

Mnenja učiteljev o kriterijih za vrednotenje pri pouku umetnosti

Znanstveni članek

UDK 37.016-047.44:7

KLJUČNE BESEDE: pouk likovne umetnosti, kriteriji za vrednotenje, ustvarjalnost, sodobna umetnost

POVZETEK – V prispevku je predstavljena mnenjska raziskava slovenskih in tujih likovnih pedagogov o kriterijih za vrednotenje likovnih del učencev v višjih razredih osnovnih šol in dijakov srednjih šol. V teoretičnem delu je podan pregled problematike vrednotenja pri pouku umetnosti, smernice za izdelavo kriterijev za vrednotenje glede na cilje v učnih načrtih in ugotovitve likovnopedagoške stroke o problematiki vrednotenja pri predmetu umetnost. V empiričnem delu je predstavljena raziskava na vzorcu slovenskih in tujih likovnih pedagogov, v kateri so vrednotili kriterije za vrednotenje. Ugotovili smo, da anketiranci kot najpomembnejše vrednotijo kriterije, povezane z ustvarjalnostjo in originalnostjo. Pomembni so tudi kriteriji, ki poudarjajo jasnost koncepta pri likovnem delu in pomembnost ideje, vsebine. Kot manj pomembne vrednotijo kriterije, povezane z likovnoformalnim znanjem, obvladovanjem likovnih tehnik in orodij. Razlike med slovenskimi in tujimi anketiranci so se izkazale kot pomembne, čeprav zaradi majhnosti vzorca izidov ne gre posploševati. Ugotovili smo še, da so slovenski anketiranci kriterije v celoti vrednotili višje kot tuji.

Scientific paper

UDC 37.016-047.44:7

KEYWORDS: art education, assessment criteria, creativity, contemporary art

ABSTRACT – The article reports on an opinion survey that was carried out among Slovenian and international art educators on the art assessment criteria in assessing works of art of school students. The theoretical part provides an overview of the subject of assessment in art education, guidelines for preparing the assessment criteria with regard to the objectives in the syllabi, and the findings of art education expertise on the issue of assessment in art education. The empirical part presents a survey that was conducted utilising a sample of Slovenian and international art educators who evaluated the art assessment criteria. The respondents see the most important criteria to be the ones related to creativity and originality. Those that emphasise clearness of the concept in the work of art and the importance of the idea and content are also important. They believe that criteria related to the formal art knowledge, the management of art techniques and tools are less important. The differences between Slovenian and international respondents have proven to be significant, even though the results cannot be generalised due to the small size of the sample. It has further been established that the Slovenian respondents generally evaluated the criteria higher than the international respondents.

1. Uvod

Vrednotenje in ocenjevanje likovnih izdelkov, nastalih pri pouku umetnosti na osnovnih in srednjih šolah, je pomemben in odgovoren del likovnopedagoškega procesa. Zaradi specifične narave likovnega izražanja je vrednotenje pri pouku likovne umetnosti težko natančno določati in rangirati. To velja tudi za druga umetnostna

področja (Holcar Brunauer et al., 2013). Divergentna narava likovnega izražanja, poudarjanje pomena ustvarjalnosti, odprtost pri določanju vsebin so razlogi, da je vrednotenje težko natančno normirati. Mason in Steers (2006) se sprašujeta, ali je standardiziranje kriterijev pri likovnem izražanju sploh možno. Zanima ju, kaj se sploh želi doseči z vrednotenjem. Sprašujeta se, ali so sploh možni kriteriji, ki bi zajeli vse možne ravni ustvarjalnih likovnih izdelkov. E. Soep (2004) ugotavlja, da je pogled, ki postavlja umetnost in vrednotenje na dva oddaljena bregova sicer upravičen, vendar se, če premislimo, kaj imata umetnost in vrednotenje skupnega, vseeno lahko mnogo naučimo. Morda niti nista tako nezdružljiva, kot se zdi na prvi pogled. Persky (2004) predstavlja model vrednotenja, ki ga je razvila komisija NAEP (*National Assessment of Educational Progress*), in ugotavlja, da je bilo mnogo likovnih pedagogov zaskrbljenih, da bo vrednotenje poskušalo izmeriti, kar je v umetnosti nemerljivo, ter poudari, da je model vrednotenja vseeno poskrbel za solidno osnovo za ovrednotenje individualnosti in ekspresivne narave izražanja. Ne glede na izražene dvome praktikov in vprašanja okrog vrednotenja, ki si jih zastavlja stroka (Lindstrom, 2006; Smith Kennon, 2013), velja, da proces vrednotenja pri pouku umetnosti ni nič manj pomemben del didaktičnega procesa, kot to velja za druge šolske predmete. V poročilu o stanju umetniške in kulturne edukacije v šolah v Evropi (*Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009) je poudarjeno, da ima vrednotenje zelo pozitivne učinke na kakovost samih učnih načrtov in na izboljšanje vloge umetniških predmetov kot pomembnega dela sistema vzgoje in izobraževanja (Bamford, 2009; po *Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009). Odgovornost za ocenjevanje učenčevih dosežkov pri pouku umetnosti je v večini evropskih držav v domeni učitelja, ponekod pa so kriteriji del navodil, ki jih pripravijo državne institucije. V Evropi je teh držav sedem, in sicer: Bolgarija, Danska, Finska, Malta, Romunija, Velika Britanija in Slovenija (*Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009). Nekatere države poznajo standardizirane nacionalne preizkuse znanj na področju umetnosti. Mednje sodi tudi Slovenija. Taggart in soavtorji (2004) govorijo o različnih pristopih k vrednotenju. Prvi med njimi se naslanja na kriteriji, ki izhajajo iz vsebin učnih načrtov za predmet umetnost. Ta pristop se med posameznimi državami razlikuje, kot se razlikujejo tudi učni načrti (Zupančič, 2015). Nekateri učni načrti so bolj, drugi manj podrobni. Nekateri določalo le cilje in kompetence ter ne definirajo vsebin, likovnih področij, tehnik in izidov, drugi so bolj specifični. V primeru, da učni načrt določa le osnovne cilje, znanja in kompetence, je učiteljeva vloga večja, pri določanju kriterijev pa je lahko bolj svoboden (Taggart 2004). Bamford (2009; po *Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009) poudarja, da mora vrednotenje pri pouku umetnosti zajemati različne vidike učenčevih izkušenj, tako sprejemnika, gledalca kot aktivnega ustvarjalca. Mason in Steers (2006) govorita o štirih področjih vrednotenja: konceptualnem, ki skrbi za razvoj idej in konceptov, produktivnem, ki se ukvarja s sposobnostjo obvladovanja likovnoformalnega in tehničnega dela likovnega izražanja ter o kritičnem in kontekstualnem področju, ki se ukvarjata z sposobnostjo izražanja idej, razumevanjem lastnega dela in dela drugih. Jones (po Hardy, 2006a) predlaga štiri področja vrednotenja: kriterij sposobnosti percepcije, kriterij, ki skrbi za sposobnost

uporabe izraznega medija, kriterij, ki preverja sposobnost vključevanja v kreativne procese in kriterij, ki vrednoti, s kakšno podporno bazo znanj in veščin operira posameznik. Boughton (2004) predstavlja kriterije za vrednotenje umetniškega portfolija dijakov mednarodne mature (*International Baccalaureate*) na petih področjih: domišljajske izraznosti, namenskega raziskovanja, pomena in funkcije, formalne kakovosti in tehničnih ter medijskih znanj. Efland (2004) našteva štiri ključna področja pouka umetnosti. To so: elementi in principi oblikovanja, ustvarjalno samoizražanje, umetnost v vsakdanjem življenju in umetnost kot disciplina s svojim značilnim izraznim jezikom. Vsi omenjeni avtorji poudarjajo podobna področja, zato smo jih upoštevali pri snovanju raziskave. To so:

- ustvarjalnost,
- likovnoformalno znanje in veščine uporabe likovnih tehnik,
- razumevanje in sposobnost zagovarjanja lastnega dela in
- razvit aktiven odnos do sveta likovne umetnosti ter sodobne vizualno ekstenzivne družbe.

Ob učnih načrtih vplivajo na kriterije za vrednotenje pri pouku umetnosti tudi spoznanja sodobne likovnopedagoške znanosti. Ta se v veliki meri navezuje na sodobno umetnost in njene značilnosti. Paradigma tako imenovanega postmodernega vizualnega kurikulumu (Efland, 1992; Hickman, 2005; Hardy, 2006b) poudarja vlogo ideje, koncepta in besedila (Hardy, 2006c). Namesto kako postaja pomembno, kaj umetniško delo sporoča (Lash, 1992). Druga značilnost je povezovanje med vsebinami pouka umetnosti in sodobnimi družbenimi pojavi, povezanost vsebin pouka umetnosti z aktualnimi problemi mladih (Dave Lane, 1996), najrazličnejši pojavi popularne kulture (Jagodzinski, 1999) in značilnostmi današnje pretežno vizualne kulture (Duncun, 2006). Efland (2004) v viziji pouka umetnosti priporoča, da bi se morali osredotočiti na probleme v sedanjosti in umetnost integrirati v vsakdanje življenje posameznika. Pomembna značilnost sodobnega poučevanja umetnosti je usmerjenost k vsebinskim vidikom, kar je posledica in vpliv pojava obdobja postmodernizma v osemdesetih letih prejšnjega stoletja. Konceptualna paradigma likovne pedagogike je zamenjala modernistično paradigmo, ki je prevladovala v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja in je bila prvenstveno usmerjena k spoznavanju likovnoformalnih zakonitosti likovnega izražanja (Cole, 1996).

2. Problem in namen empirične raziskave

V raziskavi nas je zanimalo, kako likovni pedagogi, praktiki, gledajo na posamezne kriterije za vrednotenje, ki izhajajo iz učnih načrtov in sodobnih teoretičnih spoznanj stroke. Specifično nas je zanimalo, ali konceptualne, vsebinske kriterije vrednotijo višje kot likovnoformalne, kako gledajo na ustvarjalne kriterije, ali se jim zdi povezovanje likovnih del z okoljem in aktualnimi problemi mladih pomembno ali ne.

Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike v mnenju slovenskih likovnih pedagogov v primerjavi s tujimi.

3. Metodologija

3.1. Raziskovalna metoda

V raziskavi, ki ima obliko študije primera, smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo.

3.2. Raziskovalni vzorec

Izbira vzorca je bila namenska. Vzorec predstavlja 25 likovnih pedagogov iz šestih držav (Kanada, Estonija, Latvija, Finska, Nemčija in Slovenija). Slovenski del vzorca predstavlja 13 likovnih pedagogov, ki poučujejo predmet Umetnost v višjih razredih osnovne šole ali v srednji šoli. Izbrali smo likovne pedagoge z najmanj desetimi leti prakse, katerih likovnopedagoško delo je bilo večkrat potrjeno z udeležbami in nagradami na likovnih natečajih. Mednarodni del vzorca so predstavljali likovni pedagogi iz omenjenih držav, ki so bili izbrani za nacionalne selektorje likovnega natečaja za srednješolsko mladino z imenom *Ekspérimenta*, ki je potekal v Talinu v Estoniji v letu 2014. Selektorje za *Experimento* so delegirala strokovna združenja držav udeleženk (zavodi za šolstvo, ministrstva, društva likovnih pedagogov). Anketiranje tujih pedagogov je bilo izvedeno na srečanju kuratorjev *Experimente* v Talinu septembra 2014, anketiranje slovenskih pedagogov je potekalo januarja 2015.

3.3. Inštrumentarij

Pripravili smo vprašalnik, ta je vseboval 20 kriterijev, ki se jih poslužujejo likovni pedagogi pri vrednotenju likovnega dela učencev in dijakov. Kriterije smo določili na podlagi ciljev v likovnih učnih načrtih evropskih držav in Slovenije ter sodobnih likovnopedagoških teoretičnih spoznanj.

Cilji različnih evropskih učnih načrtov za predmet umetnost so podobni ne glede na državo (*Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009). Skoraj vsi omenjajo ustvarjalnost, kritično mišljenje, individualno izraznost in likovne sposobnosti. V vprašalniku so kriteriji tega sklopa naslednji: *ustvarjalnost in domišljija, originalnost, enkratnost, individualnost*. Naslednji sklop poudarja likovnoformalno plat likovnega izražanja, kar prav tako predstavlja del evropskih učnih načrtov (*Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009). To so: *formalno likovno znanje, pozna teorijo barv, razume tehniko zlatega reza, obvlada tehnične spretnosti* itd. Nadalje

smo uporabili kriterije, ki jih poudarja sodobna likovnopedagoška teorija. V vprašalniku so bili podani kot: *jasnost ideje ali koncepta, ideja je integrirana v vsakdanje življenje, sposobnost ubesediti idejo likovnega dela, viden je odnos med formo, funkcijo in pomenom*. Ideje postmodernega likovnega kurikulumu (Efland, 1992; Hardy, 2006b idr.) smo zajeli s kriteriji: *ideja likovnega dela je relevantna za mladega človeka, likovno delo vsebuje socialni, kulturni kontekst, uporaba obstoječih likovnih form na nov način*. Del kriterijev poudarja povezavo s sodobno umetnostjo (Dawe Lane, 1996; Kemperl, 2013). To so: *znanje o sodobni umetnosti, naslanjanje in uporaba sodobnih likovnih tehnik, instalacije, performansa*. Omenili smo tudi nekatere konkretne sodobne likovne prijeme, kot na primer citiranje ali eklekticizem (Hardy, 2006c). Nekaj kriterijev, ki smo jih vključili v vprašalnik, smo razvili in v praksi preverili pred tem (Zupančič, 2006, 2009). To so: *likovno delo je več kot vsota ideje in likovne tehnike, humor, pogum pri izražanju delikatnih tem*.

Anketiranci so posamezne kriterije ocenjevali s petstopenjsko lestvico. Vprašalnik je bil opremljen s pojasnilom, da se kriteriji nanašajo na vrednotenje likovnih del učencev v zadnjem triletnem osnovne šole in v srednji šoli. Zanesljivost vprašalnika smo preverili s Crombachovim koeficientom ($\alpha = 0,903$). Ta potrjuje visoko zanesljivost inštrumenta.

3.4. Postopki obdelave

Izračunali smo aritmetične sredine numerično izraženih stopenj odgovorov (1 – najmanj pomembno, 5 – najbolj pomembno) in na tej osnovi range uvrstitve posameznega kriterija skupaj in ločeno po vzorcu (Slovenija, mednarodne države). Za preizkušanje razlik med primerjalnima skupinama v vrednotenju posameznih kriterijev smo uporabili Mann-Whitneyjev U-preizkus, v skupnem rezultatu na ocenjevalni lestvici pa t-preizkus za neodvisen vzorec.

4. Rezultati in interpretacije

4.1. Splošni pregled

V tabeli 1 so prikazane aritmetične sredine numerično izraženih petih stopenj odgovorov in rangi za odgovore celotnega vzorca (skupno) in posebej za slovenske (slo) ter mednarodne (med) anketirance.

Tabela 1: Aritmetične sredine ($\bar{x}$) stopenj odgovorov in njihovi rangi glede na skupni (skupno), slovenski (SLO) in mednarodni (MED) del vzorca.

Kriterij	Skupno	Skupno	SLO	SLO	MED	MED
	$\bar{x}$	rang	$\bar{x}$	rang	$\bar{x}$	rang
Kreativnost in domišljija	4,32	1	4,69	1	3,91	1
Uspešna integracija ideje (koncepta) in izvedbe (likovne tehnike).	4,24	2	4,61	2	3,83	2
Jasnost ideje/koncepta	4,00	3	4,30	7	3,66	3
Občutena osebna (individualna) likovno izpoved	4,00	4	4,38	5	3,58	4
Originalnost	3,96	5	4,53	3	3,33	6
Enkratnost, individualnost	3,88	6	4,38	6	3,33	7
Likovno delo je več kot vsota ideje in likovne tehnike. Koncept in materializacija tvorita novo kakovost	3,84	7	4,46	4	3,16	9
Sposobnost vpogleda v proces nastajanja likovnega dela	3,72	8	4,00	8	3,41	5
Viden je odnos med formo, funkcijo in pomenom	3,52	9	3,69	9	3,33	8
Pogum pri izražanju delikatnih tematik	3,36	10	3,53	11	3,16	10
Sposobnost verbalizirati koncept likovnega dela (jasnost razlage svojega dela)	3,36	11	3,53	12	3,16	11
Ideja (koncept) je integriran v socialni, oziroma kulturni kontekst (ideja je relevantna za mlado generacijo).	3,33	12	3,61	10	3,00	13
Prisotna je globlja umetniška sporočilnost	3,24	13	3,30	14	3,16	12
Formalno znanje (pozna teorijo barvnih kontrastov, razume uporabo zlatega reza ...)	3,04	14	3,30	15	2,75	14
Humor	3,00	15	3,23	16	2,75	15
Uporaba formalnega likovnega jezika je na visokem nivoju	2,96	16	3,38	13	2,50	18
Znanje o sodobni umetnosti (naslanjanje na dela znanih umetnikov, uporaba sodobnih likovnih tehnik (readymade, sopostavljanje, instalacija, video art ...)	2,96	17	3,15	17	2,75	16
Koncept likovnega dela je integriran v vsakodnevne življenjske vsebine	2,88	18	3,15	18	2,58	17
Tehnične spretnosti so na visokem nivoju	2,68	19	2,92	19	2,41	19
Uporaba obstoječih likovnih form, podob, idej (citiranje znanih likovnih del, eklekticism, uporaba že znanih likovnih idej)	2,64	20	2,84	20	2,41	20

Kot vidimo na podatkih za vzorec v celoti (tabela 1), se anketirancem zdijo najpomembnejše ustvarjalne komponente. Glede na srednjo vrednost odgovorov se med prvimi šestimi kriteriji dotikajo ustvarjalnosti štirje, kreativnost in domišljija (rang 1), občutena osebna likovna izpoved (rang 4), originalnost (rang 5) in enkratnost ter individualnost (rang 6). Ta del odgovorov se sklada s ciljnim usmeritvami učnih načrtov za predmet umetnost, ki na prvo mesto postavljajo ustvarjalnost, kritično mišljenje in individualno izraznost. Izid poudarja tudi prepričanje likovnih pedagogov o pomenu ustvarjalnosti pri pouku umetnosti (Podobnik, 2011). Nadalje je razvidno, da anketiranci dajejo prednost ideji (jasnost ideje – rang 3) likovnega dela pred njegovo izvedbo (tehnične spretnosti na visokem nivoju – rang 19). Še bolj pomembno se jim zdi prepletenost in soodvisnosti obojega (uspešna integracija ideje in tehnike – rang 2). Ker je vprašalnik usmerjen v vrednotenje na višji stopnji šolanja, je prevlada ideje/koncepta nad formo pričakovana in smiselna. Kriteriji, povezani z likovnoformalnim znanjem, likovno teorijo in obvladovanjem likovnih tehnik, so bili ocenjeni kot manj pomembni (tehnično znanje – rang 19, uporaba formalnega likovnega jezika – rang 16, formalno znanje o barvah, kontrastih – rang 14). Ugotovimo lahko, da anketiranci likovnoformalno znanje imajo za podlago, ki se jo usvaja v nižjih razredih, v višjih pa se sposobnost uporabe likovnoformalne govorice jemlje kot osvojeno znanje, katerega uporaba je samoumevna. Likovni jezik in likovna tehnika postajata pripomoček, s katerim se izrazi določena ideja/koncept. Prepletenost vsebine in forme pri vrednotenju se odraža tudi v kriterijih likovno delo je več kot vsota ideje in likovne tehnike (rang 7), viden je odnos med formo, funkcijo in pomenom (rang 9) in sposobnost razlage svojega likovnega dela (rang 11). Ti kriteriji se nahajajo v zgornjem delu pomembnosti, kar je dobro. Nadalje smo ugotovili, da se pomembnost stalnega stika s sodobno umetnostjo in uporabo sodobnih načinov likovnega izražanja zdi anketirancem manj pomembna (znanje o sodobni umetnosti – rang 17, uporaba obstoječih likovnih form – rang 20). Ti izidi so nas presenetili. Pričakovali smo, da so principi in vsebine sodobne umetnosti bolj prisotni pri poučevanju umetnosti in potemtakem tudi pri kriterijih za vrednotenje. Še posebej smo to pričakovali od izbranega vzorca, ki je predstavljal bolj zavzet in na svojem področju izstopajoč del likovnih pedagogov.

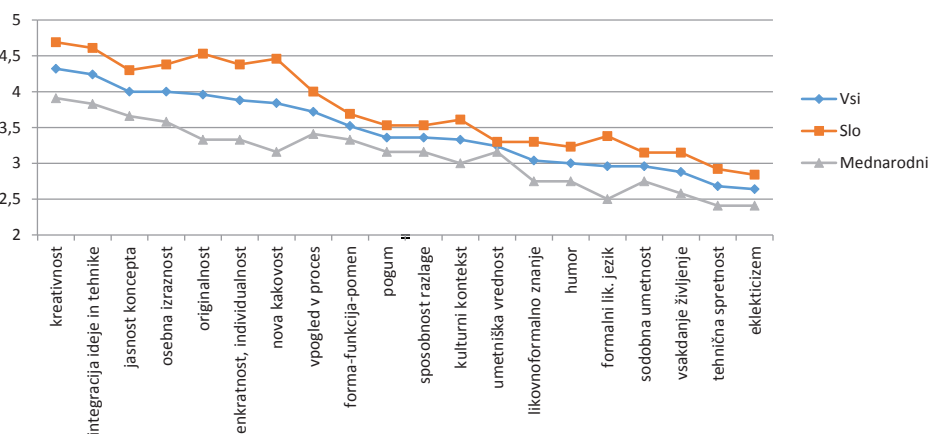
Kriterij, kjer gre za povezovanje vsebin pouka likovne umetnosti z življenjem mladih (Ideja je integrirana v socialni oziroma kulturni kontekst), je bil ovrednoten kot zmerno pomemben (rang 12). Ta kriterij je pomemben, saj je neposredno povezan z notranjo motiviranostjo učencev za pouk likovne umetnosti. Ti so bolj zagreti za delo, kadar čutijo, da z likovnim delom izražajo svoje lastne ideje in poglede na svet (Blohm, 1995). Kriterij, ki obravnava podoben vidik (koncept likovnega dela je integriran v vsakodnevne življenjske vsebine), je bil ovrednoten še nižje (rang 18). To se nam zdi slabo. Če bi učitelji kriterij povezovanja likovnega dela in vsakdanjega življenja vrednotili kot bolj pomembnega, bi mu več poudarka namenjali v celotnem procesu pouku, s čimer bi dosegali večjo motiviranost učencev za delo, obenem pa vsebine šolskega likovnega dela približali naravi sodobnih umetniških praks. Ugotovimo lahko, da anketiranci ne delijo mišljenja sodobne likovnopedagoške stroke, ki pravi: "Najboljši razlog za uvajanje praks sodobne umetnosti v šolski kurikulum je

dejstvo, da ta temelji na sodobni kulturi. Zavedno ali nezavedno je sodobna likovna umetnost produkt svojega časa. K njej se da pristopati na podoben način kot k vsebinam, zanimanjem in izkušnjam učencev, enostavno zato, ker gre za izkušnje istega časa” (Dawe Lane, 1996, str. 138). Še dva z vidika sodobne likovnodidaktične teorije pomembna kriterija sta bila ovrednotena kot relativno povprečno pomembna. To sta kriterij, ki poudarja pomen procesa nastajanja likovnega dela (rang 8), in kriterij, ki vrednoti sposobnost učenca, da verbalno zagovarja svojo likovno idejo (rang 11).

4.2. Razlike med vzorcema

V nadaljevanju so nas zanimala razlike med odgovori mednarodnih in slovenskih likovnih pedagogov. V tabeli 1 je vidno razmerje med odgovori celotnega vzorca in obeh delov vzorca glede na aritmetične sredine in range za vsakega od kriterijev. Ugotovimo lahko, da glede najbolj in najmanj pomembnih kriterijev vzorca bistveno ne odstopata. Vsi so si edini, da kreativnost, domišljija in uspešna integracija ideje ter izvedbe sodijo med najpomembnejše kriterije. Podobno enotni so pri najmanj pomembnih kriterijih. Oboji imajo tehnične spretnosti in uporabo obstoječih likovnih form za najmanj pomembna kriterija. Odnos med odgovori slovenskega in mednarodnega dela vzorca je prikazan tudi na sliki 1.

Slika 1: Distribucije aritmetičnih sredin stopenj odgovorov slovenskih in mednarodnih likovnih pedagogov



Na sliki 1 vidimo, da se vzorca pokrivata glede stopnje pomembnosti posameznih kriterijev, obe krivulji imata podobno tendenco padanja. Tisti kriteriji, ki so pomembnejši za en del vzorca, so pomembnejši tudi za drugi del vzorca in obratno. Obenem pa je opazno, da so mednarodni likovni pedagogi vse kriterije vrednotili nižje kot

slovenski. Povprečna ocena vseh odgovorov mednarodnih anketirancev je bila 3,11, slovenskih pa 3,75.

Ali so omenjene razlike tudi statistično značilne, kažejo naslednji rezultati.

Tabela 2: Izidi t-preizkusa razlik v skupnem rezultatu na ocenjevalni lestvici vrednotenja pomembnosti kriterijev glede na primerjalni skupini.

Skupina	n	$\bar{x}$	s	Levene F-preizkus enakosti varianc		t-preizkus razlik aritmetičnih sredini	
				F	P	t	P
MED	12	62,250	10,889	0,448	0,510	3,451	0,002
SLO	13	75,077	7,522				

V tabeli 2 vidimo, da je ob upravičeni predpostavki homogenosti varianc ($P = 0,510$), na kateri temelji t-preizkus, razlika med odgovori slovenskih in mednarodnih likovnih pedagogov statistično značilna ($P = 0,002$). Kot kažejo aritmetične sredine, slovenski likovni pedagogi pomembno višje vrednotijo kriterije ($\bar{x} = 62,250$) kot njihovi kolegi ($\bar{x} = 75,077$).

V nadaljevanju nas je zanimalo, pri katerih kriterijih so odstopanja med vzorcema največja. V tabeli 3 so podani izidi statističnega preizkušanja razlik.

V tabeli 3 vidimo, da obstajajo statistično značilne razlike v vrednotenju sedmih kriterijev. Kar štirje med njimi so vezani na ustvarjalnost. To so enkratnost in individualnost ($P = 0,005$), originalnost ($P = 0,010$), kreativnost in domišljija ($P = 0,011$) ter osebna izraznost ($P = 0,019$). Na osnovi rezultatov, prikazanih v tabeli 1 in sliki 1, smo izpeljali, da ustvarjalne komponente predstavljajo najpomembnejši sklop kriterijev za vse anketirance, vendar jih slovenski likovni pedagogi v primerjavi z mednarodnimi vrednotijo višje kot druge kriterije, kar razberemo iz tabele 3. Razlika je statistično značilna tudi pri kriterijih integracija ideje in tehnike ($P = 0,052$) in formalni likovni jezik ($P = 0,014$), tendenca razlike, na katero velja opozoriti, pa obstaja pri kriteriju likovnoformalno znanje ($P = 0,068$). Pri slednjih dveh gre za kriterija, ki poudarjata pomembnost formalnega likovnega znanja (teorija barv, kontrasti, zlati rez). Ugotovimo lahko, da vsi anketiranci te kriterije vrednotijo relativno nizko (rang 14 in 15), vendar jih slovenski anketiranci v primerjavi z mednarodnimi vrednotijo višje kot druge. Na drugi strani je največje ujemanje med mnenji slovenskih in mednarodnih likovnih pedagogov opazno pri vrednotenju kriterija prisotnosti globlje umetniške vrednosti. V tabeli 1 vidimo, da ta kriterij oboji vrednotijo kot relativno nepomemben (rang 14 in 12), v tabeli 3 pa, da s tega vidika ni statistično značilne razlike med njimi, torej so dokaj poenoteni v določanju njegove vrednosti ($P = 0,936$).

Tabela 3: Izidi Mann-Whitneyjevega preizkusa razlik v vrednotenju posameznih kriterijev glede na primerjalni skupini

<i>Kriteriji</i>	<i>Skupina</i>	$\bar{R}$	<i>U</i>	<i>P</i>
Kreativnost	MED SLO	9,21 16,50	32,5	0,011
Integracija ideje in tehnike	MED SLO	10,00 15,77	42,0	0,052
Jasnost koncepta	MED SLO	10,58 15,23	49,0	0,123
Osebna izraznost	MED SLO	9,46 16,27	35,5	0,019
Originalnost	MED SLO	9,08 16,62	31,0	0,010
Enkratnost, individualnost	MED SLO	8,83 16,85	28,0	0,005
Nova kakovost	MED SLO	8,75 16,92	27,0	0,005
Vpogled v proces	MED SLO	10,67 15,15	50,0	0,137
Forma-funkcija-namen	MED SLO	11,71 14,19	62,5	0,406
Pogum	MED SLO	11,75 14,15	63,0	0,437
Sposobnost razlage	MED SLO	12,13 13,81	67,5	0,574
Kulturni kontekst	MED SLO	10,75 15,08	51,0	0,152
Umetniška vrednost	MED SLO	12,83 13,15	76,0	0,936
Likovnoformalno znanje	MED SLO	10,17 15,62	44,0	0,068
Humor	MED SLO	11,29 14,58	57,5	0,270
Formalni likovni jezik	MED SLO	9,29 16,42	33,5	0,014
Sodobna umetnost	MED SLO	11,04 14,81	54,5	0,205
Vsakdanje življenje	MED SLO	11,00 14,85	54,0	0,205
Tehnična spretnost	MED SLO	10,67 15,15	50,0	0,137
Eklekticism	MED SLO	11,08 14,77	55,0	0,225

Na osnovi ugotovljenega dejstva, da so ocene slovenskih anketirancev bile v povprečju višje od ocen mednarodnih, lahko trdimo naslednje: mednarodni likovni pedagogi v primerjavi s slovenskimi dopuščajo več možnosti, da pri likovnem delu učenca ali dijaka prihaja tudi do neke vrste umetniške sporočilnosti.

5. Sklep

V raziskavi smo ugotovili, da likovni pedagogi kriterije za vrednotenje pri pouku umetnosti oblikujejo v skladu z učnimi načrti in delno tudi z izsledki sodobne likovne didaktike. Zavedajo se pomembnosti razvijanja ustvarjalnosti in razvoja likovne pismenosti kot dveh najpomembnejših ciljev predmeta. Kriterije, povezane z likovno pismenostjo, prilagajajo stopnji izobraževanje. Zavedajo se, da je v višjih razredih smotno poudarjati konceptualno plat likovnega dela, oziroma jemljejo likovno delo v holističnem smislu, kot enotno prepletenost formalnih in vsebinskih vidikov.

Glede na to, da poučujemo umetnost z namenom usposobiti mladino, da bo razumela kulturno okolje, v katerem živi (Efland, 1992), smo ugotovili tudi, da bi bilo dobro med kriterije v večji meri uvajati principe sodobnih umetniških praks. Mislimo, da bi likovno delo v šoli in posledično kriteriji za vrednotenje morali v večji meri poudarjati povezovanje vsebin pouka z vsakdanjimi problemi in interesi mladih, s čimer bi povečali zanimanje za predmet.

Ugotovili smo, da se slovenski likovni pedagogi, ki so bili zajeti v raziskavi, v določanju pomembnosti kriterijev razlikujejo od njihovih tujih kolegov. Ne razlikujejo se v mnenju, kateri sklopi kriterijev so pomembnejši od drugih, ampak kriterije v celoti vrednotijo višje v primerjavi z mednarodnimi kolegi.

Tomaž Zupančič, PhD, Branka Čagran, PhD

Opinions of art educators on art assessment criteria

The assessment of works of art that were created during art education classes are an important and responsible part of the art education process. The divergent nature of artistic expression, the emphasis on the importance of creativity and openness in determining content are all reasons why it is difficult to create assessment standards. Mason and Steers (2006) ask whether standardised criteria can even be designed for art education. Soep (2004) finds that the view which puts art and assessment on two opposing banks is justified, however much can be learned if we recognise what the art and assessment have in common.

The Arts and Cultural Education at School in Europe (2009) report emphasises that assessment has beneficial effects on the quality of the curricula and on improving the

role of arts subjects as a valued part of the educational system. Bamford (2009; from *Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009) emphasises that assessment in art education has to cover different aspects of the student's experiences, i.e. as a performer, an appreciator and an active maker.

Mason and Steers (2006) speak of four assessment domains: the conceptual, the productive, the critical and the contextual domain. Jones (from Hardy, 2006a) proposes four assessment domains: the criterion that focuses on the levels of perception, the criterion that addresses the ability to exploit a medium of expression, the criterion that verifies the ability to become involved in the creative process, and the criterion that assesses the supportive knowledge and skills base of the individual student.

Boughton (2004) presents the criteria used to assess the portfolio of students enrolled in the International Baccalaureate programme in five different fields: imaginative expression, purposeful exploration, importance and function, formal quality and technical and media knowledge.

Efland (2004) speaks of four key areas of art education. These are the elements and principles of design, creative self-expression, art in daily living, and art as a discipline with its distinct language of expression. All these authors emphasise similar fields, which were thus considered when designing our survey. These are:

- creativity,
- formal art knowledge and skills of using art techniques,
- understanding and the ability to justify one's work and
- developed active attitude towards the world of art and the contemporary visually extensive society.

The sample of our research comprises 25 art educators from six countries (Canada, Estonia, Latvia, Finland, Germany and Slovenia). The Slovenian part of the sample comprises 13 art educators who teach Art in higher-grade primary schools or in secondary school. The international part of the sample comprises 12 art educators from the mentioned countries, who have been chosen as national graders for the international Eksperimenta triennial for secondary-school youth, which took place in Tallinn, in Estonia in 2014.

We prepared a questionnaire that included 20 criteria that art educators use when assessing works of art created by primary and secondary school students. The criteria were determined on the basis of objectives provided in the art syllabi of European countries and Slovenia, and on the basis of contemporary art education findings.

The objectives of different European syllabi for the subject of Art are similar, regardless of the country. The first set of criteria emphasises creativity, critical thinking, individual expression and artistic abilities. The next set emphasises the formal part of artistic expression, which is also a part of European syllabi. We further used the criteria that are emphasised by the contemporary art education theory (clearness of the idea or concept, the idea is integrated into everyday lives, the ability to verbalise the idea of the work of art). The ideas of the postmodern art curriculum (Efland, 1992, Hardy, 2006b,

etc.) were covered by the following criteria: the idea of the work of art is relevant to the young person, the work of art has a social, cultural context, use of existing art forms in a new way. Part of the criteria emphasise connections with contemporary art (Dawe Lane, 1996; Kemperl, 2013).

The respondents evaluated the individual criteria using a five-stage scale. We calculated means of numerically expressed answers. In order to test the differences between the compared groups as regards their evaluation of individual criteria, the Mann-Whitney U-test was used, and in the total result in the rating scales the t-test for independent samples.

Results show that respondents believe the creative components to be the most important (creativity and imagination, sensitive personal expression, originality, and uniqueness and individuality). This part of answers coincides with the key directions of the syllabi for Art, which prioritise creativity, critical thinking and individual expressiveness. This result emphasises the conviction of art educators of the importance of creativity in art education (Podobnik, 2011). It is further clear that the respondents favour the idea of the artwork over its implementation. They find the intertwining and interdependence of both even more important. As the questionnaire is directed towards assessment at higher school levels, the supremacy of idea/concept over form was expected and sensible.

The criteria related to the formal art knowledge, art theory and the mastery of art techniques were evaluated as less important. This was also anticipated. It can be established that the respondents see formal art knowledge as the basis that should be adopted in lower grades, while in higher grades the ability to use the formal art language is considered an already adopted knowledge whose application is self-evident. We further established that the importance of continuous contact with contemporary art and the use of contemporary means of artistic expression were less important to the respondents (Knowledge on contemporary art, using the already existed art forms, images, ideas). These results were surprising, as we anticipated that the principles and content of contemporary art were more present in art teaching and thus also in the assessment criteria.

The criterion that relates to the connections between the content of art education classes and the life of the youth (the idea is integrated in the social or cultural context) was evaluated as being of medium importance (rank 12). This criterion is important as it is directly connected to the students' intrinsic motivation for art education classes. They are more motivated for work when they feel that their work of art expresses their own ideas and views of the world (Blohm, 1995). Another criterion that deals with a similar aspect (the concept of the work of art is integrated into everyday life issues) ranked even lower (rank 18). We believe this to be a disadvantage. If teachers evaluated the criterion of linking the work of art with everyday life as more important, they would place more emphasis on this aspect during classes, which would result in higher motivation of students while also bring the content of school work closer to the nature of contemporary art practices.

We were further interested in the differences in the answers provided by international and by Slovenian art educators. It can be established that there are no significant differences between the samples regarding the most important and the least important criteria. All respondents agree that creativity, imagination and successful integration of the idea and implementation are among the most important criteria. They share a similarly unified view on the least important criteria. They both believe technical skills and the use of existing art forms to be the least important criteria. It can also be noted that the international art educators evaluated all criteria lower than the Slovenian educators. There are statistically significant differences in the evaluation of seven criteria. Four of them relate to creativity. These are uniqueness and individuality ($p = 0.005$), originality ($p = 0.010$), creativity and imagination ($p = 0.011$) and sensitive individual expressiveness ($p = 0.019$). It has been deducted that the creative components represent the most important set of criteria to all respondents; however, compared to their international peers, Slovenian art educators evaluate them higher than other criteria.

The study found that art educators shape assessment criteria that they use in art education classes in accordance with the syllabi and partially also in accordance with the findings provided by contemporary art didactics. They are aware of the importance of developing creativity and art literacy as the two most important objectives of the subject. They adapt the criteria related to art literacy to the level of education. They are aware that in higher grades, the conceptual part of the artwork should be emphasised or see the artwork holistically as a unit of intertwined formal and content-related aspects. As we teach art to train youth to understand the cultural environment in which they live (Efland, 1992), it has also been established that principles of contemporary art practices should be introduced into the criteria to a greater extent.

We believe that artistic work in schools and, consequently, the assessment criteria should place more emphasis on the connections between the content taught in school and everyday problems and interests of the youth, which would result in greater interest in the subject. It has been established that Slovenian art educators, who were included in the study, differ from their international peers in terms of determining the importance of the provided criteria. They do not differ in terms of which sets of criteria are more important but, on the whole, evaluate the criteria higher than their international peers.

LITERATURA

1. Arts and Cultural Education at School in Europe (2009). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Pridobljeno dne 18.5.2015 s svetovnega spleta: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf DOI 10.2797/28436.
2. Blohm, M. (1995). Vermittlung zeitgenössischer Kunst in Kunstunterricht – Probleme, Fragen und Denkalternativen. Abteilung V, Beitrag 1. Heidelberg: RAAbits Kunst.
3. Boughton, D. (2004). Assessing Art Learning in Changing Contexts: high-Stakes Accountability, International Standards and Changing Conceptions of Artistic Development. V E. W. Eisner & M. D. Day (ur.), Handbook of research and policy in art education (str. 585–605). Mahway, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

4. Cole, I. (1996). Young People and Contemporary Art. V L. Dawtrey, T. Jackson, M. Masterton & P. Meecham (ur.), *Critical Studies and Modern Art* (str. 145–151). New Haven and London: Yale University Press.
5. Dawe Lane, L. (1996). Using Contemporary Art. In L. Dawtrey, T. Jackson, M. Masterton & P. Meecham (ur.), *Critical Studies and Modern Art* (str. 137–144). New Haven and London: Yale University Press.
6. Duncun, P. (2006). Visual Culture Art Education: Why, What and How. V R. Hickman (ur.), *Critical Studies in Art & Design Education* (str. 151–162). Bristol, UK, Portland, OR, USA: Intellect.
7. Efland, A. (1992). Curriculum Problems at Century's End: Art Education and Postmodernism. V L. Piironen (ur.), *Power of Images* (str. 114–120). Helsinki: INSEA Finland, The Association of Art Teachers in Finland.
8. Hardy, T. (2006a). Domain Poisoning: The Redundancy of Current Models of Assessment through Art. *International Journal of Art & Design Education*, 25 (3), str. 268–274. Pridobljeno dne 18.5.2015 s svetovnega spleta: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2006.00493.x/epdf> DOI: 10.1111/j.1476-8070.2006.00493.x.
9. Hardy, T. (ur.). (2006b). *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, UK, Portland, OR, USA: Intellect.
10. Hardy, T. (2006c). Introducing: Nailing Jelly: Art Education in a postmodern World. V T. Hardy (ur.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (str. 7–15). Bristol, UK; Portland, OR, USA: Intellect.
11. Hickman, R. (ur.). (2005). *Critical Studies in Art & Design Education*. Bristol, UK, Portland, OR, USA: Intellect.
12. Holcar Brunauer, A., Sicherl Kafol, B; Kordeš, U. (2013). Model za poreverjanje in ocenjevanje znanja pri glasbeni vzgoja. *Didactica Slovenica – Pedagoška Obzorja* 28 (3-4), str. 71–84.
13. Jagodzinski, J. (1999). Thinking Through /Difference/ in Art education Contexts: Working the Third Space and Beyond. V D. Boughton & R. Mason (ur.), *Beyond Multicultural art education: International Perspectives*. (European studies in education, vol. 12) (str. 303–330). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
14. Kemperl, M. (2013). Contemporary Art and Citizenship Education: The Possibilities of Cross-Curricular Links on the Level of Content. *CEPS Journal*, 3 (1), str. 97–117.
15. Lash, S. (1992). *Sociology of Postmodernism*. London and New York: Routledge.
16. Lindstrom, L. (2006). Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *International Journal of Art & Design Education*, 25 (1), str. 53–66.
17. Mason, R., Steers, J. (2006). The Impact of Formal Assessment Procedures on Teaching and Learning in Art and Design in Secondary Schools. *International Journal of Art & Design Education*, 25 (2), str. 119–133. Pridobljeno dne 18.5.2015 s svetovnega spleta: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2006.00477.x/epdf> DOI: 10.1111/j.1476-8070.2006.00477.x
18. Persky, H. (2004). The NAEP Arts Assessment Pushing the Boundaries of Large Scale Performance Assessment. V E. W. Eisner & M. D. Day (ur.), *Handbook of research and policy in art education* (str. 607–635). Mahway, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
19. Podobnik, U. (2011). Individualizacija in ustvarjalne razsežnosti pouka likovne vzgoje. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 26 (1-2), str. 39–54.
20. Smith, K.M. (2013). Assessment as a Barrier in Developing Design Expertise: Interior Design Student Perceptions of Meanings and Sources of Grades. *International Journal for Art and Design Education*. 32 (2), str. 203–14. Pridobljeno dne 18.5.2015 s svetovnega spleta: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2013.01746.x/epdf>.
21. Soep, E. (2004). Assessment and Visual Arts Education. V E. W. Eisner & M. D. Day (ur.), *Handbook of research and policy in art education* (str. 579–583). Mahway, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
22. Swift, J., Steers, J. (2006). A Manifesto for Art in Schools. V T. Hardy (ur.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays* (str. 17–25). Bristol, UK; Portland, OR, USA: Intellect.

23. Taggart, G., Whitby, K., Sharp, C. (2004). Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final report (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London: Qualifications and Curriculum Authority. Pridobljeno dne 18.5.2015 s svetovnega spleta: <http://www.nfer.ac.uk/what-we-do/information-and-reviews/inca/Curriculumprogressionin-the-Arts.pdf>.
24. Zupančič, T. (2006). Metoda likovnopedagoškega koncepta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
25. Zupančič, T. (2015). A Comparison of European Secondary School visual Arts Curricula from the Viewpoint of Contemporary Relevance. V I. Prskalo (ur.), Temeljna metodička izhodišča odgajanja i poučavanja u likovnoj kulturi/ Basic metodical sources of education and art teaching (str. 188-197). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

Dr. Tomaž Zupančič (1962), docent za specialno didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Prešernova 12, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 409 616
E-mail: tomaz.zupancic@um.si

Dr. Branka Čagran (1961), redna profesorica za pedagoško metodologijo na Pedagoški fakulteti in Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru.
Naslov: Sprehajalna pot 8, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 02 229 36 66
E-mail: branka.cagran@um.si