

Stališča likovnih pedagogov do izbranega poklica

Janja Batič

Univerza v Mariboru

janja.batic@um.si

Primož Krašna

Zavod RS za šolstvo

primoz.krasna@zrss.si

Članek obravnava specifične učiteljev likovne umetnosti. Poklicna identiteta likovnih pedagogov je sestavljena iz pedagoškega dela in likvoustvarjalnega dela. Likovni pedagogi so običajno tudi v vlogi zagovornikov področja likovne umetnosti v izobraževanju. To področje je pogosto prezrto in marginalizirano. Zanimalo nas je, kakšna so stališča likovnih pedagogov do izbranega poklica. Oblikovali smo anketni vprašalnik z lestvico stališč in odprtim vprašanjem. V raziskavi je sodelovalo 266 likovnih pedagogov. Rezultate ankete smo obdelali kvantitativno in kvalitativno. Ugotovitve kažejo, da si je večina likovnih pedagogov želela študirati nekaj povezanega z likovno umetnostjo, učiteljski poklic pa za vse ni bil prva izbira. Večino učiteljev najbolj obremenjujejo delovne naloge, ki niso povezane s poučevanjem likovne umetnosti. Starejši učitelji imajo občutek, da vodstvo šole bolj razume specifične potrebe področja kot mlajši učitelji.

Ključne besede: likovna umetnost v izobraževanju, likovni pedagogi, profesionalna identiteta, stališča likovnih pedagogov, izzivi likovnih pedagogov

Uvod

Likovno izobraževanje učencev in razvoj likovnopedagoške stroke je v primerjavi z drugimi področji izobraževanja zelo mlado področje, saj še do »druge polovice 19. stoletja pravzaprav ni nihče razmišljal o likovni vzgoji kot o šolskem predmetu« (Tomšič Amon 2020, 124). Tretji avstrijski šolski zakon je leta 1869 v naše osnovne in meščanske šole prinesel nov predmet, ki se je imenoval risanje in nauk o geometričnih oblikah (Berce-Golob 1993). Predmet se je v naslednjih desetletjih večkrat preimenoval, in sicer v risanje, likovni pouk, likovno vzgojo in likovno umetnost. Hkrati pa se je preoblikoval vsebinsko, in sicer od predmeta, ki je služil predvsem urjenju očesa in roke ter pridobivanju veščin za specifične poklice (mizar, šivilja itd.), do predmeta, ki s pomočjo problemsko zastavljenih likovnih nalog razvija izrazne sposobnosti

učencev (Krajnc, Gerlovič in Berce-Golob 1982; Berce-Golob 1993; Koželj 2014; Tomšič Amon 2020). S tem sta povezana razvoj likovnopedagoške stroke in profesionalizacija poklica likovnega pedagoga. Študij likovne pedagogike se je v našem prostoru pojavil šele v drugi polovici 20. stoletja, v obdobju, ko so se pojavile zahteve po tem, da se morajo učitelji za osnovne šole izobraževati na posebnih visokih pedagoških šolah.

Učiteljski poklic je zaradi kompleksnih odnosov med učitelji, učenci in starši, nezadostnih materialnih pogojev za delo, disciplinskih problemov itd. eden najstresnejših poklicev (Kara 2020). Zahtevnost poklica likovnega pedagoga izhaja iz specifične študijske poti in nalog, ki jih likovni pedagog opravlja. Poklicna identiteta likovnega pedagoga povezuje likovnoustvarjalni vidik in pedagoški vidik. Številni likovni pedagogi imajo težave s svojo poklicno identiteto, pri čemer pedagoški vidik pogosto zasenči likovnoustvarjalni vidik profesionalne identitete (Bremmer, Heijnen in Kersten 2021). Pri likovnih pedagogih lahko prihaja tudi do stresa zaradi različnih vlog, in sicer Scheib (2006) navaja konflikt vlog, dvoumnost vlog, preobremenjenost, nezadostno uporabo veščin, pomanjkanje virov, nesodelovanje. Pri tem zagotovo izstopa preobremenjenost kot posledica dveh različnih vlog. Likovni pedagog je zadolžen za poučevanje in hkrati za vse dejavnosti, ki izhajajo iz njegove vloge ustvarjalca (oblikovanje vabil, šolskega glasila, okraševanje šolskih prostorov, skrb za likovno razstavišče, postavljanje scen za šolske predstave in prireditve itd.). Večino teh aktivnosti mora običajno izvesti brez dodatnega časa in sredstev (Cohen-Evron 2002). Hkrati pa je v praksi mogoče opaziti, da nekatere tovrstne dejavnosti posegajo v ure rednega ali izbirnega predmeta.

Thornton (2013) govori o konceptu umetnika učitelja (angl. *artist teacher*), ki združuje lastnosti, stališča, znanje in veščine umetnika ter učitelja kot ene same identitete, v kateri sta oba vidika enakovredna. Skupni dejavniki, ki pozitivno vplivajo na razvoj poklicne identitete umetnika učitelja, so zavezanost likovni umetnosti in poučevanju, podpora drugih umetnikov in umetniških ustanov, podpora drugih učiteljev in izobraževalnih ustanov ter načrtovane in strukturirane dejavnosti ter cilji (Thornton 2013). Pri tem je treba poudariti, da obstajajo velike razlike med državami glede na to, kakšna izobrazba je potrebna (predvsem količina ateljejskih izkušenj v času izobraževanja) za poučevanje likovne umetnosti, predvsem v osnovni šoli (Vella 2016). Muršak, Petra Javrh in Jana Kalin (2011) izpostavijo, da dvojna kompetenca (stroka in pedagoški del) ne pomeni tudi dvojne identitete. »Ravno temeljno izobraževanje učiteljev mora s svojo konceptualno postavitevjo tako možnost izključiti. V skladu s tem je nujno, da se usklajevanje med razvojem obeh področij

vednosti in kompetenc ustrezno vzpostavlja med študijem« (Muršak, Javrh in Kalin 2011, 30).

Strokovna usposabljanja za učitelje na ravni šole so običajno posvečena splošnim didaktičnim pristopom in aktualnim vsebinam (npr. razvijanje bralne pismenosti, vodenje razreda, delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami, preverjanje in ocenjevanje znanja), zato likovni pedagog pogosto ne dobi ustrezne podpore na področju strokovnega izpopolnjevanja (Chapman, Wright in Pascoe 2020; Gates 2010; Scheib 2006). Raziskave kažejo, da si mnogi likovni pedagogi v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja želijo razvijati svojo likovno ustvarjalnost in poglobljati ateljejska znanja (Brewer 1999). Slednje ne vpliva le na pridobivanje novih znanj in veščin, ampak tudi na vzpostavljanje odnosov in razvijanje občutka pripadnosti. Likovni pedagog je običajno edini predstavnik svoje stroke na šoli, kar lahko vpliva na občutke osamljenosti in izolacije (Cohen-Evron 2002). Pri tem je pomembno tudi, kakšna je prevladujoča kultura šole, na kateri likovni pedagog poučuje, in sicer ali gre za individualistični (učitelji so odmaknjeni drug od drugega, ne sodelujejo) ali za sodelovalni tip kulture šole (medsebojno sodelovanje, spoštovanje, pomoč) (Hargreaves in Fullan 2000 v Valenčič Zuljan 2012). Milena Valenčič Zuljan (2012, 76) izpostavlja: »Najpomembnejši učinki medsebojnega sodelovanja so zmanjšanje občutka osame, negotovosti, nemoči, posledično pa povečanje uspešnosti.«

Likovni pedagog za svoje uspešno pedagoško delo potrebuje profesionalno in pedagoško avtonomijo ter razumevajoče nadrejene, ki razumejo ustvarjalno in subjektivno naravo likovne umetnosti (Thorpe in Kinsella 2021). Prav tako pa potrebuje nadrejene, ki razumejo pomembno vlogo likovne umetnosti v izobraževanju; prav likovni učitelji npr. pri pouku pogosto in spontano povezujejo likovne dejavnosti z vidiki socialno-čustvenega učenja ter so lahko dragocen dejavnik pri promociji te vrste učenja na šoli (Farrington in Shewfelt 2020; Rizzuto, Cordeiro in Roda 2022). V šolskem okolju so umetnost in učitelji umetnosti običajno marginalizirani (Cohen-Evron 2002). Cathy Smilan in Kathy Marzilli Miragila (2009) izpostavljata širši problem marginalizacije likovne umetnosti v izobraževanju, in sicer navajata, da učenci več časa preživijo na šolskih hodnikih kot v likovni učilnici. Zato so likovni pedagogi vedno tudi v poziciji zagovornikov področja, kar prinaša dodatne obremenitve in likovne pedagoge postavlja v težji položaj od večine drugih profilov učiteljev. V času študija se bodoči likovni pedagogi gibljejo v okoljih, ki cenijo likovno umetnost in likovne umetnike, kar je običajno v nasprotju s situacijo, v katero vstopajo kasneje kot učitelji likovne umetnosti (Smilan in Miragila 2009). Marginalizacija predmeta in področja likovne umetnosti

se lahko manifestira pri organizaciji pouka, npr. tako, da učence, ki potrebujejo dodatno pomoč pri drugih predmetih, učitelji vzamejo od pouka likovne umetnosti. (Evans-Palmer 2010). V slovenskem prostoru lahko identificiramo več primerov marginalizacije predmeta, npr. zmanjšanje števila ur predmeta s preходом na devetletno osnovnošolsko izobraževanje, fleksibilni urnik, ki posega v kontinuiteto dela na področju, nezmožnost realizacije izbirnih predmetov s področja likovne umetnosti na šolah z majhnim številom učencev (enooddelčne šole), zahtevna delitev v skupine pri predmetu v obsegu 30 odstotkov ur. Kadar mora biti likovni pedagog ves čas v vlogi zagovornika področja in se mora boriti za minimalne standarde kakovostne izvedbe likovnih predmetov (npr. delitev učencev v skupine, izvajanje blok ur), lahko pride do negativnih odnosov med njim in nadrejenimi. Če se temu »pridruži še nerazumevanje s sodelavci, učitelji v poklicu ne zdržijo, čeprav nimajo z učenci nobenih težav in so z njimi navezali odličen stik« (Muršak, Javrh in Kalin 2011).

Metodologija

Namen in raziskovalna vprašanja

S pomočjo anketnega vprašalnika smo želeli raziskati stališča likovnih pedagogov do izbranega poklica, da bi osvetlili ključne vidike poklica likovnega pedagoga na šoli. Zanimalo nas je:

1. kakšna so stališča likovnih pedagogov glede izbire študijske in poklicne poti,
2. kakšna so stališča likovnih pedagogov glede obremenitev na delovnem mestu,
3. kakšna so stališča likovnih pedagogov glede odnosov z vodstvom šole in drugimi učitelji.

Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo statistične razlike v odgovorih med učitelji glede na delovne izkušnje.

Opis vzorca

Na vabilo za sodelovanje v anketi se je prostovoljno odzvala skoraj polovica vseh likovnih pedagogov, ki poučujejo v osnovnih in srednjih šolah ($n = 266$). V raziskavi je sodelovalo 232 žensk (87,2 %) in 34 moških (12,8 %). Večina učiteljev je poučevala na osnovni šoli (88 %), majhen delež na srednji (9 %), nekaj pa jih je poučevalo na srednji in osnovni šoli hkrati (3 %). Večina učiteljev je imela univerzitetno izobrazbo oz. zaključeno drugo bolonjsko stopnjo

(74,4 %), manjši delež pa višjo šolo (10,5 %), visoko strokovno šolo (7,5 %) in znanstveni magisterij ali doktorat (7,5 %). Vzorec smo analizirali tudi glede števila let delovnih izkušenj učiteljev, in sicer je imela več kot polovica vprašanih do 20 let delovne dobe (56,8 %), manjši delež pa več kot 20 let (43,2 %).

Postopek pridobivanja podatkov

Sestavili smo vprašalnik z 12 trditvami, ki se nanašajo na različne vidike poklica likovnega pedagoga, ter ponudili pet možnih odgovorov (1 – nikakor se ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – ne vem, se ne morem odločiti, 4 – strinjam se, 5 – zelo se strinjam). Učiteljem smo zastavili tudi vprašanje odprtega tipa, s katerim smo želeli ugotoviti, katere vidike poklica bi še želeli izpostaviti v zvezi z izbranim poklicem, pa niso vključeni v ponujene trditve (»Ker v zgornjih trditvah niso zajeti vsi vidiki poklica učitelja/učiteljice likovne umetnosti, nas zanima, ali bi želeli še kaj izpostaviti?«). Anonimni spletni vprašalnik smo poslali na elektronske naslove vseh likovnih pedagogov, ki poučujejo na osnovnih in srednjih šolah. Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu februarju 2023.

Postopek obdelave podatkov

Odgovore smo analizirali s programom IBM SPSS Statistic na ravni deskriptivne statistike (frekvenčna distribucija odgovorov) in inferenčne statistike (χ^2 -preizkus). Za določitev veljavnosti raziskovalnega instrumenta je bil izračunan koeficient Cronbachova alfa (α) za posamezne sklope trditev. Koeficient Cronbachova alfa za sklop trditev, vezanih na odločitev za izbiro poklica (šest vprašanj), znaša 0,946; za sklop trditev, vezanih na obremenitve na delovnem mestu (štiri vprašanja), znaša 0,913; za sklop trditev, vezan na podporo okolja (dve vprašanji), znaša 0,926.

Postopek analize odgovorov na zadnje odprto vprašanje je potekal v naslednjih zaporednih korakih: pregled in urejanje odgovorov; postopek kodiranja oz. analiza besedila z namenom iskanja pomenskih delov besedila, ki so relevantni za cilje raziskave (odprto kodiranje); postopek kategoriziranja oz. združevanje kod v kategorije; združevanje kategorij v tematske sklope, relevantne za cilje raziskave.

Rezultati

Odločitev za študij in poklic likovnega pedagoga

Učiteljem smo najprej zastavili trditev (preglednica 1) »Od nekdaj sem vedel/-a, da bom študiral/-a nekaj povezanega z likovno umetnostjo«. Večina vprašanih se je s to trditvijo strinjala oz. zelo strinjala. Večina učiteljev se je strinjala

Preglednica 1 Odločitev za izbiro poklica

Trditve	Delovne izkušnje	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Od nekdaj sem vedel/-a, da bom študiral/-a nekaj povezanega z likovno umetnostjo	(a)	2,6	6,6	10,6	40,4	39,7	56,8
	(b)	2,6	8,7	6,1	40,9	40,9	43,2
	(c)	3,0	7,5	8,6	40,6	40,2	100,0
Od nekdaj sem se rad/-a likovno izražal/-a, zato sem se odločil/-a za študij likovne pedagogike	(a)	1,3	2,0	5,3	43,7	47,7	56,8
	(b)	0,0	2,6	2,6	49,6	45,2	43,2
	(c)	0,8	2,3	4,1	46,2	46,6	100,0
Za študij likovne pedagogike sem se odločil/-a, ker sem si vedno želel/-a postati učitelj/-ica likovne vzgoje/likovne umetnosti	(a)	7,9	24,5	20,5	31,8	15,2	56,8
	(b)	1,7	23,5	20,0	35,7	19,1	43,2
	(c)	5,3	24,1	20,3	33,5	16,9	100,0
Študij likovne pedagogike ni bil moja prva izbira	(a)	27,8	21,9	6,0	31,8	12,6	56,8
	(b)	21,7	24,3	9,6	33,0	11,3	43,2
	(c)	25,2	22,9	7,5	32,3	12,0	100,0
Če bi se moral/-a še enkrat odločati za študij, bi ponovno izbral/-a študij likovne pedagogike	(a)	4,6	10,6	30,5	30,5	23,8	56,8
	(b)	2,6	13,0	27,8	27,8	28,7	43,2
	(c)	3,8	11,7	29,3	29,3	25,9	100,0
Če bi imel/-a možnost, bi se odločil/-a za drugačen poklic	(a)	10,6	25,8	35,8	20,5	7,3	56,8
	(b)	22,6	24,3	21,7	27,8	3,5	43,2
	(c)	15,8	25,2	29,7	23,7	5,6	100,0

Opombe Naslovi stolpcev: (1) nikakor se ne strinjam, (2) ne strinjam se, (3) ne vem, se ne morem odločiti, (4) strinjam se, (5) zelo se strinjam, (6) skupaj (vse v odstotkih). Delovne izkušnje: (a) do 20 let, (b) več kot 20 let, (c) skupaj.

ali zelo strinjala s trditvijo »Od nekdaj sem se rad/-a likovno izražal/-a, zato sem se odločil/-a za študij likovne pedagogike«. Z naslednjim vprašanjem smo preverjali, v kolikšni meri se učitelji strinjajo s trditvijo »Za študij likovne pedagogike sem se odločil/-a, ker sem si vedno želel/-a postati učitelj/-ica likovne vzgoje oz. likovne umetnosti«. Polovica vprašanih se je s to trditvijo strinjala ali zelo strinjala. Dobra petina vprašanih je bila neodločenih. Skoraj polovica vprašanih se ni strinjala ali nikakor ni strinjala s trditvijo »Študij likovne pedagogike ni bil moja prva izbira«. Nekoliko manjši je delež vprašanih, ki so se s to trditvijo strinjali oz. so se zelo strinjali. Dobra polovica učiteljev se strinja ali zelo strinja s trditvijo »Če bi se moral/-a še enkrat odločati za študij, bi ponovno izbral/-a študij likovne pedagogike«.

Pri trditvi »Če bi imel/-a možnost, bi se odločila/-a za drugačen poklic« so mnenja učiteljev bolj deljena, in sicer se 15 % vprašanih nikakor ni strinjalo s to trditvijo, 25,2 % se jih ni strinjalo, 29,7 % se jih ni moglo odločiti, 23,7 % se jih je strinjalo, 5,6 % pa se jih je zelo strinjalo. Rezultati χ^2 -preizkusa razkrivajo, da

obstaja statistično pomembna razlika v odgovorih glede na delovne izkušnje učiteljev. Učitelji, ki so imeli manj kot 20 let delovnih izkušenj, se s to trditvijo niso strinjali ali nikakor niso strinjali v manjšem deležu kot tisti, ki so imeli več let delovnih izkušenj. Delež učiteljev, ki se glede te trditve niso mogli odločiti, je bil večji pri učiteljih z delovnimi izkušnjami do 20 let in manjši pri tistih, ki so poučevali več kot 20 let. Učitelji, ki so imeli več kot 20 let delovnih izkušenj, so se v večjem deležu strinjali, da bi se odločili za drugačen poklic, če bi imeli za to možnost, kot njihovi kolegi z manj kot 20 leti delovnih izkušenj ($\chi^2 = 13,490$; $P = 0,009$).

Rezultati prvega sklopa trditev kažejo na kompleksnost identitete likovnega pedagoga, pri čemer je udejstvovanje na umetniškem področju običajno primarni motiv za študij likovne pedagogike. Gre za pomembno ugotovitev, saj nakazuje potrebo po celostni obravnavi poklicne identitete umetnika učitelja, kot jo omenja Thornton (2013). Študentje likovne pedagogike v času študija spoznavajo, razvijajo in prepletajo oba vidika študija, torej umetniški in pedagoški vidik, pri čemer jim umetniški vidik omogoča pridobivanje temeljnih metjejskih znanj in veščin, razvijanje lastnih likovnooblikovalskih postopkov ter likovne ustvarjalnosti. Pedagoški vidik študija pa likovne pedagoge usposobi za načrtovanje, izvajanje in evalvacijo likovnopedagoškega dela z učenci ter dijaki. V času študija lahko v polni meri razvijajo svoje likovne sposobnosti, pri opravljanju pedagoškega poklica pa je na področju strokovnega izpopolnjevanja ta vidik običajno zapostavljen, kar bi morda lahko morda pripisali tudi manjšemu navdušenju nad poklicem pri starejših učiteljih, ki bi se v večji meri odločili za drugačen poklic, če bi imeli možnost.

Obremenitve na delovnem mestu

Več kot polovica učiteljev se ni strinjala ali nikakor ni strinjala s trditvijo »Pri delu v razredu me najbolj obremenjujejo neustrezni materialni in prostorski pogoji za delo« (preglednica 2). Večina vprašanih učiteljev se je strinjala ali zelo strinjala s trditvijo »Pri delu v šoli me najbolj obremenjujejo naloge, ki niso neposredno povezane s poučevanjem likovne umetnosti«. Dobra polovica vprašanih se je strinjala ali zelo strinjala s trditvijo »Pri delu v razredu me najbolj obremenjuje delo z učenci z učnimi ali vedenjskimi težavami«. S trditvijo »Dodatno delo (npr. postavljanje scene, oblikovanje šolskega glasila) na šoli me ne obremenjuje« se je skoraj polovica vprašanih strinjala ali zelo strinjala.

Rezultati drugega sklopa trditev ne presenečajo. Kakovostna izvedba likovnih dejavnosti zahteva zelo veliko individualnega svetovanja likovnih pedagogov. Glede na majhno število ur likovne umetnosti in veliko število

Preglednica 2 Obremenitve na delovnem mestu

Trditve	Delovne izkušnje	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Pri delu v razredu me najbolj obremenjujejo neustrezni materialni in prostorski pogoji za delo	(a)	9,3	38,4	9,3	28,5	14,6	56,8
	(b)	13,9	43,5	9,6	20,9	12,2	43,2
	(c)	11,3	40,6	9,4	25,2	13,5	100,0
Pri delu v šoli me najbolj obremenjujejo naloge, ki niso neposredno povezane s poučevanjem likovne umetnosti	(a)	2,6	15,2	13,2	41,7	27,2	56,8
	(b)	4,3	12,2	11,3	38,3	33,9	43,2
	(c)	3,4	13,9	12,4	40,2	30,1	100,0
Pri delu v razredu me najbolj obremenjuje delo z učenci z učnimi ali vedenjskimi težavami	(a)	3,3	27,8	11,9	34,4	22,5	56,8
	(b)	7,8	22,6	13,0	33,9	22,6	43,2
	(c)	5,3	25,6	12,4	34,2	22,6	100,0
Dodatno delo (npr. postavljanje scene, oblikovanje šolskega glasila) na šoli me ne obremenjuje	(a)	7,9	29,8	17,2	32,5	12,6	56,8
	(b)	7,0	22,6	17,4	39,1	13,9	43,2
	(c)	7,5	26,7	17,3	35,3	13,2	100,0

Opombe Naslovi stolpcev: (1) nikakor se ne strinjam, (2) ne strinjam se, (3) ne vem, se ne morem odločiti, (4) strinjam se, (5) zelo se strinjam, (6) skupaj (vse v odstotkih). Delovne izkušnje: (a) do 20 let, več kot 20 let, (c) skupaj.

učencev v razredu je likovnopedagoško delo zelo zahtevno. Zato lahko delo z učenci z učnimi ali vedenjskimi težavami predstavlja zelo velik problem, ki ga bi lahko vsaj delno omilili z delitvijo učencev na dve skupini. Zahtevnejše likovne tehnike v skladu z učnim načrtom je namreč nepredstavljivo izvajati v velikih skupinah. Povsem nerazumljivo je, da se učenci pri gospodinjstvu ter pri tehniki in tehnologiji delijo v skupine, pri pouku likovne umetnosti pa ne. Ne samo da je za likovnoustvarjalno delo potrebna večja delovna površina (učenci pred seboj nimajo učbenika, zvezka, peresnice, ampak materiale in orodja, ter potrebujejo prostor za likovna dela, ki naj bi nastajala v različnih dimenzijah tako na ploskvi kot v prostoru), gre tudi za vprašanje varnosti (delo z grafičnimi nožki, lepljenje z vročim lepilom itd.). Tretjino likovnih pedagogov obremenjuje dodatno delo s področja grafičnega oblikovanja in scenografije, kar zagotovo pripomore k občutkom izoliranosti in tudi marginalizacije, ki jo omenja Nurit Cohen-Evron (2002). Zagotovo gre priložnosti za rešitev tovrstnih izzivov iskati v načrtovanju in organizaciji dela ter enakomernem razporejanju dela s strani vodstva šole. Pričakovano je, da likovni pedagog usmerja dejavnosti, ki se tičejo likovnega področja, kar pa ne pomeni, da mora vsako sceno za vsako prireditev na šoli postavljati v svojem prostem času oz. znotraj pouka likovne umetnosti (slednje je upravičeno le v primeru, ko je načrtovano v letni pripravi in uresničuje cilje pouka likovne umetnosti).

Preglednica 3 Podpora okolja

Trditve	Delovne izkušnje	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Občutek imam, da vodstvo šole razume specifične potrebe področja in le-te upošteva pri organizaciji dela	(a)	10,6	26,5	28,5	25,8	8,6	56,8
	(b)	7,8	18,3	21,7	46,1	6,1	43,2
	(c)	9,4	22,9	25,6	34,6	7,5	100,0
Občutek imam, da ostali učitelji na šoli podpirajo moje delo in prizadevanja za dvig likovne kulture	(a)	2,0	19,2	37,7	33,8	7,3	56,8
	(b)	0,9	20,9	29,6	42,6	6,1	43,2
	(c)	1,5	19,9	34,2	37,6	6,8	100,0

Opombe Naslovi stolpcev: (1) nikakor se ne strinjam, (2) ne strinjam se, (3) ne vem, se ne morem odločiti, (4) strinjam se, (5) zelo se strinjam, (6) skupaj (vse v odstotkih). Delovne izkušnje: (a) do 20 let, (b) več kot 20 let, (c) skupaj.

Odnos z vodstvom šole in drugimi učitelji

S trditvijo »Občutek imam, da vodstvo šole razume specifične potrebe področja in le-te upošteva pri organizaciji dela« (preglednica 3) se je manj kot polovica vprašanih učiteljev strinjala ali zelo strinjala. Dobra četrtina vprašanih je ostala neodločenih. Učitelji z več kot 20 leti delovnih izkušenj so se v večjem deležu strinjali s to trditvijo kot učitelji z manj kot 20 leti delovnih izkušenj, razlika med obema skupinama je statistično značilna ($\chi^2 = 11,906$; $P = 0,018$).

S trditvijo »Občutek imam, da ostali učitelji na šoli podpirajo moje delo in prizadevanja za dvig likovne kulture« se je strinjala ali zelo strinjala slaba polovica učiteljev. Več kot tretjina učiteljev ni vedela oz. se ni mogla odločiti.

Rezultati tretjega sklopa kažejo na to, da likovni pedagogi večinsko ne čutijo podpore s strani vodstva in sodelavcev. Učitelji z daljšo delovno dobo čutijo večjo podporo s strani vodstva kot mlajši, kar nas ne preseneča. Likovni pedagog dobi priznanje za svoje delo, ki bistveno presega njegovo učiteljsko delo, šele po določenem obdobju, ko vodstvo prepozna njegovo dodatno vrednost. Slednje je žal velikokrat povezano z izdelovanjem protokolarnih daril šole, voščilnic, izdelkov za različne bazarje itd. Pomanjkanje podpore vodstva šole in okolja je lahko za likovnega pedagoga na začetku poklicne poti velik izziv, saj se je v času svojega študija gibal v okolju, ki je prežeto z umetniškim udejstvovanjem, nato pa se znajde v okolju, kjer je treba vedno znova utemeljevati, zakaj potrebujemo likovno umetnost, kar izpostavljata tudi Cathy Smilan in Kathy Marzilli Miragila (2009).

Osrednje teme, ki so jih izpostavili učitelji

Zadnje vprašanje je bilo odprtega tipa, in sicer nas je zanimalo, kaj bi likovni pedagogi o svojem poklicu še želeli izpostaviti. Na podlagi kvalitativne ana-

Preglednica 4 Odnos drugih do likovne umetnosti

Kategorija	Kodi
Odnos kolegov učiteljev do predmeta likovna umetnost (LUM)	Negativen odnos kolegov do področja, slabo cenjeno delo, neenakovreden položaj glede na druge učitelje, razlika v enovitem delu ostalih predmetnih učiteljev in vsestranskosti likovnega učitelja, pritisk ostalih učiteljev na LUM, problematika osamljenosti poklica na šolah
Odnos vodstva šole do predmeta LUM	Dodatne obremenitve poučevanja na več šolah, problematično usklajevanje aktivnosti med šolami, kjer poučujem, neprestana nadomeščanja sodelavcev, ki izhajajo iz zmanjšane delovnega obsega, pritisk šole in potreba po znanjih iz digitalnih tehnologij za oblikovanje, opravljeno delo se meri v minutah in ne po kvaliteti dela, prelaganje dela na mlajše učitelje
Odnos staršev, do predmeta LUM	Slab odnos staršev do LUM, pritisk staršev na ocenjevanje
Odnos javnosti do predmeta LUM	»Bombardiranje« z likovnimi natečaji, nezaupanje v slovensko šolstvo, rezultati nikogar ne zanimajo
Odnos učencev do predmeta LUM	Pričakovanja glede ocen so mnogokrat nerealna glede na vloženo delo in sposobnosti

lize smo identificirali naslednje teme: (1) odnos drugih do predmeta likovna umetnost (preglednica 4), (2) izzivi poučevanja likovne umetnosti (preglednica 5) in (3) predlogi učiteljev (preglednica 6). Izpostavili smo tudi reprezentativne izjave učiteljev (preglednica 7).

Odgovori učiteljev, ki smo jih razvrstili v štiri kategorije, kažejo na nerazumevanje specifik poklica likovnega pedagoga strani okolja. Likovni pedagogi zaznavajo svoj neenakovreden položaj glede na učitelje drugih predmetnih področij, ki je lahko posledica nerazumevanja pomena likovne umetnosti v izobraževanju in širše. Občutijo velik pritisk, povezan s številčnim ocenjevanjem, z dodatnimi nalogami, s prostorsko stisko in z materialnimi pogoji za delo ter s pomanjkanjem časa za lastno ustvarjalno delo. Hkrati pa se zavedajo prednosti poklica, ki ga razumejo kot poslanstvo. Učitelji si želijo boljših pogojev za delo (pravičnejša sistematizacija dela, izboljšanje položaja učiteljev, ki poučujejo na dveh ali več šolah, delitev učencev v skupine kot pri pouku tehnike in tehnologije ter gospodinjstva) ter poudarjajo pomembnost likovne umetnosti v izobraževanju.

Diskusija

Likovni pedagogi imajo posebne likovne sposobnosti in afiniteto do področja likovne umetnosti. Večina likovnih pedagogov, ki so sodelovali v anketi, je že od nekdaj vedela, da bo študirala nekaj povezanega z likovno umetnostjo, prav tako pa so se že od nekdaj radi likovno izražali. Učiteljski poklic

Preglednica 5 Izzivi poučevanja likovne umetnosti

Kategorija	Kodi
Število ur, namenjenih predmetu	Premalo ur LUM v OŠ, ni dovolj časa za poglobljeno delo, žalost učencev zaradi zmanjšane števila ur v 6. razredu, velik obseg ur v SŠ na posameznega učitelja, veliko nad obvezo – tudi do 29 ur
Organizacija pouka	Preveliki normativi učencev v razredih, ni delitve učencev v skupine, problematično dopolnjevanje obveze z JV, OPB, problematika ureditve blok ur, problematično kombiniranje več šol, vrednotenje dodatnega dela likovnega pedagoga, poučevanje učiteljev razrednega pouka (RP) v 6. razredu, problematika fleksibilnega predmetnika in kontinuiranega razvoja učencev, delo izven pouka presega obvezo učitelja, izbirni predmet likovno snovanje je na majhni šoli težko uresničljiv
Didaktični vidiki	Razdvojenost med sprostivnim in strokovnim vidikom ure, izkustveno delo z vzgojno in učno problematičnimi otroci, negativen vpliv digitalizacije na kvaliteto likovnih del, premalo prostora za socialno in čustveno učenje, učbeniki podobni starejšim izvedbam in za pouk nepotrebni, preobsežen in zastarel učni načrt (UN), neustrezni UN za LS, razvrednotenje predmeta zaradi visokih ocen, problematika ocenjevanja in z njim povezanega stresa, stiske zaradi ocenjevanja izdelkov, LUM ne bi smela biti preverjana na NPZ
Učenci in dijaki	Problematika permisivne vzgoje, prevelik poudarek na koristih učenca, zahtevno delo z današnjimi mladimi; socialne razlike med učenci pri nakupu materialov, pomanjkanje avtoritete učitelja, k izbirnim predmetom se poleg zainteresiranih učencev prijavijo tudi učenci, ki »nekaj« morajo izbrati, negativen vpliv koronavirusa na spretnosti in sposobnosti otrok, problem inkluzije, individualna obravnava učencev, slabo razvito psihomotorično področje učencev, slaba opremljenost z veščinami in znanji učencev ob vstopu v srednješolsko izobraževanje
Obremenitve poklica	Nezaposljivost likovnega pedagoga, težava z zaposlitvijo za polni delovni čas, mladi likovniki obupajo zaradi slabih materialnih pogojev, pomanjkanje časa za lastno ustvarjanje, nizko plačilo, slabše možnosti napredovanja, preobremenitev učitelja zaradi sestankov in birokracije, obremenjujoči e-maili, izgorelost učiteljev
Prednosti poklica	Poklic kot poslanstvo, pozitiven odnos do svojega poklica, uživanje v delu, pomen senzibilnosti in rasti učitelja, osebne vrednote in stališča učitelja
Materialni in kadrovski pogoji za delo	Problematika materialnih pogojev za delo in nakupa osnovnih likovnih orodij, prostorske težave pri rokovanju in skladiščenju likovnih del, problematična delitev učilnice z drugim področjem, pogoji za delo se za učitelje, ki poučujejo na več šolah, zelo razlikujejo od šole do šole, potreba po laborantu oz. pomočniku

pri tem za večino ni bil nujno prva izbira. Vidimo lahko, da se je le polovica vprašanih odločila za študij likovne pedagogike, ker so si vedno želeli postati učitelji likovne umetnosti. Slaba tretjina vprašanih pa se za ta študij ne bi ponovno odločila. Starejša raziskava o razlogih za odločitve za študij na Pe-

Preglednica 6 Predlogi učiteljev

Kategorija	Kodi
Organizacija pouka	Plačano dodatno delo, možnost poučevanja na razredni stopnji, poučevanje učitelja LUM od 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO) dalje, delitev v skupine, pravičnejša sistemizacija dela učiteljev LUM, urediti delo učiteljev, ki poučujejo na več šolah
Ozaveščanje pomena likovne umetnosti v izobraževanju	Pozitiven vpliv likovne umetnosti na učenca, pomen celostnega razvoja učenca, podpora učencem pri izgradnji samopodobe, razvoj podjetnostne kompetence mladih, likovni pedagog bolj sprejema učence z različnimi težavami
Didaktični vidik	Razvoj učinkovitega poučevalnega okolja, več možnosti za ogled kulturnih ustanov, spomenikov, znamenitosti, več medpredmetnega povezovanja, likovnost kot aktivni odmor, LUM kot pomoč z umetnostjo, poiskati drugačen pristop ocenjevanja LUM

Preglednica 7 Reprezentativni zapisi učiteljev

Tema	Reprezentativne izjave udeležencev
Odnos drugih do likovne umetnosti	»Eno vprašanje se nanaša tudi na odnos kolegov do umetnosti/kulture, ampak prav to se mi zdi ključno. To je ali za večino nesmiseln in nepotreben predmet ali področje, na katerega se spoznajo vsi in neka specifična znanja niso potrebna.« »Velika težava je v nerazumevanju vodstva in ostalih zaposlenih, kako poteka naše delo – dobiš občutek, da ne vedo, da imamo tudi mi učni načrt in snov, da se ideje in dobri izdelki ne zgodijo čez noč, da zgolj likovnik težko pokrije vse vizualne in likovne potrebe celotne šole (okrasitve, razstave, scene, plakati, oblikovanje glasil, natečaje, nad katerimi se navduši ravnatelj, čestitke, filmi za projekte ...). Letos sem v stiski, ker mi ob vsem dodatnem zmanjkuje časa za pouk. K sreči so tu učenci, ki dajejo mojemu delu smisel, hkrati je tu krivda, ker jim ne moreš ponuditi tega, kar veš, da bi v normalnih pogojih lahko. Želim si časa in energije za lastne šolske ideje (ker poznaš učence in svoja močna področja in veš, kaj bi jim lahko ponudil). Kot kreativci imamo likovniki veliko idej in zelo slabo vpliva na motivacijo in moralo, ko pokaš po šivih zaradi vseh obveznosti in izgubljaš občutek avtonomije, se spreminjaš v stroj.«

Nadaljevanje na naslednji strani

dagoški fakulteti Univerze v Mariboru je pokazala, da so razlogi za študij pri študentih likovne pedagogike povezani s potrebo po samouresnitvi (Javornik Krečič in Ivanuš Grmek 2005).

Če bi imeli možnost, bi več kot petina učiteljev izbrala drug poklic, skoraj tretjina pa jih ne ve, ali bi izbrali kakšen drug poklic. Delež učiteljev, ki bi izbrali drugačen poklic, je večji pri tistih, ki imajo več kot 20 let delovnih izkušenj, kot pri tistih z manj kot 20 leti delovnih izkušenj, razlika med skupinama pa je statistično pomembna. Čeprav je delež učiteljev, ki bi izbrali drug poklic, majhen, lahko vzroke za to, da je takšnih učiteljev več med starejšimi kot

Preglednica 7 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Tema	Reprezentativne izjave udeležencev
Izzivi poučevanja likovne umetnosti	»Časovna stiska! Predvsem v razredih, kjer je v urniku določena samo ena ura na te-poučevanja den in ne blok ura na štirinajst dni, je skoraj nemogoče izvajati naloge kiparstva, pro-storskega oblikovanja, grafike. Ja, pri pouku LUM potrebujemo BLOK URE. V eni uri učenci izgubijo veliko časa s pripravljanjem in pospravljanjem. Če pa že kar naslednjo uro pride v razred drug razred, je pa skoraj nemogoče pripraviti material za nasled-nje učence ali vse pospraviti, ker je nato pouk tehnike. Vse to je zelo stresno tudi za učence. Komaj začnejo ustvarjati, se malo sprostijo, pa že pospravljajo. Kje je tu smi-sel?! Pritožujejo se učenci in likovni učitelji. Učitelji, ki poučujejo praktične predmete TIT in GOS, imajo učence deljene v skupine in BLOK URE.« »Želela bi izpostaviti prevelike skupine učencev za kvalitetnejše delo pri pouku. Učenci so vedno težavnejši, njihova učna kondicija, koncentracija, nesamostojnost in hitrost likovnega ustvarjanja so po koronakrizi katastrofalni. Kar so učenci včasih uspeli narediti v štirih učnih urah, zdaj potrebujejo v povprečju dvakrat toliko, kdaj tudi več, kar se pozna pri realizaciji učnega načrta. Deljenje učencev v skupine v 30 % ur za zahtevnejše likovne naloge pa so z urnikom praktično neizvedljive.«
Predlogi učiteljev	»LUM bi moral biti varen prostor ustvarjalnosti in izražanja, pri katerem je zaželeno z likovnimi sredstvi izraziti (tudi) svoja čustva in težave in se učiti iz izkušenj. Ocene so po mojem mnenju samo ovira, še posebej za učence, ki nabirajo točke za srednjo šolo in ne upajo razmišljati po svoje, da ne bi dobili slabe ocene.« »Delo bi bilo uspešnejše, če bi bil razred razdeljen na skupine, podobno kot pri pouku TIT. Tudi za učitelja bi bilo dobrodošlo, da bi prilagodili in sistematizirali delo učitelja likovnega pouka, ne le glede na število pedagoških ur, temveč tudi glede na: čas, ki je namenjen urejanju učilnice in materialov, čas, namenjen scenam, razstavam, nateča-jem in drugim sodelovanjem, pripravam na šolske projekte ... Likovni pedagog je po-gosto aktivno vključen v številne obšolske dejavnosti znotraj šole in v okvirju občin-ske skupnosti, vendar gre to večkrat na račun osebnega časa. Se pa pojavljajo težave z zaposlitvijo, s številom ur LUM in sočasnim pokrivanjem OPB, jutranjih varstev, šte-vilnih nadomeščanj.«

mlajšimi, iščemo v številnih spremenjenih okoliščinah, povezanih s predme-tom. Leta 1975 se je pri likovni vzgoji (predmet se je v šolskem letu 2012/2013 brez konsenza stroke preimenoval v likovno umetnost) številčno ocenjeva-nje spremenilo v tristopenjsko oceno (zelo uspešno, uspešno in manj uspešno), kar je bilo potem v veljavi do leta 1999. Po 24 letih so tristopenjsko be-sedno oceno zamenjale številčne ocene, hkrati pa se je spremenilo število ur predmeta. Pred uvedbo devetletne osnovne šole so imeli učenci po dve uri likovne umetnosti od 1. do 6. razreda, v 7. in 8. razredu pa po eno uro na te-den. Devetletka je število ur obveznega predmeta drastično zreducirala, in sicer od 1. do 5. razreda po dve uri na teden, od 6. do 9. razreda po ena ura na teden. To pomeni, da so učitelji z daljšo delovno dobo v začetku kariere v šol-ski prostor vstopali povsem drugače kot njihovi mlajši kolegi (likovna vzgoja

se je izvajala v blok urah, v sedmem in osmem razredu na štirinajst dni, ni bilo fleksibilnega urnika, ki omogoča izvajanje predmeta samo pol leta in ne zagotavlja kontinuitete, ni bilo bremena in pritiskov, povezanih s številčnim ocenjevanjem in z nacionalnim preverjanjem znanja).

Večino učiteljev pri delu najbolj obremenjujejo naloge, ki niso neposredno povezane s poučevanjem likovne umetnosti. Kaže pa, da skoraj polovica učiteljev med te obremenjujoče naloge ne šteje dodatnih del, povezanih z likovni področjem, kot je npr. oblikovanje šolskega glasila ali postavljanje scene. Dobra polovica učiteljev kot obremenitev zaznava delo z učenci z učnimi ali vedenjskimi težavami. Več kot tretjino učiteljev obremenjujejo neustrezni materialni in prostorski pogoji za delo (npr. prostorske težave pri hranjenju likovnih izdelkov, pomanjkanje pripomočkov).

Skoraj tretjina učiteljev nima občutka, da vodstvo šole razume specifične potrebe področja in te posebnosti upošteva pri organizaciji dela. Med učitelji, ki menijo, da vodstvo šole razume specifične potrebe področja, je več starejših učiteljev (več kot 20 let delovne dobe) kot mlajših, razlika pa je statistično pomembna. Specifični izzivi, ki so jih navajali učitelji, so: število učencev v razredu, (ne)delitev učencev v skupine, dopolnjevanje obveze z jutranjim varstvom in v oddelkih podaljšanega bivanja, poučevanje na več šolah hkrati itd. Slaba polovica učiteljev ima občutek, da ostali učitelji podpirajo njihovo delo in prizadevanja za dvig likovne kulture, več kot tretjina pa se ne more odločiti. Učitelji navajajo, da je njihovo delo slabo cenjeno, zaznavajo negativen odnos kolegov do področja, neenakovreden položaj glede na druge učitelje (drugi učitelji naj bi imeli enovitejše zadolžitve).

Rezultati raziskave so pokazali, da delovne naloge likovnih pedagogov posegajo na različna strokovna področja. Obstaja velik razkorak med ustvarjalnim vidikom poklica, ki je pomembno vplival na odločitev za študij, in obremenitvami, ki izhajajo iz pedagoškega in ostalega dela v šoli. Za likovnega pedagoga je pomembno, da konsistentno razvija svojo likovno občutljivost. Ukvarjanje z likovnimi materiali in tehnikami, razvijanje lastnih oblikovalskih postopkov ter likovne govorice ipd. sta pomemben del profesionalnega razvoja likovnega pedagoga, ki se dopolnjuje z razvojem pedagoških kompetenc. Eno od možnosti, ki lahko zmanjša razkorak med strokovnim in pedagoškim vidikom poklica likovnega pedagoga, raziskovalci vidijo v vlogi učitelja kot konceptualnega umetnika, ki skozi različne načine poučevanje povezuje s konceptualno umetnostjo (Bremmer, Heijnen in Kersten 2021). Predstavljeni načini temeljijo na delu mehiško-ameriškega umetnika in učitelja Jorga Lucera, ki je raziskoval, ali poučevanje ovira ustvarjalno prakso učitelja. Lucero (2018 v Bremmer, Heijnen in Kersten 2021) je identificiral naslednje načine, ki

učitelju omogočijo, da deluje kot konceptualni umetnik: (a) *šola kot material* (šolski prostor kot priložnost za ustvarjanje novih premislekov), (b) *akumulacija* (učitelji oblikujejo umetniško delo iz aktivnosti, s katerimi se že ukvarjajo v šoli, na poti domov ali doma), (c) *bližina* (ni omejena na fizično bližino, ampak tudi na odnose med ljudmi, in ima potencial, da izvabi umetniško delo), (d) *sooblikovanje* (sodelovanje učitelja in učencev pri umetniškem projektu, na način, da učitelj spodbudi učenca ali pa učenec vpliva na umetniško delo učitelja), (e) *predstavitev zgodbe* (učitelji morajo ves čas dokumentirati, beležiti, se ukvarjati z birokracijo, učitelj kot konceptualni umetnik lahko to nadgradi v umetniško pripoved/umetniško delo), (f) *sprejeti nevidnost* (učitelji kot konceptualni umetniki lahko ustvarjajo dela, ki jih je težko dokumentirati za druge, ampak so še vedno umetniška). Tak pristop k poučevanju likovne umetnosti, pri katerem je učitelj hkrati v vlogi konceptualnega umetnika, lahko učitelju omogoči širši in svobodnejši pogled na poučevanje znotraj šolskega sistema ter spodbudi procesno orientiranost, ki se oddaljuje od osredotočanja na končni rezultat ter omogoča več svobode za eksperimentiranje tako učitelju kot tudi učencem (Bremmer, Heijnen in Kersten 2021).

Zaključek

Raziskava je razkrila kar nekaj težav, s katerimi se srečujejo likovni pedagogi in se zrcalijo v njihovih stališčih do izbranega poklica. Zato bi bilo treba v prihodnje na ravni odločevalcev več pozornosti usmeriti v:

- učinkovitejše uredbene in organizacijske rešitve za področje likovne umetnosti,
- zagotavljanje pogojev (čas, material) in ustrezno vrednotenje za izvajanje dodatnega dela likovnih pedagogov na šoli, ki ne izhaja iz pedagoškega vidika poklica (npr. grafično oblikovanje in scenografija),
- organizacijo pouka, ki podpira kakovostno izvedbo pouka likovne umetnosti (delitev učencev na skupine, izvajanje pouka v blok urah, kontinuiteta izvajanja skozi celotno šolsko leto),
- skrb za profesionalni razvoj likovnih pedagogov, ki temelji na strokovnem in pedagoškem področju,
- skrb za sistematično podporo likovnim pedagogom na začetku karijerne poti,
- skrb za boljši položaj umetnosti v izobraževanju in prepoznavanje njene vloge pri medpredmetnem povezovanju ter socialno-čustvenem učenju.

V prihodnje pa bi bilo treba raziskovanje usmeriti v izboljšanje položaja likovnih pedagogov tudi na ravni oblikovanja podpornih skupin, ki bi učiteljem lahko pomagale premostiti občutke izolacije na delovnem mestu. Prav tako bi ga morali usmeriti v podporo likovnim pedagogom na področju samozavedanja in samoregulacije.

Literatura

- Berce-Golob, H. 1993. *Likovna vzgoja: načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Bremmer, M., E. Heijnen in S. Kersten. 2021. »Teacher as Conceptual Artist.« *The International Journal of Art & Design Education* 40 (1): 82–98.
- Brewer, T. M. 1999. »Art Teacher Profile and Preference.« *Studies in Art Education* 41 (1): 61–70.
- Chapman, S., P. Wright in R. Pascoe. 2020. »'I'm Really Worried for My Teaching Spirit': Professional Agency, Curriculum Change and the Primary Arts Specialist Teacher.« *Journal of Curriculum Studies* 52 (4): 577–592.
- Cohen-Evron, N. 2002. »Why Do Good Art Teachers Find It Hard to Stay in the Public School System?« *Studies in Art Education* 44 (1): 79–94.
- Farrington, C., in S. Shewfelt. 2000. »How Arts Education Supports Social-Emotional Development: A Theory of Action.« *State Education Standard* 20 (1): 31–35.
- Evans-Palmer, T. 2010. »The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher Stress.« *Studies in Art Education* 52 (1): 69–83.
- Gates, L. 2010. »Professional Development through Collaborative Inquiry for an Art Education Archipelago.« *Studies in Art Education* 52 (1): 6–17.
- Hargreaves, A., in M. Fullan. 2000. »Mentoring in the New Millennium.« *Theory into Practice* 39 (1): 50–56.
- Javornik Krečič, M., in M. Ivanuš Grmek. 2005. »The Reasons Students Choose Teaching Professions.« *Educational Studies* 31 (3): 265–274.
- Kara, S. 2020. »Investigation of Job Satisfaction and Burnout of Visual Arts Teachers.« *International Journal of Research in Education and Science* 6 (1): 160–171.
- Koželj, P. 2014. »Od kamenčkov in tablic do digitalnih tehnologij: razvoj uporabe različnih likovnih tehnik pri pouku v slovenskih šolah skozi čas.« *Šolska kronika* 23 (3): 488–504.
- Krajnc, M., A. Gerlovič in H. Berce-Golob. 1982. *Od risanja do likovne vzgoje: zgodovina in razvoj likovnega pouka*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej.
- Lucero, J. 2018. *Teacher as Conceptual Artist*. Amsterdam: Research Group Arts Education, Amsterdam University of the Arts.
- Muršak, J., P. Javrh in J. Kalin. 2011. *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Rizzuto, T., K. Cordeiro in A. Roda. 2022. »The Lost Art: Teachers' Perceptions

- of the Connections Between the Arts and Social-Emotional Learning» *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2053919>.
- Scheib, J. W. 2006. »Policy Implications for Teacher Retention: Meeting the Needs of the Dual Identities of Arts Educators.« *Arts Education Policy Review* 107 (6): 5–10.
- Smilan, C., in K. M. Miragila. 2009. »Art Teachers as Leaders Authentic Art Integration.« *Art Education* 62 (6): 39–45.
- Thornton, A. 2013. *Artist, Researcher, Teacher: A Study of Professional Identity in Art and Education*. Bristol: Intellect.
- Thorpe, V., in V. Kinsella. 2021. »Secondary School Arts Teachers' Practice Autonomy Perceptions in New Zealand and England.« *Journal of Curriculum Studies* 53 (4): 531–545.
- Tomšič Amon, B. 2020. »Likovna vzgoja na Slovenskem in v širšem prostorsko zgodovinskem kontekstu.« *Šolska kronika* 29 (1–2): 121–142.
- Valenčič Zuljan, M. 2012. *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strukovnih študij za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«.
- Vella, R., 2016. *Artist-Teachers in Context: International Dialogues*. Rotterdam: Sense.

Views of Art Teachers on the Chosen Profession

The article discusses the specifics of art teachers. The professional identity of art educators consists of artistic creative work and pedagogical work. We wanted to find out what the views of art educators were on their chosen profession. We designed a Likert scale questionnaire with an additional open question. 266 art educators participated in the study. The results of the survey were processed quantitatively and qualitatively. The findings show that most art educators wanted to study something related to fine art, but the teaching profession was not the first choice for everyone. Most teachers are overburdened with work assignments that are not related to the teaching of fine arts. Older teachers feel that the school's management understands the specific needs of art education as opposed to younger teachers.

Keywords: art education, art teachers, professional identity, art teachers' views, challenges of art teachers