



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

# vzgoja izobraževanje

**VZGOJA Z UMETNOSTJO  
- ŽLAHTNA IN POGOSTO  
SPREGLEDANA POVEZAVA  
V PEDAGOŠKEM DELOVANJU**

**UČNA OKOLJA  
KULTURNO-UMETNOSTNE  
VZGOJE V VRTCIH IN ŠOLAH**

**PROGRAM CINEMINI:  
FILMSKA VZGOJA NAJMLAJŠIH**

**PROJEKT ŠOLA V KULTURI:  
ZAKAJ UMETNOST V ŠOLE  
OZIROMA ŠOLE V UMETNOST**



## VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

ISSN 0350-5065  
Letnik LIII, številka 1-2, 2022

IZDAJATELJ IN ZALOŽNIK  
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

PREDSTAVNIK  
Dr. Vinko Logarj

### UREDNIŠKI ODBOR

Dr. Ada Holcar Brunauer  
Dr. Milena Kerndl  
Dr. Špela Bregač  
Dr. Darja Plavčak  
Dr. Katja Košir  
Dr. Alenka Polak  
Dr. Sonja Pečjak  
Dr. Justina Erčulj  
Dr. Robi Kroflič

### ODGOVORNA UREDNICA

Dr. Zora Rutar Ilc

### GOSTUJOČI UREDNIK:

Dr. Robi Kroflič

### UREDNIKA ZALOŽBE

Damijana Pleša

### JEZIKOVNI PREGLED

Tine Logar

### PREVOD

Polona Luznik

### OBLIKOVANJE

KOFEIN DIZAJN, d. o. o.

### PRIPRAVA

Design Demšar, d. o. o.

### TISK

Para, d. o. o.

### NAKLADA

700 izvodov

### NASLOV UREDNIŠTVA

Zavod RS za šolstvo,  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

zora.rutar-ilc@zrss.si,  
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si

[www.zrss.si](http://www.zrss.si)



## NAROČANJE

Zavod RS za šolstvo  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

e-pošta:  
[zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)

faks:  
01/3005 199

**Cena posameznega izvoda**  
1-2/2022 je 25,00 €.

### Letna naročnina (6 števil):

50,00 € za šole in druge ustanove  
37,50 € za individualne naročnike  
18,50 € za dijake, študente, upokojence

V cenah je vključen DDV.

## NAVODILA ZA PRIPRAVO PRISPEVKOV

Prispevke (v eni od različic urejevalnika besedil Word) pošljite po elektronski pošti ([vzgoja.izobrazevanje@zrss.si](mailto:vzgoja.izobrazevanje@zrss.si) ali [zora.rutar-ilc@zrss.si](mailto:zora.rutar-ilc@zrss.si)). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.

**Slikovno** (sheme in slike) ter **grafično gradivo** priložite prispevku kot samostojne dokumente (v pdf, tif ali jpg datoteki za slike in sheme s čim boljšo resolucijo – več kot 1 MB) ter grafe v Excelovi datoteki. V glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k shemam, skicam, grafom ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.

**Obseg prispevkov:** razprave in analize do 24.000 znakov s presledki (največ 12 strani A4 formata, pisava *Times New Roman*, velikost 12, 1,5 razmika med vrsticami), utrinki (primeri) iz prakse, ocene in informacije pa do 10.000 znakov s presledki (do 5 strani A4 formata). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).

Prispevkom priložite **izvleček** (do 8 vrstic) in **ključne besede** v slovenščini.

**Reference** v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).

**Opombe** v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.

**Literaturo** navajajte na koncu prispevka, npr.:

*knjiga:* Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glota Nova.

*članek:* Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobraževanje, 2, 4–7.

*prispevek v zborniku:* Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*spletna stran:* [www.zrss.si](http://www.zrss.si) (dostopno 18. 3. 2010).

Če je sestavni del članka tudi **učencev izdelek**, vas prosimo, da pridobite **soglasje** učencevih staršev ali polnoletnega dijaka za objavo izdelka in podpisano soglasje pošljete na naš naslov.

Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo ter vas obvestijo o ustreznosti vašega članka za objavo v reviji.

Veselimo se vaših prispevkov.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 577 vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS.



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



# vzgoja & izobraževanje 1-2 / 2022

## UVODNIK EDITORIAL

### 5 UMETNOST ZA UČENJE

Art for Learning  
Dr. Zora Rutar Ilc

### 6 VZGOJA Z UMETNOSTJO – ŽLAHTNA IN POGOSTO SPREGLEDANA POVEZAVA V PEDAGOŠKEM DELOVANJU

Education through Art – A Precious and Frequently Neglected Connection in Pedagogy  
Dr. Robi Kroflič

## RAZPRAVE PAPERS

### 8 VZGOJA V ČASU PANDEMIJE ZAHTEVA IZGRADNJO INOVATIVNIH UČNIH OKOLIJ

Education During the Pandemic Necessitates the Development of Innovative Learning Environments  
Dr. Petra Štirn Janota, dr. Robi Kroflič, Darja Štirn

### 18 GLASBA KOT ENO OD PODROČIJ KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE IN PROJEKTA SKUM

Music as an Area of Cultural-Art Education in the Project SKUM  
Dr. Branka Rotar Pance

### 24 UČNA OKOLJA KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE V VRTCIH IN ŠOLAH

Learning Environments of Cultural-Art Education in Kindergartens and Schools  
Dr. Sonja Rutar, dr. Jana Kalin, dr. Anna Kožuh, mag. Blaž Simčič, dr. Bogdana Borota

## KOLUMNA

### 30 KULTURNE DEJAVNOSTI NA II. GIMNAZIJI MARIBOR

Cultural Activities at II. gimnazija Maribor  
Ivan Lorenčič

### 93 POZITIVNO USTVARJALNI ŽE ČETRTO STOLETJE

Positively Creative for a Quarter of a Century  
Urška Klajn in Drago Pintarič

### 95 Z ZLATO PALIČICO V GLEDALIŠČE

The Zlata paličica (Golden Stick) Festival  
Adriana Gaberščik

## ANALIZE IN PRIKAZI ANALYSES AND PRESENTATIONS

### 32 POGLED UČITELJEV NA POMEN INTEGRACIJE UMETNOSTI NA RAZLIČNIH PODROČJIH DELOVANJA UČENCEV IN DIJAKOV

Teachers' Perspective on the Value of Art Integration into Different Types of Pupil/Student Activities  
Dr. Vesna Geršak, dr. Helena Korošec, dr. Uršula Podobnik, dr. Simona Prosen, dr. Barbara Sicherl Kafol, dr. Helena Smrtnik Vitulič

### 38 PROGRAM CINEMINI: FILMSKA VZGOJA NAJMLAJŠIH

Programme Cinemini: Film Education for Younger Audiences  
Barbara Kelbl

- 44 PLES V SKUM-U, PLES NA ZOOMU**  
Vključevanje vsebin ustvarjalnega giba v izobraževanje na daljavo v četrtem razredu osnovne šole  
Dance in SKUM, Dance on Zoom  
Integrating Creative Movement into Distance Education in Year 4 of Primary School  
Urša Rupnik
- 50 UČENJE Z UMETNIŠKIMI PRAKSAMI NA DALJAVO – OD EKRA NA V SVOJE TELO, ČUSTVA IN USTVARJALNOST**  
Distance Education with the Aid of Artistic Activities – the Screen, the Body, Emotions and Creativity  
Mateja Jeler, Gregor Kamnikar, dr. Helena Korošec, dr. Vesna Geršak
- 59 PROJEKT ŠOLA V KULTURI – ZAKAJ UMETNOST V ŠOLE OZIROMA ŠOLE V UMETNOST**  
Project *Culture Camp*: Art in Education or Education in Art – Why It Matters  
Patricija Čamernik
- 65 VLOGA KOORDINATORJA KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM ZAVODU**  
The Role of Arts and Cultural Education Coordinators in Educational Institutions  
Blanka Gombač
- 
- 70 ANIMIRAJMO – NAJ PODOBE OŽIVIMO**  
Let's Animate – Bringing Images to Life  
Kaja Hancman, Darja Štirn, dr. Petra Štirn Janota
- 74 POTUJOČI, ČUDEŽNI KOVČEK V VRTCU**  
The Magic Wandering Suitcase in Kindergarten  
Katja Mavrin
- 78 GLASBENE BIBARIJE**  
Musical Fingerplays  
Mateja Modic
- 82 Z ELEMENTI UMETNOSTNE VZGOJE PRI POUKU BIOLOGIJE DO VEČJE MOTIVACIJE ZA UČENJE**  
Integrating Elements of Art in Teaching Biology to Increase Learning Motivation  
Nataša Horvatić Dolamič
- 87 RAZVIJANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI DIJAKOV PREDŠOLSKE VZGOJE Z USTVARJALNIM PRIPOVEDOVANJEM**  
Raising the Level of Communicative Abilities of Preschool Education Students through Creative Storytelling  
Katja Peršak Hajdinjak

# UMETNOST ZA UČENJE

## *Art for Learning*

V tokratni številki predstavljamo, kako zelo močno vlogo ima lahko v šoli, pri učenju in v življenju umetnost. Na srečo smo ugovore, da je šola le za »znanje« in znanost, vzgojni učinki pa naj bi bili le »stranski produkt« obojega, že presegli. Prav umetnost je ena od kraljevskih poti do zbujanja doživljanja in izkustvene pedagogike, za povezovanje in kreativnost, za vse tisto neulovljivo v življenju, kar pa mu ravno daje poseben čar! Zato ni naključje, da so pri ustvarjanju in popisovanju le-tega združili moči raziskovalci in teoretiki, učitelji praktiki in umetniki ter ponekod tudi lokalna skupnost – in pokazali, kako je lahko takšno sodelovanje plodno in do kako čudovitih rezultatov lahko privede. In ga ilustrirali tako s »pravimi« ilustracijami (izdelkov) kot tudi s slikovitimi izjavami udeležencev, ki so bili deležni izkušenj, ki presegajo običajno šolsko rutino in ki zato tudi dlje ostanejo z učenci oz. v njih. Še več: predstavljeni primeri kažejo, kako je mogoče »digitalne domorodce« prek umetniških praks navajati na alternativne, bolj konstruktivne, kreativne in emancipatorne rabe tehnologije.

Da so čustva močno povezana s procesi učenja, že dolgo dokazujejo tudi raziskave. V publikaciji O naravi učenja – pred leti smo jo na ZRSŠ prevedli v slovenščino in je ena najbolj referenčnih knjig za pedagoške delavce in strokovnjake –, ki učiteljem razumljivo osvetljuje procese učenja in jih utemeljuje z empiričnimi dokazi, je temu izzivu posvečeno celo poglavje. Avtorji s tega področja poudarjajo, kako pomembno je, da so v učenje vključeni občutki in čustva, da učenci čutijo smisel in izkušajo lasten prispevek, da jim je torej učenje v izziv in zato zmorejo več zavzetosti in truda. Pri tem ima umetnost privilegirani položaj, saj neposredno povede v globoko izkušnjo, nagovori čustva in poveže z novimi svetovi.

Kako natančno to poteka, v zadnjih letih med drugim utemeljujeta tudi kognitivna znanost umetnosti in neuroestetika. Nekateri bolj dialoško in manj mehanicistično naravnani zastopniki teh paradig poudarjajo, da ne želijo zožiti umetniške izkušnje na modele kognitivnega procesiranja, ampak povezati izkustvene učinke umetnosti in angažiranost, ki jo povzročajo, s pojasnjevanjem procesov, ki so za njimi oz. ki jih omogočajo.

Primeri v Učiteljevem glasu zgoraj omenjene ambiciozne cilje podprejo z aktivnostmi, ki te cilje prepričljivo udejanjajo, da ne ostajajo prazne fraze. Prispevali so jih tisti, ki jim je mar, ki so zaneseni in strastni in ki zdaj navdušujejo tudi druge! Vključeni sta tudi refleksija in evalvacija, sliši se glas učencev oz. otrok, upošteva se njihove potrebe, pouk je res izkustveno zasnovan, veččuten, kreativen in igriv, a hkrati svojevrstno poglobljen. Iz več primerov je čutiti tudi naslavljanje družbene angažiranosti ter krepitev empatije in medosebnih odnosov. Projekt ljutomerske gimnazije pa pripelje do čisto pravega avtentičnega pouka: ko dijakinja izvaja aktivnosti za otroke v mestnem parku.

Dodana vrednost tokratne številke je ne le, da je zbir dobrih primerov prakse, ampak tudi, da iz njih vejeta žar in sporočilo, da če delaš s »srcem« in predano, lahko odpreš vrata, ki jih sicer ne bi ...

Zahvala zanje gre dr. Robiju Krofliču, tokratnemu gostujočemu uredniku in vodji številnih projektov, ki povezujejo vzgojno-izobraževalne institucije z umetnostjo, ter seveda številnim angažiranim učiteljem in umetnikom, ki so pokazali nove poti učenja skozi umetnost in z njo.

Dr. Robi Kroflič,

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

# VZGOJA Z UMETNOSTJO – ŽLAHTNA IN POGOSTO SPREGLEDANA POVEZAVA V PEDAGOŠKEM DELOVANJU

*Education through Art – A Precious and Frequently Neglected Connection in Pedagogy*

Če želimo vzpostaviti osnovne koordinate razmišljanju o pedagoškem pomenu umetnosti, ne moremo mimo dveh skrajnih točk, ki sta se izoblikovali v prvem stoletju razvoja akademske pedagogike. Prvo predstavlja Schillerjeva ideja iz pisem o estetski vzgoji človeka iz leta 1794, kjer zapiše, da si od lepote ne moremo obetati neposrednih vzgojnih učinkov ne na intelektualnem ne na moralnem področju oblikovanja značaja, a si uresničitev razsvetljenjskega ideala modrosti – drzniti si misliti – ne moremo zamisliti brez umetnosti, ki ogreje srce in vzburi imaginacijo (Schiller, 2003). Drugo pa predstavlja ideja Herberta Spencerja iz leta 1859, da umetnosti spadajo v človekov prosti čas, zato bi morale zavzemati enako mesto v vzgojnih dejavnostih, osrednje mesto pa naj seveda pripada znanosti (povzeto po Reimer, 1998).

Znotraj istih koordinat se do danes razvija pedagoška misel o vzgojnem pomenu umetnosti. Na eni strani se ohranja ideja o specifični naravi umetnosti, »ki je, ko gre za podporo razvoju človečnosti, ni mogoče enakovredno nadomestiti z drugimi mediji pridobivanja znanja in izkušenj ...« (Kroflič, 2019: 169), na drugi strani pa se iščejo dokazi o pomembnih vplivih »ukvarjanja z umetniškimi jeziki na razvoj uporabnih spretnosti (npr. izboljšanja jezikovne in matematične pismenosti) in zmožnosti (npr. radovednosti, ustvarjalnosti, domišljije, delovne discipline, sodelovanja) ...« (prav tam), ki bi zadostili pragmatičnim argumentom o »tržni

vrednosti« ukvarjanja z umetnostjo v okviru vzgoje in izobraževanja.

Nekako v tem duhu se gibljejo številne metaanalize raziskav o pedagoškem pomenu umetnosti in mednarodni dokumenti UNESCO, OECD in Evropske unije v podporo vključevanju umetnosti tako v splošno kot strokovno in poklicno izobraževanje, ki se vrstijo po letu 2000. A razpisi za raziskave in razvojne projekte dokazujejo, da se od poučevanja z umetnostjo pričakuje predvsem razvoj uporabnih spretnosti – predvsem za razvijajoče se kreativne industrije (glej npr. Collard, 2017). Isto tezo na primer potrjuje tudi viralni uspeh predavanja Kena Robinsona *Šole ubijajo kreativnost* iz leta 2006, ki do danes beleži več kot 72 milijonov ogledov, v njem pa zagovarja pomembnost ukvarjanja z umetnostjo zaradi razvoja ustvarjalnosti.

Seveda lahko razmišljamo malo manj »shematično« in rečemo, da so tudi uporabne spretnosti in zmožnosti nekaj, kar prispeva k dobrobiti vsakega posameznika, saj nam na primer širjenje sporazumevalnih zmožnosti (»pismenosti«) izboljšuje pogoje za uspešno učenje in razvoj, spodbujanje radovednosti, ustvarjalnosti, domišljije itn. pa nam omogoča vzpostaviti kritično in odgovorno držo v svetu. A tisto, kar moramo sprejeti kot obvezo, če želimo uspešno uvajati več umetniških vsebin in dejavnosti v šolsko realnost, je naša zaveza, da pozorno spremljamo učinke umetniških projektov in z evalvacijami dokazujemo njihov pozitivni učinek na

razvoj vsake učeče se osebe, posledično pa tudi na njen akademski uspeh, nadaljnje zaposlitvene zmožnosti in družbeni angažma.

Mednarodne iniciative za več vključevanja umetnosti v (pred)šolske kurikulumne so odmevale tudi v strateških dokumentih o pomenu kulturno-umetnostne vzgoje v Sloveniji in odprle številne možnosti, da v okviru mednarodnih, nacionalnih in lokalnih projektov preizkušamo različne načine za krepitev vzgojnih dejavnosti, ki se naslanjajo na umetniške prakse, pa naj gre za poučevanje o pomenu umetnosti, vzgojo v umetnosti ali vzgojo in poučevanje s pomočjo umetnosti. Pričujoča tematska številka revije prinaša vrsto teoretskih, analitičnih in praktičnih prikazov projektov, ki so v zadnjih letih nastali na izobraževalni vertikali od vrtcev do srednjih šol, omogočili pa so jih projekti Evropskih socialnih skladov (SKUM – Razvoj sporazumevalnih zmožnosti s pomočjo umetnosti, Igrišče za gledališče), sredstva Kreativne Evrope (Cinemini), Evropska sredstva za regionalni razvoj ((So)delujem, rastem, prispevam), pa tudi nacionalni projekti (Kulturni bazar, KUD Pozitiv) in pobude na ravni posameznega vrtca oziroma šole (DrugaDruga) ali vzgojitelja/-ice oziroma učitelja/-ice (potujoči kovček – kamišibaj).

Poudarek pričujočih razprav, analiz in prikazov je na dejavnostih, ki segajo na področje vzgoje z umetnostjo. Gre za uresničitev ideje, da lahko obravnava vzgojno-izobraževalnih vsebin, v kateri se prepletajo klasični



didaktični pristopi posredovanja učnih vsebin z umetniškimi praksami, ki obravnavajo iste kurikularne vsebine, poveča zanimanje za same vzgojno-izobraževalne vsebine, poglobi razumevanje, otroke oziroma mladostnike spodbudi k iskanju pomenov in smisla obravnavanih vsebin, v sam pouk pa vnese nove kreativne didaktične pristope, ki jih razvijajo posamezne zvrsti umetniških praks. Če k tem ciljem dodamo še idejo, da bi vzgojno-izobraževalne ustanove ne le v manjših krajih ponovno postajale žarišča kulturnega življenja v lokalnem okolju (pomislimo samo na bogato kulturno-umetniško dejavnost Druge gimnazije Maribor in KUD Pozitiv, ki deluje v okviru Dijaškega doma Ivana Cankarja v Ljubljani in ki daleč presega zgolj popestritev šolskega življenja za dijake), dobimo ambiciozen načrt kulturno-umetnostne vzgoje, ki smo ga izoblikovali v projektu *Razvoj in udeležanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc – razvoj sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM)*, posamezne elemente tega ambicioznega načrta pa uresničujemo tudi številni drugi projekti, ki jih prikazujejo objavljena besedila.

Uresničitev zapisanih ciljev seveda ni mogoča brez stalnega sodelovanja vrtcev in šol z umetniki/-cami in kulturno-umetniškimi ustanovami. Kot sem zapisal pred časom, lahko pouk o umetnosti uspešno izvajajo za to ustrezno izšolani vzgojitelji/-ce in učitelji/-ce, pristne umetniške izkušnje, ki so izhodišče vzgoje z umetnostjo, pa lahko pričarajo samo umetnice in umetniki (Kroflič, 2019). Če za izbor umetniških produkcij, primernih za posamezne starostne skupine, otrok, učenk/-cev in dakinj/-ov, že več kot

desetletje skrbi nacionalni projekt *Kulturni bazar*, pa je še posebej v šolah mnogo težje zagotoviti kontinuirano sodelovanje učiteljic/-ev z umetnicami/-ki pri rednih urah pouka. Zasnova skupnega načrtovanja učnih enot in tandemsko izvedba pouka v okviru rednega programa, izbirnih vsebin ali projektnih tednov sledi idejam iz mednarodnega prostora in je še vedno manj prisotna v naših vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

V zvezi s predstavljenimi projekti povezovanja umetnosti in vzgojno-izobraževalnih vsebin pa je treba izpostaviti še eno dimenzijo. Izvedba številnih projektov sega v čas pandemije covid-19, ki je temeljito zamajala običajno delovanje vrtcev in šol, pri otrocih in mladostnikih pa pustila številne negativne posledice (upad motivacije in koncentracije za vzgojno-izobraževalno delo, psihične stiske, strah, da usvojeno znanje med šolanjem na daljavo ne bo enako trajno in kakovostno kot tisto, ki so ga pridobivali med izobraževanjem v šolah, pomanjkanje socialnega prostora za druženje z vrstniki itn.). Pozornost izvedbe projektov vzgoje z umetnostjo smo tako poskušali usmeriti v nevrvalgične točke šolanja na daljavo in tako ublažiti negativne učinke, ki smo jih sproti beležili s številnimi raziskavami in analizami. Umetniški projekti so postali nekakšni mini laboratoriji za raziskovanje možnosti kreativne rabe IKT, ki omogoča tesen osebni stik med umetnicam/-ki in otroki, učenkami/-ci ter dijaki/-njami, naslavljanje vsebin, povezanih s pandemijo in življenjem v fizični izolaciji (ki ni nujno tudi socialna izolacija!), ohranjanje prostora medvrstniškega sodelovanja in stika z najbolj ranljivimi posameznicami/-ki, pa tudi možnosti za družbeni

angažma v času preventivnozdravstvenih omejevalnih ukrepov.

Pričujoča dvojna številka revije *Vzgoja in izobraževanje* prinaša predstavitev raznolikih pedagoških praks, ki so v zadnjih letih nastajale v Slovenskih vrtcih in šolah na področju povezovanja pedagoškega dela in umetniških praks. Glede na številne kakovostne prispevke, ki smo jih prejeli ob snovanju te dvojne številke, pa lahko že vnaprej najavimo objavo še nekaj prikazov dobrih praks v naslednjih številkah tega letnika revije. In upamo, da bodo te objave delovale kot spodbuda vzgojiteljem/-icam in učiteljem/-icam, kakor tudi umetnikom/-icam, da nadaljujejo s to zanimivo in koristno obliko sodelovanja.

## VIRI IN LITERATURA

Collard, P. (2017). *Kaj je kreativno učenje in zakaj je pomembno?* (Plenarno predavanje na Kulturnem bazarju). <https://www.youtube.com/watch?v=UCOjnFbjyHs>

Kroflič, R. (2019). Preschools' and Schools' Cooperation with Artists and Cultural Institutions (SLO: Povezovanje vrtcev in šol z umetniki in kulturimi institucijami). V: Skubic Ermenc, K. in Mikulec, B. (ur.). *Building Inclusive Communities through Education and Learning*. Cambridge Scholar Publishing, str. 169-182. Slovenska predloga besedila dostopna na spletu: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/Povezovanje%20vrtcev%20in%20sol%20oz%20umetniki%20in%20kulturimi%20institucijami1.pdf>

Reimer, B. (1998). What knowledge is of most worth in the arts? V: Hirst, P. H. in White, P. (ur.). *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition. Volume IV. Problems of Educational Content and Practices*. London, New York: Routledge, str. 145-170.

Robinson, K. (2006). *Šole ubijajo kreativnost (TED predavanje)*. [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_do\\_schools\\_kill\\_creativity?language=sl](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=sl)

Schiller, F. (2003). *O estetski vzgoji človeka. V vrsti pisem*. Ljubljana: Študentska založba.

Dr. Petra Štirn Janota, Zavod PETIDA

Dr. Robi Kroflič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod PETIDA

Darja Štirn, Zavod PETIDA

# VZGOJA V ČASU PANDEMIJE ZAHTEVA IZGRADNJO INOVATIVNIH UČNIH OKOLIJ – PRIMER VZGOJE Z UMETNOSTJO

*Education During the Pandemic Necessitates the Development of Innovative Learning Environments: Art Integrated Education*

## IZVLEČEK

V članku prikazujemo, kako smo se v projektu *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno umetnostno vzgojo (SKUM)* odzvali na zaznane probleme vrtcev in šol ob prehodu na izobraževanja na daljavo ter ob ponovnem odpiranju vrtcev in šol. Temeljnim ciljem projekta (razvoj sporazumevalnih zmožnosti otrok in mladostnikov, razvoj novih didaktičnih pristopov, ki izhajajo iz različnih umetniških praks, ter širitev inovativnih in odprtih učnih okolij, ki ga zagotavlja sodelovanje vzgojno-izobraževalnih ustanov z umetniki in s kulturno-umetniškimi ustanovami) smo dodali cilje v povezavi z lajšanjem težav, ki jih je otrokom in mladostnikom povzročilo šolanje na daljavo. S primeri umetniških projektov pokažemo, kako smo pomagali vzpostavljati vrstniški socialni prostor z dejavnostmi, ki zahtevajo sodelovanje med vrstniki in odraslimi, spodbujali kreativno rabo IKT, kontekstualizirali učne cilje in vsebine, učne vsebine povezali z učenjem v realnem okolju, dosežke projektov pa predstavili širši javnosti v lokalnem okolju. Prikazane projektne aktivnosti spremljajo tudi ugotovitve sprotne evalvacije.

**Ključne besede:** vzgoja z umetnostjo, izobraževanje na daljavo, pandemija covid-19, projekt SKUM

## ABSTRACT

This article looks at the response of the participants in the project *Developing Communication Competences through Cultural-Art Education* (the Slovenian acronym: SKUM) to the problems which kindergartens and schools encountered during the transition to distance education and at the time of the reopening of schools. In addition to the main objectives of the project (raising the level of communicative abilities of children/adolescents, developing novel didactic approaches based on various artistic practices, developing links between educational institutions, artists, and cultural institutions in the direction of expanding innovative and open learning environments), collective efforts were directed towards easing the problems that children/adolescents were faced with due to distance education. These art projects offer an insight into how peer-to-peer social spaces were created by means of activities that encourage effective peer and adult collaboration. Furthermore, these activities promoted the creative use of ICT, contextualised learning outcomes and content, and related the learning content to real-life situations. In the end, the accomplishments were presented to the public in local communities. The summaries of the project activities are accompanied by the findings of periodic reviews.

**Keywords:** teaching with/through art, distance education, Covid-19 pandemic, SKUM project





»Dobro raziskano življenje je, enostavno povedano, tisto, v katerem življenje posnema umetnost in umetnost posnema življenje, ki nadalje posnema umetnost, ki posnema življenje, ki posnema umetnost itn.«

(Bruner, 2005: 60)

## UVOD

V intervjuju za *Sobotno prilogo Dela* (2. 10. 2021) je zaslužni profesor Univerze v Ljubljani, prof. dr. Zdenko Medveš, povedal, da je po njegovem mnenju slovenska šola od demokratičnih sprememb naprej »... podlegla načelu *techné*, pozabila pa malce na *poiesis*. Kritično tako obstaja znotraj orodij, ki jih ima znanost. Medtem ko je *poiesis* problem naše šole vse od takrat.« (Kural, 2021) Preprosto povedano, ko šola za razlago sveta uporablja samo še matematizirano znanje, otroci in mladostniki ne razmišljajo več o pojavih, ki jih obravnavajo pri pouku, ampak le še o tem, s katerimi formulami lahko rešijo zadano šolsko nalogo. Kar manjka, so otrokove/mladostnikove prvoosebne izkušnje s stvarnostjo, o kateri se učijo v vrtcu ali v šoli. Razlaga, utemeljena na rezultatih znanosti, je »tretjeosebna izkušnja, izkušnja nekoga drugega«, »prvoosebna izkušnja pa je pedagoški fenomen« (prav tam), ki ga spodbujamo z neposrednim stikom s pojavi (eksperimentalni pouk), pa tudi z narativnim utemeljevanjem – s pripovedovanjem, navajanjem načinov, kako smo prišli do določenega spoznanja, z obračunavanjem s predsodki in etičnim presojanjem. Medveš sklene, da otrok iz šole, ki temelji samo na tretjeosebnih izkušnjah, »odide z glavo, oprano z znanjem«, iz šole, ki temelji na prvoosebnih izkušnjah, pa izidejo zmožnosti kritičnega in etično odgovornega presojanja ter tudi danes še kako aktualne zmožnosti za soočanje s teorijami zarot (prav tam).

Poziv kolega Medveša k šoli prvoosebnih izkušenj ni nov. Je v skladu s fenomenološko tradicijo, ki od Husserla naprej poziva, da se miselno in doživljajsko soočimo s stvarmi samimi. Hkrati pa se uveljavlja v sodobni svetovni vzgojno-teoretski literaturi, kot na primer v eksistencialni, v svet usmerjeni pedagogiki G. Bieste (2022). A za našo razpravo je pomemben poudarek, da neposredno srečevanje s svetom, v katerem živimo, ne pomeni le preučevanja naravnega, ampak tudi kulturnega okolja in poleg znanstveno-eksperimentalnih tudi rabo narativnih metod.

Tako imenovani narativni obrat v preučevanju stvarnosti, ki se je začel v osemdesetih letih 20. stoletja, veliko dolguje obujanju pomena antične dihotomije med različnimi oblikami praktičnega delovanja in mišljenja (*techné* nasproti *poiesis*), ki se pri Brunerju (1986) kaže kot razlika med paradigmatiskim in narativnim mišljenjem, ter Schillerjeve ideje iz obdobja romantike, da moramo ob znanstvenem mišljenju oživiti stik z narativnim mišljenjem, značilnim za igrivo mimetično dejavnost umetnosti (glej na primer Robinson, 2006).

Podpora takemu pristopu danes nudijo tudi sodobne (nevro)kognitivne znanosti. Ena od izhodiščnih idej novih

kognitivnih teorij je ta, da je učenje »učinek dinamičnega prepletanja čustev, motivacije in kognitivnih procesov« (Schneider in Stern, 2013: 65), kar je na področju nevroznanosti privedlo do koncepta utelešenega uma (Varela, Thompson in Rosch, 2018). Ob tem velja opozoriti, da se te študije močno naslanjajo na klasične fenomenološke raziskave, še posebej Merleau-Pontyja, ki je utelešenost izkušnje dokazoval s številnimi primeri umetniškega ustvarjanja. Z utelešenim umom pa lahko povežemo tudi duhoslovni koncept doživetja kot tistega pedagoškega fenomena, ki zagotavlja aktiviranje učnih procesov in vzpostavlja nespregledljivo razliko med vzgajanjem in dresiranjem ter ustrahovanjem (Gogala, 2005); ter seveda eno osrednjih idej romantike, da »znanstveni duh abstrahiranja duši ogenj, ob katerem bi se moralo ogreti srce in bi se morala razvneti fantazija« (Schiller: 29). Schiller v znamenitem delu *O estetski vzgoji človeka v vrsti pisem* doda, da »... lepota ne rodi niti enega nasledka ne za pamet ne za voljo, ne udejanji nobenega posamičnega – ne moralnega ne intelektualnega – smotra, ne najde nobene edine resnice, nam ne pomaga izpolniti nobene posamezne dolžnosti in je, z eno besedo, enako nespretna pri oblikovanju značaja kot pri razsvetljevanju glave.« (prav tam: 96) A pot do razsvetlenskega ideala modrosti – drzni si misliti – »je treba odpreti skozi srce« (prav tam: 39).

Na opisanih izhodiščih smo zasnovali tudi projekt *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno umetnostno vzgojo* (v nadaljevanju SKUM). Izhodiščni cilj projekta je razvoj narativne vednosti in s tem sporazumevalnih zmožnosti otrok in mladostnikov na vzgojno-izobraževalni vertikali od vrtcev do srednjih šol, razvoj novih didaktičnih pristopov, ki izhajajo iz različnih umetniških praks, ter širitev inovativnih in odprtih učnih okolij, ki ga zagotavlja sodelovanje vzgojno-izobraževalnih ustanov z umetniki in kulturno-umetniškimi ustanovami, vrtce in šole pa »preoblikuje« v kulturna žarišča v lokalnem okolju (SKUM 2017 – projektna dokumentacija).

Ob nastopu pandemije covid-19 in posledično dolgotrajnem zapiranju vrtcev in šol ter prenosu izobraževanja na delo od doma se je seveda zastavilo vprašanje, kako ohraniti dotedanje povezave med šolniki in umetniki, pa tudi s kakšnimi pristopi in izbiro tematskih področij podpreti otroke in mladostnike, za katere je šolanje na daljavo predstavljalo velike obremenitve, kar je vodilo v naveličanost, apatijo in številne duševne stiske. V pričujočem besedilu bomo predstavili, kako smo na podlagi zaznanih učinkov pandemije covid-19 zasnovali umetniške projekte v času zaprtja vrtcev in šol ter tako naslovlili nekaj nevralskih točk šolanja na daljavo.

## ODZIVI PROSVETNE POLITIKE NA PANDEMIJO COVIDA-19 IN UČINKI ŠOLANJA NA DALJAVO

Ob nastopu pandemije covid-19 smo se številni raziskovalci na področju vzgoje in izobraževanja nemudoma lotili analize ukrepov prosvetne politike za zajezitev širjenja virusa ter učinkov, ki sta jih imela dolgotrajno zaprtje vrtcev in šol ter prenos izobraževanja otrok in mladostnikov na daljavo. Že v času prvega zaprtja vrtcev in šol, spomladi 2020, so nastale prve analitične študije, pa tudi raziskave učinkov šolanja na daljavo. Skoraj »preroško« je dogajanje ob času pandemije covid-19 napovedal tradicionalni

posvet Pedagoško-andragoški dnevi 23. januarja 2020 na temo *Vplivi sodobnih tehnologij na učenje in izobraževanje* (Skubic Ermenc idr., 2020), izsledki številnih analiz iz raziskav šolanja v času pandemije pa so bili objavljeni v treh tematskih številkah revije *Sodobna pedagogika* (2020, št. 4; 2021, št. 1, in 2021, Posebna izdaja).

Ključne napake v vodenju šolske politike v času zaprtja vrtcev in šol, ki so jih razkrile omenjene študije, lahko povzamemo z naslednjimi ugotovitvami:

- lagodno pojmovanje zaprtja šol in poteka šolanja na daljavo kot zgolj metodične prilagoditve izvedbe kurikulumov, značilno za prosvetno politiko v Sloveniji (Kustec, 2020), in posledično zamenjevanje poučevanja s samostojnim učenjem; ter spregled dejstva, da je za uspešno izobraževanje pomembna široka paleta odnosov (med vrstniki in odraslimi) ter sodelovalno učenje (Kroflič, 2020);
- sistematično naslavljanje mladih kot „potencialnih bioteroristov“, ki ne skrbijo dovolj za zaščito pred okužbo z virusom, značilno za visoke predstavnike oblasti v Sloveniji (Repovž, 2020), kot primer negativnega pripoznanja, ki sproža t. i. pygmalionov učinek oziroma samoizpolnjujočo se prerokbo, namesto da bi krepili odgovornost mladostnikov (Kroflič, 2020);
- spregled nevarnosti, ki jih prinaša raba IKT v okoljih, kjer je mladi in njihovi starši niso vajeni in postanejo ujetniki v mehurčkih navidezno povezanih skupnosti ter žrtve teorij zarot in spletnega nasilja (Kroflič, 2021);
- spregled dejstva, da je učenje za ekrani bolj utrudljivo (problem vzdrževanja pozornosti) in manj motivirajoče, če učne vsebine niso kontekstualizirane – povezane s problemi, s katerimi se ukvarjajo mladi (Kroflič, 2020); ter da učenje za ekrani hitro individualizira pedagoške procese ter pasivizira mladostnike, ki po daljšem obdobju ponovno izkazujejo več interesa za družbeni angažma (Lavrič idr., 2021).

Izrazite negativne učinke šolanja na daljavo, ki je izobraževanje vse bolj spreminjalo v individualno učenje, otroke in

mladostnike pa potiskalo v socialno izolacijo, so razkrivale epidemološke študije NIJZ (glej *Ocena potreb po psihosocialni podpori v drugem valu epidemije Covida-19 2021*) in številne manjše empirične študije (glej npr. Golob idr., 2021), ki so pokazale na porast duševnih stisk (občutenje stresa, osamljenost, apatičnost, znaki anksioznosti in depresije, samomorilne misli in samopoškodbeno vedenje), pa tudi upad motivacije in koncentracije za učenje. Podobne ocene so podajali tudi vzgojitelji/-ce in učitelji/-ce, vključeni/-e v projekt SKUM, s katerimi smo se dogovorili, da nadaljujemo z našim projektom, ob tem pa z umetniškimi projekti naslovimo vsaj nekaj od najbolj perečih problemov, povezanih s šolanjem na daljavo in stiskami, ki jih je spremljalo postopno vračanje otrok in mladostnikov nazaj v vrtce in šole.

## NASLAVLJANJE KRITIČNIH TEM OB ZAPRTJU VRTCEV IN ŠOL S POMOČJO UMETNIŠKIH PROJEKTOV

Teme, ki so se nam pokazale kot kritične ob zaprtju šol in smo jih skozi aktivnosti v SKUM-u podprli, so bile:

- Vzpostaviti vrstniški socialni prostor s projekti, ki zahtevajo sodelovanje med vrstniki in odraslimi
- Spodbujati kreativno rabo IKT
- Kontekstualizirati učne cilje in vsebine:
  - Boljše zaznavanje sebe v času zaprtja šol
  - Vzpostavljanje aktivne drže v svetu in naslavljanje problemov, povezanih z digitalizacijo življenja in izobraževanja
  - Poglobljanje učnih ciljev in vsebin z rabo umetniških jezikov (metafor)
- Učne vsebine povezati z učenjem v realnem okolju
- Dosežke projektov predstaviti širši javnosti v lokalnem okolju

V nadaljevanju bomo ob primerih predstavili, kako smo s podporo umetnosti realizirali omenjene teme.

### Vzpostavljanje vrstniških socialnih prostorov

»... bistvo poučevanja na daljavo ni samo, celo ne predvsem posredovanje novih informacij – to je tisti del učiteljskega dela, ki ga je najlažje nadomestiti s tehnološkimi rešitvami – ampak pomeni ohranjanje žive komunikacije ob hkratnem osvajanju učnih vsebin.

Ob tem pa ne smemo spregledati, da pedagoška komunikacija v šoli poteka v različnih smereh, med učitelji in učenci/dijaki/študenti, pa tudi med učečimi se osebami in celotnim kulturnim okoljem, ki ga ustvarja šola kot institucija. In glavni izziv poučevanja na daljavo je ravno v tem, kako zagotoviti ohranjanje te kompleksne komunikacije v skupnosti učečih se oseb.« (Kroflič, 2020: 34)

V nadaljevanju izvedbe projekta SKUM v času zaprtja vrtcev in šol smo iskali načine, kako lahko umetnost otroke in mladostnike poveže v soočenju z osebnimi izkušnjami. Enako kot poučevanje in igra je tudi umetnost komunika-

cijska izkušnja (McCarthy idr., 2004), ki mora zagotoviti, da se v umetniškem dogodku ustvarjalci in odjemalci umetniškega sporočila povežejo ter tako oživijo umetnino. V zavedanju, da lahko v stanju eksistencialne ogroženosti ravno umetniško ustvarjanje in doživljanje ljudem vrača občutek humanosti in hkrati ponudi orodja za bolj subtilno refleksijo lastnega bivanja ter celo za lažje preživljanje eksistencialnih stisk (Kroflič, 2020), smo izbirali umetniške medije, ki bi otroke in mladostnike najbolj podprli v tem, da se zavejo, kako bivajo v spremenjenih okoliščinah, kaj doživljajo, kako doživljajo svet okoli sebe in kako lahko svoja doživljanja kreativno izrazijo, sploh v času, ko so bile šole zaprte.

Zgodbe kot oblika pripovedovanja in poslušanja so se izkazale kot odlično sredstvo, saj tako pripovedovalca kot poslušalca spodbujajo k občutljivi pozornosti s tem, ko izbiramo, kako bomo povedali našo zgodbo drugemu in kako se bomo odzvali na doživljanje, o katerem nam drugi pripoveduje: »... zgodba, moja ali tvoja – je tisto, kar vsi nosimo s sabo na naši poti, in dožni smo spoštovati zgodbe drugih in se iz njih učiti.« (Clandinin idr., 2016: 12)

V času prvega zaprtja so otroci 4. razreda podružnične šole *Kotlje*<sup>1</sup> skupaj z učiteljico in pripovedovalko raziskovali koticke v naravi, ki so jih povezali z učenjem družboslovja (temeljni cilj je bil razumevanje svojega družbenega, kulturnega in naravnega okolju v času in prostoru) v povezavi z vzgojo prek umetnosti (razvijanje narativnega mišljenja prek pripovedovanja). Ker se je šolanje v tem času že preselilo na spletna omrežja, ki so zahtevala fizično distanco, je učiteljica iskala način, ki bi otroke motiviral za delo in jih hkrati povezal.

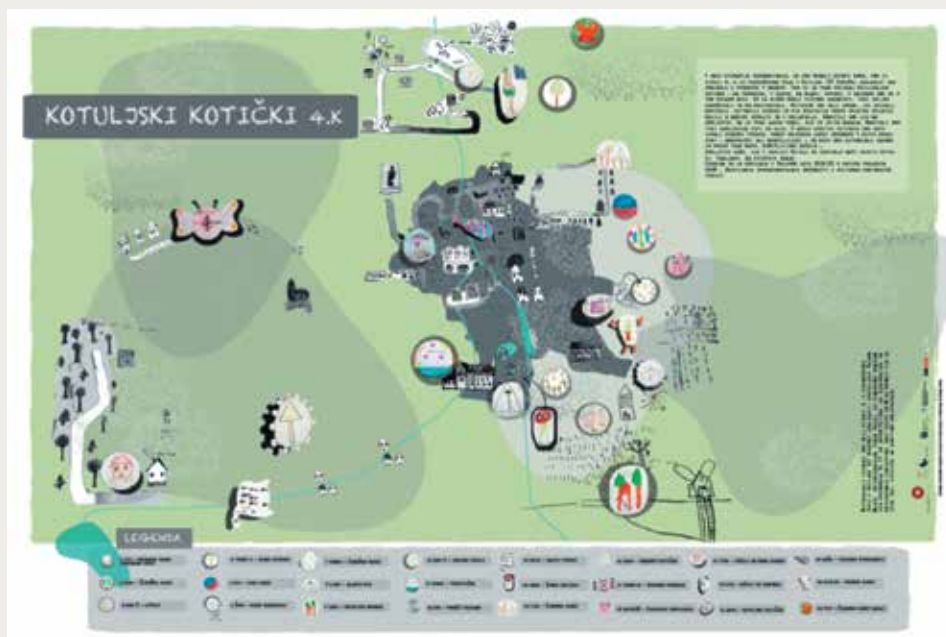
Otroci so imeli nalogo, da poiščejo svoj koticček v naravi, kamor v času šolanja na domu radi odhajajo. Te koticčke so nato opazovali, o njih pripovedovali, jim dali ime, jih predstavili v vizualni podobi, sporočali svoja doživljanja in jih v nadaljevanju umeščali na skupni zemljevid, ki ga je pripravila učiteljica. V nadaljevanju so koticčke umestili v širši kontekst kraja in jih povezali z učno snovjo (spoznavanje različnih ekosistemov v naravi: gozd, mlaka, travnik, potok ...). *Kotlje* so majhen kraj, in ko so otroci zagledali koticčke svojih prijateljev na zemljevidu, so vedeli, kje se le-ti radi zadržujejo, kar je sprožilo veliko zanimanja za prostore svojih prijateljev in ZOOM je postal stičišče bolj kompleksne komunikacije in srečevanja. Otroci so se tedensko srečevali na ZOOM-u, kjer jim je učiteljica skupaj s pripovedovalko dajala prostor za pripovedovanje o svojih koticčkih, omogočala izmenjavo pogledov, izkušenj, jih motivirala prek novih nalog v povezavi z iskanjem in opisovanjem njihovih koticčkov v naravi.

Motivacijo sta učiteljica in pripovedovalka povečevali tudi z vključevanjem domišljjskih svetov. Otroci so v svojih koticčkih iskali čudežne prehode. Ti so jih preselili v domišljjske dežele, ki so jih glede na njihove zelene podobe sveta kreirali sami.

Učiteljica je v refleksiji pedagoškega procesa zapisala:

*Vsi učenci aktivno sodelujejo in pošiljajo naloge na daljavo. Ob koncu pokažejo izjemno ustvarjalnost in izvirnost (domišljijo). Skozi sproščene načine udejstvovanja pri delu spoznavajo, pomnijo in ponavljajo učno snov.*

*Ker otroci delujejo dokaj samostojno, nevedeno, prihaja do zanimivih in drugačnih posredovanj določenih mnenj, znanj in ugotovitev z njihovih strani. O določenih temah vodimo skupne pogovore prek spletne učilnice in komunikacije. Učenci se v delo redno vključujejo. Med sabo komunicirajo tudi telefonsko, se spodbujajo, si podajajo mnenja in si pomagajo. Drug drugemu so radi prisluhnili in potrjevali ali negirali posameznikove ugotovitve.*



► Pravljični prostori – Kotuljski koticčki (OŠ Koroški jeklarji – podružnica *Kotlje*)

Ko so se otroci vrnili v šole, so skupaj s pripovedovalko odšli na ogled teh koticčkov, ki so jih še enkrat predstavili, skupaj s slikarko pa umestili na zemljevid, ki je nastal na podlagi njihovih simbolov in predstave kraja *Kotlje*.

Ob koncu so zemljevid in prek tega tudi svoje koticčke predstavili učencem šole in svojim staršem, zemljevid z razlago vsebine pa visi na stavbi šole v ogled vsem zainteresiranim mimoidočim.

*Projekt Kotuljski koticčki je bil tisti pomladanski žarek, ki je naše otroke med karanteno potegnil iz hiš v prebujajočo se naravo. Zanimivo je bilo opazovati učenje na drugačen način – brez priganjanja in prepričevanja je bila naloga opravljena, rezultat pa navdušujoč. Nastal je osupljiv zemljevid vseh koticčkov, ki so pomagali pozabiti korono in smukniti v domišljjski svet.*

Izjava roditelja

V potrditev, da se je takim načinom dela vzpostavil socialni prostor med otroki, da so se povezali in tudi odprli za bolj občutljivo zaznavanje in izražanje sebe ter doživljanje drugega, dodajamo še končno refleksijo učiteljice ob konkretizaciji zastavljenih ciljev:

*Medsebojna povezanost in sodelovanje sta prišla do izraza v času korone, ko so učenci svoje koticčke prikazali tudi vsem sošolcem in jih umeščali na skupni zemljevid in hkrati o svojih koticčkih tudi pisali, pripovedovali in vse to delili tudi s svojimi sošolci. Drug drugemu so lahko pokomentirali zapisano. V tem cilju so pravzaprav že vključene dejavnosti, kot so: poslušanje, sodelovanje, povezanost, komunikacija. Med sabo so se učenci zelo pogrešali, zato so z zanimanjem poslušali drug drugega, kaj so raziskovali in kako. V času po pandemiji, z vstopom v šolo, se je izrazila močna povezanost sošolcev 4. k.*

1 Pravljični prostori – Kotuljski koticčki, OŠ Koroški jeklarji, podružnica *Kotlje*, (4. razred, učiteljica Suzana Makič, pripovedovalka Špela Frlič, slikarka Lene Lekše).



## Spodbujanje kreativne rabe IKT

»Ne smemo pozabiti izjave enega največjih poznavalcev rabe IKT v sodobnem času, Bernarda Stieglerja, ki sodobne tehnologije opredeljuje v platonističnem pomenu farmakona kot zdravila in hkrati strupa, obenem pa verjame, da sodobna digitalizacija kot orodje kapitala »proletarizira« potrošnike informacij, s tem da avtomatizira in standardizira jezike/informacije ter tako zastruplja ter uničuje pozornost, imaginacijo in željo po vednosti (Kouppanou, 2016)./.../ teorijam, ki se osredotočajo na mišljenje učenca in so konsistentne z individualizacijskimi procesi neoliberalnega režima, se lahko zoperstavimo s spodbujanjem razširjenega mišljenja, to je dinamičnega sistema interakcij med ljudmi, tehnologijami in materialnim svetom; /.../ ter seveda s kreativno rabo IKT, ki je ne vidimo samo kot sredstvo programiranega učenja, ampak kot tehnološko orodje v podporo različnim oblikam pedagoške komunikacije.« (Kroflič, 2020: 33)

Uporaba digitalne tehnologije lahko predstavlja dopolnitev učnim sredstvom, potem in komunikacijam rednega poučevanja v razredu (Medveš, 2020), hkrati pa predstavlja tudi past, saj z informacijami, ki so zlahka dostopne, obenem pa omejene in standardizirane, omejuje pozornost in zmanjšuje željo po vednosti. Ker je v času zaprtja vrtcev in šol IKT pomenil možnost vzpostavljanja komunikacije na daljavo, smo si za enega od ciljev zastavili spodbujanje kreativne rabe digitalne tehnologije za namenom motiviranja učencev za šolsko delo. Kot pravi Keyte-Hartland (2016), če razumemo digitalno tehnologijo kot enega izmed možnih jezikov izražanja in raziskovanja, moramo razmišljati o digitalnem jeziku z vidika poetike, estetike, kot o sredstvu za ustvarjanje zgodb o sebi, o drugem in o svetu in kot sredstvo za odkrivanje novih načinov spoznavanja in znanja. Pri tem je seveda ključna vloga učitelja in umetnika, ki usmerjata pozornosti učencev k pojavom, ki so predmet učnih ciljev, jih spodbujata k razmišljanju ob novih učnih vsebinah, si prizadevata najti prostor tudi v spletnem okolju za pogovore o novih spoznanjih, za izmenjevanje pogledov, za sodelovanje in ne nazadnje za spremljanje in realizacijo učnih dosežkov.

Učiteljici biologije in kemije na OŠ Stročja vas sta si že v začetku šolskega leta 2019/2020 zastavili pomemben izziv. Z željo, da bi učenci razumeli proces razgradnje hranilnih snovi do osnovnih gradnikov, njihov transport do celic in vključenost v procese v celici, sta k svojim uram vključili plesalko, ki naj bi osmošolcem pomagala, da bi skozi gib, skozi utelešeno vednost (Merleau-Ponty, 2012) spodbudili razvijanje boljše predstavljalivosti in globlje razumevanje procesov v prebavilih, kjer sta pri preverjanju znanja pri učencih zaznavali težave. Kasneje so se v projekt, poimenovan *Od ust do mitohondrija*, priključili še učitelj likovne pouka in ilustrator in stripar.<sup>2</sup>

Na zastavljen izziv so se učenci dobro odzvali. Postajali so radovedni, raziskovanje skozi gib je pritegnilo njihovo zanimanje, prav tako so se skozi interaktivne gibalne vaje povezali, postajali sproščeni. Kot sta v refleksiji ugotavljali učiteljici, so s pomočjo gibov iskali povezavo med ravnotežnimi vajami in procesi v organizmu ter pri tem bili uspešni. Cilj, da povežejo zgradbo in procese, je tako bil dosežen.

2 *Od ust do mitohondrija*, OŠ Stročja vas (8. razred, učitelj/-ce Danijela Škrobar, Nataša Horvatić Dolamič, Vitomir Kaučič, plesalka Katja Kosi, stripar Ciril Horjak). Video projekta dostopen na: [https://www.youtube.com/watch?v=BD\\_U5endZX0](https://www.youtube.com/watch?v=BD_U5endZX0).

Nato pa je bil proces zaradi epidemije covid-19 spremenjen. Učenci so ostali doma, skupne konkretne interakcije s telesom, ki so bogatile spoznavanje vsebine, niso bile več mogoče. S plesalko in učiteljicami smo iskali druge načine tovrstnega raziskovanja. Povabili smo jih, da si v manjših skupinah na daljavo izmenjujejo ideje in oblikujejo grafične gibalne skice, prek katerih bi prikazali procese, ki potekajo v prebavilih in ki so jih v šoli skozi avtentične izkušnje že utelesili. Učiteljici sta se z namenom, da bodo navodila za učence jasna in razumljiva, z učenci večkrat sestali na ZOOM-u, kjer so učenci podajali predloge za skice, jih skupaj dopolnjevali in o njih razpravljali.

Učiteljici sta opazili, da je z vsakim srečanjem na daljavo motivacija pri učencih bolj upadla. In ravno v tem delu smo t. i. digitalne domorodce ponovno motivirali prek kreativne rabe digitalne tehnologije. Vključili smo umetnika Cirila Horjaka, ki je najprej za učence posnel kratek motivacijski film z namenom, da jih povabi k ustvarjanju filma o snovi, ki so jo že raziskovali. Učence je ideja, da z montažo že nastalih fotografij in delavnic s plesalko Katjo Kosi, z že ustvarjenimi grafičnimi listi in še na novo ustvarjenimi vizualnimi podobami oblikujejo film, pritegnila. Začeli so z risanjem filmskih predlog, med seboj so se veliko dogovarjali, izmenjevali ideje in za mnenje prosili mentorje. Dejavnosti se je priključil še likovnik Vitomir Kavčič, ki je učence dodatno podpiral pri ustvarjanju likovnih podob za film in pri tem uresničeval učne cilje svojega predmeta, učiteljici kemije in biologije pa sta skozi razlago likovnih podob, ki so jih vključevali v film, sprotno preverjali znanje in razumevanje znanja njunih predmetov. V mnogostrani komunikaciji je počasi nastajal film, na katerega so upravičeno ponosni: »Zelo 'kul' je bilo, kako smo z gibi upodobili peristaltiko. Presenečen sem, kako dober film je nastal.« Tudi učiteljici Daniela in Nataša sta v končni refleksiji v ospredje postavili spoznanje, da se lahko znanje učencev preveri in dokaže na drugačen način, skozi ples in sliko, pri čemer sta zapisali: »Učenci so bili ponosni na svoj prispevek ob nastajanju filma. Prvič so se srečali z animacijo likovnih del, bili so navdušeni, da so njihovi liki oživel.«

Ravnateljica šole je ob premieri filma zapisala:

*Delo v projektu je od učiteljic zahtevalo popolno spremembo v načrtovanju, pripravi in izvedbi vzgojno-izobraževalnega dela ter sodelovanje ne le dveh sorodnih predmetnih področij, ampak popolnoma drugega pristopa, ki ga omogoča umetnost. Učiteljici Nataša in Daniela sta vložili veliko truda in časa ter vztrajali tudi ob nastalih ovirah, kar je zagotovilo pozitivne odzive tudi pri učencih. Na OŠ Stročja vas sta opravili pionirsko delo!*

*Najstnike pridobiti, da se učijo tudi z gibom, plesom, telesom – to je uspelo plesalki Katji, ki je s svojim pristopom prispevala prav to. Čas korone je sprožil tudi »demotivacijo« – tu je vstopil stripar Ciril in spet dvignil nivo motivacije, da je projekt prišel do svojega zaključka.*

*Nova izkušnja v novih okoliščinah – vsekakor si bomo vsi dobro zapomnili potek dela. Ozavestili pa smo tudi spoznanje, da povezave različnih področij le prispevajo h kakovosti poučevanja in učenja ter omogočajo trajno znanje. Čestitam in hvala.*

Da so učenci s pomočjo mentorjev ustvarili kakovosten izdelek, ki bo v prihodnje služil tudi kot trajen didaktični pripomoček, priča tudi dejstvo, da je bil film *Od ust do mitohondrija* uvrščen v tekmovalni program 11. Mednarodnega festivala otroškega in mladinskega filma ENIMATION (Maribor 2022).

## Kontekstualiziranje učnih ciljev in vsebin

»Biti v dialogu v svetu, okuženem s covidom-19, seveda pomeni poseči v obstoječe učne načrte in kontekstualizirati šolsko znanje. Soočenje s covidom-19 je medicinski, pa tudi širši družbeni problem, ki ga je mogoče povezati s številnimi kurikularnimi vsebinami na vseh ravneh izobraževanja. Je hkrati problem, ki je tako v času zaprtja vrtcev in šol kot kasnejšega odprtja vzgojno-izobraževalnih institucij ob strogih preventivnih ukrepih, korenito posegel v bivanjske navade otrok in mladostnikov, zato bi v njih zlahka prebudili zanimanje za vsebine, ki jim pomagajo razumeti novo realnost, v kateri so se znašli.« (Kroflič, 2020)

Izhajali smo iz opredelitve, ki jo v svoji knjigi *Letting Art Teach* izpostavi Biesta, da pri vzgoji in izobraževanju skozi umetnost ne gre za spodbujanje ekspresij (izražanj), temveč za to, da otroke in mladostnike vključimo v dialog s svetom, da jih obrnemo proti svetu in v njih »... prebudimo željo biti v svetu, s svetom in ne samo s samim seboj. Tako se lahko njihove ekspresije (izražanja) 'srečajo' s svetom – materialnim in družbenim – in takšna srečevanja lahko pomenijo vstopno točko za preučevanje, kaj lahko pomeni bivati v svetu na odrasel način, to pomeni 'na način biti v svetu, brez da zasedem center sveta'. (Meirieu, 2007).« (Biesta, 2017: 37) Tak aktiven in odgovoren vstop v svet Biesta opredeli s konceptom subjektifikacije, ki pa ne pomeni biti suveren, neodvisen od kakršnih koli posegov od zunaj, ampak vstopiti v dialog s svetom, ki nas nagovarja in kliče v eksistenco. Kot pravi avtor, pri dejanju razumevanja in osmišljanja ne gre toliko za to, da osmislimo svet, temveč da si pustimo biti nagovorjeni od sveta. Namesto vprašanja, kaj nekaj pomeni, si moramo zastaviti vprašanje, kaj tisto nekaj od mene pričakuje (Biesta, 2019).

Iskali smo vsebine in umetniške medije, ki bodo otrokom in mladostnikom pomagali razumeti novo realnost, v kateri so se znašli, da se zavejo, kako bivajo v spremenjenih okoliščinah, kako doživljajo svet okoli sebe in kako lahko svoja doživljanja kreativno izrazijo. Umetnost smo videli kot tisto, ki lahko otroke in mladostnike podpre in jih poveže v soočenju z osebnimi stiskami, pa tudi vzbudi željo po angažiranem družbenem odzivu (Kroflič, 2020).

### Boljše zaznavanje sebe v času zaprtja šol

Digitalne zgodbe kot oblika pripovedovanja in opazovanja so se izkazale kot odlično sredstvo, saj tako pripovedovalca kot opazovalca spodbujajo k občutljivi pozornosti:

- kaj in kako bomo pokazali našo zgodbo drugemu ter
- kako se bomo odzvali na stisko, bolečino, doživljanje, o katerem nam drugi pripoveduje skozi fotografijo;
- s tem pa se krepijo zmožnosti samozavedanja, socialnega zavedanja in odnosne spretnosti, potrebne za boljše samouravnavanje in odgovorno sprejemanje odločitev (CASEL guide 2013).

V okviru predmeta izražanje s sliko in zvokom (fotografija) je eden od ciljev izobraziti dijake umetniške gimnazije za osnove dokumentarne in reportažne fotografije. Učitelj je v tem videl priložnost za sodelovanje s fotografom in razširitev vsebine na ustvarjanje posameznikovih fotozgodb na temo *Duh našega časa*.<sup>3</sup> Temeljni namen je bil dijakom ponuditi fotografijo za izražanje občutkov v času, ki ga živimo. Fotograf je za dijake prek ZOOM-a pripravil motivacijsko predavanje o načinih fotografiranja in ustvarjanju fotozgodbe ter jih povabil k ustvarjanju lastnih fotozgodb na temo časa, ki ga živimo. Dijaki so se z učiteljem in fotografom kontinuirano srečevali na ZOOM-u, pošiljali fotografije in ustvarjali svoje fotozgodbe, v katerih so se zrcalila njihova občutenja in dojemanje časa, ki je za nekatere pomenil stisko, spet za druge pa najdenje in ugodje.



► Duh našega časa (Srednja oblikovna šola Maribor, Karin Gosak)

Učitelj je v svoji refleksiji projekta zapisal:

*Fotografija se je izkazala kot izjemno sredstvo za lažje izražanje mnenj. Dijaki so v večini fotozgodb vpletli osebne zgodbe sebe in drugih. Da so te zgodbe nastale, je bilo potrebno posebno pozornost spremljanje odnosov in življenja v njihov vsakdan.*

<sup>3</sup> Duh časa, Srednja oblikovna šola Maribor (2. letnik, smer medijski tehnik, učitelj Stevan Čukalac, fotograf Luka Daksobler).

Umetnik pa je izpostavil:

*V fotozgodbah, ki so nastale v okviru fotodelavnice z naslovom Duh našega časa, so dijaki in dijakinje pripegovali predvsem o življenju med zaprtjem države, omejevanjem stikov in druženja. Kar nekaj zgodb je obravnavalo depresijo, praznino, odtujevanje in osamljenost, s čimer so iz prve roke izpričale posledice zaprtja države in omejevanja stikov, kot ga občutijo mladi. Navsezadnje je tudi potek fotodelavnice pogosto pričal o duhu časa. Srečevali smo se z odsotnostjo dijakov za izklopljenimi kamerami in mikrofoni ZOOM-a, neodzivnostjo na vprašanja, 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.*

### Vzpostavljanje aktivne drže v svetu in naslavljanje problemov, povezanih z digitalizacijo življenja in izobraževanja

Eden od primerov projekta, s katerim smo želeli spodbuditi aktivno in odgovorno držo dijakov in dijakinj, njihovo željo po eksistiranju v svetu kot subjekti, je bil projekt *Upor*,<sup>4</sup> ki so se ga udeležili dijakinje in dijaki prvega letnika Gimnazije Frana Miklošiča Ljutomer.

Izhodišče za ustvarjanje na temo upora in okoljskega aktivizma so bili dokumentarni film o okoljski aktivistki Greti Thunberg, predstavitev likovnih del v Galeriji likovnih umetnosti Slovenj Gradec, ki so skozi zgodovino predstavljala družbeno angažiranost in okoljsko občutljivo tematiko njihovih avtorjev, in kratko uvodno predavanje o oblikovanju družbene kategorije mladostnikov in njihove upornosti v evropski zgodovini, ki ga je pripravil Robi Kroflič. Mladi so nato svoje družbeno kritično razmišljanje izražali skozi različne možnosti umetniškega ustvarjanja: gib, fotografijo, video, besedo, glasbo, igro in likovni medij. Teme, ki so jih izbirali, so se dotikale rasnih vprašanj, enakosti spolov, digitalizacije, ekologije, represije družbe in zaprtosti države v času pandemije covid-19.

Refleksije dijakov kažejo, da so vsebinsko raziskovali ter povezali s svojimi aktualnimi bivanjskimi vprašanji, pri čemer so jim prav različni jeziki umetnosti omogočali sporočanje njihovih doživljanj.

*Zame je bila tema Upor zelo zanimiva, saj sem se skozi ples borila proti težkim časom, ki so bili zadnje leto. Zame je bil tak način zelo funkcionalen, saj sem se s plesnimi gibi zelo sprostita in sem v sebi našla neki mir. Tak način mi je bil zelo v oporo, saj je hkrati pri sprostitvi prinesel veliko zabave s prijatelji na ZOOM-u in v šoli.* (dijakinja)

*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. Izrazila sem se s pomočjo govora, ki sem ga napisala. Razmišljala sem predvsem o nasilju med fantom in punco, na kar nas je tudi opomnila umetnica, s katero smo ustvarjali. Pomagala mi je nadgraditi govor in je podpirala mojo idejo.* (dijakinja)

Učitelji in umetniki, ki so nudili mentorstvo dijakom, so ob koncu projekta zapisali:

*Časovno je projekt zelo dobro sovpadal s »karantenskim« časom, menim, da je bil celoten proces ustvarjanja tudi dobro terapevtsko sredstvo za izražanje skrbi in iskrenega pogovora mladih o težavah, ki jih pestijo.* (učitelj)

*Mladi so bili zelo odzivni in angažirani, tako skozi pogovore in debate o tematiki kakor tudi pri praktičnem delu. Pokazali so izredno artikuliranost in zrelost v obravnavi perečih družbenih tematik ter tudi izjemen talent in odlične veščine v realizaciji praktičnega dela projekta (ilustracije, stenske poslikave).* (umetnica)

*Predvsem me je presenetila njihova pripravljenost do pogovora in deljenja svojega razmišljanja.* (učiteljica)

V okviru teme upora so mladi skupaj z profesorico likovne umetnosti in akademsko slikarko izpostavili tematiko, ki se je vezala na probleme, povezane z digitalizacijo življenja in izobraževanja. Na steni šole je nastal mural; umetnica je o sodelovanju zapisala:

*Glede na »karantenski« čas, v katerem so se znašli dijaki, sem dobila vtis, da je tema digitalizacije zanje zelo aktualna. Mladi so aktivnosti projekta videli kot priložnost, da spregovorijo o svojih težavah v času karantene in šolanja na daljavo. Kot glavno težavo so videli odvisnost od tehnologije in vse posledice, ki jih to prinaša, predvsem pri medsebojnih odnosih in duševnem zdravju. Skozi ilustracije in kasneje stenske poslikave so omenjene težave izrazili na zelo več in stilsko zrel način.* (umetnica)

<sup>4</sup> Upor, Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer (1. letnik, učitelji/-ce: Franci Čuš, Katja Peršak Hajdinjak, Nina Balažek, Tanja Trajbarič, Lopert, Karolina Erjavc, Jernej Jakelj, Dunja Zupanec, Ludvik Rogan, Barbara Špilak, Tatjana Rozmarič Postrak, Svetlana Kos; umetniki/-ce in KU: Kino art mreža, Koroška galerija likovnih umetnosti, publicistka Tea Hvala, slikarka Nevena Aleksovski, multimedijka umetnica Valerie Wolf Gang, fotograf Matej Peljhan, plesalec Žigan Kranjčan, režiser Andrej Jus, glasbenik Peter Kus). Več o vsebini na povezavi <https://www.gfml.si/index.php/o-soli/novice/2170-glas-mladih-upor>.





- Izdelki, nastali v projektu Upor (Gimnazija Frana Miklošiča Ljutomer)

### Poglabljanje ciljev in vsebin z rabo umetniških jezikov (metafor)

Metaforo smo uporabili kot tisto, ki dopušča, da vzniknejo novi svetovi in se razširijo horizonti lastnega samorazumevanja (Ricoeur, 1991), ter kot tisto, ki vzpostavlja raziskovalni odnos z realnostjo in »... ki našim mislim dovoljuje, da se odprejo in zlomijo rigidne meje, ki so običajno postavljene. Metaforo vidim kot naraven sistem organizacije intelektualnega razvoja; o njej razmišljam kot o 'prazničnem mišljenju' ...« (Vecchi, 2010: 34).

V vsebini, ki so jo poimenovali *Metaforika telesa*,<sup>5</sup> so dijakinje in dijaki celosten pogled na človeka izražali skozi metafore besed in podob. Z uspešnim medpredmetnim povezovanjem slovenščine, športne vzgoje in anatomije so ob podpori umetnika in profesorjev povezovali svoje znanje o delovanju organov z občutenjem sebe in iskali načine, kako skozi podobe in frazeme izraziti doživljanje sebe v svetu, na primer: kaj nam sporoča srce s svojim trepetajočim utripanjem; zakaj nam 'gre na jetra', ko smo zaprti doma ipd.

Fotograf je dijakom predstavil način ustvarjanja fotozgodbe, le-ti pa so prek medpredmetnega povezovanja iskali zgodbe, v katerih so opisovali delovanje pljuč, srca, kože, jeter in tako po eni strani preverjali, kaj se v njihovem telesu dogaja (telesna vzgoja), ter s pomočjo opisovanja zgodb (slovenščina) preverjali razumevanje poznavanja določenih organov telesa (anatomija). Nastalo je trinajst fotozgodb, ki kažejo na osebno angažiranost mladostnika do vprašanj, ki jih odpira medicina in v katerih so dijakinje

5 *Metaforika telesa*, Srednja zdravstvena šola Slovenj Gradec (2., 3., 4. letnik, program zdravstvene nege, učiteljice: Brigita Rapuc, Darja Skutnik, Sabina Jurhar, Lucija Kmpar; umetnik: fotograf Luka Dakskobler). Fotozgodbe so dostopne na povezavi <https://www.szs.sc-sg.si/>.

in dijaki ustvarili svoj pogled na razumevanje telesa, človeka ... ter razmišljali o učni vsebini v širšem, zanje morda v aktualnejšem kontekstu, ki osebno vplete tudi njih v smislu poslanstva in bivanja v svetu.

*Veliko smo ponovili glede snovi pri anatomiji, saj bomo to tudi potrebovali, dijaki pa osvežujemo znanje iz treh predmetov. Projekt se mi je zdel zanimiv, fotograf se je osredotočil na vsakega dijaka posebej, kar je bilo v zelo veliko pomoč. /.../ Snov smo bolj razumeli, saj smo se bolj poglobili in si organe tudi na drugačen način razložili.*

(dijak)

*Čeprav je uspešna metaforika v fotografiji težka, saj mora biti interpretativno pravilno izpeljana, da gledalec izlušči pomen, nam je uspelo, saj so nastale poleg dobrih dokumentarnih fotozgodb, ki nas ozaveščajo o skrbi za zdravje, tudi metaforične fotozgodbe. Uspeli smo zaradi vztrajnosti dijakov, ki so se vedno znova vračali k istemu vidiku zgodbe, da bi naredili najboljše, kar lahko. In bolj ko so bili angažirani, zagnani in kreativni, bolj so razmišljali o svoji temi in dosegali cilje.*

(umetnik)

*Kljub temu pa sem bila prijetno presenečena nad vztrajnostjo in tenkočutnim opazovanjem nekaterih dijakov, saj so nastale čudovite fotozgodbe, skozi pripise k fotografijam pa so se naučili marsikaj o delovanju človeškega telesa, ponekod pa že pridobljeno znanje tudi utrdili. Izražali so se s frazemi, besede v prenesenem pomenu pa so stalnica njihovih zgodb.*

(učiteljica slovenščine)

*Dijaki so pri urah športne vzgoje z izjemno radovednostjo raziskovali zmožnosti svojega telesa in opazovali spremembe, ki so nastale ob povečani športni aktivnosti. Povečalo pa se je tudi zanimanje za zdravo prehrano, predvsem pred vadbo in po njej.*

(učiteljica športne vzgoje)

*Projekt SKUM je resnično obogatil moj predmet. Pri rednem pouku nam dejansko zmanjka časa za poglobljeno spoznavanje in razumevanje našega telesa. Tukaj smo imeli priložnost na malo drugačen način poglobiti znanje. Še posebej pa moram izpostaviti dve dijakinji, ki sta bili po znanju med šolanjem slabši in v razredu tudi bolj tihi, med projektom pa sta izstopali kot avtorici najboljših fotozgodb.*

(učiteljica)

### Učne vsebine povezati z učenjem v realnem okolju

Vsebine iz učnih načrtov je pomembno povezovati s pojavi iz lokalnega okolja, učenje pa vsaj deloma iz šol in domačih sob prenesti v realno okolje. Zasnovali smo projekt *Tudi*

*moj kraj je del Slovenije*,<sup>6</sup> ki problemsko povezuje šolske aktivnosti pri predmetih turizem, slovenščina, angleščina, zgodovina in matematika.

6 *Tudi moj kraj je del Slovenije*, Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci (3. in 4. letnik srednjega strokovnega izobraževanja, smer turizem, učitelji: Elvira Štumpf, Zdenka Jelenovec, Jerneja Matjašič, Mateja Rožanc Zemljič, Tanja Škrilec Švegl, Darja Zlatnik, Alojz Gabor, umetniki: Terra Vera - Jana Milivojević, fotograf Tadej Bernik, pripovedovalka Špela Frlić). Več o projektu na spletni strani: [http://ssgtr.si/?page\\_id=702](http://ssgtr.si/?page_id=702).

Dijaki so skozi fotografije in zapisane zgodbe raziskovali vasi in mesta, v katerih živijo, pridobivali o njih verodostojne informacije, hkrati pa so vstopili vanje osebno, s pogledi, ki so zanje pomembni in lepi, ter z opisi, ki osmišljajo njihovo delovanje in bivanje v kraju in jih bogatijo. Tako so se vzpostavljale povezave med informacijami, osebnimi stališči in oblikovanjem pomenov ter kontekstualizacija šolskega znanja (Kroflič, 2020), hkrati pa se je oblikovala učna skupnost, v kateri so dijaki izmenjevali svoje poglede, izkušnje in znotraj katere je potekalo tudi preverjanje učnih dosežkov.

V razmerah, ki jih je povzročila pandemija covid-19, smo skupaj s timom učiteljev razmišljali o ciljnih in vsebinah, ki bi mlade angažirali za raziskovanje turistične ponudbe krajev, iz katerih prihajajo, in podpirali cilje iz učnih načrtov izbranih predmetnih področij. Ker se je raziskovanje vsebine dogajalo v času popolnega zaprtja družbe, smo se osredotočili na raziskovanje krajev, iz katerih prihajajo dijaki. Teme in usmeritve za razvoj turistične ponudbe smo tako črpali iz lokalne zgodovine, osebnih zgodb in izkušenj vpetosti mladih v prostore, ki jih obdajajo, izpostavili pa smo tudi pomen zgodb o vaseh in kulturnih tradicijah majhnih krajev ter o ljudeh, ki bogatijo naš vsakdan. K sodelovanju smo povabili zavod, ki se s pomočjo umetnosti ukvarja s predstavljanjem kulturne dediščine, fotografa in pripovedovalko. Vsebinski cilji, ki so si jih zastavili učitelji, so bili:

- možnosti kreativnega izražanja – kreativna interpretacija kulturne dediščine (vsi predmeti),
- razvoj manjše, lokalne, bolj varne turistične ponudbe (zgodovina, turizem),
- zavedanje lastne kulturne dediščine (zgodovina, turizem, slovenščina),
- spoznavanje in doživljanje avtentičnosti lastnega kraja (turizem, slovenščina, matematika).

Svoje zgodbe so mladi Srednje gostinske in turistične šole Radenci zbrali v brošuri *Idemo*, ki vabi v raziskovanje Pomurja. V predgovoru k brošuri smo zapisali:

*Oseben pristop h »kartografiranju življenjskega okolja« pa ni pomemben samo za vsakega posameznika. Ima tudi dodatno vrednost za prišleka, saj mu razpira*

*bolj intimen pogled na kraj s perspektive domačina, pripadnika določene socialne skupine (po starosti, socialnem statusu in podobno). Tako so v severnoitalijanskem kraju Reggio nell'Emilia otroci iz njihovega znamenitega občinskega vrta pripravili turistični vodnik po mestu (Reggio Tutta: A Guide to the City by the Children), v kulturnih metropolah pa se v turistični ponudbi vse bolj uveljavljajo ogledi mest, ki jih vodijo brezdomeci, upokojenci, ulični umetniki ipd. Bolj osebni pristopi so še posebej pomembni za butični turizem, ki pritiče gostoljubnemu Pomurju. (Idemo (spletna brošura). Kroflič; Štirn Janota in Štirn)*

Umetniki so ob zaključku projekta zapisali:

*Raziskovali smo širino in raznolikost svetov pred lastnim pragom in hkrati »udomačevali« pojme odgovornega, trajnostnega in vključujočega turizma. Tako smo dokazali, da lahko potujemo celo takrat, ko smo omejeni z našimi občinami, če se le dovolj poglobimo v zgodbe, ki nas obdajajo. Dijaki so zgodbe razvijali tako v pisani besedi kot tudi vizualnem jeziku oz. fotografijah. Kje nastajajo najboljše fotografije? Tam, kjer se dobro počutimo. Posebnosti krajev so tako zaživele v novi podobi. Dijaki so zgodbe zasledovali, jih našli in ponotranjili, jim vdihnili novo življenje. Zdaj je čas, da jih na pristen in doživet način delijo z obiskovalci.*

Dijaki pa:

*Skozi projekt smo podrobneje spoznali naše domače kraje, naredili zanimive zapise, fotografije, intervjue in gradili na določenih področjih, kot so vodenje, promocija, vizualizacija ter lokalno povezovanje.*

*V okviru projekta je bil način poučevanja in dela bolj sproščen. Izkušnje, ki smo jih dobili pri snovanju te brošure, nam bodo zelo koristile, zato smo hvaležni umetnikom in preostalim našim mentorjem, ki so nam dali pomembne smernice, znotraj katerih smo se sami odločali, kaj bomo delali in kako.*

## Predstavitve projektov širši javnosti v lokalnem okolju

Eden od ciljev projekta SKUM je krepitev vrta oziroma šole kot kulturnega stičišča v lokalnem okolju. S tem vzgojno-izobraževalna ustanova obogati kulturno življenje v domačem kraju, otroci in mladostniki pa boljše osmislijo pomen lastnega umetniškega ustvarjanja, saj s tem pokažemo, da njihovo ustvarjanje jemljemo resno (Projektna dokumentacija SKUM 2017).

Po odprtju šol ob koncu šolskega leta smo želeli aktivnosti, ki so bile vodene spomladi na daljavo, zaključiti »v živo« in svoja razmišljanja pokazati širši javnosti.

Mladi Gimnazije Franca Miklošiča Ljutomer so tematiko upora pokazali prek shoda na glavnem trgu v Ljutomeru. Ob tem so po mestu lepili *zine* (letaki, narejeni za širjenje v javnem prostoru), v katerih so opozarjali na probleme sedanosti. Na zidu šole je nastal mural, ki je sporočal njihov kritičen pogled na rabo digitalne tehnologije (več

na povezavi <https://www.gfml.si/index.php/o-soli/novice/2170-glas-mladih-upor>), v Likovni galeriji Ljutomer pa so bila razstavljena likovna dela gimnazijcev, ki so na temo življenja v času pandemije nastajala v času zaprtja šole.

Odziv mladih je bil prepoznan v širšem javnem prostoru. V časopisu *Večer* je bil pod naslovom Ljutomerski gimnaziji pogumno o težavah mladih – Mladi z umetnostjo opozarjajo na probleme sedanosti in izražajo želje o družbi prihodnosti celoten članek namenjen njim (<https://www.vecer.com/lokalno/pomurje/ljutomerski-gimnaziji-pogumno-o-tezavah-mladih-10244290>). Spodbudno je tudi dejstvo, da so se ob obuditvi okoljskih protestov *Petki za prihodnost mladi* v Ljutomeru aktivno odzvali (<https://www.delo.si/novice/okolje/mladi-obujajo-petke-za-prihodnost/>).

Mladi Srednje zdravstvene šole Slovenj Gradec so svoje fotozgodbe pod naslovom *Metaforika telesa* predstavili na razstavi v središču Slovenj Gradca (<http://scsg-szs.splet.ar-nes.si/skum/>), ki je bila na ogled širši javnosti v času poletja.

Tudi dijaki Srednje šole za gostinstvo in turizem so brošuro *Idemo* predstavili na prireditvi, na katero so povabili predstavnike občin, javnost širšega lokalnega okolja in strokovno javnost (več na povezavi <http://ssgtr.si/?p=5118>).

## SKLEP

Izgradnja inovativnih učnih okolij se je v času zaprtja vrtcev šol izkazala za ključno nalogo vzgojno-izobraževalnih in kulturnih ustanov. Digitalna orodja, sicer zelo razširjena med mladimi kot digitalnimi domorodci, je bilo treba »iztrgati« vsakodnevni, pogosto škodljivi rabi in jih uporabiti kot komunikacijska, pa tudi kot umetniška multimedijška orodja. Hkrati je bilo treba ob vsakodnevni rutini utrujajočega šolanja na daljavo otrokom in mladostnikom ponuditi aktivnosti, ki so bile smiselno kontekstualizirane v preseku učne snovi in njihovih vsakodnevnih izkušenj in ki so jih spodbujale k skupinskemu učenju, vsaj del aktivnosti pa smo v varni obliki prenesli od računalniških zaslonov v preučevanje izbrane materije v lokalnem okolju ter javne predstavitve dosežkov.

Kljub temu da tako pedagoški kot umetniški procesi zahtevajo neposredno komunikacijo, smo s projektom SKUM dokazali, da je z osebno komunikacijo mogoče nadaljevati tudi prek spleta in da se da osebni angažma iz virtualnega okolja varno prenesti v fizično okolje.

Rezultati kažejo, da smo s premišljenimi didaktičnimi ter vsebinskimi posegi uspeli nasloviti specifičnost »bivanja mladih v karanteni«, kljub naveličanosti ob delu na daljavo pa vnesti novo motivacijo za kreativne oblike učenja, ustvarjanja in medosebne komunikacije.

Že mednarodna longitudinalna raziskava Mladina 2020 (Lavrič idr., 2021) nakazuje povečano družbeno angažiranost mladih in zanimanje za kulturno-umetniške dejavnosti,

Najmlajši iz Vrtca Ivana Glinška pa so svoja raziskovanja vsebin prek filma, ki so jih ob koncu strnili v animirani film z naslovom *Mavrična vas*, pokazali na premieri filma v Vetrinjskem dvoru v Mariboru, kamor so povabili svoje družine.

nosti, kar smo poskušali dodatno podpreti z aktivnostmi v projektu SKUM. Še posebej v projektu *Upor* smo mlade in umetnike opomnili, da je aktivna družbena drža konstitutivna lastnost mladih od začetka pojavljanja te družbene skupine v 19. stoletju, isto pa velja tudi za umetnike, ki si prizadevajo v vedno novih okoliščinah najti »sveže« in kulturno relevantne teme za ustvarjanje, s katerimi naslavlajo aktualne bivanjske probleme, pa tudi nova izrazna sredstva. Presek vzgoje in umetnosti vidimo kot ključno kurikularno področje, kjer je mogoče razvijati ustvarjalnost otrok in mladostnikov ter širiti polje komunikacijskih orodij, ki jih bomo uporabljali v svojem življenju.

Če smo pred leti v projektu *Kulturno žlahtenje najmlajših* dokazovali, kako vsestransko je mogoče z umetniškimi aktivnostmi podpreti razvoj otrok, vključenih v vrtce, s pričujočimi projekti dokazujemo, kako pomembno je tudi v osnovnih in srednjih šolah krepiti povezave med umetniškim ustvarjanjem, obiskom kulturnih ustanov in poglabljanjem učnih vsebin; pa tudi, koliko sveže motivacije za učenje lahko spodbudimo v časih, ko so vse raziskave kazale na »pandemično utrujenost« mladih in odraslih ter splošen upad motivacije za učenje.

Sprotne evalvacije nastalih projektov kažejo, da smo bili pri tem dokaj uspešni, objave zasnov, potekov in evalvacij projektov pa bodo – upamo – v prihodnje uporabno gradivo vzgojiteljem/-icam in učiteljem/-icam ob iskanju novih pristopov k poučevanju tako v časih prisilnega zapiranja vrtcev in šol kot v času, ko bodo šolske dejavnosti ponovno potekale na ustaljen način.

## VIRI IN LITERATURA

- Biesta, G. J. J. (2019). Should Teaching be Re(dis)covered? Introduction to a Symposium. *Studies in Philosophy and Education*, letn. 38, str. 549-553.
- Biesta, G. J. J. (2022). *World-centered Education. A View for the Present*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2005). The reality of fiction. *McGill Journal of Education*, letn. 40, št. 1, str. 55-64.
- CASEL guide 2013. *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. [https://inee.org/system/files/resources/CASEL\\_2013\\_CASEL\\_Guide\\_.pdf](https://inee.org/system/files/resources/CASEL_2013_CASEL_Guide_.pdf).
- Clandinin, D. J. idr. (2016). *Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth*. New York in London: Routledge.
- Gogala, S. (2005). Izbrani spisi. Ljubljana: Društvo 2000.
- Hartland, D. K. (2016). *Meaning-Making and Digital Languages. Technology as a Creative and Expressive Language. New Research*. <https://debikeyehartland.me/2016/01/23/meaning-making-and-digital-languages-technology-as-a-creative-and-expressive-language-new-research/>.
- Kroflič, R., Štirn, D., Štirn Janota, P., Jug, A. (2010). *Kulturno žlahtenje najmlajših (Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti)*. Ljubljana: Vrtce Vodmat.
- Kroflič, R. (2020). Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije. *Sodobna pedagogika*, letn. 71, št. 4, str. 28-41.
- Kroflič, R. (2021). O konceptu vzgoje v dijaških domovih in pandemiji Covid 19. V: Golob, N. idr. (ur). *Dijaški domovi v času pandemije*. Ljubljana: DIC 2021, str. 14-18.
- Kuralt, Š. (2021). Če je cilj le znanje, otrok iz šole odide z glavo, oprano z znanjem. Intervju z Zdenkom Medvešem. *Sobotna priloga Dela*, 2. 10. 2021. <https://www.delo.si/sobotna-priloga/ce-je-cilj-le-znanje-otrok-iz-sole-odide-z-glavo-oprano-z-znanjem/>.
- Kustec, S. (2020). Šolanje na daljavo odslej nadomešča redno šolsko delo, matura ostaja. *Primorske novice, STA*. 30. 3. 2020. <https://www.primorske.si/slovenija/kustec-solanje-na-daljavo-odslej-nadome-sca-redno-s> (dostopno 19. 9. 2020).
- Lavrič, M. idr. (2021). *Mladina 2020: položaj mladih v Sloveniji*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba; Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani.
- McCarthy, K. F. idr. (2004). *Gifts of the Muse (Reframing the Debate About the Benefits of the arts)*. Santa Monica. RAND Corporation.
- Medveš, Z. (2020). Šolanje na daljavo – zamujena priložnost. V *Sodobna pedagogika*, letn. 71, št. 4, str. 14-26.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception*. London in New York: Routledge.
- Ocena potreb po psihosocialni podpori v drugem valu epidemije Covida-19 (2021). Ljubljana: NIJZ idr. <http://www.dps.si/wp-content/uploads/2021/03/Ocena-potreb-po-psihosocialni-podpori.pdf> (dostopno 19. 10. 2021).
- Razvoj sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM) (2017) – projektna dokumentacija.
- Repovž, G. (2020, 10. 7). Prvi škodljivec (Uvodnik). *Mladina*, št. 28. Dostopno na: <https://www.mladina.si/199734/prvi-skodljivec/> (dostopno 19. 9. 2020).
- Ricoeur, P. (1991). *Life in Quest of Narrative*. V: Wood, D. (ur.). *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge, str. 20-33.
- Robinson, K. (2006). *Kako šole ubijajo kreativnost (TED predavanje)*. [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=sl](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=sl).
- Schiller, F. (2003). *O estetski vzgoji človeka. V vrsti pisem*. Ljubljana: Študentska založba.
- Schneider, M., Stern, E. (2013). Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev. V: Dumont, H., Instance, D., Benavides, F. (ur.). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih praks*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 65-82.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (2018). *Uteleseni um. Kognitivna znanost in človeško izkustvo*. Ljubljana: Krtina.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York: Routledge.



Dr. Branka Rotar Pance,

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

# GLASBA KOT ENO OD PODROČIJ KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE IN PROJEKTA SKUM

## *Music as an Area of Cultural-Art Education in the Project SKUM*

### IZVLEČEK

Glasba v vseh časih in okoljih vključuje interakcije med ustvarjalci, poustvarjalci in poslušalci. Historično-analitični vpogled v zastopanost glasbe na področju današnje kulturno-umetnostne vzgoje (KUV) omogoča razumevanje sodobnih ciljev in didaktičnih pristopov na področju glasbene umetnosti in kulture v projektu SKUM. Razvoj sporazumevalnih zmožnosti v glasbenem jeziku temelji na avtentičnih glasbenih izkušnjah in doživetjih učencev, na njihovi aktivni participaciji ter timskem delu umetnikov, učiteljev in raziskovalcev ob upoštevanju interdisciplinarnosti in povezovanja formalnega in neformalnega učenja glasbe. Otroci in mladi so v projektu SKUM glasbeno dejavni v avtentičnih učnih okoljih in v virtualnih učnih okoljih.

**Ključne besede:** glasba, kulturno-umetnostna vzgoja, projekt SKUM, glasbena komunikacija, timsko delo

### ABSTRACT

Regardless of time or place, music has always inspired interaction among artists, interpreters, and the audience. From the point of view of historical analysis, the integration of music into present-day cultural-art education offers an insight into modern approaches and objectives in the area of music education and culture in the project SKUM. The development of communication competences through musical language is based on students' authentic musical experience, their active participation, and collaboration between artists, teachers and researchers in view of interdisciplinarity and a synthesis of formal and informal music education. The children and adolescents participating in the project SKUM are active musicians in authentic as well as virtual learning environments.

**Keywords:** music, cultural-art education, project SKUM, musical communication, teamwork

Glasbo pogosto poenostavljeno opredeljujemo kot univerzalni jezik. V različnih civilizacijah in kulturah obstajajo številne glasbene govornice, ki se med seboj zelo razlikujejo. V njih lahko prepoznamo tudi nekatere skupne značilnosti, ki se kažejo skozi organiziranost zvokovnih parametrov v odnosne sisteme. Vsaka človeška skupnost je v teku časa določala, kaj ima za glasbo in kaj ne (Merriam, 2000). Glasbe ne opredeljujejo le ritem in tonske višine, temveč tudi pomen organizacije zvočnih vzorcev, ki ga določijo ljudje. Glasba povezuje akustično snov in duhovno zamisel v neločljivo celoto (Michels, 2002). Plutarh je dejal, da kdor hoče presojati glasbo, mora najprej spoznati zvezo med njenimi deli (Lebič in Loparnik, 1982). Glasba v vseh časih in okoljih vključuje interakcijsko dimenzijo: ustvarjajo in izvajajo jo ljudje za ljudi. Kontinuirane interakcije med glasbenimi ustvarjalci, poustvarjalci in poslušalci omogočajo razvoj glasbenega jezika skozi čas.

Etnomuzikologi trdijo, da se glasba kot način komunikacije ostro razlikuje od glasbe kot univerzalnega jezika. Glasbena komunikacija poteka v določeni skupnosti in se na specifične načine prenaša iz roda v rod. Uresničuje se tako s simbolnimi pomeni glasbe kot tudi skozi izoblikovano glasbeno teorijo. Glasbena komunikacija lahko poteka le, če vključuje pripravljenost za njeno razumevanje v najširšem pomenu.

Sodobna didaktika glasbe izpostavlja glasbeno komunikacijo kot temeljno izhodišče učenja skozi glasbene dejavnosti ustvarjanja (produkcije), izvajanja (reprodukcije) in poslušanja (receptije). Izkustveno glasbeno učenje spodbuja posameznikov estetski razvoj, kritičnost in senzibilnost za umetniške vrednote (Borota, 2013; Oblak, 1997; Sicherl Kafol, 2015). Aktivno glasbeno udejstvovanje poteka v različnih okoljih: v šoli, v koncertni dvorani, operi, gledališču, glasbenem ateljeju, studiu in na drugih prizoriščih. Vsako okolje posameznika aktivira celostno:

čustveno-motivacijsko, telesno-gibalno in spoznavno (Sicherl-Kafol, Denac in Borota, 2011). Glasba, izvedena v živo, otroke in mlade angažira drugače od glasbe, ki jo doživijo prek različnih nosilcev zvoka (Rotar Pance, 2011). Prav tako jo drugače sprejmejo in razumejo, če jim jo v živo predstavi glasbenik: inštrumentalist, pevec, dirigent, skladatelj, aranžer, član komorne zasedbe, ansambla, orkestra, zbora (Golobič, 2016, 2019; Vidulin, Mall, Bernhofer in Konkol, 2021).

## GLASBA KOT ENO OD PODROČIJ KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE

Koncept kulturno-umetnostne vzgoje (KUV), zasnovan na številnih mednarodnih in domačih strateških dokumentih,<sup>1</sup> je v zadnjih dveh desetletjih doživel intenziven razvoj. Udejanja se skozi različne aktivnosti, ki povezujejo formalno in neformalno učenje. KUV predstavlja presečišče treh sektorjev: vzgojno-izobraževalnega, kulturnega in znanstvenega (Golobič, 2016).

**Med področji, ki jih KUV vključuje in povezuje, ima glasba najdaljšo tradicijo zastopanosti v slovenskem šolstvu. Različnim glasbenim predmetom lahko sledimo od prvih srednjeveških šol do aktualne vertikale splošnega in glasbenega izobraževanja.** V skladu z družbeno-socialnim kontekstom, razvitostjo izobraževalnih sistemov in pedagoško doktrino je glasbeni pouk potekal tako v tradicionalnih učnih okoljih kot tudi zunaj njih. V preteklosti je bilo glasbenikovo pedagoško delovanje tesno povezano z njegovo ustvarjalno in/ali poustvarjalno prakso. Preučevanje slovenske zgodovine glasbene pedagogike je podalo vrsto raziskovalnih ugotovitev o didaktičnih pristopih in metodah poučevanja v različnih ustanovah in v pedagoškem delovanju posameznih glasbenikov in učiteljev (Bohak Adam, 2015; Borota, 2017; Cigoj Krstulović, 2015; Horvat, 2012; Koter, 2012a, 2012b; Rotar Pance, 2017, 2020; Sicherl Kafol, 2017; Winkler Kuret, 2006; Zadnik, 2020).

## OD KOMENTIRANIH KONCERTOV ZA ŠOLSKO MLADINO DO GLASBENIH DOGODKOV V OKVIRU KUV

Glasbene začetke današnje KUV zasledimo v dejavnostih najstarejšega slovenskega glasbenega društva Glasbena matica Ljubljana. Njeno Orkestralno društvo (1919–1945) je prirejalo koncerte za šolsko mladino, ki sta jih v prvem obdobju delovanja vodila zborovodja, pevski pedagog, sredješolski profesor in pisec glasbenih kritik Pavel Kozina (1878–1945) ter violinist, koncertni vodja, pedagog

in skladatelj Karel Jeraj (1874–1951). Njegovo delovanje je še posebej zanimivo, saj je kot prvi slovenski violinist postal član dunajskih filharmikov in bil skoraj dve desetletji koncertni mojster Dvorne opere in Filharmonije na Dunaju. Deloval je tudi v Angliji, bil je koncertni vodja britanskega imperialnega glasbenega instituta v Londonu (Cigoj Krstulović, 2015; Rotar Pance, 2020). Ob svojih umetniških dejavnostih v tujini je pridobil tudi izkušnje pri animiranju mladih poslušalcev in jih kasneje prenesel v domovino. Vzgoja mladega koncertnega občinstva je bila povezana z obiski koncertnih generalk Orkestralnega društva Glasbene matice in s ponovitvami izbranih društvenih koncertov za dijake. Z njimi so mlade poslušalce želeli spodbuditi k aktivnemu poslušanju glasbe, dijake pa tudi navdušiti za študij glasbe (Budković, 1995; Golobič, 2016). V šolskem letu 1923/24 so začeli organizirati tematske koncerte s spremljajočimi predavanji, na katerih so uveljavljeni glasbeni umetniki in Matičini učitelji razlagali izvajana glasbena dela; osvetljevali glasbenozgodovinsko obdobje njihovega nastanka, predstavljali glasbene oblike, pripovedovali ankdote in misli skladateljev. Cigoj Krstulović (2015) navaja, da je Orkestralno društvo Glasbene matice do leta 1945 izvedlo več kot 50 tovrstnih koncertnih dogodkov. Glasbena matica Ljubljana je renesanso in novo razvejenost svojih dejavnosti doživela po letu 1998. Na področju KUV danes nudi številne dejavnosti v otroških programih, v pevskih sestavih, projektnih dejavnostih, ki vključujejo otroke in mlade, izobražuje vzgojitelje in učitelje, deluje na založniškem področju in organizira koncerte. Pri svojih dejavnostih in projektih se povezuje z različnimi ustanovami in glasbeniki ter gradi most med neformalnim in formalnim glasbenim učenjem in kulturno-umetniškim udejstvovanjem (*Glasbena matica Ljubljana*, b. d.).

Zametke današnje KUV prepoznamo tudi v začetnem obdobju delovanja Radia Ljubljana, ki je imel ob ustanovitvi l. 1928 poudarjeno kulturno-vzgojno vlogo. Prvi radiofonski medij je otrokom in mladim nudil izobraževalne oddaje, kot je npr. Šolski radio, umetniške oddaje in prenose koncertov (Bogunović Hočevar in Vončina, 2018; Šarec, 2005). Po drugi svetovni vojni se je radiu pridružil nov medij: televizija. Današnja RTV Slovenija je s svojimi programi in s ciljno pripravljenimi oddajami naslednica različnih vzgojno-izobraževalnih oddaj in udejanja KUV tako na področju glasbe kot samostojne discipline kot tudi v njenih interdisciplinarnih povezavah.

Pomen in vloga avdiovizualnih medijev za razvoj KUV sta se tekom desetletij spreminjala tako glede dostopnosti in možnosti vključevanja v različne oblike formalnega in neformalnega glasbenega učenja in udejstvovanja kot tudi v razvoju tehnologij in njihove didaktične uporabe na glasbenem področju. V formalnem izobraževanju je kljub vedno večjim možnostim uporabe medijev ostajala v ospredju potreba po neposrednem srečevanju otrok in mladih z glasbeniki, po udeležbi na koncertih v kulturno-umetniških središčih in po aktivnem učenju glasbe skozi poslušalske, izvajalske in ustvarjalne glasbene dejavnosti v šolskem okolju. V tem pogledu je glasbeni pouk v splošnem in glasbenem šolstvu začela s svojimi programi pomembno dopolnjevati Zveza Glasbene mladine Slovenije (GMS). Ustanovljena je bila leta 1969 z namenom, da omogoči otrokom in mladim udeležbo na koncertih slovenskih po-

1 Mednarodni dokumenti: *Road Map for Art Education* (UNESCO, 2006); *Arts and cultural education at school in Europe* (EU, 2009); *Access to Culture: A fundamental right of all citizens. Policy Guidelines* (EU, 2010); *European Agenda for Culture* (EU, 2010); UNESCO Seoul Agenda: *Goals for the Development of Arts Education* (2010); *Cultural awareness and expression handbook* (EU, 2016); *Arts, culture, and cultural awareness in education* (EU, 2017). Izbrani slovenski dokumenti in aktivnosti: *Kulturna vzgoja – evalvacijska študija* (RS Ministrstvo za kulturo, 2006); *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja* (Pedagoški inštitut, 2008); *Državne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju* (2009); *Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje* (Pečjak, S., Borota, B., Bucik, N., Delak, M., Karim, S. Korošec, H., Peštaj, M., Železnik, A., 2009); *Nacionalni program za kulturo 2008–2011* (RS Ministrstvo za kulturo, 2008); *Kulturni bazar* (od l. 2009–).

klicnih orkestrrov, da obogati kulturno dogajanje na šolah in da omogoči mladim nadarjenim glasbenikom koncertne predstavitve doma in v tujini. Ob petdesetletnici delovanja (2019) se je GMS pohvalila z organizacijo in izvedbo več kot 460 koncertov simfoničnih matinej z več kot 500.000 mladimi poslušalci; z okoli 9000 glasbeno-izobraževalnimi programi in delavnicami za otroke in mladino; s kontinuiranim izdajanjem revije, namenjene mladim bralcem, pod imeni *Glasbena mladina*, revija *GM*, *Muska*, *Glasna*; s koncertnim ciklom *GM oder*, ki je v 29 sezonah vključeval več kot 750 koncertov, na katerih je bilo predstavljenih več kot 80 novih del slovenskih skladateljev, na njih pa je koncertiralo več kot 500 mladih glasbenikov; z izvedbo desetih glasbenih kvizov za otroke in mlade ter osmih slovenskih glasbenih olimpijad (Firšt, Novak in Mijošek, 2019). GMS s tematsko zaokroženimi simfoničnimi matinejami otrokom in mladim omogoča obisk Cankarjevega doma in avtentično srečanje z glasbeno umetnostjo skozi komentirane koncerte Orkestra Slovenske filharmonije, ki so večkrat tudi multimedijško, igralsko in plesno obogateni. Učitelji glasbene umetnosti pred simfonično matinejo prejmejo pedagoško gradivo, ki ga pripravi GMS in s katerim vsebinsko in motivacijsko pripravijo učence na obisk koncerta. GMS s *Koncertom, ki pride k vam* omogoča dostopnost kakovostne glasbe tistim otrokom in mladim, ki ne morejo priti v kulturne ustanove in koncertne dvorane. Glasbeniki pridejo na šole in izvedejo krajši koncert ter se o njem pogovorijo z učenci. Na šolah vodijo tudi glasbene delavnice in ustvarjalnice (*Glasbena mladina Slovenije*, b. d.; Golobič, 2016, 2019).

Glasbene mladine so se v skladu s cilji mednarodne *Jeunes Musicales International* (b. d.) formirale tudi v lokalnih skupnostih. Glasbena mladina ljubljanska (GML), ustanovljena l. 1964, je bila v prvih letih delovanja usmerjena v organizacijo komentiranih koncertov in opernih predstav za otroke in mladino. Poleg profesionalnih sestavov je k sodelovanju pritegnila tudi Zavod za glasbeno in baletno izobraževanje (današnji Konservatorij za glasbo in balet Ljubljana), Akademijo za glasbo v Ljubljani in Društvo glasbenih umetnikov Slovenije. V skoraj šestih desetletjih delovanja je izvedla na stotine koncertnih dogodkov in drugih dejavnosti, ki jih je prav tako obiskalo nekaj sto tisoč osnovnošolcev in srednješolcev. GML za mlade poslušalce organizira komentirane koncerte s profesionalnimi orkestri: Orkestrom Slovenske filharmonije, BIG bandom RTV Slovenija, Simfoničnim orkestrom RTV Slovenija, Policijskim orkestrom, SNG Opera in balet Ljubljana. Boljšo pripravo mladih poslušalcev na koncerte zagotovi s pedagoškimi gradivi za učitelje, ki jih uporabijo pri pouku pred obiskom koncerta. Z organizacijo koncertnih ciklov, kot so npr. *Mladi mladim*, *Jesenske serenade*, *Glasbeni samovar*, *Dobimo se na Magistratu*, GML omogoča mladim profesionalnim glasbenikom koncertiranje na različnih prizoriščih. Tako kot GMS tudi GML organizira koncerte na šolah po vsej Sloveniji, izdaja zbirke skladb in zgoščenke, pod njenim okriljem pa deluje tudi Mešani mladinski pevski zbor Veter. Slednji pevcem – ljubljanskim srednješolcem – omogoča aktivno glasbeno udejstvovanje in s tem soprispeva k udeležanju ciljev KUV (*Glasbena mladina ljubljanska*, b. d.; Golobič, 2016, 2019).

Osrednje slovenske kulturne ustanove (Cankarjev dom, Narodni dom Maribor, Kulturni dom Nova Gorica, Kulturni center Janeza Trdine v Novem mestu, Hiša kulture Celje, SNG Opera in balet Ljubljana, SNG Maribor idr.) in slovenski profesionalni orkestri tudi sami organizirajo in izvajajo lastne programe za otroke in mladino ter tako udeležajo koncept KUV. Njihove aktivnosti na področju KUV je nepričakovano spremenila in razvojno spodbudila epidemija covid-19, ki je za daljše obdobje zaprla vrata kulturnih ustanov, koncertnih dvoran in povzročila šolanje na daljavo. V povezavi z uresničevanji ciljev KUV so morale ustanove hitro zamenjati tradicionalna učna okolja z virtualnimi učnimi okolji oziroma jih kombinirati. Uporaba virtualnih učnih okolij se je začela prenašati tudi v običajno prakso. Tako je npr. Slovenska filharmonija v sezoni 2021/22 med abonmaji ponudila *Družinski abonma*, v okviru katerega sta od petih koncertnih dogodkov dva predvajana neposredno prek spleta in sta nato v Filharmonični spletni učilnici dostopna do konca sezone. V spletni učilnici so na razpolago tudi učna gradiva za vzgojitelje in učitelje (*Filharmonična spletna učilnica*, b. d.).

Koncept KUV se udeležanja tudi skozi dejavnosti Javnega sklada Republike Slovenije za kulturne dejavnosti (JSKD). Že poldrugo desetletje spodbuja šole, da se potegujejo za pridobitev naziva *Kulturna šola*. Leta 2021 je ta projekt pripravljalo podkrepil z delavnicami, izvedenimi na šolah pod skupnim naslovom *Kulturna šola za kulturne dni*. Na glasbenem področju so učencem in dijakom ponujene tri instrumentalne glasbene delavnice in tri delavnice za zborovsko dejavnost (*Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti*, b. d.).

**Že predstavljene ustanove in društva se v zadnjih desetletjih ne usmerjajo le na področje t. i. klasične glasbe, temveč tudi na področja drugih glasbenih zvrsti in žanrov. Z različnimi festivali, glasbenimi dogodki, delavnicami in predavanji, predstavljajo možnost in priložnost za glasbeno komunikacijo in spoznavanje glasbenega jezika skozi specifične glasbene prakse.** Slovenski glasbeno-informacijski center (SIGIC), ustanovljen l. 2004 kot platforma za obveščanje o glasbenih dogodkih, dejavnostih slovenskih glasbenikov, glasbenih teoretikov in publicistov, novih glasbenih delih in glasbeni dediščini, ima tako za KUV kot tudi za širšo javnost izjemno pomembno informacijsko vlogo. Z izdajo spletne revije *Odzven* (b. d.) spremlja glasbene dogodke, predstavlja nova glasbena dela, izdana na nosilcih zvoka, v publikacijah in notnih edicijah, ter omogoča kritično refleksijo razvoja slovenske glasbe v njenem družbeno-socialnem kontekstu.

## GLASBENA UMETNOST KOT ENO OD PODROČIJ KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE V PROJEKTU SKUM

Čeprav se cilji današnje KUV na področju glasbene umetnosti kontinuirano uresničujejo skozi dejavnosti različnih akterjev, ugotavljamo, da še vedno velik delež otrok in mladih ne doživi glasbene umetnosti v avtentičnem okolju in nima priložnosti za neposredno komunikacijo z glasbenimi umetniki. Otroci in mladi še vedno niso dovolj spodbujeni k neposredni in aktivni glasbeni komunikaciji,



udejanjeni skozi (so)ustvarjanje glasbenih vsebin, soizvajanje glasbe z umetnikom in k dialogu o recepciji glasbenih del.

Omenjeno vrzel zapolnjuje projekt *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo* (SKUM; 2017–2022). Glasbena umetnost je eno od šestih umetnostnih področij projekta SKUM. Tako kot na drugih petih področjih izhaja iz načel, da ima umetniška izkušnja velik pedagoški potencial in da so za razvoj kulture »subjektivizacija, fikcijskost in mnogopomenskost izkušnje, ki jo dosežemo z umetniškimi jeziki, enako pomembni kot znanstveni diskurzi« (SKUM. Namen in cilji projekta, b. d.).

Udejanjanje koncepta KUV v projektu SKUM je pri glasbeni umetnosti usmerjeno v razvoj glasbene komunikacije, dialoga med otroci/učenci/dijaki z glasbenimi umetniki v glasbenem jeziku. Sporazumevanje v glasbenem jeziku vključuje produkcijo, reprodukcijo in recepcijo. V ospredju so estetska izkušnja otrok in mladih, njihov odziv nanjo in medvrstniška ter medosebna interakcija z odraslimi, ki so spodbujevalci razvoja sporazumevalnih zmožnosti (Baloh, b. d.).

Izhodišča projektne aktivnosti pri glasbeni umetnosti so:

- razvoj sporazumevalnih zmožnosti v glasbenem jeziku temelji na avtentičnih glasbenih izkušnjah in doživetjih otrok/učencev/dijakov;
- glasbene dejavnosti potekajo v prožnih učnih okoljih (šola, zunajšolska prizorišča);
- timsko delo in partnersko sodelovanje učiteljev/vzgojiteljev, umetnikov, kulturnih institucij, učencev in raziskovalcev v vseh fazah učnega procesa;
- aktivna vloga otroka/učenca/dijaka pri glasbenih dejavnostih in spodbujanje njegovega kreativnega izražanja;
- interdisciplinarno povezovanje.

V projektu SKUM smo za različne ciljne skupine – od otrok v vrtcih do srednješolcev – oblikovali posodobljene pristope aktivnega srečevanja z glasbeno umetnostjo. Iskali smo poti in načine, kako na drugačen način vključiti glasbenike in kulturne ustanove v vzgojno-izobraževalne procese. Raziskovalci so prevzeli supervizorsko vlogo in spremljali procese v vseh fazah dejavnosti: od načrtovanja glasbene dejavnosti, njene izvedbe in reflektiranja glasbenih dogodkov do končne evalvacije. Vse to je zahtevalo kontinuiran stik raziskovalca z učiteljem glasbene umetnosti, z umetnikom in z učenci. Timsko delo učitelja, umetnika in raziskovalca je omogočalo generiranje idej, novih konceptov in učenje drug od drugega. Medsebojna strokovna in osebna pomoč glasbenih umetnikov, učiteljev in raziskovalca ter pogovori o izkušnjah pri umetniški dejavnosti, pedagoškem in raziskovalnem delu omogočajo izgrajevanje in preverjanje novih pristopov k razvoju sporazumevalnih zmožnosti (Baloh in Birsa, b. d.).

Za otroke in mlade smo glasbene dejavnosti do začetka pandemije covid-19 lahko organizirali in izvajali na različnih prizoriščih, deloma tudi v kulturnih središčih lokalnih skupnosti. Posamezne šole so postajale ža-

rišča KUV v lokalnem prostoru. Začetek pandemije pa je povzročil premik in izvedbo glasbenih projektne dejavnosti v virtualna učna okolja.

### Ko začutiš ritem, ustvarjaš melodijo, poslušaj drugačno glasbo, spoznaj in izdelaj zanimiva glasbila, plešaj in se ob tem učiš

To so le delčki iz refleksij učencev OŠ Pivka in OŠ Draga Bajca Vipava po zaključenih glasbenih dogodkih, izvedenih v okviru projekta SKUM. Aktivnosti so bile deloma izvedene v avtentičnih učnih okoljih (dvoranah kulturnih domov), v večji meri pa so potekale na osnovnih šolah. Glasbene učilnice in drugi šolski prostori so s preoblikovanjem ambienta postali kulturno-umetniška prizorišča.

Na OŠ Pivka (učiteljica glasbene umetnosti Damjana Morel) je tolkalist Jaka Strajnar sedmošolcem ob uporabi lastnih glasbil in kahanov približal glasbo davnine. Specialist za staro glasbo Janez Jocif jim je z replikami starih glasbil omogočil avtentično doživetje srednjeveške glasbe. Skupaj s plesalko starih plesov Barbaro Kanc sta učence izkustveno uvedla v renesančno instrumentalno glasbo in ples. Devetošolci so spoznali domačina: opernega pevca Jureta Počkaja. Ob njegovem petju in predstavitvi glasbene poti so prek videokonference spoznavali slovensko glasbeno romantiko. Odlomki iz spevoigre Miroslava Vilharja *Jamska Ivanka* so v učencih gradili zavest o pomenu lokalnih glasbenih (po)ustvarjalcev, uveljavljenih v Sloveniji in tujini. Jure Počkaj je skupaj z dirigentko in korepetitorko Mojco Lavrenčič osmošolcem približal operni poklic in operni vsakdan. V živo, pa vseeno na daljavo (prek videokonference), sta izvedla znamenite odlomke iz Mozartovih oper. Zadnje od projektne glasbene dejavnosti sta izvedla v Krpanovem domu Pivka (tema Opera v romantiki). Celoten dogodek sta vodili osmošolki in je imel še dodatno vrednost zaradi izvedbe v avtentičnem okolju po dolgotrajni covidni kulturno-umetniški suši.

Na OŠ Draga Bajca Vipava je projektno delo med učiteljicami koordinirala Nadja Rodman Koradin. Prve aktivnosti so bile usmerjene v oživljanje fantovskega petja in fantovskih skupin. Rezultati dejavnosti, v kateri so sodelovali učenci 8. in 9. razreda pod vodstvom skladatelja, zborovodje in pevca Andreja Makorja, so bili deloma predstavljeni na javni prireditvi v lokalni skupnosti (Gledališka predstava o življenju in delu Draga Bajca ob 90-letnici smrti). Multiinstrumentalist Andrej Fon je učence drugih in tretjih razredov v več ločenih delavnicah seznanjal z različnimi improviziranimi in pravimi glasbili. Stik z glasbili so poglobili z njihovim preizkušanjem in z izdelavo preprostih pihal. Tolkalist Jaka Strajnar je četrtošolcem skozi glasbeno komunikacijo približal temo *Živimo v različnih skupnostih*. Skupaj so osnovali orkester in muzicirali. V času epidemije sta se osmošolcem na daljavo predstavila baritonist Jure Počkaj in Mojca Lavrenčič ter jim približala razvoj opere v romantiki.

**Za vse našete projektne dejavnosti smo prožno oblikovali time, v katerih so delovali umetniki, učitelji in raziskovalka. Izhajali smo iz ciljne populacije učencev, zaznanih interesov in možnosti vključevanja umetnika v projektne glasbene dogodke.** Timsko delo

se je začelo s prvim vzpostavljanjem stikov, nadaljevalo z opredeljevanjem ciljev dejavnosti, načrtom dela, zapisanim v pisni pripravi, pripravo učencev na dogodek, izvedbo glasbenega dogodka z njegovim dokumentiranjem, sklepno refleksijo vseh udeležencev in končno evalvacijo. Učiteljeva izbira učnih ciljev iz učnega načrta za glasbeno umetnost za določeni razred se je povezala z umetniškovo ekspertizo in njegovim glasbenoumetniškim delovanjem. Timsko delo je spodbudilo oblikovanje novih konceptov glasbenih dogodkov, ki so zamenjali tradicionalni koncept glasbene delavnice ali potujočega koncerta z izdelanim glasbenim programom in vsebino, kar je v drugih programih, povezanih s KUV, morda že ponudil šolam umetnik. Učitelj je pri načrtovanju in izvedbi glasbenega dogodka umetnika opremil s potrebnimi didaktičnimi znanji. Umetnik je ob ozaveščanju učnih ciljev iz učnega načrta v fazi načrtovanja učitelju osredinjeno predstavil svoje umetniške načine izražanja, na samem glasbenem dogodku pa v največji možni meri aktiviral učence in jih spodbudil k sporazumevanju v glasbenem jeziku. V skladu s temo in cilji glasbene dejavnosti sta bila v največji možni meri vključena tudi medpredmetno povezovanje in medumetnostno povezovanje.

Izvedba projektnih dejavnosti se je v letu 2020 morala prilagoditi pandemičnim omejitvam in spremenjenim učnim okoljem. Običajno prizorišče za živo izpeljavo dogodka je zamenjala videokonferenca, izvedena prek aplikacije Zoom. Glasbeni dogodek, ki je bila sprva timsko načrtovan za izvedbo v živo, se je moral adaptirati in prilagoditi tehnološkim zmožnostim uporabljene aplikacije. Učenci so bili ob tem prikrajšani za skupno petje, prav tako je bilo npr. okrnjeno pristno doživetje opernega pevca in predstavitev njegovega profesionalnega delovanja. Pridobljene izkušnje pa so dale tako učitelju glasbene umetnosti kot tudi glasbenemu umetniku pomembna spoznanja in spodbujala razmislek v smeri iskanja še večjih možnosti za aktivnost učencev v glasbenem dogodku, izvedenem na daljavo.

Za vsak glasbeni dogodek je raziskovalec pripravil kratek vprašalnik za učence, ki so ga izpolnili po dogodku.<sup>2</sup> Z njim je pridobil informacije o interesih in zanimanju učencev za predstavljeno glasbeno temo, o njihovi motivaciji za izvajanje glasbenih dejavnosti (npr. za ritmično ustvarjanje, igranje na različna lastna glasbila, igranje na cehon in druga ritmična glasbila, igranje ob posneti glasbi, petje, ples, ustvarjanje spremljav idr.), o njihovi naravnosti do skupinskega dela, o njihovi želji po ponovnem srečanju in skupnem delu z istim ali drugim glasbenim umetnikom. Učenci so reflektirali obisk gostujočega glasbenega umetnika, njegovo predstavitev v šolskem okolju, timsko vodenje učne ure z učiteljem glasbene umetnosti ter pomen avtentičnega srečanja z glasbo iz določenega obdobja (npr. »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«). Predstavitev in delo umetnika z učenci na daljavo je v učencih še bolj ozaveštila pomen in vlogo živega stika in neposrednega dela z glasbenim umetnikom. Prav tako so učenci v refleksijah poudarjali pomen skupnega razrednega petja in muziciranja na splošno (»Nismo peli ali igrali«; »Nismo mogli peti, nismo se srečali v živo, opere si nismo mogli ogledati v živo«).

Po izvedenem dogodku so aktivnosti reflektirali tudi glasbeni umetniki. Izpostavili so pomen in prednosti timskega dela z učiteljem glasbene umetnosti. Učitelj glasbene umetnosti pozna sposobnosti in interese učencev, umetnik pa ima veliko idej, kaj vse lahko vključi v glasbeni dogodek. Po njegovi izvedbi lahko učitelj utrdi in nadgradi pridobljena znanja in izkušnje učencev (npr. učence nauči dvoglasnega petja pesmi, ki je bila na srečanju z umetnikom izvedena enoglasno ob instrumentalni spremljavi). Umetniki so izrazili interes, da bi rezultate skupnih aktivnosti izvedli na šolskem nastopu ali pa zunaj šole.

Učitelji glasbene umetnosti so med potekom glasbenega dogodka opazovali razred in posamezne učence z drugačne perspektive, kot jo imajo pri rednem pouku. V refleksijah so med drugim izpostavljali socialne vidike vključenosti posameznega učenca v razredno skupnost. To je prišlo do izraza v primeru skupinskega dela z naključno oblikovanimi člani skupin. Njihova opažanja med umetniškovo interakcijo s posameznimi skupinami so jim dala možnost, da so pri naslednjih učnih urah spodbudili večjo socialno integracijo posameznih učencev tako v skupinske oblike dela kot tudi v glasbene dejavnosti celotnega razreda.

**Učitelji so v refleksijah zapisali, da lahko tudi umetniki zapadejo v teoretiziranje in govor o glasbi, kar posledično vpliva na zmanjšanje pozornosti in zbranosti učencev in na splošno njihov nižji interes za obravnavano vsebino. Interes učencev se takoj spremeni, kadar jih umetnik aktivira za petje, igranje na glasbila, ples, zbrano poslušanje glasbe, improviziranje in (so)ustvarjanje glasbenih vsebin.**

Izvedba glasbenih dogodkov na daljavo je razkrila več tehničnih pomanjkljivosti uporabljene aplikacije (npr. osiromašenost zvoka, neskladje med zvokom in sliko pri aktivnostih glasbenega umetnika v drugem prostoru). Občasno so se pojavljale težave z internetno povezavo, sodelujoči niso imeli pravega občutka povezanosti. Učenci so bili npr. zelo razočarani, ker niso mogli skupaj s pevcem zapeti odlomka iz spevoigre, ki so se ga predhodno naučili pri pouku 'v živo' v času priprav na glasbeni dogodek v okviru projekta SKUM. Ugotavljamo lahko, da uporaba tehnologij in virtualnih učnih okolij lahko v zelo skromnem obsegu nadomesti srečanje z glasbenim umetnikom v avtentičnem učnem okolju in da zelo omejuje sporazumevalne možnosti na področju glasbenega jezika.

<sup>2</sup> Povratne informacije o doživetjih učencev prvega vzgojno-izobraževalnega OŠ je pridobil v neposrednem pogovoru po dogodku.

## VIRI IN LITERATURA

- Baloh, B. (b. d.). *Sporazumevalno zmožnost tvorijo sporočila, ki so tvorjena po vzorcih, značilnih za neko kulturno okolje*. file:///C:/Users/Branka/AppData/Local/Temp/009-strokovne%20podlage-sporazumevalna%20zmo%20C5%BE%20Barbara%20Baloh-1.pdf (dostopno 3. 11. 2021).
- Baloh, B in Birska, E. (b. d.). *Medpredmetno povezovanje in timsko delo*. File:///C:/Users/Branka/AppData/Local/Temp/009-strokovne%20podlage-medpredmetno%20povezovanje-Baloh%20Birska-1.pdf (dostopno 3. 11. 2021).
- Bogunović Hočevar, K, Vončina, A. (2018). *Radio Ljubljana v prvem desetletju svojega delovanja – medij, ideologija in institucija v luči glasbe*. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7023-72-5/978-961-7023-72-5.275-293.pdf>.
- Bohak Adam, T. (2015). *Julij Betetto (1885-1963): nestor opernih in koncertnih pevcev*. Ljubljana: Akademija za glasbo.
- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Borota, B. (2017): Pogled na didaktične zbirke za glasbeno vzgojo Brede Oblak z diahrono perspektive. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 27, str. 29–48.
- Budkovič, C. (1995). *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Cigoj, Kristulović, N. (2015) *Zgodovina, spomin, dediščina. Ljubljanska Glasbena matica do druge svetovne vojne*. Ljubljana: Založba ZRC.
- Filharmonična spletna učilnica* (b. d.). <https://filharmonija.si/izobrazevanje/filharmonicna-spletna-ucilnica/> (dostopno 29. 10. 2021).
- Firšt, N., Novak, B. in Mijošek, U. (2019). *Glasbena mladina: 50*. Ljubljana: Zveza Glasbene mladine Slovenije.
- Glasbena matica Ljubljana* (b. d.). <https://www.glasbenamatica.si/predstavitev/> (dostopno 29. 10. 2021).
- Glasbena mladina ljubljanska* (b. d.) <https://www.gml-drustvo.si/> (dostopno 29. 10. 2021).
- Glasbena mladina Slovenije* (b. d.) <http://www.glasbenamladina.si/> (dostopno 29. 10. 2021).
- Golobič, Š. (2016). *Vpliv umetniških programov osrednjih slovenskih glasbenih institucij na kulturni razvoj in orientacijo šolske populacije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=141699&lang=slv> (dostopno 29. 10. 2021).
- Golobič, Š. (2019). Kulturna vzgoja na področju glasbene umetnosti v osrednjih slovenskih glasbenih institucijah. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 31, str. 145–160.
- Horvat, M. (2012). *Oblikovanje profila učitelja glasbe v osnovnem šolstvu na Hrvaškem in v Sloveniji skozi zgodovinski razvoj do sodobnosti*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=125869&lang=slv> (dostopno 29. 10. 2021).
- Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti* (b. d.). [https://www.jskd.si/financiranje/poziv\\_kulturna\\_sola/2021/kulturni\\_dnevi\\_21.htm](https://www.jskd.si/financiranje/poziv_kulturna_sola/2021/kulturni_dnevi_21.htm) (dostopno 3. 11. 2021).
- Jeunesses Musicales International* (b. d.). <https://jmi.net/> (dostopno 19. 11. 2021).
- Koter, D. (2012a). *Slovenska glasba 1848-1918*. Ljubljana: Študentska založba.
- Koter, D. (2012b). *Slovenska glasba 1918-1991*. Ljubljana: Študentska založba.
- Lebič, L., Loparnik, B. (1982). *Umetnostna vzgoja. Osnove glasbene umetnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Merriam, A. P. (2000). *Antropologija glasbe*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Michels, U. (2002). *Glasbeni atlas*. Ljubljana: DZS.
- Oblak, B. (1997). *Glasba v luči kurikularne prenove*. V: Barle Lakota, A. (ur.), Bergant, K. (ur.) *Kurikularna prenova: zbornik*. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet. Str.143–157.
- Odzven (b. d.). <https://www.sigic.si/odzven.html> (dostopno 19. 11. 2021).
- Rotar Pance, B. (2011). Youth, music and modern technologies in music teaching. V: Vidulin-Orbanič, S. (ur.). *Glazbena nastava i nastavna tehnologija: možnosti i ograničenja: [monografija radova] = Music teaching and educational technology: opportunities and restrictions*. Drugi mednarodni simpozij glazbenih pedagoga Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu, str. 227–236.
- Rotar Pance, B. (2017). Aktivno učenje glasbe in zasnova sodobne didaktike glasbe pri eksperimentalnem pouku Brede Oblak. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 27, str. 5–27.
- Rotar Pance, B. (2020). Pouk na konservatoriju od ustanovitve do formiranja Glasbene akademije (1919-1939). V: Weiss, J. (ur.). *Konservatoriji: profesionalizacija in specializacija glasbenega dela = Conservatories: professionalisation and specialisation of musical activity*. Koper: Založba Univerze na Primorskem; Ljubljana: Festival. Str. 209–234. <http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-7055-86-3.pdf>
- Sicherl - Kafol, B. (2015). Izbrana poglavja iz glasbene didaktike. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Sicherl Kafol, B. (2017). Sodobna razsežnost kurikulumov za glasbeno vzgojo Brede Oblak. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 27, str. 49–64.
- Sicherl - Kafol, B; Denac, O., Borota, B: *Glasbena umetnost*. V: Bucik, N. (ur.), Požar Matijašič, N. (ur.), Pirc, V. (ur.): *Kulturno-umetnostna vzgoja. Priručnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: MIZŠ, ZRSŠ. Str. 75–81.
- SIGIC* (b. d.). <https://www.sigic.si/> (dostopno 19. 11. 2021)
- SKUM. Glasbena umetnost* (b. d.). <https://www.skum.si/podrocja-umetnosti/glasbena-umetnost/> (dostopno 3. 11. 2021).
- SKUM. Namen in cilji projekta* (b. d.) <https://www.skum.si/o-projektu/namen-in-cilji-projekta/> (dostopno 3. 11. 2021).
- Šarec, V. (2005). *Vzgojno-izobraževalna vloga Radia Ljubljana od ustanovitve leta 1928 do leta 1947*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Vidulin, S., Mall, P., Bernhofer, A., Konkol, K. G. (2021). European Research Project Schools@Concerts: Starting Point, Results and Perspectives. V: Vidulin, S. (ur.): *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 7. Music Pedagogy in the context of present and future changes 7*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Muzička akademija u Puli. Str. 509–534.
- Winkler Kuret, L. (2006): *Zdaj je nauka zlati čas. Glasbeni učbeniki na Slovenskem od srede 19. stoletja do sedemdesetih let 20. stoletja*. Nova Gorica: Educa.
- Zadnik, K. (2020): Učbeniki za glasbenoteoretične predmete od ustanovitve Konservatorija do danes. V: Stefanija, L. (ur.), Zorko, S. (ur.): *Med ljubeznijo in poklicem: sto let Konservatorija za glasbo in balet Ljubljana*. Ljubljana: Znanstvena založba FF Ljubljana, str. 203–303. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/book/176> (dostopno 3. 11. 2021).

Dr. Sonja Rutar, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem  
Dr. Jana Kalin, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani  
Dr. Anna Kožuh, Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem  
Mag. Blaž Simčič, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem  
Dr. Bogdana Borota, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

# UČNA OKOLJA KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE V VRTCIH IN ŠOLAH

## *Learning Environments of Cultural-Art Education in Kindergartens and Schools*

### IZVLEČEK

Zagotavljanje priložnosti za razvoj in učenje je v veliki meri pogojeno z ustreznostjo učnega okolja. V prispevku opredeljujemo temeljne značilnosti učnega okolja kot enega od izhodišč za načrtovanje in izvajanje kulturno-umetnostne vzgoje. Definiramo osrednje dimenzije učnega okolja – materialne pogoje, socialne interakcije, intelektualne in emocionalne spodbude ter pomen raznolikih učnih okolij pri zagotavljanju kulturno-umetnostne izkušnje. V prispevku predstavljamo delne rezultate raziskave, v kateri smo analizirali didaktične procese vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih in osnovnih šolah, ki sodelujejo v projektu SKUM.<sup>1</sup>

**Ključne besede:** SKUM, spodbudno učno okolje, kulturno-umetnostna vzgoja, kakovost

### ABSTRACT

Opportunities for improvement and learning largely depend on the suitability of a learning environment. In this article, the key features of a learning environment as a basis for planning as well as providing cultural-art education are identified. The central aspects of a learning environment are determined: material conditions, social interactions, intellectual and emotional encouragement, and the importance of diverse learning environments, all of which cater for the cultural/artistic experience. The article ends with partial results of the study that examined the didactic approaches in the kindergartens and primary schools participating in the SKUM project.<sup>2</sup>

**Keywords:** SKUM, positive learning environment, cultural-art education, quality

## UVOD

Spodbudno učno okolje je temeljni element procesne kakovosti v vrtcih in šolah (Pianta idr., 2016). Priprava učnega okolja na izvedbeni ravni pa je v pristojnosti strokovnih delavcev vrtcev in šol. Značilnosti določenega učnega okolja tako odražajo vzgojiteljevo oziroma učiteljevo razumevanje samega koncepta spodbudnega učnega okolja. Na zagotavljanje procesne kakovosti učnega okolja vpliva tudi strukturna kakovost vrtcev (Marjanovič Umek idr., 2002; Marjanovič, 2014) in šol s pogoji in možnostmi, ki

jih določajo in regulirajo nacionalni normativi in standardi. Izbira in dostopnost materialov, razporeditev opreme v igralnici oziroma učilnici, vsebina in način interakcij strokovnih delavcev z otroki ter organizirane dejavnosti odražajo procesno kakovost učenja in poučevanja. Izobraženost strokovnih delavcev, število otrok na eno odraslo osebo, velikost igralnic oziroma učilnic, svetlost prostorov, dostopnost materialnih sredstev pa odraža strukturne pogoje vrtcev in šol.

Učno okolje lahko opredelimo kot prostor, skupnost ali aktivnost, ki spodbuja učenje. Vključuje materialno/fizično, socialno in pedagoško dimenzijo (Nevanen idr., 2014) s

- prostori, materiali, aktivnostmi,
- socialnimi interakcijami vseh vključenih v učenje (otrok in odraslih) ter
- strokovnimi delavci/odraslimi, ki podpirajo učenje otrok na vseh stopnjah izobraževanja.

1 Projekt Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM) sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada. Projekt vodi Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem.

2 The project *Developing communication competences through cultural-art education* (SKUM) is co-financed by the Republic of Slovenia and the European Union from the European Social Fund. The project is managed by the Faculty of Education, University of Primorska.



Spodbudno učno okolje vključuje ustrezne fizične/materialne, intelektualne in emocionalne elemente (Thompson in Wheeler, 2010) oziroma pogoje. **Materialni** so vezani na prostorske normative vrtcev in šol, obenem pa učitelji in vzgojitelji z urejanjem učnega okolja zagotavljajo spoznavne priložnosti v vsebinsko opredeljenih centrih igralnic, učilnic in v drugih prostorih, z dostopnostjo in raznolikostjo materialov ter možnostjo izbire (International Step by Step Association, 2010). Sama ureditev fizičnega učnega okolja v vrtcu ali šoli (notranja oprema; stopnja fleksibilnosti opreme), način razporeditve opreme in sredstev, ki so na razpolago, ter zunanja ureditev okolice vrtca in šole odražajo vzgojiteljevo oziroma učiteljevo poznavanje značilnosti in vloge spodbudnega učnega okolja ter predvsem podobo o otroku (pričakovanja do otrok, vlogo otroka v procesu spoznavanja, v interakciji z odraslimi in otroki) ter načela, ki vodijo pedagoške odločitve vzgojiteljev in učiteljev na področju urejanja učnega okolja.

**Intelektualno okolje** vključuje standarde, pričakovanja, cilje, učne strategije in načine spremljanja učenja. Pri tem morajo biti upoštevane otrokove/učenčeve učne potrebe, zmožnosti, interesi in sposobnosti (Thompson in Wheeler, 2010). Intelektualna dimenzija spodbudnega okolja vključuje tudi vsebine in načine dela, ki jih otrok morebiti sam ne bi izbral in zmožel predlagati predvsem zato, ker nima dovolj izkušenj in še ni imel v svojem neposrednem okolju do takrat priložnosti za srečevanje z določenimi vsebinami, materiali. To je lahko tudi ovira pri participaciji otrok v vrtcih in šolah. V procesu vzgoje namreč pogosteje dajejo vsebinske in procesne predloge otroci, ki so imeli priložnosti za spoznavanje določenih vsebin v svojem domačem okolju in ki so bili k izražanju spodbujeni (Rutar, 2013). Zato je naloga vzgojitelja in učitelja, da vsem otrokom omogoči ustrezne izkušnje in okolja, ki presegajo trenutna spoznanja otrok in zmožnosti domačega okolja. S tem se zagotovi tudi prehod iz spontanij pojmov, ki jih razvijemo na podlagi opazovanja, doživljanja in spoznavanja v vsakdanjem okolju, na raven znanstvenih oziroma informiranih spoznanj, kar lahko zagotovi učiteljeva in vzgojiteljeva podpora (Vygotsky, 1978) ter vodenje h konvencionalnim in obenem novim pojmovanjem, ki so povezana s subjektivnostjo doživljanja in spoznavanja.

**Emocionalni vidik učnega okolja** lahko povezujemo s spodbudnimi interakcijami – zagotavljanjem občutka varnosti, pozitivne klime, podpore, spodbud, odzivnostjo, pomočjo pri reševanju problemov, ustreznim vodenjem skupine/razreda (Pianta in Hamre, 2009) ter poslušanjem otrok in mladostnikov (Rinaldi, 2001; Noddings, 2012), kar je prvi pogoj za njihovo dobro počutje in visoko stopnjo mentalne osredotočenosti v dejavnostih. Ravno dobro počutje in visoka stopnja vključenosti otrok v dejavnostih pa sta po Laevers (2011) ključna kazalnika kakovosti v vzgoji.

**Med spodbudne socialne interakcije pa International Step by Step Association umešča spoštljivo interakcijo vzgojitelja oz. učitelja z otroki in s tem spodbujanje razvoja otrokove identitete in učenja (International Step by Step Association, 2010). Vzgojiteljeve/učiteljeve interakcije naj bi spodbujale razvoj učeče se skupnosti, kjer se vsak otrok počuti kot del te skupnosti in kjer je otroku zagotovljena podpora pri razvoju njegovih zmožnosti, sposobnosti in talentov.** Za ustrezne in podpirne interakcije vzgojitelja z otroki pa je pomembno, da so le-te načrtne, vključujejo tudi interakcije z drugimi odraslimi, z namenom podpore otrokovemu razvoju in učenju (prav tam).

Spodbudno učno okolje se vsebinsko povezuje tudi z značilnostmi **učinkovitega učnega okolja**, za katerega je po Istance in Dumont (2013: 285) značilno, da je v središče pozornosti postavljen proces učenja, spodbujanje zavzetosti in motivacije za učenje, upoštevanje pomembnosti čustev v procesu učenja, omogočanje sodelovalnega učenja, občutljivost za individualne razlike, zagotavljanje ustreznih povratnih informacij v procesu učenja in spodbujanje horizontalne povezanosti med dejavnostmi in učnimi predmeti v šoli in zunaj nje. Ravno ta skladnost in vsebinska povezanost procesnih vidikov in učinkovitosti nas opozarja na pomen procesa in predvsem iskanja odgovora na vprašanje, kaj je namen izobraževanja. Zagotovo ne samo učinki in učinkovitost, pač pa predvsem povezanost vsebin, namena in odnosov v vzgoji, kot pravi Biesta (2015), ter preseganje izključne osredotočenosti na učinke oziroma učne rezultate. Zato meni, da bi moralo biti izhodišče izobraževanja, da se učeči se *uči nekaj*, uči z *namenom* in uči *od nekoga* (prav tam: 76).

V prispevku se osredotočamo na materialne pogoje kot izhodišče procesnega vidika – organizacije materialnega/fizičnega učnega okolja pri načrtovanju in izvedbi kulturno-umetnostne vzgoje (KUV). Predstavljamo delne rezultate raziskave, v kateri smo analizirali didaktične procese vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih in osnovnih šolah, ki sodelujejo v projektu SKUM.

## POMEN RAZNOLIKIH UČNIH OKOLIJ PRI SREČEVANJU S KULTURNO-UMETNOSTNO IZKUŠNJO

Kot smo navedli, je spodbudno učno okolje temeljni element procesne kakovosti v vrtcih in šolah (Pianta idr., 2016), obenem pa je organizirano učno okolje v vrtcih in šolah izraz podobe o otroku – pojmovanj o otrokovih/mladostnikovih zmožnostih doživljanja, spoznavanja in izražanja. Raznolikost učnih okolij z namenom nagovarjanja vseh otrok in učencev se odraža v načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pedagoškega procesa. Je proces iskanja novih rešitev in avtentičnih priložnosti za skupno učenje otrok in odraslih. Z upoštevanjem in vključevanjem predhodnih predstav, pojmovanj in spoznanj otrok/učencev v proces učenja pri soočanju z novimi vsebinami, je učečemu se mogoče zagotoviti zanj smiselno učenje (Ausubel, 2000), ohranjanje in razvoj navdušenja, čudenja in priložnosti za presenečenja. Ne nazadnje so za vzpostavljane raznolikega učnega okolja ključnega pomena organizirane priložnosti, da otroci/učenci postanejo sooblikovalci učnega okolja (Clark, 2001), kar lahko zagotovimo s poslušanjem otrok – z omogočanjem različnih možnosti za izražanje njihovega doživljanja in razumevanja obstoječega stanja in doživetega. Zagotavljanje, spreminjanje in prilagajanje okolij, vsebin, materialov in pristopov bi zato moralo potekati z namenom skrbi (za zadovoljevanje potreb) in realizacije enakih možnosti (otrokovih pravic) za razvoj potencialov in učenje vseh otrok.

Pri omogočanju umetniških izkušenj v vrtcih in šolah je dragoceno tudi sodelovanje z umetnikom, ki, kot je v pogovoru z Lello Gandini (2012: 304) dejala Veà Vecchi, ima dve vlogi. Otrokom omogoča, da se srečajo z zanimivimi in privlačnimi konteksti, v katerih lahko preučujejo veliko raznolikih materialov in tehnik, ki imajo ekspresivne in kombinatorične (z)možnosti. Odraslim pa pomaga razu-

meti, kako se otroci učijo. Učiteljem pomaga razumeti, kako otrok avtonomno izumlja načine ekspresivne svobode, kognitivne svobode, simbolne svobode in poti komuniciranja. Prav projekt SKUM – *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo* je v vrtcih in šolah, vključenih v projekt, omogočil vključevanje in sodelovanje s številnimi umetniki z različnih področij in sodelovanje z institucijami na področju umetnosti tako v ožjem lokalnem kot širšem nacionalnem nivoju. S tem se je začelo v vzgojno-izobraževalnih okoljih načrtno uvajati povezovalne in sodelovalne pristope vključevanja učiteljev, vzgojiteljev, umetnikov in otrok pri načrtovanju in vključevanju v avtentične umetniške izkušnje v kulturno-umetnostni vzgoji.

V koncept mnogoterosti učnih okolij pri kulturno-umetnostni vzgoji Kroflič (2016) povezuje:

- fizične prostore – igralnico s kotički, skupnimi prostori, igriščem, vrtom, lokalnim okoljem (urbanim in naravnim), kulturno-umetniškimi in drugimi zanimivimi institucijami;
- socialne prostore – z vzgojiteljicami, pomočnicami in drugimi pomembnimi odraslimi osebami, vrstniki, drugimi ključnimi osebami (umetniki itn.) ter različnimi realnimi socialnimi okolji v lokalni skupnosti;
- simbolne prostore – tesno povezani s socialnimi prostori, javna pravila in tiha osebna pričakovanja, moralne in konvencionalne norme ter uveljavljanje osebnih izbir (subjektivizacija);
- domišljjske prostore – prostore igre, umetniškega doživljanja in ustvarjanja.

Tako razdelano mnogoterost učnih okolij pa Kroflič (prav tam) utemeljuje s perspektive povezanosti v raznolikosti, saj poudarja, da je ravno »domišljeno načrtovanje prepletanja mnogoterih učnih prostorov imperativ kakovostne vrtčevske vzgoje« (prav tam: 8).

Načrtovanje in izvedba kulturno-umetnostnih izkušenj v raznolikih učnih okoljih naj bi tako vključevalo prepletanje in povezovanje priložnosti za avtonomno odkrivanje, preučevanje in izražanje otrok ob podpori odraslih, v inkluzivni, participativni učeči se skupnosti ter personalizacijo v smislu občutljivosti za individualne razlike otrok/učencev, z upoštevanjem različnih predznanj otrok, tempa razvoja in učenja ter različnih načinov spoznavanja in izražanja.

## OPIS PROBLEMSKE SITUACIJE

Z vključevanjem raznolikih učnih okolij in prostorov se odpirajo novi pogoji in priložnosti za razvoj kulturno-umetnostne vzgoje. Raznolikost okolij in izkušenj je značilnost spodbudnega učnega okolja. Obenem pa se z raznolikostjo vzpostavljajo priložnosti za srečevanje z avtentičnimi kulturno-umetnostnimi izkušnjami, ki so v procesu spoznavanja pomembne

- z doživljajskega vidika – doživljanja,
- s spoznavnega vidika – pridobivanja znanja, spretnosti, stališč, vrednot,
- s socializacije z umetnostjo – prepoznavanja in sprejemanja v okolju, kot entitete okolja, v katerem živi;
- z vidika izražanja, ustvarjanja, poustvarjanja.

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo analizirali didaktične procese vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcih in osnovnih šolah na področju kulturno-umetnostne vzgoje. Rezultati se nanašajo na prikaz materialnih pogojev ter učnih okolij, v katerih poteka kulturno-umetnostna vzgoja v vrtcih in osnovnih šolah, vključenih v projekt SKUM, v začetku šolskega leta 2019/2020.

## NAMEN IN CILJI RAZISKAVE

Izhajajoč iz predpostavke, da učno okolje, ki otrokom omogoča srečevanje z najrazličnejšimi avtentičnimi izkušnjami, ne more biti omejeno s primarnim učnim prostorom – igralnico oziroma učilnico, nas je zanimalo: katere prostore, poleg igralnice in učilnice, v vrtcih in šolah uporabljajo za izvajanje kulturno-umetnostne vzgoje, kako pogosto v vrtcih in šolah izvajajo kulturno-umetnostno vzgojo v avtentičnih okoljih za umetnost ter kakšne prostorske in materialne pogoje imajo otroci oz. učenci za umetniški razvoj v vrtcih in šolah.

## METODOLOGIJA

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja.

### Instrument zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali z anketnim vprašalnikom, ki je bil oblikovan za namene raziskave. Vključeval je anketna vprašanja zaprtega tipa, 5-stopenjsko ocenjevalno lestvico in anketna vprašanja odprtega tipa. V prispevku bomo predstavili rezultate ocenjevalnih lestvic, ki se navezujejo na materialno/fizično učno okolje.

### Vzorec

V raziskavo so bile vključene vzgojiteljice predšolskih otrok ter razredne in predmetne učiteljice, ki so bile v šolskem letu 2019/2020 vključene v projekt *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo* (SKUM). Na vprašalnik je odgovorilo 71 vzgojiteljic in 116 učiteljic.

### Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali s spletnim anketnim vprašalnikom, ki je bil od septembra do decembra 2019 dostopen na spletni strani 1ka. Zbiranje podatkov je bilo individualno in ni bilo vodeno.

Vodstva VIZ smo z raziskavo seznanili in jih prosili za sodelovanje. Pojasnili smo jim cilje raziskave. Koordinatorje projekta SKUM na VIZ pa smo prosili, da strokovnim delavcem (vzgojiteljem, učiteljem) posredujejo povezavo do spletnega vprašalnika.

### Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom IBM SPSS (25.0) na ravni opisne statistike (frekvence, odstotki, aritmetične sredine in standardni odkloni).



## REZULTATI IN INTERPRETACIJA

### Uporaba prostorov v vrtcih in šolah za izvajanje kulturno-umetnostne vzgoje

► PREGLEDNICA 1: Aritmetična sredina (M) in standardni odklon (s) pogostosti izvajanja dejavnosti KUV v različnih prostorih vrtcev in šol

Pogostost uporabe navedenih prostorov v vrtcih in šolah za izvajanje dejavnosti kulturno-umetnostne vzgoje	Vrtci		Osnovne šole	
	M	s	M	s
Igralnica/učilnica	4,56	0,59	4,77	0,62
Zunanji prostori, igrišča vrtca/šole	3,46	0,93	3,37	0,99
Skupni prostori	2,84	1,15	2,72	1,03
Hodniki	2,80	1,03	2,42	0,98
Telovadnica	2,66	1,24	3,39	1,31

(Respondenti so ocene podali na osnovi 5-stopenjske ocenjevalne lestvice, pri čemer je ocena 1 pomenila nikoli, 2 redko, 3 včasih, 4 pogosto in 5 zelo pogosto.)

Vzgojiteljice dejavnosti KUV zelo pogosto izvajajo v igralnicah (M = 4,56), pogosto v zunanjih prostorih vrtca (M = 3,46), občasno pa tudi v skupnih prostorih (M = 2,84), na hodnikih in v telovadnicah. Tudi učiteljice v osnovni šoli dejavnosti kulturno-umetnostne vzgoje najpogosteje izvajajo v učilnici (M = 4,77), občasno pa tudi v telovadnicah (M = 3,39) ter zunanjih (M = 3,37) in skupnih prostorih šole (M = 2,72). Predvidevamo lahko, da dostopnost telovadnic v šolah pomembno vpliva na organizacijo do-

godkov v teh prostorih, zato bi, v primeru, če bi bile v vseh vrtcih na razpolago telovadnice, bilo mogoče tudi v teh prostorih pogosteje organizirati kulturno-umetnostne dogodke.

Prostorsko zahtevnejše projekte je v igralnicah in učilnicah zaradi omejenih površin težje realizirati, zato je ključnega pomena, da se kulturno-umetnostna vzgoja izvaja tudi v večjih skupnih in zunanjih prostorih vrtcev in šol.

► PREGLEDNICA 2: Aritmetična sredina (M) in standardni odklon (s) pogostosti izvajanja dejavnosti v avtentičnih okoljih za umetnost

Ocena pogostosti izvajanja dejavnosti v nekaterih avtentičnih okoljih za umetnost	Vrtci		Osnovne šole	
	M	s	M	s
Knjižnica	2,88	1,01	2,79	0,92
Drugi zunanji kulturno-prireditveni prostori	2,18	0,99	2,39	0,82
Galerija	2,07	0,85	2,13	0,89
Gledališče	1,88	0,97	2,33	0,94
Muzej	1,63	0,71	2,39	0,92
Kino	1,56	0,85	2,19	0,81
Koncertna dvorana/opera	1,37	0,73	1,85	0,77

(Respondenti so ocene podali na osnovi 5-stopenjske ocenjevalne lestvice, pri čemer je ocena 1 pomenila nikoli, 2 redko, 3 včasih, 4 pogosto in 5 zelo pogosto.)

KUV v vrtcih se v avtentičnih prostorih za umetnost izvaja občasno oziroma redko. Vzgojiteljice ocenjujejo, da se KUV včasih izvaja v knjižnicah (M = 2,88), redkeje pa v drugih umetniških ustanovah, kot so galerije, muzeji, kino, koncertne in operne dvorane. Razumljivo je, da je uporaba in organizacija dejavnosti v avtentičnih okoljih logistično in izvedbeno zahtevna, vendar je za razvoj otrokovega doživljanja in spoznavanja umetnosti ter ohranjanja zanimanja za umetnost to ključnega pomena. Ker vemo, da otrok

doživljanje in spoznavanje sveta vzpostavlja prek čutil, so avtentični prostori za njegovo srečevanje z umetniško izkušnjo, doživljanje prostora in celostno (čustveno, odnosno, estetsko in spoznavno) potopitev v umetniško izkušnjo nenadomestljivi.

Učenci v osnovnih šolah imajo nekoliko več priložnosti za doživljanje in spoznavanje umetnosti ter pridobivanje umetniških izkušenj v avtentičnih prostorih za umetnost.

Kljub temu pa rezultati kažejo, da se KUV v osnovni šoli le občasno izvaja v knjižnicah ( $M = 2,79$ ), v preostalih značilnih prostorih za umetnost pa še redkeje. Najnižje je ocenjena pogostost obiskovanja koncertnih in opernih dvoran ( $M = 1,85$ ).

Z nadaljnjimi raziskavami bi bilo smiselno prepoznati dejavnike, ki vplivajo na izbiro učnih okolij za umetnost, in ali je nizka udeležba in organizacija dejavnosti v avtentičnih okoljih za umetnost lahko posledica neprepoznavanja teh okolij kot ključnih za razvoj in omogočanje avtentičnih izkušenj ter doživljanja otrok.

Vzgojiteljice ocenjujejo, da igralnica oziroma vrtec pogosto omogoča razstavljanje izdelkov otrok ( $M = 4,15$ ) in da prostori omogočajo izkustveno učenje ( $M = 3,63$ ), le včasih pa imajo otroci možnost umika v prostor za nemoteno delo ( $M = 2,85$ ). Prostor v vrtcu omogoča, da otroci hranijo izdelke in se kasneje k njim vračajo ( $M = 3,34$ ). Glede opremljenosti igralnic z materiali ugotovljamo, da imajo otroci v vrtcih pogosto na razpolago raznolike materiale in sredstva za umetniško izražanje ( $M = 3,85$ ), ki so na dosegu rok ( $M = 4,02$ ), in da se ti materiali stalno dopolnjujejo ( $M = 3,93$ ). Izziv, ki se nakazuje iz odgovorov vzgojiteljev, pa je velikost prostorov, igralnic, ki bi omogočale hranjenje izdelkov v procesu, ki nastajajo v daljšem obdobju, in umik v prostor za nemoteno delo. Ravno neugodno prostorsko stanje, majhnost igralnic in nezmožnost zagotavljanja zadostnega prostora v igralnici nakazuje potrebo po uporabi tudi drugih prostorov, ki so oziroma bi lahko bili v vrtcu, šoli in okolici, v javnosti, otrokom na razpolago.

Učiteljice ocenjujejo, da je v učilnicah/šolah pogosto mogoče razstavljati izdelke ( $M = 4,21$ ), vendar učenci nimajo veliko možnosti umika v prostor za nemoteno delo ( $M = 2,82$ ). Predvidevamo lahko, da materiali so na razpolago, vendar bi težko trdili, da je na razpolago okolje z raznolikimi materiali, ki se stalno dopolnjujejo, učenci pa tudi nimajo vedno materialov na dosegu rok ( $M = 3,22$ ); v vrtcih je položaj boljši ( $M = 4,02$ ). Opažamo pa, da je tudi raznolikost materialov večja v vrtcih kot v šolah (vrtci  $M = 3,85$ , šole  $M = 3,53$ ). V prihodnje bi bilo treba nameniti

več pozornosti zagotavljanju ustreznih prostorskih in materialnih pogojev, kar je mogoče doseči z ustrezno razporeditvijo opreme v učilnicah ter z dostopom do raznolikih, manj strukturiranih materialov. Strukturni problem nezadostne velikosti učilnic in igralnic pa, kot kažejo rezultati, otežuje nemoteno delo učencev. Prav zato je v trenutnih razmerah smiselno uporabiti vse prostorske priložnosti in vrtcih in šolah tudi za to, da umetniška izkušnja, izražanje in deljenje presega raven oddelka oziroma razreda in postane priložnost komuniciranja umetnosti in z umetnostjo na ravni celotne skupnosti vrtca in šole.

## SKLEP

Spodbudno učno okolje je kompleksen element procesne kakovosti vrtca in šol, ki vključuje materialne, emocionalne, socialne ter intelektualne dimenzije. V prispevku smo se osredotočili samo na materialno dimenzijo učnega okolja, ob zavedanju, da materialni pogoji vplivajo tudi na druge dimenzije učnega okolja. Z ustreznim dostopom in organizacijo materialno okolje omogoča intelektualne izzive, spodbudne socialno-emocionalne interakcije med odraslimi in otroki ter med otroki, pri kulturno-umetnostni vzgoji pa predvsem s tem povezano doživljanje, spoznavanje, socializacijo in izražanje.

V raziskavi nas je zanimalo, kako pogosto se v različnih prostorih vrtcev in šol izvajajo dejavnosti KUV, kako pogosto se izvajajo dejavnosti v avtentičnih okoljih za umetnost in kakšne prostorske in materialne pogoje za kulturno-umetnostno vzgojo imajo v vrtcih in šolah. V analizi stanja so sodelovale vzgojiteljice predšolskih otrok ter razredne in predmetne učiteljice, ki so bile v šolskem letu 2019/2020 vključene v projekt Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM).

Ugotovljamo, da sta osrednji prostor kulturno-umetnostne vzgoje v vrtcih in osnovnih šolah igralnica oziroma učilnica, v veliko manjši meri pa drugi notranji in zunanji prostori vrtcev in šol. Glede na značilnosti spodbudnega učnega okolja je treba učna okolja v večji meri povezovati z avtentičnim okoljem za umetnost, ki bi otrokom in učen-

► PREGLEDNICA 3: Aritmetična sredina ( $M$ ) in standardni odklon ( $s$ ) ocene prostorskih in materialnih pogojev za kulturno-umetnostno vzgojo v vrtcih in šolah

Ocena prostorskih in materialnih pogojev za kulturno umetnostno vzgojo	Vrtci		Osnovna šola	
	M	s	M	s
Igralnica/vrtec; učilnica/šola omogoča, da otroci lahko razstavljajo svoje izdelke.	4,15	0,84	4,21	0,84
Materiali so otrokom/učencem na dosegu rok.	4,02	0,77	3,22	0,92
Otroci imajo na razpolago raznolike materiale in sredstva za umetniško izražanje.	3,85	0,75	3,53	0,86
Materiale stalno dopolnjujemo.	3,93	0,93	3,36	0,93
Prostori v vrtcu/šoli omogočajo izkustveno učenje.	3,63	0,63	3,27	0,82
Otroci imajo na razpolago dovolj prostora za nemoteno delo.	3,42	1,13	3,39	0,99
Otroci lahko hranijo in se kasneje vračajo k svojim izdelkom.	3,34	1,08	3,46	1,02
Otroci imajo možnost umika v prostor za nemoteno delo.	2,85	1,16	2,82	1,00

(Respondenti so ocene podali na osnovi 5-stopenjske ocenjevalne lestvice, pri čemer je pomenila ocena 1 nikoli, 2 redko, 3 včasih, 4 pogosto in 5 zelo pogosto.)

cem lahko zagotavljal neposredno umetniško izkušnjo in doživljanje. Predvsem kulturno-umetniške izkušnje v galerijah, muzejih, gledališčih in drugih kulturnih okoljih bi lahko pomembno vsebinsko prispevale k spoznavnim priložnostim in k razvoju vseživljenjskega odnosa z avtentičnimi kulturno-umetniškimi okolji (Xanthoudaki, 2003), z raznolikostjo pa prispevale k mnogoterim subjektivnim konstrukcijam pomenov otrok in odraslih ter h kreativnim interpretacijam in izražanjem doživetega.

Bogate priložnosti za doživljanje, spoznavanje in izražanje je treba zagotoviti tudi v okolju, kjer otroci in mladostniki preživijo največ časa – v igralnicah in učilnicah – in kjer se, skladno z rezultati, najpogosteje izvajajo dejavnosti kulturno-umetnostne vzgoje. Z vidika raznolikosti učnih okolij in zagotavljanja intenzivnih interakcij z materiali, otroki in odraslimi, je pomembna velikost, razporeditev opreme in opremljenost teh prostorov. Ugotavljamo, da imajo otroci in mladostniki veliko priložnosti za razstavljanje svojih izdelkov, vendar je predvsem v ocenah učiteljev mogoče zaznati, da učencem ni na razpolago oziroma ni dostopno dovolj raznovrstnega materiala. Rezultati kažejo, da otroci in mladostniki pogosto nimajo možnosti umika v prostor za nemoteno delo oziroma dovolj prostora za nemoteno delo. Zato bo treba v prihodnje več pozornosti nameniti izboljšanju dostopnosti in raznovrstnosti materialov in s tem tudi možnosti izbire materialov ter okolij,

ki bi otrokom omogočala ohranjanje in razvoj navdušenja, radovednosti, odkrivanja in izražanja. Priložnosti se kažejo tudi v pogostejši in kreativnejši uporabi vseh prostorov v vrtcih in šolah.

Na podlagi spoznanj ugotavljamo, da učitelji in vzgojitelji potrebujejo ustrezno podporo za načrtovanje in izvajanje kulturno-umetniških praks, za fleksibilno uporabo prostorov, zagotavljanje dostopnosti materialov in omogočanje raznolikih interakcij z materiali. Pri tem so jim lahko v podporo pridobljeno znanje v avtentičnih okoljih, sodelovanje z umetniki ter ustrezne izmenjave dobrih praks med vzgojitelji/učitelji.

Projekt SKUM – *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo s povezovanjem mnogoterih okolij in posameznikov*, predvsem z vključevanjem umetnikov v kulturno-umetnostno vzgojo v vrtcih in šolah prispeva k povezovanju pedagoških in umetniških spoznavnih pristopov in k omogočanju avtentičnih izkušenj umetniškega doživljanja, spoznavanja in izražanja otrokom in mladostnikom. To pa je tudi način, da šole in vrtci postajajo/postanejo pomemben segment lokalnega in širšega družbenega prostora, kulturna žarišča kraja in organizacije kulturno-umetnostnih izkušenj za ustvarjanje kulturnega kapitala v procesu razvoja posameznika in posledično razvoja družbe v celoti.

## VIRI IN LITERATURA

- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50, št. 1, str. 75-87.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. New York: Routledge.
- Gandini, L. (2012). The Atelier: A conversation with Veà Vecchi. V: C. Edwards, L. Gandini, in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (str. 303-316). Santa Barbara, California; Denver, Colorado; Oxford England: Praeger.
- International Step by Step Association (2010). *Competent Educators of the 21st Century PRINCIPLES OF QUALITY PEDAGOGY* <https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/Publications/quality/Quality-Principles-final-WEB.pdf> (dostopno 10. 11. 2021).
- Istance, D., Dumont, H. (2013). Smernice za učna okolja v 21. stoletju. V: D. Istance, H. Dumont in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 285-303.
- Kroflič, R. (2016). *Mnogoterost učnih okolij v sodobnem vrtcu*. Predavanje na XXII. strokovnem srečanju ravnateljic in ravnatelj vrtcev: Otrok v učnem okolju 21. stoletja. Portorož, 17. in 18. 10. 2016.
- Laevers, F. (2011). *Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement*. *Child Care - Early Childhood Education and Care* (ur. John Bennett). France: OECD, 52-56.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kavčič, T. in Poljanšek, A. (ur.) (2002). *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. (2014). Strukturna kakovost vrtca: učinek na procesno kakovost in dosežke otrok. *Sodobna pedagogika*, 65(2), 10-22.
- Nevanen, S., Juvonen, A. in Ruismäki, H. (2014). Kindergarten and school as a learning environment for art. *International Journal of Education through Art*, 10, 1, 7-22.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford review of education*, 38(6), 771-781.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R., Downer, J., Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 119-137.
- Rinaldi, C. (2001). THE PEDAGOGY OF LISTENING The Listening Perspective from Reggio Emilia. Dostopno na: <https://static1.squarespace.com/static/526fe9aee4b0c53fa3c845e0/t/540fce31e4b00c94d884e002/1410321969279/Pedagogy+of+Listening+++Rinaldi+++Fall+2001.pdf> (dostopno 15. 11. 2021).
- Rutar, S. (2013). *Poti do participacije otrok v vzgoji*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče.
- Thompson, N. E., Wheeler, J. P. (2010). Learning environment: Creating and implementing a safe, supportive learning environment. *National Standards for Teachers of Family and Consumer Sciences*, 235.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Xanthoudaki, M. (2003). Museums, galleries and art education in primary schools. V: *Researching visual arts education in museums and galleries*, str. 105-116. Springer: Dordrecht.

Ivan Lorenčič,

dolgoletni ravnatelj II. gimnazije Maribor

# KULTURNE DEJAVNOSTI NA II. GIMNAZIJI MARIBOR

## *Cultural Activities at II. gimnazija Maribor*

**II.** gimnazija Maribor ima dolgoletno tradicijo vzpodbujanja in izvajanja kulturnih dejavnosti. Začetki segajo v začetek šestdesetih let 20. stoletja, ko je začel delovati pevski zbor pod vodstvom legendarne učiteljice Jože Ambrož. Zbor je štel več kot 100 članov in je bil znan v svojem okolju. Enako velja za gledališko dejavnost z občasnimi gledališkimi predstavami in recitali. Takšna dejavnost se je nadaljevala tudi v sedemdesetih in osemdesetih letih.

V prvi polovici osemdesetih let je II. gimnazija Maribor začela prevzemati tudi vlogo kulturnega središča Maribora. Zaradi spora z Borštnikovim srečanjem je na šoli gostovalo Slovensko mladinsko gledališče, ki je bilo v takratnem času med najbolj odmevnimi jugoslovanskimi gledališči. Organiziranih je bilo več festivalov, ki so trajali do sedem dni in privabili številno občinstvo na razprodanih predstavah. Poleg SMG so gostovala tudi druga slovenska in tuja gledališča (Glej, SNG Ljubljana, Divadlo na zabradli; Pozorište dvorište itd.).

Velik korak pri razvoju kulturne dejavnosti je pomenil začetek delovanja English Student Theatre leta 1989 z izvajanjem muzikalov, ki deluje še danes.

V začetku tega tisočletja je II. gimnazija Maribor začela vzpostavljati sistem razvijanja ustvarjalnosti dijakov pod nazivom DrugaDruga, v katerega so vključene tudi kulturne dejavnosti.

### DRUGADRUGA

DrugaDruga je sistem razvijanja ustvarjalnosti na različnih področjih: gledališkem, likovnem, literarnem, glasbenem, filmskem, fotografskem, naravoslovnem, raziskovalnem, po-

dročje tekmovanj iz znanj. Temelji na izhodišču, da ima vsak dijak sposobnost ustvarjanja. Postaviti je treba sistem identificiranja ustvarjalnih potencialov in omogočiti razvijanje ustvarjalnosti, kar je z DrugaDrugo uspelo.

Na II. gimnaziji Maribor je v DrugaDrugi okrog 80 dejavnosti, v katere je vključeno približno 500 dijakov. Za delovanje je potrebno letno zagotoviti okrog 120.000 evrov. Sredstva se zagotovijo s pomočjo prostovoljnega prispevka staršev, sponzorjev, razpisov in sredstev šole. Za delovanje DrugaDruga skrbi koordinator, ki skupaj z ravnateljem in mentorji na začetku šolskega leta pripravi načrt dela, skrbi za finančno poslovanje projekta, pripravo publikacij in letnega poročila. Mentorji so učitelji in zunanji mentorji (English Student Theatre, Gledališče GNOSIS, filmska šola, orkester), med njimi so tudi bivši dijaki.

Delovanje DrugaDruga je vsako leto predstavljeno v publikaciji, med njimi so tudi kulturne dejavnosti.

### PODROČJE KULTURNIH DEJAVNOSTI

Področje kulturnih dejavnosti ima posebno vlogo v DrugaDrugi, saj nekatere dejavnosti veliko pripomorejo k razpoznavnosti šole in večjemu vpisu dijakov. Pri tem izstopa English Student Theatre s produkcijo muzikalov, ki so na profesionalni ravni in presegajo šolske okvire. Vsaki dve leti nastane novi muzikal, ki je odigran okrog 50-krat v svoji dvorani in na šestih predstavah v Cankarjevem domu vsaki dve leti. Posamezni muzikal si ogleda približno 15 000 gledalcev, večina je osnovnošolcev in srednješolcev.

Na šoli se izvajajo naslednje kulturne dejavnosti.

- Gledališke dejavnosti:
  - English Student Theatre: tridesetletna produkcija muzikalov, muzikali Fantom iz opere, Cats, Brilljantina, Aladin, We Will Rock You, Feel the Beat, It Show Time, Deček iz džungle, Romeo in Julija, Alica v čudežni deželi, Sen kresne noči, Figarova svatba. Gostovanja Cankarjev dom Ljubljana, Bolzano, Zagreb, Beograd, Sarajevo
  - Gledališče GNOSIS: dvajsetletna produkcija gledaliških predstav, najuspešnejše: Hamlet Stroj, Alamut, Živalska farma, Fiziki, Mauser, nagrade na festivalu Transgeneracije in Vizije
  - Gledališče Druga Scena: desetletna produkcija gledaliških predstav; najuspešnejše predstave: Živa bodaka Alamuta, Saloma, Antigona, nagrade na festivalih Transgeneracije in Vizije
  - Francosko gledališče: izvajanje gledaliških predstav v francoskem jeziku; nagrade na festivalu srednješolskih gledališč v St. Malo v Franciji
- Glasbeno področje
  - Mešani mladinski pevski zbor: šteje okrog 40 članov, nagrade na tekmovanjih v Pagi, Bratislavi in Firencah
  - Orkester: šteje okrog 30 članov
- Literarno področje:
  - Literarna delavnica: deluje neprekinjeno več kot trideset let, vsako leto izide literarni zbornik, skupaj enaintrideset literarnih zbornikov
  - Šolsko glasilo Borec; obstaja trideset let, vsako leto izide 4–5 števil





► Muzikal Figarova svatba v izvedbi English Student Theatre, II. gimnazija Maribor. Avtor fotografije je Matevž Rudl.

- Likovna delavnica: sodeluje okrog 15 dijakov, vsako leto več razstav
- Filmsko področje: desetletno delovanje filmske šole, letna produkcija 4–5 kratkih filmov, nagrade na festivalu Videomanija

## CILJI KULTURNE DEJAVNOSTI NA II. GIMNAZIJI MARIBOR

Osnovni cilj kulturnih dejavnosti na II. gimnaziji Maribor je razvijanje ustvarjalnosti in vzgajanje bodočih obiskovalcev kulturnih prireditev. Pri tem izhajamo iz načela, da je vsak posameznik sposoben kulturnega ustvarjanja na nekem področju na svoj način. Po drugi strani pa vključevanje v kulturne dejavnosti razvija socialne kompetence: timsko delo, sodelovanje, odgovornost, strpnost. Pridobljene kompetence so dijakom v veliko pomoč pri kasnejšem opravljanju njihovega poklica.

## VLOGA KULTURNIH DEJAVNOSTI II. GIMNAZIJE V LOKALNEM OKOLJU

II. gimnazija je s svojimi kulturnimi dejavnostmi postala eden izmed kul-

turnih centrov v mariborskem okolju. Vse prireditve in razstave so namenjene tudi prebivalcem Maribora in širše. Največje zanimanje je za gledališke predstave, posebej muzikale English Student Theatre. Za izvajanje kulturnih dejavnosti obstajajo zelo dobri pogoji, pri čemer izstopa gledališka dvorana z 200 sedeži, znana pod nazivom amfiteater. Dvorana ustreza vsem profesionalnim pogojem.

Poleg lastne produkcije II. gimnazija Maribor omogoča gostovanja profesionalnim gledališčem. Med temi izstopa festival sodobnega gledališča Drugajanje, ki je letos slavil dvajset let delovanja. Festival poteka v sodelovanju z zavodom Bunker iz Ljubljane. Predstave si je v dvajsetih letih ogledalo okrog 4000 dijakov II. gimnazije Maribor.

Vsako leto potekajo predstave društva Moment, Lutkovnega gledališča Maribor, občasno tudi predstave Borštnikovega srečanja.

## PROMOCIJA KULTURNIH DEJAVNOSTI

Kulturne dejavnosti so redno predstavljene na Facebooku in Instagramu šole. English Student Theatre ima svoj Facebook in Instagram. Za vsako

sezono muzikala prejmejo vse osnovne šole severovzhodne regije ponudbo za obisk muzikala. Enako velja za gostovanje v Cankarjevem domu, kjer povabilo prejmejo šole preostalega dela Slovenije.

Vse gledališke skupine svoje predstave predstavijo v gledališkem listu. O kulturnih dejavnostih se sproti obveščajo mediji.

Izvajanje kulturnih dejavnosti na II. gimnaziji Maribor je organiziran in trden sistem. Večina dejavnosti ima dolgoletno tradicijo in so razpoznavni znak šole. Zato je obveza vsakega vodstva šole ohranjanje in razvijanje kulturne dejavnosti, ki ne more biti prepuščena naključnemu izvajanju. To še posebej velja za dejavnosti, ki so postale zaščitni znak šole in imajo pomen tudi za lokalno okolje. Po drugi strani je izvajanje kulturne dejavnosti odgovornost šole za razvijanje kulturne ustvarjalnosti dijakov, saj se na šolo vpisuje nadpovprečno število nadarjenih dijakov. Res pa je, da na daljši rok financiranje dejavnosti ne more biti izključna naloga šole. Sistemsko je treba urediti delo z nadarjenimi dijaki in zagotoviti financiranje dela z njimi na vseh področjih ustvarjalnosti, med katerimi ima pomemben položaj tudi kulturno področje.

Dr. Vesna Geršak, dr. Helena Korošec,  
dr. Uršula Podobnik, dr. Simona Prosen,  
dr. Barbara Sicherl Kafol, dr. Helena Smrtnik Vitulić,  
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

# POGLED UČITELJEV NA POMEN INTEGRACIJE UMETNOSTI NA RAZLIČNIH PODROČJIH DELOVANJA UČENCEV IN DIJAKOV

*Teachers' Perspective on the Value of Art Integration into Different Types of Pupil/Student Activities*

## IZVLEČEK

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo ugotavljali, kakšen pomen učitelji pripisujejo vključevanju umetniških dejavnosti za različna področja delovanja učencev in dijakov. Učitelji so bili vključeni v projekt Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM), katerega ključni cilj je razvijati didaktične pristope in nove oblike povezovanja vzgojno-izobraževalnega dela z umetniškimi dejavnostmi, vprašalnik pa so izpolnjevali ob začetku izvajanja projekta. Osnovnošolski učitelji ocenjujejo, da umetniške dejavnosti pri učencih v največji meri prispevajo k sproščenosti, boljšemu počutju v skupini/razredu, ustvarjalnosti, zapomnitvi obravnavanih vsebin in zanimanju za te vsebine, srednješolski pa vidijo največji prispevek k sproščenosti dijakov, njihovem boljšemu počutju v skupini/razredu in ustvarjalnosti.

**Ključne besede:** projekt SKUM, umetnost, vzgoja in izobraževanje, učenci, dijaki, učitelji

## ABSTRACT

This article reviews the results of a study which has identified the value of art-integrated student activities from a teacher's viewpoint. The teachers participated in the project *Developing Communication Competences through Cultural-Art Education* (SKUM), whose main objective is to develop novel didactic approaches and links between education, art and culture. They were asked to complete a questionnaire at the outset of the project. Primary as well as secondary teachers believe that artistic activities contribute greatly to relaxation, benefit the well-being of a group/class, and encourage creativity. In addition, primary teachers also feel that such activities improve the memorization of learning content and arouse pupils' curiosity.

**Keywords:** project SKUM, art, education, pupils, students, teachers

## UVOD

Pomen umetnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu ima kompleksne razsežnosti, med katerimi izpostavljammo razvoj kompetenc za vseživljenjsko učenje (Council recommendation on key competences for lifelong learning, 2018). Kompetence, ki so opredeljene kot kombinacija »znanja, spretnosti in odnosov« (prav tam: 7), vključujejo: pismenost; večjezičnost; matematično, naravoslovno, tehniško in inženirsko kompetenco; digitalno kompetenco; osebnostno, družbeno in učno kompetenco, državljansko kompetenco; podjetnostno kompetenco; kulturno zavest in izražanje (prav tam: 7, 8). Navedene kompetence prečijo sposobnosti kritičnega mišljenja, reševanja problemov,

timskega dela, komunikacije, analitičnih sposobnosti, ustvarjalnosti in interkulturnih sposobnosti, ki lahko prispevajo h kakovosti življenja v družbi.

V šolskem kontekstu spodbujamo razvoj vseživljenjskih kompetenc skozi vzgojno-izobraževalni proces različnih predmetnih področij. Za področje umetnostnih predmetov izpostavljammo kompetenco kulturne zavesti in izražanja, ki vključuje »razumevanje in spoštovanje načinov ustvarjalnega izražanja ter sporočanja zamisli in pomena v različnih kulturah ter z različnimi vrstami umetniških in drugih kulturnih oblik« (Council recommendation on key competences for lifelong learning, 2018: 11). Poudarjen je pomen ustvarjalnega izražanja, sprejemanja in doživljanja

pri poučevanju različnih umetnostnih področij kakor tudi integraciji umetnostnih predmetov s preostalimi učnimi predmeti.

Zavedanje pomena umetnostne vzgoje izpostavlja vrsta mednarodnih strategij za razvoj kulturne in izobraževalne politike (med njimi: Bamford, 2009; Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts, 2004; Road map for arts education, 2006; UNESCO: Seoul agenda goals for the development of arts education, 2010; Winner idr., 2013), med katerimi UNESCO: Seoul agenda, goals for the development of arts education (2010: 10) opredeljuje potrebo »po uresničevanju celotnega potenciala visokokakovostne umetnostne vzgoje za doseganje pomembnih socialnih in kulturnih ciljev ter ne nazadnje v korist otrokom, mladim in osebam, vključenim v vseživljenjsko učenje«.

Umetnostno vzgojo v najširšem učečem okolju promovira UNESCO-v dokument Načrt za umetniško izobraževanje (Road map for arts education, 2006), ki spada med pomembne dokumente na področju kulturno-umetnostne vzgoje. Poudarja vlogo umetnosti pri izboljšanju kakovosti izobraževanja v obliki dveh temeljnih pristopov umetnostne vzgoje, ki pa sta lahko uvedena sočasno in ju ni treba ločevati:

1. **Umetnost lahko učimo/poučujemo kot posamezne šolske predmete s poučevanjem različnih umetniških disciplin in s tem razvijamo otrokove umetniške sposobnosti, občutljivost in spoštovanje umetnosti.**
2. **Umetnost lahko uporabimo kot metodo učenja in poučevanja tako, da so umetnostne in kulturne dimenzije vključene v vse učne predmete (prav tam).**

Pri drugem pristopu govorimo o tako imenovani integraciji umetnosti v učni proces, ki jo opredelimo kot raziskovanje kurikularnih vsebin skozi umetnostno izražanje. V tem procesu umetnost omogoči raziskovanje, učenje, izražanje in refleksijo obeh področij: kurikularnega in umetnostnega.

Glavni cilj vključevanja umetnosti v različna predmetna področja je poglobitev učenja posameznih učnih vsebin skozi različne umetniške izkušnje, pri čemer pa ne zanamarimo ciljev umetnostne vzgoje.

**Pomembno se je zavedati, da integracija umetnosti v učni proces ne stremi k profesionalizmu, temveč h poglobitvi učenja vseh otrok, ne glede na njihove učne zmožnosti ali jezikovno oziroma etično ozadje. Poudarek je na učenju otrok, ki se učijo na različne načine, ne samo z branjem in pisanjem (Donovan in Pascale, 2012; Overby, 2014). Hkrati pa se po mnenju Krofliča (2007) prav umetniška izkušnja kaže kot eden temeljnih pedagoških medijev za vstop v ključne izkušnje oziroma doživetja.** Avtor (prav tam) problematizira ožjenje ciljev vzgoje z umetnostjo, ki je v šoli predvsem v funkciji izboljševanja splošnih kognitivnih kapacitet, kot so na primer prostorska predstavljivost, funkcionalna pismenost, naravoslovno analitično mišljenje in matematične spretnosti. Kot pravita Silverstein in Layne (2010, v Donovan in Pascale, 2012), integracija umetnosti za učenca zagotavlja raznotere načine, da osmisli učno vsebino oz. izkušnjo – gradi razumevanje in naredi njegovo učenje vidno ter demonstrira razumevanje. Tako učni proces preseže zgolj učenje snovi in priklic informacij ter učencu nudi izziv, da naučeno faktografsko znanje uporabi in s tem gradi bolj poglobljeno razumevanje.

Dokument Road map for Arts Education (2006) predstavi izsledke raziskav, ki so pokazali, da vzgoja v umetnosti (angl. *education in the arts*) kot »sistematično učenje večščin, načina razmišljanja in predstavitev vsake izmed oblik umetnosti – ples, likovna umetnost, glasbena umetnost, drama« (Bamford, 2009: 72) in vzgoja skozi umetnost (angl. *education through the arts*) kot »vzgoja, ki s pomočjo ustvarjalnih in umetniških pristopov poučuje vsa predmetna področja« (prav tam: 72), pri posamezniku krepi ustvarjalnost in iniciativnost, bogati njegovo domišljijo, spodbuja socialni, čustveni, spoznavni in moralni razvoj, razvoj kritičnega mišljenja in avtonomnosti.

Fontana (1996/97, v Kroflič, 1999) integracijo umetnosti razume kot ključno sestavino celovite »vzgoje za biti« v nasprotju z »vzgojo za vedeti«. Poudarja, da sta vzgoja in izobraževanje brez umetniškega ustvarjanja osiromašena doživljanja notranjega sveta, ki je zreducirano na »suho« objektivno znanost. Pomembno je, pravi, da se umetniška in temeljna predmetna področja povezujejo in dopolnjujejo (prav tam). Umetniške dejavnosti niso več privilegij nadarjenih in učno uspešnih otrok, temveč prednost in pomoč pri učenju za vse.

Učenje skozi več jezikov (»sto jezikov«) je tudi pomembno izhodišče pedagoškega koncepta Reggio Emilia na področju predšolske vzgoje (Malaguzzi, 1998, v Rinaldi, 2006), ki spodbuja in omogoča otroku različne oblike izražanja. Avtorji Reggio Emilia pedagogike so kot eno izmed izhodišč zapisali misel, da se vsak otrok rodi s sto jeziki, a mu kaj hitro ostane le eden, saj preostalih devetindevetdeset zanemarjamo in jih ne razvijamo. V pedagogiki Reggio Emilia načrtno spodbujajo vse oblike otrokovega izražanja (gib, mimiko, barvo, risbo, lutko, ritem, glasbo, govor) in otroku omogočajo, da lahko skozi te jezike izrazi odnos do sebe, drugih, narave, prostora in časa, v katerem živi. Velik pomen dajejo zavedanju pomena umetniškega doživetja in rabi umetniških jezikov, ki sta orodji za spodbujanje celovitega otrokovega razvoja (Kroflič, 2010).

Integracija umetnosti v pedagoški proces omogoča, da učenci s pomočjo umetniške izkušnje ne pridobivajo le informacij o določenih vsebinah, temveč te vsebine znajo uporabiti v novih kontekstih. S tem razvijajo sposobnosti, kot so opazovanje, posnemanje, organiziranje, sodelovanje, načrtovanje, predvidevanje, eksperimentiranje, komuniciranje – sposobnosti, ki jih bodo potrebovali v prihodnosti (Burdette, 2011).

V slovenskih vzgojno-izobraževalnih ustanovah je kulturno-umetnostna vzgoja sestavni del vzgojno-izobraževalnega dela in se kot sestavni del kurikula pogosto izvaja znotraj posameznih »umetnostnih predmetov« (npr. glasbene in likovne umetnosti), kulturnih dni in izbirnih vsebin. Premalokrat pa so kulturno-umetnostne vsebine sestavni del »neumetnostnih predmetov«, v katerih lahko umetnost uporabimo kot pristop oziroma metodo učenja in poučevanja.

V skladu z izsledki mednarodnih raziskav (Bamford 2009; Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010) tudi v slovenskem prostoru ugotavljamo, da poučevanje umetnostnih predmetov, zlasti razrednim učiteljem, predstavlja velik izziv, ki se mu zaradi slabše strokovne in didaktične usposobljenosti pogosto izogibajo (Pangrčič, 2006; Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010). Neprimeren pristop poučevanja na obeh omenjenih področjih je tudi eden izmed vzrokov za negativen odnos



učencev do umetnostnih predmetov in njihove zaposavljenosti v primerjavi s preostalimi učnimi predmeti (Cergol, 2003). **Stanje je vsekakor zaskrbljujoče in tudi posledica dejstva, da bodoči učitelji pri svojem usposabljanju pogosto zanemarjajo umetnostna področja, saj dajejo prednost preostalim predmetom, ki so po njihovem mnenju pomembnejši** (Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010). V praksi poučevanja imajo umetnostni predmeti (predvsem glasbena umetnost in likovna umetnost) tudi šibkejši položaj v primerjavi s predmeti (npr. matematika ali naravoslovje), ki so pomembni za ekonomski ali akademski uspeh (prav tam).

Navedeno problematiko potrjujejo tudi izsledki mednarodne primerjalne raziskave (International Yearbook for research in Arts Education, 2017), v katero je bilo vključenih 1600 udeležencev iz 78 držav. Rezultati omenjene raziskave so pokazali, da se pogoji za izvedbo umetnostne vzgoje v različnih državah razlikujejo, prav tako pa se med državami razlikujejo načini njene izvedbe. Večina udeležencev raziskave je izpostavila, da so učitelji, ki poučujejo umetnostne predmete v osnovni in srednji šoli, zanje premalo usposobljeni, zato jih je treba za poučevanje kakovostno formalno in neformalno izobraziti (Ijdens in Wagner, 2018).

Podobno problematiko opažamo na področju izobraževanja bodočih učiteljev (na primer razrednega pouka), ki med študijem sicer spoznavajo didaktične vsebine, povezane z različnimi umetniškimi praksami, vendar v času študijskega procesa nimajo dovolj priložnosti za intenzivnejše samostojno umetniško raziskovanje, razmišljanje in odločanje, kako bi določene umetniške vsebine vključili v vzgojno-izobraževalno delo. Prav tako študentom – bodočim učiteljem – v času njihovega izobraževanja premalokrat omogočimo, da bi sami preizkušali umetniške vsebine, (s) poznali pomen procesnosti za nastajanje umetniških stvaritev, razvijali umetniške ideje in iskali ustrezne načine (oblike), kako jih udejanjiti. Kakovosten umetniški izdelek je, ne glede na umetniško področje ali zvrst, vselej rezultat specifičnega procesa (Svendler Nielsen, 2018). **Omenjeni procesi bi študentom omogočili lažji uvid v umetniške procese, ki temeljijo na spoštovanju subjektivnih odločitev in individualnega izražanja, ki so ključni za izvajanje/spodbujanje umetniških dejavnosti pri delu z otroki (učenci) in mladostniki.** Pri tem je zelo pomembno tudi učiteljevo/otrokovo povezovanje z različnimi avtorji, umetniki in kulturno-umetnostnimi ustanovami, ki omogočajo avtentične umetniške izkušnje (Kroflič, 2019).

Umetnik v procesu ustvarjanja izhaja iz ideje. Išče ji ustrezno formo, ki jo – vse do končnega izdelka – postopoma spreminja in dodeluje. Šele uspešno spojena vsebina in forma bo namreč prejemniku/gledalcu sporočala, kaj je avtorja »gnalo« pri oblikovanju. Ustvarjalni proces je v umetnosti sestavljen iz raziskovanja, različnih poti, nastalih sprememb, razmišljanja, raziskovanja, eksperimentiranja in odločanja. V učnem procesu je postopek »podajanja znanja« pogosto zreduciran na posredovanje učnih vsebin, ki jih učitelj/pedagog v precejšnji meri predvidi oziroma jim določi končno formo. Tak način poučevanja otroku oziroma učencu odvzame dobršen del avtonomnega raziskovanja, ugotavljanja in samostojnega odločanja, s tem pa mu je odvzeta tudi izkušnja ustvarjanja, oblikovanja in zavedanja ob nastajanju umetniškega dela. Ko se v pedagoški proces vključijo umetniki, lahko omenjene pomanj-

kljivosti upoštevajo pri svojem umetniškem delovanju z učenci in dijaki in jih seznanjajo z značilnostmi vidiki nastajanja umetniškega raziskovanja in ustvarjanja. Pri tem je pomembno tudi, da vsi sodelujoči (npr. pedagog, učenci in umetnik) svoje ideje izmenjujejo, ustvarjajo nove in se v procesu učijo drug od drugega. Učenci in dijaki tako postanejo aktivni v procesu pridobivanja zavedanja, da je umetniški proces »živa oblika dela«, v kateri je sprememba določene odločitve možna, upravičena in smiselna. Zelo pomembno spoznanje, do katerega je mogoče priti v tako zasnovanem procesu, je, da ima vsaka vsebina na umetniškem področju več izraznih alternativ, da jo je mogoče videti na lasten način in da je določeno odločitev vselej možno spremeniti, če oziroma ko se za to pokaže potreba (Geršak, Podobnik, Frelih, Jurjevič, 2018). S tem učenci in dijaki tovrsten način dela/umetniškega ustvarjanja lahko začnejo vnašati v svoje razmišljanje in delovanje, kar ni nujno omejeno le na delovanje na umetniških področjih, ampak tudi na delovanje na drugih področjih, ki niso povezana z umetnostjo.

Navedene ugotovitve so bile tudi razlog za oblikovanje projekta Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM), ki ga med letoma 2017 in 2022 financira Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport s podporo Evropskih socialnih skladov, pod vodstvom Pedagoške fakultete Univerze na Primorskem. Namen projekta SKUM je vnašanje umetniške izkušnje v vzgojno-izobraževalni proces. Le-ta omogoča krepitev sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi in kulturno-umetnostnimi ustanovami ter umetniki. V projektu SKUM torej skušamo s povezovanjem vzgojno-izobraževalnega procesa in umetniških praks izboljšati kakovost dela na področju vzgoje in izobraževanja. Učenci in dijaki v okviru rednih/obšolskih dejavnosti sodelujejo pri različnih umetnostnih vsebinah, ki jih načrtujejo in izvajajo različni umetniki v sodelovanju s strokovnimi delavci vzgojno-izobraževalnih ustanov.

## NAMEN RAZISKAVE

V prispevku bomo prikazali, kakšen pomen učitelji v osnovnih in srednjih šolah pripisujejo vključevanju umetniških dejavnosti (ples in ustvarjalni gib, slikanje in risanje, petje in igranje inštrumenta, lutke, ustvarjanje risank in filmov, igranje v filmu in gledališču, pisanje zgodb in pesmi) za različna področja delovanja učencev od 4. do 9. razreda in dijakov od 1. do 4. letnika: katerim področjem pripisujejo večji in katerim manjši pomen.

## Udeleženci in postopek zbiranja podatkov

V raziskavi so sodelovali učitelji, vključeni v projekt SKUM, in sicer 53 učiteljev iz osmih osnovnih šol (OŠ Borceva za severno mejo, OŠ Koroški jeklarji, OŠ Koseze, OŠ Pivka, OŠ Savsko naselje, OŠ Stročja vas, OŠ Šmarje pri Kopru in OŠ Trnovo) in 24 učiteljev iz petih srednjih šol (Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer, Gimnazija Jurija Vege Idrija, Gimnazija Slovenj Gradec, Srednja zdravstvena šola Slovenj Gradec in Srednja šola za gostinstvo in turizem Radenci).

Učitelji so bili stari med 26 in 61 let, v povprečju 44,8 leta (SD = 9,4 leta). Največ učiteljev je imelo v vzgoji in izobraževanju vsaj sedem let delovnih izkušenj.

V okviru projekta SKUM so učitelji izpolnili spletni vprašalnik, oblikovan v *Ika.si*. Učitelji so vprašalnik izpolnili med novembrom 2019 in februarjem 2020, ko smo na šo-



lah (na začetku šolskega leta 2019) začeli z izvajanjem projekta SKUM.

## Opis vprašalnika

Učitelji so izpolnili vprašalnik, oblikovan v okviru projekta SKUM. Na 5-stopenjski lestvici (1 – nič niso pomagale, 2 – malo so pomagale, 3 – delno so pomagale, 4 – precej so pomagale, 5 – zelo so pomagale) so ocenili, v kolikšni meri so umetniške dejavnosti večini učencev/dijakov pomagale k/pri:

- zanimanju za obravnavane vsebine,
- razumevanju obravnavane vsebine,
- zapomnitvi obravnavane vsebine,
- sproščenosti,
- boljšemu počutju v skupini/razredu,
- ustvarjalnosti,
- lažjemu izražanju svojega mnenja,
- bolj pozornemu poslušanju sogovornika,
- bolj pozornemu opazovanju medosebnih odnosov,
- boljšemu vključevanju v družbo vrstnikov/sošolcev,
- boljšemu razumevanju medosebnih odnosov,
- obiskovanju umetniških prireditev (npr. koncert, razstava, predstava),
- vključevanju v interesne umetniške dejavnosti,
- poznavanju različnih drugih kultur,
- zavedanju lastne kulturne dediščine,
- poznavanju sebe,
- zaupanju vase,
- spoprijemanju z osebnimi težavami,
- lažjemu izražanju osebnih stisk,
- boljšemu razumevanju drugih ljudi,
- boljšemu razumevanju odnosov v skupini in
- boljšemu razumevanju spornih tem v vsakdanjem življenju v družbi.

## REZULTATI IN RAZPRAVA

V nadaljevanju povzemamo rezultate posameznih postavk vprašalnika, ki so se nanašale na učiteljevo oceno, v kolikšni meri so umetniške dejavnosti učencem in dijakom pomagale na izbranih področjih njihovega delovanja. V rezultatih bomo izpostavili le tista področja, ki so jih učitelji ocenili nižje ( $M > 3,5$  oziroma z nižjim prispevkom umetniških dejavnosti), in tista, ki so jih učitelji ocenili višje ( $M < 4$  oziroma z višjim prispevkom umetniških dejavnosti).

*Osnovnošolski učitelji* so ocenili, da so umetniške dejavnosti učencem *manj pomagale* k lažjemu izražanju osebnih stisk ( $M = 3,3$ ), uravnavanju konfliktov z drugimi ( $M = 3,3$ ), obiskovanju umetniških dejavnosti ( $M = 3,3$ ), spoprijemanju z osebnimi težavami ( $M = 3,4$ ), boljšemu razumevanju spornih tem v vsakodnevem življenju v družbi ( $M = 3,4$ ), vključevanju v interesne umetniške dejavnosti ( $M = 3,4$ ) in poznavanju različnih drugih kultur ( $M = 3,4$ ). Iz rezultatov je razvidno, da osnovnošolski učitelji ocenjujejo, da umetniške dejavnosti v manjši meri prispevajo k lažjemu predelovanju stisk in boljšim medosebnim odnosom učencev, pa tudi k njihovem boljšemu razumevanju problemov v širši družbi in poznavanju drugačnih kultur. Dobljeni rezultati so presenetljivi, saj učitelj pri poučevanju umetnosti lahko individualizira izvajanje pouka glede na zmožnosti posameznih učencev in spodbuja demokratično

učenje s spodbujanjem zavzemanja različnih perspektiv na posamezno dogajanje/umetniško stvaritev (Diaz, Donovan in Pascale, 2006). **Glede na ugotovitve različnih avtorjev, ki kažejo, da so umetniške dejavnosti pogosto regulator emocionalnih stanj učencev in so povezane z oblikovanjem njihove samopodobe** (Cambell idr., 2007; North, Hargreaves in O'Neill, 2000) **bi tudi v naši raziskavi pričakovali, da bodo osnovnošolski učitelji v večji meri prepoznali, da umetniške dejavnosti v večji meri prispevajo k lažjemu predelovanju osebnih stisk in boljšim medosebnim odnosom učencev ter njihovem boljšemu razumevanju drugih/družbe**. Preseneča tudi rezultat, da učitelji izvajanju umetniških dejavnosti med poukom ne pripisujejo večjega pomena za vključevanje učencev v interesne umetniške dejavnosti, ki naj bi v učencih neposredno spodbudile zanimanje za posamezno umetniško področje.

*Osnovnošolski učitelji* v naši raziskavi ocenjujejo, da umetniške dejavnosti pri učencih *v največji meri prispevajo* k sproščenosti ( $M = 4,3$ ), boljšemu počutju v skupini/razredu ( $M = 4,3$ ), ustvarjalnosti ( $M = 4,3$ ), zapomnitvi obravnavanih vsebin ( $M = 4,2$ ) in zanimanju za te vsebine ( $M = 4,1$ ). Rezultati torej kažejo, da so osnovnošolski učitelji vključevanje učencev v umetniške dejavnosti v večji meri povezali s prijetno razredno klimo, ki vključuje sproščenost, boljše počutje v razredu, ustvarjalnost. Prav tako so ocenili, da vključevanje umetniških dejavnosti podpira učne procese učencev, saj spodbudi njihovo zanimanje za učne vsebine in boljše pomnjenje. Dobljeni rezultati z osnovnošolskimi učitelji niso presenetljivi, saj umetnost vsa predmetna področja lahko (o)bogati in jih dopolnjuje, pozitivno vpliva na čustveni in socialni razvoj učencev/dijakov, njihovo samospoštovanje, razredno klimo idr. (Anttila in Svendler Nielsen, 2019; Mundet-Bolos, Fuentes-Pelaez in Pastor, 2017).

Rezultati raziskave Diaz, Donovan in Pascale (2006) so prav tako pokazali, da so učiteljice, ki so v svoje delo aktivno vključevale umetnost, tako izboljšale razredno klimo: učenci so se pri pouku lažje svobodno izražali, zadržani učenci so se ob ustvarjanju sprostili, učenci tujci pa so premostili jezikovne ovire. Tudi drugi avtorji (npr. Pramling Samuelsson idr., 2009, v Geršak idr., 2018; Mavroudis in Bournelli, 2016, v Korošec in Batistič Zorec, 2020) ugotavljajo, da različna umetniška polja prispevajo tudi k razvoju učencevih socialnih spretnosti, ki se lahko izrazijo v večji sproščenosti in boljšemu počutju v razredu. Prav tako se ocene osnovnošolskih učiteljev v naši raziskavi, da vključevanje učencev v umetniške izkušnje v večji meri podpira učni proces učencev, skladajo z ugotovitvami različnih avtorjev (Anttila in Svendler Nielsen, 2019; Bellisario, Donovan in Prendergast, 2012; Overby, 2014; Geršak, 2016;), da poučevanje z umetnostjo pripomore k bolj učinkovitemu pomnjenju učnih vsebin pri učencih/dijakih in spodbuja sposobnosti analitičnega in kritičnega mišljenja. 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). Izsledki raziskave so pokazali, da so pozitivni odnos do umetnosti, prilagodljivost in ustvarjalnost povezani z boljšimi rezultati pri reševanju standardiziranih testov znanja.

*Srednješolski učitelji* so ocenili, da je vključevanje dijakov v umetniške dejavnosti *manj prispevalo* k njihovem obiskovanju umetniških prireditev, npr. koncertov, razstav, predstav ( $M = 2,8$ ), k lažjemu uravnavanju konfliktov z drugimi ( $M = 2,8$ ), vključevanju v interesne umetniške

dejavnosti ( $M = 2,9$ ), spoprijemanju z osebnimi težavami ( $M = 3,0$ ), poznavanju različnih kultur ( $M = 3,1$ ), razumevanju spornih tem v vsakodnevnem življenju v družbi ( $M = 3,3$ ), zavedanju lastne kulturne dediščine ( $M = 3,3$ ), lažjemu izražanju osebnih stisk ( $M = 3,3$ ), vključevanju v družbo vrstnikov/sošolcev ( $M = 3,4$ ) in boljšemu razumevanju drugih ljudi ( $M = 3,5$ ). **Iz rezultatov je torej razvidno, da so srednješolski učitelji pri vključevanju dijakov v umetniške dejavnosti prepoznali manjši prispevek le-teh k njihovemu predelovanju osebnih težav in k boljšim medosebnim odnosom ter k boljšemu razumevanju problemov v širši družbe in drugačnih kultur.** Omenjeni rezultati nas (tako kot pri osnovnošolskih) tudi pri srednješolskih učiteljih presenečajo, saj naj bi vključevanje umetnosti v poučevanje izboljšalo medosebne odnose med dijaki (npr. Pramling Samuelsson idr., 2009, v Geršak, Podobnik, Freljih in Jurjevič, 2018; Mavroudis in Bournelli, 2016, v Korošec in Batistič Zorec, 2020) in pri njih spodbudilo boljše razumevanje sebe, ožjega in širšega okolja (boljše razumevanje širše družbe in drugačnih kultur). Podobno ugotavljajo tudi avtorji mednarodne raziskave DICE (Cooper, 2010), ki so pokazali, da so bili otroci/mladostniki, ki so sodelovali v programu umetniških delavnic, boljši pri reševanju problemov, se bolje spopadajo s stresom, so bistveno bolj strpni do manjšin in tujcev, se bolje vživijo v čustva drugih, so skrbni do drugih in se počutijo bolj samozavestni v komunikaciji. Kot piše Kroflič (2007), se prav umetniška izkušnja kaže kot eden temeljnih pedagoških medijev za vstop v ključne izkušnje oziroma doživetja.

Iz rezultatov naše raziskave je prav tako razvidno, da *srednješolski učitelji* v izvajanju umetniških dejavnosti pri dijakih *niso prepoznali njihovega večjega pomena* za pogostejše obiskovanje umetniških prireditev, za pogostejše vključevanje v interesne umetniške dejavnosti in za večjo ozaveščenost o kulturni dediščini. Zato se pojavlja vprašanje, zakaj z umetniško vzgojo ne uspemo spodbuditi k njihovemu aktivnejšemu vključevanju v umetniške dejavnosti. Morda so za kakovostno umetnostno vzgojo, ki posameznike bolj spodbudi k umetniškemu udejstvovanju, potrebni tudi boljši kulturni programi na področju izobraževanja kot tudi izobraževalni programi na področju kulture, širša in boljša mreža partnerstev ter koordinatorjev kulturnih in umetnostnih dejavnosti, nadaljnje usposabljanje strokovnih delavcev v izobraževanju in kulturi, boljša ponudba kulturnih vsebin, ki uvajajo certifikate odličnosti, ter več primerov dobrih praks itd. (Taggart, Whitby in Sharp, 2004; The Road map for Arts Education, 2006; Holden in Button, 2006; Culture and Arts in Education – A Challenge of the 21<sup>st</sup> Century, 2008; Bamford, 2009; Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi, 2010).

*Srednješolski učitelji* so prepoznali *najvišji prispevek* umetniških dejavnosti k sproščenosti dijakov ( $M = 4,3$ ), njihovemu boljšemu počutju v skupini/razredu ( $M = 4,1$ ) in ustvarjalnosti ( $M = 4,0$ ). Iz teh rezultatov je razvidno, da so srednješolski učitelji vključevanje dijakov v umetniške dejavnosti v večji meri povezali s prijetno klimo v razredu, ki vključuje večjo sproščenost dijakov, dobro počutje v razredu in ustvarjalnost. Kot smo napisali že pri rezultatih osnovnošolskih učiteljev, so omenjeni rezultati pričakovani, saj ugotovitve številnih avtorjev kažejo na pomen vključevanja umetniških dejavnosti za izboljšanje razredne klime, pozitivne interakcije in organizacijskih sposobnosti (Sangiorgio, 2020), počutja v razredu in za razvoj socialnih spretnosti (npr. Diaz idr., 2006; Pramling Samuelsson idr.,

2009, v Geršak idr., 2018; Mavroudis in Bournelli, 2016, v Korošec in Batistič Zorec, 2020).

Primerjava ocen osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, ki smo jih vključili na našo raziskavo, kaže na precejšnjo podobnost stališč o tem, za katera področja delovanja učencev in dijakov imajo umetniške dejavnosti manjši in na katera večji pomen. *Obe skupini učiteljev* vključevanje učencev in dijakov v umetniške dejavnosti v *manjši meri* prepoznavata kot pomemben pristop za spodbujanje kompetenc na socialno-čustvenem področju: pri spoprijemanju s svojimi stiskami, oblikovanju odnosov z drugimi ter razumevanju širše družbe/kulture. Prav tako učitelji vključivosti učencev in dijakov v umetniške dejavnosti med poukom pripisujejo *manjši pomen* pri spodbujanju interesa za umetniške dejavnosti. **Iz navedenih rezultatov lahko sklenemo, da tako v osnovni šoli kot v srednji učitelji (pre)malo pomena umetniških dejavnosti za učence in dijake prepoznavajo na izbranih področjih socialno-čustvenega delovanja, ki so povezana s posameznikovim predelovanjem stisk, grajenjem socialnih odnosov in razumevanju (širše) družbe.** Kljub temu da so rezultati naše raziskave pokazali, da učitelji v naši raziskavi umetniškimi dejavnostim pripisujejo manjši pomen za spodbujanje posameznih kompetenc na socialno-čustvenem področju, pa je treba poudariti, da so učitelji prispevek umetniških dejavnosti ocenili kot »delno pomagajo«.

**Obe skupini učiteljev večji pomen vključevanja učencev in dijakov v umetniške dejavnosti pripisujeta pri ustvarjanju prijetnejše razredne klime, ki vključuje sproščenost, ustvarjalnost in dobro počutje, medtem ko osnovnošolski učitelji poudarijo tudi boljše zapomnitev obravnavanih vsebin ter večje zanimanje učencev za te vsebine.** Iz navedenega lahko sklenemo, da se tako v osnovni kot srednji šoli pomen vključevanja umetniških dejavnosti v razred (po mnenju učiteljev) najbolj izrazi v »ustvarjanju klime«, na »učnem« področju pa so učinki bolj prepoznani pri učencih v osnovni kot pri dijakih v srednji šoli.

Pri analizi rezultatov se nam je postavilo vprašanje, v kolikšni meri imajo učitelji »dejanski« vpogled v posamezna področja delovanja svojih učencev in dijakov. V prihodnje bi bilo učitelje zato smiselno spodbuditi k opazovanju teh področij pri učencih in dijakih. Omeniti velja še, da so učitelji pomen vključevanja umetniških dejavnosti v pouk ocenjevali na začetku projekta SKUM, ko se je izvajanje teh dejavnosti šele vzpostavljalo, zato je vprašanje, kako bo ta projekt prispeval k (pre)oblikovanju pomena umetniških dejavnosti na različna področja delovanja otrok (učencev) in mladostnikov (dijakov).

## SKLEP

V raziskavi nas je zanimalo, kakšen pomen osnovnošolski in srednješolski učitelji pripisujejo vključevanju učencev in dijakov v različne umetniške dejavnosti pri pouku. Obe skupini učiteljev sta večji pomen vključevanja prepoznali predvsem pri ustvarjanju prijetnejše razredne klime, ki vključuje sproščenost, ustvarjalnost in dobro počutje, medtem ko osnovnošolski učitelji poudarijo tudi boljše zapomnitev obravnavanih vsebin ter večje zanimanje učencev za te vsebine. Manjši pomen pa sta obe skupini učiteljev prepoznali na socialno-čustvenem področju delovanja učencev in dijakov: pri njihovem spoprijemanju s stiskami, oblikovanju odnosov z drugimi, razumevanju

širše družbe/kulture ter pri spodbujanju interesa za umetnost. Zanimivo bo spremljati pomen socialno-čustvenih področij ob zaključku projekta SKUM, ki je potekal tudi v času pandemije: morda bo pomen umetnosti pri spoprijemanju z osebnimi stiskami ter oblikovanju odnosov z drugimi bolj prepoznaven.

Primeri dobrih praks na šolah, kjer so v času projekta (tudi v času pandemije z delom na daljavo) sodelovali z različnimi umetniki, kažejo spodbudne rezultate na različnih področjih delovanja učencev, dijakov in učiteljev. Izsledki kvalitativne analize so pokazali, da so bili učenci zelo naklonjeni inovativnemu pristopu k učenju, ki je vključevalo sodelovanje umetnika, in so bili motivirani za učenje, obenem je imelo tovrstno učenje velik pomen za čustveno izražanje učencev. Umetnost je bila učencem prenosnik za odpiranje čustev med poukom na daljavo, pri čemer so se zelo pozitivno odzvali tudi učenci, ki so sicer bolj zadržani (Jeler, Kamnikar, Geršak, 2021).

Pozitivne odzive vključevanja umetnosti zaznavamo tudi na področju srednješolskega izobraževanja. Profesorica slovenskega jezika je k svojim uram v okviru projekta

SKUM povabila plesno umetnico. Ugotovila je, da so ure s poudarkom na gibu, odnosu do svojega telesa in odnosu do drugega pomembne za boljše doživljanje in razumevanje sebe in sošolcev, za boljše vključenost bolj zadržanih dijakov v razredno skupnost. Zato načrtuje, da bi ponovili več takih delavnic že v nižjih letnikih, da jim še na ta način pomagajo krepiti medsebojne odnose. Kot eno izmed pomembnih izkušenj je navedla mnenje dijakinje, ki je napisala: »Zdi se mi, da sem dobila občutek, da lahko na stvari gledam s popolnoma drugačne perspektive.« (Justin Jerman, 2020, v Geršak, 2021: 29)

V prihodnje bo pogled učiteljev na pomen izvajanja umetniških dejavnosti za različna področja delovanja učencev in dijakov pomembno primerjati s pogledom učencev in dijakov samih. Prav tako bo zanimiva primerjava preučevanih pogledov učiteljev, učencev in dijakov z njihovim videnjem pomena umetniških dejavnosti ob zaključku projekta SKUM, saj so omenjeni rezultati prikaz začetnega stanja na šolah pred intenzivnim vključevanjem umetnikov v vzgojno-izobraževalni proces.

## VIRI IN LITERATURA

- Anttila, E., Svendler Nielsen, C. (2019). Dance and the quality of life at schools: A Nordic affiliation. V: K. Bond (ur.), *Dance and the quality of life* (str. 327-345). Springer.
- Bamford, A. (2009 2<sup>nd</sup> edition). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Bellisario, K., Donovan, L., Prendergast, M. (2012). *Voices from the field: Investigating teacher's perspectives on the relevance of arts integration in their classrooms*. Lesley University.
- Burdette, M. (2011). Arts Integration: *The authentic context for 21<sup>st</sup> century learning. The southeast center for arts integration*. <http://centerforartsintegration.org/articles/arts-integration>.
- Campbell, P. S., Connell, C., Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 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 center's arts in education research study: An impact evaluation of arts-integrated instruction through the changing education through the arts (CETA) program*. The John F. Kennedy Center for the performing arts. <http://artsedge.kennedy-center.org/CETAWhitePaper>.
- Council recommendation on key competences for lifelong learning (2018). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&id=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&id=7).
- Cooper, C. (ur.) (2010). *Making a world of difference. A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. DICE Consortium.
- Diaz, G., Donovan, L., Pascale, L. (2006). *Integrated Teaching through the Arts. UNESCO World Conference on Arts in Education*. Lisbona, 8. Marec 2006. [https://www.researchgate.net/publication/237382996\\_Integrated\\_Teaching\\_through\\_the\\_Arts](https://www.researchgate.net/publication/237382996_Integrated_Teaching_through_the_Arts).
- Donovan, L., Pascale, L. (2012). *Integrating the arts across the content areas*. Lesley University, Shell Educational Publishing.
- Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Geršak, V., Podobnik, U., Frelih, Č., Jurjevič, N. (2018). *Gib in njegova sled. Učbenik za povezovanje plesnih in likovnih vsebin*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Geršak, V. (2021). Uteleseni pristopi učenja in poučevanja od vrtca do univerze. V: N. Meško in V. Geršak (ur.). Namig za gib: priročnik s predlogi za delavnice ustvarjalnega giba. Javni sklad RS za kulturne dejavnosti.
- Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts (2004)*. [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND\\_MG218.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND_MG218.pdf).
- Holden, H., Button, S. (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., Wagner, E. (2018). Quality of arts education. V: I. Ijdens, B. Bolden in E. Wagner (ur.), *International yearbook for research in arts education*, 5 (str. 151-173). Waxmann.
- Jeler, M., Kamnikar, G., Geršak, V. (2021). Ustvarjalnost je učiteljica in mi vsi njeni učenci - aktivno učenje in poučevanje na daljavo z umetnostjo V: S. SEČAK (ur.). *Za človeka gre: digitalna transformacija v znanosti, izobraževanju in umetnosti: zbornik recenziranih strokovnih prispevkov za področje: 9. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo, Maribor, AMEU - ECM, Alma Mater Press*, str. 47-58.
- Korošec, H., Batistič Zorec, M. (2020). The impact of creative drama activities on aggressive behaviour of preschool children. *Research in Education*, 108(1), 62-79.
- Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi (2010). Ministrstvo za šolstvo in šport, EACEA P9 Eurydice.
- Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib - tretja razsežnost pouka. *Znanstveno in publicistično središče*.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58(3), 12-30.
- Kroflič, R. (2010). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa: vzgoja preko umetnosti v Vrtcu Vodmat. V: Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P., Jug, A. *Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Vrtec Vodmat.
- Kroflič, R. (2019). Preschools' and Schools' Cooperation with Artists and Cultural Institutions (Povezovanje vrtcev in šol z umetniki in kulturnimi institucijami). V: K. Skubic Ermenc in B. Mikulec (ur.). *Building Inclusive Communities through Education and Learning*. Cambridge Scholar Publishing, str. 169-182.
- Mundet-Bolos, A., Fuentes-Pelaez, N., Pastor, C. (2017). A Theoretical approach to the relationship between art and well-being. *Revista de cercetare si interventie sociala*. 56(2), str. 133-152.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., O'Neill, S. A. (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: L. Y. Overby in B. Lepczyk (ur.). *Dance: Current selected research*, 8. AMS Pr., 182-194.
- Pangrčič, P. (2006). Kako učitelji prve triade poučujejo glasbeno vzgojo. *Pedagoška obzorja - časopis za didaktiko in metodiko*, 21 (2), 55-69.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. Routledge.
- Sangiorgio, A. (2020). A manifesto for creative interaction in music education. V: A. Sangiorgio IN W. Mastnak (ur.), *Creative interactions - Dynamic processes in group music activities* (str. 19-34). University of Music and Performing Arts Munich.
- Svendler Nielsen, C. (2018). Troubling access and inclusion. A phenomenological study of children's learning opportunities in artistic-educational encounters with a professional contemporary dance production. V: S. Burridge in C. Svendler Nielsen (ur.) *Dance, access and inclusion: Perspectives on dance, young people and change* (str. 174-184). Oxon, New York: Routledge.
- Taggart, G., Whitby, K., Sharp, C. (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study*. Final report (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London: Qualifications and Curriculum Authority.
- The Road Map of Art Education (2006). The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21<sup>st</sup> Century Lisbon, 6-9 March 2006. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. [https://www.danmarksbilledkunstlaerere.dk/wpcontent/uploads/2014/09/unesco\\_road\\_map\\_for\\_arts\\_education.pdf](https://www.danmarksbilledkunstlaerere.dk/wpcontent/uploads/2014/09/unesco_road_map_for_arts_education.pdf).
- UNESCO: *Seoul Agenda, goals for the development of arts education* (2010). [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf).
- Winner, E., Goldstein, T., Vincent-Lancrin S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>.



Barbara Kelbl,

Kinodvorov šolski program, Javni zavod Kinodvor

# PROGRAM CINEMINI: FILMSKA VZGOJA NAJMLAJŠIH

*Programme Cinemini: Film Education for Younger Audiences*

## IZVLEČEK

Otroci so danes že v najzgodnejših letih močno izpostavljeni filmskim in drugim avdiovizualnim vsebinam. Ko pokukajo iz plenice, se srečajo z risankami, filmi, pa tudi različnimi javnimi in zasebnimi posnetki, tako v družinskem okolju kot v vrtcu in šoli. Čeprav je filmska umetnost vključena v vrtčevski kurikulum, pa pedagoški pristopi na področju filma za to starost še niso dobro razviti, ampak so prepuščeni predvsem iznajdljivosti vzgojiteljev in vzgojiteljic, kulturnih ustanov in ustvarjalcev. Pomanjkanje se čuti tudi na področju ponudbe filmov za najmlajše, ki bi bili estetsko, vsebinsko, tematsko in avtorsko raznoliki. Medtem ko v mnogih državah sistematično urejajo pravice za dostop do zbirk klasičnih in sodobnih filmov, v Sloveniji na tem področju še nismo naredili niti prvih korakov.

**Ključne besede:** Cinemini, filmska vzgoja, filmska umetnost

## ABSTRACT

Children can be significantly impacted by film and other audio-visual content from an early age. As soon as toddlers ditch the diaper, they come across cartoons, films, various public and private recordings, in the family environment as well as in kindergartens and schools. Although film art is included in the kindergarten curriculum, pedagogical approaches to teaching film to young children have not been well developed yet. Quite the reverse, they are mostly dependent on the ingenuity of pre-school teachers, cultural institutions and film-makers. There is a limited selection of films for younger audiences that promote diversity in film aesthetics, content, theme and authorship. However, whilst in many countries a collective copyright licence enables teachers to legally access classic and contemporary films, this is not the case in Slovenia.

**Keywords:** Cinemini, film education, film art

V letih od 2018 do 2021 smo v Kinodvoru sodelovali v projektu Cinemini Europe (<https://cinemini-europe.eu/>), ki je bil podprt s sredstvi Kreativne Evrope. Za sodelovanje smo se odločili na povabilo uglednih mednarodnih partnerjev s pomembnimi izkušnjami na področju filma in filmske vzgoje: Filmski inštitut EYE (EYE Film Institute) iz Amsterdama, Nemški filmski inštitut in muzej iz Frankfurta (Deutsche Filminstitut & Filmmuseum), nizozemski filmski festival za najmlajše Taartrovers ter Avstrijski filmski muzej z Dunaja (Österreichisches Filmmuseum).

Osrednji namen projekta Cinemini je bil razvoj specifičnih programov filmske vzgoje za najmlajše gledalce: od nabora filmov, dejavnosti in gradiv do skupnega izvajanja programa z različnimi skupinami (vrtci, družine, delavci v kulturi), sprotne evalvacije, izmenjave znanj in izkušenj ter učenja. Projekt je bil osredotočen na otroke med 3. in 6. letom starosti, izvedbo smo kmalu razširili tudi na otroke prvega triletja osnovne šole.

Prvi del projekta je bil namenjen izboru kakovostnih filmov za najmlajše s poudarkom na kratkih filmih najrazličnejših žanrov. Vključeni so bili kratki animirani in dokumentarni,

pa tudi abstraktni, poetični in eksperimentalni filmi. Zajeli smo tako filmske klasike kot sodobne filme. V procesu skrbne selekcije je nastal katalog 26 filmov, ki so na voljo vrtcem in šolam.

V drugem delu projekta smo oblikovali dejavnosti za otroke, ki spodbujajo aktiven ogled z vključitvijo vseh njihovih čutov, igro, refleksijo in ustvarjanje, nato pa smo v sodelovanju z izbranimi vrtci in šolami v štirih državah (Slovenija, Nizozemska, Avstrija in Nemčija) spremljali odzive otrok na izbrani program. Srečanja v partnerskih ustanovah so pedagogi nadalje nadgrajevali tudi samostojno, v dejavnostih s skupino v vrtcu ali šoli. Kinodvor pa je programe preizkušal in nadalje razvijal tudi z osnovnošolskimi učenci, tako za izvedbo v kinu kot prek spleta.

V prispevku predstavljamo zasnovo programa, izbor 26 filmov, ki so na voljo tudi vrtcem in šolam po Sloveniji, dodatna gradiva, ki so v pomoč pri samostojnem izvajanju filmske vzgoje vzgojiteljem in učiteljem ter otrokom, pa tudi izkušnje in nova spoznanja, ki smo jih pridobili v tesnem sodelovanju Kinodvora in vrtcev Jarše in Vodmat ter mednarodnih partnerjev v tem projektu.



## KATALOG FILMOV

Vsak partner projekta je na osnovi svojih izkušenj predlagal širši nabor filmov, ki so primerni za izbrano starostno skupino. Ker so vključene filmske ustanove prihajale z zelo različnih področij (muzeji, kinoteke, sodobni kinematograf, festivali itd.), je prvo obogatitev pomenil že dostop do drugačnega nabora filmov, kot smo ga imeli na voljo doslej. V Sloveniji smo se tako veselili predvsem dostopa do filmskih klasik in avtorskih filmov, ki smo jih sicer srečevali na festivalih in v drugih filmsko bolj podprtih državah, v Sloveniji pa jih otrokom nismo mogli pokazati.

Poleg različnih filmskih zvrsti in žanrske raznolikosti je bila pri širšem naboru filmov skrbna pozornost namenjena kriterijem izbora za to starostno skupino. Pazili smo, da so vsebinske in likovne zasnove raznovrstne in da ne utrjujejo vizualnih in pripovednih klišejev. Drug bistven element je bil, da se otroci v filmih lahko prepoznajo in se čutijo vključene. Želeli smo vzbuditi nove ideje in pokazati bogastvo filmskega ustvarjanja, zato smo iskali filme, ki so sicer teže dostopni, »skrite bisere«. Hoteli smo spodbuditi otroško ustvarjalnost, zato so imeli prednost filmi, ki uporabljajo poetičen jezik ali spodbujajo domišljijo. Pomembno pa se nam je zdelo okrepiti tudi zavedanje, da filme ustvarjajo tako avtorji kot avtorice in da filmi nastajajo v različnih kulturah. Želeli smo, da filmi odražajo to različnost in da so odprti za različne interpretacije. S filmi pa lahko potujemo tudi skozi čas v preteklost in prihodnost, zato smo otrokom želeli pokazati tudi odtis časa in prostora v film.

Izhajali smo iz ugotovitev, da so otroci v tej starosti odprti za različne filmske oblike in da to njihovo sprejemajočo estetsko radovednost lahko razvijajo le, če prihajajo v stik z raznolikostjo filmske umetnosti. Nekateri filmi v izboru so bili narejeni z mislijo na otroke, ne pa vsi. Je bilo pa za končni izbor pomembno, da gre za dela, ki so tematsko, čustveno ali vizualno zanimiva za otroke in jih ti lahko razumejo ter spremljajo.

V širšem naboru filmov, ki so jih predlagali posamezni partnerji, smo nato v procesu skrbne selekcije izbrali 26 kratkih filmov. Med njimi so tako na primer prva dela v filmski zgodovini (film bratov Lumière), zgodnja filmska burleska (**Nenavadne prigode kolesa**), kratki dokumentarni film

o otroških igrah na dvorišču iz zgodnjih del priznanega madžarskega avtorja Istvána Szába (**Trg**), eksperimentalni film znamenitega Lena Lyea (**Škatla z barvami**), več kratkih animiranih filmov (nepozabni **Obisk z veselja** iz zagrebške šole animiranega filma, pa tudi sodobnejše animacije, ki jih odlikuje izrazito avtorski pristop **Moj srečni konec**, **Moja mama je letalo**, **Ribica**, **Mali Cousteau** itd.). Pa filmi z nenavadnimi, posebnimi tehnikami nastanka in vizualnim šarmom (**Pozor, vrata se odpirajo!**, **Virtualno virtuozen**, **Sally**, **Morske pošasti** itd.). Pa eksperimenti s predmeti in prostorom (**Igranje z nitmi**), svetlobo in sencami (**Stvari**), barvami (**Ples serpentini**), filmskim časom (**Rušenje zidu**), zvokom (**Ptičji klici**), glasbo in filmskim trakom (**Boogie presenečenja**) in mnogi drugi. Vsi filmi v katalogu so vse do decembra 2026 na voljo vrtcem, šolam in kulturnim ustanovam, da jih vključujejo v svoje programe.

## DEJAVNOSTI V KINU

Po izboru filmov je bil ključen del procesa raziskovanje, kako bodo filme sprejeli otroci. Zanimalo nas je, na kakšne načine jih lahko otrokom približamo in jih vpnemo v njihov čustveni, doživljajski in spoznavni svet. Povezali smo se z dvema slovenskima vrtcema: Vrtcem Jarše in Vrtcem Vodmat. Z vzgojiteljicami Matejo Jagodić, Mojco Bavdek in Matejo Selaković (Vrtec Jarše) ter vzgojiteljico Jano Pevec in pedagoško vodjo Darjo Štirn (Vrtec Vodmat) smo zasnovali niz srečanj v kinu skozi daljše časovno obdobje, ki so jih vzgojiteljice s pomočnicami po vrnitvi v vrtec nato same dopolnjevale in poglobljale z dodatnimi dejavnostmi v skupini.

Kako so bila zasnovana naša srečanja v kinu? Najprej smo jim želeli približati sam kino, prostor, v katerem se srečujemo, kar je bilo za mnoge od njih prvo srečanje s kulturno ustanovo. Pomembno nam je bilo, da posvojijo prostor in se v njem počutijo domače. Raziskali smo, kaj vse potrebujemo za projekcijo v kinu (platno, zvočnike, projektor, svetlobo, temo in zvok itd.). Obiskali smo projekcijsko kabino in operater Bojan jim je razkazal projektor, filmske kolute, projekcijsko okence. Ker je otrokom v tem obdobju zanimivo odkrivati, kako delujejo stvari, so Bojana brž posvojili.

### sem #vkinu

#### Kaj je kino?

»Pri filmu niso živi ljudje na odru, ampak taka velika rjuha, ki se ji reče platno, in en tak stroj, ki ima okroglo luč, ki sveti na male sličice in potem se te povečajo in jih mi lahko gledamo v kinu.« (Pevec, 2021: 26).

Vtisi o Kinodvoru po prvem obisku: »Svetel«, »Strašen, ko je bil temen!«, »Rdeč«, »Črn in visok 100 metrov«, »Lep«, »Balkoni so bili čisto rdeči«, »Velik«, »Visok«, »Dober« ... (Jagodić, 2021: 24).



► SLIKA 1: Otroci na obisku v kinu  
Foto: Katja Goljat, arhiv Kinodvora

Želeli smo, da otroci v raziskovanje kina vključijo vse čute, zato so dvorano spoznavali tudi skozi dotik. Za *kino ugibalnico* smo nabrali različne materiale in s tipanjem so poskušali ugotoviti, kje v dvorani jih lahko najdejo (kos blaga s stola in zavese, grob tapison s tal, mehko in z luknjicami prepređeno filmsko platno, hladna kovinska ročka na pregradah itd.). Zanimalo nas je tudi, kako kino doživljajo sami, zato so si poiskali svoj najljubši kotiček – izbrali so mehek stol, balkon z dobrim razgledom, veliko jih je izbralo operatersko kabino ... V partnerskem projektu so otroci svoj najljubši kotiček fotografirali in nastal je kolaž fotografij kina z otroške perspektive.

Na vsakem od srečanj smo filme izbrali tako, da so se povezovali v enem od elementov (npr. zvok, svetloba/senca, gibanje in mirovanje, animacija, ali pa tematske povezave, kot npr. letenje, otroška igra itd.), hkrati pa so si bili filmi v sklopu med sabo različni po izvoru, žanru, starosti, tehniki, estetiki ali avtorskem pristopu, saj smo želeli, da otroci začutijo, kako lahko podobne teme odpiramo na različne načine. Ob prvem srečanju smo si tako najprej ogledali kratko risano animacijo Zlatka Grgića iz znamenite Zagrebške šole animiranega filma **Obisk z vesolja** iz leta 1974. Pripoveduje o deklici in vesoljčku, ki se po začetnem nezaupanju spoprijateljita, dokler med igro mama deklice ne pokliče domov, kar vesoljčka spomni, da tudi on pogreša svojo mamo. Otroci so se povezali z igrivimi norčijami obeh junakov, pa tudi prepoznali v strahu vesoljčka v novem okolju ter v vesoljčkovem hrepenenju po domu. Film s klasično narativno strukturo jim je bil blizu, radi so o njem pripovedovali, hkrati pa je bil tudi dovolj drugačen, da so že takoj prišli v stik z drugačno vizualno podobo od teh, ki jih srečujejo v vsakdanu: risana tehnika (*»ročna risanka«*, kot jo je opisal eden od otrok), preproste linije in barve, snemano na filmski trak, osredotočenost na zgodbo, humor in notranje dogajanje itd. Pri pripovedovanju o filmu so si

otroci lahko pomagali z večjimi kartonastimi karticami, na katerih so bili natisnjeni liki in predmeti, ki jih srečajo v filmu in na katerih sloni tudi osnovna dramaturgija (film se začne z naštevanjem in prikazom teh osnovnih gradnikov zgodbe). V Vrtnu Vodmat so se s karticami igrali še kasneje in otroci so sami ustvarjali svoja zaporedja v sosledju zgodbe.

V drugem filmu smo se z vesoljske ladje preselili v časovni stroj in ga zavrteli še bolj nazaj – v čas prvih kinematografskih predstav – ter si ogledali film bratov Lumière **Politi vrtnar**. Kratka igriva potegavščina fantiča, ki stopi na vrtnarjevo cev in poškropi vrtnarja, je nekatere nasmejala, drugim pa je dogajanje v enem kadru potekalo prehitro in ga niso razumeli, zato smo si ga pogledali še večkrat. Skozi pogovor o tem, zakaj je ta film drugačen (črno-bel, ni zvoka, en prostor in en dogodek), smo načeli tudi naše raziskovanje filma kot medija. Sledil je film Khaleda Moserja **Ko letijo mesta**, v katerem smo poleteli prek sveta v Jordanijo. Štiriminutni dokumentarni film prikazuje portret mesta v kontrastu med negibnostjo (ulica, stavbe, streha) in gibanjem (veter, predmeti, ki plapolajo, ptice, ki letijo, papirnati zmaji). Nato se kamera osredotoči na skupino otrok, ki nimajo zmajev, ampak le plastične vrečke. Zazirajo se v objektiv kamere, ko jih opazujemo, nam vračajo pogled, na njihovih obrazih se mešajo smeh, radovednost, zadrega in igrivo postavljanje pred kamero. Film so otroci gledali skoraj brez daha. V pogovoru so se ustavljali ob glasbi, pisanih stavbah (čeprav so bile sivo bele), otrocih, zmajih in vetru. V razprti pomenski strukturi filma so se osredotočali na stvari, ki so jim bile zanimive. Vsak od otrok, ki se je oglasil, je izpostavil drugačen element. Otroci iz oddaljene kulture so jih vznemirjali še kar nekaj časa: v pogovorih v vrtnu so intenzivno iskali razlike in podobnosti med otroki na platnu in njimi.

## sem #vkinu    Otrok in film



► SLIKA 2: Pripovedovanje s slikami, vir: Vrtec Vodmat

Odziv otrok na film **Obisk z vesolja** je bil poln emocij in postopnih sporočil otrok. Pogovor je začel deček, ki je želel sporočiti, kako se je počutil, ko je odšel z babico na vikend. Tam se je imel lepo, a vseeno je pogrešal svojo mamico. Pripravili

smo dejavnost, ob kateri so imeli posamezniki priložnost izraziti svojo stisko ob pogrešanju mame. Uporabljali so različne barve, s katerimi so sporočali svoje počutje ob čustvih, ki se v takšnih situacijah pojavljajo. »Jaz sem vzela modro barvo in pobarvala list z njo, ker se takrat počutim kot morje, ki ima valove. Majhni valovčki so takrat, ko se z bratcem igrava, veliki valovi so pa takrat, ko z bratcem gledava risanke in je očka hud. Pravi, da ne smeva gledati. Da je to slabo in naj se raje igrava« ... Na roditeljskem sestanku sem kot vzgojiteljica zato bolj podrobno predstavila projekt Cinemini in starše povabila k pogovoru o otroku in filmu ... Poudarila sem, naj starš prisluhne otroku, ko mu želi sporočiti vsebino filma in naj odziv otroka izkoristi za pogovor (Pevc, 2021: 3).



## sem #vkinu

### Ko letijo mesta

Vzgojiteljica: Kako in s čim so se igrali jordanski otroci?

Otrok: Z enimi umazanimi vrečkami, ki jih v Sloveniji moramo takoj dati v koš za embalažo.

Vzgojiteljica: Zakaj pa damo pri nas vrečke v posebne smeti?

Otrok: Ker skrbimo za čistejši planet.

Vzgojiteljica: Misliš, da jim je v Jordaniji vseeno za planet?

Otrok: Mogoče ne in otroci pobirajo vrečke, da ne bi bilo po ulicah grdo in umazano ... in ker gotovo nimajo košev za ločevanje, pa potem te vrečke uporabijo za nove igrače. Tako ni več na ulicah toliko smeti.

Vzgojiteljica: Zanima me zakaj tudi pri nas v Sloveniji ne naredite takšne igrače?

Otrok: Ker mislim, da nam starši ne bi dovolili. Vrečke so umazane ... Meni se zdi, da bi mi očka sicer dovolil, če bi tudi mi za Jordanske otroke snemali tak film. (Pevec, 2021: 21).

V kinu smo pogovor dopolnili še z igro s kamero, kjer so pred objektiv stopili sami in sočasno opazovali svojo projekcijo na platnu. Igra je nekatere otroke zelo pritegnila, drugim je bilo nerodno – prav tako kot otrokom na filmu. Bolj kot opazovanje sebe je pogumnejše zanimalo nastopanje: kaj vse lahko storim, ko so vame uprte oči kamere. Raziskovanje bi lahko nadaljevali tudi v preizkušanje, kaj se zgodi, ko se kameri približamo in se od nje oddaljimo; kaj če posnetek zavrtimo nazaj (in se tako spet vrnemo k filmom bratov Lumièr, v katerih porušimo zid, in ko posnetek zavrtimo nazaj, se ta spet sestavi); kako še se lahko igramo s kamero, če jo npr. obrnemo na glavo ... Možnosti za raziskovanje in igro s kamero so neskončne in pogosto so vzgojiteljice prav te dejavnosti nadaljevale v vrtcu.

Večino srečanj v kinu smo začeli smo s filmom s klasično narativno strukturo in zgodbo, ki jo otroci zlahka prepoznajo in razumejo, nato pa smo se podali v raziskovanje drugačnih estetik. Srečanje, v katerem je bil v ospredju zvok kot del filma, smo začeli z animiranim filmom **Ribica** o deklici z muco, ki z glasbo oživi papirnato ribico, čeprav se v snu sreča tudi s svojimi strahovi. V filmu so uporabljena izrazito različna glasbena občutja z odlomki klasičnih skladb Čajkovskega, Mendelsohn, Brahmsa in Ravela. Otroci so poslušali glasbo, ne da bi videli sliko, in poskušali opisati svoja občutja. Še bolje so to lahko izrazili ob gibanju. Preizkusili smo tudi, kako drugače je videti odloemek, če glasbo zamenjamo: skoki velikana so kar naenkrat manj strašni, če jih spremlja burleskna glasba. Vzdušja pa ne določa le glasba, ampak tudi zvoki: z zaprtimi očmi so otroci prepoznavali zvok ptičev, tiktakanje ure, odpiranje vrat, škripanje snega pod koraki in šum potoka. V filmu **Ptičji klici** Malcoma Sutherlanda roka ustvarjalca prevaja zvočne posnetke različnih ptic v znake, simbole in črke. »Čičke račke«, kot jih je opisal eden od otrok, nato oživijo in začnejo plesati na platnu, odzivajoč se na zvočno podobo, hkrati pa ustvarjajo tudi svoj neodvisen svet domišljije.

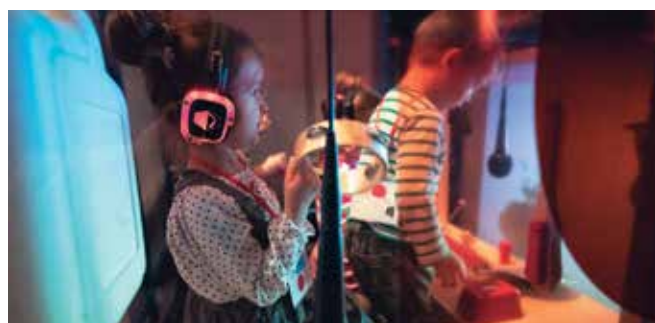
V filmu **Škatla z barvami** (Len Lye) pa so na plesno glasbo oživele črte in preprosti geometrijski liki, ki jih je avtor odtisnil neposredno na filmski trak (v skupinah smo tudi sami risali neposredno na filmski trak, ga nato zlepili in si ogledali vizualni ples na platnu).

## sem #vkinu

### Zvoki naše igralnice

»Ej, Mateja, tako se ne gleda risank,« so brž pripomnili otroci, ko jim je vzgojiteljica pokazala že poznani film brez zvoka. Otroci torej razumejo odnos med sliko in zvokom, najlaže pa ga ozavestijo skozi igro. V Vrtnu Jarše so prisluhnili tudi zvokom igralnice. Otroci so izbrali udobno mesto in zaprli oči. Vzgojiteljica jim je pustila nekaj časa, da poslušajo. Ko so odprli oči, jih je vprašala, kaj so slišali. Odgovore so zapisali in potem skupaj v revijah za otroke poiskali podobe zvokov ki so jih slišali. Tako so izdelali plakat »Zvoki naše igralnice«. (Jagodić, 2021: 13)

Raziskovanje, kako zvoke prevesti v podobe ali obratno, kako podobe opremiti z zvokom, so otroci nadgradili tudi na zvočni instalaciji, ki jo je pripravil eden od partnerjev projekta, Taartrovers. Sestavljale so jo tri enote: na eni so imeli otroci slušalke, na katere smo predvajali glasbo in zvoke ter opazovali, kako jih prevajajo v risbo. V osrednjem delu so bili različni inštrumenti, običajni predmeti, s katerimi je možno ustvarjati zvoke, ter mikrofoni. Na prosojno stranico instalacije smo predvajali filme, otroci pa so sami ustvarjali zvočno spremljavo. Tretja skupina je opazovala vizualno-zvočno delo, ki je spontano nastajalo, nato pa so se skupine zamenjale. Zvočna instalacija je žal pri nas gostovala le začasno, je pa njene elemente moč z le malo truda ustvariti kjer koli: v kinu ali v igralnici vrtna.



► SLIKA 3: Igra z zvokom  
Foto: Katja Goljat, arhiv Kinodvora

Kar nekaj dejavnosti v kinu smo posvetili tudi raziskovanju svetlobe, teme, senc in barv, saj so to temeljni elementi filma. Ob že opisanem spoznavanju in igrah z elementi filma in kina (projektor, trak, platno itd.) smo si pomagali tudi z grafoskopom, na katerih otroci lažje samostojno ustvarjajo kot na projektorju. Film **Stvari** sestavljajo predmeti in njihove sence. Podobno igro smo se šli tudi mi: Zakaj rdeč gumb, ki ga položiš na grafoskop, nima rdeče sence? Kaj pa stvari, ki so prosojne? Kako sence rastejo in se gibajo? V filmu **Virtualno virtuozen** zapeše črnilo. Kakšne vzorce pa ustvarijo naše barve v vodi, če jih projiciramo na platno?



► SLIKA 4: Ustvarjanje na grafoskopu in platnu  
Foto: Katja Goljat, arhiv Kinodvora

## UGOTOVITVE

Sodelovanje med vzgojiteljicami v vrtcu in filmskimi vzgojiteljicami ter mentoricami v kulturni ustanovi se je izkazalo za zelo koristno, v procesu smo si delile izkušnje, dostop do različnih znanj, opreme in kulturnih dobrin, se vzajemno učile in dopolnjevale. Povzemam nekaj ugotovitev evalvacije v Kinodvoru, dodatne ugotovitve, dokumentacijske zapiske in evalvacije pa najdete tudi v dokumentih vzgojiteljic, ki so dostopni na spletni strani (Jagodić, 2021; Pevec, 2021).

Na filmskih druženjih v kinu, kjer so se otroci srečevali z različnimi vizualnimi estetikami in narativnimi pristopi, se je potrdila predpostavka, da so otroci odprti za različne oblike: nimajo še vnaprej oblikovanih predstav, kakšen bi film moral biti, zato z veseljem pograbijo različne izkušnje.

**Ogled filma ni le dejavnost gledanja, ampak celostno doživetje. Vključitev igre, pogovora, dejavnosti pred in po ogledu filma, prostor, kot je kino, vse to tvori posebno okolje in vzdušje, v katerem otroci videno doživljajo drugače, bolj polno, celostno in doživeto.**

Dejavnosti ob filmih naj potekajo v dialogu med doživljanjem in ustvarjanjem. V delu dejavnosti nas je tako zanimalo, kako so otroci doživeli filme in kako lahko doživetje izrazijo na različne načine (pogovori, igre s karticami, igre vlog ipd.); v drugem delu dejavnosti pa smo jih podpirali, da so se s temi različnimi elementi igrali, ustvarjali in jih preizkušali sami (zvok, slika, risbe, animacije, poskuse, snemanje).

Osnova ob gledanju filma je bil pogovor. Se je pa pri pogovoru z najmlajšimi otroki se je pokazalo, da filme doživljajo drugače kot njihovi starejši vrstniki, ki so že bolj vajeni strukturiranega pogovora. Štiri-, pet-, šestletniki govorijo že med ogledom, prav takrat so mnogi komentarji zelo vsebinski, in ko smo jih po koncu povprašali po isti stvari, je niso več ponovili. Včasih se na filme odzovejo tudi zelo telesno, oponašajo lik na platnu, vstanejo. Popolna tišina in mir med ogledom, kot je v navadi pri starejših gledalcih, bi tu močno posegla v doživljanje, ustavljale smo jih le, če so zašli predaleč stran ali je bilo njihovo vedenje moteče za druge otroke. Zato smo toliko več gibanja uvajale v dodatne dejavnosti. Tudi v pogovorih po filmih se ni bilo mogoče držati linearne strukture, otroci so odzive gradili na vtisih, posameznih opažanjih, niso jih urejali v celoto.

Ves čas projekta smo iskali nove načine, kako oblikovati dejavnosti ob filmu, da jih vpnejo v celostno izkustvo otroka z vsemi čuti. Kulturna ponudba vse prevečkrat temelji na podajanju informacij, zato nam je bil izziv, kako jo podati prek vida, sluha, dotika, giba. Učili smo se novih načinov podajanja in umeščanja filmov v otroški svet. V njem so bistveni igra, dialog, igranje vlog, preizkušanje, raziskovanje, sestavljanje, snemanje, opazovanje, gibanje in skupinske igre, samostojno ustvarjanje, opazovanje vrstnikov itd.

Koncentracija pri predšolskih otrocih je precej krajša, zato je za najmlajše zelo primerna forma kratkih filmov. Čeprav so naša srečanja trajala vse dopoldne, smo si na enem srečanju ogledali tri, največ štiri nekajminutne filme. Ves drugi čas je bil namenjen umeščanju filma v otroški svet z drugimi dejavnostmi.

Film lahko ima zgodbo, lahko pa je tudi nima. Kako bodo otroci sprejeli nenarativne filme? Pokazalo se je, da so bili otroci precej enotni pri všečnosti filma z zgodbo in da so lažje pripovedovali o tem tipu filmov tudi kasneje v vrtcu. Pri nenarativnih pa so bili bolj razdeljeni: bodisi jim je bil všeč bodisi se z njim niso povezali (le redko kdo je izrazil, da mu kak film ni všeč). So pa v nenarativne filme bolj odprto vnašali svoja videnja. To, da morajo sami poiskati pomen, jih ni odvrčalo, ampak spodbujalo k iskanju svoje zgodbe. Npr. v filmu **Virtualno virtuozen** so mnogi otroci najdevali cele zgodbe o linijah, ki sledijo ena drugi, skačejo, plešejo, drevesih, živalih, rasti, lovljenju. Pri narativnih filmih se pogovor pogosto vrti okoli likov in njihovih



dejanj, pri nenarativnih pa je manj ustavljanja ob zgodbi, zato pa dobimo več odprtega prostora za raziskovanje drugih elementov: raziskovanje elementov filma, gibanje, ustvarjanje, igra itd. Hkrati je tudi odraslim ob nenarativnem filmu lažje sprejeti, da ni pravih interpretacij. Kombinacija poznanega (zgodbe) in nepoznanega (abstraktni, poetični in eksperimentalni filmi) se je tako pokazala kot zelo dobra.

Za mlajše otroke se je pokazalo tudi, da je zelo pomembna možnost, da si film ogledajo večkrat. V projektu Cinemini je bilo predvideno, da najprej pridejo v kino in si filme ogledajo na velikem platnu z vsemi dejavnostmi. Nato pa so vzgojiteljice neko časovno obdobje imele možnost ponovnih ogledov v vrtcu. Tam so film povezale s številnimi drugimi dejavnostmi in širšim kurikulumom. Občasno so v ogled dejavnosti lahko vključile tudi družine in starše.

## KAKO NAPREJ?

Filme iz nabora Cinemini si je vse do leta 2026 mogoče ogledati v Kinodvoru in nekaterih drugih kinematografih v Art kino mreži Slovenije. Kinodvor ponuja tudi možnost spletnega ogleda že strukturiranih programov (**Gumbi na potepu in Moja mama je letalo**, dodajali pa bomo tudi nove tematske sklope). Lahko pa se v raziskovanje podate sami. Na evropski spletni strani Cinemini (<https://cinemini-europe.eu/>) z brezplačno registracijo pridobite dostop do vseh filmov. Na spletni strani Kinodvora Cinemini pa najdete opis filmov in dostop do vseh gradiv, ki so nastala v projektu.

Kot pomoč pedagogom pri samostojni pripravi za izvajanje dejavnosti smo pripravili pedagoško gradivo za vsakega od 26 filmov. V njem najdete podatke o filmu, povzetek vsebine, poudarke v estetiki filma in avtorju ter izpostavitve nekaterih značilnih, posebnih elementov. Pomemben del so tudi spodbude k povezovanju med filmi: ko obravnavamo enega, nas gradivo že vodi k drugim filmom, ki se določene teme ali elementa lotevajo na podoben ali drugačen način.

Za otroke so na voljo tudi filmske kartice Cinemini, po dve za vsak film. Želeli smo, da otroci ob ogledu lahko domov odnesejo tudi nekaj oprijemljivega. Kartice z izborom vizualnih podob iz filma jim omogočajo, da si osvežijo spomin na videno, lažje se vračajo k filmu, podoživljajo izkušnjo. Z nadaljnjimi ogledi otroci dopolnjujejo svojo zbirko kartic. Naloge na zadnji strani vsake kartice pa z enostavnimi in igrivimi dejavnostmi, kot so risanje, ples, igra ali zamišljanje, razvijajo različne veščine, na primer motorične spretnosti, veščine govorjenja in poslušanja ter socialne in čustvene veščine. Kartice lahko uporabljamo v skupini ali posamično, v razredu ali doma.

Na spletni strani Kinodvora Cinemini najdete tudi dragoceni evalvaciji oz. projektni dokumentaciji obeh vrtecev, Vrtca Vodmat in Vrtca Jarše. V obeh boste našli zapise o številnih dejavnostih, ki so jih sodelavke vrtecev izvajale samostojno vse šolsko leto in so se povezovale z dejavnostmi projekta Cinemini in vključevale tudi v veliko širši kurikulum dela v vrtcu: od naravoslovnih poskusov, nevihte idej, ogleda filmov, fotografij, filmskih odlomkov, spominjanja in obnavljanja vsebine filmov, raziskovanja in ustvarjanja zgodb prek fotografij, filma, kamere, grafoskopa in animacij, ustvarjanje »peš filmov«, igranja z načinom projekcije (na strop), povezovanja z umetniki (v Vrtcu Jarše so izvedli zelo zanimivo povezavo z Draganom Živadinovom),

## sem #vkinu

### Filmske kartice

V Vrtcu Jarše so filmske kartice Cinemini povezali v speti snopčič, vsak otrok jih je nato obesil v kotiček in nato sproti dodajal nove kartice ob vsakem obisku v kinu. Otrok je tako lahko samostojno kadar koli odšel v kotiček, prelistal slike, se ob izbrani ustavil, pripovedoval, ustvarjal ali pa jo pokazal vzgojiteljici in povedal, da bi si film rad še enkrat ogledal. Nalepili so jih tudi pred igralnico na oglasno desko Kino novice. Tako so o projektu, filmih in dejavnostih obveščali tudi starše ter spodbujali filmsko vzgojo tudi v domačem okolju.



► SLIKA 6: Kotiček Cinemini v Vrtcu Jarše  
Vir: Vrtec Jarše

lokalno skupnostjo in družinami, likovnega ustvarjanja, oblikovanja itd. V prispevku sem predstavila predvsem dejavnosti, ki so potekale v kinu, in proces oblikovanja metodologije dela z najmlajšimi otroki v kulturni ustanovi. Toda ta proces so pomembno dopolnjevale dejavnosti v vrtcih, za katere je na tem mestu zmanjkalo prostora, zato vse, ki vas to zanima, vabim, da si o tem več preberete v omenjenih prispevkih.

### VIRI IN LITERATURA

Dodatni viri in gradiva, dostopni na spletni strani Kinodvora: [www.kinodvor.org/cinemini](http://www.kinodvor.org/cinemini)

Jagodič, M. (2021). Projektna dokumentacija, Vrtec Jarše. (dostopno na spletni strani Kinodvora, Cinemini) <https://www.kinodvor.org/wp-content/uploads/2021/10/CINEMINI-Projektna-dokumentacija-Vrtec-Jarse.pdf>.

Pevc, J. (2021). Evalvacija projekta Cinemini, Vrtec Vodmat. (dostopno na spletni strani Kinodvora, Cinemini) [https://www.kinodvor.org/wp-content/uploads/2021/10/CINEMINI-evalvacija\\_Vrtec-Vodmat.pdf](https://www.kinodvor.org/wp-content/uploads/2021/10/CINEMINI-evalvacija_Vrtec-Vodmat.pdf).

Art and Play from the Beginning: Cultural Education for Young and Very Young Children. (dostopno na spletni strani Kinodvora, Cinemini).

Pedagoška gradiva in Filmske kartice Cinemini za 26 filmov v projektu.

Evropska spletna stran projekta Cinemini: [www.cinemini-europe.eu](http://www.cinemini-europe.eu).

Urša Rupnik,

samozaposlena v kulturi: plesalka, koreografinja, plesna pedagoginja

# PLES V SKUM-U, PLES NA ZOOMU

VKLJUČEVANJE VSEBIN USTVARJALNEGA GIBA V IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO V ČETRTEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

*Dance in SKUM, Dance on Zoom*

*Integrating Creative Movement into Distance Education in Year 4 of Primary School*

## IZVLEČEK

Prispevek predstavi projekt vključevanja ustvarjalnega giba v osnovnošolsko izobraževanje na daljavo, ki je potekal v obdobju zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov zaradi pandemije covid-19. V štiri mesece trajajočem projektu *Ples v SKUM-u, ples na Zoomu* so sodelovali učenci in učenke 4. razreda ene od ljubljanskih osnovnih šol ter njihova učiteljica, ki so se dvakrat tedensko prek aplikacije Zoom srečevali s plesno umetnico. Ta je na podlagi tekočih učnih vsebin pripravljala gibalno-plesne dejavnosti, prek katerih so otroci spoznavali in utrjevali snov vseh kurikularnih področij ter se srečevali z značilnostmi plesne umetnosti.

Projekt so evalvirali tako učenci in učenke kot njihovi starši, učiteljica in umetnica ter prišli do zaključka, da so bila kontinuirana gibalno plesna srečanja v času šolanja na daljavo za učence in učenke izjemno pomembna. Plesne delavnice so otrokom pomagale pri razumevanju in pomnjenju učne snovi, pozitivno so vplivale na njihovo psihofizično dobrobit ter ohranjale in negovale žive in živahne medosebne odnose v razredni skupnosti.

**Ključne besede:** izobraževanje na daljavo, osnovna šola, ustvarjalni gib, plesna umetnost

## ABSTRACT

The article describes the project of integrating the art of creative movement into distance education in primary education, which was carried out during school closures during the Covid-19 pandemic. Year 4 pupils at a primary school in Ljubljana took part in a four-month project called *Dance in SKUM, Dance on Zoom*. The pupils and their teacher met with a professional dance artist on Zoom twice weekly. The activities prepared by the artist were based on the relevant learning content. They involved dancing and movement through which the children could learn about and revise the content of all the curricular areas while also getting acquainted with dance as an art form.

The project was evaluated by the pupils, their parents, the teacher and the artist. They all recognized the tremendous importance of these recurring dance and movement meetings during remote learning. The workshops benefitted the children's physical and psychological welfare, which, in turn, enhanced their understanding of the learning content and increased their ability to memorize it. At the same time, the workshops helped to maintain and foster lively interpersonal relationships among the pupils.

**Keywords:** distance learning, primary school, creative movement, art of dance

## UVOD

Leto 2020 je večino ustaljenih družbenih dejavnosti pretreslo do temeljev. Tudi šolanje na osnovnošolski stopnji kot eden najpomembnejših vzgojno-izobraževalnih vidikov se je bilo primorano preseliti na splet. A ker umetnost nikoli ne počiva, so se na Osnovni šoli Savsko naselje iz Ljubljane odločili, da tudi delavnice ustvarjalnega giba, ki so jih sprva načrtovali za izvedbo v živo, kljub šolanju na daljavo ali prav zaradi tega, preselijo v virtualno okolje. Prispevek tako predstavlja projekt *Ples v SKUM-u, ples na Zoomu*, ki je v času zaprtja javnega življenja in izobraževalnih ustanov s plesno umetnostjo bogatil šolski vsak-

dan učencev in učenk 4. razreda. V projektu je sodelovala plesna umetnica Urša Rupnik, ki se je od novembra 2020 do februarja 2021 dvakrat tedensko z učenci in učenkami ter učiteljico Zlatko Perne srečevala prek platforme Zoom. Umetnica je na podlagi tekočih kurikularnih vsebin pripravljala, vodila in usmerjala online gibalno-plesne dejavnosti. Glede na epidemiološke razmere je bilo izvedenih 19 srečanj na daljavo; 3 srečanja, ko so bili učenci in učenke ter učiteljica v šoli, umetnica pa se jim je v razredu pridružila prek spletne povezave, ter eno, zadnje srečanje v živo, v šolski telovadnici, aprila 2021. Tako se je oblikoval tudi eksperimentalni hibridni model sodelovanja med umetnico in razredom otrok z učiteljico.

Projekt je bil predvsem procesno naravnana, glavni cilj je bil ustvariti alternativno učno okolje, ki je skušalo poleg utrjevanja in razumevanja učne snovi prek gibalno-plesne umetniške izkušnje učencem in učenkam omogočiti tudi socialne stike s sošolci in sošolkami, aktivno in ustvarjalno gibalno dejavnost, sproščenost, čuječnost in samozavedanje ter odmik od osamljenega sedentarnega (veliko sedenja, malo gibanja) preživljanja dni zaprtja javnega življenja.

Številni avtorji in avtorice (Anttila, 2018; Anttila in Svendler Nielsen, 2019; Geršak, 2016; Kroflič, 1999; Smith-Autard, 2002) se strinjajo, da ima vnašanje ustvarjalnega giba kot učnega pristopa v osnovnošolsko okolje pomembne učinke na vseh področjih otrokovega razvoja, učenja in spoznavanja. Poučevanje in učenje z ustvarjalnim gibom je celosten učni pristop, ki angažira celovitost človekovega bitja, vključuje razvijanje telesnih, čustvenih, razumskih zmožnosti otrok; pogosto zajema senzorične zaznave, socialne interakcije, ustvarjalni proces, elemente uprizarjanja in različne oblike refleksije, kar vodi k utelešenemu učenju in celoviti (umetniški) izkušnji.

O moči in pomenu umetniške izkušnje (tudi) v času pandemije piše Kroflič (2020), ki je snovalec dveh glavnih usmeritev projekta Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM). Projekt SKUM temelji na idejah, da ima umetnost kot vrednota sama na sebi velik pedagoški potencial in da so spoznanja prek umetniške izkušnje ekvivalent znanstvenemu diskurzu. Ključni cilj projekta je razvijati didaktične pristope in nove oblike povezovanja vzgojno-izobraževalnega dela z umetniškimi dejavnostmi, kar v praksi pomeni sodelovanje kulturnih ustanov in posameznih umetnikov s šolami oziroma posameznimi razredi otrok in mladostnikov (<https://www.skum.si/o-projektu/namen-in-cilji-projekta/>).

Glede na to da se učenci in učiteljica s plesno umetnico pred začetkom projekta *Ples v SKUM-u, ples na Zoomu* niso poznali ali srečali v živo, se je tekom skoraj pol leta

zastaja javnega življenja v virtualnem okolju spletla lepa in navdihujoča plesna zgodba za 21. stoletje.

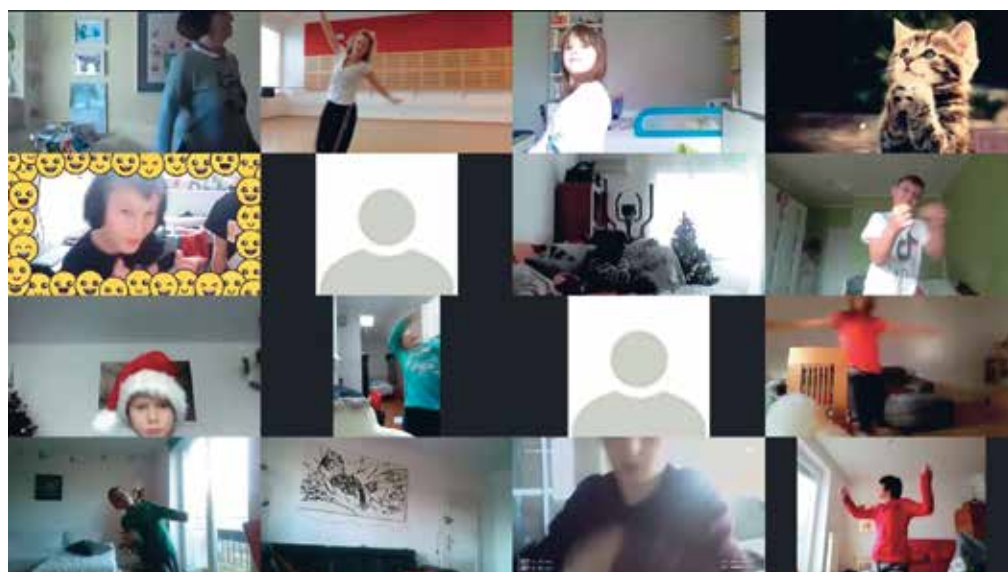
## OPIS PROJEKTA

Zaradi popolnega zaprtja javnega življenja in posledično izobraževalnih institucij ter nepredvidljive situacije razvoja pandemije covid-19 in z njo povezanih ukrepov projekt ni bil popolnoma načrtovan vnaprej, temveč se je dogajal, razvijal in nadgrajeval sproti. Plesna umetnica je svoj program v sodelovanju z razredno učiteljico zastavila kot vstopanje ustvarjalnega giba v različne vsebine in cilje pouka, ki so jih v danem trenutku obravnavali učenci in učenke 4. razreda. Ob koncu tedna je učiteljica umetnici posredovala učne vsebine prihodnjega tedna, umetnica pa je glede na lasten izbor vsebin pripravila gibalne in plesne dejavnosti na izbrano kurikularno tematiko. Poleg učnih vsebin je umetnica otoke vodila tudi skozi različne principe plesne umetnosti kot take. Za platformo virtualnih srečanj je umetnica predlagala spletno platformo Zoom, ki omogoča različne funkcije, na primer »Breakout Rooms«, »Whiteboard« ipd., ki virtualna srečanja približajo interaktivnemu pouku.

## Cilji projekta

Projekt je bil procesno orientiran, cilji pa so bili, da učenci in učenke:

- uporabljajo in razumejo digitalni način poučevanja na daljavo;
- spoznavajo učne vsebine različnih predmetnih področij s pomočjo plesne umetnosti;
- razvijajo gibalno ustvarjalnost ob učnih vsebinah ter izražajo svoja občutja in domišljijo z gibanjem;
- razvijajo medsebojno sodelovanje in spoštovanje pri delu na daljavo;
- se navajajo na redno gibanje, ki privede do boljšega psihofizičnega počutja.



► SLIKA 1: Ples v SKUM-u, ples na Zoomu

Foto: Urša Rupnik

## Plesna metodika

Delavnice so temeljile na pedagoških načelih sodobne plesne umetnosti, metodiki ustvarjalnega giba in avtorskih pristopih udeležene plesne umetnice. Vsem je skupno, da telo razumejo kot nosilec znanja, ples pa kot možnost utelešenega učenja, spoznavanja in vedenja v telesu in skozi telo (Anttila, 2018; Parviainen, 2002; Wilson, 2007). Umetnica verjame, da delo s telesom v učni proces vrača bistvo; v svet vstopamo s svojim telesom, smo telo, tako tudi učenje v nas vstopa



skozi telo, učimo se kot celovito bitje, z dotikom, vonjem, okusom ... Telo je osnovni element plesa, ki se giblje v prostoru in času z energijo ter nosi sporočilnost. Plesno ustvarjanje večji del poteka kot igra, raziskovanje, preizkušanje, predlaganje raznolikih rešitev, ki jih prispevajo vsi in vsak od udeležencev in od katerih nobena ni napačna. Ključen je čas, ki omogoča potopitev v dejavnost in izkustvo ter ne zahteva takojšnjega (vidnega) rezultata. Velik pomen v procesu imajo vodena improvizacija, večsmerna komunikacija in vzpostavljanje psihofizičnih odnosov do sebe, drugih in okolice. Umetnik/učitelj je razumljen kot del celote in moderator procesa, ki se uglasi s skupino in se odziva z gibalnimi ali verbalnimi napotki, spodbudami, komentarji, vstopi. Veliko vlogo igrajo različne vsebinske, vizualne, slušne, taktilne idr. spodbude za gibalno raziskovanje in plesno izražanje (Geršak, 2015). Vsebinsko konkretnije dejavnosti, od uvodnega ogrevanja in motivacije prek osrednjega gibalno-plesnega dela do zaključka posamezne delavnice, so predstavljene v sledečem podglavju.

### Vsebina projekta

Vsako online srečanje se je začelo z gibalno-plesnimi vajami in/ali nalogami, ki so otroke fizično razgibale in ogrele ter usmerile njihovo pozornost k izbrani tematiki. Uvodni del je tako zajemal gibalne naloge, ki so otroke spodbudile k raziskovanju orientacije v telesni shemi, orientacije v prostoru in gibalne koordinacije; poigrali so s prostorskimi možnostmi za gibanje, ki so jim jih nudile domače sobe; preizkusili so posamezne dele telesa kot nosilce teže telesa v odnosu do tal in drugih domačih površin. Ukvarjali so se z gibalnim pojmom nihanja in kroženja ter usvajali kvalitete mehkega, tekočega, zveznega gibanja na eni strani ter odsekanega, togega, prekinjenega na drugi. Pomembno vlogo je igrala glasba kot spodbuda za ples, in sicer so bile uporabljene skladbe z različnimi tempi, ritmi, dinamikami, razpoloženji. Glede na format izvedbe so otroci dobili spodbudo, da se gibalno, z neverbalno govorico telesa, tudi z obraznimi izrazi poigrajo s kamero, kadriranjem, odnosom do objekta (blizu, daleč, v in iz kadra, različni deli telesa vstopajo v kader in komunicirajo s kamero ...).

Projekt je izmenično zajemal učne vsebine in cilje vseh kurikularnih področij – slovenščine, matematike, družbe, naravoslovja in likovne umetnosti. V okviru slovenščine so otroci skozi gib in različne gibalne naloge spoznavali in umeščali ločila, v okviru literature so skozi plesno umetnost raziskovali lastnosti različnih literarnih likov, pojmov, pojavov in dogodkov v delih: Bajke in povesti o Gorjancih, Grdi raček, Povodni mož, Ledene rože, Drejček in trije Marsovčki. Pri matematiki so učenci in učenke skozi gib obravnavali ravne in krive

črte, premico, daljico, poltrak, dele celote. Prek ustvarjalnega giba obravnavane družboslovne tematike so bile: zgradbe in promet; spomeniki, obeležja in kipi; prazniki in poklici. Pri naravoslovju je bil poudarek na človeškem telesu (skelet, mišice, dihanje, srce, obtočila, prebavni trakt); obravnavane pa so bile tudi tematike različnih vrst snovi (trdne, tekoče, plinaste) in ekologije (ločevanje odpadkov). Gibalno-plesne vsebine, povezane z likovno umetnostjo, so se nanašale na barvi krog, abstraktne slike, oblike, linije, odtise; gibalne voščilnice za novo leto in valentinovo ter športnike v gibanju.

Večinoma so se srečanja na daljavo zaključila z naključno delitvijo učencev in učenek v dve skupini – 'Breakout Rooms' (v eni je sodelovala učiteljica, v drugi umetnica), v katerih so obravnavano tematiko utrjevali na način, da je vsaka skupina pripravila krajši gibalni nastop, uprizoritev, plesno stvaritev in jo nato predstavila drugi skupini sošolk in sošolcev. Poudariti je treba, da so bile te skupine virtualne, vsak otrok je sodeloval iz svoje sobe, tako da je bila potrebna velika mera iznajdljivosti, kreativnosti in sodelovanja, da so svoje ideje povezali v celoto.

Predzadnji dve srečanja sta bili hibridne narave, učenci in učenke ter učiteljica so bili takrat že nazaj v šoli, umetnica pa se je zaradi še vedno veljavnih ukrepov za zajezitev pandemije srečanju pridružila na daljavo. V razredu so njeno sliko predvajali na platno, sama pa je dogajanje opazovala in usmerjala prek kamere, ki jo je učiteljica sprti nameščala po razredu in lovila dogajanje. Takšno sodelovanje je bilo za vse sodelujoče poseben izziv in eksperiment, delo pa je bilo osredotočeno predvsem na raziskovanje in ustvarjanje v parih in skupinah ter na živo gibalno interakcijo med učenci in učenkami.

Zaključna delavnica tega projekta je bila izvedena v živo, v šolski telovadnici, takrat so se otroci z umetnico prvič srečali tudi v živo. Poudarek te delavnice je bil na različnih kreativnih gibalno-plesnih vajah, nalogah in ustvarjalnih zadolžitvah; predvsem z uporabo in izkoriščanjem skupnega in velikega prostora, ki je prej umanjkal ter v socialnem in gibalnem sodelovanju z drugimi. Otroci so z umetnico gibalno in plesno ustvarjalni na različne družboslovne in naravoslovne tematike, ki so se jih dotaknili že tekom prejšnjih srečanj na daljavo; vendar tokrat s



► SLIKA 2: 'Delovni zvezek na izletu'

Foto: Urša Rupnik



pristopi, ki jih omogočata delo v skupnem prostoru in interakcija v živo.

Proces je bil za potrebe projekta SKUM beležen predvsem prek dokumentarnih fotografij (posnetkov zaslona) in krajših videoposnetkov, obenem so bile zbrane pisne refleksije otrok in njihovih staršev. V okviru procesa sta nastala dva videoizdelka otrok in učiteljice. Prvi – 'Novoletne voščilnice' – je bil posnet na zadnjem decembrskem srečanju, tako da je vsak otrok posebej zaplesal svojo voščilnico, umetnica jih je prek platforme Zoom posnela in nato posnetke združila v zaokrožen video, ga opremila z glasbo in ga posredovala učiteljici, otrokom in staršem kot novoletno voščilo 4. b-razreda. Ustvarjanje drugega video izdelka – 'Delovni zvezek na izletu' – je bilo bolj zahtevno, otroci so dobili navodilo, da doma poiščejo belo steno, se oblečejo v temne odtenke in z delovnim zvezkom za matematiko pred domačo kamero ali telefonom odplešejo svoj motiv v komunikaciji z objektivom. Vsak posnetek se je začel s 'prevzemom' delovnega zvezka 'iz kamere' in končal s 'podajo' delovnega zvezka naprej, naslednjemu sošolcu ali sošolki. Posnetke je umetnica ponovno združila v celoto ter opremila z glasbeno podlago.

## Dva vsebinska primera: Promet in Človeško telo

Glede na odzive učencev in učenek ter učiteljice sta bili na srečanjih na daljavo obravnavani vsebini, ki sta se jim najbolj vtisnili v spomin, promet (družba) in človeško telo (naravoslovje). Zato na tem mestu sledi opis obeh dejavnosti.

Srečanje na temo promet se je začelo s t. i. gibalnim semaforjem, otroci so za vsako od barv semaforja določili način gibanja (na primer: zelena – premikaj se čim bolj hitro, rumena – premikaj se čim bolj počasi, rdeča – zamrzni). Nato je umetnica naključno navajala barve, otroci pa so se na prej določen način premikali oziroma obmirovali. V naslednjem koraku so otroci predlagali še načine gibanja za druge barve (na primer: rjava – skači, vijolična – vrtil se, modra – vrtil se na posteljo, bela – teci do stene, oranžna – premikaj samo glavo itd.). Barvam semaforja je umetnica dodala še vse preostale barve in tako otrokom z izmeničnim imenovanjem barv narekovala način gibanja. Za konec je umetnica pri usmerjanju gibanja otrok barve mešala (na primer: zelena in rjava pomeni, skači čim hitreje, rumena in vijolična pomeni, vrtil se čim bolj počasi, vijolična in oranžna pomeni, vrtil glavo itd.) in nastala je razgibana usmerjena plesna improvizacija. Sledilo je prepoznavanje in uprizorjanje prevoznih sredstev. Umetnica je predvajala zvočne posnetke različnih vozil (na primer: avto, motor, avtobus, ladja, vlak, kočija, letalo, helikopter, vesoljska ladja itd.), otroci pa so ugibali, za katero prevozno sredstvo gre, in nato vozila ob njihovih zvokih tudi vsak na svoj način uprizorili. Po sistemu 'Breakout Rooms' je umetnica otroke naključno razdelila v dve skupini, prva je dobila nalogo, da gibalno raziščejo in pripravijo uprizoritev potniškega prometa, druga pa tovornega. Svoji kreaciji sta nato skupini predstavili ena drugi in ugibali, kaj vse je zajemala predstavitev sošolk in sošolcev (na primer: potniški promet je bil predstavljen skozi gibalno potovanje na rajski otok – od prevoza s taksijem do letališča, letenja z letalom, prevoza z ladjo,

ogledovanja otoka s skuterjem itd; tovorni promet je bil predstavljen kot prevoz surovine za izdelavo stolpnice od izkopa do gradbišča: kopanje z bagrom, dvig z žerjavom, nalaganje v ladijski kontejner, prevoz z ladjo, nalaganje na tovornjak itd.). Glede na to da so otroci soustvarjali na daljavo, so si lahko izbrali tudi, da vsi uprizarjajo isto ali da si razdelijo vloge in vsak prevzame določen del. Na koncu so nastope sošolcev in sošolk nagradili tudi z virtualnimi simboli ploskanja, praznovanja, srčki, smeškoti ipd.

Z vidika plesne umetnosti je še posebej zanimivo, da so tako učenci in učenke kakor učiteljica kot eno najbolj zanimivih vsebin omenili gibalne in plesne dejavnosti, povezane z delovanjem človeškega telesa. Najbolj se jim je v spomin vtisnilo srečanje, na katerem so obravnavali človeški skelet. Na začetku ure je umetnica otrokom pokazal sliko človeškega skeleta – frontalno, bočno in od zadaj. Otroci so že znali naštetim imena nekaterih kosti in njihove funkcije. Nato so z dotikom, tipanjem poskušali poiskati in zaznati obliko določenih kosti v svojem telesu (na primer: podlahtnica, kosti zapestja, dlani in prstov, lobanja itd.). Pravilno so ugotovili, da so sklepi tisti, ki kosti povezujejo in nam omogočajo gibanje. Umetnica jih je pozvala, naj si predstavljajo, da so oni sami samo skelet, kot so ga videli na sliki, in naj se poizkušajo gibati samo s premikanjem kosti in v sklepih, podala je še primerjavo z marioneto. Ob spodbudni glasbi so se učenci in učenke nato prosto gibali in ustvarjali svoj 'kostkotov ples'.

## GLAVNE UGOTOVITVE IN EVALVACIJA

Projekt *Ples v SKUM-u, ples na Zoomu* so evalvirali tako otroci in njihovi starši kot tudi učiteljica in umetnica. Skupna glavna ugotovitev je, da so imele redne gibalno-plesne delavnice v času šolanja na daljavo za učence in učenke velik pomen tako na področju razumevanja in pomnjenja učne snovi kakor za njihovo psihofizično dobrobit in pozitivne odnose s sošolci in sošolkami.

Umetnica je na prvih srečanjih opazila, da otrokom močno primanjkuje gibanja in da vsako spodbudo za gibanje in ples navdušeno zagrabi in izkoristijo. Pomen gibanja v času šolanja na daljavo je poudarila tudi učiteljica:

»Koliko slabega naredimo otroku, če mu ne omogočimo čim več gibanja. Se mi zdi, da bi prav učenje ob pomoči giba, sploh zdaj v teh časih korone, moralo dobiti malo več veljave. Ker res učenci, otroci presedijo preveč za ekranom, za računalnikom.«

Starši so ugotovili, da so otroci z veseljem prisostvovali na delavnicah, poleg nepotrebnega gibanja pa so le-te spodbujale tudi njihovo ustvarjalnost:

»Vidim, da moj sin z veseljem sodeluje in mi po srečanju navdušeno pove, kaj so delali tisti dan. Menim, da so gibalne delavnice dobro premišljene, saj otroci vadijo skozi igro in zabavo. Osvobodijo jih kakršnih koli omejitev in spodbujajo njihovo ustvarjalnost.«

Umetnici se zdi pomembno, da se ustvarjalni gib ne uporablja le kot orodje za prenos in ponazarjanje učne snovi, temveč da se potencial plesa kot gibalnega izraznega sredstva in umetniškega jezika izkoristi tudi za izražanje otrokovih notranjih svetov in občutij. Z naslavljanjem psihofizične plati plesa sta bila otrokom v tem projektu dana povod in možnost, da se 'izplešejo', da presežejo gibanje kot tako in da s plesom ustvarijo svoj magični svet. Ena od učenk je tako zapisala: »Na delavnicah sem najbolj uživala v prostem plesu ob glasbi, ker sem se prepustila sama sebi.«

Eden od učencev, ki sicer ni imel kamere, je pa ves čas na delavnicah sodeloval in se vestno oglašal s svojimi vtisi, pa je po zaključku plesne dejavnosti ob etno glasbi poročal, da je v svojem plesu 'ponorel' in da je imel 'noro' izkušnjo. Učenci so poročali še, da so tekom delavnic odkrili nekaj novega o sebi in svojem odnosu do plesa: »Odkril sem, da znam zelo dobro plesati« in »Odkril sem, da moram zaupat vase« pa tudi: »da je ples bolj zabaven, kot sem najprej mislila.«

Pomen gibanja (tudi v času šolanja na daljavo) je strnil eden od staršev v svojem zapisu: »V osnovi je gibanje, še posebno v otroštvu in dobi odraščanja, nujno potrebno zaradi splošnega psihofizičnega počutja, tvorjenja in povečevanja števila sinaps, zagotavljanja uspešnosti pri doseganju učnih uspehov, usvajanju pozitivnih gibalnih navad za celotno dobo življenja, preprečevanju čezmerne telesne teže in še bi lahko naštevala. V skladu s tem podpiram vsakršno gibalno aktivnost, v tem primeru tudi SKUM srečanja.«

Glede na format izvedbe projekta se tako učiteljici kot umetnici zdi pomembno poznavanje in maksimalni izkoristek spletnih orodij in platform v korist otrok in učno-ustvarjalnega procesa (okolje Zoom na primer omogoča delitve v manjše skupine, kjer lahko otroci medsebojno komunicirajo in skupaj ustvarjajo). Vsi vpleteni so ob tem poudarili socialno plat projekta, saj je v času zaprtja javnega življenja, prikovanosti pred zaslone in pojavu osebnih stisk ravno s pomočjo nove tehnologije omogočil sproščeno, a vendar usmerjeno, vodeno in poučno druženje ter socialno bližino in interakcijo. Večina otrok se je veselila srečanj, zapisali so: »Komaj čakam, da spet začnemo z delavnicami in se spet vidimo.«

Navdušeni so bili tudi nad delitvijo v skupine in skupinskim ustvarjanjem: »Všeč mi je bilo, ko smo šli v Breakout Room in oblikovali skupne gibalne uganke.« »Ker so otroci najprej ustvarjali v skupinah, nato pa svoje plesne stvaritve delili s sošolci, so lahko izkusili različne rešitve iste naloge in tako spoznali raznolikost idej ter se učili ceniti izdelke drugih. Omenili so, da so v teh dejavnostih zelo uživali: »Všeč mi je bilo, ko smo šli v skupine in smo si izmišljevali ples in plesali pred vsemi.«

Učiteljica opaža, da je skupinsko delo za otroke pomembno, saj »se navajajo na delo v skupini in da je vsak odgovoren, ne samo eden, ampak vsak mora nekaj prinesiti k temu uspehu skupine«. Dodaja, da je naključno deljenje v skupine pripomoglo tudi k večji povezanosti razreda in boljšim odnosom med sošolci in sošolkami: »To se mi zdi, da jih je kar nekako tudi povezal, obenem pa jim dalo občutek, da lahko z vsakim delajo in ne samo s tistimi, s ka-

terimi se največ družijo.« Starši pa so poudarili še pomen sinhronih srečanj v času šolanja na daljavo: »Otroci doživljajo prijetne občutke že pri samem javljanju v živo, kar se še podkrepi z zanimivimi Uršinimi gibalnimi izzivi. Po končani uri v živo je nasmejan otroški obraz dokaz, da je gibanje temeljna otrokova potreba in da ima omenjeno koristi v vseh pogledih.«

Vodeno povezovanje prek spletnih platform otrokom omogoča, da se učijo obvladovanja računalnika in računalniških operacij, kar jih opismenjuje in opolnomoči v rokovanju z novimi tehnologijami. Tovrstno delo nudi možnost ustvarjanja in izražanja prek medija videa in filma, torej vzpostavlja povezavo ustvarjalnega giba z zakonitostmi filma in odpira polje za raziskovanje novega področja spajanja dveh umetnosti in spretnosti. Učenci in učenke so v projektu sodelovali pri izdelavi dveh plesnih videev in komentirali, da je bil proces »ful dober in ful smešen« ter: »najbolj všeč mi je bilo, ko smo izdelovali plesne voščilnice«.

Povzamemo torej lahko, da so učenci in učenke v projektu Ples v SKUM-u, ples na Zoomu:

- spoznavali nov način učenja učnih vsebin prek ustvarjalnega giba in utelešali različne učne vsebine;
- pri delu razvijali sodelovanje in strpnost;
- se naučili upoštevati različnost;
- spoznali, da lahko z gibanjem učenje postane zelo zabavno in ustvarjalno;
- usvajali pozitivne gibalne navade ter tako vplivali na splošno psihofizično počutje;
- se naučili uporabljati tehnologijo pri delu in sporazumevanju na daljavo.

## SKLEP

Projekt Ples v SKUM-u, ples na Zoomu se je začel sredi dolgotrajnega zaprtja vzgojno-izobraževalnih ustanov kot izhod v sili, ker sodelovanje v živo zaradi situacije pandemije ni bilo možno. Prav zaradi nastalih, na prvi pogled brezizhodnih okoliščin so umetniki na vseh področjih začeli iskati, odkrivati in plasirati nove načine raziskovanja, ustvarjanja, ohranjanja stikov s svojim občinstvom in posredovanja svojega dela v pedagoških procesih. Izziv tega projekta je torej bil poiskati, preizkusiti, implementirati nove rešitve za uporabo ustvarjalnega giba in plesne umetnosti v za ples skorajda nemogočih pogojih zelo omejenega (Zoom) prostora. V fizično ločene domove četrtošolcev je projekt tako poskušal vnesti občutek razredne pripadnosti, skupno gibalno ustvarjanje, užitek v plesnem izrazu ter vrniti motivacijo za šolanje in zanimanje za učno snov.

Kljub številnim pozitivnim odzivom vseh vpletenih v predstavljenem projektu pa je treba opozoriti na nekatere nevarnosti in slabosti tovrstnega (projektne) sodelovanja, tako v smislu povečevanja razlik med otroki, torej diskriminacije na podlagi tehničnih, prostorskih idr. pogojev, kakor v smislu pomanjkanja polnokrvnih socialnofizičnih stikov. Upoštevati je treba, da nimajo vsi učenci in učenke primerne/popolne tehnološke opreme (v predstavljenem primeru je šola poskrbela za tiste, ki opreme

niso imeli); da nimajo vsi učenci in učenke primerne fizičnega in socialno spodbudnega prostora oziroma okolja za sodelovanje (svoje sobe ipd.); da se pojavljajo tehnične težave (slaba internetna povezava, slab in zakasnen prenos zvoka ipd.); da nekateri starši ne želijo, da njihov otrok sodeluje pri kakršni koli obliki pouka na daljavo (v predstavljenem primeru eden od otrok zaradi omenjenega razloga ni sodeloval). Nadalje pri plesnih kakor tudi marsikaterih drugih dejavnostih umanjka neposreden stik z otroki in med otroki; umanjka skupinska dinamika in vse, kar je z njo povezano; umanjajo ad hoc neformalno sodelovanje in spontane rešitve; umanjka medosebni fizičen stik in dotik. Tu so še nevarnosti, povezane z (obveznim) prepogostim in predolgotrajnim gledanjem v ekran, od katerega v 'normalnih časih' otroke 'vlečemo stran'. Pri plesnih dejavnostih je pogled osredotočen na dvodimenzionalno površino namesto občutenja lastnega telesa/sebe in drugih teles/drugih v trodimenzionalnem prostoru; tako umanjka tudi treniranje, ozaveščanje in prakticiranje izkušnje fizične bližine in medosebnih fizičnih odnosov do drugih oseb in vrstnikov.

Problematičen se zdi tudi skorajda brezkompromisni in neprevprašani pristanek na vstopanje v domove drugih in deljenje svojega s svetom, ko očesa računalniških kamer delijo zasebnosti domačih sob na splet. Čeprav z dobrim namenom zasnovan in izveden, predstavljeni projekt in drugi njemu podobni vseeno porajajo vprašanje varovanja zasebnosti, osebnih podatkov in intime ter s tem kršitev pravice do zasebnosti.

Še zadnja bojazen za konec pa je, da ob promoviranju primerov dobre prakse poučevanja, izobraževanja in ustvarjanja na daljavo odločevalci dobijo prikladen izgovor, da 'pa saj se tako tudi da', in lahko zato (ob podobnih kritičnih situacijah) ponovno pride do uveljavljanja dolgotrajnejšega izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa v virtualnem okolju.

---

## VIRI IN LITERATURA

- Anttila, E. (2018). The potential of dance as embodied learning. V: *Proceedings of A Body of Knowledge - Embodied Cognition and the Arts conference*, 8.-10. 12. 2016.
- Anttila, E., Svendler Nielsen, C. (2019). Dance and the quality of life at schools: A Nordic affiliation. V: K. Bond (ur.), *Dance and the Quality of Life* (str. 327-345). Springer.
- Geršak, V. (2015). Plesna umetnost v vrtcu: gibanje telesa v prostoru, času in z energijo. *Umetnost v vrtcu*, str. 37-42.
- Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib - tretja razsežnost pouka*. Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (8. 6. 2020). *Pomen vzgoje v času pandemije covid-19*. Dijaški dom Ivana Cankarja.
- Namen in cilji projekta SKUM*. Dostopno na: <http://www.skum.si> (6. 6. 2021).
- Parviainen, J. (2002). Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance. *Dance Research Journal*, 34(1), str. 11-26.
- Smith-Autard, J. (2002). *The Art of Dance in Education*. A&C Black.
- Wilson, M. (2007). *Knowing in the Body: A Dancer's Emergent Epistemology*. [Doktorska disertacija]. Texas Woman's University.



Mateja Jeler, Osnovna šola Vransko – Tabor

Gregor Kamnikar, samozaposlen v kulturi

Dr. Helena Korošec, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Dr. Vesna Geršak, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

# UČENJE Z UMETNIŠKIMI PRAKSAMI NA DALJAVO – OD EKRANA V SVOJE TELO, ČUSTVA IN USTVARJALNOST

*Distance Education with the Aid of Artistic Activities – the Screen, the Body, Emotions and Creativity*

## IZVLEČEK

V prispevku predstavimo primer inovativnega učnega okolja, ki je v poučevanje na daljavo vneslo aktiven, izkustven in utelešen pristop učenja ter poučevanja s pomočjo umetnosti. V sklopu projekta z naslovom Stik analognega in digitalnega sveta smo razvili model učenja, ki je v ustvarjalnem učnem procesu na daljavo povezoval učence dveh oddelkov petega razreda, dva učitelja, plesnega umetnika in dve strokovnjakinji s področja plesne in lutkovne umetnosti s fakultete. Projekt je nastal v okviru projekta Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM), katerega ključni cilj je razvijati didaktične pristope in nove oblike povezovanja vzgojno-izobraževalnega dela z umetniškimi dejavnostmi.

Pri učencih so se prednosti tovrstnega pristopa pokazale v doseganju učnih ciljev, razvijanju ustvarjalnosti, pozitivne samopodobe, velike motiviranosti, spoznavanju novih oblik izražanja tako v digitalnem kot analognem okolju, večjem stiku z naravo, s samim seboj in sošolci v času šolanja na daljavo. Delo so starši ocenili kot pozitivno, učitelja sta izstopila iz običajnih pedagoških okvirov. Umetnik je spoznal, da spodbujanje razvoja kompetenc posameznika pelje v spodbujanje kompetenc skupine, katere del je ta posameznik (oddelek, družina, prijatelji).

**Ključne besede:** pouk na daljavo, kulturno-umetnostna vzgoja, plesna umetnost, lutkovna umetnost, osnovna šola, ustvarjalnost

## ABSTRACT

This article presents a case of an innovative learning environment, whose contribution was an active, empirical and sensory approach to teaching and learning through art.

*When the Analogue and the Digital Meet* is a model of creative learning and teaching developed as part of the project *Developing Communication Competences through Cultural-Art Education* (SKUM), whose key objective is to develop didactic approaches and new forms of links between educational institutions and artistic activities. It connected two Year 5 classes, two teachers, a professional dance artist, and two faculty experts in dance art and puppetry.

During distance education, the pupils benefitted from this approach in several ways: by meeting the learning objectives, developing creativity, building a positive self-image, improving levels of motivation, discovering new forms of self-expression in both the digital and analogue environments, and keeping more in touch with nature, themselves and their classmates. Breaking away from conventional pedagogical concepts earned the teachers high ratings among the parents. The artist, too, realized that increasing the levels of competences of an individual within a group enhances competences of the group as a whole, be it a class, a family or friends.

**Keywords:** distance education, cultural-art education, the art of dance, puppetry, primary school, creativity

## UVOD

### Učenje s pomočjo umetniške izkušnje

Z umetniško izkušnjo se otroci urijo v sposobnostih oz. kompetencah 21. stoletja – ustvarjalnosti, kritičnem mišljenju, komunikaciji in sodelovanju, ki so ključne za višjenivojske oblike mišljenja. Kot pravita Silverstein in Layne (2010, v Donovan in Pascale, 2012: 16), »integracija umetnosti za učenca zagotavlja raznotere načine, da osmisli učno vsebino, gradi razumevanje (angl. *construct understanding*)«. Tako učni proces preseže pomoč učencu, da se nauči snov in je sposoben priklicati informacije; da mu izziv, da naučeno faktografsko znanje uporabi in s tem gradi globlje razumevanje. Posamezniki, ki so vajeni samo principov konvergentnega mišljenja, težje sledijo spreminjajočim se družbenim potrebam. Če torej želimo, da učenci odrastejo v samostojne, inovativne in senzibilne posameznike, je pomembno vključevanje umetniških vsebin v pedagoški proces. Šola je namreč ustanova, ki nima samo formalnega pomena, ampak tudi simbolno moč, zato lahko z vključevanjem splošno pomembnih področij aktivno sodeluje pri oblikovanju družbene realnosti. Vprašanje je torej, kakšno realnost si želimo in kako lahko kot pedagogi pripomoremo k njeni uresničitvi (Geršak idr., 2018). Umetniška izkušnja ima velik pedagoški potencial, saj dostopa do spoznanja realnosti na poseben način, kot simbolno posredovana izkušnja – z estetskim, domišljijским dopolnjevanjem umetniških kodov prejemnik doživlja in reflektira izkušnje drugih in tako etično zori. Zato je umetnost vrednota na sebi ('Namen in cilji projekta SKUM').

**Poučevanje v umetnosti in s pomočjo umetniške izkušnje ter ustvarjanje prostorov, kjer se omogoča dostop do umetniške izkušnje, nakazuje potrebo po novih didaktičnih pristopih in praksah ter inovativnih učnih okoljih.**

### Vključevanje umetnikov v učni proces

Ena izmed dobrih praks, ki se kaže v procesu izobraževanja, je vključevanje umetnikov in kulturnih institucij v učni proces. Tovrstni model razvija tudi projekt Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM), katerega namen je razvijati povezave med vzgojno-izobraževalnimi zavodi ter umetniki in kulturnimi ustanovami v smeri širitve inovativnih in odprtih učnih okolij, podprtih z novimi didaktičnimi pristopi, ki bodo krepile sporazumevalne zmožnosti otrok/učencev/mladostnikov.

V prispevku predstavimo primer učenja in poučevanja s pomočjo umetniške izkušnje, pri katerem sledimo ugotovitvam različnih avtorjev, ki menijo, da sodelovanje umetnika v učnem procesu spodbudi preoblikovanje nekaterih ustaljenih okvirov učenja in poučevanja v bolj gibke in odzivne, da ima otrok možnost ustvarjalno razmišljati (Ketovouri, 2007, v Geršak idr., 2018). Prav tako Kroflič (2014) meni, da so pri kulturno-umetnostni vzgoji za spodbujanje umetniškega doživljanja zelo pomembni stiki z »živo umetnostjo«, posredovani prek posameznih aktivnih umetnikov in kulturnih ustanov.

### Učenje in poučevanje na daljavo

V obdobju pandemije, ko smo bili primorani učenje in poučevanje premakniti iz fizičnih učilnic na splet, je novo učno okolje postalo bolj digitalno in digitalizirano.

Antropolog Podjed (2020) pravi, da je vse to sicer dobra izkušnja za prihodnost, a opozarja, da fizičnega stika ne moremo izbrisati. To se še posebej kaže v osnovnih šolah. Sprva so bili otroci nad šolo na daljavo navdušeni, potem pa jim je vse postalo odveč. Namen izvajanja pouka na daljavo je ohraniti ustrezno kontinuiteto in dovolj visoko kakovost pedagoške komunikacije med učitelji in učenci ter med učenci samimi. Temeljno vodilo pri delu na daljavo – upošteva seveda njegove posebnosti – naj bi bilo doseči čim večjo podobnost z učnim procesom, kot poteka v šoli. Seveda to v celoti ni mogoče, a pomembno je, da učitelji vzpostavijo čim bolj kakovostno komunikacijo z učenci, da se trudijo čim bolj nazorno predstaviti učne vsebine, da komunikacijo omogočajo tudi med samimi učenci, da spremljajo njihov napredek in se pravočasno odzivajo na morebitne težave ipd. Pouk na daljavo ni le tehnološki in organizacijski podvig, pač pa za mnoge učitelje predstavlja tudi zahteven didaktični izziv. **V okoliščinah, ki terjajo izvajanje izobraževanja na daljavo, so učitelji prisiljeni iskati didaktične rešitve, ki zagotavljajo zadostno raven aktivnega sodelovanja in dovolj visoko stopnjo motiviranosti učencev pri takšnem pouku.** Prav to so eni od ključnih dejavnikov ohranjanja kakovosti pouka in posledično tudi znanja in izobrazbe učencev. Njihovo pozornost je pri učnem delu na daljavo težje pridobiti in dlje časa ohraniti, saj odsotnost neposrednega fizičnega stika med učiteljem in učencem, čemur se lahko pridružijo tudi drugi motilci iz učenčevega domačega okolja, pogosto privede do nižje učne koncentracije in zainteresiranosti za sodelovanje pri pouku (Štefanc, 2020).

## NAMEN IN CILJI PROJEKTA TER OPIS UDELEŽENCEV

Namen projekta je bil ponuditi učencem dveh oddelkov petega razreda v času pouka na daljavo izkušnjo z različnimi področji kulturno-umetnostne vzgoje, s katerimi lahko razvijajo sporazumevalne zmožnosti na ustvarjalen, inovativen in utelešen način v sodelovanju s plesnim umetnikom ter učiteljem. Dejavnosti, ki so se izvajale, so se medpredmetno povezovale v obliki projektne tedna. Šlo je za preplet slovenščine, naravoslovja, družbe, gospodinjstva, športa in likovne umetnosti. Poleg vsebinskega povezovanja sorodnih pojmov pri različnih predmetih je projekt učencem omogočil tudi razvijanje spretnosti, ki so uporabne v različnih okoliščinah (kritično mišljenje, obdelava podatkov, uporaba IKT idr.). Cilj projekta je bil, da vsak učenec ustvari svoj analogni in digitalni strip v obliki zgodbe v 'sekvencah', nadaljevanjih, ob tem pa sodeluje v aktivnostih, ki omogočajo razvijanje njegovega psihofizičnega blagostanja.

**Format stripa je omogočil spoj vrste ciljev, potreb, kompetenc pričujočega projekta. Strip je služil kot poročilo učenca, kaj je doživel, naredil, razumel, se naučil v posameznem dnevu.** Analogen strip je otrok naredil z analognimi sredstvi (papir, barvni svinčniki, flomastri, vodenke, svinčnik itd.), digitalnega z digitalnimi sredstvi, tj. uporabo elektronskih naprav, kot sta računalnik, telefon, ter s programjem in spletom (ena učenka je npr. uporabila spletno orodje spletne galerije). Z izdelavo analognega in digitalnega stripa na isto temo (kaj sem se naučil, doživel, razumel od dnevne naloge) ter v istem formatu (strip) smo omogočili, da je otrok sam raziskoval razlike med analognim in digitalnim svetom.

Pri tem smo si zastavili več ciljev:

Učenci:

- razumejo in uporabljajo analogni in digitalni način sporazumevanja z okolico na daljavo;
- razvijajo ustvarjalnost in domišljijo s prepletom plesne, likovne, literarne in avdiovizualne umetnosti;
- izražajo svoja občutja v prepletu plesne, likovne, lutkovne, literarne in avdiovizualne umetnosti;
- soustvarjajo okolje, v katerem sproščeno izražajo svoje misli, želje, čustva;
- razvijajo sposobnost zaupanja vase;
- razvijajo medsebojno spoštovanje in podpiranje drug drugega pri sodelovanju na daljavo;
- se ukvarjajo s svojim razumevanjem situacije, v kateri so se znašli ob zaprtju šol.

Učni cilji pri različnih predmetnih področjih:

Učenci:

- uporabljajo različne veščine komuniciranja in sodelovanja (DRU);
- razvijajo strategije vseživljenjskega učenja (DRU);
- napišejo fantastično pripoved, v kateri dogajanje prehaja iz realnega v fantastični svet in se zaključi z vrnitvijo v realni svet (SL);
- oblikujejo pozitiven odnos do narave in tehnike ter kritičen odnos do posegov v naravo (NIT);
- se učijo zaznavati in opazovati s čim več čutili (NIT);
- usvajajo in se urijo v metodologiji raziskovanja s tem, da si zastavljajo vprašanja, oblikujejo domneve, zbirajo podatke, jih obdelujejo in interpretirajo, oblikujejo zaključke ter sporočajo svoje ugotovitve (NIT);
- razvijajo veščine praktičnega dela (GOS);
- poznajo pomen uravnotežene prehrane in si pripravijo zdravo malico (NIT);
- prepoznavajo oblike, namembnost in lastnosti oblačil (GOS).

V projekt so bili vključeni učenci dveh oddelkov petega razreda (37 učencev) matične in podružnične Osnovne šole Vrnsko - Tabor. Med njimi je bilo tudi 7 učencev z različnimi posebnimi potrebami in primanjkljaji. Večina teh učencev je po odločbi opredeljena kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Znotraj tega pa so zajeti različni primanjkljaji: disleksija, diskalkulija, disgrafija, blažja oblika Aspergerjevega sindroma ter čustvene in vedenjske motnje.

Glede na potek pouka na daljavo so bili vsi udeleženi (učenci, učitelji, skrbniki) postavljeni v novo, nepoznano situacijo, ki je bila pogosto stresna. V tempu pouka na daljavo je bilo, prav tako kot v šoli tudi sicer, malo prostora za občutenje svojega ritma, tempa, dinamik delovanja. Zato je umetnik predlagal, in to je bil pomemben cilj projekta, da v projektne teden vsem udeležencem omogočimo, da se ukvarjajo s svojim razumevanjem položaja, v katerem so, in da znajo bolje in bolj prisluhniti temu razumevanju pri učenju, poučevanju, podpori. Tako je bilo pomembno, da ne damo preveč in preobsežnih nalog, da se med opravljanjem nalog naredi prostor za (samo)opazovanje.

## OPIS DEJAVNOSTI

Projektne teden je vključeval različna učna področja in različne umetnostne zvrsti. Zaradi svoje raznolikosti so

lahko prišla v ospredje različna otrokova močna področja. Učenci so imeli natančna navodila za vsakodnevne dejavnosti, hkrati pa so imeli veliko svobode pri tem, kdaj oz. kateri del dneva bodo posamezno dejavnost opravili, kako jo bodo oblikovali, prikazali, poudarjeni sta bili njihova lastna ustvarjalnost in domišljija.

Učenci so skozi različne dejavnosti pridobivali znanje in razvijali sporazumevalne zmožnosti in spretnosti, imeli možnost izražati čustva in lastna mnenja, kar je bilo v času socialne izoliranosti zanje še toliko bolj pomembno:

- s praktičnim (terenskim) delom: vsak dan so odšli do drevesa, ki so si ga izbrali prvi dan. Drevo so morali prepoznati oz. ga poimenovati, o njem poiskati nekaj značilnosti in posebnosti, z drevesom so se pogovarjali, mu zaupali svoje želje, misli, pričakovanja. Drevo so »oblekli« na svoj način, ga poimenovali v superjunaka, z njim so se večkrat fotografirali, ob njem so si naredili piknik (malico), poslušali glasbo ali samo uživali. V gozdu so nabrali različne naravni material (vejice) in iz njega oblikovali človeške figure, ki so jih nato ponazarjali s telesom.
- s praktičnim delom doma: izdelali so svojo telesno lutko ter njene dele telesa dopolnili s svojimi željami, mislimi, pričakovanji ter z njo zaplesali. Izdelali so lutko nogavičko iz nogavice ter različnih dodatkov.
- z avdiovizualnim delom: posneli so več videoposnetkov (animacija lutk iz gozdnih vejic, ples s telesno lutko, animacija lutke nogavičke), fotografirali so svoje izdelke (postavitev iz gozdnega materiala, človeške figure iz vejic, telesna lutka, lutka, nogavička, drevo, oblečeno drevo, piknik ob drevesu);
- pri delu z računalnikom: videoposnetke in fotografije so nalagali na računalnik ter oblikovali digitalni strip, sodelovali so na videosrečanju, kjer so izmenjali svoje izkušnje o dejavnostih;
- s pisanjem in risanjem: oblikovali so analogni strip, tako da so zapisali in narisali posamezne dejavnosti.

## Opis projektne tedna po dnevih

Dejavnosti projektne tedna so bile vsebinsko razvrščene po dnevih, pri čemer je vsak dan imel svoj naslov. Učenci so navodila za posamezni dan dobivali sproti po elektronski pošti.

*Prvi dan: »To« (drevo, krošnja, veja, list, korenina ...)*

Učenci so se odpravili v bližnji gozd. Pri hoji so morali biti pozorni na svojo pot, jo natančno opazovati ter meriti tudi čas, ki so ga porabili za to pot. Ko so prispeli, so poiskali drevo, ki jih je pritegnilo, ga spoznali z vsemu čutili: ga opazovali, objeli, povonjali, potipali, prisluhnili zvokom krošnje. Svoja občutja so zapisali. Poiskali so še eno drevo ter ju primerjali med seboj. Razmišljali so, kateri deli telesa lahko predstavljajo posamezne dele drevesa. V drevo so se vživali, močne noge so predstavljale korenine, razprte roke krošnjo, ki se v vetru pozibava sem in tja. Prisluhnili so naravi in njenim zvokom, še posebej so bili pozorni na zvok ptičjih napevov. Učenci so v gozdu nabrali tudi različne drevesne vejice. Z videoposnetkom kratkih lutkovnih animacij, v katerih je lutkarica (znanstvena sodelavka na PEF) oživila drevesne vejice in druge naravne materiale, smo učencem ponudili možne izzive za ustvarjanje njihove lastne lutkovne in plesne improvizacije. Iz nabranih vejic in drugih naravnih materialov so ustvarili različne



gozdno-lutkovne figure, jih animirali in ponazorili z gibanjem svojega telesa. Figure so se začele gibati, plesati, prav tako tudi učenci. Pri tem so domiselno raziskovali različne elemente plesa (nivoje, oblike, smeri itd.) (Sliki 1 in 2).



► SLIKI 1, 2: Uprizarjanje različnih oblik drevesnih vejic s telesom

### Drugi dan: »To je« (in si izmisliš zgodbo ...)

Drugi dan so učenci odšli do drevesa po isti poti kot dan prej. Opazovali so, ali je bilo na poti kaj drugače od prvega dne. Ko so prispeli do drevesa, so ga objeli, prisluhnili zvokom iz narave in svoja opažanja zapisali. Nato so si zamislili, da je drevo njihov superjunak (pevec, pevka, filmski junak itd.). Z oblačili, odejami in preostalimi pripomočki, ki so jih ta dan prinesli s seboj, so drevo oblekli ter se z njim fotografirali (Slika 3). Doma so zapisali izmišljeno zgodbo o drevesu superjunaku in o dogodivščinah, ki so jih doživeli z njim, ter ga narisali. Tako so ustvarili svojo literarno zgodbo, s tem pa že prve značaje, dialoge in svoje lastno doživljanje oživljene narave.



► SLIKA 3: Prikaz oblečenega drevesa

### Tretji dan: »To je moj« (kdo sem, kje sem, kaj me obkroža ...)

Tretji dan so učenci ponovno odšli do »svojega« drevesa. Drevo je vedno bolj postajalo njihov zaupnik v naravi. Ob njem so si uredili svoj kotiček (pognili so odejo, si prinesli malico, poslušali glasbo ali pa preprosto uživali v tišini gozda). Pozornost so usmerili na vreme – ali sije sonce, piha veter itd. Naredili so fotografijo, kako uživajo v svojem gozdnem kotičku (Slika 4). Doživljanje sebe v naravi so v domačem okolju nadgradili z izdelavo telesne lutke, ki je postala posrednik med njihovim notranjim doživljanjem in zunanjim svetom (Slika 5).



► SLIKA 4: Piknik ob drevesu



► SLIKA 5: Izdelava telesne lutke

Telesna lutka – lik v naravni velikosti, izdelan na večjem kosu papirja, jim je omogočila nov zorni kot doživljanja sebe. Izdelali so jo tako, da so skupaj zlepili več kosov papirja ter se ulegli nanj. Nekoga so prosili, da jih obriše, nato pa so svoj obris izrezali. Telesni lutki so narisali obraz, frizuro, oblačila ter jo pobarvali. Ko je bila dokončana, so si jo postavili pred sabo, si zavrteli svojo najljubšo glasbo in z njo zaplesali poljuben ples ali pa posneli kakšno zanimivo prigodo, ki sem jim je pripetila v korona času (Sliki 6 in 7). Ob plesu z lutko so premagali sramežljivost in se laže izrazili. Videoples so priložili digitalnemu stripu, saj je video nastal v digitalnem okolju in tako lahko predstavljal del stripa. S tem so lahko doživeli, da se pojem, kot je strip, ki je zgodovinsko gledano nastal v analognem okolju, povsem predrugači, ko preide v digitalno okolje in ga še vedno lahko imenujemo strip. Pri tem se tudi odrasli učimo o tem, da digitalno okolje ni samo podaljšek ali zrcalo analognega sveta, pač pa povsem nov svet, ki vsebuje tudi dele, katerih vzporednic ne moremo najti v analognem svetu.



► SLIKI 6, 7: Ples učencev s telesno lutko

Sreda je bil poseben dan, saj smo z učenci (z vsakim oddelkom posebej) izvedli prvo srečanje prek aplikacije Zoom. Namenjeno je bilo izmenjavi izkušenj med učenci, poročanju, kako doživljajo projektni teden, ali imajo kake težave pri izvajanju različnih aktivnosti in temu, da spoznajo plesnega umetnika Gregorja itd. Med potekom srečanja je učence presenetila lutka nogavička – Zmaj Nogavičnik Koronaj, ki se je kar naenkrat pojavil na ekranu, učence povabil v klepet, spravil v smeh in jim sporočil, kako neskončno sam je, ker njihova Nogavičniška šola deluje le na daljavo. Povedal jim je tudi, da zelo pogreša »nogovanje«, ki je ena njegovih najljubših dejavnosti v šoli. Z učenci se je pogovarjal o tem, zakaj so vsi v nekih čudnih »škatlah« in zakaj niso v šoli. Obljubil jim je posebno pismo, ki jih bo pričakalo v elektronskem poštnem nabiralniku dan kasneje.

**Četrti dan: »To je moj projektni« (kaj potrebujem, česa si želim, ko bom nazaj v šoli ...)**

Četrti dan projektnega tedna je bil namenjen predvsem učenčevim čustvom. Ponovno so odšli do »svojega« drevesa in se ob njem usedli. Tam so razmišljali, kako se počutijo v času pandemije, kaj pogrešajo v tem času, kaj si želijo zdaj, ko poteka pouk na daljavo. Svoja razmišljanja so zaupali drevesu superjunaku in jih zapisali na list. Ko so se vrnili domov, so poiskali svojo telesno lutko in nanjo zapisali: v bližino srca, kaj pogrešajo in kakšne so njihove želje, v glavo lutke so zapisali svoje počutje zdaj, ko so doma, v noge lutke so zapisali svoje želje po gibanju in v roke ter dlani lutke so zapisali sporočila za svoje prijatelje (Slika 8 in 9). Ko so končali, so se z lutko fotografirali.



► SLIKI 8, 9: Pisanje sporočil, misli, želja na telesno lutko

Ob koncu dneva so se lotili še načrtovanja projekta, katerega naslov je bil Moje življenje po koronavirusu. Izdelali so si načrt, kako bo potekal njihov teden in vikend, ko se življenje vrne nazaj v ustaljene tire.

V svoje elektronske poštno nabiralnike so prejeli pismo Zmaja Nogavičnika Koronaja, v katerem je z njimi delil vse o svojih tegobah Nogavičniške šole na daljavo, hkrati pa jim zaupal svoje želje. S tem jih je povabil, da tudi oni izdelajo svojo nogavično lutko, ki bo povedala, kakšne so njihove želje. Zaprotil jih je tudi za povratno pismo ter fotografijo ali videoposnetek.

**Peti dan: »To je moj projektni teden.«**

Tudi zadnji dan projektnega tedna so se učenci odpravili najprej do drevesa. Ob njem so razmišljali, kako je bilo delati vse dejavnosti projektnega tedna; zabavno, zanimivo, dolgočasno, naporno. Svoja razmišljanja so zapisali in naredili še zadnjo skupno fotografijo s »svojim« drevesom.

Po vrnitvi domov so se lotili posebne naloge. Izdelali so lutko iz nogavic, s katero so posneli video o tem, kako so doživeli projektni teden. Lutki so dali ime in zanjo izbrali eno posebno značilnost. Povedali so še, kaj njihova lutka rada počne in česa ne. S pomočjo lutke so izrazili dobre in manj dobre stvari projektnega tedna (Slika 10). V zaključku je bila tako lutka povezovalca in posrednika pri sporočanju želja ter pri komunikaciji med učiteljem in preostalimi učenci v razredu. Hkrati pa tudi izziv za lastno ustvarjalnost.

Za zaključek dne so zbrali vse tri lutke skupaj (lutko iz gozdnih vejic, telesno lutko in lutko nogavičko) ter z njimi naredili skupno fotografijo.



► SLIKA 10: Lutka nogavička se predstavi.

Vse dejavnosti, ki so se odvijale v projektnem tednu, so učenci strnili še v obliko analognega in digitalnega stripa.

**EVALVACIJA PROJEKTA**

Evalvacijo projektnega tedna, izvedenega na daljavo, smo naredili s pomočjo triangulacije zbranih refleksij učencev, staršev, umetnika in učiteljice, ki smo jih uredili po posa-



meznih kategorijah s pomočjo kvalitativne metode za zbiranje in obdelavo podatkov (Jeler, Kamnikar, Geršak, 2021).

## Analiza odgovorov učencev

Učenci so odgovorili na dve vprašanji: kako se počutijo pri delu na daljavo in kaj jim je bilo/jim ni bilo všeč pri projektne tednu, ko so se učili s pomočjo različnih umetniških sredstev.

Odgovori na prvo vprašanje, kako se počutijo pri delu na daljavo, so se vsebinsko umestili v **socialno področje**, ki zajema predvsem **socialne stike**. Učenci so navedli, da pogrešajo druženje s sošolci, učitelji in prijatelji tako v šoli kot zunaj nje ter da se počutijo osamljeno: »Pogrešam sošolce, sošolko, šolo«; »Počutim se osamljeno in dolgočasno«. Učenci v evalvacijah navajajo, da pogrešajo šolo in učenje v živo: »Sedaj, ko pouk poteka na daljavo, si želim, da bi se čimprej vrnili v šolske klopi«; »Počutim se slabo, ker ni šole«. Želja po vrnitvi v šolske klopi je pogosto povezana tudi z željo po druženju s sošolci.

V nadaljevanju smo strnili odgovore učencev na vprašanje, kaj jim je bilo/jim ni bilo všeč pri projektne tednu, ko so se učili s pomočjo različnih umetniških sredstev. Njihove odgovore smo združili v naslednje vsebinske sklope: **učenje v naravi, inovativno učenje, kurikularne vsebine, kognitivno področje, čustveno področje**. Z vidika **učenja v naravi** učenci opisujejo, da jim je bilo učenje zunaj/v gozdu všeč: »Projektne teden mi je bil všeč, ker sem bil veliko v naravi, v gozdu«; »Počutim se zelo lepo, sproščeno, ker sem pravkar prišla iz gozda«. V sklopu **inovativno učenje** pa učenci poudarjajo, da so se učili na drugačen način, da je bilo v projektne tednu mnogo zanimivega, drugačnega učenja: »Moj projektne teden je bil zanimiv, razgiban, razburljiv, delaven, vesel, ustvarjalen, poln izzivov, igriv, poln novih znanj«; »Ta teden je bil čisto drugačen od drugih«; »Bilo je zanimivo, naporno, čudno«. Učenci so v sklopu inovativnega učenja izpostavili tudi **učenje s tehnologijo**: »/.../ mi je bil všeč, ker sem lahko delal na računalniku in s telefonom«; »Veliko je bilo tehnologije in razmišljanja« in omenili, da jim je bilo všeč **učenje z gibanjem**: »Veliko sem se zabaval, razmikal in naučil«.

Z vidika **kurikularnih vsebin** učenci opisujejo mnoge **vzgojno-učne dejavnosti**, pri katerih so z veseljem sodelovali: »Všeč mi je bilo izdelovanje lutk iz vejic in ko smo jih posnemali«; »Všeč mi je bilo, ker sem lahko plesala z lutko in da smo morali obleči drevo v superjunaka«. Navedejo tudi nekaj vsebin/aktivnosti, pri katerih so imeli težave: »Ni mi bilo ok izdelovati telesno lutko, ker je bila velika in je bilo z njo ogromno dela«; »Projektne teden je bil zanimiv, res pa je, da je bilo treba vsak dan iti v gozd«.

Učenci so izpostavili pomen tovrstnega učenja tudi za njihovo **učno učinkovitost**: »Veliko smo se naučili« – to kategorijo smo uvrstili na **kognitivno področje**.

Prav tako pa so v času projektne tedna izrazili zaskrbljenost, strah, pozitivna in negativna občutja – te opise smo uvrstili na čustveno področje, ki zajema kategorije **ugodno počutje, neugodno počutje, občutek strahu** ter **skrb za zdravje**. Pozitivna oziroma ugodna občutja so vezana na samo izvajanje dejavnosti, npr: »/.../ ta teden je super«. Opažamo tudi mešana občutja: »Na začetku mi je bilo naporno, ker nisem poznal takšnega načina dela. Nato mi je postalo zelo zabavno.« Učenci pa so navedli tudi neugodna počutja oziroma občutke strahu: »Počutim se srednje, ne

najbolj veselo, ker smo ves čas doma in imamo pouk na daljavo«; »Skrbi me za družino, sorodnike, prijatelje«; »Skrbi me, da bi veliko ljudi zbolelo in umrlo«.

## Analiza odgovorov staršev

Starši so najpogosteje izpostavili vsebinsko področje **»cenjenje narave/ekologija«**, ki predstavlja **otrokov odnos do narave**. Starši v evalvacijah navajajo pomen otrokovega doživljanja soodvisnosti: »Rada sem ga gledala, kako se je spoprijateljil z drevesom oziroma naravo in kako je doživljal to povezanost in soodvisnost narave s človekom«; »Rekla bi, da je nekako drugače začutil naravo«; »/.../ razmišljal o sebi in svojih čustvih, o naši povezanosti z naravo in našim vplivom na planet ter bitja okoli nas«.

Naslednje vsebinsko področje, ki je zelo pogosto navedeno v evalvacijah staršev, so **»učni pristopi«**, ki zajemajo šest kategorij. Najpogosteje je omenjeno **inovativno učenje**: »Projektne teden je bil nekaj novega, zanimivega ...«; »/.../ veliko pridobili z drugačnim delom kot so bili prej vajeni«. Starši so izpostavili tudi **učenje z vsemi čuti**: »Z vsemi čutili je spoznaval svet okoli sebe, razmišljal o sebi in svojih čustvih ...«, **učenje s pomočjo umetnosti**: »Odkrival je lepoto giba, glasbe, besede, barve in slike«, **prijazno učenje**: »Projektne teden je dokaz, da je mogoče do novih znanj priti na učencu prijazen način ...«, **individualiziran tempo učenja**: »/.../ otroku omogočil, da se poglobi v snov in raziskovanje s svojim tempom dela« in **razvijanje domišljije**: »/.../ ko smo pa začeli, je domišljija vse rešila«. Naslednje vsebinsko področje, ki je bilo za starše prav tako zelo pomembno, je **učenje in znanje**, ki zajema naslednje kategorije: **pridobljeno znanje**: »Znanja, spretnosti in veščine, ki jih je pridobil, pa so nagrada za njegovo delo«, **vzgojno-učne dejavnosti**: »Vse dejavnosti so bile zanimive, čeprav so bile kar težke« in **odnos do učenja**: »/.../ užival je vsak trenutek, ko ga je delal, dopolnjeval in izpopolnjeval«.

Starši so poudarili tudi pomen **digitalizacije** za otrokovo učenje v sodobnem svetu. Pri kategoriji **odnos analogno-digitalno** so starši izrazili pomembnost usvajanja novih tehnologij: »/.../ naučili smo se – sem se več o delu s temi današnjimi mediji. Seveda otroci to zelo dobro obvladajo!«, obenem pa starši pomen analognega sveta postavljajo pred digitalnega: »Svet v analogni obliki moramo ohranjati, saj nam daje občutek, da nekaj imamo, otipamo, čutimo in zato ne pozabimo kar tako. Digitalno pa je vsem res hitro dosegljivo, pogledano, delno pozabljeno in digitalnega nikoli ne doživiš enako močno kot analogno.« Starši so pohvalili **vlogo učitelja/mentorja/umetnika**, ki smo jo umestili v dve kategoriji: **kreativnost učitelja, mentorja**: »/.../ izvaja zelo kvaliteten pouk, v razmerah, ki od učiteljev mentorjev terjajo ne le znanje, temveč tudi obilico kreativnosti« in učiteljevo spodbujanje celostnega učenja: »Učitelji mentorji so z vsakodnevnimi nalogami spodbujali otrokovo radovednost, domišljijo in kreativnost, ter mu pomagali odkriti svet zunaj in znotraj sebe.«

## Analiza učiteljice

Analiza učiteljice je v obliki osebne refleksije, kjer so izpostavljena področja **lastnega osebnega in profesionalnega razvoja, povečanje samozavesti in sproščenosti za vključevanje umetnosti v svoje poučevanje in spoznavanje učencev z drugačnega zornega kota**.



»Projektni teden je imel pozitiven učinek na moj osebni in profesionalni razvoj. V tednu, ko smo pripravljali vsebino in dejavnosti projektne tedna, sem veliko razmišljala o učinkih projektne tedna na učence. Na neki način smo tvegali, saj nismo imeli neposrednega stika z učenci zaradi izobraževanja na daljavo, poleg tega večina učencev še ni imelo umetnostne izkušnje na takšen način. Na koncu se je pokazalo, da se splača biti drzen in tvegati. V času projektne tedna sem doživela veliko pozitivnih izkušenj. Spoznala sem, da zmorem voditi učence skozi različne umetnostne dejavnosti, in to celo na daljavo. Iz dneva v dan sem bila bolj samozavestna in sproščena. To sem opazila tudi v komunikaciji z učenci prek elektronske pošte in videosrečanj, ki smo jih imeli v času projektne tedna.

Učence sem skozi projektni teden spoznala na drugačen način. Sicer smo bili že pred tem povezani in se dobro razumeli, saj smo decembra skupaj preživeli pet dni v šoli v naravi. Živeti pet dni skupaj z učenci, je posebna izkušnja in doživetje zanje, zame in za celotno oddelčno skupnost. Umetnostne dejavnosti, ki so potekale v času projektne tedna, so mi omogočile, da sem učence lahko spoznala še na drugačen način – spoznala sem njihove želje, misli, ki so pogosto skrite odraslim, pričakovanja, sporočila prijateljem. Spoznala sem njihova občutenja v tistem času, ki jih v šoli verjetno ne bi nikoli. Učenci so bili odprti tudi zato, ker med nami ni bilo neposrednega stika, temveč so bili vmes kilometri, hribovja, doline, računalnik. Izjemno cenim, da so bili učenci v odnosu do mene tako spontani in iskreni. Pozitivna izkušnja in občutenja bodo ostala v meni za vse življenje. S projektnim tedom sem ogromno pridobila tudi na profesionalnem razvoju. Postala sem samozavestnejša pri vključevanju umetnosti v svoje poučevanje, saj je projektni teden pokazal pozitivne učinke na učence.«

## Analiza umetnika

Analizo umetnika prilagamo kot obliko osebne refleksije, kjer so izpostavljena področja **osebnega in profesionalnega razvoja, povečanje zaupanja v predloge za vključevanje umetnosti v poučevanje**, ki izhajajo iz umetnikovega raziskovalnega dela v umetnosti. Analiza umetnika kot osebna refleksija odstopa od utečenega načina evalvacije projekta, ki jo po navadi pišemo pedagogi, s tem pa prinaša nekoliko drugačen pogled na evalvacijo in analizo.

»Z vključevanjem umetnosti v pedagoške procese, ki se ga lotimo iz razumevanja vseh elementov sodelovanja, v našem primeru: plesne in ostalih umetnosti, pedagoškega procesa, okoliščin, tehnologije, vseh udeleženi: učencev, staršev, učiteljev, umetnikov, strokovnjakov, smo:

- potrdili vrednost tega, kako vsak od nas razume 'ples' in da je v redu, da ga tako razumemo in da je v redu, če ni v skladu s siceršnjimi standardiziranimi pogledi na ples. Nato smo povabili učence, da naredijo nalogo iz tega razumevanja in s tem razumevanjem. S tem smo ponudili možnost:

• da dobijo izkušnjo, kaj pomeni, če plešejo iz svojega razumevanja plesa ali da s plesom opravijo določeno nalogo. Tako smo ponudili možnost, da se oseba s svojim razumevanjem in iz njega opredeli do standardiziranih pojmovanj (npr. plesa). Tega prostora v šolskem sistemu ni veliko oziroma je omogočanje takega prostora prepuščeno učitelju, ali ga želi in zmore pri vseh obveznostih vzpostaviti. Kar tudi posledično pomeni, da lahko ta pristop učitelju omogoči proučevanje možnosti, da naredi najprej prostor sebi in potem tudi drugim. Vendarle gre (in pri tem vidimo vrednost projekta SKUM) za to:

- da bi učitelja tudi sistemsko podprli, tj., da bi v načrtovanju kurikula že naredili podporni prostor za učitelja, da naredi tak prostor za sebe in potem za učence, kar lahko v tem projektu vidimo v podpornem delu umetnika do učiteljice in s tem navorjanje učiteljskih pedagoških in ustvarjalnih kompetenc;
- da se vsaka oseba podpre v neposrednem socialnem okolju ravno zato, ker je lahko izrazila in uporabila svoj način razumevanja npr. plesa. Govorimo o odnosu s starši, družino, prijatelji, učitelji, šolo ... Pri tem računamo in uporabljamo odnose, ki že obstajajo, in zopet s tem povečamo možnost, da se bodo tudi drugi v neposredni okolici vključili v sodelovanje. Sicer je manj vidno, kako je pri osebah, kjer so družinske vezi skrhane. Menimo pa, da vztrajanje pri takem pristopu počasi zazveni tudi v skrhanih medsebojnih odnosih. Menimo, da na empatičen in kritičen način pokaže, da se lahko skrhani odnosi vsaj odpočijejo, če ne tudi začnejo jačati v okolju, kjer se pristopa iz kompetenc udeleženi. To smo lahko pri tem projektu doživeli v primeru učencev s težavami pri učenju, ki so ravno zaradi široke ponudbe možnosti izražanja prek različnih medijev (gib, lutka, video, splet, računalnik, beseda, risba), uspeli doživeti/realizirati svoje kompetence.«

## RAZPRAVA

S pomočjo analiz refleksij učencev, staršev, umetnika in učiteljice podajamo ključne ugotovitve.

Rezultati kvalitativne analize (Jeler, Kamnikar, Geršak, 2021) so pokazali, da so bili učenci zelo naklonjeni inovativnemu pristopu učenja, učenju s tehnologijo, učenju z gibanjem, z lutkovnim ustvarjanjem in učenju v naravi. Klasičen način izvajanja pouka v tem primeru, ko je potekalo šolanje na daljavo, ni prišel v poštev. Vključitev umetnosti in umetnika v izobraževalni proces pa je imelo med drugim tudi velik pomen za čustveno izražanje učencev. Učenci so s pomočjo ustvarjalnega gibanja in telesne lutke ter lutke nogavičke imeli možnost izražati svoja občutenja v času pouka na daljavo. Obe vrsti lutke sta učencem služili kot kanal za odpiranje čustev in doživljanja trenutkov pouka na daljavo.

S prepletanjem različnih umetnosti v različne dejavnosti projektne tedna v smislu medpredmetnega povezova-

nja smo opazili, da so bili učenci, ki so sicer v razredu bolj zadržani, manj samozavestni in pasivni, bolj aktivni udeleženci pri vseh dejavnostih. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so oblikovali zelo zanimiv in ustvarjalen analogni in digitalni strip, pri svojem delu so uporabljali različne digitalne pripomočke in z njimi spretno pripravili videoposnetke, posneli fotografije, oblikovali digitalni strip. Še posebej sta se njihova ustvarjalnost in sproščenost pokazali, ko so posneli videoanimacijo z lutko nogavičko, ples s telesno lutko in videoanimacijo z lutkami iz vejic. Pri pouku, v klasični obliki šolanja so ti učenci manj dejavni. Razlog za to ugotovitev je morda tudi v tem, da so v šoli učenci del skupine, v tem primeru pa so delali in ustvarjali individualno, na svoj način, v svojem delovnem tempu. Po drugi strani pa vemo, da lutka omogoča posredno komunikacijo, ki posamezniku olajša vključevanje in izražanje.

Ob tem, da smo v ospredje postavili cilje na področju izražanja občutij, samozaupanja, razumevanja situacije v času pandemije ter razvijanja ustvarjalnosti, domišljije in socializacije s pomočjo umetnostnih dejavnosti, smo dosegli tudi načrtovane učne cilje pri različnih predmetnih področjih. Ob dejavnostih so se učenci naučili uporabljati analogni in digitalni način sporazumevanja z okolico na daljavo in usvajali izražanje s plesno, likovno, lutkovno, literarno in avdiovizualno umetnostjo. V izdelovanju analognega in digitalnega stripa ter opisanih dejavnosti v naravi ob drevesu in doma (npr. izdelovanje lutke iz nabranih drevesnih vejic) so usvajali znanja in spretnosti v metodologiji raziskovanja, razvijali večšine praktičnega dela, se urili v večšinah komuniciranja (npr. ob predstavljanju svojih občutij in doživljanja v obliki stripa) in razvijali strategije vseživljenjskega učenja (npr. stik z naravo in samim seboj ob »prijateljevanju« z drevesom). Izpostavimo lahko tudi doseganje ciljev s področja razvijanja svojih spretnosti in pozitivnih osebnostnih lastnosti ter spoštovanje različnosti med ljudmi. Ustvarjalni so bili v pisanju fantastične pripovedi (zapis o svojem superjunaku) ter spoznavali pomen uravnotežene prehrane za pripravo zdrave malice. Ob tem, ko so pripravili »oblačila« za svoje drevo, so prepoznavali oblike, namembnost in lastnosti oblačil. Skozi vsakodnevni proces raziskovanja teme v naravi in v intenzivnem doživljanju narave so oblikovali pozitiven odnos do narave in kritičen odnos do posegov v naravo, kar so v evalvacijah posebej izpostavili tudi starši.

Tako kot učenci so tudi starši izrazili zadovoljstvo z učenjem v naravi in inovativnim pristopom učenja ter vključevanjem umetnosti v učni proces. Izstopal pa je tudi pozitiven odnos staršev do vključevanja digitalizacije in pojmov analogno – digitalno ter pohvale učitelju in umetniku za kreativno poučevanje.

Zaradi vseh pozitivnih odzivov učencev in staršev na izvedene umetniške dejavnosti pri pouku smo prišli do spoznanja, da poleg tega, da imajo otroci radi tovrstne dejavnosti, ob njih celo postajajo samozavestnejši, bolj ustvarjalni in aktivnejši udeleženci pouka. Vsa ta spoznanja pa posledično vplivajo na profesionalni razvoj učitelja, ki dobi potrditev, da je umeščanje vseh vej umetnosti v pouk izjemno pomembno za učenčev napredek in učiteljevo samoučinkovitost.

Pokazalo se je tudi, da sodelovanje pri pedagoškem procesu umetniške postopke dodatno razjasni in to pripomore

k boljšim odnosom med ljudmi, vključenimi v umetniški proces, kot tudi na kakovost umetniškega dela. Jasneje postane, da imajo tudi navidezno nepedagoški deli umetniškega ustvarjanja pedagoški potencial (recimo estetski del umetniškega ustvarjanja) in da gre prej za ustvarjalno naravnost k načinom vključevanja umetnosti v pedagoška okolja kot pa instrumentalizacijo, kjer se umetnost instrumentalizira za potrebe pedagoškega okolja. Pri tem projektu smo stalno nagovarjali otroka najprej na senzorialni ravni in nato v delu samem, kamor so ga senzorialni predlogi pripeljali, povedali, da gre za ples, lutko, strip, risbo, torej tisto, kar so formati, ki potencialno lahko ustvarijo umetniško delo. S tem smo zmanjšali možnost, da bi učitelj ali umetnik umetnost in umetniške postopke zreduciral na instrument pedagoškega dela, saj smo z nagovarjanjem senzorne ravni otroku dali prostor, da se opredeli do doživetege in posledično do tega, kar je s tem naredil (ples, video, lutka ...). Tako je veliko težje zreducirati razumevanje umetnosti na en sam pomen in s tem tudi manj možno zreducirati umetniške postopke samo na instrumente pedagoškega dela.

Vključevanje umetnosti pri pouku na daljavo je vplivalo tudi na profesionalne odnose vseh vključenih v proces (učenci, starši, učiteljica, umetnik, strokovni sodelavci). Udeleženi smo okrepili medsebojno zaupanje ter zaupanje do same snovi ter postopka vključevanja umetnosti pri pouku na daljavo. S tem se pri učiteljih, strokovnjakih in umetnikih spodbuja način dela, kjer ne gre za izpolnjevanje predpisanih pedagoških okvirov in snovi, pač pa gre za uporabo le-teh v podporo ustvarjalnemu procesu poučevanja in učenja.

**Umetnost nudi v vzgojno-izobraževalnem procesu učencem in učiteljem (tudi v času učenja in poučevanja na daljavo) možnost odkrivanja in razvijanja njihovega nepodprtega potenciala, ki ga je v šoli zaradi prenatrpanih učnih načrtov toliko težje spodbuditi.** S sodelovanjem v projektne tednu smo spoznali, da lahko skozi umetnost učenci in učitelji lažje spoznavajo sami sebe, svoja čustva in občutenja in na podlagi tega gradijo svojo pozitivno samopodobo. Obenem so učenci učne vsebine doživeli na aktiven in utelešen način, kar pripomore tudi k boljšemu razumevanju in trajnejšemu znanju (Geršak, 2016).

Glede na to da je pri učnem delu na daljavo težje pridobiti in dlje časa ohranjati pozornost učencev zaradi odsotnosti neposrednega fizičnega stika med učiteljem in učencem, (Štefanc, 2020), smo bili pri našem projektne tednu še bolj pozorni na stik med učencem-učiteljem-umetnikom in **spodbujanje učencev k aktivni vlogi v projektu.**

Za vzgojo in izobraževanje ter razvoj otroka **je ključnega pomena osebni stik in odnos z vrstniki in učitelji.** Medveš (2020) poudarja, da tega v izobraževanju na daljavo ni, ali pa ga je zelo malo. Poleg tega pa še epidemija preprečuje stike v zasebnem življenju in druženje z vrstniki, sošolci. Zato je pomembno, da tudi ob izobraževanju na daljavo mislimo na osebne odnose, ki sicer niso telesni, a imajo vse razsežnosti socialnega. Ta vidik se je v naši raziskavi pokazal za zelo pomembnega. Učenci so soglasno zatrjevali, da pogrešajo sošolce, učitelje, druženje, da se pri delu na daljavo počutijo osamljene. Zato smo v projektne tednu posebno pozornost namenili tudi individualnim stikom z učenci, ki so nam pošiljali svoja gradiva, mi pa smo vsakodnevno komunicirali z njimi (tako učiteljica kot umetnik).

Tako smo vzpostavljali odnos učenec – učiteljica in učenec – umetnik. Ker pa so učenci med seboj o projektnem tednu komunicirali prek telefona in drugih mobilnih aplikacij, je hkrati potekal še odnos učenec – učenec. Tako smo pouk na daljavo dnevno analizirali tudi z vidika odnosov. Kot meni Medveš (2020), pri poučevanju na daljavo ne gre pozabiti na pomen digitalnega in digitaliziranega naslavljanja posameznega učenca in individualnih komunikacij, saj je to današnjim otrokom in mladini najbolj domača pot k zasebnosti. To nam je tudi omogočilo, da smo učence spoznali v drugačni luči, saj smo z njimi vzpostavili tesne stike, pa čeprav brez fizične bližine.

Pri delu na daljavo v prihodnje je ključnega pomena razpoznati in uporabiti potencialne tehnologije, ki jo uporabljamo za delo na daljavo, za pedagoške in didaktične procese: uporabiti tako opremo kot programe za poučevanje. Umetniški postopki lahko podprejo in spodbudijo raziskovanje

uporabe tehnologije za pedagoške procese. Ustvarjalnost omogoči prostor, kjer se lahko izpostavi tudi šibko znanje učitelja, a ta pri tem ne izgubi pedagoške avtoritete.

Širše gledano gre za priznavanje neposrednih okoliščin in občutkov za pedagoški proces in integracijo neposrednih okoliščin in občutkov v ustvarjalno poučevanje, tj., da jih ne poskušamo zatajiti, zaobiti, spremeniti, pač pa priznati in ustvariti možnost, da jih uporabimo v pedagoškem procesu.

*Opisani projekt je bil pripoznan kot primer dobre prakse in predstavljen v različnih oblikah; v spletnem časopisu svetovne plesne organizacije Dance and the Child International (2020), kot primer dobre prakse na Kulturnem bazarju v Cankarjevem domu junija 2021, na šolski spletni strani in na mednarodni konferenci Za človeka gre: digitalna transformacija v znanosti, izobraževanju in umetnosti (2021).*

## VIRI IN LITERATURA

Donovan, L., Pascale, L. (2012). *Integrating the arts across the content areas*. Los Angeles: Shell Educational Publishing.

Geršak, V. (2016). Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Geršak, V., Podobnik, U., Freljih, Č., Jurjevič, N. (2018). Gib in njegova sled: učbenik za povezovanje plesnih in likovnih vsebin. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Geršak, V. (2020). Arts brings us closer, though at a distance. *Dance and the child international (daCi)*. May 2020, str. 30-31, <http://www.daci.org/>.

Jeler, M., Kamnikar, G., Geršak, V. (2021). Ustvarjalnost je učiteljica in mi vsi njeni učenci – aktivno

učenje in poučevanje na daljavo z umetnostjo. V: S. Sečak (ur.), *Za človeka gre: digitalna transformacija v znanosti, izobraževanju in umetnosti: zbornik recenziranih strokovnih prispevkov za področje plesa*. 9. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo. Maribor: AMEU - ECM, Alma Mater Press. str. 47-58. <https://press.almamater.si/index.php/amp/catalog/view/34/42/109-1>.

Kroflič, R. (2014). Vzgoja preko umetniške izkušnje. V: T. Axman, K. Majerhold, Š. Axman, Zbornik za spodbujanje demokratičnega emancipacijskega dialoga med ponudniki dobrin ter obiskovalci. Ljubljana: Društvo ŠKUC, Galerija Škuc, str. 184-199.

Medveš, Z. (2020). Šolanje na daljavo - izziv za individualizacijo pouka. <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19>.

*Namen in cilji projekta SKUM*. <http://www.skum.si>.

Podjed, D. (2020). Šola na daljavo je postala bolj za pozornost. *Delo*, 18. december. Dostopno na: <https://www.delo.si/novice/slovenija/sola-na-daljavo-je-postala-boj-za-pozornost/> (15. januar 2021).

*Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo*. <http://petida.si/skum/>.

Štefanc, D. (2020). *Kako motivirati učence pri izobraževanju na daljavo?* <https://sio.si/2020/11/17/kako-motivirati-otroke-pri-pouku-na-daljavo/>.

*Opis projekta SKUM na spletni strani OŠ Vransko*. Dostopno na: <https://www.os-vransko.si/blog/category/projekti/skum/>.



Patricija Čamernik, doktorska študentka na Oddelku za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

# PROJEKT ŠOLA V KULTURI – ZAKAJ UMETNOST V ŠOLE OZIROMA ŠOLE V UMETNOST

*Project Culture Camp: Art in Education or Education in Art – Why It Matters*

## IZVLEČEK

Različne vede so si enotne o pozitivnih vplivih umetnosti na človeka. Zato je pomembno vedeti, zakaj in kako lahko umetnost umeščamo v vzgojo in izobraževanje. Projekt *šola v kulturi* nam na primer predstavlja izviren način in možnost za intimen stik z umetnostjo preko šolanja. Projekt je podoben *šoli v naravi*, le da učenci namesto v naravo odidejo v urbano in kulturno okolje. Z empirično raziskavo smo spremljali dve izvedbi projekta *šola v kulturi* in v članku predstavljamo nekaj ugotovitev te raziskave.

**Ključne besede:** avtentična umetniška izkušnja, vzgoja z umetnostjo, kulturno-umetnostna vzgoja, šola v kulturi, Igrišče za gledališče

## ABSTRACT

A number of academic disciplines agree on the positive impact of art on human beings. It is, therefore, of vital importance to understand the reasons for and methods of integrating art into education. The project Culture Camp is a fresh approach, which provides opportunities for students to get intimately acquainted with art through education. The project is akin to outdoor education. However, instead of learning outdoors, students study cultural and urban environments. An empirical study set out to examine two culture camps and this article draws attention to some of its conclusions.

**Keywords:** authentic art experience, art-integrated education, cultural-art education, Culture Camp, Theatre Playground

Da umetnost človeku daje nekaj dobrega, ni več tuje nobeni vedi. To so že pred tisočletji ugotavljali filozofi. Danes pa obstajajo celo raziskave s področja medicine, ki prihajajo do sklepov, da umetnost blagodejno vpliva na človeka in naj bi celo prispevala k njegovemu hitrejšemu okrevanju po bolezni (Nielsen idr., 2017).

Čeprav naj bi bila pri tem ključna lepota v umetnosti, filozofi z umetniško izkušnjo ne povezujejo le lepo, ampak tudi dobro in resnično. Lepo doživljamo zaradi estetskega vidika forme ali ideje umetnosti. Dobremu se približamo skozi primere upodabljanja eksistencialno pomembnih dogodkov in spoznanja, ki se prebujajo v naši imaginaciji, ko smo v stiku s kakovostnim umetniškim delom. Resnično pa v nas vstopa na posreden način skozi simbole. Slednje opiše Gadamer, ki v umetnini prepoznava dovršitev simbolne reprezentacije življenja (Gadamer, 2001: 69). Simbol in alegorija pa po njegovo nakazujeta na 'višji' pomen in s tem globlje spoznavanje (prav tam: 71). S tem pride do spodbujene pozornosti in zmožnosti dekodiranja pomena simbolnih sporočil. Razumemo, da se umetnost kot sim-

bolni jezik in nosilka sporočilnosti o dobrem in resničnem v mlade zasidra trdneje kot neposredno podana navodila in pravila. Kroflič v članku *Vzgojna vrednost estetske izkušnje* trdi, da umetniška izkušnja omogoča spoznavanje in prenašanje védnosti, in sicer skozi utelešeno znanje, narativnost, celostno in osebno vpletenost, osebno doživetje in vrhunsko izkušnjo, transformativni, katarzični ali metaforični učinek in imaginacijo (Kroflič, 2007: 5–6).

Sociologi pa ugotavljajo, da ima spoznavanje prek umetnosti tudi pomembno družbeno vlogo. Umetnosti pripisujemo sodelovalno in povezovalno moč ter prispevek h grajenju skupnosti. Navsezadnje umetnost spodbuja ali vsaj oznanja družbene spremembe. Spoznavanje novih perspektiv skozi umetnost omogoča tudi poznavanje alternativnih oblik življenja in posledično ustvarjanje utopij. Ena od pomembnih moči umetnosti je njena sposobnost spreminjanja perspektiv (Kearney, 2016; Rutar, 2017). Prispeva lahko tudi k razvoju individualne in skupnostne identitete (Kroflič, 2006; Kearney, 2016). Umetnost je tako ključni sestavni in povezovalni del družbe. Nekateri avtorji

izpostavijo še revolucionarni pomen umetnosti, ki naj bi prebujala posameznikovo subjektivnost in naslavljala aktivne družbene subjekte (Skušek Močnik, 1980).

Umetnost pa je pomembna tudi za razvoj osebnosti, na kar opozarja psihologija. Za prepoznavanje in uravnavanje čustev poznamo le malo tako učinkovitih orodij, kot je umetnost (Gogala, 2005; Ličen, 2005). Čustva se namreč vedno vzburijo v zgodbi in so vir energije in motivacije ter tako temelj za učenje in vzgojo (Ličen, 2005). S psihološkega vidika pa umetnost ni pomembna le za vzgojo čustev, ampak lahko spodbuja tudi abstraktno mišljenje (Zupančič in Svetina, 2004) in še posebej zmožnost praktičnega presojanja in odločanja (Kearney, 2016).

Izkušnje, pridobljene skozi stike z umetnostjo, lahko pripeljejo do emancipacije prek opolnomočenja in subjektivizacije (Kroflič, 2014, 2018). Številni avtorji umetnosti pripisujejo moč zburjanja pristinih in osebnih doživljajev ter s tem kulturne rasti posameznikov (Vigotski, 1975; Trstenjak, 1994; Gogala, 2005). Danes spoznavamo, da kreiranje človeka na način, da ga umestimo v obstoječo kulturo in sociopolitični red, ni dovolj (Biesta, 2006). Da ne bi na prihodnje generacije prenašali istih napak, je potrebno več kot golo prenašanje znanja (prav tam). Umetnost pa rodi dialog učečega s svetom (Biesta, 2017). Ta dialog je lahko ključ do bolj izpolnjenih posameznikov, ki so dovzetni drug za drugega, in s tem posledično tudi do družbe, ki je bolj spoštljiva in inkluzivna.

## KAKO LAHKO NAJBOLJE POVEŽEMO ŠOLO IN UMETNOST?

Poleg odgovorov na vprašanje, zakaj umeščati avtentično umetniško izkušnjo v vzgojni proces, nas zanima tudi, kako lahko to naredimo. Avtorji pišejo o treh oblikah umeščanja umetnosti v vzgojo (Road map for Arts Education, 2006; Cultural Awareness and Expression Handbook, 2016; Kroflič, 2019a): **vzgoja za umetnost, v umetnosti in prek umetnosti**. Vzgoja za umetnost ustvarja nove generacije umetnikov, vzgoja v umetnosti razvija kapacitete za umetniške izkušnje, torej za ustvarjanje v umetniških jezikih in doživljanje umetnosti. Vzgoja prek umetnosti pa izpostavlja rabo umetnosti tudi za doseganje drugih vzgojno-izobraževalnih ciljev (Kroflič, 2019a: 174). Med njene vzgojno-izobraževalne cilje Kroflič uvrsti razvoj mnogoterih učnih strategij, ustvarjalnosti na neumetniških področjih ter globlje razumevanje in osmišljanje učnih vsebin na različnih področjih (prav tam). Za te načine obstaja več možnosti vključevanja in izpeljevanja znotraj šolskega kurikulumu: kot del posebnega kurikularnega področja, kot obvezni in izbirni umetnostni predmeti, vključevanje umetnosti in umetniških medijev v pouk neumetnostnih vsebin, kulturni dnevi, projektni tedni, obšolske dejavnosti in šola v kulturi (Kroflič, 2019b: 14). Strateški dokument Road map for Arts Education (2006) opozarja, da dobro delovanje šol ni dovolj za uspeh. Večjo vrednost lahko imajo sodelovanja s posamezniki ali organizacijami, bodisi ko gre za obiske učencev v muzejih in galerijah ali pa ko umetniki pridejo v njihovo okolje (prav tam: 10). Zato nam projekt *šola v kulturi* predstavlja obliko pedagoškega dela, ki mladim omogoča možnost najintimnejšega stika z umetnostjo.

## ZAKAJ PROJEKT ŠOLA V KULTURI UČENCEM NUDI MOŽNOST NAJINTIMNEJŠEGA STIKA Z UMETNOSTJO, KI GA DOBIJO PREK ŠOLANJA

Šola v kulturi (v nadaljevanju ŠVK) je mlad slovenski projekt, ki v praksi uresničuje potenciale umetnosti v vzgoji. Zasnovali sta ga Alma R. Selimović in Katarina Slukan, zadnjih pet let (2017–2021) je potekal pod okriljem zavoda Bunker, in sicer kot del programa *igrišča za gledališče 2.0*. Gre za projekt kulturno-umetnostne vzgoje, ki so ga v Bunkerju razvili po modelu šole v naravi, poteka pa v urbanem okolju ter v stiku z umetnostjo in umetniki.

Učenci osnovnih šol iz manj urbanih okolij pridejo za tri dni v eno od slovenskih kulturnih središč, na primer v Ljubljano ali Maribor. Tu so v neposrednem stiku z urbanim življenjem, raznoliko družbo in sodobno umetnostjo ter najnovejšimi umetnostnimi praksami, ki jih skozi delavnice tudi sami preizkušajo. Poleg umetniških dogodkov, obiskov kulturnih institucij, delavnic in ustvarjanja z umetniki mentorji ključni del programa ŠVK predstavljajo tudi refleksije vsega doživetega in pogovori.

Tako sta v intervjuju izvajalki dejavnosti ŠVK povedali:

»Po predstavi lahko sledi tudi pogovor z umetnikom, ob katerem učenci spoznajo, da vsakdo predstavo vidi po svoje. S tem pa se začnejo dogajati premiki v glavi.« (T. Bitenc, intervju 2021)

»Vsako dejanje mora imeti refleksijo, ki jo povežemo z gledališčem. Te refleksije ostanejo v spominu tudi meni, saj tako izvem, kaj je na moji delavnici delovalo in kaj ne oziroma kakšni so bili učinki in kaj jim je od delavnice ostalo. /.../ Pogovarjamo pa se tudi o drugih temah, na primer o predsodkih. S tem pristopam tako, da otrokom omogočam, da se jim odpre nova vrsta domišljije.« (L. Kukovičič, intervju 2021)

A. Selimović (intervju 2021) pa je povedala, da je ideja za ŠVK nastala, ker za kulturno-umetnostno vzgojo v šolah vedno primanjkuje časa. Zato sta se s K. Slukan domislili šol v kulturi, ki pa so se najprej imenovali šole v družbi, v katerih skupine učencev obišejo urbano okolje, so v neposrednem stiku s kulturo in umetnostjo ter se družijo z umetniki, obiskujejo razne kraje in dogodke. Alma je poudarila, da je pri tem ključno, da učenci doživijo večerni program, kjer se sami udeležijo dogodka, in pa poglobljene delavnice, kjer se tudi sami preizkusijo v umetniških praksah. Pomembno je tudi, da se o vsem pogovarjajo. Seveda so potem posebna izkušnja tudi spanje v novem okolju, po navadi na odru, hrana, ki je lahko za njih tukaj povsem drugačna od njihove običajne, in pa tudi druženje, ki omogoča, da (se) spoznavajo v novi luči.

Med evalvacijskim pogovorom so učenci povedali:

»Najbolj sem bila navdušena nad prostim časom, ker smo se lahko družili. Tako, kot je bilo tukaj, ni niti malo podobno običajnemu delu v šoli. Tukaj je bilo več časa za druženje, pogovor in stike.« (Učenka 1. skupine)

»Najbolj sem bila srečna, da sem skozi film in pogovor lahko videla, da obstajajo tudi drugi, ki čutijo tako kot mi. Starši mi verjetno tak film ne bi dovolili gledati, ker me imajo še vedno za otroka.« (Učenka 2. skupine)

A. Selimovič (prav tam) je opozorila tudi, da so pri strukturi programa vedno pozorni na naslednje dejavnike: program je osredotočen na gledališče, ker so oni na tem področju strokovnjaki in ker na tem področju še vedno primanjkuje udejstvovanja mladih, okolje mora biti urbano in ne ruralno, pri tem naj mesto spoznavajo tudi skozi umetnost (na primer razstave) in kulturo (na primer hrano), izkušnja pa naj bo namenjena vsem. Slednje je še posebej pomembno, ker po raziskavah kulturno udejstvovanje mladih, ki se sicer razvija (Lavrič in Deželan, 2021: 246), na področju gledališča ni v porastu in je še vedno odvisno od tega, iz kakšnega okolja prihajamo (urbano, ruralno), in od kulturnega kapitala naših staršev oziroma skrbnikov.

Strinjamo se z njo, ko trdi, da bi bilo njihov format za ŠVK smiselno institucionalizirati, da bi lahko postal del državne programa in tako razširjen v različnih kulturnih ustanovah ter namenjen vsem šolam oziroma učencem v določeni starostni skupini. Zavod Bunker je ŠVK izvajal za učence zadnjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole.

## KAKO JE VIDETI IZVEDBA ŠVK V PRAKSI IN KAJ SE TAM DOGAJA

Sicer majhen projekt je takoj pritegnil našo pozornost in ga želimo bolj poglobljeno raziskati ter omogočiti, da postane del nacionalnega programa. Da bi projekt bolje razumeli, smo zasnovali raziskavo, pri kateri uporabljamo triangulacijo metod raziskovanja. Tako smo projekt najprej opazovali in pripravili dnevniške zapise, izvedli pogovore

z dvema sodelujočima fokusnima skupinama (učenke in učenci – udeleženci ŠVK) in nato še intervjuvali sodelujoče odrasle, torej organizatorje, vodje skupine, učitelje ter umetnike oziroma izvajalce delavnic. V pričujočem besedilu predstavljamo prve ugotovitve.

Pri spremljanju dveh ŠVK smo imeli izjemno srečo, da sta se skupini učencev med seboj zelo razlikovali. Čeprav sta oba razreda prišla iz istega okolja, torej manjšega kraja iz bolj ruralnega območja ter iz iste šole, je bila prva skupina zelo zadržana in negativna do vseh dejavnosti, druga pa veliko bolj sodelujoča in sprejemajoča. Potek programa je bil za obe skupini podoben. Učenci so z vlakom prispeli v Ljubljano, kjer jih je pričakala gledališka pedagoginja, ki je bila njihova vodja vse tri dni. Pripeljala jih je v dvorano, kjer so se namestili, nato je v različnem vrstnem redu sledilo obiskovanje delavnic, kulturnih dogodkov in značilnih ljubljanskih krajev. Delavnice so se najpogosteje navezovala na gledališče, oboji pa so imeli tudi delavnico DJ-VJ in delavnico v ustvarjalnem laboratoriju Krater.

Delavnico DJ-VJ, imenovano DadaDisko, sta vodili dve zaposleni v glasbeni industriji, ki sta v tem svetu tudi precej priznani. Delavnica je bila vezana predvsem na večšine ustvarjanja elektronske glasbe in vizualnih učinkov ter je učence postavila neposredno pred naprave za ustvarjanje glasbe in vizualnih učinkov. Prek tega so spoznavali tehnologijo in njene rabe za ustvarjalne namene. Imeli so priložnost predvsem sami odkrivati naprave in pripomočke ter jih uporabljati in z njimi ustvarjati. Nato so na koncu skupaj poskusili ustvariti dogodek z glasbo in skladnimi vizualnimi učinki. Na voljo so bili instrumenti za ustvarjanje elektronske glasbe in pa računalnik, gramofon, kamera, grafoskop, tabla in neonske luči za ustvarjanje vizualnih učinkov.

Na drugi delavnici v Kraterju pa so se učenci najprej skozi ta produkcijski prostor na ruševinah urbanih ekosistemov sprehodili in se tako seznanili z možnostmi, ki jih prostor ponuja, in z idejami, ki ga oblikujejo. Tako so na primer izvedli za zavetišče za zlate ribice in zavetišče za zavržene rastline, kompostno stranišče, eko trajnostno proizvodnjo materialov in predmetov iz invazivnih rastlin ter oblikovanje iz naravnih materialov. Izmed štirih ponujenih delavnic – delo z divjo glino z območja Kraterja, izdelava papirja iz invazivnih rastlin, lesna delavnica in delavnica z glivami – so se učenci prve skupine udeležili zadnje navedene. Učenci druge skupine pa so se udeležili delavnice z divjo glino. Prek stika s tem na novo vzpostavljenim prostorom so spoznavali alternativne oblike življenja, dru-

### Program prve skupine

#### 1. dan

9.30 uvod, spoznavanje  
10.00 gledališka tura  
13.00 kosilo  
14.00 obisk Kraterja, delavnica  
17.00 predstava *Vse je v redu*  
18.30 klovnovsko – improvizacijska delavnica  
20.00 večerja  
22.00 spanje

#### 2. dan

9.00 zajtrk in pogovor o prejšnjem dnevu  
11.00 Katalena – koncert  
13.00 kosilo  
14.00 gledališka delavnica Lea Kukovičič  
16.00 DadaDisko  
18.00 prosti čas po Ljubljani  
20.00 večerja  
22.00 spanje

#### 3. dan

9.00 zajtrk in pogovor o prejšnjem dnevu  
10.00 obisk Lutkovnega muzeja, Ljubljanski grad  
12.30 kosilo in evalvacija  
13.15 odhod



## Program druge skupine

1. dan	2. dan	3. dan
12.45 uvod, spoznavanje 13.15 kosilo 14.00 klovnovsko –improvizacijska delavnica, vodi Teja Bitenc 16.00 gledališka delavnica Lea Kukovičič 18.00 Predstava, Emanat: <i>TRI psice, DVA planeta, ENA raketa</i> 19.30 večerja 21.00 spanje	9.00 zajtrk in pogovor o prejšnjem dnevu 10.30 gledališka tura 12.30 kosilo 14.00 obisk Kraterja, delavnica 16.30 DadaDisko 18.30 večerja 19.30 film v Kinodvoru: <i>Življenje brez Sare</i> 21.00 spanje	9.00 zajtrk in pogovor o prejšnjem dnevu 10.00 obiska Lutkovnega muzeja, Ljubljanski grad 12.30 kosilo in evalvacija 13.15 odhod

ženja in proizvodnje ter se seznanjali s primerom sožitja oziroma sobivanja urbanega, naravnega in kulturnega. Ta prostor je tudi odprt prostor za vsakogar in tako učenci lahko razumejo, da obstajajo prostori, kjer so vedno dobrodošli. V tem prostoru člani razvijajo različne ideje, ki bi lahko pomembno sooblikovale našo prihodnost, saj iščejo načine, kako na primer nadomestiti plastiko z naravnimi trpežnimi materiali.

Poleg tega so si učenci v večernem programu ogledali vsaj eno predstavo in pa film *Življenje brez Sare* oziroma koncert skupine Katalena. Ob tem so obiskali še Ljubljanski grad in Lutkovni muzej, Metelkovo mesto, kavarno SEM ter imeli gledališki sprehod po centru Ljubljane.

Kakovost projekta izvira predvsem iz tega, da so učenci tri dni resnično izpostavljeni novi realnosti, ki je niso poznali ali pa je niso vajeni, s tem pa dobivajo vpoglede v širše možnosti, ki jih imajo v življenju. Učiteljica je v intervjuju povedala, da se ji bolj kot same dejavnosti zdi pomemben splošen stik s kulturo in predvsem drugačno kulturo, ki ni tako 'reklamna', kot so je učenci vajeni. Slednje se v času z njimi pokaže za resnično. Učenci namreč ves čas prepoznajo stvari, ki so vezane na materialni komercialni svet. Tako že med sprehodom po mestu v pogovoru navajajo imena najbolj reklamiranih trgovin, prehranskih tovarn, avtomobilov in tako dalje. Ta imena nato omenjajo še vse tri dni. To pa je alarm, da pogledamo v resnično podobo tega, s čim se polnijo možgani naših mladih naslednikov in kaj to pomeni za vse nas.

**Tudi gledališka umetnica, ki je imela delavnice z učenci in smo jo intervjuvali (T. Bitenc, intervju 2021), saj na projektu ŠVK deluje že vseh pet let, meni, da je za učence ta projekt zelo pomemben in včasih celo prelomen. Čas, preživet v novem okolju, omogoči soočenja z nečim novim ali celo šokantnim. To pa učence pomika izven področja udobnega in prevladujočih trendov, kar povzroča tudi premike meja v mladih glavah. Za nekatere je to celo tako pomembno, da se v tem novem okolju resnično najdejo in tudi v prihodnje nadaljujejo z obiski umetniških dogodkov in z raznimi umetniškimi praksami.** ŠVK torej aktivno vplivajo na vsa tri področja, za katera teorija trdi, da je umetnost najbolj pomembna: vzgojo bodočih umetnikov, vzgojo bodočih odjemalcev umetnosti in vzgojo z rabo umetnosti za doseganje drugih vzgojno-izobraževalnih ciljev, kamor spada na primer spoznavanje življenjskih praks v urbanih oko-

ljih, ekološka problematika, pomen javnih prostorov itn.

O tem je spregovorila druga gledališka umetnica (L. Kukovičič, intervju 2021), ki pri projektu ŠVK prav tako vodi gledališke delavnice. Slednje oblikuje tako, da učencem pokaže nove oblike gledališča, kar naj bi pri učencih odpiralo nove vrste domišljije in s tem nove poglede ter odnose do ljudi in stvari. Predvsem pomembni pa se ji ob tem zdijo refleksije in pogovori, ki učencem dajejo priložnost za spoznavanje več realnosti in razvijanje lastne širine.

## TRIJE KLJUČNI DOGODKI IZ OPAZOVANJA IN ZAKAJ SE NAM ZDIJO POMEMBNI

Pri opazovanju smo imeli priložnost spremljati dve delavnici gledališke umetnice Lee Kukovičič in na obeh smo bili priča trenutku, na katerega so se učenci burno odzvali. Na začetku prve delavnice so učenci predstavljali svoje predmete, in sicer tako da so o izbranem predmetu eno minuto prosto govorili in ga tako skušali opisati bolj poglobljeno oziroma o njem razmišljati, kot morda do zdaj niso. Na veliko presenečenje (nas) vseh je ena izmed učenk za predstavitev izbrala svoj nerabljen higienski vložek. S tem je umetnica dobila priložnost za obravnavo teme, ki je le redkokdaj izpostavljena. Med tem mi je učiteljica skupine prišepnila, da je nad deključnim izborom zelo presenečena, saj je ta tema pri njih velik tabu. Umetnica je priložnost prepoznala in jo tudi dobro izkoristila, saj je k predmetu in tej temi pristopila spontano in sproščeno ter dala priložnost, da se jima približajo. Z deklico sta namreč vložek odprli, ga vsem pokazali kot povsem običajen predmet, postavili sta ga na zlat pladenj in polivali z vodo, da preverita njegovo kakovost. Vse skupaj je izpadlo kot mini performans. Punce so si ga takoj radovedno ogledale, fantje so sprva gledali od daleč, kot da jih to sploh ne zadeva. Ko pa jih je umetnica povabila bliže, je bilo videti, da jih vseeno zanima, saj drugače nimajo stika s tem predmetom.

To je ne le normaliziralo tabu temo in morda potešilo njihovo radovednost ter opolnomočilo dekleta, da so, kar so, in jih tega ni sram, ampak je bila to hkrati tudi šola, kako naj se učenci odzovejo, ko se znajdejo v nerodnem položaju, saj se je umetnica odzvala zelo naravno in brez zapletov.

Presenečenje nas je čakalo tudi na drugi delavnici, ki je sprva potekala nekoliko bolj mirno in je učencem koncentracija že počasi padala. Tudi umetnica je začutila, da učenci potrebujejo nekaj več, in je zato med vajo, kjer je bilo treba stol uporabiti na ustvarjalen način, torej ne kot stol, predlagala, da en stol uničijo, in sicer da bi videli, kaj se še da narediti iz njega. Stol so nato uničili, za kar je odgovornost prevzela umetnica, in nastal je mlin. Med potekom poskusa uničenja stola je v prostoru vladala napetost, o kateri so učenci potem govorili še vse tri dni. V tistem trenutku pa smo bili pozorni na več stvari. Učencem se je uničenje stola zdelo lepo. Nekdo je takoj po trenutku, ko se je stol razletel na več kosov, komentiral: 'Toti delci so tako lepe oblike'. Kasneje pri evalvaciji pa je ena od deklic povedala, da se ji je uničenje stola zdelo resnično lepo. Umetnica je samo dejanje spremljala tudi z refleksijo in pogovorom, tudi o tem, kaj je prav in kaj ne ter zakaj je bilo v tem primeru v redu, da so stol uničili, čeprav po navadi to ni v redu. Tako je dejanje dobilo tudi etično ozadje. Med samim dejanjem so bili učenci izjemno angažirani in prisotni ter so akcijo dojemali kot skupno delo, čeprav je stol uničil le en učenec. Tako so se ves čas, ko so se vračali k temu dogodku, izražali v slogu: 'razbili smo stol.' **Dimenzije, ki jih je to spontano umetniško dejanje sprožilo pri učencih, v njihovem običajnem okolju in pri običajnih praksah najbrž ne bi bile vzpostavljene.**

Presenetil pa nas je še en spontani dogodek.

V prvi skupini učencev je bil deček, imenujmo ga Matej, ki izkazuje skrajno zadržanost in mu je celo preveč nerodno, da bi povedal svoje ime. Deček se je sicer v teku tri dni sobivanja v skupnosti bolj odprl, kar smo vsi opazili, in je to kot primer povezovanja navedla tudi ena od intervjuvanih učiteljic. Povedala je namreč, da je učenec v razredu nov in da ga tu prvič vidi sedeti v krogu s sošolci in komunicirati. Izkazalo se je tudi, da dečku morda bolj ustrezajo drugi načini komunikacije kot javni govor. Tako nas je presenetil s svojim odzivom na eni od delavnic. Na delavnicah so učenci spoznavali tehnike ustvarjanja elektronske glasbe in vizualnih učinkov. Dekleta so najprej in najbolj zgrabile tablo, na katero so risale fluorescentne grafite, ki so bili osvetljeni z neonskimi lučmi. Izgledalo je, da jim priložnost, da se izrazijo, ustreza. Kljub opozorilu, da se na tabli ne bi pojavljale 'neprimerne' vsebine, slednje je tudi težko definirati, so dekleta tablo popisale z napisi 'dick' in porisale s penisi, kar se je zdelo povsem v redu sprejeto in kot da ni nikogar motilo. Matej pa je vseeno izkazoval nelagodje z nastalimi 'grafiti'. Želel je, da bi tablo pobrisali, vendar učiteljica v zvezi s tem ni nič naredila. Ko nihče ni razbral njegovega nelagodja, je vzel alkoholni flomaster in na prozorno prosojnico zapisal: 'I hate girls cuz they're annoying. LOL' ('Ne maram deklet, ker so nadležne. Lol' – kratica se nanaša na angleški izraz laughing out loud, torej smejem se na glas) ter sporočilo projiciral na grafoskopu. To je delovalo kot dober alternativni način izražanja, hkrati pa je deček našel tudi prilagojen način komunikacije s sovrstniki, ko je resnemu čustvenemu izrazu dodal še mladostniški zaključek stavka z 'Lol'. O tem sicer ni sledil pogovor, je pa bil Matej po tem dogodku bolj sproščen in odprt.

## KONČNI VTISI VSEH VKLJUČENIH

Poleg nekaj presežnih trenutkov in vsesplošnega kulturnega in urbanega vzdušja pomen projekta ŠVK vidimo v tem, da učencem predstavlja tako raznoliko vsebino, da se lahko v njej najde vsakdo. Po večini so učenci v zaključnem pogovoru z nami izpostavili dva dogodka, ki sta bila za njih najbolj pomembna. Prvi je bila predstava *Vse je v redu*<sup>1</sup>, ki so jo pripravljali dijaki v sodelovanju z režiserko Natašo Živković in v sklopu gledališkega laboratorija Lutkovnega gledališča Ljubljana. V delno avtorski predstavi so dijaki predstavili svoj pogled na šolski sistem ter kako so oni obravnavani znotraj njega. Predvsem jih zanimajo vidni in prikriti šolski kurikulum, odnosi ter hierarhična razmerja v učilnicah in na hodnikih ter razmišljanja in odzivi na trenutna razmerja izobraževalnih reform v Sloveniji. Skoraj vsi učenci so povedali, da so se s to predstavo lahko povezali in so se našli v njenih vlogah, saj so se teme nanašale tudi na njihova življenja.

Podobno so učenci druge skupine pripovedovali o filmu *Življenje brez Sare*, ki so si ga ogledali v Kinodvoru. Ker smo se z njimi pogovarjali takoj po ogledu filma, so z nami radi delili veliko še zelo živih vtisov. **Poleg tega da nava-jajo zelo raznolika in intenzivna čustva, ki so jih sami doživljali ob filmu, kot so na primer upornišvo in želja po podpori glavnih likov ter močna čustva ljubezni, učenci govorijo tudi o olajšanju.** Veseli so namreč bili, da so dobili priložnost, da vidijo, da obstajajo tudi drugi, ki čutijo tako kot oni. Film je namreč med drugim obravnaval začetek spolnega življenja. Učenci so tudi povedali, da so bili zelo srečni, da so si lahko ogledali takšen film, saj jim starši drugače tega ne dovolijo oziroma jih pošljejo v sobo že ob najmanjšem namigu na spolnost, prikazanem na televiziji. To jih moti predvsem zato, ker jih odrasli še vedno imajo za otroke, njih pa v resnici to zelo zanima.

**ŠVK so se tako izkazale za izjemno priložnost tako za stik s kakovostnimi vsebinami, ki mlade nagovarjajo, kot tudi za vrsto provokacije, ki spodbuja njihov um, da spoznava, razmišlja in se odziva bolj poglobljeno in morda drugače od ustaljenih vzorcev.** Čeprav prva skupina ob zaključku projekta ni bila povsem zadovoljna in so našli nekaj stvari, ki so jih motile, se nam je zanje ta izkušnja zdelala še bolj ključna. Sami so namreč izrazili močno navezanost na svoj dom in kraj ter na svoje navade in običaje, pri tem pa so izkazovali tudi visoko mero zaprtosti. V evalvacijskem pogovoru so povedali, da jim hrana ni bila všeč, saj njihove mame kuhajo bolje. Prav tako niso bili navdušeni nad spanjem in so pogrešali svoje postelje. Nekateri so celo trdili, da jim je bilo dolgčas in da jim marsikaj ni bilo všeč ali pa jim je bilo čudno, na primer koncert Katalene in umetniško mesto Metelkova. Zato menimo, da jim je stik z drugačnostjo koristil in kljub temu da so oni to zanimali, menimo, da jih je ta stik bogatil in bil zanje celo nujen, da se lahko razvijajo bolj celostno. Tako je menila tudi njihova učiteljica, ki se ji zdi še posebej pomemben stik z drugačno kulturo. To misel je v intervjuju dopolnila tudi mentorica klovnovskih in improvizacijskih delavnic ter dodala, da učenci tako izstopajo iz območja udobja ter s tem oblikujejo nove in drugačne misli.

1 <http://www.lgl.si/si/predstave/koledar-predstav/1021-Vse-je-v-redu#.YZyDX1BDCyR>

Druga skupina pa je nasprotno izrazila veliko pozitivnih mnenj in navdušenje nad sodelovanjem ter spremljanjem različnih dogodkov. Izgledalo je, da so se tudi sami bolj zavedali, kako jih je ta izkušnja obogatila. Poleg tega da so videli nekaj novih in lepih stvari, so navedli na primer zgradbe, grafite in pa tudi sam dogodek z uničenjem stola,

omenjali pa so tudi, da so se veliko naučili o sebi, da na vasi res živijo drugače kot v mestu, da znajo nasmejati ljudi, da jim je težko, kadar so obdani z veliko ljudmi in tako dalje.

Ker ŠVK ponujajo raznolik spekter izkušenj, ki so tako čisto življenjske kot tudi bolj poglobljene, bi si želeli, da bi bilo čim več slovenskih osnovnošolcev vključenih v ta projekt.

## VIRI IN LITERATURA

- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. London: Paradigm.
- Biesta, G. (2017). *Letting art teach*. Arnheim: ArtEZ Press.
- Cultural Awareness and Expression Handbook (2016). <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a-50-01aa75ed71a1/language-en> (dostopno: 22. 11. 2021).
- Gadamer, H.-G. (2001). *Resnica in metoda*. Ljubljana: LUD Literatura.
- Gogala, S. (2005). *Izbrani spisi*. Ljubljana: Društvo 2000.
- Intervju Alma R. Selimović (19. 10. 2021, Ljubljana).
- Intervju Lea Kukovičič (13. 10. 2021, Ljubljana).
- Intervju Tea Bitenc (12. 10. 2021, Ljubljana).
- Kearney, R. (2016). *O zgodbah*. Ljubljana: Zbirka Labirinti.
- Kroflič, R. (2006). Kako udomaćiti drugačnost? (Tri metafore drugačnosti v evropski duhovni tradiciji). *Sodobna pedagogika*, 57, posebna izdaja, str. 26-39.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 3, str. 12-30. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-WK3U29LG> (dostopno: 22. 11. 2021).
- Kroflič, R. (2014). Emancipacija skozi umetniško doživetje in pomen hendikepa kot instance drugačnosti. *Časopis za kritiko znanosti*, 42, št. 255, str. 117-127.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V: D. Rutar (ur.) *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. Kamnik: Ciriuz.
- Kroflič, R. (2019a). Preschools' and schools' cooperation with artists and cultural institutions. V: Ermenc, K. in Mikulec, B. (ur.), *Building inclusive communities through education and learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, str. 169-182.
- Kroflič, R. (2019b). *Osmišljanje sebe v svetu prek umetniške izkušnje*. <http://www2.arnesi.si/~rkrofl1/Predavanja/Kulturni%20maraton%201drija%202019.pdf> (dostopno: 22. 11. 2021).
- Lavrič, M., Deželan, T. (ur.) (2021). *Mladina 2020: položaj mladih v Sloveniji*. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
- Ličen, N. (2005). Vzgoja čustev. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 3, str. 110-127.
- Nielsen S. L., Fich, L. B., Roessler, K. K., Mullins, M. F. (2017). How do patients actually experience and use art in hospitals? The significance of interaction: a user-oriented experimental case study, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12:1, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17482631.2016.1267343> (dostopno 20. 11. 2021).
- Road Map of Art Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. (2006). [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf) (dostopno: 22. 11. 2021).
- Rutar, D. (ur.). (2017). *Kognitivna znanost v šoli za 21. stoletje*. Kamnik: Ciriuz.
- Skušek Močnik, Z. (ur.). (1980). *Ideologija in estetski učinek*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Trstenjak, A. (1994). *Človek - simbolično bitje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Vigotski, L. S. (1975). *Psihologija umetnosti*. Beograd: Nolit.
- Zupančič, M., Svetina M. (2004). Spoznavni razvoj v mladostništvu. V: M. Svetina (ur.), *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete, 525-545.



Blanka Gombač,  
OŠ Ivana Cankarja Trbovlje

# VLOGA KOORDINATORJA KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM ZAVODU

## *The Role of Arts and Cultural Education Coordinators in Educational Institutions*

### IZVLEČEK

V prispevku predstavljam vlogo koordinatorja kulturno-umetnostne vzgoje v izobraževalnem zavodu, njegovo udejstvovanje, delo, načine, kako mladim in strokovnim delavcem v vzgojno-izobraževalnem zavodu približati kulturo, kje poiskati informacije o kulturnih dogodkih. Osredotočam se na nacionalni medresorski projekt kulturno-umetnostne vzgoje Ministrstva za kulturo, Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter Zavoda RS za šolstvo *Kulturni bazar*. Učitelju oz. strokovnemu delavcu, ki prevzame vlogo kulturnega koordinatorja v vzgojno-izobraževalnem zavodu, projekt predstavlja temelj za njegovo delo in poslanstvo.

**Ključne besede:** koordinator kulturno-umetnostne vzgoje, Kulturni bazar, katalog kulturno-umetnostne vzgoje, nacionalni strokovni posvet

### ABSTRACT

This article discusses the role of arts and culture education coordinators in educational institutions, their functions, responsibilities, duties, and the ways in which the youth and teachers can become actively engaged in culture. It also provides information regarding cultural events and programmes. The primary focus is on the Cultural Bazaar, a national cross-sectoral project aimed at promoting arts and cultural education initiated and organized by the Ministry of Culture, the Ministry of Education and the National Education Institute of Education. The project provides essential training for teachers and other education staff who take on the role of arts and education coordinators in educational institutions.

**Keywords:** arts and culture education coordinator, the Cultural Bazaar, catalogue of arts and cultural education programmes, national professional conferences

## UVOD

Pred desetimi leti me je ravnateljica pozvala k prijavi v mrežo koordinatorjev kulturno-umetnostne vzgoje (nadalje KUV). Z zanimanjem sem se lotila raziskovanja te vloge in ugotovila, da mi bo to, kar mi nudi, pri mojem delu v veliko pomoč. S srečanja ravnateljev mi je prinesla takrat še v tiskani obliki **Katalog ponudbe KUV**. Z veseljem sem ga prelistala in pregledala, saj sem v njem našla obilo informacij, ki so mi pomagale pri koordiniranju kulturnih dejavnosti na šoli. To je bil začetek. V naslednjih letih sem pridobivala vedno več informacij o kulturi, kulturnih dogodkih, možnostih za izobraževanje strokovnih delavcev, predvsem pa stikov s strokovnimi delavci v kulturnih ustanovah, ki so mi s svojim znanjem pomagali pri izbiri programov za učence.

## KULTURNO-UMETNOSTNA VZGOJA (KUV)

Kulturno-umetnostna vzgoja je del kurikuluma v vzgojno-izobraževalnih zavodih, zapisana v učnih načrtih. V učnem načrtu za slovenščino za osnovne šole (Slovenščina. Učni načrt, 2018: 74) je zapisano, da splošni cilji predmeta vključujejo medpredmetne vsebine, med katerimi je navedena tudi kulturna vzgoja, saj kot osrednji element vseživljenjskega učenja bistveno prispeva k celovitemu razvoju osebnosti vsakega posameznika ter izoblikuje kulturno zavest in izražanje. Učencem in učenkam omogoča razumevanje pomena in spoznavanje kulture svojega naroda ter zavedanje o pripadnosti tej kulturi. Spodbuja tudi spoštljiv odnos do drugih kultur in medkulturni dialog. Podrobneje sem o tem pisala v prispevku

za gledališki priročnik Gledališče pod drobnogledom, ki je nastal v okviru nacionalnega projekta Gleda(l)išče (Gombač, 2021: 140–141). Podobno opredelitev najdemo tudi v učnem načrtu za likovno umetnost (Likovna vzgoja. Učni načrt, 2011: 21), v katerem je v poglavju Didaktična priporočila opredeljena vloga učitelja kot ambasadorja kulture, ki pri likovni vzgoji ves čas tudi kulturno vzgaja, na smiseln način v posamezne korake učnega procesa vključuje primere likovnih del in za poglobljeno spoznavanje umetniških stvaritev vsaj enkrat na leto učence pelje na ogled razstave v galerijo ali muzej, po možnosti organizira pogovor z umetnikom. V učnem načrtu za glasbeno umetnost (Glasbena vzgoja, Učni načrt, 2011: 5) je v poglavju Splošni cilji zapisano, da je učence treba spodbujati k radovednosti ter razvijanju interesa in aktivnega odnosa do glasbe ter k oblikovanju pozitivnega odnosa do nacionalne in svetovne glasbene dediščine in tudi k vzgajanju za ustvarjanje in ohranjanje zdravega zvočnega okolja. Pomen umetnostne vzgoje je podobno opredeljen tudi v učnih načrtih drugih predmetnih področij, ki se ukvarjajo s kulturo, predvsem pri obveznih izbirnih predmetih, kot so etnologija – kulturna dediščina in načini življenja, filmska vzgoja, gledališki klub, izbirni predmeti na področjih glasbe, plesne dejavnosti ter umetnostne zgodovine, literarni klub, likovno snovanje, in neobveznem izbirnem predmetu umetnost.

V Kurikulumu za vrtce (199: 23–24) je podobno. Pod globalnimi cilji je zapisano, da otroci doživljajo, spoznavajo umetnost in v njej uživajo, razvijajo estetsko zaznavanje in umetniško predstavljalnost, spoznavajo posamezne umetnostne zvrsti, razvijajo izražanje ter komuniciranje z umetnostjo ter razvijajo ustvarjalnost in specifične umetniške sposobnosti. Tudi v programih srednjih šol je KUV pomemben del vzgoje in izobraževanja.

## KOORDINATOR KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE

Koordinator kulturno-umetnostne vzgoje v vzgojno-izobraževalnem zavodu (nadalje VIZ) skrbi za vzgojo učencev in strokovnih delavcev na področju kulture in umetnosti. Naloge koordinatorja KUV povzemam po smernicah **Kulturnega bazarja** (<https://kulturnibazar.si/o-mrezi/>): To je strokovni delavec v VIZ, ki je »ambasador« razvoja KUV v svoji ustanovi ter ga zanimata kultura in izobraževanje, dobro pozna področje ali pa se želi na njem strokovno izobraziti. Sodeluje pri načrtovanju in izvajanju različnih skupnih projektov KUV v VIZ ter skrbi za povezovanje s kulturnimi ustanovami in ustvarjalci. Skrbi za obveščanje in ozaveščanje otrok in mladih ter sodelavcev VIZ o pomenu kulture in umetnosti ter o aktualnem dogajanju na področju KUV. Ker ga kultura in umetnost zanimata in navdušujeta, se redno dodatno strokovno usposablja na področju KUV. Je del tima, ki skrbi za pripravo in izvedbo kulturnih dejavnosti v VIZ glede na letni delovni načrt VIZ, ki vključuje dejavnosti na različnih področjih KUV.

## NACIONALNA MREŽA KUV

**Nacionalna mreža KUV** je eden od skupnih ciljev Ministrstva za kulturo, Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport ter Zavoda RS za šolstvo. Nacionalna mreža KUV naj bi strokovnemu delavcu omogočala lažje povezovanje in sodelovanje s kulturnimi ustanovami in umetniki,

spodbujala kreativna partnerstva, prispevala k inovativnemu učnemu okolju, ustvarjalnemu učenju, razvoju kreativnosti in kritičnega mišljenja, prispevala k dostopnejši kulturno-umetnostni vzgoji po vsej Sloveniji, omogočala izobraževanje strokovnih delavcev na področju KUV ter izboljšala informiranost. Nacionalna mreža KUV se je začela graditi leta 2014, od takrat se je razširila in povečala nabor dejavnosti. Zanj skrbijo nacionalni koordinatorji iz prej omenjenih institucij ter nacionalni koordinatorji kulturnih ustanov vseh področij kulture.

Strokovni delavec, ki želi delovati na področju KUV, se kot koordinator registrira na spletni strani Kulturnega bazarja (<https://kulturnibazar.si/>), prejme izkaznico KUV, ki mu omogoča dostop do različnih kulturno-umetnostnih dogodkov. V enem VIZ se lahko registrira več koordinatorjev.



## JAZ V VLOGI KOORDINATORJA KUV NA OSNOVNI ŠOLI IVANA CANKARJA TRBOVLJE

V nadaljevanju bom predstavila svoje delo koordinatorja KUV v VIZ, v katerem sem zaposlena. OŠ Ivana Cankarja Trbovlje je manjša šola, katere vodilo je vzgoja odgovornih, strpnih in solidarnih ljudi. Kultura je za nas zelo pomembna, ne nazadnje se ponajboljamo z imenom enega najboljših VIZ. Šola je trikrat prejela naziv **kulturna šola**, leta 2021 naziv **naj kulturna šola v kategoriji »male in podružnične šole«**. Priznanje, ki smo ga pridobili za udeleževanje na različnih področjih KUV, je tudi spodbuda za nadaljnje delo koordinatorja KUV ter drugih strokovnih delavcev v VIZ.

### »Ambasador« kulture, umetnosti in ustvarjalnosti VIZ

Prepričana sem, da mora imeti strokovni delavec, ki prevzame nalogo koordinatorja KUV, kulturo in umetnost rad. Del njegovega vsakdana sta obisk knjižnice in branje, ogled filmskih, gledaliških in glasbenih predstav, razstav, obisk muzejev in galerij, zanimanje za kulturno dediščino, arhitekturo, intermedijsko in vizualno umetnost. Če česa ne pozna, poišče informacije. Odprt mora biti za novo, neznano, nenavadno ... Išče poti do kulture in umetnosti in zanj navdušuje druge – otroke in mlade ter strokovne delavce, kajti ambasador je nekdo, ki s svojim ugledom, položajem

v družbi skrbi, da se kaj uveljavlja, razvija (www.fran.si) – skratka, njegovo delo ni nikoli končano.

## Načrtovanje in izvajanje različnih KUV-projektov

Koordinator KUV v šolo na lastno pobudo in na pobudo vodstva uvaja in izvaja različne KUV-projekte. Sama sem (bila) koordinatorica naslednjih nacionalnih projektov: Gleda(l)išče, Filmska osnovna šola, Rastem s knjigo, Megakviz, bralna značka, Nacionalni mesec skupnega branja (nadalje NMSB), na šoli pa potekata tudi projekta Naša mala knjižnica in Jeziki štejejo.

V okviru projekta *Gleda(l)išče* smo učitelji usvojili nova znanja: srečevali smo se na odličnih izobraževanjih, ki jih je pripravil Slovenski gledališki inštitut (SLOGI), učili smo se pripravljati učence na ogled predstave in refleksijo po njej, to izvajali s pomočjo umetnika, na koncu že samostojno. V šolo smo pripeljali umetnika igralca, saj je tudi to eden izmed načinov, kako kulturo in umetnost približati učencem. S prispevkom sem sodelovala pri gledališkem priročniku *Gledališče pod drobnogledom*, ki je nastal kot zaključek uspešnega projekta. Ker je pomembno svoje znanje in vedenje širiti naprej, sem se pridružila okrogli mizi, ki je potekala na nacionalnem posvetu Pismenost za gledališče (aprila 2021), in na njem promovirala pomembnost kulture in umetnosti za življenje.

Pri projektu *Filmska osnovna šola*, katerega nosilec je Art kino mreža Slovenije, se je s pomočjo mojega navduševanja veliko učiteljev na šoli udeleževalo izobraževanj na področju animiranega, igranega in dokumentarnega filma. Hodili smo v kino na ogled filmov, ki bi bili primerni za učence, jih ocenjevali, pisali priprave in sami organizirali filmske kulturne dneve. Na Kulturnem bazarju v regiji v Novi Gorici sem sodelovala s prispevkom *Predstavitev dobre prakse vključevanja filmskovzgojnih dejavnosti v osnovni šoli*, v katerem sem predstavila izbor filmov, primernih za učence v osnovni šoli. Prispevek je rezultat dolgoletnega dela, torej tudi velikega števila ogleda filmov v prostem času.

V projektu *Rastem s knjigo* sodelujemo že od vsega začetka. Menim, da je eden boljših, saj učenci vsako leto prejmejo kakovostno knjigo, ki ostane v njihovi lasti. Prepričana sem, da je za nekatere ta knjiga edina, ki jo imajo na svoji polici. V letnem delovnem načrtu VIZ predvidimo za sedmošolce kulturni dan: Takrat obišejo lokalno knjižnico, v šoli berejo knjigo, se igrajo družabno igro, ki jo pripravim v povezavi s knjigo, raziskujejo življenje in delo avtorja, uporabimo tudi vse gradivo, ki ga pripravi Javna agencija za knjigo RS.

*Megakviz* je projekt, ki ga izvajamo vsako leto. Kviz rešujemo v okviru ur slovenščine, v šolskem letu 2020/2021 so ga pri urah slovenščine reševali vsi učenci od 4. do 9. razreda. Reševanje prilagodimo njihovi starosti – mlajši potrebujejo več pomoči, starejši se sami znajdejo na spletu. Tako vadimo tudi funkcionalno pismenost.

*NMSB*-ju smo se pridružili pred tremi leti. Gre le za podljšek tega, kar delamo. Na portal vnesemo dogodke, ki potekajo na šoli: obiske avtorjev, branje starejših učencev mlajšim, branje vrtčevskim otrokom, projekta Naša mala knjižnica in Odprta knjiga, pravljične urice ...

*Bralne značke* ni treba posebej predstavljati, saj letos mineva že 60 let od njenega začetka. S knjižničarko pripravljava priporočilni seznam knjig za branje, v katerega vključujeva knjižne novosti kot tudi starejša besedila, po katerih otroci radi posežejo, če jim jih ponudimo. V razred prinašam knjige, prebiram odlomke in tako poskušam navdušiti (bodoče) bralce. Najbolj navdušene bralce za nagrado odpeljemo na knjižni sejem v Ljubljani.

Vse naštete dejavnosti načrtujemo v okviru aktiva jezikoslovja in družboslovja in **so del letnega delovnega načrta VIZ**. Če se ponudi priložnost za dodatne aktivnosti, npr. predstava v kraju, jih izvedemo v popoldanskem času v okviru ur interesnih dejavnosti ali ur za nadarjene učence. Ali pa kar tako v prostem času. Učenci cenijo učitelje, ki jim dajo več.

## Povezovanje s kulturnimi ustanovami

Pri mojem delu je zelo pomembno, da znam najti stik s kulturnimi ustanovami, tako na lokalni kot tudi na nacionalni ravni. Uporabljam **portal Kulturni bazar**, na katerem so predstavljene kulturne ustanove, ki ponujajo programe za udeležence VIZ. Na portalu so povezave do drugih projektov in portalov, npr. do **Zlate paličice** (nastal v projektu Gleda(l)išče), ki je dragocen vir informacij o kakovostnih gledaliških, glasbenih in plesnih predstavah, ter **Šole filma** (nastal v projektih Filmska osnovna šola in Razumevanje filma), na katerem najdemo informacije o izobraževanju strokovnih delavcev na področju filma, filmsko bazo z naborom kakovostnim filmov za ogled v razredu (za ogled je potrebna registracija) ter pedagoško gradivo za delo z učenci oz. dijaki. Vsaka kulturna ustanova ima nekoga, ki je zadolžen za povezovanje z VIZ. Stike teh oseb shranjujem, saj tako hitreje pridem do njih. Kako lepo je poklicati in na drugi strani slišati znan glas. Po navadi pokličem po telefonu, saj tako enostavneje pridem do vseh informacij. Kulturne ustanove pripravljajo programe tako, da lahko že konec šolskega leta rezerviram dogodke za naše učence. Vsako leto se udeležim **tradicionalnega zajtrka za mentorje v Cankarjevem domu**, na katerem predstavijo program Cankarjevega doma, neredko si lahko ogledamo razstave in predstave, ki jih pripravljajo za otroke in mladino. Tudi z obiskom ustanov lahko koordinator KUV naveže stike. S **kartico koordinatorja KUV** si lahko v večini gledališč in muzejev brezplačno ogledamo predstave in razstave. Treba je le vprašati. Po ogledu se rada zahvalim s povratno informacijo, kar je kulturnim ustanovam v pomoč pri pripravi kulturno-vzgojnih dejavnosti.

## Obveščanje in ozaveščanje otrok in mladih ter sodelavcev v VIZ o pomenu kulture in umetnosti ter o aktualnem dogajanju na področju KUV

Ta naloga je najtežja. V kolektivu hitro najdeš strokovne delavce, ki razmišljajo podobno, teže je nagovoriti tiste, ki menijo, da kultura in umetnost nista pomembni. Ves čas jih je treba nagovarjati in navduševati, vabiti k projektom in na ogled predstav. Morda nam koga uspe prepričati. Lažje je z učenci. V času epidemije me sprašujejo, kdaj bomo spet lahko kam šli. Mislim, da ni treba več pojasnjevati, da smo na tem področju uspešni. Edini način, da jih navdušiš za kulturo, je, da se udeležujejo različnih kulturnih dogodkov, spoznavajo umetnike in sami poskušajo ustvarjati. Za to potrebujejo spodbudo



učiteljev različnih področij, ne le koordinatorja KUV. Moj nasvet učencem pred kulturnimi dejavnostmi je, da naj bodo odprti za novo in naj si dovolijo, da jim je všeč, ne glede na to, kaj menijo sošolci.

### Dodatna strokovna usposabljanja na področju KUV in pridobivanje informacij o dejavnostih KUV

Koordinator KUV se mora dodatno strokovno izpopolnjevati, zato se udeležujem različnih izobraževanj. Redno obiskujem nacionalni **Kulturni bazar** v Ljubljani in tudi **Kulturne bazarje v regiji**, pogosto si vzamem ves dan, včasih pa si ogledam le nekaj dogodkov. Na teh prireditvah navezujem stike s kulturnimi ustanovami, tako kasneje pridobivam informacije o kulturnih dogodkih, saj kulturne ustanove pošiljajo informacije prek e-pošte. Ena izmed možnosti izobraževanja je tudi strokovno usposabljanje za registrirane koordinatorje KUV z naslovom **Tkemo mre-**

**žo za ustvarjalnost**, ki običajno poteka konec avgusta v Cankarjevem domu, na katerem koordinatorji KUV predstavljajo dobre prakse, kulturne ustanove svoje programe, potekajo različne delavnice, ki jih lahko uporabimo pri delu z učenci. Tudi **obiski kulturni ustanov in ogledi različnih predstav ter razstav** so del izobraževanja koordinatorja KUV. Registrirani koordinatorji KUV prek e-pošte prejemamo **mesечna obvestila KUV**, pripravljena v okviru projekta Kulturni bazar. V njih najdem obilo informacij o kulturnih dogodkih in strokovnih usposabljanjih. Obvestila skrbno pregledam in o dogodkih ter usposabljanjih obvestim sodelavce. Za vsakogar se najde nekaj. Junija 2021 je izšel priročnik **Kulturoplov** s podnaslovom **Prelet kulturno-umetnostne ponudbe za vrtce in šole**, ki predstavlja kulturno-umetnostna področja in dejavnosti. V njem so navedene kulturne ustanove in njihove dejavnosti ter povezave do njih, ustvarjalci in prejemniki umetnosti pa v »živi besedi« predstavljajo svoj pogled na pomen kulture in umetnosti.

### SKLEP

Moje delo je zaradi vključenosti v mrežo koordinatorjev KUV lažje in bogatejše. Ne le moje delo, prav tako moje življenje, saj sem se veliko naučila, navezala stike z različnimi kulturnimi ustanovami in spoznala zanimive ljudi. Koordinator kulturno-umetnostne vzgoje naj bo zgled in zaradi svojega poznavanja področja ter vedenja o njem avtoriteta in navdih za sodelavce ter učence. Včasih je treba stopiti iz lastnega okolja in navduševati tudi zunaj svojega vzgojno-izobraževalnega zavoda.



- Naslovnica priročnika Kulturoplov, ki predstavlja kulturno-umetnostna področja in dejavnosti.

### VIRI IN LITERATURA

Cerar, I. (ur.) (2021): Kulturoplov. Prelet kulturno-umetnostne ponudbe za vrtce in šole. Ljubljana, Cankarjev dom, kulturni in kongresni center Ljubljana. Dostop do elektronske verzije: [https://kulturnibazar.si/wp-content/uploads/2021/06/KUV-za-WEB\\_final.pdf?fbclid=IwAR1gbdz5aXmfaDovpyzJkrNk3Y7R6x7Q4k-z3jWld2Ed-REOGkAUtf2XD8KI](https://kulturnibazar.si/wp-content/uploads/2021/06/KUV-za-WEB_final.pdf?fbclid=IwAR1gbdz5aXmfaDovpyzJkrNk3Y7R6x7Q4k-z3jWld2Ed-REOGkAUtf2XD8KI) (dostopno 27. 12. 2021).

Glasbena vzgoja. Učni načrt (2011). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo: 5.

Gombač, B. (2021): Umestitev gledališkega obiska v pouk. V: Gledališče pod drobnogledom, priročnik za gledališko opismenjevanje. Ljubljana: Gledališki inštitut: 140-141. Dostop do elektronske verzije: [https://www.slogi.si/wp-content/uploads/2021/04/Gledalisce-pod-drobnogledom\\_web.pdf](https://www.slogi.si/wp-content/uploads/2021/04/Gledalisce-pod-drobnogledom_web.pdf) (dostopno 27. 12. 2021).

Kurikulum za vrtce (1999). Strokovni svet RS za splošno izobraževanje: 23-24.

Likovna vzgoja. Učni načrt (2011). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo: 21.

Slovenščina. Učni načrt, posodobljena izdaja (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo: 74.

<https://kulturnibazar.si/> (dostopno 27. 12. 2021).

<https://fran.si/iskanje?View=1&Query=ambasador> (dostopno 28. 12. 2021).



# UČITELJEV GLAS *TEACHER'S VOICE*

---

**70 ANIMIRAJMO - NAJ PODOBE OŽIVIJO**

Let's Animate - Bringing Images to Life

Kaja Hancman, Darja Štirn, dr. Petra Štirn Janota

**74 POTUJOČI, ČUDEŽNI KOVČEK V VRTCU**

The Magic Wandering Suitcase in Kindergarten

Katja Mavrin

**78 GLASBENE BIBARIJE**

Musical Fingerplays

Mateja Modic

**82 Z ELEMENTI UMETNOSTNE VZGOJE PRI POUKU BIOLOGIJE  
DO VEČJE MOTIVACIJE ZA UČENJE**

Integrating Elements of Art in Teaching Biology to Increase Learning Motivation

Nataša Horvatić Dolamič

**87 RAZVIJANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI DIJAKOV  
PREDŠOLSKE VZGOJE Z USTVARJALNIM PRIPOVEDOVANJEM**

Raising the Level of Communicative Abilities of Preschool Education Students through Creative Storytelling

Katja Peršak Hajdinjak

# ANIMIRAJMO – NAJ PODOBE OŽIVIJO

*Let's Animate – Bringing Images to Life*

## UVOD

V okviru projekta LAS (So)delujem, rastem, prispevam, ki ga je vodil Zavod PETIDA, je v sodelovanju z Vrtcem pri OŠ Mežica zrastel projekt *Animirajmo – naj podobe oživijo*, v katerem je v daljšem procesu nastal, animirani film, ki so ga skupaj z umetniki ustvarili otroci.<sup>1</sup>

Film je poseben, saj je nastajal v času, ko so bili vrtci zaprti, in v času, ko so bili odprti, a prežeti z duhom aktualnega časa epidemije. Tako so v tem posebnem času, prek pošiljanja pravih pisem med otroki in umetnico, nastajale risane podobe. Iz poslanih podob, ki so jih ustvarili otroci, je ob dopisovanjih in srečevanjih na daljavo nastajala zgodba o treh možeh, ki gredo na počitnice. In ko so podobe iz zgodbe v animaciji zaživele, so dobile še zvok, ki so ga otroci pod mentorstvom glasbenika prav tako ustvarjali skupaj in na daljavo, s srečevanji po Zoomu.

Zgodba Počitnice za tri može govori o razbojnikih, o praznem vrtcu, o doživljanju otrok v času karantene in o tem, kako se ideje lahko združijo in nastane lepo in zanimivo delo, ne glede na ovire časa.

Ko smo skupaj snovali idejo projekta, sta nas vodili dve izhodiščni spoznanji.

Prvo, da razumemo umetnost kot proces empatije, ki povezuje sebstvo s stvarmi in stvari med sabo; kot odnos skrbi in pozornost do stvari, ki jih ustvarjamo; kot željo po pomenih; kot radovednost in čudenje (Vecchi, 2010, v Štirn Janota, 2015). In da je umetniška dejavnost tista, ki v predšolskem obdobju predstavlja orodje, s katerim lahko otrok izraža svoja čustva, stališča, prepričanja, in da prek umetniških praks otroci raziskujejo svoje ideje, spoznavajo sebe, drugega in druge (Štirn Janota, Jug, 2010).

In drugo, da uresničujemo participativni model vzgoje (Kroflič in Turnšek, 2018), kjer je otrok povabljen kot so-govornik in soraziskovalec lastnega življenja, je slišan in sliši druge (Clark in Moss, 2001). Za strokovnega delavca, ki podpira aktivno vlogo otrok v procesu učenja in zagotavlja pravo participacijo otrok v procesu načrtovanja, izvedbe, evalvacije in refleksije, je pomembno, da začne s pogledom na otroka kot zmožnega posameznika, da mu omogoča različne izkušnje in spoznavanja s svetom, da pozitivno pripozna otrokove že doživete izkušnje, ki so del njegove identitete, ki jih niti sam ne sluti, ne pozna (Rutar, 2012: 95).

V dialogu smo se učili vsi skupaj – strokovni delavki, umetnika, naša vodja vrtca in pedagoginji zavoda PETIDA – o možnostih spoznavanja in nagovarjanja otroka, o iskanju različnih metodičnih rešitev, ki bi spodbudile sodelovanje med otroki, med otroki in umetnikoma ter med otroki, umetnikoma in strokovnima delavkama. Slednje je bilo še posebej aktualno v času, ko so se vrtci zaprti in je bila digitalna tehnologija naše osnovno orodje, prek katerega smo nagovarjali otroke, jim omogočili prostor srečevanja. Kritično smo se spraševali o tem, kako tehnologijo kombinirati s tradicionalnimi izraznimi jeziki, kako ustvarjati okolje, v katerem bo lahko vzniknila celostna izkušnja (Štirn Janota, Kroflič, Štirn, 2021). Tako smo kombinirali tradicionalna pisma s posnetimi nagovori, srečevanja v virtualnem okolju s srečevanjem v živo, ko so mimobežno v nabiralnik oddajali pisma, izražanje podob in ustvarjanje zgodb skozi klasične likovne izraze in animiranje ter dajanje glasu le-tem z uporabo digitalne tehnologije.

Z namenom da pokažemo, da nam je zastavljeno dobro uspelo, v nadaljevanju podrobneje predstavljamo proces, ki je v vrtcu potekal od oktobra 2020 do maja 2021.

## OPIS PROJEKTA

Izhodišče načrtovanja projekta Animirajmo – naj podobe oživijo je potekalo dopisovanje med otroki in umetnico prek pisem po navadni pošti. Osnovna zamisel o dejavnosti je bila napraviti film tako, da otroci rišejo in ilustratoriki pošljejo risbe, ona jih digitalizira, animira, nato pa jim njihove oživljene, animirane risbe postopoma pošilja nazaj. Ko si otroci animirane dele ogledajo, ji sporočijo, kaj naj se v risanem filmu še zgodi, in ji to tudi narišejo. Takšen način dopisovanja nam je omogočal, da smo si izmenjali informacije, misli, čeprav nismo bili v fizičnem stiku.

Med izvajanjem dejavnosti v vrtcu nam je tehnologija služila kot podpora pri zbiranju dokumentacije. Vseskozi smo stremeli k načrtovanju na način, ki bi omogočal nadaljevanje izvajanja projekta tudi med morebitnem zaprtju vrtca zaradi epidemije, v kateri smo se znašli. Ena izmed temeljnih idej projekta je bila uporabiti tehnologijo kot podporo pri komunikaciji, v kombinaciji s tradicionalnim dopisovanjem. In na drugi strani uporabiti tehnologijo za razvijanje kreativnosti pri otrocih.

Projekt smo izvajali po didaktičnem pristopu petstopenjskega modela načrtovanja. Gre za modificirano obliko izkušnjskega učenja, ki otroke podpira v tem, da jih vključuje v proces načrtovanja, raziskovanja in spremljanja ter evalviranja. Druga značilnost tega pristopa je, da sledimo korakom na način, da otroke najprej navdušimo za temo, spodbujamo njihovo občutljivost za temo, ki jo bomo raziskovali, nato skupaj z njimi raziskujemo, odpiramo aktu-

<sup>1</sup> Ustvarjalci projekta:  
Vrtec pri OŠ Mežica (otroci, stari 5 do 6 let, strokovni delavki Kaja Hancman, Mateja Smrtnik in pomočnica ravnateljice Romana Šepul)  
Zavod PETIDA (ilustratorica in filmska animatorka Anka Kočever,  
glasbenik Andrej Fon, pedagoginji dr. Petra Štirn Janota in Darja Štirn)





► SLIKA 1: Pismo in risbe za Anko

alna vprašanja in v sodelovanju z drugimi dopolnjujemo svoje odgovore ter nato ustvarimo nekaj novega. Nekaj, kar temelji na otrokovem predznanju, izkušnjah, se ustvarja kreativno in v dialogu. Ob koncu si vzamemo čas za evalvacijo in za to, da otroci svoje stvaritve in znanje predstavijo širši javnosti, kot družbeni angažma (Štirn, Štirn Janota, glej [www.petida.si](http://www.petida.si)). Vsi sodelujoči smo korake zaradi časa epidemije, v kateri smo se znašli, prilagodili. Osredotočeni smo bili na odzive otrok, opazovali smo njihovo predznanje in vseskozi upoštevali možnosti za aktivno vključevanje vseh posameznikov.

## IZVEDBA PO KORAKIH

### 1. Pričakovanje in radovednost

Otroke je ilustratorka Anka s prvim pismom, poslanim prek navadne pošte, spodbudila in motivirala. Poslala jim je tudi animiran film Mumini na Azurni obali. Otroci so tako vstopili v svet animiranih filmov na drugačen način, kot so ga bili vajeni. Pri ogledu filmov smo se prek vodene pogovora ob koncu osredotočali predvsem na zgodbo (Kroflič, 2012). Otroci so imeli možnost razvijanja občutljivosti za umetniški izraz, opisovali so zgodbo in like, se poglobljali v vsebino, se vživeli v umetnino in zgodbo ter na koncu to doživetje izrazili prek risbe. Lete so sami odnesli na pošto in jih poslali Anki. In med umetnico in otroki je stekel dialog. Otroci so bili ves čas v pričakovanju, kako se bo Anka odzvala in kaj vse jim bo še pripravila. Njej pa je uspelo na daljavo, brez osebnega stika, spodbujati njihovo kreativnost. Od spoznavanja z vsebino smo naredili korak naprej.

### 2. Raziskovanje in preizkušanje

Preproste optične igrače so tiste, ki so pomembno vplivale na razvoj animiranega filma in so tako rekoč njegove predhodnice (Goetz idr., 2016). Otroci so jih prejeli prek pisem in so jih imeli možnost spoznavati, raziskovati, preizkušati in si jih sami izdelati. Vzporedno so razvijali spoznavanje, kako se lahko nekaj narisane spremeni v gibanje. Pomen konkretne izkušnje je bil v tem delu tisti, ki jim je pomagal razumeti abstraktne pojme animacije.



► SLIKA 2: Izdelava slikogiba, ki risbe spremeni v gibanje

### 3. Ustvarjanje zgodbe v sliki

Da bi otroci postopoma dobili občutek, da lahko z risbo ustvarijo zgodbo, jih je Anka nagovorila, naj ji narišejo svoj dan v vrtcu. Tako je vsak narisal svoj delček izbranega dela dneva, ki je na koncu sestavljal celoto. Izražanje zgodbe skozi risbo pa je bil temeljni element, na katerem je nastal naš animiran film.



► SLIKA 3: Dan v vrtcu v risbah otrok

#### 4. Ustvarjanje zgodbe vsak zase in skupaj

Sledilo je obdobje, ko so se jesenske počitnice podaljšale vse tja v zimske mesece. Vsi, vpeti v projekt, smo začeli razmišljati in iskati poti, kako nadaljevati. Ker so bili otroci zelo motivirani in so temo šele dobro začeli raziskovati, nismo želeli odnehati na tej točki. Smo pa ob razmišljanju iskali predvsem možnosti, kako vključiti otroke na način, ki na eni strani ne bo obremenjeval staršev, na drugi pa bodo starši vseeno lahko spremljali dogajanje in bodo vključeni kot opazovalci ter jim bodo nudili podporo. Na tej točki smo vključili tehnologijo za vzdrževanje stikov.

Anka je še vedno vstopala v stik s pismi prek pošte, ki pa sva jih s pomočnico prebrali, ustvarili posnetek, v katerem sva pismo Anke otrokom prebrali, jih nagovorili za aktivnost, ki so jo lahko naredili doma vsak zase, da na primer Anki narišejo, kaj počnejo doma, kaj pogrešajo, in svoje risbe oddajo v poštni nabiralnik. Včasih sva dodali tudi prikaz izdelkov otrok, ki sva jih od njih v že prejeli. Posnet in zmontiran filmček otrok sva prek elektronske pošte poslali staršem. Kreativna raba tehnologije nama je bila v pomoč, da sva stopili v stik s skupino.

Spet se je porajalo vprašanje, kako naj se odzovejo. Vedeli smo, da z risbo, saj so bile risbe tiste, ki jih je Anka potrebovala za animacijo. In ker smo sledili načelu enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki (Kurikulum za vrtce 1999: 12), smo se odločili, da jim pripravimo poštni nabiralnik v fizični obliki. Zavedali smo se, da vsi otroci gotovo nimajo možnosti uporabe optičnega čitalnika in pošiljanja risb na ta način. Otroci so risbe prinesli v nabiralnik. Risbe smo nato pretvorili v digitalno obliko in jih poslali umetnici. Anka pa se je na vsako izmed njih odzvala in tako je med otroki in njo zopet stekel dialog.

Vzporedno smo vzpostavili tudi predstavitev procesa na spletni strani Zavoda PETIDA (<https://petida.si/petida-z-otroki-iz-vrtca-mezica-ustvarja-glasbo-za-film/>), kjer so starši z otroki lahko sledili dogajanju. S podaljševanjem zaprtja vrtca je posledično padala motivacija. Zopet smo iskali ideje, kako privabiti otroke, da bodo aktivni. Srečanja prek aplikacije Zoom so nam omogočila, da smo zopet navezali stik, otroci so virtualno srečali svoje prijatelje, se pogovarjali ... Smo pa to okolje izkoristili še za priložnost, da so otroci spoznali Anko, njeno delo v ateljeju in si skupaj ogledali še eno njeno risanko. V času zaprtja pa je umetnica že začela z animacijo risb otrok kot filmsko čarovnijo, v kateri nekaj, kar je negibno, oživi.

#### 5. Zvočenje in uglaševanje

Ob ponovnem odprtju vrtca je bil naš animirani film skoraj že gotov. Manjkal mu je le še zvok. V tem koraku ni bil edini cilj umetnosti ustvariti film z zvokom, temveč tudi uporabiti tehnologijo kot pripomoček, s katerim lahko otrok ustvarja in se izraža.

Najprej smo zvok raziskovali. Prisluhnili smo okolju, prijateljem in se igrali z malimi inštrumenti v glasbenem koticu. Potem smo si ogledali kratke animirane filme. Prvič smo si jih ogledali brez zvoka in šele nato z zvokom. Otroci so ob primerjavi razvijali védenje, kako lahko zvok obogati film oziroma spremeni njegov pomen. Opazovali pa smo tudi dialoge med glavnimi liki filmov, ki so potekali verbalno ali neverbalno.

Sodelovanje z glasbenikom Andrejem je zaradi razmer prav tako potekalo v spletnem okolju. Ker pa vsi otroci še vedno niso obiskovali vrtca, smo se zopet vrnili k načelu enakih možnosti in izvedli srečanje prek aplikacije Zoom na način, ki je vključeval otroke v vrtcu in tiste, ki so ostali doma in so želeli sodelovati. Med samim sodelovanjem nam je tehnologija povzročala nekaj težav, ki pa so le potrdile, kako je avtentična izkušnja »v živo« drugačna od izkušnje srečevanja na daljavo.

Naš film smo si ogledali po kadrih, da so otroci imeli možnost opazovati in se osredotočiti na posamezne trenutke. Podali so predloge, kakšne zvoke iz okolja bi posneli za določen kader. Pri tem so bili ustvarjalni in aktivni. Snemanje zvoka v naravi (voda, hrup, brnenje avta ...) smo na Andrejevo pobudo nadgradili še z ustvarjanjem glasbe ob igranju na male inštrumente za posamezne kadre. Zaigrano glasbo smo posneli, jo poslušali in igranje na željo otrok ponovili. Otroci so tako z rabo dokumentacije (glasbeni posnetek) imeli možnost premišljevanja o slišnem in spreminjanja aktivnosti – ponovno snemanje.



► SLIKA 4: Koncert v vrtcu

#### 6. Zaključevanje in ponos

V zadnjem pismu je Anka otroke spodbudila, da so izvedli še zadnje korake izdelave filma. Naslovili so animiran film in se odzvali s pisanjem črk. Tako je film dobil svojo končno podobo, ki je bila pripravljena, da jo predstavimo širši javnosti. Ves čas procesa smo se udeleženci, ki smo otrokom nudili podporo in smo jih vodili, spraševali, kako delati, da bodo vsi otroci imeli možnost vključevanja in aktivnega sodelovanja. In v tem zadnjem delu je bila participacija otrok še posebej vidna. Na premieri so namreč sami predstavljali proces nastajanja filma. Ob tem jim je bila v pomoč dokumentacija, ki smo jo shranjevali med letom. S pomočnico sva jim predstavili fotografije, ki so jih miselno vrnile v čas, ko smo začeli z našim projektom. Otroci so izbrali fotografije s pomočjo matematičnih dejavnosti in ob podpori IKT. Na interaktivni tabli so si ogledali nabor fotografij, ki so bile označene s številom pik. Izmed vseh so izbrali njim najljubšo. Svojo odločitev pa so izrazili s pomočjo zamaška, ki so ga postavili na pripravljen stolpčni diagram v stolpec, ki je ustrezal številu pik na fotografiji. Svoje kritično vrednotenje so prikazali s prirejanjem, rezultat izbire pa je bil stolpčni prikaz. Dejavnost so ponavljali tolikokrat, da so usvojili orientacijo v stolpčnem diagramu in so ga znali brez težav prebrati.





► SLIKA 5: Stolpčni prikaz izbora fotografij

S to dejavnostjo je nastal izbor fotografij, ki je kronološko prikazal celoten proces izvajanja projekta. Zastavljena dejavnost izbiranja fotografij je vzporedno otrokom omogočala, da so imeli možnost evalviranja procesa in so bili hkrati v vlogi kritičnega opazovalca. Vidna je bila tudi evalvacija strokovnih delavk, saj so bile dejavnosti načrtno snemane. Ob uporabi posnetkov sva opazovali najino delo z drugega kota, imeli sva možnost delo izboljšati, spremeniti potek dejavnosti in kritično vrednotiti najino vlogo.

Premierna predstavitev animiranega filma z naslovom Počitnice za tri može je bila 9. 6. 2021 v Narodnem domu Mežica. Ta je po dolgem koronskem spancu s tem dogodkom spet zaživel. Dogodek smo zaradi takratnih epidemioloških razmer predstavili le ožjemu krogu ljudi, ki so bili pomembni za otroke. Na odru so imeli glavo otroci. Sami so z najino podporo in ob fotografijah predstavili proces nastajanja animiranega filma. Tisti dan so se prvič neposredno srečali z Andrejem. Z njim so izvedli tudi kratek improviziran koncert. In sledil je prikaz filma na velikem platnu. Anka pa jih je v poletne dni pospremila s pismom.



► SLIKA 6: Premiera filma v Narodnem domu

## SKLEP

V celotnem procesu smo uporabljali različne načine dokumentiranja (otrokovega) procesa ustvarjalnega raziskovanja, kar po mnenju C. Rinaldi (2005) ustvarja sledi in omogoča učenje v interakciji ter vzpostavljanje komunikacije med otroki, vzgojitelji, starši in raziskovalci ter priložnosti

za razvoj novih skupnih jezikov med odraslimi in otroki (Clark, 2005).

Ob fotografijah in etnografskih zapisih sta strokovni delavki v skupini spraševali, kaj otroke navdušuje, kako razmišljajo, kje se ustavljajo, kako naprej. Izdelki otrok so ju presenečali – njihove risbe so postajale vedno bolj natančne, izpovedne, prav tako so postajali pozorni na to, kako bi izrazili svojo idejo, radovedni, kako je ilustratorka Anka njihove ideje dopolnjevala s svojimi. Zgodba Počitnice za tri može je tako plod sodelovanja in dialoga, ki je potekal neposredno v procesu, posredno prek pisem z Anko in srečevanja v virtualnem okolju ter ob skupnem pregledovanju dokumentacije, ki je od vseh nas zahtevala, kot piše Moss idr. (2012), stalno samorefleksijo in spreminjajoče se delovanje in odzivanje (*re-working*). Tako se je proces razvijal, nadgrajeval in uresničeval v uvodu našeta izhodišča o pomenu umetnosti za razumevanje in izražanje in o participaciji otrok.

**Pot ustvarjanja animiranega filma je otrokom dala možnost izkusiti umetnost na poseben, edinstven način. Otroci so napredovali v izražanju prek umetnosti, bodisi z risbo, glasbo ali pripovedovanjem.** Ves čas izvajanja procesa so bili aktivno vključeni. Vsak korak, ki smo ga udeleženci načrtovali, je temeljil na poznavanju in opazovanju otrok ter je upošteval okoliščine, v katerih smo se v danem koraku znašli. Ravno ta poseben čas pa je bil tisti, zaradi katerega smo začeli razmišljati drugače in iskati inovativne poti za sodelovanje in vzpostavljanje dialoga na vseh ravneh. Ta nova izkušnja je zagotovo izhodišče za nadaljnje sodelovanje med umetniki in našim vrtcem. Prizadevamo si, da bi se otrokom tovrstne izkušnje ponudile pogosteje, saj bi s tem pripomogle k razvoju kulturnih vsebin v našem kraju. Hkrati pa bi odprle možnost poglobitve znanja sodelujočim vzgojiteljicam.

## VIRI IN LITERATURA

Clark, A., Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*, London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

Clark, A. (2005). 'Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives'. V: Clark, A., Kjorholtand Moss, P. (ur.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press, Str. 29-49.

Goetz, A. idr. (2016). *Animirajmo! Priročnik za animirani film v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kroflič, R., Turnšek, N. (2018). The Challenges for Future Research and Pedagogical Practice on Values and Values Education in Early Childhood Settings V: Johansson, E., Emilson, E. in Piroila A. M. (ur.), *Values Education in Early Childhood Settings; concepts, approaches and practices*. Springer.

*Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za razvoj šolstva.

Moss, P. idr. (2012). *Early Childhood and Compulsory Education*. New York: Routledge.

Rinaldi, C. (2005) 'Documentation and assessment: What is the relationship?' V: Clark, A. idr. (ur.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*, Bristol: Policy Press. Str. 17-28.

Rutar, S. (2012). Kako razumeti in uresničevati participacijo otrok v vrtcu? *Sodobna pedagogika*, let. 63, št. 3, str. 86-97.

Štirn Janota, P., Jug, A. (2010). Predšolska vzgoja v »dialogu« z umetnostjo. V: Kroflič, R. idr. *Kulturno žlahtenje najmlajših. Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*, str. 40-53. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Štirn Janota, P. (2015). Induktivni pristop na poti od prosocialnega k etičnemu ravnanju: študija primera. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 64-88.



Katja Mavrin,

Vrtec Pikapolonica pri OŠ Cerklje ob Krki

# POTUJOČI, ČUDEŽNI KOVČEK V VRTCU

## *The Magic Wandering Suitcase in Kindergarten*

### IZVLEČEK

Branje knjig oziroma pripovedovanje zgodb in pravljic ima za človeka velik pomen že od malih nog. Kakor otrokom berejo njihovi starši, babice in dedki, tako jim berejo tudi vzgojiteljice v vrtcih. Da bi otroci razvili večjo pozornost ob poslušanju brane besede, pa je treba iskati načine, da ta cilj uresničimo. Eden takšnih je, da otrokom beremo oziroma pripovedujemo zgodbe s pomočjo butaja, ter tako ustvarimo zanimivo kamišibaj predstavo, ki bo otroka motivirala in pritegnila od uvoda do konca.

**Ključne besede:** otrok, vzgojitelj, knjiga, branje, pripovedovanje, ilustracije, butaj, kamišibaj gledališče.

### ABSTRACT

Reading books and storytelling are of great importance from an early age. Kindergarten teachers read to small children in the same way as parents and grandparents. However, teachers need to find ways to help children to focus on what they hear. One of the methods that can motivate children and draw their attention throughout is reading/telling the story using a butai to create a kamishibai story show.

**Keywords:** child, kindergarten teacher, book, reading, storytelling, illustrations, butai, kamishibai, theatre.

## UVOD

Otrok se s poslušanjem zgodb in pravljic ne sreča prvič šele v vrtcu. Mnoge mamice berejo svojim otrokom že od rojstva naprej. Ogromno je pa takih, ki berejo tudi že svojim »rastočim trebuhom«, saj je dokazano, da plod v maternici zaznava materin glas in se na njega tudi odzove. Če se glede na prakso osredotočimo na obdobje od enajstega meseca naprej, torej obdobje, ko malček vstopi v vrtec, se le-ta najpogosteje sreča s poslušanjem zgodb in pravljic, ki ji bere vzgojiteljica v nekakšni vrtčevski frontalni obliki. Vzgojiteljica bere oziroma pripoveduje zgodbe, za lažjo predstavo otrokom pokaže ilustracije ter jim postavlja različna vprašanja, otroci pa poslušajo, opazujejo ter odgovarjajo na vprašanja. Iz izkušenj lahko trdimo, da to ni dovolj. Otroci imajo glede na različna starostna obdobja tudi različne interese, časovno zelo raznoliko koncentracijo in potrebo po različnih načinih vzbujanja motivacije. Če otrok ne motiviramo pravilno, potem nikakor ne moremo pričakovati, da bo njihova koncentracija trajala.

## BRANJE OTROKOM IN GOVORNI RAZVOJ

Branje otroške literature je eden od pomembnih načinov spodbujanja govornega razvoja malčkov in otrok tudi v vrtcu. Strokovni delavci lahko z namenskim, rednim in interaktivnim skupnim branjem v manjših skupinah pri otro-

cih spodbudijo razvojno višje ravni govora kot z branjem, ki je bolj naključno, redko ali razumljeno kot »zapolnitev« vmesnega časa med drugimi dejavnostmi (Umek in Fekonja, 2019: 68).

Umek in Fekonja (2019) omenjata, da izsledki raziskav kažejo, kako sta pogostost in kakovost skupnega branja pomembna vidika družinskega in vrtčevskega okolja, ki se močno povezuje z razvojem govora malčkov in otrok. Prav tako navajata, da je za kakovostno skupno branje značilno, da odrasli v procesu skupnega branja otroka dejavno vključuje v pogovor o prebrani vsebini ter se ustrezno odziva na njegove govorne pobude.

Govorni razvoj človeka v predšolski dobi pomembno vpliva na celostni govorni razvoj otroka tudi v šolskem obdobju in se kaže v samem usvajanju ter razvijanju sporazumevalne zmožnosti posameznika. Otroci se komunikacije učijo ob raznovrstnih jezikovnih dejavnostih, ki jih samo spremljajo ali v njih tudi aktivno sodelujejo. Tako lahko na primer poslušajo vsakdanje pogovore in v njih sodelujejo, sledijo glasnemu branju odraslih, opisujejo, pripovedujejo, bodisi prosto ali ob slikovni predlogi, morda ob knjigi, lahko razlagajo, se učijo od drugih otrok. Otroku lahko ob predmetu, fotografiji, ilustraciji, slikovnem oziroma nebesednem gradivu v knjigah opisuje ali pripoveduje. S tem razvija svoje besedišče, razvija govorno zmožnost v knjižnem in neknjižnem jeziku, zmožnost upovedovanja nebesednega gradiva (tvorjenje opisov, zgodb, pripovedi), nebesedno

gradivo pa mu je ob tovrstnem opisovanju oziroma pripovedovanju v pomoč. Pri tem je ključen zgled odraslega bralca oziroma pripovedovalca/govorca, ki tudi ob lastnem opisovanju oziroma pripovedovanju vključuje in tako oza-vešča vlogo/pomen nebesednega gradiva (Haramija, 2017: 48–49).

V začetnem obdobju spodbujanja razvoja bralne pismenosti namenimo največ pozornosti predvsem poslušanju in govorjenju, ki tvorita primarni jezikovni sistem ter vplivata na razvoj pisanja in branja. Predšolski otrok je na začetku pretežno v vlogi poslušalca, pa tudi opazovalca. V tej vlogi je otrok odvisen od staršev in vzgojiteljev ali od posrednikov, ki namesto njega odločajo o tem, kdaj, koliko časa in kolikokrat bodo otroku brali tisto književno delo, ki je otroku všeč. Vse to nakazuje veliko pomembnost tako staršev kot vzgojiteljev. Ti so namreč most med otrokom in knjigami. Otrokom omogočijo prvi stik s knjigo, posredno prek branja in neposredno z dotikom, listanjem po njej. Vloga odraslega se tukaj kaže predvsem v omogočanju raziskovanja in podpori otroka pri tem. Predšolska vzgoja namreč zelo poudarja načelo aktivnega učenja (Haramija, 2017: 117–118).

Da bi spodbujanje vzgojiteljev za oblikovanje pripovedovalne sheme otrok prispevalo k čim boljšim rezultatom, je pomembno upoštevati komunikacijski in čustveni odnos (želja po tem, da si otrok želi sodelovati v dejavnosti in je pri tem zadovoljen) med otrokom in vzgojiteljem. Vzgojitelj to doseže s preišljenim izborom didaktičnih spodbud, ki (odločilno) vplivajo na otrokovo pripravljenost za pripovedovanje (Baloh, 2019: 117).

Licardo in Haramija (2017) navajata, da v vrtcu nikoli ne bi smelo zmanjkati časa za pogovor, pripovedovanje, razlago, opisovanje, dramatizacijo, igro vlog in branje različnih literarnih del. Za otrokov čustveni, socialni in spoznavni razvoj je bistvenega pomena, da otrok razvije jezikovno zmožnost. Tako se otroci v predšolskem obdobju namreč učijo sporočati in izražati svoja čustva, izkušnje, svoja znanja ter razumeti načine, kako drugi sporočajo lastne izkušnje.

V naš vrtec smo z namenom, da otrokom ponudimo oziroma omogočimo različne načine srečanja z besedo, ter z željo, da vplivamo na otrokov govorni razvoj, vpeljali lutke, ki smo jih vzgojiteljice ustvarjale same. Pripravile smo tudi nekaj lutkovnih predstav, vendar se ob delu izkazalo, da takšen način zahteva ogromno časa. Nikakor nam lutkarstva ni uspelo vpeljati v naš vsakdan, saj strokovne delavke delujemo vsaka v svojem oddelku. Ob iskanju možnosti, kako otrokom pripovedovati oziroma kako na posebej zanimiv način predstaviti zgodbe, pravljičice, smo zasledili tako imenovano kamišibaj gledališče.

## KAJ JE KAMIŠIBAJ?

Kamišibaj je umetnost pripovedovanja zgodb ob slikah v malem lesenem odru. Gre za posebno umetniško obliko, ki združuje in povezuje besedno ter likovno umetnost. Komunikacija z občinstvom pa temelji na skupnem doživljanju zgodbe v interakciji slike in besede (Sitar, 2018: 10).

Pripovedovanje ob slikah je staro kot človeštvo samo. Sem spadajo slike v jamah, egipčanski reliefi, grške lončene vaze, zgodbe krasijo tudi kamnite figure v prazgodovinskih svetiščih itn. (Sitar, 2018: 26).

## KAMIŠIBAJ KOT SOZVOČJE RAZLIČNIH UMETNOSTI IN VEŠČIN

Kamišibaj na poseben način združuje na svojem malem lesenem odru in ob njem različne umetnosti (Sitar, 2018: 25).

Če želimo ustvariti dobro kamišibaj predstavo, moramo poznati zakonitosti pripovedovanja, animacije kot tudi značilnosti in zakonitosti gledališča, filma, stripa ter seveda tudi zakonitosti likovne umetnosti. V kamišibaju sta tako prepleteni dve področji kurikula. To sta jezik in umetnost.

### Razlike med branjem, pripovedovanjem in kamišibajem

**Bralec otrokom, mladostnikom in odraslim bere zgodbo ali pravljičico iz knjige, pesmico, uganko, članek iz revije ali časopisa ter druge literarne zvrsti, kamor so usmerjene tudi njegove oči. Poslušalec posluša in si ustvarja svoje slike, podobe. Pripovedovalec pa zgodbe, pravljičice in druge zvrsti pripoveduje ter vzdržuje očesni stik s poslušalci. Kamišibajkar (pripovedovalec) pri predstavi lahko pripoveduje ali bere v povezavi z animiranjem, ki ga izvaja s pomočjo vložnih listov v butaju in vključenih lutk.**

Sitar (2018) omenja, da je kamišibaj močno zaznamoval japonsko kulturo.<sup>1</sup> Takšna oblika gledališča pa v zadnjem času doživlja razcvet po vsem svetu. Pravi tudi, da je to eden najuspešnejših medijev, ki na svoj način zapolnjuje praznino v neposredni medčloveški komunikaciji današnjega modernega časa.



► SLIKA 1: Butaj, lesen okvir s tremi vrati.<sup>2</sup>

Pripomočku za izvajanje kamišibaj gledališča pravimo butaj, kar po japonsko pomeni oder. To je torej mali oder, ki je po navadi izdelan iz lesa, v njega pa je vložen niz slik, ki prikazujejo neko zgodbo. Butaj je sestavljen iz okvirja, vrat in prostora za vložne liste. Zadnji del butaja je odprt, ker se hrbtno stran lista po navadi napiše besedilo zgodbe. Kako velik butaj uporabimo, pa je odvisno od velikosti vložnih listov. Najpogosteje se uporablja butaj za velikost listov A3, sledita mu mali butaj za format A4 ter veliki butaj, kjer uporabljamo vložne liste formata A2. Japonski butaj je skoraj »obvezno« iz temnega češnjevega lesa, na katerem ni narisanih vzorcev, medtem ko na drugem koncu sveta, v Peruju, skoraj za vsako kamišibaj predstavo izdelajo drug, zgodbi primeren butaj. Evropejci smo na tej lestvici nekje na zlati sredini. Pri nas namreč kamišibajkarji svoje butaje izdelajo in pobarvajo zelo različno in jim s tem dajo osebni pečat (Sitar, 2018: 12, 13).

<sup>1</sup> Kami pomeni papir, šibaj pa igra oziroma gledališče.

<sup>2</sup> Fotografije so iz osebnega arhiva avtorice.

**Kamišibaj gledališče je torej pripovedovanje ob slikah na majhnem odru, butaju. To je lesen okvir s tremi vrati, podoben majhnemu gledališču.** V njega so vstavljene ilustracije določenega formata, ki jih kamišibajkar postopoma vleče iz okvirja ter tako skupaj z besednim pripovedovanjem ustvarja zgodbo. Pri tem je treba omeniti pomembnost melodike glasu. Izvajalec kamišibaja torej stoji ob odru, na katerem teče zgodba v slikah. Te slike oziroma ilustracije pa prikazujejo vse pomembne dogodke v zgodbi, kar spominja tudi na strip. Lahko se izvaja samo ena kamišibaj predstava, s katero popestrimo rojstnodnevno zabavo, prireditev, delavnico, ali pa ustvarimo sklop več predstav, ki se združijo v gledališki dogodek.

## KAKŠNO ZGODBO IZBRATI?

Izbor zgodbe kakor tudi vse preostale odločitve, kakšen bo kamišibaj, je popolnoma osebna odločitev ustvarjalca kamišibaja. Vsekakor bo tisto, kar bo pritegnilo kamišibajkarja, pritegnilo tudi gledalce. Izbiramo lahko med zgodbami z močnejšimi čustvi, neskončno smešnimi ipd. Pomembno je, da izberemo zgodbo, ki v nas zbudi domišljijo, da je to zgodba, v kateri se lahko »ugnezdimo«. Vsekakor naj bi zgodba v nas prebudila močan čustveni odziv ter sprožila ustvarjalnost. Izbrati moramo zgodbo, ki se nas močno dotakne in ki si jo bomo želeli uprizoriti. Predvsem pa naj bo to zgodba, ki jo bomo želeli deliti z drugimi. Ko zgodbo izberemo, pa si moramo postaviti nekaj vprašanj.

- Ali je zgodba dovolj slikovita?
- Ali ima pomembno in dovolj jasno sporočilo?
- Ali je primerno dolga?
- Ali v njej ni preveč zapletov, oseb?
- Ali je junak zgodbe lik, v katerega se je mogoče vživeti?

Vsa ta vprašanja namreč vodijo k izboru in ustvarjanju ustrezne kamišibaj predstave. Literarna oblika, ki jo najpogosteje uporabljamo pri igri s kamišibajem, je kratka proza. To so pravljice, pripovedke, zgodbe. Največ jih je ljudskega izvora, saj gre v tem primeru za prečiščena besedila, med njimi pa so tudi zgodbe, ki jih vsi poznamo. Med vratci butaja pa se znajdejo tudi umetne zgodbe in pravljice domačih in tujih avtorjev. Zelo dobrodošle za igro s kamišibajem pa so tudi avtorske zgodbe, ki jih napiše kamišibajkar sam. S tako zgodbo je tako ustvarjalec še dodatno povezan in motiviran. V kamišibaju se znajdejo tudi daljša prozna besedila, pesniška besedila, epske ter lirske pesmi (Sitar, 2018: 42–45).

## KAMIŠIBAJ V NAŠEM VRTCU

Tehnika se nam je zdela zanimiva, domiselna in privlačna, zato smo naročili svoj butaj. Kmalu je ta predmet oziroma pripomoček že prispel v naš vrtec in pojavil se je nov izziv. Izbrano zgodbo je bilo treba prostoročno narisati na risalne liste formata A3. Mogoče se sliši povsem preprosto, a zgodbo je bilo treba večkrat prebrati, predelati ter izvzeti ključna oziroma glavna dogajanja, ki se bodo izlila na papir v obliki ilustracije. Ker sta bili volja in želja zelo močni, smo pripomočke in ilustracije za svojo prvo kamišibaj predstavo z butajem izdelali razmeroma hitro.

Prvo kamišibaj predstavo smo izvedli v našem oddelku, kjer so bili otroci starostnega obdobja od dveh do treh let. Odziv otrok je presegel naša pričakovanja.

Pred branjem in med njim vzgojiteljice vložimo ogromno truda in energije, da otroke motiviramo, usmerjamo pozornost k brani zgodbi ter vmes tudi mirimo nemirne glave. Otroci so vizualna bitja, zato se njihova pozornost poveča, če med branjem oziroma pripovedovanjem zgodb vključimo še ilustracije ali slike. Pri kamišibaj predstavi so ilustracije nenehno pred otrokovimi očmi. Ustvarjalec s pripovedovanjem, branjem ter animacijo, ki jo ustvarja z vložnimi listi in morda tudi lutkami, ustvari kamišibaj predstavo.

Otroci so od začetka pa vse do konca kamišibaj predstave pozorno spremljali zgodbo, ki so jo spremljale ustvarjene ilustracije. Njihova pozornost in koncentracija sta bili izjemni. Prednost pripovedovanja zgodbe na takšen način je tudi v tem, da lahko zgodbo pripovedujemo ali pa si besedilo zapišemo na hrbtno stran zadnjega lista v butaju.

Ker je kamišibaj predstava izjemno močno delovala na otroke, smo s tem načinom pripovedovanja zgodb seznanili tudi preostale strokovne delavce vrtca. Tako so se tudi preostale vzgojiteljice vrtca odločile za nakup butaja, da bi zgodbe otrokom predstavile na bolj zanimiv in privlačen način.

Pred začetkom novega šolskega leta smo se odločili, da v vrtcu vpeljemo nekakšen interni projekt, ki smo ga poimenovali Potujoči kamišibaj. Ker pa smo hoteli otrokom dogajanje še bolj popestriti, smo Potujoči kamišibaj priključili »Navihani palčici« (kot smo poimenovali vzgo-



► SLIKI 2 in 3: Ilustracije za uprizoritev zgodbe Repa velikanka



jiteljico v tej vlogi), ki je obiskovala vse oddelke vrtca ter jim prinašala nove letne čase, našemljena temi primerno. S seboj je nosila »Čudežni potujoči kovček«. Ko je palčica odprla vrata kovčka, so iz njega skočile čudovite zgodbe, ki jih je z velikim veseljem pripovedovala otrokom vseh starosti. Veselje je bilo nepopisno.

Kaj kmalu pa se nam je porodila nova ideja. Med predstavo kamišibaj gledališča smo želele še bolj povečati in izostriti pozornost otrok. Tako so se nam priključile ploske lutke na palici, vodene od zgoraj in s strani. Butaj je namreč zasnovan tako, da ima tudi zgoraj posebno režo, kamor lahko vstavimo lutke ter tako še bolj popestrimo in oživimo predstavo. Rezultati so bili več kot odlični. Otroci so se v takšne kamišibaj predstave popolnoma vživeli. Vsebina knjige oziroma slikanice je bila tako predelana in usvojena še kakovostneje.



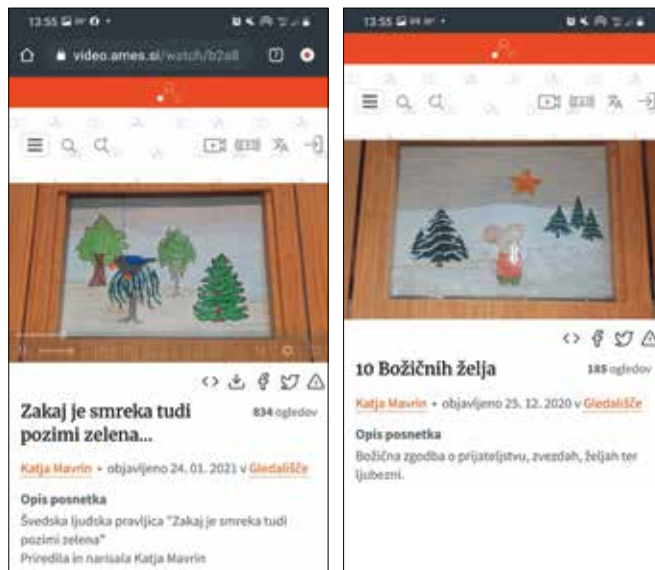
► SLIKA 4: Pod medvedovim dežnikom z vključenimi ploskimi lutkami

Nepričakovano smo zatem pristali v obdobju izrednih epidemioloških razmer zaradi pojava novega virusa covid-19 in tako morali odložiti delo v vrtčevskem okolju. Zaradi varovanja zdravja in omejevanja širjenja virusa so za določen čas vzgojno-izobraževalni zavodi zaprli svoja vrata. To nam je vsem pomenilo nov izziv. Kljub temu da smo pristali v varnih zavetjih svojih domov, počitka nismo imeli. Pojavili so se novi načrti, želje. Kljub temu pa smo morali ostati v stiku z otroki svojih oddelkov. Ker nismo želeli, da se na butaju nabira prah, je padla odločitev, da kamišibaj predstave posnamemo kar doma. Tako je potem za otroke nastalo nekaj posnetkov teh čudovitih predstav. Ob snemanju se je izkazalo, da je to precej zapleten postopek. Potrebovali smo nekaj spletnih izobraževanj, sledilo pa je ogromno neuspešnih poskusov in učenja. Ker smo dodali tudi petje s kitaro spremljavo, je bilo treba vključiti tudi zvočne posnetke.

Sledilo je iskanje računalniškega programa, s katerim bi združili zvočne in videoposnetke. Po zelo poučnem izobraževanju s tega področja nam je uspelo tudi to. Ustvarili smo film, ki smo ga v skupno uporabo ponudili na portalu video.arnes.si. Starši so bili hvaležni za posnete predstave, otroci pa vidno navdušeni. Ob vrnitvi v vrtec so nekateri prepevali izmišljene pesmice, zapisane in uglasbene posebej za določeno kamišibaj predstavo.

**Strokovne delavke našega vrtca menijo, da so bile kamišibaj predstave v obliki videoposnetka v času zaprtja vrtcev zelo dobrodošle. S posredovanjem le-teh staršem otrok smo ohranile stike z otroki in jim hkrati**

**ponudile nove zgodbe, ki bi jih sicer brale v vrtcu.** Vsekakor vse menimo, da so zgodbe zanimive, barvite in domiselne. Otrokom je bila vseč vključena glasba in ogromno petja ter lutke, ki so predstavo še dodatno popestrile.



► SLIKI 5 in 6: Predstavi Kako je smreka dobila zeleno barvo in 10 Božičnih želja smo posneli in objavili na arnes.video.

## SKLEP

Otrok se v zgodbo najlažje vživi s pomočjo slik oziroma ilustracij, zato je bilo odkritje kamišibaj gledališča za naš vrtec dobrodošla novost, s katero otrokom kakovostno predstavimo zgodbe in pravljice ter jim še dodatno bogatimo življenje v vrtcu in vplivamo na njihov govorni razvoj.

## VIRI IN LITERATURA

Sitar, J. (2018). *Umetnost kamišibaja*. Maribor: Aristej

Licardo, M., Haramija, D. (2017). *Kako razvijati družinsko pismenost v predšolskem obdobju*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Haramija, D. (2017). *Bralna pismenost v predšolski vzgoji in izobraževanju*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.

Baloh, B. (2019). *Umetnost pripovedovanja*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Marjanovič U. L., Fekonja, U. (2019). *Zgodbe otrok: Razvoj in spodbujanje pripovedovanja*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

www.kamisibaj.si (dostopno 4. 9. 2021).

www.knjigca.si (dostopno 4. 9. 2021).

Mateja Modic,  
Vrtec Sežana, enota Divača

# GLASBENE BIBARIJE

## Musical Fingerplays

### UVOD

Področje glasbe sem za svoj razvojni izziv izbrala zato, ker mi je blizu, tudi sama pojem v vokalni skupini in ljubiteljsko igram na nekaj inštrumentov. V glasbenih dejavnostih se počutim domače, rada jih tudi predajam naprej našim najmlajšim in zdi se mi, da je tudi otrokom blizu. Na začetku sem imela malo težav, kako začeti, saj so bili otroci res majhni in nisem vedela, kaj od njih pričakovati. Prav zato sem izbrala tako tematiko, ki je otrokom blizu – glasba ter bibarije –, in jih pokušala nekako povezati skupaj. Ob izvajanju dejavnosti z otroki nisem imela težav, v veliko pomoč mi je bila tudi sodelavka in tako sva skupaj načrtovali in izvajali dejavnosti v tem projektu.

### OPIS PROJEKTA

Projekt je potekal v šolskem letu 2018/2019, in sicer med januarjem in majem. V skupino Palčki so bili vključeni otroci letnika 2017, torej so bili vsi enoletniki, prvi so dve leti dopolnili šele spomladi. Skupina je bila oblikovana septembra, s projektom pa smo začeli po novem letu, ko se je klima v skupini umirila in stabilizirala.

Osnovno kurikularno področje je bila glasbena umetnost v povezavi z drugimi vrstami umetnosti: likovna umetnost (ustvarjanje po umetniški izkušnji), plesna umetnost (gibanje ob glasbi umetnika), književna (spoznavanje bibarij, prstnih iger), uprizoritvena (igra z lutkami iz nogavic – bibami).

Za splošni cilj sva si zadali, da se otroci v skupini dobro počutijo, da sproščeno poslušajo, sodelujejo z umetnikom.

Globalni cilj s področja umetnosti je bil doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti (Kurikulum, 2013), konkretnější cilja pa naslednja:

- **Razvijanje otrokovih komunikacijskih zmožnosti: otrok sodeluje v bibarijah, verbalno in neverbalno.**
- **Otrok sodeluje z umetnikom, preizkuša in raziskuje njegove inštrumente, se gibalno in likovno odziva na slišano.**

Z umetnostjo se otrok izraža in komunicira, prek umetnosti lahko otrok predstavi svoja najbolj skrita počutja in čustvene vsebine (Kurikulum, 2013). Enako je v glasbeni umetnosti, ki je močno povezana z gibom (plesna umetnost), sploh pri najmlajših otrocih. Predvsem najmlajši otroci znajo biti zelo spontani in hitro pokažejo, kaj jim je všeč in kaj ne.

Glasba je povezana tudi z bibarijami; poznamo bibarije, ki so uglasbene (največ po zaslugi Mire Voglar), nekatere se z glasbo nadaljujejo, večina bibarij pa ni uglasbenih, vendar pa so v njih glasbene prvine izražene z ritmom besed in dotika (Borota, 2015).

V projektu je bil najin namen, da otroci spoznajo različne bibarije in prstne igre, spoznajo različna glasbila, nanje ustvarjajo in se ob glasbi izražajo z gibom.

Oblika dejavnosti je bila vzgoja s pomočjo umetniške izkušnje, otroci so vse dejavnosti doživljali prek metode igre – umetniška dela so lahko doživljali v naši igralnici, spoznavali in raziskovali so umetnikove inštrumente ter njihove zvoke, z umetnikom so spontano poustvarjali. Pozorno so spremljali glasbeno ustvarjanje umetnika, se ob glasbi spontano gibali in čutili glasbo na sebi lasten način.

### NAČRTOVANJE PROJEKTA

Načrtovanja sva se lotili skupaj s sodelavko. Ker sva obe glasbeno usmerjeni, sploh ni bilo vprašanje, ali bova obe vključeni v načrtovanje in izvajanje. Odločili sva se bibarije povezati z glasbenim in instrumentalnim izvajanjem. Okvirno idejo sva nato predstavili umetniku Andreju in ga povprašali, kakšen bi bil lahko njegov prispevek v projektu oziroma kaj nam lahko v zvezi s tematiko ponudi. Za prvo srečanje smo se dogovorili, da v skupino prinese svoje inštrumente in nam nanje zaigra, vsako naslednje srečanje pa smo načrtovali sproti, glede na opazovanja in odzive otrok. Ker so bili otroci na začetku precej zadržani, na naslednjih srečanjih nismo uvajali novosti, saj smo želeli, da se najprej privadijo, da je z nami še ena oseba, in smo postopoma gradili in dodajali dejavnosti v naslednjih srečanjih. Dogovarjanje je potekalo sproti po vsakem obisku ter prek elektronske pošte pred vsakim naslednjim obiskom.

### IZVEDBA PROJEKTA

Načrtovali sva po petstopenjskem modelu (Kroflič, Štirn Janota in Štirn, b. l.), ki nama je olajšal izvedbo samih dejavnosti. Občutljivost otrok oziroma osebno doživetje/vživetje za vsebino sva spodbujali z igranjem na inštrumente. Začeli sva decembra, ko sva praznično vzdušje v veliki meri udeleževali tudi z raznimi inštrumenti. Obe namreč igrava kitaro in flavtico, sama igram tudi cajon, to je perujski tolkalni inštrument v obliki škatle, na katerem oseba sedi in bobna z rokami. Na te inštrumente sva vsakodnevno in ob različnih priložnostih igrali ter peli razne otroške pesmi. Otrokom so bili inštrumenti zanimivi, takoj so pristopili, ob petju in igranju so se nekateri začeli spontano gibati, drugi so samo poslušali, nekaj je bilo tudi takih, ki so poslušali od daleč in so pristopali bolj počasi, nekateri so želeli tudi sami poskusiti. Mislim, da glasbene dejavnosti nasploh tako majhne otroke zelo pritegnejo, zato ocenjujem ta korak kot uspešen, otroci so bili že na začetku sproščeni, koliko so se vključevali, pa je bilo v veliki večini odvisno od značaja posameznega otroka.

V drugem koraku petstopenjskega modela načrtovanja (seznanjanje, osmiselitev) sva otrokom poleg glasbenih dejavnosti posredovali tudi druge umetniške dejavnosti, predvsem smo s pomočjo lutke Bibe spoznavali bibarije in prstne igre, največ individualno, pa tudi skupno. Otroci so bili večinoma vsi navdušeni in so se radi vračali k lutki, nekaj jih je imelo na začetku z lutko težave npr. so se jo nekoliko bali, vendar so s ponavljanjem oziroma z vsakodnevnim srečevanjem z lutko ta strah premagali in so kmalu hoteli vsi imeti lutko na roki, da so lahko z bibo »požgečkali« prijatelja. Nadaljevali smo z igranjem na inštrumente in petjem ob spremljavi, otroci so tudi sami radi posegali po inštrumentih (paličke, kraguljčki, ropotulje), najbolj pa so jim bili zanimivi otroški cajoni, ki jih imamo v vrtcu, da so lahko po njih bobnali. Kot pozitivno ocenjujem, da so bibarije, ki so otrokom te starosti zelo blizu, otroke razveselile, sprostile, postali so pozornejši do sovrstnikov. In kot najpomembnejše, z bibarijo si pridobimo otrokovo zaupanje in prijateljstvo (Borota, 2015), tako smo tudi me laže pristopale do vseh otrok, tudi tistih malo bolj zadržanih.



► SLIKA 1: Veselje ob bibarijah z bibo gosencico

## OBISKI GLASBENIKA

V tretjem koraku (dialoškost) nas je obiskal glasbenik Andrej Fon. Obiskal nas je petkrat, vsakič je prinesel nekaj svojih inštrumentov, na katere je igral in ki so jih lahko raziskovali tudi otroci.

Ker gre za najmlajšo skupino, smo vsebine z umetnikom ponavljali, saj so otroci potrebovali precej časa, da so ga spoznali in da so se v njegovi prisotnosti sprostiti. Tako so prvi štirje obiski potekali kot kratki interaktivni koncertni nastopi, kjer smo spoznavali zvoke različnih ljudskih glasbil in zvočil. Na prvih dveh obiskih (eden januarja, drugi februarja) se je Andreja kar nekaj otrok balo, bili so zelo zadržani (niso sodelovali, nekaj jih je jokalo in iskalo bližino vzgojiteljic). Ob naslednjih obiskih pa so počasi pristopali do umetnika ter do njegovih glasbil in raziskovali zvočne možnosti različnih činel, gongov, kovinskih posod in ropotulj. Ob umetnikovih nastopih sva tudi medve sodelovali, preizkušali njegove inštrumente in zvočila ter otroke spodbujali, da se nama pridružijo. Na neki način sva bili most, povezava med otroki in umetnikom, da so tako laže pristopali.



► SLIKA 2: Glasbenik igra na ritmične inštrumente, nekateri otroci sodelujejo, drugi raje poslušajo in opazujejo.

Na tretjem srečanju z glasbenikom (marca) so bili otroci že malo bolj sproščeni, manj je bilo joka in zadržanosti, bolj pogumni so takoj pristopili do glasbenika in njegovih inštrumentov, bolj zadržani pa so potrebovali malo več časa in spodbud. Nekaj bolj pogumnih otrok se je začelo ob glasbi spontano gibati, drugi so to storili šele z najino spodbudo. Tudi sami sva se ob zvokih, ritmičnih gibali in tako z lastnim zgledom otroke vabili k sodelovanju. Po umetniški izkušnji z glasbenikom so otroci tudi risali in nastale so zanimive umetnine.



► SLIKA 3: Andrej Fon ob igranju na boben, deček drži roke na bobnu in 'poslušaj' ritem.

## SLIKA USTVARJANJE

Četrto srečanje je potekalo čez nekaj dni in poznalo se je, da so bili otroci že bolj sproščeni. Na tem srečanju smo skupaj zarajali in zapeli ob tolkalski spremljavi glasbenika, in sicer pesmi, ki so jih otroci že poznali: Ringaraja, Biba raja, Rdeča žoga. Nekaj otrok je pesmice že pripevalo, drugi so sodelovali samo z gibanjem ob glasbi. Andrej nam je tudi predstavil in izdelal dve enostavni glasbili: eno iz dveh skupaj spetih lesenih medicinskih paličk, med katerima je košček debelejšega papirja. Med te dve palički je treba pihati in ob pravilnem pihanju se inštrument oglasi s cvilečim zvokom. Ta način igranja so otroci težje usvojili, le nekaterim je uspelo, da je zacvilil.





► SLIKA 4: Deček je usvojil igranje na preprosto glasbilo, v katerega je treba pihati.

Drugi inštrument, imenovan nunalca, pa smo skupaj izdelali iz manjših kartonastih tulcev, v katere smo na sredini naredili luknjico, en konec pa zaprli (zalepili) s polivinilom. Na ta inštrument igramo tako, da tulec z obema rokama prislonimo k ustom in mrmraje pojemo v luknjico. Melodija, ki jo pojemo v glasbilo, ima brenčoč prizvok. Nekateri otroci so igranje kar hitro usvojili, večinoma pa so tulce le dajali v usta in poskušali pihati vanje.

Aprila smo imeli še zadnje, **peto srečanje** z glasbenikom Andrejem, na katerem smo se skupaj naučili novo pesmico Biba torto meša, ki sem jo sama uglasbila. Andrej jo je najprej zaigral na klarinet, nato sva jo s sodelavko zapeli, Andrej pa naju je spremljal s klarinetom. Otrokom je bilo zanimivo, saj bibarijo že poznajo, niso pa še poznali melodije.

Pesem smo nekajkrat ponovili, obenem pa sem otrokom »mešala« torto na njihovih dlaneh, kar jih je še posebej pritegnilo, tako da so pristopili tudi tisti, ki so bili sprva bolj zadržani in so dejavnost opazovali in poslušali bolj od daleč. Pripevali še niso, so pa drug drugemu »mešali« torto na dlaneh. Nihče od otrok se Andreja ni več bal, nihče ni jokal, je pa nekaj otrok dogajanje bolj opazovalo, bolj pogumni pa so brez težav sodelovali, se gibali ob glasbi ter pristopali do Andreja.



► SLIKA 6: Notni zapis uglasbene bibarije

## AKTIVNOST OTROK

V četrtem koraku smo spremljali aktivnost oziroma ustvarjalnost otrok. Otroci so se na dejavnosti odzivali na svoj način. Ker jih večina še ni govorila, niso mogli podati svojega mnenja oziroma smo jih težje vključili v samo evalvacijo dejavnosti. Po drugi strani pa so otroci te starosti zelo močni v neverbalni komunikaciji, in če jim je nekaj všeč ali pa ni všeč, to pokažejo zelo konkretno. Odzivali so se z gibanjem ob glasbi, nekateri tudi že s pripevanjem, igranjem, lastnim ustvarjanjem na inštrumente. Glasba je nasploh medij, ki otroke zelo pritegne, še posebej, če je



► SLIKA 5: Biba torto meša ob spremljavi glasbenika Andreja na klarinet

to glasba in petje v živo. Ko so enkrat sprejeli umetnika, so bili zelo zainteresirani za igro, sodelovanje z njim, poslušanje, gibanje ob glasbi. Mislim, da so se ravno zaradi glasbenih dejavnosti prej sprostili. Ob kasnejšem ogledu fotografij in posnetkov so se otroci odzivali s smehom, zibanjem, ploskanjem, pripevanjem, opaziti je bilo, da so navdušeni nad slišanim in videnim, na posnetkih so iskali znane osebe.

## PREDSTAVITEV PROJEKTA

V zadnjem, petem koraku (družbeni angažma) sva projekt predstavili širše oz. drugim. Pripravili sva mapo s fotografijami, kjer so si lahko otroci in starši ogledali fotoutrinke celega leta s poudarkom na projektu SKUM ter obiskih glasbenika Andreja. Otroci so radi listali, se opazovali na fotografijah, poimenovali so sebe, druge otroke, glasbenika Andreja ter naju s sodelavko.

S sodelavko sva med potekom projekta organizirali srečanje s starši, na katerem sva predstavili bibarije ter naš projekt, z otroki pa smo gibalno uprizorili nekaj bibarij (Medved stopa, Telovadba z bibo, Biba raja, Ringaraja). Otroci so potrebovali nekaj časa, da so se sprostili, da so začeli sodelovati, kot sodelujejo, ko ni zraven staršev. Po »nastopu« so otroci s starši izdelovali lutke – bibe iz nogavic, ki so jih po srečanju odnesli domov. Na zaključnem srečanju sem staršem prek fotografij in posnetkov podrobneje predstavila projekt.

Predstavitve projekta je bila v krajši obliki predvajana na Kulturnem bazarju aprila 2019, povzetek projekta in nekaj fotografij pa je objavljenih na spletni strani vrta Sežana (<https://vrtec-sezana.si/dogodki/divaca/2019/projekt-skum-pri-palckih/>).

## UGOTOVITVE

Menim, da smo zastavljene cilje v večji meri dosegli. Pri cilju *razvijanje otrokovih komunikacijskih zmožnosti* se je pokazal napredek prav z izvajanjem in ponavljanjem bibarij – govorjenih in petih, čeprav večina otrok še ni govorila. Vedno več otrok je pripevalo oziroma ponavljalo določene besede v bibarijah (sicer še po svoje), nekaj posameznikov je ob koncu projekta znalo povedati/zapeti celo bibarijo. Komunikacije med otroki so bile še vedno bolj neverbalne, medtem ko so komunikacije otrok z odraslimi postajale vedno bolj verbalne.

**Cilj otrok sodeluje z umetnikom, preizkuša in raziskuje njegove inštrumente, se gibalno in likovno odziva na slišano smo tudi uspeli doseči, sicer počasi in postopoma, saj so otroci ob dejavnostih z umetnikom potrebovali nekaj več časa, da so ga spoznali, se ob njem sprostili in začeli uživati ter raziskovati njegove inštrumente.**

Glede gibalnih odzivov otrok smo ugotavljali, da so bili iz obiska v obisk bolj intenzivni in pogosti, tako da je bilo na zadnjem srečanju le nekaj otrok, ki se gibalno niso vključili. Tudi pri likovnem izražanju nihče od otrok ni imel težav, vsi so z veseljem sodelovali; spremenila bi le to, da bi otrokom likovno ustvarjanje ponudila že med obiskom glasbenika in ne šele po koncu dejavnosti, pa tudi večkrat in ne samo po enem obisku. Tako bi bili likovni odzivi še bolj pristni, mogoče bi lahko primerjali tudi napredek oziroma različne odzive.

Prav vsi otroci so pokazali radovednost pri umetniških dejavnostih, vsem so bile dejavnosti zanimive, le vključevali so se postopoma, glede na svoj občutek, počutje, izkušnje.

Mislim, da so otroci napredovali v tem, da so bili bolj sproščeni – radi so prihajali v vrtec, saj so vedeli, da se vsak dan dogaja kaj zanimivega, da so sprejeti in se počutijo varne. Ko so sprejeli umetnika, so imeli manj težav tudi z drugimi osebami (drugi obiskovalci v skupini), bibarije pa so pripomogle k temu, da so bili otroci bolj pozorni drug do drugega. To se sklada z ugotovitvami P. Štirn Janota in A. Jug v razpravi *Predšolska vzgoja v dialogu z umetnostjo*, kjer razložita celovit induktivni vzgojni pristop, ki uresničuje načela etike skrbi, etike vrlin in etike pravičnosti, tako da s spodbudnim učnim okoljem in občutljivostjo vzgojitelja pri otrocih spodbuja visoko stopnjo čustvene občutljivosti in empatije, predvsem prek umetniških dejavnosti, kot so bibarije (Štirn Janota, Jug, 2010). Bibarije v razmerju odrasli – otrok spodbuja otroke k izvajanju bibarij v razmerju otrok – otrok, to pa spodbuja prosocialne aktivnosti v igri otrok, kot so empatija, občutljivost do sovrstnikov, skupinsko sodelovanje, prijateljski odnosi med vrstniki. **Ravno zato sva se trudili, da otroci opazijo počutje drugega otroka, tudi ko prihaja do konfliktov (boj za igrače), opazili sva tudi, da so bili otroci bolj pripravljeni sodelovati drug z drugim, lahko da je k temu pripomogel projekt, je pa res, da so otroci v teh nekaj mesecih tudi zrasli in malo dozoreli, da so zmogli biti bolj pozorni na dogajanje okrog sebe in na doživljanje sovrstnikov.**

## SKLEP

Glede na vse ugotovitve, so se Bibarije izkazale kot zelo dobrodošle. V prihodnje pa bi spremenila to, da bi imela pri tej starosti otrok manj srečanj z umetnikom, vendar ta bolj intenzivna, poglobljena, bolj organizirana. Lahko bi tudi spodbudila umetnika, da bi se otrokom laže približal ravno prek kake bibarije. Sam je bil zelo zadržan, ker ni imel izkušenj z delom s tako majhnimi otroki in se ni ravno znašel v komunikaciji z njimi. Tako nam je na srečanjih manjkalo več povezanosti z umetnikom. Večja vključenost umetnika v samo komunikacijo z otroki bi nam omogočila boljše skupno razvijanje osnovne ideje načrtovanih aktivnosti in najverjetneje tudi prinesla boljše rezultate.

Pri tej starosti otrok bi bilo dobro tudi, da bi bila srečanja časovno bolj strnjena, saj se mi zdi, da so od enega do drugega srečanja otroci že malo pozabili na umetnika in smo se vsakič znova navajali drug na drugega. Dve srečanja smo imeli v razmiku nekaj dni in takrat je bilo občutiti razliko, da so otroci laže in prej pristopali do umetnika.

## VIRI IN LITERATURA

Bahovec, E. D. idr. (2013). Kurikulum za vrtece: predšolska vzgoja v vrtcih. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Borota, B. (2015). Glasbene dejavnosti in vsebine. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Kroflič, R., Štirn Janota, P., Štirn, D. (brez letnice). *Predloga za načrtovanje aktivnosti po modelu 5 korakov (prirejeno za potrebe projekta SKUM)*. Dostopno 10. 11. 2021 na: <https://e.pef.upr.si/mod/folder/view.php?id=18459>.

Štirn Janota, P., Jug, A. (2010). *Predšolska vzgoja v dialogu z umetnostjo*. V: Kroflič, R. idr. (ur.), *Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat, str. 40–52.

Voglar, M. (2017). *Biba buba baja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Nataša Horvatić Dolamič,  
OŠ Stročja vas

# Z ELEMENTI UMETNOSTNE VZGOJE PRI POUKU BIOLOGIJE DO VEČJE MOTIVACIJE ZA UČENJE

*Integrating Elements of Art in Teaching Biology to Increase Learning Motivation*

## UVOD

Tradicionalne pristope učno-vzgojnega procesa vedno bolj spreminja novi koncept šole. Le-ta usmerja k vzpostavljanju inovativnih in vzpodbudnih učnih okolij, v katerih naj bi imeli vsi učenci enake možnosti za uspešno napredovanje. Spodbuja aktivno vlogo učenca v razredu in učno-vzgojnem procesu, celostno učenje in razvoj različnih kompetenc.

Pomemben dejavnik za uspešen napredek učenca je tudi njegova motiviranost za delo. Učitelj si želi, da učenec ne pridobiva znanja samo zaradi ocen, temveč zato ker je znanje vrednota, ker širi obzorja, omogoča osebno rast in na njem temelji prihodnost posameznika in družbe. Učni proces učitelj poskusi zastaviti tako, da vsaka izkušnja vodi v napredek učenca in odpira nova vprašanja, ki spodbujajo k raziskovanju, pridobivanju in uporabi znanja. Notranje motivirani učenec bo pri doseganju ciljev uspešnejši, zato se učitelj pogosto vpraša, kako pri učencih doseči določeno stopnjo motivacije.

Pri pouku biologije mora učenec usvojiti mnogo pojmov, da lahko razume biološke koncepte in znanje uporabi v novih primerih, zato je motivacija izjemno pomembna. Kot izjemna priložnost za vzpostavitev spodbudnega učnega okolja se je pokazalo sodelovanje v projektu Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM). Projekt ob vključevanju umetnikov v učno-vzgojni proces razvija nove didaktične pristope in drugačno učno okolje, kar je za učenca že samo po sebi motivirajoče. Učenje z umetniško izkušnjo pa ne zagotavlja le večje motivacije za učenje, temveč omogoča celostno učenje in celostni otrokov razvoj.

Temeljni cilj sodelovanja v projektu je bil, z elementi umetnostne vzgoje spodbuditi zanimanje za učno snov ter dvigniti raven motivacije za učenje in sodelovanje pri pouku. Izbira umetniškega medija je sledila učnim ciljem in vsebinam. Projektna dejavnost, poimenovana Od ust do mitohondrija, je že z naslovom nakazovala kontinuiranost in sosledje procesov v organizmih. Izhajajoč iz tega je bila hitro vidna povezava z umetnostjo plesa, prek katere smo

učencem želeli omogočiti tudi razvoj umetniških sposobnosti, gibalne domišljije, neverbalne komunikacije in zanimanja za plesno umetnost.

Začelo se je sodelovanje s plesalko Katjo Kosi. Preostali sodelujoči v projektu so bili še akademski slikar in stripar Ciril Horjak ter Daniela Škrobar, učiteljica kemije, in Vitomir Kaučič, učitelj likovne umetnosti, oba zaposlena na OŠ Stročja vas.

## O PROJEKTU OD UST DO MITOHONDRIJA

### Sodelovanje z umetnikom

Projektna dejavnost je bila načrtovana medpredmetno, s povezovanjem biologije in kemije. Za uspešno izvedbo medpredmetne povezave in tandemske ure je bilo treba uskladiti cilje ter izdelati natančen načrt in izbor vsebin ter dejavnosti, ki so učence pripeljale do ciljev. Načrtovanje učenja z umetniško izkušnjo pa vključuje tudi tesno sodelovanje z umetnikom. Pri tem je bilo pomembno aktivno poslušanje sogovornika, usklajevanje idej in predlogov.

Učiteljici sta predstavili cilje iz učnega načrta in kaj želita, da učenci ob koncu ure usvojijo, umetnica pa je predstavila dejavnosti za uresničevanje zastavljenega. Izbiro dejavnosti je zmeraj vodilo vprašanje, kakšno znanje bodo učenci pridobili oz. katere cilje bodo dosegli. Izbrane dejavnosti in aktivnosti naj bi pri učencih vzbujale zanimanje za snov in željo po raziskovanju ter ohranjale motivacijo za nadaljnje učenje, seveda pa omogočale tudi pridobivanje oziroma utrjevanje znanja. Načrtovanje učno-vzgojnega procesa je potekalo v šoli, prek telefona in elektronske pošte. Kasneje, v času šolanja na daljavo, pa tudi prek spletnega orodja Zoom.

Uvodna ura, pri kateri so učenci spoznali organski sistem, ki naj bi ga v prihodnjih urah preučevali, je potekala v učilnici. Sledile so tandemske ure učiteljice biologije in učiteljice kemije ob sodelovanju z umetnico. Pouk je potekal strnjeno, dve uri skupaj. Prva tandemska ura se je začela v učilnici in se nadaljevala v telovadnici, ko se je



pridružila tudi umetnica. Druga strnjena ura je v celoti potekala v telovadnici s sodelovanjem umetnice. Sodelovanje učencev z akademskim slikarjem je potekalo prek Zooma, z učiteljem likovne umetnosti pa prek Zooma in elektronske pošte.

### Načrtovanje ciljev

Namen oziroma vodilni cilj ob vzpostavljanju učnega okolja, ki je omogočalo učenje skozi umetniško izkušnjo, je bila motivacija učencev in večje zanimanje za snov. V sodelovanju z umetnico plesalko smo načrtovali učenje in izražanje s plesnim gibom.

Pri načrtovanju ciljev smo izhajali iz učnega načrta. V okviru biologije so učenci spoznavali prebavni sistem. Izhajajoč iz ciljev biološkega koncepta, na podlagi katerega naj bi učenci razumeli, da prebavni sistem pretvori nekatere velike molekule iz hrane v majhne, ki jih nato celice lahko uporabijo kot gradnike za nastanek potrebnih snovi ali spet druge kot vir energije, je bila načrtovana medpredmetna povezava s sklopom Kemijske reakcije predmeta kemija. Z medpredmetno povezavo smo želeli doseči, da učenci razumejo povezave med procesi v organizmih in da je proces celičnega dihanja, za katerega je potrebna glukoza, odvisen od procesov v prebavilih. Cilji kemije so bili tako usmerjeni v razumevanje kemijske spremembe kot kemijske reakcije oziroma kot snovne in energijske spremembe. Ob razširitvi projekta na področje likovne umetnosti pa smo realizirali tudi cilje predmeta likovna umetnost. Učenci so spoznavali postopke pripovedovanja zgodb in dogodkov s slikami ter iskali ključne trenutke v procesih in jih skušali zajeti v risbi.

### Vsebina projekta

V okviru izbranih sklopov so učenci ponovili, da so za delovanje človeškega organizma potrebne maščobe, beljakovine, ogljikovi hidrati, vitamini in rudninske snovi, predstavili so pomen uravnotežene prehrane, spoznali vlogo posameznih delov prebavne cevi, povezali sestavo hrane s procesi v prebavilih, spoznali, da se snovi, ki sodelujejo pri prebavi (slina, želodčni sok, sok trebušne slinavke in žolč) izločajo v različnih delih prebavne cevi, opisali prebavne encime kot beljakovine, ki sodelujejo pri razgradnji hranilnih snovi, spoznali vlogo trebušne slinavke pri prebavi, predstavili absorpcijo snovi iz prebavnega sistema in jo povezali z obtočili, ki celice oskrbujejo s hranilnimi snovmi.

Procese na molekularni ravni so učenci nadgradili s podrobnejšim opisom procesa pridobivanja energije, urjenjem v zapisu preprostih kemijskih reakcij, poimenovanjem reaktantov in produktov kemijskih reakcij.

### Oblike in metode dela

Učno-vzgojni proces je zajemal različne metode in oblike dela. Uporabljene so bile frontalna, individualna in skupinska oblika dela ter delo v parih. Med metodami dela so prevladovala razlaga, pogovor, demonstriranje, opazovanje, opisovanje, laboratorijsko-eksperimentalna metoda ter metode, ki so jih narekovala področja umetnosti.

Prvi nalogi, ki so ju učenci izvedli z umetnico plesalko, sta bili »senčenje« in naloga iz kontaktne improvizacije. Pri vaji senčenja skupina sledi vodji in ponavlja gibalni material, ki ga kaže vodja. Ko se vodja obrne, se obrnejo tudi preostali in skupina dobi novega vodjo, ki predlaga svoj gibalni material. Nalogo s principi kontaktne improvizacije pa so učenci izvajali v parih. Preizkušali so, kaj se zgodi, če ena stran v paru postane močnejša ali če druga začne popuščati. Ob tem so prišli do spoznanja, da kot se lahko poruši ravnotežje v delovanju para ali skupine, se lahko poruši ravnovesje v delovanju organov in celotnega organizma. Pri tem smo že zaznali učinke implementacije elementov plesne umetnosti v učni proces, saj se je že kazalo globlje razumevanje obravnavanih vsebin.

V nadaljevanju je bila uporabljena metoda, imenovana 'imaginacija'. Z njo so učenci ustvarjali plesne slike, s katerimi so ponazorili zgradbo in/ali procese v prebavilih. Zamislili so si, kaj bodo predstavili in kako, si razdelili vloge, se dogovorili glede pripomočkov, ki so jih uporabili, in nato zamišljeno sliko tudi gibalno prikazali. Tako so nastale plesne slike, s katerimi so pokazali procese v ustni votlini, želodcu in peristaltično delovanje požiralnika.

Učitelj likovne umetnosti je izbral metode, ki so učence usmerjale k analiziranju morfologije prebavil, ki so jih nato ponazorili. Pri tem so jih pogosto stilizirali na antropomorfni način. V procesu ustvarjanja so razmišljali o neverbalni komunikaciji in izražanju čustev z mimiko in kretnjami. Ob dodatni motivaciji striparja, dr. Horowitza, so spoznali tudi osnove animacije in le-tim ustrezno prilagodili svoje risbe. Izhodišče za njihovo likovno ustvarjanje je tako postalo izbrati pravi trenutek v kontinuiranem dogodku in doseči, da risba deluje živo.

### Potek in spremljava

Vse dejavnosti projekta je spremljala ravnateljica šole, Mateja Leskovar Polanič. Sami smo utrinke poskusili ujeti v fotografijo in narediti tudi krajše posnetke ustvarjalnih aktivnosti z umetnico v šolski telovadnici. Vsaki dejavnosti je sledila refleksija učencev in učiteljic.

**Prvo srečanje** je potekalo v učilnici. Učenci so predstavili predznanje, pri čemer smo izhajali iz zajtrka, ki so ga užili tistega dne, prebudili okušalne čutnice z žvečenjem koščkov kruha. Ogledali so si film o prebavnem sistemu v tujem jeziku. Učenci, uspešni na področju tujega jezika, so ob ogledu filma sošolcem prevajali slišane vsebine in ob tem, ne da bi se zavedali, že utrjevali učno snov. Uri je prisostvovala tudi plesalka, ki se je učencem predstavila in opisala svoje področje delovanja. Novega pristopa učenja, torej dela z umetnico, so se učenci zelo razveselili.

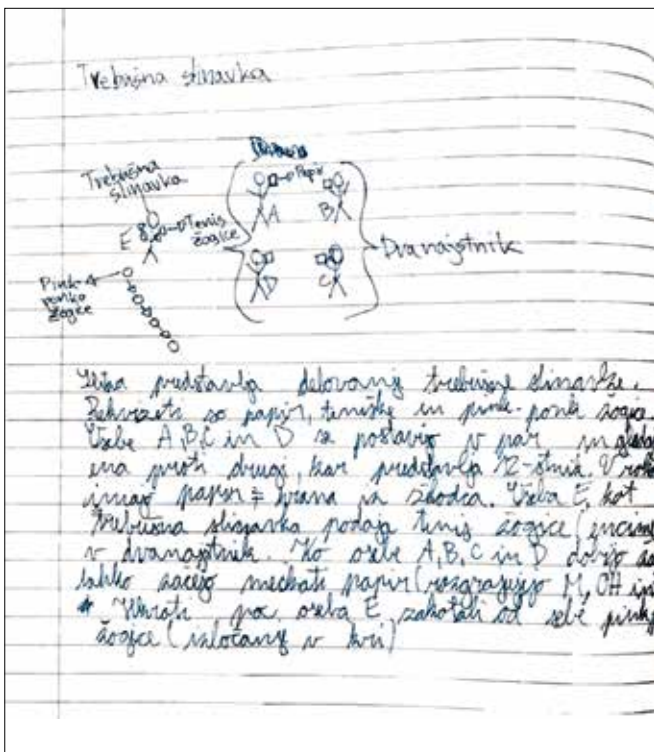
**Drugo srečanje** je zajemalo obravnavo učne snovi v učilnici in nadaljevanje dela z umetnico v šolski telovadnici. Učenci so izvedli prve vaje, namenjene vzpostavljanju sodelovanja v skupini, in vaje za ravnotežje.

Med **tretjim srečanjem**, ki je potekalo v telovadnici z umetnico, so ustvarjali plesne slike (Slika 1), s katerimi so pokazali procese v ustni votlini, želodcu in peristaltično delovanje požiralnika. Uporabili so lahko vse pripomočke v telovadnici.



► SLIKA 1: Plesna slika, ki prikazuje procese v ustni votlini

Pred zaključkom projekta je koronavirus postavil učilnico v domače okolje, kar je vodilo v drugačen konec od načrtovane. Učenci so učne vsebine spoznavali s pomočjo učnih listov in srečanj prek spletnega orodja Zoom. Sodelovanje z umetnico, kot smo ga načrtovali, ni bilo več možno. Da bi učenci vseeno zaključili proces učenja v sodelovanju z umetnico, jim je le-ta podala navodila, kako naj plesno sliko, s katero bodo ponazorili zgradbo in delovanje prebavil, zapišejo oziroma izdelajo skico (Slika 2).



► SLIKA 2: Zapis plesne slike za prikaz procesov v trebušni slinavki

Z željo, da projekt dobi zaključno dejavnost, ki bi vse delčke ustvarjanja povezala v celoto in s katero bi tudi preverili znanje, smo v vzgojno-izobraževalni proces vključili še likovno umetnost. Sodelovanje s striparjem in učiteljem likovne umetnosti je vodilo v nastajanje risb (Sliki 3 in 4), prek katerih so učenci ponazorili razumevanje naučenega. Vsak izdelek so namreč opisali in utemeljili.



► SLIKA 3: Dvanajstnik



► SLIKA 4: Transport snovi poteka po obtočilih

Ciril Horjak je posnetke, ki so nastali ob sodelovanju plesalke, ter nastale risbe združil v krajši videofilm, ki je opremljen tudi z besedilom in ga učenci lahko uporabijo kot učni pripomoček. Film je na ogled na strani šole: <http://www.os-strocjavas.si/skum/>.

## GLAVNE UGOTOVITVE (EVALVACIJA)

Z medpredmetnim povezovanjem neumetnostnih z umetnostnimi predmeti, torej biologije in kemije s plesno in likovno umetnostjo, je bilo ustvarjeno učno okolje, ki je vzdrževalo visoko raven motivacije za delo. Pri delu z umetnico v šoli so bili učenci zelo aktivni in ustvarjalni. Majhen upad je bilo zaznati v času dela na daljavo, kar smo reševali s srečanji prek Zooma in z motivacijskimi filmčki Cirila Horjaka.

Načrtovani cilji so bili realizirani, tudi mnogo ciljev, ki jih ob samem načrtovanju nismo zapisali. Učenci so med seboj sodelovali, se urili v pozornem poslušanju, se učili interpretirati svoje izdelke, se spoprijemali s težavami in predvsem – bili ustvarjalni. Izkušnje tovrstnega učenja bodo lahko uporabili tudi pri učenju drugih neumetnostnih predmetov. V ospredje so prišla različna močna področja učencev, kot so raba tujega jezika, likovne in gibalne spretnosti, ustvarjalnost in drugo.

Preverjanje znanja in razumevanje naučenega (ki je bilo nadgrajeno z ocenjevanjem) je potekalo ves čas vzgojno-izobraževalnega procesa. Učenci so plesne slike in nastale likovne izdelke opisali, razložili in ubesedili. Povratna informacija učiteljic in umetnikov je zajemala potrditev in

pohvalo prikazanega, v primeru nejasnosti ali napačnega razumevanja pa tudi dodatno razlago in napotke za popravke. Delo učencev, nastali izdelki in prikazano znanje so bili tudi ovrednoteni. Učenci so pridobili oceno pri biologiji. Ker je bila stopnja sodelovanja na visoki ravni in predstavljeno znanje veliko, so dobili odlično oceno. Le-te so bili seveda zelo veseli, saj so za dosego cilja vložili veliko truda in dela tudi doma.

## Vtisi

Projektna dejavnost je bila zame priložnost za strokovno rast. Sodelovanje z umetniki je bilo zanimivo, odpirali so se novi pogledi na vsebine in cilje. Zanimivo je bilo spremljati, kako se področji naravoslovja in umetnosti prepletata in dopolnjujeta ter spodbujata ustvarjalnost učencev.

»Z mojega vidika sta ta projekt najbolj zaznamovali dve stvari: sodelovanje z učiteljicama med pripravami na delavnice in kasneje v sami izvedbi ter odločitev, da bomo proces prilagajali sproti v skladu z odzivi učencev.«

Na začetku je bilo najbolj pomembno, da se dobro seznanim z izbrano snovjo. Bolj izoblikovano sliko, kako bi se lahko snovi gibalno približali, jo 'izvedli', sem začela dobivati šele skozi pogovore z učiteljicama: skupaj smo v snovi iskale možne teme, principe, možnosti za asociativne povezave. Kasneje sta bili učiteljici tudi vključeni v izvedbo delavnice in bili kot svetovalki in sogovornici z vsebinskega vidika nepogrešljivi.

Odločitev, da bomo potek dela prilagajali sproti v skladu z odzivi učencev, je zahtevala nekaj poguma, a se je izkazala za zelo plodno. Tudi sicer smo proces začrtali zelo odprto: učencem smo ponudili ogrodje, znotraj katerega so samostojno ustvarjali gibalne slike. Tak način dela so dobro sprejeli – če nas ne bi prekinila epidemija, bi lahko nastali gibalno bolj dodelani materiali.«

*Katja Kosi, plesalka*

»Projekt ima potencial, da premosti v kurikulum pogosto preveč ostro začrtane meje med predmeti, predvsem med umetnostjo in naravoslovnimi predmeti. Povezava med umetnostjo in znanostjo se v zgodovini kaže kot temelj napredka civilizacije, zamisli, ki jih umetniki predstavijo v fikciji, so pogosto izhodišča za razvoj novih tehnologij in napovedujejo velika odkritja. Projektni način dela zahteva tudi razvoj organizacijskih in komunikacijskih sposobnosti učencev, je dober trening za timsko delo.«

*Akademski slikar in učitelj likovne umetnosti na OŠ Stročja vas, Vitomir Kaučič*

Sodelovanje v projektu je pustilo sledi tudi pri učencih:

»Bolj podrobno smo spoznali vsebine!«

»Bilo je bolj zanimivo. Pa še filmček smo naredili.«

»Bilo je zabavno, ker smo prebavno pot prikazali z gibi. Najboljši del filma je tisti z mojo sliko.«

»Film je 'kul'.«

»Všech mi je bilo risanje in končni izdelek. Zelo 'kul' je bilo, kako smo z gibi upodobili peristaltiko. Presečen sem, kako dober film je nastal.«

»Zelo so me presenetile animacije, ki nam jih je predstavil Ciril.«

»Še pred iztekom posebnega šolskega leta, ko je v delo šol posegla pandemija, so učiteljice in vsi vpleteni, še posebej osmošolci in sodelujoči umetniki, zaključili projekt Od ust do mitohondrija ter s ponosom predstavili nastali učni pripomoček – filmček.

Delo v projektu je od učiteljic zahtevalo popolno spremembo v načrtovanju, pripravi in izvedbi vzgojno-izobraževalnega dela ter sodelovanje ne le dveh sorodnih predmetnih področij, ampak popolnoma drugačen pristop, ki ga omogoča umetnost. Učiteljici Nataša in Daniela sta vložili veliko truda in časa ter vztrajali tudi ob nastalih ovirah, kar je povzročilo pozitivne odzive tudi pri učencih. Na OŠ Stročja vas sta opravili pionirsko delo!

Najstnike pridobiti, da se učijo tudi z gibom, plesom, telesom – to je uspelo plesalki Katji, ki je s svojim pristopom prispevala prav to. Čas pandemije je sprožil tudi »demotivacijo« - tu je vstopil stripar Ciril in spet dvignil nivo motivacije, da je projekt prišel do svojega zaključka.

Dobrodošla je bila tudi zunanja motivacija s strani vodij projekta, Darje in Petre, ki sta učiteljici strokovno podprli, tudi motivirali in širili obzorje.

Nova izkušnja v novih okoliščinah – vsekakor si bomo vsi dobro zapomnili potek dela. Ozavestili pa smo tudi spoznanje, da povezave različnih področij le prispevajo h kakovosti poučevanja in učenja ter omogočajo trajno znanje. Čestitam in hvala.«

*Mateja Leskovar Polanič, ravnateljica OŠ Stročja vas*



## SKLEP

Projekt se je začel izvajati v šolskem okolju, a je pojav pandemije covid-19 kmalu omejil sodelovanje z umetnico, plesalko. Treba se je bilo opolnomočiti glede uporabe IKT, najti nove poti in načine sodelovanja. Plesne slike, ki so jih učenci ustvarjali v šoli gibalno, so pri delu na daljavo le zapisali. Doživetje je bilo drugačno, manjkala so čustva, ki so bila pri aktivnem ustvarjanju izrazito vključena, manjkal je zaključek, ki bi vse dele povezal v celoto.

Pri ustvarjanju na likovnem področju je bilo zaznati rahel upad motivacije za delo, saj ni bilo možno izvesti srečanja z umetnikom v živo. Pri nastajanju risb so učenci zastavljali vprašanja, na katera odgovore pa so prejeli s časovnim zamikom, bodisi po e-pošti ali srečanju na Zoomu.

Tudi predstavitev rezultatov dejavnosti je potekala v okrnjeni obliki, saj so jo učenci šole, razen osmošolcev, spremljali le po Zoomu. Sodelujoči umetniki ter koordinatorji projekta so prav tako prisotni prek aplikacije Zoom. Le gospod Žiga Golob je premierni ogled videofilma spremljal na kontrbasu v živo.

Sledenje konceptu sodobne šole zagotovo vodi k spremembi učiteljeve prakse učenja in poučevanja. Tovrstno sodelovanje je zajemalo mnogo načrtovanja in usklajevanja, tako med učitelji na šoli kot z umetniki. Nenačrtovane spremembe, ki so se pojavile med izvedbo projekta, je bilo treba spremeniti v izzive, ki so vodili v nove izkušnje in omogočali še večjo osebno in strokovno rast.

Prepletanje umetnostne vzgoje z naravoslovnimi vsebinami je omogočilo nastanek videofilma, ki združuje utrinke izvedenih dejavnosti, izdelke učencev in razlago učnih vsebin. Učitelj ga lahko uporabi kot didaktični pripomoček v različnih etapah obravnave učnega sklopa, bodisi kot

motivacijski element v uvodnem delu ali kot povzetek. Ob vsem tem pa je zagotovo najpomembnejša pridobitev učencev. Tudi za njih je bilo učenje z umetnostjo pri pouku biologije nova izkušnja, nastali videofilm pa potrjuje znanja, ustvarjalnosti in sodelovanja.

Pridobljene izkušnje in nastali videofilm bom uporabila tudi v prihodnje. V pouk bom poskusila vključiti čim več priložnosti za učenje z elementi plesne in likovne umetnosti in tako ustvarjati učno okolje, ki bo delovalo motivacijsko in učencem omogočalo različne načine izražanja.

---

## VIRI IN LITERATURA

- Juriševič, M. (2012). Motiviranje učencev v šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s [https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Motiviranje\\_u%C4%8Dencev\\_v\\_%C5%A1oli\\_u%C4%8Dbenik\\_\\_2012\\_.pdf](https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Motiviranje_u%C4%8Dencev_v_%C5%A1oli_u%C4%8Dbenik__2012_.pdf) (dostopno 5. 7. 2021).
- Grah, J., Rogič Ožek, S., Žarkovič Adlešič, B. (2017). Zakaj vključujoča šola. 1. zvezek. V: Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Požar Matijašič, N., Bucik, N. (2008). Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja. V: Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja. Ljubljana: Pedagoški inštitut
- Tome, S. (2008). Umetnostna in kulturna vzgoja – potreba in izziv. V: Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kroflič, R. (2018). Vzgoja s pomočjo umetniških izkušenj v sodobnem vrtcu oziroma šoli. Pridobljeno s <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Predavanja/Vzgoja%20s%20pomocjo%20umetniskih%20izkusenj%20v%20sodobnem%20vrtcu%20oziroma%20soli.pdf> (dostopno 5. 7. 2021).
- Učenje skozi umetnost. Arsov forum. Pridobljeno s <https://ars.rtvsl.si/2017/09/arsov-forum-119/> (dostopno 5. 7. 2021).
- SKUM. Pridobljeno s: <https://www.skum.si/> (dostopno 5. 7. 2021).

Katja Peršak Hajdinjak,

Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer

# RAZVIJANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI DIJAKOV PREDŠOLSKE VZGOJE Z USTVARJALNIM PRIPOVEDOVANJEM

*Raising the Level of Communicative Abilities of Preschool Education Students through Creative Storytelling*

## IZVLEČEK

Na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer (GFML) kot razvojna šola sodelujemo v projektu Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM). Dejavnost Ustvarjalno pripovedovanje je bila v šolskem letu 2019/2020 izpeljana v 3. letniku srednjega strokovnega izobraževanja, smer predšolska vzgoja. Pri strokovnem modulu Ustvarjamo za otroke, ki je naravnani predvsem praktično, so imele dijakinje priložnost razvijati spretnosti za uspešno delo v vrtcu in strokovno rasti. Ena od pomembnih spretnosti je tudi pripovedovanje, ki jim ga je približala slovenska pripovedovalka Špela Frlic. Delo je bilo načrtovano po korakih, katerih del je bil zaradi pandemije izveden v virtualnem okolju. Dijakinje so tako s pravo pripovedovalsko izkušnjo in kasneje s pripovedovalskimi igrami razvijale zmožnost umetniškega izražanja skozi pripovedovanje. Delo se je sklenilo z družbenim angažmajem, ko smo v Ljutomerskem parku izvedli pripovedovalsko delavnico z otroki Ljutomerskega vrtca. Takrat so dijakinje prevzele pobudo in same pripovedovale otrokom, kar je bil pomemben učni dosežek in dokaz, da so okrepile svojo sporazumevalno zmožnost. Pri izvedbi projekta nas je presenetil predvsem vzgojni vidik, saj se je med delom na daljavo izkazalo, da so sodelujoči pri vajah izražali tudi svoje osebne stiske, takrat povezane predvsem z izolacijo in s prekinjenimi družabnimi stiki.

**Ključne besede:** pripovedovanje, predšolska vzgoja, razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM)

## ABSTRACT

Franca Miklošič Ljutomer Grammar School (GFML) actively participates in the project *Developing Communication Competences through Cultural-Art Education* (SKUM). In the school year 2019-2020, the third year students of the upper secondary vocational programme Early Childhood Education engaged in the activity called Creative Storytelling. During the course of the practice-oriented vocational module Creating for Children, the students were offered a chance to improve their kindergarten teacher skills and stimulate their professional growth. One of the vital skills is storytelling, which was introduced to them by a Slovenian storyteller, Špela Frlic. The project was divided into individual stages, some of which were carried out in a virtual environment due to the pandemic. As a result of hands-on storytelling experience, followed by storytelling games, the students developed their artistic competences. The final step of the project took place in a park in Ljutomer, where a storytelling workshop for the children from Kindergarten Ljutomer was conducted. The students took the initiative and told stories to children on their own, which was a remarkable learning achievement that confirmed their communication competences had attained a higher level. Nevertheless, it is also worth noting that the educational aspect of remote learning was somewhat disheartening since the participants showed signs of personal distress due to social isolation, distancing and lack of social interaction.

**Keywords:** storytelling, pre-school education, raising the level of communicative abilities through cultural-art education (SKUM)

## UMETNIŠKA IZKUŠNJA V UČNEM PROCESU

Sodobni trendi poučevanja in učenja spodbujajo razvijanje raznovrstnih zmožnosti in veščin ter si obenem prizadevajo za razvoj ustvarjalnega posameznika, ki se bo znal soočiti s stvarnostjo in z družbenimi procesi. Eden takih pristopov zagovarja možnost umetniške izkušnje v učnem procesu, kar podkrepijo besede Krofliča, ki pravi, »da je umetnost orodje, ki nas pripravi na boljše opazovanje družbenih procesov« (Kroflič, 2020).

**Na tem konceptu temelji tudi projekt SKUM, ki izhaja iz temeljnega načela, da ima umetniška izkušnja velik pedagoški potencial, saj dostopa do spoznanja realnosti na poseben način, kot simbolno posredovana izkušnja – z estetskim, domišljijским dopolnjevanjem umetniških kodov prejemnik doživlja in reflektira izkušnje drugih in tako etično zori. Zato je umetnost vrednota na sebi. Sodobne raziskave pedagoškemu delu z umetniško izkušnjo pripisujejo številne pozitivne učinke: spodbujanje mnogoterih inteligentnosti (Gardner), narativnega mišljenja (Bruner), kreativnosti (Robinson, Egan), inovativnih oblik učenja (Pringle) ter identitete in moralne samopodobe (Nussbaum) (Spletna stran SKUM).**

Projekt ima tri glavne cilje: razvoj sporazumevalnih zmožnosti otrok/mladostnikov, razvoj novih didaktičnih pristopov ter oblikovanje šole kot kulturnega stičišča. Tako je bilo dijakom omogočeno, da so z učnim procesom, sistematično, dobili možnost, da se srečajo z umetniško izkušnjo. In ravno umetniki, v našem primeru pripovedovalka, so bili tisti, ki so razvijali te nove metode.

Špela Frlic utemeljuje pripovedovanje in zgodbe kot orodje, ki nam pomaga razumeti preteklost, se znajti v negotovi sedanjosti in si zamisliti možno prihodnost. Slednjo lahko zgodba odpira in osmišlja ali zapira v ponavljajoče se in že preživete oblike. Zgodba je lahko instrument človekove zavrnitve, da bi pristal na svet, kakršen je, in je hkrati njegov instrument, s katerim si pomaga sooblikovati boljši svet (Frlic, 2020).

## STROKOVNI MODUL USTVARJAMO ZA OTROKE

S prenovo srednjega strokovnega programa Predšolska vzgoja je bil v okviru odprtega kurikula oblikovan strokovni modul Ustvarjamo za otroke (dalje UZO). Pri tem modulu, ki je naravnano predvsem praktično, se teoretična znanja s področij jezika, glasbe, likovne umetnosti in giba realizirajo v krajši gledališki ali lutkovni predstavi za predšolske otroke ter v ustvarjalnicah – ustvarjalnih delavnicah, ki so pripravljene in izvedene za vrtčevske skupine. Dijaki se naučijo medpredmetno načrtovati, pripraviti in izvesti projekt, v katerem se prikaže povezanost ustvarjalnih dejavnosti v vrtcu.

Prav ustvarjalnice nudijo široko paleto možnosti in ustvarjalnosti tako vzgojiteljem kot otrokom. Dijaki uporabljajo in razvijajo spretnosti; spoznavajo, raziskujejo in eksperimentirajo z umetniškimi sredstvi (telesom, glasom, materiali, predmeti, instrumenti, tehnikami in tehnologijami) ter njihovimi izraznimi lastnostmi (Katalog znanja Ustvarjamo za otroke, 2006).

## SODELOVANJE S PRIPOVEDOVALKO

Na Gimnaziji Franca Miklošiča Ljutomer (dalje GFML) smo leta 2018 kot razvojna šola pristopili k projektu *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo* (SKUM). Prav sodelovanje v tem projektu je omogočilo, da se nam je pri urah UZO pridružila slovenska pripovedovalka Špela Frlic, ki je na prvem srečanju povedala: »Pripovedovanje je igra.« Pri načrtovanju skupne dejavnosti smo si zastavili naslednje učne in vzgojne cilje:

Temeljni vsebinski cilji:

- dijaki razvijajo spretnosti za uspešno delo v vrtcu in strokovno rast,
- dijaki poznajo in uporabljajo različne načine umetniškega izražanja (pripovedovanje),
- dijaki se naučijo spodbujati ustvarjanje otrok na jezikovnem področju,
- dijaki razvijajo ustvarjalnost in sporazumevalne zmožnosti.

Temeljni vzgojni cilji:

- na ravni dijaka:
  - razvijejo zaupanje vase in premagujejo tremo pred nastopanjem,
  - razvijejo orodje/mehanizme za izražanje osebnih stisk (dodan naknadno, v času dela na daljavo zaradi pandemije covida-19);
- na ravni oddelka:
  - medsebojno sodelovanje,
  - medsebojno spoštovanje.

Pred srečanjem s pripovedovalko sem dijakinjam pri urah UZO predstavila pripovedovanje kot možnost ustvarjalnega izražanja in obenem način posredovanja literature otrokom v vrtcu. Sodelovanje z umetnico, ki je trajalo od marca do junija 2020, je bilo načrtovano po didaktičnih korakih: *občutljivost, seznanjanje, dialoškost, ustvarjalnost in družbeni angažma* (Štirn Koren, 2010).

## OBČUTLJIVOST

V prvem koraku so se dijakinje 3. letnika predšolske vzgoje srečale s pripovedovanjem v živo. Pri tem so se jim pridružili otroci iz Vrtca Ljutomer, tako so bile dijakinje obenem v vlogi poslušalk in opazovalk pripovedovalskega procesa. Gostja je najprej pripovedovala otrokom iz vrtca dve pravljici. Ko so otroci zapustili srečanje, se je posvetila srednješolkam. Skozi pripovedovalske igre je pri njih ozaveščala strukturo zgodbe, podrobnosti (pripovedovanje slišane zgodbe) in pomen domišljije (nadaljevanje zgodbe in reševanje težave: pripovedovalka je dala vsaki skupinici izhodiščno besedno zvezo oz. problem, ki so ga v zgodbi skušali rešiti, npr. *brezzobi volk*; dijakinje so zgodbo gradile skupaj, pri tem so morale biti pozorne na vsebino, ki so jo povedale sošolke pred njimi). Sledilo je samostojno pripovedovanje. Dijakinje so v svojo kratko zgodbo vpletle tri dejstva, ki so si jih zapomnile s srečanja.

Delo je potekalo v manjših skupinah. Udeleženke so aktivno sodelovale – pozorno so poslušale zgodbe, jih ustvarjale, snovale svoje zgodbe, sodelovale s sošolkami pri pripovedovanju svoje zgodbe. Na koncu so delo evalvirale z novo zgodbo, v kateri so povzele svoj dan.



Nekaj njihovih vtisov:

»Ko sem pripovedovala sošolkam, sem se počutila svobodno, lahko sem uporabila svojo domišljijo.«

»Ko sem pripovedovala sošolcem, sploh nisem imela treme. Bilo mi je vseč in sem komaj čakala, da pridem na vrsto. Če bi pripovedovala pred celim razredom, bi verjetno imela tremo.«

»Všeč mi je bil način pripovedovanja zgodb (brez branja), saj je to otroke bolj pritegnilo.«

»Pripovedovanje v skupini je bilo zanimivo, saj sem se prvič soočila s tako nalogo.«

Dijakinje so pri urah UZO povedale, da na praksi po večini otrokom pravljice in zgodbe berejo. Nobena se še ni preizkusila v pripovedovanju. Zato je bilo toliko bolj zanimivo, ko so pri evalvaciji izpostavile, kako je pripovedovanje v primerjavi z branjem učinkovitejše. Iz odgovorov kratke ankete je bilo moč razbrati, da jih je bilo strah, če bodo morale pripovedovati pred sošolci. Po koncu delavnice so čutile olajšanje in veselje, da so delale v majhnih skupinah in da so lahko pustile domišljiji prosto pot.

## SEZNANJANJE, OSMISLITEV

Prvemu srečanju je zaradi nevarnosti širjenja covid-19 sledilo delo na daljavo. Po pogovoru s Špelo Frlic sem izvedla srečanje z dijakinjami v spletnem okolju Zoom. Pripovedovalka je na sestanku pred dejavnostjo izpostavila nekaj vprašanj, na katera si mora pripovedovalka odgovoriti in so pomembna za razvoj veščine ustvarjalnega pripovedovanja:

*Kako ustvariti zgodbo iz nekega materiala, ki je v tvoji bližini?*

*Zakaj izbrati določen element?*

*Kako teče zgodba?*

*Kaj poveže elemente v zgodbo?*

Pomembno je bilo, da so dijakinje skozi vaje spoznale ustvarjalni proces nastajanja zgodbe.

Za sodelovanje v naslednjih korakih se je odločilo osem dijakinj. V drugem koraku so svojo sporazumevalno zmožnost krepile s pomočjo treh pripovedovalskih iger. V prvi so si izbrale predmet v svoji sobi, temu predmetu so nato pripisale neki problem (*zabavna blazina, pametna skodelica, zaljubljene škarje, osamljen telefon, očala, ki se dolgočasijo, prazna knjiga, žalosten telefon, žalostna žoga*). O tem predmetu so skušale povedati kratko dogodivščino. Nato so predmete povezale v eno zgodbo. Po dejavnosti sem jih pozvala k evalvaciji pripovedovanja in tkanja zgodbe (kako predmet vključiti v zgodbo, kako omogočiti nadaljevanje nekemu drugemu, kako rešiti težave opisanih predmetov ...). V naslednji dejavnosti so opisale, kaj vidijo skozi okno, kako se ob tem počutijo in kako bi to lahko uporabile kot izhodišče za svojo zgodbo (*breskev, cesta, hiše, hlev, narava, polje* ...). Zadnja dejavnost je predstavljala ena pravljica, ki je nastajala sproti. Ena od dijakinj je začela pripovedovati, preostale so zgodbo nadaljevale. Pri tem so bile pozorne na

vsebino in zgradbo.<sup>1</sup> Srečen konec in pozitivno sporočilo naj bi nas spremljala še v prihodnjih dneh.

Iz pripovedovanja 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 hišo umrlega dedka 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 zasolžile oči. Pri vseh aktivnostih so dijakinje vedno znova končale pri izolaciji, stiskah in čustvih. Srečanje in s tem pripovedovanje je vzpostavilo vzgojni vidik dejavnosti. Ko smo se pogovarjale o pripovedovalskem procesu, so se zavedale gradnikov zgodbe. Spoznale so, da ko vključijo svoje izkušnje, postane pripoved priprečljivejša.

## DIALOŠKOST

Čez dva tedna je bilo izvedeno novo srečanje, šlo je za korak dialoškost. Skupini pripovedovalk se je pridružila dijakinja s slovenjgraške gimnazije. Na srečanju, ki je bilo izvedeno skupaj s pripovedovalko Frlic kot tandemska ura, sem dijakinje nagovorila z mislijo, kako nam pogled skozi okno omejuje obzorje in kako pomemben je širši pogled in s tem umeščanje dogodkov v svet. Nato se je vključila pripovedovalka, ki je dijakinjam pripovedovala zgodbo o kralju, ki je svoji sebični ženi izpolnil željo in zvezal ptice s srebrno nitjo, s tem jim je onemogočil petje. Ostala je le sova, ki se ni uklonila njegovemu ukazu in je pogumno priletela pred kralja ter mu povedala, kaj vse je videla. Kralj je spoznal, da je naredil veliko napako. Pripovedovalka je poslušalke najprej pozvala k iskanju sporočila zgodbe. Nato pa jim je dala nalogo, naj povedo, kaj bi ta sova videla, če bi krožila nad njihovim krajem. Skozi evalvacijo odgovorov je dijakinjam pokazala, kako se spreminja pogled in kako čustva vplivajo na doživetje sveta. Na koncu je izvedla še eno pripovedovalsko igro – vsaka dijakinja je morala pripovedovati del zgodbe, ki se je končal z dvema možnostma; naslednja pripovedovalka je izbrala eno in nadaljevala s pripovedjo.

Dijakinje so pri iskanju sporočila zgodbe o zvezanih pticah izhajale iz svojih izkušenj in občutkov. Ena od njih je sporočilo zgodbe povezala z aktualnim zdravstvenim stanjem v državi in slepim izvrševanjem navodil. Opozorila je na to, kako nesmiselni se ji zdijo nekateri ukrepi, predvsem tisti o nošenju mask na prostem, pa čeprav si sam nekje v naravi. Pri opisovanju sovinega pogleda na okolico pod njo so se osredotočile predvsem na značilnosti ljudi (brezbrižnost, samokritičnost, podrejanje drugim, pesimizem ...). Dijakinje so pri odgovarjanju izhajale iz svojih občutenj in doživljanj. Iz povedanega se je dalo razbrati, da pogrešajo fizično družbo prijateljev in sošolcev. Pri opisovanju vidnega s sovine perspektive so prav vse govorile o duševnih značilnostih ljudi, nobena se ni osredotočila na predmetnost.

<sup>1</sup> Zgodba pripoveduje o deklci, ki so ji majhna bitja v zameno za jabolka izpolnila željo in zavrtela čas naprej, tako da je deklca lahko spet zaživela svobodno.

## USTVARJALNOST

Korak ustvarjalnost je bil razdeljen na dva dela. Najprej so dijakinje dobile ustvarjalno domačo nalogo, nato je sledilo srečanje s pripovedovalko.

Po evalvaciji predhodno izvedene delavnice smo se s pripovedovalko in projektnima partnericama odločile dijakinje pozvati k opazovanju svojega kraja. Ustvarila sem tudi Googlevo spletno učilnico Pripovedovalnica, v kateri so bila navodila za pisanje domače naloge. Dijakinje smo pozvali k občutljivemu opazovanju in ustvarjanju zgodbe skozi oči sove.<sup>2</sup>

Oddani zapisi so pokazali, da dijakinje ne razločujejo med opisom in pripovedovanjem. Zato smo se v projektnem timu odločile, da se v delavnici posvetimo predvsem opisovanju. Še vedno je bilo veliko doživljanja, čemur smo se prav tako želeli izogniti.

Oddaji zapisa je ponovno sledila tandemska ura s pripovedovalko. V toku delavnice je komentirala njihove zapise, za katere se je izkazalo, da so še vedno zgodbe in da je v ospredju doživljanje. Dijakinjam je predstavila nekaj teoretičnih izhodišč. Pri pripovedovanju in v zgodbi ima pomembno mesto opis, saj lahko predstavlja izhodišče, služi kot razlaga npr. otrokom neznane besede ... Zgodbo gradijo opis, dogajanje in dialogi. Opisi oz. podobe pri poslušalcih predstavljajo vsebino. Otroci te podobe gradijo, v čarobni svet jih popeljemo z besedami, podrobnosti (npr. pripovedovanje Indijancev ob slikah z veliko podrobnostmi, pri čemer pripovedovalec z lučko osvetli posamezni detalj, bistven za pripoved). Za pripovedovanje je pomembno, da 'udejanjimo' podobo. Kadar pripovedujemo otrokom, mora biti zgodba dinamična, obenem pa mora vsebovati dovolj podrobnosti.

V delavnici je dijakinje na pomen opisa opozorila s pripovedovalsko vajo o živalih, ki so jih morale opisati, pri tem pa niso smele uporabiti dialogov. Pri opisovanju lastnosti si pripovedovalec lahko pomaga s pridevniki ter natančnimi opisi. Lik je treba predstaviti z največ tremi lastnostmi, po katerih se razlikuje od drugih oz. od ustaljene podobe, ki jo imajo poslušalci o njem. Zgodba o živalih, ki tečejo pred nevarnostjo, na katero jih je opozorila zbegana kokoš, je bila pripovedovana v dveh krogih. Pripovedovalka je dijakinje opozorila, naj bodo pozorne na podobo pripovedovanega, naj si skušajo predstavljati vse like, kako hodijo ...

Dijakinje so se pri opisovanju v večini hitro zadovoljile s povedanim, pogosto so prehajale v dialoge med liki, čemur smo se pa želeli izogniti.

2 Navodila iz spletne učilnice: »Sova kroži nad vašimi kraji in okolico. Med letom se utruji in seda na drevesa, električne drogove, 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? Pot nadaljuje proti mestu, kjer skrita v zapuščenem štokljinem gnezdu na električnem drogu (ali za dimnikom) opazuje dogajanje pod sabo. Kaj vidi? Ko se vrne na domačo smreko v gozdu, opazuje dogajanje v naravi. Kaj vidi, opazi? Kaj opazi pri sebi doma? Zapišite, kaj vidi tri dni zapored na isti poti: gozd, vas, mesto, gozd, njen dom. Zapis ni treba oblikovati v strukturirano zgodbo z uvodom, jedrom in zaključkom. Oblikujte ga kot niz podob ali slik, ki jih sova na svoji poti opazi vsak dan znova. Pozorne bodite na drobne podrobnosti. Ob pozornem opazovanju sova morda kaj opazi prvič, lahko opazi male spremembe.«

## DRUŽBENI ANGAŽMA

V zadnjem koraku, družbeni angažma, smo sklenili krog in se ponovno povezali z ljutomerskim vrtcem. V bližnjem parku je bila izvedena delavnica.<sup>3</sup> Pripovedovalka je v prvem delu nagovorila dijakinje. Z njimi je izvedla dve vaji. **V prvi so morale graditi zgodbo ena za drugo: vsaka je svoj del pripovedi začela z besedno zvezo Na srečo ali Na nesrečo. V prvem krogu pripovedovanja sta se frazi izmenjevali, torej je ena dijakinja začela z besedami Na srečo, naslednja je morala nadaljevati z besedami Na nesrečo. V drugem krogu pa je pripovedovalka lahko izbrala sebi in zgodbi ustreznejšo.** Nato jih je pripovedovalka opozorila na okolico. Delavnica je potekala v parku, kjer je veliko mogočnih dreves, ob parku teče potok, na dveh straneh ga zamejujejo hiše, na drugi strani pa železniška proga. Pripovedovalka je dijakinje pozvala, naj si izberejo svojo najljubšo zgodbo in jo umestijo v to okolje. Dijakinje so nato pripovedovale zgodbe (*o Sneguljčici, želvi in zajcu, slončku Elmerju, Lanini čudežni radirki ...*).

Po teh dejavnostih so se jim pridružili otroci. Pripovedovalka jih je skušala senzibilizirati za okolje, v katerem so se znašli. Dijakinje pa so jim izmenično pripovedovale zgodbo dinosavrih, ki živijo v tem parku. Nato so otroci prisluhnili zgodbi dijakinje Gaje o čarobni radirki ter sami skušali pripovedovati zgodbo. Njihova zgodba je govorila o palčkih, ki živijo v starem hrastu. V parku so namreč opazili ogromen hrast, ki ima vdolbino. Le-ta je postala domovanje palčkov. Dijakinje so pripovedovale, opazovale okolico in jo skušale povezati s svojimi zgodbami. Pri tem so bile uspešne in prepričljive. Tudi pri stiku z otroki so se znale odzvati na njihove potrebe. Če so otroci med poslušanjem zgodb kaj povedali, so pripovedovalke to vsebino vključile v pripoved. Ko so opazile, da izgubljajo njihovo pozornost, so jih vključile v zgodbo s kakim vprašanjem.

## UČINKI SODELOVANJA Z UMETNICO

Kot učiteljica strokovnega modula skušam pri dijakih spodbujati predvsem ustvarjalnost in domišljijo. Pripovedovanje zgodb, pravljic in tudi dogodkov iz vsakdana ima velik pomen v vzgoji in pri grajenju medosebnih odnosov. Vse to skušam dijakom približati na različne načine (s primeri, delovnimi listi, teoretičnimi izhodišči ...). Tokrat pa sem imela priložnost, da je o procesu pripovedovanja spregovorila profesionalna pripovedovalka. S svojo karizmo, znanjem in s pripovedovalskimi vajami je pri dijakinjah spodbudila občutljivost za ustvarjalno pripovedovanje.

Pomembno se mi zdi, da so se dijakinje, ki bodo v prihodnosti delale z otroki, vadile v večini pripovedovanja. Postale so pozornejše na posamezne elemente zgodbe, predvsem na opis. Pri tem so se spoznale še z vrstnico s Koroške. Krona spletnih srečanj je bilo srečanje v živo, v ljutomerskem parku. Tam so se lahko preizkusile pred prvim občinstvom.

Smiselno bi bilo, če bi v prihodnosti dijakinje to pripovedovalsko izkušnjo prenesle v vrtnice, v katerih opravljajo praktično usposabljanje.

3 Pripovedovalska delavnica je bila v skladu s priporočili NIJZ izvedena 11. junija 2020 v Parku Rudolfa Maistra v Ljutomeru. Sodelujočim srednješolkam so se pridružili otroci predšolske skupine iz Vrtca Ljutomer.





► Pripovedovanje v parku (Foto: Ludvik Rogan)

S sodelovanjem z umetnico smo uresničili številne vzgojno-izobraževalne cilje:

Dijakinje so v živo spremljale pripovedovanje in spoznale njegovo vrednost v primerjavi z branjem. Skozi pripovedovalske igre in pisanje so razvijale spretnost pripovedovanja. Pripovedovanje so spoznale tudi kot vzgojno možnost (realizacija cilja: dijaki razvijajo spretnosti za uspešno delo v vrtcu in strokovno rast).

Na srečanjih s pripovedovalko in z izvedenimi pripovedovalskimi vajami so spoznale elemente pripovedi. Osredotočile so se na opis in umeščanje zgodbe v prostor, v katerem se nahajajo (realizacija cilja: dijaki poznajo in uporabljajo različne načine umetniškega izražanja (pripovedovanje)).

**Pripovedovanje je eden od temeljnih načinov vzpostavljanja komunikacije in posredovanja informacij ali literature.** Dijakinje so spoznale, kako pomembno je spodbujati otroke k samostojnemu pripovedovanju (realizacija cilja: dijaki se naučijo spodbujati ustvarjanje otrok na jezikovnem področju).

Ves čas procesa razvijanja veščine pripovedovanja so bile dijakinje jezikovno ustvarjalne, pri igrah so improvizirale, uporabljale domišljijo ... Obenem so krepile svojo sporazumevalno zmožnost, saj so uzavestile pomen zgradbe zgodbe in vzročno-posledičnih odnosov v njej ter odzivanja na poslušalce. Dokaz za to je tudi sklepno srečanje, ko so dijakinje samostojno pripovedovale otrokom iz vrtca

Ljutomer. Tako je bil realiziran eden temeljnih ciljev: dijaki razvijajo ustvarjalnost in sporazumevalno zmožnost.

Večini predstavlja nastopanje pred javnostjo velik izziv. Vzgojiteljice ves čas prevzemajo vlogo javnega govornika v svoji skupini. Pri tem morajo obvladati kar veliko veščin. Dijakinje so se na začetku najbolj bale govoriti oz. pripovedovati pred razredom. Strah se je omilil, ko so delale v manjših skupinah, kasneje pa v spletni učilnici, kjer so poznale vse sodelujoče. Na zadnji delavnici so pripovedovale skupini otrok, najprej po delih in izmenjaje, kasneje celo samostojno (realizirani cilj: razvijejo zaupanje vase in premagujejo tremo pred nastopanjem).

Cilj, da dijakinje razvijejo orodje/mehanizme za izražanje osebnih stisk, je bil dodan med izvajanjem učnih vsebin. Delo od doma v času pandemije covid-19 in bivanje v izolaciji brez fizičnih stikov s prijatelji jih je zelo obremenilo. To se je izkazalo pri posameznih pripovedovalskih vajah, ko so dekleta svoje stiske hitro vpletle v pripovedovanje izmišljenih zgodb. Po srečanjih so povedale, da jim je lažje, da se počutijo bolje, ker so lahko prosto govorile o svojih stiskah.

Tudi cilja o medsebojnem sodelovanju in spoštovanju sta bila uresničena, saj je večina pripovedovalskih vaj temeljila na sodelovanju, pri čemer so dijakinje izmenjaje pripovedovale. Pripovedovalka je s tem želela doseči, da so pozorne na tok zgodbe in njeno strukturo ter da si pri izgradnji zgodbe pomagajo. Medse so sprejele tudi dijakinjo



iz druge šole. Ves čas so spoštovale mnenja svojih vrstnic in jih upoštevale pri svojih pripovedih.

## KREPITEV SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI DIJAKINJ

Dijakinje so postale občutljivejše za novo kompetenco – ustvarjalno pripovedovanje, ki močno pripomore k njihovi strokovni in osebni rasti. Skozi pripovedovalske igre in pisanje so razvijale spretnost pripovedovanja, se zavedale njegovih prednosti pred branjem, bile ves čas jezikovno ustvarjalne, pri igrah so improvizirale, uporabljale domišljijo itd. Tako so na različne načine, z aktivno udeležbo in poslušanjem pripovedovalke ter sošolk, krepile svojo sporazumevalno zmožnost, od tvorbe besedila do njegovega sprejemanja.

Sodelovanje z umetnico je pomembno prispevalo k poglobljanju znanja dijakinj o posredovanju literature otrokom v vrtcih. Za učni proces ima stik in delo z umetnikom neprecenljivo vrednost.

Več o tem sodelovanju in sodelovanju z drugimi umetniki v okviru projekta SKUM je moč prebrati na spletni strani: <https://www.gfml.si/index.php/dejavnosti/projekti/skum>.

## SKLEP

To, da dijaki pridobijo in razvijajo kompetence, ki jim bodo koristile v vsakdanjem življenju, je največji dosežek sodelovanja v projektu SKUM – znati pripovedovati, se navezati na kraj in čas govorjenja, izraziti svoje doživljanje, vse to so temelji dobre komunikacije, ki je del našega zasebnega in javnega življenja. Sodelovanje s pripovedovalko je pripomoglo tudi k moji strokovni rasti. Pripovedovalska izkušnja in nabor pripovedovalskih iger bodo del učnega procesa pri predmetu ustvarjamo za otroke tudi v prihodnje.

---

## VIRI IN LITERATURA

Frljic, Š. (2020). Špela Frljic: »Zgodbe si jemljemo za svoje!« Za 2 groša fantazije in sodobno pripovedovanje na Slovenskem. Ljubljana: Slovensko etnološko društvo.

Katalog znanja Ustvarjamo za otroke (2006). Odprti kurikulum za izobraževalni program Predšolska vzgoja. Ljutomer: Gimnazija Franca Miklošiča Ljutomer.

Kroflič, R. (2020). *Pomen vzgoje v času pandemije Covid 19* (SKUM, ZOOM predavanje za koordinatorje JV regije, 15. 10. 2020). Pridobljeno 1. 11. 2021 s spleta: <https://vimeo.com/470316318>.

Štirn Koren, D. (2010). Uvajanje umetniških praks v predšolsko vzgojo ali kako smo se (o)žlahtnili. V: Kroflič, R., idr. (ur.), *Kulturno žlahtenje najmlajših. Razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Ljubljana: Vrtec Vodmat.

Www.skum.si (dostopno 15. 7. 2020).

Urška Klajn in Drago Pintarič,

Dijaški dom Ivana Cankarja Ljubljana

# POZITIVNO USTVARJALNI ŽE ČETRTO STOLETJA

*Positively Creative for a Quarter of a Century*

V letu 2021 skupina Pozitiv praznuje 25 let svojega delovanja. Pisalo se je leto 1996, ko se je skupina nadobudnih mladeničev, gojencev DIC-a, zbrala okrog vzgojitelja novinca, Draga Pintariča, z namenom, da bi ustanovili domski časopis. Roman je napisal podtalno povabilo morebitnim sodelujočim, udeleženci sestanka so se strinjali ter sklenili, da mora nastanku slediti takrat popularen moto »Think positive«. Boštjan je predlagal ime Pozitiv, Tomaž, ki je pozneje ustvaril logotip, pa pripomnil: »Ja, Pozitiv, ampak obrnjen, v negativu.«

Vse, kar je sledilo in še traja, je zgodovina. Živa zgodovina, ki kljubuje zobu časa, sledi razvoju časa, premaguje virtualne in analogne viruse, predvsem pa sledi svojemu etičnemu poslanstvu in sloganu »Kdor ni z nami, je za nami!«.

**KUD Pozitiv** vse od svojih začetkov neprekinjeno deluje v neposredni povezavi z Dijaškim domom Ivana Cankarja v Ljubljani in vključuje dijake, bivše dijake ter druge mladostnike in zunanje strokovne delavce. Dejavnosti skupine Pozitiv segajo na področje medijskih in scenskih umetnosti, kot so: ples in gledališče, publicistična dejavnost, video in splet. Namen teh dejavnosti je animacija mladih za kreativno zapolnitev prostega časa, učenje novih veščin ter kritično osvetljevanje problematike in tem, ki zanimajo mlade (zasvojenost, ksenofobija, spoznavanje drugih kultur, enakopravno vključevanje mladih v družbeno življenje ipd.). Leta 2008 je društvu Ministrstvo za kulturo dodelilo Status društva v javnem interesu. Od leta 2012 ima društvo status sofinancirane nevladne organizacije s strani MRŠ – Urada RS za mladino.

Ob svoji avtorski produkciji se skupina in društvo Pozitiv ukvarjata tudi s snovanjem in organizacijo večjih in kompleksnejših projektov s področja (mladinske) kulture ter mednarodnih sodelovanj in izmenjav mladih. Skladno s tem poteka tudi tedenski program Kreatorij, pri čemer je v prostorih gledališke dvorane Kreatorija, ki se nahaja v kleti A-stavbe dijaškega doma, vsak teden ali pogosto tudi večkrat tedensko pripravljen kulturni program, na katerem sodelujejo bodisi domače skupine bodisi gostujoče skupine iz vse Slovenije. Slednjim nudimo brezplačen najem dvorane, vsi dogodki pa potekajo brez vstopnine za gledalce. Tako ustvarjamo enega redkih prostorov v prestolnici, ki omogoča brezplačno gostovanje ljubiteljskim ter tudi profesionalnim gledališkim skupinam, jim s tem pomagamo odpreti okno v svet ter se tudi povežemo z njimi, kar se je že pogosto spletlo v pravo ustvarjalno prijateljstvo ali celo sodelovanje, izmenjave.

Od ustanovitve društva je bilo ustvarjenih že več kot 40 plesnih in gledaliških predstav. V vsakem šolskem letu v povprečju pripravimo dve premieri avtorskih projektov. Do leta 2017 je znotraj skupine delovala plesnogibalna gledališka skupina (Teater Pozitiv), nato pa smo ustanovili še skupino, ki se ukvarja z dramskim gledališčem (Teater Pozitiv, Skupina Ivan Cankar). V okviru društva delujeta tudi videodelavnica Videosvet, ki izobražuje mlade na področju ustvarjanja vizualnih produkcij, ter literarna revija Triper, pri kateri lahko sodelujejo mladi avtorji in avtorice, ki pišejo poezijo ali prozo. Vrata v svet umetnosti so vsem, ki to želijo, na široko odprta. Dejavnosti znotraj društva so bile že mnogokrat prepoznane kot kakovostne ter v skladu s

tem tudi nagrajene na mnogih mladinskih festivalih doma in v tujini.

Pod budnim očesom ustanovnih članov, predsednika društva, Draga Pintariča ter Vere Kraševca, ki bdi nad delom celotne skupine ter skrbi za dokumentacijo in arhiviranje, delavnice vodijo izkušeni mentorji, ki so vsak na svojem področju vidni ustvarjalci v slovenskem kulturnem prostoru: delavnico **Videosvet** vodita Boštjan Božič in Radovan Jaušovec, urednica revije **Triper** je Nina Golob, mentorja **gibalnega teatra** sta Borut Bučinel in Miha Maver, mentorica **dramskega teatra** pa Urška Klajn. Za grafično podobo skrbita Patrik Komljenovič in Matej Markovič.

Od leta 2009 pa v Dijaškem domu Ivana Cankarja poteka projekt BITI, ki vključuje in povezuje različne dejavnosti v domu. Namenski cilj projekta je ozaveščanje mladih o sebi in svojem mestu v svetu, svojem bivanju in soodgovornosti zase in svet, na katerega lahko vplivamo in ga spreminjamo. Sprememba se začne tukaj in zdaj, pri sebi in v okolju, v katerem živimo in delujemo. Orodja za spremembo so različne umetnostne prakse in druge kreativne dejavnosti ter veščine, ki omogočajo timsko delo in sodelovanje.

Projekt od leta 2009 poteka na vsaki dve leti. Gre za mladinsko izmenjavo, na kateri KUD Pozitiv in Dijaški dom Ivana Cankarja gostita mlade iz več držav, ki približno 14 dni dihajo kot eno. V tem času svoje znanje na različnih področjih uprizoritvenih dejavnosti urijo v raznovrstnih delavnicah, ki vključujejo domače in tuje mentorje. Poleg kakovostnega in aktivnega preživljanja prostega časa izdamo tudi publikacijo, izvedemo mnoge okrogle mize in strokovne pogovore, vrhunec in hkrati zaklju-

ček izmenjave pa predstavlja končna produkcija.

Sestavni del oziroma podprojekt platforme BITI, je projekt **#ASTTNP (A si tudi ti not padu)**, povezan z uporabo novih tehnologij in socialnih omrežij pri mladih, s poudarkom na njihovi vsebinski uporabi ter pasteh, zlorabah in spletnem nasilju, ki pri tem prežijo na njih. S tem pristopom nam je uspelo omiliti negativen naboj »boja proti tehnologiji« ter hkrati odpreti polje kreativnega raziskovanja uporabe te tehnologije ne samo za izobraževalne namene, temveč tudi za prosti čas in kreativno zabavo.

Projekt **#ASTTNP** zasleduje dva sklopa ciljev, ki se dopolnjujeta. Prvi sklop se nanaša na zmanjševanje uporabe interneta in preusmeritev mladih v analogne interesne dejavnosti ter delavnice v DIC-u, drugi pa zajema proaktivno kreativno uporabnost interneta in njegovih družabnih ter drugih orodij, s poudarkom na razvijanju znanj in veščin za kreativno in odgovorno uporabo IKT. Opredeľujeta ga dve različni obliki

udejstvovanja: raziskovanje medija skozi različne umetniške forme in nove prakse ter orodja, ki jih ta medij omogoča, ter elektronska oblika obveščanja dijakov o drugih analognih dogajanjih in dejavnostih v domu ter možnostih njihovega fizičnega sodelovanja in udejstvovanja pri teh. Vrednost, uporabnost in tehtnost projekta, ki ga izvajamo od leta 2017, so se v polni meri pokazale in dokazale z nastopom pandemije v začetku leta 2020, ko se je večina družbenih dejavnosti z uvedbo karantene prenesla na splet.

Prehod na spletno delo na daljavo za večino dejavnosti, ki pri svojem delu tudi drugače uporabljajo digitalna in spletna orodja, ni predstavljal večjih težav. Pristna izkušnja virtualne povezanosti in odziv dijakov sta nakazala smiselnost širjenja in potrebo deljenja ter povezanosti z drugimi. To je botrovalo ideji ustanovitvi spletne televizije **Kreatorij TV**, ki je bila zastavljena kot nadaljevanje stalnega tedenskega programa v Kreatoriju. Prek novonastalega medija z izbra-

nimi in preišljenimi vsebinami med drugim vzdržujemo stike, omogoča pa tudi interaktivno participacijo širšemu krogu virtualne skupnosti DIC ter nudi psihološko podporo, ki jo vzajemno delimo znotraj tima in ekipe. S pripravo in realizacijo oddaj poteka tudi proces učenja, nadgradnja digitalnih znanj in spretnosti, ki bodo tudi po koncu pandemije ostale pomemben del prihodnosti in nove realnosti, ki smo ji priča. V tem smislu bo obstal tudi Kreatorij TV, bržkone kot »hibrid«, kombiniran z analognimi dejavnostmi, ki se bodo povrnila in času primerno prenovile. Nedvomno pa bo ostalo izoblikovano poslanstvo skupine: prizadevanje za aktivno vključevanje mladih v različne kulturno-umetniške dejavnosti ter polno družbeno participacijo, omogočanje pridobivanja uporabnih znanj in veščin (kompetenc) s področja sodobnih medijskih umetnosti in drugih področij, oblikovanje pozitivnih vrednot in promocijo mladinske kulture.



► Plakat Bodi pozitiven, ostani negativen



Adriana Gaberščik,

Osnovna šola Miška Kranjca Ljubljana

# Z ZLATO PALIČICO V GLEDALIŠČE

*The Zlata paličica (Golden Stick) Festival*



L evstikov trg v Ljubljani pred mnogimi leti. Mala deklica se trdno drži mamine roke. Stopata v dvoranico, kjer ju objame poltema in kjer čudno novo diši. Deklica sede mami v naročje. Luči ugasnejo, zavesa se razgrne, glasba preplavi prostor in deklico ponese v čarobni svet gledališča. Zvezdica Zaspanka in Boter Meseček in Komet Repatec in razbojnik Ceferin. Polno in nepozabno doživetje.

»Mami, kdaj greva spet v gledališče?«

Velika dvorana, vsa v zlatu, orkester igra, pevci v kostumih, Ladko Korošec poje: »Vem za mladenko, ta je bogata, je bogata.« In spet je tu ta čarobni občutek, ta polnost barv, zvokov, vonjev in glasov. Ljubezen je bila rojena in je ostala.

Učiteljica bom. Otrokom bom pokazala vse tisto, kar je lepo in vredno, kar gori v meni, da bodo lahko doživljali, se bogatili in občutili, kar občutim jaz ob umetnosti in naravi. In sem stopila na učiteljsko pot. »Meni boš pomagala pri lutkovnem krožku,« pravi moja mentorica. Oh, moje lutke, moje ljube lutke! In tako se je začelo. Prvi koraki, kar s preveč samozavesti, pa neizogibno spoznanje, koliko se moram še naučiti.

Z leti je raslo spoznanje o pomembnosti gledališke vzgoje in njenem vključevanju v pouk. Ob vseh estetskih občutjih se mi je zdelo, da je pomembno tudi vedenje o gledališču samem in njegovih elementih. S poznavanjem le-teh lahko mladi gledalci globlje občutijo in doživijo predstavo. Z obiski gledališča je treba sistematično in načrtno začeti že v predšolskem obdobju, nadaljevati pa v osnovni in srednji šoli. Gledališče, ki vsebuje elemente vseh umetnostnih zvrsti, je medpredmetno že samo po sebi in poseže prav na vsa področja človekovega razvoja. Spodbuja komunikacijo, fleksibilnost, estetiko, filozofski odnos do sveta in družbe ter tako gradi osebni odnos do predmeta in sveta. Gledališka vzgoja, ki pokriva vsa ta raznovrstna področja, je zato zelo primeren predmet obravnave v šoli pri različnih učnih predmetih, saj povezuje poleg jezikovnega pouka tudi vsa umetnostna in družboslovna področja pouka, s svojo univerzalnostjo pa poseže tudi na področje naravoslovnih predmetov in športa.

Prva naloga učitelja, ki želi učencem in dijakom celostno predstaviti gledališče, je, da skrbno izbere **kakovostno gledališko predstavo**. V času poplave medijev, kjer ni skrbi za kakovost, je toliko bolj pomembno,

da šola ponudi učencem in dijakom dobre gledališke predstave. S hkratno pripravo na predstavo in refleksijo pri pouku jih tako usmerja v kritičen odnos do ponujenega repertoarja v medijih in gledališčih ter jim krepi občutek za lepo in kakovostno doživetje.

A kako naj izberem kakovostno predstavo? Kje naj iščem dobra izobraževanja? Kako naj otroke pripravim na predstavo? To, da jim rečem, da se morajo lepo obnašati, ni dovolj. Na mnoga vprašanja sem iskala odgovore in se učila iz izkušenj.

Danes mi je v veliko pomoč spletna platforma **Zlata paličica** (<https://www.zlatapalicica.si/>). Zagotavlja mi nabor **kakovostnih predstav**, kjer lahko izberem po starosti in vsebini, dobim povezavo do gledališč in njihovih pedagoških programov v zvezi s predstavo. Pomembno je, da izbiramo kakovostne predstave, da učence nanje dobro pripravimo in si na koncu vzamemo čas tudi za refleksijo. Poleg tega pa bodo aktivnosti, ki jih bom pri tem izvajala, koristile otroku tudi na drugih področjih njegovega razvoja in delovanja. Le z ogledom kakovostnih predstav si bodo učenci lahko ustvarili kritičen odnos do vidnega in postali zahtevni gledalci, s tem pa bodo duhovno rasli in se osebno razvijali.

Platforma ponuja **projekte**, ki potekajo v zvezi z gledališčem, nove, drugačne in sveže vsebine. Najdemo jih v predstavitvi projekta **Gleda(l)išče** in v **Kreativnem partnerstvu**. Kakovostna kulturno-umetnostna vzgoja teži k tesnemu partnerstvu med šolami in zunanji profesionalnimi ustvarjalci ter umetniškimi institucijami. Spodbujajo neposreden stik in sodelovanje učiteljev in vzgojiteljev z umetniki in ustvarjalci pri pripravi na ogled predstav in tudi sicer pri poglabljanju gledališke vzgoje. Poleg

partnerjev in programov, ki ponujajo inovativne metode in ustvarjalne pristope za in z gledališko vzgojo, prikaže tudi primere dobrih praks. Ponujeno je v pomoč ne samo učiteljem, temveč tudi drugim, ki se želijo izpopolniti na področju gledališke umetnosti.

Na **izobraževanjih in delavnicah (Pismenost za gledališče)**, ki sem jih našla na platformi, sem spoznala, da je dobro, da v pouk vključujem čim več dejavnosti, ki bodo pomagale razumeti in dojeti gledališče. Delavnice ponujajo dejavnosti, ki niso neposredno vezane na gledališke predstave, njihov namen pa je povečati vedenje in znanje o gledališču oziroma na ustvarjalen in profesionalen način uporabljati tehnike gledališča za učenje in poučevanje. Elementi gledališča so pravzaprav ves čas prisotni med poukom, saj je namen gledališča in pouka enak – to je komunikacija. Gre za proces vzpostavitve osebnega odnosa do učne snovi, umetnosti, poleg faktografskega znanja pa se poglobljajo še duhovne, čutne, estetske in vrednostne komponente. Tako kot se v gledališču vzpostavi komunikacija med igro, igralcem in gledalcem, tako se pri pouku vzpostavijo komunikacije med učiteljem, učencem in snovjo. Z različnimi metodami in dejavnostmi, povezanimi z izboljš-

šanjem komunikacije, prispevamo k izboljšanju odnosov med ljudmi.

V smislu celostnega razvoja je obisk takih predstav in delavnic prav tako pomemben, včasih še večji izziv tako za učitelja kot za učenca. Takrat stopijo v ospredje obravnave drugi elementi. To so aktualna družbena dogajanja in splošne družboslovne teme, ki jih obravnavamo pri družboslovnih predmetih in vsebinah, ki pomembno oblikujejo mladega človeka in mu pomagajo razumeti svet okoli sebe. Lahko se osredotočimo na likovnost, ki nam jo gledališče ponuja skozi domišljeno sceno, kostumografijo, likovno oblikovanost lutk in kjer lahko učenci poleg spoznavanja domačih in tujih del pri umetnostnih predmetih dobijo navdih in priložnost za lastno ustvarjalnost ter duhovni, čustveni in estetski razvoj. Prav tako ne smemo pozabiti na glasbene in plesne predstave, ki so bodisi samostojne ali pa glasba in ples pomembno soustvarjata in dopolnjujeta gledališko predstavo in pomembno vplivata na razvoj človekove osebnosti, ob tem pa razvijamo medpredmetno povezovanje in prenosljivost znanj.

Kot učiteljica sem spoznala nujnost takega pristopa do poučevanja o gledališču in za gledališče. Pri svojem delu sem zato obravnavala različne

teme, povezane z obiskom gledališča. Ob predstavi **Nekje drugje** smo se na primer posvetili begunski tematiki. Posvetila sem ji kar nekaj časa, v katerem smo prešli skozi različne dejavnosti. Odziv otrok mi je potrdil pravilnost take odločitve, saj so zelo dobro dojemali predstavo, poleg tega pa so svoje znanje in izkušnje lahko prenesli tudi na druga področja in s tem širili svoje obzorje.

Tak pristop do obiska gledališča in dejavnosti v zvezi z njim so prav gotovo obogatili in prinesli novo dimenzijo v moj pouk, hkrati pa so bili uresničeni medpredmetni cilji. Družboslovno in aktualno temo sem povezala z likovno in dramsko dejavnostjo, pri tem pa krepila empatijo in strpen odnos do drugih in drugačnih. Pomembna pa sta tudi proces in kontinuiteta, pomembno je, da tako spodbujamo vzgojo za gledališče skozi celoten proces šolanja, pri čemer nam bo v pomoč tudi platforma Zlata paličica. **Prizadevajmo si, da gredo otroci čim večkrat v gledališče, kjer bodo uživali, se z njim seznanili ter se tako estetsko in duhovno razvijali. Ob taki pozitivni izkušnji bodo tudi kot odrasli ljudje željni obiskov predstav, kar bo vplivalo na kakovost njihovega življenja.**

»Kdaj greva spet v gledališče?«

# Kulturoplov

## Prelet kulturno-umetnostne ponudbe za vrtce in šole



Čas je, da se vkrcate na prav poseben kulturni zrakoplov – kulturoplov! Kdor se vozi z njim, lahko poleti čez vse ovire in raziskuje brezmejna obzorja človeške ustvarjalnosti. V kulturoplovu so okna na stežaj odprta. Skoznje lahko pokukate v svet kulture in umetnosti ter tudi vi spustite v svoj prostor zrak, prepoln svežih zamisli! Pripravili smo zanimiv prelet slovenske kulturno-umetnostne ponudbe za vrtce in šole.

Skladno s priporočili Unesca, Nacionalnimi smernicami za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju ter drugimi EU in mednarodnimi dokumenti Ministrstvo za kulturo, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod RS za šolstvo v sodelovanju s kulturnimi ustanovami, vzgojno-izobraževalnimi zavodi in lokalnimi skupnostmi načrtno razvijamo kulturno-umetnostno vzgojo (KUV).

Vzgojno-izobraževalni zavodi in kulturne ustanove se zavedamo, kako pomembno je otrokom in mladim omogočiti dostop do kakovostnih kulturno-umetnostnih vsebin v okviru vzgojno-izobraževalnega procesa, saj s tem vsem zagotavljamo vključenost in enake možnosti.

**S Kulturoplovom vam predstavljamo Kulturni bazar kot nacionalno stičišče KUV, kjer se križajo in prepletajo vsa področja kulture in umetnosti.**

Skupaj gradimo nacionalno mrežo KUV, s katero želimo vsem, zlasti pa otrokom in mladim, zagotoviti dostopnost profesionalne in kakovostne kulturnovzgojne ponudbe po vsej Sloveniji tako v okviru formalnega kot tudi neformalnega izobraževanja. Izpostavili smo le osrednje projekte, programe in dejavnosti, celotno področje KUV z bogato kulturnovzgojno ponudbo več kot tristo kulturnih ustanov pa boste spoznali, če boste obiskali spletni portal *Kulturni bazar* (<https://kulturnibazar.si/>). Poleg ponudbe za otroke in mlade vključujemo tudi raznovrstno dodatno strokovno usposabljanje strokovnih delavcev. *Kulturoplov* je dostopen v e-obliki v knjižnici strokovnih gradiv na portalu *Kulturni bazar*.

Vabimo vas, da tudi vi prispevate k prepoznavanju in spoznavanju vloge in pomena kulturno-umetnostne vzgoje v vašem okolju – pridružite se nacionalni mreži za KUV, kjer tkemo partnerstva!



Ilustracija: Matija Medved





REPUBLIKA  
SLOVENIJA

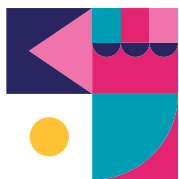
MINISTRSTVO  
ZA KULTURO

MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



Zavod Republike Slovenije za šolstvo

**cankarjev dom**



# Kulturni bazar 2022

Vljudno vas vabimo, da se nam pridružite **v četrtek, 31. marca 2022**, v Cankarjevem domu v Ljubljani **na nacionalnem medresorskem strokovnem usposabljanju Kulturni bazar 2022**.

**Štirinajsti Kulturni bazar** pripravljamo Ministrstvo za kulturo, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport ter Zavod RS za šolstvo v sodelovanju z Ministrstvom za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano, Ministrstvom za zdravje, Ministrstvom za okolje in prostor ter CMEPIUS-om pod častnim pokroviteljstvom Slovenske nacionalne komisije za UNESCO. Izvršni producent prireditve je Cankarjev dom v Ljubljani.

**Program največjega strokovnega usposabljanja na področju kulturno-umetnostne vzgoje Kulturni bazar 2022** vključuje več kot štirideset dogodkov: predstave, filmske projekcije, predstavitve, predavanja, okrogle mize, delavnice in vodenja po razstavi, ki jih namenimo **strokovnim delavkam in delavcem ter študentkam in študentom z različnih področij** (vzgoje in izobraževanja, kulture, kmetijstva in prehrane, zdravstva, sociale, okolja in prostora ...). Osrednja tema bo **Kultura in umetnost/blagostanje družbe in posameznika**. Spraševali se bomo, kaj je blagostanje, kako ga razumemo v polju kulture in umetnosti, kakšno mesto imata kultura in umetnost pri gradnji blagostanja družbe in posameznika, kje je mesto kulture in umetnosti v pojmovanju blagostanja na različnih področjih (zdravja, sociale, prostora, okolja ...), kako kultura in umetnost prispevata h kakovosti bivanja v urbanih okoljih in kako na podeželju, kako pripomoreta k posameznikovemu in družbenemu blagostanju.

Letošnji plenarni govorec bo **prof. dr. Zvezdan Pirtošek**, nevrolog, predstojnik Katedre za nevrologijo Medicinske fakultete UL, s predavanjem **Umetnost kot preplet čuta, misli, giba in čustev: nevrobiološke poti k blagostanju človeka in družbe**. Sklepna prireditev Kulturnega bazara 2022 bo **Gajin svet 2** režiserja Petra Bratuše, filmska projekcija v navzočnosti filmske ekipe.

Od 8. do 18. ure bodo **v Veliki sprejemni dvorani in Prvem predverju Cankarjevega doma** urejeni **razstavniki prostori**, na katerih se bo z gradivi in spletnimi vsebinami predstavilo **več sto kulturnih ustanov in samostojnih kulturnih ustvarjalcev iz vse Slovenije**, na razstavnih prostorih medresorskih partnerjev pa boste spoznali, kako lahko kulturo in umetnost povežemo z drugimi področji.

Program strokovnega usposabljanja in e-prijavnica sta objavljena na <https://kulturnibazar.si>, za dodatne informacije lahko pišete tudi na e-naslov [info@kulturnibazar.si](mailto:info@kulturnibazar.si). Prijavite se lahko najpozneje do 24. marca oz. do zapolnitve prostih mest.

**Pridružite se nam na Kulturnem bazaru 2022** in spoznajte, kako lahko s kakovostno kulturno-umetnostno vzgojo prispevamo k celoviti gradnji blagostanja družbe in posameznika.

Partnerji



REPUBLIKA  
SLOVENIJA

MINISTRSTVO  
ZA ZDRAVJE

MINISTRSTVO ZA KMETIJSTVO,  
GOZDARSTVO IN PREHRANO

MINISTRSTVO ZA  
OKOLJE IN PROSTOR



**CMEPIUS**  
Center RS za mobilnost  
in evropske programe  
izobraževanja in  
usposabljanja

Častna pokroviteljica



Slovenska  
nacionalna komisija  
za UNESCO  
Organizacija Združenih  
narodov za izobraževanje,  
znanost in kulturo

# IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



Kažipot Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (VTR za 2030) ima pomemben cilj: **povečati prispevek vzgoje in izobraževanja h gradnji pravičnejšega in bolj trajnostnega sveta.**

Pričujoča publikacija opredeljuje

- nujne izzive, s katerimi se sooča naš planet,
- ter predstavi področja delovanja ter priporočila za nadaljnje korake pri odzivanju nanje s pomočjo vzgoje in izobraževanja.

Slovenski prevod publikacije sta založila UNESCO in Slovenska nacionalna komisija za UNESCO, izdal pa Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Publikacijo najdete v digitalni bralnici na spletni strani ZRSŠ.



**Cilj izobraževanja za trajnostni razvoj je krepitev znanja, ozaveščenosti in ukrepanja za:**



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo





Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

#### **NAROČANJE**

Zavod RS za šolstvo  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana

e-pošta:  
**zalozba@zrss.si**

faks:  
01/3005 199

#### **Cena posameznega izvoda**

1-2/2022 je 25,00 €.

#### **Letna naročnina**

**(6 števil):**

50,00 €

za šole in druge ustanove

37,50 €

za individualne naročnike

18,50 €

za dijake, študente,  
upokojence

V cenah je vključen DDV.