

# Spodbudno, odprto in inovativno učno okolje kulturno-umetnostne vzgoje

**Sonja Rutar**

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

**Jana Kalin**

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

**Anna Kožuh**

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

**Bogdana Borota**

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

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

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

## Uvod

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

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

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

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

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

### **Razvoj zagotavljanja spodbudnega učnega okolja**

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

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

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

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

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

## **Opredelitve spodbudnega, odprtega in inovativnega učnega okolja**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Teorije vpliva kulture na razvoj posameznika zato nalagajo institucijam –



vtcem in šolam ter posameznim vzgojiteljem in učiteljem – odgovornost za odločitve in pripravo vsebin ter interakcij – okolja, ki samo po sebi ni vgrajeno v posameznika, kajti, kot pravi Bruner (1990), učenje in mišljenje sta vedno umeščena v kulturno okolje in vedno odvisna od uporabe kulturnih virov.

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

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

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

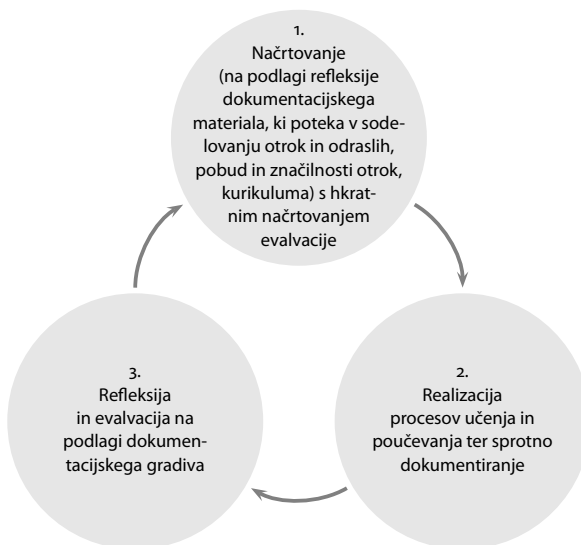
Podobno je bilo tudi spoznanje v projektu Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM). Povezovanje umetnikov, učiteljev, vzgojiteljev in otrok/učencev je v slovenskem izobraževalnem prostoru predstavljalo priložnost za dialoško iskanje različnih ter skupnih pomenov, kar je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

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

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

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

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



**Slika 1**

Opredelitev  
pedagoškega procesa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Literatura

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



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

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

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

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

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