeti. Izhodišča za načrtovanje likovnih nalog lahko iščemo v likovnem področju, likovnem problemu, tehniki ali motivu (Tacol, 2003). Pri tem upoštevamo dva temeljna tipa medpredmetnega povezovanja (UN LVZ, 2011):

- *medpodročno povezovanje znotraj predmeta*, pri katerem se likovni cilji različnih področij realizirajo na istem likovnem delu, ter
- *medpredmetno povezovanje*, ki temelji na pojmovni povezanosti vsebin različnih predmetnih področij.

Pri medpodročnem povezovanju »se realizirajo likovni cilji različnih likovnih področij na istem likovnem delu. Takšno načrtovanje likovnih nalog je smiselno, saj se ob realizaciji ciljev posameznih likovnih področij hkrati realizirajo tudi širši cilji pouka likovne umetnosti« (Duh idr., 2016, str. 121). Ko likovno umetnost

povezujemo z drugimi predmeti, v likovno nalogo vključimo pojme vseh vključenih predmetov (Duh, 2011).

Duh (2011) razlikuje med *konceptualnim*, *procesnim* in *tematskim* povezovanjem, pri čemer Birsa (2017) ugotavlja, da je v likovnopedagoški praksi najmočneje podprto prav pojmovno povezovanje – predvsem konceptualno in deloma tematsko. Izhodišče medpredmetnega povezovanja naj temelji na ključnih pojmih in potrebah učencev, učitelj pa naj načrtuje tako vertikalne kot horizontalne povezave ter jih vključuje v redne učne enote ali širše šolske dejavnosti. Pri tem sta bistvenega pomena timsko načrtovanje ter jasno opredeljeni skupni cilji, ki omogočajo usklajeno in smiselno izvajanje povezav med predmeti.

Možnosti povezovanja likovne umetnosti z drugimi predmeti so številne. Že Karlavaris in Berce-Golob (1991) sta omenjala povezovanje s tehniško vzgojo, športom in zdravjem kot vzgojnimi področji. Birsa (2017) prepoznava povezave z matematiko, gospodinjstvom in glasbeno umetnostjo. Planinšič (2008) vidi posebej pomembne povezave z naravoslovjem, saj prepletanje znanosti in umetnosti razvija kulturno bogastvo učencev ter njihove sposobnosti konstruktivne razprave, tehtanja različnih mnenj in strpnosti (prav tam, str. 57). Tudi Harris (2012) in Hosack Janes (2014) ugotavljata, da povezovanje likovne umetnosti z matematiko, naravoslovjem, jezikom, zgodovino in geografijo prispeva h kvalitetnejši učni izkušnji in spodbuja razvoj ustvarjalnosti.

Likovna umetnost ima pomembno vlogo tudi pri moralni vzgoji, saj učenci ob likovnem delu razvijajo odnos do sebe in drugih, sposobnost kritične presoje različnih rešitev in občutek za vrednotenje individualnih pristopov (Karlavaris in Berce-Golob, 1991). Kemperl (2013a, 2013b) predlaga povezovanje sodobne likovne umetnosti z državljansko in domovinsko kulturo ter etiko, kar se je že izkazalo za učinkovito (Kozjek Varl in Duh, 2017). Raziskave, ki jih povzema Birsa (2017), kažejo, da medpredmetno povezovanje vodi k višji učni uspešnosti, saj omogoča celovitejše razumevanje in učinkovitejšo organizacijo učnih ur.

Harris (2011) opozarja, da integracija umetnosti v kurikul omogoča povezovanje vsebin različnih kultur in zgodovinskih obdobij ter krepi sposobnost razumevanja različnih perspektiv. Pri tem izpostavi tri načine učenja: (1) učenje z umetnostjo, (2) učenje o umetnosti in (3) učenje skozi umetnost. Interdisciplinarnost je ključna tudi pri interpretaciji umetniških del, saj razumevanje likovnega dela zahteva informacije z različnih področij – kar je uveljavljen pristop v muzejski pedagogiki (Charman idr., 2006).

Likovna umetnost ima torej pomembno vlogo tudi pri razvoju ustvarjalnega mišljenja, pomembnega za naravoslovne in družboslovne predmete. Za sodobno

razumevanje kompleksnih informacij z različnih področij so ključni prav ustvarjalnost, načini ustvarjalnega mišljenja in problemsko zasnovane naloge, kot jih spodbuja pouk likovne umetnosti (Patru, 2008). Kljub temu v praksi pogosto prihaja do napačnega razumevanja medpredmetnega povezovanja, ko je likovna dejavnost zgolj ilustrativni dodatek drugim predmetom (npr. risba pri naravoslovju), kar ne uresničuje ciljev likovne umetnosti (Birsa, 2015). To pomeni, da zgolj povzemanje motiva iz drugih predmetov ni ustrezna oblika povezovanja.

Čeprav Jakobson idr. (2008) umetnost opredeljujejo kot subjektivno in čustveno, znanost pa kot racionalno in objektivno, Planinšič (2008) opozarja, da je takšno razlikovanje preozko. Prepletanje umetnosti in znanosti vodi k združenim/soodvisnim učinkom, ki jih znotraj posameznih predmetnih področij ne moremo doseči, hkrati pa medpredmetna integracija razvija kulturno bogastvo učencev, njihovo zmožnost konstruktivne razprave, tehtanja različnih mnenj in strpnosti. Likovna dejavnost lahko tako ob medpredmetnem povezovanju predstavlja pomembno izhodišče za celosten razvoj in vseživljenjsko učenje.

4.2 Medpredmetne razsežnosti sodobnih likovnih praks

Prepoznavamo, da je obstoječa likovnopedagoška praksa še vedno pretežno usmerjena v likovno ustvarjanje in obravnavo oblikovalskih področij, medtem ko je spoznavanje likovne umetnosti, zlasti sodobnih likovnih praks, pogosto potisnjeno v ozadje. Na to kritično opozarjata Bračun Sova in Kemperl (2012) ter ugotavljata, da je spoznavni vidik umetnosti premalo zastopan, kar učencem otežuje razumevanje sodobnih pristopov v likovni umetnosti. Kemperl (2013a) dodatno izpostavlja, da učitelji pri pouku pogosto nimajo ustreznih smernic za sistematično uvajanje sodobnih umetniških pristopov ali aktualnih umetnostnih obdobij, kar predstavlja pomembno vrzel v likovni vzgoji.

Poleg praktične ustvarjalnosti bi moral predmet likovna umetnost pri učencu razvijati sposobnost opazovanja in razumevanja vizualnega okolja, sposobnost presojanja ter zmožnost vrednotenja in analiziranja vizualne kulture (Bračun Sova in Kemperl, 2012). To vključuje tudi poglabljanje občutljivosti za umetniška dela, razvijanje kritičnega odnosa do vizualnih podob ter uporabo različnih miselnih strategij pri reševanju likovnih pojmov, ki so lahko povezani z različnimi predmetnimi področji. Učenec bi moral biti pri tem spodbujen k odprtosti za nove vizualne pojave sodobnega časa, kar pa trenutna likovnopedagoška praksa še vedno nezadostno omogoča.

Germ (2008, str. 43–44) opozarja, da mora biti umetniško delo zaradi svoje večplastnosti ob poglobljeni razlagi interpretirano interdisciplinarno, kompleksnost sporočilnosti in prepletanja idej v sodobni likovni umetnosti zato zahteva medpredmetno povezovanje. Čeprav je vertikalno povezovanje (obnavljanje že znanih likovnih pojmov, tehnik in vsebin) pomembno, je pri sodobni umetnosti ključno horizontalno povezovanje, saj se lahko le na ta način učenci seznanjajo z vsebinami, ki jih obravnava sodobna likovna umetnost. Sposobnost prenosa znanja z enega področja na drugo lahko omogoča poglobljeno razumevanje snovi (Hickman in Kiss, 2010). Povezovanje umetnosti z drugimi področji učence spodbuja k vključevanju izkušenj izven šolskega okolja, poleg tega pa omogoča prenos znanja tudi na druga predmetna področja (Kemperl, 2013b). Upoštevanje različnih materialov pri likovnem ustvarjanju omogoča povezave z ekologijo in varstvom okolja (Flajšman, 2009; Herzog in Duh, 2013c), z varnostjo pri delu ter odgovornim ravnanjem z materiali in orodji.

Marshall in Donahue (2014) celo predlagata na umetnost osredinjeno poučevanje čez celoten učni načrt, ker, kot pravita, »sodobna umetnost spodbuja dialog in povezuje z različnimi svetovi zunaj učilnice, opazovanje in interpretacija umetnosti pa sta idealno sredstvo za raziskovanje vprašanj na različnih področjih« (str. 7). Že Vigotski (1975 v Kemperl, 2013b) je opozarjal na povezanost umetnosti z življenjem ter na njen vpliv na vedenje in izkušnje posameznika. Estetsko doživetje lahko pri učencu vzbudi razmišljanje o odnosu do sveta, vrednotah in stališčih, kar potrjujejo tudi številne raziskave (Halstead in Pike, 2006 v Kemperl, 2013b). Strinjamo se, da spodbujanje koncepta medpredmetnega mišljenja predstavlja pomembno usmeritev sodobnega izobraževanja, saj učencem omogoča prenos znanja, pridobljenega pri posameznem predmetu, na druga učna in življenjska področja (Kemperl, 2013b; Blagoeva, 2019). Takšen pristop se vse pogosteje prepoznava kot ena ključnih razvojnih usmeritev prihodnjih šolskih sistemov, ki stremijo k večji povezljivosti znanj in njihovi uporabnosti v realnih življenjskih situacijah. Izsledki nekaterih raziskav, ki obravnavajo vključevanje sodobne likovne umetnosti v srednješolski pouk, kažejo, da enaka pedagoška izhodišča dijakom omogočajo delo z umetniškimi stvaritvami v skladu z njihovimi individualnimi zmožnostmi, interesi in estetskimi impulzi (Herzog in Duh, 2013a). Ti rezultati potrjujejo, da sodobna umetnost lahko učinkovito nagovarja tudi dijake, ki jih je sicer težje motivirati za likovno ustvarjanje v postmodernem času presežkov, saj se z vsebinami sodobne umetnosti lažje identificirajo, ker izhajajo iz tematik in izkušenj, ki so jim blizu.

Venäläinen (2012) sodobno umetnost opredeljuje kot učinkovito in verodostojno učno okolje, ki temelji na konceptu izkušnje, kot ga utemeljujeta Dewey (1934) in O'Donoghue (2015), saj omogoča aktivno, izkustveno in reflektirano učenje. Podobno Marshall in Donahue (2014) sodobno likovno

umetnost prepoznavata kot pomembno izhodišče za obravnavo vsebin različnih učnih področij na način raziskovalnega oziroma znanstvenega pristopa. Avtorja poudarjata, da je raziskovanje umetnosti temelj integriranega učenja, pri čemer navajata več ključnih razlogov (str. 24): (1) raziskovalni proces je skupen vsem disciplinam, kar omogoča vzpostavljanje povezav med različnimi področji znanja; (2) ko učenci raziskujejo vsebine, rešujejo probleme ali iščejo odgovore na vprašanja, pogosto presegajo meje posameznih disciplin, s čimer vzpostavljajo konceptualne povezave, ki vodijo k poglobljenemu razmišljanju in nastajanju novih idej; (3) raziskave, osredotočene na umetnost, spodbujajo integrativno mišljenje, katerega rezultat je razumevanje obravnavane teme ter prepoznavanje medsebojne povezanosti različnih področij, in (4) integracija, ki izhaja iz umetnosti, temelji na interesih raziskovalcev in na ustvarjalnosti, ki je naravna in notranje motivirana, ne pa vsiljena od zunaj.

Medtem ko galerije in muzeji že več desetletij pri mladih obiskovalcih spodbujajo povezovanje umetnosti z drugimi področji, kot so zgodovina, geografija, književnost in umetnostna zgodovina (Tavčar, 2009; Bračun Sova & Strnad, 2012), je ob ustrezni izbiri umetnine mogoče vzpostaviti tudi neposredne povezave s predmetom domovinska in državljanska kultura in etika (Kemperl, 2013a). Pri tem ima ključno vlogo dobro poznavanje slovenske in evropske umetnosti, kar lahko pomembno prispeva k oblikovanju nacionalne identitete. Hkrati pa je delo z izbranimi umetninami mogoče povezovati tudi z multikulturnostjo, ki predstavlja eno temeljnih usmeritev sodobne vzgoje in izobraževanja (Kemperl, 2012, 2013a, 2013b). Avtorica poudarja, da so teme morale in vrednot integralni del koncepta aktivnega državljanstva. Primerjava učnih načrtov (Kemperl, 2013a) je pokazala, da je skupne cilje obeh predmetov mogoče doseči prav z obiskom galerij in muzejev, ki kot učna okolja omogočajo pristno izkušnjo ter poglobljeno obravnavo umetnin v širšem družbenokulturnem kontekstu.

4.3 Uresničevanje ciljev državljanske vzgoje skozi sodobno likovno umetnost

Na osnovi primerjave dveh učnih načrtov torej Kemperl (2013a) izpostavlja možnosti povezovanja likovne umetnosti z državljansko in domovinsko kulturo in etiko, pri čemer poudarja, da se sodobna likovna dela pogosto navezujejo na teme aktivnega državljanstva, saj, kot pravi, »[e]dino sodobna umetnost res prepoznava in opozarja na res aktualne probleme« (prav tam, str. 131). Kymlicka (1999 v Kemperl, 2013b) poudarja, da bi morala biti državljanska vzgoja v

vzgojno-izobraževalnem procesu obravnavana interdisciplinarno ter vključena v celoten učni program, ne pa izpostavljena kot samostojen in izoliran predmet. V tem kontekstu Drake (1998 v Kemperl, 2013b) zagovarja povezovanje več predmetnih področij v aktivni projektni obliki, skozi katero učenci prepoznavajo povezave med učnimi vsebinami in vsakdanjimi življenjskimi situacijami. Pouk državljanske vzgoje tako ne pomeni zgolj posredovanja znanj o državljanstvu, temveč v okviru spodbujanja oblikovanja stališč, prepričanj in vrednot pomembno prispeva k oblikovanju identitete posameznika. Identiteto je treba razumeti širše in večplastno, saj posameznik skozi pripadnost različnim skupinam razvija občutek povezanosti, samozavesti in smisla, kar prispeva k večji kakovosti življenja znotraj skupnosti. Vloga šole je pri tem, da učencem pomaga razvijati odnos do neizogibne pluralnosti identitet ter jih usmerja pri izbiri pripadnosti in kritičnem presojanju lastnih identitet (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011, str. 42). V tem okviru ima sodobna umetnost pomembno vzgojno in družbeno vlogo, saj se pogosto odziva na aktualne teme in družbene izzive še pred njihovim vstopom v širšo družbeno zavest. S tem prispeva k razumevanju sodobnega časa in globalnih problemov ter posameznike spodbuja k aktivnemu in odgovornemu sooblikovanju družbenega prostora (Kemperl, 2013b).

Predmet domovinska in državljanska kultura in etika predstavlja sestavni del osnovnošolskega izobraževanja ter se umešča na področje družboslovja in humanistike. Učni cilji in vsebine, opredeljeni v učnem načrtu za ta predmet, se navezujejo na splošne cilje osnovnošolskega izobraževanja ter hkrati nadgrajujejo cilje in vsebine sorodnih predmetov v nižjih razredih osnovne šole. Predmet je usmerjen v razvoj ključnih veščin in zmožnosti učencev, kot so presojanje družbenih in etičnih dilem, učinkovita komunikacija in argumentirano sodelovanje v kontekstu demokratičnega javnega prostora, kritično, konstruktivno in angažirano družbeno delovanje ter razvijanje naravnanosti k vseživljenjskemu učenju (Učni načrt za domovinsko in državljansko kulturo in etiko, 2011, str. 5). V opredelitvi predmeta so jasno določena temeljna znanja in kompetence, ki naj bi jih učenec usvojil do zaključka osnovnošolskega izobraževanja. Ta temeljna znanja je mogoče smiselno in didaktično utemeljeno povezovati tudi z vsebinami sodobne likovne umetnosti, ki s svojo vsebinsko in konceptualno odprtostjo omogoča poglobljeno obravnavo družbenih, etičnih in kulturnih vprašanj (Učni načrt za domovinsko in državljansko kulturo in etiko, 2011, str. 5):

- posamezniku kot družbenem bitju in o značilnostih človeških skupin in skupnosti,
- posameznikovem položaju in vlogah v različnih skupnostih,
- premagovanju predsodkov do drugih in drugačnih,

- človekovih in otrokovih pravicah: univerzalnih in nedeljivih ter o etičnih načelih, na katerih temeljijo,
- politični ureditvi, družbenih načelih in pravilih javnega in političnega življenja v demokratični pravni in socialni državi Sloveniji,
- politični ureditvi Evropske unije,
- politični, domovinski in državljanski kulturi in etiki,
- nazorskih, filozofskih in verskih sistemih,
- ključnih splošnih vprašanjih sveta in poteh za njihovo reševanje v smeri trajnostnega razvoja.

Z vsebinami sodobne umetnosti lahko izmed splošnih ciljev predmeta povežemo dva (Kemperl, 2013a): razvoj kritičnega mišljenja in dejavno vključevanje učenca v družbeno življenje (UN za domovinsko in državljansko kulturo in etiko, 2011). Razvoj kritičnega mišljenja je tudi cilj, ki ga postavlja UN LV (2011) in ga lahko povežemo s cilji sodobne umetnosti. Ob tem učni načrt za domovinsko in državljansko kulturo in etiko (2011, str. 6) predlaga tudi oblike aktivnosti učencev, ki prispevajo k razvoju kritičnega mišljenja:

- razprava o etičnih načelih, ki so podlaga človekovih in otrokovih pravic,
- prepoznavanje kršitev človekovih ali otrokovih pravic v medijskih zgodbah in v vsakdanjem življenju,
- seznanjanje z etičnimi načeli, ki utemeljujejo demokratično odločanje,
- raba načel javnega razpravljanja in argumentiranja,
- presoja stereotipnih predstav o drugih in drugačnih,
- premislek o družbenih konfliktih ter možnostih in poteh za njihovo mirno reševanje,
- razprava o konfliktu pravic,
- razumevanje razmerij med pojmi domovina, država, državljanstvo in narodna pripadnost.

Tudi učni načrt za domovinsko in državljansko kulturo in etiko (2011) poudarja, da je za celosten in učinkovit vzgojno-izobraževalni pristop ključno medpredmetno povezovanje, saj se številne vsebine in cilji pojavljajo v učnih načrtih različnih predmetnih področij. To od učitelja zahteva dobro poznavanje učnih načrtov drugih predmetov ter sposobnost premišljenega načrtovanja učnega procesa, ki presega meje posameznega predmeta. Učni načrt predlaga raznolike oblike dejavnosti, kot so aktivno sodelovanje v akcijah, obravnava primerov iz prakse, sodelovalno delo, razprave ter uporaba sodobne

tehnologije, ki učencem omogočajo razvoj aktivnega, odgovornega in kritičnega delovanja v družbi. Posebnost učnega načrta za domovinsko in državljansko kulturo in etiko v primerjavi z učnim načrtom za likovno umetnost pa je v tem, da izrecno izpostavlja povezovanje z likovno umetnostjo ter poudarja kulturno vzgojo in vzgojo za trajnostni razvoj kot osrednja elementa tako predmetnega kot medpredmetnega pristopa.

Sodobna likovna umetnost se v tem kontekstu izkazuje kot izjemno primeren didaktični medij za uresničevanje ciljev državljanske vzgoje, saj s svojo vsebinsko aktualnostjo, družbeno angažiranostjo in konceptualno odprtostjo omogoča obravnavo kompleksnih družbenih, etičnih in kulturnih vprašanj. Z njeno vključitvijo v pouk se učencem odpira prostor za razvoj kritičnega mišljenja, oblikovanje lastnih stališč ter aktivno in odgovorno vključevanje v družbeno življenje. Premišljeno medpredmetno povezovanje sodobne likovne umetnosti in domovinske ter državljanske kulture in etike lahko pomembno prispeva k celostnemu razvoju učencev ter k uresničevanju temeljnih ciljev sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

5 RAZISKOVALNI VIDIK SODOBNIH LIKOVNIH PRAKS V OSNOVNOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU

5.1 Raziskovalni okvir

Del učnega procesa in vsebin pri pouku likovne umetnosti predstavlja raziskovanje sodobnih načinov likovnega izražanja. Čeprav obstoječi kurikularni dokumenti poudarjajo potrebo po spoznavanju sodobnih pristopov likovnega ustvarjanja, ti praviloma ne ponujajo jasne in poglobljene opredelitve sodobne likovne umetnosti, v kateri so v ospredju konceptualni in vsebinski vidiki sodobnega umetniškega izraza in ne zgolj formalne likovne značilnosti. Prav ta vrzel odpira prostor za raziskavo, ki jo predstavljamo v pričujoči znanstveni monografiji. Torej, kako učenci dojemajo sodobno umetnost, kako jo učitelji vključujejo v pouk ter katere kompetence se pri tem razvijajo? Prispevek temelji na delu raziskave (Kozjek Varl, 2016), ki je nadgrajena in razširjena v smeri analize pedagoške vrednosti načrtovanih in izvedenih likovnih nalog ter njihovega učinka na učno-vzgojni proces z vidika učitelja in učencev.

Raziskovalni problem se nanaša na spoznavanje sodobne likovne umetnosti ter na iskanje učinkovitih didaktičnih pristopov k njenemu poučevanju. V okviru akcijske raziskave so bile oblikovane, preizkušene in nadgrajene pedagoške strategije, usmerjene v (Kozjek Varl, 2016):

- spoznavanje, razumevanje in doživljanje likovnih pojmov ob obravnavi del sodobne likovne umetnosti,
- izbor ustreznih učnih metod in oblik dela,
- smiselno uporabo sodobnih učnih sredstev in didaktičnih pripomočkov,
- načrtno uporabo ter izbor raznolikih likovnih materialov,
- razvijanje in iskanje motivov oziroma idejnih izhodišč za likovno ustvarjanje,
- vključevanje avtentičnih umetniških del v učni proces,
- vzpostavljanje medpredmetnih povezav.

Z uvajanjem vsebin sodobne likovne umetnosti ter z medpredmetnim povezovanjem predmetov likovna umetnost in domovinska ter državljanska kultura in etika smo želeli poglobiti razumevanje obeh vsebinskih področij ter povečati motivacijo učencev za učno delo. Ob tem smo spodbujali njihovo zmožnost individualnega izražanja in refleksivnega razmišljanja o izbranih problemih, s poudarkom na afektivnem področju učenja. Potek raziskave smo analizirali z vidika pedagoških učinkov, ki izhajajo iz načrtovanja in izvedbe učnega procesa.

5.2 Raziskovalna vprašanja in cilji raziskovanja

Cilj akcijske raziskave je bil poglobiti razumevanje sodobne likovne umetnosti pri učencih ter razvijati njihov odnos do nje skozi načrtno in postopno vključevanje sodobnih likovnih praks v pouk likovne umetnosti. Raziskovalna vprašanja so razporejena v sklope glede na posamezne akcijske korake raziskave (Kozjek Varl, 2016): in so usmerjena v analizo poteka poučevanja in učenja ter v ugotavljanje pedagoških učinkov izvedenih didaktičnih strategij. Na osnovi raziskovalnih podatkov (Kozjek Varl, 2016) smo oblikovali deset raziskovalnih vprašanj:

RV1: Kako poteka poučevanje in učenje ob vključevanju izbranih primerov sodobnih likovnih praks v pouk likovne umetnosti z vidika razumevanja likovnih pojmov in aktivnega sodelovanja učencev?

RV2: Kako izbira motiva oziroma vsebine, ki izhaja iz sodobne likovne umetnosti in je povezana z izbranim likovnim pojmom, vpliva na potek poučevanja in učenja ter na učenčevo razumevanje likovne naloge?

RV3: Kako se spreminja odnos učencev ob neposredni predstavitvi avtentične umetnine oziroma umetnika do sodobne likovne umetnosti?

RV4: Kako poteka poučevanje in učenje na ravni medpredmetnega povezovanja?

RV5: Kakšni so pedagoški učinki medpredmetnega povezovanja na razumevanje vsebin, aktivnost učencev in kakovost učnega procesa?

RV6: Kako doživljanje del sodobne likovne umetnosti, ki izhajajo iz vsakdanjih in družbenih tem, vpliva na razvoj ustvarjalnosti in refleksivnega odziva učencev?

RV7: Ali se ob vključevanju sodobnih likovnih praks in medpredmetnega povezovanja kaže napredek v kakovosti likovnih izdelkov učencev?

RV8: Ali se v zadnjem akcijskem koraku pojavi višja stopnja likovne odzivnosti učencev pri reševanju likovnih nalog v primerjavi s predhodnimi fazami?

RV9: Ali sta ustvarjalnost in aktivnost učencev pri problemskem reševanju ob koncu raziskave izrazitejši kot na začetku raziskovalnega procesa?

RV10: Kakšna je pedagoška vrednost celotnega akcijskega raziskovalnega procesa z vidika načrtovanja, izvajanja in refleksije likovnih nalog, ki temeljijo na sodobni likovni umetnosti in medpredmetnem povezovanju?

Z analizo rezultatov smo pričakovali naslednje:

- izboljšano razumevanje sporočilnosti umetniških del ter s tem poglobljeno razumevanje problematik sodobnega vsakdanjega življenja pri učencih vključenih v raziskavo;
- večjo senzibilnost učencev za zaznavanje in doživljanje vsebin, ki izhajajo iz sodobnih umetniških pristopov, kar vključuje reflektirano razmišljanje o vzrokih za nastanek umetniškega dela in o njegovem sporočilu;
- povečano ustvarjalnost učencev, vključenih v raziskavo, pri reševanju likovnih problemov, izraženo v višji stopnji motivacije, večji aktivnosti, izvirnosti idej ter bolj osebnem odnosu do obravnavanih vsebin;

- večjo likovno originalnost pri izvajanju likovnih nalog, kar naj bi prispevalo k raznolikosti in dinamičnosti pouka, k širjenju izkušenj ter k razvijanju tako skupinskega kot individualiziranega pristopa k ustvarjalnemu delu;
- prepoznano pedagoško vrednost in didaktični potencial načrtne in reflektirane vključitve sodobne likovne umetnosti v pouk likovne umetnosti, izraženo v izboljšani kakovosti učnega procesa, večji didaktični ozaveščenosti učitelja ter oblikovanju prenosljivih izhodišč za nadaljnjo likovnopedagoško prakso.

Cilj raziskave je bil oblikovati in predlagati smernice za ciljno in učinkovitejše načrtovanje ter izvajanje likovnih nalog, ki vključujejo vsebine sodobne likovne umetnosti in omogočajo medpredmetno povezovanje v osnovnošolski kurikulum. Ta cilj je bil prvotno opredeljen in uresničevan v okviru raziskave (Kozjek Varl, 2016), ki se je osredotočala predvsem na didaktično zasnovo in izvedbo likovnih nalog, izhajajočih iz sodobnih likovnih praks. V pričujoči znanstveni monografiji pa je ta raziskovalni cilj vsebinsko in metodološko nadgrajen z analizo pedagoške vrednosti in didaktičnega potenciala celotnega raziskovalnega procesa. Metodološka nadgradnja se kaže v poglobljeni obravnavi učinkov, ki jih ima načrtna in reflektirana vključitev sodobne likovne umetnosti v pouk na kakovost učnega procesa, na razvoj ustvarjalnih, kognitivnih in afektivnih zmožnosti učencev ter na profesionalni razvoj učitelja.

Z rezultati raziskave tako nismo želeli zgolj spodbuditi učiteljev k iskanju in prepoznavanju možnosti za vzpostavljanje medpredmetnih povezav ter k uporabi sodobnih, ustvarjalno naravnanih pedagoških strategij poučevanja, temveč tudi ovrednotiti njihov pedagoški učinek ter oblikovati prenosljiva izhodišča, ki lahko prispevajo k nadaljnjemu razvoju likovnopedagoške prakse in k razmisleku o vlogi sodobne likovne umetnosti v vzgojno-izobraževalnem prostoru.

5.3 Metodologija

5.3.1 Metodologija raziskovanja

Raziskava je bila zasnovana kot akcijska raziskava (Vogrinc, Zuljan in Krek, 2007; Mažgon, 2008), dopolnjena z elementi tradicionalnega empirično-analitičnega raziskovanja. Temeljila je na kvalitativni metodologiji pedagoškega raziskovanja, pri čemer je bila uporabljena kavzalno-neeksperimentalna raziskovalna metoda (Mesec, 1998; Mason, 2002; Sagadin, 2003; Vogrinc, 2008). Takšen metodološki pristop je omogočil preverjanje učinkov vpeljanih pedagoških posegov, poskusov in inovacij v učni proces.

5.3.2 Raziskovalni vzorec

V akcijsko raziskavo so bili vključeni učenci sedmega razreda ter dveh osmih razredov osnovne šole z območja Zavoda za šolstvo, Območne enote Maribor, skupaj z njihovimi učiteljicami. V vseh treh razredih sta se v šolskem letu, v katerem je potekala raziskava, vzporedno izvajala oba predmeta, ki sta bila vključena v raziskovalni problem. V raziskavi so sodelovale tri učiteljice, in sicer učiteljica likovne umetnosti ter dve učiteljici predmeta domovinska in državljanska kultura in etika. Vse sodelujoče učiteljice so izrazile interes za izboljšanje lastne pedagoške prakse na področju medpredmetnega povezovanja, pri čemer sta učiteljici predmeta domovinska in državljanska kultura in etika posebej poudarili željo po doseganju skupnih ciljev vključenih predmetov. Obe učiteljici sta izkazovali visoko stopnjo notranje motivacije za profesionalni razvoj in refleksijo lastnega pedagoškega delovanja. V raziskavo je bila vključena tudi kustosinja, odgovorna za pedagoški program galerije, v kateri je bil izveden drugi akcijski korak raziskave, kar je prispevalo k avtentičnemu pedagoškemu kontekstu in k povezovanju formalnega in neformalnega izobraževanja.

V nadaljevanju smo za poimenovanje skupin uporabljali naslednje oznake: 7. razred je bil skupina 7A, 8. A razred skupina 8A in 8. B razred skupina 8B. Dinamika je bila v vključenih skupinah izrazito različna. Skupino 7A je sestavljalo 25 učencev, od tega 9 dečkov in 16 deklic. Gre za skupino z izrazito živahno

dinamiko in veliko značajsko raznolikostjo. Skupina 8A je vključevala 15 učencev, med njimi 8 deklic in 7 dečkov. Skupina je umirjena, pri čemer le posamezni učenci jasno izražajo svoja stališča. Skupina 8B je prav tako štela 15 učencev, od tega 9 deklic in 6 dečkov. Gre za živahno skupino, v kateri učenci izkazujejo dobro splošno razgledanost ter sposobnost jasnega in argumentiranega izražanja svojih mnenj (Preglednica 1).

Preglednica 1: Struktura raziskovalnega vzorca

Razred	Število učencev
7. A razred –7A	25
8. A razred – 8A	15
8. B razred – 8B	15
Skupaj učencev:	55

Učenci so že na začetku raziskave izkazovali visok interes za sodelovanje, ob začetku posameznih akcijskih korakov pa so bili izrazito motivirani za delo, pri čemer se je visoka stopnja motivacije ohranjala tudi med procesom likovnega ustvarjanja. Tudi učiteljici predmeta domovinska in državljanska kultura in etika, ki sta se raziskavi pridružili pred izvedbo tretjega akcijskega koraka, sta pokazali pripravljenost za sodelovanje, čeprav z začetnimi zadržki, saj področja sodobne likovne umetnosti predhodno nista podrobneje poznali.

Pred začetkom raziskave (Kozjek Varl, 2016) so bile pridobljene pisne izjave staršev oziroma zakonitih skrbnikov, s katerimi so izrazili soglasje k sodelovanju učencev v raziskavi. Prav tako je bilo pridobljeno pisno dovoljenje vodstva šole, na kateri je raziskava potekala. Sodelovanje so s podpisom potrdile tudi učiteljici predmeta domovinska in državljanska kultura in etika ter kustosinja galerije, vključena v izvedbo drugega akcijskega koraka raziskave.

5.3.3 Zbiranje raziskovalnih podatkov

Potek akcijske raziskave smo spremljali z neposrednim opazovanjem dejavnosti v vseh treh vključenih skupinah. Z namenom dokumentiranja procesa smo dogajanje snemali in fotografirali, pri čemer so bili učenci predhodno seznanjeni z namenom snemanja in so za sodelovanje podali soglasje. Po zaključku vsakega raziskovalnega koraka smo z učenci izvedli sproščen pogovor, v katerem so izrazili svoje doživljanje in zaznave poteka dela. Na podlagi pridobljenih povratnih informacij smo oblikovali in uvajali spremembe v naslednjih fazah raziskave. Po zaključku drugega akcijskega koraka smo skupaj s kustosinjo galerije oblikovali skupne ugotovitve, ki so prispevale k nadaljevanju raziskave. Akcijska raziskava je bila izvedena v prvi polovici leta 2016 (Kozjek Varl, 2016). Del podatkov, ki jih predstavljamo v pričujoči znanstveni monografiji, smo v letu 2023 modificirali in nadgradili z vidika raziskovalnih vprašanj. Nadgradnja se kaže v poglobljeni analizi pedagoških učinkov posameznih akcijskih korakov ter v novi interpretaciji rezultatov z vidika pedagoške vrednosti vključevanja sodobne likovne umetnosti in medpredmetnega povezovanja, kar predstavlja nov raziskovalni prispevek.

5.3.4 Obdelava podatkov

Analiza uvedenih sprememb pri akcijskih korakih je potekala tako, da smo po vsakem akcijskem koraku rekonstruirali potek dogajanja. Izhajali smo iz posnetkov, fotografij in zapiskov, ki so nastali ob neposrednem opazovanju. Pri tem smo bili pozorni na:

- *predhodno pripravo učnih gradiv in likovnih materialov*, ki omogoča nemoten potek učnega procesa ter ustvarja pogoje za kakovostno učno izkušnjo;
- *spodbujanje motivacije učencev v uvodnem delu učne ure*, usmerjeno v vzpostavljanje interesa, čustvene vključenosti in povezovanja obravnavane teme z izkušnjami učencev;
- *razlago likovnih pojmov s strani učitelja*, ki prispeva k razumevanju teoretičnih izhodišč likovne naloge in omogoča konceptualno orientacijo učencev;

- *prikazovanje in interpretacijo reprodukcij sodobnih likovnih del*, s čimer se učencem omogoča razvoj vizualne pismenosti in razumevanje sporočilnosti umetniških del;
- *aktivno sodelovanje učitelja z učenci pri interpretaciji opazovanih likovnih del***,** ki spodbuja dialog, reflektirano razmišljanje in argumentirano izražanje mnenj;
- *demonstracijo uporabe likovnih materialov in pripomočkov*, ki podpira razvoj tehničnih spretnosti ter zmanjšuje negotovost učencev pri ustvarjanju;
- *oblikovanje vsebinskih idej učencev v skladu z razumevanjem likovne naloge*, kar prispeva k razvoju samostojnosti, ustvarjalnega mišljenja in osebnega odnosa do obravnavane tematike;

Po izvedenem likovno-ustvarjalnem delu smo nastale likovne izdelke ovrednotili v skladu z vnaprej določenimi kriteriji likovne naloge:

- izvirnost pri zapisu ideje,
- ustreznost izbire in uporabe materialov ter nivo tehnične izvedbe (motorične spretnosti),
- uspešnost rešitve likovne naloge glede na likovni problem in cilj,
- izvirna prezentacija in umestitev likovnega izdelka v prostor.

Po vsakem končanem akcijskem koraku smo izvedli sproščen pogovor z učenci. Na osnovi pogovora smo pridobili informacije, ki smo jih skupaj s komentarji učencev analizirali, v njih pa smo iskali tudi vzroke za zanimanje ali nezanimanje učencev ter za uspešno ali neuspešno reševanje likovne naloge. Ker nas je v raziskavi zanimala vsebina, in ne način izražanja učencev, smo uporabili parafrazirano obliko zapisa. Odgovore in izjave učencev smo prepisali v skladu s pravopisom, a smo jih, kolikor je bilo mogoče, približali izvirniku (Vogrinc, 2008).

6 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Dobljene rezultate predstavljamo po posameznih korakih akcijskega raziskovanja. Vsak korak je zasnovan po enotni strukturi (Kozjek Varl, 2016): najprej je opredeljeno izhodišče, sledijo namen in usmeritve, povezane z raziskovalnimi vprašanji, nato pa podrobna analiza izvedbe, ki vključuje opis učnih situacij, odzivov učencev, nastalih likovnih izdelkov ter izbranih izjav udeležencev. Posamezni akcijski korak se zaključi s strnjenimi ugotovitvami. Vsako poglavje dopolnjuje refleksija pedagoške vrednosti izvedenih didaktičnih postopkov, ki omogoča sistematično spremljanje procesnih sprememb in učnih učinkov ter osvetljuje razvoj od uvajanja sodobnih likovnih praks do avtentičnih izkustvenih oblik učenja in medpredmetnega povezovanja.

6.1 Prvi korak akcijskega raziskovanja

6.1.1 Izhodišče

Pri načrtovanju akcijske raziskave smo izhajali iz ugotovitev predhodnih raziskav (Zupančič, 2006; Kozjek Varl in Duh, 2017; Zupančič in Velikonja, 2017), ki kažejo, da je sodobna likovna umetnost učencem pogosto slabo poznana in konceptualno zahtevnejša za razumevanje. Pri sodobni umetnosti učenci težje prepoznajo značilne izrazne principe in konceptualna izhodišča, vendar njene vsebine pogosto interpretirajo skozi prizmo lastnih izkušenj iz vsakdanjega življenja, kar se v literaturi prepoznava kot pomemben pedagoški potencial za vzpostavljanje povezav med umetnostjo in učenčevim življenjskim svetom (Kozjek Varl in Duh, 2017). Predhodne raziskave hkrati izpostavljajo, da didaktično premišljena vključitev sodobne likovne umetnosti v pouk vodi k pozitivnim učnim izkušnjam, večji motivaciji in aktivnejšemu sodelovanju učencev ter k večji odprtosti za ustvarjalno izražanje (Zupančič in Velikonja, 2017).

Prvi korak akcijskega raziskovanja je bil usmerjen v postopno in vodeno seznanjanje učencev s sodobnimi likovnimi praksami ter v oblikovanje učnih situacij, ki bi omogočale razvoj razumevanja, interpretacije in doživljanja sodobne likovne umetnosti. V ospredju prvega akcijskega koraka je bilo ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja, v katerem so učenci lahko izražali svoja začetna stališča, dvome in interpretacije ter postopno razvijali zmožnost kritičnega odnosa do sodobnih umetniških del. V tem delu smo učencem predstavili temeljne pojme sodobnega likovnega ustvarjanja: konceptualizem, instalacijo in performans.

V naslednji etapi učnega procesa smo učence posameznih skupin (7A, 8A, 8B) seznanili z izbranim slovenskim sodobnim umetnikom. Pri tem smo sledili predstavitvi umetnikove ideje ter likovnih pojmov, ki so skladni z učnim načrtom za likovno vzgojo. To je predstavljalo izhodišče za (po)ustvarjanje likovnih izdelkov vsake skupine. V vsaki skupini smo za izvedbo prvega akcijskega koraka načrtovali in izvedli štiri šolske ure:

- 7A: 1. dan: 8.20–10.05 in 2. dan: 8.20–10.05,
- 8A: 1. dan: 10.10–11.45 in 2. dan: 10.10–11.45,
- 8B: 1. dan: 11.00–12.35 in 2. dan: 11.00–12.35.

V prvem akcijskem koraku smo prehajali od praktičnega dela k teoretičnemu, izpostavili smo likovno vsebino in likovni problem.

6.1.2 Namen

Prvi akcijski korak je bil usmerjen v proučevanje poteka poučevanja in učenja ob vključevanju izbranih primerov sodobnih likovnih praks v pouk likovne umetnosti ter v ugotavljanje vpliva izbire motivov in vsebin, izhajajočih iz sodobne likovne umetnosti, na razumevanje likovnih pojmov, likovne naloge in aktivno sodelovanje učencev. V ta namen smo v vseh vključenih razredih v pouk likovne umetnosti uvedli usmeritve, ki so se nanašale na:

- spoznavanje čustvenih in idejnih vsebin izbranih likovnih del,
- uporabo ustreznih didaktičnih metod pri obravnavi sodobne likovne umetnosti,
- spoznavanje sodobnega slovenskega likovnega umetnika, njegovih idejnih izhodišč ter principov delovanja,
- spoznavanje in razumevanje likovnih pojmov, opredeljenih v učnem načrtu,
- oblikovanje učenčevega zapisa ideje oziroma vsebine likovnega dela,
- izvedbo likovno-ustvarjalnega dela učencev na podlagi razumevanja likovne naloge.

6.1.3 Analiza

a) Spoznavanje umetnika, pogovor in razlaga

Učence vseh treh skupin, vključenih v raziskavo, smo v uvodnem (motivacijskem) delu ponovno seznanili z deli, ki so jih opazovali in opisovali na delovnem listu. Med razgovorom smo skupaj raziskovali čustvene in idejne vsebine obravnavanih umetniških del. Učenci so bili nad predstavljenimi deli na trenutke presenečeni, saj so si nekatera izmed njih predhodno predstavljali drugače. Izjava učenke iz skupine 8B to razumevanje slikovito ponazarja: *»Če hočemo vedeti, kaj predstavlja neki sodoben kip, nam mora o tem nekdo kaj povedati.«* Ta izjava predstavlja pomembno ugotovitev in pomembno izhodišče za nadaljnjo raziskavo.

Preglednica 2: Seznam umetnikov in njihovih del glede na skupino

Skupina	Umetnik	Umetniška dela
7A	Darko Golija	Dela, predstavljena v UGM Studiu, 20. november 2015, razstava Cephalization/Oglavičenje
8A	Matej Andraž Vogrinčič	Car park, 2000; Moon Plain, 2002; Beach Balls, 2004; When on a winter's night a traveler, 2005; Brez naslova (56 čolnov), 2006; Bazen (model Hockney, 2012 – 2013); Gmota, 2015
8B	Sašo Sedlaček	Just do it!, 2003; Zanka, 2004; Piknik na deponiji, 2004; Žicar, 2006; Urban, 2007; Grelnik globus, 2010; Veliki izklop, 2011; i-smoke, 2011; AcDcWc, 2010; Dolce far niente, 2014

Učencem skupine 7A smo v nadaljevanju učnega procesa predstavili kiparja Darka Golijo, v skupini 8A smo po uvodnem delu obravnavali sodobnega umetnika Mateja Andraža Vogrinčiča, skupini 8B pa konceptualnega umetnika Saša Sedlačka. Ob prikazu reprodukcij izbranih del navedenih umetnikov smo z učenci vodili usmerjen pogovor ter jih z razlago seznanjali z idejnimi in vsebinskimi izhodišči nastanka posameznih likovnih del (Preglednica 2).

b) Razlaga novih pojmov in pogovor

Ob prikazovanju likovnih del sodobnih umetnikov smo učence seznanili z likovnimi pojmi iz učnega načrta.

Preglednica 3: Seznam obravnavanih pojmov

Skupina	Področje	Pojmi
7A	kiparstvo	kiparstvo, kiparski materiali, volumen, predmetni, nepredmetni kip, instalacija, konceptualizem
8A	kiparstvo	kompozicija v kiparstvu (smer uporabljenih oblik, število, položaj, teža, velikost, gostota), pozitivni in negativni kiparski prostor, instalacija, konceptualizem
8B	kiparstvo	pozitivni in negativni kiparski prostor, kiparski volumen, instalacija, konceptualizem

V skupini 7A smo obravnavali temeljne pojme kiparstva, kiparske materiale ter razliko med predmetnim in nepredmetnim kiparstvom, pri čemer smo učence seznanili s pojmom instalacija. Skupina 8A se je seznanila z likovnima pojmoma pozitivni in negativni kiparski prostor ter z izbranimi likovnimi spremenljivkami, kot so smer uporabljenih oblik, njihov položaj, velikost, gostota, število in teža. Ob analizi predstavljenih del Mateja Andraža Vogrinčiča smo pojasnili pojma konceptualizem in instalacija. Tudi v skupini 8B smo obravnavali pojma konceptualizem in instalacija, pri čemer smo razlago nadgradili s pojasnilom pojmov pozitivni in negativni prostor ter kiparski volumen (Preglednica 3).

c) Prikazovanje slikovnega materiala

V vseh skupinah smo razlago likovnih pojmov dopolnjevali z reprodukcijami umetniških del, prikazanimi na prosojnicah s pomočjo LCD projektorja. Nekaj reprodukcij smo natisnili v velikosti formata A3. Ob prikazovanju reprodukcij umetniških del smo vodili pogovor o likovnih pojmih ter na ta način izvajali analizo prikazanih umetnin. Učenci vseh skupin so reprodukcije in projekcije spremljali frontalno, medtem ko je iskanje posameznih značilnosti potekalo tako, da so učenci individualno prihajali k tabli. Ob tem smo sproti pojasnjevali novo predstavljene pojme.

V skupini 8A smo učencem prikazali tudi katalog obravnavanega umetnika, v katerem je bilo predstavljenih več njegovih del. Učenci so si katalog po zaključku uvodnega dela (pred ustvarjanjem) z zanimanjem ogledali, kar kaže na njihovo dobro motiviranost in izrazito zanimanje za umetnika in njegovo delo.

d) Priprava materiala in demonstracija uporabe materialov ter pripomočkov

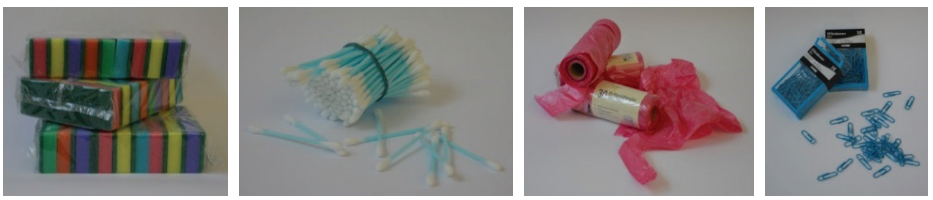
Za uspešno izvedbo likovnega procesa je ustrezna priprava materiala ključnega pomena. Izkazalo se je, da nenavadni materiali učence še posebej pritegnejo ter pogosto predstavljajo močan motivacijski element.

Material za delo v skupini 7A smo v celoti pripravili sami (Slika 1). Učenci so imeli na voljo raznovrsten material: papir, karton, lepenko, les, lesene paličice, glino, vato, vrvice, žico, balone, različna lepila, kladiva, žeblje ... Izvedli smo demonstracije načinov preoblikovanja lepenke, kartona in papirja, oblikovanja gline, zvijanja žice ter obdelave lesa. Z demonstracijo smo prikazali tudi možnosti kombiniranja različnih materialov in njihovega medsebojnega povezovanja. Pri tem smo opozorili na natančno in ustrezno spajanje materialov ter na prilagojene obdelovalne postopke pri uporabi posameznih materialov.

Ker so imeli učenci v tej skupini možnost individualne izbire materiala, smo jim pri razvijanju njihovih idej o kombiniranju materialov v nadaljevanju ure nudili individualno svetovanje.

Slika 1: Material za likovno ustvarjalno delo v skupini 7A

Učenci skupine 8A so dobili navodilo, naj na uro likovne umetnosti prinesejo večje število poljubnih vsakdanjih uporabnih predmetov. Prinesli so različne materiale, med drugim slamice, zobotrebce, plastične lončke, kosme vate in plastične pokrovčke. Dodatno smo jim ponudili še nekatere uporabne predmete, kot so vrečke za smeti, sponke za papir, vatirane palčke, gobice za pomivanje posode, žeblji … (Slika 2).



Slika 2: Material za likovno ustvarjalno delo v skupini 8A

Demonstracija je potekala tako, da smo se najprej pogovorili o vsakem predmetu in o načinih, kako ter s čim je mogoče spojiti različne materiale. Učencem smo pojasnili, da vsi materiali ne dopuščajo lepljenja z lesnim ali

vročim lepilom. Med pogovorom so učenci že oblikovali prve ideje in razmišljali o tem, kako bi lahko predmete, ki so jim bili na voljo, pritrdili ali umestili v izbrani prostor oziroma na izbrano površino.

Učencem skupine 8B smo ponudili odpadni material: časopisni papir, rolice toaletnega papirja, plastenke, stare revije, škatle, vrečke, ekran, računalnik in tipkovnico. Na razpolago so imeli tudi vrvice, različna lepila, kladivo in žeblje, tapetniške nože, škarje ter klešče (Slika 3). Med demonstracijo likovnih tehnik smo se pogovarjali o možnostih montaže različnih materialov in predmetov, o preoblikovanju izvornega materiala ter o izzivu, kako odpadkom ponovno vdahniti življenje.

Slika 3: Material za likovno ustvarjalno delo v skupini 8B

e) Oblikovanje idej in izbor materiala

Učenci so ustvarjalni proces začeli s snovanjem in oblikovanjem ideje. Želeli smo, da najprej oblikujejo lastno zamisel, saj smo pri vseh nalogah hoteli poudariti sodobni princip likovnega ustvarjanja – konceptualizem. Opazovanje učencev med oblikovanjem idej je pokazalo, da naloga od njih zahteva globlji premislek, kot so ga bili vajeni doslej.

V skupini 7A si je vsak učenec zamislil svojo idejo za izdelek. Nekateri so zelo hitro začeli z zapisovanjem, medtem ko nekateri ideje sploh niso imeli. Skupina 7A je izrazito nehomogena, saj izkazujejo učenci zelo različno razvite zmožnosti likovnega mišljenja. Opazili smo, da se srečujejo z nečim novim; njihovi pogledi in spogledovanja so nakazovali zmedenost in negotovost. Prisotni so bili komentarji:

Učenka 1: *»To je kar nekaj...«*
Učenka 2: *»Kako naj oblikujem znanje?«*
Učenec 3: *»To je brez veze, sploh ne vem, kaj naj naredim.«*

Zaradi zaznanih težav smo med zapisovanjem idej z učenci nenačrtovano izvedli »možgansko nevihto«. Njeno izhodišče je bil likovni motiv – glava. Ob besedi glava so učenci navajali besede: usta, zobje, možgani, bolečina, oči, lasje, razmišljanje, smrkelj, misli, glavobol, vročina, sistem, uho, nos, lepota, ljubezen, čutila. V nadaljevanju smo prečrtali izraze, ki so izpostavljali predmetnost, z namenom, da bi se učenci odmaknili od predmetnega pojmovanja glave ter prešli k nepredmetnemu, pojmovnemu razmišljanju. »Možganska nevihta« se je pri tem pokazala kot učinkovita iztočnica, saj je več prej negotovih učencev na tej podlagi lažje razumelo bistvo zastavljene naloge.

Večina učencev je svojo zamisel zapisala (Slika 4A) in si nato izbrala material za realizacijo ideje, nekaj učencev pa je material izbralo že pred zapisom zamisli – to so bili tisti, ki so se s postavljeno likovno nalogo težje spopadli.

Slika 4: Zapisovanje idej v skupini 7A (A) in 8B (B)

V skupini 8A si je večina učencev že pred zapisom idej izbrala material za delo. Nekateri učenci, ki so material prinesli od doma, so se odločili za njegovo uporabo, drugi pa so izbrali material, ki je bil na voljo v šoli. Svoje ideje so začeli razvijati šele po izboru vsakdanjega predmeta. Učencem smo v tej skupini ponudili možnost dela v dvojicah, da bi skupaj zasnovali idejo in izdelali končni izdelek. Komunikacija v parih je stekla hitreje, pojavilo se je več predlogov za idejne zasnove, zato so imele posamezne dvojice hkrati oblikovanih več idej. Učenci so pri tem iskali nasprotja med izbranim predmetom in prostorom, v katerega bi želeli multiplicirani predmet umestiti.

Učencem skupine 8B smo že ob začetnem podajanju navodil ponudili možnost, da likovno idejo razvijejo skupinsko. Dekleta so se hitro organizirala v tri skupine in nemudoma začela z zapisovanjem zamisli (Slika 4B), medtem ko so fantje kazali izrazito motivacijo za takojšen prehod k praktičnemu delu. Njihovo pozornost so najizraziteje pritegnili odsluženi računalnik, zaslon in tipkovnica, ki

so bili vključeni med ponujene materiale za ustvarjanje. Pri izhodiščnem razmišljanju so se oprli na zanimivost »tehnoloških odpadkov«; računalnik jih je pritegnil do te mere, da so ga sprva razstavili na najmanjše možne sestavne dele. Prav ti elementi so nato delovali kot sprožilec za razmislek o nadaljnjih ustvarjalnih možnostih, zaradi česar je skupina petih fantov oblikovala več različnih idej.

f) Oblikovanje likovnih izdelkov

V skupini 7A se številni učenci niso mogli izogniti predmetni upodobitvi glave. Večina je pri oblikovanju kipa izhajala iz okrogle oblike (glava). Številni učenci, zlasti tisti, ki so kot material izbrali glino, so sledili pričakovanim likovnim rešitvam ter upodabljali oči, nos, usta, lase ipd. Izkazalo se je, da so nekateri materiali za učence privlačnejši (npr. les), medtem ko so drugi materiali tisti, s katerimi imajo največ izkušenj in pri katerih se zato počutijo bolj suverene (glina). Približno polovica učencev je delala zavzeto in motivirano, razmišljali so o možnostih obdelave materiala in o načinih montaže posameznih sestavnih delov ter si zastavljali kompleksnejše naloge (Slika 5).

Slika 5: Ustvarjanje učencev z različnimi orodji in materialom – skupina 7A

Druga polovica učencev je bila zadovoljna z rezultati, ki so bili posledica zgolj preoblikovanja materiala v novo obliko, brez vsebinske utemeljitve. V skupini 7A so imeli večje težave predvsem fantje, kar lahko deloma povezujemo tudi z njihovim zanimanjem za likovno-ustvarjalno delo.

Po zapisu idej v skupini 8A so se učenci dela lotili zelo zavzeto. Delo v parih so si hitro organizirali, bili so izjemno samostojni in skoraj niso potrebovali učiteljeve spodbude ali svetovanja. Učenci so bili navdušeni nad svojimi idejami, hkrati pa so izražali radovednost glede tega, kako bodo njihovi pomnoženi predmeti funkcionirali v novem okolju. Večina učencev je z delom začela v razredu (Slika 6C in 6D), dva para pa sta že od začetka ustvarjala na šolskem hodniku (Slika 6A in 6B)

Slika 6: Ustvarjanje učencev z različnimi orodji in materialom – skupina 8A

V skupini 8B so se učenci prav tako zavzeto lotili dela. Medtem ko so dekleta začela oblikovati svoje ideje na osnovi izbranih tehnoloških odpadkov in odpadne embalaže, so se fantje ukvarjali s sestavljanjem razstavljenega računalnika, tipkovnice in drugih sestavnih delov (Slika 7A). Fantje so potrebovali precej učiteljeve spodbude, saj v določenem trenutku niso več vedeli, kaj pravzaprav počnejo; ukvarjali so se s sestavljanjem brez jasne ideje, dekleta pa so se po zapisu jasno oblikovanih zamisli lotila iskanja dodatnega materiala, ki jim je omogočil realizacijo zastavljenega koncepta (Slika 7C).

Slika 7: Ustvarjanje učencev z različnimi orodji in materialom – skupina 8B

Ko so fantje začeli razmišljati o konceptu, so za ponazoritev svojih idej uporabili računalnik, s pomočjo katerega so poiskali informacije in natisnili besedilo, ki so ga vključili v likovno delo (Slika 7B).

g) Analiza likovnih izdelkov

Ob koncu ustvarjalnega praktičnega dela ure so učenci svoja dela ovrednotili glede na kriterije, ki smo jih oblikovali pred začetkom dela. Hkrati smo izvedli neformalni, sproščeni pogovor o likovni nalogi, o njihovem doživljanju ustvarjalnega procesa ter o poteku nastajanja izdelkov. Po zaključku prvega koraka smo vse izdelke analizirali glede na načrtovane in vpeljane spremembe.

V skupini 7A je nastalo 25 izdelkov. Štiri učenke so bile prisotne le tretjo in četrto šolsko uro, zato niso bile seznanjene z uvodnim delom. Pred nadaljevalno uro (tretjo in četrto) smo zato z učenci ponovili usvojene likovne pojme in značilnosti del obravnavanega slovenskega umetnika. Učenci so v uvodni motivaciji sicer primerno sodelovali, vendar je bilo opaziti, da so nekateri hiteli k praktičnemu delu. Dve izmed štirih omenjenih učenk sta bili dobro motivirani, hitro sta pristopili k reševanju problema, oblikovali koncept dela in nalogo kakovostno izvedli. Preostali dve učenki si ideje nista uspeli oziroma zmogli oblikovati; izbrali sta material in začeli z delom, vendar smo ob opazovanju zaznali zmedenost in neodločnost, kar se je odrazilo tudi v končnih izdelkih.

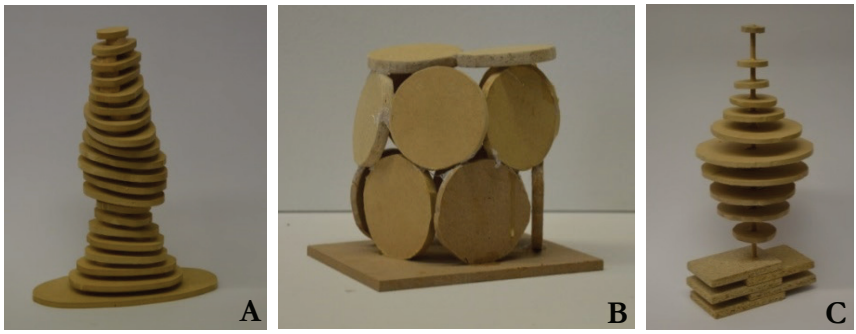
V skupini 7A so nastali zelo raznoliki izdelki. Učenci so izbirali raznolik material ter razvijali lastne konceptualne zasnove.

Slika 8: Izdelki iz gline – skupina 7A

Večina učencev, ki je izbrala glino, se je težko odmaknila od realistične podobe glave in obraza (Slika 8B in 8C). Uspešnejši je bil učenec (Slika 8A), ki je oblikoval glavo brez podrobnosti ter na vrhu dodal neke vrste lij, skozi katerega po njegovi interpretaciji *»doteka znanje«*. Nekaj učencev si je za realizacijo svoje ideje izbralo les. Pri oblikovanju izdelka iz lesa so se srečali z dalj časa trajajočimi postopki, vendar jih je material pritegnil, saj so imeli izkušnje z obdelavo lesa že iz šestega razreda. Zanimivo je, da so učenci tudi pri tem materialu izhajali iz oblike kroga (Slike 9A, 9B in 9C). Učenci so ideje razvijali samostojno in niso sedeli drug ob drugem, zato izvirnost pripisujemo vsakemu posamezniku.

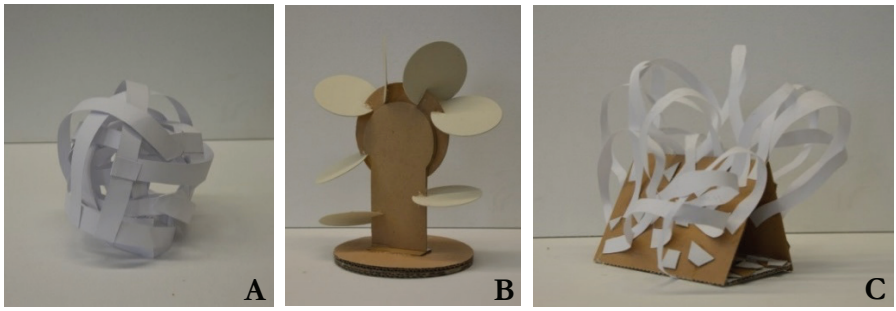
Najprej so sestavne dele izžagali, nato pa so jih povezali z lepljenjem. Učenka, ki je za svoj izdelek potrebovala več časa (delo je dokončala tudi na likovnem krožku), je s krožnimi oblikami, ki se spiralasto vzpenjajo od dna proti vrhu, želela prikazati zmedenost (Slika 9A). Druga učenka je z razmikom med krožnimi oblikami želela prikazati *»prazne misli oziroma prazno glavo«* (Slika 9C). Učenec, ki je kroge razporedil vertikalno, pa je želel prikazati glavo kot vsestransko

večkrat ponovljeno obliko, odgovorno za vse dogodke v življenju posameznika (Slika 9B).



Slika 9: Izdelki iz lesa – skupina 7A

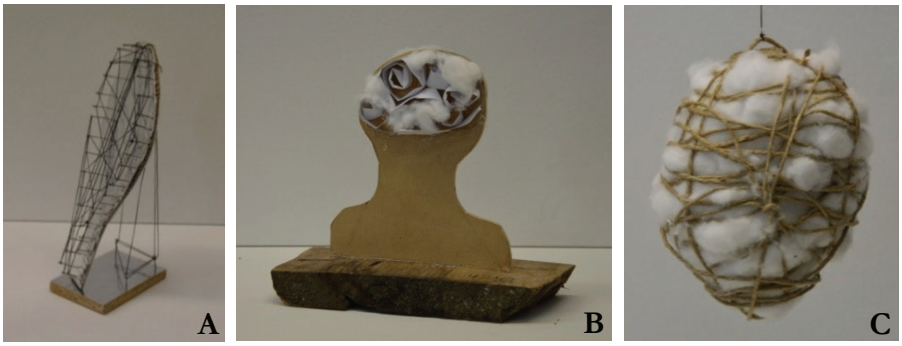
Nekaj učencev se je odločilo za uporabo papirja in kartona (Slika 10). Pri oblikovanju so se soočali z določenimi težavami. Zanimiva rešitev upodobitve glave je izdelek učenke, ki je izbrala trikotno obliko (Slika 10C). Zamislila si je *»glavo, ki je počila od prepolnih spominov, doživetij in zamisli. Lobanje se več ne vidi, skriva se pod možgani, ki preprosto plapolajo v zraku«.* Ta izdelek se je zelo približal nepredmetnemu pojmovanju glave.



Slika 10: Izdelki iz kartona in papirja – skupina 7A

Tudi v skupini 7A je nastalo nekaj izdelkov, pri katerih so učenci kombinirali različne materiale po principu montažne plastike (Slika 11). Glava učenke (Slika 11A) je izdelana iz kartona, svetlečega odsevnega papirja, žebljev in vrvice. Odsevni papir predstavlja ogledalo, v katerem gledalec zazna svoj odsev. Na žebljičke, pritrjene okoli oboda glave, je navezana vrvica, ki poteka po celotni

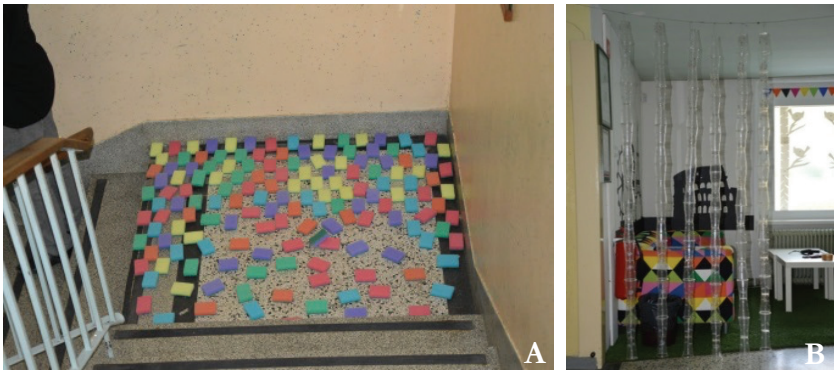
glavi in simbolizira misli. Zanimivo in hkrati edinstveno predstavitev je zasnovala učenka, ki je ustvarila glavo iz vate in vrvice (Slika 11C). Vrvica po njeni interpretaciji predstavlja žile, vata pa možgane, *»ki jih bo zaradi razmišljanja razneslo«*. Glava naj bi bila obešena s stropa in ves čas v gibanju, kar ponazarja neprestano delovanje možganov.



Slika 11: Izdelki iz kombiniranih materialov – skupina 7A

V skupini 7A smo opazili, da so učenci, ki so uspeli oblikovati idejo, to razvili izhajajoč iz lastnih občutij. Nekateri so se osredotočili na delovanje možganov, kar lahko povežemo z njihovim razmišljanjem o učenju, drugi so izpostavili zmedenost ali praznino, kar lahko razumemo v kontekstu odraščanja sedmošolcev. Razloge, da so nekateri učenci zgolj oblikovali vizualno podobo glave (Slika 8B in Slika 8C) brez idejne zasnove, lahko povežemo z drugačno naravo likovne naloge, kakršne niso vajeni.

V skupini 8A je nastalo sedem izdelkov. Učenci so vsakdanji predmet povezovali s prostorom skozi smiselne konceptualne navezave. Dva izdelka sta bila neposredno vezana na prostor (Slika 12). Učenca, ki sta uporabila prozorne plastične lončke, sta želela ustvariti pregrado, ki bi ločila šolski družabni kotiček od hodnika in tako zagotovila intimnejši prostor. Absurdna komponenta izdelka se pojavi v transparentnosti lončkov (Slika 12B). Pri realizaciji sta učenca upoštevala likovne pojme ponavljanje oblik, teža in smer.



Slika 12: Izdelka učencev skupine 8A, vezana na prostor

Drugi na prostor vezani predmet je bila pomivalna gobica. Učenca sta niz pomivalnih gobic umestila na šolsko stopnišče (Slika 12A). Izpostavila sta nasprotje med gobicami, ki so namenjene doseganju čistoče, in hodnikom, ki je zaradi vsakodnevnega prehajanja med učilnicami izpostavljen umazaniji. Tudi v tem primeru sta učenca uspešno uresničila likovne pojme smer, gostota in ponavljanje. Po zaključku sta želela spremljati odzive mimoidočih ter dogajanje posnela s kamero. Učenci, ki so se spuščali po stopnišču, so bili sprva v dvomih, ali naj stopijo na gobice ali naj jih prestopijo; nekateri so jih prestopili, večina pa je po njih hodila. Posamezni učenci so bili nad instalacijo tako navdušeni, da so se pri njej zadržali dlje časa. Učitelji so prostor praviloma odločno prestopili.

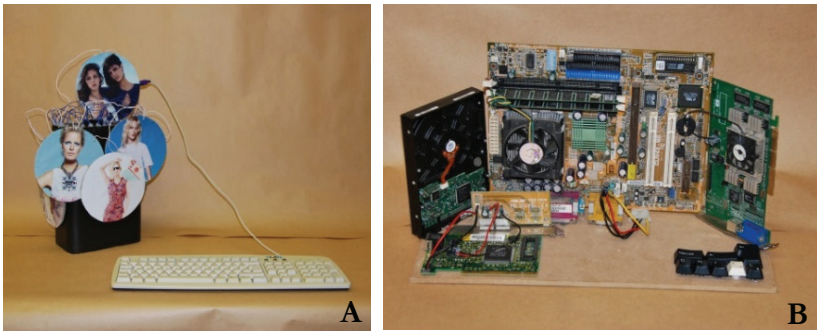
Nekaj izdelkov, nastalih v skupini 8A, je bilo vezanih na predmet. Učenci so pri vseh izdelkih upoštevali likovne spremenljivke ter idejo nasprotja med uporabljenimi predmeti. Izdelek, pri katerem je bilo večje število plastičnih pokrovčkov pritrjenih na umivalnik (Slika 13A), je izpostavljal nasprotje med zamaškom, ki zapre plastenko, iz katere pijemo vodo, in umivalnikom ter pipo, skozi katero vodo v plastenko nalijemo. Zamaški lahko predstavljajo tudi oviro, ki preprečuje izliv vode v umivalnik. Slamice, prilepljene na učbenik za fiziko (Slika 13B), svojo funkcijo utemeljujejo s tem, da lahko z njihovo pomočjo »izpijem« znanje iz učbenika. Kot zanimiva rešitev se je izkazala kljuka, polepljena z žeblji (Slika 13C), ki je zaradi žebljev ni mogoče prijeti. Učenca sta navedla, da bi kljuko namestila na notranjo stran zbornice, da učitelji ne bi mogli k pouku. Ob tem delu smo zaznali tudi prisotnost humorja.

Slika 13: Izdelki učencev skupine 8A, vezani na predmete

V skupini 8A je nastalo tudi delo, ki sta ga zasnovali dve učenki. Vrečke za odpadke sta napolnili s časopisnim papirjem, pri čemer je njuna ideja temeljila na vzpostavitvi nasprotja med odpadki in čisto naravo z umestitvijo vreč na šolsko igrišče (Slika 14). Zaradi večje količine napolnjenih vreč so jima pri pripravi na pomoč priskočili sošolci, ki so nato spontano sodelovali tudi pri njihovem razporejanju po prostoru. Tudi v tem primeru so bili dosledno upoštevani obravnavani likovni pojmi. Nastalo je več zanimivih postavitev (Slika 14A, Slika 14B in Slika 14C).

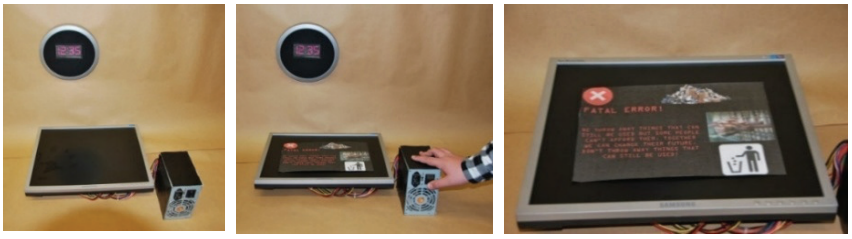
Slika 14: Izdelek učenk skupine 8A, postavljen v naravo

V skupini 8B je nastalo pet izdelkov. Večina idej je izhajala iz tehnoloških odpadkov, pri čemer so morali učenci ob zasnovi ideje predvideti tudi način predstavitve oziroma umestitve dela v prostor v smislu instalacije. Učenki, ki sta uporabili tipkovnico (Slika 15A), sta želeli izpostaviti problem množične komunikacije in odvisnosti od informacij, ki so nam dostopne v vsakem trenutku (računalniki, mobilni telefoni). Poleg tipkovnice sta uporabili škatlo, na katero sta nalepili fotografije ljudi in jih med seboj povezali z žicami. Delo, ki sta ga poimenovali *»Now (Zdaj)«*, bi umestili na šolske hodnike z namenom osveščanja mladih o nepotrebni rabi sodobnih komunikacijskih sredstev in o pomanjkanju kakovostnega medosebnega druženja.



Slika 15: Izdelka učencev skupine 8B

Skupina fantov je ustvarila izdelek z naslovom *Chill out Machine* (Slika 15B). Z izdelavo prototipa naprave so predlagali rešitev za zmanjševanje napetosti, ki vodijo v vojne konflikte. Naprava naj bi delovala tako, da oseba, ki razmišlja o napadu, vklopi mehanizem, v katerem se aktivirajo ventilatorji. Ti naj bi jo umirili do te mere, da bi si glede napada premislila. Delo bi učenci umestili v pisarne diktatorjev, ki bi se ob uporabi naprave »ohladili«. Pri skupini fantov izpostavljamo izvirnost ideje in zelo dobro razumevanje koncepta predstavljenega umetnika (Sedlačka), ki v svojih delih obravnava zahtevne teme ter v njih vključuje kritičnost in hkrati humor. Podobne elemente lahko prepoznamo tudi v ustvarjalnem pristopu omenjenih učencev.



Slika 16: Izdelek učencev skupine 8B z naslovom *Eco Scrin*

Delo z naslovom *Eco Scrin* (Slika 16) so ustvarili učenci, ki so želeli opozoriti na problem onesnaževanja. Ob vklopu stikala in pritisku roke na ekran ta zasveti, na njem pa se prikažejo podatki in informacije o odvrženih, a še uporabnih predmetih, ki jih je zavrgla oseba, katere roka je sprožila napravo. Ura ponazarja čas, ki je pretekel od zadnjega odvrženega predmeta. Ekran bi učenci postavili v trgovski center, kjer bi mimoidoče opozarjali na nepotrebno odlaganje še uporabnih stvari.

Lebdeči oblak je naslov dela, ki sta ga ustvarili učenki iz skupine 8B (Slika 17). Ideja izhaja iz razmišljanja, da se ljudje pogosto ne zavedamo ovir, ki si jih postavljamo sami, ter da številne stvari v življenju »visijo v zraku«. Skozi likovno delo je mogoče pogledati, kar simbolizira možnost vpogleda na drugo stran in s tem možnost samostojne odločitve o nadaljnji poti. Ključni element strukture je njeno lebdenje v prostoru, zato bi jo bilo mogoče obesiti na katerokoli mesto. Izdelek učenk poleg konceptualnega izhodišča odlikuje tudi likovno zanimiva podoba. Sestavljen je iz različnih odpadnih kartonov, povezanih z vrvicami, ki so hkrati pritrjene na šolsko ograjo.

Slika 17: Izdelek učencev skupine 8B z naslovom *Lebdeči oblak*

Na podlagi analize nastalih likovnih izdelkov smo v vseh skupinah pri večini učencev zaznali visoko stopnjo izvirnosti pri reševanju likovnih nalog. Ob tem so učenci pri ustvarjalnem procesu dosledno upoštevali vnaprej določene kriterije, ki so bili oblikovani v skladu z zastavljenimi cilji učnega načrta za likovno vzgojo (UN LVZ).

h) Izjave učencev

Po zaključku likovno-ustvarjalnih nalog smo z učenci izvedli neformalni refleksivni pogovor. Analiza njihovih odzivov je pokazala, da so učenci v vseh skupinah nalogo doživljali kot zanimivo in spodbudno. V skupini 7A so učenci pri utemeljevanju zanimivosti naloge izpostavili več razlogov:

Učenka 1: »*Ker so nastali različni izdelki.*«
Učenec 2: »*Ker smo si sami lahko izbrali material.*«
Učenec 3: »K*er smo lahko naredili, kar smo sami hoteli.*«

Tudi učencem skupine 8A je bilo zanimivo, da so v okviru likovne umetnosti delali »*nekaj drugega*«, kar pomeni, da niso slikali ali risali. Učenka skupine 8A je rekla, da je bilo zanimivo zato, »*ker smo delali, kar še nismo nikoli prej*«. Druga učenka je rekla, da »*naloga ni bila težka, ker je bila zanimiva*« in še »*lahko smo delali, kar smo hoteli*«. Če bi učenci nalogo lahko ponovili, ne bi spremenili ničesar, dela bi naredili le še bolj masovna in večja. Učenec iste skupine pa je dodal: »*Fajn bi bilo, če bi dela umetnika videli v živo, saj na fotografiji ne vidimo takega učinka.*« Ta izjava predstavlja izhodišče za načrtovanje naslednjega akcijskega koraka.

Učenci skupine 8B so poudarili, da vseh v uvodnem delu predstavljenih likovnih pojmov ni vedno mogoče dosledno vključiti v likovni izdelek, kadar ima pri ustvarjalnem procesu prednost idejna zasnova. Izpostavili so, da bi ob ponovni izvedbi naloge želeli ustvariti dela, pri katerih bi naprave dejansko delovale, hkrati pa bi bile izdelane iz podobnih oziroma avtentičnih materialov. Eden izmed učencev je ocenil, da je bilo delo zanimivo predvsem zato, ker je bilo drugačno in ker je vključevalo tehnični vidik ustvarjanja, zlasti montažo posameznih sestavnih delov. Posebej kritično razmišljanje je izrazila učenka skupine 8B, ki je poudarila, da *»če se od začetka narobe lotiš izdelka, izgubiš veselje, zato je bolje, da že od začetka natančno oblikuješ idejo«*. Učenci so hkrati ugotovili, da bi bilo ob postavitvi nastalih del v javni prostor potrebno zagotoviti ustrezno razlago oziroma opis, saj sodobna likovna dela brez dodatnega pojasnila pogosto niso samoumevno razumljiva širši javnosti.

6.1.4 Ugotovitve prvega akcijskega koraka raziskave

Analiza prvega akcijskega koraka je omogočila celovit vpogled v potek poučevanja in učenja ob vključevanju izbranih primerov sodobnih likovnih praks v pouk likovne umetnosti, zlasti z vidika razumevanja likovnih pojmov in aktivnega sodelovanja učencev (RV1). Izhodiščno nepoznavanje sodobne umetnosti se ni izkazala kot ovira, temveč kot izrazit motivacijski dejavnik. Učenci so se na nova vsebinska in izrazna izhodišča odzvali z visoko stopnjo angažiranosti, kar se je odražalo v aktivnem sodelovanju, razpravah in izražanju osebnih mnenj. Nastali likovni izdelki kažejo, da so posamezni učenci zelo dobro

razumeli koncepte predstavljenih umetnikov, pri čemer so v svojih rešitvah razvili kritičen odnos do izbranih življenjskih situacij ter pogosto uporabili humor kot pomemben izrazni element. S tem se ugotovitve prvega akcijskega koraka umeščajo v kontekst že znanih raziskovalnih izsledkov (Kozjek Varl in Duh, 2017), hkrati pa potrjujejo potencial sodobne umetnosti kot vsebinsko in didaktično relevantnega izhodišča za pouk likovne umetnosti.

Posebno pozornost je zahtevalo uvajanje konceptualnega načrtovanja ideje pred začetkom likovno-ustvarjalnega procesa, ki je za večino učencev predstavljalo novost. Pri tem so se pokazale razlike med skupinami: učenci skupine 7A so imeli več težav pri oblikovanju idejne zasnove, nekateri pa so se tudi ob zaključku procesa osredotočali predvsem na vizualni videz izdelka. Nasprotno so učenci skupin 8A in 8B v celoti zasnovali koncept svojih del, kar lahko povezujemo z večjo zrelostjo in več izkušnjami z refleksivnim razmišljanjem.

V okviru analize drugega raziskovalnega vprašanja (RV2) smo ugotovili, da izbira motiva oziroma vsebine, ki izhaja iz sodobne likovne umetnosti in je neposredno povezana z izbranim likovnim pojmom, pomembno vpliva na kakovost učnega procesa ter na učenčevo razumevanje likovne naloge. Ob spoznavanju sodobnih umetnikov so učenci hkrati utrjevali in poglabljali likovne pojme, opredeljene v učnem načrtu, ter jih smiselno vključevali v lastne likovne rešitve. Likovne naloge so reševali zavzeto, premišljeno in z visoko stopnjo ustvarjalnosti, pri čemer je bila zaznana izvirnost tako na ravni koncepta kot tudi v likovnem izrazu. Učenci so delo doživljali kot prijetno predvsem zato, ker so imeli možnost izhajati iz lastnih idej, kar je prispevalo k bolj osebnemu odnosu do ustvarjalnega procesa.

Hkrati se je pokazalo, da zaradi osrednje vloge ideje v sodobnem likovnem ustvarjanju ni vedno mogoče dosledno upoštevati vseh obravnavanih likovnih pojmov, kar pa ne zmanjšuje kakovosti likovne rešitve. Nasprotno – jasno oblikovana ideja se je izkazala kot ključen dejavnik uspešne realizacije, saj je učencem omogočila zavestno izbiro materialov, postopkov in izraznih sredstev.

Pomembno izhodišče za načrtovanje naslednjega akcijskega koraka predstavljajo tudi refleksije učencev, ki so poudarili potrebo po dodatni razlagi sodobnih likovnih del. Izpostavili so pomen pojasnil o nastanku dela, idejnem ozadju ter usmerjanju gledalca k razmišljanju in oblikovanju kritičnega mnenja, kar po njihovem mnenju lahko zagotovi le strokovno podkovana oseba. Poleg tega je bila za nadaljnje načrtovanje posebej relevantna ugotovitev učenca skupine 8A, da bi sodobno likovno delo intenzivneje doživeli ob neposrednem stiku z njim, torej v avtentičnem prostoru, in ne zgolj preko reprodukcij. Te ugotovitve so pomembno usmerile zasnovo drugega akcijskega koraka raziskovanja.

6.1.5 Pedagoška vrednost izvedbe prvega akcijskega koraka raziskave

Predstavljeni pedagoško-raziskovalni proces, ki temelji na vključevanju sodobne kiparske in konceptualne umetnosti v pouk likovne umetnosti v osnovni šoli, odpira pomembna vprašanja o vlogi umetnosti v sodobnem izobraževanju ter o didaktičnih pristopih, ki omogočajo razvoj kompleksnih kognitivnih, ustvarjalnih in socialnih kompetenc učencev. Sodobne teorije likovne vzgoje temeljijo na tezi, da likovna umetnost ni zgolj sredstvo estetske vzgoje, temveč pomembno področje za razvoj mišljenja, interpretacije in razumevanja sveta (Efland, 2002). Analiza izvedenih dejavnosti v skupinah 7A, 8A in 8B kaže, da je bil proces učenja zasnovan skladno z načeli konstruktivističnega učenja, izkustvene pedagogike ter ciljev učnega načrta za pouk likovne umetnosti (Učni načrt LVZ, 2011).

Vključevanje del sodobnih slovenskih umetnikov v učni proces predstavlja pomemben odmik od tradicionalnega, pogostokrat reproduktivno naravnanega poučevanja likovne umetnosti. Freedman (2025) poudarja, da pouk, ki vključuje sodobno umetnost in vizualno kulturo, učencem omogoča razumevanje umetnosti kot družbeno pogojenega pojava ter jih spodbuja k kritičnemu odnosu do podob in predmetov, ki jih obdajajo.

Odziv učenke, ki ugotavlja, da je za razumevanje sodobnega kipa potrebna razlaga, potrjuje Barrettovo (1994) tezo, da pomen umetniškega dela ni neposredno razviden iz njegove oblike, temveč nastaja v dialogu med delom, kontekstom in gledalcem. Pedagoški pogovor, voden ob umetniških delih, tako deluje kot proces interpretacije, v katerem učenci razvijajo sposobnost utemeljevanja, argumentiranja in simbolnega mišljenja. Učitelj v tem procesu prevzema vlogo mediatorja, kar je skladno s sodobnimi didaktičnimi pristopi, ki zavračajo model poučevanja, usmerjen v prenos znanja.

Posebna pedagoška vrednost obravnavanega pristopa se kaže v sistematičnem uvajanju konceptualizma kot ustvarjalnega izhodišča. Bourriaud (2007) poudarja, da sodobna umetnost pogosto temelji na ideji, odnosu in kontekstu, ne pa na materialni dovršenosti objekta. Ta premik od »kako je narejeno« k »zakaj je narejeno« je ključen tudi v pedagoškem smislu. Predvsem vidimo v tem delu didaktični potencial pri delu z mladostniki, saj se skozi tak pristop odpira prostor za kritično mišljenje, oblikovanje stališč ipd.

Učenci so bili soočeni z nalogami odprtega tipa, ki so zahtevale oblikovanje lastne ideje, njeno artikulacijo in utemeljitev. Efland (2002) opozarja, da prav takšne naloge spodbujajo višje ravni mišljenja, saj od učencev zahtevajo analizo,

sintezo in vrednotenje. Negotovost in odpor, zaznana predvsem v skupini 7A, sta pričakovana elementa ustvarjalnega procesa, saj ustvarjalnost po Deweyju (1934) nastaja v napetosti med nejasnostjo problema in iskanjem smiselne rešitve. Možganska nevihta, uporabljena kot didaktična strategija, se je izkazala kot učinkovito orodje za prehod iz predmetnega v pojmovno mišljenje.

Uporaba raznovrstnih in netradicionalnih materialov ima izrazito izkustveno in simbolno vrednost. Dewey (1934) poudarja, da znanje nastaja skozi izkušnjo, pri kateri sta misel in dejanje neločljivo povezana. Material v obravnavanem procesu ni bil zgolj sredstvo za oblikovanje, temveč nosilec pomena, ki je soustvarjal koncept likovnega dela.

Tako lahko uporaba vsakdanjih in odpadnih materialov omogoča povezovanje likovne umetnosti z realnim življenjem učencev. Takšen pristop krepi motivacijo, občutek avtonomije ter odgovoren odnos do okolja, kar je posebej pomembno v kontekstu vzgoje za trajnostni razvoj. Možnost samostojne izbire materiala je dodatno prispevala k občutku lastništva nad ustvarjalnim procesom, kar potrjujejo tudi izjave učencev.

Delo v parih in skupinah, zlasti v skupinah 8A in 8B, potrjuje pomen sodelovalnega učenja pri pouku likovni umetnosti. Po mnenju Freedman (2025) sodelovalni projekti omogočajo, da učenci umetnost razumejo kot socialno prakso, pri kateri pomen nastaja skozi interakcijo. Skupinsko snovanje idej, delitev nalog in skupno odločanje so prispevali k razvoju komunikacijskih in socialnih kompetenc.

Opazne razlike v pristopih med učenci (npr. med tehnično naravnanim delom in konceptualnim razmišljanjem) potrjujejo potrebo po učiteljevi vlogi kot usmerjevalca procesa. Učitelj s premišljenimi intervencijami omogoča, da se različni ustvarjalni pristopi povežejo v celostno rešitev, kar je skladno s konstruktivističnimi pedagoškimi izhodišči.

Zaključna analiza likovnih izdelkov in refleksivni pogovor z učenci imata ključno vlogo pri utrjevanju znanja. Barrett (1994) poudarja, da je govor o umetnosti bistveni del umetniške izkušnje, saj omogoča artikulacijo pomenov in osebnih interpretacij. Učenci so skozi vrednotenje lastnih in tujih del razvijali sposobnost samorefleksije in argumentirane presoje.

Posebej pomembno je spoznanje učencev, da sodobna umetniška dela v javnem prostoru pogosto zahtevajo razlago. To razumevanje prispeva k razvoju kulturne zavesti in razumevanju umetnosti kot komunikacijskega dejanja v družbenem prostoru (Bourriaud, 2007). Za učitelje to odpira možnosti za povezovanje pouka z lokalnim okoljem, galerijami in javnimi razstavami.

Predstavljeni pristop je skladen s cilji slovenskega izobraževalnega sistema, ki poudarja razvoj ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, samostojnosti in sodelovanja (Učni načrt LVZ, 2011). Dobljeni rezultati potrjujejo ugotovitve sodobnih didaktikov, da je sodobna umetnost učinkovito didaktično sredstvo, ki omogoča poglobljeno razumevanje likovnih pojmov in hkrati razvija širše kompetence.

Za učitelje razrednega pouka je posebej pomembno razumevanje, da takšen pristop omogoča interdisciplinarno povezovanje likovne umetnosti z okoljskimi, družbenimi in tehnološkimi temami. Za učitelje likovne umetnosti pa predstavlja konkreten model sodobne učne prakse, ki presega formalistično obravnavo likovnih nalog.

Pedagoška vrednost obravnavanega procesa se kaže v razvoju konceptualnega mišljenja, ustvarjalnosti, socialnih kompetenc in refleksije. Rezultati tudi potrjujejo Deweyjevo (1934) razumevanje umetnosti kot izkušnje ter sodobna didaktična izhodišča, ki umetnost umeščajo v središče celostnega razvoja učenca. Takšen pristop predstavlja pomemben prispevek k razvoju kakovostnega pouka likovne umetnosti v slovenskem izobraževalnem prostoru.

6.2 Drugi korak akcijskega raziskovanja

6.2.1 Izhodišče

Nekatere ugotovitve, pridobljene v prvem akcijskem koraku, so pomembno usmerjale načrtovanje drugega koraka akcijskega raziskovanja. Pri njegovem snovanju smo izhajali iz dveh ključnih spoznanj, oblikovanih na podlagi predhodne analize, in sicer:

- Umetniškega dela, zlasti sodobnega, ki je pogosto neločljivo povezano s svojo prostorsko postavitvijo, ni mogoče v celoti doživeti zgolj preko reprodukcij, saj se pri tem izgublja pomemben del njegove izkustvene in pomenske razsežnosti.
- Sodobno umetniško delo je sicer mogoče opisati, vendar ga brez dodatnega pojasnila ni mogoče v celoti razumeti. Zato se je kot nujna pokazala vloga strokovno usposobljene osebe, ki lahko predstavi koncept dela, okoliščine oziroma razloge za njegov nastanek ter usmerja razpravo. Pri tem je treba poudariti, da sodobna umetnost dopušča večplastne in subjektivne interpretacije, hkrati pa spodbuja raznolikost mnenj, kar zahteva premišljeno in strokovno vodeno diskusijo.

Načrtovanje dejavnosti drugega akcijskega koraka smo skrbno zasnovali ter v proces vključili kustosinjo, odgovorno za izvajanje pedagoškega programa v Umetnostni galeriji Maribor, s čimer smo zagotovili strokovno podporo pri obravnavi sodobne umetnosti. V drugem akcijskem raziskovalnem koraku smo raziskavo nadaljevali na ogledu razstave *Zipped worlds/Fotografija v javnem prostoru*. S kustosinjo smo pred izvedbo drugega koraka izvedli pogovor in skupaj načrtovali potek dela:

- obisk in voden ogled razstave,
- vključevanje likovnih pojmov iz učnega načrta za likovno umetnost v interpretacijo razstave in razstavljenih likovnih del ter
- povezovanje izbranih pojmov v proces snovanja likovne naloge.

6.2.2 Namen

Spremembe, ki smo jih uvedli v drugem koraku, so se nanašale na:

- uporabo ustrezno izbranih metod dela (razlaga, prikazovanje, metoda estetske komunikacije),
- učenje v avtentičnem prostoru, v katerem je likovno delo predstavljeno,
- neposreden stik učencev z avtentično umetnino,
- strokovno voden pogovor o likovnem delu,
- oblikovanje učenčevega odnosa do konceptualne zasnove likovnega dela ter
- razumevanje odnosa med umetniškimi deli in prostorom, ob čemer se spodbujata čustveno doživljanje, razmišljanje in poglobljeno opazovanje umetnosti.

Predvidevali smo, da bodo učenci:

- doživeli in razumeli prikazana likovna dela,
- jasno oblikovali in izražali mnenja in stališča,
- razvili pozitiven odnos do del sodobne likovne umetnosti ter
- kritično vrednotili prikazana dela in razstavo.

6.2.3 Analiza

Načrtovano razstavo so si učenci ogledali v dveh ločenih skupinah. Najprej so si razstavo ogledali učenci skupine 7A (8.45–10.15), nato pa skupaj učenci skupin 8A in 8B (8.00 –9.30). Razstava z naslovom *Zipped worlds/Fotografija v javnem prostoru* je bila postavljena v Studiu UGM, ki ga upravlja Umetnostna galerija Maribor. Na razstavi je bilo predstavljenih dvanajst del umetnikov iz različnih evropskih držav. Večinoma so bila predstavljena fotografska dela, vključeni so bili postavitev s fotografijami in tabličnim računalnikom, dva videa in svetlobni objekti s fotografijami.

a) Samostojno raziskovanje razstavljenih likovnih del

Po vstopu v Studio UGM je kustosinja učencem najprej predstavila razstavni prostor, namenjen predstavitvam sodobne likovne umetnosti. Učenci skupine 7A uvodnega dela razlage niso spremljali z večjim zanimanjem in so delovali nekoliko ravnodušno, medtem ko so učenci skupin 8A in 8B že od začetka aktivno sodelovali v pogovoru s kustosinjo. Po kratki uvodni predstavitvi so učenci prejeli navodila za prvo nalogo. Vsak je prejel list z izbranimi odlomki iz razstavnega kataloga ter zapisi nekaterih izjav kustosinje razstave. Njihova naloga je bila, da ob samostojnem ogledu razstave podčrtajo tiste dele besedila, ki so jih nagovorili, pritegnili njihovo pozornost ali jih povezovali z lastnimi življenjskimi izkušnjami oziroma so se jim zdeli pomembni za razumevanje sveta. Naloga je temeljila na delu z besedilom in je bila usmerjena v spodbujanje osebne interpretacije ter refleksije.

Slika 18: Samostojen ogled razstave – skupina 7A

Učenci vseh treh skupin so si razstavo z zanimanjem ogledali in vsak na svoj način podčrtovali izjave, zapisane na delovnem listu. Nekateri učenci skupine 7A so si razstavo ogledovali individualno, večina pa v dvojicah (Slika 18B, Slika 18C) ter manjših skupinah po tri (Slika 18A) ali štiri učence (Slika 18D). Učenci, ki so se združili v skupine, so med ogledom razpravljali o delih in si medsebojno

izmenjevali mnenja. V skupini sta bila tudi dva učenca, ki pri nalogi nista kazala interesa; ves čas sta sedela na stolih pred enim izmed videov, ne da bi sodelovala, pri tem pa nista motila ostalih. Učenci skupine 7A so za samostojen ogled razstave potrebovali 16 minut, učenci skupin 8A in 8B pa 13 minut.

Slika 19: Samostojen ogled razstave – skupina 8A in 8B

Učenci skupine 8A in 8B so si razstavo večinoma ogledovali v dvojicah (Slika 19B in 19C), kar nekaj učencev pa se je na ogled podalo individualno (Slika 19A). Po 15 minutah samostojnega ogleda so učenci skupaj s kustosinjo pregledali izbrane izjave. Učenci so izbrane odlomke prebrali in jih komentirali. Ker so lahko podčrtali več izjav ali pa nobene, se skupno število podčrtanih izjav ne ujema s številom učencev.

Učenci so pred nadaljevanjem odgovorili na vprašanje kustosinje: *»Kakšna se vam je zdela razstava?«* Na voljo so imeli tri možne odgovore: zanimiva, se ne morem odločiti in nezanimiva. Kustosinja jih je ob tem opozorila, da so vsi trije odgovori enako sprejemljivi in da je pomembno, da odgovorijo iskreno. Večina učencev je izbrala odgovor, da se ne morejo odločiti. V skupini 7A sta dva učenca navedla, da je razstava nezanimiva, tri učenke pa, da je zanimiva. Enak odgovor – da je razstava zanimiva – so v skupinah 8A in 8B izbrali trije učenci (dve učenki in en učenec), medtem ko je le en učenec izbral možnost, da razstava ni zanimiva.

Preglednica 4: Ranžirna vrsta kategorij podčrtanih izjav iz podanega teksta

Izseki teksta iz razstavnega kataloga						
Rang	Kategorija	7A	8A	8B	f	f %
1	Smo najbolj fotografirana, posneta globalna populacija, najbolj vizualno nadzorovana populacija vseh časov.	**4**	**7**	**8**	**19**	**27,1**
2	V času mobitelov in digitalnih kamer vztrajamo pri pravici do zasebnosti, obenem pa »snapshotamo«.	**6**	**1**	**6**	**13**	**18,6**
3	Fotografija vstopa v javni prostor s svojo fizično prezenco.	**10**	**0**	**3**	**13**	**18,6**
4	Fotografija je najbolj prisoten vizualni medij v urbanem prostoru sedanjosti.	**5**	**5**	**2**	**12**	**17,2**
5	Satelitske in druge kamere nas spremljajo na vsakem koraku.	**2**	**5**	**1**	**8**	**11,4**
6	Zavest o tem, da je vse okrog nas 24/7 snemano.	**4**	**1**	**0**	**5**	**7,1**
Skupaj		**31**	**19**	**20**	**70**	**100**

Iz preglednice (Preglednica 4) je razvidno, katere izjave so učenci največkrat podčrtali. Največkrat izbrano izjavo so komentirali v smislu:

> Učenka 1 7A: »*Dejstvo, da nas nonstop fotografirajo, je grozno.*«
> Učenka 2 7A: »*Na to sploh nikoli ne pomislimo, ampak je logično.*«
> Učenec 1 8B: »*Že danes so nas fotografirali: učiteljica, Google street, sateliti ...*«

V drugem najpogosteje podčrtanem delu besedila so se učenci prepoznali.

> Učenka 3 8A: »*Jaz ne dovolim, da me drugi fotografirajo, ker me lahko dajo na splet. Tega nočem.*«
> Učenec 2 8B: »*Pomeni, da si želimo imeti zasebnost, v resnici pa sami o sebi objavljamo fotografije.*«
> Učenka 1 7A: »*Pravica do zasebnosti je pomembna.*«

Ob vprašanju, ali so že objavili kakšno svojo fotografijo, so se spogledovali in odgovarjali ravno nasprotno.

Učenka 4 8A: »*Ja, saj to ni nič takega.*«

S pogovorom smo ugotovili, da so učenci v tekstu našli povezave s svojim življenjem, kot tudi z razstavljenimi fotografijami. Ob tem so razmišljali, koliko fotografij so videli na poti iz šole do galerije (oglasni panoji, reklame, revije, mobilni telefoni ...).

b) Razlaga novih pojmov, pogovor in prikazovanje slikovnega materiala

Po prvi nalogi je sledilo vodstvo po razstavi, ki ga je izvedla kustosinja galerije (skupina 7A: 42 minut; skupini 8A in 8B: 37 minut). Ob fotografijah in videih so učenci med pogovorom spoznavali definicije novih pojmov in jih povezovali z likovnimi deli. Osrednja tema je bila fotografija kot vseprisotni medij v javnem in zasebnem prostoru. Učenci so hkrati odkrivali razlike med reprodukcijo in avtentično umetnino ter spoznavali različne idejne in vsebinske pristope ter poglede na tematiko javnega in zasebnega prostora. S pogovorom in argumentiranjem so izražali svoja mnenja in stališča. Srečali so se tudi s sporočilnostjo oziroma odzivnostjo umetnika na problematiko vsakdanjega življenja. V nadaljevanju izpostavljamo nekatera dela, ob katerih so učenci izraziteje izražali svoja mnenja.

Največ razprav z učenci se je razvilo ob delu z naslovom *Kje je začetek našega zasebnega prostora?* Umetniško delo predstavljajo fotografije, ki jih je umetnik pridobil s svetovnega spleta. Nastale so z varnostnimi kamerami, ki so jih uporabniki namestili sami. S tem ko jih je umetnik umestil v galerijski prostor, je ljudem odvzel intimnost njihovega zasebnega prostora. Fotografije prikazujejo posnetke ljudi v njihovem zasebnem, domačem okolju – stanovanjih.

Slika 20: Uvodni pogovor o zasebnem prostoru ob delu Daria Belića, Where is the Beginning of Our Private Space?!

Učenci so bili vidno presenečeni, nekateri tudi zgroženi, saj so se identificirali z ljudmi na posnetkih (Slika 20).

> Učenka 1 7A: »*Kaj lahko tudi naše fotografije kar tako dajo na razstavo*?«
> Kustosinja: »*Seveda, če jih objavite na spletu, ste jih dali v javni prostor*.«
> Učenka 2 7A: »*To je nesramno!*«
> Učenka 1 7A: »*Pa kaj to lahko naredijo*?«
> Kustosinja: *»Saj je bila fotografija na spletu.«*
> Učenka 3 7A: »*Ali ti ljudje vedo za to? Lahko tožijo umetnika?*«

Učenci so ob delu razmišljali, da je zasebnost enako pomembna kot varnost. Ob razstavljenih fotografijah je bil nameščen tablični računalnik, ki je učencem omogočal, da so se med samostojnim ogledom razstave tudi sami fotografirali.

> Kustosinja: »*Kaj pa se lahko zdaj zgodi z vašo fotografijo?*«
> Učenec 1 8A: »*Karkoli. Vi se lahko odločite*.«
> Učenec 2 8B: »*Jo izbrišete, objavite, razvijete in razstavite v galeriji*.«
> Kustosinja: »*Zakaj*?«
> Učenec 3 8A: »*Ker smo jo s tem dali v javni prostor*.«

Ob tem umetniškem delu smo se zadržali najdlje, saj je bilo zaznati, da so se učenci izrazito identificirali z ljudmi na posnetkih ter razmišljali o tem, kako bi bilo, če bi se v podobni situaciji znašli sami.

Podobna vprašanja so se odprla tudi ob video delu umetnice Emme Ciceri, v katerem je uporabila posnetke, pridobljene s spletne platforme za izmenjavo videoposnetkov YouTube. Montaža prikazuje občinstva na različnih koncertih, pri čemer je v vsakem primeru v ospredje postavljen posameznik, ki ga množica nosi nad seboj. Ob ogledu dela je pogovor stekel o posamezniku v množici, ki običajno ostaja neopažen. Učenci so ob tem razmišljali tudi o tem, da so njihovi lastni videoposnetki potencialno dostopni komurkoli po svetu, kar je odprlo vprašanja o zasebnosti, vidnosti in nadzora v sodobnem digitalnem okolju.

Slika 21: KOLEKTIVA, Posebno mesto v mestu/Special Place in the City, 2004–2009

Učence je pritegnilo tudi delo, ki se je od ostalih razlikovalo po vizualni plati. To so bili svetlobni objekti, ki so bili postavljeni na način, da so lahko fotografijo opazovali od zgoraj navzdol, hkrati pa so si jo lahko ogledali le štirje učenci (Slika 21). Prizori, ki so bili prikazani na fotografijah, so predstavljali operacijo. Na fotografijah so bile črne lise, ki so zakrivale del posnetka. Predstavljamo pogovor, ki je potekal med kustosinjo in učenci skupin 8A in 8B.

Kustosinja: »*Zakaj je umetnik tako razstavil fotografije?*«
Učenka 1: *»Da gledamo od zgoraj navzdol.«*
Učenka 2: *»Da gledamo iz istega položaja, kot je fotograf fotografiral*.«
Kustosinja: »*Koliko ljudi pa hkrati lahko gleda fotografijo*?«
Učenec 3: »*Največ štirje*.«

Učenka 1: »*Da si jih ne moremo vsi hkrati ogledati*.«
Kustosinja: »*Zakaj pa si jih ne bi smeli?«*
Učenec 3: »*Ker fotografije prikazujejo operacijo. Tudi zdravniki ne operirajo v gruči ljudi*.«
Kustosinja: »*Kaj pomeni operacija za človeka?*«
Učenka 4: »*To je zasebna stvar. Noben ne bi želel, da ga gledajo, ko je v takšnem položaju*.«
Kustosinja: »*Zakaj pa, mislite, so preko fotografij črne lise*?«
Učenka 1: »*Da ne vidimo vsega, ker operacija ni lepa*.«
Učenec 5: »*Da nas še bolj zanima, kaj je pod njimi*.«

Učenci so do umetniškega dela izražali različna stališča, pri čemer je delo pri njih sprožilo raznolike čustvene odzive. Večina se je strinjala, da je umetnik z načinom postavitve izpostavil vprašanje zasebnosti operativnega posega, hkrati pa je z uporabo črnih lis namenoma vzbudil gledalčevo radovednost in spodbudil razmislek o mejah med javnim in zasebnim.

Naslednje umetniško delo, ki je pri učencih sprožilo izrazite odzive in jasno artikulirana stališča, je bilo delo z naslovom *En in štiriindvajset stolov* (*One and Twenty-Four Chairs*) umetnika Adriana Pacija. Gre za umetniško akcijo oziroma performans, v okviru katerega se je umetnik dogovoril s štiriindvajsetimi posamezniki, da iz svojih domov prinesejo stol na vnaprej določen javni prostor. Tam so se s stoli posedli v krog in drug drugega čakali. Z dejanjem prenosa osebnega predmeta iz zasebnega v javni prostor je umetnik problematiziral razmerje med intimnim in skupnim prostorom ter odprl vprašanja o mejah zasebnosti. Pogovor o delu je začela učenka skupine 7A:

Učenka 1: »*Kaj ni to malo čudno, da sedijo na stolih v krogu nekje zunaj?*«
Kustosinja: »*Točno. To ni normalno. Kaj mislite, da je umetnik želel s to akcijo povedati? Kaj pa stol pomeni doma?*«
Učenka 2: »*Stol pomeni varnost*.«
Učenka 3: »*To je nekaj domačega, kar je tvoje*.«
Kustosinja: »*Kaj pa nosimo iz zasebnega v javni prostor*?«
Učenka 3: »*Denarnico*.«
Kustosinja: »*Po navadi se v intimnem prostoru počutimo varno, v javnem pa ne tako zelo.*«
Učenec 4: »*Zakaj pa so se postavili v krog?*«
Učenec 5: »*Morda je to 24 ur, vsako uro pride en s svojim stolom*.«
Učenec 6: »*Gre za čas, da enkrat vse mine*.«
Učenka 7: »*Ali pa, da nas vsi lahko gledajo 24 ur, 7 dni na teden.«*

Slika 22: Fabrizio Giraldi, The Rules of the Game

Naslednji primer z naslovom The Rules of the Game je učence fasciniral zaradi svoje velikosti (Slika 22). V nadaljevanju predstavljamo kratek pogovor o ideji likovnega dela.

> Kustosinja: »*Kako pa je bilo to fotografirano*?«
> Učenec 1 8A: »*S kamero na glavi*?«
> Kustosinja: »*Zakaj pa bi umetnik tako fotografiral*?«
> Učenka 2 8B: »*Da se gledalec postavi na njeno mesto in mi postanemo igralci na srečo*.«
> Kustosinja: »*Ali je igra na srečo zasebna ali javna*?«
> Učenec 1 8A: »*Zasebna*.«
> Učenec 3 8B: »*Ne, vsi te lahko vidijo*.«
> Učenka 2 8B: »*Samo če si zasvojen, se skrivaš. Nočeš, da drugi vejo, da igraš*.«

Ob delu so učenci razmišljali in delili mnenja o tem, ali je igra na srečo zasebna ali javna. Izražali so različna mnenja in se strinjali, da je zasvojenost z igrami na srečo ena najpogostejših na svetu. Ob tem so igre na srečo nekateri učenci povezali z igricami, ki jih sami igrajo v spletnih aplikacijah bodisi na računalniku ali mobilnem telefonu.

Slika 23: Eva Petrič & Laurent Ziegler, Gray Matters

Na Sliki 23 so prikazane fotografije, ki so bile med učenci skupin 7A, 8A in 8B ocenjene kot najbolj privlačne. V vseh primerih je šlo za podobe vojaških utrdb oziroma objektov, namenjenih vojaški rabi. Ko je kustosinja učencem razkrila to vsebinsko ozadje, so učenke iz skupine 7A svoje prvotno mnenje o fotografijah spremenile; podobe jim nenadoma niso bile več všeč. Na tej točki so učenci prepoznali, da lahko dodatna informacija, ki jo posreduje strokovnjak, bistveno vpliva na dojemanje in interpretacijo umetniškega dela ter spremeni gledalčevo razmišljanje. Nasprotno so učenci skupin 8A in 8B poudarili, da so jim »*fotografije še vedno fajn*«, ne glede na vsebino oziroma njihovo ozadje.

Slika 24: Borut Krajnc, Empatiness

Učenci so posvetili več pozornosti tudi fotografijam slovenskega umetnika Boruta Krajnca (Slika 24).

Kustosinja: »*Kaj pa opazite na teh fotografijah*?«
Učenec 1 8B: »*So brez veze*.«
Učenka 2 7A: »*Jumbo plakati so prazni*.«
Učenec 3 8A: »*Nič ni zanimivega*.«
Učenec 1 8B: *»Meni predstavlja dolg čas.«*
Učenec 4 7A: *»Ni mi zanimivo.«*
Kustosinja: »*Zakaj pa se je umetnik odločil, da pusti jumbo plakat prazen? Kdaj je nekaj prazno*?«
Učenka 2 7A: »*Navajeni smo, da so jumbo plakati polepljeni*.«
Kustosinja: »*Ja, prazno je tisto, kar smo vajeni, da je polno. On je pa to naredil prazno. Zakaj*?«
Učenec 5 8B: »*Mogoče je hotel povedati, da ljudje nimajo več sočutja do človeka – to je praznina*.«
Učenka 6 8A: »*Ali da svet propada*.«
Učenka 2 7A: »*Izpostavil je nasprotje*.«

Ob zaključku skupnega ogleda razstave se je pokazalo, da učenci ob prvem stiku z nekaterimi likovnimi deli niso spontano izrazili svojih mnenj ali občutkov, prav tako sprva niso prepoznali sporočilnosti del. Do jasnejšega razumevanja so prišli šele v okviru vodenega pogovora in ob delni razlagi idejnega ozadja posameznih umetniških del, kar jim je omogočilo oblikovanje lastnih interpretacij. Nekateri učenci so ob tem dela tudi kritično ovrednotili in izrazili negativna stališča. Izrazito pa se je pokazalo, da so se pri številnih delih vsebinsko poistovetili s problematikami, ki so jih umetniki izpostavljali, pri čemer so posamezni učenci svoja stališča izražali jasno, argumentirano in zelo konkretno.

c) Samostojno delo

Učenci so prejeli navodila za naslednjo nalogo. Na liste manjših formatov so morali napisati ali narisati svoj zasebni, intimni prostor. Na voljo so imeli raznovrsten risarski material (flomastre, svinčnike, barvice). Oblika izraza ni bila določena: lahko je šlo za risbo, predmetno ali nepredmetno upodobitev, besedilo, poezijo, strip ipd. Učenci so si v galeriji poiskali svoj prostor za delo, razporedili so se lahko kjerkoli. Večina je ustvarjala v parih ali manjših skupinah, le redki so delali individualno. Nekateri učenci so ob tem klepetali, drugi pa so se resno poglobili v izražanje svojih čustev in razmišljanj. Eden od učencev skupine 8A je že pred začetkom naloge vprašal: *»Kdo bo pa to videl?«* Odgovor je bil predviden po zaključku naloge.

Slika 25: Samostojno delo učencev skupine 7A

Učenci skupine 7A so se večinoma organizirali v večje skupine, le nekaj posameznikov se je naloge lotilo v dvojicah (Slika 25). Svoj odnos do intimnega prostora so izražali na različne načine: nekateri so upodobili konkreten motiv (posteljo, stranišče ipd.), drugi so risali zgolj črte, s katerimi so sporočali svoje počutje, mnogi pa so se izražali z besedami. V vseh skupinah se je le en učenec odločil, da bo ta del naloge opravil samostojno. V kotu galerije si je poiskal prostor in napisal pesem (Slika 26).

Slika 26: Intimni prostor enega izmed učencev skupine 8B

Nekaj učencev ni imelo ideje, kako izraziti svoj intimni prostor, zato so za nasvet prosili sošolce (Slika 27). Samostojno delo je v skupini 7A potekalo 21 minut, v skupinah 8A in 8B pa 24 minut.

Slika 27: Samostojno delo učencev 8A in 8B

V drugem delu naloge so učenci po zaključku ustvarjalnega dela vsak svoj izdelek shranili v kuverto. Z njo so lahko ravnali po lastni presoji, s čimer so prevzeli odgovornost za nadaljnjo usodo svojega dela – podobno kot pri objavah na svetovnem medmrežju. Ob tem je učenka iz skupine 7A zastavila vprašanje: *»Ali lahko kuverto pustimo tukaj?«*, na kar je kustosinja odgovorila: *»Če jo pustiš tukaj, ne veš, kaj se bo s tem zgodilo. Morda pristane na razstavi.«* Učenka je ob tem premislila in sklenila: *»Potem pa raje ne bom,«* kar jasno kaže na učenčevo refleksijo o nadzoru, odgovornosti in posledicah javne izpostavitve lastnega ustvarjalnega dela.

d) Zaključni del – vrednotenje

Ob koncu samostojnega dela so učenci skupaj s kustosinjo med razgovorom analizirali potek dela in se pogovorili o odnosu učencev do razstavljenih umetniških del (Slika 28 in Slika 29).

Slika 28: Pogovor učencev skupine 7A s kustosinjo po samostojnem delu

Razgovor je v skupini 7A potekal 9 minut, v skupinah 8A in 8B pa 8 minut.

> Kustosinja: *»Ali se je po ogledu razstave vaš odnos do fotografij in drugih del spremenil? Se je izboljšal ali poslabšal?«*
> Učenec 1 8B: *»Na začetku se je ideja zdela brezvezna. Nisem vedel, kaj hoče umetnik prikazati s fotografijo. Nisem si mislil, kaj bo. Zdaj se mi pa ideja zdi zanimiva.«* (opomba avtorja: delo Boruta Krajnca, Slika 24)
> Učenka 2 8B: *»Ko zveš ozadje slike, ko ti nekdo razloži, potem tudi veš, kaj je umetnik želel sporočiti.«*
> Kustosinja: *»Ali ste po ogledu razstave spoznali kaj novega, ste prišli do kakšnih ugotovitev?«*
> Učenec 3 8A: »*Zdaj vsak ve, kaj je zasebno in kaj javno*.«
> Učenka 4 7A: »*Mogoče zdaj razmišljamo o tem, kaj bomo vzeli s spleta*.«
> Učenka 5 8A: »*Pričakovala sem več slik. Premalo jih je na razstavi*.«
> Učenka 2 8B: »*Spoznali smo, kako nastane fotografija. Fajn je bilo, da smo si najprej ogledali razstavo. Da lahko imamo svoje mnenje*.«
> Učenec 1 8B: »*Ko smo si sami ogledali fotografije, smo si sami zamislili, kaj predstavlja. Potem pa ste nam o vsebini vi povedali in smo spremenili mnenje*.«

Po zaključnem pogovoru smo ugotovili, da dodatna informacija velikokrat vpliva na spremenjeno doživljanje likovnega dela, kot so ugotavljali tudi Kozjek Varl idr. (2022). S tem se odpirajo nove teme, o katerih lahko razmišljamo.

Slika 29: Pogovor učencev iz skupin 8A in 8B po samostojnem delu

Pred odhodom iz galerije je kustosinja učencem ponudila možnost, da posnete fotografije po lastni presoji izbrišejo. Nekaj učenk skupine 7A se je odločilo, da fotografije ostanejo na ogled v galerijskem prostoru na tabličnem računalniku, medtem ko so učenci skupine 8B fotografije izbrisali že med samim obiskom razstave. Ob izhodu iz galerije so tri učenke skupine 7A kustosinji izročile kuverte s svojimi likovnimi izdelki in ob tem pripomnile: *»Saj nič ne skrivamo,«* pri čemer je dejanje izročitve učinkovalo nekoliko provokativno. Učenec skupine 8B je v kuverto vložil list papirja z zapisano pesmijo, jo predal kustosinji ter izrazil željo, da pesem prebere. V primerjavi z učenci skupine 7A so učenci skupin 8A in 8B nalogo ter možnost odločitve glede oddaje kuverte dojemali manj osebno in manj kritično. Približno polovica učencev iz skupin 8A in 8B se je odločila, da kuverte pusti v galeriji, kar kaže na razlike v razumevanju pomena izpostavljenosti in odgovornosti za lastno ustvarjalno delo.

e) Analiza dela in refleksija

Po vrnitvi v šolo smo se v okviru sproščenega pogovora seznanili z raznolikimi vtisi in doživljanji učencev ob obisku razstave. S tem smo delno odgovorili na RV3 (Kako se spreminja odnos učencev ob neposredni predstavitvi avtentične umetnine oziroma umetnika do sodobne likovne umetnosti?).

Učenka 1 7A: *»Zanimive so bile črno-bele slike.«*
Učenka 2 8A: *»Malo več sem pričakovala, mi ni bilo zanimivo.«*
Učenka 3 8B: *»Meni ni bilo všeč, ko so umetniki vdrli v zasebnost ljudi.«*

Učenec 4 8B: *»Meni pa je to bilo všeč.«*
Učenec 5 8A: *»Ko ste rekli, da gremo na razstavo, sem pričakoval slike in risbe. To sem si vedno predstavljal kot umetnost. Tukaj pa so bile predstavljene fotografije.«*
Učenec 6 8A: *»Ja, fotografije nas spremljajo povsod, tudi na straniščih, na primer v kinu.«*

Ugotovili smo, da je veliko učencev pričakovalo, da jim bodo umetniška dela všeč. Na vprašanje, ali je bil namen umetnikov, da bi nam bile fotografije všeč, so učenci odgovorili:

Učenka 1 7A: *»Ne, hoteli so pritegniti pozornost.«*
Učenka 2 8A: *»Nekaj so nam hoteli povedati, imeli so idejo.«*
Učenka 3 8A: *»Hočejo opozarjati na nekaj.«*

Učenci so imeli zelo različna mnenja o razstavi. Nekaterim se je zdela zanimiva, ker je bila drugačna, ker so umetniška dela prikazovala motive, za katere so mislili, da jih umetniki ne upodabljajo. Nekaj učencev iz vseh treh skupin je reklo, da je bila razstava »*brez zveze, ker nobena fotografija ni bila lepa«.*

Ob zaključku naj zapišemo še nekaj mnenj, ki predstavljajo spoznanja učencev:

Učenec 1: »*V bistvu je sodobna umetnost fajn, ker lahko poveš, kaj si misliš*.«
Učenec 2: »*Umetnost nas opozori tudi na probleme, ki jih nekdo ima*.«
Učenec 3: »*Tudi na probleme, ki jih imamo vsi, v smislu države oziroma prostora, kjer živimo*.«

Zgoraj povzeta mnenja učencev so predstavljala pomembna izhodišča za načrtovanje zaključnega akcijskega koraka ter so hkrati potrdila naša izhodiščna pričakovanja, da bodo učenci razvili pozitiven odnos do sodobnih likovnih del ter jih bodo sposobni doživljati in razumeti.

6.2.4 Ugotovitve drugega akcijskega koraka raziskave

Ob pogovoru s kustosinjo galerije smo oblikovali spremembe, ki smo jih vključili v drugi korak akcijskega raziskovanja. Te so se nanašale predvsem na avtentični prostor in neposreden stik učencev z avtentično umetnino. Poleg splošnih metod dela (pogovor, razlaga in prikazovanje) je bila ob srečanju z avtentično umetnino uporabljena tudi metoda estetskega transferja. Med potekom drugega akcijskega koraka smo opazovali odnos učencev do konceptualnih zasnov in umetnin ter zaznali, da se je njihovo dojemanje med vodenjem po razstavi spreminjalo. V prvem delu, ko so si razstavo ogledovali samostojno, so si nekateri učenci že oblikovali mnenje o posameznih delih, medtem ko si drugi niso znali razložiti njihovega pomena. Ob vodstvu, vodenem pogovoru in dodatnih pojasnilih kustosinje so učenci pri nekaterih delih spremenili svoje mnenje, pri čemer so bile razlike med učenci očitne – nekateri so idejo umetnika sprejeli z navdušenjem, medtem ko je drugi niso prepoznali kot smiselne. Razlog za takšno raznolikost odzivov lahko povezujemo z različnimi življenjskimi izkušnjami posameznikov, saj so se nekateri z določenimi deli lažje identificirali kot drugi. Sklenemo lahko, da je sprememba odnosa učencev ob predstavitvi avtentične umetnine (RV3) odvisna tudi od občutljivosti posameznika na obravnavani problem, od njegove empatije do prikazanega ter od zmožnosti kritičnega izražanja. Učenci so skladno z našimi pričakovanji in nekaterimi predhodnimi ugotovitvami (Kozjek Varl in Duh, 2017; Kozjek Varl idr., 2022) likovna dela doživeli in jih ob razlagi ter pogovoru tudi razumeli.

Ugotovili smo tudi, da so učenci umetniška dela spontano povezovali s svojim življenjem ter iskali vzporednice s temami, ki so zanje aktualne, ne glede na svoje osebne izkušnje. Ugotovitve drugega raziskovalnega koraka predstavljajo izhodišče za načrtovanje zadnjega akcijskega koraka raziskovanja.

Posebej zanimivo je bilo spoznanje učencev, da je mogoče teme oziroma vsebine likovnih del povezati z različnimi področji življenja ter da lahko z likovnim delom izrazimo svoje misli, občutke ali kritično stališče do najrazličnejših tem. Na tem mestu velja izpostaviti tudi nalogo, ki so jo imeli učenci po ogledu razstave. Ta naloga ni bila tipično likovna, kot so je vajeni pri likovno-ustvarjalnem delu v šoli. Zanimivo je, da noben učenec ni izrazil negativnega mnenja o tem delu akcijskega koraka, kar kaže na to, da so učenci s takšnim praktičnim delom osmislili in razumeli bistvo sodobne likovne umetnosti, pri kateri je ideja pomembnejša od oblike.

6.2.5 Pedagoška vrednost izvedbe drugega akcijskega koraka raziskave

Drugi korak akcijskega raziskovanja je bil zasnovan kot didaktična nadgradnja prvega, saj je izhajal iz spoznanja, da sodobnega umetniškega dela – zlasti takšnega, ki je prostorsko in konceptualno specifično – ni mogoče v celoti izkusiti zgolj prek reprodukcij, ter da učenci pri razumevanju konceptualnih vsebin pogosto potrebujejo strokovno posredovanje in strukturirano interpretativno vodenje (Barrett, 1994; Efland, 2002). Prenos učnega procesa v avtentični galerijski prostor in vključitev kustosinje kot strokovne mediatorke sta zato pomenila premik od šolskega načina obravnave likovnega dela k izkustvenemu učenju, povezanemu z resničnimi okoliščinami, skladnemu z načeli konstruktivističnega učenja ter sodobne muzejske pedagogike (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 2007). Tak pristop podpira razumevanje umetnosti kot kulturno in družbeno pogojenega pojava ter omogoča razvoj interpretativnih in refleksivnih zmožnosti učencev (Freedman, 2025).

Neposreden stik z avtentično umetnino je v drugem akcijskem koraku deloval kot ključno didaktično izhodišče, saj je učencem omogočil veččutno zaznavo, prostorsko orientacijo in doživljajsko vpetost, ki jih reprodukcije ne morejo v celoti zagotoviti. V skladu z muzejsko-izkustvenim modelom učenja se pomen umetniške izkušnje oblikuje v prepletu osebnih, sociokulturnih in fizičnih dejavnikov (Falk in Dierking, 2016). V procesu raziskovanja se je pokazalo, da so bili učenci izraziteje vključeni ob razstavljenih likovnih delih, kjer je bila izkušnja prostorsko in situacijsko poudarjena (npr. svetlobni objekti, video, interaktivni elementi), kar potrjuje pomen "učnega okolja" kot aktivnega soustvarjalca razumevanja (Hooper-Greenhill, 2007; Hein, 1998). Sodobna umetnost namreč pogosto vzpostavlja pomen v razmerju med umetnino, prostorom in gledalcem, zato ima izbira prostora neposreden vpliv za didaktično načrtovanje pouka (Bourriaud, 2007; Bishop, 2012).

Vključitev kustosinje je omogočila strokovno strukturirano interpretacijo razstavljenih del ter vodenje pogovora, ki je učence postopno usmerjal od začetnega opisovanja k razumevanju kontekstov, namenov in sporočilnosti. Iz izjav učencev je razvidno, da dodatna informacija ni delovala zgolj kot pojasnilo, temveč kot sprožilec reinterpretacije in preoblikovanja prvotnih stališč. To je skladno z razumevanjem interpretacije kot procesa, v katerem pomen ne izhaja neposredno iz forme, temveč nastaja v dialogu med delom, kontekstom in gledalcem (Barrett, 1994). Didaktično vodena razprava ob umetnini razvija utemeljevanje, argumentiranje in simbolno mišljenje ter podpira premik od

"všečnosti" h kritični presoji (Efland, 2002). V tem smislu je vloga kustosinje (in učitelja) primerljiva z vlogo mediatorja, ki odpira problemska vprašanja, strukturira pogovor in omogoča večperspektivno razumevanje, kar je značilno za sodobne pristope poučevanja umetnosti in vizualne kulture (Freedman, 2025; Yenawine, 2013).

Pedagoška vrednost drugega raziskovalnega koraka se kaže tudi v kombinaciji učnih metod (razlaga, pogovor, delo z besedilom, samostojno opazovanje, refleksija), ki sistematično spodbujajo estetsko komunikacijo in interpretativno kompetenco (Barrett, 1994; Yenawine, 2013). Naloga podčrtovanja izjav iz kataloga je učence usmerila v selektivno branje, prepoznavanje osebno relevantnih pomenov ter povezovanje obravnavane tematike z lastnim življenjskim svetom, kar podpira razvoj vizualne in medijske pismenosti (Freedman, 2025). Razstavna tema (fotografija v javnem prostoru, vizualni nadzor, razmerje javno–zasebno) je dodatno omogočila povezovanje umetnosti z družbeno realnostjo, s čimer se krepijo kritično razumevanje podob, rabe medijev in etična presoja vizualnih praks (Mirzoeff, 1999; Freedman, 2025).

Galerijska izkušnja je pri učencih sprožila izrazite afektivne odzive (presenečenje, nelagodje, zgroženost, radovednost) ter odprla prostor za razpravo o etičnih vprašanjih, povezanih z zasebnostjo, javnostjo in odgovornostjo pri ravnanju s podobami. Takšna "izkušnja vznemirjenja" lahko deluje kot produktivno pedagoško jedro, saj spodbuja poglobljeno razmišljanje in oblikovanje stališč (Dewey, 1934; Efland, 2002). Učenci so tematiko pogosto povezovali z lastnimi izkušnjami (objave na spletu, fotografiranje, nadzor), kar je v skladu z ugotovitvami, da sodobna umetnost učinkovito aktivira življenjski svet učenca ter omogoča razvoj kritičnega odnosa do sodobne vizualne kulture (Freedman, 2025; Mirzoeff, 1999).

Naloga, v kateri so učenci likovno ali besedilno izrazili svoj intimni prostor in nato izdelek simbolno "posredovali" v javnost (kuverta), je imela izrazito pedagoško funkcijo estetskega transferja: obravnavane teme so bile prenesene v osebno izkušnjo, pri čemer je odločitev o oddaji kuverte didaktično uvedla dimenzijo izbire, odgovornosti in posledic. Takšna zasnova presega tradicionalno pojmovanje likovne naloge kot produkta in jo postavi v okvir izkustvenega učenja, kjer sta misel in dejanje neločljivo povezana (Dewey, 1934). Ugotovitev, da učenci "netipično likovne" naloge niso doživeli kot neustrezne ali odvečne, potrjuje, da sodobne prakse, ki temeljijo na ideji in procesu, lahko delujejo motivacijsko in smiselno, kadar so metodološko jasno uokvirjene (Efland, 2002; Freedman, 2025).

Drugi akcijski korak raziskave potrjuje, da vključevanje galerijskega okolja ter sodelovanje s kulturnimi institucijami prispeva k dvigu kakovosti pouka likovne

umetnosti in podpira razvoj interpretativnih, komunikacijskih ter kritično-refleksivnih zmožnosti (Hooper-Greenhill, 2007; Falk in Dierking, 2016). Za slovenski izobraževalni sistem to pomeni, da bi bilo smiselno podpirati partnerstva med šolami in galerijami, krepiti didaktično usposobljenost učiteljev za vodenje interpretacije sodobne umetnosti ter v učne usmeritve bolj eksplicitno vključevati cilje, povezane z vizualno kulturo, medijsko pismenostjo in etiko podobe (Freedman, 2025; Mirzoeff, 1999). Pri tem ostaja pomembna tudi skladnost z nacionalnimi kurikularnimi izhodišči in cilji likovne vzgoje (Učni načrt LVZ, 2011).

Pedagoška vrednost drugega raziskovalnega koraka akcijskega raziskovanja se kaže predvsem v premiku od posredovane reprodukcijske obravnave k avtentični, izkustveni in komunikacijski izkušnji sodobne umetnosti. Strokovno vodenje v galerijskem prostoru je učencem omogočilo poglobljeno interpretacijo in oblikovanje utemeljenih stališč, samostojne aktivnosti pa so podprle prenos razstavnih tem v osebno refleksijo ter odgovorno presojo (Barrett, 1994; Dewey, 1934; Falk in Dierking, 2016). Drugi akcijski korak tako potrjuje, da sodobna umetnost v povezavi z avtentičnim prostorom in strokovno mediacijo deluje kot učinkovito učno okolje, ki podpira razvoj kritičnega mišljenja, kulturne zavesti in etične občutljivosti ter s tem prispeva k posodabljanju likovno-vzgojnih praks v osnovni šoli (Efland, 2002; Freedman, 2025).

6.3 Tretji korak akcijskega raziskovanja

6.3.1 Izhodišče

Ugotovitve drugega koraka akcijskega raziskovanja so predstavljale izhodišče za načrtovanje tretjega raziskovalnega koraka. Na podlagi analize prejšnjega akcijskega koraka smo oblikovali tri temeljna izhodišča za nadaljnje delo:

- učenci pri raziskovanju sodobnih likovnih del izhajajo iz lastnih življenjskih izkušenj in se z umetniškimi vsebinami identificirajo,
- odnos do vsakdanjih situacij je mogoče učinkovito izražati skozi likovno-ustvarjalno idejo in
- likovno-ustvarjalni proces lahko povežemo z drugimi predmetnimi področji.

Na tej osnovi smo dejavnosti tretjega akcijskega koraka skrbno načrtovali in likovni problem nadgradili s cilji, opredeljenimi v učnem načrtu za predmet domovinska in državljanska kultura in etika. Ker je bil osrednji namen tega koraka medpredmetno povezovanje, smo v načrtovanje in izvedbo vključili učiteljici navedenega predmeta. V okviru raziskovalnega sklopa so učenci svoja razmišljanja in stališča do izbranih tem izražali z uporabo likovnih materialov in sodobnih medijev, pri čemer je bil v ospredju družbenokritično oblikovan pogled posameznika. Za izvedbo tretjega akcijskega koraka smo v vsaki skupini načrtovali in izvedli štiri šolske ure:

- 7A: 1.–2. ura (8.20–10.05), 3. ura (8.20–9.05) in 4. ura (12.35–13.25),
- 8A: 1. in 2. ura (10.10–11.45) in 3. in 4. ura (10.10–11.45),
- 8B: 1. in 2. ura (11.00–12.35) in 3. in 4. ura (12.35–14.25).

6.4.2 Namen

Tretji sklop sprememb, ki smo jih vpeljali v pouk likovne umetnosti v vseh razredih, se je nanašal na:

- medpredmetno povezovanje pouka likovne umetnosti s predmetom domovinska in državljanska kultura in etika,
- uresničevanje ciljev obeh vključenih predmetov,
- izhodiščno povezovanje družbenokritičnih idej z izbranimi deli sodobne likovne umetnosti,
- obravnavo in poglabljanje likovnih pojmov, opredeljenih v učnem načrtu LVZ,
- uvajanje in razumevanje pojmov, značilnih za sodobne umetniške prakse in
- spodbujanje samostojnega odločanja učencev za sodoben pristop pri snovanju in oblikovanju lastne likovne ideje.

6.4.3 Pogovor z učiteljicama DKE

Pred začetkom izvajanja tretjega akcijskega koraka smo opravili pogovor z učiteljicama DKE (11.03–11.27). Obe učiteljici sta izrazili pripravljenost za sodelovanje in pričakovanje nove strokovne izkušnje. Strinjali smo se, da se o medpredmetnem povezovanju pogosto govori, vendar se po izkušnjah učni načrti v istem razredu zaradi svoje vsebinske raznolikosti težko smiselno prekrivajo na ravni ciljev. Ker obe učiteljici poučujeta slovenski jezik, največ povezav vzpostavljata prav s tem predmetom. Pojasnili sta, da slovenščino ter domovinsko in državljansko kulturo in etiko povezujeta predvsem naključno, ne pa kot sistematično načrtovano medpredmetno povezovanje. Kot primer sta navedli, da se v 7. razredu pri DKE ob obravnavi odnosov in vrednot pogosto navežeta na rek *Le čevlje sodi naj kopitar* in podobne vsebine.

Učiteljici prepoznavata možnosti medpredmetnega povezovanja DKE s predmeti, kot so slovenski jezik, zgodovina, glasba in likovna umetnost – zlasti pri povezovanju stilnih oziroma zgodovinskih obdobij ter iskanju vzporednic ali primerjav življenjskih razmer, odnosov in moralnih načel v posameznem obdobju. Pri tem sta dodali, da s sodobno likovno umetnostjo nista dobro

seznanjeni; morda sta v javnem prostoru že zasledili kakšno postavitev, vendar se nista zavedali, da gre za umetniško intervencijo. Strinjali sta se, da je sodobna umetnost »drugačna«. Pojem »drugačna« sta opisali z izrazi: nevšečna, provokativna, izpostavlja družbene probleme.

Pogovor je tekel tudi o odzivih učencev pri usvajanju vsebin in ciljev predmeta DKE. Učiteljici sta poudarili, da so odzivi učencev izrazito različni. Opažata tudi pomembno razliko med skupinama 8A in 8B: v skupini 8A so učenci bolj zadržani pri izražanju stališč, medtem ko učenci skupine 8B svoja stališča izrazito jasno in odločno izpostavljajo, jih argumentirajo ter pogosto poskušajo prepričati sošolce o svojem prav. Razlike pa se kažejo tudi znotraj posameznih skupin. Nekateri učenci se v razpravo o družbenih vprašanjih ne vključujejo zato, ker obravnavane problematike ne poznajo. Pri nekaterih je opaziti stališča, ki so odsev pogovorov v domačem okolju. Nekateri učenci redno spremljajo dnevna poročila in tiskane novice ter so dobro seznanjeni z družbenim dogajanjem, zato že znajo oblikovati lastna mnenja. Takšnih učencev je v skupinah 8A in 8B več kot v skupini 7A, kar lahko povezujemo z njihovo starostjo in večjo zrelostjo.

Učiteljici sta izrazili pripravljenost za medpredmetno povezovanje, vendar sami ne bi znali vključiti sodobne umetnosti v predmet domovinska in državljanska kultura in etika. Dogovorili smo se, da bodo pri DKE obravnavali tematike, ki jih bomo pri likovni umetnosti povezali z idejnimi vsebinami umetniških del izbranih slovenskih sodobnih umetnikov. Učiteljici bosta učence opozarjali na povezanost predmetov, tako da bosta z njimi razpravljali o tem, kje v vsakdanjem življenju srečamo različne odzive na družbene probleme (protesti, članki, odprta pisma, organizirane skupine, umetnost).

6.4.4 Analiza

a) Načrtovanje medpredmetne povezave

Po skupnem razgovoru sta učiteljici predmeta *domovinska in državljanska kultura in etika* v posameznih skupinah, vključenih v raziskavo, izvedli učne ure DKE. Skupina 7A je obravnavala pojem identitete s poudarkom na pravici do imena (9.20–10.05), skupina 8A pojem demokracije z vidika globalizacije (11.00–11.45), skupina 8B pa tematiko Evropske unije in vzroke za migracije (9.20–10.05). Pred izvedbo likovnih nalog smo v učnem načrtu za DKE opredelili cilje, ki so bili nato smiselno vključeni v načrtovanje in izvedbo tretjega akcijskega koraka.

b) Spoznavanje umetnika in povezava s predmetom DKE

V nadaljevanju predstavljamo potek tretjega akcijskega koraka.

Preglednica 5: Povezovanje vsebin DKE z vsebinami sodobnih umetniških del

Skupina	Vsebina DKE	Umetnik	Umetniško delo
7A	Identiteta	Janez Janša	Jaz sem Janez Janša (uvodnik v dokumentarni film), 2012
8A	Demokracija in globalizacija	Apolonija Šušteršič in Bojana Kunst	MUSU – Muzej sodobne umetnosti Projekt, 2006
8B	Evropska unija in migracije	Andreja Kulunčić	Bosanci ven!, 2008

V uvodnem delu smo učencem skupine 7A predstavili sodobne umetnike z imenom Janez Janša. Pogovor smo izhodiščno navezali na uvodnik dokumentarnega filma *Jaz sem Janez Janša*, ki je učencem služil kot iztočnica za razmislek o vprašanju identitete, zlasti v povezavi s pravico do imena (Preglednica 5). Ena izmed učenk je ob tem omenila, da je za primer, »da so se trije poimenovali z istim imenom«, že slišala. Učenci so glede umetniške ideje izražali različna in med seboj raznolika mnenja:

Učenec 1: *»Zaradi reklame Janeza Janše.«*
Učenka 2: *»Ker ne znajo razmišljat.«*
Učenec 3: *»Da protestirajo.«*
Učenec 4: *»Da bi stranki naredili reklamo.«*
Učenka 5: *»Ker so mislili, da bodo slavni.«*

Učenci so imeli glede vprašanja, ali so umetniki v svojem delovanju opredeljeni za ali proti določenemu politiku, različna mnenja. Ob tem smo jih usmerili, da se ne osredotočajo na politično opredeljevanje umetnikov ali lastna stališča, temveč na razmislek o razlogih za spremembo umetnikovega imena oziroma za nastanek filma. Učence smo hkrati spomnili na ugotovitve iz drugega akcijskega koraka. Ena izmed učenk skupine 7A je ob tem poudarila: *»Sama fotografija nam ni povedala dosti. Poiskati smo morali ozadje in sporočilo. Tudi ti umetniki so verjetno želeli izpostaviti neki problem.«* Druga učenka je zastavila vprašanje:

»Zakaj so se preimenovali v nekoga, ki jim ni všeč?« Razmislek je povzel učenec z ugotovitvijo: *»Važna je ideja in da provocirajo.«*

V nadaljevanju so učenci razmišljali o tem, kakšne posledice bi imela splošna sprememba imen. Večina jih je menila, da se za takšno spremembo ne bi odločili, saj bi s tem izgubili občutek lastne identitete. Ob tem smo odprli vprašanje, kaj posameznika določa, učenci pa so navajali različne dejavnike, kot so videz, glas, spol, ime, značaj, oblika dlani, rasa, državljanstvo in prstni odtisi. Posebej zanimivo je bilo, da so se v razpravo vključili tudi nekateri učenci, ki se pri urah likovne umetnosti običajno redkeje aktivno odzivajo, kar lahko povezujemo z večjim zanimanjem za obravnavano tematiko.

V skupini 8A smo predstavili idejo umetnice Apolonije Šušteršič in kustosinje Bojane Kunst z naslovom MUSU – Muzej sodobne umetnosti. Po krajši predstavitvi projekta smo se osredotočili na logotip, za katerega so učenci takoj ugotovili, da gre za izposojen logotip pohištvene trgovine IKEA (Preglednica 5). Učenci so razmišljali, zakaj je umetnica uporabila logotip in ga preoblikovala:

> Učenka 1: *»Ker ta logotip vsi poznamo.«*
> Učenka 2: *»Vsi, ki so opazili ta logotip, so se spraševali, zakaj ne piše IKEA ampak MUSU.«*
> Učenka 1: *»Potem so vsi izvedeli, kaj MUSU je.«*
> Učenka 3: *»Ona (umetnica) je želela opozoriti na problem, zato je uporabila logotip, da bi ga prepoznalo čim več ljudi.«*

Sklenili smo torej, da je IKEA globalno poznana, zato je tudi logotip prepoznaven. Pogovor smo napeljali na globalizacijo in se pogovarjali o njenih značilnostih, prednostih in slabostih. Pogovor smo napeljali na našo državo in se pogovarjali o tem, katere »naše« stvari so globalno prepoznavne in s čim bi lahko prispevali k večji prepoznavnosti. Opazili smo, da je v skupini 8A aktivno sodelovalo in izražalo svoja mnenja sedem učencev, ostali pa so odgovarjali le na učiteljevo spodbudo.

V skupini 8B smo učencem predstavili delo hrvaške umetnice Andreje Kulunčić *Bosanci ven!*, ki je bilo izvedeno v slovenskem prostoru. Izbor dela je bil vsebinsko utemeljen, saj se je neposredno navezoval na teme, obravnavane pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika (Preglednica 5). Umetnica se v delu kritično odziva na življenjske razmere delovnih migrantov ter na družbene predsodke opozarja z uporabo plakatov v javnem prostoru.
V uvodnem delu smo učencem najprej pokazali fotografije plakatov in jih spodbudili, da opišejo, kaj na njih vidijo. Izkazalo se je, da večina učencev sprva ni prepoznala njihovega sporočila; navajali so, da plakati *»prikazujejo reklame«*

oziroma da *»reklamirajo prodajo hiš«*. Šele ko smo enega izmed učencev prosili, naj naglas prebere besedilo na plakatu, so učenci začeli prepoznavati vsebinski pomen dela in postopno oblikovati razumevanje njegove kritične naravnanosti.

> Učenec 1: *»Napisi sporočajo neke predsodke.«*
> Učenka 2: *»Fotografirana je moderna dnevna soba, na sosednji fotografiji pa je delavec, ki je to sobo naredil.«*
> Učenka 3: *»Oni so delali to lepo sobo, sami pa sedijo in jedo nekje na gradbišču ali pa spijo v skupnih spalnicah.«*

Kasneje, ob ogledu fotografije plakata, umeščenega v ulično okolje enega izmed mest, je učenka ugotovila, da gre *»v resnici za plakate, ki obveščajo ljudi o tem, kako živijo delavci iz Bosne«*. Na tej podlagi smo delo povezali s tematiko migracij oziroma selitev. Učenci so pojem migracij takoj navezali z begunci, ki predstavljajo pogosto obravnavano in aktualno družbeno temo, kar je sprožilo obsežen pogovor. Razpravo je bilo sprva težko umiriti, saj so učenci hitro začeli glasno izražati svoja mnenja, tudi na neustrezen način.

Po obravnavi vzrokov za migracije smo pogovor razširili na različne vrste selitev ter na njihove pozitivne in negativne vidike, pri čemer smo razmišljali tudi o posledicah migracij za države, v katere se priseljenci naseljujejo. V skupini 8B je posebej izstopal učenec, ki ga obravnavana tematika izrazito zanima; s svojimi izjavami je pogosto tudi provociral, kar je občasno vplivalo na zbranost skupine pri nadaljnji obravnavi vsebine.

c) Razlaga novih pojmov in pogovor

Ob prikazovanju reprodukcij likovnih del sodobnih umetnikov in obravnavanju vsebin, vezanih na predmet domovinska in državljanska kultura in etika, smo učence seznanili z likovnimi pojmi iz učnega načrta (Preglednica 6).

Preglednica 6: Seznam obravnavanih pojmov

Skupina	Področje	Pojmi
7A	Kiparstvo in fotografija	Odlitek, del, celota, kader, kadriranje, participatorne prakse, instalacija
8A	Fotografija	Fotografija, fotomontaža, prostorski ključi, participatorne prakse
8B	Grafično oblikovanje	Značilnosti plakata, fotografija, tipografija, fotomontaža, rekompozicija

S skupino 7A smo vodili pogovor o fotografiji, kadru in kadriranju ter o odlitku, celoti in delu. Obnovili smo pojem instalacija ter uvedli nov pojem *participatorne prakse*, ki smo ga umestili v kontekst sodobnih likovnoumetniških pristopov. Učence skupine 8A smo prav tako seznanili s pojmom *participatorna praksa* in ga povezali s predstavljenim umetniškim delom. Pogovor je potekal o kustosu, fotografiji in fotomontaži; hkrati smo obnovili že znane prostorske ključe. V skupini 8B smo ponovili pojme, povezane s sodobno umetnostjo, ki smo jih obravnavali v prvem in drugem akcijskem koraku, ter jih povezali s predstavljenim likovnim delom. Razvijali smo pojmovanje v povezavi s plakatom, fotografijo, vključevanjem pisave v likovno delo, fotomontažo in rekompozicijo.

d) Prikazovanje slikovnega materiala

Pri izvajanju tretjega akcijskega koraka smo v skupini 7A v uvodno motivacijo vključili video, s katerim smo nazorneje predstavili umetnikovo idejo. Razlago likovnih pojmov smo v vseh skupinah nadgradili z reprodukcijami umetniških del in fotografijami, prikazanimi na prosojnicah s pomočjo LCD projektorja. Nekaj primerov smo natisnili ter iz njih oblikovali tudi tabelsko sliko. Ob prikazovanju likovnih del smo vodili pogovor o likovnih pojmih, projekcijo in natisnjene primere pa so učenci vseh skupin spremljali frontalno. Odkrivanje in razvijanje izbranih likovnih pojmov ter značilnosti likovnega dela sta potekala tudi tako, da so učenci individualno prihajali k tabli, kar je omogočalo nazornejšo razlago novih ter ponovitev že usvojenih likovnih pojmov.

e) Demonstracija uporabe materialov in pripomočkov

Učenci skupine 7A so imeli pripravljene pripomočke za delo s strani šole (Slika 30). Na razpolago so imeli glino, modelirke, lesene valje in vlivno maso za izdelavo pozitiva. Učencem smo nazorno demonstrirali postopek izdelave

negativa in pozitiva ter jih opozorili na morebitne napake pri izdelavi. Učencem smo prikazali postopek iskanja ustreznega kadra pri fotografiji bodisi s pomočjo fotoaparata ali takrat, ko je fotografija že natisnjena. Pri tem smo učencem pustili možnost odločitve, kako bodo to izvedli. Opozorili smo jih na pravilno rokovanje s tapetniškim nožem.

Slika 30: Material za skupino 7A

Učenci skupine 8A so likovno nalogo izvajali v računalniški učilnici, kjer je bilo na voljo 11 računalnikov, zato so se nekateri združili v dvojice. Uporabljali so računalniški program PhotoFiltre. Demonstrirali smo osnovne funkcije programa ter predstavili izbrane ukaze, s katerimi so lahko fotografije obrezovali, kopirali, dodajali in nadalje obdelovali. Posameznim učencem smo po potrebi med ustvarjanjem nudili individualno podporo.

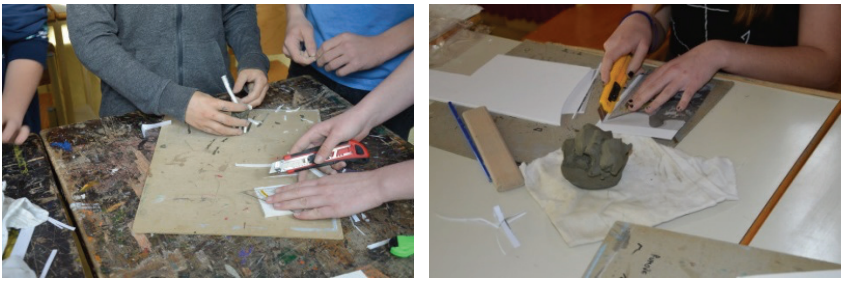
Učencem skupine 8B smo predstavili likovno tehniko rekompozicije ter vključevanja tiskanih črk v kompozicijo likovnega dela. Obnovili smo značilnosti plakata ter skupaj sestavili novo kompozicijo z različnimi fotografijami in revijalnim tiskom. Pri tem smo jih opozorili na tehnično dovršenost izdelka. V šoli je bilo pripravljenih več fotografij, različnih revij ter ustrezno orodje (Slika 31), učenci pa so si lahko med delom glede na zasnovano idejo v šoli natisnili želene fotografije, napise in druge elemente.

Slika 31: Material za skupino 8B

f) Oblikovanje idej in likovne zamisli

Učenci skupine 7A so razmišljali o identiteti ter o tem, kako bi svojo idejo izrazili s pomočjo fotografije ali odlitka. Oblikovali so različne predloge: *»z risbo«, »da bi o sebi še nekaj napisali«, »da bi vsak povedal eno stvar, ki ga določa«*. Ena izmed učenk je izrazila mnenje: *»To ni zanimivo, če razstavi vsak svojo fotografijo, morali bi jih združiti.«*

Na podlagi tega smo učencem podali navodila, naj vsak oblikuje svojo fotografijo po lastni zamisli, upoštevajoč usvojene likovne pojme in demonstrirano tehniko. Nekateri učenci so fotografije prinesli od doma, nekaj fotografij je pripravila učiteljica, drugi so se fotografirali med poukom. Fotografije smo natisnili. Kljub predhodnemu pogovoru o razmerju med celoto in delom ter poudarku, da svojega videza ni nujno izpostaviti, se je presenetljivo malo učencev odločilo predstaviti le del svojega obraza (Slika 32).



Slika 32: Oblikovanje fotografij učencev skupine 7A

Vsak učenec se je samostojno odločil, kateri del telesa bo upodobil v odlitku. Pri oblikovanju negativa iz gline se je večina odločila za odtis prsta ali roke, nekateri pa so izbrali odtis komolca, strani dlani ali členkov prstov. Posebej izstopa zanimiv in edinstven primer učenca, ki je odtisnil uho. Ena izmed učenk je v glino vtisnila nos in ustnice. Kljub demonstraciji, pri kateri je bil prikazan zgolj majhen odtis, so bili številni mavčni odlitki precej veliki (Slika 33).

Slika 33: Potek nastajanja mavčnih odlitkov skupine 7A

Učence skupine 7A smo usmerjali k razmišljanju o možnostih razstavne postavitve svojih izdelkov ter jih spomnili na sodoben likovni izraz »instalacija«. Pri načrtovanju končnega dela smo jih spodbudili tudi k vključevanju občinstva v nastajajočo umetniško postavitev.

Učenci skupine 8A so razmišljali o globalizaciji v kontekstu širjenja slovenskih značilnosti in produktov v svetovni vsakdan. Večina se je odločila za tipičen slovenski proizvod, ki bi ga želeli *»ponesti v svet«* in ga narediti globalnega. Pred likovnim ustvarjanjem so svoje zamisli zapisali (Slika 34A). Kot izrazni medij so uporabljali računalnik, s katerim so zasnovali fotomontaže (Slika 34B, Slika 34C in Slika 34D). S pomočjo spletnih virov so poiskali ustrezne fotografije in jih obdelali v programu PhotoFiltre. Učenci skupine 8A so razmišljali tudi o umestitvi svojega dela v izbrano okolje ter o vlogi in participaciji občinstva.

Slika 34: Delo učencev skupine 8A

Učenci skupine 8B so razmišljali o različnih vrstah migracij ter o iz njih izhajajočih problemih. Glede na osebna stališča so izpostavili tiste vidike migracij, ki so se jim zdeli najbolj problematični. Na podlagi usvojenih likovnih pojmov (plakat, vključevanje pisave, rekompozicija) so načrtovali individualna likovna dela, v katerih so idejo in vsebino sporočali s kombiniranjem slikovnega gradiva (fotografij), podkrepljenega z besedilom (Slika 35). Učenci so ocenili, da ima fotografija, dopolnjena z napisom, izrazito močan komunikacijski učinek. Z uporabo tiskanih fotografij in tehnike rekompozicije so ustvarjali nove vizualne rešitve ter jih predstavili v obliki plakatov.

Slika 35: Delo učencev skupine 8B

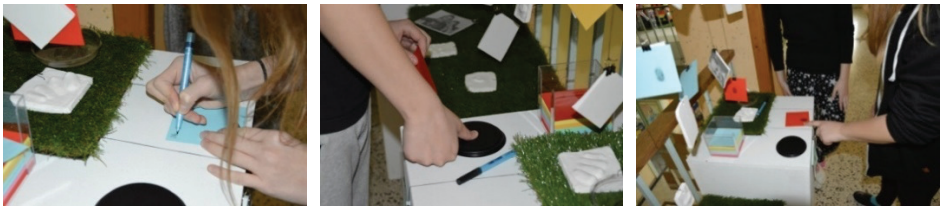
g) Analiza likovnih izdelkov

Po zaključku tretjega koraka smo vse izdelke ovrednotili na podlagi vnaprej oblikovanih kriterijev in izvedli njihovo analizo.

Na predlog učencev skupine 7A je nastal skupinski izdelek (Slika 36). Učenci so razmišljali o načinu in mestu postavitve dela ter se odločili, da bodo odlitke in fotografije predstavili v obliki instalacije na šolskem hodniku, in sicer na območju z največjim pretokom učencev. Pri postavitvi je sodelovalo pet učencev, saj bi bilo zaradi velikega števila učencev v razredu (25) sodelovanje vseh praktično neizvedljivo. Učenci so na hodnik postavili razstavne »kubuse«, ki so jih obložili z umetno travo. Za ta material so se odločili, ker ga je bilo v likovnem kabinetu dovolj in ker so želeli, da postavitev ne bi bila »preveč dolgočasna«, saj so fotografije črno-bele, odlitki pa beli. Fotografije in odlitke so pritrdili z vrvicami na šolsko ograjo in jih obesili na napeto vrvico. Delo so naslovili Jaz sem ti – mi smo vsi. Pri izbiri naslova so sodelovali le učenci, ki so aktivno sodelovali tudi pri postavitvi, saj je nastajala izven rednega pouka LUM.

Slika 36: Instalacija skupine 7A z naslovom *Jaz sem ti – mi smo vsi*

Ker so učenci razmišljali tudi o participatorni praksi, so povabili učence šole, da dodajo svoj pečat njihovemu delu. Ena izmed učenk je v šolo prinesla barvne listke in blazinico za odtiskovanje (Slika 37). Najprej so nekaj prstnih odtisov natisnili sami in jih s sponkami pripeli na vrvice, nato pa so k temu povabili še ostale učence šole (Slika 38). Nekateri učenci so se podpisali in obesili listek, nekateri so odtisnili svoj prstni odtis.



Slika 37: Sodelovanje učencev šole pri oblikovanju likovnega dela

Analiza izdelka je pokazala, da so učenci skupine 7A uspešno izvedli zastavljeno likovno nalogo in uresničili vse določene kriterije. Ugotovili smo, da so bili na svoj končni izdelek izrazito ponosni in da so bili nad njim navdušeni, kar se je odražalo v sproščenem vzdušju ter jasnih in samozavestnih odgovorih ob zaključnem vrednotenju. Z nadaljnjim opazovanjem smo zaznali, da so učenci med odmori k instalaciji aktivno vabili sošolce iz drugih razredov ter jim razlagali, kaj delo predstavlja.

Slika 38: Sodelovanje občinstva pri razvijanju ideje učencev skupine 7A

V skupini 8A je nastalo 15 izdelkov, ki so bili vključeni v analizo. Med vrednotenjem so učenci predstavili svoje ideje ter pri tem opisali koncept in način postavitve dela ter predlagali možnosti vključevanja občinstva. Ravno pri slednjem so se pojavile največje težave. Ob zaključku so učenci svoje izdelke natisnili in jih postavili na ogled v šolskem razstavišču.

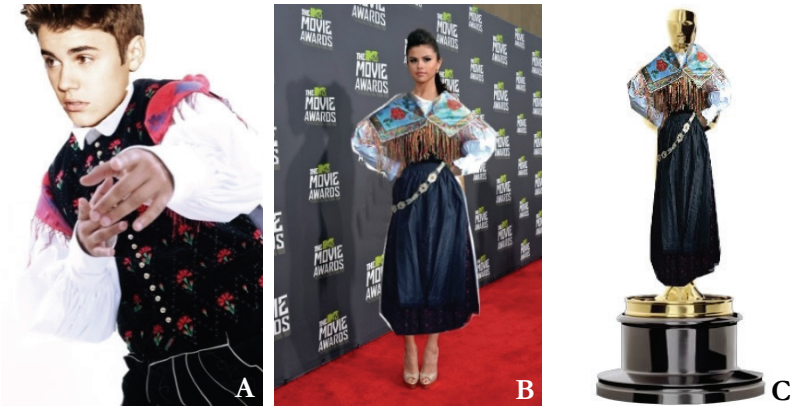
Slika 39: Izdelek učenca 8A

Prvo predstavljeno delo je delo učenca, ki si je zamislil postavitev Kipa ljubljanskega zmaja na mesto Kipa svobode v New Yorku (Slika 39). Izvedel je fotomontažo in zasnoval idejo, da bi na to lokacijo umestil še več slovenskih kipov. Fotografije bi natisnil in jih razstavil v galerijskem prostoru. Razvil je tudi

zamisel, da bi s pomočjo ogledal v stilu iluzionistov na mesto originalnega kipa umestil npr. kip Prešerna ter ga mimoidočim »v živo« predstavil. Učenec je nalogo izvedel z veliko mero navdušenja, ni pa znal ustrezno opredeliti načina vključevanja občinstva v delo.

Slika 40: Izdelki učenk skupine 8A

Učenki, ki sta ustvarjali v paru, sta kot značilen slovenski proizvod izbrali gibanico (Slika 40) in pripravili več različic fotomontaž. Gibanico sta umestili v kabinet ameriškega predsednika, oblikovali jumbo plakat kot kritiko nezdrave prehrane ter ga postavili ob bok plakatu, ki oglašuje hitro prehrano. Fotografijo gibanice in slovenske zastave sta vključili tudi na največji oglaševalski pano v Evropi (London). S takšnimi vizualnimi intervencijami sta želeli povečati prepoznavnost gibanice. Pri razmisleku o vključevanju obiskovalcev v delo učenki nista našli ustrezne rešitve; njun pristop je bil izrazito promocijski, in ne participatoren.



Slika 41: Izdelki učencev skupine 8A, vezani na slovensko narodno nošo

Naslednje predstavljene izdelke so oblikovali trije učenci, ki so v svoje delo vključili slovensko folklorno nošo (Slika 41A in Slika 41B). S spleta so pridobili fotografije znanih pevcev in jih s fotomontažo oblekli v slovensko narodno nošo, s čimer so želeli slovensko oblačilno dediščino globalizirati, saj bi, *»ker je drugačna, vsi spraševali, od kod je«*. Njihova zamisel je bila v galeriji postaviti računalnik in fotoaparat, s pomočjo katerih bi se obiskovalci lahko fotografirali ter digitalno »oblekli« v narodno nošo. Fotografije obiskovalcev bi se samodejno projicirale na steno galerije, projekcija pa bi se z dotokom novih posnetkov nenehno spreminjala.

Druga ideja, povezana s participacijo občinstva, je predvidevala samodejno nalaganje fotomontaž na posebej ustvarjeno spletno stran, ki bi se nato razpošiljala na naključne spletne naslove. V istem sklopu so učenci zasnovali tudi fotomontažo kipca oskarja v narodni noši (Slika 41C). Skupina je pri razvoju participatornega vidika pokazala izvirnost; vsak učenec je prispeval svoj del, sodelovanje pa je potekalo sproščeno in z veliko mero humorja.

Slika 42: Kapniki v parku

Slika (Slika 42) prikazuje fotomontažo učenca, ki si je zamislil umestitev kapnikov iz Postojnske jame v park oziroma med nebotičnike velikega mesta. Kapniki bi v urbanem okolju delovali kot tujek, kar bi pri mimoidočih vzbudilo zanimanje in radovednost. Tudi ta učenec je na globalizacijo slovenskih značilnosti gledal predvsem promocijsko in ni znal vključiti občinstva.

Slika (Slika 43) predstavlja fotomontažo, katere osrednji motiv je kraški ovčar. Učenec je avtohtono slovensko pasmo umestil na rdečo preprogo in jo soočil s paparaci, s čimer je želel poudariti dvig njene prepoznavnosti in popularnosti. Za

humorni učinek je poiskal fotografijo znanega igralca, ki je »zajahal« psa. Tudi ta učenec je imel težave z zasnovo načina, kako bi v delo vključil občinstvo.

Slika 43: Izdelek učenca skupine 8A

Analiza likovnih izdelkov učencev skupine 8A je pokazala, da so učenci sicer ustrezno upoštevali zadano likovno nalogo in obravnavane likovne pojme, vendar so imeli izrazite težave pri določanju *participatornosti* v likovno delo. Vzroke za to lahko iščemo v morda manj ustrezno izbrani tehniki (»fotomontaža«), v izkušnjah učencev, ki pogosto menijo, da je likovno delo treba zgolj razstaviti »in je to to«, ali pa v nepoznavanju tovrstnih praks, saj so se s participatornimi načini srečali prvič.

Ob navedenem moramo izpostaviti delo, ki je nastalo po zaključku ure, ko so učenci že zapuščali razred. Eden izmed učencev je opazil dekleta, ki so po naključju nosila enake majice, in predlagal, da jih fotografiramo (Slika 44).

Slika 44: Spontano nastala ideja z naslovom *Mi smo globalizacija* ...

Nastal je spontan likovni izdelek. Učenci so ostali v razredu in predlagali, da fotografijo poimenujemo Mi smo globalizacija ... Eden izmed učencev je celo predlagal, da bi kupili večje število enakih majic ter izvedli performans. Performans bi potekal tako, da bi učenke, oblečene v enake majice, spregovorile o prednostih in slabostih globalizacije, hkrati pa bi k izražanju stališč povabile mimoidoče, ki bi morali pred sodelovanjem prav tako obleči enake majice. Čeprav delo ni vključevalo vseh obravnavanih likovnih pojmov (»fotomontaža«, »prostorski ključi«), je bila ideja zaradi svoje spontanosti izvirna, zanimiva in skladna s cilji sodobne umetnosti. Učenci so po odmoru zapustili razred zadovoljni in z nasmeški na obrazih, kar predstavlja pomemben pokazatelj uspeha učne ure ter dosežen cilj načrtovanega pedagoškega procesa.

V skupini 8B je nastalo enajst plakatov. Učenci so plakate izdelovali individualno. Ob vrednotenju so učenci svoje ideje predstavili, nekaj učencev je predlagalo, da bi njihovi plakati lahko bili oblikovani kot jumbo plakati, saj bi s tem, ko bi povečali format, s sporočilnostjo vzbudili več pozornosti pri mimoidočih.

Slika 45: Problem ekonomskih migracij

Učenci so se pri svojem ustvarjalnem delu odločili izpostaviti problematiko različnih vrst migracij. Na migracije iz ekonomskih razlogov sta opozorili učenki, ki sta sedeli skupaj, kar je razvidno tudi iz likovne zasnove njunih izdelkov, saj sta si deli formalno podobni (Slika 45). Kljub podobnosti pa sta učenki svoja izdelka vsebinsko različno interpretirali ter izrazili kritičen odnos do obravnavane tematike.

V prvem primeru (Slika 45A) je učenka upodobila človeka, ki jezdi konja in se ozira proti poti, ki vodi v boljši svet. Izpostavila je, da človek nujno potrebuje denar, druge stvari pa so predmet osebne izbire in potreb. Kot pozitiven vidik je navedla željo po zaslužku in izboljšanju življenjskih razmer, kot nasprotje pa opozorila na nevarnost zasvojenosti z denarjem in nenehno težnjo po več.

Druga učenka je svojo likovno rešitev interpretirala manj kritično. V ospredje je postavila predvsem dejstvo, da se ljudje zaradi želje po boljšem zaslužku selijo v bolj razvite države (Slika 45B).

Slika 46: Izpostavitev problema razpada družine

Nekaj učencev je v svojih delih med posledicami migracij izpostavilo predvsem problem razpada družine. (Slika 46). Zanimivo je, da so o tem pogosteje razmišljali fantje. Eden izmed učencev je z likovnim delom želel migrantom sporočiti, naj, *»če že migrirajo na drugi konec sveta, migrirajo skupaj in naj ne zapuščajo svojih družin«* (Slika 46B). Drugi učenec je s spleta snel fotografijo, ki prikazuje migracije v preteklih obdobjih (Slika 46A). Poleg poudarka na razpadu družine je želel opozoriti tudi na dejstvo, da so se selitve dogajale že v preteklosti in da *»se današnji čas glede migracij ne razlikuje od zgodovinskih dogodkov«*.

Naslednja skupina izdelkov predstavlja odziv učencev na migracije, s katerimi se v zadnjem času soočamo v vsakdanjem življenju. Nekateri učenci so se osredotočili predvsem na pomanjkanje in revščino migrantov ter na potrebo po nudenju pomoči (Slika 47A in Slika 47B). V teh delih je mogoče zaznati izrazito mero empatije ter prizadevanje učencev, da bi se razmere izboljšale.

Slika 47: Odziv učencev na aktualen problem migrantov

V nasprotju z ostalimi izdelki se je eden izmed učencev lotil najaktualnejšega problema. Njegov plakat prikazuje migrante za ograjo ter izraža kritičen odnos učenca, ki se je jasno opredelil glede obravnavane problematike. Učenca sta v procesu ustvarjanja bolj kot likovni koncept oblikovanja plakata zanimala pomen sporočila in nedvoumen izraz lastnega stališča (Slika 47C).

6.3.5 Ugotovitve tretjega akcijskega koraka raziskave

Analiza likovnih izdelkov tretjega akcijskega koraka je pokazala, da so učenci vseh skupin dosledno sledili zastavljeni likovni nalogi ter smiselno vključevali novo usvojene likovne pojme. Likovna dela so premišljeno povezovali z vsebinami predmeta domovinska in državljanska kultura in etika, pri čemer so oblikovali lastna stališča do obravnavanih družbenih tem ter jih vrednotili v skladu z osnovnimi kriteriji likovne kritike. Medpredmetno povezovanje se je v tem kontekstu izkazalo kot izrazito motivacijski didaktični pristop, ki pozitivno vpliva na kakovost učnega procesa in ga je smiselno pogosteje vključevati v pouk (RV4).

Ker so se učenci s takšnim načinom ustvarjanja srečali prvič, so več pozornosti namenili fazi načrtovanja in razmisleku o idejni zasnovi. Pri tem se je pokazalo, da so nekateri učenci uspeli oblikovati celovit koncept, vendar so imeli težave pri njegovi realizaciji, pogosteje pa so razvijali osnovno idejo šele med samim ustvarjalnim procesom ali pa so jo v poteku dela bistveno preoblikovali. Te ugotovitve nadgrajujejo že znane izsledke raziskav o poučevanju sodobne likovne umetnosti (Kozjek Varl in Duh, 2017) in potrjujejo kompleksnost konceptualnega pristopa v likovni vzgoji.

Večina učencev je izkazovala visoko stopnjo motivacije, kar se je odražalo v aktivnem reševanju likovnih problemov ter v poglobljenem in kritičnem razmišljanju o obravnavanih vsebinah. Med ustvarjanjem se je pogosto razvila vsebinsko usmerjena komunikacija, v kateri so učenci razpravljali o temah, izmenjevali mnenja in skupaj nadgrajevali ideje. Takšen dialog se pri običajnem pouku likovne umetnosti redkeje pojavlja, saj pogovori pogosto ostajajo na ravni vsakdanjih, z likovno nalogo nepovezanih tem. Na tej podlagi lahko neposredno odgovorimo na raziskovalno vprašanje RV5, saj se je pokazalo, da ima medpredmetno povezovanje izrazite pedagoške učinke na razumevanje vsebin, aktivnost učencev in kakovost učnega procesa.

Posebej pomembna ugotovitev je, da so se v oblikovanje stališč, izražanje mnenj in argumentiranje vključili tudi učenci, ki sicer pri likovni umetnosti redkeje sodelujejo ali se manj odzivajo v razpravah. Razloge za to je mogoče iskati v drugačni naravi nalog ter v tematski bližini obravnavanih vsebin njihovim interesom. Učenci, ki sicer ne izkazujejo izrazite likovne ustvarjalnosti, so tokrat oblikovali izdelke z močno sporočilno vrednostjo, pri čemer je likovna forma pogosto zavzela sekundarno vlogo. S tem smo zaznali napredek v ustvarjalnosti tudi pri učencih, ki se pri likovnem delu običajno ne izkažejo, kar nam omogoča odgovor na raziskovalno vprašanje RV6.

Pri vrednotenju izdelkov smo ugotovili, da večina likovnih del dosega zastavljena merila. Pri nekaterih učencih se je povečala aktivnost in likovna odzivnost, pri drugih pa je bila posebej izrazita jasnost in moč sporočila. Te spremembe lahko pripišemo predvsem naravi konceptualnega in družbeno angažiranega pristopa, kar omogoča sklepne ugotovitve v povezavi z raziskovalnimi vprašanji RV7 (Ali se ob vključevanju sodobnih likovnih praks in medpredmetnega povezovanja kaže napredek v kakovosti likovnih izdelkov učencev?), RV8 (Ali se v zadnjem akcijskem koraku pojavi višja stopnja likovne odzivnosti učencev pri reševanju likovnih nalog v primerjavi s predhodnimi fazami?) in RV9 (Ali sta ustvarjalnost in aktivnost učencev pri problemskem reševanju ob koncu raziskave izrazitejši kot na začetku raziskovalnega procesa?).

Na podlagi navedenega lahko sklenemo, da je tretji akcijski korak pomembno prispeval k razvoju večje senzibilnosti učencev za družbene teme, poglobljenemu razmišljanju, izrazitejšemu osebnemu odnosu do sodobne likovne umetnosti ter večji ustvarjalnosti pri oblikovanju idej. Ključno vlogo pri tem sta imela sodoben pristop k likovno-ustvarjalnemu delu in sistematično medpredmetno povezovanje likovne umetnosti z domovinsko in državljansko kulturo in etiko, ki je učencem omogočilo bogatejše, vsebinsko smiselne in reflektirane učne izkušnje.

6.3.5 Pedagoška vrednost izvedbe tretjega akcijskega koraka raziskave

Tretji akcijski korak raziskovanja je sistematično nadgradil izhodišča predhodnih faz, saj je učenje o sodobni umetnosti razširil v smeri medpredmetnega povezovanja in družbenokritične artikulacije učnih vsebin. Pri načrtovanju je bilo ključno spoznanje, da učenci sodobna umetniška dela razumejo predvsem prek lastnega življenjskega sveta in da lahko svoje stališče do vsakdanjih družbenih situacij produktivno oblikujejo skozi likovno idejo (Efland, 2002; Freedman, 2025). Vključitev ciljev predmeta državljanska in domovinska kultura in etika je

omogočila, da likovna umetnost ni delovala zgolj kot estetsko-ustvarjalno področje, temveč kot prostor javnega mišljenja, argumentacije in presoje, kar je v skladu s sodobnimi usmeritvami državljanske vzgoje in izobraževanja za demokratično kulturo (Council of Europe, 2018; Banks, 2008).

V didaktičnem smislu je tretji akcijski korak uresničil dvojno funkcijo:

- poglabljal je razumevanje sodobnih umetniških praks (npr. participatornost, intervencija, družbena kritika) ter
- omogočal transfer pojmov DKE v izkustveno in vizualno artikulacijo problemskih vprašanj (Freedman, 2025; Bishop, 2012).

S tem se je učni proces približal načelom konstruktivističnega učenja, v katerem učenci pomen oblikujejo v socialni interakciji, ob učiteljevi mediaciji ter ob odprtih problemskih nalogah (Vygotsky, 1978; Hein, 1998).

Jedro pedagoške vrednosti tretjega raziskovalnega koraka se kaže v dejstvu, da je bila medpredmetna povezava načrtovana na ravni ciljev in ne zgolj vsebin. Raziskava je s tem odgovorila na pogosto izpostavljeno težavo šolske prakse, da medpredmetnost ostaja priložnostna in nesistematična. Vključitev učiteljic DKE v načrtovanje je omogočila usklajevanje tematskih poudarkov (identiteta, demokracija/globalizacija, migracije) s sodobnimi umetniškimi deli, kar je ustvarilo konsistenten didaktični lok od pojma prek razprave do likovno-konceptualne realizacije. Tak pristop je v skladu z razumevanjem kurikularne integracije kot načina, ki povečuje smiselnost učenja, saj učenci znanje doživljajo kot povezano in uporabno (Beane, 1997; Drake in Reid, 2018).

Posebej pomembno je, da je medpredmetno povezovanje ustvarilo pogoje za vsebinsko relevantno komunikacijo med učenci. V okviru sodelovalnega učenja in problemsko usmerjene razprave so učenci pogosteje izmenjevali stališča, argumentirali in dopolnjevali ideje, kar je pri klasično organiziranem likovnem pouku praviloma manj izraženo (Johnson in Johnson, 2009; Mercer, 2002). S tem se je likovni pouk približal modelu učenja skozi dialog, pri katerem je pogovor ključni mehanizem oblikovanja mišljenja (Alexander, 2008).

Izbor umetniških del (Janez Janša; Apolonija Šušteršič/Bojana Kunst; Andreja Kulunčić) je učencem omogočil srečanje s sodobno umetnostjo, ki deluje kot družbeno angažirana praksa in kot refleksija javnega prostora. Takšna umetnost pogosto problematizira identitetne konstrukte, ideologije, globalne tokove in družbene neenakosti, pri čemer se pomen oblikuje v razmerju do konteksta in

gledalca (Bourriaud, 2007; Bishop, 2012; Kester, 2013). Pedagoško je to pomembno, ker učenci ne ostanejo na ravni formalnega opisa, temveč prehajajo v interpretacijo, vrednotenje in etično presojo – proces, ki je jedro estetske vzgoje v sodobnem smislu (Barrett, 1994; Efland, 2002).

Analiza pogovorov kaže, da so učenci pri vseh treh temah spontano vstopali v razpravo z izkušnjami iz lastnega okolja (npr. javna podoba, reklame, migracije v medijih, globalne znamke). To potrjuje tezo likovne didaktike, da se učenje o umetnosti učinkovito razvija, kadar se navezuje na realne vizualne prakse in družbene situacije, ki so učencem že znane (Freedman, 2025; Mirzoeff, 1999). Hkrati se je pokazalo, da strokovno vodenje in usmerjanje razprave ostajata nujna, saj družbene teme pogosto sprožijo polarizirane odzive, stereotipe ali neprimeren govor. V tem kontekstu je učiteljeva vloga ključna pri vzpostavljanju varnega prostora, kulture komunikacije ter etičnega poteka diskusije (Council of Europe, 2018; Hess, 2009).

Tretji raziskovalni korak je izrazito poudaril konceptualno dimenzijo likovnega ustvarjanja: učenci so najprej oblikovali idejno zasnovo, nato pa iskali ustrezno vizualno in medijsko realizacijo. To je skladno z razumevanjem sodobne umetnosti, pri kateri ideja, odnos in situacija pogosto prevladajo nad materialno "dovršenostjo" objekta (Bourriaud, 2007). Učenci so bili postavljeni pred naloge odprtega tipa, ki so zahtevale interpretacijo, sintezo in vrednotenje ter s tem spodbujale višje ravni mišljenja (Efland, 2002; Anderson in Krathwohl, 2001).

Pri skupini 7A je pedagoško posebej relevantno, da je iz individualnih izdelkov nastal kolektivni rezultat v obliki instalacije z participatorno noto. To kaže na premik od individualnega ustvarjanja k razumevanju umetnosti kot socialne prakse, v kateri pomen nastaja skozi interakcijo z občinstvom (Bishop, 2012; Kester, 2013). Vključevanje drugih učencev šole (odtisi, listki) deluje kot učni primer participatorne prakse, ki krepi občutek pripadnosti, odgovornosti in javnega naslavljanja teme identitete (Dewey, 1934; Wenger, 1999).

Pri skupini 8A se je pokazala didaktično pomembna težava: učenci so "participacijo" pogosto razumeli kot promocijo ali kot razstavljanje izdelka, ne pa kot soustvarjanje pomena z občinstvom. To je pričakovano, saj participatorne prakse zahtevajo izkušnjo, ki presega šolsko predstavo "naredim–razstavim" (Bishop, 2012). Kljub temu je spontan preobrat v razredu (ideja "Mi smo globalizacija …", zamisel performansa) izjemno pomemben pedagoški indikator, saj kaže na ponotranjenje konceptualnega načina mišljenja: učenci so začeli situacijo iz vsakdanjega življenja prepoznavati kot potencialno umetniško izhodišče in jo povezali s predmetnimi cilji (Freedman, 2025; Dewey, 1934).

Pri skupini 8B se je močno okrepila sporočilna in argumentativna funkcija plakata. Učenci so prepoznali komunikacijsko moč sinteze podobe in besedila ter svoje izdelke utemeljevali z vsebinskimi razlogi (tipografija, fotomontaža, rekompozicija kot sredstva sporočanja). Takšna produkcija potrjuje, da vizualna retorika v šoli lahko deluje kot vstopna točka v kritično državljansko pismenost, saj učenci prek vizualnih strategij artikulirajo stališča do družbenih vprašanj (Kress in van Leeuwen, 2020; Freedman, 2025).

Ena ključnih pedagoških vrednosti tretjega akcijskega koraka je povečana motivacija in širša vključenost učencev v razpravo in ustvarjanje – tudi pri tistih, ki sicer pri likovni umetnosti redkeje sodelujejo. To je skladno z ugotovitvami, da problemsko učenje in tematsko relevantne naloge povečajo notranjo motivacijo, saj učenci prepoznajo smisel naloge in lastno avtonomijo pri izbiri pristopa (Ryan in Deci, 2000).

Zaznati je tudi premik v načinu razredne komunikacije: pogovor ni ostal na ravni neformalnega klepeta, temveč je v več primerih postal osredotočen na določeno vsebino in povezan z likovnim problemom. Takšne razprave predstavljajo pomemben pokazatelj učenja, saj omogočajo socialno razvijanje znanja, preverjanje argumentov in razvoj refleksije (Mercer, 2002; Alexander, 2008).

Tretji akcijski korak empirično potrjuje, da je medpredmetno povezovanje likovne umetnosti z DKE izvedljivo in pedagoško učinkovito, kadar temelji na skupnih ciljih, problemskih temah in premišljeni mediaciji. Za slovenski izobraževalni sistem to pomeni, da bi bilo smiselno:

- sistematično spodbujati timsko načrtovanje med predmetnimi učitelji (časovni in organizacijski pogoji),
- v didaktičnem usposabljanju okrepiti kompetence za vodenje razprav o spornih/problematičnih družbenih temah,
- v likovni didaktiki bolj eksplicitno obravnavati participatorne prakse, javne intervencije in vizualno komunikacijo kot del kurikularnih ciljev (Freedman, 2025; Council of Europe, 2018; Bishop, 2012; Učni načrt LVZ, 2011).

Pedagoška vrednost tretjega akcijskega koraka raziskave se kaže v kakovostni integraciji vsebin likovne umetnosti in DKE, v razvoju konceptualnega in družbenokritičnega mišljenja ter v povečani motivaciji in odzivnosti učencev. Učenci so sodobno umetnost prepoznali kot način javnega sporočanja in kot orodje za artikulacijo osebnih in družbenih stališč, pri čemer so dosegli opazen napredek v ustvarjalnosti, argumentaciji in refleksiji. Posebej pomemben je

premik od razumevanja umetnosti kot “lepega izdelka” k razumevanju umetnosti kot ideje, procesa in odnosa do sveta, kar je skladno z Deweyjevim pojmovanjem umetnosti kot izkušnje ter s sodobnimi didaktičnimi pristopi vizualne kulture (Dewey, 1934; Freedman, 2025; Efland, 2002). Z zapisanim smo odgovorili na RV10 (Kakšna je pedagoška vrednost celotnega akcijskega raziskovalnega procesa z vidika načrtovanja, izvajanja in refleksije likovnih nalog, ki temeljijo na sodobni likovni umetnosti in medpredmetnem povezovanju?).

7 ZAKLJUČEK

Monografija obravnava sistematično načrtovanje, izvajanje in refleksijo pouka likovne umetnosti v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovnošolskega izobraževanja, pri čemer je izhodišče predstavljalo vključevanje sodobnih likovnih praks ter postopno nadgrajevanje učnih pristopov skozi tri akcijske raziskovalne korake. Osrednji namen raziskave ni bil zgolj preveriti, ali je sodobna umetnost primerna vsebina za pouk likovne umetnosti, temveč predvsem, kakšne pedagoške in didaktične učinke prinaša takšen pouk na ravni razumevanja likovnih pojmov, motivacije učencev, kakovosti likovnih izdelkov, razvoja refleksije in komunikacije ter uresničevanja ciljev medpredmetnega povezovanja. V ospredju zaključka je zato pedagoška vrednost in didaktični vpliv celotnega akcijskega procesa (RV10), pri čemer so ugotovitve posameznih akcijskih korakov razumljene kot zaporedni gradniki celostnega didaktičnega modela.

Že prvi akcijski korak je pokazal, da začetna nepoznavanje sodobne umetnosti pri učencih ne deluje kot ovira, temveč kot močan motivacijski sprožilec. Učenci so se na srečanje s sodobnimi koncepti odzvali z izrazitim zanimanjem, aktivno sodelovali v pogovorih, izražali stališča in se angažirali v diskusijah. S tem se potrjuje izhodišče, da sodobna umetnost, ker odpira vprašanja vsakdanjega življenja, odnosov in družbenih situacij, mladostnike nagovarja neposredno in jih povabi v interpretativno držo, ki presega reproduktivno usvajanje znanja (Efland, 2002; Freedman, 2025). V tem smislu je bil prvi akcijski korak pomemben predvsem z vidika preizkušanja didaktične izvedljivosti: pokazal je, da učenci zmorejo razumeti konceptualna izhodišča sodobne umetnosti in jih pretvarjati v lastne rešitve, kadar je učni proces dovolj jasno strukturiran in kadar učitelj deluje kot mediator pomenov (Barrett, 1994).

Ob tem pa je prvi akcijski korak raziskave razkril tudi ključno didaktično težavo, ki se je v nadaljevanju izkazala kot razvojna točka celotne raziskave: konceptualno načrtovanje ideje pred ustvarjanjem je za številne učence predstavljalo novost. Razlike med skupinami so bile izrazite: učenci 7A so pri tem pogosteje ostajali na ravni vizualne podobe izdelka, medtem ko so učenci 8A in 8B pogosteje oblikovali koncept in ga utemeljevali. Ta ugotovitev ni pomembna le kot opis razlike v zrelosti, temveč kot didaktični pokazatelj, da uvajanje sodobnih likovnih praks zahteva postopnost, vodenje in razvoj ustreznih strategij za prehod iz predmetnega v pojmovno mišljenje. V prvem akcijskem koraku se je zato kot pedagoško učinkovita izkazala uporaba metod, ki učencem omogočajo artikulacijo idej (npr. "možganska nevihta"), pa tudi uporaba materialov, ki sami po sebi nosijo pomen in omogočajo izkustveni prehod k simbolnemu razumevanju (Dewey, 1934; Bourriaud, 2007). Ključna sklepna vrednost prvega akcijskega koraka je bila torej dvojna: po eni strani potrjena motivacijska in ustvarjalna moč sodobne umetnosti, po drugi strani pa jasno izpostavljena potreba po strokovni razlagi, kontekstualizaciji in avtentični izkušnji, ki jo reprodukcije ne morejo v celoti nadomestiti.

To spoznanje je neposredno oblikovalo zasnovo drugega akcijskega koraka, kjer je bila pedagoška teža premaknjena v avtentični galerijski prostor in v neposreden stik z umetnino. Drugi akcijski korak je s tem razširil didaktični okvir pouka likovne umetnosti iz učilnice v kulturno institucijo ter pokazal, da je galerijski obisk lahko mnogo več kot dopolnilna dejavnost: lahko postane osrednji učni dogodek, ki učencem omogoči veččutno, prostorsko in doživljajsko izkušnjo sodobne umetnosti (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 2007). Ugotovitve so pokazale, da se je odnos učencev do umetniških del med procesom spreminjal: ob samostojnem ogledu so nekateri učenci hitro oblikovali mnenja, drugi niso našli smisla ali sporočila, medtem ko je strokovno vodena razlaga kustosinje pri številnih delih delovala kot sprožilec reinterpretacije. V tem se potrjuje, da pomen sodobnega dela ne izhaja neposredno iz oblike, temveč nastaja v dialogu med delom, kontekstom in gledalcem (Barrett, 1994), zato je vloga strokovnega mediatorja ključna.

Pedagoška vrednost drugega raziskovalnega koraka se je pokazala tudi v tem, da se je učni proces razširil v etično in medijsko dimenzijo: teme, povezane z javnim in zasebnim prostorom, nadzorom, rabo podob in odgovornostjo pri objavljanju, so učenci spontano povezovali s svojim življenjem. Umetniška dela so delovala kot izhodišča za razpravo, v kateri so učenci preizkušali stališča, jih primerjali in pogosto tudi spreminjali. Pri tem se je pokazalo, da so razlike v odzivih povezane z življenjskimi izkušnjami, stopnjo empatije in zmožnostjo kritičnega vrednotenja, kar pomeni, da pouk sodobne umetnosti nujno vključuje tudi vzgojno-komunikacijsko razsežnost: učitelj mora zagotoviti pogoje za kulturo

dialoga, argumentiranja in spoštljivega izražanja. Posebej pomembno je, da so učenci sprejeli tudi "netipično likovno" nalogo (kuverte) kot smiselno, kar kaže, da sodobne prakse, ki temeljijo na ideji in procesu, lahko delujejo motivacijsko, kadar so metodološko jasno uokvirjene in povezane z doživeto razstavno izkušnjo (Dewey, 1934; Efland, 2002; Freedman, 2025). Drugi raziskovalni korak je torej potrdil, da avtentični prostor, stik z umetnino in strokovna mediacija bistveno prispevajo k poglobljenemu razumevanju sodobne umetnosti ter hkrati širijo pouk v smeri kulturne zavesti in etične občutljivosti.

Tretji raziskovalni korak je predstavljal sistematično nadgradnjo predhodnih dveh: izhajal je iz spoznanja, da učenci sodobna dela razumejo skozi svoj življenjski svet, da idejo lahko oblikujejo kot odziv na vsakdan, ter da je smiselno sodobno umetnost povezati z drugimi predmetnimi področji. Zato je bil tretji akcijski korak zasnovan kot premišljena medpredmetna integracija z državljansko in domovinsko kulturo in etiko, pri čemer je bila medpredmetnost načrtovana na ravni ciljev in ne zgolj vsebin. Prav v tem je njegova ključna pedagoška vrednost: raziskava je pokazala, da je medpredmetno povezovanje lahko sistematično, smiselno in učinkovito, kadar temelji na skupnih problemskih temah, timskem načrtovanju in jasnem didaktičnem loku od pojma prek razprave do vizualno-konceptualne realizacije (Beane, 1997; Drake in Reid, 2018).

Učenci so v tretjem raziskovalnem koraku dosledno upoštevali likovne naloge, smiselno vključevali likovne pojme in jih povezovali z družbenimi temami (identiteta, globalizacija, migracije). Posebej pomembno je, da je medpredmetno delo delovalo kot izrazit motivacijski dejavnik: med ustvarjanjem se je pogosteje razvila vsebinsko relevantna komunikacija, učenci so argumentirali, izmenjevali stališča in nadgrajevali ideje. Tak dialog je bil kakovostno drugačen od običajnega "razrednega klepeta", saj je bil povezan z učnim problemom; s tem se je pouk približal modelu učenja skozi pogovor, kjer se razumevanje oblikuje in preverja v socialni izmenjavi (Alexander, 2008; Mercer, 2002). Prav tako se je pokazalo, da so se v razprave vključili tudi učenci, ki sicer pri likovni umetnosti redkeje sodelujejo, kar potrjuje, da aktualne družbene teme in odprte naloge povečujejo notranjo motivacijo in občutek smisla (Ryan in Deci, 2000). Učenci, ki sicer ne ustvarjajo radi, so oblikovali izrazito sporočilna dela, pri katerih je bila forma sekundarna; to pa ni pomanjkljivost, temveč značilen pokazatelj konceptualnega pristopa, kjer ideja pogosto nosi osrednjo težo (Bourriaud, 2007). Tretji akcijski korak je tako potrdil, da sodobna umetnost v povezavi z medpredmetnostjo deluje kot prostor javnega mišljenja in artikulacije stališč, hkrati pa učencem omogoča razvijanje ustvarjalnosti, argumentacije in refleksije.

Če tri raziskovalne korake razumemo kot celoto, postane jasno, da pedagoška vrednost raziskave ni zgolj vsota posameznih ugotovitev, temveč v tem, da je akcijski raziskovalni proces omogočil postopno oblikovanje in preverjanje didaktičnega modela poučevanja sodobne umetnosti v šoli. Ta model se je razvijal spiralno: prvi akcijski korak je odprl področje sodobne umetnosti, preveril motivacijski potencial ter izpostavil potrebo po razlagi in avtentični izkušnji; drugi akcijski korak je to potrebo uresničil z galerijskim obiskom in pokazal, da se razumevanje poglobi skozi stik z umetnino in strokovno mediacijo; tretji akcijski korak pa je pridobljena spoznanja prenesel v šolski prostor in jih nadgradil z medpredmetno integracijo, kar je omogočilo, da se sodobna umetnost pokaže tudi kot orodje za razumevanje družbe, identitete in etičnih vprašanj. Prav ta spirala načrtovanja–izvajanja–refleksije predstavlja jedro odgovora na RV10: pedagoška vrednost celotnega akcijskega raziskovalnega procesa je v tem, da je omogočil utemeljeno didaktično posodabljanje pouka likovne umetnosti in razvoj profesionalne refleksije pri načrtovanju nalog, ki temeljijo na sodobni umetnosti ter medpredmetnem povezovanju.

Na ravni načrtovanja se je pokazalo, da je za uspešno vključevanje sodobne umetnosti ključna premišljena izbira del, ki so vsebinsko povezana z življenjskim svetom učencev, ter jasna opredelitev likovnih pojmov in ciljev. Sodobna dela imajo pogosto odprto interpretativno strukturo, zato morajo biti v učni proces umeščena tako, da omogočajo pogovor, vprašanja in večperspektivnost, hkrati pa učitelj skrbi za didaktično oporo in jasen okvir. Na ravni izvajanja se je pokazalo, da je učinkovita kombinacija metod (pogovor, razlaga, prikazovanje, delo z besedilom, izkustvene naloge, estetski transfer) ter raznolikih materialov in medijev, pri čemer naloge odprtega tipa spodbujajo višje ravni mišljenja in ustvarjalno tveganje (Efland, 2002). Na ravni refleksije pa se je izkazalo, da sta vrednotenje izdelkov in refleksivni pogovor z učenci ključna za utrjevanje razumevanja, saj učenci šele z artikulacijo uvidov oblikujejo stabilnejša stališča o sodobni umetnosti in o lastnem ustvarjalnem procesu (Barrett, 1994). Akcijska raziskava je tako delovala tudi kot orodje profesionalnega učenja: omogočila je sprotno prepoznavanje težav, prilagajanje pristopov in postopno izboljševanje kakovosti pouka.

Celoten raziskovalni proces je pokazal tudi pomemben premik v razumevanju umetnosti pri učencih. Na začetku so sodobno umetnost doživljali kot “drugačno”, pogosto nerazumljivo, včasih provokativno; ob koncu pa so jo vse pogosteje razumeli kot obliko sporočanja, kot idejo, proces in odnos do sveta. Učenci so razvili sposobnost, da o umetniških delih govorijo, jih povezujejo s svojim življenjem, jih vrednotijo in oblikujejo mnenja – pogosto pozitivna, včasih kritična, a vse pogosteje utemeljena. To predstavlja enega ključnih pedagoških prispevkov monografije: sodobna umetnost se je izkazala kot učinkovito

didaktično izhodišče za razvoj kritičnega mišljenja, kulturne zavesti, komunikacijskih kompetenc ter ustvarjalnosti, hkrati pa je v povezavi z medpredmetnostjo prispevala k razvoju državljanske občutljivosti in sposobnosti refleksije družbenih tem (Council of Europe, 2018; Freedman, 2025; Efland, 2002).

Na osnovi rezultatov raziskave lahko ponovno potrdimo, da imajo vpeljane didaktične usmeritve izrazito aplikativno vrednost: ponujajo konkreten, preizkušen model, kako lahko učitelj v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju uvaja sodobno umetnost, jo povezuje z učnim načrtom in jo uporablja kot izhodišče za ustvarjalne, refleksivne in družbeno relevantne naloge. Pri tem je posebej izpostavljena vloga postopnosti, strokovne mediacije, avtentičnih izkušenj ter timskega in medpredmetnega načrtovanja.

Če sklenemo, je monografija pokazala, kako sodobna, pogosto družbenokritično naravnana umetnost s svojimi vsebinami mladostnike nagovarja, jih spodbuja k angažiranemu odnosu do okolja in sveta ter jim ponuja jezik (vizualni, materialni, konceptualni) za izražanje misli, občutkov in stališč. Pedagoška vrednost raziskave se kaže v tem, da sodobno umetnost umesti v središče pouka kot didaktično priložnost: ne le za učenje likovnih pojmov in tehnik, temveč za razvoj učenca kot mislečega, ustvarjalnega in odgovornega posameznika. Raziskava s tem predstavlja prispevek k aktualizaciji smernic likovne didaktike in hkrati argumentira, da je sodobna umetnost v osnovni šoli ne le možna, temveč pedagoško smiselna in potrebna – še posebej, kadar je pouk zasnovan kot proces načrtovanja, izvajanja in refleksije, ki ga akcijsko raziskovanje omogoča in poglablja.

8 VIRI IN LITERATURA

Adams, J. (2005). Room 13 and the contemporary practice of artist-learners. *Studies in Art Education, 47*(1), 23–33.

Adams, J. (2009). Defacement, dematerialisation and erasure: The artist learner and contemporary art practices. *British Educational Research Association (BERA) Conference*, University of Manchester. https://www.scribd.com/document/357481086/tuyo

Adams, J. (2010). Risky choices: The dilemmas of introducing contemporary art practices into schools. *British Journal of Sociology of Education, 31*(6), 683–701.

Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.

An, K., & Cerasi, J. (2017). *Who's afraid of contemporary art?* Thames & Hudson.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Arriaga, A., & Aguirre, I. (2013). Concepts of art and interpretation in interviews with educators from Tate Britain. *International Journal of Art & Design Education, 32*(1), 126–138. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01740.x

Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *International Journal of Art & Design*

Education, 31(1), 5–18. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x

Autor, N. (2009). Fotografija in umetnost. In N. Zgonik (Ed.), *Pojmovnik slovenske umetnosti po letu 1945: Pojmi, gibanja, skupine, težnje* (pp. 58–63). Študentska založba; Inštitut ALOU.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher, 37*(3), 129–139. https://doi.org/10.3102/0013189X08317501

Barnes, R. (1993). Getting the act together: It may be cross-curricular, but is it really art? *Journal of Art and Design Education, 12*(1), 63–72.

Barrett, T. M. (1994). *Criticizing art: Understanding the contemporary*. Mayfield Publishing Company.

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Zavod RS za šolstvo. http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf

Belšak, S. (2009). Umetnost v javnem prostoru. In N. Zgonik (Ed.), *Pojmovnik slovenske umetnosti po letu 1945: Pojmi, gibanja, skupine, težnje* (pp. 288–299). Študentska založba; Inštitut ALOU.

Beroš, N. (2004). Kad ulica preduhitri utopiju. In C. Millet, *Suvremena umjetnost* (pp. 90–93). Muzej suvremene umjetnosti; Hrvatska sekcija AICA.

Beuermann, D. (2001). Oblikovanje povezav med umetnostnimi predmeti in šolskim razvojnim načrtom. *Vzgoja in izobraževanje, 32*(4), 32–37.

Bishop, C. (2012). *Umetni pekli: Participatorna umetnost in politika gledalstva*. Maska.

Birsa, E. (2015). *Medpredmetno povezovanje pri pouku likovne vzgoje* (Neobjavljena doktorska disertacija). Pedagoška fakulteta.

Birsa, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin. *Journal of Elementary Education, 10*(2–3), 163–180.

Blagoeva, N. V. (2019). Project-based integration of contemporary art forms into teaching visual arts to primary school students in the after-school art clubs. *International Journal of Education & the Arts, 20*(18), 1–23. https://doi.org/10.26209/ijea20n18

Bohn, C. (2022). Contemporary art and event-based social theory. *Theory, Culture & Society, 39*(3), 51–74.

Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Columbia University Press.

Bourriaud, N. (2007). *Relacijska estetika; Postprodukcija: Kultura kot scenarij: Kako umetnost reprogramira sodobni svet*. Maska.

Bračun Sova, R. (2013). Razvoj odnosa starejših odraslih do sodobne umetnosti. *Andragoška spoznanja, 19*(3), 65–77.

Bračun Sova, R., & Kemperl, M. (2012). Kurikularna prenova slovenske likovne vzgoje v osnovni šoli z vidika nekaterih sestavin evropske kompetence kulturne zavesti in izražanja. *CEPS Journal, 2*(2), 71–91.

Bračun Sova, R., & Strnad, B. (2012). *Z igro v kiparski svet Dragice Čadež*. Pedagoška fakulteta.

Buchholz, L. (2024). What is "global" about contemporary art? Some clarifications on the global field perspective and "distant seeing." *Nonsite: Peer-Reviewed Quarterly Journal of Scholarship in the Arts and Humanities*, (48), 21.

Burgess, L. (2010). Learning as a social practice in art and design. In N. Addison, L. Burgess, J. Steers, & J. Trowell (Eds.), *Understanding art education* (pp. 67–92). Routledge.

Çakıroğlu, E., & Ince, B. (2015). Visual arts teacher candidates' views on conceptual art (Case of Pamukkale University). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *(191)*, 2817–2823. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815028608

Callaway, G., & Kear, M. (2000). The arts in primary school. In M. Kear & G. Callaway (Eds.), *Improving teaching and learning in the arts* (pp. 13–32). Falmer Press.

Cannatella, H. (2008). *The richness of art education*. Sense Publishers.

Carrasco-Barranco, M. (2025). Artistic aesthetic value in participatory art. *Philosophies, 10*(2), 29.

Cazeaux, C. (2021). Judging contemporary art with Kant. *Kantian Review, 26*(4), 635–652. https://doi.org/10.1017/S1369415421000364

Cenc, M. (2010). Materialni in moralni aspekt, vodilo pri reševanju likovnih problemov. *Likovna vzgoja, 11*(51–52), 50–62.

Charman, H., Ross, K., & Wilson, G. (2006). *The art gallery handbook: A resource for teachers*. Tate Publishing.

Charman, H., & Ross, M. (2006). Contemporary art and the role of interpretation: Reflections from Tate Modern's Summer Institute for Teachers. *International Journal of Art & Design Education, 25*(1), 28–41. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00466.x

Cole, I. (1996). Young people and contemporary art. In L. Dawtrey et al. (Eds.), *Critical studies and modern art* (pp. 145–151). Yale University Press.

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1: Context, concepts and model* (ISBN 978-92-871-8573-0). https://www.living-democracy.com/wp-content/uploads/2019/10/Reference-Framework-of-competences-Vol-1_EN.pdf

Cox, M. (2005). *The pictorial world of the child*. Cambridge University Press.

Danto, A. C. (1997). *After the end of art: Contemporary art and the pale of history*. Princeton University Press.

Danto, A. C. (1998). The end of art: A philosophical defense. *History and Theory, 37*(4), 127–143.

Davies, P. J. E., Denny, W., Hofrichter, F., Jacobs, J., Roberts, A., & Simon, D. (2011). *Janson's history of art: The western tradition*. Pearson Education.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.

Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research, 1*(1), 31–50.

Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Duh, M. (2007). Didaktična inovacija pri likovnem vrednotenju kot spodbuda pri likovnooblikovnem razvoju otrok. *Didactica Slovenica: Pedagoška obzorja, 22*(1–2), 81–92.

Duh, M. (2011). Likovna vzgoja: Primeri medpredmetnih povezav. *V Lili in Bine*. *Priročnik za poučevanje in medpredmetno povezovanje v prvem triletju* (pp. 96–98). Rokus Klett.

Duh, M., Herzog, J., & Batič, J. (2009). Nastava i bolonjski proces = The teachings based on the Bologna process. In *Zbornik radova sa 2. međunarodne interdisciplinarne stručno-naučne konferencije* (pp. 284–291). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Duh, M., Herzog, J., & Zupančič, T. (2016). *Likovna edukacija in okoljska trajnost*. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.

Duh, M., Kljajič, A., & Nurikić, S. (2010). Percipiranje likovnih problema kod učenika osnovne škole. In *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazivanju: Zbornik umjetničko-znanstvenih skupova 2009–2011* (pp. 27–39).

Duh, M., & Kozjek Varl, K. (2017). Monitoring the success of the integration of contemporary art practices in elementary art curriculum. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 32*(2), 107–119.

Duh, M., & Zupančič, T. (2009). The communicative possibilities of contemporary art within the frame of art education. *Informatologia, 42*(3), 180–185.

Duh, M., & Zupančič, T. (2011). The method of aesthetic transfer: An outline of a specific method of visual arts didactics. *Croatian Journal of Education, 13*(1), 42–75.

Duh, M., & Zupančič, T. (2013). Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja. *Revija za elementarno izobraževanje, 6*(4), 71–86.

Efland, A. D. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. Teachers College Press.

Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). *The museum experience revisited*. Routledge.

Fehér, Z., Smith, M. K., & Ásványi, K. (2023). Cultural sustainability and social inclusion: A case study of contemporary art museums in Hungary. *Museum International, 75*(1–4), 164–177.

Flajšman, B. (2009). *Likovna dejavnost in ekološko ozaveščanje*. Debora.

Freedman, K. (2025). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.

Frelih, Č. (2011). Trajnostna načela likovnega izobraževanja. In *Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja pri likovni in glasbeni vzgoji*

ter filozofiji: Zbornik referatov in razprav (No. 3, pp. 43–57). Državni svet Republike Slovenije.

Gabriel, A., von Essen, E., Guardini, B., Kjellgren, S., Peterson, C., & Staundinger, C. (2023). A sense of place through land art. *European Journal of Creative Practices in Cities and Landscapes, 6*(2). https://doi.org/10.6092/issn.2612-0496/17583

Gegić, M. (2009). Video. In N. Zgonik (Ed.), *Pojmovnik slovenske umetnosti po letu 1945: Pojmi, gibanja, skupine, težnje* (pp. 307–311). Študentska založba; Inštitut ALOU.

George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih*. Educa.

Germ, T. (2008). Koordinatorji kulture ali koordinatorji umetnostne vzgoje? In N. Požar Matijašič & N. Bucik (Eds.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: Predstavitev različnih pogledov o umetnostni in kulturni vzgoji v izobraževanju* (pp. 39–46). Pedagoški inštitut.

Gingrich, O., Havsteen-Franklin, D., Grant, C., Renaud, A., & Hignell-Tully, D. (2024). Participatory presence–social connectedness through collaborative art practices. *International Journal of Performance Arts and Digital Media, 20*(2), 296–320.

Gompertz, W. (2019). *Što gledaš?: 150 godina moderne umjetnosti u tren oka*. Mozaik knjiga.

Grafenauer, P. (2009). Ideologija in umetnost. In N. Zgonik (Ed.), *Pojmovnik slovenske umetnosti po letu 1945: Pojmi, gibanja, skupine, težnje* (pp. 86–93). Študentska založba; Inštitut ALOU.

Groys, B. (2002). *Teorija sodobne umetnosti: Izbrani eseji*. Študentska založba.

Groys, B. (2008). *Art power*. MIT Press.

Hardy, T. (2006). *Art education in a postmodern world: Collected essays*. Intellect.

Harris, J. (2011). *Globalization and contemporary art*. John Wiley & Sons.

Harris, S. F. (2012). *Integrating visual arts into the curriculum* [Master's thesis, University of Toronto]. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/35098/1/Susannah%20Harris.MTRP%20FINAL.pdf

Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203028322

Helguera, P. (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. Jorge Pinto.

Herzog, J., & Duh, M. (2013a). Examples of applying contemporary art practices in the visual arts curriculum in grammar schools. *Croatian Journal of Education / Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 15*(1), 55–69.

Herzog, J., & Duh, M. (2013b). Primjeri primjene suvremene prakse u umjetnosti u kurikulumu vizualne umjetnosti u osnovnoj školi. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 15*(1), 55–69.

Herzog, J., & Duh, M. (2013c). Likovno ustvarjanje kot spodbuda ekološkega ozaveščanja učencev v osnovni šoli. In *Okoljsko izobraževanje za 21. stoletje* (pp. 51–68). Pedagoška fakulteta.

Herzog, J., Duh, M., & Krašovec, B. (2017). Modern art in the function of developing ecological awareness. In R. Celec (Ed.), *Development of ecological responsibility* (pp. 93–106). Verlag Dr. Kovač.

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203878880

Hickman, R., & Kiss, L. (2010). Cross-curricular gallery learning: A phenomenological case study. *International Journal of Art & Design Education, 29*(1), 27–36.

Hickey, D. (1997). *Air guitar: Essays on art and democracy*. Art Issues Press.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.

Hosack Janes, K. (2014). *Using the visual arts for cross-curricular teaching and learning: Imaginative ideas for the primary school*. Routledge.

Huzjak, M. (2010). Vizualizacijske strategije kao interdisciplinarni mostovi. In *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazivanju: Zbornik umjetničko-znanstvenih skupova 2009–2011* (pp. 14–26).

Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti, 8*(1), 289–300.

Jakobson, B., & Wickman, P. O. (2008). Art in science class vs. science in art class: A study in elementary school. *Éducation et didactique*, *(2–3)*, 141–157.

Janson, H. W. (2005). *Povijest umjetnosti*. Stanek.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Jové, G., & Farrero, M. (2018). Rethinking education through contemporary art. *International Journal of Art & Design Education, 37*(2), 333–344.

Juneja, M. (2024). Global, postcolonial, or transcultural? Perspectives for a critical art history. *Kunstchronik: Monatsschrift für Kunstwissenschaft, 77*(8), 574–582. https://doi.org/10.11588/kc.2024.8.105833

Karlavaris, B., & Berce Golob, H. (1991). *Likovna vzgoja: Priročnik za učitelje razrednega pouka*. Državna založba Slovenije.

Kemperl, M. (2013a). Sodobna umetnost in državljanska vzgoja – vprašanje mogočih medpredmetnih povezav na vsebinski ravni. *CEPS Journal, 3*(1), 114–118.

Kemperl, M. (2013b). Sodobna umetnost in obvezne izbirne vsebine v gimnaziji. *Ars & Humanitas, 7*(1), 131–147.

Kester, G. H. (2013). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. University of California Press.

Koblížek, T. (2023). Contemporary art and the problem of indiscernibles: An adverbialist approach. *Estetika: The European Journal of Aesthetics, 60*(1), 19–35.

Kočevar, M. (2009). Landart. In N. Zgonik (Ed.), *Pojmovnik slovenske umetnosti po letu 1945: Pojmi, gibanja, skupine, težnje* (pp. 149–152). Študentska založba; Inštitut ALOU.

Komarac, T., Došen, Đ. O., & Žabkar, V. (2024). Managing visitor experience in museums: Aiming towards satisfaction through edutainment and perceived authenticity in arts and culture. *Engineering Economics, 35*(4), 396–409.

Kozjek Varl, K. (2016). *Sodobna umetnost in medpredmetno povezovanje pri pouku likovne umetnosti* [Master's thesis, University of Ljubljana,

Faculty of Education]. https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=85757

Kozjek Varl, K. (2020). Contemporary fine arts as an incentive for critical thinking by gifted students. In *Contemporary aspects of giftedness* (pp. 145–158). Verlag Dr. Kovač.

Kozjek Varl, K., & Duh, M. (2017). Prikaz medpredmetnega povezovanja na primeru implementacije sodobne umetnosti v osmi razred osnovne šole. *Journal of Elementary Education, 10*(4), 377–397.

Kozjek Varl, K., & Duh, M. (2020). Developing a positive attitude of pupils towards contemporary fine art. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences, 13*(2), 60–77. http://dx.doi.org/10.12959/issn.1855-0541.IIASS-2020-no2-art4

Kozjek Varl, K., Duh, M., & Herzog, J. (2022). The method of aesthetic transfer as a didactic principle in museum pedagogy. *Journal of Elementary Education, 15*(Special Issue), 93–114.

Kozjek Varl, K., & Herzog, J. (2018). Knowledge and identification of different artistic practices. *Research in Pedagogy, 8*(2), 145–161.

Kozjek Varl, K., & Herzog, J. (2021). The impact of contemporary art on the creativity of twelve-year-olds. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 23*(2), 33–48.

Kramar, M. (2009). *Pouk*. Educa; Melior.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.

Kroflič, R. (2010). Predšolski otrok in umetniško doživetje. In R. Kroflič et al. (Eds.), *Kulturno žlahtenje najmlajših: Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti* (pp. 8–11). Vrtec Vodmat.

Kuiying, Z. (2022). Viewing the value of contemporary artistic work from the angle of conceptual art. *Rivista di estetica*, *(79)*, 49–62.

Lachapelle, R., Murray, D., & Neim, S. (2003). Aesthetic understanding as informed experience: The role of knowledge in our art viewing experiences. *Journal of Aesthetic Education, 37*(3), 78–98.

Latimer, S. (2011). Art for whose sake? In J. Fritsch (Ed.), *Museum gallery interpretation and material culture* (pp. 67–79). Routledge.

Li, J. (2023). Traditional or contemporary art? A study of educational approaches to children in two Chinese art museums. *Journal of Museum Education, 48*(2), 167–180.

Lynton, N. (1994). *Zgodba moderne umetnosti: Pregled likovne umetnosti 20. stoletja*. Cankarjeva založba.

Marshall, J., & Donahue, D. M. (2014). *Art-centered learning across the curriculum: Integrating contemporary art in the secondary school classroom*. Teachers College Press.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Sage Publications.

Mažgon, J. (2008). *Razvoj akcijskega raziskovanja na temeljnih postavkah kvalitativne metodologije*. Znanstveno-raziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

McNally, D. (2024). Participatory art and geography: Politics, publics, and space. *Progress in Human Geography, 48*(5), 537–551.

Mercer, N. (2002). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu* (2nd ed.). Visoka šola za socialno delo.

Mihevc, E. (2009). Bodyart. In N. Zgonik (Ed.), *Pojmovnik slovenske umetnosti po letu 1945: Pojmi, gibanja, skupine, težnje* (pp. 25–29). Študentska založba; Inštitut ALOU.

Mikrut-Majeranek, M. (2024). Digital art and the job market (r)evolution. *Rozprawy Społeczne / Social Dissertations, 18*(1), 281–298.

Millet, C. (2004). *Suvremena umjetnost*. Muzej suvremene umjetnosti; Hrvatska sekcija AICA.

Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. Routledge.

Murnik, M. (2009). Body art prakse: Nekaj misli. In P. Tratnik (Ed.), *ART: Resistance, subversion, madness = Umetnost: Odporništvo, subverzija, norost* (pp. 175–184). Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče; Založba Annales.

O'Donoghue, D. (2015). The turn to experience in contemporary art: A potentiality for thinking art education differently. *Studies in Art Education, 56*(2), 103–113.

Parmesani, L. (2012). *Art of the twentieth century and beyond: Movements, theories, schools and tendencies*. Skira.

Patru, E. (2008). Medpredmetno povezovanje in likovna umetnost. *Likovna vzgoja, 9*(41–42), 37–43.

Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. In Z. Rutar Ilc (Ed.), *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje* (pp. 19–42). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pavlič Škerjanc, K., & Rutar Ilc, Z. (2019). *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje*. Zavod RS za šolstvo.

Pavliv, A., Mosendz, O., Rybchenko, O., Avula, A., & Fryz, P. (2024). Interplay of tradition and modernity in contemporary art practices. *Amazonia Investiga, 13*(75), 331–342. https://doi.org/10.34069/AI/2024.75.03.28

Planinšič, G. (2008). Medpredmetno povezovanje naravoslovnih in umetniških predmetov: Zakaj in kako? In N. Požar Matijašič & N. Bucik (Eds.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: Predstavitev različnih pogledov o umetnostni in kulturni vzgoji v izobraževanju* (pp. 149–157). Pedagoški inštitut.

Polak, A. (2000). Medpredmetno timsko načrtovanje pouka: Usposabljanje prihodnjih predmetnih učiteljev za timsko delo. *Vzgoja in izobraževanje, 31*(4), 45–51.

Ravnikar, B. (2009). Ekologija in umetnost. In N. Zgonik (Ed.), *Pojmovnik slovenske umetnosti po letu 1945: Pojmi, gibanja, skupine, težnje* (pp. 29–32). Študentska založba; Inštitut ALOU.

Robertson, J., & McDaniel, C. (2010). *Themes of contemporary art: Visual art after 1980*. Oxford University Press.

Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* [TED Talk]. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

Rodríguez-Labajos, B. (2022). Artistic activism promotes three major forms of sustainability transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability, 57*, 101199.

Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Zavod RS za šolstvo.

Rupnik Vec, T., & Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Zavod RS za šolstvo.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Sagadin, J. (2003). *Statistične metode za pedagoge*. Obzorja.

Simoniti, V. (2021). Art as political discourse. *British Journal of Aesthetics, 61*(4), 559–574.

Smith, T. (2009). *What is contemporary art?* University of Chicago Press.

Smith, T. (2011). *Contemporary art: World currents*. Laurence King Publishing.

Stallabrass, J. (2007). *Sodobna umetnost: Zelo kratek uvod*. Založba Krtina.

Stare Puševec, T. (2013). Medpredmetno povezovanje pri pouku tujega jezika. In *Zbornik referatov / Collection of papers* (pp. 90–94). Biotehniški center Naklo – Srednja šola.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: Osrednje teoretične teme*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Strnad, B. (2009). Moder, vijoličen ali oranžen kartonček za umetnost? *Likovna vzgoja, 10*(47–48), 41–43.

Süzen, H. N. (2024). Evaluation of contemporary art in terms of conceptual structure and interpretability. *International Online Journal of Educational Sciences, 13*(2), 447–460.

Širec, A., Arzenšek, K., Deutsch, S., Košpenda, V., Kumer, V., & Laco, J. (2011). Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju, 9*(1), 33–58. https://solazaravnatelje.si/ISSN/1581-8225/2011_1.pdf

Špetič, B. (2009). Kibernetične umetnosti. In N. Zgonik (Ed.), *Pojmovnik slovenske umetnosti po letu 1945: Pojmi, gibanja, skupine, težnje* (pp. 109–113). Študentska založba; Inštitut ALOU.

Štemberger, V. (2007). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. In J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl-Kafol, T. Devjak, & V. Štemberger (Eds.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (pp. 93–111). Pedagoška fakulteta.

Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje: Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Debora.

Tacol, T. (1999). *Didaktični pristopi k načrtovanju likovnih nalog*. Debora.

Tacol, T. (2012). Vizualizacija – orodje učinkovitosti poučevanja in učenja pri likovni vzgoji. In Č. Frelih & J. Muhovič (Eds.), *Likovno/vizualno: Eseji o likovni in vizualni umetnosti* (pp. 125–132). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Tavčar, L. (2001). *Otroci, mladostniki in odrasli v galeriji: Priročnik za kustose pedagoge, učitelje, vzgojitelje in starše*. Narodna galerija.

Tavčar, L. (2009). *Homo spectator: Uvod v muzejsko pedagogiko*. Pedagoški inštitut. http://www.sistory.si/publikacije/prenos/?urn=SISTORY:ID:911

Tavin, K. (2009). Vizualna kultura in likovna vzgoja. *Likovna vzgoja, 10*(49–50), 52–58.

Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike*. Center za pedagoško izobraževanje, Filozofska fakulteta.

Tomljenović, Z. (2015). An interactive approach to learning and teaching in visual arts education. *CEPS Journal, 5*(3), 73–93.

Tomšič, N. (2009). Performans. In N. Zgonik (Ed.), *Pojmovnik slovenske umetnosti po letu 1945: Pojmi, gibanja, skupine, težnje* (pp. 222–227). Študentska založba; Inštitut ALOU.

Tomšič Čerkez, B. (2008). Kulturna vzgoja: Od ustvarjalnosti do vseživljenjskega učenja. In N. Požar Matijašič & N. Bucik (Eds.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja: Predstavitev različnih pogledov o umetnostni in kulturni vzgoji v izobraževanju* (pp. 99–109). Pedagoški inštitut.

Tratnik, P. (2008a). (Bio)umetnost in manipuliranje z živim. *Annales: Series Historia et Sociologia, 18*(1), 207–216.

Tratnik, P. (2008b). Subverzivne prakse v sodobni umetnosti – strategije majhnega odpora. *Amfiteater, 1*(1), 285–301.

Tratnik, P. (2009). K transumetnosti: Transnacionalnost, taktični mediji, bricolage, transdisciplinarnost. In T. Vignjević (Ed.), *Interpretacije vizualnosti: Študije o sodobni slovenski likovni umetnosti* (pp. 39–59). Založba Annales.

Tufekčić, N. (2012). Ekopedagoške kompetencije odgajatelja: Preduvjet za ekopedagoški odgoj i obrazovanje djece i mladih. *Metodički obzori: Časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, 7*(16), 87–96.

Twardzik Ching, C. L. (2015). Teaching contemporary art in primary schools. *Athens Journal of Humanities & Arts, 2*(2), 95–109.

Učni načrt: Program osnovna šola. Državljanska in domovinska vzgoja ter etika. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt: Program osnovna šola. Likovna vzgoja. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod RS za šolstvo.

Uzunboylu, H., Baglama, B., Kucuktamer, T., & Kuimova, M. V. (2017). Opinions of school counselors about bullying in Turkish high schools. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 45*(6), 1043–1055. https://doi.org/10.2224/sbp.6632

Vahter, E. (2016). Looking for a possible framework to teach contemporary art in primary school. *International Journal of Art & Design Education, 35*(1), 51–67.

Vann, P. (2017). *Effects of inclusion of contemporary artists/artworks within the core knowledge curriculum to increase student engagement* [Action research project]. University of Northern Colorado. https://digscholarship.unco.edu/arp/6/

Venäläinen, P. (2012). Contemporary art as a learning experience. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *(45)*, 457–465.

Vignjević, T. (2009). *Interpretacije vizualnosti: Študije o sodobni slovenski likovni umetnosti*. Založba Annales.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M., & Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika, 58*(5), 48–67.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wanjiku, N. U. J. (2024). Interactive installations: Engaging audiences through participatory art. *Journal of Arts Management, 3*(1), 20–23.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard Education Press.

Zabel, I. (2005). Sodobna umetnost. In Z. Badovinac (Ed.), *Teritoriji, identitete, mreže: Slovenska umetnost 1995–2005* (pp. 6–19). Moderna galerija.

Zhang, L., & Shen, T. (2024). Integrating sustainability into contemporary art and design: An interdisciplinary approach. *Sustainability, 16*(15), 6539.

Zornada, G. (2009). Netart/spletna umetnost. In N. Zgonik (Ed.), *Pojmovnik slovenske umetnosti po letu 1945: Pojmi, gibanja, skupine, težnje* (pp. 194–198). Študentska založba; Inštitut ALOU.

Zupančič, T. (2006). *Metoda likovnopedagoškega koncepta: Priročnik za učitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Zupančič, T. (2008). Likovni kurikul – primerjava konceptov v luči prenove učnega načrta za likovno vzgojo (2008). *Journal of Elementary Education, 1*(3–4), 33–44.

Zupančič, T. (2011). »Prepovedane teme« v sodobni umetnostni vzgoji? *Revija za elementarno izobraževanje, 4*(1–2), 47–60.

Zupančič, T. (2012). Toward contemporary art education: Some actual topics discussed by teacher training programme at the University of Maribor. *Metodički obzori: Časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, 7*(15), 85–96.

Zupančič, T. (2015). Slovenski učni načrt za predmet likovna umetnost v gimnazijskem programu v primerjavi s podobnimi dokumenti evropskih držav. *Journal of Elementary Education, 8*(4), 65–86.

Zupančič, T. (2022). Likovna pismenost v pogojih sodobnega poučevanja umetnosti. *Vzgoja in izobraževanje, 53*(5), 35–39.

Zupančič, T., & Velikonja, A. (2017). Beneški bienale sodobne umetnosti in pouk likovne umetnosti v osnovni šoli. *Journal of Elementary Education, 10*(2–3), 289–312.

Ženko, E. (2009). Multimedijska umetnost. In T. Vignjević (Ed.), *Interpretacije vizualnosti: Študije o sodobni slovenski likovni umetnosti* (pp. 9–24). Založba Annales.

9 O AVTORICI

Katja Kozjek Varl je leta 2002 diplomirala na Oddelku za likovno umetnost Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru pod mentorstvom red. prof. Ludvika Pandurja. Leta 2016 je na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani pridobila naziv magistrica pedagoških znanosti pod mentorstvom red. prof. dr. Metode Kemperl in somentorstvom red. prof. dr. Matjaža Duha. V okviru doktorskega študija na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru je pod mentorstvom red. prof. dr. Jerneje Herzog leta 2024 zaključila doktorski študij na področju edukacijskih znanosti.

Poklicno pot je začela kot samozaposlena ustvarjalka na področju kulture, kjer se je ukvarjala s slikarstvom, ilustracijo, kiparstvom, grafičnim oblikovanjem in vodenjem pedagoških delavnic. Več kot petnajst let je delovala kot učiteljica likovne umetnosti v osnovni šoli. Hkrati je kot zunanja strokovna sodelavka sodelovala s Pedagoško fakulteto Univerze v Mariboru, leta 2020 pa se je tam redno zaposlila kot asistentka za področje specialne didaktike likovne umetnosti, kjer poučuje didaktiko likovne umetnosti. Prizadeva si za razvoj sodobnih pedagoških pristopov k poučevanju, pripravo učnih gradiv ter aktivno vključevanje študentov v raziskovalne in umetniške procese. Pri svojem pedagoškem delu si prizadeva povezovati teorijo in prakso ter vzpostavljati ustvarjalno in odprto učno okolje.

Raziskovalno delo avtorice je usmerjeno v specialno didaktiko likovne umetnosti, sodobne umetniške prakse ter razvoj ustvarjalnosti otrok in mladostnikov. Njene raziskave obravnavajo vpliv sodobne umetnosti na razvoj likovne ustvarjalnosti, didaktične pristope v muzejski pedagogiki ter odnos

učiteljev do sodobnih umetniških praks. Je avtorica znanstvenih poglavij v monografijah in aktivna članica raziskovalnih projektov.

Kot ustvarjalka od leta 2001 razstavlja doma in v tujini. Je članica Društva likovnih umetnikov Maribor in Zveze društev slovenskih likovnih umetnikov. S svojo dolgoletno umetniško, pedagoško in raziskovalno prakso aktivno prispeva k razvoju razumevanja umetnosti kot prostora ustvarjalnega izražanja, osebne rasti in medgeneracijskega dialoga.

Njeno celostno delo zaznamujejo nenehno strokovno izpopolnjevanje, povezovanje umetnosti in pedagogike ter zavezanost razvoju sodobnih pristopov v likovnem izobraževanju. S prepletanjem raziskovalnega, izobraževalnega in umetniškega delovanja pomembno soustvarja sodobne tokove likovne didaktike.

10 POVZETEK

Znanstvena monografija *Sodobne likovne prakse in interdisciplinarnost v osnovnošolskem izobraževanju* celostno obravnava vlogo sodobne likovne umetnosti v osnovnošolskem izobraževanju ter poglobljeno analizira njeno pedagoško vrednost in didaktični vpliv v kontekstu sodobnih vzgojno-izobraževalnih izzivov. Izhodišče dela predstavlja spoznanje, da sodobna likovna umetnost s svojo konceptualno odprtostjo, družbeno angažiranostjo, procesualnostjo in interdisciplinarno naravnanostjo ponuja izjemen potencial za razvoj ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, refleksije in aktivnega državljanstva, vendar je v šolskem prostoru še vedno pogosto obravnavana obrobno, nesistematično ali zgolj ilustrativno. Monografija zato odgovarja na potrebo po didaktično utemeljenem, raziskovalno podprtem in pedagoško reflektiranem modelu vključevanja sodobnih likovnih praks v pouk likovne umetnosti.

Teoretični del monografije vzpostavlja razširjen konceptualni okvir sodobne umetnosti, ki presega slogovne in formalne opredelitve ter jo razume kot umetnost ideje, odnosa, procesa in konteksta. Sodobna umetnost je predstavljena kot odprto in večpomensko polje praks, ki se neposredno odziva na aktualne družbene, kulturne, politične in okoljske razmere ter v ospredje postavlja vprašanja identitete, vrednot, odgovornosti in vloge posameznika v sodobni družbi. Takšno razumevanje umetnosti ima pomembne pedagoške implikacije, saj zahteva premik od transmisijskega modela poučevanja k dialogu, problemskemu učenju in reflektivnim didaktičnim pristopom. Učenec v tem okviru ni več pasivni opazovalec, temveč aktivni soustvarjalec pomena, interpretator in kritični udeleženec učnega procesa.

V nadaljevanju monografija obravnava pouk likovne umetnosti v osnovni šoli ter izpostavlja potrebo po njegovi vsebinski in didaktični posodobitvi. Likovna umetnost je razumljena kot ključno vzgojno-izobraževalno področje, ki pomembno prispeva k razvoju ustvarjalnega, konceptualnega in vizualnega mišljenja, vizualne pismenosti, čustvene občutljivosti, socialnih kompetenc ter sposobnosti kritične presoje vizualne in družbene realnosti. Sodobne likovne prakse se v tem kontekstu izkažejo kot izjemno učinkovito didaktično izhodišče za problemsko zasnovan pouk, učenje z raziskovanjem in oblikovanje odprtih učnih nalog, ki omogočajo diferenciran in individualiziran pristop k učenju. Posebej je poudarjena vloga učitelja kot didaktičnega mediatorja, ki s premišljeno izbiro umetniških del, metod in vprašanj omogoča postopni prehod od opisovanja in všečnosti k razumevanju, interpretaciji, argumentaciji in vrednotenju.

Osrednji del monografije predstavlja empirična raziskava, zasnovana kot akcijska raziskava, ki je potekala v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Raziskava je bila izvedena v treh zaporednih akcijskih korakih, kar je omogočilo spiralni proces načrtovanja, izvajanja in refleksije pedagoških pristopov. V raziskovalni proces so bili vključeni učenci sedmega in osmega razreda, učiteljica likovne umetnosti, učiteljici predmeta domovinska in državljanska kultura in etika ter kustosinja galerije sodobne umetnosti. Takšna zasnova je omogočila povezovanje formalnega in neformalnega izobraževanja ter ustvarila pogoje za preverjanje interdisciplinarnih didaktičnih pristopov v avtentičnih učnih okoljih.

Prvi akcijski korak je bil usmerjen v uvajanje sodobne likovne umetnosti v pouk likovne umetnosti in v preverjanje njenega motivacijskega, ustvarjalnega in konceptualnega potenciala. Ugotovitve so pokazale povečano motivacijo učencev, večjo izvirnost idej, višjo stopnjo osebne vključenosti ter bolj poglobljen odnos do obravnavanih vsebin. Pomemben pedagoški doprinos prvega koraka je spoznanje, da sodobna likovna umetnost učinkovito spodbuja višje ravni mišljenja, vendar hkrati razkriva potrebo po jasni didaktični strukturi, strokovni razlagi in postopnem uvajanju pojmovnega mišljenja. Ta korak je tako prispeval k razumevanju, da pedagoška vrednost sodobne umetnosti ni samoumevna, temveč se uresničuje skozi premišljeno načrtovan učni proces.

Drugi akcijski korak je bil zasnovan kot galerijski obisk in neposreden stik učencev z avtentičnimi umetniškimi deli. Ta korak je pomembno razširil didaktični okvir pouka likovne umetnosti ter potrdil vlogo galerije kot aktivnega učnega okolja. Veččutna, prostorska in izkustvena izkušnja umetniškega dela se je izkazala kot ključen dejavnik pri razumevanju sodobne umetnosti, saj je omogočila poglobljen dialog, soočenje z lastnimi predsodki in postopno

oblikovanje interpretativnih zmožnosti. Strokovno vodena razlaga kustosinje je imela izrazit didaktični učinek, saj je delovala kot sprožilec reinterpretacije in refleksije. Drugi akcijski korak je tako prispeval k razvoju vizualne in kulturne pismenosti ter k oblikovanju bolj odprtega in raziskovalnega odnosa učencev do umetnosti.

Tretji akcijski korak je prinesel nadgradnjo pridobljenih izkušenj v obliki medpredmetnega povezovanja likovne umetnosti z domovinsko in državljansko kulturo in etiko. Sodobna likovna umetnost se je v tem okviru izkazala kot izjemno učinkovit didaktični medij za obravnavo kompleksnih družbenih, etičnih in identitetnih vprašanj. Učenci so umetnost začeli dojemati kot obliko javnega sporočanja in kot orodje za artikulacijo osebnih in družbenih stališč, kar se je odražalo v večji angažiranosti, višji ravni konceptualnega mišljenja, izboljšani argumentaciji in sposobnosti refleksije. Pedagoška vrednost tega koraka se kaže tudi v krepitvi sodelovalnega učenja, razvoju dialoga ter v učinkoviti integraciji ciljev obeh predmetnih področij.

Celotni akcijski raziskovalni proces potrjuje, da pedagoška vrednost vključevanja sodobnih likovnih praks presega neposredne učne rezultate in se kaže predvsem v razvoju didaktičnega modela, ki temelji na spiralnem procesu načrtovanja, izvajanja in refleksije. Raziskava dokazuje, da premišljena in reflektirana vključitev sodobne likovne umetnosti prispeva k višji kakovosti pouka, razvoju ustvarjalnih, kognitivnih, afektivnih in socialnih zmožnosti učencev ter k profesionalnemu razvoju učiteljev. Monografija s tem ponuja teoretično utemeljena in empirično preverjena izhodišča za posodobitev pouka likovne umetnosti ter utemeljuje medpredmetno povezovanje kot ključno pedagoško strategijo sodobne šole in izobraževanja za 21. stoletje.

Ključne besede

sodobna likovna umetnost, likovna umetnost/likovna vzgoja, državljanska in domovinska kultura ter etika, medpredmetno povezovanje, pedagoška vrednost umetnosti, sodobni didaktični pristopi

11 SUMMARY

The scientific monograph *Contemporary Art Practices and Interdisciplinarity in Primary Education* provides a comprehensive examination of the role of contemporary visual art in primary education and offers an in-depth analysis of its pedagogical value and didactic impact in the context of contemporary educational challenges. The point of departure for the study is the recognition that contemporary visual art, through its conceptual openness, social engagement, process-oriented nature, and interdisciplinary orientation, offers exceptional potential for fostering creativity, critical thinking, reflection, and active citizenship. Despite this potential, contemporary art is still frequently addressed in school practice in a marginal, unsystematic, or merely illustrative manner. The monograph therefore responds to the need for a didactically grounded, research-based, and pedagogically reflective model for integrating contemporary art practices into visual art education.

The theoretical section of the monograph establishes an expanded conceptual framework for contemporary art that transcends stylistic and formal definitions and understands it as an art of ideas, relationships, processes, and context. Contemporary art is presented as an open and polysemic field of practices that responds directly to current social, cultural, political, and environmental conditions, foregrounding issues of identity, values, responsibility, and the role of the individual in contemporary society. Such an understanding of art carries important pedagogical implications, as it requires a shift from a transmissive model of teaching toward dialogue, problem-based learning, and reflective didactic approaches. Within this framework, the learner is no longer a passive

observer but an active co-constructor of meaning, an interpreter, and a critical participant in the learning process.

The monograph further addresses visual art education in primary school and highlights the need for its substantive and didactic renewal. Visual art is understood as a key educational field that significantly contributes to the development of creative, conceptual, and visual thinking, visual literacy, emotional sensitivity, social competencies, and the ability to critically assess visual and social realities. In this context, contemporary art practices prove to be an exceptionally effective didactic starting point for problem-based teaching, inquiry-based learning, and the design of open-ended learning tasks that support differentiated and individualized approaches to learning. Particular emphasis is placed on the role of the teacher as a didactic mediator who, through a thoughtful selection of artworks, methods, and guiding questions, enables a gradual transition from description and aesthetic preference toward understanding, interpretation, argumentation, and evaluation.

The core of the monograph is an empirical study designed as action research and conducted during the third educational cycle of primary school. The research was implemented through three consecutive action research phases, enabling a spiral process of planning, implementation, and reflection of pedagogical approaches. Participants in the research included seventh- and eighth-grade students, a visual art teacher, two teachers of Civic and Homeland Education and Ethics, and a curator from a contemporary art gallery. This research design facilitated the integration of formal and non-formal education and created conditions for examining interdisciplinary didactic approaches within authentic learning environments.

The first action research phase focused on introducing contemporary visual art into visual art education and examining its motivational, creative, and conceptual potential. The findings revealed increased student motivation, greater originality of ideas, a higher level of personal engagement, and a more profound relationship to the addressed content. A key pedagogical contribution of this phase lies in the recognition that contemporary art effectively stimulates higher-order thinking, while simultaneously highlighting the need for clear didactic structure, expert explanation, and the gradual development of conceptual thinking. This phase thus contributed to the understanding that the pedagogical value of contemporary art is not self-evident but is realized through a carefully planned instructional process.

The second action research phase was designed as a gallery visit and direct engagement with authentic artworks. This phase significantly expanded the didactic framework of visual art education and confirmed the role of the gallery

as an active learning environment. The multisensory, spatial, and experiential encounter with artworks proved to be a key factor in understanding contemporary art, as it enabled in-depth dialogue, confrontation with personal preconceptions, and the gradual development of interpretative competencies. The curator's professionally guided interpretation had a pronounced didactic effect, functioning as a catalyst for reinterpretation and reflection. This phase contributed to the development of visual and cultural literacy and fostered a more open, inquiry-oriented attitude toward art among students.

The third action research phase provided a further extension of the acquired experiences through interdisciplinary integration of visual art with Civic and Homeland Education and Ethics. Within this framework, contemporary visual art emerged as a highly effective didactic medium for addressing complex social, ethical, and identity-related issues. Students began to perceive art as a form of public communication and as a tool for articulating personal and social positions, which was reflected in increased engagement, higher levels of conceptual thinking, improved argumentation, and enhanced reflective capacity. The pedagogical value of this phase is also evident in the strengthening of collaborative learning, the development of dialogue, and the effective integration of learning objectives across subject areas.

The overall action research process confirms that the pedagogical value of integrating contemporary art practices extends beyond immediate learning outcomes and is primarily reflected in the development of a didactic model based on a spiral process of planning, implementation, and reflection. The research demonstrates that a thoughtful and reflective integration of contemporary visual art contributes to higher quality teaching, the development of students' creative, cognitive, affective, and social capacities, and the professional growth of teachers. The monograph thus offers theoretically grounded and empirically validated foundations for the renewal of visual art education and substantiates interdisciplinary integration as a key pedagogical strategy for contemporary schooling and education in the 21st century.

Keywords:

contemporary visual art, visual art/art education, citizenship education, cross-curricular activities, pedagogical value of art, contemporary didactic approaches.

12 RECENZIJI

Izr. prof. dr. Eda Birsa

Univerza na Primorskem

Pedagoška fakulteta

Znanstvena monografija *Sodobne likovne prakse in interdisciplinarnost v osnovnošolskem izobraževanju* pomeni pomemben prispevek k sodobnim trendom v osnovnošolskem izobraževanju, saj učinkovito utemeljuje pomen integracije likovne umetnosti v širši kurikularni okvir. Znanstvena monografija temelji na premišljenem pedagoškem pristopu, ki spodbuja medpredmetno povezovanje kot sredstvo za poglobljeno razumevanje vsebin in razvoj celostne osebnosti učenca.

Z vidika pedagoške teorije znanstvena monografija odraža sodobno razumevanje izobraževanja, ki presega ozko disciplinarno poučevanje in daje prednost kompleksnim, življenjsko relevantnim vsebinam. Avtorica poudarja pomen ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja in čustvene inteligence kot ključne kompetence, ki jih likovna umetnost lahko spodbuja, še posebej v povezavi z drugimi učnimi področji.

Likovna umetnost je predstavljena ne le kot samostojna učna vsebina, temveč kot orodje za spoznavanje sveta, izražanje misli in vrednot ter sredstvo za razvijanje občutljivosti do okolja in družbe. Poudarek na aktivnem učenju, sodelovanju in refleksiji učencev odraža progresiven pristop, usklajen z načeli sodobne pedagoške paradigme.

Didaktični pristop, ki ga avtorica predstavlja, je primer sodobne prakse, usmerjene v učenčevo aktivnost, sodelovanje in konstruktivno gradnjo znanja. Posebno vrednost znanstvene monografije vidim v konkretnih primerih izvedenih učnih enot, kjer so vsebine likovne umetnosti smiselno povezane z drugimi predmetnimi področji. Tak pristop ne le krepi pomen umetnosti v učnem načrtu, temveč omogoča tudi globlje razumevanje drugih učnih vsebin.

Predstavljeni primeri izkazujejo didaktično inovativnost, saj vključujejo učence kot sooblikovalce učnega procesa, spodbujajo njihovo raziskovalno radovednost ter krepijo sodelovalne oblike učenja. Didaktični materiali in opisi učnih situacij so uporabni tudi za praktično delo učiteljev, saj ponujajo strukturirane, a fleksibilne modele interdisciplinarnih učnih enot.

Znanstvena monografija prepričljivo izpostavlja izobraževalno vrednost medpredmetnega povezovanja kot osrednjo pedagoško strategijo 21. stoletja. S konkretnimi primeri in refleksijo pedagoških praks avtorica dokazuje, da povezovanje likovne umetnosti z drugimi področji ne vodi le do večje motivacije učencev, temveč tudi do globljega razumevanja vsebin, boljše zmožnosti analize in sinteze ter razvoja kompleksnega mišljenja. Medpredmetnost je v znanstveni monografiji obravnavana kot temeljna strategija poučevanja, ki odgovarja na potrebe sodobne šole in učencev, ki živijo v svetu povezanosti, hibridnosti in hitrega pretoka informacij.

Znanstvena monografija *Sodobne likovne prakse in interdisciplinarnost v osnovnošolskem izobraževanju* je izjemno relevanten prispevek na področju sodobne didaktike likovne umetnosti. Bralcu ponuja tako teoretsko utemeljitev kot praktične smernice za kakovostno in ustvarjalno medpredmetno poučevanje. Delo priporočam učiteljem in drugim strokovnim delavcem, raziskovalcem ter vsem, ki si prizadevajo za inovativne pristope v osnovnošolskem izobraževanju. Na temelju zapisanega priporočam njen izid.

Izr. prof. dr. Marijana Županić Benić

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Znanstvena monografija *Sodobne likovne prakse in interdisciplinarnost v osnovnošolskem izobraževanju* predstavlja dragocen znanstveni prispevek k razvoju sodobnega likovnega izobraževanja na osnovnošolski ravni.

Kaže celovit vpogled v preplet likovne umetnosti z drugimi predmetnimi področji, obenem pa osvetljuje pomen interdisciplinarnosti kot temeljnega didaktičnega načela pri razvijanju ustvarjalnosti in celostnega mišljenja učencev.

Z vidika pedagoške teorije in prakse monografija izkazuje visoko stopnjo aktualnosti in uporabnosti. Avtorica dosledno izpostavlja pomen likovnega izražanja kot medija za razvijanje kritičnega mišljenja, empatije ter estetske senzibilnosti pri učencih. Posebno vrednost predstavlja poglavje, ki obravnava povezovanje likovnih vsebin z vsebinami učnega predmeta domovinska in državljanska kultura in etika, kar prispeva k bolj poglobljenemu in motivacijskemu učnemu procesu.

Didaktična naravnanost je jasno razvidna iz predstavljenih primerov učnih enot, ki temeljijo na načelih sodobnega konstruktivističnega pristopa in se opirajo na aktivno vlogo učenca. Učitelj v vlogi mentorja ustvarja spodbudno učno okolje, v katerem umetniški izraz služi kot orodje za raziskovanje sveta in ni le predmet šolske ocene.

Z metodološkega vidika znanstvena monografija temelji na kombinaciji kvalitativnih raziskovalnih pristopov, študij primerov in akcijskega raziskovanja. Avtorica natančno opredeli raziskovalna vprašanja in jasno predstavi potek empiričnih raziskav, ki vključujejo analizo izvedenih interdisciplinarnih učnih projektov v osnovnošolskem okolju. Posebej dragocena je vključitev refleksij učiteljev in učencev, ki omogočajo poglobljen vpogled v učinke uporabe sodobnih likovnih praks.

Utemeljena je uporaba triangulacije virov (opazovanje, intervjuji, učni izdelki), kar povečuje veljavnost in zanesljivost rezultatov. Metodološko delo je dobro strukturirano in transparentno, s čimer ponuja trden okvir za nadaljnje raziskovanje na področju didaktike likovne umetnosti.

Znanstvena monografija predstavlja pomemben prispevek k likovnopedagoški stroki, saj združuje teoretično refleksijo, empirično raziskovanje in praktične implikacije za učiteljevo delo. Predstavlja izhodišče za razmislek o spremembah učnih kurikulumov ter usposabljanju učiteljev v smeri večje interdisciplinarnosti in odprtosti do sodobnih umetnostnih praks.

Glede na navedeno priporočam, da se znanstvena monografija z naslovom *Sodobne likovne prakse in interdisciplinarnost v osnovnošolskem izobraževanju* objavi, saj bo predstavljala pomemben doprinos k strokovni in znanstveni literaturi za vse, ki se ukvarjajo z izobraževanjem na področju likovne umetnosti, pedagoškim raziskovanjem in razvojem sodobnih didaktičnih strategij.

Grafiti
STUDIO