

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA

KLEMENTINA ZAVŠEK

**VKLJUČEVANJE SLEPIH IN SLABOVIDNIH UČENCEV PRI
POUKU LIKOVNE UMETNOSTI**

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2022

UNIVERZA V LJUBLJANI

PEDAGOŠKA FAKULTETA

Študijska smer: Likovna pedagogika

KLEMENTINA ZAVŠEK

Mentor: doc. dr. Robert Potočnik

**VKLJUČEVANJE SLEPIH IN SLABOVIDNIH UČENCEV PRI
POUKU LIKOVNE UMETNOSTI**

DIPLOMSKO DELO

Ljubljana, 2022

ZAHVALA

Najprej se iskreno zahvaljujem mentorju doc. dr. Robertu Potočniku, ki mi je bil med pisanjem diplomske naloge vedno na voljo za pomoč in številne nasvete ob vprašanjih, ki so se mi pojavljala. Obenem se zahvaljujem Osnovni šoli Brezovica pri Ljubljani, kjer so mi omogočili izvedbo empiričnega dela diplomske naloge. Še posebej iskrena hvala učenki Zari, njeni spremljevalki gospe Barbari Žaler Černe in tamkajšnji likovni pedagoginji gospe Mihaeli Pristavec Košuta za izkazano zaupanje in likovno ustvarjalnost.

Navsezadnje se zahvaljujem še svoji družini za vso pozitivno energijo in motivacijo, ko sem ju najbolj potrebovala. Zlasti hvala Nacetu, ki mi je ves čas stal ob strani in verjel vame.

POVZETEK

Slepi in slabovidni učenci so zaradi primanjkljajev v povezavi z vidno funkcijo del skupine otrok s posebnimi potrebami. Zaradi šol, ki so v veliki meri naravnane po načelih inkluzije, se slepi in slabovidni izobražujejo v rednih vzgojno-izobraževalnih programih. Ker gre za posameznike, ki zaradi svojega stanja potrebujejo ustrezne prilagoditve, me je med pisanjem diplomske naloge vodilo zanimanje, kako se to odraža pri pouku likovne umetnosti. Katere so poti podajanja teoretičnih razlag novih pojmov in uresničevanj zastavljenih likovnih dejavnosti oziroma kako pri predmetu, ki je izrazito vizualno naravnano, spodbuditi ustvarjalnost. V svoji diplomski nalogi sem raziskovala načine, s katerimi so lahko slepi in slabovidni ne glede na svoje primanjkljaje čim bolj vključeni pri pouku likovne umetnosti. V empiričnem delu sem se osredotočila na opazovanje pouka likovne umetnosti slepe osmošolke z minimalnim ostankom vida. Likovno nalogo, vezano na človeške proporce, je izvedla na področju kiparstva. Poleg tega sem po končanju likovnega izdelka in zaključeni likovni nalogi z željo po boljšem razumevanju obravnavanega problema izvedla še tri intervjuje – z omenjeno učenko, njeno spremljevalko in njeno likovno pedagoginjo. Pri opazovanju sem bila pozorna na to, koliko je učenka med likovno dejavnostjo samostojna, s kakšnimi zagatami se med procesom sooča ter kje in kako ji pomagata njeni spremljevalka in likovna pedagoginja. Ugotovila sem, da je učenka izjemno samostojna in da do večjih težav med ustvarjanjem ni prišlo. Na trenutke sta ji pomagali tako spremljevalka z usmeritvami kot likovna pedagoginja s korekturami, pri čemer v učenkin izdelek nista preveč posegali. V intervjujih so mi vse tri udeleženke odgovorile na vprašanja glede izvedene likovne dejavnosti in tudi o likovni umetnosti na splošno, s čimer sem poglobila empirični del in pridobila vpogled v subjektivna doživljanja.

Napisana diplomska naloga z ugotovitvami in praktično izvedbo pomembno vpliva na stroko, saj ruši prepričanje, da slepi in slabovidni učenci nečesa ne zmorejo. Hkrati širi poznavanje številnih možnih poti in pripomočkov, ki tem učencem pomagajo pri razumevanju obravnavane učne snovi.

KLJUČNE BESEDE: slepi, slabovidni, pouk likovne umetnosti

ABSTRACT

Blind and visually impaired pupils are part of a group of children with special needs due to deficits related to visual function. Because schools are largely oriented towards the principles of inclusion, the blind and visually impaired are educated in regular educational programs. Since these are individuals who need appropriate adjustments due to their disability, I was most interested in finding how this is reflected in art lessons. What are the ways of giving theoretical explanations of new concepts and realizations of set art activities? That is, how to encourage creativity in a school subject that is distinctly visually oriented. In my thesis, I explored ways in which the blind and visually impaired can be as involved as possible in their art classes, regardless of their shortcomings. In the empirical part, I focused on observing the art lessons of a blind eighth-grader with minimal residual vision. She realized her artistic task, which was tied to human proportions, in the field of sculpture. In addition, after finishing the artwork and completing the art project, I conducted three more interviews with the desire to better understand the problem - with the pupil, her companion and her art pedagogue. I paid attention to how independent the pupil was during the art activity, what dilemmas she faced during the process and where and how her companion and art pedagogue helped her. I found that the pupil was extremely independent and that no major problems arose during the creation part of the process itself. At times, she was helped by her companion with guidance and her art pedagogue with corrections, without interfering too much with the pupil's artwork. In the interviews, all three participants also answered questions related to the art activity in question and the art lessons in general, thus deepening my empirical work and gaining insight into subjective experiences.

The written diploma thesis with its findings and practical implementation has a significant impact on the profession, as it destroys the belief that blind and visually impaired pupils cannot do something but rather expands the knowledge of many possible paths and tools that help pupils understand the subject.

KEY WORDS: blind, visually impaired, art classes

KAZALO VSEBINE

1	Uvod	1
2	Otroci s posebnimi potrebami.....	3
2.1	Slepota in slabovidnost.....	3
2.1.1	Zdravstvena opredelitev	3
2.1.2	Pedagoška opredelitev	4
2.1.3	Kriterij za začasnega spremljevalca/pomočnika pri slepih in slabovidnih učencih 4	
3	Inkluzivna osnovna šola	5
3.1	Integracija	5
3.2	Inkluzija	6
3.3	Segregacija.....	7
4	Slepi in slabovidni pri pouku likovne umetnosti.....	9
4.1	Pomen tipa in sluha.....	9
4.2	Nazornost.....	10
4.3	Pripomočki.....	10
4.3.1	Optični pripomočki	10
4.3.2	Neoptični pripomočki.....	11
4.3.3	Elektronski pripomočki	11
4.4	Tipni prikazi	12
4.4.1	Tipne slike	12
4.4.2	Izdelava tipnih prikazov	13
4.4.3	Tipne tehnike.....	13
4.4.4	Tipne slikanice in ilustracije.....	16
4.5	Približevanje umetniških del in likovnih pojmov slepim in slabovidnim	16
4.6	Možne prilagoditve za slepe in slabovidne pri likovnih dejavnostih	20
4.7	Vključevanje slepih in slabovidnih na različnih področjih likovne umetnosti.....	21

4.7.1	Risanje	21
4.7.2	Slikanje	22
4.7.3	Kiparstvo in tridimenzionalno oblikovanje	23
4.7.4	Grafika	23
4.7.5	Fotografija	24
4.8	Pouk likovne umetnosti zunaj šolskega prostora	24
5	Empirični del	25
5.1	Opredelitev raziskovalnega problema	25
5.2	Cilji raziskave in raziskovalna vprašanja	25
5.3	Metoda in raziskovalni pristop	26
5.3.1	Raziskovalni vzorec	26
5.3.2	Postopek zbiranja podatkov	26
5.3.3	Postopek obdelave podatkov	27
5.4	Rezultati in razprava	27
6	Sklepne ugotovitve	32
7	Zaključek	38
8	Viri.....	39
9	Priloge	41
9.1	Opazovalni formular	41
9.2	Izhodiščna vprašanja za intervjuje	43

KAZALO SLIK

Slika 1: Učenkinjo samostojno izvajanje likovne naloge	29
Slika 2: Izdelek pred žganjem	30
Slika 3: Končan izdelek po žganju	30
Slika 4: Način pomoči učenki med izvajanjem likovne naloge.....	33

1 UVOD

Slepi in slabovidni sobivajo v naši družbi ter soustvarjajo njen ritem. Videči posamezniki se težko vživimo v doživljanje nekoga, ki svet zelo težko vidno zaznava ali mu je to celo popolnoma odvzeto. Pri tem ima pomembno vlogo skupnost, ki si s prilagoditvami na osnovnih ali bolj specifičnih vsakodnevnih življenjskih poteh prizadeva, da bi bili slepi in slabovidni čim enakovrednejši člani družbene celote. Osnove za pozitiven odnos do slepote in slabovidnosti so v vzgojno-izobraževalnih zavodih, kjer v razredno skupnost inkluzivno vključimo slepe in slabovidne. S tem ostalim v razredu kažemo, kako pomembno je naše prizadevanje, da slepi in slabovidni niso prikrajšani za običajno življenje, ampak da jim je treba pomagati in omogočiti potrebne prilagoditve. K temu si je treba prizadevati ves čas izobraževanja in jim kar najbolje prilagoditi učno izkušnjo, da bo zanje čim ustrežnejša.

V želji po čim enakovrednejši vključenosti v razred misel nanese na likovno umetnost kot predmet, ki je zelo vizualen. Podobno sem začela razmišljati tudi sama, ko sem na enem izmed praktičnih usposabljanj v sklopu dodiplomskega študija vstopila v razred, kjer je na začetek šolske ure likovne umetnosti čakala tudi skoraj popolnoma slepa deklica. Takrat so se mi začela pojavljati vprašanja, s katerimi se prej še nisem srečevala. Vsa so vodila do želje po raziskovanju tega področja v okviru diplomske naloge.

Namen moje diplomske naloge je torej raziskati in predstaviti načine, s katerimi lahko slepim in slabovidnim omogočimo čim večje vključevanje pri pouku likovne umetnosti. V teoretičnem delu bom najprej jasno opredelila otroke s posebnimi potrebami in oba zame ključna pojma: slepoto in slabovidnost. Sledila bo razlaga integracije, inkluzije in segregacije, treh pojmov, ki jih pri govoru o sodobnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah večkrat omenjamo, vendar se morda ne zavedamo bistvenih razlik med njimi, ki pomembno vplivajo na slepe in slabovidne. Tok misli bo kasneje vodil do poudarka moje diplomske naloge. Glavna poglavja bodo predstavila načine pomoči in prilagajanja didaktičnih gradiv, umetniških del, likovnih pojmov in dejanskih likovnih nalog na vseh likovnih področjih slepim in slabovidnim. Omenila bom še pomembne informacije glede pouka likovne umetnosti zunaj šolskega prostora.

Teoretičnemu delu bosta sledila empirični del, kjer bom predstavila opazovanje pouka likovne umetnosti slepe učenke z minimalnim ostankom vida, in analiza treh intervjujev: z osmošolko ter njenima spremljevalko in likovno pedagoginjo.

V diplomski nalogi sem si zadala cilj jasno osvetliti in poudariti možnosti za vključitev slepih in slabovidnih učencev v celoten proces likovne umetnosti. Bistvena ugotovitev je, da obstaja

ogromno poti, likovni pedagogi pa se odločimo, koliko in katere bomo pri delu s slepimi in slabovidnimi uporabljali.

2 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI

Zakon o vrtcih iz leta 2005 otroke s posebnimi potrebami razločuje na šest skupin: otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani ter otroci z motnjami vedenja in osebnosti. Temu razvrščanju Zakon o osnovni šoli iz leta 2006 doda še štiri skupine: otroci z učnimi težavami, dolgotrajno bolni, posebej nadarjeni in otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Če upoštevamo razvrstitev otrok s posebnimi potrebami, kot jo navaja Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000, prejšnjemu razvrščanju odvezujemo skupini posameznikov z učnimi težavami in posebej nadarjenih otrok (Krek in Metljak, 2011). Ne glede na to, katero delitev imamo v mislih, so med otroke s posebnimi potrebami vselej šteti slepi in slabovidni.

2.1 SLEPOTA IN SLABOVIDNOST

Svetovna zdravstvena organizacija slabovidnega posameznika opredeljuje kot nekoga z okvaro vidne funkcije, ki se po zdravljenju ali standardni korekciji refrakcije ni izboljšala. Slaboviden je tisti, ki ima vidno ostrino manjšo od 0,3, vidno polje pa ožje kot 10 stopinj okrog fiksacijske točke. Kljub temu je slaboviden posameznik z uporabo vida zmožen načrtovati in izvajati naloge. Slep posameznik je na drugi strani popolnoma nezmožen zaznavati svetlobo ali ima slepoto z ostankom vida (Cankar idr., 2014).

2.1.1 ZDRAVSTVENA OPREDELITEV

Slabovidne razvrščamo v dve skupini: na zmerno slabovidne posameznike z vidno ostrino od 0,3 do 0,1 in na težko slabovidne posameznike z vidno ostrino od 0,1 do 0,05 ali zoženim vidnim poljem na 20 stopinj ali manj okrog fiksacijske točke. V tako imenovano zmerno in težjo slabovidnost uvrščamo izgubo vida na različnih stopnjah in zaradi različnih vzrokov – dednih, pridobljenih ali prirojenih. Ta slabovidnost je nepopravljiva.

Slepe delimo v tri skupine: na slepe posameznike z ostankom vida in vidno ostrino od 0,05 do 0,02 ali zoženim vidnim poljem okrog fiksacijske točke na 5 do 10 stopinj, na slepe z minimalnim ostankom vida z vidno ostrino od 0,02 do zaznavanja svetlobe ali zoženim vidnim poljem okrog fiksacijske točke do 5 stopinj in na tiste z vidno ostrino 0, kar pomeni, da svetlobe ne zaznavajo, torej so popolnoma slepi (Cankar idr., 2014; Vovk-Ornik, 2015).

2.1.2 PEDAGOŠKA OPREDELITEV

Poleg medicinskega pogleda na slepoto in slabovidnost obstaja tudi pedagoški, ki predvideva, kolikšno uporabnost bo lahko dosegel posameznik z ostankom vida in kakšno pedagoško pomoč bo potreboval.

Po pedagoški opredelitvi poznamo slabovidnost, težjo slabovidnost, slepoto z ostankom vida, slepoto z minimalnim ostankom vida in popolno slepoto ali slepoto z zaznavo svetlobe. Pri slabovidnosti ima posameznik od 10 do 30 % preostalega vida, kar pomeni, da si lahko z različnimi korekcijskimi sredstvi olajša vidno zaznavo in sprejema informacije po vidni poti. V razredu ga je smiselno posesti na prostor, kjer bo imel dober pogled na tablo in kjer bo zadostna količina svetlobe. Pri težji slabovidnosti ima posameznik na razpolago od 5 do 9,9 % preostalega vida. Večina učnega procesa še vedno lahko poteka po vidni poti – po metodi za slabovidne, pedagogi pa takšnemu učencu prilagodijo metode dela, povečajo besedila ter omogočijo uporabo optičnih pripomočkov in prilagojenih didaktičnih sredstev. Sledi slepota z ostankom vida, kjer ima posameznik od 2 do 4,9 % preostalega vida. Učenje poteka po kombinirani metodi – delno za slepe in delno za slabovidne. Zopet učencu priskočijo na pomoč pedagogi, ki mu pomagajo prilagoditi metode dela ter priskrbijo optične pripomočke, besedila v povečanem tisku in prilagojena didaktična sredstva. Posameznik še zmore vidno zaznati manjše predmete na razdalji od enega do dveh metrov. Osebe s slepoto z minimalnim ostankom vida imajo na razpolago do 1,9 % preostalega vida. Učenje poteka po že omenjeni kombinirani metodi, vidno pa zazna sence, obrise večjih predmetov in močno povečane črke. Posameznik pri pisanju in branju uporablja brajevo pisavo, vid pa mu pomaga pri orientaciji in samostojnem gibanju. Pri popolni slepoti ali slepoti z zaznavo svetlobe učenje poteka izključno po metodi za slepe, kar pomeni, da vključuje tipno in slušno zaznavanje. Pri branju in pisanju uporablja brajev sistem, pri učnem procesu in vsakdanjem življenju pa si pomaga s pripomočki za slepe (Murn, 2002).

2.1.3 KRITERIJ ZA ZAČASNEGA SPREMLJEVALCA/POMOČNIKA PRI SLEPIH IN SLABOVIDNIH UČENCIH

Pri slabovidnih otrocih je kriterij za začasnega spremljevalca/pomočnika izpolnjen pri zunajšolskih dejavnostih, izletih, ekskurzijah, laboratorijskih vajah, praktičnem delu, šoli v naravi, naravoslovnih, kulturnih, tehniških in športnih dnevih ter podobno (Vovk-Ornik, 2015).

Zmerno slaboviden učenec ima lahko dodeljenega začasnega spremljevalca/pomočnika, ko se še privaja na slabovidnost ali ob vstopu v vzgojno-izobraževalni program. Težko slaboviden ali slep učenec pa potrebuje začasnega spremljevalca/pomočnika ves čas (Vovk-Ornik, 2015).

3 INKLUZIVNA OSNOVNA ŠOLA

Ko govorimo o slepih in slabovidnih ali na splošno o otrocih s posebnimi potrebami, beseda nanese na njihovo vključevanje v redne osnovnošolske programe. Skladno s to tematiko smo v naš besedni zaklad dodali pomembni izposojeni besedi: inkluzija in integracija. Gre za pojma, ki se v slovenščino prevajata kot enotna beseda vključevanje (Krapše, 2004). Čeprav je med njima velika razlika, sta obe usmerjeni k temu, da se otrok s posebnimi potrebami ne izključuje v odmaknjena območja, temveč se jih enakopravno vključuje v okolje (Opara, 2005).

3.1 INTEGRACIJA

Integracija pomeni, da se mora posameznik s posebnimi potrebami prilagajati okolju. V okviru vzgojno-izobraževalne integracije se dogaja proces združevanja učencev s posebnimi potrebami in učencev, ki teh potreb nimajo. Integracija si prizadeva ustvarjati za otroka čim manj omejevalno okolje za njegov razvoj, zato ga v okviru družbene integracije vključijo v redne vzgojno-izobraževalne ustanove. Družbena in vzgojno-izobraževalna integracija tako hodita z roko v roki in ena brez druge ne moreta biti uspešni. Integracija deluje po hierarhični strukturi, ki je toga, brezosebna in omejujoča. Njena osnova je kriterij normalnosti – da posameznik na povprečen način dosega povprečne rezultate (Krapše, 2004).

Krapše (2004) našteva obilico argumentov za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole in proti njej. Med glavnimi točkami, ki kažejo njej v prid, je, da se učenec počuti manj odtujenega in manj drugačnega. V rednih vzgojno-izobraževalnih programih učenec prejema pomembne družbene izkušnje na številnih področjih, zlasti v smislu govora, in napreduje veliko hitreje, kot bi v posebnem vzgojno-izobraževalnem programu. Poleg tega ima učenec v rednih osnovnih šolah že v izhodišču možnost doseganja višjih stopenj šolanja. Pozabiti ne smemo niti na to, da so redne osnovne šole običajno bližje učenčevemu domu in da starši lažje sprejmejo otrokovo vključitev v redne osnovnošolske programe.

Kar nekaj dejstev izraža nestrinjanje z integracijo. Mednje spadajo argumenti, ki poudarjajo, da je prilagojenost fizičnega okolja neprimerljivo boljša v posebnih vzgojno-izobraževalnih

programih, poleg tega je tam zaposlen bolj usposobljen kader, ki omogoča kompleksno in kontinuirano obravnavo otroka. V šolah s prilagojenim programom je preprostejša tudi organizacija dela. Učenec je v manjši skupini otrok z enakimi ali podobnimi težavami kot on, zanje pa skrbijo specialni pedagogi, ki so bolj seznanjeni z njegovimi posebnimi potrebami kot pedagogi v rednih osnovnih šolah. Zavedati se namreč moramo, da redne osnovne šole v osnovi niso naklonjene učencem s posebnimi potrebami, saj so naravnane storilnostno. Posledično ti učenci v rednih osnovnih šolah večkrat niso uspešni, včasih tudi sprejeti ne, kar se kaže v stigmatiziranju in negativnem vplivu na posameznikov osebni razvoj (Krapše, 2004).

3.2 INKLUZIJA

Paradigma inkluzije dosega v svetu čedalje več posluha, saj uveljavlja načelo, da ima vsak otrok pravico obiskovati lokalno šolo. Ta je namenjena vsem otrokom in sprejme vsakogar, je torej inkluzivna – vsevključujoča, vsesprejemajoča. Namesto da bi se kot pri integraciji okolju moral prilagajati posameznik, se pri inkluziji okolje prilagaja uporabniku. Pri integraciji si prizadevamo za asimilacijo posameznika, pri inkluziji pa se nasprotno trudimo ohranjati posameznikovo identiteto. Inkluzija deluje po načelu mrežne strukture, pri kateri se posameznik znajde v središču. Če si integracija prizadeva za univerzalizem, si inkluzija za ohranjanje individualizma, s katerim med sodelovanjem in izmenjavami bogatijo vsi vključeni člani (Krapše, 2004). Namesto pojma drugačnost se v skladu z inkluzijo uporablja pojem različnost. Različnost, ki s svojo prisotnostjo družbo bogati (Kermauner, 2014). Inkluzivno šolanje gradi razumevanje bolj realističnega in manj stereotipnega pogleda na vključene (Américo idr., 2017).

Argumenti v prid inkluzivnemu šolanju izhajajo iz treh glavnih točk: inkluzivno šolanje je temeljna človekova pravica, omogoča vzpostavljati pravičnejše razmerje med družbo in šolo ter ni enoznačnih dokazov, ki bi zagotovo trdili, da se posebne kategorije učencev učijo povsem drugače. V skladu s prvo glavno točko – da je inkluzivno šolanje temeljna človekova pravica – se povezuje dejstvo, da ravno inkluzivno šolanje prispeva k demokratični družbi. Nasprotno jo segregirano šolanje še bolj razdvaja in vanjo vnaša kršitve človekovih pravic. Razlogi za inkluzijo so, da se morajo vsi učenci učiti skupaj, saj učenci s primanjkljaji ne bi smeli biti razvrednoteni in diskriminirani. Pomembno je omeniti tudi, da si starejši, že odrasli posamezniki, ki so se izobraževali v ločenih vzgojno-izobraževalnih zavodih, prizadevajo za konec segregacije, poleg tega razlogi za ločevanje učencev v redne in posebne programe niso

utemeljeni. Pri drugi temeljni točki, ki sporoča, da inkluzija med šolo in družbo vnaša pravičnejše razmerje, se avtorji trudijo, da bi se pri oblikovanju programov za invalidne morali osredotočati na individualni vidik in širši družbeni kontekst. Tretja in zadnja temeljna ugotovitev, da se posebne skupine učencev ne učijo bistveno drugače, ni podprta v celoti. Kljub temu se navajajo razlogi, ki pričajo, da učenci v inkluzivno naravnanih šolah akademsko in družbeno bolj napredujejo, poleg tega ravno inkluzija v teoriji in praksi omogoča zmanjševanje strahu in predsodkov ter vodi k spoštovanju, razumevanju in sožitju (Lesar, 2009).

Poleg vsesplošnega navdušenja nad inkluzijo se pojavlja precej kritik, ki opozarjajo na njene pomanjkljivosti. Največkrat avtorji kritik omenijo zagovarjanje popolne inkluzije, ki išče utemeljitve v človekovih pravicah. Velika je tudi teža zagovarjanja posebnih vzgojno-izobraževalnih programov kot nujnih in potrebnih. Pomembno je zavedanje, da inkluzivno naravnane šole ne dobimo zgolj z nameščanjem invalidnih učencev v redna vzgojno-izobraževalna okolja. Pomembno je uporabljati širok nabor številnih prilagoditev, ki bodo zadostile najrazličnejšim učencem, hkrati pa vključevati ne samo učence z najrazličnejšimi primanjkljaji, temveč tudi njihove starše/skrbnike, strokovnjake, ostale zaposlene in podobno (Lesar, 2009).

Zelo pomembno je izpostaviti, da je nekatere učence bolje umestiti v posebne zavode, saj bi jim z vključevanjem v redne šole naredili več škode kot koristi. Smiselno je premisliti in se odločiti za pravo pot. Prizadevamo si torej za inkluzijo, vendar ne za vsako ceno (Lesar, 2009).

3.3 SEGREGACIJA

Segregacija oziroma ločen sistem šolanja je namenjen posameznikom, ki se bistveno razlikujejo od večine, ker so pripadniki različnih manjšinskih skupin z drugačnim jezikom, vero, raso in podobno, pri čemer se oblikujejo tako imenovane »geto« šole – torej zunanji diferencirani sistem šolanja, ali imajo posebne značilnosti in potrebe z vidika telesnega in duševnega stanja, zaradi česar bistveno odstopajo od večine. Vključujemo jih v specializirane ustanove, kjer zanje skrbi ustrezen strokovni kader (Lesar, 2009; Opara, 2005).

K oblikovanju ločenih šol so veliko prispevale migracije, ki so razbijale homogeno zasnovano družbo ter vodile k oblikovanju večrasne, večnacionalne, večkulturne in jezikovno ter versko široke celote. To se je odražalo tudi v šolah, ki so bile v izhodišču naravnane izključevalno. Danes je sicer že omenjenih geto šol precej manj kot nekoč, kar pa ne pomeni, da jih ne najdemo več. Pri drugem merilu ločevanja učencev, ki se zaradi telesnega ali duševnega razvoja bistveno

razlikujejo od večine, gre za posameznike, pri katerih lahko njihovo stanje razberemo zelo hitro, saj gre na primer za slepoto, gluhoto in invalidnost, ali so razlogi odstopanja od večine težje razpoznavni, na primer umska prizadetost in hiperaktivnost. Ločen sistem šolanja se je najprej uporabljal za slepe, gluhe in invalidne, šele kasneje za ostale naštete (Lesar, 2009).

Tradicionalna vzgoja in izobraževanje sta segregirana in rigidna, kar pomeni, da je poučevanje za nekatere otroke ustrezno, za druge pa ne. Gre torej za nasproten termin inkluzivni vzgoji in izobraževanju, ki sta namenjena vsem in prilagodljiva (Krapše, 2004).

Kot pri integraciji in inkluziji se tudi pri segregaciji pojavlja veliko argumentov tako za kot proti njej. Lesar (2009) pravi, da so učenci v homogenih skupinah uspešnejši kot v heterogenih in da dosegajo boljše rezultate, saj jih specialni pedagog zna k temu usmerjati. Učenci zadane cilje lažje dosežejo, ker so učni programi po obsegu in stopnji težavnosti lažji. V razredih je manj otrok, zato se jih lahko poučuje zelo individualno in v prilagojenem fizičnem okolju. Poleg tega so v šolah s prilagojenim programom zaposleni učitelji, ki so izučeni kot specialni pedagogi in opremljeni z znanji za delo s temi otroki. Specialnim pedagogom so na voljo tudi številni strokovnjaki, s pomočjo katerih se za otroke s posebnimi potrebami organizirajo številne dejavnosti, ki bi jih bilo zelo težko, če ne kar nemogoče, izvesti v rednih šolah.

Precej je tudi nestrinjanj s segregacijo. Glavno je, da doslej še ni bilo dokazano, da je segregirano šolanje boljše kot redno. Segregirane posameznike se povezuje s slabšimi družbenimi izkušnjami in rezultati ter nižjimi akademskimi dosežki, pri čemer so zmanjšana tudi pričakovanja, ki jih učitelji gojijo do učencev. Visoki sta stopnji odsotnosti iz vsakdanjega življenja in težav, s katerimi se segregiran posameznik srečuje ob navezovanju stikov z ostalimi. Po koncu šolanja je posameznik slabše pripravljen na samostojno odraslo življenje. Številni posamezniki imajo tudi negativne posledice, na primer depresija, zloraba, odvisnost, pomanjkanje avtonomije in podobno. Z ločenimi šolami se razvije tudi diskriminacija, ki posamezniku otežuje polno izkoriščanje vzgojno-izobraževalnih možnosti. Učenci so v segregiranih šolah etiketirani in izolirani ter v vsakem pogledu označeni kot drugačni (Lesar, 2009).

S segregacijo družba ohranja in dodatno razvija diskriminacijo, stereotipe, predsodke, izolacijo, razvrednotenje in stigmatizacijo, kar so podkrepili številni empirični dokazi v raziskavah 20. stoletja. Zato ni nujno, da vse prednosti segregacije, naštete zgoraj, držijo tudi v praksi. Nekatere trditve, na primer da so učenci v homogenih skupinah uspešnejši kot v heterogenih, so bile v raziskavah označene kot napačne (Lesar, 2009).

Glavna ugotovitev o segregaciji je, da so segregirane specializirane ustanove po zasnovi bolj namenjene širšemu sistemu kot posameznikom, ki so del njih. Ti imajo namreč težave pri uresničevanju temeljnih pravic in možnosti, ki jih lahko udejanja večina (Lesar, 2009).

4 SLEPI IN SLABOVIDNI PRI POUKU LIKOVNE UMETNOSTI

4.1 POMEN TIPA IN SLUHA

Pri vključevanju slepih in slabovidnih pri pouku likovne umetnosti in ostalih predmetih se je pomembno zavedati, da najpomembnejšo vlogo za dožemanje sveta zavzameta čutili tip in sluh. Zelo pogost stereotip, ki ne drži, je, da se pri slepem ali težko slabovidnem posamezniku zaradi okvarjene vidne funkcije drugi čuti toliko bolj izostrijo v zaznavi. S številnimi vajami jih je treba bolj izuriti, da se čim bolj nadomesti izgubljen vidno zaznavo. Tip je za likovno umetnost skrajno pomemben. Slepemu ali slabovidnemu daje informacijo o globini, obliki in tretji dimenziji. S tipom začutimo, iz kakšnega materiala je predmet, ali je na dotik hladen ali topel in podobno. Tip je zato razumljen kot edini pravi prostorski čut zaznavanja slepih. Težave, ki se zaradi tega pojavljajo pri spoznavanju sveta, so vezane na razlikovanje med tipom, ki je proksimalni čut, in vidom, ki je za razliko od njega distalni. S tipanjem slepi ali slabovidni z daljšim raziskovanjem, torej premikanjem rok in prstov, pridobiva informacijo o teksturi, reliefnosti in podrobnostih omejenega polja, ki ga preučuje. S pomočjo tipa ne more zaznati vsega – težave predstavljajo dinamika in z njo gibanje, orientacija v prostoru ter perspektiva. Kljub temu lahko slepemu ali slabovidnemu ob upoštevanju omejitev tipa dvodimenzionalno likovno delo vseeno uspešno približamo. Ob tem moramo biti pozorni, kakšne predmete mu ponudimo na otip. Ne smejo biti preveliki ali premajhni in iz občutljivega ali celo nevarnega materiala (Kermauner, 2014). Poleg likovnega pomena tipa je pri slepih, slepih z ostankom vida in visoko slabovidnih treba tipno zaznavo uriti zaradi vsakdanjega življenja. Posamezniki si morajo namreč izjemno stimulirati tipne receptorje v blazinicah prstov, da se ti zaradi uporabe množijo in omogočajo uspešno branje brajice (Herzog in Kermauner, 2019). Poleg tipa je pomemben še sluh. Z njim lahko posamezniki določijo smer, iz katere prihaja zvok, ter razumejo prostorske in časovne odnose. S sluhom se lahko tudi orientirajo. V smislu likovne umetnosti je izjemno pomembna še sporočilna vrednost zvoka, saj lahko slepemu ali slabovidnemu predvajamo zvočne opise umetniških del (Kermauner, 2014).

4.2 NAZORNOST

Brvar (2010) izpostavlja problem z nazornostjo pri pouku likovne umetnosti in ostalih predmetih. Nazornost je namreč že Rousseau označil kot najpomembnejše načelo v šolah.

Po Tacol (2003) je načelo nazornosti temeljno za pouk likovne umetnosti. Učitelj ga izvaja v odkrivanju likovnih zakonitosti v okolju in naravi ter ob neposrednem ravnanju z likovnimi materiali in orodji. Pri likovnem pouku se načelo nazornosti kaže pri prikazu likovnih tehnik, ki morajo biti izvedene dovolj nazorno, da jih bodo lahko kasneje učenci samostojno uporabljali pri ustvarjanju izdelka, pa tudi pri razlagi, kjer učitelj uporablja nazorne primere, ki jasno kažejo obravnavan likovni pojem. Cilj je, da učitelj učence usposobi za samostojno prevajanje lastnih zaznav v likovne predstave. Nazornost posamezniku omogoča razvijati zmožnosti opazovanja predmetov in zakonitosti, ki veljajo v okolju.

Nazornost učencem vzbuja motivacijo, ki pripomore k uspešnejši obravnavi učne snovi, večji ustvarjalnosti in dolgotrajnejšemu pomnjenju (Brvar, 2010).

4.3 PRIPOMOČKI

Slepemu ali slabovidnemu učencu delo v šoli lajšajo številni pripomočki, ki jih delimo na optične, neoptične in elektronske (Murn, 2002).

4.3.1 OPTIČNI PRIPOMOČKI

Optične pripomočke predpiše očesni zdravnik kot pomoč pri premagovanju slabovidnosti. Mednje štejemo očala ali kontaktne leče, teleskopska očala, lupe in povečevala, lupna očala, hiperkorekcijska očala in teleskope. Običajna očala ali kontaktne leče dobro poznamo iz vsakdanjega življenja. Učenec jih v šoli uporablja ves čas ali pri nekaterih dejavnostih. Očala se morajo dobro prilagajati in biti vselej čista. Če je posameznik občutljiv na premočno svetlobo, uporablja zatemnjena očala. Teleskopska očala se uporabljajo za branje z večje razdalje in slabovidnemu učencu omogočajo najboljši vid. Ločimo očala za bližino in daljavo. Težave, ki se pojavijo ob uporabi teleskopskih očal, so povezane z omejenostjo vidnega polja, slika pa je lahko zaradi premikov nemirna. Iz vsakdana so nam dobro poznane lupe in povečala, ki so lahko pritrjena na mizo ali jih posameznik drži v roki. Pri tem je pomembno, da ima posameznik dobro osvetljeno delovno površino, saj lahko sence pripomočkov otežijo vidno zaznavo. Namesto lup lahko učenec uporablja lupna očala, ki omogočajo izredno, celo

dvajsetkratno povečavo. Težave nastanejo zaradi izjemno omejenega vidnega polja, v katerem je lahko hkrati zgolj nekaj črk, kar povzroči zamudnost in napor. Hiperkorekcijska očala imajo močnejše leče in več dioptrij, poleg tega so lahko bifokalna, kar pomeni, da je spodnji del namenjen branju od blizu, zgornji pa vidu na daljavo. Teleskope učenec uporablja za gledanje na daljavo in opazovanje predmetov od blizu. So kot majhni daljnogledi (Murn, 2002).

4.3.2 NEOPTIČNI PRIPOMOČKI

Neoptične pripomočke delimo na tiste, ki so namenjene slabovidnim posameznikom, in na tiste za slepe. Med prve štejemo debelejša pisala, stojala za knjige, papirje z okrepljenimi črtami, besedila v povečanem tisku, označevalce vrstic, bralna okna ter geometrijski in merski pribor z okrepljenimi skalami, torej oznakami na merskih instrumentih. Pri lajšanju obravnave zapisane učne snovi slabovidnim učencem izjemno pomaga tudi papir, na katerem je besedilo zapisano. Bolje je upoštevati, da ni povsem bel, ampak rahlo rumenkast, saj belina ob dobri osvetlitvi deluje preveč bleščeče. Slabovidnemu učencu sta prav tako zelo pomembna razsvetljava in zasenčenje. Ob napačno usmerjeni ali prešibki razsvetljavi ima posameznik še večje težave z vidno zaznavo. Lahko se mu pojavljajo tudi glavoboli, bolečine v očesih in dolgoročno tudi slabšanje vida. Slabovidni učenci so občutljivi na slabo, včasih tudi premočno svetlobo. V tem primeru uporabljamo žaluzije, ki omogočajo zasenčenje delovne površine (Murn, 2002).

Neoptični pripomočki za slepe so brajeva pisava, brajev pisalni stroj, okvirji in vodila za pisanje, merski instrumenti z brajevimi ali tipnimi oznakami in brajevi označevalci. Slepri pri pisni komunikaciji uporabljajo brajevo pisavo, torej tipne zaznave, s katerimi jih seznanijo tiflopedagogi. Med pomembnimi pomagali za slepe so tista, ki omogočajo slušno sprejemanje informacij. Učitelji in učenci si lahko delo pri pouku lajšajo z radii, diktafoni, zvočnimi knjigami ter zvočnimi pripomočki za šport in vsakdanja opravila, kot so zvence žoge in zvočne ure (Murn, 2002).

4.3.3 ELEKTRONSKI PRIPOMOČKI

V zadnjo veliko skupino pripomočkov uvrščamo elektronske pripomočke, ki postajajo iz dneva v dan bolj nepogrešljivi. Mednje štejemo govoreče žepne računalnike, ki pretvorijo računske operacije v zvočno obliko, optakone – optične čitalnike, ki vidno besedilo pretvorijo v brajevo pisavo, in elektronska povečevala z do kar štiridesetkratno povečavo (Murn, 2002).

4.4 TIPNI PRIKAZI

Tipni prikazi slepim in slabovidnim omogočajo s tipanjem zaznati informacije, ki so zanje zaradi okvare vidne zaznave nedosegljive in nepredstavljljive. Največkrat se uporabljajo za izobraževalne potrebe v vzgojno-izobraževalnih zavodih, pa tudi v otroških slikanicah in muzejskih razstavnih prostorih (Panotopoulou idr., 2020). Zmožnost razumevanja tipnih prikazov izhaja iz visoko razvite ravni taktilno-kinestetičnega ali tako imenovanega haptičnega sistema. Ta predstavlja sodelovanje med tipanjem in gibanjem telesa, kar posamezniku prinaša informacije in interpretacije tistega, česar se na prikazu dotika. Dojemanje tipnega prikaza je pri slepem ali slabovidnem izboljšano, če skladno s tipnim raziskovanjem in premikanjem prejema verbalna navodila (Bilić Precić idr., 2017).

Tipne prikaze ločimo na replike, tipne prostorske prikaze, večpredstavnostne neme karte in tipne slike (Brvar, 2010).

Replike lahko izdelamo tudi sami in so pogoste pri naravoslovnih in družboslovnih predmetih, pri čemer moramo nameniti veliko pozornosti materialu, iz katerega so narejene. Če bo na otip replika delovala drugače kot original, bo učence zavajala in jim oteževala delo (Brvar, 2010).

Tipni prostorski prikazi so na primer zemljevidi, tlorisi in načrti, ki jih lahko izdelamo v najrazličnejših tehnikah. Za tipne prostorske prikaze se najpogosteje uporablja termovakuumska tehnika. Zaradi zahtevnosti jo izvajajo obrtniki po navodilih tiflopedagogov in učiteljev. Tipni prostorski prikazi izhajajo iz tipne kartografije, ki jo uvrščamo v specialno kartografijo (Brvar, 2010).

Večpredstavnostne neme karte spadajo k predmetu geografije, zato jih samo omenjam kot ene izmed tipnih prikazov (Brvar, 2010). Za pouk likovne umetnosti so najpomembnejše tipne slike.

4.4.1 TIPNE SLIKE

Tipne slike kot eden izmed tipnih prikazov omogočajo dodatno ali samostojno razlago nekega pojma ali pojava. Ne morejo popolnoma nadomestiti običajnega slikovnega materiala, vendar kljub temu omogočajo boljše razumevanje. Izdelane so odvisno od posameznika – od njegove stopnje vidne okvare, starosti, predstavljene učne vsebine, razvitosti tipne zaznave, orientacije in fine motorike (Brvar, 2010).

4.4.2 IZDELAVA TIPNIH PRIKAZOV

Pri izdelavi tipnega prikaza moramo upoštevati precej usmeritev. Razmisliti moramo o njegovem namenu, torej o učni vsebini, ki naj bi jo prikazoval, in učencu, za katerega ga izdelujemo. Premislimo, kakšne so individualne zahteve učenca, ki bi jih bilo smiselno upoštevati. Sledi premislek o izbiri ustrezne tipne tehnike. Tako bomo ugotovili, ali smo tipni prikaz zmožni izdelati sami ali bomo morali njegovo izvedbo prepustiti obrtniku. Pri tipnem prikazu je pomembno, da ni ne prevelik ne premajhen. Če je površina prikaza prevelika, se učenec težje orientira in znajde, zato se držimo norme, da so tipni prikazi dimenzije 50 x 30 cm. Na površini se držimo načela, da ne vključuje preveč informacij, temveč jih raje navedemo manj. Učencu, za katerega izdelujemo tipni prikaz, bomo zelo olajšali delo, če se bomo odločili za dodatno opremo, na primer vključili zvok. Pri zadnjem koraku izdelave tipne slike moramo razmisliti o čutnem in tipnem pragu, ki se od posameznika do posameznika razlikujeta. Čutni prag je najmanjša jakost tipnega dražljaja, ki jo je učenec še sposoben zaznati. Pri slepih in slabovidnih je najpomembnejši čutni prag prstnih blazinic. Razmislek o čutnem pragu nas vodi do uporabe primerne velikosti posameznega tipnega znaka. Pri tipnem pragu ne razmišljamo o velikosti tipne enote, temveč prostoru med dvema tipnima znakoma. Če je prostor premajhen, lahko učenec znake med tipanjem poveže v skupno celoto in si ustvari napačen vtis (Brvar, 2010).

Pri izdelavi tipnih prikazov se trudimo uporabljati material, ki je enak ali podoben originalnemu materialu. Poleg tega bo učencu veliko lažje, če bomo na tipnem prikazu poleg nove učne vsebine prikazali elemente, ki jih že pozna in se je z njimi že srečal (Brvar, 2010).

Pri vseh tipnih prikazih je izjemno pomembno izdelavo skrbno premisliti, da ne bomo z napačnimi ali nepopolnimi informacijami slepega ali slabovidnega učenca zavajali in mu dajali neresnične predstave (Herzog in Kermauner, 2019).

4.4.3 TIPNE TEHNIKE

Poznamo deset različnih tipnih tehnik: pozitivno risanje na folijo, risanje s termičnim pisalom, ponazarjanje z različnimi elementi, risanje s konturnimi barvami, mikrokapsulsko tehniko, termovakuumsko tehniko, računalniško točkasto risanje v programu Winbraille, računalniško grafično risanje z grafiko EMBOSED, negativno risanje z radelčkom in risanje na brajev pisalni stroj. Prve štiri naštetih tehnike in risanje s tiflografom so preprostejše in jih zato lahko

uporabljammo za takojšnje risanje, ponazarjanje in razumevanje. Ostale so kompleksnejše in jih je treba pripraviti vnaprej (Brvar, 2010).

Občasne tipne tehnike so tudi risanje z lepilom za les, lepi tisk, oblikovanje s plastelinom in lepljenke. Lahko jim uporabljamo pri pouku likovne umetnosti (Brvar, 2010).

4.4.3.1 POZITIVNO RISANJE NA FOLIJO

Pri tehniki pozitivnega risanja na folijo je lahko celoten komplet večji in zaradi tega stacionaren ali manjši in s tem prenosljiv. Oba kompleta sta v osnovi sestavljena iz gumijaste podlage in stranske tipne oznake z vodilom in priborom za risanje na folijo. Če riše učitelj, si lahko spodaj položi skico in riše nanjo, učenec pa lahko riše prosto sam. Pisalo, s katerim pritiskamo, poljubno izberemo in ga držimo pod kotom 45°. Bolj kot pritiskamo, močnejšo tipno izbočeno linijo puščamo za seboj. Nežnejši kot smo, nižja je tipna linija (Brvar, 2010).

4.4.3.2 RISANJE S TERMIČNIM PISALOM

Pri risanju s termičnim pisalom pisalo priklopimo na električno napetost in začnemo risati na trši papir, ki je prekrit s posebno emulzijo. Ta ob stiku z vročo konico pisala nabrekne, s čimer nastane kontura, ki izstopa iz podlage. Tehnika je zelo primerna za takojšnjo razlago in ponovitev snovi, risanje pa je zamudno in zahtevnejše (Brvar, 2010).

4.4.3.3 PONAARJANJE Z RAZLIČNIMI SAMOLEPLJIVIMI ELEMENTI

Tehnika ponazarjanja z različnimi samolepljivimi elementi združuje številne samolepljive vrvice, trakove in blazinice. Primerna je tudi za slabovidne učence, ki jim lahko z različnimi elementi pomagamo zamejiti prostor pri dvodimenzionalnem ustvarjanju ali jim z izstopajočimi elementi kaj posebej označimo (Brvar, 2010).

4.4.3.4 RISANJE Z RELIEFNIMI BARVAMI

Risanje z reliefnimi barvami omogoča izvedbo v številnih barvnih kontrastnih tipnih prikazih. Čeprav je celoten proces dolgotrajen, je končni rezultat dobro obstojen in omogoča tipno zaznavo tako slepim učencem kot učencem z minimalnim ostankom vida (Brvar, 2010).

4.4.3.5 MIKROKAPSULSKA TEHNIKA

Mikrokapsulska tehnika je preprostejša za uporabo in prikaz. Tipna slika nastane s segrevanjem mikrokapsulskega papirja, pri čemer se v kapsulah sproži kemična reakcija. Na mestih, kjer smo risali, mikrokapsule nabreknejo in otrdijo, s čimer se celotna risba dvigne in omogoča tipno zaznavo. Slabi lastnosti te tehnike sta, da ne upošteva tipnih pragov, ki se razlikujejo med učenci, in ni primerna za težje prikaze z več informacijami (Brvar, 2010).

4.4.3.6 TERMOVAKUUMSKA TEHNIKA

Termovakuumska tehnika velja za najbolj kakovostno med vsemi tipnimi tehnikami in zato za nenadomestljivo. Poleg tega se odlikuje z natančnimi končnimi tipnimi prikazi, ki omogočajo dobro tipno zaznavo. Celoten termovakuumski proces je zahteven in precej zamuden. Kot izhodišče pri tej tehniki uporabimo matrice, ki so lahko ustvarjene obrtniško ali računalniško in omogočajo več odtisov s termovakuumsko tehniko (Brvar, 2010).

4.4.3.7 RAČUNALNIŠKA IZDELAVA TIPNIH SLIK

S pomočjo računalnika in brajevega tiskalnika lahko tiskamo brajico in tipne slike. Najprej v programu slikovni prikaz prilagodimo tipni zaznavi in upoštevamo posameznikov tipni prag. Dobimo natisnjen rezultat, ki pomeni prevod običajne grafike v tipno (Brvar, 2010).

4.4.3.8 NEGATIVNO RISANJE Z RADELČKOM

Z radelčkom ali nazobčanim kolescem z ročajem lahko ustvarjamo negativno točkasto risbo, ki je otipna šele, ko obrnemo list. Z radelčkom namreč vlečemo po brajevem listu in za seboj puščamo reliefno sled. Glavna pomanjkljivost te tehnike je končna risba, ki je zrcalna, kar pomeni, da moramo že v izhodišču motiv prilagoditi in zaradi zrcaljenja obrniti. Kljub temu je tehnika hitra in omogoča ponazarjanje manj zahtevnih pojmov (Brvar, 2010).

4.4.3.9 RISANJE S TIFLOGRAFOM

Pozitivno risanje s tiflografom vključuje napravo, ki omogoča izdelavo točkastih tipnih prikazov na tršem brajevem papirju. Tiflograf lahko uporabljajo tako učitelji kot učenci, saj omogoča učenčevo samostojno risanje (Brvar, 2010).

4.4.3.10 TIPNE LEPLJENKE

Pri ustvarjanju tipnih lepljenk združujemo najrazličnejše materiale, kot so različne vrvice, trši šeleshamerji in podobno. Ustvarjena tipna lepljenka je lahko končen tipni prikaz ali osnova za termovakuumski odtis (Brvar, 2010). Teksture uporabljenih materialov naj bodo med seboj v čim večjem kontrastu, vseeno pa predvsem za mlajše otroke niso priporočljivi ostri elementi, kot je brusni papir (Herzog in Kermauner, 2019).

4.4.4 TIPNE SLIKANICE IN ILUSTRACIJE

Med tipnimi prikazi so predvsem za mlajše slepe otroke izjemnega pomena ilustracije, ki morajo biti izvedene tipno. Ne smejo biti dobeseden prevod vidnih ilustracij, vendar so kljub temu ob pravilni in kakovostni izvedbi večkrat pomemben vir spoznavanja. Tipne slikanice ali tipanke morajo upoštevati posebnosti slepih in slabovidnih otrok. Ti lahko imajo skromne ali celo napačne prostorske predstave in težave pri dojetanju posebnosti okolice, ki je dostopna zgolj z vidom, kot je zmanjševanje elementov z večanjem razdalje. Tipne slikanice so sestavljene iz besedila v povečani pisavi in brajici ter tipne ilustracije. Ta naj bo čim bolj poenostavljena – izogibamo se nebitnim informacijam, linearni perspektivi, prekrivanju in podobno. Objekt vselej prikažemo v celoti in čez celotno slikanico v enaki velikosti (Herzog in Kermauner, 2019). Slepí in slabovidni ilustracije bolje razumejo, če jih ponazorimo v kanoničnem pogledu – od spredaj ali s strani (Panotopoulou idr., 2020). Pozorni moramo biti pri vezavi slikanice, da bo omogočala tipno zaznavo z obema rokama (Herzog in Kermauner, 2019).

4.5 PRIBLIŽEVANJE UMETNIŠKIH DEL IN LIKOVNIH POJMOV SLEPIM IN SLABOVIDNIM

Slepim in slabovidnim so dostopnejše tridimenzionalne likovne rešitve, kot so kipi in instalacije, ter otežene tiste, ki so vezane na dve dimenziji, kot so slikarstvo, grafika in risanje (Herzog in Strnad, 2014). Pri pouku likovne umetnosti je zato po Muhoviču smiselno, da dvodimenzionalno likovno delo slepemu ali slabovidnemu učencu verbalno predstavimo tako, kot ga zazna videči. Ta se ob prvem srečanju z umetnino nanjo odzove povsem nezavedno, šele kasneje se vključi razum, ki razbira podatke, podobo umešča v kontekst in podobno. V šoli je zato smiselno, da slep učencem umetniško delo dojame prek čustvenega stika, kar pomeni predstavitev s pomočjo glasbe, zvoka, pesniškega jezika, asociacij in gibanja. Šele kasneje delo

tudi verbalno opišemo v smislu predikonografske, ikonografske in ikonološke analize ter ga ustrezno umetnostnozgodovinsko in družbeno umestimo (Kermauner, 2014). Pri govoru o približevanju dvodimenzionalnih likovnih rešitev slepemu ali slabovidnemu je nujno razmisliti o likovnem motivu, ki mu ga predstavljamo. Posameznik bo namreč lažje dojel predmetni ali figurativni motiv, ki posnema objekt iz realnosti, saj ga je morebiti že tipno (ali celo vidno) zaznal, kot abstraktni ali nepredmetni motiv, ki predstavlja umetnikovo odvrčanje od resničnosti (Herzog in Strnad, 2014). Poleg omenjenega je načinov za približevanje likovne umetnosti slepim in slabovidnim veliko. Pomagamo si lahko z ustvarjanjem žive slike, v kateri slep ali slaboviden učenec tudi sodeluje, z izkoriščanjem kombinacije oddaljujočega in približujočega zvoka, s čimer ustvarjamo prostor in pri učencu sprožimo podoben občutek, kot ga dobimo videči s perspektivno, ali mu poleg zvočnega opisa ponudimo na otip vnaprej pripravljeno tipno sliko (Kermauner, 2014). Z zvočnimi posnetki lahko svojo razlago dopolnimo tudi tako, da slepemu učencu predvajamo zvočni izsek, ki je nastal v istem umetnostnozgodovinskem obdobju kot obravnavano umetniško delo (Campbell, 2017).

Z vprašanjem vključevanja slepih in slabovidnih se je v sklopu likovnih delavnic za slepe ukvarjal tudi Črtomir Frelih, ki je raziskoval predvsem načine posredovanja zahtevnejših likovnoteoretičnih pojmov. Bolj kot so abstraktni, težje jih je namreč predstaviti s konkretnimi modeli. Frelih se je lotil pojmov slikovno polje, likovna kompozicija in slepo risanje (povezava vida in tipa) ter prostorskih ključev in linearne perspektive. Zelo pomembna je ugotovitev, ki jo je Frelih pridobil na podlagi odgovorov udeležencev delavnic, in sicer da za razliko od videčih, ki pri prostorskem križu izhajajo iz zaznavanja sveta preko oči – vida, slepi zaradi zaznavanja okolice preko tipa v središče svojega prostorskega križa postavljajo roke, s katerimi tipajo in raziskujejo. Prav tako slepi niso pokazali predstav, vezanih na stereotipne oblike, ki jih videči sicer med likovno prakso precej težko ovržejo. Frelih v svojem članku navaja tudi najpomembnejšo razliko, vezano na linearno perspektivo. Videčemu namreč konstrukcija očesa k zaznavanju prostora doda popačitve, slepi pa s tipanjem pridobiva informacije o prostoru brez prostorskih iluzij. Pri posredovanju razlag, vezanih na slikovno polje in likovno kompozicijo, je Frelih s svojo skupino z razvrščanjem geometrijskih likov ustvaril statične in dinamične primere kompozicij, ki so jih s premičnimi šablonami in tiskarskimi stroji vtisnili v relief. Pri slepem risanju, ki je povezovanje vida in tipa, gre za dejavnost, pri kateri videči ob zaprtih očeh v roke dobi predmet, ki ga prej ni videl, in ga nariše. Pri udeležencih Frelihovih delavnic so bile končne risbe ustvarjene v glineno ploščo, iz katere so kasneje z uporabo mavca dobili pozitivni relief. Končni izdelki so kazali precejšnjo podobnost z dejanskimi predmeti, ohranile so se

glavne karakteristike, zanemarile so se podrobnosti, pri upodabljanju so izbrali najbolj tipičen zorni kot. Vse omenjeno bi se potrdilo tudi, če bi slepo risanje izvajali z videčimi. Pri prikazu še zadnjih pojmov, vezanih na prostorske ključne in linearno perspektivo, je Frelih uporabljal že omenjeni način – z zvokom, ki se je približeval in oddaljeval, so udeleženci začeli dobivati občutek globine prostora. Prostorske ključne, pri katerih je izpostavil glavne tri: delno prekrivanje, oddaljenost od spodnjega roba formata in zmanjševanje proti zgornjemu robu, je predstavil s polaganjem dlani na dlan, da so ugotovili, kaj pomeni spredaj in kaj zadaj. Kasneje so v vajo vključili še kartončke različnih oblik, da so slepi dobro dojemali bistvo prekrivanja in da je vrhnji element tisti, ki je viden v celoti. Pri linearni perspektivi je bila situacija malce težja. Frelih si je vnaprej zamislil pripomoček – dve kovinski palici, ki sta bili na koncu speti v krak. Slepi so opazili, da se nekje kraka razpirata, drugje pa sta sklenjena, kar je vodilo v ugotovitev, da se velikost elementa z oddaljevanjem manjša. Dlje kot je šel predmet med krakoma od opazovalca, bolj sta se palici ožili in manjši je bil kot med njima. Ker so za linearno perspektivno nujno potrebni štirje izpolnjeni pogoji: mirujoče oko, stalna razdalja med očesom in slikovno ravnino, pravokotna distanca na slikovno polje in stalna razdalja do opazovanega predmeta, so udeleženci uporabili makete, s katerimi so si pojasnili prostorska popačenja po načelu linearne perspektive. Na leseno desko pritrjena ploščica z luknjico kot očesom, pred katero je bilo postavljeno pleski steklo kot slikovna ravnina, za njo pa kvadrat iz lepenke, je omogočala, da so udeleženci razmišljali, kakšno sliko nariše kvadrat na slikovno ravnino. Sliko kvadrata, torej popačenje, so dosegli s projekcijskimi žarki, ki so izhajali iz očesa preko slikovne ravnine. Frelih je nalogo nadgradil in naredil še več različic maket s kvadrati v različnih legah, kasneje so se ukvarjali tudi s krogom. Na podlagi maket so udeleženci lahko tipali razlike v oblikah med originalnim kvadratom in njegovo sliko, s pomočjo kasnejših različic pa so dojemali tudi spreminjanje kroga v elipse. Po vseh dejavnih razlagah linearne perspektive so bili udeleženci po tipanju in prostorskem analiziranju sposobni narisati kocko v linearni perspektivi (Kačič in Majerhold, 2015).

Za razumevanje pojma likovna kompozicija lahko s skupino učencev, tako slepih in slabovidnih kot videčih, izvedemo igro, v kateri bi posamezniki s svojim telesom zavzeli nek položaj. Lahko bi izhajali iz različnih umetniških del ali si jih zamišljali po svojih željah. Učenci bi razvijali razumevanje in obvladovanje svojega telesa, dojemali temeljne ločnice med figuro in ozadjem, razmišljali o proporcijah človeškega telesa, iskali ravnovesje in podobno. Poleg tega bi s počasnim gibanjem po prostoru tudi slepi lahko spoznavali svojo okolico (Campbell, 2017).

Vsekakor je pomembno zavedanje, da je velika razlika med tem, kako videči neko delo vidi in kako ga posameznik z okvaro vidne zaznave tipa, kar je odvisno od taktilnega modela in posameznikovih posebnosti, njegove tipne diskriminacije in podobno (Amérigo idr., 2017). Slepí v mislih, skladno s premikanjem prstnih blazinic po prilagojenem prikazu ustvarjajo mentalno sliko tega, kar tipajo, kar je precej lažja naloga za tiste, ki so nekoč imeli možnost vidne zaznave, kot tiste, ki so slepi od rojstva. Uspešnost razumevanja tipnega prikaza za slednje je torej v dobro razvitem taktilno-kinestetičnem sistemu (Bilić Prcić idr., 2017). Ko razmišljamo o načinih približevanja umetniških del in likovnih pojmov slepim in slabovidnim, je pomembno razmisliti o veččutnih možnostih. Cho (2021) namreč pojasnjuje, da so lahko nekateri zvoki in temperature nadomestki za barvne odtenke in dimenzije. V tem smislu je treba vnaprej vzpostaviti potrebno povezavo med zvokom in temperaturo na eni strani ter barvo na drugi, kasneje pa izoblikovati sistem, ki bi bil nadomestilo za izgubljeno barvno izkušnjo ter posamezniku omogočal razlikovati in doživljati številne odtenke. Poleg tega lahko nezmožnost vidnega zaznavanja dopolnimo še z vohom. Barvni sistem je mogoče ponazoriti z zvokom in vonjem – različna melodija za izraz barvnega odtenka in izbran vonj kot pokazatelj svetlosti ali temnosti in toplote ali hladnosti neke barve. Natančnejšo razlago povezovanja barvnih odtenkov z različno glasbo podajajo Cho idr. (2020), ki v svojem članku govorijo o barvi kot o stanju, kjer nek zvok vzbudi doživetje in čutenje barve. Kot da bi različne zvoke dojemali kot različne barve. Umetniška dela je s tem vedenjem mogoče prilagoditi interpretaciji za slepe in slabovidne. Različni glasbeni zvoki se s svojimi zvenom, višino tona in intenzivnostjo združujejo z barvnimi dimenzijami – barvnostjo, svetlostjo in nasičenostjo. Počasna glasba se povezuje z modro, visoki toni s svetlostjo in nižji s temnostjo. Hitri in živahni ritmi kažejo svetlost in tople barvne odtenke. Tople barve so pripisane veselim skladbam, sivi odtenki otožnim in podobno. Nastavke za takšno razmišljanje je postavil že Kandinsky, ki je oblike v glasbeni umetnosti razumel podobno kot v likovni umetnosti – kot izraz notranjih občutij in čustev. Barvo in zvok je povezal s toni različnih glasbil. Nizek ton čela kot temnejši odtenek modre, zvok violine ali trobente kot rumena ali rdeča in visok ton flavte kot svetla in nasičena nebesno modra. Cho idr. (2020) kažejo tudi, da lahko z glasbenimi učinki dodatno pojasnujemo ne samo barvne odtenke, ampak tudi oblike. Z močno intenzivnostjo zvoka sovpadajo ostre oblike, s šibko pa zaobljene.

4.6 MOŽNE PRILAGODITVE ZA SLEPE IN SLABOVIDNE PRI LIKOVNIH DEJAVNOSTIH

Pri likovni umetnosti se med praktičnimi dejavnostmi uporabljajo materiali, ki so primerni za otroke, tudi če so slepi ali slabovidni. Morda je treba pri kompleksnejših nalogah prilagoditi navodila in si pri razlagi pomagati s tipnim materialom, pri katerem se izogibamo odvečnim informacijam. Pri uvodni motivaciji lahko v razredu s slepim ali slabovidnim učencem razmislimo o vajah, ki so bogate s taktilnimi dražljaji, kot sta risanje na hrbet in vodenje roke sošolca (Čelešnik Kozamernik, 2019).

Ko učenci v okviru šolskih ur likovne umetnosti samostojno (ali v paru, skupinah ...) izvajajo zastavljeno nalogo, je za slepega ali slabovidnega učenca smiselno, da prejema verbalne usmeritve in navodila v vseh fazah ustvarjanja. S tem ne samo razume vse sestavne korake, temveč zazna celotno komunikacijo v razredu – sliši, da tudi drugi učenci potrebujejo pomoč in usmeritve ter da ni treba svetovati samo njemu. Poleg verbalne razlage je smiselno uporabljati različne objekte – tipne prikaze, o katerih sem pisala v prejšnjih podpoglavjih. Z njimi nek abstrakten pojem približamo tipni zaznavi, slep ali slaboviden posameznik pa ne bo samo bolj pripravljen na delo, ampak tudi bolj motiviran (Willings, 2020).

Pri slabovidnih učencih je pri pouku likovne umetnosti izjemnega pomena, da jih spodbujamo k ločevanju na primer med barvami, kontrasti, svetlobo in senco. Slabovidnemu učencu za likovno dejavnost pripravimo materiale, ki izstopajo po svojih kontrastnih barvnih poljih, in jih razvrstimo po nedrseči podlagi (Willings, 2020). Pri dvodimenzionalnem ustvarjanju lahko učencu na temno podlago na mizi namestimo svetel list ali obratno (Čelešnik Kozamernik, 2019). Če je likovna naloga zastavljena na področju prostorskega oblikovanja, je dobro vnaprej pripraviti končan poenostavljen model, ki bo kazal, kako nekaj zalepiti, zarobiti, oviti in podobno. Učenec bo model pretipal in pomagal svoji vidni zaznavi dojeti, kako kaj narediti in kako je videti končen izdelek (Willings, 2020).

Čeprav pri učencih z minimalnim ostankom vida ali slepih likovni pedagogi raje uporabljajo zastavljanje likovnih nalog na področjih, ki omogočajo tridimenzionalne izvedbe, je pomembno, da ne pozabimo na dejavnosti, ki so vezane na dve razsežnosti. Likovni pedagogi lahko slepemu učencu na formatu označijo linijo, ki bo zmožna tipne zaznave. Učenec bo s tipanjem ugotovil, kje zapolniti polje. Tipno linijo je mogoče narediti kar s pištolo za vroče lepljenje ali s kombinacijo lepila za les in barve. Pri barvanju ali slikanju lahko učencu format izdelka namestimo nad brusni papir, s čimer bo tipno zaznal, ko bo ustvarjal. Pri likovnih

nalogah, ki zahtevajo dodajanje lepila na objekte, lahko učencu tipne oznake namestimo na mesta, kjer bi moral dodati lepilo. Za lažjo orientacijo v razredu za likovni pouk mu lahko pomagamo tako, da ga popeljemo čez materiale, mu dovolimo, da se jih dotika in jih v mislih razvršča po prostoru (Willings, 2020). Dotikanje predmetov naj bo učencu dostopno tudi, ko bo na vrsti risanje po opazovanju. Namesto vidnega zaznavanja bo razstavljene predmete zaznaval tipno (Čelešnik Kozamernik, 2019).

Likovna umetnost je za slepe in slabovidne izjemnega pomena. Posamezniki si, skladno z likovnim ustvarjanjem, krepijo tipno zaznavo in finomotorične spretnosti. Ravno zaradi vpliva, ki ga imajo likovni pedagogi na slepe in slabovidne učence, je pomembno, da jim predstavljajo različne teksture, ponujajo možnosti za tipanje in s tem spoznavanje povezav med predmetom in pridevnikom, ki ga opiše. Učenec torej poveže brusni papir z nečim grobim, volno z mehkim in tako naprej. Ko je posameznik že toliko večšč, da razume pridevnike, mu lahko predstavljamo nove teksture in ga sprašujemo, kako občuti neko površino. Enako je z oblikami, gostoto in težo materialov. Vse pridobljene ugotovitve mu bodo pomembno pomagale tudi v vsakdanjem življenju zunaj vzgojno-izobraževalnih ustanov. Poleg izboljšanja tipne zaznave likovna umetnost pomembno vpliva tudi na posameznikovo fino motoriko. Likovni pedagogi lahko slikarsko dejavnost za slepega učenca prilagodijo in mu omogočijo slikanje s prsti, s čimer krepi tipno občutljivost. Z oblikovanjem iz gline, plastelina ali modelirnih mas krepi moč v rokah in prstih ter razvija razlikovanje med različnimi, vendar zelo podobnimi materiali. Poleg tega mu lahko z dodeljevanjem nalog, ki vključujejo trganje papirja različnih trdot, omogočimo razvijanje ročnih spretnosti (Willings, 2020).

4.7 VKLJUČEVANJE SLEPIH IN SLABOVIDNIH NA RAZLIČNIH PODROČJIH LIKOVNE UMETNOSTI

Z željo po čim večjem vključevanju slepih in slabovidnih pri praktičnih dejavnostih likovne umetnosti je treba razmisliti tudi o materialih in metodah na različnih področjih likovne umetnosti.

4.7.1 RISANJE

Pri risanju lahko slepi in slabovidni rišejo z lepilom in ga nanašajo neposredno na dvodimenzionalno površino. Tudi ko bo izdelek dokončan in posušen, bo omogočal tipno zaznavo. Poleg tega lahko zasnujemo likovno nalogo, v sklopu katere bo učenec risbo ustvarjal

v glino. Učenca lahko usmerimo v razmislek, kako globoko bo poglobljal risbo v material, s katerim orodjem jo bo ustvaril, kakšne linije bo uporabil in podobno. To je lahko končni izdelek, lahko pa risbo odtisnemo. Pri risanju lahko eksperimentiramo in posamezniku omogočamo, da si pomaga z različnimi lepilnimi trakovi. Ustvarja lahko mrežo, znotraj katere riše, vleče linije in sestavlja obrise. Različni trakovi imajo različne teksture, ki jih bo učenec preprosto ločil med seboj. Hkrati so lahko lepilni trakovi obarvani v izjemno kontrastne barve, kar bo olajšalo vidno zaznavo slabovidnim učencem. Mogoče je izvesti tudi risanje s kemičnim svinčnikom na aluminijevo folijo. Učenci bodo motivirani za ustvarjanje različnih linij in točk, saj bodo lahko kasneje konture tudi potipali (Salzhauer Axel in Sobol Levent, 2003).

4.7.2 SLIKANJE

Pri materialih, ki se mešajo z vodo, na primer različne tempera in vodene barve, lahko slepemu ali slabovidnemu učencu omogočimo slikanje s prsti namesto s čopiči. Tako bo s tipom začutil, kje je mokra in kje suha površina, ter razumel, kaj je že prekrito z barvo in kaj še ne. Uspešna je tudi možnost, da posameznik čopič, pomočen v barvo, vodi po slikovni površini tako, da se hkrati z držanjem čopiča premika po formatu tudi s prstom. Tako s tipanjem išče območja, ki z barvo še niso bila prekrita. Čeprav bi morda mislili, da barva slepemu ne pomeni veliko, velja upoštevati, da so učenci morda prej imeli priložnost vidne zaznave in se še spomnijo različnih barv. Tako lahko dajejo usmeritve svojim spremljevalcem in jim svetujejo, katere barve naj mešajo (Salzhauer Axel in Sobol Levent, 2003). Velika je namreč razlika, ali je posameznik slep od rojstva ali je oslepel kasneje. Slednjih je namreč precej več, kar jim omogoča, da se še spomnijo, kaj so nekoč vidno zaznavali (De Coster in Loots, 2004). V barvo lahko likovni pedagog vmeša tudi sol, pesek, semena ali riž. S tem bo končana slika delovala taktilno in slepemu ali slabovidnemu učencu omogočala spoznavanje novih materialov in sledenje delu. Za začetek je pred ustvarjanjem priporočljivo učencu zgolj predstaviti material in ga usmeriti v tipno izkušnjo z njim. Ko je pripravljen, ga usmerimo na njegov format. Zanimiva je tudi izkušnja, če slepemu ali slabovidnemu učencu enkrat poleg barve in peska dodamo še vodo, drugič pa ne. Tako bo izkusil, kako se spreminja tekstura materiala, kakšen je moker in kakšen suh pesek. Poleg slikanja s prsti lahko razmislimo tudi o slikanju z različnimi gobicami. To je lahko nadzorovati, poleg tega vpijejo veliko materiala in omogočajo drugačno izkušnjo. Odlične so tudi slikarske lopatice. Sploh če učencu svetujemo, naj barv ne meša z vodo. Slikanje s slikarskimi lopaticami mu bo omogočalo, da bo končna slika predstavljala možnost tipne zaznave ustvarjene teksture (Salzhauer Axel in Sobol Levent, 2003).

4.7.3 KIPARSTVO IN TRIDIMENZIONALNO OBLIKOVANJE

Kiparjenje izdelkov iz gline posamezniku omogoča izjemno dober stik z medijem, s katerim lahko oblikujemo oblike v treh dimenzijah in na površini hkrati ustvarjamo teksture. Pri delu z glino lahko učenec posega po najrazličnejših pripomočkih, kot so plastična in lesena orodja, ali ustvarja s svojimi rokami. Glina je naraven material, ki likovnim pedagogom omogoča učencem predstaviti razlike med surovim in žganim izdelkom iz gline, kar je še toliko zanimivejša izkušnja za učence z okvarjeno vidno zaznavo. Pri ustvarjanju z glino je izjemnega pomena tudi, da je pri obvladovanju materiala treba vključiti mišice, ramena, roke in prste, s čimer posameznik bogati motorične sposobnosti (Fajrie idr., 2020). Pri kiparstvu lahko učencu ponudimo možnost kiparjenja ne samo iz gline, ampak tudi modelirnih mas, plastelina. Tako bo lahko razlikoval med materiali, ki so si zelo podobni, vendar omogočajo različne postopke in likovne rešitve. Zanimivi so tudi mavčni povoji, ki so zelo preprosti za uporabo. Pri urah likovne umetnosti lahko z njimi ustvarimo odlitek dela telesa, na primer roke. Za slepega ali slabovidnega učenca bo to odlična priložnost spremljati, kako se bo struktura mavčnih poveljev ob stiku z vodo spremenila in kako bo potekalo sušenje ob stiku s kožo. Poleg omenjenih načinov izvajanja tridimenzionalnih likovnih rešitev je za slepe in slabovidne primeren še papier-mâché. Pri usvajanju znanj, vezanih na skulpture iz žice in mobile, bo za slepega ali slabovidnega zadostna prilagoditev že, da mu bomo žico na enem koncu pritrdili v kos lesa kot bazo njegovega dela. Pri tridimenzionalnem oblikovanju lahko slepemu ali slabovidnemu zastavimo nalogo iz oblikovanja tridimenzionalnih kolažev. Namesto da posamezne elemente učenci lepijo na karton, jim lahko za nosilec omogočimo plastelin ali glino (Salzhauer Axel in Sobol Levent, 2003).

4.7.4 GRAFIKA

Tudi če na šoli ni tiskarske preše, se lahko slepi in slabovidni udeležujejo pri ročnem tiskanju. Z različnimi posegi v tradicionalne grafične tehnike lahko oblikujejo različne krivulje in se preizkusijo v tisku, ko čez obarvano matrico položijo list papirja in po njem drgnejo z roko. Slepemu ali slabovidnemu učencu bo matrica, ki bo učinkovala kot relief, pomenila veliko informacijo o njegovem delu, odtis pa bo hkrati kazal informacije o izdelku videčim. Če se zdi na primer uporaba grafičnega nožka v linolej pri visokem tisku prenevarna zanj, mu lahko priskrbimo mehkejša materiala, v katere bo vrezoval, na primer radirke. Poleg tega lahko učencu grafiko predstavimo z izvedbo slepega tiska, kjer bo prav tako končni rezultat omogočal tipno zaznavo (Salzhauer Axel in Sobol Levent, 2003).

4.7.5 FOTOGRAFIJA

Pri fotografiji lahko posežemo po tako imenovanem slikanju s svetlobo (angl. *painting with light*). Pri tem se uporabijo svetilke, ki elemente osvetlijo daljši ekspozicijski čas v popolni temi in zaradi močnih kontrastov omogočajo vidno zaznavo tudi slabovidnim (Salzhauer Axel in Sobol Levent, 2003).

4.8 POUK LIKOVNE UMETNOSTI ZUNAJ ŠOLSKEGA PROSTORA

Pouk likovne umetnosti zunaj šolskega prostora se velikokrat izvaja v sklopu obiskov muzejev in galerij. Ti zelo dolgo niso imeli prilagoditev za slepe in slabovidne, v zadnjem času pa se zaradi inkluzivnih načel tudi v omenjenih razstavnih prostorih trudijo umetnost približati ljudem, ki likovnih del ne morejo zaznati z vidom. S tem namenom se ob razstavah vse pogosteje izdajajo vodniki v brajici in povečanem tisku, obenem so ob originalnih umetniških delih tudi kopije, prilagojene tipni zaznavi. Slepim in slabovidnim so na voljo tudi avdiovodniki (Murn, 2002). Z vsem tem lahko posameznik tipno raziskuje 3D model umetnine, namenjen tipni zaznavi, relevantno razlago pa razkrivajo še opisi in različni zvočni učinki, ki jim prisluhne. Nekatere tridimenzionalne kopije omogočajo, da se skladno s tipanjem po njih zvočno razlagajo informacije o umetniškem delu, na primer kakšne barve je nek predel, ali predvajajo poseben zvok, ki opiše prevladujoče razpoloženje na delo, na primer zvok vetra (Cho idr., 2020).

Če se znajdemo v vlogi likovnega pedagoga, ki bo muzej ali galerijo obiskal z razredom s slepim ali slabovidnim učencem, je smiselno, da na to vnaprej opozorimo osebje in povprašamo, kakšne so možnosti, da bi lahko posamezne razstavne eksponate tipno zaznaval. Če se za to zaradi dragocenosti in krhkosti razstavljenega ne moremo dogovoriti, učencu verbalno opišemo, kaj vidimo. Kustosi običajno dovolijo, da lahko slepi ali slaboviden stopi bližje k eksponatu, mimo meje, ki ločuje predmete od obiskovalcev (Murn, 2002). V razstavnih prostorih so na ogled likovna dela, ki s svojo obliko kažejo umetnikovo idejo med ustvarjanjem. Ravno zaradi tega in želje, da bi lahko tudi slep ali slaboviden posameznik dojel koncept umetniškega dela, si je smiselno poleg taktilnega prevoda umetnine prizadevati tudi za dialog med kustosom in slepim. Le tako bo lahko tudi slepi ali slaboviden dojel umetniško delo (De Coster in Loots, 2004). Kustosova naloga je torej, da udeležencem zastavlja vprašanja in jih vodi prek zaznave likovnih del, da od slepih in slabovidnih dobiva asociacije in njihove odzive na razstavljenega dela ter da na podlagi njihovih odgovorov gradi pojasnitve umetnin (Herzog in

Strnad, 2014). Amérigo idr. (2017) naštevajo iztočnice, ki naj bi jih muzejski pedagogi in kustosi upoštevali pri verbalnih opisih umetniških del. Opisi naj bi vključevali osnovne informacije o umetniku, naslovu, lokaciji v muzeju ter družbenem in zgodovinskem ozadju. Pri razlagi naj bi se izogibali metaforam, poleg tega naj bi slepe in slabovidne dodatno pritegnili z ustvarjalno uporabo zvoka. Navsezadnje velja po Cho (2021) opomniti, da lahko učencu z okvaro vidne zaznave umetniško delo poleg razlage in tipanja predstavimo tudi z vonjem. V sklopu sodobne umetnosti je namreč vse več del, ki širijo tudi možnost veččutnega zaznavanja.

Pri organiziranju pouka likovne umetnosti v muzejih ali galerijah in v sklopu ostalih dejavnosti je najslabše, če slepemu ali slabovidnemu ne omogočamo udeležbe dejavnosti. Izključitvi učenca inkluzivno naravnana šola nasprotuje, zato je smiselno posameznika vključiti v dejavnosti in se pred izvedbo posvetovati s tiflopedagogom, kakšne so ustrezne prilagoditve in kakšno prilagojeno opremo je priporočljivo uporabiti (Murn, 2002).

5 EMPIRIČNI DEL

5.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

V diplomski nalogi sem preučevala vključevanje slepih in slabovidnih učencev pri pouku likovne umetnosti. Za to temo sem se odločila, ker spadajo slepi in slabovidni učenci med učence s posebnimi potrebami, inkluzivna šola, o kateri se trenutno veliko govori, pa si med drugim prizadeva tudi za njihovo vpetost v redne osnovnošolske programe. Poleg tega sem bila med fakultetnim izobraževanjem na enem izmed praktičnih usposabljanj postavljena v vlogo likovne pedagoginje, ki je imela v razredu skoraj slepo deklico, za katero je bilo treba likovno dejavnost malce prilagoditi. Spraševati sem se začela o načinih za čim večjo vključenost slepih in slabovidnih učencev pri predmetu likovne umetnosti ter posledično čim manjšo prikrajšanost pri ustvarjanju.

5.2 CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

Kot cilj sem si v sklopu empiričnega dela zastavila opazovanje izvedbe likovne dejavnosti skoraj slepe osmošolke s teoretično razlago pojmov in navodil njene likovne pedagoginje. Opazovano dejavnost sem kasneje analizirala in izvedla še tri intervjuje: z omenjeno učenko, njeno spremljevalko in njeno likovno pedagoginjo. Cilji raziskave so bili načrtovati in izvesti opazovanje pouka likovne umetnosti slepe učenke z minimalnim ostankom vida, pri tem slediti

poteku problemskega pristopa k likovni dejavnosti z vsemi elementi, izhajajočimi iz aktualnega učnega načrta, in zaslediti izvedene prilagoditve. Cilj je bil tudi pridobiti odziv učenke na izvedeno dejavnost ter mnenje spremljevalke in njene likovne pedagoginje o različnih izzivih, izkušnjah in potrebnih prilagoditvah. Z diplomsko nalogo sem želela prispevati k posredovanju primerov dobrih praks z namenom čim večjega vključevanja slepih in slabovidnih učencev pri praktičnih likovnih dejavnostih.

Med raziskavo v empiričnem delu so me usmerjala raziskovalna vprašanja:

- Kakšen je učenkin odziv med likovnim ustvarjanjem, ko naleti na težave in se ji likovno izražanje ustavi?
- Kako spremljevalka posega v njen proces ustvarjanja in kako ji ob zagatah pomaga?
- Kako ji likovna pedagoginja prilagodi teoretično vsebino, približa vizualno gradivo in jo usmeri v reševanje likovnih problemov?

5.3 METODA IN RAZISKOVALNI PRISTOP

V diplomski nalogi sem uporabljala kvalitativno raziskovanje. Opazovala sem pouk likovne umetnosti, kot ga je za učenko zastavila njena likovna pedagoginja, in učenkino likovno ustvarjanje. Za opazovanje teoretičnih in praktičnih dejavnosti sem vnaprej sestavila opazovalni formular. Kasneje sem opravila še tri polstrukturirane intervjuje. Po koncu zbiranja podatkov v kvalitativni raziskavi sem pridobljeno kvalitativno analizirala.

5.3.1 RAZISKOVALNI VZOREC

Pri raziskavi sem se osredotočila na majhen vzorec, saj sem vključila samo tri posameznice – učenko, njeno spremljevalko in njeno likovno pedagoginjo. Uporabila sem neslučajnostno namensko metodo vzorčenja. V vzorec so zajete tri predstavnice ženskega spola različnih starosti. Učenka trenutno obiskuje osmi razred osnovnošolskega izobraževanja. Strokovno je opredeljena kot slep otrok z minimalnim ostankom vida. Z desnim očesom vidi en odstotek, z levim pa zaznava svetlobo in morda obrise.

5.3.2 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Podatke sem zbirala s tehnikama opazovanja in intervjuja. Pri opazovanju sem spremljala, kako je učenka po začetni frontalni predstavitvi novih pojmov ustvarjala likovni izdelek, s kakšnimi

težavami se je morebiti srečevala, kje je bila uspešna, kje malo manj in podobno. Za opazovanje sem si kot instrument pripravila opazovalni formular. Pri intervjujih sem vnaprej sestavila seznam vprašanj, pri čemer sem dopuščala možnost, da bom kakšno vprašanje kasneje spontano dodala in bo intervju deloval bolj kot dialog. Pri intervjuvanju sem od likovne pedagoginje in spremljevalke izvedela, kakšne izzive in prilagoditve uporabljata pri učenkinih likovnih dejavnostih ter kako likovna pedagoginja zasnuje likovno nalogo, da lahko učenka še zmeraj dosega predvideno mero razumevanja. Pri intervjuvanju deklice se nisem osredotočila samo na njen primanjkljaj, temveč tudi na to, česa si pri pouku likovne umetnosti želi več in s kakšnimi čustvenimi izzivi se sooča med potekom predmeta. Podatke sem zbirala na Osnovni šoli Brezovica pri Ljubljani. Na osnovni šoli sem opravila tri šolske ure v okviru dveh srečanj – dve za izpeljavo likovne naloge od uvodne motivacije do zaključne analize in eno za intervjuvanje. V tem času sem spremljala razvoj likovne naloge od začetka do konca.

Diplomska naloga je osnova za magistrsko delo, saj sem med raziskavo dobila vpogled, katera področja so največji zalogaj za izvajanje praktičnih dejavnosti za slepe in slabovidne otroke, kar bom v sklopu magistrske naloge podrobneje preučila.

5.3.3 POSTOPEK OBDELAVE PODATKOV

Zbrane podatke sem kvalitativno analizirala. Najprej sem zbrane odgovore na vprašanja pri intervjujih večkrat prebrala, da sem določila in izluščila ključne in ponavljajoče ideje. Poleg intervjujev sem rezultate zbirala med opazovanjem pouka. Poiskala sem kode in na osnovi teh oblikovala kategorije. Na osnovi poglavitnih ugotovitev sem spisala glavno interpretacijo.

5.4 REZULTATI IN RAZPRAVA

V sklopu opazovanja pouka likovne umetnosti sem bila prisotna pri šolskih urah, na katerih sem spremljala uresničitev likovne naloge od začetka, torej uvodne motivacije, do zaključka oziroma končanega izdelka ter pogovora o ustrežanju zastavljenim merilom.

Likovna naloga je bila oblikovanje male plastike z upoštevanjem človeških proporcev, pri čemer je bil likovni motiv ležeče človeško telo. Pred učenkinim praktičnim izvajanjem likovne naloge je likovna pedagoginja zastavila prilagojene splošne in operativne cilje ter merila. Prilagojena merila zanjo so obsegala zahtevane točke, da je končni izdelek vizualno podoben ležečemu človeškemu telesu, da je učenka pri figuri jasno oblikovala sklepe kot kote, da je

zajela razumevanje proporcev ter da ostane končni izdelek cel in brez večjih razpok. Znotraj razumevanja posebnosti človeških proporcev je likovna pedagoginja dodala še ustno preverjanje človeških proporcionalnih zakonitosti. Usmeritev naloge je za ostale učence v sklopu meril obsegala končni izdelek prikaza dinamične človeške figure, pri čemer je bilo treba vključiti podrobnosti na obrazu, oblačilih, laseh in podobno, upoštevati vse človeške proporce in pri hrbtenici jasno nakazati »S« vidne linije. V sklopu uvodne motivacije je likovna pedagoginja izhajala iz človeškega telesa in procesa rasti na sploh, s čimer se je približala učenki in pri njej vzbudila zanimanje za likovni problem. V osrednjem delu učne ure je učenki nazorno predstavila nove pojme, pri čemer je uporabljala učenkine verbalne in tipne zaznave. Učenka je s tipanjem svojega telesa in primerjanjem dolžin nekaterih delov ugotovila proporcionalne povezave in širila razumevanje obravnavanega problema. Pri razlagi in demonstraciji likovne tehnike je likovna pedagoginja nazorno pojasnila, kako obdelovati material, torej glino, in kje so izhodišča ustvarjanja likovne naloge. Izbran likovni motiv – ležeče človeško telo je učenki približala s povezavo na uvodno motivacijo in izhajanjem iz učenke. Na doživljanje motiva je likovna pedagoginja pomembno vplivala tako, da je lahko učenka že ustvarjene drugačne tridimenzionalne likovne rešitve človeške figure in portreta pretipala ter izvedela, kaj se od nje pričakuje. Hkrati sta skladno s tipanjem že žganih izdelkov preverjali razloženo teorijo in določili merila za glinen izdelek. Pri likovnem izražanju sta me pozitivno presenetili učenkina samostojnost ter uspešnost izvajanja likovne naloge in tehnike.



Slika 1: Učenino samostojno izvajanje likovne naloge

Na trenutke je na učenino prošnjo ali vprašanje v ustvarjalni proces posegala njena spremljevalka, ki se izdelka ni dotikala, ampak je učenko usmerila in jo opozorila na posebnosti likovne naloge. Komentarje je podajala tudi likovna pedagoginja, ki je sicer učenko pustila, da čim samostojneje izvede likovno nalogo. Tu in tam ji je zastavila kakšno vprašanje glede proporcionalnih izzivov, ki jih je nato učenka upoštevala. Zaključni del učne ure je sledil čez en teden, ko smo preverjale uspešnost izvedene likovne naloge z žganim izdelkom. Učenka je s svojim izdelkom uspešno zadostila prej zastavljenim merilom in bila za nalogo ocenjena z odlično oceno. Žgan izdelek je ostal cel in brez večjih razpok, njeno razumevanje posebnosti človeških proporcev je bilo lepo razvidno iz izdelka in tudi njenih odgovorov na dodatna vprašanja, prav tako je celota vidno odražala karakteristike človeškega telesa, kjer je učenka zopet uspešno oblikovala tudi sklepe.



Slika 2: *Izdelek pred žganjem*



Slika 3: *Končan izdelek po žganju*

Polstrukturirani intervjuji so se izkazali za dobro odločitev, saj sem z njimi poglobila svoje opombe, ki so se mi pojavile med opazovanja, poleg tega sem dobila odgovore z osebnih zornih kotov. Najprej sem vprašanja zastavljala osmošolki, s katero sva se najprej pogovorili o končani likovni dejavnosti. V odgovorih mi je zatrnila, da se je likovne naloge lotila z velikim veseljem in da na splošno zelo rada ustvarja pri tem predmetu. Načini, s katerimi je likovna pedagoginja podajala nove likovne pojme, so se izkazali za učinkovite, saj učenka vmes ni naletela na nerazumevanje. Prav tako je bil postopek prikaza likovne tehnike za njen vidni primanjkljaj dovolj zgovoren, saj tudi tukaj ni imela težav z dojetjem in kasneje izvajanjem tehnike. Likovna pedagoginja se je na dejavnost vnaprej dobro pripravila ter učenki človeško telo in pripadajoče proporce približala tako dobro, da ne učenka ne likovna pedagoginja nista imeli idej, kako bi lahko šolsko uro izpeljali še bolje. Hkrati je treba upoštevati še izdelek, ki jasno izraža razumevanje posebnosti likovnega problema. Učenka je namreč z izdelkom zadostila vsem izzivom naloge, pri snovanju katerih si likovna pedagoginja vselej prizadeva vključiti, kar je za učenko bistveno. To je, da je pri merilih bistveno razumevanje obravnavanega likovnega problema in ne, kar je vizualno lepo, torej všečno. Doseči želi dolgoročno napredovanje iz leta v leto. Ker sem zaznala, da je pri likovni umetnosti velik izziv vživljanje slepih in slabovidnih v motiv, me je zanimalo, kaj vodi likovno pedagoginjo, da lahko učenka ponotranji likovni motiv in se z njim poveže na čustveni ravni. Pri motivu uporablja njegove poenostavitve glede na ostale učence ali v pogovoru z učenko izve, kaj razume pod izbranim motivom in kako ga dojema, čeprav ga ne vidi. To je namreč faza, v kateri likovna pedagoginja precej preiščuje in se posvetuje z učenko, saj se lahko opre samo nanjo in na njeno doživljanje. Razumevanje motiva namreč ni samoumevno in kot primer likovna pedagoginja navaja, da so bili osnovni motivi, kot je hiša, učenki vsaj na začetku vzgojno-izobraževalne poti povsem abstraktni, saj z obliko hiše prej ni imela vidne izkušnje. Po mnenju likovne pedagoginje se učenka z največjimi izzivi pri likovni umetnosti srečuje pri dejavnostih, povezanih z barvami in fino motoriko. Takrat ji na pomoč priskoči spremljevalka, likovna pedagoginja pa barve poveže s kontrasti, da so lažje za učenkin vidno zaznavo. Spremljevalka se zavestno v likovni proces poskuša čim manj vključevati in vedno podpira učenkino samostojno reševanje likovne naloge. Če vidi, da gre z ustvarjanjem v napačno smer, torej stran od zastavljenega likovnega problema, pa njene misli preusmeri z vprašanji, kaj je s svojim likovnim ustvarjanjem glede na podane izzive nameravala, s čimer jo usmeri v samostojne popravke in skupne rešitve.

6 SKLEPNE UGOTOVITVE

Prvo raziskovalno vprašanje, ki se je nanašalo na učenkinine odzive med likovnim ustvarjanjem, ko je naletela na težave, sem preverjala med opazovanjem njenega praktičnega izvajanja likovne naloge. Ugotovila sem, da se je odlično spoprijemala z izzivi, s katerimi se je soočala med kiparskim oblikovanjem človeške figure. Pozitivno me je presenetilo, kako samostojno je ustvarjala v izbrani likovni tehniki in uspešno obdelovala material, kar je vodilo v kakovostno likovno rešitev. Med ustvarjanjem sta ji pomoč nudili spremljevalka in likovna pedagoginja, ki sta s svojim pristopom ustvarjali varen prostor za likovno dejavnost in ji dajali vedeti, da sta ji na voljo, če ju bo potrebovala. Vloga spremljevalca je sicer po Čelešnik Kozamernik (2019) precej podcenjena. Tudi sama sem pri opazovanju učenkininega izvajanja likovne naloge dobila potrditev, da spremljevalec slepemu ali slabovidnemu učencu med vzgojno-izobraževalnim delom ne nudi zgolj fizične pomoči. Naloge spremljevalca namreč niso vezane samo na orientacijo in pomoč pri osnovnih življenjskih dejavnostih, ampak so neposredno povezane z učenčevim vzgojno-izobraževalnim delom. Učenka se je med ustvarjanjem nekajkrat obrnila po nasvet k spremljevalki. Največkrat ji je zastavila vprašanje glede tehnike, na primer ali je dovolj uspešno pritrdila del gline k celoti, da ne bi odpadel, ali pa je bila v dvomu, ali je posamezen del telesa oblikovala v skladu s človeškimi proporci. Izjemno pomembna je bila predhodna izkušnja z likovno tehniko v smislu učiteljevega prikaza, še posebej v kontekstu učenke s posebnimi potrebami, saj ji je omogočil zaznavanje z več različnimi čutili, povezovanje z dojemanjem likovnih pojmov ter stik z likovnimi materiali in orodji. Tako se je učenka lahko opolnomočila za kasnejšo izvedbo likovne naloge in upodobitev podanega likovnega motiva (Tacol, 2003). Ob učenkinih občasnih negotovostih in naslonih na spremljevalko sem odobravajoče sledila odzivom spremljevalke, ki učenki ni preprosto postregla z odgovorom ali celo posegla v njen izdelek in ga začela popravljati, temveč se je odgovarjanja na vprašanja lotila korektno. Naslonila se je na prvi del učne dejavnosti, ko je likovna pedagoginja podajala teoretične usmeritve glede proporcev, in učenko spomnila, kakšne proporcionalne zakonitosti veljajo za del telesa, o katerem sta se pogovarjali. Takšne usmeritve so se izkazale za uspešne, saj je učenka povezala vsebino in s tipanjem svojega izdelka ugotovila, kako popraviti oziroma prilagoditi velikosti delov telesa, da bo celota proporcionalno smiselna. Spremljevalka je torej, kot pojasnjuje Čelešnik Kozamernik (2019), spodbujala učenkinino samostojnost in neodvisnost, pri čemer je dejanska fizična pomoč situacijsko počakala na drugem mestu. Poleg spremljevalke je na učenkinino zatikanje oziroma izzive v ustvarjalnem procesu s korekturnimi komentarji pomembno vplivala tudi likovna

pedagoginja znotraj procesnega vrednotenja pri problemski zasnovi pouka likovne umetnosti (Tacol, 2003). Izrekala je smiselne pohvale in bodrila učenko ter jo tu in tam opomnila, kaj naj še preveri, da bo končni izdelek učinkoval še bolje. Kot zelo dober pristop sem označila način, da sta likovna pedagoginja in spremljevalka učenko pri zagatah usmerjali tudi tako, da sta prijeli njeno dlan in jo vodili čez izdelek. Tako je učenka lažje razumela, kaj sta ji govorili, in začutila nesorazmerje, na katerega morda prej ni bila pozorna. Brvar (2010) to razlaga kot metodo neposrednega bližinskega opazovanja, ki ga uporabljajo močno slabovidni ali skoraj popolnoma slepi učenci. Če prikaz opazovanja ni dovolj tipno kakovosten, se v proces vključi spremljevalec ali učitelj, ki usmerja posameznikovo roko. Veseli me, da tako likovna pedagoginja kot spremljevalka v nobeni fazi učenkinega ustvarjalnega procesa nista uporabili najlažje, najkrajše in didaktično najmanj primerne poti, torej da bi posegali v izvedbo likovne naloge. Ravno nasprotno sta svoji nalogi odlično opravili in pustili učenki njeno izrazno svobodo, zato je končni izdelek njeno avtorsko delo. Kot pravi Čelešnik Kozamernik (2019), je naloga spremljevalca, da opravlja svoje delo v korist učenca in ne namesto njega.



Slika 4: *Način pomoči učenki med izvajanjem likovne naloge*

Na drugo raziskovalno vprašanje o spremljevalkininih posegih v proces ustvarjanja in pomoči ob zagatah sem deloma odgovorila že pri prvem raziskovalnem vprašanju. V sklopu analiziranja opažanj pri opazovanju bi se osredotočila še na pomoč spremljevalke v posameznih korakih praktičnega izvajanja likovne naloge, ko učenka ni prosila za pomoč. Pozorna sem bila, da se

spremljevalka ni počutila dolžne ves čas komentirati ali posegati v učenkino kiparsko izražanje, temveč me je razveselila ugotovitev, da je bila učenki ves čas na voljo, ob njej sedela in z vso zbranostjo sledila njenemu oblikovanju gline. Lahko rečem, da je s svojim vidom nadomeščala učenkin primanjkljaj. Omogočala ji je, da se izrazi in uveljavi svoje ideje, hkrati jo je opozarjala na dele, ki jih je učenka morda prezrla. Vodila je učenkin dlan, usmerjala njene prste ali zgolj z besedo namignila na možen popravek, pri čemer ji je zastavila teoretično vprašanje o proporcih dela telesa, o katerem sta se pogovarjali. Učenka je smiselno odgovorila in se samodejno na kipu preusmerila v samostojni popravek. Enak način vodenja učenkin roke je spremljevalka uporabljala tudi, ko ji je usmerjala modelirko, da je učenka dojela, kako se lahko odvzame material. Praktično opazovanje se tako poveže s teorijo, v sklopu katere Čelešnik Kozamernik (2019) pravi, da najde spremljevalec svoje mesto znotraj dejavnosti, v katere se vključuje tako, da slepemu ali slabovidnemu učencu daje dodatne opise in preverja razumevanje usmeritev, pri čemer je osrednje vodilo spodbujanje k čim večji neodvisnosti, kjer je to mogoče, in utrjevanje že naučenih spretnosti in znanja. To raziskovalno vprašanje sem poleg opazovanja preverjala tudi s pomočjo intervjuvanja spremljevalke. Ta mi je v odgovorih zaupala svoje doživljanje učenkinega ustvarjanja, pri čemer se ji je zdelo, da ji je največ pomagala pri razmejitvi telesa na zgornji in spodnji del. Čeprav je učenka teoretično razumela in vedela, kakšne proporcionalne zakonitosti veljajo, ji je bil velik izziv razmerja najti v glineni gmoti. Prav tako je učenka največ podpore potrebovala pri usmerjanju, kje material odvzeti in kje ga dodati. S tipom je namreč težko ocenila, kje je bilo materiala malce več ali manj kot potrebno. Po Kermauner (2014) je namreč pomembno razumeti, da se pri posameznikih z okvarjeno vidno zaznavo ostali čuti ne izostrijo ali izboljšajo samodejno. Do tega pride z vajo in izkušnjami, tip kot proksimalni čut pa ne more nadomestiti vida kot distalnega čuta. Ko sva s spremljevalko govorili na splošno o likovni umetnosti, je po njenih izkušnjah učenka najsamostojnejša pri slikanju. Takrat ji namreč poda navodila, katere odtenke naj zmeša, katere barve naj da več, katere manj in podobno, z izbranim odtenkom pa potem samostojno slika s čopičem na podlago. Nasprotno potrebuje največ pomoči pri likovnih nalogah, ki vključujejo striženje oblik iz različnih materialov, sploh če so majhne. Z njenim ostankom vida je to namreč izjemno težko. Bistvena ugotovitev je zavedanje, da spremljevalka sledi učenkini poti ustvarjalnosti in njenim idejam ter v proces posega samo, ko jo za to prosi učenka ali ko vidi, da je njena pomoč potrebna. S tem se uresničuje načelo spodbujanja otrokovega razvoja, ki si ob razvijanju motivacije prizadeva doseгти skladni telesni, gibalni, spoznavni, družbeni in čustveni razvoj otrok (Krek in Metljak, 2011).

Zadnje, torej tretje raziskovalno vprašanje se je nanašalo na likovno pedagoginjo, in sicer načinov, ki jih uporablja pri prilagajanju teoretične vsebine, vizualnega gradiva in prijemov, s katerimi jo usmeri v reševanje likovnih problemov. Odgovore nanj sem pridobila deloma z opazovanjem procesa pouka likovne dejavnosti deloma pa z odgovori likovne pedagoginje na zastavljena vprašanja. Na opazovanih urah dejavnosti pri pouku je likovna pedagoginja učenki prilagodila teoretične vsebine z drugačnim pristopom. Namesto običajnega prikazovanja vizualnega gradiva je razlago podajala z bolj osebno noto. Do učenke je pristopila in ji s spremljevalkino pomočjo z vrstico ponazorila, da je njena višina enaka dolžini njenega odročnja. Učenki je približala številne osnovne proporce, kot sta zakonitosti, da je dlan enaka višini obraza in da je stopalo enako višini glave. Učenka je k sebi dvignila svojo dlan in kasneje še copat ter se o povedanem prepričala sama. Teoretično razlago ji je likovna pedagoginja torej približala z usmeritvijo v opazovanje lastnega telesa in življenje vanj. V sklopu uvodne motivacije je sproščeno izhajala iz človeškega telesa, učenke in odraščanja kot procesa, pri katerem je rezultat proporcionalno človeško telo. Kot pravi Tacol (2003), je likovna pedagoginja poleg prenašanja novih informacij vplivala na razvoj učenkinih zanimanj, čustvenosti in motivacije za likovno dejavnost. Poleg tega ji je v tipno zaznavo ponudila že ustvarjene žgane reliefe in kipe, ki so obravnavali človeško telo v različnih položajih in pri različnih dejavnostih. Tako je učenka slišano nadgradila še s tipno zaznavo in vse povezala v razumevanje človeških proporcev. Zelo pomembno pri opazovanju likovnega pouka je bilo spoznanje, da verbalna komunikacija ni prevladala nad neverbalno. Po Murn (2002) je namreč ključnega pomena, da se zaradi vidnega primanjkljaja pouk ne izvaja samo kot učiteljevo besedno razlaganje, pripovedovanje in opisovanje, učenec pa je medtem skoraj pasiven. Znotraj opazovanja konkretne likovne dejavnosti je bila učenka zelo dejavna ne samo pri praktičnem likovnem ustvarjanju, ampak že pri seznanjanju z novimi likovnimi pojmi. Komunikacija med učenko in likovno pedagoginjo se je torej odvijala v neposredni obliki. Likovna pedagoginja je pri uvodni motivaciji in kasnejši razlagi likovnih pojmov usmerjala učenkino tipno orientacijo, ko je bila ta že dovolj samostojna in seznanjena, na kaj mora biti pri opazovanju svojih proporcev pozorna, pa ji je likovna pedagoginja pustila prosto pot lastnega raziskovanja in doživljanja (Brvar, 2010). V reševanje likovnega problema jo je usmerjala z navezavo na učenkino predhodno kiparsko izkušnjo. Poleg tega je jasno prikazala likovno tehniko, in sicer kako pritrditi posamezne glinene elemente, da ne bodo odpadli. S tem je učenki predstavila, kako lahko najlažje začne ustvarjati – da gradi človeško figuro iz treh enako dolgih glinenih valjastih palčk. Hkrati je učenki omogočala, da se sama znajde z materialom in pripomočki, saj ji je najprej predstavila različne modelirke in jo kasneje povabila, naj jih še sama pretipa. V

vseh prilagojenih načinih, s katerimi je pri učenki gradila razumevanje obravnavanega likovnega problema, sem zaznala izjemno suverenost in prilagodljivost podajanja učne snovi. Na teoretično razlago se je likovna pedagoginja kakovostno pripravila in našla načine, da je likovne pojme približala tudi učenki. Prav tako ji je ves čas zastavljala vprašanja in z njenimi odgovori ponavljala usvojeno razlago. Med dejavnostjo je likovna pedagoginja uporabljala tako metode razlage, pogovora, demonstracije kot praktičnega dela, s čimer je verbalne metode prepletla z demonstracijo in prakso ter poskrbela za razgibano učno uro (Tacol, 2003). V intervjuju mi je likovna pedagoginja razkrila še težave, s katerimi se srečuje pri želji po čim večjem vključevanju učenke pri pouku likovne umetnosti. Čeprav je podpore strokovnih ustanov in namigov za pouk malo, si izrazito prizadeva, da učenka s svojim likovnim izražanjem pokriva vsa področja likovne umetnosti. Torej da ne glede na svoj vidni primanjkljaj dobi širino iz najrazličnejših dejavnosti. Pri tem likovna pedagoginja poudarja, kako ključno je sodelovanje med učenko, spremljevalko in njo že pred naslednjim šolskim letom. Namesto vizualnega gradiva pri teoretični razlagi pri učenki razumevanje dosega z nečim, kar lahko občuti. Podobno tudi Brvar (2010) opominja, da je pri poučevanju slepih in slabovidnih ključno upoštevati preostale zaznavne poti – voh, tip, okus in sluh ter jih združiti z ustreznimi pristopi in posebnimi učnimi pripomočki. Vse navedeno namreč učenca spodbuja, mu omogoča kakovostno učenje ter ga vodi v samostojnost in uspešnost. Bistveno je učenkinu vztrajno napredovanje pri predmetu likovna umetnost v enem razredu in kasneje v drugem, kar kaže, da je pot, po kateri likovna pedagoginja snuje ideje likovnih nalog, prava. To se povezuje z načelom enakih možnosti in optimalnega razvoja, ki govori o organiziranju vzgojno-izobraževalnega dela tako, da imajo možnost optimalnega razvoja vsi učenci. Pri opazovanju in intervjujih sem dobila potrditev, da se likovna pedagoginja zaveda individualnih razlik med učenci, jih upošteva ter s širokim naborom pristopov in dejavnosti išče najrazličnejše poti, s katerimi se lahko tudi učenka z minimalnim ostankom vida optimalno razvija (Krek in Metljak, 2011).

Če strnem vse ugotovitve, pridobljene z opazovanjem in intervjuji, lahko glede na vsa tri raziskovalna vprašanja rečem, da je učenka izjemno samostojna med likovnim ustvarjanjem. Pri likovni nalogi ni potrebovala veliko pomoči, potrebne usmeritve ji je dala njena spremljevalka. Prav tako ji je povratne informacije o likovnem ustvarjanju pomembno podala likovna pedagoginja s korekturami. Pri likovni dejavnosti se ni zgodilo, da bi med procesom prišla do ovire, ki bi onemogočala njeno nadaljnje ustvarjanje, ampak je vse teklo zelo gladko. Spremljevalka je posegala v proces le, ko je učenka sama prosila oziroma ko se je k njej obrnila

z vprašanji. Če je spremljevalka opazila kakšno proporcionalno neskladje, je učenko usmerila v teoretično razlago, kar je pomenilo ponoven razmislek in vračanje na problematične predele. Pri prilagajanju teoretičnih vsebin, približevanju vizualnega gradiva in usmerjanju v likovne probleme je likovna pedagoginja izhajala iz bolj osebne note in iz primerjanja proporcev različnih delov telesa. Pri tem si je pomagala z vrvico in copatom, pa tudi z učenkinim dotikanjem lastnega telesa. Tipanje predmetov in izhajanje iz učenki poznanega sta na splošno nekaj, kar likovna pedagoginja uporablja pri pouku likovne umetnosti in na čemer gradi učenkino razumevanje.

7 ZAKLJUČEK

Inkluzivne šole s svojim še vedno precej novim konceptom v našo miselnost vnašajo idejo, da bi inkluzija morala vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnih procesov prinesiti nekaj pozitivnega. Čeprav je delo z otroki s posebnimi potrebami vsakodnevni izziv, je v enaki ali še večji meri vir bogatenja pedagogov, ki širijo in bogatijo svoje izkušnje ter spoznanja (Opara, 2005). Imeti v razredu rednega vzgojno-izobraževalnega programa učenca s posebnimi potrebami nam omogoča iz učencev potegniti najboljše ter dodati svoj košček h končnemu cilju bolj tolerantne in odprte družbe.

Če glavne ugotovitve svoje diplomske naloge združim v osrednjo misel, ki se mi je izoblikovala po opravljenem praktičnem delu, menim, da obstaja ogromno poti, ki jih lahko likovni pedagogi uporabljajo pri delu s slepimi in slabovidnimi učenci. Ključna pri tem sta želja po vključevanju vseh učencev in prizadevanje za njihovo nenehno napredovanje. Vsak učenec je namreč lastni individuum, zato za vse učence z enakim primanjkljajem ne bodo v enaki meri primerne enake prilagoditve. Bistveno je torej sodelovanje z učencem in spremljevalcem, če ga ima. Učenec je namreč strokovnjak sam zase in samo on bo zagotovo vedel, kaj bo zanj delovalo in kaj ne. Učencem, ki so prikrajšani za vizualno dojetje sveta, nastavke za dejavnosti pri pouku likovne umetnosti približamo že z izhajanjem iz pozitivnega osredotočanja na njihova močna področja in dejavnosti, ki so kljub vidnim primanjkljajem izvedljive. Ne smemo se pretirano osredotočati na primanjkljaj in vse, kar je učencu odvzeto, ter v luči tega pozabiti na vse, kar se kljub temu da.

Če sem v teoretičnem delu nanizala ogromno izhodišč za delo s slepimi in slabovidnimi učenci, me veseli spoznanje, da sem bila na osnovni šoli, kjer sem opravljala empirični del, priča primeru dobrih praks. Možnosti torej so, od nas pa je odvisno, v kolikšni meri jih bomo uporabljali. Enako je tudi z vidno okvaro slepih in slabovidnih učencev. Samo od nas je namreč odvisno, koliko bo primanjkljaj stopil v ospredje – tako pri pouku likovne umetnosti kot življenju nasploh.

8 VIRI

- Amérigo, M., Carpio, C. in Durán, M. (2017). Study of an inclusive intervention programme in pictorial perception with blind and sighted students. *European Journal of Special Needs Education*. 32(4), 525–542.
- Bilić Prčić, A., Pivac, D. in Runjić, T. (2017). The art experience of a blind person. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 53, 127–140.
- Brvar, R. (2010). *Dotik znanja: slepi in slabovidni učenci v inkluzivni osnovni šoli*. Ljubljana, Modrijan založba, d. o. o.
- Campbell, L. (2017). You don't need eyes to see, you need vision: performative pedagogy, technology and teaching art to students with vision impairment. *Journal of pedagogic development*. 7(3), 3–12.
- Cankar, F., Deutsch, T. in Pinterič, A. (ur.). (2014). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Cho, J.-D. (2021). Multi-Sensory Interaction for Blind and Visually Impaired People. *Electronics*. 10(3170), 1–9.
- Cho, J.-D., Jeong, J., Kim, J.-H. in Lee, H. (2020). Sound Coding Color to Improve Artwork Appreciation by People with Visual Impairments. *Electronics*. 9(1981), 37–54.
- Čelešnik Kozamernik, N. (ur.). (2019). *Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida*. Ljubljana, Center IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje za slepe in slabovidne.
- De Coster, K. in Loots, G. (2004). Somewhere in between Touch and Vision: In Search of a Meaningful Art Education for Blind Individuals. *International Journal of Art & Design Education*. 23(3), 326–334.
- Fajrie, N., Rohendi Rohidi, T., Syakir, M., Syarif, I. in Suryo Priyatmojo, S. (2020). A Study of Visual Impairment in the Art Creation Process Using Clay. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 11(10), 199–218.
- Herzog, J. in Kermauner, A. (2019). Zakonitosti likovnega jezika pri oblikovanju tipnih slikanic. *Otrok in knjiga*. 46(104), 58–65.

- Herzog, J. in Strnad, B. (2014). Proaktivnost slepih in slabovidnih pri dojemaju abstraktne in figuralne umetnosti. *Revija za elementarno izobraževanje*. 7(3/4), 75–88.
- Kačič, M. in Majerhold, K. (ur.). (2015). *Umetnost in hendikep: zbornik prispevkov ob 95. obletnici ZDSSS*. Ljubljana, Rikoss: ZDSSS.
- Kermauner, A. (2014). Umetnost za vse. *Revija za elementarno izobraževanje*. 7(3/4), 17–31.
- Krapše, Š. (ur.). (2004). *Otroci s posebnimi potrebami*. Nova Gorica, Melior d. o. o. Založba Educa.
- Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Lesar, I. (2009). *Šola za vse?: Ideja inkluzije v šolskih sistemih*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Murn, T. (2002). *Kaj piše na tabli? Ne vidim prebrati!*. Škofja Loka, Center slepih in slabovidnih Škofja Loka.
- Opara, B. (2005). *Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana, Centerkontura d. o. o.
- Panotopoulou, A., Qiu, T., Whiting, E., Yang, X.-D. in Zhang, X. (2020). Tactile Line Drawings for Improved Shape Understanding in Blind and Visually Impaired Users. *ACM Transactions on Graphics*. 39(4), 89:1–89:13.
- Salzhauer Axel, E. in Sobol Levent, N. (ur.). (2003). *Art Beyond Sight: A Resource Guide to Art, Creativity, and Visual Impairment*. New York, Art Education for the Blind, Inc. In AFB Press of the American Foundation for the Blind.
- Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje: didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletki osnovne šole*. Ljubljana, Debora.
- Vovk Ornik, N. (ur.). (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimipotrebami.pdf>
- Willings, C. (7. 4. 2022). *Creative Art Adaptations*. <https://www.teachingvisuallyimpaired.com/art-adaptations.html>

9 PRILOGE

9.1 OPAZOVALNI FORMULAR

LIKOVNA NALOGA:	
ZASTAVLJENI CILJI:	
ZASTAVLJENA MERILA:	
UVODNI DEL <u>Uvodna motivacija:</u> <ul style="list-style-type: none">– načini približevanja vizualnega gradiva,– načini pridobivanja učenkega zanimanja za obravnavan likovni problem.	
OSREDNJI DEL UČNE URE <u>1. Novi likovni pojmi:</u> <ul style="list-style-type: none">– načini približevanja vizualnega gradiva,– načini grajenja razumevanja,– načini povezovanja že znanih vsebin z neznanimi,– načini, kako spremljevalka s svojo pomočjo posega v teoretično razlago, če do tega pride.	
<u>2. Likovna tehnika:</u> <ul style="list-style-type: none">– razlaga likovne tehnike,– morebitna demonstracija,– izbrane prilagoditve,– načini, kako spremljevalka s svojo pomočjo posega v razlago likovne tehnike, če do tega pride.	
<u>3. Likovni motiv:</u> <ul style="list-style-type: none">– ustreznost izbranega motiva,	

<ul style="list-style-type: none"> – prilagoditve , – načini, kako spremljevalka s svojo pomočjo posega v razlago likovnega motiva, če do tega pride. 	
<p><u>4. Likovno izražanje:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – samostojnost, – uspešno izvajanje likovne tehnike, – odzivanje ob morebitnih težavah med ustvarjalnim procesom, – pomoč spremljevalke (kdaj in kako pomaga ...), – pomoč likovne pedagoginje (kdaj in kako pomaga ...). 	
<p>ZAKLJUČNI DEL UČNE URE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Uspešnost izvedene likovne naloge, – zadostovanje merilom. 	

9.2 IZHODIŠČNA VPRAŠANJA ZA INTERVJUJE

Z OSMOŠOLKO

1. Kakšna se ti je zdela likovna dejavnost? Kako si dojemala razlago novih vsebin? Kako si dojemala razlago likovne tehnike, likovnega motiva in navodil za likovno nalogo? Si kje naletela na nerazumevanje?
2. Imaš kakšno idejo, kako bi lahko bila prejšnja likovna naloga zastavljena, da bi jo lažje izvedla? Imaš v mislih kakšne prilagoditve glede razlage novih pojmov ali kasnejše dejavnosti?
3. S kakšnimi izzivi se soočaš pri urah likovne umetnosti? So morda kateri značilni le za likovno področje, torej se z njimi pri drugih predmetih ne srečuješ?
4. Kolikšno vlogo imata tvoji likovna pedagoginja in spremljevalka? Kdaj in kje ti pomagata? Kje med ustvarjanjem potrebuješ največ pomoči?

S SPREMLJEVALKO

1. Kje ste pri likovni nalogi učenki najbolj pomagali? Kje se vam zdi, da se ji je proces ustvarjanja najbolj zatikal?
2. Koliko se vam zdi učenka samostojna pri likovnih dejavnostih? Na katerih področjih likovne umetnosti in korakih ustvarjanja potrebuje več pomoči ter kje manj?
3. Kako pomagate učenki? Počakate, da prosi za pomoč in/ali ji priskočite na pomoč, ko opazite, da gre pri ustvarjanju kaj narobe?
4. Kako z učenko sodelujeta pri likovnih nalogah, ki so vezane na dve dimenziji – torej risanju, slikanju in grafiki? Kako se dogovarjata o uporabi barv?

Z LIKOVNO PEDAGOGINJO

1. Kakšno se vam je zdelo učenkinovo likovno ustvarjanje v zastavljeni likovni nalogi? Se vam zdi, da ste prilagoditve naloge dobro zastavili ali bi morda zdaj, po koncu ustvarjalnega procesa kaj spremenili?

2. Kako razmislite o teoretičnem delu učne ure? Kako načrtujete podajanje razlage novih pojmov, da je teorija učenki razumljiva?
3. Kje potrebuje učenka pri likovni umetnosti največ prilagoditev? Kako načrtujete likovne naloge, da so zanjo zanimive in da lahko napreduje?
4. Kako je glede zastavljenih ciljev in meril? Kako jih prilagodite?
5. Kako pri učenki spodbudite doživljanje izbranega likovnega motiva, da se lahko z njim res poveže in se vanj čustveno vživi?