

Umetnik v pedagoškem procesu

Uršula Podobnik

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

Bogdana Borota

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

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

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

Uvod

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Likovni teoretik Milan Butina piše (1997, 24):

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

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

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

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

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

Raziskava med sodelujočimi umetniki v projektu SKUM

Raziskovalni problem

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

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

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

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

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

Metodologija

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

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

Rezultati in interpretacija

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

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

Enote besedil iz intervjujev z umetniki

UM1, performerka in intermedijska ustvarjalka

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

UM2, dramaturginja, gledališka pedagoginja in režiserka

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

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

UM3, slikarka

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

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

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

UM4, fotograf

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

UM5, kiparka

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

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

UM6, fotograf

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

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

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

UM7, tolkalist in glasbeni pedagog

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

UM8, fotograf

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

UM9, skladatelj in fotograf

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

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

UM10, fotograf

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

UM11, operna pevka

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

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

Vstopanje umetnika v pedagoški proces in doživljanje lastne vloge

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sodelovanje umetnika z vzgojiteljem/učiteljem v pedagoškem procesu

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

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

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

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

Do vzgojiteljev/učiteljev gojijo spoštljiv odnos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Umetnikov pogled na načrtovanje in izvajanje pedagoškega procesa

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

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

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

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

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

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

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

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

Pri strukturiranju procesa pa želijo omogočiti večpotje do zastavljenih ciljev:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UM8V nekaj urah se ne da razviti koncepta.

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

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

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

- C2 Rada delujem v manjših skupinah, saj se lahko bolje povežem s posameznimi otroki.
- C27 Pri delu z otroki so pomembne malenkosti, drobni detajli, njihovi komentarji in neverbalna komunikacija. Vse to odkriva otrokovo razmišljanje, sklepanje in doživljanje. Otrok mora imeti možnost odkrivanja in razvijanja lastne ideje, saj ga lahko le-to privede tudi do kompleksnejših rešitev. Idej, ki se razvijejo skozi ta proces, ne želim v celoti nadzorovati. Otrokom skušam zagotoviti prostor, v katerem bodo odločitve sprejemali samostojno.

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

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

Zaključek

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

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

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

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

Literatura

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

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

The Artist in the Pedagogical Process

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

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

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