

Dr. Matjaž Duh
Mag. Alenka Zupančič Danko
Dr. Tomaž Zupančič

Likovna vzgoja v funkciji emancipacije otrok s posebnimi potrebami

Pregledni znanstveni članek
UDK 376:7.01

POVZETEK

V uvodu se avtorji dotaknejo problema drugačnosti med otroki, vključenimi v institucionalne oblike vzgoje in izobraževanja. Le-ta se kaže pri otrocih s posebnimi potrebami, otrocih z učnimi in vedenjskimi težavami, otrocih iz različnih kulturnih, socialnih okolij. Pri tem izpostavijo aktualno problematiko otrok s posebnimi potrebami, vključenih v predšolske in osnovnošolske oblike vzgoje in izobraževanja na širšem območju Maribora, in jo osvetlijo z vidika sodobnih integracijskih in inkluzivnih procesov.

V nadaljevanju nakazujejo nekatere možnosti približevanja drugačnosti skozi likovnovzgojno delo. Le-to s svojo specifično naravnostjo nudi široko polje možnosti vzgojnih vplivov, ki zadevajo tolerantnost, enakopravnost, sprejemanje drugačnosti in emancipacijo. Pri likovnovzgojnem delu so za razliko od jezikovnih, socialnih, materialnih in drugih različnosti pomembnejše čustvene in doživljajske sposobnosti. Celó več, socialne, materialne in kulturne razlike nastopajo pri likovni vzgoji kot dejavniki, ki omogočajo enakovredne rezultate. Z njimi dosežemo tudi pri »drugačnih« otrocih pogoje za popolno emancipacijo.

Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, inkluzija, likovna vzgoja, predšolska vzgoja, šola, tolerantnost

Art Education in the function of emancipating children with special needs

ABSTRACT

The introduction concentrates on the cultural and social differences among children at selected preschools and elementary schools in Maribor. The authors discovered some problems caused by disabilities and learning or behavioral troubles.

This article reviews some possibilities of approaching the idea of peer tolerance through visual art educational practice. This practice - with its specific orientation

- offers a fruitful field of educational influences, connected with tolerance, equality and acceptance.

Verbal, social, and cultural differences do not (or better: must not) play an important part in visual art educational practice. What counts is sensitiveness and the ability of experiencing art. As mentioned above, however, there are verbal, social and cultural differences that can make an impact on the results. Any kind of differences (mental, physical, social, cultural) can be used as a new positive quality in visual art educational practice. With them we can create conditions for the emancipation of "different" children.

Key words: children with special needs, inclusion, art education, preschool education, school, tolerance

Uvodne misli

Če pogledamo literaturo zadnjih desetih let, ki obravnava drugačnost v šoli, se kot rdeča nit kaže osnovno spreminjanje besedišča: pojem integracije zamenjuje pojem inkluzivno izobraževanje. Zelo široka skupina otrok, ki jo pojem inkluzivnega izobraževanja pokriva, obsega od 15 do 25 % vseh otrok in zajema celotno skupino otrok s posebnimi potrebami, kot jo opredeljuje Zakon o usmerjanju (2000), ter tudi celotno skupino, ki jo pokriva koncept dela z otroki z učnimi težavami (Magajna, 2007). K bogastvu različnosti v naših razredih je prispevala tudi odprtost prehajanja ljudi, ki jo je še spodbudil vstop Slovenije v Evropsko unijo. Če pogledamo širše, je to tako velika skupina otrok, da poudarjanje individualnosti posameznikov znotraj te skupine nujno postavi v ospredje tudi individualnost ostalih otrok »brez posebnosti« oziroma vsakega posameznika. Sardoč tako pravi, da se inkluzija ne osredotoča zgolj na potrebe otrok s posebnimi potrebami, ampak izpostavlja pravice posameznih učencev ter »se osredotoča na premoščanje ovir znotraj samega edukacijskega sistema, ki onemogoča ureničevanje pravic učencev« (Sardoč, 2005, str. 14). Ne smemo pa pozabiti poudariti, da je pravica do inkluzivnega izobraževanja enako kot pravica otroka tudi pravica učitelja.

Če je integracija pomenila prilagajanje nekaterih otrok na šolo, pomeni inkluzivno izobraževanje prilagajanje šole za vse učence. Če je integracija bila osredotočena na posebno pomoč specialistov, inkluzivno izobraževanje pomeni ponovno pretehtati učne cilje, vsebine in metode dela, organizacijo v razredu in na šoli ter uvajanje podpore tam, kjer je potrebna. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje odgovarjata potrebam vseh učencev, saj njen namen ni le »integrirati« otroke s posebnimi potrebami v redne ustanove, ampak doseči možnost optimalnega razvoja potencialov vseh otrok, saj je najpomembnejše pri inkluziji ravno to, da omogoča dobro prakso vzgoje in izobraževanja za vse otroke (povzeto po Kavkler, 2007, str. 74).

Kavklerjeva (2007) med pridobitvami inkluzivne vzgoje, ki so pomembne za širšo družbo in so podprte tudi z raziskovalnimi rezultati, navaja še:

- vsi otroci bolje razumejo različnost, saj se seznanijo s posebnostmi in razlikami med ljudmi,
- otroci razvijajo prijateljstva, več je socialnih interakcij itd.,
- otroci se naučijo živeti skupaj, si pomagati, se učiti drug od drugega, ker se lahko učijo le v okolju, ki jih sprejema.

Aktualnost problematike

Čeprav je načelo enakih izobraževalnih možnosti ne glede na različne fizične in mentalne zmožnosti kot eno od temeljnih načel prenov slovenskega izobraževanja bilo opredeljeno v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju zdaj že davnega leta 1995, je še vedno aktualno s svojo zahtevo po usklajenosti s pravico posameznika do drugačnosti in upoštevanjem enakih izobraževalnih možnosti »ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, narodno pripadnost, telesno in duševno konstitucijo« (Bela knjiga, 1995, str. 15). Še po dobrem desetletju tako jasnih načel vsi, ki smo vključeni v šolstvo, zaznavamo, da je uveljavljanje tega načela proces, da se spremembe razvijajo počasi, vendar so neustavljive in jih je potrebno le razvijati, dograjevati in izpopolnjevati. V vedno večji meri jih podpirajo tudi empirične raziskave (Schmidt, 2006, 2007).

Vendar je razvoj inkluzivne šole velik izziv za vsakega posameznika, saj se pogoji zanjo trenutno najboljše in najbolj ustvarjajo v praksi, v okviru možnosti posameznega delovnega mesta ali delovne vloge posameznika v šoli. In k temu na področju likovne vzgoje želi nekaj dodati tudi pričujoči prispevek. Z njim bi podprli tudi tisti dejavnik razvoja inkluzije, ki pravi, da njen razvoj pospešijo ne le pozitivna stališča učiteljev, temveč tudi njihova dobra izobraženost (povzeto po Kavkler, 2007).

Proces razvoja inkluzije v praksi počasi vendarle sledi vsem pomembnim zakonodajnim, kurikularnim, organizacijskim, vsebinskim in didaktičnim spremembam na tem področju. Vtis je, da se proces odvija prepočasi in z več ovirami, kot bi si želeli, a vendar vse bolj posega v vse pore vzgoje in izobraževanja, kar potrjuje vse več primerov dobre prakse. In tako posega tudi na področje likovne vzgoje otrok. Slovenija je z vstopom v Evropsko unijo in z uveljavljanjem sprejetih skupnih strategij ter programov stopila na hitrejšo pot sprememb. Vendar se v vsakdanjem življenju posameznega razreda še vedno srečujejo primeri dobre inkluzivne prakse ter spraševanja o smiselnosti in pravičnosti inkluzivnih rešitev. Tudi profesor likovne vzgoje se tisti trenutek, ko seznam enakih ciljev za vse otroke postavi pred bogato različnost svojega razreda, sreča z osnovnim preobratom od integracije k inkluziji: to je trenutek, ko mora od enakih norm, ki predvidevajo enakost vseh učencev, preiti k točki, ki različnost opredeli kot normo, kar lahko udejanji enake možnosti vseh učencev.

Ko se razreši problem enakih možnosti in enakih norm, lahko učitelj likovne vzgoje v svojem strokovnem področju odkrije še eno skrito moč inkluzije – to je osredotočenost na močna področja učenca s posebnimi potrebami, še posebej skupine otrok z učnimi težavami. Sodobni koncepti inkluzije namreč ugotavljajo, da

so močna področja lahko potencialni vir reševanja težav in varovalni dejavnik na šolskem polju otroka s posebnimi potrebami. Kot so pokazali rezultati raziskave (Magajna, Pečjak, Peklaj, Čačinovič Vogrinčič, Bregar Golobič, Kavkler idr., 2008), učitelji menijo, da zlahka prepoznajo (v 85 %) posebne nadarjenosti in interese otrok na likovnem področju ter jih tudi upoštevajo in vključujejo v delo, medtem ko več kot polovica staršev in učencev na drugi strani zaznava, da šola teh področij ne pozna in ne upošteva. Razlog razhajanj prej navedene raziskovalke vidijo v ustaljenem načinu komunikacije med učitelji, starši in otroci, v katerem je vsebina najpogosteje osredotočena na probleme, težave ter primanjkljaje, ne pa na močno področje, v našem primeru pri likovni vzgoji. Tako učitelji včasih močna področja učenca poznajo in tudi aktivirajo, vendar starši o tem ne dobijo dovolj informacij, da bi se iz tega razvil varovalni dejavnik za otroka. Raziskava še potrjuje, da tudi šolniki v svoji usmerjenosti na primanjkljaje in težave ne raziskujemo dovolj virov moči, ki jih imajo otroci s posebnimi potrebami. Članek želi prispevati tudi k preobratu od usmerjenosti na težave k usmerjenosti na močna področja in s tem k aktivizaciji notranjih virov moči posameznega otroka.

Posebnosti likovnovzgojne prakse z vidika drugačnosti

Vsak učitelj mora pri svojem delu z otroki ob izobraževanju tudi vzgajati. Vsa predmetna področja omogočajo najrazličnejše možnosti, da učenci usvojijo tudi vzgojne vrednote. Ena pomembnejših je tudi tolerantnost do drugačnosti. Sodobna likovna pedagogika v svetu tako govori o »kros-kulturnih in interkulturalnih procesih« (Boughton, Mason, 1999, str. 14). Tako imenovana postmoderna likovna pedagogika (Hardy, 2006) poudarja razširjeno pojmovanje likovno usmerjenih predmetov znotraj šolskih sistemov. Ob vedno večjem poudarjanju povezovanja vsebin likovne vzgoje z družbenimi, političnimi in zgodovinskimi temami, kamor ne nazadnje sodijo tudi pogledi najrazličnejših skupin, ki se nahajajo na margini družbenega »mainstreama« (Boughton in Mason, 1999; Hickman, 2005), se vedno bolj poudarja tudi splošna odprtost likovne didaktike. Spreminjajo in prilagajajo se likovno didaktična načela; uvajajo se nova, na primer načelo »nezmožnosti napovedovanja rezultatov pedagoškega procesa pri likovnih dejavnostih in /.../ načelo odprtosti« (Zupančič, 2006, str. 30), za katera velja, da so rezultati likovnega dela v razredu nenapovedljivi, dovoljeni pa so vsi izrazni pristopi in načini.

Likovnovzgojna praksa s svojo specifično usmerjenostjo, načini dela in rezultati le-tega nudi široko in hvaležno polje za uresničevanje temeljnih postulatov integracije in inkluzije, za razvoj maksimalne tolerantnosti, strpnosti in sposobnosti sprejemanja drugačnosti.

Ob znanih (klasičnih) načelih didaktike likovne vzgoje, bi v povezavi s temo tega razmišljanja lahko zapisali misel Lamovčeve, ki pravi, da je »učinkovito delo z ljudmi tisto, ki pomaga osebi, da prevzame toliko odgovornosti zase, kot je zmore. Za to pa je treba ustvariti pogoje, socialne, materialne in druge, v katerih bo posameznik dosegel večjo celovitost in sposobnost opirati se na svoje moči« (Lamovec, 1995).

Omenimo nekatere prednosti – ter z njimi povezane možnosti – in značilnosti likovnovzgojne prakse, ki nudijo otroku enake »startne pozicije«, omogočajo razvoj strpnega odnosa do »drugačnosti« ter sprejemanje in seznanjanje z raznolikostjo:

- specifičen verbalni jezik, ki je mnogokrat osnovni vzrok, na katerem se gradi netolerantni odnos, je pri likovnem delu zamenjan z univerzalnim likovnim jezikom;
- le-ta je, vsaj na predšolski ter v določeni meri na razredni stopnji osnovnih šol, pogojen z več ali manj enakim razvojem likovnega izražanja. »Ne glede na kulturno okolje, kjer so seveda otroci imeli možnost likovnega izražanja od najzgodnejše faze razvoja, kažejo njihova dela enake stopnje razvoja /Gardner, 1980; Golomb, 1974; Kellogg, 1969/« (povzeto po Cole, M., Cole, S. R., 1989, str. 333);
- stopnja kognitivnega razvoja vpliva na likovno izražanje, vendar le v določeni meri, kaže pa se v razvojni stopnji likovnega izražanja, izbiri motivov ter njihovi likovni interpretaciji, obvladovanju simboličnega likovnega prostora, pa tudi v spretnostih pri uporabi likovne govorice;
- čeprav je na prvi pogled trditev kontradiktorna, pa – kot bomo omenili v nadaljevanju – motorične omejitve (gibalna oviranost) nikakor ne onemogočajo likovnega izražanja v polnosti, saj je:
likovno izražanje kreativno izrazni akt, kjer igrajo pomembno vlogo otrokove čustvene in doživljajske sposobnosti, ali kot poudarja Barnes (1990), je v otrokovem likovnem delu marsikdaj prisotno izrazno bistvo;
- ne nazadnje lahko omenimo, da s smotrnim načrtovanjem in organiziranjem likovnovzgojnih dejavnosti, kjer se seveda izogibamo vsaki uniformiranosti ter za vsako likovno nalogo odpremo prostor čim večjemu številu alternativnih rešitev, odpadejo tudi razlike, pogojene s socialno-materialnim statusom.¹

Za iskanje samostojnih (neodvisnih individualnih ter emancipiranih) in kreativnih likovnih rešitev je potrebno izdelati fleksibilne programe likovne vzgoje ter omogočiti uporabo različnih metodologij oblikovanja in s tem v zvezi tudi različne uporabe likovnih tehnik. Tega pa bo sposoben le popolneje in kompleksneje pripravljen likovni pedagog ali kot poudarja Karlavaris: »To pot lahko ubere samo kreativen učitelj, ki je tudi sam emancipiran« (Karlavaris idr., 1988, str. 76). Le takšen učitelj bo znal primerno pripraviti postopke dela od načrtovanja, organizacije posameznih aktivnosti, vse do vodenja učnega procesa in vrednotenja rezultatov.

1 V praksi se učitelji in vzgojitelji večkrat zatekajo k risanju ali slikanju s flomastri, ki jih otroci prinašajo od doma. S tem spodbujajo razlike med otroki različnih socialnih sredin (kompleti flomastrov s sedemdesetimi in večbarvnimi niansami), pa tudi sam material je sporen in ne omogoča kakovostnega likovnega dela.

Sodobna likovna pedagogika in likovna terapija

Sodobna likovna vzgoja v svetu (Art Education) je vedno bolj uporabljana kot most med likovno izraznimi načini in drugačnostjo, posebnostmi, boleznijo, primanjkljaji itd. Mnogokrat se interdisciplinarno povezuje s področjem likovne terapije, kjer se poudarja »likovna narava terapevtskih postopkov« (Zupančič, 2001b). V domeni likovnega dela se v svetu vrstijo raziskave povezav z različnimi boleznimi (Navarro, 2007), psihičnimi obolenji in podobno.

Sodobna likovna terapija, ki naj bi svoje poslanstvo opravljala temeljito, se naj vsebinsko naslanja na likovno pedagogiko, saj zasleduje podobne cilje, uporablja sorodne postopke in mnogokrat enake materiale in orodja.

Vzgoja za tolerantnost pri likovni vzgoji

Otroci z motnjami v razvoju

V Sloveniji se že nekaj let odvijajo dejavnosti, ki nas seznanjajo in nam približujejo² populacijo otrok z motnjami v razvoju. Le-te dejavnosti se v veliki meri odvijajo skozi likovno delo.

Tako se od leta 1992 s svojimi likovnimi izdelki predstavljajo gojenci Zavoda za delovno usposabljanje mladine z zmerno, težjo in težko motnjo v razvoju v Dornavi ter udeleženci likovnih delavnic pri mariborskem Društvu za cerebralno paralizo in Zvezi za cerebralno paralizo Slovenije z zelo odmevnimi likovnimi razstavami.³ Na prvi pogled je velika odmevnost omenjenih razstav presenetljiva, še posebej če pomislimo na dejstvo, da so se na njih predstavili otroci in mladostniki z raznolikimi, tudi težjimi motnjami v duševnem in gibalnem razvoju. Kratka analiza likovnih del omenjene populacije in vpogled v procese njihovega nastanka nam pojasnita vzroke za to odmevnost, obenem pa ilustrirata zgoraj omenjene posebnosti in s tem možnosti, ki jih nudi zavestno likovnovzgojno delo. Seveda pa se ti otroci s svojimi likovnimi deli povsem enakovredno vključujejo tudi v siceršnje likovne razstave na lokalnem in državnem nivoju.

Osnova zavestnega likovnovzgojnega dela z osebami z motnjami v razvoju (in ne samo njih) je naravnana na vsako posamezno osebnost. Ne glede na njene psihofizične sposobnosti je vsak posameznik sposoben na svoj način z likovno govorico izraziti svoj čustveni svet, svojo originalnost in doživljajsko moč.

»Drugačni« pogledi na stvarnost pri osebah z motnjami v duševnem razvoju predstavljajo plodno polje likovnega izražanja. Njihov pogled na svet ter načini likovne interpretacije le-tega se razlikujejo od »normalne« populacije, vendar teh

2 Posredno o tem tudi Bela knjiga: »Povečati je treba tudi možnosti za varstvo, vzgojo in izobraževanje razvojno drugačnih otrok ter otrok s posebnimi potrebami, dosledneje uveljaviti razne oblike in metode dela z njimi ter pospešiti njihovo integracijo v skupni sistem edukacije« (Bela knjiga, str. 23).

3 Omenimo samo nekatere: Maribor: galerija Media-nox (dec. 1992), Ljubljana: Zavod za šolstvo in šport Republike Slovenije (dec. 1993), ljubljanska in mariborska Pedagoška fakulteta (maj 1993), Maribor: Univerzitetna knjižnica (junij 1995), Evropark (jun. 2005 – razstava Zavoda dr. Marijana Borštnarja).

razlik pri likovnem delu nikakor ne moremo in ne smemo vrednostno opredeljevati, deliti na »boljše« ali »slabše«. So enostavno drugačni. Celó več, njihova pogosta neobremenjenost z vsakdanjim stereotipnim mišljenjem in kupom predsodkov jim daje prednost, da lažje najdejo stik s kreativnim prvinskim jedrom. Ob tem se lahko opremo na Trstenjakovo misel: »Izkušnje človeka res bogatijo, da več vidi in več ve. Toda velja tudi obratno. Izkušnje človeka obenem tako rekoč priklenejo ali prilepijo na že izhrojene tirnice /.../« (Trstenjak, 1981, str. 51). Podobno velja za otroke z motnjami v gibalnem razvoju (cerebralna paraliza) ali otroke z več motnjami. Pri njih je likovno delo »omejevano« zaradi čisto motoričnih dejavnikov, ki pa pri zavestnem delu prav tako ne predstavljajo nikakršne motnje. Spet lahko celo trdimo, da so – na prvi pogled – pomanjkljivosti pri smotrnem likovnovzgojnem delu izkoriščene kot prednosti, posebnosti, ki najdejo svoje tvorno mesto v likovnem izrazu.

Po organizacijski plati mora pedagog, ki vodi likovno delo:

- prilagoditi materiale in orodja ter poiskati odgovarjajoče likovne tehnike;
- poiskati primerne motive;

po vsebinski plati pa:

- znati v specifičnem izrazu⁴ videti, poudariti in določiti likovne kvalitete,
- avtorje in okolico pripraviti, da jih bo znala ceniti⁵ in s tem prispevati k tolerantnosti do njihove drugačnosti.

Če se lahko likovnovzgojna praksa kosa z zgoraj omenjenimi »drugačnostmi«, jih premaguje in celo iz njih potegne koristi, postanejo razlike, pogojene z različnimi socialnimi, materialnimi, kulturnimi ali krajevnimi danostmi, ne samo nepomembne, ampak predstavljajo – po zgornjih zgledih – obilico možnosti za kakovostno nadgradnjo likovnovzgojnega dela.

Predšolski otroci

Likovnovzgojno delo na predšolski stopnji se odvija po splošnih načelih predšolske vzgoje, ki jim je seveda dodano načelo ustvarjalnosti. V okviru teme tega sestavka igra posebno vlogo načelo individualizacije, kjer je pomembno, da

4 Tukaj so mišljene zmedene, v smereh razmetane, bolj ali manj obvladljive oblike – kot rezultat raznih motoričnih disfunkcij.

5 Dokaz za zgornjo trditev so – po načelu, da se dobro blago samo hvali – ročno poslikane rute, ki nastajajo v Varstveno-delovnem centru Zveze društev za cerebralno paralizo Slovenije Sonček v Mariboru. Veliko povpraševanje po teh izdelkih je povezano z osnutki zanje, ki so v celoti rezultat likovnega ustvarjanja oseb s cerebralno paralizo. Tako je njihova »drugačnost« preko likovnega dela namesto omejitve predstavljena kot kvaliteta. Mislimo, da ni potrebno posebej omenjati vpliva omenjenega na utrjevanje pozitivne samopodobe njihovih avtorjev. Več o problemu likovnega izražanja oseb z motnjami v razvoju piše Zupančič, T. v prispevku Zaklad, ki ga moramo gojiti (Pet, št. 23, Ljubljana, 1994, str. 20–22) ter v prispevku Pomembno je kako in ne koliko – Osnovne ciljne usmeritve likovnega dela z osebami s cerebralno paralizo (Pet, št. 30, Ljubljana, 1995, str. 37–40).

»se vzgojitelj ozira na stopnjo otrokovega psihofizičnega razvoja. Dajati mu sme samo take naloge in pričakovati samo tak način likovnega izražanja, ki je lasten njegovi stopnji razvoja« (Berce, Hočevnar in Prestor, 1980, str. 30), »ker leži bistvo likovnega izražanja /.../ v individualnem delu, ki je tudi pogojeno z osebnostnimi potezami posameznika« (Zupančič, 2001a, str. 49). Pomemben segment individualnih razlik znotraj likovnega izražanja predstavlja tudi tipologija pri likovnem izražanju. »Ob značilnostih likovnega razvoja otrok ugotavljamo, da obstajajo odstopanja, ki so posledica vplivov okolja in so odvisna od mnogih dejavnikov (socialni status, nacionalna tradicija /.../« (Duh in Zupančič, 2003, str. 30).

Mnogi otroci, ki izhajajo iz »drugačnih« socialnih ali kulturnih okolij (npr. romski otroci), okolij, kjer lahko imajo manj priložnosti za likovno izražanje, torej ne obvladujejo osnovnih likovnih tehnik in materialov, se pri nepravilnem likovnovzgojnem delu znajdejo v podrejenem položaju. Raziskave (Zupančič Danko, 2005) so pokazale, da tudi gibalno ovirani otroci v primerjavi z vrstniki redkeje rišejo ali risanja sploh ne marajo, za kar obstajajo tako objektivni (zmanjšana mobilnost, težave v vidni percepciji, odvisnost od drugih ...) kot subjektivni razlogi, npr. manjši interes in veselje.

Vzgojitelj mora pri posamezniku znati poiskati njegove »primanjkljaje« ter mu jih omogočiti nadoknaditi (pa naj gre za ročne spretnosti, poznavanje likovnih tehnik, orodij in materialov ali sposobnosti opazovanja in obvladovanja simboličnega likovnega prostora). Z izbiro tem, motivov in likovnih nalog mora omogočiti vsakemu otroku, da se lahko v polnosti izraža, ne glede na njegovo stopnjo razvoja. Pomembno je, da pri otrocih onemogoči vrednotenje njihovih likovnih izdelkov na podlagi omenjenih »primanjkljajev«. »Učitelj spodbuja učence, jih aktivira in jih pritegne k aktivnemu ustvarjalnemu delovanju. To aktivnost in kvaliteto medsebojnih odnosov lahko zagotovimo z ustrežno organizacijo sumativnega vrednotenja v procesu likovne vzgoje, ki omogoča fizično bližino udeležencev v tem procesu, delno pa z ustreznimi metodičnimi postopki in primerno komunikacijo« (Duh, 2004, str. 88). Skratka, vsak likovni izdelek, ne glede na stopnjo razvoja, nosi nekatere, sebi lastne kvalitete. Le-te postavljajo v enakopraven položaj in pripomorejo k tolerantnosti v medsebojnih odnosih in emancipacijo omenjene skupine otrok.

Osnovna šola

Kot smo že uvodoma nakazali, je problem najbolj pereč v osnovnih šolah, saj so v razrede ob večinski populaciji integrirani predstavniki omenjenih marginalnih skupin. Ob vseh opaznih in mnogokrat težko premagljivih primanjkljajih (jezik, predznanje ...), ki lahko izzovejo netolerantnost med vrstniki, nam kakovostno zastavljeno likovnovzgojno delo omogoča, da jih anuliramo. Dokaz za to so oddelčne in šolske likovne razstave, kjer vrstniki, starši in pedagogi spremljajo polnost otroškega likovnega izražanja. Otroci, ki sicer opozarjajo s svojo drugačnostjo, so ob tem popolnoma enakovredni. Ta enakovrednost pri skupnem nastopanju je vsekakor pomemben člen pri vzgoji za tolerantnost. Ob zgoraj naštetih možnostih, ki jih ponuja likovnovzgojna praksa, se v osnovni šoli pojavlja

še področje likovnega vrednotenja, kjer pri likovnovzgojnem delu približujemo otrokom različne kulture preko njihovih umetnostnih zakladov. To velja še posebej za kulture »drugačnih otrok«, s katerimi je večinska populacija v stiku. Težko je zahtevati pozitiven odnos do teh otrok samo na podlagi vsakdanjih stikov in informacij, ki so jih otroci deležni (negativen odnos okolice, na zunaj viden nižji socialni status, »drugačno« obnašanje, različen jezik). Otrokom je potrebno ponuditi možnosti, informacije in predstaviti kvalitete te »drugačnosti«, na kateri lahko začnejo graditi svoj pozitiven odnos.

Šole s prilagojenim programom

Če smo v osnovni šoli omenili razstave otroških likovnih izdelkov kot možnost sprejemanja drugačnosti, lahko tudi otroke, ki obiskujejo šole s prilagojenim programom na ta način integriramo v okolje. To je pomembno, saj so le-ti večinoma prostorsko ločeni od običajnih osnovnih šol, obenem pa večinoma nimajo možnosti sodelovati na različnih srečanjih, kjer se osnovnošolci preizkušajo v znanju (tekmovanja v matematiki, fiziki ...). Gostujoče razstave po osnovnih šolah in v ustanovah v okolju ter sodelovanje na likovnih natečajih, slikarskih in kiparskih srečanjih omogoča njihovo emancipacijo z večinsko populacijo.⁶

Sklep

Pričujoči zapis poudarja nujnost uporabe likovnih dejavnosti znotraj inkluzivnih procesov in nakazuje določene možnosti integracije vzgoje za toleranost v likovnovzgojno prakso v različnih oblikah in na nivojih institucionalne vzgoje in izobraževanja. Izpostavljena specifika likovnovzgojnega dela, ne oziraje se na delne in nepomembne razlike, išče kakovost, enkratnost in ustvarjalnost posameznika. Socialna in kulturna drugačnost obrobnih skupin tako postane manj pomembna, raznolikost likovnega izraza pa se kaže kot nova kvaliteta. Univerzalnost likovnega jezika pripomore k razvijanju tako likovnih kot splošno ljudskih kvalitet vsakega posameznika ter tako nakazuje temeljno enakost subjektov v vzgoji in izobraževanju.

Inkluzija otrok s posebnimi potrebami je danes proces, ki se uresničuje na širokem političnem, strokovnem (pedagoškem, socialnem ...) nivoju, razširjanje kompetenc likovnih predmetov pa proces, ki se ga stroka likovne pedagogike loteva v svetovnem merilu. Likovna vzgoja lahko tako postane most pri emancipaciji otrok s posebnimi potrebami.

6 Likovna dela učencev šol s prilagojenim programom se redno pojavljajo na republiških razstavah, naj omenimo vsakoletno pregledno razstavo Likovni svet otrok v Šoštanju, na državnem natečaju Evropska hiša ter na občasnih razstavah (npr. Otroški grafični bienale v Žalcu in razstava Ex-librisov v Komendi). Sodelujejo tudi na vsakoletnem kiparskem srečanju v Malečniku ter na slikarskem srečanju v Limbušu pri Mariboru. Likovna dela učencev osnovne šole s prilagojenim programom dr. Ljudevita Pivka s Ptuja so bila na državni razstavi Likovni svet otrok večkrat nagrajena (2005, 2006) in pohvaljena. V katalogu z razstave lahko preberemo: »Risbe z ogljem in slike z voščenko na najbolj neposreden način izražajo občutenja otrok in s svojo izrazno prepričljivostjo navdušujejo. Slike, naslikane v tehniki tempere, kažejo na dobro obvladovanje te tehnike, doslednost pri pripravi barve na paleti in njeno občuteno polaganje na belo ali kolažirano podlago« (Duh, 2006, str 7).

LITERATURA

- Barnes, R. (1990). *Teaching Art to Children 4-9*. London: School of Education, University of East Anglia.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Berce Hočevar, H. in Prestor, A. (1980). *Likovna vzgoja predšolskih otrok (Gradivo za vzgojiteljice pripravnice)*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Boughton, D. in Mason, R. (ur.). (1999). *Beyond Multicultural Art Education: Internal Perspectives*. Munster. New York, München, Berlin: Waxmann.
- Cole, M., Cole, S. R. (1989). *The Development of Children*. London: Scientific American Books.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Duh, M. (2006). Vizualizacija čustev in čutov. V A. Venišnik (ur.), *Likovni svet otrok*. Šoštanj: OŠ KDK.
- Duh, M. in Zupančič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Duh, M. in Zupančič, T. (1996). Približevanje drugačnosti skozi likovnovzgojno delo = Approaching of the dissimilarity through visual art education. V A. Klapan in S. Vrcelj (ur.), *Mednarodni znanstveni skup Obrazovanje za tolerantnost: pristupi, koncepcije i rješenja. Zbornik radova*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Hardy, T. (ur.). (2006). *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, Portland: Intellect.
- Hickman, R. (ur.). (2005). *Critical Studies in Art & Design education*. Bristol, Portland: Intellect.
- Karlavaris, B., Barat, A. in Kamenov, E. (1988). *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Institut za pedagoška istraživanja. Beograd: Prosveta.
- Kavkler, M. (2007). Ali je šola dovolj dobra za otroke s posebnimi potrebami? Uresničevanje inkluzije v šolski praksi. *Šolsko polje*, 18 (3/4), 73–90.
- Lamovec, T. (30. 09. 1995). Le solze in smeh, prilagojeni, neprilagojeni, 'bolni'. *Delo*, str. 40.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Navarro, S. (2007). Alzheimer's: Researching the Disease Through Sculpture. *International Journal of Education through Art*, 3 (2), 133–139.

- Sardoč, M. (2005). Pravice otrok s posebnimi potrebami do inkluzivnega izobraževanja. V *Konferenca Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi – povzetki predavanj*. (13–16). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schmidt, M. (2006). Zaznavanje integracije/inkluzije v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, 320–337.
- Schmidt, M. (2007). Integracija/inkluzija otrok z motnjo sluha: kaj kažejo raziskovalni izsledki? *Šolsko polje*, 18 (3–4), 133–149.
- Trstenjak, A. (1981). *Psihologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Slovenska matica.
- Ule, M. in Mihelak, V. (1995). *Pri(e)hodnost mladine*. Ljubljana: DZS in Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino.
- Zupančič Danko, A. (2005). *Gibalno ovirani otroci in otroci z nevrološko poškodbo v vrtcu in šoli*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Zupančič, T. (2001a). *Likovno-ustvarjalni razvoj otrok v predšolskem obdobju*. Ljubljana: Debora.
- Zupančič, T. (2001b). Vidna vloga izraznih dejavnosti, unovčeni hendikep ali drugačnost kot kakovost. *Pet*, 11, (61), 47–49.
- Zupančič, T. (2006). *Metoda likovnopedagoškega koncepta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

E-mail: tomaz.zupancic@uni-mb.si
matjaz.duh@uni-mb.si
