

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

Barbara Baloh

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

barbara.baloh@pef.upr.si

Eda Birsa

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

eda.birsa@pef.upr.si

V prispevku izpostavljamo vlogo odraslega (vzgojitelja/umetnika) in didaktične strategije za spodbujanje sporazumevalne zmožnosti ter zmožnosti pripovedovanja in likovnega izražanja v predšolskem obdobju. Pri otroku je mogoče pripovedovanje in likovno ustvarjanje, ki sta njegova potreba, ustrezno spodbujati in glede na starost nadgrajevati z ustrezno načrtovanimi dejavnostmi. V kvalitativni raziskavi, ki smo jo začeli izvajati leta 2019, so sodelovali otroci prve starostne skupine enega izmed vrtcev, vključenih v projekt SKUM, ki smo jih želeli senzibilizirati za in seznaniti z dejavnostmi s področja ustvarjalnega pripovedovanja ter umetniškega izražanja. Ugotovili smo, da so se izvedene dejavnosti z vključevanjem umetnice pokazale kot zelo kvalitetne in ustvarjalne, kar se je odražalo v motivaciji in hitrem napredku otrok, tako na področju pripovedovanja kot tudi likovne ustvarjalnosti.

Ključne besede: pripovedovanje, likovna umetnost, spodbujanje ustvarjalnosti, didaktične/podporne strategije, vloga odraslega

Uvod

Za spodbujanje zmožnosti pripovedovanja predšolskih in osnovnošolskih otrok sta pomembna tako poslušanje pripovedi kakor tudi pripovedovanje samo. Pomembno pa je tudi to, da v pedagoški proces uvedemo ustrezne podporne strategije, ob katerih otroci lahko usvojijo večino pripovedovanja in se v pripovedovanju počutijo suvereni. Sporazumevalna vloga pripovedovanja nam je prirojena, saj se že dojenčki sporazumevajo s starši z različnimi vrstami joka (Engel 1999). Miselna vloga pripovedovanja pa ni prirojena, ampak jo pridobimo tako, da smo izpostavljeni različnim tipom pripovednih besedil, ki jih sčasoma posvojimo in si na njihovi podlagi ustvarimo svojo lastno pripovedovalno shemo. Če želimo postati dobri pripovedovalci, se je treba teh znanj, tehnik in strategij naučiti že v otroštvu, kar kažejo različne raziskave (Engel 1999; Baloh 2019). Zato je prav, da v predšolskem obdobju,

ki sovpada s ključnim razvojem vseh jezikovnih in govornih zmožnosti ter s tem tudi s pripovedovanjem, z načrtovanimi, strukturiranimi dejavnostmi skrbimo za razvoj otrokove pripovedovalne zmožnosti.

Kot smo poudarili že na drugem mestu (Baloh 2019), je mogoče pri otroku pripovedovanje, ki je njegova potreba, spodbujati in glede na starost nadgrajevati z ustrezno načrtovanimi dejavnostmi, usmerjenimi v pripovedovanje, s katerimi otroku pomagamo graditi lastno pripovedovalno shemo, na podlagi katere bo lahko samostojno tvoril pripovedna besedila. Spodbujanje ustvarjalnega pripovedovanja ni vezano le na področje jezikovne vzgoje, temveč je tesno povezano z likovnim področjem. Ti dve področji omogočata številne možnosti sodelovanja ter povezovanja vsebin, pri čemer pa moramo biti pozorni na to, da se pri načrtovanju vsebinskih ali drugih povezav upošteva ter uresničuje cilje obeh kurikularnih področij. V okviru raziskave smo želeli ugotoviti, na kakšen način vzgojitelji v prvem starostnem obdobju senzibilizirajo in seznanjajo otroke s področjema pripovedovanja ter likovne umetnosti in na kakšen način so vzgojitelji v projektu vključili umetnika v vzgojno-izobraževani proces.

Podporne strategije (angl. *scaffolding*) za razvijanje pripovedovanja in likovnega izražanja

V sodobnem svetu beležimo hiter razvoj digitalnih medijev, kar vpliva na spremembe v vsakdanjem življenju, katerega del sta tudi pripovedovanje in likovna ustvarjalnost. Vse to zahteva pospešeno pridobivanje novih kompetenc vzgojiteljev, učiteljev in otrok. Kot menita Silva Bratož in Mojca Žefran (2014), otrok za opravljanje določene dejavnosti potrebuje strokovnega delavca, ki ima vse potrebno znanje za izvedbo dejavnosti. S tem znanjem otroka vodi skozi korake, dokler ni sposoben dejavnosti opraviti samostojno. Sprva je prevladovalo mišljenje, da lahko otroka skozi območje bližnjega razvoja vodi samo odrasla oseba, ki je kompetentna na določenem področju, kasneje pa so raziskave pokazale, da mu lahko nudijo podporo tudi osebe, ki niso eksperti določenega področja, recimo vrstniki ali pa drugi odrasli, ki se ukvarjajo z določenim področjem ustvarjalnosti, npr. umetniki. Podporne strategije so lahko verbalne (te se nanašajo na razvijanje otrokovega jezika), postopkovne (gre za določeno sosledje dejavnosti) in podporne z uporabo različnih pripomočkov (ti so lahko vizualni, tipni ...) (Bratož in Žefran 2014). Silva Bratož in Mojca Žefran (2014) menita, da je podpora, ki jo nudimo v okviru podpornih strategij, začasna, moramo jo prilagajati in postopoma odmikati ali jo povsem odmakniti, ko vidimo, da ni več potrebna.

Raziskave (Birsá, Kljun in Kopačin 2022; Baloh 2019) so pokazale, da je po-

dajanje vsebin skozi pristope, ki spodbujajo opazovanje, razmišljanje, ustvarjanje ter omogočajo lažje pomnjenje, učinkovitejše v primerjavi s tradicionalnimi pristopi. Izбира podpornih strategij in učnih okolij (zunanjih ali interaktivnih) je odvisna od kompetenc vzgojitelja, ki naj bi z lastno visoko motiviranostjo ter s poznavanjem otrok in njihovih interesov vplival na njihov spoznavno-ustvarjalni razvoj na različnih kurikularnih področjih ter na izražanje različnih inteligentnosti (Cencič in Pergar-Kuščer 2012; Baloh in Cencič 2018). Premišljena izbira podpornih strategij omogoča tudi globlji vpogled v učne vsebine in njihovo razumevanje. Novejša spoznanja didaktikov poudarjajo aktivne strategije, med katere uvrščamo raziskovalno učenje (angl. *inquiry learning*), izkustveno učenje (angl. *experiential learning*) in transdisciplinarni pristop učenja (Bratož in Žefran 2014; Baloh 2019; Exline 2004; Krnel 2007; Tacol 2007).

Omenjene strategije so primerne v vseh starostnih skupinah, že v zgodnjem otroštvu. Predvsem raziskovalno učenje je primerno za učenje preko lastnih čutil, torej ko otrok določeno stvar ali predmet vidi, sliši, začuti, zavoha in okusi. Izkustveno učenje temelji na samostojnem iskanju in razmišljanju z lastno aktivnostjo. Vzgojitelj naj bi se posluževal predvsem didaktičnih spodbud in podpornih strategij, ki temeljijo na otrokovi izkušnji, naravnosti k delovanju, soodločanju, soustvarjanju, vzpostavljanju novih odnosov, stiku z naravo in vključujejo potrebe otrok ter njihovo spoznavno zmožnost (Krnel 2007). K spodbujanju različnih sporazumevalnih zmožnosti lahko pripomore tudi transdisciplinarni pristop učenja, za katerega je značilno povezovanje kurikularnih dejavnosti v vrtcu, ko vzgojitelj/umetnik posamezno temo obravnava z več zornih kotov, otrok pa jo sprejema z vsemi čutili. Otroci pridobivajo novo znanje s spodbujanjem in z razvijanjem samostojnega dela, ustvarjalnega mišljenja, doživljanja, motivacije, ustvarjalnosti, radovednosti, celovitosti, vztrajnosti idr. (Krnel 2007).

Če želimo, da so otroci ustvarjalni na področju jezika in likovne umetnosti, je pomembno upoštevati komunikacijski in čustveni odnos (otrok si želi sodelovati v dejavnosti in biti pri tem zadovoljen) med vzgojiteljem ter otrokom oziroma drugo odraslo osebo v skupini. Pomembno je, da je otrok v dejavnosti vključen zaradi lastnih domišljjskih in ustvarjalnih zmožnosti, ki jih izraža na različne načine, v našem primeru z jezikom in preko likovne ustvarjalnosti. Te naj bi temeljile na pripovedovanju, likovni ustvarjalnosti, komunikacijskem modelu učenja in potekale v sproščenem vzdušju, tako kot to utemeljuje Carla Rinaldi (2017).

Kot meni Štirn Janota (2016), je pomembno, da odrasla oseba (vzgojitelj, umetnik) otroka sprejme kot posameznika, bogato, socialno, emocionalno in

kognitivno zmožno bitje, skratka, gre za podobo otroka, ki jo je opredelil Loris Malaguzzi, utemeljitelj pristopa Reggio Emilia. Carla Rinaldi (2017) zapiše, da je Malaguzzi v ospredje postavil otroka ne samo kot bitje, za katerega je treba skrbeti, temveč kot bitje, ki ima pravico do raziskovanja, ustvarjalnosti, do tega, da postane in ostane slišan. Malaguzzi meni, da je otrok neposrednejši in ustvarjalnejši, če se odrasle osebe (vzgojitelji, umetniki ...) manj poslužujejo znanstvenih in pedagoških receptov ter v otrokov svet vstopajo kot opazovalci in reševalci problemov/vprašanj, ki si jih ob določenih dejavnostih postavljajo/zastavljajo otroci.

Vloga vzgojiteljev in umetnikov pri razvijanju pripovedovanja ob vidni spodbudi

Za razvijanje ustvarjalnega pripovedovanja in likovnega izraza je treba pri otrocih spodbuditi občutljivost za vizualno ter estetsko zaznavanje. To lahko storimo z usmeritvijo otrok v opazovanje različnih elementov pripovedi: umestitve v prostor, sodelujočih junakov, protagonistov, antagonistov, predmetov, dogajalnih elementov, psihološkega vzdušja, metafor ipd. (Orzati 2019).

Dejavnosti so učinkovite, če se v njih prepletajo tri različne dimenzije – izraznost, metoda igre in sporazumevanje/komunikacija. Izraznost zadovoljuje potrebo po izražanju čustev, strasti, domišljije, želja, ki se na podlagi doživetij razvijajo v posameznikovi notranjosti. Z metodo igre omogočamo različne načine dela z »materialom«/s »predmeti«, ki so lahko lastno telo, vizualne ali zvočne spodbude. Sporazumevanje/komunikacija pa zagotavlja uporabo lastnih izraznih zmožnosti za interakcijo z drugimi (odraslimi, sovrstniki), izvirajoč iz odločitev in potreb otroka (ali kot rade rečejo vzgojiteljice, iz prakse, izvirajoč iz otroka, op. a.), vendar načrtovano, v določenem kontekstu, z določenim ciljem in ne nenačrtovano, prepuščeno odločitvam *a priori* (Giusti, Batini in Del Sarto 2007).

Berger (2016) je mnenja, da je vidno zaznavanje pred besedami. Otrok gleda in prepozna, preden zna govoriti. Vidno zaznavanje, tako Berger, pa je pred besedami še v nekem drugem smislu, umesti nas namreč v svet, ki nas obkroža; razlagamo ga z besedami. Zato so, kot meni Barbara Baloh (2019), za razvijanje ustvarjalnosti na področju jezika in likovne umetnosti zelo ustrezne vidne spodbude, v zvezi s katerimi se dogaja nekaj nevsakdanjega, nepričakovanega, ki so čustveno močne, ki prikazujejo nekaj več kot le potek te ali one dejavnosti. Sodobni otrok, ki ga obdaja veliko različnih multimedijskih dražljajev iz okolja, ima večkrat težave s sprejemanjem in tvorjenjem ustvarjalnih sporočil, medtem ko ima na splošno manj otrok težave

z razbiranjem vizualnih sporočil. Zato je treba ustvarjalne dejavnosti z omejenih področij podpreti z vizualnimi spodbudami. Razvijanje ustvarjalnosti brez vidne spodbude je težje, saj otroci niso sposobni dolge koncentracije pa tudi razvojna raven zgodbe kot celote je nižja. Na podlagi vizualne spodbude otrok v lastno pripoved vnaša več elementov dinamizacije, s katerimi ustvarja zgodbeno napetost.

Vzgojitelji bi morali zagotoviti optimalne pogoje za razvoj otrokovih pripovedovalskih zmožnosti ter njegovega (ustvarjalnega) likovnega izraza predvsem s skrbnim načrtovanjem in z izvedbo učinkovitih transdisciplinarnih dejavnosti. Glede na nekatere opravljene raziskave je v praksi še vedno mogoče zaslediti nejasnosti pri sprejemanju in tvorjenju pripovednih besedil, pri razbiranju vizualnih sporočil ter pri načrtovanju ustvarjalnih likovnih nalog (Baloh 2019; Birska 2016). Pozorni bi morali biti predvsem pri izbiri vidnih (didaktičnih) spodbud ter didaktičnih pristopov, ki pomagajo spodbujati razvoj pripovedovalne sheme in občutljivost otrok na likovne vsebine. Ob neustreznih vidnih spodbudi bodo otroški izdelki neustvarjalni, kar so razkrile tudi druge raziskave (Baloh 2019; Medved Udovič 2004; Tacol 2007).

Otrokove vsakodnevne vizualne in druge izkušnje lahko vzgojitelj ali umetnik uporabi pri različnih jezikovnih ter likovnih dejavnostih. Gradnja jezikovnega in likovnega znanja na otrokovih izkušnjah ter izvajanje avtentičnih nalog pripomore k ustvarjalnejšemu delu (Drobnič 2016). S pomočjo zaznavanja ter informacij, pridobljenih s pomočjo izbire premišljenih podpornih strategij ali vidnih spodbud, oblikujemo miselne procese, ki so odraz realističnih podob iz okolja (Drobnič 2016). Ne glede na izbiro podporne strategije ali vidne spodbude bi moral biti vzgojitelj oziroma umetnik v spoznavno-ustvarjalnem procesu empatičen, samokritičen in občutljiv tudi za zaznavanje potreb otrok. Pri tako zasnovanih dejavnostih sta v ospredju celostno obravnavanje vsebin in usmerjenost v otroka. Vloga vzgojitelja oziroma umetnika pri načrtovanju ter izvedbi dejavnosti z izbranimi vidnimi spodbudami in podpornimi strategijami je pomembna, zato je ključno, da se za izbran pristop še posebej dobro pripravi(ta). Tak način dela, ki se odmika od ustaljenih oblik dela, prav gotovo predstavlja izziv za vse vključene v vzgojno-izobraževalni proces (Baloh 2019).

V nadaljevanju bomo predstavili izsledke raziskave, ki je nastala v okviru projekta Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM) in v kateri smo uporabili raznolike didaktične/podporne strategije za spodbujanje podoživljanja jezikovne ter likovne umetnosti z različnimi izraznimi sredstvi. Gre za celostni učni pristop v praksi, v povezavi z realizacijo procesno-ciljnega načrtovanja, ki daje poudarek aktivnim meto-

dam učenja, medpredmetnemu povezovanju glede na medpodročne teme in delu z otroki z različnimi izkušnjami na področju jezikovne ter likovne umetnosti.

Namen in cilj raziskave

Pripovedovanje in likovno ustvarjanje lahko pri otrocih spodbujamo in glede na njihovo starost nadgrajujemo z ustrezno načrtovanimi dejavnostmi. Zato je vloga odraslega oziroma strokovnega delavca, ki naj bi imel potrebno znanje za izvedbo ustvarjalne in učinkovite dejavnosti, ključna. Pri tem lahko uporablja različne podporne strategije, ki otroka vodijo k samostojnemu opravljanju dejavnosti ter napredku na spoznavni in ustvarjalni ravni. Podporne strategije je treba prilagajati otrokom in jih v določenem trenutku, ko te niso več potrebne, umakniti (Bratož in Žefran 2014). Njihova izbira temelji na dejstvu, da so sodobni otroci obdani z veliko različnimi informacijami iz okolja, po navadi s stereotipnimi in simbolnimi podobami, ki vplivajo na njihovo sprejemanje in tvorjenje ustvarjalnih sporočil (Baloh 2019).

Raziskava, ki jo predstavljamo v prispevku, je nastala v okviru nacionalnega projekta SKUM. Eden izmed temeljnih ciljev omenjenega projekta je bil razvijati didaktične pristope in nove oblike povezovanja vzgojno-izobraževalnega dela z umetniškimi dejavnostmi ter pri tem vključiti tudi področja umetnosti, ki so manj prisotna v vrtčevskem okolju. Pri tem smo razvijali povezave med vzgojno-izobraževalnimi zavodi ter umetniki in kulturnimi ustanovami v smeri širitve inovativnih ter odprtih učnih okolij, podprtih z novimi didaktičnimi pristopi in oblikami poučevanja, ki bi krepile sporazumevalne zmožnosti otrok v umetniških in drugih jezikih.

Z opravljeno raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšna je vloga odraslega, in sicer vzgojitelja oziroma umetnika, in katere didaktične strategije uporablja(ta) za spodbujanje sporazumevalne zmožnosti ter zmožnosti pripovedovanja in likovnega izražanja predšolskih otrok, s poudarkom na didaktično-metodičnih izvedbah.

Raziskovalna vprašanja

Z opravljeno raziskavo smo glede na opredelitev problema in cilje želeli izvedeti:

- RV1 Na kakšen način vzgojitelji v prvem starostnem obdobju senzibilizirajo otroke na področje pripovedovanja in likovne umetnosti.
- RV2 Na kakšen način so vzgojitelji v projektu vključili umetnika v vzgojno-izobraževani proces.

Metodologija

Raziskovalna metoda in vključeni v raziskavo

V raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo raziskovanja. V kvalitativni raziskavi so sodelovale vzgojiteljica in vzgojiteljica – pomočnica vzgojiteljice vrtca, vključenega v projekt SKUM, ter umetnica (dramaturginja). V raziskavo je bilo vključenih tudi 17 otrok, starih od dve do štiri leta (šest dečkov in 11 deklic). K sodelovanju smo povabili tiste strokovne delavce, njihove vrtčevske otroke ter umetnike, ki so privolili k sodelovanju v projektu SKUM.

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Z izvedbo kvalitativne raziskave smo pričeli v šolskem letu 2019/2020. Podatke smo zbirali na več načinov. Z vzgojiteljico, vzgojiteljico – pomočnico vzgojiteljice in umetnico smo izvedli polstrukturirane intervjuje po predhodnem dogovoru. Pripravili smo pet vodilnih vprašanj odprtega tipa, s katerimi smo si pomagali pri izvedbi pogovora. Po izvedenih intervjujih smo podatke prepisali, jih pregledali ter oblikovali gosti zapis. Na osnovi zastavljenih ciljev smo določili enote kodiranja, analizirali pomen besedila, definirali relevantne pojme in oblikovali tri kategorije, ki smo jih interpretirali v nadaljevanju. Za pojasnitev obravnavane problematike smo v posamezne kategorije vključili nekatere dobresedne navedbe intervjuvank, označene v poševnem tisku. Pri izvedbi intervjujev smo upoštevali tudi konsenzualno validacijo (Mesec 1998; Onwuegbuzie in Leech 2006, 238; Williams in Hill 2012, 175), s tem da so raziskovanci preverili in potrdili resničnost ter ustreznost zapisanih podatkov kot dejanski pogled na svoja izražena mnenja, ki bodo vključena pri predstavitvi rezultatov.

Podatke smo zbirali tudi s pomočjo kvalitativne analize anekdotskih zapisov, zapisov refleksij, fotografij, audio- in videoposnetkov izvedenih dejavnosti ter izdelkov otrok. Tudi v tem primeru smo podatke obdelali s pomočjo kodiranja in jih v nadaljevanju interpretirali.

Rezultati in interpretacija

Rezultate, ki smo jih dobili z izvedeno raziskavo, smo razvrstili v dve kategoriji, in sicer v kategorijo senzibilizacija otrok za področje pripovedovanja in likovne umetnosti ter vključevanje umetnika v vzgojno-izobraževani proces.

Senzibilizacija otrok za področje pripovedovanja in likovne umetnosti

Iz dokumentacije, ki sta jo pripravili vzgojiteljica in njena pomočnica, smo ugotovili, da sta pri načrtovanju dejavnosti le-te skrbno načrtovali, pri čemer

sta timsko sodelovali tako z umetnico kot s strokovnjakinjama s fakultete, s katerima sta sodelovali. Poudarili sta: »Na spletnih srečanjih s koordinatorji s fakultete in umetnico smo se skupaj dogovarjali in iskali ideje za izvedbo aktivnosti v vrtcu.« Pri načrtovanju sta potrebovali pomoč pri iskanju idejne zasnove oziroma iskanju ustrezne vsebine, ki bo primerna starosti otrok, vključenih v raziskavo. Izkazalo se je, da sta vzgojiteljici z veseljem sprejeli pomoč zunanjih strokovnjakov pri pripravi transdisciplinarne dejavnosti: »Strokovnjakinji s fakultete sta nam predlagali književno izhodišče, in to je bil posnetek zgodbe z naslovom *Linee* avtorice Suzy Lee. Iz zgodbe smo povlekli rdečo nit in to je bila črta. Črta je bil osrednji motiv vseh nadaljnjih dejavnosti.«

Na podlagi intervjujev smo ugotovili, da sta bili vzgojiteljici usmerjeni v ustrezno izbiro pojma in učinkovit način povezovanja vsebin različnih kurikularnih področij. V praksi je še vedno zaslediti pomanjkljivo poznavanje učinkovitega načrtovanja in izvajanja medkurikularnih povezav, o čemer so pisali različni strokovnjaki (Birsá 2016; Tacol, 2007; Birsá in Kopačin 2020). Ponujene so jim bile tudi različne možnosti izvedbe likovnih in pripovedovalskih dejavnosti, ki bodo senzibilizirale ustvarjalno pripovedovanje in individualni likovni izraz, o katerih je pisala tudi Barbara Baloh (2019).

Vzgojiteljica in njena pomočnica sta izpostavili: »Strokovnjakinji sta nam ponudili tudi veliko zamisli o izvedbi likovnega ustvarjanja z motivom črte. Najprej smo z otroki pogledali posnetek zgodbe, ga skušali vpeljati v gibanje, nato pa smo izvedli še likovno dejavnost na temo črte.« Pri načrtovanju dejavnosti sta za senzibilizacijo otrok na področju pripovedovanja in likovne umetnosti predvideli vključitev umetnice dramaturginje, ki naj bi otroke z različnimi gibalnimi in drugimi dejavnostmi privedla k uresničevanju zastavljenih ciljev. Povedali sta: »Po izvedbi teh dejavnosti pa naj bi se v naše delo vključila še umetnica, ki bi se osredotočila bolj na gibalno izražanje otrok in občutja.« Da bi bili pri svoji nalogi še učinkovitejši, sta pri izvedbi dejavnosti upoštevali tudi interese in zanimanja otrok: »Pri izvedbi dejavnosti smo veliko sledili zamislim in pobudam otrok, zato se je razvilo še več dejavnosti, kot smo jih načrtovali. Po ogledu posnetka smo uprizorili ponazarjanje drsanja po prostoru ob glasbi, temu pa je sledila likovna dejavnost, in sicer drsanje s spužvami, namočenimi v barvo, po veliki podlagi, kar smo poimenovali ples črt.« Izkazalo se je, da so bili zaradi različnih podpornih strategij in različnih vidnih spodbud otroci visoko motivirani za ustvarjalno delo:

S pomočnico vzgojiteljice sva dodatno otrokom ponudili dejavnost risanja vtisov po izvedbi dejavnosti drsanja v nogavicah po sobi. Za to sva se odločili, ker sva opazili, da so se v dejavnost zelo vživeli in v njej

uživali, ta užitek pa sva želeli videti tudi na risbi s svinčnikom na papirju. Komaj so čakali, da bodo lahko ustvarjali.

Zelo dojemljivi so bili tudi za nova znanja in veščine na različnih kurikularnih področjih, kar so potrdili že različni strokovnjaki (Bratož in Žefran 2014; Baloh 2019; Exline 2004; Krnel 2007; Tacol 2007). Skupaj z umetnico in otroki so načrtovale različne dejavnosti, ki bi pomagale otrokom celostno obravnavati in razumeti izbrane vsebine: »Ugotovili smo, da so se otroci začeli za črto zanimati. Iz teh dejavnosti so razvili še igro z vrvjo, kjer so spoznavali ravne in krive črte ter jih primerjali z različnimi stvarmi iz okolja in življenja (vrv kot kača, cesta, ovira, tirnica, polžja hišica ...), iskanje črt v naravi in na sprehodih, ples črt po zraku s trakovi.«

Na podlagi pridobljenih podatkov je razvidno, da sta bili tako vzgojiteljica kot vzgojiteljica – pomočnica vzgojiteljice usmerjeni k skrbnemu načrtovanju in izvedbi dejavnosti. Kljub svoji strokovnosti sta potrebovali nekaj dodatnih usmeritev pri načrtovanju in izvedbi transkurikularnih dejavnosti. Kot pravijo Milena Valenčič Zuljan idr. (2011, 9), je doseganje kakovosti v vzgoji in izobraževanju pomembno odvisno tudi od kompetenc pedagoških delavcev, od njihovega procesa poklicne priprave, torej od dodiplomskega izobraževanja in stalnega strokovnega usposabljanja, kar ugotavljamo tudi v naši raziskavi.

Dejavnosti, ki so bile izvedene za spoznavanje pojma črta, sta vzgojiteljici nadgradili tako z likovnega kot tudi s pripovedovalskega vidika. Z umetnico so načrtovale dejavnosti, v katere so vključile novo vidno spodbudo:

[O]trokom smo ponudili novo izhodišče, slikanico italijanske avtorice Nicole Grossi *Orso buco/Medvedja luknja*. Povezava med obema izhodiščema je črta, ki se pojavi v obeh slikanicah. Otroke smo na podlagi slikanice spodbujali k izražanju občutij s poudarkom na gibalnem izražanju. Preko domišljije so spoznavali življenjska okolja in izražali svoje občutke v njih.

Iz opisanega je razvidno, da se je nenehno prepletalo vsebine različnih kurikularnih področij in s tem izbrane vsebine razvijalo celostno, kar je dodatno spodbujalo senzibilizacijo otrok na ustvarjalno pripovedovanje in likovno izražanje. Vzgojiteljici sta še omenili: »Spontano se je od otrok pojavila pobuda po nadaljevanju zgodbe. Ustvarili so lastno knjigo z nadaljevanjem zgodbe. Knjiga je vsebovala besedno in likovno izražanje. Dobili smo zanimiva nadaljevanja zgodbe, podprta z vizualno podporo, ki so jo izdelali otroci.« Izkazalo

se je, da jih je vizualna spodbuda usmerila v ustvarjalne pripovedovalske rešitve, o čemer je pisala tudi Barbara Baloh (2019).

Vključevanje umetnika v vzgojno-izobraževalni proces

Vključevanje drugih odraslih (umetnikov in drugih strokovnjakov z različnih področij) oziroma kulturnih ustanov v spoznavno-ustvarjalni proces v predšolskem obdobju ni novost. Poznan je predvsem pedagoški koncept Reggio Emilia, za katerega je značilno, da se v predšolskem obdobju poleg vzgojitelja v ustvarjalno-izobraževalni proces vključuje umetnika, t. i. ateljerista, praviloma likovnega pedagoga. Posebnost je tudi ta, da imajo ob »klasični« igralnici v vsakem vrtcu tudi likovni atelje. (Devjak idr. 2010; Podobnik in Bračun Sova 2010; 2011; Štirn Janota 2016). V praksi je v slovenskem prostoru sodelovanje umetnikov različno razumljeno in zato različno učinkovito. V izvedeni raziskavi sta vzgojiteljici predvideli vključitev umetnice pri načrtovanju dejavnosti in po nekaterih uvodnih dejavnostih, ki sta jih opravili sami z otroki:

Umetnica Samanta Kobal se je po izvedenih načrtovanih dejavnostih vključila v vrtec, kjer je preko gibanja najprej spoznala otroke, nato pa glede na njihovo odzivanje nadaljevala dejavnosti z njimi. Z umetnico smo se srečali trikrat. Sprotno smo se dogovarjali, v kakšni smeri bomo razvijali izražanje otrok.

Vzgojiteljici sta oporo umetnici nudili predvsem pri spoznavanju vrtčevske skupine ter posebnosti posameznih otrok, pri načrtovanju in izvedbi dejavnosti ter skupaj z njo izvajali refleksijo po posamezni izvedeni dejavnosti, na osnovi katere so načrtovale nadaljnje aktivnosti z otroki: »[O]pisali sva ji tudi dinamiko otrok, posebnosti otrok, da jim je lažje sledila. Pomagali sva ji pri izvedbi dejavnosti, če je bilo to potrebno. Po koncu vsake dejavnosti pa smo skupaj še opravili kratko refleksijo in načrtovanje nadaljnjih dejavnosti.«

Vzgojiteljica in vzgojiteljica – pomočnica vzgojiteljice sta povedali tudi: »Umetnica je naše delo nadgrajevala in dopolnjevala. Veliko poudarka je dala na senzoriko otrok.« Iz opisanega lahko razberemo, da je umetnica zapolnila strokovni primanjkljaj vzgojiteljic s področja umetnosti, kar je bil tudi namen projekta SKUM, v naši raziskavi pa to lahko potrdimo (več o tem Rinaldi 2017, 96–99).

Izbrane podporne strategije in strokovne kompetence umetnice so, glede na dobljene podatke, otroke visoko motivirale. Vzgojiteljici sta izpostavili:

Zadnje srečanje z umetnico je bilo zelo produktivno. Otroke je tokrat motivirala s tem, da jih je vzpodbudila k razmišljanju, kaj namišljenega se skriva v njihovih žepih. Otroci so namišljeno stvar morali tudi gibalno

ponazoriti z enim gibom. Nato so opisovali, kaj vidijo, ko je nevihta, ko pada dež. In vse predloge so tudi gibalno skušali prikazati. Nazadnje pa je združila elemente vseh dosedanjih vaj (dež, nevihta, drevo, začarani liki) v zgodbo, ki jo je besedno povezala, otroci pa so jo še gibalno ponazarjali.

Vzgojiteljici sta po izvedenih dejavnostih zaznali spremembe pri sporazumevalnih zmožnostih otrok na področju pripovedovanja in likovne umetnosti. Ugotovili sta, da so še bolj vzljubili pripovedništvo in si želeli še več tovrstnih dejavnosti. Preko različnih dejavnosti in igre so podoživljali književne osebe. Bolj so se pričeli osredotočati nase, na svoje doživljanje in se po večini niso posnemali. Bolj so ozavestili, da se lahko tudi gibalno izražajo in da beseda v kombinaciji z gibom veliko več pove. Večina vključenih otrok (razen treh) si je izmislila svoje nadaljevanje zgodbe in ga še pospremila z vizualno podobo. Na področju likovne umetnosti so otroci v »knjigah« besedo povezali z likovno uprizoritvijo. Zlahka so se vživeli tudi v umetniške abstraktne ilustracije v knjigi *Orso buco/Medvedja luknja*. Preko ogleda posnetka so drsanje iz posnetka prenesli v realnost, kljub temu da niso še imeli realne izkušnje z drsanjem. Ugotovili sta, da so pri likovnem izražanju pričeli bolj upoštevati likovne vsebine, manj je bilo poudarka na likovnem motivu.

Da se motivu v praksi daje prevelik pomen in da se medpredmetne povezave izvajajo večinoma preko motiva, so pokazale številne raziskave (Birska 2016; Tacol 2007). Zato so ugotovitve še posebej spodbudne, saj je pri izvajanju likovnih dejavnosti postopek izvajanja likovnih nalog pomembnejši kot sam rezultat oziroma izvedba likovnega motiva (Tacol 1999, 36). Ugotovili sta tudi, da so otroci s pomočjo umetnice nadgradili svoje gibalno izražanje, domišljijo in izboljšali svoje zavedanje občutij. Bolje so obvladovali orientacijo v prostoru in na lastnem telesu. Pričeli so zaupati v svoje sposobnosti.

Glede na zbrane podatke smo ugotovili, da je sodelovanje pri izvedbi dejavnosti z vrtčevskimi otroki umetnica zaznala nekoliko drugače kot vzgojiteljici. Izpostavila je:

S tako majhnimi še nikoli nisem delala in sem zelo hitro ugotovila, da je lik nemogoče ustvariti, ker si tega še niso zmožni zamisliti. [...] Vzgojiteljice imajo ogromno znanja in vedenja in velikokrat bi njihova dopolnitev precej pripomogla k izvedbi določene vsebine. Ko poteka dejavnost, bi se lahko aktivno vključevale v dejavnost, na način, da bi jasno izrazile to, kar otroci že poznajo, kaj so že videli, delali, izkusili. Tako potem umetnik lažje gradi ali stopnjuje. Na tak način utrjuje njihovo

predhodno poznavanje in ga lahko širiš. Aktivno bi morale poseči takrat, ko zaznajo, da skupini pada koncentracija, da ima morebiti skupina kakšne dnevne navade, rutino, ki se mora izvršiti, ker vse te stvari vplivajo na delo, na proces. Če vejo, da skupina potrebuje določeno igro ali odmor [...], bi bilo super, da bi to izvedle, naredile, prekinile in na tak način bi se lahko zgodila simbioza med umetnikom in vzgojiteljico.

Način dela, ki ga je zaznala umetnica, je v praksi uveljavljen. Ob vključitvi drugega strokovnjaka ali umetnika v vrtčevske dejavnosti se je aktivna vloga vzgojitelja umaknila pasivnemu spremljanju dogajanja v vrtčevski skupini. Glede na izkušnje, ki jih je umetnica pridobila med izvedbo različnih dejavnosti v sklopu raziskave, je podala nekaj razmišljanj o možnosti izboljšave sodelovanja in vključevanja umetnika v vrtčevsko skupino. Poudarila je, da bi bilo smiselno že pri načrtovanju dejavnosti jasno določiti vlogo posameznega odraslega, vključenega v dejavnost:

Kot sem zdaj že kar nekajkrat opazila, se vzgojiteljice iz procesa dela popolnoma izločijo in prepustijo vse tistemu, ki pride izvajati aktivnost. Res, da ima vsak od nas umetnikov, ki prihajamo v skupine, svoje načine in metode dela, ampak večina nima osnovnega znanja dela s predšolskimi otroki in bi verjetno pomoč vzgojiteljic pri razvijanju pripovedovanja vsem ustrezala.

Umetnica se zaveda, da bi lahko pomoč vzgojiteljic dodatno zvišala kakovost spoznavno-ustvarjalnega procesa tako na področju pripovedovanja kot likovne umetnosti. Pravi: »Vzgojiteljice imajo ogromno znanja in vedenja in velikokrat bi njihova dopolnitev precej pripomogla k kakovostnejši izvedbi določene vsebine. Prepričana sem, da si želijo biti aktivne. Zdi pa se mi, da se umaknejo, ker se jim zdi tako prav, ker so tako navajene ali pa ker se nočejo mešati v proces dela.« Svetovala je tudi: »Zdi se mi, da bi jim morali jasno povedati, da je njihovo znanje v procesu nastajanja vsebin v igralnici zelo pomembno in dobrodošlo.«

Kot smo že ugotovili (Baloh 2019), je bilo v zadnjih letih pripovedovanje ponovno odkrito tudi v slovenskem prostoru. Mnogi pripovedovalci zgodb so iz svoje pripovedovalske dejavnosti naredili plačljivo predstavo ali pa skušali svojo umetnost spremeniti v pripovedovalski kult ter tako postati edini varuhi skrivnosti dobrega pripovedovanja. Učenje pripovedovanja pa je proces pridobivanja in notranje volje/želje po ustvarjalnosti, ki ga ni mogoče skomercializirati. Zatorej je treba pričeti govoriti o dveh različnih poljih pri-

povedovanja: pripovedovanje kot prenos zgodbe iz odraslega na otroka ter učenje ustvarjalnega pripovedovanja, ki ga aktivno opravljajo otroci.

Izobraževalni sistem z ukalupljanjem otrok v enotne miselne modele, načine razmišljanja in reševanje problemov ne razvija ustvarjalnosti, ki je ključ do inovativnosti sodobne družbe. Zato je pomembno, da otrok v predšolskem obdobju ozavešči svojo vlogo v procesu ustvarjalnega pripovedovanja, vzgojitelj svojo vlogo pedagoškega posrednika in reflektivnega praktika, projekt SKUM pa je v vzgojno-izobraževalni proces vključil tudi umetnika, ki je dodana vrednost tega procesa, saj s svojim vedenjem in pristopom na drugačen način senzibilizira otroke za umetnost, katere mojster je. S svojim znanjem, stališči in kulturnim kapitalom namreč vpliva na razvoj otrokovega umetniškega kapitala. »Če se otroku prepove formulirati tisto, kar mu leži na srcu, kar se neizogibno vsiljuje njegovemu bitju, takrat se ga prikrajša za njegove sposobnosti. Otrok zna početi to, kar riše, ker takrat sledi svojim notranjim potrebam, v katere v popolnosti verjame. Vanje nikoli ne podvomi in zanj nikoli ne predstavljajo predmet dvoma. Otrok verjame tistemu, kar postavi na ogled in se popolnoma prepusti igri, v katero je vpletena vsa njegova bit« (Stern 2020, 23).

Nova spoznanja so pripomogla k iskanju predlogov o možnostih in različnih načinih sodelovanja med vzgojitelji ter umetniki. Umetnica predlaga:

Na primer: jaz delam ogrevalne vaje, ne vem, katere so primerne, pri nekaterih se izkaže, da delujejo odlično, pri nekaterih ne gre – tukaj bi one lahko aktivno dodale svoje (še vedno se je zgodilo tako, da mi po koncu srečanja vzgojiteljice pripovedujejo o vseh vajah, ki jih izvajajo, kaj so otroci zmožni, kaj ne; no, tak uvodni pogovor med umetnikom in vzgojiteljico bi bil nujen, predpisan).

Nekateri umetniki imajo lahko več izkušenj in ustreznih kompetenc za delo s predšolskimi otroki, drugi manj, zato je vloga vzgojitelja toliko pomembnejša.

Zaključek

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšna je vloga vzgojitelja oziroma umetnika pri delu s predšolskimi otroki prvega starostnega obdobja na področju jezikovne in likovne umetnosti. Zanimalo nas je tudi, katere didaktične strategije uporablja(ta) za spodbujanje sporazumevalne zmožnosti in zmožnosti pripovedovanja ter likovnega izražanja s poudarkom na didaktično-metodičnih izvedbah. Na osnovi izvedenih dejavnosti lahko zaključimo, da je tak proces in

način dela ter načrtovanja skupaj z vzgojiteljicama, umetnico in s strokovnjakinjama s področja književnosti in likovne umetnosti pokazal kot zelo kvaliteten in navdihujoč, kar se je odražalo v motivaciji in hitrem napredku otrok pa tudi v izjavah vseh udeleženihi v načrtovanje dejavnosti.

Načrtovane dejavnosti so bile primer medpodročnega, medvrstniškega in vertikalnega sodelovanja, ki sledi sodobnim didaktičnim izhodiščem in pristopom, podani pa so tudi predlogi za izboljšave, in sicer zlasti v obliki sistematičnejšega načrtovanja razvijanja jezikovnih ter likovnih zmožnosti. Vsaka vsebina se je začela z dejavnostmi, katerih cilj je bil spodbuditi podoživljanje, osebno doživetje z namenom senzibilizacije za jezikovno in likovno umetnost. Ugotavljamo, da je kakovostna umetniška spodbuda najprimernejše sredstvo za senzibilizacijo posameznika za umetnost.

Na osnovi pridobljenih rezultatov raziskave lahko sklenemo, da so vzgojitelji prepoznali prednosti ustvarjalnega medpodročnega učenja in poučevanja. Po pričevanjih vzgojiteljic in umetnice je bila motivacija otrok ves čas poteka projekta zelo visoka. Preko različnih dejavnosti so otroci pridobili ogromno novih informacij in znanj. V raziskavi ugotavljamo, da oblika sodelovalnega učenja, ki smo ga izvajali s predšolskimi otroki, spodbuja tudi sobivanje v različnih skupnostih pa tudi medvrstniško učenje med mlajšimi in starejšimi otroki v vrtcu. Kot meni Lea Kužnik (2009), je ob tem ključna vloga odraslega, da s svojim zgledom in spodbudo otroku ponudi različne situacije raziskovanja in spoznavanja. Izkoristiti mora to razvojno fazo in uporabiti otrokovo notranjo motivacijo za spodbujanje k učenju in spoznavanje sveta. Dejavnosti so pozitivno vplivale na razvoj odnosov in učenja med naslednjimi deležniki: otrok – otrok, otrok – odrasla oseba (vzgojitelj in umetnik), odrasla oseba (vzgojitelj in umetnik) – odrasla oseba (vzgojitelj in umetnik). Na osnovi pričujoče raziskave lahko vzgojitelji in umetniki pridobijo številne spodbude za spremembo lastne pedagoške/umetniške prakse.

Na osnovi pridobljenih podatkov menimo, da je treba spodbujati celostno doživljanje izkušenj, ki jih otroci pridobivajo pri različnih umetniških dejavnostih. Do podobnih ugotovitev je prišla tudi Birsá (2016), ki pravi, da je treba za pridobivanje celostnega znanja skrbno načrtovati ustvarjalne dejavnosti različnih kurikularnih področij, in sicer tako, da se uresničujejo cilji vseh sodelujočih področij.

Z raziskavo potrjujemo, da so didaktični pristopi, ki spodbujajo opazovanje, razmišljanje, ustvarjanje, vključevanje umetnika ter podporne strategije (verbalne, vizualne, postopkovne, strategije z uporabo različnih pripomočkov...), ki smo jih načrtovali in uporabili v raziskavi, novost in da nismo spodbujali že ustaljenih znanj ter prepričanj, zato smo si in si bomo prizadevali

širiti ta primer dobre prakse ter deliti pridobljene izkušnje in znanje. Na ta način bomo prispevali k razvoju ustvarjalnega pripovedovanja in likovnega izražanja ter tudi k medpodročnemu povezovanju obeh omenjenih didaktičnih področij v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju.

Literatura

- Baloh, B. 2019. *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Baloh, B., in M. Cencič. 2018. »Učni prostor kot spodbuda inovativnega učenja sporazumevalne zmožnosti otrok v vrtcu.« V *Oblikovanje inovativnih učnih okolij*, ur. T. Štemberger, S. Čotar Konrad, S. Rutar in A. Žakelj, 267–281. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Berger, J. 2016. *Načini gledanja*. Ljubljana: Zavod Emanat; Šmarje - Sap: Buča.
- Birsa, E. 2016. »Transfer likovnega znanja in izkušenj v novo učenje.« V *Sučasni perspektivy osvity*, ur. S. Omelčenko, 283–294. Horlivka: Institute for Foreign Languages.
- Birsa, B., in B. Kopačin. 2020. »Medpredmetno povezovanje glasbenih in likovnih vsebin v zamejskem šolstvu.« V *Medpredmetno povezovanje: pot do urensničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*, ur. M. Volk idr., 133–146. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Birsa, E., M. Kljun in B. Kopačin. 2022. »ICT Usage for Cross-Curricular Connections in Music And Visual Arts during Emergency Remote Teaching in Slovenia.« *Electronics* 11 (13): 2090. <https://doi.org/10.3390/electronics11132090>.
- Bratož, S., in M. Žefran. 2014. »Creativity in Routine: Developing Learners' Oral Proficiency with T-Time.« V *Izobraževanje za 21. stoletje – ustvarjalnost v vzgoji in izobraževanju*, ur. D. Hozjan, 281–290. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Cencič, M., in M. Pergar-Kuščer. 2012. »Dejavniki učenja in sporočilnost šolskega prostora.« *Sodobna pedagogika* 63 (1): 112–124.
- Devjak, T., M. Batistič Zorec, J. Voginc, D. Skubic in S. Berčnik. 2010. *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Drobnič, K. 2016. »Avtentični učni proces – izhodišče spodbujanja likovnega razvoja učencev; 1. del.« *Revija Didakta* 25 (188): 2–11.
- Engel, S. 1999. *The Stories Children Tell: Making Sense of Narratives of Childhood*. New York: W. H. Freeman.
- Exline, J. 2004. *Workshop: Inquiry-Based Learning*. New York: Educational Broadcasting Corporation.
- Giusti, S., F. Batini in G. Del Sarto. 2007. *Narrazione e invenzione: Manuale di lettura e scrittura creativa*. Gardolo-Trento: Erickson.
- Krnel, D. 2007. »Pouk z raziskovanjem.« *Naravoslovna solnica* 11 (3): 8–11.
- Kužnik, L. 2009. *Interaktivno učno okolje in muzeji za otroke: teoretski model in*

- zasnova. Ljubljana: Oddelek za etnologijo in kulturno antropologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Medved Udovič, V. 2004. »Slikanica Maruška Potepuška in Bruno se igra med besednim in vizualnim.« *Otrok in knjiga* 61 (29): 29–42.
- Mesec, B. 1998. *Uvod v kvalitativno metodologijo*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Onwuegbuzie, A. J., in N. L. Leech. 2006. »Validity and Qualitative Research: An Oxymoron?« *Quality in Quantity* 41 (2): 233–249.
- Orzati, D. 2019. *Visual Storytelling: quando il racconto si fa immagine*. Milano: Ulrico Hoepli.
- Podobnik, U., in R. Bračun Sova. 2010. »Likovno-pedagoška praksa v slovenskih vrtcih skozi prizmo pedagoškega pristopa Reggio Emilia.« V *Pedagoški koncept Reggio Emilia in kurikulum za vrtce: podobnosti v različnosti*, ur. T. Devjak, M. Batistič Zorec, J. Voginc, D. Skubic in S. Berčnik, 255–274. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- . 2011. »Neposreden stik z likovno umetnostjo – med vzgojitelji (pre)malo prepoznani dejavnik likovnega razvoja predšolskih otrok.« *Bilten Slovenskega umetnostnozgodovinskega društva*, št. 12–13: 61–65.
- Rinaldi, C. 2017. »La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia.« V *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, ur. C. Edwards, L. Grandini in G. Forman, 96–101. Azzano San Paolo: Junior.
- Stern, A. 2020. *Felice come un bambino che dipinge*. Rim: Armando.
- Štirn Janota, P. 2016. »Vzgojiteljica opazi, kar prej razume« – pomen procesnega izobraževanja vzgojiteljic.« *Sodobna pedagogika* 67 (4): 10–27.
- Tacol, T. 1999. *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog: izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana: Debora.
- . 2007. *Creative Lessons of Visual Art Education*. Bratislava: Digit.
- Valenčič Zuljan, M., J. Vogrinc, M. Cotič, S. Fošnarič in C. Peklaj. 2011. *Sistemski vidiki izobraževanja pedagoških delavcev*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Williams, E. N., in C. E. Hill. 2012. »Establishing Trustworthiness in Consensual Qualitative Research Studies.« V *Consensual Qualitative Research: A Practical Resource for Investigating Social Science Phenomena*, ur. C. E. Hill, 175–185. Washington, DC: American Psychological Association.

The Role of Professionals and Artists in Promoting Creative Storytelling and Artistic Expression

The article highlights issues concerning the role of adults (educator/artist), and didactic strategies for promoting communication skills, ability to tell stories and artistic expression in the preschool period. In the pre-school period, storytelling and artistic creation, which are a child's need, can be appropriately encouraged and, depending on the age level, upgraded with appropriately

planned activities. In the qualitative research started in 2019, we included children of the first age group of one of the kindergartens included in the SKUM project, whom we wanted to sensitize to activities in the field of creative storytelling and artistic expression. We found that the activities performed with the involvement of the artist proved to be very high quality and creative, which was reflected in the motivation and rapid progress of children, both in storytelling and artistic creativity.

Keywords: storytelling, fine arts, creativity promotion, didactic strategies/scaffolding, adult role