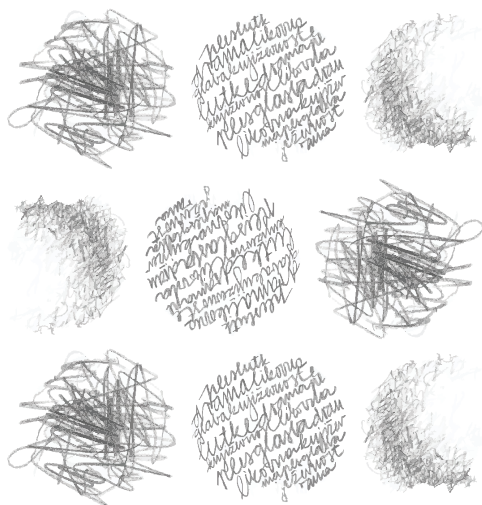


Umetnost v vzgoji

v vrtcih in šolah

Projekt SKUM



Uredili: Robi Kroflič, Sonja Rutar, Bogdana Borota

SKUM 



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST



REPUBLIKA SLOVENIJA
**MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT**



Operacijo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija
iz Evropskega socialnega sklada



Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah

Projekt SKUM

Uredili

Robi Kroflič

Sonja Rutar

Bogdana Borota



**Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah:
projekt SKUM**

Uredili · Robi Kroflič, Sonja Rutar in Bogdana Borota

Recenzenta · Tomaž Grušovnik in Matjaž Duh

Lektor · Davorin Dukič in Susan Cook

Oblikovanje naslovnice · Jure Praper

Oblikovanje in tehnična ureditev · Alen Ježovnik

Knjižnica Ludus · 37 · ISSN 2536-1937

Urednica zbirke · Silva Bratož

Izdala in založila · Založba Univerze na Primorskem

Titov trg 4, 6000 Koper · www.hippocampus.si

Glavni urednik · Jonatan Vinkler

Vodja založbe · Alen Ježovnik

Koper · 2022

© 2022 Univerza na Primorskem

Brezplačna elektronska izdaja

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-172-8.pdf>

<https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-173-5/index.html>

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-172-8>



Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 119316739

ISBN 978-961-293-172-8 (PDF)

ISBN 978-961-293-173-5 (HTML)

Kazalo

Uvodnik z orisom projekta

Robi Kroflič, Sonja Rutar in Bogdana Borota · 7

Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja

Robi Kroflič · 19

Spodbudno, odprto in inovativno učno okolje kulturno-umetnostne vzgoje

Sonja Rutar, Jana Kalin, Anna Kožuh in Bogdana Borota · 37

Pomen umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcu, osnovni in srednji šoli

Helena Smrtnik Vitulič, Barbara Sicherl Kafol, Helena Korošec, Uršula Podobnik, Simona Prosen in Vesna Geršak · 57

Vzgojno-izobraževalna ustanova kot kulturno stičišče lokalnega okolja

Vesna Podgornik, Jana Kalin in Katja Jeznik · 77

Spodbujanje narativnosti v vzgoji in izobraževanju

Petra Štirn Janota in Darja Štirn · 97

Umetnik v pedagoškem procesu

Uršula Podobnik in Bogdana Borota · 119

Umetnik in umetniška izkušnja: spoznavanje zakonitosti slike skozi ustvarjanje, soustvarjanje, poustvarjanje in posredovanje

Katja Bednarik Sudec · 145

Razvoj sporazumevalne zmožnosti v glasbenem jeziku v projektu SKUM

Branka Rotar Pance · 171

Vloga strokovnih delavcev in umetnikov pri spodbujanju ustvarjalnega pripovedovanja ter likovnega izražanja

Barbara Baloh in Eda Birsa · 197

Priloga · 215

Uvodnik z orisom projekta

Robi Kroflič

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
robi.kroflac@guest.arnes.si

Sonja Rutar

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
sonja.rutar@pef.upr.si

Bogdana Borota

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
bogdana.borota@pef.upr.si

Izhodiščne ideje projekta

Pričujoča monografija *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah* je eno od sklepnih dejanj projekta Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM), ki je med letoma 2017 in 2022 potekal na izobraževalni vertikali od vrtcev do srednjih šol. Projekt je bil potrjen v času, ko so mednarodni in domači strateški dokumenti opozarjali na potrebo po vključevanju kakovostnih umetniških praks v šolski prostor z namenom oblikovanja inovativnih učnih okolij, ki so potrebna za razvoj številnih dimenzij osebnosti ter znanj in spretnosti prihajajočih generacij. Vedno znova se vračamo k ideji, da je umetniška izkušnja nenadomestljiv del pedagoških praks, na kar smo v času hitrega razvoja znanosti in tehnike kar malo pozabili in je v vrtcih in šolah začel prevladovati tehnični jezik, *techne*, nad poetskim, *poiesis*. A ne gre se slepiti, da smo v zadnjem obdobju dobili številne mednarodne strateške dokumente s področja razvoja vzgojno-izobraževalnih sistemov, ki izpostavljajo pomen umetnosti zaradi obujanja plemenitih humanističnih praks. Osnovni argument za krepitev področja umetniških praks v vrtcih in šolah je spoznanje, da nove tehnologije zahtevajo predvsem razvoj človeške kreativnosti (Kulturni bazar b. l.), saj je to tisti del človeških zmožnosti, ki je nenadomestljiv z robotizacijo in celo z razvojem umetne inteligence. Slednja uspe premagati najboljše šahiste, a, kot pravi strokovnjak za umetno inteligenco Joe Dumolin (Masten 2019), ta vrsta inteligence ne more razumeti enega samega odstavka *Rdeče kapice*. S tem argumentom seveda ni mogoče prepričati mednarodnih odločevalcev na področju vzgoje in izobraževanja, da otrok in mladostnik za razvoj človečnosti potrebujeta branje literature, poslušanje glasbe, gledanje

likovnih podob ter lutkovnih in gledaliških predstav, izražanje s plesom in z multimedijskimi orodji. Prepričljivejši je argument enega vodilnih svetovnih teoretikov vzgoje, Gerta Bieste (2016), da se človeško učenje razlikuje od strojnega učenja, značilnega za inteligentne prilagodljive sisteme, kakršen je robotski sesalnik. Ti so se sposobni nenehno učiti in izboljševati svojo funkcijo vedno hitrejšega čiščenja danega prostora, a jih to učenje nikoli ne privede do trenutka subjektifikacije, ko izstopimo iz (za)danih razmer in se občutljivo ter odgovorno odzovemo na klic druge osebe, skupnosti ali naravnega okolja, ki je ogroženo in mu lahko s svojim dejanjem pomagamo. Da bi se zgodil ta kreativni trenutek subjektifikacije, je po Biesti (2016) ključen akt ustreznega poučevanja, oseba, ki me s svojim obličjem naslovi in pozove, da sem prav jaz tisti, ki se lahko odzovem in zadovoljim njeno potrebo.

Če je torej za učinkovito strojno učenje ključno ustrezno strukturirano učno okolje, pa poučevanje, ki poleg pridobivanja relevantnega znanja (kvalifikacija) in prilagajanja posameznika družbenim pričakovanjem (socializacija) zagotavlja tudi vznik posameznika kot subjekta (subjektifikacija), terja ustrezne pedagoške geste učitelja (Biesta 2016). Te so ujete v paradoks, ki ga dobro slutijo mentorji umetniških praks, namreč kako razvijati umetniške veščine in hkrati spodbujati otroka, mladostnika ali odraslo osebo, da ohrani svoj lasten umetniški izraz in izhaja iz lastnih ustvarjalnih potencialov. Da se tega paradoksa praviloma bolj kot klasično šolani učitelji zavedajo umetniki, izhaja iz njihovih lastnih izkušenj z ustvarjalnimi praksami. Tako Emily Pringle v svoji študiji (2002) ugotavlja, da umetniki na podlagi lastnih kreativnih praks in pogosto družbenega aktivizma v pedagoških situacijah praviloma razvijejo (so)ustvarjalne, problemske in izkustvene prakse poučevanja, da bi z njimi kot sodelavci, vzorniki, družbeni aktivisti in raziskovalci »razvili individualno ustvarjalnost udeležencev« ter jih »spodbuja[li] h kritičnemu premisleku njihove dejavnosti«, medtem ko je »poučevanje specifičnih tehnik ali rokodelskih veščin drugotnega pomena in nujno predvsem zato, da udeležencem omogočimo boljše uresničevanje njihovih idej v vizualni obliki« (str. 8).

Takšne in podobne ideje so nas vodile k zasnovi projekta SKUM, ki smo ga zastavili s cilji, da okrepimo kulturno-umetnostno dejavnost v šolski vertikali od vrtcev do srednjih šol – še posebej v lokalnih okoljih izven kulturnih središč, otrokom/mladostnikom pa omogočimo kakovostne umetniške izkušnje v kulturno-umetniških ustanovah in ob stiku z umetniki. Dodatni cilji, ki smo si jih zadali ob snovanju projekta, so bili povezani s promocijo doslej v vrtcih in šolah zapostavljenih umetniških zvrsti (uprizoritvene umetnosti, ples, film, multimedijske umetnosti), predvsem pa z namenom, da v vrtce in šole prive-

demo nove didaktične pristope, ki jih pri svojem delu razvijajo umetniki, in okrepimo status vzgojno-izobraževalnih ustanov kot kulturnih stičišč v lokalnem okolju.

Ker je sklepni del izvajanja projekta potekal v času pandemije covid-19 in daljšega zapiranja vrtcev in šol, se je pred nami pojavil še en izziv, in sicer kako preseči vzgojno-izobraževalne ovire ob šolanju na daljavo in nasloviti stiske otrok ter mladostnikov in izraziti upad motivacije za izobraževanje. Verjeli smo, da če kdo, bodo sodelujoči umetniki našli načine kreativne rabe informacijskih tehnologij, ki bodo omogočili nadaljevanje umetniških dejavnosti, s tem pa pomagali odpravljati občutek socialne izolacije in ponovno osmislili pomen izobraževanja.

Vsebine prispevkov v monografiji

V tej monografiji so zbrani znanstveni in teoretski prispevki izvajalcev projekta SKUM, ki smo poleg usmerjanja osnovnih pedagoških dejavnosti ves čas spremljali načine izvedbe projektov in njihove učinke ter si tako pridobili dragoceno gradivo za nadaljnje raziskovanje področja vzgoje v umetnosti in z umetnostjo.

V poglavju »Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja« Robi Kroflič predstavi teoretsko utemeljitev prvoosebne umetniške izkušnje, kot se je ta izoblikovala v fenomenologiji in reformski pedagogiki. Gre za dialog vzgajane osebe z umetnino oziroma z vsebinami, ki jih upodablja z umetniškimi sredstvi. Ko ustvarjamo z umetniškimi jeziki, se vzpostavi stik med zavestjo in okoljem na način, da se v ta stik vzgajana oseba vključi z vsemi plastmi svoje duševnosti – z mišljenjem, s čustvenimi odzivi in z motivacijo za vztrajanje v aktivnosti ter željo po polni udeleženi v umetniškem dogodku. Ob tem pride do poznanjenja notranjih občutij, ki ponuja lažji vstop v samorefleksijo in osebno rast. Ne smemo pa spregledati še ene dimenzije prvoosebne izkušnje, ki vznikne kot posledica dejavnega vstopanja vzgajane osebe v umetniški dogodek kot gledalca/poslušalca/bralca. To je nekaj, česar vzgajane osebe »ne moremo naučiti« oziroma ji prenesti z razlago o pomenu umetnosti, ampak lahko nastane samo kot posledica neposredne »poetske prakse« – pozornega opazovanja, doživljanja in interpretacije. V zaključku avtor predstavi izbrane primere uspešnega spodbujanja prvoosebne umetniške izkušnje s tem, da so umetniki otrokom, učencem oziroma dijakom predstavljali lastne umetniške kreacije, jih vodili skozi ogled likovne razstave na načelih participativnega galerijskega posredovanja, z umetniškimi sredstvi omogočili poglobljanje učnih snovi pri različnih splošnoizobraževalnih pa tudi strokovnih

predmetih, hkrati pa udeleženi v projektih omogočili kreativne rabe multi-medijskih orodij.

Sledi poglavje »Spodbudno, odprto in inovativno učno okolje kulturno-umetnostne vzgoje« Sonje Rutar, Jane Kalin, Anne Kožuh in Bogdane Borota. V njem avtorice predstavijo značilnosti odprtih učnih okolij kot prostorov, ki omogočajo organizacijo umetniške izkušnje, intuicije, uvida in doživljanja. Učno okolje opredelijo kot dinamični socialni in materialni kontekst, spodbudno učno okolje pa kot okolje, v katerem vzgojitelj/učitelj skupaj z otroki, mladostniki in vsemi vključenimi v procese vzgoje in izobraževanja vzpostavlja ter omogoča spodbudne materialne (materialno okolje) in podporne čustvene, socialne in poučevalne interakcije (čustveno-socialno in načrtno pedagoško okolje). Odprtost tega okolja pomeni, da vsem sodelujočim omogoča dostop do raznolikih izkušenj, vsebin ter prostorov varnega tveganja, divergentnega mišljenja, eksperimentiranja in različnih perspektiv pri razvoju ter razumevanju pomenov, inovativnost pa se odraža v preseganju konvergentnih načinov načrtovanja, izvedbe in evalvacije pedagoškega procesa. Hkrati avtorice izpostavijo štiri ključna načela, ki to tudi omogočajo: participacijo vseh vključenih v vzgojo pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju, oblikovanje skupnostne povezanosti, omogočanje intuicije, uvida, doživljanja, spoznavanja in ustvarjanja ter avtentičnost in neposrednost učnih izkušenj.

V poglavju »Pomen umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcu, osnovni in srednji šoli« Helena Smrtnik Vitulić, Barbara Sicherl Kafol, Helena Korošec, Uršula Podobnik, Simona Prosen in Vesna Geršak predstavijo ugotovitve raziskave, ki je zajela štiri evalvacijska poročila iz vrtcev, šest poročil iz osnovnih in dve poročili iz srednjih šol, udeleženi v projektu SKUM. V evalvacijskih poročilih, ki so jih pripravili učitelji, so zajeta tudi stališča sodelujočih umetnikov ter otrok in mladostnikov, v nekaterih pa tudi stališča staršev. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako po mnenju izbranih udeležencev v projektu SKUM vključevanje umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalni proces prispeva k različnim področjem razvoja otrok in mladostnikov. Rezultati kažejo, da so udeleženci v projektu izpostavili naslednje pozitivne učinke: pomen novih umetniških izkušenj, razvoj sporazumevalnih zmožnosti ter drugega znanja in refleksije, pozitiven vpliv na medosebne odnose, čustva in osebno rast ter razvoj ustvarjalnosti. Ugotovitve raziskave tudi kažejo, da se ob vključevanju umetniških dejavnosti v vzgojno-izobraževalni proces spremenita tako sprejemanje in doživljanje umetnosti kot proces učenja ter poučevanja. Zato je pomembno, da se učitelji in vzgojitelji v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja usposablajo za

vključevanje umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalno delo. Za kakovostnejšo kulturno-umetnostno vzgojo pa bi bila potrebna tudi širša in boljša mreža partnerstev med vzgojno-izobraževalnimi ter kulturnimi ustanovami in umetniki.

Eno od področij ciljev projekta SKUM je bilo tudi spodbujanje razvoja vrtca in šole kot kulturnih stičišč v lokalnem okolju. Omenjeno tematiko opisujejo Vesna Podgornik, Jana Kalin in Katja Jeznik v poglavju »Vzgojno-izobraževalna ustanova kot kulturno stičišče lokalnega okolja«. Raziskava, ki je vključevala koordinatorje projekta SKUM iz treh vrtcev, petih osnovnih šol in petih srednjih šol, je pokazala, da se je tekom izvajanja projekta SKUM okrepilo zavedanje pedagoških delavcev o pomembnosti sodelovanja s posameznimi umetniki in kulturnimi ustanovami pri organizaciji ter izvedbi kulturno-umetniških dogodkov in prireditev v njihovem lokalnem okolju. Nabor tovrstnih dejavnosti (razstave likovnih in fotografskih del, prireditve, filmske predstave, proslave ob državnih praznikih, pevski zbori ipd.) se je tekom izvajanja projekta SKUM povečal. Vrtci in šole so se povezali tudi z mediji in nekateri od njih so redno objavljali prispevke ter oglaševali pomembne dogodke v lokalnih časopisih in drugih medijih, kot so družbena omrežja, radio, razne publikacije, spletne strani, TV ipd. Avtorice izpostavljajo, da medsebojno sodelovanje odpira prostor za učenje drug od drugega, širi možnosti za učenje tako mladih kot odraslih ter gradi socialni in kulturni kapital posameznikov. Na ta način se oblikujeta občutek pripadnosti skupnosti in medsebojna solidarnost, razvijajo se posamezniki ter skupnosti v celoti. V ta namen je potrebno zagotavljati ustrezno načrtovanje in evalvacijo ciljev; porazdelitev virov, moči, odgovornosti pri doseganju skupnih ciljev; ohranjati odprtost, fleksibilnost in proaktivno naravnost vseh vključenih; oza-veščati pomembnost vzgojno-izobraževalnih ustanov kot kulturnega stičišča lokalne skupnosti.

Petra Štirn Janota in Darja Štirn pa v poglavju »Spodbujanje narativnosti v vzgoji in izobraževanju« predstavita pomen narativne vednosti, ki vključuje zmožnost oblikovanja zgodb in pripovedovanja, spodbuja raznolike poglede na svet ter kritično vstopanje v družbeno realnost in krepi aktivno poslušanje ter učenje od drugega. Pri tem naracijo opredeljujeta kot prvoosebno izkušnjo, ki podpira načela poetskosti učenja in poučevanja, pomembna pa je tako za učence kot učitelje. Pri pomenu naracije za učence izpostavita motivacijski in epistemološki pomen zgodbe, vpliv na oblikovanje smisla bivanja, odprte identitete in etične dimenzije sprejemanja drugačnosti, subjektifikacijo, bolj poglobljeno razumevanje učnih vsebin in tudi pomoč pri avtoterapevtskem soočanju z osebnimi in družbenimi travmami. Učitelji in vzgojitelji

pa z narativnimi dejavnostmi krepijo sposobnosti aktivnega poslušanja, pripravljenost, da spremenijo vnaprejšnja stališča, spoznanja ali predsodke o učenju, poučevanju in o podobi ter zmožnostih otrok in mladostnikov, hkrati pa narativne metode omogočajo dvig kakovosti načrtovanja, dokumentacije in evalvacije vzgojnih dejavnosti. Vzgojitelji in učitelji so bili k nastajanju dokumentacijskih zgodb nagovorjeni preko petstopenjskega načina načrtovanja, ki zahteva sprotno dokumentiranje procesa in refleksijo prehojenih korakov, kar je prispevalo k boljšemu priklicu, refleksiji in rekonstrukciji pedagoških procesov.

Poglavje »Umetnik v pedagoškem procesu« Uršule Podobnik in Bogdane Borota predstavlja izkušnje umetnikov s sodelovanjem v projektu SKUM. Umetniki so izpostavili pomen vzpostavljanja spodbudnega učnega okolja za razvoj ustvarjalnih potencialov otrok in mladostnikov ter učenja nasploh, spoštljivega odnosa do vzgojiteljev/učiteljev, sodelovanje z otroki in mladostniki pa so opisali kot pomembno in dopolnjujoče. V pedagoški proces so vstopali kot umetniki s prepoznavnim umetniškim opusom. Pri načrtovanju so izhajali iz lastne umetniške prakse in poznavanja prvin ter tehnik umetniškega snovanja. Omogočali so svobodo izražanja in iskanja lastnih poti do cilja. V primerjavi z učitelji pa imajo umetniki boljše sposobnosti prepoznavanja ustvarjalnih potencialov v otroku/mladostnikov. Rdeča nit aktivnosti, v katerih so sodelovali umetniki, so umetniške izkušnje otrok/mladostnikov, ki preraščajo zgolj učne potrebe. Kot pravita sodelujoča umetnika, nam umetniška izkušnja pomaga povezati se s svojim globljim bitjem in z življenjsko silo, ki nas intuitivno vodi skozi življenjske situacije. V tem procesu umetniška izkušnja deluje vzgojno, saj vzpodbuja socialni moment in otrokova/mladostnikova čustva v odnosu do vsebin, načina dela, (samo)udejanja in okolice, hkrati tudi spodbuja estetske vrednote in v skupinskem ustvarjalnem delu možnosti razvoja empatije ter medsebojne pomoči in podpore. Kot enega od argumentov za vzpostavitev trajnega sodelovanja umetnikov z vrtci in s šolami avtorici omenjata njihov spoštljiv odnos do vseh vključenih v pedagoški proces. Na osnovi rezultatov raziskave in projekta SKUM pa izpostavita tudi pomemben prispevek umetnikov k razvijanju spodbudnega učnega okolja in inovativnih pristopov k vzgoji nasploh.

Sledi poglavje »Umetnik in umetniška izkušnja: spoznavanje zakonitosti slike skozi ustvarjanje, soustvarjanje, poustvarjanje in posredovanje« Katje Bednarik Sudec, v katerem avtorica predstavi koncept poučevanja z uporabo umetniških praks, ki ga zagovarja Herbert Read, ki pravi, da mora biti umetnost podlaga za vzgojo. Pri tem ne meri na umetnostno oziroma likovno vzgojo v ožjem smislu, temveč si prizadeva za »integralni« koncept vzgoje,

kjer je estetska vzgoja izenačena z intelektualno. V besedilu so predstavljeni raziskovanje in eksperimentiranje z različnimi likovnimi tehnikami ter spoznavanje osnovnih likovnoteoretskih izrazov na podlagi vživljanja v izbrano pravljico ter iskanja poti za likovno ustvarjalno nadaljevanje procesa, ki ga je avtorica izvajala v vrtcu. Del prispevka je posvečen predstavitvi ateljejskega dela in procesu soustvarjanja likovnih del, drugi del pa se osredotoča na posredovalne procese likovne umetnosti v galerijskem prostoru (diskurzi v galerijskem prostoru) in iskanje kreativnih načinov govora o umetnosti. Poseben pomen tega prispevka izhaja iz dejstva, da avtorica, sama akademska slikarka, teoretično in praktično predstavlja pristope k delu z likovnimi vsebinami s perspektive družbeno angažirane umetnice.

Poglavje »Razvoj sporazumevalne zmožnosti v glasbenem jeziku v projektu SKUM« Branke Rotar Pance predstavlja pet projektnih glasbenih dogodkov v osnovni šoli, v katere so bili v sklopu predmeta glasbena vzgoja učenci kot izvajalci, poslušalci in ustvarjalci vključeni v tematske projektne aktivnosti, preko katerih so spoznavali gostujočega glasbenega umetnika, njegov poklic in delovanje. Gre za primer načrtovanja pouka glasbe po modelu vzgoje v umetnosti, pri čemer so bili dogodki timsko načrtovani, izvedeni in evalvirani s strani umetnika, učiteljice in raziskovalke – strokovne spremljevalke. Učenci so glasbene dogodke največkrat označili kot zanimive in zabavne. Najbolj jim je bilo všeč, kadar jih je umetnik vključil v igranje na inštrumente, kadar so plesali, ustvarjali v skupinah in peli. Skozi dejavnosti, ki jih je vodil umetnik, so obravnavane vsebine bolje razumeli in si jih zapomnili. Čeprav niso spremenili odnosa do klasične glasbe, so poudarili, da so jo umetniki predstavili na zanimiv način. Všeč jim je bila vključitev popularne glasbe in jazza. Glasbeni dogodki v projektu SKUM so učencem tudi obogatili vsakdanje šolsko življenje. Kot pomemben dosežek avtorica omenja oblikovanje novega modela, v katerem so se medsebojno oplajale umetniška, didaktična in raziskovalna ekspertiza. Učencem je omogočal razvoj sporazumevalnih zmožnosti v glasbenem jeziku, jih spodbujal k ustvarjalnosti, lastnemu raziskovanju, angažiranju pri skupinskem delu, razmišljanju in oblikovanju estetskih stališč. V času epidemije koronavirusa in zaprtja VIZ ter kulturnih ustanov je na novo ozavestil pomen in vlogo živega muziciranja ter neposrednega stika otrok, mladih in odraslih z glasbeno umetnostjo ter umetniki v avtentičnih učnih okoljih. Umetnike je na drugačen način vključil v formalno izobraževanje in s timsko izvedenimi glasbenimi dogodki spremenil šolski vsakdan učencev. Za učitelje glasbene umetnosti je pomenil razširitev in poglobitev glasbenih znanj ter spretnosti.

Barbara Baloh in Eda Birsa pa v poglavju »Vloga strokovnih delavcev in

umetnikov pri spodbujanju ustvarjalnega pripovedovanja in likovnega izraza« izpostavita ugotovitve raziskave, izvedene v vrtcu, ki odgovarja na vprašanje, kakšna je vloga odraslih (vzgojitelja in umetnika) in katere didaktične strategije uporabljajo za spodbujanje zmožnosti pripovedovanja ter likovnega izražanja predšolskih otrok. Načrtovane dejavnosti so bile primer medpodročnega načrtovanja in sodelovanja vzgojiteljic, umetnice in raziskovalk – avtoric tega poglavja. Vsaka vsebina se je začela z dejavnostmi, katerih cilj je bil spodbuditi podoživljanje in osebno doživetje z namenom senzibilizacije za jezikovno ter likovno umetnost. Avtorici ugotavljata, da je kakovostna umetniška spodbuda najprimernejše sredstvo za senzibilizacijo posameznika na umetnost. Dejavnosti so prav tako pozitivno vplivale na razvoj odnosov in učenja med otroki ter udeleženi odrasli osebami v različnih smereh: otrok – otrok, otrok – odrasla oseba (vzgojitelj in umetnik) ter odrasla oseba (vzgojitelj in umetnik) – odrasla oseba (vzgojitelj in umetnik). Model sodelovanja avtorici opišeta kot novost, ki jo velja ohraniti tudi po izteku projekta.

Oris projektnih dejavnosti

Da bi bralec lahko dobil celovit pogled na projekt SKUM, ki se je izvajal med 17. avgustom 2017 in 30. junijem 2022, v nadaljevanju predstavljamo nekaj kazalnikov projekta in izpostavljamo aktivnosti, za katere ocenjujemo, da so bile ključne za doseganje dobrih rezultatov in so prispevale k trajnostnemu vidiku projekta.

Konzorcij je sestavljalo 32 konzorcijskih partnerjev.¹ Na vzgojno-izobraževalnih zavodih (VIZ) je projektne aktivnosti izvajalo in/ali koordiniralo 224 vzgojiteljev v vrtcih in učiteljev v osnovnih ter srednjih šolah. V vzgojnih situacijah je bilo udeleženih 2.971 otrok iz vrtcev, 4.765 učencev iz osnovnih in 2053 dijakov iz srednjih šol. Z njimi je skozi daljše časovno obdobje in kontinuu-

¹ Projekt je vodila Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem. Konzorcijski partnerji so bili še: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani, Pedagoški inštitut, Zavod Republike Slovenije za šolstvo ter 26 vrtcev, osnovnih in srednjih šol. Slednji so bili: Vrtec Ivana Glinška Maribor, Vrtec Koper, Vrtec Ljutomer, Vrtec Nova Gorica, Vrtec Postojna, Vrtec Sežana, Otroški vrtec Ajdovščina, Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci, Srednja šola za oblikovanje Maribor, Šolski center Slovenj Gradec, Gimnazija Slovenj Gradec, Šolski center Slovenj Gradec, Srednja zdravstvena šola, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, Gimnazija Jurija Vege Idrija, Lesarska šola Maribor, Osnovna šola borcev za severno mejo, Osnovna šola Draga Bajca Vipava, Osnovna šola Koroški jeklarji Ravne na Koroškem, Osnovna šola Koseze Ljubljana, Osnovna šola Pivka, Osnovna šola Savsko naselje, Osnovna šola Solkan, Enota vrtec Solkan, Osnovna šola Stročja vas, Osnovna šola Sveti Tomaž, Osnovna šola Šmarje pri Kopru, Osnovna šola Trnovo in Osnovna šola Vrnsko.

irano sodelovalo več kot 25 umetnikov² s sedmih umetniških področij.³ Pogostejše sodelovanje se je vzpostavilo tudi z vsaj 20 kulturnimi ustanovami (KU). Pri načrtovanju in raziskovanju projektnih aktivnosti na VIZ je sodelovalo tudi 24 strokovnjakov s partnerskih javnih (JZ), javnih raziskovalnih (JRZ) in javnih visokošolskih zavodov (JVŠZ). Sodelovanje VIZ z umetniki in KU se nadaljuje tudi po zaključku projekta. To je pomemben trajnostni vidik projekta, ki prispeva k nadaljnjemu razvoju sistema vzgoje in izobraževanja nasploh.

H kakovostnemu razvoju projekta je prispevalo podporno okolje. Pri tem želimo izpostaviti delovanje strokovnih timov in programe usposabljanja. Strateški tim (ST) so sestavljali sodelujoči iz JZ, JRZ, JVŠZ in predstavniki VIZ. Sprejemali so odločitve o poteku in spremljanju projekta, izvajanju raziskav, prilagoditvah izvajanja projekta glede na situacije, povezane s covidom-19, pogojih in mehanizmi za stalno izmenjavo izkušenj in praks, promociji projekta, finančnih zadevah in zaključnih aktivnostih na projektu. Strokovni timi so delovali na ravni fakultet. Njihovo delo se je osredotočalo na izvajanje raziskav, razvoj mehanizmov za pretok informacij in praks ter nudenje strokovne pomoči in podpore VIZ. Na vseh sodelujočih VIZ so delovali razvojni timi (RT). V posamezen RT so bili vključeni vsi sodelujoči na VIZ v projektu, vodil ga je koordinator projektnih aktivnosti na VIZ. Povezovanje RT je potekalo na ravni regij in celotnega projekta. Osrednje naloge RT so bile načrtovanje projektov v sodelovanju z umetniki in KU, medsebojno povezovanje in širjenje praks, dokumentiranje projektnih aktivnosti in udejanjanje trajnostnih vidikov projekta.

Za strokovno javnost in širše kulturno okolje se je izvajal cikel umetniških dogodkov Živim umetnost. Umetniške dogodke so izvajali sodelujoči umetniki in KU. Namen cikla je bil, da gledalec/poslušalec umetniško delo/umetniški dogodek doživi in ga ponotranji kot prvoosebno izkušnjo. Ta izkušnja lahko spodbudi radovednost in zanimanje, ki sta vzgojitelju/učitelju spodbuda za iskanje in razvijanje načinov vključevanja umetnosti v vzgojno-izobraževalno delo, skupaj z umetnikom. Izvajanje tega cikla je bilo predčasno zaključeno zaradi epidemioloških razmer. Nadomestili smo ga z informiranjem VIZ o povezavah do brezplačnih spletnih umetniških dogodkov, ki so jih umetniki in KU izvajali na daljavo.

Usposabljanje vzgojiteljev in učiteljev na sodelujočih VIZ je potekalo v

² Pismo o sodelovanju v projektu je podpisalo skupaj 66 umetnikov in 57 kulturnih ustanov. Sodelovanje se je lahko vzpostavilo z vsemi na seznamu, izbira je bila prepuščena VIZ in koordinatorjem s fakultet ter iz Društva Petida.

³ V projektu so bile zastopane: književna vzgoja, likovna, glasbena, plesna, uprizoritvena in vizualna umetnost ter multimedija.

okviru cikla modulov izobraževanj Izkušnja umetnosti. Namen usposabljanj je bil, da udeleženci doživijo umetnost kot način vstopanja v svet in kot način razumevanja sveta, ustvarjanja smisla bivanja ter kot umetnost samo po sebi, ko jo skozi lastno recepcijo in umetniško izkušnjo soustvarijo. Izobraževanja so izvajali sodelujoči umetniki in strokovnjaki iz KU ter strokovnjaki s partnerskih fakultet.

Prvi sklop modulov je potekal med junijem 2018 in novembrom 2018. Izvajal se je v treh središčih: Kopru, Ljubljani in Slovenj Gradcu. Drugi sklop, ki se je izvajal v živo in/ali na daljavo, je potekal med letoma 2019 in 2021. Udeleženci so navedli, da so se na podlagi izobraževanj spremenila njihova stališča do umetnosti v vzgoji ter doživljanje in spoznavanje umetnosti na osebni ravni. Izobraževanja so zagotovila tudi vpogled v možnosti povezovanja umetnosti z neumetniškimi področji in spoznavanje novih tehnik izražanja. Na izobraževanjih se je vzpostavljalo tudi prve stike z umetniki za skupno izvajanje pedagoških procesov na VIZ. Usposabljanj pa so se lahko udeležili tudi vzgojitelji/učitelji, ki niso sodelovali v projektu.

Kot trajnostni vidik projekta so na nacionalni ravni sprejeti štiri programi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki bodo vzgojiteljem in učiteljem na voljo že v šolskem letu 2022/2023. V programu »Preplet uprizoritvenih umetnosti za ustvarjalno učenje in poučevanje« se bo osvetlil pomen izkustvenega učenja, ki temelji na vzgoji s pomočjo umetniške izkušnje in na izsledkih projekta za delo z otroki z različnimi učnimi zmožnostmi.

Koncept aktivnega učenja glasbe od vrtca do srednje šole, v povezavi s timskim delom vzgojitelja/učitelja in umetnika ter v raznovrstnih učnih okoljih, bodo udeleženci spoznavali v programu »Glasba kot področje kulturno-umetnostne vzgoje (KUV) – prispevek k trajnostnemu razvoju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju«.

Kot pomemben medij pri učenju in poučevanju kulturno-umetnostne vzgoje prepoznavamo fotografijo kot način pripovedovanja zgodbe, sporočanja, domišljjskega ustvarjanja in izražanja. V programu »Pripovedovanje o sebi in svetu ter spoznavanje učnih vsebin s fotografijo« se bo razmišljalo, kako s pomočjo fotografije predstaviti vsebine iz učnega načrta ali kurikula ter kako v nadaljevanju spodbuditi otroke/mladostnike, da predstavijo svojo zgodbo in zgodbo o svetu, o drugem in lastnem razumevanju učne snovi.

V projektu se je nadgradil tudi model petstopenjskega načrtovanja in evalviranja kulturno-umetnostne vzgoje, ki temelji na refleksiji in komunikativni pedagogiki. Ta model od vzgojitelja/učitelja kot razmišljujočega praktika terja zmožnost vzpostavljanja kritičnega dialoga z drugimi odraslimi ter otroki in mladostniki, ki poteka ob dokumentaciji, zbrani v pedagoškem procesu. Ta spoznanja in veščine pa si bodo udeleženci usposabljanja lahko pri-

dobili v programu »Ko načrtovanje podpira raziskovanje v dialogu – procesno načrtovanje z uporabo pedagoške dokumentacije«.

Poleg omenjenega modela smo v projektu razvili tudi *participativni pristop načrtovanja in spremljanja/dokumentiranja vzgojno-izobraževalnega procesa*, ki temelji na participaciji vseh vključenih v proces vzgoje ter evalvacijah in refleksijah na osnovi raznovrstne dokumentacije pedagoškega procesa. Pristop omogoča ponoven vpogled v poučevalno izkušnjo, refleksijo vloge odraslega ter spoznavanje strategij učenja otrok in mladostnikov. Participativno načrtovanje poteka po načelih porajajočega se kurikuluma, s stalnim spremljanjem/dokumentiranjem pedagoškega procesa in s posebnim poudarkom na odzivanju na pobude otrok/mladostnikov ter z vključevanjem vsebinskih in procesnih pobud vseh vključenih v vzgojno-izobraževalno situacijo/proces.

K trajnostnosti projektnih spoznanj po zaključku projekta prispeva tudi pričujoča monografija *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah*, ki ponuja celovit vpogled v ideje in izvedbo projekta SKUM, kot so jo s sprotnimi raziskavami opisali pisci poglavij. Razkriva nam široko paleto projektnih dejavnosti, od spodbujanja kakovostne vzgoje v umetnosti pri umetniških predmetih oziroma na kurikularnih področjih do vzgoje z umetnostjo, kjer so povezave med umetniškimi praksami in najrazličnejšimi »neumetnostnimi« kurikularnimi področji ter predmeti omogočile dvig motivacije za aktivno učenje in poglobljanje učne snovi. V obeh oblikah so projektne dejavnosti omogočile spodbujanje ustvarjalnih procesov pa tudi izboljševanje medosebnih odnosov, krepitev občutka skupnosti, uvide v možnosti reševanja osebnih stisk in družbeni angažma otrok ter mladostnikov. Umetniški projekti so se poleg tega izkazali za dober način premagovanja številnih težav, ki so nastale zaradi zapiranja vrtcev in šol v času pandemije covid-19.

Verjamemo, da bo pričujoča znanstvena monografija, skupaj s strokovnimi opisi izvedenih praks, ki so objavljeni v strokovni monografiji *Prakse izvajanja umetnosti v vzgoji v vrtcih in šolah*, in tematsko dvojno številko revije *Vzgoja in izobraževanje* 53 (1–2) o vzgoji z umetnostjo kot žlahtni in pogosto sprepleteni povezavi v pedagoškem delovanju dobra opora za nadaljevanje eksperimentiranja ter sistematičnega uvajanja umetniških praks v vrtce in šole, saj je skrajni čas, da pouk »tehnoloških znanj« uravnotežimo s humanistično dimenzijo »poetskih praks«.

Literatura

- Biesta, G. 2016. »The Rediscovery of Teaching: On Robot Vacuum Cleaners, Non-Ecological Education and the Limits of the Hermeneutical World View.« *Educational Philosophy and Theory* 48 (4): 374–392.

- Kulturni bazar. B.I. »Paul Collard: Kaj je kreativno učenje in zakaj je pomembno?« Video na YouTubeu, 1:03. <https://www.youtube.com/watch?v=UCOjnFbjyHs>.
- Masten, A. 2019. »Joe Dumoulin: Eksplozija globokega učenja še ne pomeni, da bomo premaknili možgane v računalnik; Intervju s strokovnjakom za umetno inteligenco.« MMC RTV Slovenija. 7. november. <https://www.rtv slo.si/znanost-in-tehnologija/joe-dumoulin-eksplozija-globokega-ucenja-sene-pomeni-da-bomo-premaknili-mozgane-v-racunalnik/503811>.
- Pringle, E. 2002. »*We Did Stir Things up*«: *The Role of Artists in Sites for Learning*. London: Arts Council of England.

Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja

Robi Kroflič

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

robi.kroflac@guest.arnes.si

V zadnjih desetletjih se tako v mednarodnem kot v nacionalnem prostoru krepi zavedanje o pomenu umetnosti v vrtcih in šolah, posebej pa izstopa zahteva, da otrokom in mladostnikom omogočimo čim več stika s kakovostno umetnostjo. V ozadju te zahteve je teoretsko utemeljena ugotovitev o nezamenljivem pedagoškem potencialu prvoosebne umetniške izkušnje oziroma doživetja. Tak pristop je še posebej povezan s paradigmo reformske pedagogike, ki kot osrednji dejavnik vzgoje prepoznava samo vzgajano osebo. Prvoosebna umetniška izkušnja vključuje tako ustvarjanje z umetniškimi jeziki kot doživetje in interpretacijo umetniškega dogodka. Presežnost prvoosebne umetniške izkušnje podpirata fenomenološka razlaga umetniških simbolnih jezikov kot orodij za razkrivanje pomenov ter spoznanje, da je igra način biti umeznine (Gadamer). Tej logiki smo sledili tudi v umetniških dejavnostih v projektu SKUM, zato bomo v zaključku razprave opozorili na konkretne primere, ki potrjujejo opisane fenomenološke predpostavke.

Ključne besede: vzgoja z umetnostjo, prvoosebna izkušnja, avtopoeza, projekt SKUM

Uvod

V zadnjih desetletjih se tako v mednarodnem kot v nacionalnem prostoru krepi zavedanje o pomenu umetnosti v vrtcih in šolah (glej npr. UNESCO 2006, Winner, Goldstein in Vincent-Lancrin 2013; European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2016; Bucik, Požar Matjašič in Pirc 2011 idr.). Ob tem številni strateški dokumenti poudarjajo, da naj bi se umetnostne vsebine in dejavnosti v vzgoji pojavljale v različnih oblikah – vzgoje za umetnost, v umetnosti in preko umetnosti oziroma s pomočjo umetniških izkušenj (Kroflič 2019, 174):

Vzgoja za umetnost naj bi bila namenjena oblikovanju novih generacij umetnikov, vzgoja v umetnosti razvoju kapacitet za umetniške izkušnje, torej za ustvarjanje v umetniških jezikih in doživljanje umetnosti,

namenjeno vsem. Vzgoja preko umetnosti pa izpostavlja rabo umetnosti za doseganje drugih vzgojno-izobraževalnih ciljev, na primer za razvoj mnogoterih učnih strategij, kreativnosti na neumetniških področjih, globljega razumevanja in osmišljanja učnih vsebin na naravoslovnem, družboslovnem in humanističnem področju itn.

Na tej strateški osnovi je bil pripravljen tudi projekt Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM), v katerem smo si zadali naslednje osnovne cilje:

- okrepiti kulturno-umetnostno dejavnost v šolski vertikali od vrtcev do srednjih šol – še posebej v lokalnih okoljih izven kulturnih središč;
- otrokom/mladostnikom omogočiti kakovostne umetniške izkušnje v kulturno-umetniških ustanovah in ob stiku z umetniki;
- okrepiti srečevanje z doslej v vrtcih in šolah zapostavljenimi umetniškimi zvrstmi (uprizoritvene umetnosti, ples, film, multimedijske umetnosti – še posebej pripovedovanje s pomočjo digitalnih medijev (angl. *digital storytelling*);
- v vrtce in šole prinesiti nove didaktične pristope, ki jih pri svojem delu razvijajo umetniki;
- okrepiti status VIZ kot kulturnih stičišč v lokalnem okolju;
- vzpostaviti bazo primerov dobrih praks, ki bodo v bodoče zgled in motivacija za nadaljevanje projektov vzgoje z umetnostjo ...

... ter seveda s primeri dobrih praks dokazati, da se vlaganje v kulturno-umetnostno vzgojo na celotni vzgojo-izobraževalni vertikali »splača«.

Ker je projekt potekal tudi v času zaprtja vrtcev in šol zaradi pandemije covid-19, se je kot dodatni cilj izpostavilo prakticiranje kulturno-umetnostne vzgoje kot sredstvo za premagovanje vzgojno-izobraževalnih ovir ob šolanju na daljavo.

V tem prispevku želim izpostaviti predvsem pomen umetniške izkušnje v vzgoji in izobraževanju, ki sledi paradigmi reformske pedagogike (Medveš 2015; 2018) ter ideji Medveša, da je slovenska šola od demokratičnih sprememb naprej podlegla načelu *techné*, pozabila pa na *poiesis* (Kuralt 2021); ideji torej, ki jo je na začetku novega tisočletja v predavanjih o pomenu zgodbe za splošno izobrazbo izrazil Bruner (2002) v obliki misli, da bi šola morala z enako resnostjo kot Pitagorov izrek poučevati tudi Aristotelov koncept peripatije – torej zapletenega poteka zgodbenega dogajanja, ki ga povežemo z narativno vednostjo. Ali kot je Brunerjevo idejo nekoliko kasneje

dopolnil Biesta s trditvijo, da umetnost kot del vzgoje ne potrebuje posebnega zagovora svoje koristnosti za razvoj jezikovnih, matematičnih, naravoslovnih kompetenc ter empatije, morale, kreativnosti, kritičnega mišljenja, vztrajnosti, razvoja možganov itn., ter dodal (Biesta 2017, 53–54): »Kje je raziskava, ki kaže, da bomo postali boljši glasbeniki, če se bomo učili matematiko, in boljši plesalci, če se bomo učili fiziko?« Ker je bil velik del aktivnosti v projektu SKUM namenjen prav zagotavljanju umetniških izkušenj otrok in mladostnikov, bom v drugem delu prispevka prikazal izbrane dosežke, ki potrjujejo pomen »prvoosebne umetniške izkušnje« oziroma »doživetja« tako v običajni vzgojno-izobraževalni situaciji kot v izrednih razmerah, ki jih je povzročila pandemija covid-19.

Prvoosebna izkušnja v reformski pedagogiki

Medveš (2015; 2018) je svojo klasifikacijo pedagoških paradig zasnoval na vprašanju, kateremu od številnih vzgojnih dejavnikov posamezna teorija pripisuje odločilno vlogo pri nastajanju presežnega vzgojnega učinka. Po tem kriteriju je v pedagoški tradiciji naletel na štiri osnovne obrazce odgovorov.

Herbartizem je odločilni vzgojni dejavnik – Medveš ga poimenuje medij vzgoje – pripisal učitelju, duhoslovna pedagogika kulturni tradiciji oziroma vzgojno-izobraževalnim vsebinam, socialnokritična pedagogika družbenemu okolju, reformska pedagogika pa otroku oziroma vzgajani osebi sami. V vsaki vzgojni situaciji prihaja do stika med »notranjim« in »zunanjim«, inteligibilnim in empiričnim, zavestjo in okoljem, a na skrajnih robovih štirih paradig se vzpostavita dve nasprotujoči si pedagoški ideji. V teorijah, ki izhajajo iz vere v moč otrokovih notranjih razvojnih potencialov, se izpostavi geslo »pustiti otroka rasti«, v nasprotnih teorijah, ki odločilen dejavnih razvoja pripisujejo učitelju, učnim vsebinam ali družbenemu okolju, pa se izpostavi geslo »nujno je voditi« in prevladujoče razumevanje vzgoje kot ponotranjenja zunanjih vplivov (Medveš 2020, 11). Stik med zavestjo in okoljem se v vseh paradigmah vzpostavlja s komunikacijo, merilo vzgojne uspešnosti pa je presoja, »kakšen je bil učinek pedagoga vzgojnega prizadevanja v zavesti in ravnanju posameznika« (str. 15).

Posebnost reformske pedagogike je torej v tem, da za medij vzgoje razglasi samo vzgajano osebo ter se tako približa teoriji avtopoetskega razvoja živih sistemov, ki izhaja iz predpostavke, »da je vsakemu posamezniku omogočeno nenehno in na svojstven način organizirano prilagajanje ter razvijanje lastnega načina bivanja v okolju« (Maturana in Varela 1998 po Medveš 2020, 39). Zavest torej »ne kopira zunanjega sveta. Tudi otrok ne ustvarja pome-

nov, smisla, čustvenih ter hotenjskih ozadij s kopiranjem vzgojnih namenov vzgojiteljev in svoje okolice, temveč na podlagi ravnanja svojih vzgojiteljev ustvarja neodvisen, samoreferenčen sistem« (str. 39). A čeprav bi avtopoetska zavest lahko obstajala sama zase, bi brez vplivov iz okolja le reproducirala samo sebe, s tem pa bi ji bil onemogočen razvoj (str. 40). Med vzgajano osebo kot avtopoetskim sistemom in okoljem torej mora priti do komunikacije in preko nje do »strukturnega sklapljanja« (str. 40) oziroma do interpenetracije (Luhman 1991 po Medveš 2020).

Ključno pedagoško vprašanje, ki se vzpostavi s paradigmo atopoetske pedagogike, se glasi, kakšen stik z zunanjim svetom mora vzgojitelj omogočiti vzgajani osebi, da bo ta lahko osebno rasla v smeri krepitev zmožnosti, ki določajo njeno avtopoetsko, lahko bi rekli tudi avtonomno naravo. Medveš na to vprašanje ponudi dva ključna odgovora, »[e]dino orodje, ki je na voljo vzgojitelju, da bi vzpostavil konstruktivno interakcijo, je komunikacija kot simetričen odnos« (2020, 41), hkrati pa zahteva, »da naj v šoli dobita poleg racionalne znanstvene (tretjeosebne) izkušnje enakovredno mesto tudi otrokova prvoosebna in seveda življenjska izkušnja učitelja kot drugega partnerja v vzgojno-izobraževalnem procesu (recimo ji drugoosebna izkušnja)« (str. 20), ter doda, da »ključna naloga ne more biti samo ›prezentacija‹ že doseženih ›dosežkov uma‹, temveč je predvsem *motiviranje* učenca za iskanje in ustvarjanje lastnih podob« (str. 20).

Oba predvidena pogoja za ustrezno podporo otrokovemu razvoju se v pedagoških situacijah pogosto ne uresničujeta. Komunikacija med vzgajano osebo in učiteljem je pogosto hierarhična, kar sicer formalno ustrezno zagovarjajo tisti pedagogi, ki otroku odrekajo status avtonomne osebe. Vöröš tako pojasni razliko med delovanjem v duhu predpostavljene heteronomije oziroma avtonomije sogovornika v komunikaciji (2018, 435):

Če so pri heteronomnih sistemih »dražljaji« razumljeni kot vhodni podatki oz. *informacije*, ki sistem obveščajo o tem, kakšna je struktura okolja in kako naj bi se sistem glede na to strukturo vedel, pa so dražljaji za avtonomne sisteme motnje oz. *perturbacije*, ki jih sistem odbira in (so)oblikuje v skladu z lastno organizacijo in delovanjem. To pomeni, da heteronomni sistemi okolje predstavljajo oz. *reprezentirajo*, medtem ko ga avtonomni sistemi (so)ustvarjajo oz. (so)konstruirajo: v prvem primeru je »okolje« razumljeno kot predobstoječa in predoločena struktura, ki informira vedênje sistema, v drugem primeru pa se sistem in okolje skozi ponavljajoče se vzorce vedênja (so)in-formirata, tj. (so)oblikujeta.

Navedek je treba brati kot opozorilo, da je od pogleda na vzgajano osebo odvisno, kako razumemo fenomen vzgojnega vplivanja in posledično, kakšno vlogo v komunikaciji in izbiri vzgojnih vsebin pripisujemo učitelju. Učitelj, ki še posebej mlajšega otroka vidi kot nezmožno, heteronomno bitje, z njim ne bo vstopil v simetrično komunikacijo in mu ponujal dostopa do prvoosebnih izkušenj v okolju, da se prek njih formira in (so)oblikuje njihov pomen, ampak bo v skrajnem primeru vztrajal na zahtevah, da otrok na ravni »nererefektirane, brezglave navade« (Krek 2015; podrobnejšo analizo glej v Kroflič 2020, 183) ponotranji (drugoosebne ali tretjeosebne) informacije, ki jih predstavlja oziroma reprezentira učitelj. Gre za idejo, ki jo v drugi polovici dvajsetega stoletja zavračajo številni svetovno znani teoretiki v obliki kritike »bančniškega izobraževanja« (Freire), »eksplikatorske pedagogike« (Rancière) oziroma s tezo, da osnovno pedagoško sredstvo ni pojasnjevanje sveta, ampak omogočanje vstopa v svet (Mollenhauer, Biesta) (več v Kroflič 2022), izvore teh idej pa najdemo že pri Rousseauju (Medveš 2020).

Umetniško doživetje kot prvoosebna izkušnja v vzgoji z umetnostjo

Splošni pedagoški obrazci, ki sem jih predstavil v prejšnjem poglavju, se seveda uveljavljajo tudi takrat, ko razmišljamo o vključevanju umetniških vsebin oziroma dejavnosti v pedagoški proces. Ta tema prodre v predznanstveno pedagoško misel že v grški Antiki, ki si brez poezije in glasbe ne zna predstavljati splošne izobrazbe (gr. *paideia*) ter se ohranja vse do danes, s tem da se širi nabor umetniških zvrsti in dejavnosti, povezanih z umetnostjo, ki jim pripisujemo vzgojno vrednost (Tatarkiewitz 2000).

A povezava izobrazbe ter vzgojnega delovanja z namenom formiranja osebnosti in umetnosti je zelo raznolika. Pomeni lahko seznanjanje z umetniškimi dosežki kulturne tradicije, aktivno udeležbo v umetniških dogodkih, obvladovanje umetniških jezikov in ustvarjanje in povezovanje umetniških opisov stvarnosti z znanstvenimi spoznanji, kar nakazuje trojica uveljavljenih oblik umetniških vsebin ter dejavnosti v institucionalni vzgoji in izobraževanju: vzgoja za umetnost, v umetnosti in preko umetnosti oziroma s pomočjo umetniških izkušenj. A če sledimo filozofskim opisom umetniških praks in estetskim konceptom vsaj od Platona in Aristotela naprej, vidimo, da je koncept grške *paideie* nastal na osnovi spoznanja o posebni vrednosti neposredne umetniške izkušnje, pa naj gre za umetniško ustvarjanje ali udeležbo v umetniškem dogodku kot gledalec, poslušalec oziroma bralec. Enak način razmišljanja je tudi v ospredju reformske pedagogike, saj je za razvoj avtopoetskega subjekta pomembna (prvoosebna) udeležba v umetniškem fenomenu, (tretjeosebno) izobraževanje o umetnosti pa je kot del splošne

izobrazbe izpostavljeno predvsem v vlogi vzgojno-izobraževalnih vsebin, ki lahko povečajo receptivne in ustvarjalne zmožnosti vzgajane osebe.

V nadaljevanju želim orisati osrednje ideje, s katerimi fenomenologija opredeli pomen prvoosebne umetniške izkušnje v okviru reformske ideje o vzgajani osebi kot avtopoetskem sistemu. Sprega fenomenološke estetike in reformskega pojmovanja vzgoje je toliko pomembnejša, saj se oba teoretska konstrukta pojavita skoraj sočasno na prelomu devetnajstega in dvajsetega stoletja ter torej tvorita, poleg velikih paradigmatških prelomov na področju naravoslovja (relativnostna teorija) in humanistike (odkritje nezavednega), enotni duh časa.

Obdobje, ki ga opisujem, je še posebej na pedagoškem področju razumevanja temeljnih dejavnikov (medija) vzgoje sicer zelo raznoliko. Vodilna usmeritev akademske pedagogike v tem obdobju je duhoslovna pedagogika, ki umetnost kot del kulture pojmuje kot medij vzgoje, potopitev vzgajane osebe v kulturno tradicijo pa kot osrednje vzgojno sredstvo. A tudi v tej tradiciji, ki otroka ne razume kot avtopoetski sistem, že vzniknejo vprašanja, kako se pri stiku z objektivnim duhom kulture oblikuje subjektivni duh vzgajane osebe. Vsaj za enega osrednjih akademskih pedagogov tega časa pri nas, Stanka Gogala, velja ugotovitev, da ta stik »zunanjega in notranjega« ni mogoče ustrezno oblikovati z avtoritarnimi disciplinskimi prijemi, ampak z vzgojo, ki omogoča »notranje doživetje, [...] neko zagledanje, neko odkritje, neko osebno spreobrnjenje, pri katerem se mu je njegova življenjska pot pokazala v novi luči, v luči neke nove vrednote, v luči religioznega odnosa do Boga, odnosa do sočloveka, v luči etičnosti itd.« (Gogala 2005, 280).

Ob fenomenološkem opisu prvoosebne umetniške izkušnje v okviru reformske ideje o vzgajani osebi kot avtopoetskem sistemu bom izhajal iz še enega pomembnega opozorila Medveša (2022, 100):

Razvijati sposobnost za artikulacijo lastnega doživetja, torej za artikulacijo prvoosebne izkušnje, je zelo zahteven in kompleksen pedagoški problem, če naj prvoosebna izkušnja ne bo iracionalna čustvena izpoved, kaprica, spontan prvi vtis, zanj je potrebno usposabljanje, ki zagotavlja ustrezno metodološko strogost, transparentnost, s katero posameznik lahko ob artikulaciji svojega doživljanja preseže predsodke in predsodbe, ki so običajne v šolskem okolju. Ilustrativno bi lahko rekli, da je v metodičnem pogledu artikuliranje prvoosebne izkušnje nekakšna analogija metodologije fenomenološke redukcije.

Da je koncept (prvo)osebne umetniške izkušnje kot središčna ideja vzgoje

z umetnostjo lahko nevaren, pričata razmisleka Bieste (2017) in Abbsa (2003). Biesta (2017) opozori na nevarnost, da se vzgoja v duhu avtopoetske zmožnosti otroka, ki kot ustvarjalec ali odjemalec umetnine ob spodbudah, ki jih sproža umetnina, ustvarja nove, sebi lastne pomene in smisle, umetniške jezike pa uporablja kot orodja za izražanje lastnega glasu, izteče v nepedagoške prakse, ko umetnost preneha »poučevati« oziroma opozarjati, kaj pomeni odgovoren odnos do bivanja v svetu. Abbs (2003, 55) doda, da usmeritev v samoizražanje z umetniškimi jeziki izhaja iz koncepta terapevtsko-psihološkega razvoja otroka in se izteka v paradoksnih situacijah, ko »učitelj umetnosti postaja terapevt, medtem ko discipline umetnosti izginjajo v neskončno tolerantno, a brezmočno zavajajočo psihologijo. Na eni strani ekspresija, na drugi tradicija [...]«. «Teza o duhovni vrednosti umetnosti kot take pa po Abbsu zahteva premik »od samoizražanja in psihološke prilagoditve« k razumevanju umetnine kot »vzvoda človeškega razumevanja«, »utelešenje človeškega pomena«, ki »naredi vidno miselno življenje čutov in imaginacije«: »To je primarna vrednost umetnosti; primarna in intrinzična« (Abbs 2003, 66; glej tudi Kroflič 2019).

Pridružujem se hipotezi Medveša, Bieste in Abbsa, da moramo dodatno poskrbeti za artikulacijo prvoosebne umetniške izkušnje. To pa lahko storimo le, če se približamo sami naravi umetnine in jo povežemo s fenomenološkim geslom, da pravo spoznanje omogoča neposreden stik s stvarnostjo, ki ni posredovan z vnaprejšnjimi sodbami.

Po mnenju Kearneya (2016, 22) naravo umetnine najbolje opisuje Aristotelova teza o *mimesis praxis*, po kateri je umetnina specifična upodobitev delovanja v svetu, »v kateri je mogoče odkriti dotlej skrite vzorce in še neraziskane pomene«. Ta upodobitev življenja pa po Heideggru omogoča neposredno zrenje resnice, v kolikor je posledica simpatetičnega vstopa v življenjski dogodek, ki se v naši zavesti vzpostavi kot doživetje (Heidegger, *Zur Bestimmung der Philosophie*, povzeto po Uranič 2019, 44). Pojem doživetja po Gadamerjevi analizi vsebuje neposrednost, s katero je zajeta življenjska izkušnja (prisotnost v življenjskem dogodku), in ga ni mogoče opisati s pojmom ter ga tako narediti »prenosljivega kot spoznanje« na drugo osebo (Gadamer 2001, 66). Česar ni mogoče prevesti v »prenosljivo (znanstveno) spoznanje«, pa omogoči umetnik, ki pretvori doživetje v umetnino, ta pa postane doživetje tudi za sprejemnika (str. 69). Posebnost umetnine je torej v tem, da s svojimi umetniškimi sredstvi omogoči doživetje gledalca/poslušalca/bralca in s tem razkrivanje dotlej neraziskanih pomenov upodobljene stvarnosti.

Neposreden dostop do stvarnosti (Husserl) oziroma razkrivanje resnice (Heidegger) naj bi torej omogočili umetniški jeziki, ki jih odlikuje »ustvar-

jalnost domišljije (Kant 2007) in igrivost upodabljanja (Gadamer 2001), to pa omogoča izkustveno (Dewey 1980), induktivno (Aristotel 2005), hermenevitično spoznavanje sebe in upodobljenega sveta (Gadamer 2001)« (Kroflič 2019, 172). Ob teh posebnostih umetniških jezikov Gadamer (2001, 70–71) opozori še na pomen značilne rabe simbolnega metaforičnega jezika in alegorije, s katerima je možno pokazati obstoj tiste presežne realnosti, ki je ni mogoče razložiti ali upodobiti na neposreden način: »Simbol pomeni ujemanje čutnega pojava in nadčutnega pomena, in to ujemanje je, tako kot izvirni smisel grškega *symbolon* [...] združitev tega, kar sodi skupaj« (str. 74–75). Simbol kot ujemanje čutnega pojava in nadčutnega pomena torej odpre pot razumevanju umetnosti kot specifične oblike razkrivanja resnice in smisla.

Poleg posebnosti umetniških (simbolnih) jezikov pa fenomenologi opozorijo še na eno posebnost umetniškega ustvarjanja in doživljanja, to je na umetnost kot posebno obliko človekovega delovanja v svetu – *praxis* kot *poiesis*, ki jo zaznamuje igriva narava umetniškega ustvarjanja in doživljanja. Igra je po Gadamerju (2001, 93) »način biti same umetnine«, je gibanje brez cilja in napora, je svobodno preigravanje možnosti različnih odločitev in hkrati tveganja, igralec se v njej zgubi ter ne občuti napora bivanja, smisel igre pa je čisto samopredstavljanje, kar se kaže že v otrokovi simbolni igri (str. 96–98).

Po mnenju še enega fenomenologa, Huizinge, je svet igre nekakšen »zaprti svet nasproti svetu smotrov« (Huizinga, *Homo Ludens*, povzeto po Gadamer 2001, 97), kot takšna pa igra »igralca povleče v svoje območje in napolni s svojim duhom. Igralec izkuša igro kot resničnost, ki ga presega. To še posebej velja tam, kjer je sama »mišljena« kot takšna resničnost – to pa je tam, kjer je igra predstava za gledalca, se pravi, »gledališka igra« [...] Pravzaprav se tu odpravlja razlika med igralcem in gledalcem. Za oba velja ista zahteva: naperjenost v samo igro v njeni smiselni vsebini [...]« (str. 99–100).

V umetnosti se igra spremeni v upodobo (Gadamer 2001, 100), svojevrstno upodobo pa predstavlja tudi antična *mimesis* (str. 102–103):

Pojem posnemanja pa lahko umetnost opiše le, če imamo pred očmi spoznavni smisel, ki je v posnemanju [...]. Kdor kaj posnema, pušča biti tu temu, kar pozna in kakor pozna. Otrociček se začne posnemajoče igrati, s tem ko potrjuje, kaj pozna, in tako potrjuje samega sebe [...]. Iz tega premisleka se nam pokaže tole: spoznavni smisel *mimesis* je prepoznanje [...]. V prepoznanju se to, kar poznamo, kot v razsvetlitvi dvigne nad vse naključnosti in variabilnosti okoliščin, ki ga pogojujejo, in je dojeto v svojem bistvu [...]. Posnemanje in predstavitev nista zgolj upodobitvena ponovitev, temveč spoznanje bistva.

Ontološki smisel *mimesis* je torej v potrjevanju upodobljene stvari in samega sebe kot upodabljaljočega bitja, spoznavni smisel pa v prepoznavanju stvari in samih sebe. In če to velja že za otroško simbolno igro, še bolj velja za upodobitvene umetnosti, pri čemer slednje ne izpostavljajo zgolj spremenljivih subjektivnih doživljajev umetnikov. Če je kulturna igra omogočala stik z bogovi, je umetnost del bitnega procesa predstavitve in bistveno pripada igri kot igri: »Igranja gledališke igre ne želimo razumeti kot zadovoljevanje potrebe po igri, temveč kot vstopanje-v-bivanje samega pesništva« (Gadamer 2001, 105).

Vstopanje-v-bivanje samega pesništva pa ne pomeni samo intelektualne kontemplacije, ampak po Merleau-Pontyju (2006, 12–13) zahteva telesno udeležенostjo v dogodku, kajti »resnica ne ›prebiva‹ le v ›notranjem človeku‹ (›vase se vrni; v notranjem človeku prebiva resnica‹, Avguštin), ker notranjega človeka v resnici ni; človek je na svetu in se spoznava v svetu. Ko se, izhajajoč iz dogmatizma zdravega razuma ali dogmatične znanosti, vračam k sebi, ne najdem žarišča notranje resnice, ampak subjekt, predan svetu.«

Hkrati Merleau-Ponty (2006) opozarja, da svet zaznav ne sodi v geometrijski prostor znanosti, ampak v doživljajski/antropološki prostor subjektive vključenosti v svetu (str. 293), ki vključuje tudi sanje, mite, shizofrene halucinacije, seksualne fantazije ter seveda umetniška dela oziroma dogodke. Sem bi lahko šteli tudi igre, čeprav jih Merleau-Ponty ne omenja. Še posebej v umetniških delih se nam svet ne prikazuje več nujno kot ločeni fizični objekt, ampak »estetska zaznava po svoje odpira novo prostorskost, da slika kot umetniško delo ne pripada prostoru, v katerem je kot fizična stvar [...], da si subjekt in njegov svet med plesom ne nasprotujeta več in se ne ločita eden od drugega [...]« (str. 300). Svet umetnin torej po Merleau-Pontyju ni čista fikcija, svet podob, platonsko ločen od realnega sveta, ampak konstitutivni del človeškega, antropološkega sveta.

Zaznava je torej tisto dejanje, ki ga omogoči naša vključenost v svet, kar seveda ne pomeni, da je naša zavest tista, ki ustvarja svet, ampak je zaznavna zavest, ki nam omogoča srečevanje z drugimi (Merleau-Ponty 2006, 359–360). Ker je moja zavest odvisna od moje vključenosti v svet, pomeni, da sem kot subjekt »že umeščen in vpleten v neki fizični in družbeni svet«, hkrati pa »v boju z družabnim svetom lahko vedno izkoristim svojo čutno naravo, zaprem oči [...]. Iz naravnega sveta se vedno lahko umaknem v mislečo naravo in podvomim o vsaki zaznavi posebej [...]. Toda biti lahko ubežim le v bit, tako kot na primer iz družbe lahko zbežim v naravo ali v realni svet v imaginarnem, ki ga tvorijo ostanki realnosti [...]« (str. 368–369). Za-danost bivanja (s fizičnim in družbenim kontekstom) in hkrati odprtost bivanja (možnost »ube-

žati« v drugi svet – iz družbe v naravo ali v imaginacijo) je temeljna značilnost človekovega bivanja. Ta možnost življenja je izvor vseh transcendenc (str. 373).

Umika iz realnega družbenega sveta v domišljijski svet imaginacije kot »izvor vseh transcendenc« nikakor ne smemo razumeti kot pobeg iz realnosti, čeprav domišljijsko samopredstavljanje omogoča tudi to, da z ustvarjanjem družbeno zaželenih (samo)podob zamaskiramo svoje obličje pred svetom in samimi sabo ter ustvarimo lažne identitetne samopodobe (Abbs 2003). Tega se je ustrašil tudi Levinas, ki je bil kritičen do koncepta poetske imaginacije kot načina mišljenja in ustvarjanja podob, medtem ko naj bi bila etična drža naš odgovor na nagovor obličja drugega (Kearney 1999, 109). A fenomenologija opozarja tudi na to, da se šele v imaginaciji razvijejo vse razsežnosti življenjske zgodbe v časovnem (ko življenje uzremo v časovni kontinuiteti med preteklostjo in prihodnostjo; glej Bruner 2002) in prostorskem kontekstu (zgodbeno dogajanje se vedno odvija v prostorih/krajinah, ki jih ustvarjata tako pripovedovalec kot poslušalec ter tako udomačita amorfno neskončnost sveta; glej Grassi 1981) ter nam omogočijo refleksijo. Od tod izvira tudi sorodnost komponent narativnega mišljenja in praktične modrosti (Kearney 2016; Kroflič 2017).

Umetniška kreacija pomena v ustvarjanju ali interpretaciji umetnine se torej v fenomenološki perspektivi kaže kot poetska praksa, kot igrivo delovanje v svetu na način, ki nas približa neposrednemu dostopu do stvari in do samega sebe na način (samo)potrjevanja brez pollaščajočega odnosa tehnike; je torej primer prvoosebne izkušnje, ki pa je po Medveševem mnenju (2020, 33–34) nedosegljiva,

če je ob intersubjektivnem pedagoškem odnosu iz komunikacije izločena relacija do sveta, do stvari. Ne le, da se ne more uveljaviti, izločitev relacije do stvari in sveta iz pedagoške komunikacije je škodljiva, vzgoja se namreč spremeni v prepričevanje in pridiganje. Kot pravi Rousseau, to pomeni odvisnost od ljudi, kar vodi v zlo in nesvobodo, odvisnost od stvari pa nikoli ne škoduje svobodi in ne rodi pregreh. Beseda ima torej vzgojno moč, a samo kot reprezentant sveta.

Članek »Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje« Medveš (2022) zaključuje s konkretnimi namigi o oblikovanju prostora prvoosebni izkušenj v šoli. Zаметke teh prostorov vidi v »izkušnjiškem, eksperimentalnem, doživljajskem pouku« (str. 110). Za ilustracijo eksperimentalnega pouka uporabi metaforo: »ko je predvidena tema gravitacije, naj učenci prinesejo v šolo jabolko« (str.

111). Po mojem mnenju pa najbolj privilegirano mesto doživljajskega pouka pomeni vzgoja z umetnostjo, ki za osnovo vzpostavi zahtevo po stiku z umetninami, udeležbo v umetniških dogodkih. Ne le zaradi narave umetniških jezikov, tudi (predvsem?) zaradi forme tega stika, igre kot načina biti same umetnine. Če je Schlegel zapisal, da so »vse svete igre le daljni posnetki neskončne igre sveta, umetnine, ki se večno izoblikuje sama« (povzeto po Gadamer 2001, 96), to pomeni, da je igra način pojavljanja sveta, avtopoetična entiteta in tudi naravno pojavljanje človeka v svetu. Ko se človek igra, vstopa v naravno obliko predstavljanja in preko igre poteka tudi človekovo samopredstavljanje. Preko igre se torej človek predstavi na način, ki mu omogoča (samo)spoznanje.

Da igra ne bi zapadla v ekscesno obliko samopotrjevanja preko družbeno zaželenih podob, na katero sem že opozoril, ne smemo spregledati še enega dejstva, da je namreč vsako predstavljanje predstavljanje za nekoga, torej vstop v socialno razsežnost sveta, in umetnost je možnost igrivega (samo)predstavljanja kot taka. S te perspektive se nam razkriva eno najtežjih vprašanj pedagogike, vprašanje možnosti moralne vzgoje onkraj ideološkega disciplinskega poseganja. V *Kritiki razsodne moči* je Kant izpeljal dva argumenta, s katerima lahko povežemo umetnost s cilji moralne vzgoje. Najprej pravi, da »z okusom [za lepo, op. a.] postane tako rekoč možen prehod od čutnega dražljaja k običajnemu moralnemu interesu, in to brez preveč nasilnega skoka« (1999, 194). Hannah Arendt (1992, 43) pa v svoji interpretaciji izpostavi še njegov koncept razširjene zavesti, ki ga dosežemo z urjenjem »naše imaginacije kot zmožnosti za obiskovanje«. To vključuje pripovedovanje/priklic različnih zgodb o dogodku iz množice konfliktnih perspektiv (Kant 1999, 134). Na ta način se iz gole izkušnje premaknemo h kritičnemu razumevanju, in to ne s pomočjo empatičnega vživljanja v druge osebe, ampak s pomočjo občutka dezorientacije, ki mi dovoljuje razumeti, kako različen je lahko videz sveta z druge perspektive (več v Kroflič 2017).

Umetniška upodobitev torej omogoči pogled na upodobljeno realnost z več perspektiv, zato dramski zaplet nujno vodi v moralni konflikt in omogoči zaznavanje konfliktnosti vrednot ter posledično komunikacijo z vrednotami kot »srčiko« moralne vzgoje (Medveš 1991). Konflikt vrednot se žal pri pouku o umetnosti vse pre pogosto »razrešuje« na način, da učitelj podaja »pravoverno« interpretacijo umetnine, namesto da bi se potrudil poglobiti prvoosebno izkušnjo stika z umetnino učencev s tem, da jih pozove k izražanju njihovih doživetij in soočenju z doživetji sošolcev. To je tisto strukturno mesto, na katerem bi morali razvijati različne pristope »po analogiji metodologije fenomenološke redukcije« (Medveš 2022).

Doseganje ciljev projekta SKUM preko prvoosebne umetniške izkušnje

Prvoosebno umetniško izkušnjo smo preko fenomenološke analize opisali kot igriv in dejaven vstop v svet, ki otroku omogoča prepoznanje temeljnih resnic in pomena bivanja, ki »zasvetijo« iz poetske upodobitve izbranih dogodkov in akterjev. »Igrivo« pa ni le ustvarjanje pomena ob interpretaciji umetnine, ampak tudi raba umetniških jezikov kot način samopredstavljanja, upodabljanja sebe v svetu, če to ne zapade nekritičnemu ustvarjanju družbeno zaželenih (samo)podob in lažnih identitet, tako značilnemu za ustvarjanje samopodob v priljubljenih spletnih družabnih medijih (Facebook, Instagram, TikTok itn.).

Obravnavo izbranih vzgojno-izobraževalnih vsebin z umetniškimi sredstvi smo v projektu SKUM pogosto začeli na način, da so sodelujoči umetniki ali kulturno-umetniške ustanove predstavili svoje umetniške izdelke ali produkcije, in tako odpirali čute otrok/mladostnikov za izbrano tematiko ter uvid v ustvarjalne možnosti umetniških sredstev.

Tako je npr. Andrej Rozman Roza za dijake drugih letnikov gimnazijskega programa in srednjega strokovnega izobraževanja pri pouku slovenščine v Gimnaziji Franca Miklošiča v Ljutomeru uprizoril predstavo *Passion de Presheren* kot uvod v njihovo oblikovanje predstav o življenju Franceta Prešerna, ki so ga v obliki gledaliških gegov po vzoru uličnega gledališča in pod mentorstvom umetnikov Gledališča Ane Monro uprizorili dijaki na prireditvi Prešernovanje (glej Peršak Hajdinjak 2022). Enako sta fotografa Luka Dakskobler in Matej Peljhan navduševala dijake različnih srednjih šol s svojimi opusi umetniške in dokumentarne fotografije. Za uvod v temo *Glas mladih: upor in okoljski aktivizem* pa so si sodelujoči dijaki ogledali biografski film *Greta* o izjemni okoljski aktivistki Greti Thunberg in virtualno razstavo likovnih del v Koroški galeriji likovnih umetnosti (projekt se je namreč odvijal v času zaprtja javnih ustanov zaradi pandemije covida-19), ki so v preteklosti izražala upor umetnikov zoper družbene probleme (Stolnik 2022).

Da bi otrokom omogočili prvoosebne izkušnje z deli sodobne likovne umetnosti v galerijskih prostorih, je slikarka Katja Bednarik Sudec v skladu s sodobnimi metodami participativnega galerijskega posredovanja (dekonstruktivne in transformativne oblike) omogočila nekonvencionalen ogled razstave Franca Mesariča v Likovni galeriji Ljutomer, hkrati pa je skupaj z otroki oblikovala kartico – vabilo, ki je opozarjalo na še vedno prepogost avtoritativni pristop v galerijskih prostorih (projekt *Umetniška izkušnja skozi pravljičico Sovice Okice, Vrtec Ljutomer 2018–2019*; glej Bednarik Sudec 2022). V Koroški galeriji likovnih umetnosti pa je kustosinja Neja Kasier pripravila že

omenjeno predstavitev angažiranih likovnih del na način, da v predstavitvi ni prevladovala likovnoteoretska analiza samih del (tretjeosebna izkušnja), ampak oris družbenega konteksta in likovnih pristopov, ki so jih uporabili izbrani umetniki, da bi tako dijaki poglobili svoje prvoosebne izkušnje (projekt Glas mladih: upor in okoljski aktivizem, Gimnazija Franca Miklošiča v Ljutomeru 2021).

Največ pozornosti smo v projektu SKUM namenili uporabi umetniških jezikov in praks, s katerimi smo otrokom in mladostnikom omogočili poglobljene razumevanja vzgojno-izobraževalne tematike, premagovanje učnih ovir, ki so se poglobljale ob zaprtju vrtcev in šol, ter ustvarjanje njihovih svetov in upodobitev sebe v svetu.

Najkonvencionalnejšim povezavam umetniških praks z veljavnimi učnimi načrti umetniških predmetov in s poukom slovenskega jezika smo dodajali številne tandemske pristope, kjer so vzgojitelji v vrtcih in učitelji v šolah skupaj z umetniki načrtovali in izvedli poglobitve učne materije. Tu smo spoznali, da povezovanje splošnoizobraževalnih pa tudi strokovnih in poklicnih vsebin z umetniškimi praksami nima meja. Spoznavanje naravnega in družbenega okolja (projekt Pravljичni prostori – Kotuljski kotički, OŠ Koroški jeklarji, Ravne na Koroškem 2019–2020), zgodovine lastnega kraja (projekt Zgodbe mojega kraja, Gimnazija Franca Miklošiča v Ljutomeru 2019–2020; projekt Kdo je Slovenj Gradec?, gimnazija Slovenj Gradec 2018–2019), okoljske tematike (projekt Glas mladih: upor in okoljski aktivizem, Gimnazija Franca Miklošiča v Ljutomeru 2021), kemijskih reakcij (projekt Redoks reakcije, Gimnazija Franca Miklošiča v Ljutomeru 2018–2019), matematike (projekt Geometrijska telesa v besedah in sliki, OŠ Stročja vas 2020–2021), tujega jezika (projekt Skozi strip ... med Nemce, OŠ Stročja vas 2022), delovanja telesnih organov (projekt Metaforika telesa, Srednja zdravstvena šola Slovenj Gradec 2020–2021), oblikovanja turistične ponudbe kraja (projekt Tudi moj kraj je del Slovenije – Idemo!, Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci 2020–2021), pripovedovanja kot oblike dela z najmlajšimi otroki v vrtcu (projekt Ustvarjalno pripovedovanje, Gimnazija Franca Miklošiča v Ljutomeru 2020–2021), terapije s pomočjo konj (Terapija s pomočjo živali, Srednja zdravstvena šola Slovenj Gradec 2022) so le nekateri primeri projektov, v katerih so umetniki sodelovali z vzgojitelji/učitelji in otroki/dijaki pri usvajanju predpisanih učnih vsebin.

V času zapiranja vrtcev in šol ter zaukazanega vzdrževanja fizične distance, ko se je večina pouka preselila pred računalniške ekrane, smo z izbranimi zadolžitvami otrok in mladostnikov slednje spodbujali, da so raziskovali svojo lokalno okolico in svoja spoznanja delili z vrstniki. Prav tako smo mladostnike

spodbujali h kreativni rabi digitalne tehnologije, ko so jim šole na svojih uradnih spletnih portalih uredile zavihke, v katerih so lahko delili svoje ustvarjalne dosežke s sošolci, slikar in ilustrator Ciril Horjak Horowitz pa je pomagal literarne, likovne in filmske izdelke učencev združiti v didaktični video *Od ust do mitohondrija*, v katerem so združene vsebine biologije, kemije in likovne umetnosti (več v Štirn Janota, Kroflič in Štirn 2022).

Kot izjemno pomembno pa se je pokazalo ustvarjalno upodabljanje intimnih doživetij otrok in mladostnikov v času izolacije. Metoda pripovedovanja fotozgodbe se je izkazala za izjemen medij, s katerim so otroci in mladostniki ilustrirali svoje doživljanje bivanja v času pandemije covid-19. Projekt *Duh našega časa* dijakov drugega letnika Srednje šole za oblikovanje Maribor je z osrednjim izobraževalnim ciljem spoznavanja dokumentarne in reportažne fotografije dijake spodbudil, da so ustvarili upodobitve svojega vsakdana, ki so njim samim pomenile orodje samorefleksije, učiteljem pa zaznavanje posameznikov, ki so doživljali hujše osebne stiske. Zelo povedna je končna refleksija umetnika Luke Dakskoblerja (Štirn Janota, Kroflič in Štirn 2022, str. 14):

Srečevali smo se z odsotnostjo dijakov za izklopljenimi kamerami in mikrofoni ZOOM-a, neodzivnostjo nad vprašanji, počasnim oddajanjem fotografij in predvsem pomanjkanjem fotografij, kar je hkrati pričalo tudi o pomanjkanju dogajanja, aktivnosti in seveda druženja v življenjih dijakov in dijakinj. Večina jih je navsezadnje fotozgodbo odlično izdelala in po pogovorih z avtorji menim, da je za mnoge proces izdelave tekom delavnice postal način osmišljanja svojih občutenj, njihova validacija in neke vrste lajšanje teže našega časa, mogoče celo terapija.

Zaključek

Prvoosebna umetniška izkušnja velja za eno od najučinkovitejših vzgojnih situacij. Gre za dialog vzgajane osebe z umetnino oziroma z vsebinami, ki jih upodablja z umetniškimi sredstvi. S tem se vzpostavi stik med zunanjim in notranjim, zavestjo in okoljem na način, da se v ta stik vzgajana oseba vključi z vsemi plastmi svoje duševnosti – z mišljenjem, s čustvenimi odzivi in z motivacijo za vztrajanje v aktivnosti ter željo po polni udeleženi v umetniškem dogodku (Kroflič 2007). Ko vzgajana oseba ustvarja z umetniškimi sredstvi, pa pride do pozunanjenja notranjih občutij, ki ponuja lažji vstop v samorefleksijo in osebnostno rast.

Ne smemo pa spregledati še ene dimenzije prvoosebne izkušnje. Slednja namreč vznikne kot posledica dejavnega vstopanja vzgajane osebe

v svet kulture (umetniški dogodek). To je nekaj, kar vzgajane osebe »ne moremo naučiti« oziroma ji prenesti z razlago o pomenu umetnosti (Biesta 2017), ampak lahko nastane samo kot posledica neposredne »poetske prakse«. Ali kot to slikovito predstavi Biesta (2017, 44): »Prikazovanje je arheptipska oblika poučevanja. Dejanje prikazovanja nakaže, da je tu nekaj, vredno ogleda, pozornosti. Prikazovanje je odnosna gesta. Kar ostane skrivnostno, je vprašanje, kako lahko vzpostavimo pozornost drugega bitja do prikazanega objekta.«

To skrivnost že skozi stoletja uspešno razkriva umetnost kot vzgojno sredstvo, in to ne glede na to, s kakšnimi teoretskimi razlagami pojasnjujemo njeno »magijo«.

Literatura

- Abbs, P. 2003. *Against the Flow: Education, the Arts and Postmodern Culture*. London in New York: RoutledgeFalmer.
- Arendt, H. 1992. *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bednarik Sudec, K. 2022. »Umetnik in umetniška izkušnja: spoznavanje zakonitosti slike skozi ustvarjanje, soustvarjanje, poustvarjanje in posredovanje.« *V Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah: projekt SKUM*, ur. R. Kroflič, S. Rutar in B. Borota, 145–169. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Biesta, G. 2017. *Letting Art Teach*. Arnheim: ArtEZ Press.
- Bruner, J. 2002. *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge in London: Harvard University Press.
- Bucik, N., N. Požar Matjašič in V. Pirc. 2011. *Kulturno-umetnostna vzgoja: priložnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. 2016. *Cultural Awareness and Expression Handbook: Open Method of Coordination (OMC) Working Group of EU Member States' Experts on 'Cultural Awareness and Expression.'* Luksemburg: Publications Office.
- Gadamer, H.-G. 2001. *Resnica in metoda*. Prev. T. Virk. Ljubljana: Literarno umetniško-društvo Literatura.
- Gogala, S. 2005. *Izbrani spisi: izbor, predgovor in biografske podatke pripravil Robi Kroflič*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Grassi, E. 1981. *Moč mašte*. Biblioteka Suvremena misao. Zagreb: Školska knjiga.
- Heidegger, M. 1999. *Gesamtausgabe: II. Abteilung; Vorlesungen*. Band 56/57, *Zur Bestimmung der Philosophie*. Frankfurt ob Majni: Vittorio Klostermann.
- Huizinga, J. 2009. *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge
- Kant, I. 1999. *Kritika razsodne moči*. Prev. R. Riha. Ljubljana: Založba ZRC.

- Kearney, R. 1999. *Poetics of Modernity: Toward a Hermeneutic Imagination*. New York: Humanity Books.
- . 2016. *O zgodbah*. Prev. A. E. Skubic. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Krek, J. 2015. »Two Principles of Early Moral Education: A Condition for the Law, Reflection and Autonomy.« *Studies in Philosophy & Education* 34 (1): 9–29.
- Kroflič, R. 2007. »Vzgojna vrednost estetske izkušnje.« *Sodobna pedagogika* 58 (3): 12–30.
- . 2017. »Pedagoški pomen zgodbe in narativne vrednosti.« *Sodobna pedagogika* 68 = 114 (1): 10–31, 102–124.
- . 2019. »Pre-schools' and Schools' Cooperation with Artists and Cultural Institutions.« *V Building Inclusive Communities through Education and Learning*, ur. K. Skubic Ermenc in B. Mikulec, 169–182. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars.
- . 2020. »Raba metafor v pedagogiki.« *V Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*, ur. R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc, 177–194. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- . 2022. »Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje?« *Sodobna pedagogika* 73 (1): 12–29.
- Kuralt, Š. 2021. »Če je cilj le znanje, otrok iz šole odide z glavo, oprano z znanjem (intervju z Zdenkom Medvešem).« *Delo, Sobotna priloga*, 2. oktober. <https://www.delo.si/sobotna-priloga/ce-je-cilj-le-znanje-otrok-iz-sole-odide-z-glavo-oprano-z-znanjem/>.
- Luhman, N. 1991. »Das Kind als Medium der Erziehung.« *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1): 19–40.
- Maturana, H. R., in F. J. Varela. 1998. *Drevo spoznanja*. Prev. U. Kalčič. Ljubljana: SH - Zavod za založniško dejavnost.
- Medveš, Z. 1991. »Pedagoška etika in koncept vzgoje.« *Sodobna pedagogika* 40 (3–4): 102–117; (5–6): 214–226.
- . 2015. »Spopadi paradigem v razvoju slovenske pedagogike/Conflicting Paradigms in the Development of Slovene Pedagogy.« *Sodobna pedagogika* 66 (3): 10–35, 10–40.
- . 2018. »Vzgoja med etičnim diskurzom in zdravo pametjo.« *Sodobna pedagogika* 69 (1): 44–69.
- . 2020. »Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo.« *V Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*, ur. R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic Ermenc, 11–58. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- . 2022. »Zakaj umirajo dobre pedagoške ideje? (Ob 80. jubileju profesorja dr. Metoda Resmana)« *Sodobna pedagogika* 73 = 139 (2): 87–113.
- Merleau-Ponty, M. 2006. *Fenomenologija zaznave*. Prev. Š. Žakelj. Ljubljana: Študentska založba.
- Peršak Hajdinjak, K. 2022. »Od prešernovanja do pripovedovanja – umetnik in

- učitelj v vzgojno-izobraževalnem procesu.« *V Razvijanje sporazumevalne zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgoje: zbornik povzetkov zaključne konference projekta SKUM*; Koper, 20. maj 2022, ur. B. Borota, V. Geršak, D. Štirn, P. Štirn Janota in K. Česnik, 51. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Stolnik, K. 2022. »Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja dijakov preko umetnosti.« *V Razvijanje sporazumevalne zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgoje: zbornik povzetkov zaključne konference projekta SKUM*; Koper, 20. maj 2022, ur. B. Borota, V. Geršak, D. Štirn, P. Štirn Janota in K. Česnik, 53. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Štirn Janota, P., R. Kroflič in D. Štirn. 2022. »Vzgoja v času pandemije zahteva izgradnjo inovativnih učnih okolij – primer vzgoje z umetnostjo.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (1–2): 8–17.
- Tatarkiewitz, W. 2000. *Zgodovina šestih pojmov: umetnost, lépo, forma, ustvarjanje, prikazovanje, estetski doživljaj*. Prev. P. Čučnik. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Uranič, M. 2019. »Fenomenologija, stvari same in vsakdanjost.« *Anthropos* 3–4 (255–256): 35–47.
- Vöröš, S. 2018. »Plodovita krožnost: o Varelovi filozofiji breztalnosti.« V F. J. Varela, E. Thompson in E. Rosch, *Uteleženi um: kognitivna znanost in človeško izkustvo*, 426–466. Prev. K. Armeni in S. Vörös. Ljubljana: Krtina.
- Winner, A., T. R. Goldstein in S. Vincent-Lancrin. 2013. *Art for Art's Sake? Overview*. Pariz: OECD Publishing.

Education with Art and Personal Artistic Experience as Key Components of Modern Upbringing and Education

In recent decades, both internationally and nationally, awareness of the importance of art in kindergartens and schools has been growing, and the demand to give children and young people as much contact with quality art as possible stands out in particular. Behind this request is a theoretically based conclusion about the irreplaceable pedagogical potential of first-person artistic experience. Such an approach is particularly related to the paradigm of reform pedagogy, which recognizes the educated person as the central factor of education. First-person artistic experience includes both creating with artistic languages and experiencing and interpreting an artistic event. The transcendence of the first-person artistic experience is supported by the phenomenological interpretation of artistic symbolic languages as tools for revealing meanings and the insight that play is a way of being of art (Gadamer). We also followed this logic in the artistic activities in the SKUM project, so in the conclusion of the discussion we will draw attention to concrete examples that confirm the described phenomenological assumptions.

Keywords: education with art, first-person experience, autopoiesis, SKUM

Spodbudno, odprto in inovativno učno okolje kulturno-umetnostne vzgoje

Sonja Rutar

*Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
sonja.rutar@pef.upr.si*

Jana Kalin

*Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
jana.kalin@guest.arnes.si*

Anna Kožuh

*Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
anna.kozuh@pef.upr.si*

Bogdana Borota

*Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
bogdana.borota@pef.upr.si*

V prispevku opredeljujemo spodbudno, odprto in inovativno učno okolje kot sintezo strukturnih ter procesnih elementov kakovosti, ki se pomensko vzpostavljajo, razvijajo in zagotavljajo v dialogu vseh vključenih v učečo se skupnost v kulturno-umetnostni vzgoji (KUV) v vrtcih ter šolah. V prispevku povežemo razvoj zagotavljanja spodbudnega učnega okolja z opredelitvijo spodbudnega, odprtega in inovativnega učnega okolja. Šolsko kulturo, klimo in skupnost umeščamo v funkcijo osrednjega konteksta in vira (spodbudnega) učnega okolja, učno okolje pa izpostavljamo kot prostor in priložnost za organizacijo umetniške izkušnje, intuicije, uvida in doživljanja. Pri tem pripoznavamo dokumentiranje kot izkustveno-metakognitivno platformo pedagoških odločitev v kulturno-umetnostni vzgoji.

Ključne besede: učno okolje, kultura, šolska klima, interakcije, kulturno-umetnostna vzgoja, sporazumevalne zmožnosti

Uvod

Vzgojno-izobraževalni proces, ki temelji na prednostih in sposobnostih učencev, vzpostavlja pričakovanja in ravnanja, ki spodbujajo notranjo motivacijo otrok/učencev, otrokom/učencem zagotavlja podporo pri reševanju konfliktnih situacij, spodbuja sodelovanje med otroki/učenci in je zgled za spoštljivo in primerno komunikacijo ter prosocialno vedenje. Vedenja vzgojiteljev/učiteljev se povezujejo s socialno in čustveno klimo v razredu ter z učencevimi pričakovanji do sebe, verjetjem vase in v svoje zmožnosti (Yu, Kre-

ijkes in Salmela-Aro 2022). Spodbudno, odprto in inovativno učno okolje v prispevku pojmuje kot osrednji kontekst in prostor vzgoje in izobraževanja s specifično antropološko-kulturnimi ter institucionalnimi značilnostmi določenega okolja – kot načrtno (izhajajoč iz poznavanja značilnosti kakovosti učnega okolja), vendar tudi pogosto intuitivno organizirano materialno in socialno okolje. Izhajamo iz predpostavke, da je spodbudno učno okolje pogoj in načelo celostnega razvoja ter učenja posameznika kot individuuma in člana skupnosti – njegovega razvoja znanja, stališč, vrednot in celotne osebnosti.

V prispevku učno okolje konceptualiziramo kot povezanost materialnih in socialnointerakcijskih elementov. Izhajamo iz interakcijskega pojmovanja izobraževanja kot prostora enovitosti materialnih, spoznavnih, socialnih in emocionalnih priložnosti, podpor ter pogojev za razvoj posameznika v skupnosti in za skupnost v povezanosti z drugimi.

Učno okolje razumemo kot kontekst vzgoje za vrednote, pri čemer izhajamo iz pripoznanja vrednot po Medvešu (2018) na različnih področjih: estetike (lepega), etike (moralnega), znanosti (resnice), telesnega razvoja (telesa), športa, medosebnih odnosov, odnosov do sebe in drugih, odnosa do narave, gospodarstva itd. Pri tem znanje utemeljuje in podpira vrednote, kajti brez njega bi bila vzgoja za vrednote goli ideološki konstrukt (Medveš 2018).

Namen prispevka je s konceptualizacijo spodbudnega, odprtega in inovativnega učnega okolja vzpostaviti kontekst načrtovanja: priprave, realizacije in spremljanja oziroma evalviranja podpornega okolja v vzgoji – v vsebinah in interakcijah kulturno-umetnostne vzgoje, ki jo opredeljujemo kot vzgojno kurikularno prežemanje z namenom celostne in celovite vzgoje v izobraževanju. Zato bomo (1) povezali razvoj zagotavljanja spodbudnega učnega okolja z (2) opredelitvijo spodbudnega, odprtega in inovativnega učnega okolja, (3) umestili šolsko kulturo, klimo in skupnost v funkcijo osrednjega konteksta ter vira (spodbudnega) učnega okolja, (4) izpostavili učno okolje kot prostor in priložnost za organizacijo umetniške izkušnje, intuicije, uvida ter doživljanja in (5) poudarili dokumentiranje kot izkustveno-metakognitivno platformo pedagoških odločitev v kulturno-umetnostni vzgoji.

Razvoj zagotavljanja spodbudnega učnega okolja

Čeprav prizadevanje za zagotavljanje spodbudnega, odprtega in inovativnega učnega okolja nikakor ni novost, kajti vsa vzgojna prizadevanja, vključno s kurikularno strukturo in z didaktično izvedbo pouka, predstavljajo priložnosti in spodbude ter s tem okolje za učenje, lahko trdimo, da se konsenz glede nujnosti zagotavljanja ustreznega učnega okolja vzpostavlja šele

v zadnjem stoletju – z dokončnim spoznanjem, da so za to, da se otrok lahko uspešno uči in razvija, potrebne ustrezne neposredne vsebinske izkušnje in raznolike interakcije.

Da verbalizem že v samem spoznavnem procesu ni dovolj, je nazorno poudaril že Komensky z izdelavo prve slikanice – *Orbis pictus*, čeprav gre v primeru prezentacije za izbrano vsebino in vidik, ki ga izbere učitelj, in ne za prvoosebno izkušnjo, na kar je opozoril in problematiziral Kroflič (2022). Vsi kasnejši pionirji vzpostavljanja spodbudnega učnega okolja – Pestalozzi, Owen, Fröbel – so se zavedali pomena in vpliva okolja na učenje; z njim je namreč otrok v stiku, ga ima možnost opazovati, se miselno, estetsko in doživljajsko osredotočiti v njem. Prvi poudarki so bili tako osredinjeni na zagotavljanje ustreznega fizičnega okolja – z ustrežno vsebino, opremo in materiali ter ustrežno razporeditvijo sredstev in materialov, k čemur so v 20. stoletju v največji meri prispevali Maria Montessori, Steiner ter pedagogika Reggio Emilia. Skorajda revolucionarno spremembo učnega okolja in priložnosti za učenje lahko pripisujemo spremenjeni podobi otroka v tem obdobju, saj skrb, kot pravi Veà Vecchi (2010, 89), ki jo namenimo oblikovanju okolja in pri urejanju okolja, izhaja iz podobe o otroku in človeku nasploh, kar pa je izhodišče filozofije izobraževanja, iz katere izhajamo. Učno okolje, kot manifestacija podobe o otroku, je tako tudi odraz predstave o otrokovih zmožnostih in občutljivosti ter učiteljevih oziroma vzgojiteljevih vlog, ki jih Kroflič (2020) danes pripoznava v aktiviranju otrokovega mišljenja in nagovarjanju otroka k vstopanju v dialoško komunikacijo.

V zadnjih desetletjih je vedno pogosteje izpostavljen interakcijski element učnega okolja – socialna in čustvena dimenzija spodbudnega okolja (Pianta, Hamre in Allen 2012), ki jo lahko vzpostavljata socialno in emocionalno kompetentna vzgojitelj ter učitelj (Jennings in Greenberg 2009) in ki omogoča razvijanje podpornih ter spodbudnih odnosov med učenci. Obenem pa so v vzgoji ključnega pomena odnosi in interakcije med učenci/otroki ter učitelji v razredu, v katerem je otroku omogočeno izkusiti razvojno smiselne in zahtevne izkušnje (Pianta, Hamre in Allen 2012).

Zato lahko prepoznamo tudi različne namene in cilje zagotavljanja spodbudnega učnega okolja z vidika posameznika in skupnosti ter z vidika podpore določenim razvojnim področjem posameznika oziroma celovite podpore posamezniku: (1) učno okolje kot spodbudno z vidika spoznavnega razvoja in učenja posameznika; (2) socialno in čustveno spodbudno okolje za posameznika; (3) celostno spodbudno okolje za posameznika; (4) spodbudno sodelovalno učno okolje; (5) participativno okolje, v katerem posameznik skupaj z drugimi v sociokulturnih relacijah razvija pomene.

Opredelitve spodbudnega, odprtega in inovativnega učnega okolja

Pred opredelitvijo različnih namenov in ciljev zagotavljanja spodbudnega učnega okolja bomo v nadaljevanju definirali ključne pojme kot vodila pri zagotavljanju podpornega učnega okolja. Čeprav so predvsem strukturni elementi učnega okolja v vrtcih in šolah normativno določeni v zakonsko predpisanih minimalnih standardih organizacije vrtcev ter šol, ki jih določa pristojno ministrstvo za izobraževanje, je to le podlaga za vzpostavljanje procesnih elementov spodbudnega, odprtega in inovativnega učnega okolja. Ustanovitelj v okviru strukturnih pogojev določa ustrezno izobrazbo za delovno mesto vzgojitelja, učitelja, pogoje za profesionalni razvoj ter realizacijo pedagoškega vsebinskega izhodišča – kurikulumu oziroma programa z načeli in cilji. V najširšem pomenu besede zato *učno okolje* pojmuje kot dinamični socialni in materialni kontekst ter proces, ki je lahko intuitivno oziroma spontano ali/in načrtno organiziran. Razvija in organizira se z (1) namenom realizacije ciljev programa ter kurikulumu kot odziv na (2) zaznane potrebe, značilnosti in pobude otrok/učencev/dijakov (v nadaljevanju učenceh se), (3) v skladu z značilnostmi družbenega in kulturnega konteksta ter s tem podobe o otroku. Je prostor artikulacije in osmišljanja pomenov, s svojo pojavno obliko predstavlja pomene, umeščenenost in vlogo prisotnih vsebin, obenem pa je indikator nosilcev moči, na kar je pri problematiziranju dominantnih resnic in poimenovanj opozoril že Foucault (1980). Ob tem zavedanju predstavlja tudi prostor in priložnost za transformacijo vključenih – za reflektiranje, spreminjanje oziroma reformiranje družbenega in kulturnega stanja ter okolja.

Spodbudno učno okolje razumemo kot okolje, v katerem vzgojitelj/učitelj skupaj z otroki, učenci in vsemi vključenimi v procese vzgoje in izobraževanja vzpostavlja ter omogoča spodbudne materialne (materialno okolje) in podporne čustvene, socialne ter poučevalne interakcije (čustveno-socialno in načrtno pedagoško okolje). Učitelj/vzgojitelj z namenom zagotavljanja spodbudnega učnega okolja načrtno pripravlja/organizira in omogoča socialne interakcije ter vključuje raznolike in dostopne materiale, vire ter tehnologijo z namenom razvoja potencialov otrok in odraslih, vključenih v vzgojo in izobraževanje, z upoštevanjem predhodnih priložnosti za učenje in pojmovanje vseh vključenih v vzgojno-izobraževalno situacijo.

Odprto učno okolje predstavlja kontekst srečevanja, vključevanja in sodelovanja. Vsem sodelujočim omogoča dostop do raznolikih izkušenj, vsebin ter prostorov varnega tveganja, divergentnega mišljenja, eksperimentiranja in različnih perspektiv pri razvoju ter razumevanju pomenov (Hannafin, Land in Oliver 1999). V teh pogojih lahko otroci/učenci, vzgojitelji in učitelji indivi-

dualizirano, na podlagi svojih lastnih izkušenj in kulturno kontekstualiziranih pomenov, razvijajo svoja lastna pojmovanja, ki jih soočajo z drugimi v raznolikih interakcijah.

Inovativno učno okolje se odraža v preseganju konvergentnih načinov načrtovanja, izvedbe in evalvacije pedagoškega procesa ter ohranjanja in razvoja navdušenja, čudenja, presenečenja otrok in odraslih. Spreminjanje in prilagajanje pristopov ter postopkov potekata z namenom uresničevanja pravic otrok do izobraževanja in ob skrbi za vse otroke. S tem se tudi vzpostavijo pogoji za razvoj potencialov vseh otrok. Vključuje se vsa razpoložljiva okolja (vsa predšolska, šolska, druga avtentična, naravna, virtualna) in vire, ki se jih uporablja na nov način, razvija in ohranja se ustvarjalnost otrok in odraslih, vključuje elemente igre pri učenju. OECD (2013, 12) je po pregledu dobrih praks vzpostavljanja inovativnih učnih okolij razvila načela kot osrednja vodila inovativnih praks. Da bi lahko zagotavljali ustreznost šol za 21. stoletje, bi morali slediti naslednjim načelom:

- učenje naj bo osrednjega pomena, spodbuja naj sodelovanje in naj bo kraj, kjer učenci spoznavajo sebe kot učence;
- zagotoviti je treba, da je učenje socialno in pogosto sodelovalno;
- upoštevati je treba motivacijo učencev in pomen čustev;
- zelo je treba biti občutljiv na individualne razlike in upoštevati predhodno znanje;
- učenje mora biti za vsakega učenca zahtevno, vendar naj učenci ne bi bili pretirano preobremenjeni;
- ocenjevanje naj bo skladno z navedenimi cilji, z močnim poudarkom na formativnih povratnih informacijah;
- spodbujati je treba horizontalno povezanost med učnimi dejavnostmi in predmeti v šoli ter zunaj nje.

Dodana so bila še tri področja z namenom izboljšanja pogojev za izvajanje načel v praksi (OECD 2013):

- *Inoviranje pedagoškega jedra*. Gre za zagotavljanje, da se temeljni cilji, prakse in dinamika inovirajo tako, da ustrezajo ambicijam učnih načel. Gre za inoviranje temeljnih elementov pedagoškega jedra: učencev, izobraževalcev, ki niso nujno samo učitelji, vsebin in učnih virov ter dinamike, ki te elemente povezuje (pedagoški pristopi in formativno ocenjevanje, način upravljanja s časom ter organizacija izobraževalcev in učencev).
- *Razvoj »formativnih organizacij« z močnim vodstvom*. Učna okolja in si-

stemi se ne spreminjajo sami od sebe, temveč potrebujejo močno zasnovo z vizijo in s strategijami. Da bi bilo takšno vodstvo trdno usmerjeno v učenje, mora biti nenehno podprto s samopreverjanjem in z dokazi o doseženem učenju.

- *Odprtost za partnerstva*. To pomeni, da je izolacija v svetu zapletenih učnih sistemov resna omejitev potenciala. Močno učno okolje in učni sistem bosta nenehno ustvarjala sinergije ter iskala nove načine za krepitev strokovnega, socialnega in kulturnega kapitala z drugimi. To naj bi počeli z družinami in s skupnostmi, z visokošolskim izobraževanjem, s kulturnimi ustanovami, podjetji ter zlasti z drugimi šolami in učnimi okolji.

Ustreznost učnega okolja povezujemo tudi s *participativnimi relacijami/interakcijami* (v skladu s »Konvencijo o otrokovih pravicah« 1989), ki zagotavljajo vključevanje otrok/mladostnikov in vseh učečih se v vse faze pedagoškega procesa. S tem je zagotovljeno preseganje strukturiranih priprav in učnega okolja za otroke ter »z otroki v mislih«, in sicer z normativnimi razlagami značilnosti, zmožnosti in potreb otrok (Rutar 2013; 2015). Otrok s svojimi predhodnimi izkušnjami/znanjem, stališči in vrednotami mora biti zato vključen v (1) proces načrtovanja vzgoje, (2) načrtovanje izvedbe, (3) izvedbo procesa, (4) proces dokumentiranja, reflektiranja, evalviranja svojega lastnega učenja, odnosov z drugimi (Rutar 2013; 2015). S participacijo otrok/učencev je mogoče realizirati porajajoči se kurikulum, ki presega vnaprej definirane pomene in reprodukcijo obstoječega. Poudarjamo, da je šele s participacijo otrok/učencev v procesu vzgoje in še posebej kulturno-umetniške vzgoje mogoče presegati instrumentalistično poslanstvo vzgoje ter se skupaj z učečim se ukvarjati z namenom učenja in izobraževanja, kar je kot eno izmed ključnih dimenzij izobraževanja izpostavil Biesta (2015). V procesu participacije je omogočeno tudi vzpostavljanje odprtosti za presenečenja, prostora in časa za sistematično opazovanje, percepcije ter povezovanja kognitivne, emocionalne in domišljajske razsežnosti učenja, kar je kot ključno za estetsko izkušnjo posameznika poudaril Kokkos (2010), ter prostora za izražanje.

Šolska kultura, klima in skupnost kot kontekst ter vir (spodbudnega) učnega okolja

Šolska kultura, pogosto povezana s šolsko klimo, zagotavlja kontekst, ki lahko deluje kot vir spodbudnega, odprtega in inovativnega učnega okolja. Šolska kultura in klima sta pomemben kontekst kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa, v katerem se izvaja tudi kulturno-umetnostna vzgoja. Šolska klima

skladno z definicijo National School Climate Center at Ramapo (2022) vključuje norme, vrednote in pričakovanja, ki podpirajo občutek socialne, čustvene in fizične varnosti, angažiranost in spoštovanje drug drugega; učence, družine in učitelje, ki sodelujejo pri razvoju, življenju in prispevanju k skupni viziji šole; učitelje, ki so vzor in spodbujajo odnos, ki poudarja prednosti in zadovoljstvo, pridobljeno z učenjem; vsak posameznik pa prispeva k delovanju šole in skrbi za fizično okolje.

Dumont (1986) meni, da je kultura kot živo bitje, enotno v sebi, si prizadeva za obstoj, ohranjanje in je živa v odnosu do okolja; je sistem idej in vrednot, ki živi svoje življenje, obenem pa imajo lastnosti kulture korenine v kolektivni identiteti. Znotraj vzpostavljene šolske kulture, ki vključuje prepričanja, odnose in vrednote, ki si jih delijo pripadniki posamezne institucije, se načrtujejo in izvajajo dejavnosti, v katerih vsak posameznik, glede na obstoječa prepričanja, odnose in vrednote, razvija in uresničuje svoje potenciale, specifične interese in ustvarjalne moči. Šolsko kulturo lahko opredelimo kot predpostavke in vrednote, na podlagi katerih šola in člani šole utemeljujejo svoja dejanja, in jo je mogoče preučevati preko praks, v katerih člani šole delujejo in izražajo svoje predpostavke ter vrednote (Pol idr. 2005).

Šolska kultura in klima tako lahko spodbujata medsebojno spoštovanje ter pozitivno pripoznanje vsakogar, brez vnaprejšnjih predpostavk o (z)možnostih posameznikov in skupin, hierarhičnih odnosov in vrednotenj ter zamejenosti pričakovanj. To je tudi pogoj za sodelovanje v stalno razvijajoči se skupnosti med različnimi subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa – od učiteljev, vzgojiteljev in učencev do njihovih staršev in umetnikov, ki sodelujejo z institucijo v odprtem, ustvarjalnem procesu.

Ker sta šola in vrtec instituciji, ki imata svoj organizacijski potencial in naloge, je smiselno znotraj obstoječih oblik in vsebin vzgojno-izobraževalnega procesa začeti poudarjati interakcijo ter povezovanje. De Corte, Verschaffel in Chris Masui (2004) vidijo prihodnost šol v novi kulturi učenja, ki poudarja sodelovanje, Zimmerman (1990) pa v samoregulacijskem učenju, za katerega so značilni načrtovanje, določanje ciljev, razvoj samoopazovanja in ocenjevanja ter nadzor nad lastnim učenjem.

Vsekakor sta vsebina in oblika šolske kulture ter klime ključnega pomena za način doživljanja priložnosti in vsebin v šolah ter vrtcih, saj, kot pravi Gregory Bateson (1972), antropolog in raziskovalec komunikacije, učenje poteka na podlagi neprekinjene povezave med izkušnjo, ki je opredeljena v kulturnem kontekstu. Ni je mogoče izvzeti iz konteksta, v katerem poteka, kajti učenci dobivajo novo znanje kot plod kulture okolja (Thomas in Brown 2011), ne pa kot rezultat izrazitega procesa poučevanja. Je posebna kategorija eko-

sistema oziroma okolja učenja, zato tudi ni samo vsota različnih neurejenih elementov, pač pa kot oblikovana celota strukture družbe. Učitelj ustvarja kontekste, učenec pa od učiteljevega vložka sprejema samo tisto, kar je ali se mu zdi potrebno. Učitelj je tako arhitekt učnega okolja, ki počasi preneha biti ekspert poučevanja in postaja ekspert oblikovanja učnega okolja (Thomas in Brown 2011).

Osebo dimenzijo znanja, pridobljeno v kulturnem kontekstu, izpostavi tudi Peter Jarvis (1992), ki meni, da je proces pouka umeščen med biografije ljudi in družbeno-kulturno okolje, v katerem se oblikujejo posameznikove izkušnje. Nova spoznanja Tomasella (2016) kažejo, da otroci v kulturi, okolju, v katerem živijo, ne le posnemajo, ampak tudi pretirano posnemajo, da bi se identificirali in pridružili drugim v svoji kulturni skupini. Otroci se torej ne učijo le epizodičnih dejstev, temveč tudi splošne strukture svojih kulturnih svetov. V sodelovanju z drugimi otroki pa soustvarjajo svoje kulturne svetove ter normativna pravila za ravnanje v svoji kulturi. V celoti gledano se otroci ne učijo le kulturno uporabnih instrumentalnih dejavnosti in informacij. Prilagajajo se normativnim pričakovanjem kulturne skupine in celo sami prispevajo k oblikovanju teh normativnih pričakovanj (Tomasello 2016). Vendar nikakor ne gre spregledati razlogov za vzdrževanje normativnih pričakovanj. Otrokova/človekova težnja oziroma potreba po pripadanju ter biti del skupnosti (Nussbaum 1992) tako lahko vodi v konformistično ohranjanje in reproduciranje obstoječega. Ta spoznanja nakazujejo, da sta ravno šolska kultura in klima odločilni za vsebino ter razmerja, ki se reproducirajo. Zato je tudi v današnjem času aktualna teorija Jeroma Brunerja (1990), ki poudarja, da ravno kultura oblikuje um, nam daje orodja, s katerimi nadzorujemo ne le svoje svetove, temveč tudi koncept sebe in svojih možnosti. Vendar bi se za to, da bi ideje o novi kulturi učenja postale resničnost, današnja šola morala razviti iz učne ustanove, ki sedaj služi kolektivnemu enotnemu modelu izobraževanja, ki ga je slavni angleški novinar Carl Honore (2011, 310) poimenoval »turbodeformacija«, v smeri izobraževalnih okolij, bogatih in raznolikih po svoji vsebini ter možnostih. To bi predstavljalo dragocen instrument učnega procesa.

Z vidika preseganja dogmatizma je bil tudi Bruner (2006) v pozni starosti jasen o možnostih spreminjanja. Ravno v pripovedovanju, naraciji, je videl veliko priložnosti uvida in spreminjanja kulture, saj meni, da je pripovedovanje še posebej koristno za prenos kulture, ker nas pripovedi seznanijo s sprejetimi pričakovanji kulture in s primeri, kako jih kršiti. Pripovedi in njihovi slogi tako niso le predstavitve pričakovanj kulture in njenih norm, ampak tudi predstavitve njenih nenehnih nihanj in sprememb.

Teorije vpliva kulture na razvoj posameznika zato nalagajo institucijam –

VRTCEM IN ŠOLAM TER POSAMEZNIH VZGOJITELJEM IN UČITELJEM – ODGOVORNOST ZA ODLOČITVE IN PRIPRAVO VSEBIN TER INTERAKCIJ – OKOLJA, KI SAMO PO SEBI NI VGRAJENO V POSAMEZNIKA, KAJTI, KOT PRAVI BRUNER (1990), UČENJE IN MIŠLJENJE STA VEDNO UMEŠČENA V KULTURNO OKOLJE IN VEDNO ODVISNA OD UPORABE KULTURNIH VIROV.

Zato sta ključnega pomena dialoška kultura in klima vzgojno-izobraževalnih institucij, ki izkazuje visoko spoštovanje, negovanje tradicije in kulturnih vrednot vseh, udejanja socialno integracijsko vlogo institucije, razvija priljubljenosti za medsebojno sodelovanje in učenje različnih. Zanj je značilna avtonomnost posameznikov in institucij. Za dialoško kulturo in klimo so skladno s participativnimi načeli v vzgoji značilni ter ključni (1) slihanje, (2) empatično poslušanje in (3) slihanost v skupnosti pri ustvarjanju ter oblikovanju skupnih pomenov. V procesu oblikovanja raznolikih, individualnih ter skupnih pomenov se soustvarja socialni in kulturni kapital vrtčevske/šolske, lokalne in širše družbene skupnosti ter vzpostavljajo pogoji za kakovostno učenje in življenje v skupnosti ter skupnosti kot celote. Način dialoške skupnosti omogoča udeležencem medsebojno povezanost, skupnost, ki jo tako pogreša Bauman (2001), njeno odsotnost pa vidi kot posledico individualizirane družbe potrošništva in posedovanja ter nadomeščanja skupnosti z mreženjem, v katerega je sicer zlahka mogoče vstopiti, vendar brez obveznosti in odgovornosti do drugega. Nenazadnje sta za dialoško skupnost oziroma povezanost in življenje v različnosti ključna sodelovanje ter sožitje, kot je Medveš (1991) opredelil ustreznost načina bivanja v različnosti.

Šolska kultura in klima z definiranjem vrednot ter vizij in s svojo podobo o otroku, namenu šole in skupnosti vzpostavlja tudi pogoje za povezovanje različnih akterjev v kulturno-umetnostni vzgoji. Najodmevnejša vloga pri kulturno-umetniški vzgoji v vrtcih je vloga umetnika, ateljerista, v pedagogiki Reggia Emilia. Vloge umetnika ni mogoče obravnavati kot ločeno subjektiviteto v vzgoji, ker družba in kultura nalagata neizbežno (so)odgovornost vsem za vse, kar se dogaja nam in drugim v kontekstu, v katerem se nahajamo (Manghi 2005 v Vecchi 2010). Vključeni v kulturno-umetnostno vzgojo so v skupnem procesu učenja skozi druge v recipročnosti, stalnem odnosu med umetnikom (ateljeristom) in razredom/oddelkom, med učiteljem in ateljeristom. V tem sodelovanju gre za učenje spreminjanja delov mentalnega okvira, ki je predhodno obstajal v učiteljevih in umetnikovih izkušnjah ter znanju. Ta proces je ilustrativno opisal tudi Howard Gardner (1988), ki je sodeloval v Projektu Zero z ustanoviteljem, filozofom Nelsonom Goodmanom, na Harvard Graduate School of Education, izvajati pa se je začel leta 1967. Osrednji namen projekta je bil razumevanje učenja v umetnosti in skozi umetnost. Sodelovanje posameznikov opiše tako (Gardner 1988, 157):

Glavne akterje na področju umetniškega izobraževanja lahko primerjamo s člani novoustanovljenega godalnega kvarteta. Ne glede na to, kako spretni so posamezni igralci, je uspešno nastopanje v ansamblu velik izziv. Igralci se morajo naučiti poslušati drug drugega, sprejemati subtilne namige glede časa, vstopa, fraziranja itd., da bi prišli do enakih – ali vsaj usklajenih – interpretacij skladbe in jih združili v predstavo, ki bo smiselna ne le za njih same, temveč tudi za širše občinstvo. Ko igralci iz kakršnegakoli razloga dosežejo ustrezne igralne položaje, so lahko nastali zvoki čudoviti, vendar lahko le skrbno dolgoletno sodelovanje zagotovi izvedbo na predvidljivo visoki ravni.

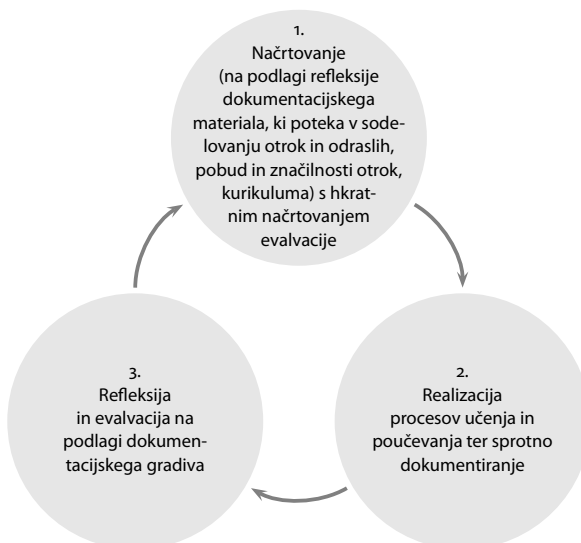
Podobno je bilo tudi spoznanje v projektu Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM). Povezovanje umetnikov, učiteljev, vzgojiteljev in otrok/učencev je v slovenskem izobraževalnem prostoru predstavljalo priložnost za dialoško iskanje različnih ter skupnih pomenov, kar je bilo predstavljeno tudi na zaključni konferenci projekta (Borota in Rutar 2022). V sodelovalni kulturi učnega okolja se je začela razvijati nova oblika učenja v umetnosti in skozi umetnost, za katero je značilna presežnost in ne več samo vsota posameznih prizadevanj.

Učno okolje kot prostor in priložnost za organizacijo umetniške izkušnje, intuicije, uvida ter doživljanja

Spodbudno učno okolje kot kontekst omogoča vzpostavljanje ustreznih pogojev za pripravo, realizacijo, refleksijo in evalvacijo umetniških izkušenj, umetniškega doživljanja in izražanja otrok z namenom razvoja sporazumevalnih zmožnosti. Prispeva k razvoju kulturnega in socialnega kapitala okolja družine in šole oziroma okolja, v katerem živijo in delujejo vsi, vključeni v pedagoško situacijo (vzgojitelji, učitelji, umetniki, otroci). S tem se razvijajo možnosti in priložnosti za zavedanje, prepoznavanje ter spoštovanje socialne in kulturne raznolikosti. Glavne značilnosti socialnega kapitala so medosebne povezave, dobro razvite socialne mreže, odnosi z visoko ravno zaupanja, državljanske zavzetosti, soodvisnosti, vzajemnosti in dejavnosti skupnosti, s skupnimi simboli in obredi, pravili in vrednotami (Putnam 2000).

Pedagoški proces v prispevku opredeljujemo kot (1) načrtovanje z načrtovanjem evalvacije, dokumentiranja; (2) realizacijo ter (3) refleksijo in evalvacijo (slika 1).

Spodbudno učno okolje je tudi prostor intuicije – spodbuja širino interpretacije, večplastnost doživljajskih odzivov v različnih jezikih, ustvarjalnost in domišljijo. Intuicijo opredeljujemo kot nezaveden notranji občutek, ki posa-



Slika 1

Opredelitev pedagoškega procesa

meznika usmerja v spontan, neracionalen odziv na določene dogodke ali situacije. Je sposobnost razumevanja dogodkov in presojanja resničnosti brez zavestnega razmišljanja (Berlot Pompe 2017, 4). Izgrajuje se na osnovi izkušenj, ki jih pridobivamo tudi na nezavedni ravni (Bamberger 2000). Pri tem imajo pomen enkratni doživljajski in spoznavni dogodki ter drugi dejavniki spodbudnega učnega okolja, kot so varnost, odnosi, spoštovanje in interaktivnost dogajanja. Pomen in smisel dobi v spoznavnem in doživljajskem kontekstu z omogočanjem izkušnje vživljanja v različne vloge/identitete (arheologa, umetnika, režiserja). Pri tem je ključen pogoj za razvoj intuicije izkušnja v avtentičnih (pristnih, neposrednih) okoljih (Ceppi in Zini 2003).

Proces ustvarjanja se odvija kot dejavnost/izkušnja, ki izhaja iz intuitivnih mentalnih procesov, saj se pogosto ne zavedamo tega, kar delamo in zakaj to delamo (Duchamp v Berlot Pompe 2017). Pri otroku ta proces razumemo kot uporabo znanja in spretnosti v novih okoliščinah oziroma kot proces oblikovanja materiala na drug način.

V spodbudnem učnem okolju se na ravni intuicije odvijajo tudi poustvarjalni procesi recepcije (podoživljanja) umetnine in umetniške izkušnje drugega (umetnika). Slednje je omogočeno: (1) v sproščnem in zaupljivem okolju, (2) v neposrednem stiku otroka z umetniško izkušnjo, umetnino in (3) z vživljanjem v umetniško izkušnjo drugega.

Soočenje z umetniško izkušnjo spodbudi doživljajske in asociativne procese (Borota 2020). Doživljajske procese prepoznamo v svojem razpoloženju,

občutenju, asociativne procese pa pri povezovanju miselnih predstav, doživetij, pojmov, procesov, ko neki dogodek izzove drugega. Vsi ti procesi so odvisni tudi od spoznavnih in psihomotoričnih zmožnosti posameznika. Te razsežnosti spodbujamo v informativnem in interaktivnem okolju z raziskovanjem umetniških jezikov. To poteka kot spoznavanje materialov in kombinacij, ko želimo nekaj izraziti na drugačen način ob sočasnem razvijanju spretnosti predvsem na psihomotorični ravni razvoja. Slednje posamezniku omogoča izraziti sposobnosti ter udejanjiti zamisli, koncepte in ideje. Pri tem spodbujamo spoznavanje tehnik izražanja kot načinov rabe umetniških jezikov oziroma materialov. Tako vzpostavljamo kontinuum povezanosti sedanjih izkušenj in doživetij s predhodnimi, kar vpliva na nadaljnji razvoj in doživljanje v prihodnosti (povzeto po konceptu kontinuitete izkušenj, kot jo razlaga Dewey (1938)). Doživljanje in asociacije postanejo pomembno izhodišče za nadaljnje snovanje umetniških idej in razvoj umetniške prakse.

Doživljanje je subjektivne narave, zato ni utemeljeno vedno pričakovati ubesedenja izkušenj, samoanalize ali deskripcije. Doživljajski svet otroka je za drugega (vzgojitelja, učitelja, umetnika) spoznavno neposredno nedostopen. Odrasel ne (z)more vstopati vanj, lahko pa omogoča prostor za izražanje subjektivnih doživetij s simbolnim svetom oziroma mediji, ki so otroku blizu. Otrok z medijem lažje spregovori. Katera koli umetniška praksa otroka lahko postane medij izražanja sama po sebi.

V spodbudnem učnem okolju umetniške prakse ne učimo, pač pa jo omogočamo, tako da se otrok lahko izrazi in uveljavi skozi raznovrstne umetniške jezike na sebi lasten način, kar ne pomeni, da je ustvarjalnost stihijski proces naključij, saj gre za izražanje skozi obvladovanje tehnik in načinov rabe umetniških jezikov, ki jih otrok razvija tudi skozi strukturirane procese učenja in poučevanja. Vsebina ustvarjenega je izraz individualne osebnosti. Otrok s to vsebino izraža, kar doživlja, zna in zmore izraziti.

Dokumentiranje kot izkustveno-metakognitivna platforma pedagoških odločitev v kulturno-umetnostni vzgoji

Dokumentiranje kot proces spremljanja interakcij z materiali in med udeleženci v procesu vzgoje je integrativni element spremljanja ter razvoja umetniške izkušnje – predvsem doživljanja in izražanja. Je izhodišče načrtovanja, izvajanja ter evalviranja pedagoškega procesa. Z njim se vzpostavlja tudi kontinuiteta izkušnje – od konkretne izkušnje oziroma situacije in ravnanj, spremljanja in dokumentiranja v procesu vzgoje do reflektiranja doživljanj, izražanj in spoznanj – metakognicije, kar je tudi značilnost izkustvenega učenja. Poteka v kontekstu določenega, specifičnega učnega okolja, zato sta tudi

interpretacija in refleksija kulturno pogojeni ter tudi zamejeni – s konkretnim vedenjem, prostorom oziroma kontekstom. Za spremljanje in evalvacijo v participatorni pedagogiki je po Júlii Formosinho (2016) značilno, da je participatorna (slišana so mnoga mnenja o učenju), multidimenzionalna (ker je človek fizično, biološko, psihološko, kulturno, socialno in zgodovinsko bitje), kontekstualna (ker je zgodovinska narava človeškega bitja umeščena v čas, prostor in kulturo), povezana s poučevanjem (ker je poučevanje pedagoški kontekst za učenje) ter intersubjektivna in lokalna (ker vključuje otroke, starše, učitelje v učnem kontekstu, v katerem je učitelj tisti, ki harmonizira glasove vseh).

V pedagoškem procesu so v konkretno izvedbo dokumentiranja in reflektiranja tako vključeni otroci/učenci, vzgojitelji, učitelji, umetniki, starši in drugi sodelujoči. Poteka s stalnim in/ali sekvenčnim zbiranjem podatkov o procesu, dogajanju, interakcijah, ki mu sledi kasnejša metakognicija – občutij, doživljanj, odločitev, ravnanj, sprememb, ki jih lahko posameznik spozna v skupni refleksiji z drugimi in individualno. Tako je dokumentacijski material vedno zbran in bi moral biti tudi interpretiran v kontekstu. Dokumentacijski material z refleksijo in s spoznanji na podlagi refleksije dogajanja ima velik potencial vpliva na kasnejše spreminjanje socialnega ter materialnega učnega okolja oziroma načrtovanja pedagoških praks.

Dokumentacijski material prikazuje okolje (otroke, odrasle, materialno okolje in interakcije), vključeni (otroci, vzgojitelji, učitelji, starši, drugi strokovni delavci, umetniki, drugi predstavniki različnih ustanov ...) pa lahko opazijo (1) stanje, (2) dogajanje, ravnanja, interakcije in (3) potrebne spremembe vseh procesnih elementov učnega okolja (fizično učno okolje v vrtcu ali šoli, fizično okolje zunaj vrtca in šole, virtualno učno okolje, socialno učno okolje, didaktični proces, odnosi in vsebina interakcij z ustanovami ter naravnim okoljem).

Refleksija je tudi pogoj in priložnost za profesionalni razvoj oziroma poglobitev v vprašanje, ali so interakcije, ki so na razpolago, ustrezne za otrokov razvoj in učenje. V procesu dokumentiranja vzgojitelj, učitelj spoznava sebe, ustreznost svojih pedagoških odločitev in ima zaradi stalnosti spremljanja ter reflektiranja možnost uvida v lastne profesionalne spremembe in razvoj, kar je izpostavila tudi Carlina Rinaldi (2005).

Sklepna utemeljitev strukturnih in procesnih elementov spodbudnega učnega okolja ter načel pri kulturno-umetnostni vzgoji v vrtcih in šolah

V prispevku smo razvoj potrebe, vsebine in namena vzpostavljanja spodbudnega, odprtega ter inovativnega učnega okolja v kulturno-umetnostni

vzgoji povezali z razvojem zagotavljanja spodbudnega učnega okolja z opredelitvijo spodbudnega, odprtega in inovativnega učnega okolja. Šolsko kulturo, klimo in skupnost smo umestili v funkcijo osrednjega konteksta ter vira (spodbudnega) učnega okolja, učno okolje pa prepoznali kot prostor in priložnost za organizacijo umetniške izkušnje, intuicije, uvida ter doživljanja. Dokumentiranje izpostavljammo kot izkustveno-metakognitivno platformo pedagoških odločitev v kulturno-umetnostni vzgoji.

Strukturne elemente spodbudnega, odprtega in inovativnega kakovostnega učnega okolja kot materialnega izhodišča določa ustanovitelj v okviru strukturnih pogojev z normativno predpisanimi materialnimi pogoji v zakonskih podlagah ter standardih pristojnega ministrstva – v predpisanih minimalnih standardih za delovanje vrtcev in šol. Sem sodita tudi izobrazba vzgojitelja, učitelja ter profesionalni razvoj. Pedagoško vsebinsko izhodišče so kurikularna načela in cilji programa. Večjo stopnjo avtonomije in priložnosti za zagotavljanje spodbudnega učnega okolja omogoča procesni del oziroma izvedbeni kurikulum. Vzgojitelj, učitelj lahko v okviru šolske kulture in klime vzpostavlja ustrezno fizično, socialno ter emocionalno spodbudno učno okolje. V vrtcu ali šoli lahko skladno s svojim profesionalnim znanjem in prepričanju organizira notranjo opremo v centre aktivnosti, zagotovi fleksibilnost ter izbiro sredstev in materialov, ki so na razpolago, in vpliva na zunanjo ureditev okolice vrtca ter šole. Ključno je spoznanje, da je urejenost prostora vedno skladna z doktrino, s pristopom, z načeli, ki so utemeljeni v podobi o otroku (Vecchi 2010), zato je ob urejanju in spreminjanju učnega okolja vedno smiselno reflektirati tudi podobo o otroku ter vseh odraslih, vključenih v pedagoški proces.

Za zagotavljanje celostnih, celovitih umetniških izkušenj ter doživljanj vseh vključenih v vzgojno-izobraževalni proces je ključnega pomena tudi povezovanje vrtca in šole – z organizacijami, ustanovami (muzeji, galerijami, kinodvoranami) in naravnim okoljem, kar vzpostavi kulturni kontekst (vsebinsko) ter obenem priložnost za vzgojno-izobraževalno povezovanje različnih okolij. Virtualno učno okolje je pri tem organizirano komplementarno s klasičnim.

Pomemben procesni element spodbudnega učnega okolja je tudi emocionalno podporno in socialno učno okolje, ki vključuje vse prisotne v učni interakciji in njihovo individualnost (talente, predhodne izkušnje, načine učenja, starost, spol) ter kulturno identiteto. V učni interakciji so lahko prisotni otroci, učitelji, vzgojitelji in drugi, ki vsebinsko in procesno prispevajo k učni situaciji (predstavniki kulturnih ustanov, umetniki). Raznolike socialne interakcije med vključenimi v vzgojno-izobraževalno situacijo tako lahko delujejo kot

učča se skupnost, podpora in razvitejši partner (Vygotsky 1978) v procesu doživljanja ter spoznavanja. Pri tem sta ključnega pomena skrb za vzpostavljanje psihološkega blagostanja otrok in njihovih družin ter razvoj priložnosti za izražanje ter poslušanje.

Ravno med izvajanjem projekta SKUM se je razvila nova vzgojno-izobraževalna dimenzija spodbudnega učnega okolja – komplementarnost delovanja vseh vključenih v proces vzgoje, za katerega je značilno: (1) spoštljiv odnos med umetnikom, učiteljem/vzgojiteljem in otroki, v katerem vsak prevzema odgovornost, zato se razvija (so)odgovornost vseh v vzgojno-izobraževalnem procesu; (2) umetnik v sodelovalnem odnosu vzpostavlja priložnosti za izražanje, vzgojitelj in učitelj pa skrbi za pridobivanje oziroma recepcijo; (3) umetnik išče in odkriva potenciale v posamezniku, učitelj individualizira ter diferencira; (4) umetnik intuitivno sledi posamezniku, učitelj dodaja kurikulum; (5) umetnik intuitivno odpira večpotja do cilja, učitelj pot do cilja strukturira; (6) umetnik komunicira večjezično, učitelj večkodno; (7) umetnik se osredotoča na ustvarjalne in doživljajske procese, učitelj pa pretežno na spoznavne (Borota in Rutar 2022).

Didaktična struktura, ki je lahko bolj ali manj vnaprej določena, mora zato omogočati raznolike interakcije, odražati značilnosti spoznavnega procesa in participacijo – vključevanje pobud vseh, vključenih v proces kulturno-umetnostne vzgoje pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju. Organizirane morajo biti učne priložnosti v avtentičnih pa tudi specifično pripravljenih, prilagojenih učnih okoljih in v participatornem odnosu vseh vključenih v proces učenja.

Sklepno spoznanje povezovanja strukturnih in procesnih vidikov kulturno-umetnostne vzgoje ter zagotavljanja spodbudnega, odprtega in inovativnega učnega okolja kulturno-umetnostne vzgoje je, da je treba zagotoviti spremembo vloge umetnosti in razloga za umetnost v vzgoji. S pedagoškega vidika je treba zagotavljati spodbudno učno okolje za to, da bodo otroci lahko deležni vsebinsko raznolikih in bogatih izkušenj za vstopanje v simbolni svet umetnosti ter kulture – za doživljanje in izražanje. Obenem pa estetska izkušnja sama predstavlja prostor spodbudnega učnega okolja – s svojo kognitivno, emocionalno in domišljijško dimenzijo (Kokkos 2010).

S spreminjanjem mesta umetnosti v vzgoji se nadejamo tudi premika s polja nadzora in družbene reprodukcije moči v vzgoji ter preseganja enoznačnega, vnaprej pričakovanega rezultata. Z namenom zagotavljanja tega, česar nekateri otroci morda doma nikoli ne bi bili deležni (šola in vrtec vendarle opravljata tudi kompenzacijsko vlogo), pa je treba omogočati presenečenja in (samo)realizacijo posameznikov v skupnosti, kajti, kot menita Thomas in

Brown (2011), prostor, ki je resnično odprt za domišljijo, nastane šele takrat, ko so za nas bolj kot učinkovitost, rezultati in odgovori pomembni eksperimentiranje, igra ter vprašanja.

Dejstvo je, da ne moremo spregledati družbenih struktur, kulturnih norm in pričakovanj, predvsem z vidika zagotavljanja psihološkega blagostanja sočloveka v skupnem bivanju. Umetnost s svojo transformativno močjo, ki je ni mogoče kontrolirati, težko jo je tudi empirično preučevati, pa vzpostavlja nova – dejansko sama v sebi odprta – učna okolja za razvoj domišljije, intuicije in ustvarjanja. V okviru projekta SKUM smo prepoznali štiri ključna načela, ki to tudi omogočajo. Verjamemo, da pot do zagotavljanja umetnosti v vzgoji kot esencialnem elementu razvoja osebnosti posameznika in družbe predstavljajo: (1) participacija vseh vključenih v vzgojo pri načrtovanju, izvajanju, evalviranju, (2) povezovanje (odprtost in vključenost) ter skupnost kot oblika povezanosti, (3) omogočanje intuicije, uvida, doživljanja, spoznavanja in ustvarjanja ter (4) raznolikost in neposrednost umetniških izkušenj ter avtentičnost okolij. Povezanost vseh štirih načel, ki smo jih prepoznali v projektu SKUM, je pogoj za vzpostavljanje spodbudnega, odprtega in inovativnega učnega okolja v kulturno-umetnostni vzgoji oziroma vzgoji v umetnosti kot osrednji obliki razvoja osebnosti ter povezovanja spoznavne, čustvene in domišljijske dimenzije v sporazumevalnih procesih sprejemanja ter izražanja.

Literatura

- Bamberger, J. 2000. *Developing Musical Intuitions*. New York in Oxford: Oxford University Press.
- Bateson, G. 1972. *Steps to the Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Bauman, Z. 2001. »Consuming Life.« *Journal of Consumer Culture* 1 (1): 9–29.
- Berlot Pompe, U. 2017. »Intuicija in subliminalno v sodobni umetnosti.« *Likovne besede: revija za likovno umetnost = Artwords* 106:3–15.
- Biesta, G. 2015. »What is Education For? On Good Education, Teacher Judgment, and Educational Professionalism.« *European Journal of Education* 50 (1): 75–87.
- Borota, B. 2020. »Artistic Expression of Experiences after Listening to Music.« *V Interdisciplinary Perspectives in Music Education*, ur. J. Žnidaršič, 101–119. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Borota, B., in S. Rutar. 2022. »Spoznanja projekta SKUM pri bogatenju kulturno-umetnostne vzgoje in načrtovanju kurikularnih sprememb v slovenskih vrtcih in šolah.« *V Razvijanje sporazumevalne zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo: zbornik povzetkov zaključne konference projekta SKUM; Koper, 20. maj 2022*, ur. B. Borota, V. Geršak, D. Štirn, P. Štirn Janota in K. Česnik, 16. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . 2006. »Culture, Mind and Narrative.« *Enfance* 58 (2): 118–125.
- Ceppi, G., in M. Zini, ur. 2003. *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- De Corte, E., L. Verschaffel in C. Masui. 2004. »The CLIA-Model: A Framework for Designing Powerful Learning Environments for Thinking and Problem Solving.« *European Journal of Psychology of Education* 19: 365–384.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dumont, L. 1986. »Are Cultures Living Beings? German Identity in Interaction.« *Man, New Series* 21 (4): 587–604.
- Duchamp, M. 1975. *Duchamp du signe*. Pariz: Flammarion.
- Formosinho, J. 2016. »Pedagogic Documentation: Uncovering Solidary Learning.« V *Assessment and Evaluation for Transformation in Early Childhood*, ur. J. Formosinho in C. Pascal, 107–129. London in New York: Routledge.
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Gardner, H. 1988. »Toward More Effective Arts Education.« *The Journal of Aesthetic Education: Special Issue: Art, Mind and Education* 22 (1): 157–167.
- Hannafin, M., S. Land in K. Oliver. 1999. »Open Learning Environments: Foundations, Methods, and Models.« V *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm Of Instructional Theory*, 2, ur. C. M. Reigeluth, 115–140. New York in London: Routledge.
- Honore, C. 2011. *Pochwała powolności*. Varšava: Drzewo Babel.
- Jarvis, P. 1992. *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jennings, P. A., in M. T. Greenberg. 2009. »The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes.« *Review of Educational Research* 79 (1): 491–525.
- »Konvencija o otrokovih pravicah.« 1989. <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/clovekove-pravice/porocila-SLO-po-instrumentih-o-clovekovih-pravicah/73241a9c65/Konvencija-o-otrokovih-pravicah.pdf>.
- Kokkos, A. 2010. »Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method.« *Journal of Transformative Education* 8 (3): 155–177.
- Kroflič, R. 2020. »Raba metafor v pedagogiki.« V *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*, ur. R. Kroflič, T. Vidmar in K. Skubic-Ermenc, 177–194. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- . 2022. »Kako ubesediti presežno razsežnost vzgoje?« *Sodobna pedagogika* (73) 1: 12–29.
- Manghi, S. 2005. »Apprendere attraverso l'altro: la sfida relazionale ai saperi della cura.« *Animazione Sociale* 12:13–23.

- Medveš, Z. 1991. »Pedagoška etika in koncept vzgoje.« *Sodobna pedagogika* 42 (5–6): 213–226.
- . 2018. »Education (Bildung) for Values.« V *New Pedagogical Challenges in the 21st Century: Contributions of Research in Education*, ur. O. Bernad Caveno in N. Llevot-Calvet, 73–95. IntechOpen.
- National School Climate Center at Ramapo for Children. B. I. »What Is School Climate and Why Is it Important?« <https://schoolclimate.org/school-climate/>.
- Nussbaum, M. C. 1992. »Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism.« *Political Theory* (20) 2: 202–246.
- OECD. 2013. *Innovative Learning Environments: Educational Research and Innovation*. Pariz: OECD Publishing.
- Pianta, R. C., B. K. Hamre in J. P. Allen. 2012. »Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions.« V *Handbook of Research on Student Engagement*, ur. S. L. Christenson, A. L. Reschly in C. Wylie, 365–386. Boston, MA: Springer.
- Pol, M., L. Hloušková, P. Novotný, E. Václavíková in J. Zounek. 2005. »School Culture as an Object of Research.« *New Educational Review* 5 (1): 147–165.
- Putnam, R. D. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rinaldi, C. 2005. »Documentation and Assessment: What Is the Relationship?« V *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, ur. A. Clark, A. Kjørholt in P. Moss, 17–28. Bristol: Policy.
- Rutar, S. 2013. *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- . 2015. »Pomembne razlike med aktivnostjo otrok, participacijo s posrednikom in participacijo brez posrednika v vzgoji.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 46 (4–5): 13–19.
- Thomas, D., in J. S. Brown. 2011. *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, KY: CreateSpace.
- Tomasello, M. 2016. »Cultural Learning Redux.« *Child Development* 87 (3): 643–653.
- Vecchi, V. 2010. *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. London in New York: Routledge.
- Vygotsky, S. L. 1978. *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yu, J., P. Kreijkes in K. Salmela-Aro. 2022. »Students' Growth Mindset: Relation to Teacher Beliefs, Teaching Practices, and School Climate.« *Learning and Instruction* 80:101616. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101616>.
- Zimmerman, B. J. 1990. »Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective.« *Educational Psychology Review* 2 (2): 173–201.

A Supportive, Open and Innovative Learning Environment for Cultural and Arts Education

In this paper, we define a supportive, open and innovative learning environment as a synthesis of structural and process elements of quality that are meaningfully established, developed and ensured in dialogue between all those involved in a learning community in cultural and arts education (CCE) in kindergartens and schools. In this paper we connect the development of the provision of a supportive learning environment with the definition of a supportive, open and innovative learning environment. We situate school culture, climate and community as the central context and source of a (supportive) learning environment, and highlight the learning environment as a space and opportunity for the organisation of artistic experience, intuition, insight and experiencing. In this respect, we recognise documentation as an experiential-metacognitive platform for pedagogical choices in cultural-arts education.

Keywords: learning environment, culture, school climate, interactions, cultural-artistic education, communicative competencies

Pomen umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcu, osnovni in srednji šoli

Helena Smrtnik Vitulić

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
helena.smrtnik@pef.uni-lj.si*

Barbara Sicherl Kafol

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
barbara.sicherl@pef.uni-lj.si*

Helena Korošec

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
helena.korosec@pef.uni-lj.si*

Uršula Podobnik

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
ursa.podobnik@pef.uni-lj.si*

Simona Prosen

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
simona.prosen@pef.uni-lj.si*

Vesna Geršak

*Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
vesna.gersak@pef.uni-lj.si*

V raziskavi nas je zanimal pomen vključevanja umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalni proces v okviru projekta Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM). V analizo smo zajeli štiri evalvacijska poročila iz vrtcev, šest poročil iz osnovnih in dve poročili iz srednjih šol. Uporabljena je bila kvalitativna analiza gradiva, s pomočjo katere smo prepoznali širša in ožja področja pomena učenja s pomočjo umetniških izkušenj. Rezultati so pokazali na šest področij delovanja, ki so bila značilna za sodelujoče v projektu: nove umetniške izkušnje (189 zapisov), sporazumevalne zmožnosti (123 zapisov), znanje in refleksija (106 zapisov), medosebni odnosi (104 zapisi), čustva in osebna rast (96 zapisov) ter ustvarjalnost (29 zapisov). Omenjeni rezultati kažejo, da so sodelujoči v procesu umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu prepoznali pomen umetnosti za različna področja delovanja, ki smo jih kot pomembna želeli razviti skozi projekt.

Ključne besede: umetniške izkušnje, sporazumevalne zmožnosti, znanje, medosebni odnosi, čustva

Uvod

V prispevku predstavljamo pomen umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcu, osnovni in srednji šoli. Skozi umetniške izkušnje, ki smo jih udeležali v okviru projekta z naslovom Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM), smo spodbujali razvoj sporazumevalnih zmožnosti in drugih področij delovanja otrok ter mladostnikov in ostalih udeležencev procesa, tj. učiteljev, vzgojiteljev ter umetnikov. Otroci in mladostniki so sodelovali pri različnih umetnostnih vsebinah, ki so jih načrtovali in izvajali umetniki in kulturne ustanove skupaj s pedagoškimi delavci v času rednih, izbirnih in drugih dejavnosti.

V nadaljevanju predstavljamo temeljna izhodišča in strokovne podlage kulturno-umetnostne vzgoje v povezavi s predstavitvijo projekta SKUM.

Kulturno-umetnostna vzgoja

Zavedanje pomena umetnostne vzgoje izpostavlja vrsta avtorjev in mednarodnih strategij za razvoj kulturne ter izobraževalne politike (Bamford 2009; McCarthy idr. 2004; UNESCO 2006; 2010). Med njimi strokovne podlage dokumenta »The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education« (UNESCO 2010, 10) opredeljujejo potrebo po »uresničevanju celotnega potenciala visokokakovostne umetnostne vzgoje za doseganje pomembnih socialnih in kulturnih ciljev ter nenazadnje v korist otrokom, mladostnikom in osebam, vključenim v vseživljenjsko učenje«. Vendar se kljub danim podlagam in priporočilom soočamo s pomanjkljivim udejanjanem umetnostne vzgoje v praksi, saj prihaja do vrzeli med »uvidom, mnenji in ambicijami učiteljev umetnostne vzgoje na eni strani ter politike in javnosti v njihovi državi na drugi strani« (Ijdens in Wagner 2018, 170).

Problematika vključevanja umetnostnih vsebin v vzgojno-izobraževalni proces je izrazita zlasti v začetnem osnovnošolskem obdobju, saj razrednim učiteljem poučevanje umetnostnih predmetov predstavlja velik izziv, ki se mu zaradi slabše strokovne in didaktične usposobljenosti pogosto izognejo (Bamford 2009; *Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi* 2010; Pangrčič 2006). Podobno kot slovenski razredni učitelji, ki imajo na tem področju težave (Pangrčič 2006), so tudi učitelji iz 78 držav, ki so poučevali umetnostne predmete v osnovni in srednji šoli, poročali, da so za to poučevanje premalo usposobljeni in bi se zanj morali dodatno formalno in neformalno izobraziti (Ijdens, Bolden in Wagner 2018). Težave pri spoznavanju kulturno-umetnostnih vsebin se kažejo tudi pri slovenskih študentih razrednega pouka, ki med študijem sicer spoznavajo didaktične vsebine, povezane z različnimi umetniškimi praksami, vendar nimajo dovolj možnosti za samostojno

raziskovanje različnih umetniških področij in odločanje o tem, katere umetniške vsebine vključiti v vzgojno-izobraževalno delo in na kakšen način. Posledično študenti dajejo prednost neumetnostnim predmetom in jih ocenjujejo kot pomembnejše od umetnostnih (*Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi* 2010). Raziskave (Cergol 2003) tudi kažejo, da uporaba neustreznih pristopov pri poučevanju umetnostnih predmetov lahko vpliva na oblikovanje negativnega odnosa učencev in dijakov do umetnostnih predmetov.

Kulturno-umetnostna vzgoja in medpredmetni pristop

Vključevanje kulturno-umetnostnih vsebin pri delu z otroki/mladostniki na šolah poteka z dvema temeljnima pristopoma (UNESCO 2006): (1) s poučevanjem umetnosti znotraj posameznih umetnostnih šolskih predmetov, ki omogoča seznanjanje z različnimi umetniškimi vsebinami, razvijanje umetniških sposobnosti in povečano občutljivost za umetnost ter njeno spoštovanje; (2) z »uporabo« umetnosti kot metode poučevanja, ki omogoča vključevanje umetnosti in kulture v posamezne neumetnostne učne predmete. Prvi pristop temelji na vzgoji v umetnosti (angl. *education in the arts*), s katerim učence/dijake poučujemo določenih veščin, načinov razmišljanja in znanj o posamezni obliki umetnosti, npr. likovni, glasbeni, plesni in dramski umetnosti (Bamford 2009). Pri tem je zelo pomembno tudi učiteljevo in otrokovo/mladostnikovo povezovanje z različnimi umetniki ter kulturno-umetnostnimi ustanovami, ki jim omogočajo avtentične umetniške izkušnje (Kroflič 2019). Drugi pristop temelji na vzgoji skozi umetnost (angl. *education through the arts*) – integraciji umetnosti v učni proces, kjer poučevanje/učenje učencev/dijakov poteka preko umetniške izkušnje, npr. poučevanje slovenskega jezika preko metode ustvarjalnega giba, ki izhaja iz plesne umetnosti (Bamford 2009). Izpostavljen je medpredmetni vzgojno-izobraževalni pristop skozi horizontalno in vertikalno povezovanje znanj, spretnosti in učnih vsebin (Sicherl Kafol 2007).

Pomembno je torej, da različna predmetna področja povezujemo z umetnostnimi. Integracija umetnosti v pedagoški proces ne omogoča le pridobivanja informacij o določenih vsebinah s področij umetnosti, temveč njihovo uporabo v novih kontekstih. S tem otroci/mladostniki lahko razvijajo sposobnosti opazovanja, načrtovanja, predvidevanja, eksperimentiranja, sodelovanja idr., ki so pomembne za vseživljenjsko učenje (Burdette 2011).

Učinki kulturno-umetnostne vzgoje na različna področja razvoja

Kulturno-umetnostna vzgoja spodbuja celosten razvoj (Sicherl Kafol 2001). Pozitivne učinke vključevanja umetnosti v šolski kurikulum ugotavljajo iz-

sledki vrste raziskav (Anttila in Svendler Nielsen 2019; Bellisario, Donovan in Prendergast 2012; Geršak 2016; Jeler, Kamnikar in Geršak 2021; Krek idr. 2007; Overby 2014), ki kažejo, da poučevanje z integracijo umetnosti učencem in dijakom omogoča bolj poglobljeno znanje, spodbuja analitično in kritično učenje ter spodbuja k ustvarjalnosti in domišljiji.

Kroflič (2007) izpostavlja, da je umetnost v šoli predvsem v funkciji izboljševanja splošnih miselnih zmožnosti, kot so npr. prostorska predstavljalnost, funkcionalna pismenost, naravoslovno-analitično mišljenje in matematične sposobnosti. Prav tako umetnost spodbuja sposobnosti analitičnega in kritičnega mišljenja ter se lahko uporablja za motiviranje učenja in preverjanje naučenega.

O pozitivnih učinkih vključevanja umetnosti v šolski kurikulum pričajo tudi izsledki raziskave centra Johna F. Kennedyja za umetnost v vzgoji in izobraževanju (Chand O'Neal 2014), ki so pokazali, da so pozitivni odnos do umetnosti, prilagodljivost in ustvarjalnost povezani z boljšimi rezultati pri reševanju standardiziranih testov znanja.

Vključevanje umetnosti v delo otrok in mladostnikov lahko prispeva tudi k razvoju njihovih sporazumevalnih zmožnosti. Sporazumevalne zmožnosti v najširšem pomenu vključujejo vse to, kar lahko omogoča sporazumevanje z drugimi (Bešter Turk 2011). So posameznikove zmožnosti sprejemanja, razumevanja, doživljanja, vrednotenja in uporabe različnih sporočil za učinkovito sporazumevanje z drugimi (Baloh 2020).

Diaz, Lisa Donovan in Louise Pascale (2006) izpostavljajo, da poučevanje z umetniško izkušnjo pozitivno vpliva na čustveni in socialni razvoj, samopodobo ter samozavest otrok in mladostnikov. Kot piše Kroflič (2007), se prav umetniška izkušnja kaže kot eden temeljnih pedagoških medijev za vstop v ključne izkušnje oziroma doživetja. Raziskave tudi kažejo, da z umetniškimi dejavnostmi lahko pozitivno vplivamo na različne vidike čustvenega in socialnega razvoja (Anttila in Svendler Nielsen 2019; Cambell, Connell in Beegle 2007; Mundet-Bolos, Fuentes-Pelaez in Pastor 2017; North, Hargreaves in O'Neill 2000; Sicherl Kafol 2001). Raziskovalci tudi ugotavljajo, da različne umetniške izkušnje prispevajo k večji sproščenosti učencev in boljšemu počutju v razredu, vključevanje umetnosti v vzgojno-izobraževalni proces pa izboljša medosebne odnose med učenci (Pramling Samuelsson idr. 2009 v Geršak idr. 2018) in spodbuja tako boljše razumevanje sebe kakor tudi ožjega ter širšega okolja.

Mednarodna raziskava DICE (DICE Consortium 2010) je pokazala, da so bili otroci in mladostniki, ki so sodelovali v programu umetniških delavnic, uspešnejši pri reševanju problemov, so se bolje spoprijemali s stresom, so bili str-

pnejši do manjšin in tujcev, so se bolje vživljali v čustva drugih, bili skrbni do drugih in se počutili samozavestnejši v komunikaciji.

Integrativno povezovanje predmetov z umetnostjo pozitivno vpliva na razredno klimo in sodelovanje med učenci. Rezultati raziskave Diaza, Lise Donovan in Louise Pascale (2006) so pokazali, da so učiteljice, ki so v svoje delo aktivno vključevale umetnost, na ta način izboljšale razredno klimo. Učenci so se pri pouku lažje svobodno izražali, zadržani učenci so se ob ustvarjanju sprostiti, tujejezični pa so premostili jezikovne ovire.

Na podlagi navedenih pozitivnih učinkov kulturno-umetnostne vzgoje na različna področja razvoja lahko povzamemo, da z vključevanjem umetnosti v učni proces spodbujamo razvoj kompetenc za vseživljenjsko učenje (Council Recommendation of May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning 2018). Kompetence za vseživljenjsko učenje, ki so kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, so opredeljene na področjih pismenosti in večjezičnosti ter vključujejo matematične, naravoslovne, tehniške, inženirske in digitalne kompetence, osebne, družbene, učne, državljanske in podjetniške kompetence ter kompetence, povezane s kulturno zavestjo in z izražanjem (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning 2018). Navedene kompetence za vseživljenjsko učenje vključujejo kritično mišljenje, reševanje problemov, timsko delo, komunikacijo, analitične sposobnosti, ustvarjalnost in znotrajkulture sposobnosti, kar sovпада s predhodno opredeljenimi učinki kulturno-umetnostne vzgoje na različna področja razvoja.

Pomen vnašanja umetnosti v vzgojno-izobraževalni proces in sodelovalno delo z umetniki ter s kulturnimi ustanovami predstavljata tudi izhodišče projekta SKUM.

Problem in cilj raziskave

Različni avtorji in dokumenti na področju kulturno-umetnostne vzgoje (Bamford 2009; McCarthy idr. 2004; UNESCO 2006; 2010) poudarjajo pomen umetniških izkušenj za spodbujanje različnih področij razvoja otrok in mladostnikov. Učinki umetniških izkušenj se kažejo npr. v otrokovem/mladostnikovem znanju (Geršak 2016; Overby 2014), medosebnih odnosih (Brdnik Juhart in Slicherl Kafol 2021; North, Hargreaves in O'Neill 2000) in čustvih (Anttila in Svendler Nielsen 2019; Diaz, Donovan in Pascale 2006). Skladno z navedenim smo v projektu SKUM preko umetniških izkušenj razvijali različna področja razvoja otrok in mladostnikov.

Cilj naše raziskave je bil ugotoviti, kako vključevanje umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalni proces prispeva k različnim področjem razvoja otrok in mladostnikov.

V skladu s ciljem raziskave smo si zastavili raziskovalno vprašanje: kakšen je pomen vključevanja umetniških izkušenj v projektu SKUM za otroke in mladostnike na različnih področjih razvoja?

Postopek zbiranja podatkov

V raziskavi smo učinke umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu analizirali na osnovi evalvacijskih poročil, ki so jih napisali vzgojitelji v vrtcu in učitelji v osnovni ter srednji šoli, ki so sodelovali v projektu SKUM, pri čemer so bili v evalvacije vključeni tudi otroci/učenci/dijaki, umetniki in ponekod tudi starši. V analizo smo zajeli štiri poročila iz vrtcev, šest poročil iz osnovnih in dve poročila iz srednjih šol. V analizah so bila zajeta vsa umetniška področja. Omenjena evalvacijska poročila so nastala kot zaključna poročila primerov dobrih praks, ki so se pokazale skozi vnašanje različnih umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalne ustanove, ki so sodelovale v projektu SKUM. Ta poročila so bila namenjena preverjanju rezultatov projekta.

Postopek obdelave podatkov

Za kvalitativno analizo poročil smo uporabili vsebinsko analizo gradiva z odprtimi kodiranjem (Mesec 1998). Na podlagi analize poročil smo oblikovali ključne kode (pojme) in jih (na podlagi sorodnosti) povezali v pripadajoče podkategorije ter kategorije, ki se nanašajo na področja razvoja otrok in mladostnikov. Zastopanost posameznih podkategorij in kategorij smo predstavili s frekvencaми ter z izbranimi citati iz zapisov analiziranih poročil.

Rezultati in razprava

V preglednici 1 so predstavljeni izsledki raziskave s frekvencaми kategorij in podkategorij, ki kažejo na pomen učenja s pomočjo umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Na osnovi zapisov v evalvacijskih poročilih smo prepoznali šest različnih kategorij: nove umetniške izkušnje, sporazumevalne zmožnosti, znanje in refleksijo, medosebne odnose, čustva in osebno rast ter ustvarjalnost.

Med vsemi kategorijami je bila najpogostejša »nove umetniške izkušnje« (189 zapisov). Znotraj navedene kategorije so bile opredeljene vsebine, ki smo jih opredelili s podkategorijami, med katerimi je bila najpogostejša »aktivno raziskovanje in avtentično učenje skozi umetniško izkušnjo« (68 zapisov), kar lahko ponazorimo z naslednjimi dobesednimi zapisi učiteljev v osnovni šoli:

Učenci so pridobili odlično umetniško izkušnjo, še posebno zato, ker so

Preglednica 1 Pogostost posameznih kategorij in podkategorij, ki kažejo na pomen učenja s pomočjo umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalnem procesu v vrtcu, osnovni in srednji šoli

Kategorije in podkategorije pomena učenja s pomočjo umetniških izkušenj	(1)	(2)	(3)	(4)
I Nove umetniške izkušnje				
1 Aktivno raziskovanje in avtentično učenje skozi umetniško izkušnjo	30	27	11	68
2 Sprejemanje in doživljanje umetniških jezikov	11	21	6	38
3 Novi pristopi/nove oblike dela	12	17	2	31
4 Interes za umetniško izkušnjo	6	6	3	15
5 Vrednotenje umetniških jezikov	12	2	0	14
6 Povezovanje in sodelovanje VIZ s širšim okoljem (umetniki, kult. ust.)	12	1	0	13
7 Sodelovanje s starši v novih umetniških izkušnjah	10	0	0	10
Skupaj	93	74	22	189
II Sporazumevalne zmožnosti				
8 Izražanje in komunikacija v umetniških jezikih	24	21	4	52
9 Izražanje lastnega mnenja	2	5	11	18
11 Uporaba/tvorjenje ustreznih, razumljivih in pravih sporočil	9	2	6	17
12 Boljše razumevanje drugih ljudi	0	4	6	13
13 Pozornejše opazovanje in boljše razumevanje medosebnih odnosov	6	4	0	10
14 Pozornejše poslušanje sogovornika	2	4	3	9
10 Dajanje pobud	1	3	0	4
Skupaj	44	43	30	123
III Znanje in refleksija				
15 Razumevanje in uporaba učnih izkušenj v medpodročnem/medpredmetnem povezovanju	0	23	10	33
16 Refleksija in evalvacija	9	13	3	25
17 Zanimanje (interes) za učno snov	3	14	7	24
18 Vseživljenjsko učenje (vzgojiteljev, učiteljev in umetnikov)	8	10	3	21
19 (S)poznovanje domače in tuje kulturne dediščine	2	0	1	3
Skupaj	22	60	24	106

Nadaljevanje na naslednji strani

se večinoma prvič srečevali z animacijo lutk in sodelovanjem v lutkovni predstavi.

Frontalno upodobitev so učenci izdelali zelo hitro, profil pa jim je povzročal več težav, ugotovili so, da sprememba na eni strani povzroči spremembo tudi na drugi, ter tako spoznali pomen »dialoga« med kiparjem in nastajajočo kiparsko formo.

Dijaki so doživljali sebe in svoje telo v prostoru in v odnosu do dru-

Preglednica 1 *Nadaljevanje s prejšnje strani*

Kategorije in podkategorije pomena učenja s pomočjo umetniških izkušenj	(1)	(2)	(3)	(4)
IV Medosebni odnosi				
20 Medsebojni odnosi v skupini (npr. sodelovanje, strpnost, zaupanje)	11	24	2	37
21 Boljše vključevanje v družbo vrstnikov/sošolcev	13	6	0	19
22 Pozitivna klima v skupini	9	6	2	18
23 Vzpostavljanje odnosa z umetniki	8	5	3	16
24 Vključevanje v širše družbeno okolje	3	3	0	6
25 Reševanje konfliktov v skupini	3	2	0	5
26 Vzpostavljanje odnosa s starši	3	0	0	3
Skupaj	50	46	7	104
V Čustva in osebnostna rast				
27 Dobro počutje	7	33	6	46
28 Zaupanje vase	7	9	1	17
29 Sproščenost	7	6	2	15
30 Poznavanje sebe	6	3	1	10
31 Spoprijemanje z osebnimi težavami	6	2	0	8
Skupaj	33	53	10	96
VI Ustvarjalnost				
32 Ustvarjalnost otrok, učitelja, dejavnosti	7	9	0	17
33 Ustvarjalno izražanje	3	5	3	11
35 Ustvarjalno učno okolje	0	1	0	1
Skupaj	10	15	3	29

Opombe Naslovi stolpcev: (1) vrtec, (2) osnovna šola, (3), srednja šola, (4) skupaj.

gega – pri tem so razvijali element plesa v prostoru in ustvarjali oblike simetrije. Pridobili so izkušnjo, kako lahko prostor preoblikuje nas (naša telesa) in kako lahko mi sooblikujemo prostor s pomočjo naših teles.

Znotraj podkategorije »sprejemanje in doživljanje umetniških jezikov« (38 zapisov) izpostavljam zapis:

V moj spomin so se vtisnile podobe dijakov, ki so na nenavaden način, razporejeni po šolskih hodnikih, stopnicah, klopeh, »zapravljali čas«, s pogledi, uprtimi v visoke stropove, ki jih mogoče večino časa niti ne opazijo. Dvig pogleda nad horizont prinese upanje. Jaz sem uživala kot njihova gledalka. [Umetnica]

Počutim se kot del prostora na najboljši možni način, četudi kot predmet, sem v kontroli. [Dijakinja]

Spoznali smo, da je lahko učenje z umetnostjo zabavno, poučno, zanimivo, spodbudno, kratka, zelo pozitivno smo vsi skupaj doživljali naša srečanja. [Učiteljica v osnovni šoli]

Prav tako so umetniške jezike pozitivno doživljali otroci v vrtcu, kar je razvidno iz dobesednega zapisa otroka:

Sem dal [kipec] kar na sonce, da se prej posuši. Ni treba, da ga Urša [kiparka] odnese.

Iz zapisa je razvidno, da je bil deček tako navdušen nad svojim kipom, da ga je želel odnesti domov še pred žganjem. Prav tako je pozitivno doživljanje po umetniški izkušnji izrazila deklica iz vrtca:

Všeč mi je bilo, ko smo plesali balet, ko smo delali drevo z rokami, ko smo pokazali moč.

Podkategorijo »novi pristopi/nove oblike dela« (31 zapisov) lahko ponazorimo z naslednjimi dobesednimi zapisi:

Umetnikove predloge, sem vnašala v svoje delo. [...] Otroci so podajali svoja mnenja, ki smo jih posredovali umetniku, ta pa jih je upošteval pri pripravi ustreznih inštrumentov. [Vzgojiteljica]

Učenci so spoznavali nov način učenja učnih vsebin preko ustvarjalnega giba. [Učiteljica v osnovni šoli]

Svojo nalogo sem videl kot organizatorja nastajajočega zvočnega kasa, ki je množstvo idej usmerjal in ga vodil k načrtanemu cilju. Otroci so v glasbenem delu projekta sami odkrili zanimive zvočne kombinacije, ki smo jih skupaj uredili, aranžirali in oblikovali v zvočno spremljavo glasbene pravljice. Ključen moment procesa je bilo njihovo avtorstvo ustvarjene glasbe, saj so jo tako ponotranjili in do nje vzpostavili neposredni osebni odnos. [Umetnik]

V evalvacijskih zapisih so bile zastopane tudi podkategorije: »aktivno raziskovanje in avtentično učenje skozi umetniško izkušnjo«, »sprejemanje in doživljanje umetniških jezikov«, »novi pristopi/nove oblike dela«, »interes za umetniško izkušnjo«, »vrednotenje umetniških jezikov«. Zanimivo pa je, da sta bili predvsem v vrtcu (in ne v šoli) vključeni tudi podkategoriji »povezovanje in sodelovanje VIZ-ov s širšim okoljem (umetniki, kulturnimi ustanovami)« in »sodelovanje s starši v novih umetniških izkušnjah«. To morda na-

kazuje, da so bili vzgojitelji v svojih evalvacijah pozornejši na pomen pove-zovanja vrtca z okoljem in s starši kot učitelji.

Na splošno so omenjeni rezultati na področju pridobivanja novih ume-tniških izkušenj spodbudni, saj je bil eden od ključnih ciljev projekta SKUM spoznavanje različnih umetniških jezikov in novih oblik dela, ki v otrocih in mladostnikih, pa tudi pri učiteljih in ostalih sodelujočih v procesu umetniške izkušnje, vzbudijo interes za umetnost in njeno vrednotenje. Z dobljenimi rezultati se skladajo tudi ugotovitve Krofliča (2007), ki je poudaril, da vna-šanje umetnosti v vzgojno-izobraževalni proces udeležene spodbudi tako k pridobivanju novih informacij o določenih umetniških vsebinah kot k aktiv-nejšemu vključevanju v umetniške dejavnosti.

Vzgojitelji in učitelji so v evalvacijska poročila pogosto vključevali področje »sporazumevalnih zmožnosti« (189 zapisov), ki je bilo v rezultatih druga naj-pogostejša kategorija. Podrobnejša analiza je pokazala, da je bila v zapisih najpogosteje izpostavljena podkategorija »izražanje in komunikacija v ume-tniških jezikih« (52 zapisov). Med dobesednimi zapisi sta bili tudi mnenji:

Tekom gibalnih delavnic so učenci razvijali predvsem zmožnost ne-besednega sporazumevanja, napredek pa je bil opažen tudi pri besed-nem izražanju. [Učiteljica v osnovni šoli]

Sporazumevalne zmožnosti dijakov so se tako okrepile na besedni in nebesedni ravni. Na besedni ravni so pridobili določeno izrazje iz ume-tnostnozgodovinske in zgodovinske terminologije. To jim je razširilo besedni zaklad in zmožnost dialoga ali argumentiranja v določeni si-tuaciji. [Učiteljica v srednji šoli]

V kategoriji sporazumevalnih zmožnosti so bile zastopane tudi druge pod-kategorije: »izražanje lastnega mnenja«, »uporaba/tvorjenje ustreznih, razu-mljivih in pravih sporočil«, »boljše razumevanje drugih ljudi«, »pozornejše opazovanje in boljše razumevanje medosebnih odnosov«. Analiza evalvacij-skih poročil je torej pokazala, da smo v projektu SKUM z oblikovanimi vsebi-nami in načinom dela spodbudili različne sporazumevalne zmožnosti udele-ženih v umetniški izkušnji, predvsem pa sporazumevanje skozi različne ume-tniške jezike oziroma skozi različne umetnostne zvrsti (npr. likovno, glasbeno, plesno, lutkovno). Rezultati so spodbudni, saj je bilo razvijanje sporazume-valnih zmožnosti otrok/mladostnikov eden od temeljnih ciljev projekta.

Analiza je pokazala tudi na pomen umetniških izkušenj na področju »zna-nja in refleksije« (106 zapisov), ki se je pokazalo kot tretja najpogostejša kate-gorija. Med dobesednimi zapisi je bil zapis učiteljice v srednji šoli:

Na področju zgodovine so utrdili svoje znanje v avtentičnem okolju, v katerem so neposredno doživeli najlepše arhitekturne in likovne pričevalce renesančne dobe in mesta Firenc. Proces jim je omogočil razviti odgovoren in radoveden odnos do vsebine, do katere so njihovi predhodniki pristopali nezainteresirano in zdolgočaseno. To ja za nas največji in najpomembnejši doseženi cilj.

Pomen sprotne refleksije procesa umetniških izkušenj izpostavlja tudi zapis umetnice:

Ob vsaki dejavnosti (likovni, gibalni, gledališki, glasbeni) so imeli učenci najprej diskusijo, pogovor oziroma izmenjavo mnenj. Vsak učenec je imel možnost izraziti svoje videnje, ki je omogočilo graditev ter usvajanje znanj na podlagi že usvojenih. Vedno se je pojavilo veliko predlogov, kaj vse bi lahko spremenili, izboljšali. Umetniki so v delo ves čas vključevali mnenje učencev, vključevali so njihove izdelke in ob tem je nastajala umetniška predstava.

Znotraj omenjene kategorije so se zapisi najpogosteje nanašali na podkategorijo »razumevanje in uporaba učnih izkušenj v medpodročnem/medpredmetnem povezovanju« (33 zapisov). Med dobesednimi zapisi so bili zapisi:

Napredek je bil opažen tudi na vseh neumetniških področjih, ki so bila vključena v delo preko ustvarjalnega giba (slovenski jezik, matematika, naravoslovje, družba). Učenci so bolje razumeli snov, obravnavano na tovrstni način. [Učiteljica v osnovni šoli]

Pri njenih delavnicah [govori o plesni umetnici, op. a.] razmišljajo tudi možgani. [Učenec]

S celotnim procesom, ki je temeljil na spoznavni in doživljajski ravni in so ga dijaki preverili še v avtentičnem okolju Firenc, so dijaki poglobili in osvežili usvojeno znanje ter ga razširili z novo izkušnjo, spoznanji in vedenji. S tem smo dosegli zastavljeni cilj. [Učiteljica v srednji šoli]

Medpodročno povezovanje je pogosto zajeto v vzgojno-izobraževalnem delu v vrtcu in šoli, pri čemer so izsledki raziskave pokazali, da je podkategorija »razumevanje in uporaba učnih izkušenj v medpodročnem/medpredmetnem povezovanju« vključena le v evalvacijskih poročilih osnovnih in srednjih šol, ne pa v vrtcih. Na osnovi dobljenih rezultatov lahko predpostavimo,

da so predvsem učitelji v šoli v večji meri načrtno izpostavili, da je medpredmetno povezovanje pomembno za doseganje učnih ciljev na področju znanja in razumevanja, vzgojitelji pa so temu namenjali manj pozornosti.

Zapisi s področja »znanja in refleksij« so poleg medpodročnega/medpredmetnega povezovanja vključevali tudi druge podkategorije, kot so: »razumevanje in uporaba učnih izkušenj v medpodročnem/medpredmetnem povezovanju«, »refleksija in evalvacija«, »zanimanje (interes) za učno snov« in »(s)poznavanje domače in tuje kulturne dediščine«, pri vzgojiteljih, učiteljih in umetnikih pa je bila poudarjena tudi podkategorija »vseživljenjsko učenje (vzgojiteljev, učiteljev in umetnikov)«. Iz omenjenih rezultatov je moč razbrati, da je bilo v refleksijah vrtcev in osnovnih ter srednjih šol zajeto pridobivanje znanj in izkušenj ne le otrok/mladostnikov, ampak tudi odraslih udeležencev (vzgojitelji, učitelji, umetniki), kot ilustrira dobesedni zapis učiteljice:

Pridobljene izkušnje me bodo gotovo vzpodbudile, da bom v bodoče vpeljala v pouk, ali v šolo na daljavo, podobne gibalne naloge ter tako poskrbela, da bom širila pridobljena znanja in izkušnje.

Skladno z rezultati naše raziskave tudi druge ugotovitve (Council Recommendation on Key Competences For Lifelong Learning 2018) kažejo, da vključevanje umetnosti v vzgojno-izobraževalni proces prispeva k razvoju kompetenc za vseživljenjsko učenje.

Med navedenimi kategorijami je bila četrta najpogostejša kategorija »medosebni odnosi« (104 zapisov). Znotraj nje so bile v evalvacijskih poročilih najpogostejše izpostavljene vsebine, ki smo jih uvrstili v podkategorijo »medosebnih odnosov v skupini (npr. sodelovanje, strpnost, zaupanje)« (37 zapisov). Med dobesednimi zapisi v evalvacijskih poročilih so bili tudi zapisi:

Vnašanje konkretne izkušnje je zelo prispevalo k medosebnim odnosom v skupini. [...] Otroci so skozi projekt postali strpnejši drug do drugega. Kot že omenjeno, so začutili pripadnost skupini. [...] Čutili so, da si vsi člani projekta med seboj zaupamo ter da so prisotni spoštljivi odnosi med nami. [Vzgojiteljica]

Vsi vpleteni poudarjajo še socialno plat projekta, saj je tekom zaprtja javnega življenja, prikovanosti pred zaslone in osebnih stisk ravno s pomočjo nove tehnologije omogočil sproščeno, a vendar usmerjeno in vodeno, poučno in sproščujoče druženje ter socialno bližino in interakcijo. Večina otrok je bila navdušena nad delitvijo v skupine in skupinskim ustvarjanjem. [Umetnik v osnovni šoli]

Bistvene spremembe, ki sem jih opazila, so bile, da smo z dijaki odpirali teme, ki jih sicer ne bi: [...], o odnosih znotraj razreda, da jih je to povežalo. Sploh pri dijakih, za katere si ne bi mislila, da kažejo tako občutljivost oziroma da so se o tem sploh pripravljeno pogovarjati. [Učiteljica v srednji šoli]

Zapisi so se nanašali tudi na druge podkategorije, kot so »boljše vključevanje v družbo vrstnikov/sošolcev«, »pozitivna klima v skupini«, »vzpostavljanje odnosa z umetniki«, »vključevanje v širše družbeno okolje«, »reševanje konfliktov v skupini« in »vzpostavljanje odnosa s starši«. Zanimivo je, da so bile navedene podkategorije manj pogosto zastopane v evalvacijskih poročilih srednjih šol kot v vrtcu in osnovni šoli, zato je vprašanje, zakaj nanje nekateri poročevalci niso bili pozornejši.

V evalvacijskih poročilih je bila izpostavljena tudi kategorija »čustev in osebnostne rasti« (96 zapisov). Ta je v največji meri vključevala podkategorijo »dobro počutje« (46 zapisov) pa tudi podkategorije »zaupanje vase«, »sproščenost«, »poznavanje sebe« in »spoprijemanje z osebnostnimi težavami«. Med dobresednimi zapisi v sklopu podkategorije »dobrega počutja« navajamo zapise:

Učenci so ob izvedbah različnih nalog projekta pogosto izrazili in izkazali svoje navdušenje, veselje in uživanje. Jasno so pokazali, da bi si takšnega ustvarjanja želeli še več. [Učiteljica v osnovni šoli]

Učenci so preko lutke lahko intenzivneje izražali čustva. [Učiteljica v osnovni šoli]

Prvih 15 minut se mi je zdela delavnica popolnoma nesmiselna, ko pa smo se začeli gibati in sodelovati s sošolci, sem se popolnoma sprostila in uživala v renesansi. [Dijakinja]

Všeč mi je bilo, ko smo plesali, počutila sem se zelo lepo. Rada plešem, ko se držimo za roke. [Deklica iz vrtca]

Umetniška izkušnja se kaže kot eden temeljnih pedagoških »medijev« za vstop v ključne izkušnje oziroma doživljanje učencev/dijakov (Kroflič 2007). Ugotovitve različnih raziskovalcev (Brdnik Juhart in Sicherl Kafol 2021; Campbell, Connell in Beegle 2007; North, Hargreaves in O'Neill 2000; Sangiorgio 2020) kažejo na pomen umetniških dejavnosti za spodbujanje pozitivnih čustev in medosebnih odnosov med otroki ter mladostniki. Različni raziskovalci (Brdnik Juhart in Sicherl Kafol 2021; Diaz, Donovan in Pascale 2006; Pramling Samuelsson idr. 2009; Sangiorgio 2020) so tudi ugotovili, da so se učenci ob

umetniškem ustvarjanju bolj sprostiti, vključevanje umetnosti v poučevanje pa je izboljšalo medosebne odnose med njimi in spodbudilo njihovo boljše razumevanje sebe, ožjega ter širšega okolja.

Analiza evalvacijskih poročil je pokazala, da so bile umetniške izkušnje prepoznane tudi na področju spodbujanja »ustvarjalnosti« (29 zapisov). Znotraj te kategorije se je kot najpogostejša podkategorija pokazala »ustvarjalnost otrok, učitelja, dejavnosti« (17 zapisov). Med dobresednimi zapisi so bili naslednji:

Zelo lepo je bilo videti otroke, ki z zanimanjem raziskujejo njim nov material, ki v njih sproža neverjetno domišljijo. Ob vsakem posegu v material so občutili spremembo in dobili nove asociacije in ideje. [Umetnica v vrtcu]

Svoje ideje so učenci ustvarjalno uporabljali za zvočno odslikavo bistvenih vsebinskih akcentov literarnega dela. [Učiteljica v osnovni šoli]

Zdi se mi, da sem dobila občutek, da lahko na stvari gledam s popolnoma drugačne perspektive. [Dijakinja]

Med ostalimi podkategorijami sta bili tudi »ustvarjalno izražanje« in »ustvarjalno učno okolje«. Pri vnašanju različnih umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalni proces je pomembno, da vsi sodelujoči v umetniškem procesu (npr. umetnik, učitelj in učenci) izmenjujejo različne ideje, oblikujejo nove ideje in se učijo drug od drugega. Udeleženci umetniške izkušnje lahko spoznavajo, da se skozi umetnost lahko izrazimo na različne načine, ki jih skozi umetniški proces lahko spreminjamo (Geršak idr. 2018). Otroci/mladostniki lahko tovrsten način nastajanja dela vnašajo v svoje razmišljanje in delovanje tudi na drugih področjih, ki niso povezana z umetnostjo.

Rezultate tokratne raziskave, ki smo jih pridobili na osnovi evalvacijskih poročil v vrtcu, osnovni in srednji šoli, lahko primerjamo z rezultati ene od predhodnih raziskav (Geršak idr. 2022), ki smo jo izvedli z učitelji osnovnih in srednjih šol v začetni fazi projekta SKUM. V predhodni raziskavi smo z vprašalniki ocenili, kakšen pomen učitelji pripisujejo vključevanju umetniških dejavnosti za različna področja delovanja učencev in dijakov. Rezultati raziskave v začetni fazi projekta so pokazali, da sodelujoči učitelji osnovnih in srednjih šol največji pomen vključevanja umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalni proces pripisujejo pri ustvarjanju prijetne razredne klime, sproščenosti, ustvarjalnosti in dobrega počutja (Geršak idr. 2022). V primerjavi z rezultati v začetni fazi projekta je tokratna raziskava pokazala največji pomen vključevanja umetniških dejavnosti na področju novih umetniških izkušenj in sporazume-

valnih zmožnosti. Razlike med obema raziskavama so se verjetno pokazale zato, ker smo ju izpeljali v različnih fazah izvajanja projekta, za ugotavljanje pomena umetniških izkušenj uporabili različne metode (vprašalnik in analiza evalvacijskih poročil), prav tako je analiza evalvacijskih poročil vključevala različne vzgojno-izobraževalne kontekste (vrtec, osnovna in srednja šola), v evalvacije pa so bili poleg vzgojiteljev in učiteljev vključeni tudi umetniki pa tudi refleksije otrok/mladostnikov in njihovih staršev.

Sklep

Vsebinska analiza zaključnih evalvacijskih poročil projektne dela SKUM, s katero smo preučevali pomen vključevanja umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalni proces v vrtcih in šolah, je pokazala, da so (so)ustvarjalci projekta poudarjali različna področja delovanja: nove umetniške izkušnje, spoznavne zmožnosti, znanje in refleksijo, medosebne odnose, čustva in osebnostno rast ter ustvarjalnost. Nekatera od področij, ki smo jih v kvalitativni analizi evalvacijskih poročil opredelili s kategorijami in podkategorijami, so bila bolj izpostavljena (pridobivanje novih umetniških izkušenj in razvoj spoznavnih zmožnosti), druga manj (spodbujanje ustvarjalnosti).

Izsledki raziskave kažejo, da vzgojno-izobraževalni proces, ki poteka v sodelovalnem delu med vzgojitelji, učitelji in umetniki, vzpostavlja pogoje za umetniške izkušnje, v katerih udeleženci doživljajo in prepoznavajo pomen umetnosti ter ponotranjajo njene vrednote. Skozi proces umetniškega doživljanja in izražanja razvijajo vrsto področij delovanja, kar se je pokazalo tudi v rezultatih projekta SKUM.

Zavedamo se, da pričujoča raziskava temelji na evalvacijskih poročilih, ki so jih napisali (so)ustvarjalci umetniških izkušenj. Zato so dobljeni rezultati lahko pozitivno pristranski, saj so bili poročevalci morda usmerjeni predvsem v pozitivne pomene umetniških izkušenj. Po drugi strani pa je lahko ravno umetniška izkušnja (so)udeleženi prispevala k boljšemu razumevanju umetniških dejavnosti. Ob tem je tudi pomembno, da evalvacijska poročila odražajo mnenja vseh sodelujočih, tj. otrok, mladostnikov, vzgojiteljev, učiteljev, umetnikov, predstavnikov kulturnih ustanov in tudi staršev sodelujočih otrok. Evalvacije kažejo, da so projektne dejavnosti presegle okvir vzgojno-izobraževalnega okolja in vzpostavile zavedanje pomena umetnostnih dejavnosti v širšem družbenem okolju.

Skladno z izsledki vrste domačih (Denac idr. 2011; Sicherl Kafol idr. 2015; Sicherl Kafol in Denac 2020) in tujih raziskav (Ijdens, Bolden in Wagner 2018) ugotavljamo, da umetniške izkušnje pomembno prispevajo k doživljanju in izražanju v umetnostnih jezikih kakor tudi k ostalim področjem posamezni-

kovega razvoja. (So)udeleženi v projektu so ocenili, da tak način dela prispeva k njihovemu učenju, medosebnim odnosom v skupini in izražanju čustev. Pogosto so izpostavili, da so se ob umetniških dejavnostih dobro počutili in skozi ustvarjalne dejavnosti čutili zadovoljstvo ter zaupanje vase. Novi pristopi, ki so jih učitelji in vzgojitelji razvijali skozi sodelovalno delo z umetniki, so razširjali strategije poučevanja in učenja na področju umetnostnih jezikov kakor tudi pri medpredmetnem povezovanju z ostalimi neumetnostnimi področji. Otroci in mladostniki so skozi umetniške izkušnje poglobljali doživetja in izkušnje na področju aktivnega raziskovanja ter avtentičnega učenja.

Ugotovitve raziskave tudi kažejo, da se ob vključevanju umetniških dejavnosti v vzgojno-izobraževalni proces spremenijo tako sprejemanje in doživljanje umetnosti kot proces učenja in poučevanja. Zato je pomembno, da se učitelji in vzgojitelji v okviru formalnega ter neformalnega izobraževanja usposablajo za vključevanje umetniških izkušenj v vzgojno-izobraževalno delo. V bodoče naj bi sodelovanje delavcev na področju vzgoje in izobraževanja ter umetnosti postalo stalnica, ki bi bila opredeljena tudi v učnih programih na vseh stopnjah izobraževanja. Skladno z izsledki vrste raziskav (Bamford 2009; Holden in Button 2006; *Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi* 2010; Taggart, Whitby in Sharp 2004; UNESCO 2006) namreč ugotavljamo, da bi bila za kakovostnejšo kulturno-umetnostno vzgojo potrebna širša in boljša mreža partnerstev med vzgojno-izobraževalnimi ter kulturnimi ustanovami in umetniki kakor tudi nadaljnje usposabljanje strokovnih delavcev na področju kulturno-umetnostne vzgoje.

Literatura

- Anttila, E., in C. Svendler Nielsen. 2019. »Dance and the Quality of Life at Schools: A Nordic Affiliation.« V *Dance and the Quality of Life*, ur. K. Bond, 327–345. Cham: Springer International.
- Baloh, B. 2020. »Mnenja vzgojiteljev o razvijanju sporazumevalne zmožnosti v vrtcu.« V *Slovenščina – diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo*, ur. J. Vogel, 185–193. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Bamford, A. 2009. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. 2. izd. Münster: Waxmann.
- Bellisario, K., L. Donovan in M. Prendergast. 2012. *Voices from the Field: Investigating Teacher's Perspectives on the Relevance of Arts Integration in their Classrooms*. Cambridge, MA: Lesley University.
- Bešter Turk, M. 2011. »Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine.« *Jezik in slovstvo* 56 (3–4): 111–129.
- Brdnik Juhart, P., in B. Sicherl Kafol. 2021. »Music Teachers? Perception of Music Teaching at the Stage of Early Adolescence.« *CEPS Journal* 11 (3): 97–118.

- Burdette, M. 2011. »Arts Integration: The Authentic Context for 21st Century Learning.« The Southeast Center for Arts Integration. <https://centerforartsintegration.org/articles/arts-integration/>.
- Cambell, P. S., C. Connell in A. Beegle. 2007. »Adolescents' Expressed Meanings of Music in and out of School.« *Journal of Research in Music Education* 5 (53): 220–236.
- Cergol, S. 2003. »Kakovost v šoli – učna klima.« *Educa* 9 (4): 17–30.
- Chand O'Neal, I. 2014. *Selected Findings from the John F. Kennedy Centre's Arts in Education Research Study: An Impact Evaluation of Arts-Integrated Instruction through the Changing Education Through the Arts (CETA) Program*. Washington, DC: The John F. Kennedy Center for the Performing Arts.
- Council Recommendation of May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. 2018. *Official Journal of the European Union*, št. C 189: 1–13.
- DICE Consortium. 2010. *Making a World of Difference: A DICE Resource for Practitioners on Educational Theatre and Drama*. DICE Consortium.
- Denac, O., B. Čagran, J. Žnidaršič in B. Sicherl-Kafol. 2011. »Arts and Cultural Education in Slovenian Primary Schools.« *The New Educational Review* 24 (2): 121–132.
- Diaz, G., L. Donovan in L. Pascale. 2006. »Integrated Teaching through the Arts.« Prispevek predstavljen na UNESCO World Conference on Arts in Education, Lizbona, 8. marec. https://www.researchgate.net/publication/237382996_Integrated_Teaching_through_the_Arts.
- Geršak, V. 2016. »Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- Geršak, V., U. Podobnik, Č. Frelih in N. Jurjevič. 2018. *Gib in njegova sled: učbenik za povezovanje plesnih in likovnih vsebin*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Geršak, V., H. Korošec, U. Podobnik, S. Prosen, B. Sicherl-Kafol in H. Smrtnik Vitulić. 2022. »Pogled učiteljev na pomen integracije umetnosti na različnih področjih delovanja učencev in dijakov.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (1–2): 32–37.
- Holden, H., in S. Button. 2006. »The Teaching of Music in the Primary School by the Non-Music Specialist.« *British Journal of Music Education* 23 (1): 23–38.
- Ijdens, I., in E. Wagner. 2018. »Quality of Arts Education.« V *International Yearbook for Research in Arts Education*. Vol. 5, *Arts Education around the World: Comparative Research Seven Years after the Seoul Agenda*, ur. I. Ijdens, B. Bolden in E. Wagner, 151–173. Münster: Waxmann.
- Ijdens, I., B. Bolden in E. Wagner, ur. 2018 *International Yearbook for Research in Arts Education*. Vol. 5, *Arts Education around the World: Comparative Research Seven Years after the Seoul Agenda*. Münster: Waxmann.
- Jeler, M., G. Kamnikar in V. Geršak. 2021. »Ustvarjalnost je učiteljica in mi vsi

- njeni učenci – aktivno učenje in poučevanje na daljavo z umetnostjo.« *V Za človeka gre: digitalna transformacija v znanosti, izobraževanju in umetnosti; zbornik recenziranih strokovnih prispevkov za področje; 9. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo, Maribor*, ur. S. Sečak, 47–58. Maribor: AMEU – ECM, Alma Mater Press.
- Korošec, H., in M. Batistič Zorec. 2020. »The Impact of Creative Drama Activities on Aggressive Behaviour of Preschool Children.« *Research in Education* 108 (1): 62–79.
- Krek, J., T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl Kafol, T. Devjak in V. Štemberger. 2007. *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kroflič, R. 2007. »Vzgojna vrednost estetske izkušnje.« *Sodobna pedagogika* 58 (3): 12–30.
- . 2019. »Preschools' and Schools' Cooperation with Artists and Cultural Institutions.« *V Building Inclusive Communities through Education and Learning*, ur. K. Skubic Ermenc in B. Mikulec, 169–182. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars.
- Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi*. 2010. EACEA P9 Eurydice. Prev. P. Plevnik. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- McCarthy, K. F., E. H. Ondaatje, L. Zakaras in A. Brooks. 2004. *Gifts of the Muse: Reframing the Debate about the Benefits of the Arts*. RAND Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND_MG218.pdf.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mundet-Bolos, A., N. Fuentes-Pelaez in C. Pastor. 2017. »A Theoretical Approach to the Relationship Between Art and Well-Being.« *Revista de cercetare si interventie sociala* 56 (2): 133–152.
- North, A. C., D. J. Hargreaves in S. A. O'Neill. 2000. »The Importance of Music to Adolescents.« *British Journal of Educational Psychology* 70 (2): 255–272.
- Overby, L. Y. 2014. »Student Reflections: The Impact of Dance Integration.« *V Dance: Current Selected Research*, ur. L. Y. Overby in B. Lepczyk, 182–194. New York: AMS Press.
- Pangrčič, P. 2006. »Kako učitelji prve triade poučujejo glasbeno vzgojo.« *Pedagoška obzorja: časopis za didaktiko in metodiko* 21 (2): 55–69.
- Pramling Samuelsson, I., M. Asplund Carlsson, B. Olsson, N. Pramling in C. Wallerstedt. 2009. »The Art of Teaching Children the Arts: Music, Dance and Poetry with Children Aged 2–8 Years Old.« *International Journal of Early Education* 17 (2): 119–135.
- Sangiorgio, A. 2020. »A Manifesto for Creative Interaction in Music Education.« *V Creative Interactions: Dynamic Processes in Group Music Activities*, ur. A.

- Sangiorgio in W. Mastnak, 19–34. München: University of Music and Performing Arts Munich.
- Sicherl Kafol, B. 2001. *Celostna glasbena vzgoja*. Ljubljana: Debora.
- . 2007. »Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja.« V *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*, ur. J. Krek idr., 112–130. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Sicherl-Kafol, B., in O. Denac. 2020. »Creating and Performing Contemporary Music as a Way of Learning through Arts Partnership.« *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 22 (1): 95–112.
- Sicherl-Kafol, B., O. Denac in J. Žnidaršič. 2015. »Opinion of the Slovenian Pre-school Teachers about Arts and Cultural Education in Kindergarten.« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 197:1317–1325.
- Taggart, G., K. Whitby in C. Sharp. 2004. *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project. Final report*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- UNESCO. 2006. »The Road Map of Art Education.« The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lizbona, 6.–9. marec 2006.
- . 2010. »Seoul Agenda, Goals for the Development of Arts Education.« CLT/CEI/CID/2011/ME/198 REV.

The Importance of Artistic Experiences for the Educational Process in Kindergarten, Elementary School and Secondary School

The study focused on the importance of including artistic experiences in the educational process in the project Developing Communication Competences through Cultural-Arts Education, known as 'SKUM.' The analysis included four evaluation reports from kindergartens, six reports from elementary schools, and two reports from secondary schools. The material was subjected to qualitative analysis, which allowed identification of broader and narrower areas of significance in learning through arts experiences. The results revealed six areas of activity that were characteristic of the project participants: new artistic experiences (189 mentions), communication skills (123 mentions), knowledge and reflection (106 mentions), interpersonal relationships (104 mentions), emotions and personal development (96 mentions), and creativity (29 mentions). The results obtained show that through artistic experiences in the educational process, the participants recognized the importance of the arts for various areas of activity that were intended for development through the project.

Keywords: artistic experiences, communication skills, knowledge, interpersonal relationships, emotions

Vzgojno-izobraževalna ustanova kot kulturno stičišče lokalnega okolja

Vesna Podgornik

*Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
vesna.podgornik@ff.uni-lj.si*

Jana Kalin

*Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
jana.kalin@guest.arnes.si*

Katja Jeznik

*Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
katja.jeznik@ff.uni-lj.si*

V prispevku predstavljamo ključne ugotovitve kvalitativne empirične raziskave, ki smo jo izvedli z namenom, da bi ugotovili, v kolikšni meri in na kakšen način vrtci ter šole sodelujejo s posameznimi umetniki ter kulturnimi ustanovami v svojem lokalnem okolju pri organizaciji in izvedbi različnih kulturno-umetniških dogodkov ter prireditvev. Podatke smo zbrali s pomočjo fokusnega intervjuja, v katerega so bili vključeni koordinatorji projekta SKUM iz treh vrtcev, petih osnovnih šol in petih srednjih šol. Čeprav so že pred projektom nekateri vrtci in šole sodelovali z lokalno skupnostjo pri pripravi kulturno-umetniških dogodkov, se je nabor tovrstnih dejavnosti (razstave likovnih in fotografskih del, prireditve, filmske predstave, proslave ob državnih praznikih, pevski zbori ipd.) tekom izvajanja projekta SKUM povečal. Vrtci in šole so se povezali tudi z mediji in nekateri od njih so redno objavljali prispevke ter oglaševali pomembne dogodke v lokalnih časopisih in drugih medijih, kot so družbena omrežja, radio, razne publikacije, spletne strani, TV ipd. Tekom izvajanja projekta SKUM se je okrepilo zavedanje pedagoških delavcev vzgojno-izobraževalnih ustanov o pomembnosti sodelovanja s posameznimi umetniki in kulturnimi ustanovami pri organizaciji ter izvedbi kulturno-umetniških dogodkov in prireditvev v njihovem lokalnem okolju. Projekt SKUM pa jih je še bolj povezal v smislu iskanja vedno novih idej in izzivov.

Ključne besede: projekt SKUM, povezovanje šol in vrtcev z umetniki, s kulturnimi ustanovami in z lokalnim okoljem, kulturno-umetniške dejavnosti, šola kot kulturno stičišče

Uvod

Vzgojno-izobraževalne ustanove opravljajo več vlog. Njihova prva vloga sta vzgoja in izobraževanje otrok ter mladostnikov, s svojim delovanjem pa so pomembno vpete tudi v okolje (Gregorčič Mrvar idr. 2016). Pri opredeljevanju

pomena različnih prostorov v skupnosti izhajamo iz ideje »tretjih prostorov«, ki sta jo v osemdesetih letih prejšnjega stoletja vpeljala Oldenburg in Brissett (1982). Tretji prostor sta opredelila kot javni prostor, »kjer se ljudje zbirajo predvsem zato, da uživajo v družbi drug drugega« (str. 269). Gre za zelo različne prostore, ki so v prvi vrsti namenjeni zadovoljevanju temeljne potrebe ljudi po druženju in povezovanju. Morisson (2018) ob sklicevanju na omejena avtorja ugotavlja, da v sodobni družbi ni mogoče preprosto določiti meja prostorov druženja po namenu, saj sodobno življenje ustvarja okolja, katerih funkcije se prekrivajo in posegajo druga v drugo (angl. *co-mingling*). Kot ugotavljajo Katja Mažgon, Klara Skubic Ermenc in Jasna Jeznik (2019), tudi vzgojno-izobraževalne ustanove že dolgo niso več le okolje, v katerega so otroci in mladi vključeni zaradi njihove osnovne izobraževalne funkcije, temveč vse bolj postajajo prostor, ki je tesno vpet v siceršnje okolje.

Kroflič (2022, 7) pa zapiše, da so lahko vzgojno-izobraževalne ustanove tudi »žarišča kulturnega življenja v lokalnem okolju«. Prve zamatke takšne vloge vzgojno-izobraževalnih ustanov na območju Slovenije gre iskati v začetkih čitalništva v 60. letih 19. stoletja. Urška Perenič (2012, 365) ugotavlja, da je društveno življenje, ki je vključevalo spodbujanje branja, zbiranje, hranjenje in razširjanje časopisja ter knjig, skrb za dramsko-gledališko dejavnost ter prevajanje in prirejanje literature za narodnokulturne ter zabavne prireditve igralo zelo pomembno vlogo pri razvoju literarnega življenja in kulture. Obuditev ideje vzgojno-izobraževalne ustanove kot žarišča kulturnega življenja v lokalnem okolju pa je bil eden od ciljev projekta Razvoj in udejanjanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc – razvoj sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM).

V pričujočem prispevku najprej predstavimo osnovna teoretska izhodišča razumevanja pedagoškega pomena umetnosti in vlogo vzgojno-izobraževalne ustanove v skupnosti. V drugem delu prispevka pa na osnovi ugotovitev, do katerih smo prišli s pomočjo fokusnih intervjujev s koordinatorji omenjenega projekta, odgovorimo na vprašanja o tem, v kolikšni meri in na kakšen način vrtci TER šole sodelujejo s posameznimi umetniki in kulturnimi ustanovami v svojem lokalnem okolju pri organizaciji ter izvedbi različnih kulturno-umetniških dogodkov, dejavnosti in prireditev, predvsem pa, ali po mnenju intervjuvancev šole oziroma vrtci privzemajo vlogo kulturnega stičišča v svojem lokalnem okolju.

Pomen vzgoje z umetnostjo

Kot zapiše Kroflič (2019; 2022), razmisleki o pomenu umetnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja niso vzniknili v sodobnosti, ampak segajo v zgodo-

vino premišljevanja o povezanosti estetike in etike, lepega in dobrega. Kroflič (2019, 169) osnovni pedagoški pomen umetnosti prepozna v dvojem. Eno je ohranjanje ideje o specifični naravi umetnosti, »ki je, ko gre za podporo razvoju človečnosti, ni mogoče enakovredno nadomestiti z drugimi mediji pridobivanja znanja in izkušenj«, drugo pa je sodobno iskanje dokazov o pomembnih vplivih ukvarjanja z umetnostjo v pragmatičnem smislu za razvoj uporabnih kompetenc. Oziroma kot zapiše Kroflič (2019, 169): »zaradi vpliva ukvarjanja z umetniškimi jeziki na razvoj uporabnih spretnosti (npr. izboljšanja jezikovne in matematične pismenosti) in zmožnosti (npr. radovednosti, ustvarjalnosti, domišljije, delovne discipline, sodelovanja)«.

Tudi Vesna Geršak idr. (2022) na podlagi pregleda različnih dokumentov izpostavijo dva temeljna pristopa umetnostne vzgoje, ki pomembno prispevata k izboljšanju kakovosti izobraževanja. Prvi je umetnost kot šolski predmet in drugi kot metoda učenja ter poučevanja. Na osnovi raziskave, v kateri so preučevale pogled učiteljev na pomen integracije umetnosti na različnih področjih delovanja učencev in dijakov v začetni fazi projekta SKUM, so raziskovalke ugotovile, da srednješolski učitelji pomen umetnosti prepoznavajo pri ustvarjanju prijetnejše razredne klime, ki vključuje sproščenost, ustvarjalnost in dobro počutje, osnovnošolski pa poudarijo tudi boljše zapomnitev obravnavnih vsebin ter večje zanimanje učencev za te vsebine. Manjši pomen umetnosti sta obe skupini učiteljev prepoznali na socialno-čustvenem področju, torej pri spoprijemanju učencev in dijakov s stiskami, oblikovanju odnosov z drugimi, razumevanju družbe ter spodbujanju interesa za umetnost. Raziskovalke so ugotovile, da se vključevanje umetniških dejavnosti v razredu bolj odraža v »ustvarjanju klime« kot pa na »učnem« področju, bo pa, kot izpostavijo, dokončna potrditev nakazanega zahtevala še dodatne raziskave in analizo stanja po koncu projektnih aktivnosti.

Kroflič (2019) bolj kot izobraževalno izpostavlja vzgojno moč umetnosti, ki jo identificira na treh ravneh: vzgoja za umetnost, v umetnosti in preko umetnosti. Prva ustvarja nove generacije umetnikov, druga razvija kapacitete za umetniške izkušnje (ustvarjanje v umetniških jeziki in doživljanje umetnosti), tretja pa preko umetnosti izpostavlja rabo umetnosti tudi za doseganje drugih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Nekateri že objavljeni rezultati projekta SKUM dokazujejo, da se da že v okviru obstoječe kurikularne vzgojno-izobraževalne zasnove dokazovati in spodbujati pedagoški pomen umetnosti na ravni izgradnje inovativnih učnih okolij, ki spodbujajo koncept vzgoje z umetnostjo, kot še posebej dragocen pa se je ta pristop izkazal v dolgem obdobju zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov kot posledice pandemije v šolskem letu 2020/2021. Štirn Janota, Kroflič in Darja Štirn (2022 17) zapišejo, da

njihovi rezultati kažejo, da lahko s premišljenimi didaktičnimi in vsebinskimi posegi uspemo nasloviti specifičnost »bivanja mladih v karanteni«, kljub naveličanosti pa pripeljati mednje tudi novo motivacijo za kreativne oblike učenja, ustvarjanja in medsebojne komunikacije.

Ne glede na to, s katerimi cilji ga utemeljujemo, lahko sklenemo, da ima pedagoški pomen umetnosti velik potencial. V nadaljevanju bomo razmislek o pomenu umetnosti znotraj vzgojno-izobraževalnih ustanov nadgradili z razmislekom o pomenu odpiranja, povezovanja in stapljanja slednjih z okoljem.

Povezovanje vzgojno-izobraževalnih ustanov z lokalnim okoljem

Vzgojno-izobraževalna ustanova je vpeta v lokalno in širše družbeno okolje (Bečaj 2009; Deutsch in Kolar 2009), znotraj katerega vzpostavlja številne oblike povezovanja in sodelovanja z drugimi. Pomembno pa se je zavedati, da se »vrata« med vzgojno-izobraževalno ustanovo in skupnostjo odpirajo v obe smeri, kar pomeni, da vzgojno-izobraževalna ustanova vzpostavlja možnosti in razmere za vnašanje programov ter storitev skupnosti v vzgojno-izobraževalno ustanovo, in obratno, da skupnost sprejema in zagotavlja podporo vzgojno-izobraževalni ustanovi oziroma njenim programom ter dejavnostim, namenjenim posameznikom in ustanovam v skupnosti (The Federation for Community Schools b. l., 23; glej tudi Gregorčič Mrvar idr. 2016).

Močno partnerstvo med kulturnimi ustanovami ter vrtci in šolami prinaša številne pozitivne vplive na področje kulturno-umetnostne vzgoje in izobraževanja: sodelovanje gradi vključenost in pripadnost skupnosti ter medsebojno povezanost (Aspin 2010), zagotavlja boljšo opremljenost vzgojno-izobraževalni ustanovi za področje umetnostne vzgoje (Carlisle 2011), partnerstvo na organizacijski in osebni ravni (učiteljev in umetnikov) prinaša boljše rezultate umetnostnih projektov z vidika dosežkov in učnih izkušenj vseh vključenih (Bamford 2006; Harland idr. 2005), izboljšuje učiteljevo poučevanje in ga usposablja za večje upoštevanje raznolikih učnih potreb učencev (Carlisle 2011), prispeva k celostnemu razvoju učencev (Carlisle 2011), poveča vključenost družin in staršev v šolsko skupnost in vsakodnevno vzgojno-izobraževalno delo njihovih otrok (Remer 2010), poveže različne umetniške izkušnje in izhodišča ter tako okrepi profesionalni razvoj vseh vključenih strokovnjakov (Wimmer 2009; Carlisle 2011) in krepi kulturno razumevanje z razvijanjem učenčevih ustvarjalnih ter sodelovalnih zmožnosti in inovativnega razmišljanja (Carlisle 2011).

Ob naštetih prednostih, ki se v veliki meri nanašajo na pridobitve za vzgojno-izobraževalne ustanove in učence, ne gre pozabiti na prednosti, ki jih skozi partnersko sodelovanje pridobijo tudi kulturno-umetniške organiza-

cije in posamezni umetniki. Partnersko sodelovanje pa krepi tudi skupnost in prispeva k njenemu razvoju, vzpostavlja pomembno povezanost med starši, šolo in skupnostjo. Partnerstvo omogoča učencem, da se predstavijo v skupnosti, da postanejo aktivni državljani v svojih okoljih (Arts Education Partnership 1999). Sodelovanje vzgojno-izobraževalnih in kulturno-umetniških ustanov ter posameznikov predstavlja pot za razvoj ustvarjalnosti in zmožnosti sodelovanja med učenci, ki jim bo v podporo pri njihovem kasnejšem poklicnem delovanju (Speiss in Lynch 2008 v Carlisle 2011), pogostokrat tudi v lokalni skupnosti.

Partnerstvo vrtcev in šol ter kulturno-umetniških ustanov razvija dinamično mrežo trajnega sodelovanja in povezovanja med različnimi subjekti tega sodelovanja: še posebej se krepi povezanost med vrtci, šolami in skupnostjo. Partnerji gradijo kulturo sodelovanja skozi delitev virov, znanja in strokovnosti za namene razvoja umetniških vsebin ter dejavnosti v vrtcih in šolah ter širši skupnosti. Na ta način omogočajo in širijo dostopnost umetnosti ter umetniškega vključevanja vsem učencem in strokovnim delavcem v vrtcih ter šolah. Na poseben način pa to omogoča tudi dostopnost umetnostne izkušnje lokalni skupnosti, ko udeleženci svojo izkušnjo delijo v javnih prostorih in s prebivalci (lokalne in širše družbene) skupnosti.

Vermeersch in Anneloes Vandenbrouck (2013) navajata, da obstaja splošno prepričanje o prednostih sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi in kulturno-umetniškimi ustanovami, manjkajo pa primeri dobre prakse, iz katerih bi bilo razvidno, kako to sodelovanje poteka na operativni ravni, katere strategije sodelovanja so najustreznejše in kako okrepiti to sodelovanje. V projektu SKUM so strokovni delavci vrtcev in šol ter umetniki razvili in uveljavljali številne primere kakovostnega sodelovanja, ki predstavljajo pomemben prispevek na področju teoretičnih zasnov in praktičnega učnega delovanja (glej npr. prispevke v tematski številki revije *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (1–2)).

Krepitev šole in vrtca kot kulturnega stičišča v lokalnem okolju je bil pomemben cilj projekta SKUM. Šole in vrtci namreč obogatijo kulturno življenje v domačem okolju, učenci pa prepoznajo smiselnost lastnega umetniškega ustvarjanja, ko lahko svoje dosežke predstavijo širši javnosti (Projektna dokumentacija SKUM 2017).

Preko kulturno-umetnostne vzgoje vrtci in šole povezujejo različne predstavnike skupnosti (posameznike in organizacije) z namenom večje socialne kohezivnosti ter skupnostne identitete. Vzgojno-izobraževalna ustanova postaja prostor srečevanja različnih posameznikov (glede na socialno-ekonomski status, etnično pripadnost itd.) ter omogoča prostor za izvajanje

skupnih projektov. Preko skupnih aktivnosti se oblikuje tudi skupna vizija življenja v skupnosti, učijo se živeti drug z drugim, sprejemajo različnost, spoznavajo druge kulture in uresničujejo inkluzivno naravnost. Hkrati so programi priložnost za večjo participacijo otrok/mladostnikov in odraslih iz prikrajšanih družbenih skupin. Dragoceni so tudi vzpostavljanje varnega okolja, oblikovanje zdravih skupnosti in preprečevanje negativnih oblik vedenja. Poleg tega pa posamezniki podpirajo drug drugega v prizadevanju za razvoj skupnosti, uvajajo spremembe, razvijajo svojo ustvarjalnost, inovativnost, samoiniciativnost in se učijo kot skupnost. Nenazadnje je treba izpostaviti, da se spodbujanje posameznika, da bi postal odgovoren in dejaven subjekt, lahko uresniči samo v skupnostnem prostoru. Subjekti nameč postajamo, ko aktivno vstopamo v svet na etično in politično odgovoren način (glej Kroflič 2018). Gre za, kot opredeli Biesta (2017 v Kroflič 2018), proces t. i. subjektifikacije, za proces vzpostavljanja posameznika kot subjekta. V položaju subjekta pa si odgovarjam na vprašanje, kdo sem in kako bivam v svetu kot dejavno bitje. Kroflič (2018) navaja, da je Hannah Arendt predvsem v svojem temeljnem delu, *Vita activa*, izpostavila, da je subjekt oseba, ki nekaj ustvarja, kajti z besedami in dejanji proizvajamo nove začetke v svetu (Arendt 1996; Biesta 2017 v Kroflič 2018).

V nadaljevanju izpostavljamo nekaj temeljnih značilnosti partnerskega sodelovanja vzgojno-izobraževalnih ustanov in skupnosti (Sheridan, Napolitano in Swearer 2002, 322–323; Gregorčič Mrvar idr. 2016):

- Sodelovanje različnih posameznikov kot enakovrednih partnerjev na temelju medsebojnega zaupanja, ki si med seboj delijo vire, moč in odgovornost pri doseganju skupnih ciljev. Barbara Šteh in Petra Mrvar (2011a, 61) ugotavljata, da »o partnerstvu lahko govorimo, ko gre za skupno načrtovanje in delitev odgovornosti ter za neko trajnejše zavzemanje in izvajanje določene aktivnosti«.
- Temelj partnerstva je vzpostavljanje in ohranjanje pozitivnih medosebnih odnosov (ki vključujejo medsebojno razumevanje, zaupanje, spoštovanje). Vključeni se zavedajo pomembnosti soodvisnosti, medsebojnega dopolnjevanja in spoštujejo edinstven prispevek vsakega posameznika.
- Partnersko sodelovanje prilagajamo edinstvenemu kontekstu in situaciji, saj bo smiselno le, če bo sledilo potrebam članov določene skupnosti. Zato partnerstvo označujejo fleksibilnost, odzivnost v konkretnih situacijah in proaktivna naravnost.
- Sodelujoči medsebojne razlike v pogledih prepoznavajo kot prednost

in ne kot oviro. Partnerstvo označuje raznolikost izkušenj, zmožnosti, spretnosti in pogledov vseh vključenih, kar pripomore h globljemu razumevanju situacije ter prepoznavanju novih priložnosti v medsebojni raznolikosti.

- Potrebna sta upoštevanje in spoštovanje tradicije ter kulturne raznolikosti udeleženi. Za uspešno partnersko sodelovanje je potrebno medsebojno spoštovanje raznolikosti vseh vpletenih glede njihovih vrednot, prepričanj, stališč, izobrazbe, znanja ipd.
- Pri sodelovanju je pomembna usmerjenost v temeljne cilje partnerstva, kar pomaga pri reševanju problemov, pripravi preventivnih nalog ipd. Pomembno vlogo pa ima tudi celoten proces partnerskega sodelovanja.

Vzgojno-izobraževalne ustanove v primerjavi s kulturnimi ter z umetnostnimi ustanovami vstopajo v medsebojno partnerstvo s sicer različnimi cilji in nameni, pridobivajo pa vsaka svoje specifične prednosti. Za šolo in vrtec sodelovanje pomeni odpiranje v lokalno skupnost in širši družbeni prostor; otrokom in učencem omogoča stik z umetnostjo ter neposredni dostop do kulture in umetnosti. Sodelovanje omogoča kakovostnejše doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in obogatitev programa vrtca oziroma šole. Kulturne in umetnostne ustanove pa v partnerstvu z vzgojno-izobraževalnimi ustanovami pridobivajo nove uporabnike svojih storitev, oblikujejo nove generacije ustvarjalcev, sodelovanje jih spodbuja k razširjanju storitev na področju pedagoškega dela in kulturno-umetnostnega vzgojnega delovanja, omogoča jim pridobivanje povratne informacije o svoji ponudbi, na osnovi katere lahko svoj program izboljšujejo in prilagajajo različnim ciljnim skupinam, med katerimi so pomembna publika prav otroci in mladostniki (glej npr. Melkamu 2016, 45).

Pomembna tradicija opisanih vidikov medsebojnega sodelovanja se uveljavlja skozi različne strateške projekte na sistemski ravni. Izpostavimo lahko predvsem dva. Prvi je Kulturni bazar (<https://kulturnibazar.si/>), ki z medsebojnim sodelovanjem, s povezovanjem različnih področij in kakovostno kulturno-umetnostno vzgojo v formalnem ter neformalnem izobraževanju prispeva k inovativnejšemu učnemu okolju in celovitemu razvoju otrok ter mladih. Poteka v organizaciji Ministrstva za kulturo, Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Osrednji dogodek Kulturnega bazara je vsakoletno celodnevno nacionalno strokovno usposabljanje, na katerega so, poleg strokovnih delavcev, povabljeni tudi otroci in mladostniki, starši pa tudi siceršnja javnost.

Drug pomemben rezultat opisanega sodelovanja pa je imenovanje kulturnih koordinatorjev na ravni posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove, ki se pod okriljem Kulturnega bazarja spodbuja od leta 2014. Kulturni koordinatorji so strokovni delavci, ki sprejmejo vlogo »ambasadorja« razvoja kulturno-umetnostne vzgoje v svoji ustanovi.

Dobro se je zavedati, da je za kakovostno sodelovanje med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami in skupnostjo treba upoštevati nekatere pogoje (Sanders 2003; glej tudi Gregorčič Mrvar idr. 2016):

- strokovno pripravo partnerstva in usposobljenost vključenih partnerjev (program partnerstva mora biti strokovno pripravljen z upoštevanjem značilnosti vseh vključenih partnerjev ter z jasno zastavljenimi cilji in s procesom, ki temelji na sistematičnem načrtovanju, izvajanju in evalvaciji);
- izbiro ustreznega partnerja (sodelujoči partnerji naj oblikujejo skupno vizijo in cilje, načrt sodelovanja, zagotovijo motivacijo in pripravljenost posameznikov za medsebojno sodelovanje; zagotovijo finančne, prostorske, materialne in človeške vire, podporo vodstva vzgojno-izobraževalnih ustanov in ustanov v skupnosti; od obsega in kompleksnosti sodelovanja je v veliki meri odvisno, kakšno znanje in spretnosti potrebujejo vključeni partnerji, kako si bodo razdelili vloge in odgovornosti);
- evalvacijo partnerstva (vključuje vse udeležene, tako na institucionalni kot tudi na osebni ravni; to omogoča refleksijo o vzpostavljenem odnosu in dosedanji praksi medsebojnega sodelovanja ter načrtovanje prihodnjih aktivnosti).

V procesu sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami in skupnostjo ter kulturno-umetniškimi ustanovami in posamezniki pa prihaja tudi do različnih ovir, ki lahko izvirajo na ravni posameznikov ali ustanov (Adelman in Taylor 2008; glej tudi Gregorčič Mrvar idr. 2016). Ovire pri posameznikih se v glavnem nanašajo na notranje ovire, kot so negativen odnos do medsebojnega sodelovanja, dosedanje slabe izkušnje posameznikov, slabo medsebojno poznavanje in slabi medosebni odnosi, neustrezna stališča in pričakovanja drug do drugega, neustrezna komunikacija in pomanjkljivo razvite veščine za medsebojno sodelovanje, pomanjkanje motivacije za sodelovanje. Poleg tega med ovirami, ki zadevajo posameznike, prepoznamo tudi tiste, ki so objektivnejše narave, kot npr. logistične težave, neustrezni urniki, pomanjkanje časa in preobremenjenost posameznikov.

Možne ovire glede sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami in skupnostjo pa so (Gregorčič Mrvar idr. 2016): pomanjkanje podpore, spodbude in virov; lahko da osebe ni motivirano ali nima ustreznih kompetenc za sodelovanje; pomanjkanje ustreznih finančnih, prostorskih in materialnih virov; pomanjkanje človeških virov, ki bi se ukvarjali s sodelovanjem; organizacijske težave. Ovire na institucionalni ravni se lahko pojavijo zaradi različnosti v kulturi organizacij ali v njihovi viziji in poslanstvu ter prevelikih količin administrativnega dela. Morebitne ovire v okviru medsebojnega sodelovanja je treba identificirati, sprejeti, razumeti in sistematično odpravljati (Gregorčič Mrvar idr. 2016). To omogoča evalvacija dosedanje prakse medsebojnega sodelovanja, s katero ovrednotijo lastna stališča, ravnanja in (ne)učinkovitost dosedanjega sodelovanja.

Namen in cilji raziskave

V okviru projekta Razvoj in udejanjanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc – razvoj sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM) smo izvedli kvalitativno empirično raziskavo, s pomočjo katere smo želeli ugotoviti, v kolikšni meri vzgojno-izobraževalne ustanove nastopajo kot kulturno stičišče v svojem lokalnem okolju. Pri tem nas je zanimalo, na kakšen način vrtci in šole sodelujejo s posameznimi umetniki in kulturnimi ustanovami v svojem lokalnem okolju pri organizaciji ter izvedbi različnih kulturno-umetniških dogodkov in prireditvev.

Cilj naše raziskave je bil ugotoviti, (1) v katere dokumente vrtcev in šol je vključeno načrtovanje kulturno-umetnostne vzgoje, (2) kako so vrtci in šole s pomočjo kulturno-umetniških dogodkov in dejavnosti sodelovali v lokalnem okolju v okviru civilnih iniciativ, (3) ali so v času sodelovanja v projektu SKUM vrtci in šole predstavili kulturno-umetniške dejavnosti širši javnosti ter medijem in lokalni politiki, (4) kaj je bilo ključno vodilo pri izbiri posameznih umetnikov oziroma kulturnih ustanov, s katerimi so vzgojno-izobraževalne ustanove sodelovale, (5) kakšen vpliv je imelo njihovo sodelovanje v projektu SKUM na porajanje novih idej za kulturno-umetniške dejavnosti, ki so bile izvedene v povezavi s kulturnimi institucijami in predstavljene širši publiki v lokalnem okolju, (6) kako koordinatorji SKUM v vrtcih in šolah ocenjujejo svojo udeležbo na strokovnih modulih s področja kulturno-umetnostne vzgoje, (7) ali imajo vzgojno-izobraževalne ustanove, ki so vključene v projekt SKUM, prostore, namenjene prvenstveno umetniškim dejavnostim in dogodkom (razstavni likovni prostor, stalno postavljeni paneli za razstavljanje, oder, glasbena soba, šolski studio (radio) ipd.).

Metodologija

Empirična raziskava temelji na kvalitativni raziskovalni paradigmi. Kot temeljno raziskovalno metodo smo uporabili deskriptivno metodo. Podatke smo zbrali s pomočjo fokusnega intervjuja, v katerega so bili vključeni koordinatorji projekta SKUM iz OŠ in vrtca Pivka, Gimnazije Idrija, Gimnazije Ljutomer, Srednje šole za gostinstvo in turizem Radenci, OŠ Koroški jeklarji, OŠ Šmarje pri Kopru, Vrtca Sežana, OŠ Trnovo, OŠ Stročja vas, Šolskega centra Slovenj Gradec – Srednje zdravstvene šole in iz Vrtca Koper. Fokusni intervju smo izvedli 25. avgusta 2021. Intervjuvancem smo zastavili osem odprtih vprašanj, ki so se nanašala na sodelovanje vrtcev in šol s kulturnimi zavodi ter posameznimi umetniki pri organiziranju in izvedbi kulturno-umetniških dogodkov ter dejavnosti v lokalnem okolju. Podatke smo analizirali v skladu s postopki kvalitativne analize, in sicer smo odgovore najprej prepisali in uredili, določili smo kodirne enote za nadaljnjo analizo, znotraj teh smo določili ključne pojme oziroma kode. Vsebinsko podobne kode smo združili v kategorije, ki smo jih nato interpretirali in na osnovi interpretacij oblikovali temeljne ugotovitve, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Temeljne ugotovitve raziskave

Ker lahko resnično umetniško izkušnjo učencem pričara zgolj umetnik in ne učitelj, ki razlaga o pomenu umetnosti, se ob apelih po več kulturno-umetnostnih vsebin v šolskem kurikulumu v zadnjem času v svetu pojavlja vse več pobud (npr. projekt Kulturni nahrbtnik na Norveškem, pobuda Umetniki v ustvarjalnem izobraževanju v Veliki Britaniji (Artists in Creative Education – Unlocking Children’s Creativity – A Practical Guide for Artists), umetniki učitelji v Združenih državah Amerike ipd.), da bi učencem v okviru šolskega kurikula posredovali umetniške dogodke in jim omogočili stik z ustvarjalci sodobne umetnosti (Kroflič 2017, 11).

Projekt SKUM lahko obravnavamo kot eno izmed tovrstnih pobud v slovenskem prostoru, saj so bili med najpomembnejšimi cilji projekta (1) vzpostavitev sodelovanja šol in vrtcev s posameznimi umetniki ter s kulturno-umetniškimi ustanovami, (2) skupno načrtovanje in izvedba umetniških dejavnosti, dogodkov in prireditev ter (3) predstavitev večine le-teh širši javnosti v svojem lokalnem okolju.

V naši raziskavi smo ugotovili, da načrtovanje kulturno-umetnostne vzgoje vzgojno-izobraževalne ustanove vključujejo v številne šolske dokumente, kot so letni delovni načrt, publikacija, poslanstvo in vizija šole oziroma vrtca. V nekaterih šolah je poleg naštetih dokumentov načrtovanje KUV vključeno še v spletne strani šole, letne priprave učiteljev, letni delovni načrt nekaterih

strokovnih aktivov ter letno delovno poročilo, v vzgojni načrt šole, letopis in nekatera družbena omrežja (npr. Facebook).

Sodelovanje vrtcev in šol s pomočjo kulturno-umetniških dogodkov ter dejavnosti v lokalnem okolju v okviru civilnih iniciativ

Na vprašanje o sodelovanju vrtcev in šol s pomočjo kulturno-umetniških dogodkov ter dejavnosti v lokalnem okolju v okviru civilnih iniciativ so koordinatorji projekta SKUM povedali, da so pripravili seznam sodelujočih umetnikov in zavodov v SKUM, da so organizirali razne dogodke z lokalnimi umetniki, da je šola v njihovem lokalnem okolju središče in izhodišče kulturnega dogajanja v kraju (prireditve, izdelki, posnetki, filmčki, fotografske in likovne razstave ipd.), da je glavni povezovalni dejavnik med učenci, starši in krajanji ter kulturnimi ustanovami, da je nosilec ali organizator KU dejavnosti. Seveda tudi šola sodeluje na kulturnih dogodkih, ki jih organizira občina, kot so: komemoracije, predstavitve pevskih zborov, igranje na glasbila, proslave ob dnevu državnosti, samostojnosti ipd. Koordinatorji so poročali o tem, da šole in vrtci sodelujejo tudi z domovi starejših občanov, s knjižnicami, z vojašnico, galerijami, s turističnim društvom ipd. Šole in vrtci občasno s svojimi umetniškimi kreacijami nagovorijo sokrajane v svojem lokalnem okolju tudi skozi kakšen projekt, npr. izrazijo svoj pogled na različne družbene probleme (onesnaževanje, enakopravnost, svoboda ipd.). V primerjavi z začetkom projekta, ko smo ugotavljali stanje vrtcev in šol na tem področju v šolskem letu 2018/2019, je videti, da se je nabor kulturno-umetniških dogodkov in dejavnosti v lokalnem okolju v okviru civilnih iniciativ povečal.

Predstavitve kulturno-umetniških dejavnosti širši javnosti in medijem ter lokalni politiki

Koordinatorji SKUM v vrtcih in šolah so povedali, da o kulturno-umetniških dogodkih redno poročajo v lokalnem časopisu in drugih lokalnih medijih (radio, TV, družbena omrežja, strokovne revije). Nekateri šole oglašujejo kulturno-umetniške dogodke in objavljajo prispevke celo v več kot enem glasilu ali lokalnem časopisu. Tudi sicer so bili kulturno-umetniške dejavnosti, projekti in dogodki predstavljeni v mestni knjižnici ter kulturnem centru, v mestni galeriji, na Kulturnem bazarju, na prireditvi Dan za umetnost, na premieri animiranega filma v kinu, na kulturnih dogodkih, ki se jih občasno udeležijo tudi lokalni politiki, na spletnih straneh šole ali vrtca, tudi na šolskem Facebooku, v kolikor ima šola FB-profil, ipd. Eden od koordinatorjev je povedal: »Vse to nam je na srečo uspelo, bili smo videni in slišani doma in izven domačega kraja.«

Ključno vodilo pri izbiri posameznih umetnikov oziroma kulturnih ustanov, s katerimi so vrtci in šole sodelovali

Na vprašanje, kaj je bilo ključno vodilo pri izbiri posameznih umetnikov oziroma kulturnih ustanov, s katerimi so vrtci in šole sodelovali, je največ koordinatorjev SKUM odgovorilo, da so bili nekatere kulturne ustanove in umetniki izbrani glede na (1) povezavo z učnim načrtom, (2) možnosti povezovanja različnih umetniških področij in medpredmetnega povezovanja, (3) predloge otrok oziroma učencev, (4) izkušnje umetnikov z otroki, (5) interes pedagoških delavcev za določeno tematiko, (6) področje umetnosti, s katerim se učitelji ukvarjajo, ter (7) dosegljivost umetnikov in bližino kulturnih ustanov. Kot ključno vodilo so navedli tudi to, da so nekatere umetnike spoznali na Kulturnem bazarju in da so jih izbirali glede na njihovo pripravljenost za sodelovanje. Nekaj jih je omenilo tudi priporočilo zunanjih predstavnikov projekta SKUM in izkušnje, ki so jih že imeli z določenim umetnikom.

V »Državnih smernicah za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju« (Razširjena medpredmetna skupina za kulturno vzgojo 2009, 4) je zapisano, da je bistvo sodobne kulturno-umetnostne vzgoje njena kroskularnost, vpetost v vsa področja dejavnosti, učne predmete in druge šolske dejavnosti. Predstavlja temelj za posameznikov ustvarjalni odnos do kulture ter razumevanje njenega pomena za razvoj človeške družbe. Kulturno-umetnostna vzgoja prispeva k razvoju posameznikovega dejavnega odnosa do umetnosti oziroma kulture, spodbuja njegovo domišljijo, ustvarjalnost, iniciativnost, inovativnost, tolerantnost ... Nadalje je zapisano (str. 5), da razvijanje teh veščin in zmožnosti omogoča posameznikovo osebno rast, spodbuja različne načine mišljenja in ravnanja ter predstavlja osnovo za družbo, ki temelji na znanju, ustvarjalnosti in strpnosti.

Vpliv sodelovanja vrtcev in šol v projektu SKUM na porajanje novih idej za kulturno-umetniške dejavnosti

Zanimalo nas je tudi, kakšen vpliv je imelo sodelovanje vrtca ali šole v projektu SKUM na porajanje novih idej za kulturno-umetniške dejavnosti, ki so bile izvedene v povezavi s kulturnimi ustanovami in predstavljene širši publiki v lokalnem okolju. V vrtcih se strinjajo, da je projekt odprl možnosti za izvedbo dejavnosti, ki sicer ne bi bile izvedene ali pa bi bile izvedene v okrnjeni obliki. Umetniki naj bi na drugačen način vzpostavili vez med otroki in umetnostjo. Ideje za dejavnosti, ki so bile javno predstavljene, so se porodile v interakciji med umetnikom, otroki in strokovnimi delavkami vrtca. Brez sodelovanja v projektu SKUM ne bi bilo različnih predstav in razstav ter ostalih dogodkov. Projekt je pomemben tudi zato, ker so nekatere umetnike

spoznali na modulih ali na Kulturnem bazarju. Sodelovanje v projektu SKUM je bilo, kot je zapisal eden od koordinatorjev, zanimivo in je tako strokovne delavce kot otroke zelo obogatilo.

V šolah menijo, da je večino učiteljev sodelovanje v projektu SKUM navdihnilo. Ideje so črpali na aktivih, včasih tudi v obliki neformalnega pogovora ali ko so poslušali predstavitve projektnih aktivnosti drugih sodelujočih v projektu. Sodelovanje v projektu SKUM jih je navdihnilo zaradi nabora zanimivih področij. Učitelji so izbrali področja glede na lastne interese. Vsak učitelj je iz projekta pridobil nove izkušnje in zamisli za delo. Projekt jih je navdihnil tudi zato, ker so lahko vsebine, ki niso umetnostne, povezali z umetnostnimi in učencem ter dijakom tako ponudili širši spekter učnih vsebin. Učenci in dijaki so k delu pristopili z večjim zanosom. So tudi samoiniciativno predlagali nova srečanja z umetniki. Drugačne metode in načini dela so popestrili vsakdanji pouk. Sodelovanje jim je vedno dalo novih moči, motivov in idej za naprej. Koordinatorji menijo, da je vredno načrtovati cilje skupaj z umetniki in jih z njimi realizirati, saj so rezultati nadpovprečni v smislu zadovoljstva in odprtosti učencev ter dijakov do vsebin in skupine. Eden od koordinatorjev srednjih šol je zapisal, da sodelovanje v projektu SKUM bogati tako učitelje kot tudi dijake, saj omogoča nove izkušnje in nova znanja ter širše razmišljanje, tako znotraj šole kot v povezavi z umetniki in drugimi kulturnimi ustanovami. Rezultate svojega dela so šole predstavile širši javnosti, ta je bila nagovorjena s strani učencev in dijakov skozi umetnost. Projekt SKUM jih je še bolj povezal v smeri iskanja novih idej in izzivov ter posledično so se rodile nove ideje, zamisli in izvedbe.

Kroflič (2017) ugotavlja, da se je umetnost izkazala za enega najprimernejših medijev za razvoj identitete, sebstva in moralne samopodobe otroka/mladostnika, hkrati pa kot pomembna kulturna dejavnost. Poučevanje, ki poteka s pomočjo umetniške izkušnje, aktivira drugačne strukture učenja, doživljanja in mišljenja, ki so za osebni razvoj učenca nepogrešljive, prav tako pa tudi za razvoj kreativnejše kulture poučevanja v šoli kot instituciji (str. 15).

Za kakovostno povezovanje vsebin ostalih področij z vsebinami s področja umetnosti je seveda potrebno ustrezno strokovno znanje, zato so bili v okviru projekta SKUM organizirani strokovni moduli s področja kulturno-umetnostne vzgoje za strokovne delavce implementacijskih vzgojno-izobraževalnih ustanov.

Osrednji cilji s področja strokovnih modulov v okviru projekta SKUM so bili: (1) dobiti izkušnjo umetniškega snovanja in vpogleda v umetniško snovanje umetnika, (2) doživeti umetnost kot način vstopanja v svet (kako kot posame-

zniki preko umetnosti postanejo radovedni, občutljivi, doživljanja povežejo s svojimi realnimi ali tudi imaginarnimi (kot da) zgodbami, subjektivno doživijo neko vsebino – jo povežejo s svojimi izkušnjami ...), (3) doživeti umetnost kot način razumevanja sveta in ustvarjanje smisla bivanja (se sprašujejo o svetu, o eksistencialnih dilemah, ustvarjalno upodablajo, prezentirajo svoje razmišljanje, doživljanje ...), (4) navezati stike za nadaljnje sodelovanje v projektu.

Udeležba na strokovnih modulih s področja kulturno-umetnostne vzgoje

Zanimalo nas je tudi, kako koordinatorji SKUM v vrtcih in šolah ocenjujejo udeležbo na strokovnih modulih s področja kulturno-umetnostne vzgoje v okviru projekta SKUM.

Koordinatorji poročajo o tem, da se je večina strokovnih delavcev, vključenih v projekt SKUM v vrtcu ali šoli, strokovnih modulov udeležila. Menijo, da je bila na strokovnih modulih s področja kulturno-umetnostne vzgoje, ki so bili organizirani v okviru projekta SKUM, dobra izbira umetnikov ter vsebin in dejavnosti, kar je spodbujalo h kritičnemu razmisleku in presojanju. Delo v manjših skupinah je omogočalo povezovanje med udeleženci, aktivno vlogo udeležencev in številne interakcije z umetnikom. Menijo, da bi bila udeležba morda številčnejša, če bi bili termini enakomerno razporejeni med šolskim letom in znani ob začetku šolskega leta ali celo ob začetku projekta (tako bi lažje usklajevali z ostalimi obveznostmi). Na modulih pridobljeno znanje so strokovne delavke vključile v svoje delo. Udeležba na modulih je pozitivno vplivala na njihovo nadaljnje delo na področju kulturno-umetnostne vzgoje. Koordinatorji SKUM ocenjujejo, da so bili moduli dobro zasnovani, zelo konkretno in praktično, in tako so tam pridobivali nova znanja, sveže ideje, ki so jih vnašali v pouk. Pridobili so nov pogled na poučevanje, kar je omogočilo kakovostno izobraževanje. Presenečeni so bili nad uporabnostjo in strokovnostjo podanih vsebin. Moduli so imeli zelo pomembno vlogo pri nadaljnjem načrtovanju projektnih aktivnosti in iskanju umetnikov. Z njihovo pomočjo so učitelji spoznali različne umetnike, vzpostavili z njimi prvi stik in jih tako lažje povabili k sodelovanju. Nekateri koordinatorji so izrazili željo, da bi moduli trajali več časa (vsaj štiri ure) in bili ponujeni dvakrat letno.

Znanja, pridobljena na modulih, torej udeleženci uporabljajo tako pri izvajanju vsebin znotraj projekta kot pri samem pouku (npr. področje filma, fotografije, glasbe, gledališča). Kot rečeno so bili ponujeni moduli aktualni, pridobljeno znanje pa koristno. Udeležba je pomembno vplivala na njihovo nadaljnje delo na področju kulturno-umetnostne vzgoje, ki jo sedaj lažje vključujejo v pouk.

Prostori, ki so namenjeni prvenstveno umetniškim dejavnostim in dogodkom

Ko razmišljamo o spodbudnem vzgojnem okolju, imamo običajno v mislih fizično in socialno dimenzijo, podprto z ustreznim simbolnim okvirom dogovorjenih norm obnašanja. Za spodbujanje otrokove/mladostnikove imaginacije pa je ključna tudi četrta – domišljajska – dimenzija vzgojnega okolja. Ta naj bi omogočala spodbude za umetniške izkušnje in simbolno igro kot medija učenja (Kroflič 2016). Ker so za razvoj imaginacije zagotovo najstimulativnejša okolja, namenjena umetniškemu ustvarjanju in prezentaciji umetnin, smo udeležence fokusne skupine vprašali tudi, ali imajo vzgojno-izobraževalne ustanove, ki so vključene v projekt SKUM, prostore, namenjene prvenstveno umetniškim dejavnostim in dogodkom. Ugotovili smo, da je stanje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah različno. Nekateri vrtci in šole takšnih prostorov nimajo, zato se poslužujejo t. i. »večnamenskih prostorov,« ki jih sproti prilagajajo potrebam dogodkov in dejavnosti. Razstavljajo npr. v jedilnici, avli, na hodnikih ipd. Kot »večnamenski prostor« velikokrat služi tudi telovadnica, šolsko igrišče, zunanji atrij. Nekatere šole imajo stalno postavljene panele za razstavljanje. Nekaj pa jih ima tudi prostor ali prostore, ki so prvenstveno namenjeni umetniškim dejavnostim in dogodkom. Takšni prostori so npr. stalen prostor za likovne razstave, oder, prostor za prireditve, šolski radio, glasbena in likovna učilnica, plesna dvorana ipd. Na eni izmed srednjih šol imajo celo gledališko dvorano, filmski studio, radijski studio, razstavni prostor, sodelujejo pa tudi z mestno galerijo in s kulturnim domom. V primerjavi z začetnim stanjem v vrtcih in šolah se je okrepilo predvsem zavedanje o pomembnosti kulturno-umetnostne vzgoje v vrtcih in šolah ter s tem tudi potreba po prostorih, ki bi bili prvenstveno namenjeni umetniškim dejavnostim in dogodkom.

Peter Kus, skladatelj, lutkovni režiser, izdelovalec inštrumentov in pedagog, je zapisal (b. l.), da morajo otroci umetnost spoznati aktivno, kot del svojih temeljnih bivanjskih izkušenj. Ob branju literature, poslušanju glasbe, gledanju filmov, predstav in likovnih del morajo sami izkusiti veselje, žalost in bolečino ter jih deliti z drugimi. Ni toliko pomembno znanje o umetnosti, zapiše Kus, kot aktivno doživetje ustvarjalne »pretresenosti,« ki jim bo dalo neprecenljivo življenjsko popotnico, ne glede na to, ali bodo sami postali umetniki ali ne. Da lahko to moč umetnosti udejanjimo v vrtcih in šolah, moramo otroke izpostaviti vrhunski poklicni (ne zgolj ljubiteljski) umetnosti.

V tem kontekstu bi veljalo izpostaviti dve vzgojno-izobraževalni ustanovi, ki skrbita za stalno prisotnost kulturno-umetniških dejavnosti v šolskih pro-

starih. Prva je II. gimnazija Maribor, ki je s svojimi kulturnimi dejavnostmi postala eden izmed kulturnih centrov v mariborskem okolju, saj na šoli izvajajo različne dejavnosti s področja glasbe in literature, predvsem pa s področja gledališke umetnosti. Vse prireditve in razstave so namenjene tudi prebivalcem Maribora in širše. Za izvajanje kulturnih dejavnosti imajo temu namenjeno gledališko dvorano z 200 sedeži, ki ustreza vsem profesionalnim pogojem (Lorenčič 2022, 31). Druga takšna ustanova pa je Dijaški dom Ivana Cankarja v Ljubljani, ki v sodelovanju s KUD Pozitiv izvaja veliko zanimivih projektov in delavnic s področja plesa, gledališča, publicistične dejavnosti, videa ter spleta. V okviru njihovega sodelovanja poteka med drugim tudi tendenski kulturni program Kreatorij v prostorih gledališke dvorane dijaškega doma, kjer sodelujejo domače skupine in gostujoče skupine iz vse Slovenije (Klajn in Pintarič 2022, str. 93). Na ta način ustvarjajo prostor za kreativno povezovanje in sodelovanje z ljubiteljskimi ter s profesionalnimi gledališkimi skupinami.

Sklep

Vzpostavljanje sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami ter posamezniki in ustanovami iz skupnosti zahteva načrtno povezovanje, vzpostavljanje medsebojnega zaupanja in spodbujanje kulture medsebojnega dialoga. Gre za sodelovanje različnih posameznikov in ustanov v enakovrednem partnerstvu, ki oblikujejo zaupen odnos, v katerem si delijo vire, moč in odgovornost pri doseganju skupnih ciljev (glej npr. Epstein 1995; Sheridan, Napolitano in Swearer 2002; Gregorčič Mrvar idr. 2016).

Udeleženci fokusne skupine v naši raziskavi so poudarili, da jim je sodelovanje z umetniki in s kulturno-umetniškimi ustanovami vedno dalo novih moči, motivov ter idej za naprej. Koordinatorji SKUM v šolah in vrtcih menijo, da je vredno načrtovati cilje in dejavnosti skupaj z umetniki ter jih skupaj z njimi realizirati, saj so rezultati nadpovprečni v smislu zadovoljstva in odprtosti učencev ter dijakov za nove vsebine in drugačen način dela. Sodelovanje v projektu SKUM po njihovem mnenju bogati tako učitelje in vzgojitelje kot tudi otroke, učence in dijake, saj omogoča nove izkušnje in nova znanja ter širše razmišljanje, tako znotraj šole oziroma vrtca kot v povezavi z umetniki in drugimi kulturnimi ustanovami. Rezultate svojega dela so vrtci in šole predstavili širši javnosti, ta je bila nagovorjena s strani otrok, učencev in dijakov skozi umetnost. Otroci in mladostniki so v javnost vstopili kot ustvarjalci in imeli priložnost biti aktivni del skupnosti, kar je, kot zapiše Biesta (2017 v Kroflič 2018), eden od ciljev subjektifikacije. Projekt SKUM pa jih je še bolj povezal pri iskanju novih idej in izzivov.

Medsebojno sodelovanje odpira prostor za učenje drug od drugega, širi možnosti za učenje tako mladih kot odraslih ter gradi socialni in kulturni kapital posameznikov. Na ta način se oblikujeta občutek pripadnosti skupnosti in medsebojna solidarnost, razvijajo se tako posamezniki kot skupnost v celoti. V procesu kakovostnega sodelovanja pridobijo tako otroci, učenci in dijaki kot starši, vzgojno-izobraževalne ustanove in strokovni delavci ter vsi vključeni partnerji in širša družbena skupnost. Vzgojno-izobraževalna ustanova in skupnost sta pomembna partnerja, ki v medsebojnem sodelovanju podpirata drug drugega ter tako soustvarjata priložnosti za učenje in razvoj – posameznikov in širše skupnosti. V ta namen je treba na ravni medsebojnega sodelovanja razvijati didaktično kulturo vzgojno-izobraževalnih ustanov, zagotavljati ustrezno načrtovanje in evalvacijo ciljev ter porazdelitev virov, moči, odgovornosti pri doseganju skupnih ciljev; ohranjati odprtost, fleksibilnost in proaktivno naravnost vseh vključenih; ozaveščati pomembnost vzgojno-izobraževalnih ustanov kot kulturnega stičišča lokalne skupnosti. Pomembna mora biti splošna skrb za kulturo medsebojnih odnosov pa tudi spodbujanje aktivnega državljanstva med otroki in mladostniki. Na sistemski ravni pa so potrebni sistematično in načrtno prizadevanje za ustrezno zastopanost kulturno-umetnostne vzgoje v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, spodbujanje povezovanja ter vzpostavljanje kakovostnih modelov sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami in lokalno skupnostjo.

Literatura

- Adelman, H., in L. Taylor. 2008. *Fostering School, Family, and Community Involvement: Effective Strategies for Creating Safer Schools and Communities*. Washington, DC: Hamilton Fish Institute on School and Community Violence; Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Arendt, H. 1996. *Vita activa*. Prev. V. Jalušič. Ljubljana: Krtina.
- Arts Education Partnership. 1999. *Learning Partnerships: Improving Learning in Schools with Arts Partners in the Community*. Washington, DC: Arts Education Partnership, Council of Chief State School Officers.
- Aspin, D. 2010. »Lifelong Learning: The Mission of Arts Education in the Learning Community of the 21st Century.« *Music Education Research* 2 (1): 75–85.
- Bamford, A. 2006. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann.
- Bečaj, J. 2009. »Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 40 (jubilejna št.): 27–40.
- Biesta, G. J. J. 2017. *The Rediscovery of Teaching*. New York in London: Routledge.

- Carlisle, K. 2011. »Arts Education Partnerships: Informing Policy through the Development of Culture and Creativity within a Collaborative Project Approach.« *Arts Education Policy Review* 112 (3): 144–148.
- Deutsch, T., in Kolar, M. 2009. »Interesne dejavnosti kot priložnost za odpiranje šol v okolje.« V *Šola kot stičišče partnerjev: sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*, ur. F. Cankar in T. Deutsch, 160–179. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Epstein, J. L. 1995. »School/Family/Community Partnerships.« *Phi Delta Kappan* 76 (9): 701–712.
- Geršak, V., H. Korošec, U. Podobnik, S. Prosen, B. Sicherl-Kafol in H. Smrtnik Vitulić. 2022. »Pogled učiteljev na pomen integracije umetnosti na različnih področjih delovanja učencev in dijakov.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (1–2): 32–37.
- Gregorčič Mrvar, P., J. Kalin, J. Mažgon, J. Muršak in B. Šteh. 2016. *Skupnost in šola: vrata se odpirajo v obe smeri*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Harland, J., P. Lord, A. Stott, K. Kinder, E. Lamont in M. Ashworth. 2005. *The Arts-Education Interface: A Mutual Learning Triangle?* Slough: NFER.
- Klajn, U., in D. Pintarič. 2022. »Pozitivno ustvarjalni že četrto stoletje.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (1–2): 93–94.
- Kroflič, R. 2016. »Mnogoterost učnih okolji v sodobnem vrtcu – otrok v učnem okolju 21. stoletja.« Prispevek predstavljen na Šoli za ravnatelje: XXII. strokovno srečanje ravnateljic in ravnateljev vrtcev, Portorož, 17. in 18. oktober 2016.
- . 2017. »Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti.« *Sodobna pedagogika* 68 (1): 10–21.
- . 2018. »O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje.« V *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*, ur. D. Rutar, 79–115. Kamnik: CIRIUS.
- . 2019. »Preschools' and Schools' Cooperation with Artists and Cultural Institutions.« V *Building Inclusive Communities through Education and Learning*, ur. K. S. Ermenc in B. Mikulec, 169–182. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars.
- . 2022. »Vzgoja z umetnostjo – žlahtna in pogosto spregledana povezava v pedagoškem delovanju.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (1–2): 6–7.
- Kus, P. B. I. »Čemu glasbena umetnost in umetniki v vrtcih in šolah?« Glasbena mladina Slovenije. <http://www.glasbenamladina.si/cemu-glasbena-umetnost-in-umetniki-v-vrtcih-in-solah/>.
- Lorenčič, I. 2022. »Kulturne dejavnosti na II. gimnaziji Maribor.« *Vzgoja in izobra-*

- ževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela 53 (1–2): 30–31.
- Mažgon, J., K. Skubic Ermenc in K. Jeznik. 2019. »Play with Me! Festival: A Case of Blurring Frontiers between Education and Sociability?« V *Building Inclusive Communities through Education and Learning*, ur. K. S. Ermenc in B. Mikulec, 183–198. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars.
- Melkamu, B. 2016. »Sodelovanje osnovnih šol in kulturnih ustanov pri kulturno-umetnostni vzgoji.« Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Morisson, A. 2018. »A Typology of Places in the Knowledge Economy: Towards the Fourth Place.« V *New Metropolitan Perspectives: Smart Innovation, System and Technologies*, ur. F. Calabrò, 444–451. Cham: Springer.
- Oldenburg, R., in D. Brissett. 1982. »The Third Place.« *Qualitative Sociology* 5 (4): 265–284.
- Perenič, U. 2012. »Čitalništvo v perspektivi družbenogeografskih dejavnikov.« *Slavistična revija* 60 (3): 365–382.
- Razširjena medpredmetna skupina za kulturno vzgojo. 2009. »Državne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju.« Dokument št. 350-8/2009-1. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Razvoj-solstva/Bralna-pismenost/nacionalne_smmernice_za_kult_umet_vzgojo_slo-1.pdf.
- Remer, J. 2010. »From Lessons Learned to Local Action: Building Your Own Policies for Effective Arts Education.« *Arts Education Policy Review* 111 (3): 81–96.
- Sanders, M. G. 2003. »Community Involvement in Schools: From Concept to Practice.« *Education and Urban Society* 35 (2): 161–180.
- Sheridan, S. M., S. A. Napolitano in S. M. Swearer. 2002. »Best Practices in School-Community Partnerships.« V *Best Practices in School Psychology IV*, ur. A. Thomas in J. Grimes, 321–336. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Speiss, S. D. and Lynch, R. I. 2008. *Creative Industries 2008: The 50 City Report*. http://www.artsusa.org/pdf/information_services/creative_industries/CreativeIndustriesCityReport2008.pdf
- Šteh, B., in P. Mrvar. 2011. »Pomen vzpostavljanja kakovostnih medosebnih odnosov pri sodelovanju med šolo in starši.« V *Pedagoško-andragoške razprave v Sloveniji in na Poljskem po prelomu stoletja*, ur. T. Vidmar in J. Aksman, 59–77. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Štirin Janota, P., R. Kroflič in D. Štirin. 2022. »Vzgoja v času pandemije zahteva izgradnjo inovativnih učnih okolij – primer vzgoje z umetnostjo.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (1–2): 8–17.
- The Federation for Community Schools. B. I. »Community School Transformation: A Guide for Schools, Districts, Parents, and Community Members; Working together to Improve Outcomes for Students, Families and Com-

munities.« http://abbottleadership.org/wp-content/uploads/2016/03/Wkshpl_GregHall_GuideCS_Transformation.pdf.

Vermeersch, L., in A. Vandenbroucke. 2013. »Schools and Cultural Organisations: Natural Partners in Art and Cultural Education (ACE)?« *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 116:1032–1039.

Wimmer, M. 2009. »Reflecting on the Domain of Arts Education: Part 1.« Preliminary Final Draft, Educult, Dunaj.

Educational Institutions as Cultural Centres in the Local Environment

In this paper we present the key findings of a qualitative empirical study that we conducted to find out to what extent and in what ways kindergartens and schools collaborate with individual artists and cultural institutions in their local environment in the organisation and delivery of various cultural and artistic events and activities. The data was collected through a focus group interview with SKUM project coordinators from three kindergartens, five primary schools and five secondary schools. Although some kindergartens and schools had already been working with the local community to organise cultural and artistic events before the project, the range of such activities (art and photography exhibitions, events, films, celebrations of national holidays, choirs, etc.) has increased during the SKUM project. Kindergartens and schools have also developed links with the media, some of which have regularly published articles and advertised important events in local newspapers and other media such as social networks, radio, various publications, websites, TV, etc. During the SKUM project, the awareness of the educational staff of educational institutions of the importance of cooperating with individual artists and cultural institutions in the organisation and implementation of cultural and artistic events and activities in their local environment has been strengthened. The SKUM project has brought them even closer together in terms of finding new ideas and challenges.

Keywords: SKUM project, linking schools and kindergartens with artists, cultural institutions and the local environment, cultural-artistic activities, school as a cultural centre

Spodbujanje narativnosti v vzgoji in izobraževanju

Petra Štirn Janota

Zavod Petida

petra.stirn@gmail.com

Darja Štirn

Zavod Petida

darja.stin@gmail.com

V prispevku predstavljamo pomen spodbujanja narativne vednosti, ki vključuje zmožnost oblikovanja zgodb in pripovedovanja, kritično vstopanje v družbeno realnost ter krepitev aktivnega poslušanja in učenja od drugega. Naracija je opredeljena kot prvoosebna izkušnja, ki podpira načela poetskosti učenja in poučevanja. Kvalitativna analiza zbranih primerov projektnih aktivnosti, ki so potekale po VIZ s ciljem spodbujanja narativne vednosti preko umetnosti, kaže, da so otroci in mladostniki s povedanimi ali upodobljenimi zgodbami izražali večjo občutljivost pri opazovanju odnosov, družbenih in naravoslovnih pojavov in celostnejše razumevanje obravnavanih učnih vsebin ter da so lažje izražali svoja opazovanja sveta in odnosov. Analiza zbranih sprotnih in končnih evalvacij ter refleksij vzgojiteljev/učiteljev in umetnikov pa je pokazala, da jim tovrsten način dela in dokumentiranja omogoča bolj poglobljen pogled v procese učenje in delovanja, subtilnejše zaznavanje otrokovih/mladostnikovih potreb in interesov ter več možnosti za samospraševanje in prespraševanje z drugimi – o svoji vlogi v pedagoškem procesu, o izzivih in priložnostih, ki jih ponujajo otrokom/mladostnikom, o osmišljanju obravnavanih vsebin in o iskanju različnih didaktičnih oblik za delo z otroki ter mladostniki.

Ključne besede: zgodba, narativna vednost, prvoosebna izkušnja, poetskost učenja, umetnost, dokumentacija, refleksija, projekt SKUM

Uvod

Zgodba o sovi, zgodba o meni, tebi ...

Sova kroži nad mojim krajem. Med letom se utruji in seda na drevesa, električne drogeve, strehe hiš. Vsak dan opravi isto pot. Iz svojega gnezda v gozdu najprej zaokroži nad vasjo, tam sede na najvišje drevo in opazuje, kaj vidi ... Opazi, da je mesto prazno, da so ulice mirne, opazi, da je sama, celo osamljena, opazi, da pogreša druge, da jo je strah – samo ždeti in leteti v prazno in da jo je strah, kako bo ...

Tako je dijakinja tretjega letnika posredno, preko zgodbe o sovi, izrazila svoje doživljanje pandemije.¹ Zgodba, kot oblika narativne vednosti, se je za dijakinjo izkazala pomembna za upodobitev eksistencialne izkušnje, ki je s tem, ko je bila povedana, omogočila sprostitev, olajšanje strahu, skrbi, ki jo je doživljala. Izkazala pa se je pomembna tudi za poslušalce, ki so se vživeli v doživljanje dijakinje, se občutljivo odzvali in premišljevali ter predelovali tudi svoje izkušnje. Delili so si zgodbe o koronskem svetu, ki ga preletava sova, svoj pogled in misli, doživljanja o svetu.

V prispevku bomo z opisi posameznih primerov projektnih aktivnosti, ki jih spremljajo tudi ugotovitve sprotnih evalvacij, prikazali, kako smo narativno vednost v projektu Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno umetnostno vzgojo (SKUM) izpostavili kot pomembno z vidika otroka in mladostnika ter učitelja. Izpostavili bomo pomen zgodbe kot tiste, ki otroka in mladostnika vabi, da svoja opazovanja sveta in odnosov v svetu izrazita skozi zgodbo, kar se je izkazalo še posebej pomembno v času zaprtja šol ter kot pripomoček pri razumevanju učnih vsebin. Osredotočili se bomo na pomen zgodbe za učitelja, ki mu z zbiranjem zgodb učenje postaja (bolj) vidno ter omogoča bolj poglobljeno refleksijo o učnem procesu.

Zgodba kot prvoosebna izkušnja, narativna vednost in poetskost učenja

Kearney (2016) svojo knjigo *O zgodbah* prične z razmišljanjem, da je pripovedovanje zgodb za človeški rod nekaj temeljnega in da so si ljudje že od nekdaj pripovedovali zgodbe, da bi preko njih sebe pojasnili sebi in drugim. Kot zapiše, je »zgodba tista, ki nam daje svet, ki si ga lahko delimo« (str. 15). Zgodba je način, kako dogodek spremenimo v izkušnjo na način, da mu dodamo pomen in ga celovito predstavimo bralcu/poslušalcu (Webster in Mertova 2007 v Kroflič 2021). Pripovedovanje zgodb omogoča vznik narativne vednosti, ta pa vključuje zmožnost oblikovanja in pripovedovanja, preko katerih mislimo in ubesedujemo naše življenje s spomini na preteklost, pogledom na sedanjost in vizijo prihodnosti, predelujemo tesnobne, lahko tudi travmatične izkušnje, razvijamo spodobnost kontekstualno občutljivega praktičnega presojanja (gr. *phronesis*). Narativna vednost podpira občutljivo vživetje v perspektivo drugih udeležencev neke situacije, omogoča kritično vstopanje v družbeno realnost ter krepi aktivno poslušanje in učenje od drugega (več glej v Kroflič 2017 in Štirn Janota 2015).

¹ Navedeni odlomek je iz zgodbe dijakinje Vite Kulčar na podlagi vsebine Pripovedovanje zgodb, ki je v okviru projekta SKUM v času prvega zaprtja šol (marca 2020, v času pandemije) potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

Kadar govorimo o narativnem razmišljanju, zajetem v zgodbe in pripovedovanje, lahko govorimo o razmišljanju o pojavih na način prvoosebne izkušnje, saj se zgodbe vedno pletejo okoli stvari, ki so za nas pomembne, ki osmišljajo naše življenje. Kot zapiše Bruner (1987), pripoved uspeva ob mošnjah običajnega, nepričakovanega, ob konfliktih, odstopanjih, presenečenjih, nenavadnem. Zgodbe se iz univerzalnega povzpnejo do posameznega in induktivno proučujejo pojave, odpirajo nove perspektive (Bruner 1987 v Steen 2005, 92):

Zgodbe črpajo svojo moč iz kršitve običajnega, legitimnega, kar posledično ustvarja strah, radovednost in vznemirjenje, ki ga vsi čutimo, ko poslušamo dobro novo zgodbo. Na ta način zgodbe ne nagovarjajo le miselnega procesa možganov, ampak so utemeljene v občutkih poslušalca. Tako nagovarjajo tako razum kot srce.

Tako pojmovana narativna vednost in pomen zgodbe sta blizu poetiki ter estetki učenja, ki v ospredje postavlja pozornost do stvari, željo po smislu, ki podpira in neguje učenje na način, da se izogiba enostavno opredeljenim kategorijam in ne temelji samo na informacijah (Vecchi 2010). Kot v še vedno aktualnem intervjuju v *Sobotni prilogi* časopisa *Delo* izpostavi Medveš (Kuralt 2021), je prikazovanje stvarnosti skozi načelo *poiesis*, ki omogoča prvoosebno izkušnjo in otroka spodbuja k iskanju pomenov ter smisla, tisto temeljno pedagoško dejanje, ki v naših šolah zaradi pretiranega poudarjanja načela *techné* umanjka (več glej v Kuralt 2021 in Štirn Janota, Kroflič in Štirn Koren 2022). Podobno ugotavlja tudi Vea Vecchi (2010, 9–11), ko v svoji knjigi o pomenu umetnosti in kreativnosti zapiše:

Šole običajno ne razmišljajo o estetski dimenziji učenja. Zdi se jim nepotrebna, mogoče prijetna, nikakor pa ne nujna ali nepogrešljiva. Tradicionalno učenje večinoma temelji na rigidnih paradigmah, ki se ne spreminjajo, brez možnosti dvoma in negotovosti [...]. V poetiki se kreativnost in strogost združita. Kreativno mišljenje se razvije, ko z zavedanjem iščemo, kako naj se zapleti združijo, da bo nastala dobra pesem [...]. Estetska dimenzija pa se napaja z empatijo, z intenzivnim odnosom do stvarnosti in ne postavlja stvari v rigidne kategorije.

Živimo v času, ko ugotovitve iz spremljav pedagoške prakse v svetu kažejo pretirano osredotočenost na kalkulatивно mišljenje (Moss 2006), upad kreativnosti (Robinson 2006 in Leibau 2013), pretiran konformizem v šoli (Wringe 2006) in odtujenost drug od drugega (Kroflič 2005). Pri nas se poleg tega kažejo še slabši rezultati, povezani z odnosnim vidikom učenja, ki zajema upad

motivacije in uživanja v učenju (PISA 2018 in 2020), ter s slabšimi zmožnostmi za pozorno opazovanje, ki je pomemben korak v procesu raziskovanja, na kar so opozorili avtorji analize projekta NA-MA POTI 2022. Narativni obrat k proučevanju stvarnosti (glej Štirn Janota, Kroflič in Štirn Koren 2022), v katerem je pripovedovanje osrednja dejavnost, dogodek, ki spodbuja raznolike poglede na svet in odpira prostor raznolikim interpretacijam, je torej nujen.

Zgodba oziroma mitos je oblika predstavljene realnosti, človeških dejanj, s pomočjo katere dobimo vpogled v resnico upodobljene življenjske zgodbe in pomenov, ki jih s svojimi dejanji ustvarjajo njeni akterji, »pripovedovati (narrare) (pa) pomeni hkrati vedeti na specifičen način (gnarus)« (Bruner 2002, 27), na način, ki je kontekstualno občutljiv, ki podpira koncept ontološkega angažmaja otrok in mladostnikov ter spodbuja kritično premišljevanje o sebi, drugem in svetu ter omogoča ustvarjalno upodobitev idej in doživljanj.

(Do)živete zgodbe v projektu SKUM

Projekt Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (v nadaljevanju SKUM) je izhajal iz pojmovanja umetniške izkušnje kot specifične oblike izkustvenega učenja, ki je nekje na sredi med izkušnjo v konkretnem okolju in abstraktnim opisom obravnavanega pojava. Na ta način umetniška izkušnja omogoča nekatere nove kvalitete spoznavnih in doživljajskih procesov, ki jih danes opisujemo s koncepti vrhunske izkušnje (angl. *peak experience*), zanosa (angl. *flow*) in utelešene vednosti (angl. *embodied knowledge*) (Kroflič 2018). Kot nadaljuje Kroflič (2018, str. 41): »[P]režetost spoznavnih in doživljajskih procesov z opisanimi kvalitetai pa lahko obstoječe didaktične zasnove vzgajanja in poučevanja obogati s pristopi, ki obetajo močnejši osebni angažma otrok/učencev/dijakov, razvoj novih oblik in metod aktivnega učenja in spreminjanje tradicionalne vzgoje učitelja in učenca/dijaka v pedagoških situacijah.« Tako razumljena umetniška izkušnja ima pedagoški potencial, saj otrokom in mladostnikom omogoča ustvarjalno eksperimentiranje z učnimi vsebinami, spodbuja jih k razmišljanju in izražanju, »kako so v svetu, s svetom in ne le samo s samim seboj« (Biesta 2017). Preko umetnosti otroci in mladostniki postanejo radovedni, občutljivi ter doživljanja povežejo s svojimi realnimi ali tudi imaginarnimi (kot da) zgodbami in subjektivno doživijo izbrano vsebino.

Ob tem, da smo v SKUM skozi različne umetniške jezike iskali prostore in razvijali načine za spodbujanje doživljanja ter pridobivanja znanja skozi neposreden stik z umetniškimi deli in za spodbujanje izražanja skozi lastno ustvarjalnost, je bila posebna pozornost namenjena zgodbam – pripovedovanju s fotografijo, besedo, tudi likovnimi in plesnimi izrazi – in poslušanju v

razredu, v javnem prostoru na trgu, v parku, ob obisku razstave ali intimno, v paru med umetnikom in ustvarjalcem ali med otrokoma/mladostnikoma.

Narativna vednost, ki išče globlje pomene obravnavanih dogodkov, mnogo lažje poveže izobraževalno in vzgojno dimenzijo pedagoških procesov kot informativni jezikovni ter številčni opisi stvarnosti, ki prevladujejo v šolskih kurikulumih (Kroflič 2017).

Skozi projekt SKUM smo kvalitativno, na podlagi zapisov vzgojiteljev/učiteljev in umetnikov, foto- in videodokumentacije ter z opazovalnimi zapiski, ki so nastali ob neposrednem opazovanju izvedb posameznih aktivnosti ter ob evalvacijskih pogovorih, posebej spremljali uresničevanje ciljev, ki se nanašajo na zgoraj omenjen potencial umetniške izkušnje in spodbujanje narativne vednosti uresničujejo v pedagoškem procesu.

Pomen narativne vednosti, ki se izraža skozi zgodbe, smo mislili tako z vidika vloge otroka in mladostnika kot z vidika vloge učitelja. Pri dijaku smo pozornost namenili pomenu zgodbe za opazovanje sveta in izražanju o svetu, skozi naracijo smo nagovarjali vprašanja o smislu bivanja in identitete ter spodbujali razmišljanje in aktivacijo etične ter politične drže bivanja v svetu. Zgodba je bila pomembno sredstvo za učenje in izkazovanje razumevanja učnih vsebin, kjer sta se posebej izrazila njena motivacijska vloga in epistemološki pomen, še posebej pomembna pa je bila vloga zgodb v času pandemije, ko so se otroci in mladostniki soočali z intenzivnimi, pogosto tudi s travmatskimi osebnimi in družbenimi doživetji časa ter omejenega prostora.

V nadaljevanju predstavljamo narativno analizo primerov, ki so nastali v šolah. Analizirali smo jih z vidika pomembnosti za otroke/mladostnike in učitelje. Primeri pri otrocih in mladostnikih potrjujejo pomen naracije kot prvoosebne izkušnje tako za opazovanje ter razumevanje sveta, upodobitev sebe v svetu kot tudi za poglobljanje razumevanja vzgojno-izobraževalne tematike in premagovanje učnih ovir. Analiza dokumentacije je pokazala, da učitelje sodelovanje z umetniki in KU ter sistematično dokumentiranje pedagoškega procesa spodbujata k uresničevanju vloge »razmišljujočih praktikov« (MacNaughton 2009), ki iščejo načine uresničevanja poetskosti poučevanja in s tem bogatijo informativno jezikovne ter številčne opise stvarnosti, ki prevladujejo v šolskih kurikulumih.

Opazovanje sveta in izražanje skozi fotografijo pri otrocih in mladostnikih

Kot pravi Barthes (1977), lahko tudi fotografijo razumemo kot enega izmed medijev za posredovanje zgodb. Fotografija nas vabi k opazovanju sveta, sproža vprašanja in prav tako pripoveduje zgodbo. Pripovedovanje zgodb

je namreč navzoče »v vseh časih, prostorih, družbah; začne se z zgodovino človeštva in nikjer ne obstajajo oziroma niso obstajali ljudje, ki ne bi pripovedovali zgodb. Naracija je internacionalna, transhistorična, transkulturna: je preprosto tu, kakor življenje samo« (str. 79).

V projektu SKUM smo se narativnih dejavnosti lotevali na različne načine, največkrat pa je bila ravno fotografija sredstvo za pripovedovanje videnega, občutenega, spoznanega.

Motivacijski in epistemološki pomen zgodbe

Motivacijski in epistemološki pomen zgodbe v vzgoji in izobraževanju črpamo iz uvida v intenzivno doživljajsko strukturo umetniškega dogodka kot komunikacije med umetnikom, umetnino in gledalcem/poslušalcem. [Kroflič 2017, 11]

Resnično umetniško izkušnjo lahko učencem pričara zgolj umetnik in ne učitelj, ki razlaga o pomenu umetnosti (Kroflič 2017). Vse projekte, ki so jih šole izvajale v okviru vsebin kulturno-umetnostne vzgoje, smo začeli s prvim korakom, ki je pomenil občutljivost posameznika na določeno temo, kar najlažje dosežemo z umetniškim dogodkom ali živim stikom z ustvarjalcem. Namen tega koraka je bil ravno spodbujanje osebnega doživetja – vživetja v vsebino (glej Štirn 2010 in Štirn idr. 2014) in posledično vstop v zgodbo, ki jo je pripovedoval umetnik ali umetnina.

Zgodbe, v katere so v prvem koraku vstopali mladostniki, so v nadaljevanju sprožale kreativne odzive, ki so jih dijaki sporočali v fotozgodbah ali drugih umetniških jezikih (mural,² pripoved, fanzin, ples). Komunikacija prvega koraka se je običajno zgodila v mediju, ki so se ga v nadaljevanju poslužili tudi dijaki. Tako je npr. fotograf skozi svoje fotozgodbe dijake vpeljal v možnost sporočanja o vsebini s fotografijo ter jim razložil načela snovanja fotozgodbe. Da je dogodek imel učinek, kaže refleksija učitelja:³

Prvo srečanje z umetnikom je pri dijakih doseglo namen in bilo prava motivacija za nadaljnje ustvarjanje. Gre za zelo pomemben korak, saj učitelj sam ne more vzbuditi takega zanimanja in motivacije, kot če jo dijaki dobijo iz prve roke. Zanimivo predstavljene fotozgodbe so se

² Z izrazom mural v sodobni grafični umetnosti poimenujemo stensko poslikavo. Gre za podobe v obliki fresk, grafitov, mozaikov, ki so naslikani ali naneseni neposredno na steno, strop ali drugo trajno podlago.

³ Fotozgodbe Spomini (<https://gfm-media.si/?lang=&option=gallery&gid=&gid=19&page>) in Zgodbe mojega kraja (<https://gfm-media.si/?lang=&option=gallery&gid=&gid=21&page>).

močno odražale v naslednjem koraku, ko so dijaki sami načrtovali svoje zgodbe.⁴

V drugem primeru, kjer smo želeli spodbuditi aktivno in odgovorno držo dijakov in dijakinj,⁵ njihovo željo po eksistiranju v svetu kot subjekti, so dijaki v temo vstopili preko dveh zgodb, ki sta jih potopili v umetniški dogodek in aktivirali »jezikovne/spoznavne in doživljajske poti za dojetje svojega položaja v svetu, testiranje idej in komunikacijo z okolico« (Gardner 1995; Malaguzzi 1998; Bruner 2002 v Kroflič 2017, 18).

Dijaki so si na temo upora in okoljskega aktivizma ogledali dokumentarni film o okoljski aktivistki Greti Thunberg, v nadaljevanju pa jim je kustosinja pedagoginja iz galerije preko posnetkov pokazala primere umetniških del, ki naslavljajo družbeno aktualno temo upora v vizualni umetnosti in jih je vpleta v širši kontekst zgodbe (Koroška galerija likovnih umetnosti b. l.a). Predstavila jim je tudi dela, ki kažejo na pereča vprašanja, ki si jih zastavlja umetnost na temo ekologije. V tematiko se je vključil tudi umetnik, akademski slikar, ki je ustvaril serijo slik Na jalovini, ki sporočajo njegovo zgodbo doživljanja krajine, kjer živi in jo je desetletja zastrupljala tovarna rudnika svinca in cinka, ter na »poseben način in v skladu s prebujeno ekološko družbenokritično ostrino opominjajo na katastrofe pretekle industrijske dobe in hkrati kritizirajo še vedno prisotno uničevanje koroške narave« (Koroška galerija likovnih umetnosti b. l.b).

Tudi v tem primeru refleksije dijakov kažejo, da jim je tak način dela bližji, sporočilnejši, saj so spoznali, da lahko preko umetnosti izrazijo svoje razmišljanje oziroma mnenje: »Umetnost me je nagovorila k razumevanju upora in k akciji, tako da sem pomislila, da se meni nekatere stvari tudi ne zdijo prav, in sem dobila motivacijo za preprečitev tega.«⁶

Oblikovanje smisla bivanja in identitete

Kroflič zapiše (2007, 18), da je oblikovanje smisla bivanja ter identitete eden osrednjih ciljev vzgoje in izobraževanja, ki ju prav tako uspešno lahko zasledujemo z rabo zgodbe.

Prav zgodbe so tiste, ki nam pomagajo, da pretekle dogodke udomačimo in jih uvidimo v podobi aktualnega časa, ki ga živimo, jih povežemo z na-

⁴ Refleksija učitelja Ludvika Rogana na podlagi vsebine Fotozgodbe Spomini, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

⁵ Glej <https://www.gfml.si/index.php/o-soli/novice/2170-glas-mladih-upor>.

⁶ Refleksija dijakinje Lane Šonaja na podlagi vsebine Upor, ki je v projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

šim življenjem in na tak način ustvarjamo za nas nove pomene v doživljanju, dojemanju in delovanju. Bruner, zapiše, da brez narativnega mišljenja ni mogoče razmišljati o smislu življenja, to razmišljanje pa je hkrati konstitutivno za izgradnjo našega sebstva (2002 v Kroflič 2007), saj je »človeško bivanje blago, sešito iz zgodb« (Kearney 2004, 135).

Mladi so se spraševali o smislu bivanja v določenem kraju in v povezavi s svojo identiteto. Kraj, kjer je njihova šola in vanj vstopajo tudi skozi druge aktivnosti, so želeli predstaviti drugim mladim in tujcem.⁷ Vsebine so se lotili preko raziskovanja starih fotografij, ki govorijo zgodbo mesta nekoč. Dijaki so v okviru predmeta Kultura in civilizacija, katerega cilj je predstavitev domačega kraja v angleščini skozi geografske značilnosti, zgodovino, kulinariko, mite in legende ter etnološke posebnosti, skozi fotografijo vstopali v osebni odnos z mestom. Odločili so se upodobiti svoj kraj, da bi se dokopali do odgovora na vprašanje, KDO je Slovenj Gradec (Kroflič 2019, 6):

Osebno zastavljeno vprašanje (Kdo?) seveda terja osebni odgovor. Kako zaznavam spremembe v življenju mesta nekoč in danes? Katere predele mesta doživljam kot svoje? Koga srečujem v mestu? Čeprav fotografija upodablja zamrznjeni trenutek, dobra fotografija vedno pripoveduje tudi zgodbo. Sestavljanje zgodb in iskanje svojega mesta v njih pa ustvarja tisto narativno vednost, ki osmišljuje bivanje. To je sestavljeno iz časovne (včeraj–danes–jutri), prostorske (Kje bivam?) in medosebne dimenzije (S kom bivam?). Bolj poglobljeno, kot se ukvarjamo s temi vprašanji, bolje spoznavamo sebe. Ikonične fotografije določenega prostora v zgodovinskem trenutku ustvarjajo vtis objektivne podobe kraja, ki pa ni nujno taka, kot je blizu našim zaznavam in doživljanju. Edini način, da se upremo tem vsiljenim podobam, je ta, da pozorno proučimo čim širši nabor zgodovinskih upodobitev ter da ustvarimo svoje podobe.

Refleksija umetnika podpre teoretična razmišljanja:

Mladim smo poskušali odkrivati umetnost kot način vstopanja v njihov notranji svet, kot način razumevanja njihovega odnosa do sveta, ki jih obdaja, in kot način iskanja tistega, kar si vsi vsaj nezavedno želimo spoznati – smisla ... Mladi so sami začeli razmišljati o tem, kako bi s pomočjo fotografije in drugih medijev lahko izrazili stvari, ki so njim

⁷ Fotografije in fotozgodbe so dostopne na povezavi <https://www.gim.sc-sg.si/kdo-si-slovenj-gradec-vodja-projekta-prof-alenka-kac-herkovic/>.

pomembne. Razmišljali so o lastni identiteti, odraščanju, povezanosti z rojstnim krajem, lokalnimi zgodovinskimi dogodki in o tem, kako se preteklost prepleta in vpliva na sedanost in prihodnost.⁸

Upokojeni učitelj šole, kjer se je vsebina dogajala in ki si je ogledal razstavo, doda:

Ves projekt temelji na tem, kamor se mora znova obrniti izobraževanje – napajati se mora iz preverjenih dejstev, zgostiti pa v aktualizacijo naučenega: ni ga šolskega/učnega predmeta, kjer tega ne bi bilo mogoče realizirati. In prav to se v pogonu Kdo je SG dogaja: iz faktografije v živico samo, iz preteklosti v sedanost, iz kolektivnega v zasebno. Ta interakcija je v tem mentorsko-dijaškem zastavku največ vredna. In če v raziskovanje in (po)ustvarjanje pripelješ še drugo institucijo (Petida itd.) ter visoko stroko (umetniško – fotografi mentorji), je žebljica pribita na glavico.⁹

Pomen zgodbe in narativne vednosti za odprtost identitete ter etično dimenzijo sprejemanja drugačnosti

Za oblikovanje odprte identitete sebstva je odločilna naša etična zavest kot pripravljenost na sprejemanje drugačnosti. [Kearney 1999 v Kroflič 2017, 21]

Ko se srečujemo in povezujemo z drugimi preko fikcije ali v konkretnih izkušnjah, trčimo na naša prepričanja, fiksacije, stališča in se preko tega srečamo s seboj. Zgodbe ne samo pripovedujejo, pač pa sprožajo tudi vprašanja (več v Peljhan 2015 v Kroflič 2015, 84) ter posledično refleksijo in iskanje smisla, ki ga omogoča imaginacija vživljanja v zgodbe drugih. »Razvijanje imaginativnih zmožnosti prek poslušanja in pripovedovanja zgodb pa ustvarja najmočnejše pedagoško ali terapevtsko orodje za razvoj zavedanja sebe in odgovoren odnos do drugega« (str. 87).

V zgodbo drugega so vstopili mladi zdravstvene šole, ki so v okviru predmeta anatomija in izbirnih vsebin spremljali terapijo s konji ter se na tak način srečali z drugačnostjo.¹⁰ V okviru medpredmetnega povezovanja predmetov

⁸ Refleksija umetnika Mateja Peljhana na podlagi vsebine Kdo je Slovenj Gradec, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Slovenj Gradec.

⁹ Refleksija upokojenega učitelja Andreja Makuca, ki si je ogledal razstavo Kdo je Slovenj Gradec, nastalo v okviru projekta SKUM na Gimnaziji Slovenj Gradec.

¹⁰ Fotozgodbe so dostopne na povezavi <https://www.szs.sc-sg.si/>.

anatomija, biologija in športna vzgoja v povezavi s slovenščino so dijaki skozi predavanja in delavnice spoznavali zakonitosti uspešnega doseganja terapevtskih ter pedagoških ciljev pri delu z različnimi ciljnimi skupinami otrok in mladostnikov. Osnovni cilj vsebine je bil razumevanje podpore živčnega sistema, mišic, možganov in čutil, vzgojni pa boljše razumevanje hendikepiranih.

V sodelovanju z zunanjo ustanovo, ki se ukvarja s terapijami s konji, so se dijaki srečali z intervencijami s pomočjo živali kot inovativnim učnim okoljem, ki daje priložnosti za razvoj socialnih, fizičnih in kognitivnih kompetenc. Preko doživljajske pedagogike v povezavi s fotografijo so raziskovali, kako intervencije s konji učinkujejo na njihovo lastno počutje, dinamiko v skupini, razmišljanje ter občutenje in izražanje čustev. V nadaljevanju so v fotografije poskušali ujeti trenutke, ki so jih najbolj nagovorili in se jih najbolj dotaknili. Preko fotozgodb so pokazali svoj pogled na drugačnost. V ospredju ustvarjanja njihovih zgodb je bila misel iz uvodnega predavanja, ki ga je za dijake pripravil dr. Kroflič, namreč da »moramo sodelovati skupaj in nikogar pustiti za seboj«, in ki je, kar je bilo razvidno iz refleksij, dijake tudi najbolj nagovorila. Ena od dijakinja je k svojim fotografijam zapisala:

Pri terapiji smo skozi sliko zajeli trenutke povezanosti in navezanosti na konja. Eden od teh trenutkov je bil povezanost dekleta s cerebralno paralizo in konjem. Med različnimi vajami, ki jih je izvajala leže na konju, je bilo razvidno njeno zaupanje vanj, sproščenost ter sodelovanje z njim. V fotografije sem ujela trenutke, kjer se kaže ta povezanost skozi nasmeh, dotike in sproščenosti ter pozitiven vpliv živali na človeka [...]. Tisti dan sem spoznala, da terapija z živalmi oz. konji ni le samo terapija, temveč je grajenje zaupanja in prijateljstva ter medsebojnih odnosov [...].¹¹

Pomen zgodbe in narativne vednosti za politično dimenzijo vzgoje kot procesa subjektifikacije

Zgodba ni pomembna le zaradi razvoja etične občutljivosti in krepitev kritičnega mišljenja, temveč tudi zaradi krepitev zmožnosti, da vstopamo v svet kot subjekti, torej kot akterji lastnega življenja. [Kroflič 2017, 24]

¹¹ Refleksija dijakinje Asje Kostanjevec na podlagi vsebine Terapija s Konji, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Srednji zdravstveni šoli Slovenj Gradec.



Slika 1 Fotozgodbe Terapija s konji, Srednja zdravstvena šola Slovenj Gradec
(foto Filip Arl Ahej, Kemija Fatmič in Tinkara Salmič)

Po mnenju Bieste biti subjekt ni vprašanje identitete (kdo sem?), ampak vprašanje načina vstopanja v svet (kako bivam v svetu?). Subjekti se niti ne rodimo niti se subjektivitete ne naučimo, ampak subjekti postanemo, ko aktivno vstopimo v svet na etično in politično odgovoren način. Prav ta dimenzija vzgojno-izobraževalnih ciljev je po mnenju Bieste najbolj zamolčan del pedagoških procesov. Zato je za vzgojo in izobraževanje nujno, da »zagotovimo prostor, v katerem vznikne subjektiviteta kot možnost biti naslovljen kot zmožno dejavno bitje« (Biesta 2014 v Kroflič 2017, 24).

V enem od primerov projekta SKUM so dijakom prostor zagotovili tako, da so poleg obravnave rednih obveznih vsebin iz kurikula in učnih načrtov pozornost posvetili razmišljanju o smislu bivanja ter kritični refleksiji družbenega dogajanja in iskali načine, kako s pomočjo umetnosti mladostnike spodbuditi k občutljivemu opazovanju aktualnih dogodkov in jih podpreti, da skozi umetniške jezike svoja doživljanja tudi izrazijo. V vsebini, ki so jo poimenovali Glas mladih: upor, so se dotikali aktivnosti z vidika aktualnega časa, v katerem smo se znašli, z vidika potreb in interesov mladostnikov ter z vidika spodbujanja aktivnega državljanstva (socialna izključenost in ogroženost, digitalizacija, nasilje, resničnost informacij, okoljski aktivizem, podnebna pravičnost, energijska pismenost, boljša vključenost ranljivih družbenih skupin) (več v Štirn Janota, Kroflič in Štirn Koren 2022).

Dijaki so svoj aktivizem pokazali v različnih jezikih umetnosti (glasba, film, fotografija, pisana beseda, igra, vizualna podoba). Vsa sporočila govorijo



Slika 2

Mural, Nika Bedić, Sara Belec, Nena Horvat in Vita Lukašev, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer (foto Ludvik Rogan)

njihovo zgodbo, zgodbo akterjev določenega pogleda. Ena takih zgodb je povezana z digitalizacijo življenja in izobraževanja. Mladi so se osredotočili na pretirano rabo (zlorabo) digitalne tehnologije in odvisnost od socialnih omrežij. V sporočilu, ki so ga dijakinje v obliki murala naslikale na steno šole, so zapisale:

Ugotavljamo, da brez digitalne tehnologije in socialnih omrežij ne moremo, čeprav se zavedamo tudi posledic in dodatnih težav, ki jih to nosi s seboj. Zato smo se odločile na to temo nagovoriti tudi vrstnike. Naslikale smo mural, ki ga sestavljajo: vilica, na katero so namesto špagetov naviti rdeči kablji. Ob njej je napis »pasta for free«. Ti kablji hkrati polnijo telefon, ki je naslikan spodaj. Iz telefona grozeče sega roka, ki nas želi potegniti vanj, ali bolje rečeno, ji je to že uspelo. Zgornji telefon zato že drži roka v roki na način, da spominja na infuzijo, ta infuzija, ali umetna hrana, pa je speljana v figuro spodaj in ji polni glavo z različnimi aplikacijami socialnih omrežij.¹²

¹² Zapis dijakinj Nike Bedić, Sare Belec, Nene Horvat in Vite Lukašev v okviru vsebine Upor, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

Če smo v zgoraj opisanem primeru prepoznali odziv vstopanja v svet oziroma zgodbo doživljanja določenega problema, skozi katero so mu dijaki dali pomen, pa se poseben značaj kaže tudi v pripovedovanju zgodb kot obliki pričevanj posameznikov ali skupin (Kroflič 2017). *Boj za jezik* je fotozgodba dijaka, ki je nastala v okviru programa umetniške gimnazije – smer gledališče in film, pri katerem so se dijaki prvih letnikov v okviru predmeta film in fotografija seznanili s tehniko pripovedovanja zgodb preko fotografije. Zgodba aktualizira odnos do jezika. V njej je moč prepoznati emancipacijo in subjektifikacijo dijaka, ki je skozi zgodbo sporočil svoje videnje tematike.¹³

Po ustvarjenih zgodbah je v refleksiji umetnik zapisal:

Zavedajte se tudi, da so vaše zgodbe ne samo zaradi vsebine same, ampak tudi s pomočjo kvalitete dela, ki je plod angažiranosti in osebne vpletenosti, več kot samo neke serije, ki ste jih naredili za foto-delavnico [...]. Verjemite mi, da zgodbe, ki ste jih naredili, ljudem v njih veliko pomenijo. Ker te zgodbe ne bi mogel narediti nihče drug kot vi. In če jo ne bi vi, kdo bi jo? Kdo bi v sliki ljudem približal vaš boj za jezik (mimogrede, ta serija mora postati del neke stalne zbirke, ker menim, da je, glede na prejšnjo skromno dokumentacijo tega boja, širšega pomena)? [...] Vem, da dnevno vidite ogromno fotografij in je zato lahko misliti, da so »potrošni material«. Pa ni vedno tako. Razlika je v vrednosti, ki jo nosijo fotografije za nekoga ali pa v širšem okolju [...].¹⁴

Pomen spodbujanja narativnega mišljenja za poučevanje in razumevanje učnih vsebin

Številni mednarodni dokumenti s področja raziskovanja in udejanjanja kulturno-umetniških praks v izobraževalnem prostoru¹⁵ potrjujejo tezo, da je za razvoj človeške kulture in civilizacije narativna vednost, ki jo dosežemo z umetniškimi jeziki, enako pomembna kot naravoslovna in tehnološka. Narativna vednost, ki išče globlje pomene obravnavanih dogodkov, mnogo lažje poveže izobraževalno in vzgojno dimenzijo pedagoških procesov kot klasični jezikovni in številčni opisi stvarnosti, ki prevladujejo v šolskih kurikulumih. S tem lahko izrazito izboljšamo odnos otrok/mladostnikov do vzgojno-

¹³ Celotna zgodba je dostopna na povezavi https://gfm-media.si/?lang=&option=gallery&gid=19&album_id=656&page.

¹⁴ Refleksija umetnika Luka Dakskoblerja na podlagi vsebine Fotozgodbe Spomini, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

¹⁵ McCarthy idr. (2004), Bamford (2006), UNESCO (2006), UNESCO (2010), Winner idr. (2013), Leibau (2013) itn.; več glej v e-prijavnici na spletni strani projekta SKUM: <https://www.skum.si/>.

izobraževalnih vsebin, poglobimo razumevanje učne snovi na vseh področjih šolske vednosti (naravoslovju, družboslovju in humanistiki), spodbudimo otroke/učence/mladostnike k ustvarjalnemu eksperimentiranju z učnimi vsebinami v območju umetniškega upodabljanja ter posledično zagotovimo boljše pogoje za podporo celovitemu osebnostnemu razvoju. Prav tako tudi Biesta (2013) zagovarja tezo, da je vrzel izobraževanja v pretiranem prizadevanju po gotovosti, predvidljivosti, kjer ni prostora za interpretacijo dogodka, dajanje pomena izkušnji, komunikacijo s poslušalcem, kar so lastnosti pripovedovanja zgodb. V ospredju današnje šole je v naprej predviden sistem standardov oziroma učnih izidov, katerih učinkovitost merimo z objektivnimi kazalniki (Biesta 2013). Pomembno pa bi bilo sprejeti tveganje,¹⁶ saj, kot pravi, »učenci niso objekti, ki jih moramo oblikovati in disciplinirati, ampak subjekti akcije in odgovornosti« (str. 1), subjekti, ki se razvijajo v procesu dialoga, kjer sta akterja pripovedovalec in poslušalec.

In takšno tveganje so sprejeli na več šolah v okviru projekta SKUM (glej Štirn Janota, Kroflič in Štirn Koren 2022). Predstavljamo primer, ki se je zgodil v okviru medpredmetnega povezovanja slovenščine in matematike v sodelovanju s filmskima animatorkama. Učenci so na podlagi osnovnih pojmov, ki so jih spoznavali pri matematiki o geometrijskih telesih, ustvarjali likovne pesmi in nato s pomočjo animacije razlagali lastnosti posameznih teles – prizme, valja, piramide, stožca ... Rezultat je bil animiran film, v katerem je zaobjeto vse znanje učencev.¹⁷ Učiteljica slovenščine je ob koncu sodelovanja zapisala:

Na začetku šolskega leta sva se z učiteljem matematike podala na pot iskanja inovativnega pristopa poučevanja in medpredmetnega sodelovanja dveh popolnoma različnih šolskih predmetov. V sodelovanju umetnic Društva Slon in pod okriljem projekta SKUM sva doživela nepozabno dogodivščino učenja in poučevanja. Učiteljeva avtonomija nima meja – upaj si in boš nagrajen. Ponosna sem na to, da sva si z učiteljem Markom upala in da so učenci bili deležni in obogateni z novimi izkušnjami, ki so jim lahko samo v ponos [...].¹⁸

¹⁶ Tveganje po Biesti (2013) pomeni sprejeti negotovost, ki je del procesa srečevanja med učiteljem in učencem, skupnega premišljevanja, ki prinaša presenečanja, ki daje pomen izkušnjam in različnim interpretacijam nekega dogodka.

¹⁷ Film je dostopen na spletni strani <https://www.youtube.com/watch?v=OO4odbzZ8no>.

¹⁸ Refleksija učiteljice Petre Šiljanec Koren na podlagi vsebine Geometrijska telesa v besedah in sliki, ki je v okviru projekta SKUM potekala na OŠ Stročja vas.

Pomen zgodbe in narativne vednosti za terapevtsko soočanje z osebnimi in družbenimi travmami

Eden od pedagoških pomenov, ki ga Kroflič pripisuje zgodbi, je možnost so- očenja z osebnimi in družbenimi travmami s pomočjo pripovedovanja ali po- slušanja zgodb (Kroflič 2017). »Gre za vlogo zgodbe, ki jo je že Aristotel (2005) označil s pojmom katarze, v najčistejši obliki pa se je izven dramske predstave uveljavila v obliki »pripovednega zdravljenja« (angl. *talking cure*) v psihoana- lizi in v številnih psihoterapevtskih metodah« (Kearney 2002 v Kroflič 2017, 26).

Zgodbe kot oblika pripovedovanja in opazovanja so se izkazale kot odlično sredstvo predvsem v času zaprtja šol, ko so se otroci in mladi soočali z raz- ličnimi stiskami ter travmami. Le-te so tako pripovedovalca kot opazovalca spodbujale k občutljivi pozornosti (več v Štirn Janota, Kroflič in Štirn Koren 2022). Zgodbe, ki so jih ustvarjali otroci in mladi, so jim pomagale pri njihovi samorefleksiji, vstopu iz anonimnosti in zaznavanju problemov.

V uvodu smo povzeli zgodbo, ki jo je povedala dijakinja v okviru projekta Ustvarjalno pripovedovanje,¹⁹ ki je večji del potekal v času, ko so bile šole zaprte. V projektu se je še posebej pokazal pomen zgodbe kot terapevtske izkušnje, saj so dijakinje naenkrat ostale v fizični izolaciji doma in pripove- dovanje zgodb jim je pomagalo premišljevati, kaj se dogaja, kako doživljajo okolje okoli sebe, ter se srečati v zgodbi z drugim. Tako sta učiteljica in ume- tница v srečanjih, ki so potekala v virtualnem okolju Zoom, dijakinje podpirali, da so skozi zgodbo vstopile tako v osebni kot družbeni prostor ter da so izra- žale svoje doživljanje in ga delile z drugimi.

Pripovedovalka je v delavnici uporabila pristop pripovedovanja skozi pred- mete,²⁰ pripovedovanja s pogledom skozi okno²¹ ter nastajanje pravljice v tukaj in sedaj²² na način, da so vse vključene dijakinje druga za drugo nada- ljevale zgodbo. Na vidik poslušanja, sodelovanja in dopolnjevanja smo bili pozorni ves čas srečanja.

Da je bila zanje tovrstna izkušnja pomembna, kaže zapis profesorice:

¹⁹ Pripovedovanje zgodb, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer.

²⁰ Dijakinje so predmetom pripisale pomen, nadele so jim lastnosti (osamljena radirka, prazna knjiga ...) in jih nato postavile v kontekst aktualnega dogajanja.

²¹ Dijakinje so pozornost usmerile v predmete, stvari, dogajanje, ki ga opazijo skozi okno, in opi- sovale svoja občutja, ki jih pogled odstira, pri tem pa so bile pozorne tudi na to, kako jim pogled skozi lahko okno omejuje obzorje in kako pomemben je širši pogled ter s tem umeščanje do- godkov v svet.

²² Zgodba pripoveduje o deklici, ki so ji majhna bitja v zameno za jabolka izpolnila željo in zavrtela čas naprej, tako da je lahko spet svobodno zaživela.

Na prvem spletnem srečanju se je izkazala predvsem terapevtska izkušnja pripovedovanja. Zanimivo je bilo opazovati, kako so dijakinje v vse pripovedovalske igre vpletle svoja občutenja zaradi omejenega gibanja, fizične odsotnosti prijateljev in sorodnikov ... Pripovedovalsko okolje se je izkazalo kot primeren prostor za izražanje čustev, stisk in hrepenenj.²³

Ena od sodelujočih dijakinj pa je povedala: »Ko sem pripovedovala sošolkam, sem se počutila svobodno, lahko sem uporabila svojo domišljijo.«²⁴

Pomen zgodbe za vzgojitelje/učitelje

Za vzgojitelje in učitelje, ki so skupaj z umetniki omogočali prostor za pripovedovanje zgodb, je bilo pomembno poslušanje, v katerem so bili radovedni, odprti za različne poglede in interpretacije, pripravljeni, da zamajejo in spremenijo vnaprejšnja stališča, spoznanja ali predsodke (Gadamer 2001) o učenju, poučevanju ter podobi in zmožnostih otrok ter mladostnikov. Skupaj so uresničevali koncept narativnega raziskovanja, v katerem je pripovedovanje »performans, proces interpretacije in komunikacije, v katerem pripovedovalec in poslušalec sodelujeta pri ustvarjanju pomena« (Bochner in Riggs 2014 v Kroflič 2021, 16).

Kroflič (2021, 19) dodaja: »Poslušanje zgodbe vpliva na poslušalce tako, da spreminjajo svoje skripte (vedenjske, miselne in doživljajske vzorce), načrte in namere prihodnjega delovanja.« Pomembno je, da si vzgojitelji in učitelji prizadevajo, da otroci in mladostniki preko naracije pridobijo kompleksnejši uvid v nek pojav tako z vidika pripovedovalca kot poslušalca, da se udejanja fenomenološka analiza dogodka oziroma pojava, ki jo po Ricoeurju zaznamujejo trije koraki: pripoved, refleksija tega, kaj mi zgodba pripoveduje, in vstop v dogodek, ki ga zgodba opisuje, z novo izkušnjo (glej Ricoeur 1991 v Kroflič 2017). Ob tem je zanje ključnega pomena dokumentacija, ki jo prav tako razumemo kot raziskovalno zgodbo, zgrajeno iz vprašanj ali poizvedovanj (Wien, Guzevsky in Berduissis 2011).

Dokumentacija pedagoškega procesa ima že sama po sebi narativno formo, ki izraža lastno videnje in interpretacijo nekega dogodka: »Dokumentacija ne samo vodi k interpretaciji, temveč je tudi sama interpretacija. Je narativna oblika komunikacije, interpersonalne in intrapersonalne, saj ponuja ti-

²³ Refleksija učiteljice Katje Peršak Hajdinjak na podlagi vsebine Pripovedovanje zgodb, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

²⁴ Refleksija dijakinje Polone Kiralj na podlagi vsebine Pripovedovanje zgodb, ki je v okviru projekta SKUM potekala na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

stemu, ki dokumentira, in tistemu, ki je dokumentiran, možnost za refleksijo in učenje« (Rinaldi idr. 2001, 86).

Vzgojitelji in učitelji so bili k nastajanju dokumentacijskih zgodb v obliki narativne forme raziskovanja nagovorjeni preko petstopenjskega načina načrtovanja, ki zahteva sprotno dokumentiranje procesa in sprotno refleksijo prehojenih korakov (več glej v Štirn 2010 in Štirn Janota 2015). Ob dokumentiranih zgodbah so se spraševali o: odzivih otrok in mladostnikov – o tem, kaj jih angažira, kako razumejo vsebino, kako vidijo svet, kakšen je njihov kritični odziv na dogajanje v svetu; svojih odzivih in odzivih umetnika – kako spodbujajo participacijo otrok/mladostnikov, kako nagovarjajo otroke/mladostnike in spodbujajo njihov angažma za vsebino, na podlagi občutljivosti do drugega, kako izbrano temo poglobljajo z otroki/mladostniki, kako spodbujajo njihovo ustvarjalnost, uresničujejo zastavljene cilje, kaj jih v procesu izvedbe preseneča ...

Tako so nastajale fotozgodbe procesa, etnografske zgodbe ali zgodbe opisov dogajanja, ki niso bile le nizanje objektivnih dejstev, temveč sinteza heterogenega (Riceour 2003) ali *mimesis* kot ustvarjalna upodobitev sveta, v kateri je mogoče odkriti doslej skrite vzorce in dimenzije pojava, še neraziskane pomene (Kearney 2016), kar omogoči celosten pogled na pojav (proces) in razumevanje.

Pomen tovrstnega narativnega dokumentiranja je, da služi priklicu in izboljšanju možnosti refleksije ter rekonstrukcije pedagoških procesov na način, da naredi učne procese vidne. Se pa skozi zbrane zapise ali fotozgodbe odraža tudi vzgojiteljev/učiteljev pogled na otroka/mladostnika, pogled na svet, saj posneta fotografija v realnosti ne pomeni, da dokumentiraš otroka, ampak svoje znanje, svoj koncept, svojo idejo, na ta način pa prikazuješ kakovost svojega pogleda na otroka, prav tako pa postajajo vidne tudi omejitve rigidnih pogledov (Rinaldi 2006). Ali kot o fotografiji zapiše fotografinja Susan Sontag (2001, 85) – fotografije niso le pričevanja o tem, kar obstaja, temveč »o tistem, kar vidi, da ni; niso le dokument, temveč ovrednotenje sveta«.

Zaključek

V projektu je nastalo kar nekaj dobro dokumentiranih zgodb, ki so vzgojiteljem in učiteljem omogočale uvid v to, kaj so otroci in mladostniki zmogli razumeti ali izraziti skozi zgodbo, kako subtilni so bili pogledi, ki so odražali tudi njihovo ranljivost v svetu in s svetom, omogočale so jim kritične premisleke o smislu premnogih učnih ciljev, ki so jih želeli po vnaprej začrtanih poteh pripeljati do otrok in dijakov, kar kažejo tudi sprotne refleksije učitelja, zbrane v opisani matrici petstopenjskega načrtovanja z dokumentiranjem.

V refleksiji projekta Pripovedovanje zgodb, s katerim smo začeli ta prispevek, je mentorica zapisala:

Skrozi pripovedovanje dijakinj je bilo razvidno, da so dekleta osamljena, pogrešajo zabavo, prijatelje, svobodo ... (pripovedovanje o predmetih in njihovih težavah). Pri drugi aktivnosti sta najbolj presenetili dve dijakinji, prva, ki je ob pogledu na dedkovo hišo spoznala, kako samoumevne se nam zdijo določene stvari, dokler jih ne izgubimo; druga pa je izrazila žalost zaradi omejitve gibanja, hrepenenje po teku v naravi, ob pripovedovanju so se ji zasolzile oči. Pri vseh aktivnostih so dijakinje vedno znova končale pri izolaciji, stiskah in čustvih. Srečanje in s tem pripovedovanje je prineslo terapevtsko izkušnjo. Ko smo se pogovarjale o pripovedovalskem procesu, so se zavedale gradnikov zgodbe. Spoznale so, da ko vključijo svoje izkušnje, postane pripoved prepričljivejša.²⁵

Literatura

- Bamford, A. *The Wow Effect*. Münster, New York, München in Berlin: Waxmann.
- Barthes, R. 1977. *Image, Music, Text*. London: Fontana.
- Biesta, G. 2013. *The Beautiful Risk of Education*. London in New York: Routledge.
- . 2014. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm.
- . 2017 *The Rediscovery of Teaching*. London in New York: Routledge.
- Bochner, A. P., in N. A. Riggs. 2014. »Practicing Narrative Inquiry.« V *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, ur. P. Leavy, 195–222. New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. 1987. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- . 2002. *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gadamer, H. G. 2001. *Resnica in metoda*. Prev. T. Virk. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Gardner, H. 1995. *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Prev. I. Kovačič. Ljubljana: Tanagram.
- Kearney, R. 1999 *Poetics of Modernity: Toward a Hermeneutic Imagination*. New York: Humanity.
- . 2002. *On Stories*. London and New York: Routledge.
- . 2004. *On Paul Ricoeur (The Owl of Minerva)*. Surrey, Burlington: Ashgate.

²⁵ Sprotna refleksija 1. koraka (občutljivost za temo) učiteljice Katje Peršak Hajdinjak iz projekta Pripovedovanje zgodb, ki je v okviru projekta SKUM v koronskem času prvega zaprtja šol potekal na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer.

- . 2016. *Ozodbah*. Prev. A. E. Skubic. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Koroška galerija likovnih umetnosti. B. l.a. »Tema upora v umetnosti.« <https://www.glu-sg.si/tema-upora-v-umetnosti/>.
- . B. l.b. »Vprašanje ekologije v umetnosti: ob razstavi Stanislava Makuca Babilonski stolp v Galeriji Ravne (15. 10. 2020–26. 2. 2021).« <https://www.glu-sg.si/vprasanje-ekologije-v-umetnosti/>.
- Kroflič, R. 2005. »Glavni sovražnik discipline je odtujenost. Pripadnost skupnosti je njeno zdravilo (intervju s K. A. Strikeom).« *Sodobna pedagogika* 56 (4):14–23.
- . 2015. »Hermenevtika fotografske zgodbe.« V *Fototerapija – od konceptov do praks*, ur. M. Peljhan, 83–100. Kamnik: Cirius.
- . 2017. »Pedagoški pomen zgodbe.« *Sodobna pedagogika* 68 (12): 10–31.
- . 2018. »Vzgoja v pomočjo umetniških izkušenj v projektu SKUM.« Predavanje za umetnike in strokovne delavce, sodelujoče v projektu, Ljubljana, 17. 4. 2018.
- . 2019. »Uvodnik.« V *Kdo je Slovenj Gradec*, ur. A. K. Herkovič. Slovenj Gradec: Gimnazija Slovenj Gradec. <http://scsg-gim.splet.arnes.si/files/2021/01/katalog.pdf>.
- . 2021. »Narativno proučevanje kakovosti.« V *Zgodbe učiteljev o razvoju kakovosti izobraževanja odraslih*, ur. T. Možina, S. Klemenčič in J. Orešnik Cunja, 15–28. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Kuralt, Š. 2021. »Če je cilj le znanje, otrok iz šole odide z glavo, oprano z znanjem (intervju z Zdenkom Medvešem).« *Delo, Sobotna priloga*, 2. oktober. <https://www.delo.si/sobotna-priloga/ce-je-cilj-le-znanje-otrok-iz-sole-odide-z-glavo-oprano-z-znanjem/>.
- Leibau, E. 2013. *International Yearbook for Research in Arts Education*. Münster: Waxmann.
- MacNaughton, G. 2009. *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas*. London in New York: Routledge.
- Malaguzzi, L. 1998. »History, Ideas, and Basic Philosophy (An Interview with Lella Gandini).« V *The Hundred Languages of Child: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, ur. C. P. Edwards, L. Gandini in G. E. Forman, 49–97. 2. izd. Greenwich, CT, in London: Ablex.
- McCarthy, K. F., E. H. Ondaatje, L. Zakaras in A. Brooks. 2004. *Gifts of the Muse: Reframing the Debate about the Benefits of the Arts*. 2004. RAND Corporation.
- Moss, P. 2006. »Toward a New Public Education: Making Globalization Work for Us All.« *Child Development Perspectives* 2 (2): 114–119.
- Peljhan, M., ur. 2015. *Fototerapija: od konceptov do praks*. Kamnik: CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.
- Ricoeur, P. 2003. *Pripovedni čas*. Ljubljana: Društvo Apokalipsa.

- Rinaldi, C. 2001. »Documentation and Assessment: What Is the Relationship?« V C. Giudici idr., *Making Learning Visible: Children As Individual and Group Learners*, 78–90. Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- . 2006. *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London in New York: Routledge.
- Robinson, K. 2006. »Do Schools Kill Creativity?« TED, video na YouTubeu, 20:03. <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>.
- Sontag, S. 2001. *O fotografiji*. Prev. V. Velkoverh Bukilica. Ljubljana: Študentska založba.
- Steen, F. F. 2005. »The Paradox of Narrative Thinking.« *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology* 3 (1): 87–105.
- Štirn, D. 2010. »Uvajanje umetniških praks v predšolsko vzgojo ali kako smo se (o)žlahtili.« V *Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*, ur. R. Kroflič, D. Štirn, P. Štirn Janota in A. Jug, 14–23. Ljubljana: Vrtec Vodmat.
- Štirn, D., P. Štirn Janota in J. Markota. 2014. »Vzgoja preko umetniške izkušnje – kreativnica.« V *Zbornik za spodbujanje demokratičnega emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci*, ur. K. Majerhold in K. Sudec, 256–271. Ljubljana: Društvo ŠKUC, Galerija Škuc.
- Štirn Janota, P. 2015. »Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju: študija primera.« *Sodobna pedagogika* 66 (1): 64–88.
- . 2016. »Vzgojiteljica opazi kar prej razume – pomen procesnega izobraževanja vzgojiteljic.« *Sodobna pedagogika* 67 (4): 10–27.
- Štirn Janota, P., R. Kroflič in D. Štirn. 2022. »Vzgoja v času epidemije zahteva izgradnjo inovativnih okolij.« *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 53 (1–2): 8–18.
- UNESCO. 2006. »The Road Map of Art Education.« The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lizbona, 6.–9. marec 2006.
- . 2010. »Seoul Agenda, Goals for the Development of Arts Education.« CLT/CEI/CID/2011/ME/198 REV.
- Vecchi, V. 2010. *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. New York: Routledge.
- Webster, L., in P. Mertova. 2007. *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Wien, C. A., V. Guzevsky in N. Berduissis. 2011. »Learning to Document in Reggio-Inspired Education.« *Early Childhood Research & Practice* 13 (2). <https://ecrp.illinois.edu/v13n2/wien.html>.
- Winner, E., T. Goldstein in Vincent-Lancrin. S. 2013. *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation*. Pariz: OECD Publishing.

Wringe, C. 2006. *Moral Education: Beyond Teaching of Right and Wrong*. Dordrecht: Springer.

Narration in Education

In this paper, we present the importance of fostering narrative knowledge, which includes the ability to making and telling create stories, to enter critically into social reality, and to enhance active listening and learning from others. Narrative is defined as a first-person experience that supports the principles of poetic learning and teaching. A qualitative analysis of the collected examples of project activities carried out in kindergartens and schools with the aim of promoting narrative knowledge through the arts shows that children and adolescents, through the stories they told or depicted, expressed a greater sensitivity in observing relationships, social and natural phenomena, a more holistic understanding of the curricular content and that they easily expressed their observations of the world and attitudes. The analysis of the collected ongoing and final evaluations and reflections of the educators/teachers and artists showed that this way of working and documenting enables them to have a more in-depth view of the processes of learning and action, a more subtle perception of children/young people's needs and interests, and more opportunities for self-questioning and questioning with others – about their role in the pedagogical process, about the challenges and opportunities offered to children/young people, about reflecting on the content and finding different didactic forms for working with children and young people.

Keywords: story, narrative knowledge, first-person experience, poetics of learning, art, documentation, reflection, SKUM Project

Umetnik v pedagoškem procesu

Uršula Podobnik

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
ursula.podobnik@pef.uni-lj.si

Bogdana Borota

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
bogdana.borota@pef.upr.si

Umetnosti se v dokumentih o vzgoji pripisuje pomembno mesto pri zagotavljanju možnosti za razvoj ustvarjalnih potencialov, svobode izražanja, kulturne zavesti in osebnostnega razvoja posameznika. Tudi v projektu SKUM so bile ugotovljene pozitivne povezave med KUV in dobrimi rezultati učenja ter poučevanja. Pri tem je bilo kot stalnica prepoznano kontinuirano sodelovanje z umetniki. V raziskavi nas je zanimala umetnikova izkušnja sodelovanja. Podatke smo zbrali z intervjuvanjem sodelujočih umetnikov. Ugotovili smo, da umetniki vzpostavljajo spodbudno in motivacijsko močno učno okolje za razvoj ustvarjalnih potencialov otrok/mladostnikov ter učenja nasploh. Sodelovanje z vzgojitelji/učitelji opisujejo kot pomembno in dopolnjujoče. V pedagoški proces vstopajo kot umetniki s prepoznavnim umetniškim opusom. Pri načrtovanju izhajajo iz lastne umetniške prakse in poznavanja prvin ter tehnik umetniškega snovanja. Omogočajo svobodo izražanja in iskanja lastnih poti do cilja. V primerjavi z učitelji imajo sposobnost uvida v pedagoško situacijo in prepoznavanja ustvarjalnih potencialov v otroku/mladostniku. Ugotovitve nakazujejo potrebo po partnerstvu med vzgojitelji/učitelji in umetniki pri izvajanju umetnosti v vzgoji.

Ključne besede: kulturno-umetnostna vzgoja, umetnik v pedagoškem procesu, sodelovanje umetnika z vzgojiteljem/učiteljem

Uvod

V prispevku obravnavamo nekatere vidike umetnosti v vzgoji, posebej pa se osredotočamo na umetnika v pedagoškem procesu v vrtcih in šolah. Zanimajo nas njegov pogled na vlogo odraslega v pedagoškem procesu, odnos do učečega se otroka/mladostnika ter njegov odnos do umetnosti na splošno.

Razmišljanje o pomenu umetnosti v vzgoji začinjamo s citatom sodelujočega umetnika – fotografa v projektu SKUM:¹

¹ Vsi citati sodelujočih umetnikov so del dokumentacijskega gradiva projekta SKUM.

Umetnost nas uči odprtosti do novih stvari in se upira temu, da se je potrebno do vseh stvari opredeliti kot do pravih ali nepravilnih. Umetnost vzpodbuja domišljijo in divergentno razmišljanje, ki sta za inovativnost zelo pomembni. Zgodbe, ki jih umetnost prenaša, krepijo empatijo in solidarnost, tolerantnost, ki so danes vse bolj redke vrednote.

Na deklarativni ravni sta mesto in pomen umetnosti v vzgoji priznana. Umetnost je kot enakovredno področje v šolskih kurikulumih opredeljena v mednarodnih in nacionalnih dokumentih, ki so podlaga smernicam nadaljnega razvoja vzgoje in izobraževanja tudi pri nas. Navajamo nekaj ključnih poudarkov o umetnosti v novejših mednarodnih dokumentih. V UNESCO-VEM dokumentu »Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts« (UNESCO 2010) je dostop do umetnosti opredeljen kot temeljna človekova pravica. Umetnost je vključena v politike izobraževanja in učne načrte, kot jih opredeljujejo dokumenti OECD (Winner, Goldstein in Vincent-Lancin 2013). S to potezo poskušajo na področju izobraževanja kot inovativno področje spodbuditi učenje ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, h kateremu lahko prispeva umetnost v smislu potrebnega širjenja in uporabe na vseh ravneh izobraževanja ter usposabljanja (Resolucija o nacionalnem programu za kulturo 2022–2029 (ReNPK22-29) 2022, 12).

Nekatera temeljna izhodišča so pripoznana v nacionalnih strateških dokumentih, kot je nova resolucija o nacionalnem programu za kulturo v Sloveniji do leta 2029. V njej je kultura prioritarno opredeljena kot vrednota (ReNPK22-29 2022, 2):

Prednostni cilj je, da se kultura ozavešči kot vrednota, ki vzpodbuja ustvarjalne potenciale, omogoča posamezniku njegov osebni razvoj, svobodo izražanja, usvajanje novih znanj in izkušenj, vzpostavljanje humanih medčloveških odnosov in družbene etike, ter vrednota, ki obenem razvija spoštovanje dosežkov slovenskega naroda in samostojne države, pa tudi tako dialoško odprtost do sosednjih narodov, Evrope in sveta, ki naše kulture ne slabi, ampak jo bogati, dopolnjuje in krepi.

To izhodišče je treba implementirati v vizijo vrtcev in šol ter na izvedbeni ravni učečemu se omogočiti širjenje in poglobljanje znanja, ki bi to vrednoto podpiralo. Zato je posebna skrb namenjena kulturno-umetniški vzgoji (KUV). Izpostavljena je potreba, da se otrokom in mladim v okviru formalnega izobraževanja omogoči spoznavanje različnih kultur ter umetnosti

z vidikov sprejemanja, spoznavanja in raziskovanja umetnosti ter ustvarjalnosti na vseh področjih kulture. Kot eden od prednostnih razvojnih ciljev je omenjena potreba po medresorski umestitvi KUV v področne strategije in operativne načrte na področju vzgoje in izobraževanja (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011) ter v druge sektorske razvojne politike (vseživljenjsko učenje, zdravje, družinska in mladinska politika itd.) (str. 41).

Če se na deklarativni ravni umetnost umešča v strateške dokumente kot pomembno področje učenja in poučevanja, se na izvedbeni ravni odpira izziv, kako te razvojne cilje uresničiti. Ugotovitve mednarodnih raziskav kažejo, da umetnosti v vzgoji še vedno pripada vloga obrobne, sproščujočega, »manj resnega« učnega področja (Andrews 2008; Robinson 1999; Winner, Goldstein in Vincent-Lancin 2013). Tak status umetnosti je po mnenju Dorothy Morrissey in Ailbhe Kenny (2021) odraz statusa umetnosti v družbi na splošno.

Glede na dejstvo, da je pedagoški kader zavezan k zagotavljanju kakovostnega učenja in poučevanja v institucionalizirani vzgoji ter izobraževanju na umetniških področjih, so se nekatere raziskave (Andrews 2016; Bamford 2012; Kind idr. 2007; McDonald idr. 2019; Snook in Buck 2014) usmerile v raziskovanje vzrokov za to. Ugotovitve omenjenih raziskav so pokazale potrebo po večji usposobljenosti vzgojiteljev v vrtcih in razrednih učiteljev v osnovnih šolah za poučevanje umetniških področij. S tovrstnim usposabljanjem bi namreč pridobili tudi več utemeljene profesionalne suverenosti na umetniških področjih, to pa bi pozitivno vplivalo na učiteljevo samozavest pri načrtovanju in posredovanju vsebin s področja umetnosti in povečalo njegovo navdušenje nad udejanjanjem teh vsebin. Slednje je potrdila tudi obsežna mednarodna študija Deirdre Russell-Bowie in Dowsona (2005). Utemeljena samozavest in navdušenje predstavljata primarni determinanti visokokakovostne umetnostne vzgoje, kar ugotavlja tudi Bamford (2006; 2012).

Oreck (2004, 55–56) sicer poudarja, da cilj študijskih programov za poklic vzgojitelja v vrtcih in razrednega učitelja ni v tem, da bi bodoči pedagogi postali specialisti za umetniška področja, pač pa da bi prepoznali in ozavestili učinkovitost umetniških področij ter umetnost integrirali z neumetniškimi področji in s tem prispevali k ustvarjalnejšim oblikam učenja ter poučevanja.

Analiza študijskih programov prve stopnje na UP PEF in UL² je pokazala, da se študenti, bodoči vzgojitelji in učitelji, seznanijo z različnimi umetniškimi praksami, vendar sta obseg in časovno strnjeno izvajanje študijskih predmetov nenaklonjena temu, da bi študenti lahko poglobljeno razvijali spretnosti

² Analize so del dokumentacijskega gradiva projekta SKUM (2020).

izražanja in ustvarjanja v umetniških jezikih ter oblikovali pretanjen občutek za posebnosti umetniških področij. Študij umetnosti zahteva čas in kontinuirano ustvarjalno aktivnost.

Glede na dejstvo, da je to zlasti na splošnih pedagoških smereh študija (vzgojitelj predšolskih otrok, učitelj razrednega pouka), ki poleg različnih umetniških področjih pokrivajo tudi vsa ostala področja, težko zagotoviti v zadostnem obsegu, si znanje in spretnosti v nadaljnjem profesionalnem razvoju lahko pridobivajo v programih stalnega strokovnega usposabljanja (Morrissey in Kenny 2021) ter v sodelovanju z ljudmi, ki so v ustvarjalne procese vpeti kot aktivni umetniški ustvarjalci (McLauchlan 2017). Ob slednjem je po mnenju nekaterih raziskovalcev (Kenny 2020; Bamford 2012; Bamford in Glinkowski 2010; Wolf 2008) smiselno razmišljati tudi o vzpostavljanju trajnejših partnerstev med učitelji in umetniki (angl. *teacher-artist partnership*) ter kulturnimi ustanovami (Kroflič 2019).

Kroflič (2019, 174) potrebo po partnerstvih med učitelji in umetniki utemeljuje z naslednjim:

A če lahko o zgodovinskem in današnjem pomenu umetnosti za razvoj človeka in skupnosti kakovostno poučujejo učitelji, usposobljeni za prenos teh znanj, lahko kakovostne in globoko doživete umetniške izkušnje približajo predvsem umetniki in kulturno-umetniške ustanove. Umetniki znajo otroku/mladostniku približati ustvarjalne procese umetniškega izražanja in iskanja pomenov, kulturno-umetniške ustanove pa zmorejo umetnost predstaviti v najbolj avtentičnih oblikah v prostorih, namenjenih umetniškemu ustvarjanju in posredovanju umetnosti.

Ugotavlja se, da umetniki v večji meri izhajajo iz lastnega umetniškega delovanja, imajo vpogled v širši spekter izraznih možnosti umetniških jezikov, poznajo izvedbene alternative in se zavedajo vseh značilnosti ustvarjalnega procesa, kot so manj uspeli poskusi umetniškega snovanja, ki pa postopoma, z raziskovanjem umetniškega jezika, modifikacij in preoblikovanj, prispevajo k odkritju prave forme in udejanjanju končne upodobitve.

Likovni teoretik Milan Butina piše (1997, 24):

Za likovnega umetnika je likovno ustvarjanje in produciranje izhodišče in prevladujoči del procesa [...], ker je njegovo likovno gledanje kot nujna potreba že samo po sebi notranje gibalo njegove produktivne dejavnosti [...], ta pa je izhodišče realizacije in je zato dejanje, v kate-

rega se steka ves proces slikanja in gledanja slike [likovnega ustvarjanja in opazovanja nastajajoče likovne forme, op. a.].

Obenem umetniki večinoma cenijo izrazno pristnost, ki jo razvojno gledano premore otrok, in jo želijo pri otroku v čim večji meri tudi ohranjati. Zato v procesu snovanja nimajo togo zastavljenih pričakovanj in vnaprej predvidenih rešitev, ki ustvarjalnost prej zavirajo kot spodbujajo, pač pa so sposobni (p)odpirati možnosti, ki sovpadajo z otrokovo zamisljivo in mu jo obenem pomagajo razviti v kompleksnejšo obliko na nevsiljiv ter izrazno neoporečen način.

Sodelovanje učitelja in umetnika v pedagoškem procesu omogoča vzpostavljanje spodbudnih učnih okolij za negovanje odnosa do umetnosti. Robinson (2015) ugotavlja, da je treba v vrtcih in šolah razvijati spoštovanje do umetnosti skozi procese: (a) ustvarjanja in/ali oblikovanja, (b) izvajanja in/ali predstavljanja in (c) sprejemanja in/ali odzivanja. Otrok/mladostnik se tako skozi različne priložnosti – umetniške aktivnosti srečuje z ustvarjalnimi prvinami procesa. Soudeležen je v izkušnji: (a) umetniškega ustvarjanja, ko ustvarja in se izraža v umetniških jeziki; (b) umetniškega poustvarjanja, ko umetniško delo interpretira, ponovno poustvari; (c) podoživljanja, ko umetniška dela in procese umetniškega snovanja sprejema, se nanje odziva in jih vrednoti. Če povemo še z drugimi besedami, na primeru za glasbeno umetnost, v spodbudnem učnem okolju naj bo otroku/mladostniku omogočena izkušnja biti skladatelj, glasbeni interpret in poslušalec glasbe. V teh procesih je sodelovanje umetnikov nenadomestljivo.

V naši raziskavi nas je zanimalo, kako sodelujoči umetniki v projektu SKUM doživljajo lastno vlogo v pedagoškem procesu v vrtcu/šoli. Analiza njihovih razmišljanj je predstavljena v nadaljevanju.

Raziskava med sodelujočimi umetniki v projektu SKUM

Raziskovalni problem

Mednarodne raziskave o umetnosti v vzgoji ugotavljajo potrebo po vzpostavljanju trajnejših partnerstev med učitelji in umetniki (Kenny 2020; Bamford 2012; Bamford in Glinkowski 2010; Wolf 2008). Vključevanje umetnikov v pedagoški proces je bilo tudi osrednje raziskovalno polje projekta SKUM. V ta namen smo projekt zasnovali široko, z odprtim pristopom do preučevanja praks poučevanja v sodelovanju z umetniki in s kulturnimi ustanovami.

Na osnovi analiz pedagoških praks ugotavljamo, da je kulturno-umetnostna vzgoja pozitivno povezana z dobrimi rezultati učenja in poučevanja v vrt-

cih, osnovnih in srednjih šolah.³ Pri tem sta bili kot stalnici prepoznana kontinuirano sodelovanje z umetniki in poučevanje v raznovrstnih učnih okoljih. Na procesni ravni ugotavljamo spremembe pri načrtovanju, izvajanju in evalviranju pedagoškega procesa v sodelovanju z umetniki.

V empirični pedagoški raziskavi smo želeli prepoznati in opisati značilno vlogo umetnika v pedagoškem procesu. Pri tem so nas še posebej zanimali načini vstopanja umetnika v pedagoški proces in doživljanje lastne vloge, sodelovanje umetnika z vzgojitelji/učitelji in pristopi k vzgojno-izobraževalnemu delu.

Glede na cilje raziskave smo oblikovali splošno raziskovalno vprašanje: kaj je značilno za umetniškovo izkušnjo sodelovanja v pedagoškem procesu v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah?

Metodologija

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo raziskovanja. Podatke smo zbrali z intervjuji s sodelujočimi umetniki. Cilji intervjuja so bili prepoznati značilni pogled umetnika na njegovo vlogo v pedagoškem procesu, opisati značilne pristope umetnika k učenju in poučevanju z umetniško izkušnjo ter zbrati refleksije umetnikov na njihovo izkušnjo delovanja v šolskem polju. Intervjuji so potekali po videokonferenčnem sistemu Zoom, v živo in pisno. Zbiranje podatkov je potekalo v šolskem letu 2020/2021. Sodelovalo je 25 umetnikov. Zbrane podatke smo obdelali pisno glede na cilje raziskave.

V prispevku predstavljamo del zbranih podatkov 11 sodelujočih umetnikov, ki ustvarjajo in delujejo na področjih fotografije, multimedije, književnosti gledališke, likovne ter glasbene umetnosti in intermedije. Intervjuje smo transkribirali in iz njih izluščili vsebinsko ter informativno pomembne enote besedil, na osnovi katerih opisujemo izkušnje umetnikov o njihovem sodelovanju v pedagoških procesih.

Rezultati in interpretacija

Najprej strnjeno predstavimo enote besedil iz intervjujev z umetniki s področij intermedije, vizualne, uprizoritvene ter glasbene umetnosti. V nadaljevanju zapise analiziramo glede na cilje raziskave in raziskovalno vprašanje. Rezultate in interpretacijo strnemo v vsebinske sklope o značilnem vstopanju umetnika v pedagoški proces, sodelovanju umetnika z vzgojitelji/učitelji, odnosu umetnika do otroka/mladostnika in pogledu umetnika na načrtovanje pedagoškega procesa.

³ Ugotovitve so oblikovane na osnovi analiz dokumentacijskega gradiva projekta SKUM.

Enote besedil iz intervjujev z umetniki

UM1, performerka in intermedijska ustvarjalka

- C1 Sebe doživljam kot nekoga, ki rad ustvari udoben in varen prostor, kjer se lahko sprostimo in si zaupamo. Le tako se bomo lahko sproščeno izražali in ustvarili nekaj čudovitega za naše bodisi oko, uho in srce.
- C2 Rada delujem v manjših skupinah, saj se lahko bolje povežem s posameznimi otroki.
- C3 Najprej bi rada povedala, da zelo spoštujem in cenim vlogo vzgojitelja in učitelja in menim, da ima v našem šolskem sistemu veliko moč. Ker pa je učitelj čedalje bolj vpet tudi v svet birokracije in zbiranja podatkov, izgublja čas, pa bi lahko sproščeno reagiral kot umetniški ustvarjalec. Menim, da bi to sicer bilo lahko mogoče, če bi v osnovi spremenili šolski sistem in vsi skrbeli za tovrstno nego – kulturno nego. Da bi trenirali čuječnost, se bodrili in imeli odprta čutila. Seveda je v svetu podatkov in determiniranega časa to zelo težko vzpostaviti, a bi se dalo izboljšati.
- C4 Načrtovani proces se mi zdi smiseln. Vsaj v začetku. Kajti v omejenem času želim narediti nekaj dobrega in želim, da imajo otroci doživeto izkušnjo in nato tudi kreativno, da lahko izrazijo doživeto. Vedno pripravim načrt, rada pa imam, če se na koncu pojavi tudi kaj novega, in odpiram možnosti, da gre kreativnost v smer, ki jo otrok čuti. Odvisno je od danega časa, ki ga imamo na voljo.
- C5 Zame največji izziv je, da otrok preseneti samega sebe in uvidi, da zmore, da zna, če verjame vase. In to je popotnica za nadaljnje situacije, kjer bo »otrok« velikokrat moral znati spodbujati samega sebe.
- C6 Pomembno mi je, da je ustvarjalni čas čim bolj pod sproščeni pogoji. Da otrok ne priganjamo, da se kam mudi, ampak da jih na pozitiven način usmerimo h končanju, če je to potrebno.

UM2, dramaturginja, gledališka pedagoginja in režiserka

- C7 Kot umetnica razbijem dnevno rutino in to je že prvi korak k ustvarjalnosti – prekinitev rutine vzpodbudi ustvarjalnost in angažiranost ter radovednost.
- C8 Pregovorno je umetnik veliko bolj senzibilen za najrazličnejša, tako psihična kot fizična stanja ljudi, to še posebej velja za vse tiste, ki se ukvarjajo z gledališko umetnostjo, ki jim narekuje vpogled v drobnejše človeškega delovanja. Umetnik razpolaga z metodami in s tehnikami,

- s katerimi učitelji v veliki večini ne, oziroma če že, ne v takem obsegu. Umetnik ima tudi vpogled v prihodnost, v cilj, kamor je potrebno otroka pripeljati, a pozor, cilj ni pomembnejši od poti do njega.
- C9 [U]stvarjanje varnega okolja, v katerem smo vsi enaki in se medsebojno učimo, se poslušamo in izražamo na način, ki nam je najbližji.
- C10 Sama sem mnenja, da je umetnost vse, tudi matematika, fizika, biologija, kajti v naravi poteka vse v simbiozi; ni enega brez drugega in npr. pri plesu ali v gledališču imata fizika in optika zelo pomembno mesto. Metode, ki jih umetnik uporablja, da raziskuje in razčlenjuje, da povezuje, da širi asociativni krog, so zelo podobne znanstvenikovemu umu. Različna umetniška področja ponujajo veliko praktičnih metod in tehnik, ki ne služijo samo dotični umetnosti, ampak jih je mogoče aplicirati verjetno na skoraj vsa področja človeškega delovanja.
- C11 Če se želimo potopiti v umetniško izkušnjo, v prvi vrsti potrebujemo čas. Ena šolska ura je tista, v kateri se skupina šele dobro ogreje, v dveh si pogleda v oči, v treh naredi viden korak naprej.
- C12 Kadar umetnik ne posega v delo pedagoga in pedagog ne v delo učitelja, ampak se s svojimi znanji dopolnjujeta, takrat se nadgradi tako umetniška kot pedagoška izkušnja, ki jo otrok doživi.
- C13 Načrtovanje procesa je zelo smiselno; trdna struktura, ki je dovolj trdna, da nas bo pripeljala do cilja, a hkrati dovolj fleksibilna, da bo dopustila različna iskanja in različne poti, je nujna. Tudi »režijska« projekcija celote ali končnega izdelka/cilja je pomembna, ker kot mentor na tak način lahko odpiraš nove poti za raziskovanje in s tem pogledom tudi več, zakaj jih odpiraš.

UM3, slikarka

- C14 Vsekakor se izbranih kreativnih postopkov ne da vnaprej določati. Eno je, če moraš nekoga naučiti določene tehnike, da jo spozna. Drugo je, če jo izbiraš glede na potrebe določenega projekta, procesa, posameznika.
- C15 Učitelj v prvi vrsti sledi kurikulumu, in ne toliko individualnemu razvoju posameznika. Sočasno je njegova praksa omejena na vzgojno-izobraževalno metodologijo in procese. Umetnik je še vedno zavezan svoji kreativni praksi in si dovoli »napake«, teste v smislu, če ne bo šlo, bo pa to.
- C16 Če je dano dovolj časa, se s pomočjo le-teh [intuicije in ustvarjalnosti, op. a.] lahko odkrije veliko novega. Če je prestrogo določena časovnica z namenom doseganja ciljev, se oboje zaduši in ne doseže žele-

nih premikov pri skupini učečih se, še manj na individualni ravni pri posamezniku.

- C17 Pojav učenja skozi umetniško dejavnost, ko otrok/mladostnik spozna določene vsebine in/ali se skozi njih samoraziskuje/samoudejanja. Hkrati isti proces deluje vzgojno, saj vzpodbuja socialni moment oziroma otrokova/mladostnikova čustva v odnosu do vsebin, načina dela, (samo)udejanja in okolice, hkrati tudi spodbuja estetske vrednote in v skupinskem ustvarjalnem delu možnosti razvoja empatije ter medsebojne pomoči in podpore.

UM4, fotograf

- C18 Doživljam se kot spodbujevalec domišljije in motivator za izražanje čustev. Torej tudi za odpiranje prostora, v katerem se učeči se lahko izrazi.
- C19 Da poleg pravil, ki jih ima neka umetniška praksa, spodbujam, da se izrazi tista druga stran, da se odpre prostor, kjer ni le »to je lepo/grdo, dobro/slabo« ali na koncu tudi le čakanje na oceno.
- C20 Vsekakor je načrtovanje procesa smiselno. Predvsem se mi zdi, da je dobro vsebinsko opredeliti proces, mu dati neko idejo, smer. Potem pa znotraj idej poiskati način, kako to ustvariti.
- C21 Vsekakor si želim doseči, da se zgodi proces, v katerem se lahko vsi neobremenjeno izražamo, pri čemer je pomembnejši proces ustvarjanja kot pa rezultat.

UM5, kiparka

- C22 Proces je na tehničnem nivoju podoben kot pri lastnem ustvarjanju, vsebino in izraz pa ohranjam v domeni udeležencev. Dobrodošle so informacije o izrazni viziji udeležencev (otrok), ki se izkažejo med ustvarjalnim procesom.
- C23 V šolskem prostoru doživljam sebe kot osebo z umetniškimi izkušnjami, ki želi to deliti z učečimi se. Želim biti njihov »varuh«, da projekt pripeljejo do faze, ko začutijo sproščenost in zanesljivost poti, v katero se podajajo.
- C24 Umetniki imamo tudi zaradi narave svojega dela veliko sposobnost opazovanja, tako vizualno kot energetsko. Hitro ugotovim, kakšno je razpoloženje v skupini, in se učeči se brez zadržkov obrnejo name z različnimi vprašanji, problemi ... To mi omogoča, da z učečimi se lažje komuniciram na individualen način, kar prinaša sproščenost, razbremenjenost in s tem boljše rezultate.

- C25 Moj pristop k vzgojno-izobraževalnemu delu ima poudarek na individualnem delu, kolikor se le da. Ustvarjanje umetniškega izdelka lahko v učečem se vzbuja strah pred neuspehom in tu je moja bistvena naloga, da to prekinem. Z učečimi se želim vzpostaviti zaupni odnos, da jih lažje usmerjam skozi proces ustvarjanja.
- C26 Načrtovanje dejavnosti je v mojem primeru nujno in smiselno. Za uspešno izpeljano dejavnost moram načrtovati od ideje do izvedbe in predstavitve. Običajno imam izdelan načrt A, rezervni B in dodatni C.
- C27 Pri delu z otroki so pomembne malenkosti, drobni detajli, njihovi komentarji in neverbalna komunikacija. Vse to odkriva otrokovo razmišljanje, sklepanje in doživljanje. Otrok mora imeti možnost odkrivanja in razvijanja lastne ideje, saj ga lahko le-to privede tudi do kompleksnejših rešitev. Idej, ki se razvijejo skozi ta proces, ne želim v celoti nadzorovati. Otrokom skušam zagotoviti prostor, v katerem bodo odločitve sprejemali samostojno.
- C28 Informacije, ki jih prejmem od učitelja ali vzgojitelja, vplivajo na tematiko delavnice. Iz teh vsebin tudi sama črпам ideje za izvedbo. To odpira nove opcije, nove oblike.
- C29 Pred izvedbo želim biti s pedagogom dogovorjena, da se otrokom dejavnosti ne bo vsiljevalo.
- C30 Po večkratnih srečanjih začnejo vzgojitelji v pogovorih pred izvedbo tudi sami dajati različne ideje.
- C31 Nikoli me ne skrbi, da v delavnici ne bi nastalo nič, a pomembno je, da ima otrok možnost preizkušati različne izrazne možnosti. Otroci lahko režejo glino, jo gladijo, uporabljajo kiparske modelirke, razbijajo kalup ipd., ker s tem pridobivajo pomembne izkušnje.

UM6, fotograf

- C32 Vstopanje v pedagoški proces, ne da bi bili obremenjeni z rigidnostjo učnega načrta, je sproščujoče tako za umetnike kot za otroke.
- C33 Čas, ki je namenjen otrokom, je strukturiran samo v grobih obrisih. Izhodišča, ki temeljijo na posameznih umetniških delih (fotografijah), predstavljajo spodbudo za pogovor, ki večkrat zaide v čisto svojo smer.
- C34 Pri delitvi izkušnje gre za drugačne odnose kot v »klasičnem« pedagoškem procesu, ki ima na eni strani učitelja – avtoriteto – in na drugi strani učenca, ki se mora podrežati pravilom, ki veljajo. Ravno tako je drugače, če se v pedagoški proces vključi nekdo od zunaj, ki na

drugačen, a komplementaren način osvetli področja, ki jih pri pouku obravnavajo. Na površje večkrat priplavajo teme oziroma se izpostavijo otroci, ki sicer niso tako opazni.

- C35 Umetnost nas uči odprtosti do novih stvari in se upira temu, da se je potrebno do vseh stvari opredeliti kot do pravih ali nepravilnih. Umetnost vzpodbuja domišljijo in divergentno razmišljanje, ki sta za inovativnost zelo pomembna. Zgodbe, ki jih umetnost prenaša, krepijo empatijo in solidarnost, tolerantnost, ki so danes vse redkejša vrednote.

UM7, tolkalist in glasbeni pedagog

- C36 Umetnik učečemu se predstavi, ponazori in posreduje načine, ki jih sam v svojem delu doživlja in opravlja.
- C37 V primerjavi z učiteljem so nedvomno prednost dragocene izkušnje, zaradi katerih hitro opazim sposobnost oziroma nadarjenost otrok ali, bolje rečeno, zaznavanje glasbe in interes otrok.
- C38 Načrtovanje je ključ do uspeha. Seveda se ne vedno togo držim načrta, saj obstajajo boljši ali malo manj dobri razredi (tukaj govorim s stališča razvoja motoričnih spretnosti, glasbenih dispozicij ...) in je ravno prilagajanje tisto, ki naredi učno uro zanimivo, uspešno in ne nazadnje izvedljivo.
- C39 Zaradi bogatih umetniških izkušenj in posledično širokega nabora aktivnosti lahko v hipu snov prilagodim in tako ne sledim le zastavljenemu načrtu. Zato so izvedbe lahko enkratne in včasih tudi neponovljive.

UM8, fotograf

- C40 V nekaj urah se ne da razviti koncepta.
- C41 Kako [problem rešuje, op. a.] učiteljica kemije, kako jaz, nastane simbioza. Učenci vidijo, da se da probleme reševati skupaj.
- C42 Ko umetnik pride v šolsko okolje, želi biti prepoznan po lastnih umetniških dosežkih. Pričakuje, da ga kot takega pozna učitelj, učiteljevo navdušenje je vzvod, da se z umetnikom srečata v nekem dialogu pri reševanju problema. Učenci morajo to začutiti. Iz njunega odnosa se morajo učiti dialoga in odnosa do umetnosti.

UM9, skladatelj in fotograf

- C43 Načrtovanje je lahko v pomoč, mora pa biti dovolj odprto za navdihe trenutka in neposrednih izzivov aktivne udeležbe vseh prisotnih. Sam

- imam običajno pripravljenih več spektrov osnovne tematike, ki jo želim predstaviti in nadgraditi s sodelovanjem ostalih, tako da lahko hitro »odgovorim« na nepričakovane ustvarjalne impulze, ki prihajajo.
- C44 Kot enega od soustvarjalcev dogodka/poučnega srečevanja, didaktične seanse, ustvarjalne delavnice ..., ki iz osebne izkušnje nago-varja ostale skozi svoje umetniške projekte, obenem pa skozi skupno ustvarjalno prakso odstira zadrege zadržanosti, plašnosti, neinicijativnosti, strahu, tudi agresivnosti učencev ... skozi doživljanje radosti ustvarjanja, udejanjanje sodelovanja, medsebojnega spoštovanja, sočutja, etične drža, odnosa do drugih, do družbe, narave ...
- C45 Z ustvarjanjem zaupanja, sproščenega dialoga, iskri radovednosti, v kateri ni »neumnih vprašanj«, se hitro opazi raznoliko nadarjene otroke/mlade.

UM10, fotograf

- C46 Sposobnost odraslega, da se učečemu se dopusti svobodo, in v to za-upati.
- C47 Vodi me bolj intuicija kot načrtovanje. Intuicija pomaga spremeniti načrt, reagirati v danem trenutku.

UM11, operna pevka

- C48 Ko pridem v šolski prostor, sem med ljudmi, ki se ukvarjajo z umet-nostjo, pa vendar sami sebe v veliki večini ne vidijo kot umetnike. V vlogi, v kateri nastopim, dejansko predstavljam skrito željo večine pe-dagogov, ki poučujejo umetnost, ker se ukvarjam s tem, za kar oni zgolj usposablajo druge. Moj pogled je pa ravno zaradi mojega ži-vljenja in osebne izkušnje prav nasproten – jaz iščem in spodbujam izražanje umetnosti v drugih, prav v vsakem vidim velik potencial.
- C49 Nisem obremenjena s šolskim načrtom (niti vsebinsko niti časovno), ampak iz dane situacije poskušam dobiti maksimum od učencev. Ne poznam jih in od vseh pričakujem enako. Pri glasbi in petju lahko prav vsak izstopa, ker je umetnost subjektivna.
- C50 V ospredju je individualna oseba, in ne program, ki se ga moramo držati. Izhajam iz svoje umetniške prezenca, zaradi česar mi je lažje motivirati in navdušiti učence ter jih potegniti za seboj. V ospredju je predanost glasbi in glasu – to veliko zanimanje in radovednost, ki me ženeta naprej, znam skozi umetniško delo in potem z delom z učenci posredovati naprej.
- C51 Čeprav se pripravim in si zamislim potek dejavnosti, smo pri petju zelo

odvisni od učencev, njihovega talenta in volje ter nenazadnje od tega, kakšen dan je. Največkrat se v situaciji prilagajam, reagiram na pevce in predvsem skušam slediti le ciljem, in ne samemu postopku. Na ta način so tudi oni bolj svobodni in lahko precej več dosežejo v posameznem srečanju, na posamezni delavnici. Načrtovanje procesa je smiselno, s tem da na daljši rok težimo k zasledovanju ciljev, sproti pa se prilagajamo dani situaciji in spodbujamo učence.

Vstopanje umetnika v pedagoški proces in doživljanje lastne vloge

Umetnik želi biti v šolskem okolju prepoznan po lastnem umetniškem opusu, ki naj ga najprej spozna in doživi učitelj ter pri tem ugotovi, ali sta njuna pogleda na umetnost in pristop k učenju in poučevanju primerljiva in združljiva za vzpostavitev nadaljnjega sodelovanja.

- C42 Ko umetnik pride v šolsko okolje, želi biti prepoznan po lastnih umetniških dosežkih. Pričakuje, da ga kot takega pozna učitelj, učiteljevo navdušenje je vzvod, da se z umetnikom srečata v nekem dialogu pri reševanju problema. Učenci morajo to začutiti. Iz njunega odnosa se morajo učiti dialoga in odnosa do umetnosti.
- C23 V šolskem prostoru doživljam sebe kot osebo z umetniškimi izkušnjami, ki želi to deliti z učečimi se.
- C44 Kot enega od soustvarjalcev dogodka [...], ki iz osebne izkušnje nagovarja ostale skozi svoje umetniške projekte [...].

Kritični so do situacij, v katerih se ne vzpostavi vzajemno medsebojno sodelovanje. V posameznih primerih omenjajo neskladje pogledov umetnika in učitelja na umetnost. Pri nekaterih učiteljih opažajo pomanjkanje navdušenja.

Umetniki želijo, da so otroci/mladostniki seznanjeni z njihovimi prihodi v vrtce/šole. Mnenje o izraznih sposobnostih otrok in mladostnikov pa si večina raje kot posredno od vzgojitelja/učitelja pridobi sama neposredno pri delu z otroki/mladostniki:

- C14 Dobrodošle so informacije o izrazni viziji udeležencev, ki se kažejo med ustvarjalnim procesom.

Sebe doživljajo kot tistega, ki lahko ustvari prijetno klimo za učenje ter spodbudno in varno okolje za izražanje.

- C1 Sebe doživljam kot nekoga, ki rad ustvari udoben in varen prostor,

kjer se lahko sprostimo in si zaupamo. Le tako se bomo lahko sproščeno izražali [...].

- C9 [U]stvarjanje varnega okolja, v katerem smo vsi enaki in se medsebojno učimo, se poslušamo in izražamo na način, ki nam je najbližji.
- C18 Doživljam se kot spodbujevalec domišljije in motivator za izražanje čustev. Torej tudi za odpiranje prostora, v katerem se učeči lahko izrazi.
- C23 Želim biti njihov (op. otrokov) »varuh«, da projekt pripeljejo do faze, ko začutijo sproščenost in zanesljivost poti, v katero se podajajo.

Sodelovanje umetnika z vzgojiteljem/učiteljem v pedagoškem procesu

Umetniki omenjajo dopolnjujočo vlogo z vzgojitelji/učitelji v pedagoškem procesu:

- C12 Ko umetnik ne posega v delo pedagoga in pedagog ne v delo učitelja, ampak se s svojimi znanji dopolnjujeta, takrat se nadgradi tako umetniška kot pedagoška izkušnja, ki jo otrok doživi.
- C48 Ko pridem v šolski prostor, sem med ljudmi, ki se ukvarjajo z umetnostjo, pa vendar sami sebe v veliki večini ne vidijo kot umetnike. V vlogi, v kateri nastopim, dejansko predstavljam skrito željo večine pedagogov, ki poučujejo umetnost, ker se ukvarjam s tem, za kar oni zgolj usposablajo druge.

Učitelju pripisujejo poznavanje kurikulumu in zmožnosti strukturiranja pedagoškega procesa, sebi pa sledenje lastni kreativni praksi:

- C15 Učitelj v prvi vrsti sledi kurikulumu, in ne toliko individualnemu razvoju posameznika [...]. [U]metnik je še vedno zavezan svoji kreativni praksi in si dovoli napake, teste v smislu, če ne bo šlo, bo pa to.

Do vzgojiteljev/učiteljev gojijo spoštljiv odnos:

- C3 Najprej bi rada povedala, da zelo spoštujem in cenim vlogo vzgojitelja in učitelja in menim, da ima v našem šolskem sistemu veliko moč.

Umetniki omenjajo, da vzgojitelji/učitelji pobude in oblikovanje idej za umetniško ustvarjanje pogosto prepuščajo njim. Opažajo, da so vzgojitelji/učitelji pri posredovanju umetniških zamisli zadržani in nekoliko negotovi, kar je skladno z ugotovitvami raziskav o usposobljenosti učiteljev za izvajanje umetniških vsebin (Russell-Bowie in Dowson 2005). Obenem pa umetniki

ugotavljajo, da se ob pogostejših srečevanjih z njimi način razmišljanja vzgojiteljev/učiteljev spreminja, manj je negotovosti, izmenjava mnenj in zamisli pa poteka bolj sproščeno:

C30 Po večkratnih srečanjih začnejo vzgojitelji v pogovorih pred izvedbo tudi sami dajati različne ideje.

Pri umetniku se ustvarjalni proces načrtovanja aktivnosti, podobno kot pri lastnem umetniškem delovanju, začne še pred neposrednim stikom z otroki/mladostniki. Umetnik razmišlja o tematiki, izvedbenih oziroma izraznih tehnikah in o pristopih do izbranega umetniškega problema:

C22 Proces je na tehničnem nivoju podoben kot pri lastnem ustvarjanju, vsebino in izraz pa morajo sooblikovati otroci.

C36 Umetnik učečemu se predstavi, ponazori in posreduje načine, ki jih sam v svojem delu doživlja in opravlja.

Kljub temu je za umetnika sodelovanje z vzgojiteljem/učiteljem pri načrtovanju aktivnosti pomembno. Vzgojitelj/učitelj pozna otroke, njihove učne izkušnje in okoliščine, v katerih bo potekala aktivnost.

C22 Dobrodošle so informacije o izrazni viziji udeležencev [otrok, op. a.], ki se izkažejo med ustvarjalnim procesom.

Umetniki večinoma nimajo pedagoške izobrazbe. Njihove pedagoške strategije izhajajo iz poznavanja lastnega umetniškega snovanja in vsebin, ki so vključene v aktivnosti. Informacije, ki jih umetniku pri skupnem načrtovanju posredujejo vzgojitelji/učitelji, lahko pomagajo pri izbiri vsebin in poteka aktivnosti:

C28 Informacije, ki jih prejmem od učitelja ali vzgojitelja, vplivajo na tematiko delavnice. Iz teh vsebin tudi sama črпам ideje za izvedbo. To odpira nove opcije, nove oblike.

Omogočijo namreč izstopanje iz ustaljenih okvirov in preverjenih rešitev, ki prav zato lahko odpirajo večpotja integraciji umetnosti z neumetniškimi področji. Umetniki pravijo, da se med učnimi področji tako vzpostavi simbioza odnosov:

C10 Sama sem mnenja, da je umetnost vse, tudi matematika, fizika, biologija, kajti v naravi poteka vse v simbiozi; ni enega brez drugega. Pri

plesu ali v gledališču ima fizika in optika zelo pomembno mesto. Metode, ki jih umetnik uporablja, da raziskuje in razčlenjuje, da povezuje, da širi asociativni krog, so zelo podobne znanstvenikovemu umu. Različna umetniška področja ponujajo veliko praktičnih metod in tehnik, ki ne služijo samo dotični umetnosti, ampak jih je mogoče aplicirati verjetno na skoraj vsa področja človeškega delovanja.

- C41 Kako [problem rešuje, op. a.] učiteljica kemije, kako jaz – nastane simbioza. Učenci vidijo, da se da probleme reševati skupaj.
- C34 Pri delitvi izkušnje gre za drugačne odnose kot v »klasičnem« pedagoškem procesu, ki ima na eni strani učitelja – avtoriteto in na drugi strani učenca, ki se mora podrežati pravilom, ki veljajo. Ravno tako je drugače, če se v pedagoški proces vključi nekdo od zunaj, ki na drugačen, a komplementaren način osvetli področja, ki jih pri pouku obravnavajo.

Umetniki zato svoje zamisli za delavnice običajno usklajujejo z vzgojitelji/učitelji ter jih prilagajajo potrebam učnega procesa, obenem pa med izvedbo spodbujajo poglede udeležencev na reševanje izzivov obravnavanih tem.

Za vzpostavitev ustvarjalnega procesa v šolskem okolju je dobro zagotoviti pogoje za svobodo odločanja v premišljeno strukturirani učni situaciji, ki se po umetniških področjih razlikuje in prilagaja učnim temam. Umetnik se o tem želi dogovoriti z učiteljem še pred izvedbo:

- C29 Pred izvedbo želim biti s pedagogom dogovorjena, da se otrokom dejavnosti ne bo vsiljevalo.
- C32 Vstopanje v pedagoški proces, ne da bi bili obremenjeni z rigidnostjo učnega načrta, je sproščujoče tako za umetnike kot za otroke.
- C46 Sposobnost odraslega, da se učečemu se dopusti svobodo, in v to zaupati.

Iz razmišljanj umetnikov je razbrati potrebo po komplementarnem sodelovanju z vzgojiteljem/učiteljem. Dopolnjujoč način dela terja medsebojno zupanje in spoštovanje, ki ju je lažje vzpostaviti skozi kontinuirano in časovno daljše sodelovanje, trajnejše partnerstvo, čemur pritrjujejo tudi raziskovalne študije (Kenny 2020; Bamford 2012; Bamford in Glinkowski 2010; Wolf 2008). Tovrstno sodelovanje v ustvarjalni proces vnaša možnost, da vsak udeleželec prispeva tisto, v čemer je najmočnejši. Skupne evalvacije na osnovi dokumentacijskega gradiva omogočajo vzajemno učenje.

Umetnikov pogled na otroka/mladostnika v procesu umetniškega snovanja in učenja

Umetniki si pri delu z otrokom/mladostnikom pripisujejo sposobnosti pozornega opazovanja in spremljanja otroka, uvida v situacijo, »pogleda onkraj«, intuicije, predvsem pa sposobnost prepoznavanja umetniških potencialov otrok in mladostnikov:

- C24 Umetniki imamo tudi zaradi narave svojega dela veliko sposobnost opazovanja, tako vizualno kot energetsko. Hitro ugotovim, kakšno je razpoloženje v skupini [...].
- C8 Pregovorno je umetnik veliko bolj senzibilen za najrazličnejša tako psihična kot fizična stanja ljudi [...].
- C37 V primerjavi z učiteljem so nedvomno prednost dragocene izkušnje, zaradi katerih hitro opazim sposobnost oziroma nadarjenost otrok.
- C45 Z ustvarjanjem zaupanja, sproščenega dialoga, iskrive radovednosti, v kateri ni neumnih vprašanj, se hitro opazi raznoliko nadarjene otroke.

Vse to jim omogoča individualizacijo procesov in vzpostavljanje spoštljivega odnosa do otrok/mladostnikov.

Zavedajo se pomena izkustvenega učenja in dopuščanja »napak«. Omejnajo, da je treba opaziti in spoštovati tudi tiste otrokove izkušnje, ki ne vodijo nujno do »pravega izdelka«, pač pa mu zagotavljajo odkrivanje njemu pomembnih značilnosti vsebine, materiala, orodja ali tehničnega postopka. Te so včasih komaj opazne in jih nevedski opazovalec zlahka prezre. Ob tovrstnem zavedanju pomena učne izkušnje se zmanjša pritisk otrokovih pričakovanj, da mora nastati nekaj vnaprej določenega, prepoznavnega, »pravega«. Na to opozori umetnica, ki omenja, da ji največji izziv predstavljajo otroci, ki izražajo svojo izrazno negotovost:

- UM1 Zame največji izziv je, da otrok preseneti samega sebe in uvidi, da zmore, da zna, če verjame vase. In to je popotnica za nadaljnje situacije, v katerih bo »otrok« velikokrat moral znati spodbujati samega sebe.

Tenkočutnost umetnika do otroka razberemo iz naslednjega povzetka pogovora z umetnico s področja likovne umetnosti. Pri svojem vodenju delavnic se izogiba neposrednemu poseganju v otrokovo nastajajočo izrazno obliko. Otrokom, ki potrebujejo nasvet ali demonstracijo, le-to ponazori s

svojim primerom, saj se ji zdi, da bi njen poseg v otrokovo formo predstavljal motnjo v izraznem zapisu in bi na izdelku otroka deloval kot tujek. Otrokovo izrazno formo razume kot neposredno in prepričljivo samo po sebi. Nasveti, ki jih daje otrokom, so odvisni od forme, materiala, dimenzij in drugih značilnosti tehnoloških postopkov. Občasno jim pokaže tudi kakšen oblikovalski trik. Pri otrocih, ki so pri umetniškem snovanju negotovi, se poslužuje nekoliko manj običajnih metod oblikovanja, npr. mečkanja in gnetenja kepe materiala, ki jim sledijo opazovanje nastale nedefinirane forme, iskanje asociacij in njihove nadgradnje. Pogosto se iz tovrstnega dela rodi oblika z upodobitvenimi značilnostmi. Tako zasnovan proces je za otroka manj stresen. Butina (1997) ugotavlja, da ko otroka razbremenimo teže lastnih pričakovanj, se sproži živ ustvarjalni proces, ki nima vnaprej predvidene forme. Slednja se ima tako možnost oblikovati skozi seštevek opazovanja, razmišljanja in odzivanja na nastajajočo obliko.

Umetnikov pogled na načrtovanje in izvajanje pedagoškega procesa

Načrtovanje pedagoškega procesa je za umetnika dragocen čas, ko se rojevajo nove ideje, že oblikovane ideje pa se spreminjajo, dopolnjujejo. Ideje so tiste, ki pomagajo začrtati smer poteka umetniške dejavnosti. Začrtana pot ne sme biti toga, ne sme ovirati ustvarjalnega procesa. Le-tega sooblikujejo skozi izvedbo dejavnosti otroci/mladostniki:

- C39 Zaradi bogatih umetniških izkušenj in posledično širokega nabora aktivnosti lahko v hipu snov prilagodim in tako ne sledim le zastavljenemu načrtu. Zato so izvedbe lahko enkratne in včasih tudi neponovljive.
- C14 Vsekakor se izbranih kreativnih postopkov ne da vnaprej določati. Eno je, če moraš nekoga naučiti določene tehnike, da jo spozna. Drugo je, če jo izbiraš glede na potrebe določenega projekta, procesa, posameznika.

Vsebine umetniške izkušnje snujejo široko, da otroci/mladostniki nimajo občutka utesnjenosti, ujetosti v določeno formo oziroma vsebino, pač pa da ustvarjanje doživijo kot prostor svobode:

- C7 Kot umetnica razbijem dnevno rutino in to je že prvi korak k ustvarjalnosti – prekinitev rutine vzpodbudi ustvarjalnost in angažiranost ter radovednost.
- C18 Doživljam se kot spodbujevalec domišljije in motivator za izražanje

čustev. Torej tudi za odpiranje prostora, v katerem se učeči se lahko izrazi.

- C33 Čas, ki je namenjen otrokom, je strukturiran samo v grobih obrisih. Izhodišča, ki temeljijo na posameznih umetniških delih (fotografijah), predstavljajo spodbudo za pogovor, ki večkrat zaide v čisto svojo smer.

Umetniki omenjajo potrebo po načrtovanju umetniškega oziroma pedagoškega procesa. Načrtovanje se jim zdi smiselno:

- C4 Načrtovani proces se mi zdi smiseln. Vsaj v začetku. Kajti v omejenem času želim narediti nekaj dobrega in želim, da imajo otroci doživeto izkušnjo in nato tudi kreativno, da lahko izrazijo doživeto.
- C20 Vsekakor je načrtovanje procesa smiselno. Predvsem se mi zdi, da je dobro vsebinsko opredeliti proces, mu dati neko idejo, smer. Potem pa znotraj idej poiskati način, kako to ustvariti.

Pri strukturiranju procesa pa želijo omogočiti večpotje do zastavljenih ciljev:

- C13 Načrtovanje procesa je smiselno; trdna struktura, ki je dovolj trdna, da nas bo pripeljala do cilja, a hkrati dovolj fleksibilna, da bo dopustila različna iskanja in različne poti, je nujna.
- C26 Za uspešno izpeljano dejavnost moram načrtovati od ideje do izvedbe in predstavitve. Običajno imam izdelan načrt A, rezervni B in dodatni C.

Pristopi k načrtovanju se od umetnika do umetnika razlikujejo. V nadaljevanju opišemo nekaj primerov.

Umetnica z likovnega področja pojasni, da svoje vloge v pedagoškem procesu ne razume kot vlogo nekoga, ki naj bi vse udeležence pripeljal do enakega rezultata. Omogočiti jim želi, da vsak udeleženec najde svojo pot, da lahko v ustvarjalnem procesu odkrije nekaj svojega. Po njenem mnenju je to način, ko lahko vsak napreduje po lastni poti in zmožnostih. Vzgojitelj/učitelj ji v skupni analizi po končani umetniški aktivnosti pogosto priznajo, da so bili pri poteku dejavnosti presenečeni nad odzivnostjo otrok in nadpovprečnimi rezultati. Iz njihovih komentarjev zaznava negotovost, da bi k ustvarjalnim dejavnostim pristopili na podoben način. Zaveda se, da se lahko sama pri svojem načinu izvajanja pedagoškega procesa zanese na svoje znanje in umetniško snovanje.

Podobno razmišlja tudi umetnik z glasbenega področja, ki pri načrtovanju delavnic pušča odprt prostor za pobude otrok/mladostnikov in njihove izkušnje:

C43 Načrtovanje je lahko v pomoč, mora pa biti dovolj odprto za navdihe trenutka in neposrednih izzivov aktivne udeležbe vseh prisotnih. Sam imam običajno pripravljenih več spektrov osnovne tematike, ki jo želim predstaviti in nadgraditi s sodelovanjem ostalih, tako da lahko hitro »odgovorim« na nepričakovane ustvarjalne impulze, ki prihajajo.

Fotograf se pri načrtovanju in izvajanju pedagoškega procesa zanese na intuicijo:

C47 Vodi me bolj intuicija kot načrtovanje. Intuicija pomaga spremeniti načrt, reagirati v danem trenutku.

Umetnica z glasbenega področja se ne obremenjuje z učnimi načrti, raje izhaja iz otroka/mladostnika:

C49 Nisem obremenjena s šolskim načrtom (niti vsebinsko, niti časovno), ampak iz dane situacije poskušam dobiti maksimum od učencev.

Kljub temu dejavnost načrtuje, na izvedbeni ravni pa jo pušča odprto za odzive na trenutne situacije:

C51 Čeprav se pripravim in si zamislim potek dejavnosti, smo pri petju zelo odvisni od učencev, njihovega talenta in volje, in nenazadnje od tega, kakšen dan je. Največkrat se v situaciji prilagajam, reagiram na pevce [...]. Na ta način so tudi oni bolj svobodni in lahko precej več dosežejo [...].

Umetnica se opira na lastno umetniško prezenco, predanost glasbi in glasu, ki ju prenaša na otroke in mladostnike. Njene umetniške izkušnje ji omogočajo, da izvedbo z lahkoto prilagodi dani situaciji in potrebam otrok in mladostnikov:

C50 V ospredju je individualna oseba, in ne program, ki se ga moram držati. Izhajam iz svoje umetniške prezence, zaradi česar mi je lažje motivirati in navdušiti učence ter jih potegniti za seboj. V ospredju je predanost glasbi in glasu. To veliko zanimanje in radovednost, ki me žene naprej, znam skozi umetniško delo posredovati učencem.

Umetnica s področja gledališke umetnosti pa poudari, da pri načrtovanju dejavnosti skuša izoblikovati konsistentno strukturo, ki je dovolj trdna, da nas bo pripeljala do cilja, a hkrati dovolj fleksibilna, da bo dopustila različna iskanja in različne poti.

Zaradi poglobljenega znanja na svojem umetniškem področju umetnikov ni strah poseči po izrazno ambicioznih, a obenem manj predvidljivih procesih umetniškega snovanja:

- C31 Nikoli me ne skrbi, da v delavnici ne bi nastalo nič, a pomembno je, da ima otrok možnost preizkušati različne izrazne možnosti. Otroci lahko režejo glino, jo gladijo, uporabljajo kiparske modelirke, razbijajo kalup ipd., ker s tem pridobivajo pomembne izkušnje.

Umetniške prakse umetniki izvajajo posamezno ali skupinsko. Ne moti jih spontan odziv otrok/mladostnikov, ki bi želeli ustvarjati samostojno oziroma v skupini. Umetnica z likovnega področja omenja, da je te odločitve ne ovirajo pri nadaljnji izpeljavi dejavnosti. Pri skupinski obliki ustvarjanja želi, da vsak član prispeva lastno idejo, ki jo argumentirano deli z ostalimi. Želi, da končna odločitev predstavlja konsenz vseh članov, do katerega pridejo z usklajevanjem različnih idej. Kljub temu opaža značilno socialno dinamiko in hierarhijo odnosov, ki se spontano vzpostavita med člani. »Pomembni« člani skupine samoiniciativno prevzemajo ključnejše pozicije, »manj izstopajoči« pa so zadolženi za tiste dele kiparske forme, ki načeloma niso izrazito izpostavljeni. V takih situacijah vsem članom pojasni, da je kiparska forma načeloma vidna z vseh zornih kotov, zato pravzaprav manj pomembnih delov pri skulpturi ni. S tem poudari vlogo slehernega člana ter opogumi in spodbudi tudi tiste, ki navidezno opravljajo »manj pomembna dela«. Za umetnico je tudi pomembno, da te komentarje slišijo vsi člani skupine, saj jim na ta način sporoča, da je pomemben vsak od njih in bodo le z medsebojnim sodelovanjem ter spoštovanjem dosegli res dober rezultat.

V svojih razmišljanjih umetniki izpostavljajo tudi nekatere organizacijske vidike načrtovanja dejavnosti, kot je čas. Pomanjkanje časa je lahko ovira pri doseganju dobrih učnih izidov:

- C11 Če se želimo potopiti v umetniško izkušnjo, v prvi vrsti potrebujemo čas. Ena šolska ura je tista, v kateri se skupina šele dobro ogreje, v dveh si pogleda v oči, v treh naredi viden korak naprej.
- C16 Če je dano dovolj časa, se lahko s pomočjo le-teh [intuicije in ustvarjalnosti, op. a.] odkrije veliko novega. Če je prestrogo določena časov-

nica z namenom doseganja ciljev, se oboje zaduši in ne doseže želenih premikov pri skupini učečih se, še manj na individualni ravni pri posamezniku.

Ustvarjalni proces običajno terja manj strukturiran čas, kot ga predvideva ustaljen šolski urnik ali rutina vrtčevskih dejavnosti:

C6 Pomembno mi je, da je ustvarjalni čas čim bolj pod sproščenimi pogoji. Da otrok ne priganjamo, da se kam mudi, ampak da jih na pozitiven način usmerimo h končanju, če je to potrebno.

UM8V nekaj urah se ne da razviti koncepta.

V ustvarjalnem procesu je treba zagotoviti tudi čas za odstop od neposredne dejavnosti, čas za opazovanje nastajajočih form, čas za premislek. Ta čas zagotavlja, da lahko učenec proces osmišljeno nadaljuje ali preoblikuje svojo zamisel. Pomanjkanje časa vpliva na prekinitev ustvarjalnega procesa, kar je še posebej moteče v primeru, ko je učenec za delo še motiviran. Vnovična vzpostavitev delovne klime, motivacije in ustvarjalnega naboja po daljši prekinitvi je zahtevna ter tudi časovno zamudna. V visoko motiviranem učencu je želja po raziskovanju, napredovanju, želja po udejanjenju zamisli in radovednost, kaj bo iz tega procesa nastalo:

C21 Vsekakor si želim doseči, da se zgodi proces, v katerem se lahko vsi neobremenjeno izražamo, pri čemer je bolj pomemben proces ustvarjanja kot pa rezultat.

Kot oviro pri izvajanju dejavnosti umetniki omenjajo številčnost skupin, ki so vključene v delavnice, saj ta ni vselej prilagojena potrebam komunikacije umetnika s posameznikom:

C2 Rada delujem v manjših skupinah, saj se lahko bolje povežem s posameznimi otroki.

C27 Pri delu z otroki so pomembne malenkosti, drobni detajli, njihovi komentarji in neverbalna komunikacija. Vse to odkriva otrokovo razmišljanje, sklepanje in doživljanje. Otrok mora imeti možnost odkrivanja in razvijanja lastne ideje, saj ga lahko le-to privede tudi do kompleksnejših rešitev. Idej, ki se razvijejo skozi ta proces, ne želim v celoti nadzorovati. Otrokom skušam zagotoviti prostor, v katerem bodo odločitve sprejemali samostojno.

S tovrstnim nevsiljivim delovanjem umetnik otrokom omogoči, da razvijajo upravičeno samozavest, saj je rezultat dejansko posledica njihovega dela, njihovih odločitev.

Umetniki svoje izrazne zamisli udejanjajo na različne načine, pri čemer se dobri rezultati dosegajo v ustvarjalnem procesu, ki je temu prilagojen. Načini izvajanja pedagoškega procesa v vrtcih/šolah ne zagotavljajo vselej ustreznih strukturnih pogojev, kot so čas in materiali ter tudi skupna evalvacija. Umetniki v pedagoškem procesu se v večji meri naslanjajo na lastne zamisli, vzgojitelji/učitelji pa na osnovi izkušnje z umetniki usvajajo nova znanja in odkrivajo nove pristope. Slednje bodo lahko ohranjali tudi pri samostojnem izvajanju pedagoškega procesa oziroma pri samostojnem delu v okvirih ustvarjalnih dejavnosti.

Zaključek

Na osnovi dokumentacijskega gradiva projekta SKUM ugotavljamo dobre rezultate učenja v vrtcih in šolah v poučevalnih situacijah, v katerih so sodelovali umetniki. Dobri rezultati sodelovanja umetnikov z vzgojitelji/učitelji se kažejo tudi pri razvijanju didaktičnih pristopov izvajanja umetnosti v vzgoji. Pri tem prepoznavamo njihovo dopolnjujočo, komplementarno vlogo. Zato so nas v raziskavi zanimale izkušnje umetnikov o njihovem sodelovanju v pedagoškem procesu. Na osnovi podatkov, pridobljenih z intervjuji sodelujočih umetnikov v projektu SKUM, ugotavljamo, da umetnik vstopa v vrtčevsko/šolsko okolje kot umetnik z bogatim umetniškim opusom, po katerem želi biti prepoznan. Poznavanje umetniškega področja in procesov umetniškega snovanja mu predstavlja izhodišče za strategije načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela z otroki/mladostniki. V primerjavi z vzgojitelji/učitelji se v večji meri posvečajo tematiki, vsebinam, materialom in tehnikam umetniškega izražanja. Glede na pedagoške situacije in odzive otrok/mladostnikov puščajo načrtovanje odprto za svobodno izražanje ter raziskovanje umetniškega jezika. Če vzgojitelji/učitelji poznajo šolsko okolje in učne izkušnje otrok/mladostnikov, umetniki posedujejo sposobnosti uvida v situacijo, pozornega opazovanja in prepoznavanja ustvarjalnih potencialov otrok/mladostnikov ter intuitivnega odzivanja. S tem rahljajo struktuiranost procesov in odpirajo večpotja do načrtanih ciljev.

Rdeča nit aktivnosti so umetniške izkušnje otrok/mladostnikov, ki preraščajo zgolj učne potrebe. Kot pravita sodelujoča umetnika, nam umetniška izkušnja pomaga povezati se s svojim globljim bitjem in z življenjsko silo, ki nas intuitivno vodi skozi življenjske situacije. V tem istem procesu umetniška izkušnja deluje vzgojno, saj vzpodbuja socialni moment in otro-

kova/mladostnikova čustva v odnosu do vsebin, načina dela, (samo)udejanja ter okolice, hkrati tudi spodbuja estetske vrednote in v skupinskem ustvarjalnem delu možnosti razvoja empatije ter medsebojne pomoči in podpore.

Kot enega od razlogov za vzpostavitev trajnega sodelovanja umetnikov z vrtci in s šolami omenjamo tudi njihov spoštljiv odnos do vseh vključenih v pedagoški proces. Na osnovi rezultatov raziskave in projekta SKUM ugotavljamo pomemben prispevek umetnikov k razvijanju spodbudnega učnega okolja ter inovativnih pristopov k vzgoji nasploh.

Literatura

- Andrews, B. W. 2008. »The Odyssey Project: Fostering Teacher Learning in the Arts.« *International Journal of Education & the Arts* 9 (11): 1–21.
- . 2016. »Towards the Future: Teachers' Vision of Professional Development in the Arts.« *International Journal of Music Education* 34 (4): 391–402.
- Bamford, A. 2006. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Munster: Waxmann.
- . 2012. *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011*. Report. Bodø: The Norwegian Centre for Arts and Cultural Education (KKS).
- Bamford, A., in P. Glinkowski. 2010. *Wow, It's Music Next: Impact Evaluation of Wider Opportunities in Music at Key Stage 2*. London: Federation of Music Services.
- Butina, M. 1997. *Prvine likovne prakse*. Ljubljana: Debora.
- Kenny, A. 2020. »The 'back and forth' of Musician-Teacher Partnerships in a New York City School.« *International Journal of Education and the Arts* 21 (3): 2–19.
- Kind, S., A. de Cosson, R. L. Irwin in K. Grauer. 2007. »Artist-Teacher Partnerships in Learning: The In/Between Spaces of Artist-Teacher Professional Development.« *Canadian Journal of Education* 30 (3): 839–864.
- Kroflič, R. 2019. »Preschools' and Schools' Cooperation with Artists and Cultural Institutions.« V *Building Inclusive Communities through Education and Learning*, ur. K. Skubic Ermenc in B. Mikulec, 169–182. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- McDonald, A., M. Hunter, R. Ewing in R. Polley. 2019. »Dancing around the Edges: Reimagining Deficit Storylines as Sites for Relational Arts Teacher Professional Learning Collaboration.« *Australian Art Education* 39 (3): 455–467.
- McLauchlan, D. 2017. »Playlinks: A Theatre-for-Young Audience Artist-in-the-Classroom.« *Pedagogies: An International Journal* 12 (1): 130–142.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ur. J. Krek in M. Metljak. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Morrissey, D., in A. Kenny. 2021. »Teacher-Artist Partnership as Teacher Professional Development.« *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910972>.

- Oreck, B. 2004. »The Artistic and Professional Development of Teachers: A Study of Teachers' Attitudes Toward and Use of the Arts in Teaching.« *Journal of Teacher Education* 55 (1): 55–69.
- Robinson, K. 1999. *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Strasburg: Council of Europe Publishing.
- . 2015. *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. London: Penguin.
- Resolucija o nacionalnem programu za kulturo 2022–2029 (ReNPK22-29). 2022. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 29. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2022-01-0559>.
- Russell-Bowie, D., in M. Dowson. 2005. »Effects of Background and Sex on Confidence in Teaching the Creative Arts: Tests of Specific Hypotheses.« V *AARE 2005: Creative dissent; constructive solutions. Proceedings of the 2005 Australian Association for Research in Education conference*. Melbourne: Australian Association for Research in Education.
- Snook, B., in R. Buck. 2014. »Artists in Schools: 'Kick Starting' or 'Kicking Out' Dance from New Zealand Classrooms.« *Journal of Dance Education* 14 (1): 18–26.
- UNESCO. 2006. »The Road Map of Art Education.« The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6–9 March 2006.
- . 2010. »Seoul Agenda, Goals for the Development of Arts Education.« CLT/CEI/CID/2011/ME/198 REV.
- Winner, E., T. Goldstein in S. Vincent-Lancrin. 2013. *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education, Educational Research and Innovation*. Pariz: OECD Publishing.
- Wolf, S. A. 2008. »The Mysteries of Creative Partnerships.« *Journal of Teacher Education* 59 (1): 89–102.

The Artist in the Pedagogical Process

In documents on education, art is given an important place in providing opportunities for the development of creative potential, freedom of expression, cultural awareness and personal development of the individual. Positive links between culture and art education and good learning and teaching results were also found in the SKUM project. Continuous collaboration with artists was recognized as a constant. In the research, we were interested in the artist's experience of collaboration. We collected the data by interviewing the participating artists. We found that artists establish a stimulating and motivating strong learning environment for the development of the creative potential of children/adolescents and learning in general. They describe cooperation with educators/teachers as important and complementary. They enter the teaching process as artists with a recognizable artistic oeuvre. When planning, they

start from their own artistic practice and knowledge of the elements and techniques of artistic design. They enable freedom of expression and finding one's own way to the goal. Compared to teachers, they could have the ability to see into the pedagogical situation and recognize the creative potential in a child/teenager. The findings suggest the need for a partnership between educators/teachers and artists in the implementation of art in education.

Keywords: cultural and artistic education, the artist in the pedagogical process, the collaboration of the artist with the teacher

Umetnik in umetniška izkušnja: spoznavanje zakonitosti slike skozi ustvarjanje, soustvarjanje, poustvarjanje in posredovanje

Katja Bednarik Sudec

Samozaposlena v kulturi

ksudec@gmail.com

V prispevku so izpostavljena teoretična izhodišča in vloga, ki jo ima umetnik pri vstopanju v pedagoški prostor pri delu z otroki in sodelovanju s strokovnimi delavci. Predstavljen je koncept poučevanja z uporabo umetniških praks, ki ga zagovarja Herbert Read, ki pravi, da mora biti umetnost podlaga za vzgojo. Pri tem ne meri na umetnostno oziroma likovno vzgojo v ožjem smislu, temveč si prizadeva za »integralni« koncept vzgoje, kjer je estetska vzgoja izenačena z intelektualno. Predstavljena sta raziskovanje in eksperimentiranje z različnimi likovnimi tehnikami ter spoznavanje osnovnih likovnoteoretskih izrazov na podlagi vživljanja v izbrano pravljico in iskanja poti za likovnoustvarjalno nadaljevanje procesa. Del je posvečen predstavitvi ateljejskega dela in procesu soustvarjanja. Drug del teksta je osredotočen na posredovalne procese likovne umetnosti v galerijskem prostoru (diskurzi v galerijskem prostoru) in iskanju kreativnih načinov govora o umetnosti ter nato na primere poustvarjanja. Zaključek je posvečen predstavitvi družbenega angažmaja – razstavi in aktivistično-likovni kartici.

Ključne besede: vstopanje umetnika v pedagoški prostor, koncept poučevanja z uporabo umetniških praks, diskurzi v galerijskem prostoru, prakse soustvarjanja, poustvarjanje

Uvod

V okviru projekta SKUM smo se od leta 2018 v ustvarjalnem procesu srečevali s tremi vzgojiteljicami in z njihovimi skupinami v vrtcu Ljutomer.¹ Kot zunanji sodelavci tako v vrtcu kot na projektu SKUM smo vstopali intuitivno in zgolj na določenih točkah spodbujali nadaljevanje dela vzgojiteljic ter otrok.

¹ Skupina 3–4 let, Lizike, vzgojiteljici Melanija Grnjak in Antonija Podnar, pomočnica Romana Pintarič, Naravni in likovni materiali, ozadje in oblika, pravljica *Kruhek je šel po svetu*; skupina 4–5 let, Žoge, Vzgojiteljica Simona Kosi, pomočnica Ingrid Štefančič, Impresija in narava, pravljica *Rdeča kapica*; skupina 4–6 let, Sovice, vzgojiteljica Ksenja Kosi Viher, pomočnica Darja Tratnik, Psihološki pomen barv in ekspresija, pravljica *Sovica Oka*.

Sočasno pa so vzgojiteljice izrazile željo, da s projektom vstopimo v njihov letni delovni načrt. To nam kot zunanjim sodelavkam in umetnikom ni bilo najlažje, a smo s pomočjo ustvarjalnega jezika na željo vzgojiteljic vseeno iskali možnosti lažjega usmerjanja, hkrati pa spodbujanja h kreativnosti samih otrok in iznajdljivosti vzgojiteljic. To je namreč moč ustvarjalnega jezika, da na točki, ko »ne vem, kako naprej«, na široko odpre vrata.

V tekstu bo beseda najprej tekla o vzgoji in/ali poučevanju s pomočjo umetniških praks; s teoretičnim uvidom vstopamo v tematiko in jo na praktičnem primeru razlagamo skozi likovno ustvarjanje, ki smo se ga lotili s pomočjo pravljičice. Velik poudarek je na ateljejskem delu.

Ker znanje izhaja iz študija na Universität der Künste Berlin, Institut für Kunst in Kontext, kjer med štirimi področji študija najdemo polje dela z družbenimi skupinami kot umetniki – likovni ustvarjalci – in nato kot umetniki v galerijskem prostoru na področju dela s publiko, so v tekstu predstavljene vsebine z obeh področij. Najprej sta predstavljena pojma soustvarjanje ter multiplo avtorstvo, ki ju vnašamo pri ustvarjalnem delu. Velik poudarek je nato v zaključnem delu na posredovanju umetniške izkušnje v galeriji in poustvarjanju. Pri tem se osredotočamo na podajo osnovnega vpogleda v galerijsko posredovanje, ki ga na slovenskih tleh še vedno razumemo kot galerijsko pedagogiko oziroma še ožje, muzejsko pedagogiko. A z delom umetnikov v galerijskem prostoru s publiko ta presega pedagoški pristop in govorimo o posredovanju. Zato se boste srečali s klasifikacijo diskurzov v galerijskem prostoru, ki jo je na Documenti 12 razvila Carmen Mörsch (2009). Ob tem spregovorimo o performativnosti, ki se jo lahko uporablja v namene podajanja informacij o likovnih delih ali muzejskih postavitvah, ter se na kratko ustavimo tudi pri psihoanalitičnem modelu tu – tam/Forth – Da, s katerim skušamo razumeti gledalčeve najgloblje vzgibe za vzpostavljanje stika z likovnim delom. In za konec predstavimo dve asociativni metodi oziroma modela, s katerima si lahko galerijski posrednik pomaga vzpostaviti stik z gledalcem. Nena zadnje predstavimo modele poustvarjanja, ki so dragoceni pri najmlajši publiki. Zaključimo z družbenim angažmajem, ki se je v našem primeru zgodil s skupno razstavo ter avtorsko likovno-aktivistično kartico, s katero tako predstavnike galerij kakor tudi vzgojno-izobraževalne institucije nagovarjamo k spodbujanju svobodnega likovnega izraza, tokrat najmlajših.

Ustvarjanje

Vzgoja/poučevanje z uporabo umetniških praks

S pedagoškega vidika lahko govorimo o t. i. poučevanju z uporabo umetniških praks (angl. *education through art*), ki ga zagovarja Read (1974), saj meni,

da mora biti umetnost podlaga za vzgojo. Pri tem ne meri na umetnostno oziroma likovno vzgojo v ožjem smislu, temveč si prizadeva za »integralni« koncept vzgoje, kjer je estetska vzgoja izenačena z intelektualno. Oseba se lahko »harmonično« razvije samo, če se obe izkustveni obliki – razumska in estetska v vlogi spodbujevalca razvoja čutil – enakomerno razvijata in zlijeta. Read (2022, 32–33) ob tem ugotavlja, da:

si ne morem predstavljati, da vzgoja in izobraževanje delujeta kot trening na številnih ločenih področjih. Vzgoja in izobraževanje sta celovitejša: dejansko predstavljata spodbujanje rasti človeka kot celote. Iz tega sledi, da ne gre niti povsem in niti večinoma za zadevo, ki se jo naučimo iz knjig, ampak sta vzgoja in izobraževanje del naše narave – del našega uma, ki se ukvarja s koncepti in abstraktnostmi. V otroku, ki še vedno ni dovolj zrel, da bi razmišljal s temi metodami bližnjic, bi to v veliki meri morala biti vzgoja čutov – čutov vida, dotika in sluha, z eno besedo: vzgoja občutljivosti.

S tega vidika ne obstaja neko veljavno razlikovanje med umetnostjo in znanostjo. Obstaja samo človek kot celota z različnimi interesi in sposobnostmi, zato bi moral biti cilj vzgoje in izobraževanja samo razvijanje vsega tega v harmoniji in celovitosti.

Rousseau je bil prvi, ki je spoznal to resnico, in od Rousseaujevih časov dalje je bilo še nekaj velikih pedagogov – Fröbel, Montessori, Dalcroze, Dewey –, ki so delovali v srcu vseh kulturnih dejavnosti. Povsod ostajajo isti pogoji, od verza pa do pesmi, od vrtnice do katedrale, od podkve do letalskega motorja. Občutljivost je skrivnost uspeha.

V tem kontekstu opazujemo pojav učenja skozi umetniško dejavnost, ko otrok/mladostnik spoznava določene vsebine in/ali se skozi samoraziskuje/samoudejanja. V isti sapi omenjeni proces deluje vzgojno, saj spodbuja socialno izkustvo oziroma otrokova čustva v odnosu do vsebin, načina dela, (samo)udejanja in okolice, obenem pa tudi spodbuja estetske vrednote in v skupinskem ustvarjalnem delu možnosti razvoja empatije ter medsebojne pomoči in podpore. »Vsak je po svoje umetnik, če se ukvarja z umetniškim ustvarjanjem. Med igro ali delom [...] ne izraža le samega sebe, temveč razkriva, kakšno bi moralo biti družbeno življenje« (Krieger 2006, 120–174). Kroflič (2014b, 185) pa meni, da so:

za spodbujanje umetniškega doživljanja mnogo pomembnejši stiki z »živo umetnostjo«, posredovani preko posameznih umetnikov in kul-

turnih institucij (gledališča, galerije, kina, koncertne agencije, muzeji in podobno). Tudi ta model [vzgoje in izobraževanja preko umetnosti, op. a.] zahteva znanje o primernih načinih spodbujanja umetniškega doživljanja in kritične refleksije umetniškega sporočila.

Pravljica kot pomoč pri vstopu v ustvarjalnost

K projektu smo spočetka pristopili na podlagi povabila, kot umetniki z nalogo, naj posredujemo svoj način umetniškega dela, zato smo se zadeve tudi lotili s pomočjo pravljič, ki smo jih na vizualni ravni raziskovali v okviru enega izmed preteklih ustvarjalnih projektov.

Pravljica je v tem pogledu predstavljala idealen vmesnik, ki bi omogočil »pozabljanje« načrtovanih in strogo nadzorovanih korakov ter likovnega ustvarjanja. Kot pravi Kroflič (2014a, 123):

Vsaka človeška eksistenca je življenje, ki išče naracijo [zgodbo, pripoved, op. a.]. Ne le zato, ker si prizadevamo odkriti vzorec, da bi se uspešno spopadli z izkušnjo kaosa in zmede. Naracija je pomembna tudi zato, ker je vsako človeško življenje vedno že implicitna zgodba. Smo bitja, ki se rodimo in umremo. To daje našim življenjem časovno strukturo, zato iščemo nekakšne znake pomena v preteklosti (spomin) in prihodnosti (projekcija).

V končni fazi odraslemu človeku zgodba omogoča izgradnjo identitete in osebne smisla, ohranjanje in osmišljanje zgodovinskega spomina (stik s preteklostjo), soočenje s potlačenimi vsebinami osebne zgodovine ter krepitev moralne zavesti: »Kadar vas kdo vpraša, kdo ste, poveste svojo zgodbo. Se pravi, svoje trenutno stanje opišete v luči spominov na preteklost in pričakovanj za prihodnost. Kdo ste, interpretirate v okviru tega, od kod ste prišli in kam greste. Ko to počnete, ustvarite vtis sebe kot pripovedne identitete [...]« (Kearney 2016, 15–16).

Pripoved/zgodba je pomemben graditelj otrokove identitete in projekt je na likovni ravni pokazal, kaj je zanje pomembno, kako lahko otrok svoja umetniška dela razvije v sodelovanju z drugimi in kaj to pomeni za samo sliko, podobo ter vsebino podobe.

Pred izborom vsebine oziroma pravljice so otroci obiskali knjižnico, kjer so ob spoznavanju njenega delovanja in predstavitve knjig ter poslušanju pravljicarke razmišljali o izboru pravljice za svojo skupino. Za skupino otrok Sovice starosti 5–6 let je bila na osnovi temperamenta skupine, kakor tudi za voljo njim zanimive vsebine, izbrana pravljica *Sovica Oka* pisateljice Svetlane

Makarovič. Vzgojiteljica si je v svojem letnem delovnem načrtu zastavila nalogo »spoznavanja čustev«, ki jih lik sovice Oke močno izraža in prebujajo. Zato smo se lotili spoznavanja likovnih prvin – linij in barv v razmerju do naših notranjih čustev pod naslovom Psihološki pomen barv in ekspresija.

Ker način dela v vrtcih zahteva vsaj priprave, če že ne načrtovanja dela, smo za lažjo komunikacijo med nami in vzgojiteljicami po nekaj uvodnih srečanjih pripravili okvirni načrt. Le-ta je bil izdelan na podlagi izbrane pravljice, interesov vzgojiteljice in letnega delovnega načrta ter na osnovi opazovanja skupine. Načrt smo vseskozi vrednotili in spreminjali glede na posamezne korake.

Prikaz primerov iz umetnostne zgodovine

Za lažje nadaljnje delo spoznavanja likovnega sveta so si vzgojiteljice pomagale na različne načine. Sami pa smo jim skušali posredovati vizualno gradivo, ki je otroke usmerjalo k opazovanju likovnih del, v katerih so se odražali pojmi, s katerimi so se otroci seznanjali. Tako je npr. vzgojiteljica pripravila prostor na eni izmed tabel v igralnici, otroci pa so vseskozi lahko mimogrede opazovali tako primere likovnih umetnikov kakor naknadno še svoje stvaritve.

Uvod v prakso

Otroci skupine starosti 5–6 let so likovno ustvarjanje pričeli spoznavati skozi vajo risanja linije po večjem formatu, ki je predvsem nam razkrila njihovo dinamiko skupine. Sočasno so na posreden način vstopili v svet spoznavanja likovnih prvin – kot prve, linije.

Spoznavanje likovnih prvin

Linija – likovni način sprehajanja.² Vsak posameznik je pričel s svoje točke na robu papirja ter šel čez površino papirja na tri načine – hitro, počasi, brez gi-

² Po Muhoviču (2015, 487) je linija orisna likovna prvina in predstavlja praktično na vseh področjih likovne ustvarjalnosti inicialni moment artikulacije, ki je praviloma najprej risarska (risba):

1. *narava*: Kot linijo zaznamo že več točk v zaporedju, ker se oči po linearni zveznicah gibljejo od točke do točke. Dejansko je linija sled nekega gibanja po prostoru (npr. gibanje smučič po snegu, gibanje vodnih mas po rečni strugi, gibanje električnega naboja po zraku kot pri blisku ipd.), se pravi v sledi zapisano oziroma »konzervirano« gibanje, ki ga je z drsenjem pogleda vzdolž poteka sledi mogoče doživljajsko aktivirati. V likovnem prostoru nastaja linija posebej intenzivno kot sled likovno vodenega pisala oziroma risala. S svojim potekom zvaljaja oči, da ji sledijo, in jih tako vodi skozi (likovni) prostor. V tem smislu je mogoče reči, da sta glavni likovni karakteristiki linije gibanje in dinamika. Gibanje linije je lahko gibanje roke, ki vodi risalo, gibanje oči vzdolž linearnega poteka ali pa gibanje telesa skozi prostor. Vsa ta gibanja imajo lahko različno naravo: lahko so hitra, počasna, sunkovita, lomljena, valovita ali tekoča. Zato so

banja. Ob tem so se srečevali z ogljem in linijo ter se odločali za raven srečanja (dogovor, izogibanje, jezo) in spoznavali svoja notranja čustva, ki se odražajo na ravni linije. Nalogo so nadgradili s »sprehodom« čopičev in barv po platnu z namenom spoznavanja različnih likovnih medijev.

Likovno nalogo, ki je sledila, so izvedli individualno, brez umetnikove prisotnosti v skupini. Prejeli so navodila, da jo izvedejo z različno trdimi svinčniki in na različnih podlagah papirja – od povoščenega do mehkega. Po rezultatih sodeč risba ni tako gladko tekla. Ni bilo sproščenosti. Omejitev je predstavljal sam izbor medija – trd svinčnik in naloga za otroke nista bila prijetna. Na nezavedni ravni smo pri otrocih želeli doseči primerjavo med mehkim ogljem in trdim svinčnikom; to se pravi, spoznavanje materiala, primerne za risbo in spoznavanje linije (potek, sprehod je lahko ena izmed telesnih oblik linije).

Okorelost je v nekaterih prebudila upor in vsa druga čustva. Tako kot se ob delu porajajo različna čustva, ki jih lahko opredelimo kot mehka ali trda, se tudi glede na izbor medija, materiala, obnaša likovno delo, likovna govorica. Če primerjamo notranje občutke sovica Oke, ki si želi svobode, so se podobni občutki porodili v otrocih ob spoznavanju linije in z izborom materiala, ki je to tesnobo podkrepil. Vajo so otroci ponovili pri različnih dejavnostih – hoji, plesu, sprehodu – z namenom opažanja notranje energije telesa ter izrazne možnosti linije.

*Oblika.*³ Kaj vse pa je opazila sovica Oka na svojem sprehodu? Drevesa, plovce? S kakšnimi oblikami se je srečala? To so bila vprašanja za nadaljnje delo in razmišljanje o tem, kakšne in katere oblike bomo nanegli na prvo plast slike. Ob sprehodih v naravi so bili otroci tako pozorni na različne materiale in pred-

spremembe smeri linije pomembne za njen likovni izraz, saj vzbuja valujoča linija v nas čisto drugačne občutke kot ravna ali cikcakasta [...] 3. *likovna vsebina*: Živa ritmična kvaliteta uvršča linijo, skupaj z barvo, med najuporabnejše in najučinkovitejše likovne prvine [...]. Nasploh lahko rečemo, da vodoravna linija deluje spokojno, da so navpične linije aktivne, da poševne linije vnašajo dinamiko, nemir, nestabilnost, medtem ko prekrizane navpične in vodoravne linije vzbujajo občutek stabilnosti ter trdnosti. Z linijami lahko zato izražamo tudi občutke in čustva [...]

³ Muhovič (2015, 535–536) opredeljuje obliko kot:

1. *splašno*: (a) Značilna zunanja manifestacija predmetov in pojavov, v kateri se kaže njihova čutna in strukturalna identiteta: predmet ima geometrijsko, organsko, estetsko obliko [...] 2. *perceptivni kontekst*: [...] (b) odnos figura – ozadje: prva stopnja zaznavanja je razlikovanje med figuro in ozadjem; figuro zaznamo kot obliko, ozadje pa le redko, čeprav je za organizacijo vidnega polja enako pomembno [...] 4. *likovni kontekst*: [...] (b) oblika kot likovni pojem: pojem oblike v ožjem smislu govori o prostorskih lastnostih stvari in pojmov. Nanaša se v prvi vrsti na meje stvari in njihove likovne značilnosti. Ploskovne, dvodimenzionalne oblike so omejene z enodimenzionalnimi robovi (linijami); prostorske, tridimenzionalne oblike pa so omejene z dvodimenzionalnimi ploskvami, ki se lahko srečujejo z enodimenzionalnimi robovi [...]

mete, ki so jih prinašali tudi v vrtec in z njimi ustvarjali, jih opazovali, razporejali. Pred odhodom v naravo so dobili nalogo ustvarjanja mask; tako so se lahko preko mask sove poistovetili z likom sovice Oke in njenim čustvenim stanjem v odnosu do svojega ter ga raziskovali in dokumentirali s fotografiranjem na sprehodih po naravi. Podobno kot se skrijemo in morda tudi lažje izražamo za masko, se tudi za hip lahko »skrijemo« za fotoaparatom.

Stopnje gradnje podobe

Nadalje na primeru ustvarjalnega dela po pravljici *Sovica Oka* pojasnjujemo stopnje dela na velikem platnu, kjer je bil glavni cilj spoznavanje platenja podobe oziroma gradnje slike/podobe in sosednja nizanja likovnih elementov na (s)likovno površino. Ob tem smo bili pozorni na primeren izbor barve, na obliko ter na akcijsko ekspresivni način upodabljanja, ki se je zdel primeren za to vsebino in skupino.

Za neposrednejšo telesno izkušnjo doživljanja ustvarjanja se nam je zdelo nujno poskrbeti za prostor, kjer bi otroci lahko svobodno ustvarjali. Prostore smo dobili v Večgeneracijskem centru Ljutomer, kjer smo ustvarjali na velika platna brez strahu pred »umazanijo«. S tem smo osvobajali telo in spoznavali delo na večji površini. Po uvodnem spoznavanju sprehoda, kot imaginarne linije v okolju in likovne rabe linije v risbi ter prespraševanja oblike v naravi, smo se pogovarjali o barvi in njenem psihološkem delovanju.

Lik sovice Oke je energičen, ekspresiven lik, zato smo se v skupini tudi najprej pogovarjali o ekspresionistični umetnosti in pogledali nekaj primerov. Razmišljali smo o tem, na kakšen način so umetniki ekspresivnost »nanašali« na platno. Otroci so se lotili nanašanja barve⁴ z valjčkom, rokami, s čopičem in se pogovarjali o »udarcu čopiča« na platno. Pri tem smo spet imeli za nalogo opazovati naše notranje občutke, ki jih prebudi določen način dela, in jih primerjati s sovico Oke. Iskali smo energijo ter ekspresijo ter sočasno spregovorili o pomenu barve in kaj v nas vzbuja (mir, nelagodje, veselje, strah, toploto hlad ...). Izbrali smo barve, ki so nas spominjale na notranje občutke lika sovice Oke: rumena (divjost, radovednost), rdeča (vročerkvnost), vijolična (strah, utrujenost).

⁴ Po Muhoviču (2015, 78–79) je barva večpomenski izraz, ki označuje:

(a) barvno svetlobo (spektralne barve), (b) barvno snov oziroma barvni pigment (kromatski agens), (c) občutek barve (kromatski efekt; barvna valenca), (d) barvno zaznavo (barvne modalitete), (e) informacijo o določeni lastnosti zunanjega sveta (lokalna barva), (f) likovno izrazno sredstvo oziroma likovni element, (g) likovni pojem. [...] zaznava barve ne zahteva posebne subjektive aktivnosti in napora. Psihologi so dokazali, da je učinkovanje barv podobno sprožanju efektov in emocij [...]

Skupina Sovic je nadalje spoznavala pojem oblika z nanašanjem likovnih elementov na platno na različne načine. Nanašanja nadaljnjih potez ter oblik pa so se lotili, ko se je prva plast barve posušila. V atelje je prišla le polovica skupine, z drugo polovico je vzgojiteljica ostala v vrtcu. Zbranost, motivacija in predanost so bili zato bistveno večji kot prvi dan, ko je bila prisotna celotna skupina. Otroci so na pripravljene podlage risali z voščenkami, s flomastri, čopiči in tempera barvami. Delo je potekalo zelo umirjeno in predano. Nekateri so med sabo komunicirali, drugi pa ustvarjali v miru in tišini. Vztrajnost je trajala bistveno dlje kot dan prej. Nastale so zanimive in izvirne poslikave.

Otroci so dobili tudi eno platno za delo v vrtcu, kjer so pričeli z risanjem nanj ter uporabili materiale, ki »ne umažejo«, hkrati pa jih je roka vodila drugače kot čopič. To platno so potem prinesli v atelje in spoznavali razliko med postopkom nanosa barve kot prve plasti ter vnašanjem barve na predhodno risbo kot v »pobarvanko«. Sami so se odločili, da spodnje risbe ne bodo v celoti ohranili. Na nekatera platna smo nato sami dodali risbo in se spraševali, ali bo to v otrocih vzbudilo pozitivno reakcijo in dopolnitev ali pa bodo dodane risbe preslikali. Spodbuditi smo želeli še druge motive na sami podobi, ki se je zaključevala (sliki 1 in 2 v prilogi na str. 215).

Nadaljevanje ustvarjalnega procesa

Na primeru likovnega dela *Sprehod sovice Oke* se vidi, da so si otroci dovolili risati čez spodaj nastale plasti, tudi čez naše pripravljene risbe – levo metulj čez obliko odtisa sove, desno pobarvan del lisice (slika 3 v prilogi na str. 216). Tu je prišlo do soustvarjalnega momenta, ko otroci izgubijo strah pred avtoriteto, si dovolijo izraziti svoje in sodelujejo. Pri takem delu je potrebna velika mera spoštljivega sodelovanja in tudi pazljivost sodelujoče odrasle osebe – umetnika, da pazi, da tolerančni prag in meja otroka nista prestopljena.

Po fazi samostojnega dela v skupini se je tako nadaljevalo skupno delo na predhodno ustvarjenih delih – spoznavanje natančnosti, reševanje problemov, dodajanje detajlov –, ugotavljanje, ali bomo s tem delo uničili ali nadgradili, ali moramo sedaj bolj paziti kot na začetku, soočenje s tveganjem nape, ali bodo dela reproducirana in natisnjena na novo platno – kaj nam dovolijo uporabiti za delo naprej ... Ponujena so jim bila njihova originalna platna in skenirana platna, natisnjena na novo platno. Odločali smo se, na katero platno bodo sami dodajali elemente in na katerem od platen sme umetnik nadaljevati v lastnem ustvarjalnem izrazu.

Sledilo je nadaljevanje dela na originalni podlagi in na natisu skenirane podlage, na katero smo sami vrisali njihove portrete, ki so nastali tekom srečevanj in sprehodov po naravi. Zaključili smo tako, da smo platna napeli na

podokvir in jih predstavili kot končne slike, na dve od narejenih platen smo dodali še transparentni sloj tkanine, skozi katero preseva in se v ozadju vidi skupaj ustvarjena podoba (gl. razdelek Soustvarjalni proces).

Skupine so sočasno dobile manjša platna z namenom prenašanja izkušnje v manjši likovni prostor, kjer smo prvič želeli preveriti, koliko svobode so ponotranjili in ali jim je sedaj lažje ustvarjati z barvami tudi v okolju, kjer je treba paziti. Drugič, želeli smo, da začutijo moč barve tudi na manjših površinah. Tretjič, zanimalo nas je, koliko so ponotranjili načelo plastenja/gradnje slike. Nekateri so bili bolj, drugi manj dovzetni. So pa suvereno upodabljali motive, ki so se jim zdeli prijetni. Nekateri so ostajali pri motivih pravljice, drugi pri motivih, ki so jih opazovali v letnem času, ko so se naša srečanja zaključevala.

Nekateri so osvojili pomen plastenja in so najprej ustvarili plast, ki je prekrila belino platna, drugi so platno uporabili kot osnovni list papirja pri risbi in takoj prešli na motive (slika 4 v prilogi na str. 216).

Velikokrat se zgodi, da se to načelo ohrani še v odraslosti, kot nekakšen strah pred zapolnitvijo površine in mešanjem barv in/ali pred nevztrajnostjo oziroma soočenjem s procesom, ki zahteva več časa in potrpljenja pri sušenju pred nadaljevanjem dela.

Pri celotnem procesu dela je opaziti, da smo se ob umetniški ravni ukvarjali tudi s pedagoško in psihološko ravno. Zelo pomembno je bilo, da smo otroke in vzgojiteljice začutili v celotnem postopku ustvarjanja, soustvarjanja in razstavljanja. Ta moment je bil iz umetniške pozicije nujen, če smo želeli na podlagi ustvarjenega sodelovati oziroma soustvarjati, saj smo na tak način bolje spoznali skupino in posamezne otroke, obenem pa tudi energijo vzgojiteljice.

Če delo in način izvedbe opazujemo s pedagoškega vidika, moramo poudariti, da smo si zelo prizadevali doseči zanesljivost med izvajalci, kjer vsak posameznik, vključen v proces, nosi del soodgovornosti v timske duhu. Soodgovornost je bistvenega pomena za primerno delovanje in odzivanje družbe.

Soustvarjanje in multiplo avtorstvo

V umetniškem svetu se ob pojmu soustvarjanje pojavlja pojem multiplo avtorstvo (nem. *multiple Autorenschaft*), ki ga je na Dunaju razvijal umetniški par sester Hochenbuchler. Za njiju je značilno, da se v njunem delu prepletata etika in estetika. V kolikor na etiko gledamo kot na moralnost in razpravljamo, kako naj človek deluje v družbi, kako naj umetnik deluje v družbi, nam sestri Hochenbuchler ponujata odgovor s svojim delovanjem. Kljub temu da

ustvarjata kot samostojni umetnici, se že od začetka devetdesetih ukvarjata s t. i. skupinami na robu družbe oziroma z ranljivimi družbenimi skupinami (pacienti s psihičnimi problemi, učenci z učnimi težavami, otroci s posebnimi potrebami ter kaznjenci). Pri tem zagovarjata načelo sodelovanja in se ob svojih razstavah tesno povezujeta s svojimi sodelujočimi partnerji, ki skupaj z njima razstavljajo svoja dela. To obliko skupnega dela označujeta kot multiplo avtorstvo (večavtorstvo), ki ga razumeta kot temelj lastnega delovanja. V tem skupinskem delu se osredotočata na socialni angažma, kjer znotraj ustvarjalnega dela prihaja do spontanega kombiniranja materialov ter tehnik. Ob tem so sodelujoče skupine obravnavane kot enakovredni koproducenti, pri katerih prevladuje skupinsko delo, ki presega standardni ateljejski način dela; enakopraven odnos do dela pa ne velja le pri produkciji umetniških del, ampak tudi pri njihovem odkupu, saj se dobiček deli enakopravno med vse udeležence (Hohenbüchler in Hohenbüchler 2001).

Če sledimo tezi, da je »umetnost eden najprimernejših medijev za razvoj identitete, sebstva in moralne samopodobe otroka« (Kroflič 2014b, 185), potem je vključevanje otrok v sam proces dela ter hkrati sledenje njihovim vsebinam in potrebam eden od možnih modelov, kako jim kar najbolj približati to izkušnjo.

Da bi presegli podrejanje institucionalnim normam, nam pogosto lahko pomagajo zunanji sodelavci, v tem primeru umetnik, ki ni zavezan institucionalni politiki in lahko vanjo s seboj prinese določeno mero svežine ter svobode. V izobraževalnih institucijah namreč vlada določen »strah pred umetniško izkušnjo«, ki je povezana (Kroflič 2014b):

- s podobo otroka kot nezmožnega vstopiti v aktiven in smiseln stik z umetnino ter
- z razumevanjem spodbujanja identitetnega in moralnega razvoja, ki temelji na klasičnem discipliniranju ter trditvi, da se mora otrok najprej brezpogojno podrediti pravilom odraslih, da bi bil lahko kasneje svoboden;
- obe postavki temeljito spremenita filozofija celovitega induktivnega vzgojnega pristopa ter razumevanje umetnosti kot induktivne vzgojne prakse.

V tem kontekstu lahko zunanji sodelavci in umetniki v ustvarjalnih projektih pomagajo zaposlenim preseči ta strah ter ukoreninjeno logiko delovanja in pri otrocih ter mladostnikih spodbuditi večjo občutljivost in spoznavanje tako drugačnega (drugega) kot sebe, in sicer kot senzibilno sposobne

osebe lastne empatije ter empatije do drugega. »Spodbujanje otrokove igre in umetniške dejavnosti je ena od ključnih dimenzij vzgoje, ki omogoča otrokovo urjenje sposobnosti za spremembe« (Kroflič 2014b, 187).

V soočanju z določeno zgodbo, v našem primeru s pravljico, otrok ne posnema zgolj neke realnosti, ampak si dovoli podati stvari na svoj način, v našem primeru kot kombinacijo osebnega doživetja pravljice: »Zgodba je preja, ki povezuje pretekle dogodke s sedanjimi in jih zlije v sanje o prihodnjih možnostih« (Kearney 2002, 6). Tako izbere lastno realnost v prihodnosti in jo upodobi skozi zgodbo, ki jo realizira v procesu dela. »Ko v opisu dogodka prepoznamo vzroke in posledice zgodbe, smo se dokopali do njene resnice« (Kearney 2002, 188).

S tem mu je omogočeno spoznanje, da je v stiku s preteklimi dogodki (osebna zgodovina) in z novimi situacijami (uresničenje želja za prihodnost) opravil del svoje identitetne poti, ki jo je občutil kot smiselno (otrokove osebne želje, spomini). Spoznamo, da je tega otrok/mladostnik sposoben že ob preprosti vključitvi v sam začetek dela.

Otrok s tem ne razpolaga samo z lastno realnostjo, ampak spoznava svoj domišljjski svet kot možno realnost ter se udejanja v umetniški imaginaciji. V primeru soustvarjanja otroci izkusijo moč ustvarjalnega dela in lahko katarzo umetniškega dela doživijo že na predstopnjah ustvarjalnega procesa, kjer se ne samo ob uživanju, ampak ob doživljanju nastajanja umetniškega dela razkrivajo in očiščujejo njihovi duševni občutki, ki smo jih sami skušali udejanjiti v zaključenih delih.

Praksa

Ker umetniki pogosto v praksi na tak ali drugačen način vključujemo vidike družbe ali njihovo delo in prispevek k vizualizaciji, smo si na podlagi nabrega materiala in narejenih platen dovolili nadaljevati z delom v našem stilu gradnje slike/podobe – ne samo preko različnih načinov nanašanja in medsebojne govorice likovnih prvin, s katerimi se je srečala skupina otrok, ampak tudi fizično z napenjanjem dodatnih transparentnih površin čez platna otrok, kar je tokrat delovalo kot dodaten didaktični pristop. Za motiv smo na zaključnem sloju – transparentni tkanini – uporabili fotodokumentacijski material in portrete otrok.

Otroci so se s skupinskim in soustvarjalnim momentom predhodno najprej srečali v uvodni vaji risanja z ogljem, nato s skupinskim ustvarjanjem velikih platen, kar osebno poimenujemo soustvarjanje. Le-to se je okrepilo še z našim dodatkom in tako so nastala soustvarjalna dela, ki odpirajo vprašanje večavtorstva (slika 5 v prilogi na str. 217).

Ponavljanje

Ozaveščanje vključevanja različnih sestavin procesa dela smo pri vseh skupinah skušali doseči s ponavljanjem. Ponavljanje se je pojavljalo v izvedbi enega in istega motiva v različnih tehnikah ter med celotnim projektom v različnih situacijah – maske lika sove, oblike oblačila Rdeče kapice, travnik, cvetje, košara, listje, drevje, pšenično polje, pšenica, moka, kruh ... S tem smo na ustvarjalni ravni in ob opazovanju zaključenih del želeli prebuditi »aha efekt« oziroma Fort – Da Spiel/igra proč – tu, ki je teoretično opisan v razdelku z naslovom Posredovanje in poustvarjanje. Med projektom so vzgojiteljice tematično prebujale oziroma ponavljale tudi z drugimi dejavnostmi – igro, lutkami – in tudi s tem krepile lastno izkušnjo otrok.

Posredovanje in poustvarjanje

Otroci so se med ustvarjanjem odpravili na ogled v galerijo, kjer so ob opazovanju podob spoznavali različna čustvena stanja, tehnike ter načine upodobitve in opredelili čustveno stanje, ki jih podobe prebudijo in/ali upodablja.

S pedagoginjo galerije Murska Sobota Jelko Geder Kosi ter kustosinjo Irmo Firbas Brodnjak smo se pogovorili o teh načelih in nastala so vodstva, kjer je bil poudarek na materialu (načelo kitajska košara), ki so ga tri skupine prinesle s seboj. Skupine so predhodno na sprehodih nabrale opazovani material in galerijska pedagoginja je imela nalogo, da ga asociativno poveže z razstavljenimi deli. O izboru je bila prej seznanjena. Sočasno so bili tako z naše kot tudi s strani galerijske pedagoginje in kustosinje dodani še drugi materiali ter pristopi.

Diskurzi v galerijskem prostoru

Izrazi, kot sta *Kunstvermittlung* z nemško govorečega področja ter *art education* z angleškega, že nekaj časa predstavljajo poklicno področje umetnosti ter muzejskega izobraževanja, kjer se izvaja posredovanje in izobraževanje med umetnostjo ter publiko. Metod posredovanja je ogromno, nekatere so že stalna praksa, nekatere prodirajo na površje. Črpajo iz delovanja umetnosti kakor tudi iz pedagoškega in psihološkega ter nenazadnje iz političnega okolja. Kar je najpomembnejše, je sposobnost vzpostavljanja novih ustvarjalnih metod (izhajajoč iz umetniškega znanja in ustvarjanja, ki mu je ta način delovanja primaren), ki posredujejo med posamezniki.

Modeli umetniškega posredovanja lahko vključujejo umetniško-kreativni proces v prid inovativnega razmišljanja vseh vpletenih. Pri tem se je treba zavedati, da ni vsak umetniško-kreativni proces tudi inovativen; kar pa ne pomeni, da se ga ne poslužimo kot metode v podporo lažjemu posredovanju določenega dela, razstavnega problema ipd.

Umetniško posredovanje je po eni strani dodaten ali tudi primaren profil za delovanje umetnika kot tudi model aktivnega vključevanja javnosti v participiranje v umetniški instituciji ter sekundarno vključevanje le-te v širši družbeno-kulturni prostor.

Znani klasični model posredovalne prakse v galerijah ter muzejih so vodstva, ki ustrezajo določeni publiki, najpogosteje stroki. Vprašanje, ki se ob tem odpira, je, kako pridobiti širšo publiko, kako različni publiki predstaviti isto »umetnost« in jo spodbuditi k aktivni reakciji. Kaj s tem pridobi galerija in kaj publika?

Umetniška podoba ter njeno delovanje dosega kompleks, ki je težko obvladljiv. Ker že sami izhajamo iz družbe in ji ponujamo nove modele, mora taka podoba tudi nazaj k družbi. Po mnenju Carmen Mörsch (2009), ki je z ekipo aktivno razvila pedagoški program *Dokumente 12* in s tem spodbudila nov val zanimanja za to delovno področje, ločimo štiri različne oblike umetniškega posredovanja: afirmativno, reproduktivno, dekonstruktivno ter transformativno. Sledi povzetek opredelitve teh štirih diskurzov po njenem zapisu v katalogu *Dokumenta 12, Education 2*.

1. *Afirmativno posredovanje*. Namen afirmativne oblike galerijskega posredovanja so ohranjanje zbirk, raziskovanje, skrb, razstavljanje in promocija kulturne dediščine; torej vse to, kar je določeno v pravilih Mednarodnega koncila muzejev (International Council of Museums – ICOM). V tem primeru je umetnost razumljena izključno kot domena strokovne javnosti. Ciljna publika je torej najpogosteje javnost, ki je že sama po sebi dovolj samomotivirana in kaže dodatno zanimanje. Največkrat uporabljene prakse izvajanj so predavanja, razni strokovni dogodki, filmski programi, vodenje ter razstavni katalogi. Izvajajo jih avtorizirani delavci dotične institucije – največkrat je to kustos, kurator, tudi umetnostni zgodovinar ali kritik (Mörsch 2009).
2. *Reproduktivno posredovanje*. Kot drugo Carmen Mörsch (2009) navaja reproduktivno obliko galerijskega posredovanja. Njen namen je, da želi publiko seznaniti s pomembnostjo kulturne dediščine. Tukaj še vedno obstajajo ovire, zato je treba publiki omogočiti poseben dostop do muzeja ali galerije. Zato prihaja do internih, po možnosti dolgotrajnih, aktivnih povezav med izobraževalnimi institucijami ter galerijami. Oblika je namenjena pridobitvi širše, številčnejše publike, ki ne pride sama od sebe, ampak je na nek način povabljena. To so posebne družbene skupine, učenci, družine, posamezniki s posebnimi potrebami ter številčnejša publika, udeležena na prireditvah, kot je npr. Muzejska noč. Prakse izvajanj so podobne kot pri afirmativni obliki, s tem da se doda-

tno izvajajo praktične delavnice, ki obravnavajo ali določeno kulturno institucijo ali razstavljena umetniška dela ali muzejsko postavitev. Izvajalci pa prihajajo iz vrst galerijskih in muzejskih pedagogov, učiteljev, vzgojiteljev ter umetnikov.

3. *Dekonstruktivno posredovanje.* V tretje se srečamo z dekonstruktivno obliko galerijskega posredovanja. Pri tej gre za spodbujanje kritične mase, za kar je uporabljen diskurz, ki je močno povezan s kritično muzeologijo (razvoj od 60. let 20. st. dalje). Nagovarja h kritičnemu raziskovanju predstavljenih del, delovanja dotične kulturne institucije, kulturnega ter izobraževalnega sistema ... Primarno so muzeji ter galerijski prostori avtorizirani za konstruiranje ter prikazovanje resnice. Dekonstruktivna oblika omogoča ozaveščanje, da je slednje le ena izmed možnih resnic. Tako omogoča ter spodbuja kritičen pogled oziroma mnenje. Ciljna publika so vse prej naštete skupine, torej širša javnost. Osnovna značilnost prakse izvajanj je uporaba umetniških strategij in tako posledično izhajanje iz umetnosti oziroma iz umetniškega dela navzven. Kaže se v obliki intervencij na razstavah, institucijsko kritičnih vodstev, v kolikor ta kritizirajo avtoritativno naravo institucije. Izvajalci pa so prej našteti, največkrat umetniki (Mörsch 2009).
4. *Transformativno posredovanje.* Četrta, transformativna oblika galerijskega posredovanja omogoča razširitev polja institucije in spodbuja javnost k sooblikovanju v prid dolgoročnega vzpostavljanja zunanje ter notranje podobe določene institucije. Ta način deluje na eksperimentalni ravni, je najbolj negotov med vsemi, a hkrati ravno s tem odpira nova vprašanja in odgovore; vzpodbuja projekte, ki niso nujno del razstave, a jo lahko tudi dopolnjujejo. Kulturno institucijo razume kot prilagodljivo organizacijo, neizolirano od svojega bližnjega, lokalnega okolja ter njegovih potreb. Ciljno si prizadeva za vključitev raznolike publike ter njenih potreb in znanja ter vključitev izluščenih, ozkih znanj institucije. V tej praksi galerijski pedagogi in publika ne odkrivajo samo mehanizmov delovanja galerije, ampak jih tudi izboljšujejo ter širijo. Ciljna publika je raznolika, vsestranska. Same prakse izvajanj, ki se nanašajo na ta diskurz, delujejo v nasprotju s kategorizirano hierarhično diferenciacijo med kuratorskim in galerijskim izobraževanjem. Največkrat se izvajajo kot paralelni projekti, sicer lahko sočasno z drugimi oblikami galerijskega izobraževanja, vendar samostojno. Kljub temu pa so lahko povabljeni s strani galerije, muzeja. Izvajalci tega diskurza so galerijski pedagogi, širša publika, družbeni akterji, različne interesne skupine, povezane kot publika ali kot samostojne skupine (Mörsch

2009). Ta način je skupaj z dekonstruktivnim po eni strani najkočljivejši, saj izpodriva avtoriteto institucije, po drugi strani pa izziva izboljšanje njenega delovanja. Vzame veliko časa, a hkrati omogoča razvoj ter pozitivne razširitve v širšo družbo.

Te štiri oblike galerijskega diskurza ne potekajo nujno ločeno ena od druge in še manj hierarhično. V praksi operirajo simultano in paralelno. Prvi dve lahko delujeta samostojno, medtem ko skoraj ni dekonstruktivne in transformativne oblike, ki se ne bi spogledovala z afirmativno in/ali reproduktivno obliko posredovanja (Mörsch 2009).

Modeli »govora« v umetniškem prostoru in/ali o umetniških delih

V tekstu nadalje raziskujemo (po)govor (govor v muzealnem in umetnostnem prostoru, avtobiografsko snovanje) med posrednikom in opazovalcem, med posredniki in občinstvom. Občinstvo naj bi imelo možnost odziva na dela, možnost dajanja odgovorov in postavljanja vprašanj. Kako lahko v kontekstu posredovanja opazovalca povabimo in spodbujamo h govoru? Kako se lahko v pogovoru integrirajo misli opazovalca?

Interakcija z občinstvom je tista, ki na koncu umetniško delo prebudi k življenju in ne podpira le dojetanja, ampak tudi sodelovanje in izmenjavo. Glede na ciljno publiko se razvije določena »interakcija«, model posredovanja, in z njeno navzočnostjo vez, ki izhaja iz ciljne publike in njenih značilnosti.

Performativnost v likovni umetnosti oziroma galerijskem posredovanju

Po teoretiku govornega akta J. L. Austinu (Austin v Garoian 2001) lahko ločimo med stvarnim in performativnim jezikom. Kot stvarni jezik razumemo dejstva in njihove domneve, kot performativni pa dejanje. Opazovalec ima možnost, da aktivno sodeluje (Sudec 2011, 47):

Pojem »performativnost« pogosto zamenjujemo s performansom ali je napačno postavljen na področje gledališča, kjer je opisan kot »performativna strategija«. Če pogledamo izvor pojma »performativni« iz lingvističnega, sociološkega ali etnografskega zornega kota, se brž pokaže, da je tukaj potrebno natančneje razločevati med pojmi. Performativnost ni enostavno neka lastnost, s katero bi opisovali predstavitveno umetnost. Performativna dejanja šele potegnejo na dan resnico. Gre za to, da z dejanjem sami proizvajamo realnost. Performativnost govora je dejanje, ki ustvarja govor. Performativnost umetniškega dejanja, scenske predstavitve, performansa je tisto, kar nastane v skupnem

procesu med akterjem (umetnik, posrednik) in opazovalcem. Ko govorimo o performativnem, ne gre za metodo, postopek ali orodja umetniške prakse, temveč za spremenjeno obliko dožemanja družbe in ume-tnosti.

Položaj opazovalca se venomer spreminja. Gre za igro izmenjave med ima-ginacijo in (so)produkcijo govora – v smislu govora kot produkta pogovora med opazovalcem in posrednikom. Poleg tega se zastavlja vprašanje inte-gracije (samo)doživetja in (samo)učenja iz svojih izkušenj. To ponazarja »kla-sifikacija petih performativnih strategij«: zaznavna, avtobiografska, kulturna, interdisciplinarna in institucionalna (Garioian 2001, 239). V nadaljevanju opre-delimo prvi dve strategiji.

Pri zaznavanju nastanejo pri opazovalcu metaforične povezave njegovih lastnih spominov in kulturnih zgodb v povezavi z njegovimi estetskimi iz-kušnjami, medtem ko zaznava, pa oblikuje svoja doživetja. To je zaznavno doživetje med telesom in svetom. Preko videnja, govorjenja in delovanja pri-naša opazovalec svoje subjektivno zaznavanje k umetniškemu objektu. Pri drugi strategiji, z izvrševanjem avtobiografije, opazovalec prinese spomine in predznanja v muzejsko kulturo. Tako se odpre pot, ki praviloma ostane skrita. Opazovalec ustvarja analogije, metafore in metonimije, preoblikuje likovne podobe v besede (Sudec 2011, 47–48):

Gre za performativno prebujeno mišljenje, za performing thinking, pri katerem oseba s pomočjo ponujenega vmesnika (ponujena reakcija na likovno delo in/ali postavitev razstave ali sam prostor) preko faze »brainstorminga« (nevihte možganov) izrazi lastne ideje in prispevke. Opazovalčevo fikcijo omogočimo z metodo posredovanja, opazovalca povabimo v razpravo in k sodelovanju, k interakciji ter ga jemljemo kot sebi enakovrednega odjemalca umetnine ter soustvarjalca pogo-jev dožemanja.

Ker sami zagovarjamo lažje vživljanje v likovno umetnost, če smo v spro-ščeni in znani situaciji, smo najprej želeli avtoritativnost galerijskega prostora omehčati s preprosto performativno in participativno vajo – tek po galeriji, s pomočjo katerega so (se) otroci:

1. znebili notranje napetosti,
2. znebili strahu pred osebjem ter slikami,
3. na lastni koži spoznali razliko med tem, kar vidimo, ko gremo mimo

objekta ali predmeta ter slike hitro (prehitro), in kar vidimo, ko si vzamemo čas in gremo počasi,
4. bili aktivni akterji.

Poleg omenjenega teka se je prebudila tudi potreba po igri z glasom – glasnostjo. Kot participativna reakcija se je prebudil krik, ki kot akt deluje performativno, glas pa kot vmesnik.

V otroku, opazovalcu tako na različne načine prebujamo znano, sočasno pa to kot galerijski posrednik uporabljamo za zasnovo vodstva. Ti dve reakciji sta bili možni in opravičljivi na tej specifični razstavi Franca Mesariča, saj sami deli kličeta po ekspresivni reakciji. Hkrati je to dovoljeval prostor galerije kakor tudi osebje.

Načelo Fort – Da Spiel/igre proč – tu

»Govor« o umetnosti nadalje analiziramo na podlagi Freudovega primera Fort – Da Spiel/igra proč – tu, prve samoustvarjalne igre, ki jo Sturmova povzema takole (1996, 85–87):

V prvem delu Freud opisuje igro pridnega otroka Ernsta, ki je vse majhne predmete vrgel daleč stran od sebe (ali v kot sobe ali pod posteljo), pri tem pa je izustil »o–o–o«, ki ga je Freud identificiral kot »proč«. V drugem primeru se je Ernst igral z lesenim kolutom, ovitim z vrvico, ki ga je z veliko spretnostjo vrgel čez rob svoje zakrite posteljice, tako da je kolut v njej izginil. Ob tem je izustil svoj pomenljiv »o–o–o« in potem spet potegnil kolut na vrvici nazaj iz postelje, ponovno prisotnost koluta pa pozdravil z veselim »tu«. Freud je Ernstovo igro opisal kot poskus otrokovega razumevanja materinega prihajanja in odhajanja, oziroma kar otrok doživlja kot boleči trenutek ločitve od matere in ponovno snidenje z njo (npr. v primeru, ko gre otrok v vrtec in ko ga pride mati iskat). S takšnimi igrami se otroci obdajajo s simbolnimi pripomočki, s katerimi se na simbolni ravni ukvarjajo s čustvenimi stanji (trenutek ločitve): s trenutki materine odsotnosti, ki jim ne dajo miru, hkrati pa se v tem času vseeno poskušajo zabavati skozi igro. Freud in kasneje Lacan v tem primeru igro razumeta kot simbolizacijo odhoda-prihoda, igračo pa kot znak, s katerim otrok pravzaprav nadomešča mater, celotna igra pa za otroka ustvarja neko novo razsežnost, ki jo kreira z investicijo lastnega jaza.

Preprosteje povedano: ob tem modelu se je treba le spomniti, kako otrok skriva igrače pod preprogo in kako jih radostno vedno znova odkrije ter lahko

to ponavlja v nedogled. Po Freudu naj bi objekti predstavljali nadomestilo za mamo in ob »igri« z njimi otrok vedno znova podoživi radost prepoznanja, vnovičnega srečanja. O takem prepoznanju se sprašujem ob gledanju likovnih del in iskanju vmesnikov, ki bi skozi nekaj poznanega in znanega gledalca napolnili z »aha efektom« oziroma s prepoznanjem in/ali spoznanjem, da se je z določeno vsebino že srečal. Zato Fort – Da Spiel/igro proč – tu prenašamo primerjalno v galerijsko posredovanje oziroma govor o umetnosti.

Podobno kot si otrok poišče in skriva nadomestne objekte, lahko galerijski posredovalec glede na lastne predizkušnje, znanje ipd. pripravi prehodne objekte/predmete/vmesnike, s katerimi gledalca spodbuja h govoru in/ali k aktivni participaciji. Nadalje predstavljamo, kako lahko te prehodne objekte/vmesnike razvijemo in/ali kako razvijemo metodo, s pomočjo katere gledalca spodbudimo k aktivnemu sodelovanju.

Asociativne metode kot pomoč pri govoru o umetnosti

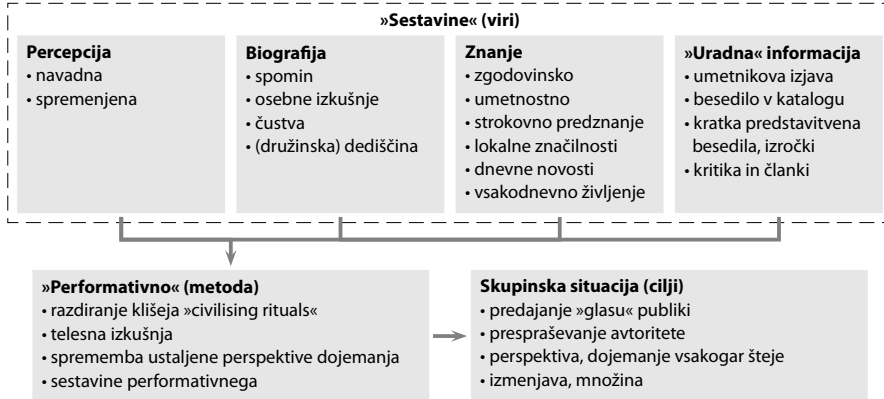
Kitajska košara

Kot primerljivo asociativno metodo pri umetniškem posredovanju naj navedemo »kitajsko košaro«, ki jo je razvila kulturna pedagoginja Hildebrandova. Kitajsko košaro sestavlja petnajst do dvajset predmetov, ki jih uporabimo med pogovorom o umetniškem delu. Te predmete opazovalec jemlje iz košare in z njimi gradi asociativno povezavo z umetniškim delom. Pomešajo se različni konteksti, ki v govoru podpirajo diferencirano opazovanje. Gre za individualen pristop k umetniškemu delu in k aktivni soprodukciji mišljenja o določenem umetniškem delu.

Za obisk v galeriji so otroci skupine Sovice prinesli materiale, nabrane v naravi: borove vejice, plodove, žir, kamenčke, lupine orehov, želod in njihove kapice, raznolike storže (večje, manjše), peresa ptic, različne vrste lubja, posušene vejice. Postavili so jih v košaro in jih ob ogledu del nenačrtovano vlekli iz košare. Pogovor steče tako, da otrok pove nekaj o tem »vmesniku«, galerijski pedagog – posredovalec pa se naveže na opazovano delo. Opazovalec je vključen, nima občutka neznanja in avtoritete vodiča, tako se zmanjša strah pred opazovanim in sočasno odpre »ventil« za lastno, v našem primeru otroško, poustvarjalnost, pozneje ustvarjalnost. Zgodi se efekt »Aha, jaz vem«. Otrok se ponovno sreča z znanim (Fort – Da Spiel/igro proč – tu).

Shema avtobiografskega pristopa snovanja vodstev oziroma modela posredovanja

Ko sledimo Rancièru (2009), lahko za zasnovo uporabimo prebujanje gledalčeve avtobiografije in v ta namen sta umetnika ter galerijska posrednika



Slika 1 Shema avtobiografskega snovanja (prirejeno po Komnenič in Sorge 2014, 154)

Jovana Komnenič in Dirk Sorge (2014) razvila shemo avtobiografskega snovanja (slika 1). Sama shema nagovarja v prvi vrsti k upoštevanju gledalčeve percepcije in je izrazito primerna pri snovanju vodstev oziroma modelov posredovanja, ki vključujejo osebe z drugačno percepcijo za »spodbujanje izmenjave med ljudmi različnih sposobnosti (senzornih in drugih)« (Komnenič in Sorge 2014, 154). To »umetniško posredovanje temelji na dialogu in si prizadeva za izmenjavo različnih usmeritev na več ravneh prek izmenjave osebnih znanj, različnih dojemanj in vsakdanjega vedenja« (str. 156).

Model izhajanja iz vsakega vključenega posameznika in preko razvoja performativnosti vabi h vzpostavitvi skupinske situacije, kjer se predaja glas publiki, ki ima z vnosom lastnega videnja pravico prespraševati avtoriteto tako galerijskega posrednika kot avtorja razstave, kustosa, umetnostnega zgodovinarja in nenazadnje institucije. »Učitelj ne more prezreti, da t. i. nevedni učenec, ki sedi pred njim, pravzaprav ve veliko stvari, ki se jih je naučil z opazovanjem in poslušanjem okolice, ugotavljanjem pomena slišane in videne, ponavljanjem tega, kar se je slučajno naučil in slišal s primerjavo na novo odkritega z že znanim ipd.« (Rancière 1991, 35).

V tem segmentu primerjave že znanega z na novo odkritim se ponovno srečamo z logiko igre proč – tu, ki jo udejanja vsak udeleženelec (gledalec, posrednik, kustos, umetnostni zgodovinar, institucija) ne glede na hierarhijo odnosov znotraj modela posredovanja. Posrednik razvije t. i. »vmesnik« ali »metodo« ali »model posredovanja«, ki v gledalcu spodbudi lastno mišljenje ter njegovo lastno reakcijo, ki mu omogoča ne samo lažji vstop v dialog z umetnino, ampak tudi lažje razumevanje in nadaljnje osebno interpretiranje.

Ali kot navaja Kroflič (2014b, 190), umetnik ne sme poučevati občinstva, am-

pak je dolžan ustvariti predstavo, ki »ni prenos umetnikovega vedenja ali diha na gledalca. Je tista tretja stvar, katere lastnik ni nihče, katere smisla nima nihče v lasti, ki je med njima in pri tem zavrača vsakršen identičen prenos, vsakršno identičnost vzroka in učinka.« Pri vključevanju gledalca/odjemalca umetnine se odpre dialog pravičnosti in »pravično pripoznanje pomeni, da odjemalca umetnine ne podcenjujemo in mu ne vsiljujemo svojega pogleda na umetnino, ampak ga spodbudimo k lastnemu doživljanju, interpretaciji in ustvarjanju pomena z vidika njegove življenjske zgodbe« (str. 190).

Poustvarjanje

Različne oblike »govora« v galerijskem prostoru otroka spodbudijo k lastnemu kreativnemu izražanju, ki ga podkrepimo z metodo poustvarjanja, in sicer lahko že v galerijskem okolju ali v vrtcu, kjer se še vedno nanašamo na razstavljen dela.

Ogled razstave po vzoru pristopa montessori

V galerijskem prostoru lahko z različnimi vmesniki in reakcijami gledalca spodbudimo k lastnemu govoru, lahko pa mu za lažje razumevanje ponudimo poustvarjalni material, ki nagovarja k posnemanju določenih točk kreativnega dela razstavljenega umetnika oziroma umetnine. Za ogled razstave Jubilejna so bili pripravljene materiali za strukturirano samostojno delo, ki so otroke peljali k željenemu rezultatu, ob tem pa dopuščali lastno kreativnost pri razporejanju elementov. Otroci so spoznali, kako nastanejo večplastna umetniška dela tako, da so tudi sami poskusili ustvariti manjše delo.

Svoje delo so pričeli, kot to počno v vrtcih s pedagogiko montessori: tako da so vzeli podlago in izbrali material. Nato so se mirno v parih sprehodili po galeriji in sami odločili, pred katerim delom bodo material odprli ter razporedili in z njim (po)ustvarjali (slika 6 v prilogi na str. 217).

Zgodila se je mirna dinamika, ki je kljub številčnosti otrok ostala na ravni prijetnega kramljanja. Koncentracija pa je bila dolgotrajna, tako da smo se na koncu vsi sprehodili od enega prikaza materiala do drugega ter primerjali z deli na stenah. Gre za opolnomočenje otroka in dajanje glasu njegovim sposobnostim »videti«.

Likovno poustvarjanje po ogledu v galerijskem ateljeju kot metoda spoznavanja tehnike prekrivanja

Otroci so se po zaključenem ogledu razstav v Galeriji Murska Sobota odpravili v galerijski atelje in glede na doživetje ter videno poustvarjali neposredno po ogledu ali pa so dodatno spoznali izbrano tehniko ter način dela. V skupini

Sovice so dobili za nalogo, da naredijo dva sloja podobe – enkrat na papir in nato na folijo, saj se ves čas srečujejo s pojmom platenja, namen pa je bil, da se seznanijo še s tehnikami prekrivanja in kopiranja.

Likovno poustvarjanje po ogledu v galeriji v vrtcu

Poustvarjanje je največkrat uporabljeno kot spodbuda k lastnemu ustvarjanju, nastalemu po spominu na ogled razstave ali ogled posameznih likovnih del in/ali na osnovi doživetega.

V skupini Žoge starosti 4–5 let, vzgojiteljice Simone Kosi, sta izstopali naslednji likovni reakciji: prva je prikaz teka po galeriji kot odziv na uvodno vajo, ko smo si dela ogledali na hitro s tekom po galeriji. Nekaj otrok skupine se je to močno dotaknilo v pozitivnem smislu in so to pozneje v vrtcu, v fazi poustvarjanja po spominu na obisk v galeriji, upodobili (ena od risb je bila uporabljena na zaključnem vabilu).

Drug primer je reakcija na sliko Franca Mesariča, ki smo jo skušali razumeti tudi s pomočjo »krika«, ki je na dečka skupaj z delom naredil močan vtis.

Ob ogledu razstave smo namreč opazili, da si je en deček pokril usta, da ne bi zakričal: naša spodbuda je bila spontana in smo mu namignili, da naj kar z nami zakriči, ob tem pa smo ostalim dali navodilo, naj si zatisnejo ušesa. Skupina je kar složno zakričala, in ker je bila vzgojiteljica vešča takih impulzivnih dejanj, je vse skupaj zabeležila s fotoaparatom. Po ogledu je nastala risba, ki priča o tem dejanju, ki mu je sledila umetnostnozgodovinarska interpretacija, ki jo je podala kustosinja galerije. Vsak otrok pa je sledil svojim vtisom in poustvarjalna dela so bila reakcije na različna dela iz galerije, nekatera na sam govor galerijske posrednice.

Pravljična pohajkovanja pike, črte in oblike

Ob zaključku smo pripravili skupinsko razstavo vseh treh skupin z naslovom Pravljična pohajkovanja pike, črte in oblike skupaj z umetniškimi deli.

Da bi s pomočjo razstave dobili izkušnjo in uvid v vse korake, ki jih določa razstava in dogodek otvoritve v slovenskem kulturnem prostoru, smo iz fotodokumentacije ogleda razstav in poustvarjalne reakcije otrok razvili likovno-aktivistično kartico – vabilo, ki je skušala opozarjati na še vedno prepogost avtoritativni pristop v galerijskih prostorih in prespraševanje »GDPR« politike, kjer ravno ta vizualni rezultat kartice in vabila ponuja elegantno rešitev.

Tako smo k fotografiji teka po galeriji in njihovi risbi – poustvarjalni reakciji dodali tekst: »Free your spirit, free your mind, allow us freedom of perception« (slika 7 v prilogi na str. 218). Nekateri starši so ob otvoritvi na kartice skupaj z otroki zapisali svoj odziv, spet drugi so izbrali določeno galerijo

in muzej ter jima poslali svoje sporočilo v zvezi z načinom gledanja oziroma dela s publiko. Družbeni angažma se je tako razširil na širšo populacijo in ni deloval le pedagoško za sodelujoče otroke. Koliko galerij in muzejev je dejansko dobilo kartico in jo povezalo s svojim delom, ni znano. Prejeli smo le eno kritiko na izbran angleški jezik, ki je z naše strani deloval kot sprožilec za populistični način komunikacije s publiko, ki je pogosto uporabljen za to, da bi delovali privlačno, ne pa nujno strokovno. Kritika je bila v tem primeru upravičena, da pa se nekatere galerije in muzeji poslužujejo anglicizma ter populističnega jezika, upraviči smisel uporabe takega »sprožilca«.

Ker vsaka razstava zahteva strokovni tekst, ki ga največkrat spiše umetnostni zgodovinar ali kritik, je bila k zapisu povabljenja kustosinja Irma Firbas Brodnjak, ki je otroke med drugim sprejela pri ogledu v Murski Soboti in je zanje zapisala strokovni tekst. V njem poudarja, da je pomembno,

da se kulturna vzgoja začne že zelo zgodaj in da se različna umetniška področja pri tem prepletajo, kar za omenjeni projekt nedvomno velja. Skozi izredno domišljene aktivnosti so se otroci aktivno spoznavali s svetom umetnosti. Takšen izkustven pristop h kulturi zanesljivo vzgaja publiko, saj je prijetna izkušnja z različnimi umetniškimi zvrstmi (likovna umetnost, glasba, ples, gledališče, literatura ...) v zgodnjih otroških letih trdna osnova za pozitiven in spoštljiv odnos do umetnosti tudi v prihodnosti.

Otroci vseh treh skupin so na otvoritev prinesli rekvizite, ki so publiko, gledalce, nagovarjali s predelanimi vsebinami. Delovali so kot vmesniki in otroci so jih uporabili za predstavitev razstavljenih del svojim staršem. V uvodnem delu sta dogodek predstavila vodja galerije in podžupan mesta Ljutomer, dogodek pa je pospremil tudi mlad glasbenik in s tem omogočil posebno vzdušje, ki ga taki dogodki narekujejo.

Zaključek

Segmenti dela in vsebine, ki smo jih vključili, niso bile vedno dobesedno razloženi ali odpredavani, še posebej ne otrokom, ampak so bili del procesa in na neki podzavestni stopnji del interakcije ter spodbujanja učnega procesa.

V tem prispevku se prepleta več področij, ki ne vključujejo zgolj sodelovanja pedagoškega in ustvarjalnega dela, ampak različne umetniške in umetnikove pozicije v različnih prostorih – kjer smo se soočali s praksami opazovanja (posredovanje, poustvarjanje), kreativnega dela (ustvarjanje, poustvarjanje) in nato javnega delovanja (družbeni angažma). Hkrati smo na

kratko želeli osvetliti razlike med ustvarjanjem, poustvarjanjem in soustvarjanjem. Poustvarjalne prakse se največkrat zgodijo po opazovanju likovnih del, kar je zahtevalo temeljitejši vpogled v prakse galerijske pedagogike oziroma umetniško-galerijsko posredovanje in zato ne zajema celotne prakse muzealno-galerijske pedagogike, ki se klasično izvaja v galerijah in muzejih.

Iz perspektive umetnika je čutiti močno potrebo po vzpostavitvi daljšega učnega sodelovanja z vzgojiteljicami in otroci ter tudi zagotovljenem ateljejskem prostoru v sami vzgojno-izobraževalni ustanovi, v katerega bi se otroci lahko vključevali spontano in brez obremenitve, ko bi za to čutili potrebo, željo. Vodenje procesa pa bi bilo tako lahko prilagojeno vsakemu posamezniku in tudi skupini.

Vsekakor sta ključnega pomena »pripoznanje otroka kot zmožnega bitja« in »zagotovitev ontološkega angažmaja otroka v vzgojnih dejavnostih« (Kroflič 2013, 53). Nenazadnje »ontološki angažma preprosto pomeni sprejetje otrokovih potreb in interesov kot izhodišče pedagoškega dialoga, ki je sicer asimetričen, a enakovredno vključuje odraslega in otroka« (str. 55). Soustvarjanje ter sodelovanje oziroma participacija narekujeta sprejetje vseh vključenih v proces in od izvajalcev je odvisno, v kolikšni meri so pripravljene sprejeti sodelovanje otrok/mladostnikov. Hkrati pa je od njih odvisno, do katere stopnje želijo sodelovati in soodločati. Soustvarjanje kot model participacije naredi otroka senzibilnega za lastne vsebine, prenos le-teh navzven, prebuja sočutje do sovrstnikov ter do samega sebe. Omogoča spoznanje zmožnosti vplivanja na okolico ter s tem tudi sprejemanja lastnih odločitev ter odgovornosti do sebe in drugih.

Ob zapisu teksta gre posebna zahvala jezikoslovcu Andreju Lokarju, lektorici in prevajalkama Vidi Toš ter Martini Ponikvar Koglot in še posebej dr. Robiju Krofliču za poglobljeno ter temeljito recenzijo kakor tudi vzgojiteljicam za njihove zapise ter profesor Črtomirju Frelihu za uvodni likovnoteoretski nastavek praktičnega dela.

Literatura

- Austin, J. L. 1962. *How to Do Things With Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Garoian, C. R. 2001. »Performing the Museum«. *Studies in Art Education* 42 (3): 234–248.
- Hohenbüchler, C., in I. Hohenbüchler. 2001. »Die multiple Autorenschaft, Kurzbeschreibung sozial-integrativer Projekte.« V *Weltsichten*, ur. A. Müller in J. Schubert, 140–149. Hamburg: Edition Tiamat.

- Kearney, R. 2002. *On Stories*. London in New York: Routledge.
- . 2016. *O zgodbah*. Prev. A. E. Skubic. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Komnениč, J., in D. Sorge. 2014. »Zaznava kot orodje«. V *Zbornik za spodbujanje demokratičnega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci, AK-TIV*, ur. K. Majerhold in K. Sudec, 152–181. Ljubljana: Društvo ŠKUC, Galerija ŠKUC.
- Krieger, V. 2006. *Was ist ein Künstler? Genie – Heilsbringer – Antikünstler*. Köln: Deubner Verlag für Kunst.
- . 2013. »Pripoznanje zmožnega otroka in ontološki angažma v dialogu – pogoj participacije in vzgoje za aktivno državljanstvo.« V *Nacionalna konferenca Socialna in državljanska odgovornost, 10. oktober 2013, Brdo pri Kranju: zbornik prispevkov*, ur. T. Taštanoska, 53–57. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- . 2014a. »Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance druga(ač)nosti.« *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo* 52 (225): 117–127.
- . 2014b. »Vzgoja preko umetniške izkušnje«. V *Zbornik za spodbujanje demokratičnega in emancipiranega dialoga med ponudniki kulturnih dobrin ter obiskovalci*, ur. K. Majerhold in K. Sudec, 182–197. Ljubljana: Društvo ŠKUC, Galerija ŠKUC.
- Mörsch, C., ur. 2009. *Documenta 12, Education 2*. Zürich in Berlin: Diaphanes.
- Muhovič, J. 2015. *Leksikon likovne teorije*. Celje: Mohorjeva družba Celje.
- Rancière, J. 1991. *The Ignorant School master: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- . 2009. *The Emancipated Spectator*. London in New York: Verso.
- Read, H. 1974. *Education through Art*. London: Random House.
- . 2002. *To Hell with Culture*. London and New York: Routledge.
- Sturm, E. 1996. *Im Engpass der Worte: Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*. Berlin: Reimer.
- Sudec, B. K. 2011. »Miselne fikcije v govoru o umetnosti.« Magistrsko delo, Universität der Künste Berlin.

The Artist and the Artistic Experience: Learning about the Laws of Painting through Creating, Co-Creating, Recreating and Art Mediation

The article points out theoretical grounds and the artist's role in entering a pedagogical space while working with kids as well as cooperating with professionals. It is represented as a concept of teaching with the use of artistic practices, advocated by Herbert Read, who said that art must be a basis for education. In this regard, he does not refer to artistic or fine art education in a narrow sense, but strives for an 'integral' concept of education, where the aesthetic education equals the intellectual one. Research and experimenting with

various fine art techniques as well as learning basic fine-art-theoretical terms are presented by getting into a chosen fairy tale and by searching for a path to continue the process of fine art creation. A part is dedicated to a presentation of work in a painting studio and to the co-creation process. The second part of the text focuses on intermediary processes of fine art in a gallery space (discourses in a gallery space) as well as on creative ways of talking about art, and then on the cases of recreating. The conclusion is dedicated to a presentation of social engagement – an exhibition and the production of a fine art card.

Keywords: entering of the artist in a pedagogical space, concept of teaching with the use of artistic practices, discourses in a gallery space, co-creative practices, recreating

Razvoj sporazumevalne zmožnosti v glasbenem jeziku v projektu SKUM

Branka Rotar Pance

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani

branka.rotarpance@ag.uni-lj.si

Projekt Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (2017–2022) otrokom in mladostnikom omogoča srečevanja z umetniki ter različnimi umetnostnimi jeziki v avtentičnih učnih okoljih. Na glasbenem področju projektne aktivnosti spodbujajo razvoj sporazumevalne zmožnosti v glasbenem jeziku. Predstavljamo pet projektnih glasbenih dogodkov, izvedenih »v živo« z učenci Osnovne šole Pivka. Učenci so bili kot izvajalci, poslušalci in ustvarjalci vključeni v tematske projektne aktivnosti, preko katerih so spoznali gostujočega glasbenega umetnika, njegov poklic in delovanje. Vsak dogodek je bil timsko načrtovan, izveden in evalviran s strani umetnika, učiteljice in raziskovalke – strokovne spremljevalke. Predstavljamo izsledke raziskave, v kateri smo preučevali, kako so učenci celostno doživeli vsak projektni glasbeni dogodek in glasbenega umetnika. Učenci so glasbene dogodke največkrat označili kot zanimive in zabavne. Najbolj jim je bilo všeč, kadar jih je umetnik vključil v igranje na inštrumente, kadar so plesali, ustvarjali v skupinah in peli. Skozi dejavnosti, ki jih je vodil umetnik, so obravnavane vsebine bolje razumeli in si jih zapomnili. Čeprav niso spremenili odnosa do klasične glasbe, so poudarili, da so jo umetniki predstavili na zanimiv način. Všeč jim je bila vključitev popularne glasbe in jazza. Glasbeni dogodki v projektu SKUM so učencem obogatili vsakdanje šolsko življenje. Analiza sodelovanja med umetnikom, učiteljem in raziskovalcem je pokazala uspešno interakcijo in sinergijo umetniške, didaktične ter raziskovalne ekspertize članov tima.

Ključne besede: kulturno-umetnostna vzgoja, glasba, projekt SKUM, glasbeni dogodki, glasbena komunikacija

Uvod

Zadnji dve desetletji sledimo sistematičnemu in kontinuiranemu razvoju koncepta kulturno-umetnostne vzgoje (KUV) ter strategij njenega udejanjanja v vzgoji in izobraževanju. Temeljne smernice KUV sta na mednarodnem področju opredelila UNESCO (UNESCO 2006; 2010) in Evropska komisija (European Commission 2016). Med slovenskimi, za razvoj KUV pomembnimi dokumenti in aktivnostmi izpostavljamo zgodnejšo evalvacijsko študijo Ministrstva za kulturo Republike Slovenije o kulturni vzgoji (2006), ki je bila poleg še nekaterih drugih dokumentov podlaga za »Državne smernice za

kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju«, sprejete leta 2009. V istem letu je zaživel Kulturni bazar, ki ima zdaj poleg vsakoletne državne izvedbe v ljubljanskem Cankarjevem domu tudi lokalne izvedbe (Maribor 2017, 2021; Nova Gorica 2019). Kulturni bazar je postal slovenska informacijska in programska baza KUV ter spletno stičišče vseh ponudnikov programov in dogodkov s področja KUV.

Umestitev KUV v Resolucijo o Nacionalnem programu za kulturo 2008–2011 (ReNPKo811) je bila pomembna prelomnica medresorskega sodelovanja, vključevanja in povezovanja različnih deležnikov ter ponudnikov s področja KUV. Splošni pomen KUV opredeljuje zadnja Resolucija o nacionalnem programu za kulturo 2022–2029 (ReNPK22-29, razdelek Kulturna in umetnostna vzgoja, 3. in 4. vrstica): »V javni interes sodi skrb za dostopnost kakovostne KUV kot temeljne pravice vsakega posameznika ter hkrati krepitev zavesti o njenem pomenu za celosten razvoj posameznika in družbe kot celote.«

ReNPK22-29 izpostavlja (razdelek Kulturna in umetnostna vzgoja):

- potrebo po nadaljnjem ozaveščanju in promoviranju vloge KUV v celotni vertikali vzgoje in izobraževanja;
- zagotavljanje razpršene dostopnosti profesionalne KUV otrokom in mladim po vsej Sloveniji s posebnim poudarkom na kakovosti;
- vključenost formalnega in neformalnega izobraževanja v aktivnosti, ki otrokom in mladim omogočajo spoznavanje različnih področij kulture in umetnosti, raziskovanje in ustvarjalnost na različnih področjih kulture ter umetnosti, aktivno participacijo v umetniških in kulturnih dejavnostih, kakovostne učne situacije v avtentičnih učnih okoljih in ustvarjalno preživljanje prostega časa;
- upoštevanje razvojnih vidikov otrok in mladih v programih in projektih, zasnovanih za različne ciljne skupine KUV;
- načrtno zagotavljanje usposabljanja izobraževalcev in kulturnih delavcev na področju KUV ter vzpostavljanje partnerskih povezav na nacionalni ravni in v lokalnih skupnostih.

KUV je presečišče vzgojno-izobraževalnega, kulturnega in znanstvenega sektorja (Golobič 2016). V vertikali splošnega izobraževanja je preko udeležanja ciljev učnih načrtov obveznih in izbirnih predmetov, preko interesnih dejavnosti, kulturnih dni, projektov in natečajev integrirana v formalno izobraževanje (Golobič 2019). V vrtcih in šolah delujoči koordinatorji KUV kot »ambasadorji« kulture, umetnosti ter izobraževanja povezujejo vzgojno-izobraževalne zavode s kulturnimi ustanovami, z društvi, s posameznimi

umetniki in spodbujajo kreativna partnerstva (Gombač 2022). Skupaj s koordinatorji KUV v kulturnih ustanovah in v lokalnih skupnostih izgrajujejo nacionalno mrežo KUV, ki je medresorsko koordinirana in skrbi tudi za izobraževanja strokovnih delavcev (Kulturni bazar b. l.).

Glasbena umetnost kot področje KUV in projekta SKUM

Na področju glasbene umetnosti lahko historično sledimo dolgoletnemu razvoju programov in prireditev, ki so bili ciljno zasnovani za različne starostne populacije otrok in mladine ter jih danes lahko uvrščamo na področje KUV (Golobič 2016; 2019). Prve začetke najdemo v dejavnosti Orkestralnega društva Glasbene Matice Ljubljana, ki je v letih 1919–1945 prirejalo vodene koncerte za šolsko mladino (Rotar Pance 2022). Po več desetletjih lahko ugotavljamo, da kljub številnim ustanovam, društvom in posameznikom, ki ponujajo posebne programe in glasbene dogodke za določeno ciljno populacijo, še vedno (pre)majhno število otrok in mladih glasbo doživi »v živo« v avtentičnem okolju (v koncertnih dvoranah in na različnih kulturnih prizoriščih). Prav tako nimajo dovolj možnosti in priložnosti, da bi jih v svet glasbene komunikacije neposredno popeljal umetnik. Vzel na tem področju je z novimi pristopi in s poudarjeno aktivno vlogo umetnikov zapolnil petletni projekt (2017–2022) Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM).¹

V projektu SKUM so se na šestih umetnostnih področjih razvijali novi modeli in pristopi srečevanj otrok ter mladih z umetniki v različnih učnih okoljih. Z omogočanjem umetniških izkušenj na likovnem, plesnem, književnem, uprizoritvenem, glasbenem, vizualnem ter multimedijem področju so otroci in mladi od vrtca do konca srednje šole dejavnostno razvijali sporazumevalno zmožnost v umetnostnih jezikih. Na delo v različnih učnih okoljih je neposredno vplivala pandemija koronavirusa, ki je popolnoma spremenila običajno šolsko življenje. Projektne dejavnosti so na vseh umetnostnih področjih spodbudile raziskovanje didaktične in kreativne uporabe IKT v KUV ter blažile negativne učinke šolanja na daljavo v času zaprtja šol (Kroflič 2022). Raziskava na področju plesne umetnosti (Jeler, Kamnikar in Geršak 2021) je pokazala veliko naklonjenost učencev inovativnim pristopom z vključevanjem umetnikov v pouk na daljavo, višjo raven motivacije in čustveno anga-

¹ Projekt SKUM sta sofinancirali Republika Slovenija in Evropski socialni skladi v okviru prednostne osi 10, Znanje, spretnosti in vseživljenjsko učenje za boljšo zaposljivost. Poslovodeči konzorcijski partner je bila Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem. Projekt je vodila prof. dr. Bogdana Borota. SKUM je v konzorciju povezoval 32 partnerjev od vrtca do univerze in raziskovalnih zavodov, 59 umetnikov in 53 kulturnih ustanov.

žiranost, ki ju je pri učencih spodbudila umetnost. V raziskavi, ki so jo Vesna Geršak idr. (2022) izvedli med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji v začetnem obdobju izvajanja projekta SKUM, so preučevali stališča učiteljev o integraciji umetnosti v učne procese in njenem vplivu na učence ter dijakke. Obe skupini učiteljev sta ocenili, da integracija umetnosti v največji meri vpliva na sproščenost učencev/dijakov, na pozitivno razredno klimo in boljše počutje učencev/dijakov v razredu ter na njihovo ustvarjalnost. Osnovnošolski učitelji so poleg navedenega menili, da integracija umetnosti v največji meri vpliva na pomnjenje vsebin in pri učencih vzbuja zanimanje zanje.

Na področju glasbene umetnosti so bile projektne dejavnosti usmerjene v aktivno glasbeno komunikacijo. Sporazumevanje v glasbenem jeziku je vključevalo glasbeno produkcijo, reprodukcijo in recepcijo ter otrokom in mladim omogočilo pridobivanje estetskih izkušenj. V ospredju sta bili njihova celostna angažiranost in participacija skozi interakcijo z glasbenim umetnikom ter učiteljem glasbe. Glasbeni dogodki projekta SKUM so omogočali sodelovalno učenje z vrstniki in odraslimi, ki so bili spodbujevalci razvoja sporazumevalne zmožnosti v glasbenem jeziku.

V projektu SKUM smo na glasbenem področju razvijali nov model timskega dela umetnika, v partnerskem vzgojno-izobraževalnem zavodu (VIZ) delujočega vzgojitelja/učitelja glasbenih predmetov in raziskovalca – strokovnega spremljevalca. Timsko delo je potekalo spiralno, vključujoč vse faze: načrtovanje glasbenega dogodka, vsebinske in organizacijsko-tehnične priprave, izvedbo glasbenega dogodka, njegovo dokumentiranje, refleksijo in zaključno evalvacijo. Timsko delo je zagotavljalo interakcijsko srečevanje treh ekspertiz: umetniške, didaktične in raziskovalne. Generiralo je nove ideje in spodbujalo učenje drug od drugega ter drug ob drugem. Izhodiščni izbor naslova glasbenega dogodka se je navezoval na splošne in operativne cilje učnega načrta za izbrano skupino/razred, za katero/-ega je bil glasbeni dogodek organiziran.

Čeprav smo v projektu SKUM načrtovali, da bo največ glasbenih dogodkov potekalo v avtentičnih učnih okoljih – v koncertnih dvoranah, glasbenih ateljejih, snemalnih studijih in v drugih prostorih, kjer delujejo glasbeniki –, so zunanje okoliščine vplivale, da jih je bil večji del izveden v prostorih VIZ, ki pa so bili za izvedbo preurejeni. Učilnice, igralnice in drugi izbrani večji šolski prostori so postali glasbena prizorišča, na katerih so se otroci in mladi srečevali z glasbenimi umetniki, spoznavali njihovo delo in z aktivno participacijo razvijali svoje glasbene sposobnosti, spretnosti, znanja ter socialne veščine. V času zaprtja VIZ zaradi koronavirusa smo izvedbo glasbenih projektne dejavnosti v osnovnih šolah prenesli v virtualno učno okolje. Pri vseh izvedbah v

različnih učnih okoljih smo si prizadevali, da bi v največji možni meri razvijali sporazumevalno zmožnost otrok in mladih v glasbenem jeziku, spodbujali njihovo ustvarjalnost in raziskovalno radovednost, razvijali njihove interpretacijske zmožnosti, muzikalnost, sposobnost poglobljenega doživljanja glasbenih del, kritično mišljenje in estetsko naravnost.

Namen in cilj raziskave

V raziskavi smo se osredinili na enega od sodelujočih VIZ, v katerem je bilo izvedenih največ glasbenih dogodkov v okviru projekta SKUM. Namen in cilji raziskave so bili:

- ugotoviti, kako učenci celostno doživijo in izkusijo projektni glasbeni dogodek v različnih učnih okoljih;
- ugotoviti, kako sodelujoči umetniki in učiteljice GUM ocenjujejo odzivnost učencev na glasbene dejavnosti ter glasbeno komunikacijo v različnih učnih okoljih;
- preizkusiti in ovrednotiti dimenzije timskega dela umetnika, učiteljice GUM ter raziskovalke – strokovne spremljevalke na uspešnost izvedbe novega modela KUV.

Na osnovi namena in ciljev raziskave smo opredelili naslednja raziskovalna vprašanja:

- RV1 Kako učenci celostno doživijo projektni glasbeni dogodek?
- RV2 Kakšne glasbene izkušnje in znanja pridobijo na različnih glasbeno-dejavnostnih področjih ob delu z umetnikom?
- RV3 Kakšni so vtisi umetnika in učiteljice GUM o odzivnosti učencev ter njihovi aktivni participaciji v projektnem glasbenem dogodku?
- RV4 Na katerih področjih timsko delo umetnika, učiteljice GUM in raziskovalke – strokovne spremljevalke vpliva na uspešnost izvedbe novega modela KUV v projektu SKUM?

Metodologija

V raziskavi smo uporabili kvalitativni pristop raziskovanja. V okviru akcijske raziskave in členitvene študije primera (Kordeš in Smerdu 2015; Mesec 1998; Štemberger 2020, Vogrinc 2008) smo analizirali glasbene dogodke, pripravljene in izvedene v okviru projekta SKUM za učence iste generacije na OŠ Pivka v šolskih letih 2019/2020, 2020/2021 in 2021/2022. Uporabljen je bil idiografski pristop (Vogrinc 2008), s katerim smo preučevali posamezne elemente glasbenih dogodkov, ki so jih učenci doživeli »v živo«. Raziskovanje

je potekalo v petih etapah, v katerih so učenci spoznavali delovanje in ekspertizo sodelujočih glasbenih umetnikov. Glasbeni dogodki so se navezovali na cilje in predlagane vsebine učnega načrta za glasbeno umetnost (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo 2011). Učenci so bili aktivno vključeni v glasbene dejavnosti kot izvajalci, poslušalci in (so)ustvarjalci. Vsak glasbeni dogodek je vključeval timsko delo umetnika, učiteljice GUM in raziskovalke – strokovne spremljevalke (v nadaljevanju raziskovalke). Delo je potekalo hermenevitično: raziskovalna vprašanja in pristope smo prilagajali etapi raziskovalnega cikla, dinamiki dela z učenci, dinamiki timskega dela snovalcev in izvajalcev glasbenih dogodkov v okviru projekta SKUM ter zunanjih okoliščin.

Udeleženci

Udeležence smo izbrali namensko in priložnostno. V raziskavo smo vključili učence generacije ($N = 48$), ki je bila v šolskem letu 2019/2020 vpisana v 7. a- (22 učencev) in 7. b-razred (26 učencev) na OŠ Pivka.² V projektu SKUM so v šolskem letu 2019/2020 z učenci delali tolkalist Jaka Strajnar, specialist za stara glasbila Janez Jocif in plesalka, specialistka za starinske plese Barbara Kanc. V šolskem letu 2020/2021 so učenci kot osmošolci spoznali opernega pevca Jureta Počkaja³ in dirigentko ter pianistko Mojco Lavrenčič,⁴ v šolskem letu 2021/2022 pa kot devetošolci violinistko Ano Mezgec. V vseh petih etapah akcijskega cikla sva bili poleg navedenih umetnikov v projektno timsko delo vključeni učiteljica GUM na OŠ Pivka Damjana Morel in raziskovalka Branka Rotar Pance (Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo). Umetniki so glasbene dogodke pripravili in izvedli v statusu samozaposlenih v kulturi ali pa pod okriljem Zveze glasbene mladine Slovenije.

Zbiranje podatkov

V skladu s cilji in potekom raziskave smo uporabili različne tehnike zbiranja podatkov. Za prve tri glasbene dogodke smo oblikovali krajši vprašalnik za učence, vsebinsko povezan z umetnikom, izvedenimi glasbenimi dejav-

² V posameznih raziskovalnih etapah je bilo v glasbene dogodke vključenih različno število učencev, kar se je povezovalo z njihovo prisotnostjo v šoli na dan izvedbe projektne aktivnosti.

³ Jure Počkaj je bil v šolskem letu 2020/2021 vključen tudi v izvedbo projektne glasbenega dogodka za učence 9. razredov OŠ Pivka. Epidemične razmere so zahtevale izvedbo na daljavo z uporabo aplikacije Zoom, ki je omogočila timsko izvedbo glasbenega dogodka Spevoigra Jamska Ivanka za učence 9. a- in 9. b-razreda (izvedbi 16. 11. 2020). Za obe izvedbi je zbrana vsa dokumentacija, ki pa ni vključena v tokratno analizo, ker zajema učence iz druge generacije.

⁴ Za osmošolce sta izvedla en projektne dogodek »na daljavo« in en koncertni dogodek »v živo«.

nostmi in obravnavanimi vsebinami dogodka. Za četrto in peti projektni glasbeni dogodek smo učence povabili, naj v kratkem poročilu predstavijo svoja glasbena doživetja in izkušnje. Učiteljica GUM in sodelujoči umetniki so bili povabljeni k uporabi obrazcev za refleksijo (SWOT analiza) ter k ustnim refleksijam. Širino zajema podatkov so omogočile pisne priprave za vsak posamezni glasbeni dogodek, videoposnetki in fotodokumentacija izvedenih glasbenih dogodkov, poročila učiteljice GUM na spletni strani OŠ Pivka, dokumentirana e-komunikacija med učiteljico GUM in raziskovalko ter terenski zapisi in refleksije raziskovalke.

Obdelava podatkov

Kvalitativna analiza besednega gradiva temelji na odprtem kodiranju podatkov (Kordeš in Smerdu 2015; Vogrinc 2008), induktivnem in interpretativnem pristopu. Analizirali smo vse pridobljene podatke, pri čemer poudarjamo, da je analizo SWOT največkrat uporabila učiteljica GUM. Večina sodelujočih umetnikov je ustno, v pogovorih z učiteljico GUM in raziskovalko po izvedenih glasbenih dogodkih, podala povratne informacije o izvedenem glasbenem dogodku.

Rezultati in razprava

Prva etapa: tolkalist Jaka Strajnar in Glasba v davnini

Projektni glasbeni dogodek, Glasba v davnini, je bil izveden 23. 9. 2019 v glasbeni učilnici OŠ Pivka, ločeno za učence 7. a- in 7. b-razreda. Tolkalist Jaka Strajnar je z učenci ob uporabi tehnike *body percussion* raziskoval možnosti uporabe človeškega telesa kot tolkala. Z izvajanjem različnih ritmičnih vzorcev jih je uvajal v tehniko igranja *body percussion* ter spodbujal improvizacijo učencev ob predvajani popularni glasbi. Ob tem je igral na kahon. Učenci so pod vodstvom učiteljice zapeli že znano pesem iz prejšnjega šolskega leta in pesem *Indijanski ples*, ki so se jo naučili pred glasbenim dogodkom. Pod Strajnarjevim vodstvom so k *Indijanskemu plesu* v skupinah ustvarili ritmično spremljavo in jo izvedli. Z učiteljico GUM so ponovili, kaj je znanega o glasbi v pradavnini in da je bila pri nas v arheološkem parku Divje babe odkrita neandertalčeva piščal, najstarejše do zdaj odkrito glasbilo na svetu.

Analiza odgovorov učencev

Analiza odgovorov učencev je pokazala, da jim je bilo pri Glasbi v davnini najbolj všeč ustvarjanje:⁵

⁵ Izjave učencev so delno jezikovno korigirane, vsebinski poudarki pa so nespremenjeni.

Zelo dobro je bilo slišati, kako ustvarjamo zvoke, kadar udarjamo po svojem telesu.

Všeč mi je bilo, da smo pri *Indijanskem plesu* sami ustvarjali ritem.

Všeč jim je bilo tudi igranje ob posneti glasbi:

Zelo mi je bilo všeč, ko smo s telesom ustvarjali melodijo z glasbo, ki jo je vrtel po zvočniku.

Najbolj všeč mi je bilo, ko smo igrali ritem ob glasbi.

Jaka Strajnar je v njih vzbudil željo po igranju na kahon:

Vse mi je bilo všeč, želel pa bi si, da bi igrali na kahone.

Pri prihodnjih srečanjih želim, da bi uporabljali kahone.

Učenci so uživali v skupinskem delu:

Najbolj mi je bilo všeč, kar smo delali po skupinah po šest ali osem. Naslednjič bi se isto dali v skupine po tri fante in tri punce. S kahoni bi ustvarjali melodijo kakor prej s telesom.

Učenci so ugotovili, katera glasbena znanja so pridobili:

Spoznal sem različne zvoke, ki nastajajo z udarjanjem po telesu. Naučil sem se nove ritme.

Izvedela sem, da je človeško telo eno veliko glasbilo, ki sprošča zvok, če se dotakneš ali udariš po njem.

V povezavi z glasbenimi sposobnostmi in spretnostmi so zapisali:

Naučila sem se več novih ritmov, več imam občutka tudi za kahon.

Napredoval sem v ritmih v skupinah. Spoznal sem nove ritme in se jih naučil izvajati.

Učenje in igranje na telesna tolkala so zaznavali kot zabavno, čeprav so posamezniki ob napačnem udarjanju po telesu čutili tudi bolečine: »Zelo zabavno, ampak boleče.«

Velika večina učencev je glasbeni projektni dogodek celostno doživela zelo pozitivno. Le zelo redki posamezniki so podali kakšen nevtralen odgovor ali pa so navedli, da jim glasbeni dogodek ni bil všeč.

Analiza odgovorov umetnika

Tolkalist Jaka Strajnar je izpostavil predvsem didaktične vidike uspešnosti izvedbe posameznih aktivnosti v obeh razredih ter uspešnost glasbene komunikacije z učenci s posebnim poudarkom na skupinskem delu. Prepoznal je tudi glasbene potenciale posameznega razreda: »Razred bi lahko izvedel tudi zahtevnejše ritmične vzorce in ritme z dvoglasnim petjem. S tem razredom bi bila možna priprava zahtevnejše skladbe za nastop v šoli ali zunaj nje.« Podal je predloge za razreševanje šibkih točk pri posamezni dejavnosti, npr.: »Posamezne skupine potrebujejo vodje, da odštejejo oziroma dajo znak za začetek. Ker vodje niso ›odštele‹ v ritmu, začetki skladb niso bili eksaktni. Znotraj skupin bi tako vodje morale dobiti primerna navodila, njihova vloga pri izvedbi pa bi jim morala biti predstavljena in bolj pojasnjena.«

Analiza odgovorov učiteljice GUM

Učiteljica GUM je ocenila odzivnost učencev z vidika svojega poznavanja ravni glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj v posameznem razredu. Zelo pozorno je sledila interesom, ki so jih učenci pokazali pri posameznih glasbenih aktivnostih:

Prednost pri delu v [...] razredu je, da ima večina učencev dobre glasbene predispozicije, nekaj jih tudi že več let sodeluje v pevskem zboru, nekaj jih obiskuje tudi glasbeno šolo. Ti učenci so se pri glasbenih aktivnostih bolje odrezali, predvsem pri petju obeh pesmi in pri aktivnostih *body percussion*. V drugem delu ure pa me je razred v celoti zelo prijetno presenetil z zanimanjem za skupinsko delo, z iskanjem in izražanjem zanimivih idej, z zavzetim sodelovanjem v skupini. Posebno sem bila vesela, ko sta se fant, ki je bil sam v skupini deklet, in dekle, ki je bilo samo v skupini fantov, popolnoma zlila z ostalimi, kar v tej starosti ni ravno pravilo.

Razmišljala je tako o splošnorazvojnem kot tudi o glasbenorazvojnem vidiku in njej poznanih socialnih interakcijah v posameznem razredu ter s tem v zvezi zapisala nekaj predlogov rešitev za še kakovostnejši razvoj glasbene sporazumevalne zmožnosti v posameznem razredu.

Analiza timskega dela in izvedbe glasbenega dogodka s strani raziskovalke

V timskem delu ima pomembno vlogo učiteljica GUM, ki v povezavi z izbranim umetnikom in njegovo ekspertizo ter s cilji predmetnega učnega načrta

izbere naslov glasbenega dogodka. O njegovi organizaciji in poteku se dogovori z umetnikom, pripravi osnutek pisne priprave in jo pošlje v pregled raziskovalki. Odprta je za vse podane predloge in z odlično organizacijo zagotovi uspešnost izpeljave glasbenega dogodka. Sodelujoči umetnik je z učiteljico sodeloval že v lanskem šolskem letu.⁶ Pri izvedbi dogodka je razvidno, da poleg glasbene ekspertize zelo dobro obvlada metode dela z vključeno starostno populacijo učencev in jih zna skozi vse dejavnosti vključiti v glasbeno komunikacijo. Zelo je odprt za timsko delo, ki vnaša spremembo v njegovo siceršnjo prakso izvajanja glasbenih delavnic za različne starostne skupine udeležencev.

Druga etapa: Srednjeveška glasbila s specialistom za stara glasbila Janezom Jocifom

Projektni glasbeni dogodek Srednjeveška glasbila je bil izveden 13. 11. 2019 v glasbeni učilnici OŠ Pivka, ločeno za učence 7. a- in 7. b-razreda. Janez Jocif je v učilnico prinesel replike srednjeveških glasbil in igral nanje. Učenci so spoznali, kako se igra na šalmaj, krummhorn, dude, portativ, oprekelj, enoročno piščal, boben, hurdy-gurdy in kljunasto flavto, ter slišali odlomke srednjeveških skladb, zaigrane na našeta glasbila. Posamezni učenci so lahko tudi preizkusili način igranja na nekaj inštrumentov. Vtise in spoznanja, ki so jih dobili ob njihovih zvokih in zaigranih melodijah, je umetnik podkrepil s slikovnimi gradivi in z razlago ob predstavitvi v PowerPointu. Učiteljica GUM je vodila pevski del ure: z učenci so v uvodu zapeli *Glasbeni pozdrav* Katje Gruber, med potekom pa skladbo *Moniot d'Arras (Poredni maj, slov. bes. Jože Humer)*. Njihovo petje je inštrumentalno spremljal Janez Jocif. Pod njegovim vodstvom so učenci na Orffova glasbila ustvarili ritmično spremljavo k skladbi *Poredni maj* in jo soizvedli skupaj z Janezom Jocifom.

Analiza odgovorov učencev

Na drugem glasbenem dogodku so v odgovorih učencev izrazito prevladovala pozitivne izjave o celostnem doživetju glasbenega dogodka. Najbolj je izstopalo mnenje, da so »v živo« doživeto srednjeveško glasbo izkusili povsem drugače:

Srednjeveška glasba, izvedena v živo, mi naredi čisto drug občutek, saj jo lahko vidim in poslušam v živo. Glasba iz posnetkov pa ni tako zanimiva, saj jo vidim samo na posnetku.

⁶ Prim. Morel (2019).

Name naredi večji vtis glasba »v živo«, ker lahko tudi vprašam, kaj je kakšna stvar na glasbilu.

Menili so, da so se na glasbenem dogodku več naučili in da je tak način učenja zanje tudi zanimivejši:

Učna ura je bila zanimiva in poučna, menim pa, da bi morali imeti več takšnih ur.

Izvedela sem veliko novega kar pri običajnih [urah] ne bi, zato so mi bolj všeč take ure.

Zanimivo, všeč mi je bilo. Izvedela sem stvari, o katerih prej nisem imela pojma (da so bile npr. dude tudi pri nas).

Tovrstna predstavitev je vplivala na pomnjenje: »V živo lepše glasba zveni in tudi lažje si jo potem zapomniš.« Učenci so predstavitev »v živo« doživeli tudi kot zabavno:

Doživela sem jo zabavno, saj sem spoznala veliko novih in drugačnih glasbil.

Zelo je bilo lepo in zabavno ter poučno.

Občudovali so instrumentalno igro Janeza Jocifa na različna glasbila. Ob oceni lastnih spretnosti igranja na Orffova glasbila so zaznavali, da bi morali še vaditi igranje nanje:

Ne bi znala tako dobro igrati kakor Janez Jocif, ampak bi se navadila.

Mislím, da mi kar gre, a moram še malo vaditi.

Analiza odgovorov umetnika

Umetnik je po vsaki izvedbi v krajšem pogovoru z učiteljico GUM in raziskovalko pohvalil dobro odzivnost ter sodelovanje učencev in v povezavi s svojimi dosedanjimi izkušnjami pri predstavitvah srednjeveških glasbil komentiral obe izvedbi. Posređoval je ideje, kaj bi lahko dejavnostno in vsebinsko pripravil za naslednji projektni glasbeni dogodek na OŠ Pivka.

Analiza odgovorov učiteljice GUM

Učiteljica GUM vedno zelo pozorno spremlja delo in sodelovanje učencev v vsakem razredu. V podanih ocenah je znova izhajala iz zmožnosti glasbene komunikacije in sporazumevalne zmožnosti vsakega razreda in posameznikov v njem:

Paziti je potrebno na zahtevnost tako petja kot igranja. Učenci z boljšimi glasbenimi predispozicijami in učenci, ki imajo izkušnje s petjem v pevskem zboru ali pa igranjem na instrumente, morajo dobiti na teh področjih zahtevnejše naloge kot tisti, ki takšnih predznanj nimajo. Tako ohranimo pri učencih interes za glasbeno izvajanje, saj ni delo niti prelahko niti pretežko.

Izpostavila je priložnost za nadgradnjo tovrstne projektne dejavnosti:

Ker veliko fantov iz tega razreda zanimajo tehnične zadeve, bi lahko uro nadgradili z izdelavo enostavne kopije katerega izmed predstavljenih glasbil. Kar nekaj jih obiskuje bodisi izbirne predmete ali pa krožke tehnične narave, kjer že uspešno izdelujejo razne predmete, predvsem iz lesa, zato bi bil to zanimiv izziv.

Analiza timskega dela in izvedbe glasbenega dogodka s strani raziskovalke

Projektni glasbeni dogodek je bil zelo dobro pripravljen in uspešno izveden. Intenzivnost timskega dela je bila visoka v času priprave in ob izvedbi glasbenega dogodka. Razvidno je bilo, da umetnik dela pretežno s starejšo populacijo. V timu smo ugotovili, da bi bila v prihodnje za sedmošolce boljša krajša umetnikova razlaga. Zainteresiranost učencev je bila večja, kadar so bili vključeni v glasbeno komunikacijo.

Tretja etapa: Renesančni plesi s specialistom za stara glasbila Janezom Jocijom in plesalko – specialistko za starinske plesne Barbaro Kanc

Projektni glasbeni dogodek Renesančni plesi je bil izveden 13. 2. 2020 v glasbeni učilnici OŠ Pivka, ločeno za učence 7. a- in 7. b-razreda. Od vseh projektних glasbenih dogodkov na OŠ Pivka je bil tretji najbolj interdisciplinarno zasnovan.

Specialist za staro glasbo Janez Jocij je igral odlomke renesančnih skladb na replike starih inštrumentov. Plesalka – specialistka za starinske plesne Barbara Kanc je učence pričakala oblečena v renesančno obleko in jih uvedla v plesne korake ter figure starinskih plesov.

Ob plesni in inštrumentalni demonstraciji »v živo«, predstavitvi v Power-Pointu z bogatim slikovnim gradivom in branjem odlomka iz Santoninovega dnevnika sta učence oba umetnika uvedla v glasbeno-plesno dogajanje na renesančnih dvorih. Barbara Kanc je učence naučila izbrane plesne figure plesov branle simple, branle double in branle de châteaux. Učenci so pod vodstvom učiteljice GUM zapeli že usvojeno pesem Thomasa Morleya *Now*

is the Month of Maying (Majski čas, slov. bes. Jože Humer). Pod plesalkinim vodstvom in ob spremljavi Janeza Jocifa so v sklepnem delu zaplesali branle double.

Analiza odgovorov učencev

Učence smo vprašali, kaj jim pomenita ples in njegova vključenost v projektne glasbeni dogodek. Dobili smo široko paleto odgovorov, od katerih izpostavljamo le nekatere:

Ples mi pomeni zabavo, druženje in umetnost.

Fizično aktivnost [...], naučiš se plesati na renesančno glasbo.

Ples mi pomeni, da se z nekom družiš, poveseš ...

[S]o nam pokazali, kako so se nekoč veselili, peli in plesali

V izjavah prevladuje ocena, da je bil projektne dogodek zanimiv in zabaven:

Nikoli nisem plesal renesančnih plesov, zato je bilo ful zanimivo.

Lepo je bilo, malo smo plesali, predvsem pa zabavno.

Tovrstne dejavnosti po mnenju učencev vplivajo na pomnjenje:

Si na lažji način in tudi zanimiv zapomniš učno snov.

Meni je zelo pomembno, ker lahko vidimo in zaplešemo, kar se učimo.

Učenci so zapisali, kaj si želijo pri prihodnjih projektne dejavnostih:

Da si želim še plesov učiti, ampak da bi se lahko tudi mi oblekli. Hvala, ker ste prišli!

[S]aj vedno kaj lepega zaigrajo (pa tudi povejo). To smo že imeli parkrat, ampak mi je bilo tokrat najbolj všeč (mogoče, ker smo plesali).

Posamezni učenci so izrazili, da jim je bilo všeč delo v parih in skupinsko delo, drugi pa so izrazili tudi najstniško nelagodje in zainteresiranost:

Bilo je zabavno, ampak ... nikoli več se ne primem s punco!

Ples je bil zanimiv, ampak bi lahko vse skupaj naredili bolj zanimivo za najstnike.

Analiza odgovorov umetnikov

Umetnika sta povratne informacije in refleksije podala ustno, po izvedenem dogodku. Razvidno je bilo, da sta zelo dobro izurjena v tandemske delu in da znata svoje izkušnje s preteklih delavnic ter raznih strokovnih srečanj vključiti v projektni dogodek SKUM. Omenila sta, kakšni prostorski pogoji bi bili še ustrežnejši za izvedbo renesančnih plesov. V danih razmerah sta se morala prilagoditi prostoru in v njem izvesti načrtovane aktivnosti.

Analiza odgovorov učiteljice GUM

Učiteljica je izvedbo glasbenega dogodka v razširjenem timu pozitivno ovrednotila: »Vsak je prispeval svoj kamenček v mozaik zanimive in uspešno izpeljane učne ure. Učenci so intenzivno sodelovali pri povsem novi glasbeni izkušnji – plesu. Uspeli so začutiti enotnost oziroma nerazdružljivost glasbe, besedila in plesa [...].« Zaznala je, da so učenci »aktivno sodelovali predvsem v tistih delih učne ure, kjer je prevladoval praktični vidik, torej petje in ples. Z velikim zanimanjem so spremljali tudi ples gostujoče umetnice in prisluhnili zvokom starih glasbil. Kljub temu da je veliko učencev imelo težave pri učenju plesnih korakov, so pri dejavnosti uživali in dali od sebe najboljše, kar so lahko.« Opozorila je na razlike v ravneh glasbenih sposobnosti in znanjih učencev ter v njihovih interesih:

Smiselno bi bilo tudi učence razdeliti v dve skupini glede na zahtevnost plesnih korakov [...]. Paziti je potrebno na zahtevnost plesnih korakov. Učenci z boljšimi glasbenimi predispozicijami in učenci, ki imajo že veliko glasbenih izkušenj s petjem v pevskem zboru ali pa igranjem na instrumente oziroma s plesom v plesni skupini, morajo dobiti zahtevnejše naloge kot tisti, ki takšnih predznanj nimajo. Tako ohranimo pri učencih interes, saj ni delo niti prelahko niti pretežko.

Analiza timskega dela in izvedbe glasbenega dogodka s strani raziskovalke

V pripravljalnem obdobju na glasbeni dogodek je bila v timu najaktivnejša učiteljica GUM, pri izvedbi pa gostujoča umetnika. Učiteljica je z didaktičnega vidika lahko podala največ povratnih informacij umetnikoma, ki značilnosti učencev v posameznih razredih ne poznata. Uspešnost nadaljnjega sodelovanja v razširjenem timu bi se še stopnjevala, če bi umetnika imela priložnost izvedbe še enega sledečega glasbenega dogodka. Vsekakor sta učencem omogočila najbolj interdisciplinarno izkušnjo umetnosti v projektu SKUM in učilnico spremenila v prizorišče umetniškega, estetskega dogodka.

Raziskovalka je izrazila interes, da bi razširjeni glasbeni dogodek s predstavitvijo renesančnih plesov in srednjeveških glasbil umetnika pripravila tudi za študente glasbene pedagogike ter glasbene umetnosti na UL Akademiji za glasbo.

Četrta etapa: Opera v romantiki z opernim pevcem Juretom Počkajem in dirigentko ter pianistko Mojco Lavrenčič

Glasbeni dogodek Opera v romantiki je edini od vseh »v živo« izvedenih projektnih dogodkov⁷ potekal v lokalni kulturni ustanovi – v Krpanovem domu v Pivki (prim. Morel 2021b). Čeprav je bilo načrtovano, da se koncerta udeležijo vsi osmošolci, je karantena učencem 8. a-razreda preprečila udeležbo. Učiteljica GUM je v sodelovanju z Juretom Počkajem in Mojco Lavrenčič oblikovala koncert, ki sta ga moderirali učenki 8. b-razreda. Skupaj z osmošolci je pripravila scensko postavitvev na odru. Učenci so prejeli vstopnice, narejene za koncert, in utrjevali koncertni bonton: vstop v dvorano, zasedanje sedežev, spremljanje koncerta, odhod iz dvorane. Jure Počkaj je ob klavirski spremljavi Mojce Lavrenčič zapel arije iz Wagnerjevih in Verdijevih oper ter odlomka iz spevoigre *Jamska Ivanka* Miroslava Vilharja. Moderatoriki koncerta sta med posameznimi glasbenimi točkami umetnikoma zastavljali vprašanja, ki so jih pred dogodkom zanju pripravili vrstniki.

Analiza odgovorov učencev

Učenci 8. b-razreda so v svojih kratkih poročilih izrazili veselje, da so koncert obiskali »v živo« v kulturni ustanovi:

Lepo je končno videti in slišati kakšno prireditev v živo [...]. Morda bi

⁷ V šolskem letu 2020/2021 je izvedbo projektnih glasbenih dogodkov »v živo« za osmošolce onemogočilo večmesečno zaprtje šole in spremljajoči zdravstvenopreventivni omejitveni ukrepi, sprejeti v času epidemije koronavirusa. Da bi osmošolci ohranili stik s projektom SKUM, je bil zanje timsko načrtovan in na daljavo izveden glasbeni dogodek Mozartove opere (17. december 2020). Preko njega so osmošolci v dveh ločenih izvedbah, za 8. a- in 8. b-razred, spoznali glasbenika domačina, opernega pevca Jureta Počkaja. Dogodek je s klavirsko spremljavo obogatila Mojca Lavrenčič, ki je prišla v domači studio Jureta Počkaja. Učenci so pred dogodkom pripravili vprašanja za opernega pevca in jih poslali učiteljici GUM, ki je obe izvedbi tudi moderirala. Počkaj je učencem zapel vrsto najznamenitejših arij iz Mozartovih oper in arijo Figara iz *Seviljskega brivca* G. Rossinija. Učenci so v pogovoru z umetnikom spoznali poklic opernega pevca in kaj vse zahteva ter vključuje pevski aganžma v opernih hišah in na koncertih. Učiteljica GUM je po projektnih dogodkih SKUM, izvedenih na daljavo, na spletni strani šole zapisala: »Takšen način dela seveda še zdaleč ni primerljiv z živim nastopom glasbenika. Učenci so predvsem pogrešali skupno prepevanje z opernim pevcem. Vendar pa je dogodek zanje pomenil prijetno popestritev šolskega vsakdanjika.« Prim. Morel (2021a).

naslednjič dlje časa trajalo, saj sem uživala, čeprav nisem ravno ljubiteljica opera [...]. Bilo je boljše od pričakovanega.

Vesela sem bila, saj smo lahko poslušali v živo in ne preko Zooma.

Na koncertu so jih prevevali občutki, kot da so v pravi operi. »Všeč mi je bilo, da smo tokrat imeli predstavo v živo, ne pa prek Zooma, ter da se je vse izvajalo kot da bi šli na pravo opero.«

Vsebina se je večini učencev zdela zanimiva in poučna:

Bilo nam je zanimivo, ko sta Jure in Mojca povedala nekaj zanimivosti o romantičnih glasbenikih. Izvedela sem nekaj novega o romantiki. Jure je zelo lepo pel, Mojca pa je zelo lepo igrala.

Predstava je bila zelo dobra in poučna. Naučil sem se veliko o romantiki in tudi o operi.

Všeč mi je bilo to, da vesta toliko o pesnikih in skladateljih.

Fascinantno mi je bilo to, da Jureta sploh ni bilo sram oziroma da ni imel treme.

Všeč so jim bile že priprave na koncert:

Užival sem pri izdelavi okraskov.

Všeč mi je bilo tudi, da smo skupaj okraševali in izdelovali okraske.

V običajnih razmerah se jim vstopnice za koncert ne bi zdele nič posebnega, prav tako ne koncertni bonton. Po tako dolgem kovidnem zaprtju ustanov pa so zapisali:

Zanimiva ideja so bile tudi vstopnice, ki jih je naredila učiteljica.

Zaradi vstopnic sem se počutil kot na pravem koncertu.

Všeč mi je bilo, da smo dobili vstopnice in da smo se razporedili na prava mesta.

Lepo so nas sprejeli v dvorano. Zelo sem užival v predstavi, ker me ni nihče motil.

Jaz bi podaljšal čas prireditve, če bi jo jaz priredil.

Učenci so izpostavili tudi finančni vidik glasbenega dogodka:

Dobro je bilo, ker se vstopnice niso plačale.

Všeč mi je bilo tudi, da je bilo zastonj, saj moraš za prave opere plačati.

Posamezne učence je motilo, da so bile nekatere arije zapete v italijanščini in da zato niso razumeli njihove vsebine. Prav tako bi si želeli, da bi lahko tudi med samim koncertom imeli priložnost zastaviti vprašanja umetnikoma. Večji del učencev si je želel, da bi Jure in Mojca lahko naslednje leto spet nastopila zanje in da bi bila na ta način predstavljena tudi kakšna druga glasbena zvrst.

Analiza odgovorov umetnika

Po koncertu sta umetnika v pogovoru z učiteljico GUM in raziskovalko izrazila veliko zadovoljstvo, da sta lahko nastopila na koncertnem odru. Njuna projektna izkušnja je bila popolnoma drugačna kot pri prejšnjih projektnih aktivnostih, ki sta jih za učence OŠ Pivka izvedla na daljavo. Z učenci – poslušalci sta imela pristen stik, v dvorani se je znova zaznal fluid, ki med muziciranjem nastane med umetniki in občinstvom. Z raziskovalko sta se pogovarjala tudi o svojih osebnih umetniških načrtih in o tem, da sta zainteresirana za organizacijo podobnih dogodkov z mladimi ter za mlade tudi po izteku projekta SKUM.

Analiza odgovorov učiteljice GUM

Tudi za učiteljico GUM je bil koncertni dogodek, ki ga je skupaj s timom organizirala, pomemben korak za vrnitev v »normalno« kulturno-umetniško življenje in izvedbo KUV dogodkov za osnovnošolce. V pripravo dogodka je vložila zelo veliko svojega časa in priprav. Žalostilo jo je, ker se učenci 8. a-razreda zaradi karantene koncerta niso mogli udeležiti. Njeno vabilo ter vključitev obeh umetnikov sta ji je potrdila v zelo pozitivnih odzivih učencev in raziskovalke – poslušalcev na koncertu. Izpostavila je namensko dodeljevanje moderatorske vloge dvema osmošolkama, ki sta bili na ta način izzvani z zahtevnejšo nalogo.

Analiza timskega dela in izvedbe glasbenega dogodka s strani raziskovalke

Pri timskem delu se je vodstveno in organizacijsko znova izkazala učiteljica GUM. Omogočila je, da je bil med prvimi javnimi »pokoronskimi« kulturnimi prireditvami v prenovljeni dvorani Krpanovega doma koncert za osmošolce OŠ Pivka. Oba umetnika sta bila vključena v pripravo scenarija, ki so ga oblikovali v povezavi s cilji učnega načrta za glasbeno umetnost v 8. razredu. Zelo pomemben za lokalno skupnost je bil tudi vsebinski poudarek na skladbah iz Vilharjeve spevoigre *Jamska Ivanka*. Raziskovalka je supervizijsko svetovala učiteljici GUM pri pripravi koncertnega dogodka. Po njegovi izvedbi je nagovorila mlado publiko in poudarila pomen ter vlogo KUV, koncertov v do-

mači kulturni ustanovi ter promocije glasbenikov, ki prihajajo iz lokalnega okolja.

Peta etapa: Slovenski glasbeni poustvarjalci z violinistko Ano Mezgec

Zadnji, peti projektni glasbeni dogodek, Slovenski glasbeni poustvarjalci, je potekal 7. 3. 2022 v glasbeni učilnici OŠ Pivka ločeno za učence 9. a- in 9. b-razreda. Violinistka Ana Mezgec, nekdanja učenka OŠ Pivka in sedanja članica Simfoničnega orkestra RTV Slovenija, je devetošolce aktivno vodila skozi sodobno glasbeno poustvarjalnost s posebnim poudarkom na jazzu. Za učence je pripravila delovni list, ki so ga reševali med njeno izvedbo venčka znanih klasičnih skladb in venčka skladb iz t. i. glasb sveta. Učiteljica GUM je vodila razredno petje dveh že usvojenih skladb: *What a Wonderful World* Louisa Armstronga in *Ko boš prišla na Bled* Bojana Adamiča. Slednjo so učenci improvizirano spremljali z Orffovimi glasbili in s kahonom, na violino pa je improvizirala Ana Mezgec. V moderiranem pogovoru, ki ga je vodila učiteljica GUM, je Ana Mezgec predstavila svoj poklic, profesionalne obveznosti članice simfoničnega orkestra in svoje prostočasne ustvarjalne glasbene dejavnosti ter igranje v različnih ansamblih.

Analiza odgovorov učencev

Učenci so v zadnjem strnjenem pisnem poročilu izrazili svoja doživetja in vtise s srečanja z Ano Mezgec ter jih povezali z vtisi in s spomini na vse SKUM-ove glasbene dogodke. Vsem učencem je bil zadnji projektni glasbeni dogodek zelo všeč. V zapisih so izpostavili izbor skladb, ki so jih poslušali, (so)izvajali in (so)ustvarjali:

Najbolj všeč mi je bilo, ko je bila pri nas Ana Mezgec, saj smo lahko igrali spremljavo in lahko smo peli angleško pesem.

Najbolj pa mi je bilo všeč igranje Ane Mezgec in naše petje pesmi *What a Wonderful World*.

V spomin se mi je najbolj vtisnila Ana Mezgec, saj me je navdušila s svojim igranjem violine in popeljala v misel, da bi morda v prihodnosti tudi sama kaj ustvarila.

Navdušilo jih je njeno igranje na violino:

Zelo me je presenetila, kako dobro igra violino, ker nisem še nobenega tako dobro slišala igrati violino.

Uživala sem pri srečanju z Ano Mezgec, saj me je njeno igranje na violino navdušilo in od takrat več poslušam klasično glasbo. Zelo je vplivala na moj glasbeni okus in kako uživati v njej.

Za učence je bila pomembna vključitev in obravnava jazza:

Najbolj se mi je vtisnila v spomin Ana Mezgec, ker smo pri njej spoznavali jazz.

Najbolj všeč mi je bil jazz od vseh teh zvrsti glasbe.

V zapisih so učenci projektne glasbene dogodke povezovali in primerjali: »Najbolj sta se mi v spomin vtisnila Ana Mezgec in Janez Jocič, saj sta pokazala, da je stara in modernejša glasba tudi zabavna.« Njihovi zapisi so se individualno zelo razlikovali v mnenjih, kateri od gostujočih umetnikov se jim je zdel najbolj in kateri najmanj zanimiv, kar so tudi argumentirali. V zaključnih razmišljanjih so znova izpostavili zanimivost, zabavnost in poučnost glasbenih dogodkov:

Všeč mi je bilo, da so bili vsi gostje zelo prijazni in so pripravljali zanimive programe in nas tako zabavali.

Te ure bom pogrešala, saj smo se pri urah SKUM-a veliko naučili in nasmejali.

Pouk glasbene umetnosti je bil bolj zanimiv ob dogodkih. Lahko bi imeli več takih dogodkov.

Všeč jim je bilo, da so imeli možnost aktivne participacije:

Všeč mi je bilo, ker smo veliko sodelovali.

Na vseh SKUM-srečanjih mi je bilo všeč, da smo del lahko prispevali tudi učenci.

Menili so, da so jim srečanja z umetniki omogočila boljše razumevanje glasbenih vsebin:

Vesel sem tudi, da smo se spoznali v živo, saj mi je lažje razumeti stvari, če mi jih nekdo razloži v živo, ne samo po videoposnetku.

Pri pouku glasbe sem po obisku teh ljudi veliko lažje sledil, saj sem vedel, o katerih stvareh smo se pogovarjali.

Posamezni učenci so izpostavili, da se njihov odnos do klasične glasbe ni spremenil:

Obiski me niso ravno prepričali v klasično glasbo, saj imam raje pop glasbo in rock glasbo. Ljudje, ki se ukvarjajo s klasično glasbo, se mi zdijo zanimivi.

Klasična glasba mi ni najbolj všeč, saj ni nič posebnega.

Včasih so v izjavah prišli v delno nasprotje s samim seboj: »Klasična glasba mi ni najbolj všeč [...]. Zanimive so mi vse zvrsti klasične glasbe, s katerimi se gostje ukvarjajo. Predstavljali so na zanimiv način in se nam tako vtisnili v spomin.« Posamezni učenci so razmišljali o glasbenih umetnikih in njihovem igranju na inštrumente:

Sem pa po teh urah SKUM-a ugotovila, da je klasična glasba zelo lepa za poslušanje, a vendar tudi težka za igranje. Ljudje, ki se z glasbo poklicno ukvarjajo, morajo imeti res veliko znanja, da z igranjem inštrumentov lahko zaslužijo. Sem po teh urah dobila spoštovanje do ljudi, ki igrajo inštrumente in se z glasbo poklicno ukvarjajo.

Name so obiski vplivali tako, da zdaj bolj cenim in spoštujem tiste ljudi, ki se s tem ukvarjajo. Saj vem, da ni lahko nekaj ustvariti.

Zavedali so se pomena projektnih glasbenih dogodkov:

Potek pouka glasbene umetnosti sem vsakič doživela drugače, saj sem pri vsakem srečanju našla novo inspiracijo in sem vedela, da prav takšnih možnosti, kot smo jih imeli v osnovni šoli, mogoče ne bomo imeli več.

Obiski so vplivali name v dobrem smislu. Slišala sem veliko novega o glasbi iz različnih časovnih obdobj. Takrat sem ugotovila, kako zelo se glasba razlikuje od današnje. Poklici so mi bili zanimivi, saj se lahko ukvarjaš s svojim najljubšim obdobjem in ga predstavljaš drugim ljudem. Pouk glasbe se je spremenil na boljše, saj smo počeli veliko zabavnih ter drugačnih stvari in v njih uživali.

Analiza odgovorov umetnice

Ana Mezgec, kot nekdanja učenka šole in po starosti devetošolcem od vseh sodelujočih umetnikov najbližja glasbenica, je v pogovoru po končanem dogodku razmišljala o stiku z učenci in njihovi odzivnosti. Predstavila je, kdaj in

na kakšen način je pridobila izkušnje pri delu z mladimi, in razmišljala, kako navdušiti mlado publiko za klasično glasbo, za slovensko ljudsko glasbo in za glasbe sveta. Pot in most k temu je vključevanje poznanih ter popularnih jazzovskih skladb in skladb iz drugih glasbenih zvrsti ter žanrov. V ustni refleksiji je poudarila, zakaj se je odločila za oblikovanje delovnega lista za učence, in komentirala svoj izbor odlomkov skladb, ki jih je zaigrala učencem.

Analiza odgovorov učiteljice GUM

Učiteljica GUM je izrazila zadovoljstvo, da so se lahko učenci na zadnjem projektnem glasbenem dogodku srečali z mlado violinistko Ano Mezgec, ki je obiskovala OŠ Pivka in se nato profesionalno usmerila v glasbeno pot. Ocenjuje, da je za devetošolce zelo dobro povezala različne glasbene zvrsti in jih spodbudila k aktivnemu sodelovanju.

Analiza timskega dela in izvedbe glasbenega dogodka raziskovalke

Zadnji projektni glasbeni dogodek je pokazal, da je timsko delo že dobro utečeno. Novi model načrtovanja, izvedbe in reflektiranja glasbenih dogodkov, v katerih večji del glasbenih aktivnosti z učenci vodijo gostujoči umetniki, je prenosljiv v nadaljnjo prakso izvajanja KUV. Supervizijsko spremljanje in svetovanje raziskovalke učiteljici GUM ste se podaljšala še na pripravo ter prijavo izvlečka prispevka učiteljice GUM za zaključno konferenco projekta SKUM.

Odgovori na raziskovalna vprašanja

RV1: Kako učenci celostno doživijo projektni glasbeni dogodek? Učenci so v odgovorih na vprašalnike in v pisnih poročilih izrazili svoje vtise, doživetja in spoznanja na emocionalnem, psihomotoričnem, kognitivnem ter socialnem področju. V skladu s svojimi osebnimi interesi za glasbene dejavnosti (petje, igranje na inštrumente, ples, ustvarjanje, poslušanje) in svojo zainteresiranostjo za obravnavane glasbene vsebine so izrazili, kaj jim je bilo pri posameznem glasbenem dogodku všeč in kaj ne. Večina izjav je podkrepljenih z argumentacijo. Najbolj so jim bili všeč glasbeni dogodki, na katerih so gostujoči umetniki vključevali popularno glasbo in jazz ter na katerih so učence v največji meri aktivirali. Učenci so največkrat izrazili, da je bil glasbeni dogodek zanimiv in zabaven. Čeprav so posamezniki zapisali, da jim klasična glasba ni všeč in da niso spremenili odnosa do nje, so v istih zapisih izpostavili tudi, da jo je gostujoči umetnik predstavil na zanimiv način. Glasbeni dogodki so učencem pomenili spremembo šolskega vsakdana. Koncertni dogodek v Krpanovem domu pa je po večmesečnem zaprtju ustanov in po-

uku na daljavo pridobil posebno veljavo zaradi izvedbe »v živo« v kulturni ustanovi.

RV 2: Kakšne glasbene izkušnje in znanja pridobijo na različnih glasbenodejavnostnih področjih ob delu z umetnikom? Učenci so, glede na svoje siceršnje ukvarjanje z glasbo in stike z glasbeno umetnostjo ter kulturo, različno vrednotili, v kolikšni meri so napredovali na ritmičnem področju, pri igranju na glasbila, na poustvarjalnem in na ustvarjalnem področju. Poudarili so, da so si skozi predstavitev umetnikov in lastno aktivno participacijo obravnavane vsebine bolj zapomnili. Večkrat so poudarili, da so bile obravnavane vsebine poučne. Spoznali so različne specializacije sodelujočih glasbenih umetnikov in vzpostavili odnos do njihovega profesionalnega delovanja. Raziskovalni izsledki potrjujejo stališča osnovnošolskih učiteljev, ki so v raziskavi Geršakove idr. (2022) ocenili, da integracija umetnosti v učne procese vpliva na sproščenost učencev, pozitivno razredno klimo, boljše počutje učencev, njihovo ustvarjalnost, pomnjenje vsebin in zanimanje zanje.

RV 3: Kakšni so vtisi umetnika in učiteljice GUM o odzivnosti učencev in njihovi aktivni participaciji v projektne glasbenem dogodku? Vsi umetniki so bili zadovoljni z odzivnostjo učencev in njihovim sodelovanjem. Posamezni umetniki so razmišljali tudi o variiranih pristopih v posameznem razredu, ker so učence in glasbene sposobnosti ter interese posameznega razreda med izvedbo glasbenega dogodka šele spoznavali. Del umetnikov je bil v refleksijah predvsem usmerjen v glasbenostrokovna razmišljanja in ne toliko v didaktično področje. S slednjega področja je v svojih refleksijah vedno izhajala učiteljica GUM. Ker je sama učence zelo dobro poznala, je vedno omenjala razvojne vidike, ki jih je treba upoštevati pri načrtovanju in izvajanju glasbenih dejavnosti z učenci. Povratne informacije učencev o izvedenem glasbenem dogodku je pridobila z vprašalniki, ki jih je pripravila raziskovalka. Učiteljici so bili bolj všeč vprašalniki, ki so se neposredno nanašali na obravnavane vsebine, ki jih je (so)izvedel umetnik. Z njimi je pridobila povratne informacije o tem, kaj so se učenci naučili in spoznali ter v kolikšni meri so nadgradili svoja glasbena znanja.

RV 4: Na katerih področjih timsko delo umetnika, učiteljice GUM in raziskovalke – strokovne spremljevalke vpliva na uspešnost izvedbe novega modela KUV v projektu SKUM? Kakovostno in prožno timsko delo zelo pomembno vpliva na uspešnost izvedbe novega modela KUV. Preko njega je zaživela povezava med VIZ in umetniki, povezovala so se umetniška, didaktična in raziskovalna ekspertiza. Timsko delo je v pripravljalnem obdobju vedno potekalo na daljavo, pri izvedbi so bili vedno navzoči vsi člani tima, refleksije in evalvacije pa so

deloma potekale »v živo« in deloma na daljavo. Pomembna je bila odprtost vseh članov tima za sodelovanje in za učenje drug od drugega ter drug ob drugem.

Sklep

Projekt SKUM je omogočil, da so bili številni otroci in mladostniki deležni kakovostnih kulturnih in umetniških izkušenj v različnih učnih okoljih. Udeleženi so vse smernice, ki jih v povezavi s KUV opredeljuje nova Resolucija o nacionalnem programu za kulturo 2022–2029 (ReNPK22-29). Povezal je celotno vertikalno vzgojno-izobraževalnih zavodov, umetnike in kulturne ustanove ter spodbudil njihovo nadaljnje sodelovanje tudi v času po zaključku projekta. Na področju glasbene umetnosti je vplival na oblikovanje novega modela, v katerem so se medsebojno oplajale umetniška, didaktična in raziskovalna ekspertiza. Učencem je omogočal razvoj sporazumevalne zmožnosti v glasbenem jeziku, jih spodbujal k ustvarjalnosti, lastnemu raziskovanju, angažiranju pri skupinskem delu, razmišljanju in oblikovanju estetskih stališč. V času epidemije koronavirusa in zaprtja VIZ ter kulturnih ustanov je na novo ozavestil pomen in vlogo živega muziciranja ter neposrednega stika otrok, mladih in odraslih z glasbeno umetnostjo ter umetniki v avtentičnih učnih okoljih. Umetnike je na drugačen način vključil v formalno izobraževanje in s timsko izvedenimi glasbenimi dogodki spremenil šolski vsakdan učencev. Za učitelje GUM je pomenil razširitev in poglobitev glasbenih znanj ter spretnosti. Kljub oviram, ki so nastale v času epidemije, so imele šole v času izvajanja projekta SKUM vlogo kulturno-umetniških stičišč in lokalnih žarišč KUV.

Literatura

- European Commission. 2016. *Cultural Awareness and Expression Handbook: Open Method of Coordination (OMC) Working Group of EU Member States' Experts on Cultural Awareness and Expression*. Pariz: Publications Office.
- Geršak, V., H. Korošec, U. Podobnik, S. Prosen, B. Sicherl-Kafol in H. Smrtnik Vitulić. 2022. »Pogled učiteljev na pomen integracije umetnosti na različnih področjih delovanja učencev in dijakov.« *Vzgoja in izobraževanje* 53 (1–2): 32–37.
- Golobič, Š. 2016. »Vpliv umetniških programov osrednjih slovenskih glasbenih institucij na kulturni razvoj in orientacijo šolske populacije.« Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani.
- . 2019. »Kulturna vzgoja na področju glasbene umetnosti v osrednjih slovenskih glasbenih institucijah.« *Mostovi med formalnim in neformalnim glasbenim izobraževanjem* 31 (tematska številka): 145–160.

- Gombač, B. 2022. »Vloga koordinatorja kulturno-umetnostne vzgoje v vzgojno-izobraževalnem zavodu.« *Vzgoja in izobraževanje* 53 (1–2): 65–68.
- Jeler, M., G. Kamnikar in V. Geršak, V. 2021. »Ustvarjalnost je učiteljica in mi vsi njeni učenci – aktivno učenje in poučevanje na daljavo z umetnostjo.« *V Za človeka gre: digitalna transformacija v znanosti, izobraževanju in umetnosti; zbornik recenziranih strokovnih prispevkov za področje plesa*, ur. S. Sečak, 47–58. Maribor: AMEU – ECM, Alma Mater Press.
- Kordeš, U., in M. Smerdu. 2015. *Osnove kvalitativnega raziskovanja*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Kroflič, R. 2022. »Vzgoja z umetnostjo – žlahtna in pogosto spregledana povezovalna v pedagoškem delovanju.« *Vzgoja in izobraževanje* 53 (1–2): 6–7.
- Kulturni bazar. B. I. »O mreži KUV.« <https://kulturnibazar.si/o-mrezi/>.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Morel, D. 2019. »Glasbena dejavnost v okviru projekta SKUM.« *Osnovna šola Pivka*, 23. september. <https://www.os-pivka.si/glasbena-dejavnost-v-okviru-projekta-skum/>.
- . 2021a. »Projekt SKUM na daljavo.« *Osnovna šola Pivka*, 23. april. <https://www.os-pivka.si/projekt-skum-na-daljavo-2/>.
- . 2021b. »Projekt SKUM – tokrat »v živo.«« *Osnovna šola Pivka*, 4. junij. <https://www.os-pivka.si/projekt-skum-tokrat-v-zivo/>.
- Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 2011. *Program osnovna šola: glasbena umetnos; učni načrt*. 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Resolucija o Nacionalnem programu za kulturo 2008–2011 (ReNPK0811). 2008. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 35. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2008-01-1428>.
- Resolucija o nacionalnem programu za kulturo 2022–2029 (ReNPK22-29). 2022. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 29. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2022-01-0559>.
- Rotar Pance, B. 2022. »Glasba kot eno od področij kulturno-umetnostne vzgoje in projekta SKUM.« *Vzgoja in izobraževanje* 53 (1–2): 18–23.
- Štemberger, T. 2020. *Uvod v pedagoško raziskovanje*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- UNESCO. 2006. »The Road Map of Art Education.« *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*, Lisbon, 6.–9. marec.
- . 2010. »Seoul Agenda, Goals for the Development of Arts Education.« *CLT/CEI/CID/2011/ME/198 REV*.
- Vogrinc, J. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Developing Communicative Competences in Musical Language in the SKUM Project

The project Developing Communication Competences through Cultural-Art Education (2017–2022) enables children and young people to meet artists and different artistic languages in authentic learning environments. Project activities in the field of music encourage the development of communicative competences in musical language. During the SKUM project, we held five musical events performed 'in-person' with students at the Primary School Pivka. They participated as performers, listeners and creators as well as taking part in thematic activities, led by the guest musical artist. Through various activities, they got to explore different aspects of the professional life of musicians. Each event was planned, performed and evaluated by a team composed of a guest musician, music teacher and researcher (professional supervisor). The student's holistic experiences of each event as well as their impressions of the artist were presented in the research findings. The students most often characterized musical events as interesting and fun. They immensely enjoyed it when the artist included them in playing instruments when they were dancing, creating in groups and singing. The activities with the artist helped them improve their understanding and memorize the musical content. Although their perspective toward classical music did not alter, they emphasized that the artists presented it in an interesting way. They liked the inclusion of popular music and jazz. The SKUM project musical events enriched their everyday school life. The analysis of the collaboration between the artist, teacher and researcher showed a successful interaction and the synergy of their artistic, didactic and research expertise.

Keywords: cultural-art education, music, SKUM project, musical events, musical communication

Vloga strokovnih delavcev in umetnikov pri spodbujanju ustvarjalnega pripovedovanja ter likovnega izražanja

Barbara Baloh

*Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
barbara.baloh@pef.upr.si*

Eda Birsa

*Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
eda.birsa@pef.upr.si*

V prispevku izpostavljamo vlogo odraslega (vzgojitelja/umetnika) in didaktične strategije za spodbujanje sporazumevalne zmožnosti ter zmožnosti pripovedovanja in likovnega izražanja v predšolskem obdobju. Pri otroku je mogoče pripovedovanje in likovno ustvarjanje, ki sta njegova potreba, ustrezno spodbujati in glede na starost nadgrajevati z ustrezno načrtovanimi dejavnostmi. V kvalitativni raziskavi, ki smo jo začeli izvajati leta 2019, so sodelovali otroci prve starostne skupine enega izmed vrtcev, vključenih v projekt SKUM, ki smo jih želeli senzibilizirati za in seznaniti z dejavnostmi s področja ustvarjalnega pripovedovanja ter umetniškega izražanja. Ugotovili smo, da so se izvedene dejavnosti z vključevanjem umetnice pokazale kot zelo kvalitetne in ustvarjalne, kar se je odražalo v motivaciji in hitrem napredku otrok, tako na področju pripovedovanja kot tudi likovne ustvarjalnosti.

Ključne besede: pripovedovanje, likovna umetnost, spodbujanje ustvarjalnosti, didaktične/podporne strategije, vloga odraslega

Uvod

Za spodbujanje zmožnosti pripovedovanja predšolskih in osnovnošolskih otrok sta pomembna tako poslušanje pripovedi kakor tudi pripovedovanje samo. Pomembno pa je tudi to, da v pedagoški proces uvedemo ustrezne podporne strategije, ob katerih otroci lahko usvojijo večino pripovedovanja in se v pripovedovanju počutijo suvereni. Sporazumevalna vloga pripovedovanja nam je prirojena, saj se že dojenčki sporazumevajo s starši z različnimi vrstami joka (Engel 1999). Miselna vloga pripovedovanja pa ni prirojena, ampak jo pridobimo tako, da smo izpostavljeni različnim tipom pripovednih besedil, ki jih sčasoma posvojimo in si na njihovi podlagi ustvarimo svojo lastno pripovedovalno shemo. Če želimo postati dobri pripovedovalci, se je treba teh znanj, tehnik in strategij naučiti že v otroštvu, kar kažejo različne raziskave (Engel 1999; Baloh 2019). Zato je prav, da v predšolskem obdobju,

ki sovpada s ključnim razvojem vseh jezikovnih in govornih zmožnosti ter s tem tudi s pripovedovanjem, z načrtovanimi, strukturiranimi dejavnostmi skrbimo za razvoj otrokove pripovedovalne zmožnosti.

Kot smo poudarili že na drugem mestu (Baloh 2019), je mogoče pri otroku pripovedovanje, ki je njegova potreba, spodbujati in glede na starost nadgrajevati z ustrezno načrtovanimi dejavnostmi, usmerjenimi v pripovedovanje, s katerimi otroku pomagamo graditi lastno pripovedovalno shemo, na podlagi katere bo lahko samostojno tvoril pripovedna besedila. Spodbujanje ustvarjalnega pripovedovanja ni vezano le na področje jezikovne vzgoje, temveč je tesno povezano z likovnim področjem. Ti dve področji omogočata številne možnosti sodelovanja ter povezovanja vsebin, pri čemer pa moramo biti pozorni na to, da se pri načrtovanju vsebinskih ali drugih povezav upošteva ter uresničuje cilje obeh kurikularnih področij. V okviru raziskave smo želeli ugotoviti, na kakšen način vzgojitelji v prvem starostnem obdobju senzibilizirajo in seznanjajo otroke s področjema pripovedovanja ter likovne umetnosti in na kakšen način so vzgojitelji v projektu vključili umetnika v vzgojno-izobraževani proces.

Podporne strategije (angl. *scaffolding*) za razvijanje pripovedovanja in likovnega izražanja

V sodobnem svetu beležimo hiter razvoj digitalnih medijev, kar vpliva na spremembe v vsakdanjem življenju, katerega del sta tudi pripovedovanje in likovna ustvarjalnost. Vse to zahteva pospešeno pridobivanje novih kompetenc vzgojiteljev, učiteljev in otrok. Kot menita Silva Bratož in Mojca Žefran (2014), otrok za opravljanje določene dejavnosti potrebuje strokovnega delavca, ki ima vse potrebno znanje za izvedbo dejavnosti. S tem znanjem otroka vodi skozi korake, dokler ni sposoben dejavnosti opraviti samostojno. Sprva je prevladovalo mišljenje, da lahko otroka skozi območje bližnjega razvoja vodi samo odrasla oseba, ki je kompetentna na določenem področju, kasneje pa so raziskave pokazale, da mu lahko nudijo podporo tudi osebe, ki niso eksperti določenega področja, recimo vrstniki ali pa drugi odrasli, ki se ukvarjajo z določenim področjem ustvarjalnosti, npr. umetniki. Podporne strategije so lahko verbalne (te se nanašajo na razvijanje otrokovega jezika), postopkovne (gre za določeno sosledje dejavnosti) in podporne z uporabo različnih pripomočkov (ti so lahko vizualni, tipni ...) (Bratož in Žefran 2014). Silva Bratož in Mojca Žefran (2014) menita, da je podpora, ki jo nudimo v okviru podpornih strategij, začasna, moramo jo prilagajati in postopoma odmikati ali jo povsem odmakniti, ko vidimo, da ni več potrebna.

Raziskave (Birsa, Kljun in Kopačin 2022; Baloh 2019) so pokazale, da je po-

dajanje vsebin skozi pristope, ki spodbujajo opazovanje, razmišljanje, ustvarjanje ter omogočajo lažje pomnjenje, učinkovitejše v primerjavi s tradicionalnimi pristopi. Izbira podpornih strategij in učnih okolij (zunanjih ali interaktivnih) je odvisna od kompetenc vzgojitelja, ki naj bi z lastno visoko motiviranostjo ter s poznavanjem otrok in njihovih interesov vplival na njihov spoznavno-ustvarjalni razvoj na različnih kurikularnih področjih ter na izražanje različnih inteligentnosti (Cencič in Pergar-Kuščer 2012; Baloh in Cencič 2018). Premišljena izbira podpornih strategij omogoča tudi globlji vpogled v učne vsebine in njihovo razumevanje. Novejša spoznanja didaktikov poudarjajo aktivne strategije, med katere uvrščamo raziskovalno učenje (angl. *inquiry learning*), izkustveno učenje (angl. *experiential learning*) in transdisciplinarni pristop učenja (Bratož in Žefran 2014; Baloh 2019; Exline 2004; Krnel 2007; Tacol 2007).

Omenjene strategije so primerne v vseh starostnih skupinah, že v zgodnjem otroštvu. Predvsem raziskovalno učenje je primerno za učenje preko lastnih čutil, torej ko otrok določeno stvar ali predmet vidi, sliši, začuti, zavoha in okusi. Izkustveno učenje temelji na samostojnem iskanju in razmišljanju z lastno aktivnostjo. Vzgojitelj naj bi se posluževal predvsem didaktičnih spodbud in podpornih strategij, ki temeljijo na otrokovi izkušnji, naravnosti k delovanju, soodločanju, soustvarjanju, vzpostavljanju novih odnosov, stiku z naravo in vključujejo potrebe otrok ter njihovo spoznavno zmožnost (Krnel 2007). K spodbujanju različnih sporazumevalnih zmožnosti lahko pripomore tudi transdisciplinarni pristop učenja, za katerega je značilno povezovanje kurikularnih dejavnosti v vrtcu, ko vzgojitelj/umetnik posamezno temo obravnava z več zornih kotov, otrok pa jo sprejema z vsemi čutili. Otroci pridobivajo novo znanje s spodbujanjem in z razvijanjem samostojnega dela, ustvarjalnega mišljenja, doživljanja, motivacije, ustvarjalnosti, radovednosti, celovitosti, vztrajnosti idr. (Krnel 2007).

Če želimo, da so otroci ustvarjalni na področju jezika in likovne umetnosti, je pomembno upoštevati komunikacijski in čustveni odnos (otrok si želi sodelovati v dejavnosti in biti pri tem zadovoljen) med vzgojiteljem ter otrokom oziroma drugo odraslo osebo v skupini. Pomembno je, da je otrok v dejavnosti vključen zaradi lastnih domišljjskih in ustvarjalnih zmožnosti, ki jih izraža na različne načine, v našem primeru z jezikom in preko likovne ustvarjalnosti. Te naj bi temeljile na pripovedovanju, likovni ustvarjalnosti, komunikacijskem modelu učenja in potekale v sproščenem vzdušju, tako kot to utemeljuje Carla Rinaldi (2017).

Kot meni Štirn Janota (2016), je pomembno, da odrasla oseba (vzgojitelj, umetnik) otroka sprejme kot posameznika, bogato, socialno, emocionalno in

kognitivno zmožno bitje, skratka, gre za podobo otroka, ki jo je opredelil Loris Malaguzzi, utemeljitelj pristopa Reggio Emilia. Carla Rinaldi (2017) zapiše, da je Malaguzzi v ospredje postavil otroka ne samo kot bitje, za katerega je treba skrbeti, temveč kot bitje, ki ima pravico do raziskovanja, ustvarjalnosti, do tega, da postane in ostane slišan. Malaguzzi meni, da je otrok neposrednejši in ustvarjalnejši, če se odrasle osebe (vzgojitelji, umetniki ...) manj poslužujejo znanstvenih in pedagoških receptov ter v otrokov svet vstopajo kot opazovalci in reševalci problemov/vprašanj, ki si jih ob določenih dejavnostih postavljajo/zastavljajo otroci.

Vloga vzgojiteljev in umetnikov pri razvijanju pripovedovanja ob vidni spodbudi

Za razvijanje ustvarjalnega pripovedovanja in likovnega izraza je treba pri otrocih spodbuditi občutljivost za vizualno ter estetsko zaznavanje. To lahko storimo z usmeritvijo otrok v opazovanje različnih elementov pripovedi: umestitve v prostor, sodelujočih junakov, protagonistov, antagonistov, predmetov, dogajalnih elementov, psihološkega vzdušja, metafor ipd. (Orzati 2019).

Dejavnosti so učinkovite, če se v njih prepletajo tri različne dimenzije – izraznost, metoda igre in sporazumevanje/komunikacija. Izraznost zadovoljuje potrebo po izražanju čustev, strasti, domišljije, želja, ki se na podlagi doživetij razvijajo v posameznikovi notranjosti. Z metodo igre omogočamo različne načine dela z »materialom«/s »predmeti«, ki so lahko lastno telo, vizualne ali zvočne spodbude. Sporazumevanje/komunikacija pa zagotavlja uporabo lastnih izraznih zmožnosti za interakcijo z drugimi (odraslimi, sovrstniki), izvirajoč iz odločitev in potreb otroka (ali kot rade rečejo vzgojiteljice, iz prakse, izvirajoč iz otroka, op. a.), vendar načrtovano, v določenem kontekstu, z določenim ciljem in ne nenačrtovano, prepuščeno odločitvam *a priori* (Giusti, Batini in Del Sarto 2007).

Berger (2016) je mnenja, da je vidno zaznavanje pred besedami. Otrok gleda in prepoznavna, preden zna govoriti. Vidno zaznavanje, tako Berger, pa je pred besedami še v nekem drugem smislu, umesti nas namreč v svet, ki nas obkroža; razlagamo ga z besedami. Zato so, kot meni Barbara Baloh (2019), za razvijanje ustvarjalnosti na področju jezika in likovne umetnosti zelo ustrezne vidne spodbude, v zvezi s katerimi se dogaja nekaj nevsakdanjega, nepričakovanega, ki so čustveno močne, ki prikazujejo nekaj več kot le potek te ali one dejavnosti. Sodobni otrok, ki ga obdaja veliko različnih multimedijskih dražljajev iz okolja, ima večkrat težave s sprejemanjem in tvorjenjem ustvarjalnih sporočil, medtem ko ima na splošno manj otrok težave

z razbiranjem vizualnih sporočil. Zato je treba ustvarjalne dejavnosti z omejenih področij podpreti z vizualnimi spodbudami. Razvijanje ustvarjalnosti brez vidne spodbude je težje, saj otroci niso sposobni dolge koncentracije pa tudi razvojna raven zgodbe kot celote je nižja. Na podlagi vizualne spodbude otrok v lastno pripoved vnaša več elementov dinamizacije, s katerimi ustvarja zgodbeno napetost.

Vzgojitelji bi morali zagotoviti optimalne pogoje za razvoj otrokovih pripovedovalskih zmožnosti ter njegovega (ustvarjalnega) likovnega izraza predvsem s skrbnim načrtovanjem in z izvedbo učinkovitih transdisciplinarnih dejavnosti. Glede na nekatere opravljene raziskave je v praksi še vedno mogoče zaslediti nejasnosti pri sprejemanju in tvorjenju pripovednih besedil, pri razbiranju vizualnih sporočil ter pri načrtovanju ustvarjalnih likovnih nalog (Baloh 2019; Birska 2016). Pozorni bi morali biti predvsem pri izbiri vidnih (didaktičnih) spodbud ter didaktičnih pristopov, ki pomagajo spodbujati razvoj pripovedovalne sheme in občutljivost otrok na likovne vsebine. Ob neustrezni vidni spodbudi bodo otroški izdelki neustvarjalni, kar so razkrile tudi druge raziskave (Baloh 2019; Medved Udovič 2004; Tacol 2007).

Otrokove vsakodnevne vizualne in druge izkušnje lahko vzgojitelj ali umetnik uporabi pri različnih jezikovnih ter likovnih dejavnostih. Gradnja jezikovnega in likovnega znanja na otrokovih izkušnjah ter izvajanje avtentičnih nalog pripomore k ustvarjalnejšemu delu (Drobnič 2016). S pomočjo zaznavanja ter informacij, pridobljenih s pomočjo izbire premišljenih podpornih strategij ali vidnih spodbud, oblikujemo miselne procese, ki so odraz realističnih podob iz okolja (Drobnič 2016). Ne glede na izbiro podporne strategije ali vidne spodbude bi moral biti vzgojitelj oziroma umetnik v spoznavno-ustvarjalnem procesu empatičen, samokritičen in občutljiv tudi za zaznavanje potreb otrok. Pri tako zasnovanih dejavnostih sta v ospredju celostno obravnavanje vsebin in usmerjenost v otroka. Vloga vzgojitelja oziroma umetnika pri načrtovanju ter izvedbi dejavnosti z izbranimi vidnimi spodbudami in podpornimi strategijami je pomembna, zato je ključno, da se za izbran pristop še posebej dobro pripravi(ta). Tak način dela, ki se odmika od ustaljenih oblik dela, prav gotovo predstavlja izziv za vse vključene v vzgojno-izobraževalni proces (Baloh 2019).

V nadaljevanju bomo predstavili izsledke raziskave, ki je nastala v okviru projekta Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM) in v kateri smo uporabili raznolike didaktične/podporne strategije za spodbujanje podoživljanja jezikovne ter likovne umetnosti z različnimi izraznimi sredstvi. Gre za celostni učni pristop v praksi, v povezavi z realizacijo procesno-ciljnega načrtovanja, ki daje poudarek aktivnim meto-

dam učenja, medpredmetnemu povezovanju glede na medpodročne teme in delu z otroki z različnimi izkušnjami na področju jezikovne ter likovne umetnosti.

Namen in cilj raziskave

Pripovedovanje in likovno ustvarjanje lahko pri otrocih spodbujamo in glede na njihovo starost nadgrajujemo z ustrezno načrtovanimi dejavnostmi. Zato je vloga odraslega oziroma strokovnega delavca, ki naj bi imel potrebno znanje za izvedbo ustvarjalne in učinkovite dejavnosti, ključna. Pri tem lahko uporablja različne podporne strategije, ki otroka vodijo k samostojnemu opravljanju dejavnosti ter napredku na spoznavni in ustvarjalni ravni. Podporne strategije je treba prilagajati otrokom in jih v določenem trenutku, ko te niso več potrebne, umakniti (Bratož in Žefran 2014). Njihova izbira temelji na dejstvu, da so sodobni otroci obdani z veliko različnimi informacijami iz okolja, po navadi s stereotipnimi in simbolnimi podobami, ki vplivajo na njihovo sprejemanje in tvorjenje ustvarjalnih sporočil (Baloh 2019).

Raziskava, ki jo predstavljamo v prispevku, je nastala v okviru nacionalnega projekta SKUM. Eden izmed temeljnih ciljev omenjenega projekta je bil razvijati didaktične pristope in nove oblike povezovanja vzgojno-izobraževalnega dela z umetniškimi dejavnostmi ter pri tem vključiti tudi področja umetnosti, ki so manj prisotna v vrtčevskem okolju. Pri tem smo razvijali povezave med vzgojno-izobraževalnimi zavodi ter umetniki in kulturnimi ustanovami v smeri širitve inovativnih ter odprtih učnih okolij, podprtih z novimi didaktičnimi pristopi in oblikami poučevanja, ki bi krepile sporazumevalne zmožnosti otrok v umetniških in drugih jezikih.

Z opravljeno raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšna je vloga odraslega, in sicer vzgojitelja oziroma umetnika, in katere didaktične strategije uporablja(ta) za spodbujanje sporazumevalne zmožnosti ter zmožnosti pripovedovanja in likovnega izražanja predšolskih otrok, s poudarkom na didaktično-metodičnih izvedbah.

Raziskovalna vprašanja

Z opravljeno raziskavo smo glede na opredelitev problema in cilje želeli izvedeti:

- RV1 Na kakšen način vzgojitelji v prvem starostnem obdobju senzibilizirajo otroke na področje pripovedovanja in likovne umetnosti.
- RV2 Na kakšen način so vzgojitelji v projektu vključili umetnika v vzgojno-izobraževani proces.

Metodologija

Raziskovalna metoda in vključeni v raziskavo

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo raziskovanja. V kvalitativni raziskavi so sodelovale vzgojiteljica in vzgojiteljica – pomočnica vzgojiteljice vrtca, vključenega v projekt SKUM, ter umetnica (dramaturginja). V raziskavo je bilo vključenih tudi 17 otrok, starih od dve do štiri leta (šest dečkov in 11 deklic). K sodelovanju smo povabili tiste strokovne delavce, njihove vrtčevske otroke ter umetnike, ki so privolili k sodelovanju v projektu SKUM.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Z izvedbo kvalitativne raziskave smo pričeli v šolskem letu 2019/2020. Podatke smo zbirali na več načinov. Z vzgojiteljico, vzgojiteljico – pomočnico vzgojiteljice in umetnico smo izvedli polstrukturirane intervjuje po predhodnem dogovoru. Pripravili smo pet vodilnih vprašanj odprtega tipa, s katerimi smo si pomagali pri izvedbi pogovora. Po izvedenih intervjujih smo podatke prepisali, jih pregledali ter oblikovali gosti zapis. Na osnovi zastavljenih ciljev smo določili enote kodiranja, analizirali pomen besedila, definirali relevantne pojme in oblikovali tri kategorije, ki smo jih interpretirali v nadaljevanju. Za pojasnitev obravnavane problematike smo v posamezne kategorije vključili nekatere dobesečne navedbe intervjuvank, označene v poševnem tisku. Pri izvedbi intervjujev smo upoštevali tudi konsenzualno validacijo (Mesec 1998; Onwuegbuzie in Leech 2006, 238; Williams in Hill 2012, 175), s tem da so raziskovanci preverili in potrdili resničnost ter ustreznost zapisanih podatkov kot dejanski pogled na svoja izražena mnenja, ki bodo vključena pri predstavitvi rezultatov.

Podatke smo zbirali tudi s pomočjo kvalitativne analize anekdotskih zapisov, zapisov refleksij, fotografij, avdio- in videoposnetkov izvedenih dejavnosti ter izdelkov otrok. Tudi v tem primeru smo podatke obdelali s pomočjo kodiranja in jih v nadaljevanju interpretirali.

Rezultati in interpretacija

Rezultate, ki smo jih dobili z izvedeno raziskavo, smo razvrstili v dve kategoriji, in sicer v kategorijo senzibilizacija otrok za področje pripovedovanja in likovne umetnosti ter vključevanje umetnika v vzgojno-izobraževani proces.

Senzibilizacija otrok za področje pripovedovanja in likovne umetnosti

Iz dokumentacije, ki sta jo pripravili vzgojiteljica in njena pomočnica, smo ugotovili, da sta pri načrtovanju dejavnosti le-te skrbno načrtovali, pri čemer

sta timsko sodelovali tako z umetnico kot s strokovnjakinjama s fakultete, s katerima sta sodelovali. Poudarili sta: »Na spletnih srečanjih s koordinatorji s fakultete in umetnico smo se skupaj dogovarjali in iskali ideje za izvedbo aktivnosti v vrtcu.« Pri načrtovanju sta potrebovali pomoč pri iskanju idejne zasnove oziroma iskanju ustrezne vsebine, ki bo primerna starosti otrok, vključenih v raziskavo. Izkazalo se je, da sta vzgojiteljici z veseljem sprejeli pomoč zunanjih strokovnjakov pri pripravi transdisciplinarne dejavnosti: »Strokovnjakinji s fakultete sta nam predlagali književno izhodišče, in to je bil posnetek zgodbe z naslovom *Linee* avtorice Suzy Lee. Iz zgodbe smo povlekli rdečo nit in to je bila črta. Črta je bil osrednji motiv vseh nadaljnjih dejavnosti.«

Na podlagi intervjujev smo ugotovili, da sta bili vzgojiteljici usmerjeni v ustrezno izbiro pojma in učinkovit način povezovanja vsebin različnih kurikularnih področij. V praksi je še vedno zaslediti pomanjkljivo poznavanje učinkovitega načrtovanja in izvajanja medkurikularnih povezav, o čemer so pisali različni strokovnjaki (Birsa 2016; Tacol, 2007; Birsa in Kopačin 2020). Ponujene so jim bile tudi različne možnosti izvedbe likovnih in pripovedovalskih dejavnosti, ki bodo senzibilizirale ustvarjalno pripovedovanje in individualni likovni izraz, o katerih je pisala tudi Barbara Baloh (2019).

Vzgojiteljica in njena pomočnica sta izpostavili: »Strokovnjakinji sta nam ponudili tudi veliko zamisli o izvedbi likovnega ustvarjanja z motivom črte. Najprej smo z otroki pogledali posnetek zgodbe, ga skušali vpeljati v gibanje, nato pa smo izvedli še likovno dejavnost na temo črte.« Pri načrtovanju dejavnosti sta za senzibilizacijo otrok na področju pripovedovanja in likovne umetnosti predvideli vključitev umetnice dramaturginje, ki naj bi otroke z različnimi gibalnimi in drugimi dejavnostmi privedla k uresničevanju zastavljenih ciljev. Povedali sta: »Po izvedbi teh dejavnosti pa naj bi se v naše delo vključila še umetnica, ki bi se osredotočila bolj na gibalno izražanje otrok in občutja.« Da bi bili pri svoji nalogi še učinkovitejši, sta pri izvedbi dejavnosti upoštevali tudi interese in zanimanja otrok: »Pri izvedbi dejavnosti smo veliko sledili zamislim in pobudam otrok, zato se je razvilo še več dejavnosti, kot smo jih načrtovali. Po ogledu posnetka smo uprizorili ponazarjanje drsanja po prostoru ob glasbi, temu pa je sledila likovna dejavnost, in sicer drsanje s spužvami, namočenimi v barvo, po veliki podlagi, kar smo poimenovali ples črt.« Izkazalo se je, da so bili zaradi različnih podpornih strategij in različnih vidnih spodbud otroci visoko motivirani za ustvarjalno delo:

S pomočnico vzgojiteljice sva dodatno otrokom ponudili dejavnost risanja vtisov po izvedbi dejavnosti drsanja v nogavicah po sobi. Za to sva se odločili, ker sva opazili, da so se v dejavnost zelo vživali in v njej

uživali, ta užitek pa sva želeli videti tudi na risbi s svinčnikom na papirju. Komaj so čakali, da bodo lahko ustvarjali.

Zelo dojemljivi so bili tudi za nova znanja in veščine na različnih kurikularnih področjih, kar so potrdili že različni strokovnjaki (Bratož in Žefran 2014; Baloh 2019; Exline 2004; Krnel 2007; Tacol 2007). Skupaj z umetnico in otroki so načrtovale različne dejavnosti, ki bi pomagale otrokom celostno obravnati in razumeti izbrane vsebine: »Ugotovili smo, da so se otroci začeli za črto zanimati. Iz teh dejavnosti so razvili še igro z vrvjo, kjer so spoznavali ravne in krive črte ter jih primerjali z različnimi stvarmi iz okolja in življenja (vrv kot kača, cesta, ovira, tirnica, polžja hišica ...), iskanje črt v naravi in na sprehodih, ples črt po zraku s trakovi.«

Na podlagi pridobljenih podatkov je razvidno, da sta bili tako vzgojiteljica kot vzgojiteljica – pomočnica vzgojiteljice usmerjeni k skrbnemu načrtovanju in izvedbi dejavnosti. Kljub svoji strokovnosti sta potrebovali nekaj dodatnih usmeritev pri načrtovanju in izvedbi transkurikularnih dejavnosti. Kot pravijo Milena Valenčič Zuljan idr. (2011, 9), je doseganje kakovosti v vzgoji in izobraževanju pomembno odvisno tudi od kompetenc pedagoških delavcev, od njihovega procesa poklicne priprave, torej od dodiplomskega izobraževanja in stalnega strokovnega usposabljanja, kar ugotavljamo tudi v naši raziskavi.

Dejavnosti, ki so bile izvedene za spoznavanje pojma črta, sta vzgojiteljici nadgradili tako z likovnega kot tudi s pripovedovalskega vidika. Z umetnico so načrtovale dejavnosti, v katere so vključile novo vidno spodbudo:

[O]trokom smo ponudili novo izhodišče, slikanico italijanske avtorice Nicole Grossi *Orso buco/Medvedja luknja*. Povezava med obema izhodiščema je črta, ki se pojavi v obeh slikanicah. Otroke smo na podlagi slikanice spodbujali k izražanju občutij s poudarkom na gibalnem izražanju. Preko domišljije so spoznavali življenjska okolja in izražali svoje občutke v njih.

Iz opisanega je razvidno, da se je nenehno prepletalo vsebine različnih kurikularnih področij in s tem izbrane vsebine razvijalo celostno, kar je dodatno spodbujalo senzibilizacijo otrok na ustvarjalno pripovedovanje in likovno izražanje. Vzgojiteljici sta še omenili: »Spontano se je od otrok pojavila pobuda po nadaljevanju zgodbe. Ustvarili so lastno knjigo z nadaljevanjem zgodbe. Knjiga je vsebovala besedno in likovno izražanje. Dobili smo zanimiva nadaljevanja zgodbe, podprta z vizualno podporo, ki so jo izdelali otroci.« Izkazalo

se je, da jih je vizualna spodbuda usmerila v ustvarjalne pripovedovalske rešitve, o čemer je pisala tudi Barbara Baloh (2019).

Vključevanje umetnika v vzgojno-izobraževalni proces

Vključevanje drugih odraslih (umetnikov in drugih strokovnjakov z različnih področij) oziroma kulturnih ustanov v spoznavno-ustvarjalni proces v predšolskem obdobju ni novost. Poznan je predvsem pedagoški koncept Reggio Emilia, za katerega je značilno, da se v predšolskem obdobju poleg vzgojiteljice v ustvarjalno-izobraževalni proces vključuje umetnika, t. i. ateljerista, praviloma likovnega pedagoga. Posebnost je tudi ta, da imajo ob »klasični« igralnici v vsakem vrtcu tudi likovni ateljeje. (Devjak idr. 2010; Podobnik in Bračun Sova 2010; 2011; Štirn Janota 2016). V praksi je v slovenskem prostoru sodelovanje umetnikov različno razumljeno in zato različno učinkovito. V izvedeni raziskavi sta vzgojiteljici predvideli vključitev umetnice pri načrtovanju dejavnosti in po nekaterih uvodnih dejavnostih, ki sta jih opravili sami z otroki:

Umetnica Samanta Kobal se je po izvedenih načrtovanih dejavnostih vključila v vrtec, kjer je preko gibanja najprej spoznala otroke, nato pa glede na njihovo odzivanje nadaljevala dejavnosti z njimi. Z umetnico smo se srečali trikrat. Sprotno smo se dogovarjali, v kakšni smeri bomo razvijali izražanje otrok.

Vzgojiteljici sta oporo umetnici nudili predvsem pri spoznavanju vrtčevske skupine ter posebnosti posameznih otrok, pri načrtovanju in izvedbi dejavnosti ter skupaj z njo izvajali refleksijo po posamezni izvedeni dejavnosti, na osnovi katere so načrtovale nadaljnje aktivnosti z otroki: »[O]pisali sva ji tudi dinamiko otrok, posebnosti otrok, da jim je lažje sledila. Pomagali sva ji pri izvedbi dejavnosti, če je bilo to potrebno. Po koncu vsake dejavnosti pa smo skupaj še opravili kratko refleksijo in načrtovanje nadaljnjih dejavnosti.«

Vzgojiteljica in vzgojiteljica – pomočnica vzgojiteljice sta povedali tudi: »Umetnica je naše delo nadgrajevala in dopolnjevala. Veliko poudarka je dala na sensoriko otrok.« Iz opisanega lahko razberemo, da je umetnica zapolnila strokovni primanjkljaj vzgojiteljic s področja umetnosti, kar je bil tudi namen projekta SKUM, v naši raziskavi pa to lahko potrdimo (več o tem Rinaldi 2017, 96–99).

Izbrane podporne strategije in strokovne kompetence umetnice so, glede na dobljene podatke, otroke visoko motivirale. Vzgojiteljici sta izpostavili:

Zadnje srečanje z umetnico je bilo zelo produktivno. Otroke je tokrat motivirala s tem, da jih je vzpodbudila k razmišljanju, kaj namišljenega se skriva v njihovih žepih. Otroci so namišljeno stvar morali tudi gibalno

ponazoriti z enim gibom. Nato so opisovali, kaj vidijo, ko je nevihta, ko pada dež. In vse predloge so tudi gibalno skušali prikazati. Nazadnje pa je združila elemente vseh dosedanjih vaj (dež, nevihta, drevo, začarani liki) v zgodbo, ki jo je besedno povezala, otroci pa so jo še gibalno ponazarjali.

Vzgojiteljici sta po izvedenih dejavnostih zaznali spremembe pri sporazumevalnih zmožnostih otrok na področju pripovedovanja in likovne umetnosti. Ugotovili sta, da so še bolj vzljubili pripovedništvo in si želeli še več tovrstnih dejavnosti. Preko različnih dejavnosti in igre so podoživljali književne osebe. Bolj so se pričeli osredotočati nase, na svoje doživljanje in se po večini niso posnemali. Bolj so ozavestili, da se lahko tudi gibalno izražajo in da beseda v kombinaciji z gibom veliko več pove. Večina vključenih otrok (razen treh) si je izmislila svoje nadaljevanje zgodbe in ga še pospremila z vizualno podobo. Na področju likovne umetnosti so otroci v »knjigah« besedo povezali z likovno uprizoritvijo. Zlahka so se vživeli tudi v umetniške abstraktne ilustracije v knjigi *Orso buco/Medvedja luknja*. Preko ogleda posnetka so drsanje iz posnetka prenesli v realnost, kljub temu da niso še imeli realne izkušnje z drsanjem. Ugotovili sta, da so pri likovnem izražanju pričeli bolj upoštevati likovne vsebine, manj je bilo poudarka na likovnem motivu.

Da se motivu v praksi daje prevelik pomen in da se medpredmetne povezave izvajajo večinoma preko motiva, so pokazale številne raziskave (Birska 2016; Tacol 2007). Zato so ugotovitve še posebej spodbudne, saj je pri izvajanju likovnih dejavnosti postopek izvajanja likovnih nalog pomembnejši kot sam rezultat oziroma izvedba likovnega motiva (Tacol 1999, 36). Ugotovili sta tudi, da so otroci s pomočjo umetnice nadgradili svoje gibalno izražanje, domišljijo in izboljšali svoje zavedanje občutij. Bolje so obvladovali orientacijo v prostoru in na lastnem telesu. Pričeli so zaupati v svoje sposobnosti.

Glede na zbrane podatke smo ugotovili, da je sodelovanje pri izvedbi dejavnosti z vrtčevskimi otroki umetnica zaznala nekoliko drugače kot vzgojiteljici. Izpostavila je:

S tako majhnimi še nikoli nisem delala in sem zelo hitro ugotovila, da je lik nemogoče ustvariti, ker si tega še niso zmožni zamisliti. [...] Vzgojiteljice imajo ogromno znanja in vedenja in velikokrat bi njihova dopolnitev precej pripomogla k izvedbi določene vsebine. Ko poteka dejavnost, bi se lahko aktivno vključevale v dejavnost, na način, da bi jasno izrazile to, kar otroci že poznajo, kaj so že videli, delali, izkusili. Tako potem umetnik lažje gradi ali stopnjuje. Na tak način utrjuje njihovo

predhodno poznavanje in ga lahko širiš. Aktivno bi morale poseči taktik, ko zaznajo, da skupini pada koncentracija, da ima morebiti skupina kakšne dnevne navade, rutino, ki se mora izvršiti, ker vse te stvari vplivajo na delo, na proces. Če vejo, da skupina potrebuje določeno igro ali odmor [...], bi bilo super, da bi to izvedle, naredile, prekinile in na tak način bi se lahko zgodila simbioza med umetnikom in vzgojiteljico.

Način dela, ki ga je zaznala umetnica, je v praksi uveljavljen. Ob vključitvi drugega strokovnjaka ali umetnika v vrtčevske dejavnosti se je aktivna vloga vzgojitelja umaknila pasivnemu spremljanju dogajanja v vrtčevski skupini. Glede na izkušnje, ki jih je umetnica pridobila med izvedbo različnih dejavnosti v sklopu raziskave, je podala nekaj razmišljanj o možnosti izboljšave sodelovanja in vključevanja umetnika v vrtčevsko skupino. Poudarila je, da bi bilo smiselno že pri načrtovanju dejavnosti jasno določiti vlogo posameznega odraslega, vključenega v dejavnost:

Kot sem zdaj že kar nekajkrat opazila, se vzgojiteljice iz procesa dela popolnoma izločijo in prepustijo vse tistemu, ki pride izvajati aktivnost. Res, da ima vsak od nas umetnikov, ki prihajamo v skupine, svoje načine in metode dela, ampak večina nima osnovnega znanja dela s predšolskimi otroki in bi verjetno pomoč vzgojiteljic pri razvijanju pripovedovanja vsem ustrezala.

Umetnica se zaveda, da bi lahko pomoč vzgojiteljic dodatno zvišala kakovost spoznavno-ustvarjalnega procesa tako na področju pripovedovanja kot likovne umetnosti. Pravi: »Vzgojiteljice imajo ogromno znanja in vedenja in velikokrat bi njihova dopolnitev precej pripomogla k kakovostnejši izvedbi določene vsebine. Prepričana sem, da si želijo biti aktivne. Zdi pa se mi, da se umaknejo, ker se jim zdi tako prav, ker so tako navajene ali pa ker se nočejo mešati v proces dela.« Svetovala je tudi: »Zdi se mi, da bi jim morali jasno povedati, da je njihovo znanje v procesu nastajanja vsebin v igralnici zelo pomembno in dobrodošlo.«

Kot smo že ugotovili (Baloh 2019), je bilo v zadnjih letih pripovedovanje ponovno odkrito tudi v slovenskem prostoru. Mnogi pripovedovalci zgodb so iz svoje pripovedovalske dejavnosti naredili plačljivo predstavo ali pa skušali svojo umetnost spremeniti v pripovedovalski kult ter tako postati edini varuhi skrivnosti dobrega pripovedovanja. Učenje pripovedovanja pa je proces pridobivanja in notranje volje/želje po ustvarjalnosti, ki ga ni mogoče skomercializirati. Zatorej je treba pričeti govoriti o dveh različnih poljih pri-

povedovanja: pripovedovanje kot prenos zgodbe iz odraslega na otroka ter učenje ustvarjalnega pripovedovanja, ki ga aktivno opravljajo otroci.

Izobraževalni sistem z ukalupljanjem otrok v enotne miselne modele, načine razmišljanja in reševanje problemov ne razvija ustvarjalnosti, ki je ključ do inovativnosti sodobne družbe. Zato je pomembno, da otrok v predšolskem obdobju ozavešči svojo vlogo v procesu ustvarjalnega pripovedovanja, vzgojitelj svojo vlogo pedagoškega posrednika in reflektivnega praktika, projekt SKUM pa je v vzgojno-izobraževalni proces vključil tudi umetnika, ki je dodana vrednost tega procesa, saj s svojim vedenjem in pristopom na drugačen način senzibilizira otroke za umetnost, katere mojster je. S svojim znanjem, stališči in kulturnim kapitalom namreč vpliva na razvoj otrokovega umetniškega kapitala. »Če se otroku prepove formulirati tisto, kar mu leži na srcu, kar se neizogibno vsiljuje njegovemu bitju, takrat se ga prikrajša za njegove sposobnosti. Otrok zna početi to, kar riše, ker takrat sledi svojim notranjim potrebam, v katere v popolnosti verjame. Vanje nikoli ne podvomi in zanj nikoli ne predstavljajo predmet dvoma. Otrok verjame tistemu, kar postavi na ogled in se popolnoma prepusti igri, v katero je vpletena vsa njegova bit« (Stern 2020, 23).

Nova spoznanja so pripomogla k iskanju predlogov o možnostih in različnih načinih sodelovanja med vzgojitelji ter umetniki. Umetnica predlaga:

Na primer: jaz delam ogrevalne vaje, ne vem, katere so primerne, pri nekaterih se izkaže, da delujejo odlično, pri nekaterih ne gre – tukaj bi one lahko aktivno dodale svoje (še vedno se je zgodilo tako, da mi po koncu srečanja vzgojiteljice pripovedujejo o vseh vajah, ki jih izvajajo, kaj so otroci zmožni, kaj ne; no, tak uvodni pogovor med umetnikom in vzgojiteljico bi bil nujen, predpisan).

Nekateri umetniki imajo lahko več izkušenj in ustreznih kompetenc za delo s predšolskimi otroki, drugi manj, zato je vloga vzgojitelja toliko pomembnejša.

Zaključek

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšna je vloga vzgojitelja oziroma umetnika pri delu s predšolskimi otroki prvega starostnega obdobja na področju jezikovne in likovne umetnosti. Zanimalo nas je tudi, katere didaktične strategije uporablja(ta) za spodbujanje sporazumevalne zmožnosti in zmožnosti pripovedovanja ter likovnega izražanja s poudarkom na didaktično-metodičnih izvedbah. Na osnovi izvedenih dejavnosti lahko zaključimo, da je tak proces in

način dela ter načrtovanja skupaj z vzgojiteljicama, umetnico in s strokovnjakinjama s področja književnosti in likovne umetnosti pokazal kot zelo kvaliteten in navdihujoč, kar se je odražalo v motivaciji in hitrem napredku otrok pa tudi v izjavah vseh udeleženih v načrtovanje dejavnosti.

Načrtovane dejavnosti so bile primer medpodročnega, medvrstniškega in vertikalnega sodelovanja, ki sledi sodobnim didaktičnim izhodiščem in pristopom, podani pa so tudi predlogi za izboljšave, in sicer zlasti v obliki sistematičnejšega načrtovanja razvijanja jezikovnih ter likovnih zmožnosti. Vsaka vsebina se je začela z dejavnostmi, katerih cilj je bil spodbuditi podoživljanje, osebno doživetje z namenom senzibilizacije za jezikovno in likovno umetnost. Ugotavljamo, da je kakovostna umetniška spodbuda najprimernejše sredstvo za senzibilizacijo posameznika za umetnost.

Na osnovi pridobljenih rezultatov raziskave lahko sklenemo, da so vzgojitelji prepoznali prednosti ustvarjalnega medpodročnega učenja in poučevanja. Po pričevanjih vzgojiteljic in umetnice je bila motivacija otrok ves čas poteka projekta zelo visoka. Preko različnih dejavnosti so otroci pridobili ogromno novih informacij in znanj. V raziskavi ugotavljamo, da oblika sodelovalnega učenja, ki smo ga izvajali s predšolskimi otroki, spodbuja tudi sobivanje v različnih skupnostih pa tudi medvrstniško učenje med mlajšimi in starejšimi otroki v vrtcu. Kot meni Lea Kužnik (2009), je ob tem ključna vloga odraslega, da s svojim zgledom in spodbudo otroku ponudi različne situacije raziskovanja in spoznavanja. Izkoristiti mora to razvojno fazo in uporabiti otrokovo notranjo motivacijo za spodbujanje k učenju in spoznavanje sveta. Dejavnosti so pozitivno vplivale na razvoj odnosov in učenja med naslednjimi deležniki: otrok – otrok, otrok – odrasla oseba (vzgojitelj in umetnik), odrasla oseba (vzgojitelj in umetnik) – odrasla oseba (vzgojitelj in umetnik). Na osnovi pričujoče raziskave lahko vzgojitelji in umetniki pridobijo številne spodbude za spremembo lastne pedagoške/umetniške prakse.

Na osnovi pridobljenih podatkov menimo, da je treba spodbujati celostno doživljanje izkušenj, ki jih otroci pridobivajo pri različnih umetniških dejavnostih. Do podobnih ugotovitev je prišla tudi Birsa (2016), ki pravi, da je treba za pridobivanje celostnega znanja skrbno načrtovati ustvarjalne dejavnosti različnih kurikularnih področij, in sicer tako, da se uresničujejo cilji vseh sodelujočih področij.

Z raziskavo potrjujemo, da so didaktični pristopi, ki spodbujajo opazovanje, razmišljanje, ustvarjanje, vključevanje umetnika ter podporne strategije (verbalne, vizualne, postopkovne, strategije z uporabo različnih pripomočkov . . .), ki smo jih načrtovali in uporabili v raziskavi, novost in da nismo spodbujali že ustaljenih znanj ter prepričanj, zato smo si in si bomo prizadevali

širiti ta primer dobre prakse ter deliti pridobljene izkušnje in znanje. Na ta način bomo prispevali k razvoju ustvarjalnega pripovedovanja in likovnega izražanja ter tudi k medpodročnemu povezovanju obeh omenjenih didaktičnih področij v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju.

Literatura

- Baloh, B. 2019. *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Baloh, B., in M. Cencič. 2018. »Učni prostor kot spodbuda inovativnega učenja sporazumevalne zmožnosti otrok v vrtcu.« V *Oblikovanje inovativnih učnih okolij*, ur. T. Štemberger, S. Čotar Konrad, S. Rutar in A. Žakelj, 267–281. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Berger, J. 2016. *Načini gledanja*. Ljubljana: Zavod Emanat; Šmarje - Sap: Buča.
- Birsa, E. 2016. »Transfer likovnega znanja in izkušenj v novo učenje.« V *Sučasni perspektivy osvity*, ur. S. Omelčenko, 283–294. Horlivka: Institute for Foreign Languages.
- Birsa, B., in B. Kopačin. 2020. »Medpredmetno povezovanje glasbenih in likovnih vsebin v zamejskem šolstvu.« V *Medpredmetno povezovanje: pot do urensničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*, ur. M. Volk idr., 133–146. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Birsa, E., M. Kljun in B. Kopačin. 2022. »ICT Usage for Cross-Curricular Connections in Music And Visual Arts during Emergency Remote Teaching in Slovenia.« *Electronics* 11 (13): 2090. <https://doi.org/10.3390/electronics11132090>.
- Bratož, S., in M. Žefran. 2014. »Creativity in Routine: Developing Learners' Oral Proficiency with T-Time.« V *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju*, ur. D. Hozjan, 281–290. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Cencič, M., in M. Pergar-Kuščer. 2012. »Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora.« *Sodobna pedagogika* 63 (1): 112–124.
- Devjak, T., M. Batistič Zorec, J. Voginc, D. Skubic in S. Berčnik. 2010. *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Drobnič, K. 2016. »Avtentični učni proces – izhodišče spodbujanja likovnega razvoja učencev; 1. del.« *Revija Didakta* 25 (188): 2–11.
- Engel, S. 1999. *The Stories Children Tell: Making Sense of Narratives of Childhood*. New York: W. H. Freeman.
- Exline, J. 2004. *Workshop: Inquiry-Based Learning*. New York: Educational Broadcasting Corporation.
- Giusti, S., F. Batini in G. Del Sarto. 2007. *Narrazione e invenzione: Manuale di lettura e scrittura creativa*. Gardolo-Trento: Erickson.
- Krnel, D. 2007. »Pouk z raziskovanjem.« *Naravoslovna solnica* 11 (3): 8–11.
- Kužnik, L. 2009. *Interaktivno učno okolje in muzeji za otroke: teoretski model in*

- zasnova. Ljubljana: Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Medved Udovič, V. 2004. »Slikanica Maruška Potepuška in Bruno se igra med besednim in vizualnim.« *Otrok in knjiga* 61 (29): 29–42.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno metodologijo*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Onwuegbuzie, A. J., in N. L. Leech. 2006. »Validity and Qualitative Research: An Oxymoron?« *Quality in Quantity* 41 (2): 233–249.
- Orzati, D. 2019. *Visual Storytelling: quando il racconto si fa immagine*. Milano: Ulrico Hoepli.
- Podobnik, U., in R. Bračun Sova. 2010. »Likovno-pedagoška praksa v slovenskih vrtcih skozi prizmo pedagoškega pristopa Reggio Emilia.« V *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*, ur. T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Voginc, D. Skubic in S. Berčnik, 255–274. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- . 2011. »Neposreden stik z likovno umetnostjo – med vzgojitelji (pre)malo prepoznani dejavnik likovnega razvoja predšolskih otrok.« *Bilten Slovenskega umetnostnozgodovinskega društva*, št. 12–13: 61–65.
- Rinaldi, C. 2017. »La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia.« V *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, ur. C. Edwards, L. Grandini in G. Forman, 96–101. Azzano San Paolo: Junior.
- Stern, A. 2020. *Felice come un bambino che dipinge*. Rim: Armando.
- Štirn Janota, P. 2016. »Vzgojiteljica opazi, kar prej razume« – pomen procesnega izobraževanja vzgojiteljic.« *Sodobna pedagogika* 67 (4): 10–27.
- Tacol, T. 1999. *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog: izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana: Debora.
- . 2007. *Creative Lessons of Visual Art Education*. Bratislava: Digit.
- Valenčič Zuljan, M., J. Vogrinc, M. Cotič, S. Fošnarič in C. Peklaj. 2011. *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Williams, E. N., in C. E. Hill. 2012. »Establishing Trustworthiness in Consensual Qualitative Research Studies.« V *Consensual Qualitative Research: A Practical Resource for Investigating Social Science Phenomena*, ur. C. E. Hill, 175–185. Washington, DC: American Psychological Association.

The Role of Professionals and Artists in Promoting Creative Storytelling and Artistic Expression

The article highlights issues concerning the role of adults (educator/artist), and didactic strategies for promoting communication skills, ability to tell stories and artistic expression in the preschool period. In the pre-school period, storytelling and artistic creation, which are a child's need, can be appropriately encouraged and, depending on the age level, upgraded with appropriately

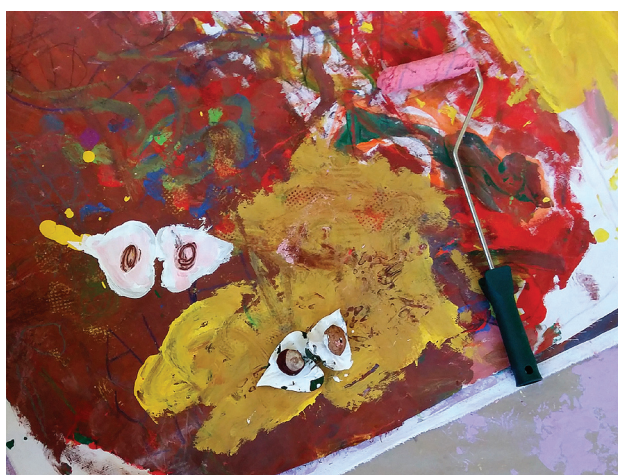
planned activities. In the qualitative research started in 2019, we included children of the first age group of one of the kindergartens included in the SKUM project, whom we wanted to sensitize to activities in the field of creative storytelling and artistic expression. We found that the activities performed with the involvement of the artist proved to be very high quality and creative, which was reflected in the motivation and rapid progress of children, both in storytelling and artistic creativity.

Keywords: storytelling, fine arts, creativity promotion, didactic strategies/scaffolding, adult role

Priloga



Slika 1 Dodatki na podlago otrok; levo – odtisi mask sovice, desno – risba lisice



Slika 2
Detajl dodajanja
odtisov maske sovice



Slika 3 Likovno delo: Otroci skupine Sovice, 5–6 let, in Katja B. Sudec, *Sprehod sovice Oke*, akril na platno, različni materiali, 2019



Slika 4 Manjša dela na temo travnik in Rdeča kapica, gvaš, skupina 4–5 let, projekt SKUM



Slika 5 Vrhnja plast – prosojna tkanina, epoksi smola; likovno delo: Katja B. Sudec in otroci 5–6 let, *Sovji sprehod v dežju*, akril in različni materiali na platno, prosojna tkanina, epoksi, 2019



Slika 6 Eden izmed materialov, ki ponuja spoznavanje tehnologije slike z izbranimi likovnimi materiali, ki jih najdemo na sliki (vzorčast papir, objekti, zlati lističi, lepilo)



Slika 7 Vabilo na razstavo; avtorja deček 5–6 let in Katja Bednarik Sudec

Besedilo je trajen in dragocen prispevek ne le k poglobljenemu razumevanju pomena kulturne in umetnostne vzgoje, ki jo ima ta za celovit razvoj posameznikov, ampak je tudi zakladnica refleksij praktičnih primerov takega holističnega izobraževalnega pristopa, temelječega na sodobnih vzgojno-izobraževalnih paradigmah, kot je denimo reformna pedagogika.

Monografija je zaradi tega dobrodošlo branje ne le za raziskovalke in raziskovalce na področju vzgoje in izobraževanja, pač pa tudi za pedagoški kader od profesorice in profesorjev do vzgojiteljic in vzgojiteljev: njenega pomena ne gre zanemariti niti v sklopu izobraževanja študentk in študentov na pedagoških in umetniških študijskih programih.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Operacijo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada