



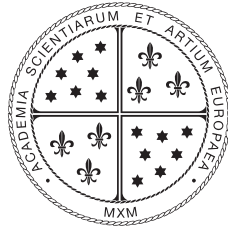
9. ZNANSTVENA KONFERENCA Z MEDNARODNO UDELEŽBO
ZA ČLOVEKA GRE: DIGITALNA TRANSFORMACIJA
V ZNANOSTI, IZOBRAŽEVANJU IN UMETNOSTI

*9th SCIENTIFIC CONFERENCE WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION
ALL ABOUT PEOPLE: DIGITAL TRANSFORMATION
IN SCIENCE, EDUCATION AND ARTS*

organized by Alma Mater Europaea - ECM & European Academy of Sciences and
Arts under the auspices of the President of the Republic of Slovenia, Mr. Borut Pahor

Maribor, March 19, 2021

**ZBORNIK RECENZIRANIH STROKOVNIH PRISPEVKOV ZA PODROČJE PLESA /
PROCEEDINGS BOOK WITH PEER REVIEW ON PROFESSIONAL CONTRIBUTIONS ON DANCE**



ALMA MATER
EUROPAEA
E C M

ALMA MATER PRESS

9. ZNANSTVENA KONFERENCA Z MEDNARODNO UDELEŽBO

Za človeka gre: Digitalna transformacija v znanosti, izobraževanju in umetnosti

Zbornik recenziranih strokovnih prispevkov za področje plesa

9th SCIENTIFIC CONFERENCE WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION

All about people: Digital Transformation in Science, Education and Arts

Proceedings Book with Peer Review on Professional Contributions on Dance

Častni odbor / Honorary Committee

Borut Pahor, President of the Republic of Slovenia; Mariya Gabriel, EU Commissioner for Innovation, Research, Culture, Education and Youth; Felix Unger, Honorary President of the European Academy of Sciences and Arts Salzburg; Klaus Mainzer, President of the European Academy of Sciences and Arts Salzburg; Ivo Šlaus, Honorary President of the World Academy of Sciences and Arts; Jeffrey Sachs, Columbia University, New York, USA; Andrej Šircelj, Minister of Finance, Republic of Slovenia; Janez Cigler Kralj, Minister of Labour, Family, Social Affairs and Equal Opportunity; France Arhar, Adviser to the President of the Republic of Slovenia for the field of economy and finance; Boris Pleskovič, President of the Slovenian World Congress; Laurence Hewick, President, Global Family Business Institute; Klaus Hekking, President of the European Union of Private Higher Education; Ignaz Bender, International Conference on Higher Education; Ali Doğramacı, International Conference on Higher Education, Bilkent University, Turkey

Znanstveni in programski odbor / Scientific and programme Committee:

Klaus Mainzer, Ludvik Toplak, Felix Unger, Jeffrey Sachs, Peter Štih, Boštjan Žekš, Mejra Festić, Jana Goriup, Peter Seljak, Peter Lichtenberg, Tine Kovačič, Mladen Herc, Emma Stokes, Matej Mertik, Matjaž Gams, Maciej Wiegłosz, Matjaž Perc, Franci Solina, Gašper Hrastelj, Sebastjan Kristovič, Nandu Goswami, Edvard Jakšič, Slaviša Stanišić, David Bogataj, Peter Pavel Klasinc, Dieter Schlenker, Jurij Toplak, Luka Martin Tomažič, Lenart Škof, Darja Piciga, Maja Gutman, Anja Hellmuth Kramberger, Barbara Toplak Perovič, Klaus Hekking, Ignaz Bender, Mladen Radujković, Reinhard Wagner, Svebor Sečak, Lucie Vidovićová

Organizacijski odbor / Organisational board:

Ludvik Toplak (president), Matej Mertik, Tanja Angleitner Sagadin, Matjaž Likar, Marko Bencak, Uroš Kugl, Katarina Pernat, Petra Braček Kirbiš, Zala Stanonik, Vanja Jus, Tine Kovačič, Mladen Herc, Jana Goriup, Peter Seljak, Sebastjan Kristovič, Edvard Jakšič, Slaviša Stanišić, David Bogataj, Peter Pavel Klasinc, Jurij Toplak, Luka Martin Tomažič, Anja Hellmuth Kramberger, Lenart Škof, Barbara Toplak Perovič, Mladen Radujković, Reinhard Wagner, Svebor Sečak

Uredil / Editor: izr. prof. dr. Svebor Sečak / Dr. Svebor Sečak, Associate Professor

Recenzent / Reviewer: izr. prof. dr. Svebor Sečak / Dr. Svebor Sečak, Associate Professor

Tehnično uredila / Technical editor: Zala Stanonik

Prelom / Pre-press preparation: Tjaša Pogorevc s. p.

Izdaja / Edition: 1. izdaja / 1st edition

Kraj / Place: Maribor

Založba / Publisher: AMEU – ECM, Alma Mater Press

Za založbo / For the publisher: Ludvik Toplak

Leto izdaje / Year of publishing: 2021

Dostopno na / Available at: <http://press.almamater.si/index.php/amp>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

001:792.8(082)(0.034.2)

ZA človeka gre: digitalna transformacija v znanosti, izobraževanju in umetnosti (znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo) (9 ; 2021 ; Maribor)

Za človeka gre: digitalna transformacija v znanosti, izobraževanju in umetnosti [Elektronski vir] = All about people: digital transformation in science, education and arts : zbornik recenziranih strokovnih prispevkov za področje plesa = proceedings book with peer review on professional contributions on dance : 9. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo = 9th Scientific Conference with International participation : Maribor, March 19, 2021 / [uredil Svebor Sečak]. - 1. izd. - E-zbornik. - Maribor : AMEU - ECM, Alma Mater Press, 2021

Način dostopa (URL): <https://press.almamater.si/index.php/amp>

ISBN 978-961-6966-81-8

COBISS.SI-ID 68688131

Avtorji prispevkov so odgovorni za vse trditve in podatke, ki jih navajajo v prispevku. /

The authors of the articles are responsible for all claims and data they list in their article(s).



ALMA MATER
EUROPAEA
— ECM —

ALMA MATER PRESS

9. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo
9th Scientific Conference with International participation

**ZA ČLOVEKA GRE: DIGITALNA TRANSFORMACIJA
V ZNANOSTI, IZOBRAŽEVANJU IN UMETNOSTI**
***ALL ABOUT PEOPLE: DIGITAL TRANSFORMATION
IN SCIENCE, EDUCATION AND ARTS***

organized by Alma Mater Europaea – ECM & European Academy of Sciences and Arts
under the auspice of the President of the Republic of Slovenia, Mr. Borut Pahor

Zbornik recenziranih strokovnih prispevkov za področje plesa /
Proceedings Book with Peer Review on Professional Contributions On Dance

Maribor, March 19, 2021

KAZALO

PREDGOVOR	6
Svebor Sečak DANCEFILM	8
Rosana Hribar KOREOGRAFIJA V AVDIOVIZUALNEM MEDIJU / CHOREOGRAPHY IN THE AUDIOVISUAL MEDIUM	14
Andreja Kopač ODER 360° ALI ODER 180°? / STAGE 360° OR STAGE 180°?	21
Urša Rupnik, Vesna Geršak PROBLEMATIKA PLESNEGA IZOBRAŽEVANJA V VIRTUALNEM OKOLJU / THE ISSUE OF DANCE EDUCATION IN AN ONLINE ENVIRONMENT	24
Lidia Krisskaya MOTION CAPTURE IN DANCE TEACHING: CASE FOR FURTHER DEVELOPMENT	33
Tamara Leonidivna Drach, Gavelya Oksana Mykolayivna DEVELOPMENT OF PLASTIC ABILITIES OF CHILDREN-AUTISTICS BY MEANS OF MODERN-DANCE IN THE CONDITIONS OF MODERN CULTURAL AND ARTISTIC PRACTICES	42
Mateja Jeler, Gregor Kamnikar, Vesna Geršak USTVARJALNOST JE UČITELJICA IN MI VSI NJENI UČENCI – AKTIVNO UČENJE IN POUČEVANJE NA DALJAVO Z UMETNOSTJO / CREATIVITY IS A TEACHER AND WE ARE ALL ITS STUDENTS – ACTIVE LEARNING AND DISTANCE TEACHING WITH THE ARTS	47
Nataša Đurić PLES U NOVOJ ARHITEKTURI – ČETVRTI ZID KROZ OKO KAMERE / DANCE BETWEEN THE NEW ARCHITECTURE – THE FOURTH WALL THROUGH THE EYE OF THE CAMERA	59
Martina Svetina SLABOSTI BALETNEGA ŠOLANJA NA DALJAVO / DISADVANTAGES OF DISTANCE SCHOOLING IN BALLET	62
Claudia Sovre ON-LINE POUČEVANJE BALETA V ČASU KRIZE COVID-19: ŠTUDIJA PRIMERA – BALETNA ŠOLA EASY TALENT ACADEMY V KAIRU, EGIPT / ONLINE TEACHING OF BALLET DURING THE COVID-19 CRISIS: CASE STUDY - EASY TALENT ACADEMY BALLET SCHOOL, CAIRO, EGYPT	68
Jasna Čižmek Tarbuk EXPERIENCES WITH USING NEW TECHNOLOGY IN CONTEMPORARY DANCE	74
Tatjana Christelbauer ŽALIKE2030: ALPEN.MYTHEN.FRAUEN	82

PREDGOVOR

Alma Mater Europaea Akademija za ples je imela že tretjič svojo plesno sekcijo v okviru konference *Za človeka gre*. V povezavi s situacijo virusa covid-19 in življenjem v fizični izolaciji smo se odločili, da bomo obravnavali post-postmoderno paradigmo digimodernizma in našo sekcijo poimenovali *Ples in plesno izobraževanje v digitalnem okolju: Ves svet je oder* po slavnem reku Shakespeara; saj sta se ples in plesno izobraževanje preselila z običajnih plesnih prizorišč v digitalno okolje.

V prvem delu konference smo gostili tri ugledne goste; **Tareka Assama**, nemško-egiptovskega režiserja baletnih odrov in direktorja baleta v Giessenu, **Darrela Toulona** iz Dominike, plesalca, koreografa, ustanovitelja in umetniškega direktorja skupine Alpha ter predavatelja na privatni univerzi Anton Bruckner v Linzu, in dr. **Risimo Risimkin** iz Severne Makedonije, eno od vodilnih makedonskih koreografkin in umetniško vodjo festivala *Dance Fest Skopje* in Plesnega gledališča Skopje. Pogovarjali so se o plesu in plesnem izobraževanju v novih okoliščinah. V drugem delu smo nadaljevali s predstavitvijo prispevkov in se pogovarjali o plesnem filmu iz različnih diskurzov. Tretji in četrti del konference se je nadaljeval s predstavitvijo prispevkov na temo plesne vzgoje v novem okolju, zadnji del pa s prispevki o različnih temah, ki so povezane z glavno temo konference.

Poleg mene sta bili gostiteljici docentki tudi Rosana Hribar in dr. Andreja Kopač. Imeli smo 80 udeležencev, od katerih jih je 21 predstavilo svoje prispevke. Uradni jeziki konference so bili slovenščina, angleščina, hrvaščina in srbsščina. Vsi povzetki so objavljeni v Zborniku povzetkov (ISBN 978-961-6966-74-0 in COBISS.SI-ID 54791427) na spletni strani *Alma Mater Europaea*.

V tem zborniku lahko najdete 12 recenziranih prispevkov, ki predstavljajo glavne oz. pomembne teme konference.

S spoštovanjem,



Svebor Sečak
Dekan Alma Mater Europaea

PREFACE

For the third time, the *Alma Mater Europaea* Dance Academy had its own dance section within the conference All About People. In relation to the COVID-19 situation and life in physical isolation, we have decided to address the post-postmodern paradigm of digimodernism and named our section *Dance and Dance Education in a Digital Environment: All the World's a Stage*, referring to Shakespeare's famous saying, as dance and dance education have moved from ordinary dance venues to a digital environment.

In the first part of the conference, we hosted three distinguished guests: **Tarek Assam**, a German-Egyptian ballet stage director and director of Ballet in Giessen, **Darrel Toulon** from Dominica, dancer, choreographer, founder and Artistic Director of the Alpha Group, and lecturer at the Anton Bruckner Private University in Linz, and Dr. **Risima Risimkin** from North Macedonia, one of the leading Macedonian choreographers and the artistic leader of the Dance Fest Skopje Festival and Dance Theatre Skopje. They discussed dance and dance education in the new circumstances. In the second part we continued with the presentation of papers and talked about dance film from various perspectives. The third and fourth parts of the conference continued with the presentation of papers on the topic of dance education in the new environment, while the last part finished with papers on different subject matters but related to the main topic of the conference.

In addition to myself, the hosts were Assistant Professors Rosana Hribar and Dr. Andreja Kopač. We hosted 80 participants, of whom 21 presented their papers. The official languages of the Conference were Slovene, English, Croatian and Serbian. All the abstracts have been published in the *Book of Abstracts* (ISBN number 978-961-6966-74-0 and COBISS.SI-ID 54791427) on the *Alma Mater Europaea* website.

In this Proceedings Book you can find 12 papers that represent the main relevant topics of the conference.

Yours sincerely,



Svebor Sečak
Dean of the Alma Mater Europaea Dance Academy

Svebor Sečak

DANCEFILM

1 INTRODUCTION

This paper offers an insight into the historical perspectives of the diachronic development of dance film/video dance: a variety of film types which include dance on screen from the late 19th century until today. It makes a clear distinction between a dance film/video as documentary work and dance for camera that is choreographed and edited for the purpose of an artistic dance film, focusing on the latter.

The methodology, comprised of desk research, primarily drawing on Erin Branningan's book *Dance-film: Choreography and the Moving Image* (2011), as well as field research, is part of the author's PhD studies regarding dance video¹.

In the first chapter, the text discusses the post-postmodern condition with its many discourses, focusing on digimodernism (Kirby 2009), the postmodern paradigm in which people follow, create and distribute video materials via next innovation media. The main body of the paper presents the developmental relationship between dance and film/video from its very beginnings until today, while the conclusion provides a short summary and possibilities for further study and research.

2 POST-POSTMODERN PARADIGM

We live in a post-postmodern paradigm with many faces. In 1997, John Frow wrote an essay "What Was Postmodernism?" However, according to Brian McHale (2007, para. 15), for Frow, "the changed tense indicates, not that postmodernism is 'dead and gone', over and done with, but that it continues to obey the modernist logic of innovation and obsolescence". In his view, postmodernism is "precisely a moment of the modern" (Frow cited in McHale 2007, para. 15). Modernism innovates and each innovation is made obsolete by the next innovation. It constantly distances itself from its latest manifestation, which then "slides into the past" (ibid.). This logic of superseding oneself eventually demands that modernism itself becomes obsolete, needing a successor—postmodernism (ibid.).

In the article "Postmodernism: Dead but not Gone" the theologian Colin Hansen (2011, para. 4) claims that the modernists wanted to open a window into a new world. Contrary to this, postmodernism resembles more "a broken mirror, a reflecting surface made of many fragments". In his view, there is a strong family resemblance between modernism and its "prodigal son". In his words "the son swore he would never grow up to be like his father, who lusted after money and power. Then postmodernism looked in the mirror one day and recoiled at the likeness" (Hansen 2011, para. 6).

Cultural theorists Timotheus Vermeulen and Robin van den Akker (2010, para. 15-16) define the next paradigm as metamodernism. Metamodernism is an oscillation between modernity and postmodernity: between the desire for sense and a doubt about the sense of it all, between sincerity and irony, hope and melancholy, etc. In their manifesto they claim that they recognise oscillation to be the natural order of the world and that they must liberate themselves from the inertia resulting from modernist ideological naivety and the cynical insincerity of its "antonymous bastard child" as they call postmodernism.

Another post-postmodern concept called transmodernism was founded by philosopher Enrique Dussel. Transmodernism's philosophical views contain elements of both modernism and postmodernism. In transmodernism, there is a place for both tradition and modernity, and it seeks as a movement to revitalise and modernise tradition rather than destroy or replace it (cited in Cole 2007, 68-69). Accordingly, Ken Wilber's "Integral theory" draws together "an already existing number of separate paradigms into a network of interrelated, mutually enriching perspectives" (Visser 2003, xii).

1 This text is distilled in greater part from the author's PhD thesis "Shakespeare's *Hamlet* in Ballet—A Neoclassical and Postmodern Contemporary Approach" and is used as teaching material for the subject *Ballet – Tradition and Contemporaneity at the Academy of Dramatic Art*, University of Zagreb and the Dance Academy *Alma Mater Europaea*, Slovenia.

Alan Kirby (2006, para. 1) in his article *The Death of Postmodernism and Beyond* claims that post-modernism is "dead and buried" and that a new paradigm has taken its place, the "paradigm of authority and knowledge formed under the pressure of new technologies and contemporary social forces". He names this new paradigm pejoratively pseudo-modernism. In his words: "In postmodernism, one read, watched, listened, as before. In pseudo-modernism one phones, clicks, presses, surfs, chooses, moves, downloads" (Kirby 2006, para. 18). In 2009, Kirby invents a new name for the new paradigm and discusses it in his book *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture* (2009).

It has become an increasing issue due to the COVID-19 situation and life in physical isolation in which dancers record, edit, share and promote themselves via online platforms. That is why this text discusses the historical aspect of the intertwining of dance and film and the emergence of a new form of art – edited dance that does not exist outside the medium of film and/or video.

3 DANCEFILM

Brannigan in her book *Dancefilm: Choreography and the Moving Image* (2011) uses the term "dancefilm" to encompass a range of different formats; a variety of film types which include dance on screen. However, although there have been many dances for the camera in the history of film making, such as in musicals, this text focuses on the lineage that had an impact on video dance as an autonomous genre of art.

Brannigan (2011) follows the lineage from early modern dance and the first 19th century recordings to the present-day contemporary video dance but does not discuss the use of film or video as a component of stage productions. She makes a clear distinction between a dance film/video as documentary work and dance for camera that is choreographed and edited for the purpose of an artistic dance film. As scholar Dave Allen (1993, 26) states: "A clear distinction needs to be made here between those programmes which seek to represent existing dance on the screen in order to make the work more widely available ... and other works in which directors, choreographers, and dancers attempt to address themselves to the nature of the medium and create dance film video specifically to be screened".

It is not by chance that the appearance of the camera coincides with the beginnings of modern dance. This is best described by Patrick Bensard (quoted in Brannigan 2011, 19): "It is no coincidence that as modern dance began, the cinematograph was invented and that as the first swirls of Loïe Fuller's veils occurred, the Lumière brothers cranked their camera for the first time..." while she danced her *Danse Serpentine* in 1896. In the same year, the first exhibition of Edison's projecting version of the *Kinetoscope*, called the *Vitascope*, showed the Leigh sisters doing their umbrella dance (Mitoma 2002, xix).

Silent cinema and modern dance share non-narrative, variety hall origins and reference points such as circus, slapstick, spectacle, acrobatics, melodrama and social dance (Brannigan 2011, 81). Modern dance, which appeared in greater part from vaudeville and music halls, had similarities with early movie preoccupations. In Hollywood, in the early years of cinema, numerous actors who were originally dancers studied at the Denishawn School in Los Angeles, where the Dalcroze and Delsartean training systems were combined with ballet classes, free movement and oriental dance (Brannigan 2011, 16&82). Between 1894 and 1910 there were many short dance films featuring solo dancers mainly from vaudeville and burlesque such as *Karina* (1902), *Betsy Ross Dance* (1903) and *Little Lillian Toe Dancer* (1903). Dance was also included in the earliest narrative feature films such as St. Denis's work in *Intolerance* (1916) (Brannigan 2011, 19).

Fuller appears as an important figure of this historical period because she embodied many influential ideas, especially the changing perception of the body in motion and its function regarding the productions of meaning. According to Brannigan (2011, 23), Fuller pre-empted the famous modern artists such as Isadora Duncan and Sergei Diaghilev's Ballets Russes. The result of her spectacle was a figure in constant transformation—an "unstable signifier" moving beyond the efforts and intentions of the dancer. This dancing figure was a departure from both the ballerina and the showgirl in terms of her physical dimensions and kinetic range. For Mallarmé, the performances of Fuller were an "industrial accomplishment" due to her use of lighting, design and technology that were intrinsic to her choreographic innovations (Brannigan 2011, 32).

Fuller and Duncan, as examples of early modern dancers, wanted to create a form independent of the other arts by creating new types of movement. The "dissolution of the pose" brings Fuller and Duncan into the same field of motion; for Duncan via Delsartism and the notion of "an involuntary stream of movement" and for Fuller via her use of costumes and technology. Today, they can be perceived as part of a movement revolution that integrated popular culture and high art, cinema and modern dance corresponding to the developments in the field of philosophy (Brannigan 2011, 34).

Lynn Garafola (1998) shows how cinematic influence was evident at the beginning of the 20th century even on the classical stage, at least in those segments that were open to modern tendencies such as the Ballet Russes and their encounter with the Futurists who were producing numerous films at that time. Choreographer Leonidé Massine collaborated with Giacomo Balla on *Feud'artifice* and the result was a performance that had a "light show played on a setting of geometrical solids" that, according to Garafola (1998, 12-13), "most closely approximated film". The era of Diaghilev was abundant in crossovers between dance and film (Garafola 1998, 21). Jean Cocteau and Bronisława Nijinska also implemented cinematic effects in their works, including *Le Train Bleu* (1924), such as freezes, silent film characters and slow-motion action. Jane Pritchard (1996, 29) suggested that even Mikhail Fokine fell under the influence of the acting style present in silent cinema in his resistance to balletic pantomime. Fokine's revolt against stylised pantomime and his insistence on a more natural style of acting paralleled the changes in acting on the drama stage of the preceding decades and corresponded with silent screen acting.

Although Diaghilev played with film as a setting and a mimetic device, it was his rival Rolf de Mare who first made it part of a ballet: in 1924, Ballets Suedois premiered *Relache*, choreographed by Jean Börlin to the music of Eric Satie. With a scenario by the painter Francis Picabia, who designed the sets, the ballet included a cinematic interlude, *Entr'acte*, directed by René Clair, who made his first on-screen appearance in Loie Fuller's *Le Lys de la vie* and as a director with *Paris qui dort* in 1923 (Garafola 1998, 17). However, in 1928 Diaghilev produced for Ballets Russes a multimedia spectacle *Ode*, choreographed by Massine to the music of Nicolas Nabokov with designs by Pavel Tchelitchev, in which film projections and lighting effects enjoyed the same right as the choreographic presentation and at times even appeared to dominate these (Woitas n.d., para. 22). Tchelitchev's scenario described the ballet's cinematic and lighting effects that recalled earlier experiments by Fuller and newer ones by film-maker Henri Chomette (René Clair's brother) and the surrealist artist Man Ray (Garafola 1998, 17). With the development of theatre technology that offered numerous editing possibilities, cinematic effects were increasingly present in live contemporary dance works. Jochen Schmidt in his *Exploitation or Symbiosis* (1991, 97) outlined the more recent history of this stage practice, examining the works of Trisha Brown, Hans van Manen, Pina Bausch, Jerome Robbins and William Forsythe. Bausch was greatly influenced by cinema in her work and Schmidt stated that "the works of Pina Bausch are much closer to an Eisenstein movie than to classical or narrative ballet" (quoted in Daly 2002, 12). Bausch used montage, foreground/ background contrasts, fade-outs and crossfades, thus resulting in a work which challenged the linear, syntactical approach favoured by most theatrical dance (Ana Sanchez-Colberg 1993, 219-20). Bob Morris (1989, 47) wrote about choreographers of the 1960s and the 1970s who were engaged with filmic aesthetics and inspired by the screen, including the work of Merce Cunningham, Twyla Tharp and the Judson Group. Recent choreographers like William Forsythe use film as an influence on their choreographic process, where his dancers improvise to sequences from the films *Alien* and *Aliens* in Forsythe's stage work *Alienation* (1992). Choreographers such as Matthew Bourne and Mark Murphy have also drawn their inspirations from cinematic spectacle. Thus, choreographers draw upon their familiarity with film culture and cinema as a cultural, structural and aesthetic influence and a key reference point (Brannigan 2011, 5).

From early cinema Brannigan (2011, 125-126) charts a lineage of experimental dance film through the Surrealist and Dadaist filmmakers over singular revolutionaries such as Maya Deren to contemporary short dance films. Deren (1917-1961), real name Eleanora Derenkowskaia, is the next important milestone after Fuller who, according to Brannigan is the logical precursor of Deren. Both of them placed the human body at the centre of their aesthetic and technological exploration. Unlike Fuller, Deren never credited herself as the choreographer of her films, although she collaborated with choreographers and made five movies with explicit dance content starting with *A Study in Choreography for Camera* (1952). She developed her own aesthetics and dance film form, working

against the conventions of mainstream cinema and rejecting documentary, abstract and surrealist traditions (Brannigan 2011, 100-102). Deren (1967, 10) said: "I feel that film is related more closely to dance than any other form because, like dance, it is conveyed in time... [I]t conveys primarily by visual projection and ... it operates on a level of stylisation—it is the quality of the movement that renders the meaning".

Deren developed the experimental dance film dealing with fluidity of movement, but also applied three innovative concepts: vertical film form, depersonalisation and stylisation of gesture. Her vertical film form concept accounted for the different film structure in nonnarrative films which she calls "poetic film"; rather than progressing horizontally with the logic of the narrative, vertical film sequences explore the quality of moments, ideas, images and movements (Brannigan 2011, 101). She also introduced depersonalisation – "a type of screen performance that subsumes the individual into the choreography of the film as a whole" (ibid.). Through her third concept, stylisation of gesture, the manipulation of gestural action happens via individual performances as well as cinematic effects (ibid.).

Deren's model of dance can be linked with contemporary dance practices – it looked to stylizations, abstraction, and depersonalisation in order to distance movements from the utilitarian, everyday and cliché. Artists of the later 20th century, such as Yvonne Rainer and Trisha Brown, turned their attention to radical methodologies that dramatically changed the phrasing and quality of movements, opposing habit, recognitions, and familiarity (Brannigan 2011, 14-15). Deren employed cinematic techniques such as multiple exposures, slow-motion, jump cuts, superimpositions, matches-on-action, freeze-frame, negative film sequences and acute camera angles (cited in Brannigan 2011, 100). According to Brannigan (2011, 123), the success of recent dance film artists such as Andrea Boll with the Hans Hof Ensemble, Lloyd Newson with DV8 Physical Theatre, Pina Bausch with Tanztheater Wuppertal and Wim Vandekeybus with Ultima Vez owes much to early experiments undertaken by Deren.

Yvonne Rainer in the 1960s is the next key choreographer and filmmaker and is responsible for the further development of dance film. Although her predecessor Cunningham also made some recordings specifically with the educational purpose of presenting his dancing technique, Rainer continues the developmental line of Deren, dealing with the fluidity of movement and the inability of the human eye to notice every choreographic, i.e. dancing, movement. Rainer's development of a movement model which is characterised by continual and consistently oscillating motion challenges the regular patterns and rhythms of human action relating to dramatic performance and the everyday, producing what Brannigan (2011, 126) calls "anarchic phrasing". Rainer wanted to give an impression that the body is "constantly engaged in transitions"; that there is a "continuity of separate phrases" that did not repeat and she "does not allow for pauses, accents, or stillness" (quoted in Brannigan 2011, 129). Rainer directed the film *Trio A* (1978), featuring herself, twelve years after its original stage performance. In it the movements flow one into the next, with no pauses or stillness; the transitions are imperceptible from the steps themselves (Brannigan 2011, 130).

Brown further developed the idea of phraseless, neutral, unpredictable movement in her choreographic research, especially in her extremely fast and fluid choreography *Water Motor*, which has two video versions. In the late 1970s, Babette Mangolte's film titled *Water Motor*, as well as Peter Campus's version from 1980, presented the type of dance that "challenges the parameters of human perception" (Brannigan 2011, 125). Mangolte stated that the affinity between ballet and the pose and the tendency for modern dance to avoid any such decisive moments actually put her off photographing dance altogether and led her to record *Water Motor*.

It may be argued that film, since its emergence that coincided with the modern tendencies in art and the appearance of modern dance, has had a great impact on ballet and dance art since the first works of Fuller, through the fact that the first Hollywood actors were accomplished dancers; on the influence of film on the new choreographers' ideas since the beginning of the 20th century and the presence of dance in musicals and other films; and on documentary recording of choreographies to the usage of video as a component of stage productions. However, for this discussion, the lineage from Fuller and Deren to postmodernist Rainer through Brown and other contemporary dance filmmakers such as Philippe Decouflé, who is also famous for his dance films and pop videos, has the main significance for a distinctive field of art called video dance, which led the filmmakers to ex-

periment with various rendering techniques such as slow motion, multiple-exposure, repetition, reverse-motion, and digital postproduction techniques such as image scratching. These all serve to produce new forms of choreographic practice and new modes of cine-choreography. The rendering process surpasses reproduction, taking the choreographic elements to a new state or condition; the film itself becomes dance-like (Brannigan 2011, 127).

Contemporary dance and ballet are an inexhaustible inspiration that can be combined with other dancing styles as well as with media. Deborah Jowitt (2011, 16) says that recent choreographers experiment with computer-generated imagery and techniques juxtaposing live dancers with virtual ones. Choreographers such as Wim Vandekeybus and Lloyd Newson engaged in the possibilities of cinema creating dance films (Jowitt 2011, 15). Youtube and other websites provide a plenitude of video excerpts spanning from the early works of Loie Fuller to the recent works of Jérôme Bel, Anne Teresa de Keersmaeker, etc., as well as a vast number of dancers who record, edit, share and promote their video materials.

4 CONCLUSION

This paper gives an overview of the historical development of dance film/video dance, differentiating between documentary work and dance for camera choreographed and edited for an artistic dancefilm.

After briefly discussing various aspects of post-postmodernism, introducing the paradigm of digimodernism, the core of the paper discusses the historical interlace of dance and film/video. From the earliest film experiments dance was recorded and dancers appeared in many films from the period of silent movies onward. Numerous films were dedicated to dancing and singing, such as musicals, etc., and film projections became a part of the theatrical staging of various choreographic works, but this paper focusses on the emergence of a new genre – videodance, in which the editing process surmounts mere reproduction, creating a new choreographic category that exists only in the virtual, digital world.

Finally, there are numerous possibilities for further study, from artistic, aesthetic, social, political and anthropological discourses that can discuss the paradigm of digimodernism in the context of social isolation and choreographic artistic expression in digital media that enables communication between friends, as well as strangers, different cultures and societies.



5 LITERATURE

1. Allen, Dave. 1993. "Screening Dance." In *Parallel Lines: Media Representations of Dance*, Stephanie Jordan and Dave Allen (eds). London: John Libbey.
2. Brannigan, Erin. 2011. *Dancefilm: Choreography and the Moving Image*. Oxford: Oxford University Press.
3. Cole, Mike. 2007. *Marxism and Educational Theory: Origins and Issues*. London: Routledge.
4. Daly, Ann. 2002. *Critical Gestures: Writings on Dance and Culture*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
5. Frow, John. 1997. "What Was Postmodernism?" https://www.academia.edu/2563025/What_Was_Postmodernism
6. Garafola, Lynn. 1998. "Dance, Film and the Ballets Russes." *Dance Research* 16(1).
7. Garafola, Lynn, Nancy Van Norman Baer. 1999. *The Ballet Russes and Its World*. New Haven: Yale University Press.
8. Hansen, Collin. 2011. "Postmodernism: Dead but not Gone." <http://thegospelcoalition.org/blogs/tgc/2011/08/23/postmodernism-dead-but-not-gone/>
9. Jowitt, Deborah. 2011. "Introduction." In *50 Contemporary Choreographers*, 2nd edition, Martha Bremser and Lorna Sanders (eds.). London: Routledge.
10. Kirby, Alan. 2006. "The Death of Postmodernism and Beyond." *Philosophy Now* 58.
11. Kirby, Alan. 2009. *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture*. London: The Continuum International Publishing Group Ltd.
12. McHale, Brian. 2007. "What was Postmodernism". <http://www.electronicbookreview.com/thread/fictionspresent/tense>
13. Mitoma, Judy. 2002. *Envisioning Dance on Film and Video*. New York: Routledge.
14. Morris, Bob. 1989. "35 mm Motions." *Film Comment* 25, 2.
15. Pritchard, Jane. 1996. "Movement on the Silent Screen." *Dance Theatre Journal* 12, 3.
16. Sanchez-Colberg, Ana. 1993. "Reflections on Meaning and Making in Pina Bausch's The Lament of the Princess". In *Parallel Lines: Media Representations of Dance*, Stephanie Jordan and Dave Allen (eds.). London: John Libbey.
17. Sečák, Svebor. 2015. "Shakespeare's Hamlet in Ballet—A Neoclassical and Postmodern Contemporary Approach". PhD diss., University of New England.
18. Schmidt, Jochen. 1991. "Exploitation or Symbiosis." *Ballett International* 1.
19. Vermeulen, Timotheus, Robin van den Akker. 2010. "Metamodernism." *Journal of Aesthetics and Culture* 2.
20. Visser, Frank. 2003. *Thought as Passion*. New York: State University of New York Press.
21. Woitas, Monika. n.d. "Léonide Massine - The Impact of Leonide Massine on 20th Century Ballet". <http://massine-ballet.com/html/synopsis.php>

Rosana Hribar

KOREOGRAFIJA V AVDIOVIZUALNEM MEDIJU CHOREOGRAPHY IN THE AUDIOVISUAL MEDIUM

1 UVOD

Prispevek je nastal na podlagi osebne izkušnje med snemanjem plesnega filma z naslovom *10 let* (ki je na voljo na spletni povezavi: <http://vimeo.com/16760416>). Film je bil posnet leta 2008 na pobudo režiserja Petra Bratuše in po koreografski predlogi dueta z enakim naslovom, ki sva ga ustvarila in izvedla s plesalcem in koreografom Gregorjem Luštkom. Z Gregorjem sva se odločila, da se popolnoma prepustiva režiserjevi filmski viziji, ki je celotno kompozicijo dueta razdelil na štiri moduse, štiri lokacije in štiri zgodbe: elegantna velika restavracija, peščena obala, plesni studio na vrhu stolpnice in spalnica – pod rjuho.

Ples je tako na nek način izgubil okvir prvotne naracije in nadzor nad tokom, smerjo in smislom lastnega pojavljanja, zato sva upravičeno dvomila, kako bo ples, ki je v samem izhodišču nujno potreboval gledalca v fizični obliki kot referenčno točko, s katere se je vzajemno napajal in konstituiral, ohranil stik oziroma komunikacijo s publiko. Pojavil se je strah pred izgubo prostora in njegove sfere, čustvene, fizične in miselne, zato je izhodiščno vprašanje tega prispevka naslednje: Kaj se zgodi s plesom, kadar vstopa v nov *modus operandi* prostorske in časovne premice?

Plesanje o ljubezni

Laurie Anderson v neki skladbi pravi, da je govoriti o glasbi podobno kot plesati o arhitekturi. V tem smislu se zdi nemogoče smiselno interpretirati *Deset let*, desetminutno plesno točko Rosane Hribar in Gregorja Luštko, pa tudi film Petra Bratuše. Težava pa se izkaže za fiktivno, če pristanemo na očitno dejstvo, da tudi klasičen balet, kot recimo *Labodje jezero*, ni prav nič bolj razumljiv. Povzetek dogajanja ne more biti krajši kot nekaj sto besed – in meni samemu nikoli ni bilo jasno, kdo je kdo in kdo komu kaj stori, pa čeprav sem predstavo videl nekajkrat. Naj je moderni ples še tako abstrakten, nam Rosana in Gregor pripovedujeta ganljivo zgodbo – ki je približno desetkrat krajša od *Labodjega jezera* – zgolj skozi gibanje, toda kljub temu jasno in glasno. Spoznala sta se v restavraciji, si po nekaj začetnih trkih postala všee (čeprav se ne spomnita kdaj) in začela tudi fukati. To se je razvilo v močno in energično, toda uravnoteženo in inteligentno zvezo. In kam to pelje? No, na kavč.

Ideja, da zreduciraš življenje – dve življenji, življenje *pas de deux*, če smo že pri tem – na koreografiran film brez besed, ne more osiromašiti kompleksnosti odnosa, kateregakoli odnosa. Plesalca sta nam povedala, kar sta imela povedati. To je njuno življenje. Česar nam nista hotela povedati – ali vsaj ne s plesanjem o ljubezni – pa jima je položil v usta režiser z dodatkom samo nekaj stavkov, ki mistificirajo prav toliko, kot pojasnjujejo. Najbrž je to tisto, za kar sem bil pri *Labodjem jezeru* vedno prikrašan. (Crnkovič 2009)

2 FENOMEN ČASA

Film je, tako kot ples, umetnost gibanja. Kamera ima, poleg tehnoloških, tudi svoje psihološke, prostorske, svetlobne in kompozicijske zakonitosti in v smislu predstavljanja neke podobe je tudi filmski žanr plesa postavljen pred enake izzive kot ples. Temu pritrjuje tudi Laurence Louppe: »V kanalih videoprodukcije lahko telo v vsakem trenutku postane čista podoba, video bitje, ki je zunanje lastni zaznavi in ki bo gledalca doseglo le kot oblika, četudi z najvišjo in najsvetlejšo definicijo« (2012, 248). Plesni film ni le izpeljava, podaljšek ali pa premestitev neke izvirne koreografije, temveč je *koreografsko* delo samo po sebi, da bi znotraj svojih mehanizmov preseglo podobo in omogočilo potopitev gledalca v gibajočo sliko.

Telo, telesnost, ki v sodobnem plesu nekako operira v domeni abstraktnega skozi oko kame-re, dobi konkretno časovno in prostorsko umestitev. Abstraktnost plesa skozi zunanje (izven gledališke) prostore – lokacije pridobiva družbeni kontekst. Čas postane odmerjena sedanost, sinhronizirana s koreografskimi in fizikalnimi zakoni. Tako film kot koreografija potrebujeta drugačno razumevanje časa. Šele razjasnitev tega novega pojmovanja časa omogoča vzpostavitev tudi ostalih odskih ali filmskih razmerij.

Veliko avtorjev se ob misli na čas najprej spomni Svetega Avgušтина, ki pravi, da je ples »konec koncev samo oblika Časa, je samo ustvarjanje neke vrste časa ali pa časa čisto posebne in samo-svoje vrste« (Valéry 2001, 18). Ta čas-ples se Svetemu Avguštinu razpira kot vznik udejanjene energije ta hip, z neskončno, neomejeno in vztrajno pobudo notranjega vzgiba plesalca, ki je osredotočen zgolj na svojo lastno pojavnost. »Nobenega cilja torej, niti resničnih motenj, ničesar zunanjega ...« (ibid., 20). Prav nasprotno pa doživljamo čas v montaži filma, kjer skozi selekcijo kadrov odstranimo nepotreben čas in odvečen prostor. Izjeme so le avdiovizualna dela, ki so posneta v enem kadru. Vprašanje časovnosti katerekoli gibalne akcije je fundamentalnega pomena, saj gre za specifično časovnost, preko katere razbiramo smisel, idejo ali zgolj neko občutenje. Gibanje telesa ali gibanje kamere predstavlja prehajanje iz enega položaja v drugega in berljivost mu določa ravno trajanje oziroma časovni poudarek glede na namen, ki ga hoče doseči – odgovor na neko željo, stanje ali mirovanje.

2.1 Transformacije časovnosti

Loupe problematiko časa izpostavi kot veliko vprašanje sodobnega plesa, ki enako navdihuje kot sumniči, saj naj bi bil čas izvzet iz poetike in snovnega. Tu vidim povezavo s pojmovanjem časovnosti Erike Fischer-Lichte, ki pravi, da je »v nasprotju s telesnostjo, prostorskostjo ali zvočnostjo – ne moremo zajeti v materialnost uprizoritve. Kljub temu pa predstavlja pogoj možnosti za njeno prikazovanje« (2008, 213).

Raztezanje časa v podobni izkušnji opisuje tudi Hans-Thies Lehmann (2003, 221), ki pravi, da je postdramsko gledališče izkušnjo časa vzpostavilo kot fenomen gledališke estetike. Skozi tehnike popačenja časa – trajanja čas postane nov *modus operandi*, intenzivna, estetsko organizirana in ozaveščena zaznava in gledališka izkušnja, ki je odprla pot novim časovnim dramaturgijam. Čas postane izkušnja izmenjave med akterji in publiko, ki nima več fiksnega okvirja, niti strukture, ki bi nakazovala začetek, sredino ali konec.

Izredno lep razmislek o časovnosti poda tudi režiser Jernej Lorenci, ki pravi: »V dialogu zmeraj obstaja vrzel, v kateri je vsebovano neskladje časov. Zmeraj so tu napake in šumi, ki jih ne zaznavamo, zmeraj je tu prazen prostor, brezno; 'brezdno'. Zmeraj trčita dva časa ali več. In ravno v teh vrzelih, v teh črnih luknjah se skrivajo prave drame, ne v tistem zunanjem, kar jih povezuje v objektivno resničnost« (cit. po Pogorevc 2006, 22).

Tako kot ima telo svoj prostor, ima tudi čas svojega, ki se usklajuje s časovnim prostorom drugega in prostorom sveta, v katerem bivamo. Časovna dimenzija je torej tesno vpeta v najbolj primarno esenco človeškega bitja. Vsak premik, poseg, tendenca ali le poizkus nečesa že vsebujejo temu primeren časovni okvir ali več teh, ki skupaj s telesom in prostorom tvorijo dogodek. Čas, ki je podan vnaprej in natančno odmerjen – v primeru plesnega filma *10 let* –, dobi funkcijo, ki ureja razmerja med gibanjem, gibajočim in njegovim okoljem. Na nek preprost način bi lahko rekli – toliko, kot imamo časa, toliko imamo tudi prostora, in toliko, ko je na voljo časa in prostora, toliko je gibanja.

Izkušnja časa se izkazuje kot fenomen, saj kljub temu da je podan kot neka zunanja shema/sila omogoča produkcijo drugačnih ritmičnih prostorov in tokov, ki morda ravno zaradi njihovega umanjkanja proizvedejo svojevrstno poetiko, saj malo časa ne pomeni tudi kratkotrajnosti nekega momenta, dialoga, akcije, temveč ravno nasprotno. Dinamika gibanja in dinamika celote ustvarja kontraste, ki skozi trajanje vplivajo na dožemanje časa.

Trajanje, kot pravi Lehmann (2003, 222), je avtorju in stvaritvi prilagojeni čas. Nenaravno ritmičnost, pretirano upočasnjenost začitimo kot razlike od ritma običajnega življenja. Na podlagi tega odklona se v gledalcu vzbudi vtis lastnega časa predstave ali filma, časovna skulptura, ki izhaja izključno iz lastnega imanentnega procesa. Pri tem se ne sklicuje niti na fiktivno niti na realno doživetje. V avdiovizualnem mediju najlažje prepoznamo kondenziranje realnega prostora in časa skozi vsem znane pohitritve ali upočasnitve, ki jih imenujemo *slow-motion* ali *fast-motion*, tehnologija, ki so jo v preteklosti velikokrat izzivali številni koreografi s preizkušanjem posnemanja le-tega v realnem času in v realni gibalni akciji.

3 PLESNI FILM – UMETNOST REZA ALI UMETNOST POVEZAV?

Kadar govorimo o plesnem filmu, se moramo zavedati, da je produkcija giba v rokah režiserja, ki skupaj z montažo določi vsa bistvena razmerja uprizoritve v avdiovizualnem mediju. Ples ni več osrednji pripovedovalec, temveč le eden od elementov končne oblike. Ker je razrezan na krajše enote, se s stališča plesalca dozdeva, kot da izgublja na konsistenci, ponavljanje le določenih fraz pa lahko plesalec doživlja odtujeno in mehansko. Ples se mora podrediti drugi, zunanji avtoriteti in hierarhiji filmskega procesa, ki, zanimivo, na nek način upravlja s podobnimi mehanizmi pripovedovanja neke zgodbe kakor ples.

Plesalec v gledališki prostor vstopa s svojo lastno kinesfero, prostorsko simboliko znotraj svojega telesa in se neposredno povezuje z drugimi, tudi z gledalci. Bistvena razlika nastaja v trenutku uprizarjanja, misel, ki jo odlično pojasni Erika Fischer-Lichte (2004, 176–177). Avtorica namreč razlikuje prostor od prostorskega, ta se poraja v sami uprizoritvi, ne prej in ne potem. Prostorskost je performativni prostor, ki oblikuje vedno spreminjajoča se razmerja med akterji, gledalci, svetlobo in zvokom. Ker nastaja v trenutku uprizoritve, ne more postati determinirana. Uprizoritev kot konstantna redefinicija gibanja in zaznavanja je pravzaprav tista, ki proizvede prostorskost, ki nima »značaja dela, temveč dogodkovni značaj« (ibid., 188). Prostorskost je v avdiovizualnem mediju izvzeta, zato je potrebno koreografsko delo pogledati skozi filmu prilagojene miselne in estetske preseke.

Zaradi te povezave se naslanjam na režiserko Trinh T. Minh-ha, ki film doživlja, kot je Heinrich von Kleist doživljal svojo marioneto – bistvo leži v središču teže: »Film je sestavljen kot mnogo-terost gibov. Vsak gib ima svoje središče težnosti; središča se premikajo, niso statična. To je zelo blizu konceptu *ch'i-yun* (ali duh-dih-ritem), ki določa vitalnost nekega dela in ki je v kitajski tradicionalni umetnosti umetnikov edini cilj« (nav. po Verhoven 1999, 114). Tako kot človek, ki se zaradi svoje podrejenosti težnosti nikoli ne more približati lutki in njeni lahkotnosti, je tudi film osredotočen in podrejen normativnemu sistemu idej. V kontekstu čutnega, čustvenega in intelektualnega Trinh T. Minh-ha film doživlja »kot alkimijo odlomkov ali umetnost reza, to pomeni, da se učimo, kdaj, kako in kaj rezati, ne zgolj tako, da sledimo scenariju, ki smo ga napisali, ali medijskim obrazcem, pač pa intuitivno, tako, kot dojamemo podobe, zvok in tišino« (ibid.).

Njeno doživljanje filma ima koreografski značaj. Tako kot ples, ki svojo dinamiko in poetiko konstituira ravno iz zaustavljanj, zamrzovanj in prekinitev, je tudi film umetnost ločevanja in spajanja skozi konstantno premeščanje središča težnosti med posameznim segmentom in celoto. Tem podobnostim pa sledi nujno vprašanje, ki se nanaša ravno na stapljanje obeh samostojnih disciplin. Zanimiv odstavek na to temo poda Katja Čičigoj v članku *Film in ples: kinesis*:

Združitev plesa in filma se nemara zaradi tako rekoč 'ontološke' ločnice, ki ju kot medija ločuje – živa dogodkovnost plesa v odnosu do posredovanosti filmske realnosti – sprva utegne zdeti kot poljubna multimedialnost, ki v vsakem svojem proizvodu vsebuje manko tega, kar je drugemu mediju lastno. Pa vendar srečanje obeh lahko prinaša tudi mnogo več kot 'zgolj' posnetek plesa ali filmsko kuliso na odru; obenem lahko raziskava njunega srečevanja pripelje na dan tudi to, kar ju kot kulturni formi imanentno povezuje. (2012, para. 1)

3.1 Problem premestitve koreografije v žanr filma

Izjava Katje Čičigoj je dobra iztočnica za predstavitev problema premeščanja izvirne koreografije v žanr filma, zato me na tem mestu plesni film ne zanima toliko z vidika njegove emancipacije in mutacije skozi zgodovinska obdobja, temveč zgolj kot nekakšna reminiscenca dueta, ki je mestoma prispevala k še večji zavezanosti k plesnemu gledališču. Kljub navdušenju nad novo podobo lastne kreacije in zmožnostjo njene komunikacije s širšim krogom občinstva, pa se je v meni sprožil *žulj*, ki je odpiral zanimive pomisleke in nove dileme.

Predvidevam, da me je v samem filmu *žulilo* predvsem umanjkanje tistega, kar Katja Čičigoj pojmuje kot »živo dogodkovnost« plesa. Kritika, ki jo podajam, se nanaša izključno le na mojo lastno prezentacijo in videnje sebe ter svoje lastne izvedbe kot plesalke in koreografinje. S snemanjem plesnega filma sem se srečala prvič, zato je bilo tudi moje znanje o tem precej pomanjkljivo.

Ustvarjati koreografijo in jo hkrati tudi izvajati ni enostavno. Vedno potrebuješ zunanji pogled, ki preverja in usklajuje notranje procese v odnosu do zunanje režije in njenega učinka. Kadar si sam, tako avtor kot izvajalec, sta nujno potrebna snemanje vaje in njena natančna analiza. Ob-

čutek, ki ga razvijaš kot izvajalec, pogosto vara, zlasti v časovnem poteku koreografije. Kinesis telesa in koreografije ima svoj lasten potencial, ki šele z racionalnim premislekom, pogledom in urejanjem od zunaj dobi svoj smisel in smoter v kontekstu pripovedovanja neke zgodbe.

Podobno je tudi pri filmu, kjer gre po mnenju Trinh T. Minh-ha bolj za »umetnost reza kot umetnost povezav« (nav. po Verhoven 1999, 11). Že v prejšnjem poglavju sem pojasnila, da čas, ki poteka znotraj izvajalca, ni isti čas, ki zaznamuje gledalca. Časovnost, ki nastane ob stapljanju notranjega in zunanjega pogleda, je *realnost* plesa, ki se, v nasprotju z avdiovizualnem medijem, v gledališču nikdar ne fiksira dokončno.

Duet *10 let* je v tem primeru vstopil v čas filma popolnoma enako, kot če bi ga izvajala na gledališkem odru z enkratno ponovitvijo. Zaradi ponavljanja kadrov, rakurzov, razreza koreografije se je čas dueta razpršil in izgubil svojo osnovno notranjo intenco, ki ga je poganjala skozi prostor, odnos, ritem in emocijo. Učinek izvirne koreografije, ki je bil posledica premišljeno odmerjenega časa in koreografije znotraj časovnega okvira, je izgubil svoj osnovni konflikt in se tako na momente veliko preveč opiral le na formo. Duet bi v kontekstu problema časa nujno potreboval sinkretizem dveh očitno nasprotujočih si strukturnih prijemov. Še bolje rečeno, šele kinestetični potencial, ki nastane ob pravilni simbiozi ali integraciji obeh žanrov, lahko deluje zares avtentično.

Dobesedna premestitev dueta z gledališkega odra na filmski set brez predhodnega razmisleka o tem, kaj to pomeni za izvirno koreografijo in na kakšen način se odvijajo rezi in ločevanje posameznih segmentov v odnosu na celotno koreografijo, ne prinese stapljanja teh dveh žanrov, temveč ravno obratno – vsaj enemu bo nekaj umanjalo. Pomanjkanje izkušenj na tem področju je botrovalo temu, da se kot izvajalka nisem zavedala odgovornosti, ki jo v tem primeru imam do svojega avtorskega dela in izvedbe. Zaradi navdušenja nad priložnostjo, ki se mi je ponudila, sem se preprosto prepustila in šele ob gledanju filma spoznala, da bi bilo treba nekatere prizore koreografsko popolnoma prirediti, da bi skozi filmsko platno učinkovali, kot je učinkovala izvirna koreografija.

Zato se na tem mestu strinjam z Vimom Vandekeybusom, ki je v intervjuju izjavil: »To ni laganje, z videom nikdar ne lažemo, video nam zgolj ponuja možnost, da nekaj prikažemo drugače; kar zadeva hitrost, gre v predstavi za nek drug čas. Sploh ne maram plesalcev, ki se lotijo ustvarjanja videa in govorijo, prosim, ne uničite koreografije, prosim, ne uničite je« (cit. po Birringer 2001, 213). Tudi jaz bi morala predvideti, katere prednosti film ponuja moji koreografiji in kako jih lahko čim bolj izkoristim. Pa tudi obratno, na kakšen način moram jaz pristopiti k filmu s svojo koreografijo, da bo rezultat maksimalno učinkovit za vse vpletene deležnike.

Morda je res nekaj na tem, kot pravi Matjaž Zupančič (1991, 53), da je telesnost plesa vedno potencialno gledališka, struktura plesa pa potencialno filmska. Ples naj bi po njegovem mnenju že davno pred nastankom filma razvil postopke, ki so imanentni filmu. Ti postopki potekajo na ravni strukture in kompozicije, ne na ravni identitete ali govorice telesa. »Tudi abstraktni ples, kamor lahko, sicer precej poenostavljeno, prištejemo tako rekoč ves evropski in ameriški plesni eksperiment, je bil zavezan prav raziskavi notranje strukture gibanja v razmerju do prostora in časa« (ibid., 54). Zato je usklajevanje dveh strukturnih sistemov nujno, da se tako en kot drugi lahko izrazita v polni meri.

4 FRAGMENTACIJE PROSTORA

Težave, ki so se pojavile na snemanju, so se dotikale tudi problema prostora. Prostor plesa, ki je ponavadi prostor osvajanja in osvobajanja, kar naenkrat postane prostor omejitve, ki vpliva na kvaliteto in izraz gibanja. Gibalni material, ki je zavezan, če ničemur drugemu, zakonom fizike, ne more izživeti svojega potenciala, če nima prostora in primernih pogojev, kajti moč gibanja raste ravno s »pobiranjem« dolžin in širin odra. V tem kontekstu je duet izgubil svojo glavno sestavino. Tudi tla so pomemben faktor in drseča površina, ki ni namenjena plesu, ne more zagotoviti maksimalnega fizičnega udejstvovanja. Stopalo, ki nima pravega stika s tlemi oziroma se ne more odriniti, zaustaviti ali dobro oprijeti tal, ne more vnašati v gibanje elementa rizika. Prisoten je le realen riziko drsenja, a to ni riziko koreografije, ki ravno z njim ustvarja dogodek.

V takšnem primeru je treba določene plesne elemente enostavno predelati in prilagoditi pogojem. Ker smo v štirih dneh obdelali štiri lokacije, je snemanje potekalo zelo hitro in adaptacija na prostor je bila instantna. Lokacijo sva spoznala šele ob prihodu, kar nama je povzročalo nemalo težav. Ni bilo (resnega) časa za vajo, kaj šele za kakršnokoli spremembo v koreografiji. Ker ni bilo nobenih priprav na snemanje, nisva imela možnosti zunanjega pogleda, tako sva preprosto krmarila »po občutku« in skušala čim bolj premostiti nastajajoče ovire. Novi prostori so – ne glede na to, ali sva bila v studiu, restavraciji ali na plaži – enostavno ostali tuji. Ker je sama zasnova dueta izhajala iz predpostavke, da je v ospredju le odnos, ki se udejanja skozi prostor in čas, brez zunanjih scenografskih, glasbenih ali kostumskih znakov, je upravičeno klonil pod težo sicer izrazito atraktivnih in bogatih interierjev. Brutalnost giba in ritmizirano stopnjevanje sta zvodnela v obilici zunanje distrakcije, ki je v najin plesni kontakt vnašala le zmedo.

Niti fizično niti emotivno nisva uresničila tistega potenciala, zaradi katerega je v prvi vrsti duet sploh postal prepoznaven. Ves čas sva lovila svoj rep, tisti občutek, ki ga sicer poznavam, a ga nikakor ne zmoreva izvesti na plano. Kot da bi konstantno prehajala med dvema svetovoma in hkrati v nobenem prav zares živel. Mestoma sva želela ohraniti nekaj tiste avtonomije, ki jo imava na gledališkem odru, mestoma pa sva vsrkavala lokacijo, ki je diktirala kompozicijo, ritem in atmosfero. Na podoben način so odmevale tudi najine emocije; kot da bi bile prevlečene z nekakšno kopreno. Bile so raztresene in brez pravega fokusa.

Prvi in drugi prizor (v restavraciji in studiu) sta bila izvedbeno šibka ravno zaradi pogojev. Poseben primer pa je prizor na plaži. Mivka je sicer povzročala neprijetnosti zaradi malih polomljenih školjk, ki so rezale kožo, a sama kvaliteta gibanja je zaradi oprijemljivosti podlage ostala zadovoljiva. Poleg tega sem imela občutek, da z mojim gibanjem sodeluje, se odziva, zato nikakor ni bila samo mrtva podlaga, ampak dodana vrednost plesu. Če bi snemanje potekalo v bolj toplih mesecih in ne novembra, bi se temu prizoru z veseljem prepustila dlje časa, in če bi časa (denarja) bilo malo več, sem prepričana, da bi takšna lokacija v sam gib prinesla še veliko več. Tako pa smo morali hiteti, preden so najini udi v mokrem pesku popolnoma otrdili.

Zadnji prizor – pod rjuho – je bil v izvirnem duetu nekakšen *grand finale*, v filmu pa se je režiser odločil za precej bolj mehko obliko. V počasnem posnetku je pokazal le nekaj plesne igrivosti, ki izgine v ritmu glasbe. Izrez tega materiala sem malce obžalovala, saj sem bila nanj v celem duetu kot avtorica še najbolj ponosna. Vendar je bila najina odločitev že na samem začetku ta, da se prepustiva režiserju, ki je najino zgodbo popeljal skozi svoje oči.

Režiser je zaključil film skozi sproščen intervju, kjer sva izpostavljena povsem kot navadna človeka navadnih besed. Ta poteza se mi je zdela odlična, saj je celotnemu nabirku prizorov na estetsko izbranih lokacijah dala osebno noto. Če sva do takrat delovala kot dober plesni par, ki govori o svojem življenju skozi ples, sva na koncu vsekakor postala par, ki življenje tudi skupaj živi. Eden od razlogov, zakaj se navezujem na režiserko Trinh T. Minh-ha, je tudi njeno doživljanje forme intervjuja znotraj filma: »Intervjuja ne moremo uporabljati, ne da bi ta uporabljal tudi nas. /.../ Če pustimo ob strani dejstvo, da je intervju pretežno vezan na ideologijo avtentičnosti in na potrebe dostopnosti ali hitre potrošnje, bi rekla, da je intervju kvečjemu sredstvo, ki prekinja moč govora in ki ustvarja praznine in ovinke, ki nas vabi, da se odpravimo v več smeri hkrati« (nav. po Verhoven 1999, 113).

Ravno ti *ovinki* in praznine najinega intervjuja so filmu dodali patino, kjer čutnost in telesnost najine podobe postaneta otipljivi, preprosti in razpoznavni. Še lepše to formulira Trinh T. Minh-ha, ki izkušnjo predstavi kot »interval v telesu«, zato film v njenih očeh vedno izhaja iz ljubezni, brez nje je le »zabava, dokument, informacija, tehnika« (ibid., 114).

5 REMINISCENCA FILMA 10 LET

Ne glede na to, da sem večino poglavja posvetila kritiki in pomanjkljivostim svojega dela in doživljanja pri nastajanju filma, sem na drugi strani neskončno hvaležna režiserju Petru Bratuši, da je ravno v meni in Gregorju zagledal točko interesa in skupaj s svojo filmsko produkcijo Felina films vložil dragoceni čas in sredstva, da je sodobni ples bogatejši še za en profesionalni plesni film. Glede na finančno podhranjenost sodobno-plesne scene si lahko zamislimo, kako velik dosežek je to za slovenskega ustvarjalca.

Film *10 let* in Bratuševa vizija najinega dueta sta kljub vsemu izpolnila moja pričakovanja. Kvaliteta filma ni le v režiji, sliki in produkciji filma, temveč tudi v njegovi neverjetni komunikaciji z občinstvom. S stališča gibalne dinamike in volumna plesu ni bilo prav nič odvzeto, ravno nasprotno; režiser je izkazal izjemno senzibilnost in sposobnost branja giba. Figuri sta zaradi približevanja in oddaljevanja kamere v odnosu do specifičnega interjerja dobili drugačno obliko nekega patosa, ki ga oder po navadi ne zmore uprizoriti. V gledališču podoba ves čas vidimo celo, tudi kadar poudarimo zgolj en detajl, se ta vriše skozi celostno dogajanje in izraz telesa. Nikoli ji ne moremo odvzeti obraza sredi pospeševanja fizične akcije, kot to naredi kamera, ali dodati le pogled, nenadno, kot se zlahka zgodi v bližnjem posnetku.

Sugestija je na ta način precej močnejša, a to ni zgodba telesa, ki je garalo pred tem in po tem, da bi v gledalcu zapustilo globoko občutenje in spoštovanje do uprizorjenega, temveč je to zgodba režiserja, zmožnost tehnike, ki z umetnostjo rezov gledalca vodi in fascinira onkraj običajnega pogleda. Kamera pristopa iz številnih kotov in ritmičnih aspektov, ki so gledalcu v gledališču nedostopni. Tu vidim neverjeten potencial plesnega filma nasploh, kot zmožnost brezmejnega pogleda na gibanje telesa in njegovo manifestacijo v prostoru. Kljub vsemu menim, da podoba na platnu ne more tako neposredno učinkovati kot trenutek, v katerem se sočasno prepletajo najrazličnejše palete misli, asociacij ali pa občutij med akterjem in njegovim občinstvom.

Film *10 let* še dandanes gostuje na različnih festivalih, festival slovenskega filma v Portorožu pa mu je namenil tudi nagrado vesna za najboljši kratki film 2010. Bratušev filmski pogled najinega dueta je plesu dal poetiko, ki se je na nek način spoprijela s strahom o nerazumljivosti sodobnega plesa. S tem je zapolnil ravno tisto vrzel plesne abstrakcije, ki je omogočila, da je film lahko komuniciral z izredno širokim krogom gledalcev. Najin izvorni duet, načrtno okleščen vsakega zunanega znaka, je dobil svojo dušo dvojčico v razkošni preobleki.

Vendar pa se je moja zavezanost k plesu v gledališču po filmu še okrepila in ravno takšno distanco do plesnega filma čuti tudi Johannes Birringer, ko zapiše: »Video in računalnik lahko v ‚realnem času‘ simulirata marsikaj, ne moreta pa zajeti celotnega prostorskega konteksta, gibalnih poti in relativnih pozicij vseh plesalcev v času, niti ne moreta adekvatno nadomestiti telesne toplote, znoja, dihanja ter visceralnega in taktilnega odzivanja« (2001, 216).

Ples, ki vznika v živo pred očmi opazovalca, zapeljuje popolnoma drugače kot podoba s platna. Ples, ki nas oplaja ne le z gorečo željo po ugajanju ali razkrivanju neke želje, zgodbe ali samo stanja, temveč tudi z vsemi zdrsi, napakami in utrujenostjo, ki jo pogojuje vsaka enkratna telesna fizična manifestacija, je ples podobe sedanjega trenutka, skupnega časa in prostora v gledališču. In tu se strinjam z Birringerjem (2001, 218), ki spodnaša prepričanje o filmu kot o prostoru mistike, ki ji je dodeljena superiorna vloga manipulatorja nasproti gledališču plesa. V tem kontekstu izpostavi razmerje med očesom in telesom, ki je vedno vezano na fantazijo oziroma spomin ali celo bolje – na fantazmo podobe, ki se po besedah Zupančiča (1991, 52) nahaja ravno na presečišču konvencije in predpostavljene konvencije kot izhodiščnega pogleda na razmerje med plesom in gledališčem nasploh.

6 ZAKLJUČEK

V evropskem prostoru sodobnega plesa je žanr plesnega filma v zadnjih desetletjih v porastu in temu primerno je tudi povpraševanje po njem. Žal pa je tovrstna dejavnost slovenskemu plesnemu umetniku težko dostopna, saj je profesionalna oprema zelo draga, slovenska filmska industrija finančno podhranjena in pogoji dela zelo omejeni. V času covida-19, ko so v ospredju digitalne platforme kot edino sredstvo predstavljanja plesne umetnosti, je nujno poznati procesne, sistemske, tehnološke in vsebinske vidike avdiovizualnih medijev, ki so aplikativni tako v izobraževalnem kot tudi širšem kulturnem okolju. Prav tako je treba vzpostaviti drugačne strukture prikazovanja sodobnega plesa, ki niso nujno le abstraktno-umetniške, temveč se izražajo tudi v dokumentarnih, poljudnih ali poučnih oblikah, ki nastajajo kot produkt kreativnega sodelovanja med deležniki različnih poklicnih usmeritev, ki omogočajo inovativno integracijo sodobne plesne umetnosti v širši družbeni kontekst.

7 LITERATURA

1. Birringer, Johannes. 2001. »Spomini realnega.« V *Teorije sodobnega plesa*, A. Rekar (prev.). Hrvatin, Emil (ur.). Ljubljana: Maska (Knjižna zbirka Transformacije, št. 6). 209–218.
2. Crnkovič, Marko. 2009. *Plesanje o ljubezni*. Felina films. Ljubljana.
3. Čičigoj, Katja. 2012. »Film in ples: kinesis.« *Sigledal*. 11. 9. 2012. <https://veza.sigledal.org/prispevki/ples-na-platnu-film-na-odru>
4. Fischer-Lichte, Erika. 2008. *Estetika performativnega*. J. Drnovšek (prev.). Ljubljana: Študentska založba (Knjižna zbirka Koda).
5. Lehmann, Hans-Thies. 2003. *Postdramsko gledališče*. K. K. Jacek (prev.). Ljubljana: Maska (Knjižna zbirka Transformacije, št. 12).
6. Louppe, Laurence. 2012. *Poetika sodobnega plesa*. S. Koncut (prev.). Ljubljana: Zavod Emanat (Prehodi).
7. Pogorevc, Petra. 2006. »Zbiram pogum za tišino«. *Maska*: letnik XXI, št. 1–2.
8. Valéry, Paul. 2001. »Filozofija plesa.« V *Teorije sodobnega plesa*, S. Koncut (prev.), Hrvatin, Emil (ur.). Ljubljana: Maska (Knjižna zbirka Transformacije, št. 6). 15–24.
9. Verhoven, Deb. 1999. »Scenografija ljubezni.« *Maska*: letnik VIII, št. 5–6, 113–116.
10. Zupančič, Matjaž. 1991. »Ples v fantazmatskem polju gledališkega.« *Eseji/Problemi* 1/91: letnik XXIX. 51–56.



Andreja Kopač

ODER 360° ALI ODER 180°? STAGE 360° OR STAGE 180°?

1 VRTOGLAVI PTIČ, 1997

O tem, kako ima »kamera rada plesalce«, je v začetku devetdesetih let pisala tudi znamenita dramaturginja Eda Čufer, ki je v sodelovanju s plesalcem in koreografom Iztokom Kovačem ter filmskim režiserjem Sašem Podgorškom z naslednjimi »preroškimi« besedami k prvemu letu »pospremila« ontološki plesni film *Vrtoglavi ptič* (1997), ki ga je takrat prepoznala tudi mednarodna javnost in ki je Iztoku Kovaču utrl pot med najzanimivejše evropske plesne avtorje. Eda Čufer piše:

Sodobni ples v svoji osredotočenosti na telo in prostor predstavlja izoliran svet, svet formalnih in moralnih pravil, svet, ki ustvarja lastno izolirano izkušnjo. Tako kot svet rudarjev. V tem je njuna nezaustavljiva privlačnost. Oba sta nekakšni visoko-poetski iluziji, v kateri se kamera z lahkoto zaljubi. Obema stvarnost in resničnost obstoja določajo pravila, ki prihajajo od zunaj. V primeru trboveljskih srečanj plesalcev in rudarjev je ta zunanost kamera. Instrument, ki dogodek postavlja v aktualen okvir. Virtualnost dveh svetov, ki lahko bivata samo v svoji fizični realnosti, se poveže v poetsko strukturo s pomočjo instrumenta resnične iluzije, naprave, ki lahko simulira čas. Z njeno pomočjo svet sodobnega plesa pridobi dimenzijo preteklosti, zgodovinskosti, svoj subjektivni spomin, svet rudarjev pa nasprotno; iz brezčasnega rova vere in upanja vstopi v sedanjost, aktualnost, objektivnost. Spoj je vrtoglav, omamen, odtujen, tako kot pogledi, nasmehi in komentarji rudarjev, ki gledajo nastop plesalcev v neki hali, v kateri se trenutno še odvija življenje. /.../ Tako kot gibi plesalcev, ki v trenutku počitka in sprostitve rudarjev kot obsedeni izživljajo svoj urbani stres, na tleh, na betonu, ki ni njihov, na neobstoječih tleh. /.../ Realnost misli, vizij, želja. Dva svetova, ki čutita obojestransko prisotnost, vendar se v resnici ne moreta videti, dotakniti. Skozi kamero gledamo to vrtoglavo nezmožnost, ki se v iskanju nove še bolj vrtoglave plesne površine, tal, realnosti, časa kondenziranega v trenutek, povzpne na 360 m visok dimnik trboveljske termoelektrarne. Pol človek, pol ptič, ki nosi v sebi letenje, pa vendar ne more resnično poleteti. (Čufer, 1997)

Besede so bile, kot rečeno, preroške v več pogledih, ki se skupaj tkejo oziroma stekajo skozi pogled kamere.

2 EMANCIPACIJA POGLEDA ALI NOVI PLESNI EKOSISTEM?

Če se nič kaj virtualno prestavimo v sedanjost, v svet po pandemičnem letu 2020 lahko ugotovimo, da tehnologija prodira v vse pore našega življenja, ki se je v veliko primerih skrčilo na kvadraturu sobe, v kateri je ves dan prižgan računalnik, ki postane sprejemnik in oddajnik oddaljenih glasov na drugi strani ekrana, postane člen v »človekovi« komunikaciji, ki je prevzel emancipatorni potencial. Zato se lahko na tem mestu vprašamo, kaj se je pravzaprav zgodilo s tistim potencialom gledalca, o katerem v svoji knjigi *Emancipirani gledalec* (ki je v slovenskem prevodu pri založbi Maska izšla leta 2008) piše Jacques Rancière. Rancièreova znamenita teza, da je politično v umetnosti tisto, kar v polje javnosti prinese glasove, ki niso slišni, in na ta način razpre družbo in ponudi potencialne nove družbene prakse, je bila v času zapisa ena najbolj provokativnih in inspirativnih tez v sodobnih razpravah o umetnosti in političnem. Rancière namreč v knjigi razpravlja o mestu gledalca v umetnosti in skozi to o mestu subjekta v sodobnih družbah. Ob tem se zavzema za aktivno vlogo gledalca, saj se kot pasivni gledalci lahko hitro znajdemo v vlogi potrošnika, kar rahlja družbene vezi in v političnem smislu depolitizira subjekt. Torej, če nadaljujemo tezo, smo se v pandemičnem do onemoglosti zrahljanem svetu znašli tudi mi – in morda lahko ravno nov način gledanja, nova perspektiva, ki jo omogoča VR tehnologija, za trenutek deluje emancipatorno. Po drugi strani pa omogoča razširjen doseg glasov, nove publike in nove možnosti zaznave tako krhke in hkrati posebne oblike umetnosti, kakršen je sodobni ples. Slednje lahko navežemo na govor znamenite belgijske koreografinje Anne Terese De Keersmaeker (8. januar 2021), v katerem med drugim govori o *novem ekosistemu* na področju plesa, ob tem pa opozarja na neskončni potencial, pri čemer gre za najbolj trajnostno, ekološko in čisto energijo. Omenja tudi, da gre za novo doživetje, za nov ekosistem, v katerem ključno vlogo igra medsebojna podpora (*Support System*). De Keersmaeker je ob tem sicer mislila na fizično podporo, ki je sestavni del plesne koreografije, lahko pa se neposredno navežemo tudi na digitalno podporo.

3 ZRAČNA MREŽA (AEROWAVES) IN VR TEHNOLOGIJE

Po več evropskih državah v okviru mednarodne mreže sodobnega plesa *Aerowaves* trenutno nastajata in se razvijata dva postopka »novega pogleda« virtualne tehnologije. Oba postopka temeljita na različnih kamerah. Prvi postopek drugačne percepcije gledanja nastaja ob uporabi kamere s kotom 360 stopinj, drugi pa s kotom 180 stopinj. Oba postopka tudi pozicijo gledalca postavljata v drugačno perspektivo; če je v prvem gledalec »režiser« svojega pogleda, saj s premikanjem na stolu določa kadriranje lastnega pogleda, je v drugem primeru gledalska izkušnja bližje »realnemu pogledu«, saj je kamera statična, vendar pa upošteva oziroma vključuje vse tehnično zahtevne postopke glede postavitve kamere, vprašanja svetlobe, fokusa in ločljivosti vsebin. Izkušnjo kamere s kotom 360 stopinj (v okviru mreže *Aerowaves*) razvija že omenjeni koreograf Izток Kovač in s tem pomembno premika meje v gledanju sodobnega plesa. Pri tem postopku gre pomik gledalca v smeri »samo-režije« pogleda, saj je gledalec postavljen na vrtljivi stol, na katerem sedi s precej velikimi virtualnimi očali in s premikanjem sam določa svoj pogled, pri katerem nikoli ne vidi celotnega dogajanja na odru. Ko sem si testno ogledala delček digitalizirane predstave *Set and Reset* (ki je rekonstrukcija znamenite predstave Trishe Brown) v izvedbi plesalcev skupine En Knap, sem dobila občutek, kakor da bi sedela nekoliko višje, nekje na stolčku, in bila režiserka svojega pogleda. Fantastičen občutek, ki sem ga pri tem imela, pa je nekaj popolnoma drugega kot na primer pri kameri 180 stopinj, kjer gledalec sedi na odru in je stopnja samo-režije mnogo manjša, bolj poudarjen pa je občutek, da se plesalca lahko dotakneš oziroma da se plesalec dotakne tebe. Plesalec je v tem primeru ta, ki določa percepcijo prostora in časa. Testno predstavo, v tem primeru predstavo *PLI* v izvedbi češkega plesalca Viktorja Černického, sem imela čast videti tako v živo (12. junija 2020 v okviru Festivala Ukrep in v sodelovanju s Plesno Vesno) na odru Španskih borcev kakor tudi januarja 2021 v testni verziji, posneti s kamero pod kotom 180 stopinj. Za oba postopka je značilno, da njun namen ni v nobeni meri jemati »živo« izkušnjo gledalčevega pogleda, temveč gre za to, da širita perspektive dojemanja tako občutljivih, senzibilnih in hkrati vznemirljivih disciplin, kot je sodobni ples.

4 AKTIVNA USTVARJALKA »NOVEGA POGLEDA«: ENYA BELAK

Na konferenci sem tako spregovorila o novih postopkih »pogleda«, pri tem pa je bila moja gostja slovenska koreografinja, filmarka in vizualna umetnica Enya Belak, ki je v zadnjem času (poleg Iztoka Kovača) ena ključnih strokovnjakinj na področju razvoja virtualne realnosti v sodobnem plesu. Enya je že od začetka vedela, da bosta njen žanr ustvarjanja tako ples kot film, in na vprašanje, kaj prinaša VR tehnologija in kakšen postopek prinaša, odgovarja:

Gre za eksperiment na področju novejših tehnologij virtualne realnosti. Kar trenutno razvijamo, na trgu še ni dostopno in gre za nekaj novega. Že sama tehnologija ponuja drugačne zakonitosti; gre za predvidevanje in ocenjevanje, kam v prostor postaviti kamero in kaj to pomeni v odnosu do predstave. Proces nam prestavlja velik izziv, ima pa tudi svoje omejitve. Takoj, ko postaviš ples v novo okolje, pa naj bo to video ali digitalni medij, dobiš nov format, ki ni enak živi plesni predstavi. Ideja za digitalizacijo plesnih predstav v VR je prišla na pobudo vodje Evropske plesne mreže *Aerowaves* Johna Ashforda in poteka v okviru programa Springback Ringside. Takšen format seveda ne more nadomestiti plesa v živo, ampak prinaša novo informacijo, kako gledati in dojemati ples in kaj ta pomeni v VR tehnologiji.

Ob tem spregovori tudi o zahtevnem postopku snemanja:

Pred snemanjem smo izvedli veliko testov z različnimi kamerami v VR tehnologiji in skušali najti najbolj optimalno rešitev za snemanje predstav zaradi vseh specifik, ki jih uprizoritvene umetnosti imajo. Na podlagi testiranja smo kupili posebno kamero, ki je še precej neraziskana, ker je ne uporablja veliko ljudi. Kar smo želeli doseči, je stereoskopski pogled s podobnimi specifikami, kot jih ima človeško oko. VR tehnologija kljub vsemu vsaj zaenkrat še ne more brati vsega, kar človeško oko omogoča. Postopek snemanja je zelo tehničen; stvari se sproti postavlja in snema ter raziskuje pravilne pozicije kamere. Za vsako predstav posebej se moraš odločiti, kaj hočeš, kje je fokus in kje distanca. Pri tem je veliko kompromisov, ki jih moraš v trenutku sprejeti. Gre za izjemno kompleksen postopek, saj ni nikoli dovolj časa, da bi preizkusil vse možnosti, zato so ključne hitre odločitve. Dobiti želimo občutek, da se plesalca, ki pride blizu kamere, lahko gledalec dotakne. Snemamo s prilagojeno svetlobo, veliko elementov je treba upoštevati vnaprej in najti točko, ki zajame vse informacije v najboljših nastavitvah. Ko se material posname, je treba sliko »sešiti«, da se vse skupaj sestavi. Če se preveč obremenjujem s tehničnimi omejitvami, se lahko hitro omejim tudi v kreativnih rešitvah.

5 ZAKLJUČEK

Zaključimo lahko, da je sodobni ples v vsej svoji krhkosti in *fragilnosti* v isti meri tudi *agilen*, saj v tem trenutku, v tem svetu, omogoča pionirske postopke pogleda razširjene resničnosti, pri čemer slika pove več kot tisoč besed. Ob tezi, da je ves svet oder, in vprašanju, ali gre za tako imenovani *Oder 180°* ali *Oder 360°*, lahko rečemo, da gre za nove moduse pogleda razširjenih perspektiv, ki so globalizirani toliko, da so vsem razumljivi. Naslednji korak pri tem je, da bi bili tudi vsem dostopni in bi s tem resnično ustvarili novo raven emancipacije in obenem nov plesni ekosistem.

6 LITERATURA

1. Čufer, Eda. 1997. Zapis ob filmu *Vrtoglavi ptič*. http://www.en-knap.com/14/84/vrtoglavi_ptic.html
2. De Keersmaeker, Anne Terese. 8. januar 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=INHxrkdWwA>
3. Enya Belak. Intervju z Andrejo Kopač. 19. marec 2021. *Konferenca Za človeka gre, AMEU*, Akademija za ples.
4. Enya Belak: »Ni bilo vprašanje ali film ali ples, vedno sem vedela, da bo oboje.« *Delo*, 26. 12. 2020.
5. Rancière, Jacques. 2008. *Emancipirani gledalec*. Ljubljana: Maska, Transformacije.
6. Testni ogled predstav v VR tehnologiji *Set and Reset* in *PLI*. Januar 2021. CK Španski borci, Ljubljana.



Urša Rupnik, Vesna Geršak

PROBLEMATIKA PLESNEGA IZOBRAŽEVANJA V VIRTUALNEM OKOLJU THE ISSUE OF DANCE EDUCATION IN AN ONLINE ENVIRONMENT

1 UVOD

Leto 2020 je tudi plesno skupnost, tako kot mnogo drugih, pretreslo do temeljev. Ukrepi za preprečevanje širjenja novega koronavirusa in strah pred okužbo so po vsem svetu zaprli plesne šole in studie ter tako plesne ljubitelje in študente plesa kakor tudi profesionalne plesalce prikovali v njihove domove in pred zaslone računalnikov. Predajanje znanja v nenehni interakciji, skupinsko delo, med-telesna komunikacija, ki so sodobnemu plesu imanentne, je zamenjalo brez-telesno, dvodimenzionalno, virtualno okolje nove realnosti. Kakor so čez noč postale dostopne prej časovno, geografsko in finančno nedosegljive delavnice z vrhunskimi koreografi in plesnimi pedagogi na različnih spletnih platformah, tako se je skrčil plesalčev obseg fizičnega prostora in doseg prepotrebne interakcije z drugimi plešočimi telesi.

V obdobju pred letom 2020 je zaslediti raziskave, ki zagovarjajo produktivno uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije v pedagoškem procesu izobraževanja plesalcev. Uporaba tehnologije je za šolajoče se plesalce lahko koristno sredstvo spremljanja, evalviranja in reflektiranja lastnega napredka in razvoja, na primer skozi analizo video posnetkov (Leijen idr. 2008, 229). Vendar pa tak način dela služi kot podpora delu v studiu. Podobno avtorji v duhu selitve izobraževanja na splet v času pandemije covida-19 poudarjajo, da je izobraževanje na daljavo učinkovitejše, »če se ga uporablja za podporo poučevanju in ne za neposredno poučevanje oz. za zamenjavo izobraževanja, ki poteka, iz oči v oči« (Mikulec 2020, para. 4), da ga je treba »kombinirati z drugimi oblikami izobraževanja (v duhu, kombiniranega učenja, kjer se prepletajo tako fizični kot virtualni pristopi v izobraževanju)« (Mikulec 2020, para. 4) in da je tudi v plesnem izobraževanju nujno razmisliti o uporabi tehnologije na način, da le-ta plesno izobraževanje podpira in ne le nadomešča osebnih interakcij v živo (Heyang in Martin 2020, 9).

Nekatere ameriške univerze že od leta 1997 nudijo spletno izobraževanje tudi na področju plesa, formati pa variirajo od kombiniranih z delom v živo, temelječih na videoposnetkih, usmerjenih v projektno delo, sinhronih, asinhronih, tedenskih ali semestrskih in vključujejo od nekaj do tisoče študentov v programih tipa MOOC (množični odprti spletni tečaji / *massive open online courses*). Spletna pokrajina, ki jo taki programi odpirajo, dosega vse s solidno internetno povezavo opremljene dele sveta, združuje študente raznolikih okolij in kultur, kar vzpostavlja multikulturne skupnosti; študentom omogoča študij v lastnem tempu in povečuje njihovo odgovornost pri izobraževanju (Parrish 2016, 169). Ta način dela sovпада s pojmom novega tipa študenta oziroma učečega se, tako imenovanega digitalnega domorodca, rojenega v digitaliziran svet, ki se zaradi vsakodnevne in vsako-priložnostne uporabe tehnologije uči in deluje drugače kot predhodne generacije (Kroflič 2020; Ertmer in Newby 2013). Vendar pa, kot opozarja Mikulec (2020), študije o izobraževanju na daljavo kažejo, da prej omenjeni široko dostopni MOOC niso izpolnili obljub o »osvobajanju posameznikov od družbenih in izobraževalnih neenakosti /.../, saj le-ti reproducirajo iste socialno-ekonomske strukture, hierarhije in razmerja moči, ki jih želijo porušiti« (para. 5).

Tako si je tudi težko zamisliti, da bi študenti plesa sami razpolagali s primernim prostorom kot predpogojem in izhodiščem za kakovostno in enakopravno spletno plesno izobraževanje. Ples je umetnost, ki obstaja in se udejvanja v prostoru in času, »ples in prostor sta neločljivo povezana med sabo, saj ples potrebuje prostor za svojo manifestacijo« (Benko 2018, 51).

Nadalje avtorji navajajo, da poučevanje plesa v virtualnem okolju briše meje med tradicionalno hierarhijo vlog učitelj – učenec (Almar Caldwell in Milling-Robbins 2007, 25), čemur pa ostro nasprotuje Pike s sodelavci (2020, 293–295), ki v okviru nove realnosti fizične distance, poučevanja in učenja preko platforme Zoom tudi v akademskem okolju vidi korporativni in kapitalistični prevzem digitalne pedagogike. V slednji je pozornost usmerjena na gostitelja srečanja (pedagoga), udeleženci pa so ob pomanjkanju aktivnega in kreativnega vodenja srečanja primorani v pasivno interakcijo in k dvigu virtualnih rok, kadar želijo biti videni, slišani in opaženi.

Pri nobenem od omenjenih avtorjev ni zaslediti poglobljene razlage ali razmisleka, kako v kriznih razmerah zaradi pandemije covida-19 na novo in *ad hoc* vzpostavljeno plesno izobraževanje na daljavo zares deluje (se dogaja) v praksi. Zanima nas torej, kako šolajoči se plesalci, študenti plesa, mladi plesni profesionalci dojemajo situacijo, v kateri so se na svoji plesni poti znašli, in kako jo razumejo ter v njej delujejo plesni pedagogi, učitelji in profesorji. Osredotočamo se na poučevanje in učenje sodobnih plesnih tehnik oziroma gibalnih sistemov, ki predstavljajo bazo, osrednje izkustvo in poglobitveni način učenja plesa, plesalca oblikujejo skozi vsa leta študija in so vsakodnevna praksa in način treninga tudi celotno plesno kariero (Buckroyd 2004, 76). V prispevku naslavljamo problematiko plesnega izobraževanja v virtualnem okolju, raziskava si prizadeva vstopiti v epicenter dogajanja – v virtualni plesni studio, v katerem v plesno izobraževalno interakcijo na daljavo vstopita učenec plesa in plesni učitelj.

1.1 Namen in cilji

Namen raziskave je osvetliti problematiko plesnega izobraževanja na daljavo. Predstaviti in evalvirati želimo prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in ovire praks poučevanja sodobnega plesa v virtualnem okolju, tako s strani študentov kot s strani pedagogov.

RV1: Katere in kakšne so prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in ovire praks poučevanja sodobnega plesa na daljavo, v spletnem okolju, z vidika plesnih učiteljev, pedagogov, profesorjev?

RV2: Katere in kakšne so prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in ovire praks učenja sodobnega plesa na daljavo, v spletnem okolju, z vidika učencev in študentov plesa?

1.2 Metode

Raziskava temelji na kvalitativni raziskovalni paradigmi, instrument za pridobivanje podatkov je SWOT analiza. Vzorec zajema tri plesne pedagoginje, ki poučujejo tako na AMEU Akademiji za ples kot tudi v zasebnem, nevladnem sektorju, ena izmed njih je avtorica prispevka; ter pet šolajočih se plesalk, od tega tri študentke AMEU Akademije za ples, eno študentko plesne akademije na švedskem ter eno mlado plesno profesionalko, ki je na prehodu od neformalnega plesnega izobraževanja v plesni profesionalizem. Vse sodelujoče so v raziskavo vključene prostovoljno, zagotovljena je njihova anonimnost. Izvedli smo SWOT analizo, ki opredeli prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in ovire (angl. *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), ki so jih udeleženske raziskave zapisale v tabelo. Vprašalniki so bili poslani po elektronski pošti, podatki so se zbirali v obdobju od 6. do 16. januarja 2021.

2 REZULTATI

V raziskavi smo ugotavljali, kakšne so prednosti, pomanjkljivosti, priložnosti in ovire pri poučevanju sodobnega plesa na daljavo. Iz zapisov treh pedagoginj ter petih študentk so v tabelah 1 in 2 navedeni najpogostejši odgovori v kategorijah:

- prednosti, dobre strani (*Strengths*) – notranji dejavniki, ki spodbudno vplivajo na doseganje zastavljenih ciljev;
- slabosti, pomanjkljivosti (*Weaknesses*) – šibka področja, ki bi jih lahko izboljšali, področja, na katerih smo ranljivi;
- priložnosti, možnosti (*Opportunities*) – zunanji dejavniki, ki pozitivno delujejo na naša ravnanja, potencialne priložnosti;
- grožnje, ovire, nevarnosti (*Threats*) – potencialni negativni vplivi, na katere sami nimamo močnega vpliva.

Tabela 1: Najpogostejši odgovori pedagoginj

PREDNOSTI, DOBRE STRANI (S, +) • Novi metodološki postopki, novi gibalni principi in vaje, poudarek na artikulaciji, detajlih in preciznosti izvedbe • Ohranjanje stikov in plesne prakse • Nižanje stroškov	SLABOSTI, POMANJKLJIVOSTI (W, –) • Problematika omejenega prostora in pomanjkanja fizičnih odnosov med plesalci ter plesalci in pedagogom • Pomanjkanje kontakta, skupinske energije in dinamike • Manko kakovostnih korekcij, izmenjave med študenti, neposrednega in takojšnjega odziva, popravkov, ki zahtevajo dotik • Problem prepoznavanja gibalnih specifik preko ekrana • Problem predvajanja in uporabe glasbe • Problem vzpostavljanja vzdušja in motivacije na obeh straneh
PRILOŽNOSTI, MOŽNOSTI (O, ?) • Geografska dostopnost, možnost sodelovanja od koder koli na svetu • Notranja motivacija, samostojnost v učenju • Obrat navznoter, psihološka svoboda	GROŽNJE, OVIRE, NEVARNOSTI (T, !) • Nižanje stroškov dela pedagogov – problem podcenjenosti in podplačanosti • Upad kakovosti vsebine, izvedbe, razumevanja, bojazen pred poenostavljanjem in trivializacijo • Izguba občutka za druge, plesno skupnost, čarobnost in esenco plesa • Diskriminacija plesalcev in pedagogov na podlagi prostora, ki ga imajo na voljo za izvajanje oziroma udeležbo

Tabela 2: Najpogostejši odgovori študentk

PREDNOSTI, DOBRE STRANI (S, +) • Geografska, časovna in cenovna dostopnost delavnic s celega sveta • Ohranjanje občutka skupnosti • Pridobivanje znanja o uporabi tehnologije • Krepljenje notranje motivacije	SLABOSTI, POMANJKLJIVOSTI (W, –) • Manko skupinske energije in moči skupnosti • Prostorske omejitve • Problem okrnjenih pedagogovih korekcij • Tehnične težave • Občutki obupanosti, dvoma, osamljenosti, pomanjkanja motivacije • Problem napredovanja
PRILOŽNOSTI, MOŽNOSTI (O, ?) • Test lastne motivacije in razvijanje strpnosti • Neomejenost z geografskim prostorom – možna mednarodna sodelovanja z minimalnimi stroški in časovno racionalizacijo • Več časa za lasten angažma – raziskovanje, preizkušanje stvari	GROŽNJE, OVIRE, NEVARNOSTI (T, !) • Izguba motivacije • Problem fokusa v domačem okolju • Izguba kakovosti in raznovrstnosti gibanja • Ogroženost šolanja in nadaljnje kariere • Pasivizacija v odnosu do drugih • Problem poškodb zaradi fizične odsotnosti pedagoga • Psihične stiske • Odvisnost od tehnologije

3 RAZPRAVA

Vpogled v različne vidike praks poučevanja in učenja sodobnega plesa (predvsem sodobnih plesnih tehnik oziroma gibalnih sistemov sodobnega plesa) smo pridobili z analizo SWOT, v katero smo vključili tako plesne pedagoginje, profesorice oziroma predavateljice kakor tudi študentke plesa in mlade plesne profesionalke.

Med prednostmi poučevanja sodobnega plesa na daljavo, ki jih izpostavljajo plesne pedagoginje, je poudarek na raziskavi in oblikovanju novih gibalnih principov, metodoloških postopkov in načinov posredovanja vsebine, ki se prilagajajo omejenemu prostoru in načinu dela brez fizične bližine in kontakta in katerim pri delu v studiu ne bi namenile pozornosti v enaki meri. Sem uvrščajo kreiranje plesnega materiala in oblikovanje funkcionalnih vaj, katerih drugače verjetno ne bi oblikovale; natančnejšo tako besedno kot gibalno artikulacijo podajane snovi; več časa namenjenega detajlom in preciznosti izvedbe; preprostejše in manj obsežne vaje in kombinacije, ki pa z manj gibalnega materiala dosežejo večji učinek. Iz odzivov pedagoginj, vključenih v raziskavo, se da razbrati, da jim je poučevanje v novem, nepoznanem okolju v kreativni izziv v smislu prevpraševanja in redefinicije lastnih metodoloških postopkov, kristalizacije ključnih poudarkov tehnike, sloga ali sistema, za katere želijo, da jih študentje usvojijo, ter okolju in mediju primerno, na novo osmišljeno oblikovanje vaj in kombinacij oziroma napotkov in nalog.

Kot dobro plat dela na daljavo v razmerah, ko srečanja v studiu niso mogoča, pedagoginje navajajo ohranjanje redne plesne prakse, pri čemer poudarjajo socialni vidik druženja preko zaslonov, ki še vedno dovoljuje črpanje znanja in navdiha od drugih in nudi psihološko oporo. Prav tako študentke omenjajo, da jim redna srečanja in treningi na daljavo dajejo občutek pripadnosti, da na ta način ohranjajo stike s plesnimi kolegi, umetniki in plesno skupnostjo. Ohranjanje in spodbujanje povezanosti, vzpostavljanje občutka pripadnosti in omogočanje socialne interakcije so po besedah Parrisheve (2016, 170) v spletni obliki poučevanja (plesa) ključni elementi za uspešno dožemanje študijskega procesa, vključenosti študentov vanj, vztrajanje in zadovoljstvo. Obenem študentke preko študija plesa na daljavo v času pandemije krepijo svojo notranjo moč, vztrajnost in motivacijo, saj je njihov angažma preko kamere manj opazen; pravijo tudi, da bo njihov napredek bolj mentalen kot fizičen, saj se v času izolacije vse bolj krepi želja po plesu, kot je bil nekoč v dvorani, in raste spoštovanje do načina dela, ki je bil prej samoumeven. Hudomušno dodajajo, da je na treninge od doma oz. v spletnem okolju skorajda nemogoče zamuditi.

Ena od pedagoginj opaža, da učenje preko spletnih platform študentom omogoča, da se bolj osredotočijo nase, se ne prilagajajo drugim s postavitvijo v prostoru, se z drugimi ne primerjajo, imajo več zasebnosti in so lahko tako bolj sproščeni; podobno Almar Caldwell in Milling-Robbins (2007, 26) navajata, da virtualno učno okolje, kjer se študentje med seboj ne vidijo in na tej podlagi ne morejo soditi en o drugem, med njimi spodbuja bolj odprt dialog.

Študentke med prednostmi študija na daljavo omenjajo pridobivanje izkušenj in znanja pri uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije ter različnih spletnih okolij. Učenje preko spleta jim omogoča pridobivanje kompetenc za uporabo spletnih orodij in video posnetkov, preko katerih se lahko določenih plesnih sekvenc učijo v svojem tempu in se osredotočajo na elemente, ki so jim osebno najbolj pomembni. Enako Parrisheva (2016, 177–178) in Leijen s sodelavci (2008, 229) uporabo video posnetkov in IKT orodij v poučevanju in učenju plesnih vsebin vidijo kot pomemben gradnik procesa, saj študentom podeljuje več avtonomije pri njihovem šolanju; poleg napredovanja v lastnem tempu in doseganja individualnih učnih ciljev jim analiza posnetkov omogoča spremljanje in kritično reflektiranje lastnega napredka ter posledično realno oblikovanje ocene svojega dela. Na tem mestu pa je treba poudariti, da je uporaba tehnologije v študijskem procesu mišljena kot podpora poučevanju in ne kot nadomestilo dela v živo (Mikulec 2020; Parrish 2016, 177; Leijen idr., 2008), kar še posebej velja za študij plesa, ki je odvisen od lastne telesne izkušnje, kolektivne prakse, razmerij do drugih, skupnosti in občinstva (Heyang in Martin 2020, 10).

Kot prednost poučevanja na daljavo plesne pedagoginje omenjajo še nižanje splošnih stroškov zaradi nižje cene najema manjšega studia oziroma zaradi dela od doma, kjer tudi potnih stroškov ni. Podobno študentke dodajajo, da jim študij na daljavo omogoča dostop do plesnih delavnic različnih stilov, tehnik, praks glede na lasten interes in ne glede na to, na katerem koncu sveta se odvijajo, hkrati so od delavnic v živo cenovno ugodnejše in časovno racionalnejše, saj ni potrebe po transportu.

Tudi med priložnostmi, ki jih omenjajo tako študentke kot pedagoginje pri poučevanju sodobnega plesa na daljavo, je najbolj izpostavljena geografska dostopnost sodelovanja od koder koli na svetu. Študiju oziroma delavnicam se lahko priključijo študentje iz tujine, pedagogi lahko poučujejo iz svojih domov, veliko preprostejša (manj logistike, nižji stroški, lažje časovne uskladitve) pa je tudi organizacija študijskega procesa s pedagogi iz tujine. Tudi Heyang in Martin (2020) med priložnostmi, ki nam jih v razmislek ponuja trenutna situacija, v kateri ne moremo prosto potovati po svetu, vidita participatorno naravo virtualnega plesnega šolanja, v katerem lahko sodelujejo tudi tisti z drugače marginaliziranih območij sveta. Tehnologija omogoča štiriindvajseturni dostop, prilagojen urnik, delo v lastnem tempu ter enakopravno udeležbo študentom in osebju s kateregakoli konca sveta, kar potencialno lahko vodi k oblikovanju novih opolnomočenih multikulturnih plesnih skupnosti (Heyang in Martin 2020, 10; Parrish 2016, 169; Leijen idr. 2008, 219). Istočasno avtorji poudarjajo, da je za naprej nujen razmislek o hibridnem modelu, ki bi klasično plesno izobraževanje v živo obogatil in kombiniral z možnostmi, ki jih v trenutni situaciji razpirajo virtualna povezovanja, ne pa jih z njimi le nadomestil (Heyang in Martin 2020, 10; Mikulec 2020).

Kot zapiše Bennettova (2020, 245), so v času pandemije in vsesplošnega zaprtja javnega življenja po celem svetu nove mednarodne meje postali časovni pasovi. Ena od študentk tako izrazi fascinacijo nad tem, da »gre« lahko dopoldan na plesni klas v Ameriko, popoldan pa na delavnico na Novi Zelandiji. Študentkam se zdi pomembno tudi, da se lahko udeležijo delavnic, ki se jih zaradi njihove narave zaprtega tipa drugače ne morejo (na primer plesni klasi s pomembnimi koreografi ali svetovno uveljavljenimi plesnimi kompanijami, ki so v času korona krize svoje treninge odprli za zainteresirano plesno javnost); da so spletni klasi, delavnice, seminarji večinoma cenejši ali celo brezplačni; da prihranijo na času, saj jim ni treba potovati v tujino oziroma jim je prihranjena pot do studia; vse dejavnosti so torej *one click away*. Omenjajo še dostopnost plesnih tekmovanj, ki v času epidemije potekajo virtualno, in možnost sodelovanja v mednarodnih projektih, ki prav tako nastajajo v virtualnem okolju.

Kot priložnost učenja in poučevanja plesa na daljavo se po besedah tako pedagoginj in študentk kot nekaterih avtorjev (Parrish 2016; Leijen idr. 2008) izkaže razvijanje kompetenc samostojnega učenja, prevzemanje odgovornosti za svoj študij, večja vključenost študentov v proces izobraževanja ter iskanje in potrjevanje lastne motivacije, kar je sicer bistvo uspešnega plesnega šolanja (Buckroyd 2004, 119–122). V trenutni situaciji, na katero se predhodno niti pedagogi niti študentje niso pripravili, se zanj usposabljal ali po lastni izbiri vstopili v proces izobraževanja v virtualnem okolju, in kjer se zamajajo klasične vloge študent – učitelj (Mikulec 2020; Almar Caldwell in Milling-Robbins 2007, 25), je po besedah ene izmed pedagoginj, udeleženi v raziskavi, s strani študentov potreben zadosten lasten angažma in dovolj lastnega zanimanja, da se do neke mere lahko sami vodijo skozi proces. Podobno Mikulec (2020, para. 4) opozarja, da v takem načinu študija »prosperirajo tisti študenti, ki imajo visoko motivacijo, so digitalno pismeni in posedujejo spretnosti za samostojno učenje«. V tem oziru obe skupini udeleženk v raziskavi ob zadostnem lastnem študijskem angažmaju omenjata možnost za obrat navznoter, kjer študentje lahko sledijo svojim zanimanjem in uglaševanjem s sabo, dobijo priložnost raziskovanja in povezovanja z lastnim telesom in njegovimi sistemi, ukvarjajo se lahko s »fine-tuningom« lastnega senzoriuma, odkrivanjem detajlov in piljenjem subtilne virtuoznosti. Zaradi samote in intime domačega prostora delo od doma študentkam daje tudi priložnost večje psihološke svobode, kjer same sebi dovolijo večjo sproščenost in igrivost pri raziskavi in preizkušanju elementov in akcij, ki si jih ob prisotnosti drugih ne bi upale oziroma bi se pri tem v odnosu do drugih počutile nelagodno.

Med slabostmi oziroma pomanjkljivostmi izvajanja študijskega procesa sodobnega plesa na daljavo tako pedagoginje kot študentke opozarjajo na problematiko prostorskih omejitev domačega okolja in pomanjkanja fizičnih kontaktov in odnosov, skupinske energije in dinamike, ki v plesnem studiu gradijo kvalitetno učno okolje in omogočajo optimalen prenos informacij. V situaciji, ko sta bila plesu odvzeta osnovna pogoja za kakovostno delo – fizična prisotnost vseh udeleženi v istem prostoru in primernost tega prostora (primerna velikost, temperatura, kakovostna tla, potrebna tehnična oprema), se je proces zreduciral predvsem na delo na mestu in v osami. To za sabo potegne omejevanje in prilagajanje posredovanega učnega materiala in s tem posledice, kot so izguba stika s prostorom in z uporabo, poznavanjem in aplikacijo vseh prostorskih zakonitosti (tako v velikosti giba, kakor v gibanju po prostoru – v vertikali in horizontali ter prehajanju med prostorskimi ravnmi in smermi); pomanjkanje urjenja odnosov med več telesi in prepoznavanja energij, ki se vzpostavljajo

v skupini gibajočih se teles. Na ta način umanjajo skupinska dinamika, skupni entuziazem, moč skupine, »tisti občutek po klasu, ko smo vsi mokri, zdelani, ampak bi lahko vse še enkrat naredili, če bi bilo treba, izgine«.

Ob tem so tudi pedagogovi popravki okrnjeni, saj ob težavi prepoznavanja gibalnih specifik (na primer vzgib/izvor, potek, prostorska in energetska smer, zaključek giba) preko ekrana nastane problem dajanja in prejemanja korekcij. Tridimenzionalno gibanje je namreč zreducirano na dvodimenzionalno sliko, udeleženci nimajo možnosti opazovanja z vseh strani, fokus je iz telesa in prostora preusmerjen v zaslon in kamero, težko je brati energijo in potrebe prisotnih in posledično je težje voditi učno uro, ker ima pedagog lahko občutek, da govori, kaže, usmerja samega sebe. Pri poučevanju na daljavo je torej okrnjen pretok povratnih informacij (Medveš 2020; Mikulec 2020), prav tako ni neposredne izmenjave med študenti, ki jim v skupnem fizičnem prostoru omogoča učenje na popravkih drugih, učenje na dobrih primerih drugih, medsebojno pomoč in podporo. Pri korekcijah ali razlagah pomembno vlogo igra fizičen dotik, ki lahko pri študentu sproži zavedanje ali razumevanje določenih gibalnih principov. Pri delu na daljavo je le-ta prav tako onemogočen, ena od pedagoginj tako zapiše: »Najbolj me frustrira, da plesalk/-cev ne morem fizično popravljati; zaradi specifičnosti gibalnih principov, na katerih temelji moje delo, je korekcija pogosto smiselna le s pravim fizičnim prijemom.«

Študentke omenjajo, da v plesnem izobraževanju na daljavo pogrešajo *small talks* pred učno uro in po njej ter neformalne refleksije in pogovore, ki se v procesu v živo zgodijo mimogrede in so pomembni za občutek sprejetosti, pripadnosti in samopotrjevanja. Enako se Heyang in Martin (2020, 10) sprašujeta, kako tudi pri *online* poučevanju negovati občutek pripadnosti plesni skupnosti, saj je ples dejavnost, ki je v veliki meri odvisna od medsebojnih odnosov. Ena od študentk omeni: »Po klasu ostaneš zopet sam/-a, virtualna soba se zapre in ni tiste refleksije, ki bi jo mogoče kdaj potrebovali.« Tako pri študentkah kot pedagoginjah se pojavljajo občutki obupanosti, dvoma, strahu, osamljenosti in pomanjkanja motivacije, volje, inspiracije; na urah se pojavlja težava vzpostavljanja vzdušja, ni skupinske energije in je posledično z njo nemogoče upravljati; pedagoginje imajo občutek nemoči pri tem, da bi vsem študentom zadovoljivo pomagale, večkrat imajo občutek govorjenja v prazno in tudi same ne dobijo odziva, potrebnega za kakovostno nadaljevanje procesa. O osamljenosti v poučevanju plesa na daljavo govori tudi Parrish (2016, 170–172), ki navaja, da je za marsikaterega učitelja, navajenega dela v živo, izkušnja poučevanja na daljavo lahko zastrašujoča in da takšno delo lahko vodi v socialno osamo, pomanjkanje komunikacije s plesnimi kolegi in daje občutek ločenosti od njih in skupnosti.

Med slabostmi pri poučevanju in učenju plesa na daljavo so med rezultati raziskave omenjene tudi tehnične težave. Neustrezna tehnološka oprema, s katero posamezniki razpolagajo, in nestabilna internetna povezava za sabo potegneta zamrzovanje, prekinjanje, zamujanje ter slabo kakovost slike in zvoka, kar niža kakovost učnega procesa. Številni avtorji opozarjajo na pomen tehnologije, programske opreme in internetnega dostopa pri šolanju na daljavo, ti so lahko pomemben dejavnik pri segregaciji med študenti in neenakopravnem dostopu do izobraževanja (Medveš 2020; Mikulec 2020; Heyang in Martin 2020, 10; Parrish 2016, 172). Pri plesnem izobraževanju na daljavo se poleg tehnoloških pomanjkljivosti kažejo še omejitve pri uporabi glasbe, torej pri razvijanju muzikalnosti in povezovanju plesa z zakonitostmi glasbe; problematično je izvajanje vaj, ki temeljijo na natančnem poznavanju ritma, saj zvok preko mreže potuje z zamikom, tako je tudi sodelovanje oziroma spremljava glasbenikov pri poučevanju plesa prek spleta nesmiselna.

Kot grožnjo pri poučevanju sodobnega plesa v spletnem okolju pedagoginje in študentke poudarjajo upad kakovosti vsebine in izvedbe ter upad raznovrstnosti usvojenega in prakticiranega gibalnega besednjaka in izrazoslovja. Zaradi prilagajanja vsebine, ki je za delo preko ekranov potrebno, je ogrožena raven plesnega znanja in razumevanja, gibanje je okrnjeno, izgublja se prostorskost v posameznikovem plesnem izrazu, praksa ne zajema »vse kompleksnosti prakticiranja plesa v resničnem življenju, kjer se telesa srečajo, se pogovarjajo, dihaajo, utripajo v skupnem prostoru – to je težko oziroma nemogoče nadomeščati z alternativnimi variantami; izgublja se finost živega telesa, prenosa informacij skozi opazovanje gibajočega se telesa, s čimer je hudo okrnjeno razumevanje gibanja le skozi posnemanje«. Izgublja se tudi občutek za soplesalce, angažma v odnosu do drugega, deljenje skupne igrivosti, izgubljata se čarobnost in esenca plesa; ples kot skupinska dejavnost, kot specifična izkušnja izgublja svojo edinstvenost in originalno namembnost, saj postane »še ena od možnih stvari, ki jih počnemo preko spleta«. Preobremenitev s tehnološkim udejstvovanjem v

spletnem svetu postane izčrpavajoča (Heyang in Martin 2020, 11), hkrati pa sami postajamo nevidni v majhnosti zoom kvadratkov. Tako je skrb vzbujajoče, kakšno stopnjo plesnega znanja, zavedanja telesa in razumevanja principov gibanja študentje na tak način lahko dosežejo. Pojavlja se bojazen pred poenostavitvijo, zreduciranostjo, trivializacijo vsebine, obenem pa sta resno ogrožena tako kakovostno šolanje in posameznikov napredek kot nadaljnja kariera plesalcev.

Na tem mestu je kot grožnja še enkrat naglašena problematika prostora, nevarno se namreč zdi, da bi ob morebitnem nadaljevanju poučevanja plesa preko spleta lahko prišlo do diskriminacije in razslojevanja tako med plesalci kot pedagogi ne samo glede na to, s kakšno tehnologijo razpolagajo in kako jo obvladajo, ampak tudi glede na (domač) prostor, ki jim je za delo na voljo. Študentke opažajo, da razlike med njimi pri delu na daljavo povečujejo predvsem dejavniki, ki jih v plesnem studiu ni – poleg velikosti prostora še številni dražljaji v domačem okolju, ki fokus od ekrana in gibanja odvrtačo k vsakodnevnim malenkostim, saj sta javen in zasebni prostor neločljivo prepletena. Ples, še posebej v času šolanja in izobraževanja, nujno potrebuje namen-ski prostor »do neke mere izprazen vsakdanjosti, da metaforično in dejansko nudi prostor za vnašanje, preizkušanje in rast idej« (Rupnik v Benko 2018, 52). Pomanjkanje ali begajoč fokus v domačem okolju in fizična odsotnost pedagoga lahko botrujeta poškodbam, plesalčevo zdravje pa ogrožajo tudi psihične stiske, povezane z nejasnostjo položaja, občutkom ujetosti, pomanjkanjem motivacije. Ena od študentk zapiše: »Zaradi strahu, da bo tako ostalo za vedno, nastane občutek obupanosti in spraševati se začneš, ali res želimo tako nadaljevati. Pojavi se dvom v ples.« Pedagoginje kot grožnjo oziroma nevarnost vidijo tudi možnost, »da bi se organizatorji zaradi nižjih stroškov izvedbe poučevanja na daljavo v prihodnje odločali za on-line izvedbe, kar bi lahko ogrozilo delo pedagogov«. V praksi je že opazen problem podcenjenosti in podplačanosti plesnih pedagogov z izgovorom, da je delo na daljavo manj zahtevno, kar pa ne drži. Za isto delo preko spleta je dejansko potrebnih tako več priprav kakor tudi več angažmaja pri sami izvedbi, preko spleta tako proces kot komunikacija potekata drugače, nujno potrebno je tako izobraževanje izvajalcev kakor tudi pretresanje in skrbno načrtovanje posredovane vsebine (Mikulec 2020; Parrish 2016, 172).

Pedagoginje opozarjajo še, da se pri delu preko spleta pojavlja nevarnost kraje avtorskega materiala in kreativne intelektualne lastnine; avtorsko delo pedagogov je, s tem ko je posredovano preko spleta, lahko nezaščiteno dostopno na medmrežju, snemano brez dovoljenja ali naloženo na oddaljenem serverju (Pike idr. 2020, 295). Poraja se tudi vprašanje varovanja zasebnosti, osebnih podatkov in intime ter s tem kršitve pravice do zasebnosti, ko skorajda brez prevpraševanja in privoljenja vstopamo v domove drugih in z drugimi delimo svoje.

Kot glavne ugotovitve raziskave bi lahko povzeli, da tako pedagoginje kot študentke menijo, da je plesno izobraževanje na daljavo predvsem začasna in zasilna rešitev v času, ko delo v živo v studiih ni možno. Takšno delo sicer prinaša nekatere kreativne izzive, predvsem iznajdljivost in ustvarjalo uporabo tehnologije; na drugi strani pa razpira perečo problematiko poučevanja in učenja kompleksnejšega gibanja, obvladovanje energij, še posebej pa korekcij, katerih doseg je pri delu preko ekranov močno okrnjen. Posredovana vsebina je prostorsko zreducirana, namenjena je predvsem vzdrževanju psiho fizične kondicije ter ohranjanju stikov s kolegi in skupnostjo. Opazen je upad v kvaliteti gibanja, psihične stiske in skrb, da nikoli več ne bo, kot je bilo. Zanimivo se vprašanje motivacije pojavlja tako na pozitivnem kot negativnem polu; na eni strani *online* izobraževanje oziroma pomanjkanje dela v živo krepí notranjo motivacijo in željo po plesu; na drugi strani motiviranost za delo preko spleta in smisel takšnega početja pri študentih in pedagogih strmo upadata in postajata zaskrbljujoča. V trenutni situaciji, ko je zaprta večina izobraževalnih institucij, se upad motivacije na splošno kaže na vseh nivojih in področjih izobraževanja.

Ob morebitnem nadaljevanju plesnega izobraževanja na daljavo se pojavljajo grožnje pred diskriminacijo in poglobljanjem razlik med študenti, ki jih sicer ne bi bilo. Dejavniki, ki vplivajo na to, so kakovost internetne povezave in tehnologije, s katero študentje razpolagajo, (domač) prostor, ki ga imajo na voljo za delo; lastna motivacija in sposobnost samostojnega učenja. Slednja je predvsem pereča pri začetnikih, tistih z manj znanja in orodji za samostojno učenje in razumevanje. Podobno se na strani pedagogov pojavljajo tehnološke in prostorske razlike, obenem pa cenejše delo od doma lahko vodi v redukcijo vrednosti pedagoškega napora in dela ter s tem podplačanosti.

4 ZAKLJUČEK

Vprašanje plesnega izobraževanja na daljavo je vsekakor kompleksno, prav tako so večplastni odgovori nanj. Presenetljivo hitro in brez resnejšega prevpraševanja smo ob zaprtju javnega življenja zaradi pandemije covid-19, kakor mnoga druga, tudi plesno izobraževanje do neke mere preselili na splet. V prvem valu epidemije, ob popolnoma novi in tuji situaciji zaprtja vseh institucij, se je takšen preskok zdel smiselni ali vsaj vreden, da ga preizkusimo. Zaskrbljujoče in nevarno pa je takšen način dela brez vnaprejšnjega resnega, skrbnega in temeljitega načrtovanja in osmišljanja učnega procesa, vsebine in metodologije razumeti, enakovredno primerjati, podobno vrednotiti ali celo imeti za nadomestilo za delo v živo. S tem v mislih in tudi zaradi finančnih stisk so marsikateri plesni studii, šole in akademije svoje dejavnosti ukinili, zaprli ali do nadaljnjega zaustavili oziroma preložili na čas, ko bo združevanje večjega števila ljudi ponovno in dolgotrajno mogoče.

Celotna svetovna plesna skupnost, ki že sama po sebi velja za skupnost brez nacionalnih meja, se je v okoliščinah, v katerih se je znašla čez noč, še bolj povezala in odprla; iznašla je načine, kako z uporabo tehnologije tako profesionalcem in študentom kot laikom omogočiti kakovostno preživljanje mesecev osame. Ponudila je brezplačen virtualni ogled vrhunskih plesnih predstav in za vsakogar odprla virtualne plesne studije z vrhunskimi plesnimi pedagogi in koreografi. Vprašanje je, kaj od tega se bo po koncu epidemije ohranilo; katere izkušnje, ki smo jih pridobili, bomo znali smotrno implementirati v plesno izobraževanje v postkoronskem času na način, da bodo proces bogatili in ne reducirale. Katere prakse bomo zavestno in strokovno argumentirano opustili? Se bo preko spleta še dalo gledati predstave, se udeleževati delavnic po celem virtualnem svetu? Bo virtualni ples (p)ostal nova niša? In kaj vse to pomeni za naša telesa, za telesnost plesa? Definitivno smo se ne katerih stvari naučili, še posebej kreativne uporabe tehnologije, ampak »fizičnega vidika plesnega treninga ni mogoče nadomestiti s tehnologijo in njenimi zmožnostmi« (Li idr. 2018 v Heyang in Martin 2020, 11). Ali kot zapiše ena od pedagoginj, udeleženi v naši raziskavi: »Moje izkušnje kažejo, da nikakor ne moremo nadomestiti poučevanja v živo s tem na daljavo: udeležujejo se ga redki – študentke, ker so primorane; ostali (tečajniki) pa za ohranjanje minimalnega stika in kondicije med karanteno. Številke so zgovorne: v živo sem imela 40 udeležencev, na daljavo 6.«

Tudi februarja 2021 zaskrbljeno gledamo v plesno prihodnost in razmišljamo, za kakšen svet šolamo plesalce. Teatri so po enem letu od začetka epidemije še vedno zaprti, v poletnih mesecih leta 2020 so delovali za zdesetkano občinstvo. Bo v prihodnosti magija odra torej dostopna samo redkim, in to v tistih teatrih, ki si bodo lahko privoščili svoj obstoj tudi za majhno število gledalcev? Bo ob nenehni nestabilni situaciji vzdrževanje neodvisnih teatrov in ustvarjanje novih produkcij sploh smiselno? Kaj to pomeni za kariere plesalcev? Bomo kot družba zmogli ohraniti in zaščititi umetnost, izobraževanje umetnikov in njihovo dostojno življenje; si bomo znali dovoliti, da nas umetnost še naprej hrani, navdihuje, osmišlja naše bivanje, pa tudi rešuje v težkih časih, kakršnim smo priča v tem trenutku; bomo na ta način zmogli (p)ostali čuteči, razumni, rahločutni in odgovorni državljani v dobro sebe, drugih in humane svetovne skupnosti?

5 LITERATURA

1. Almar Caldwell, Linda in Stephanie Milling-Robbins. 2007. »Teaching Dance in an Online Setting.« *Journal of Dance Education* 7(1): 25–29. <https://doi.org/10.1080/15290824.2007.10387329>
2. Benko, Tina. 2018. *Prostori sodobnega plesa*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
3. Bennett, Naomi P. 2020. »Telematic connections: sensing, feeling, being in space together.« *International Journal of Performance Arts and Digital Media* 16(3): 245–268. <https://doi.org/10.1080/14794713.2020.1827531>
4. Buckroyd, Julia. 2004. *Učenec plesa: čustveni vidiki poučevanja in učenja plesa*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.
5. Ertmer, Peggy A. in Timothy J. Newby. 2013. »Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective.« *Performance improvement quarterly* 26(2): 43–71.
6. Heyang, Tuomeiciren in Rose Martin. 2020. »A reimagined world: international tertiary dance education in light of COVID-19.« *Research in Dance Education*. doi.org/10.1080/14647893.2020.1780206
7. Kroflič, Robi. 2020. *Od kulture učenja h kulturi poučevanja*. <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19>
8. Leijen, Äli, Wilfried F. Admiraal, Liesbeth Wildschut in P. Robert-Jan Simons. 2008. »Pedagogy before technology: what should an ICT intervention facilitate in practical dance classes?« *Teaching in Higher Education* 13(2): 219–231. doi.org/10.1080/13562510801923351
9. Medveš, Zdenko. 2020. *Šolanje na daljavo – izziv za individualizacijo pouka*. <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19>
10. Mikulec, Borut. 2020. *Izobraževanje odraslih v času pandemije COVID-19*. <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19>
11. Parrish, Mila. 2016. »Toward transformation: Digital tools for online dance pedagogy.« *Arts Education Policy Review* 117(3): 168–182. doi.org/10.1080/10632913.2016.1187974
12. Pike, Shane, Jeremy Neideck in Kathryn Kelly. 2020. »I will teach you in a room, I will teach you now on Zoom ...«: a contemporary expression of zooming by three practitioner/academics in the creative arts, developed through the spirit of the surrealist's exquisite corpse.« *International Journal of Performance Arts and Digital Media* 16(3): 290–305. doi.org/10.1080/14794713.2020.1822048



Lidia Krisskaya

MOTION CAPTURE IN DANCE TEACHING: CASE FOR FURTHER DEVELOPMENT

1 INTRODUCTION

The concepts of distance learning and remote work have only become viable comparatively recently. Remote work is a form of employment in which the employer and the employee (or the customer and the contractor) are at a considerable distance from each other, transmitting and receiving the terms of reference, work results, and payment using modern means of communication (Petrenko et al. 2020).

Distance learning is a democratic and free learning system that is now actively used for vocational education. For some professions, this kind of activity has long been an integral part of their teaching routine. However, due to the pandemic in 2020, all education was temporarily forced to switch to the distance learning mode. Naturally, the majority of teachers, as well as students and pupils, were not ready to use remote learning tools. Many complained that while technology is constantly improving, it is not yet capable of providing a full-fledged replacement for teaching "live" (Rasheed, Amirrudin and Nor Aniza 2020). However, there was a positive aspect to this development in that the internet in all its variety of forms and tools was already very popular among children and adolescents, so many of them perceived distance learning positively and gladly responded to the offer to engage in education in this way.

But what about dance education in general? What about the work that choreographers have delivered face-to-face for thousands of years?

While these questions might seem transitory, with everyone hoping for life to return to "normal", we should not forget that the pace of technological and societal change is ever quickening, while some scientists are even warning us of the so-called singularity lurking not far ahead in the future (Grinin, Grinin and Korotayev 2020).

So, we should prepare ourselves for the eventuality that human interaction will move in parts – some faster, some slower – to the realm of virtual, cybernetic, digitalised experience.

Regarding choreography, by examining the derivation of its name from the ancient Greek root; Χορεία circular dance + γράφω to record, we can see that, initially, it was the art of recording the movements and sequences of a dance (Pakes 2020).

Dance exists in the cultural traditions of all human societies (Grau 1998). Constantly changing throughout the history of mankind, it reflects its cultural development. Even in antiquity, at the time of its origin, dance was an expression of strong emotions. Through the dance, the experiences of its participants and spectators are enhanced. The dance has various types, styles and forms (Kealiinohomoku 1970).

In the current stage of internet and computing technology development, three types of online classes are suitable for choreographers: live broadcasts, case lessons, and online conferences.

1.1 Live broadcasts

Live broadcasts are one of the easiest options to connect types of distance learning available on many social networks (Instagram, Facebook, etc.).

It has the following advantages:

- simple connection
- easy tracking of visits
- no requirement for installation
- the opportunity to study on a schedule

But disadvantages are present, too:

- what the students are doing is not visible
- work is done only in accordance with the "do as I do" system
- registration in social networks
- unpaired work

1.2 Case lessons

Case lessons - various kinds of tasks prepared in advance (training video, tests, tasks, etc.). The advantage of such lessons is that students can do them at any convenient time. To confirm the completion of tasks, pupils can send videos, photos and written reports. Case lessons can be used as additional tasks, as well as main ones. This type of distance learning is also recommended for those who do not have the opportunity to attend live broadcasts or conferences.

Pros:

- performed at any time
- the ability to check the execution of tasks
- does not depend on the stability and speed of the Internet

Cons:

- preparing, doing and testing lessons is very time consuming
- there is no opportunity to make comments and corrections in real time

1.3 Online conferences

Online conferences offer the option of conducting classes in real time. A significant difference from other types of distance learning is instant feedback. Thus, the atmosphere of the lesson is re-created, as close as possible to the original.

Pros:

- the program can be installed on a computer, tablet, or smartphone
- the ability to correct mistakes of pupils in the class
- the ability to see and communicate with a group of students in real time
- scheduled lessons

Cons:

- application installation and registration are required
- studying the program for conferences
- video broadcast may freeze, sound may lag
- possible poor quality of the video or audio transmission
- Interruption of the lesson due to software or network errors

The listed forms of distance (remote) education can complement both online education and the traditional form with the presence of a real teacher in the classroom. For more effective teaching, all materials used should be systematised in the order of their sequential assimilation in accordance with the choreographic logic of presenting educational and creative tasks. It should be noted that an important condition for effective distance learning in any of the presented forms is a conscious approach of students to education and self-education. However, one must not forget that the effectiveness of the use of forms of distance learning depends directly on the quality of the technical facilities - data transfer rate, room lighting, placement of video recording devices, etc. It should be noted that conducting distance lessons can take more time, effort, and energy from teachers. Plus, the return from the students is much less than in regular classes. Thus, it is possible to continue the choreography classes remotely. Of course, it will not suffice to replace the usual classes, but it is quite appropriate to use such teaching methods in the event of *force majeure*.

As of recently, innovation is seldom utilised in dance studios where professionals learn and practice. The presentation of technological advancement into dance is very sluggish. This is to a great extent because artists and choreographers are reluctant to permit anything to interfere with their actual sensation experience.

The current methodologies in teaching dance can conceivably be summarised as follows (Mosston and Ashworth 1990; Buckroyd 2000):

1. Mimetic method: the students mimic the educator's movement or sequences of movements.
2. Traditional method: the educator settles on all the choices and the student follows these choices. The technique requires exactness and precision of execution and the right/wrong worldview is firmly applied.
3. Generative method: the educator gives the student an assignment as a starting point and the students learn by doing with loose guidance from an instructor.
4. Reflective method: the student is given a development errand to work with and the instructor gives criticism. The emphasis is on specific aspects of development (standards, characteristics), as opposed to imitating some movements.

As of late, the generative strategy has been progressively utilised in teaching dance, subsequently moving away from conventional instruction techniques. This improvement in dance instruction should be considered when planning dance schooling innovations alongside newly emerged technological solutions.

In dance, some different solutions have been developed to highlight interdisciplinary features, for example, LabanDancer, Lifeforms, Cochoreo (El Raheb, Stergiou et al. 2019). For almost a decade a considerable amount of effort has been made to acquaint students with creative articulation using sensors and microcontroller boards (Cavallo et al. 2012).

The online learning methods listed above can greatly benefit from the latest advances in technology, and the following sections provide a brief overview of the new solutions.

2 REVIEW OF NEWLY EMERGED TECHNOLOGICAL SOLUTIONS

Researchers agree that recent advances in such technologies as motion capture and visualisation can revolutionise the way we not only create and practice dance, but, more importantly, how we teach dance, and communicate bodily knowledge overall (El Raheb, Kasomoulis et al. 2018).

Recently, a large number of interdisciplinary projects have been exploring the use of analysis and motion capture technologies (El Raheb, Stergiou et al. 2019). EU-funded projects are also being developed, such as i-treasures, Dance EU and WhoLoDanceE, which are interested in researching and using technology to capture and analyse dance movement from both an educational and a creative point of view, and as a tool for preserving immaterial cultural values.

Such efforts have resulted in systems and tools that differ in the type of experience (desktop, mobile, augmented reality, virtual reality), context, and purpose. Specifically, these results include movement analysis annotation tools that focus on ontology-based annotations for ballet and the WhoLoDanceE annotator. Similar tools include applications for online and remote collaboration.

2.1 Annotative tools

Annotative tools show great potential as teaching tools and are important because only the collaboration of technologists and dancers would lead to the creation of meaningful, searchable, and reusable libraries of motion capture and video motion segments (El Raheb, Kasomoulis et al. 2018). The authors mentioned in the previous sentence proposed that manual annotations by dance experts can play a fourfold role:

- a) enrich movement libraries with expert knowledge,
- b) create sets of "fundamental truth" data to compare the results of automated algorithms,
- c) fertilise a dialogue between dance genres and disciplines regarding the analysis and conceptualisation of movement, and
- d) raise questions about the subjectivity and diversity of characterising movement segments using verbal descriptions.

They also presented an annotation tool, which is integrated into a categorisation system, that includes other functionalities such as navigation and search through metadata and annotations and personalisation functions. The movement library consists of more than 780 recordings (motion cap-

ture and video) from different dance genres. As many dance practitioners have commented, this rethinking of the conceptualisation of movement and the use of text-based descriptions can lead to a creative exploration of the limits of the objective interpretation of such concepts, which is a useful process for choreography. In that sense, annotation tools can play multiple roles ranging from collecting data on expert observations, promoting discussion between different dance genres and disciplines, to the creation of software applications that can support both dance practice and research.

2.2 Interactive dance learning system

Using whole-body interactive technology and/or AR/MR/VR technology, focusing on the latest developments and technical levels of the Dance Interactive Learning System (DILS), we can identify some specific, general workflows that exist to facilitate the interactive learning experience (El Rahab, Stergiou et al. 2019). The conventional workflow includes four stages of user interaction with the system:

- (1) Student Movement
- (2) Capturing Student Movement
- (3) Processing Movement Data
- (4) Feedback

Most interactive dance learning systems capture the movements of an experienced dancer (teacher) to be used only as a demonstration or as a gold standard for comparing movements.

The feedback that goes beyond the usual assessment is critical. It is important for students not only to know what and how they did well but also to understand exactly how they moved parts of their body and what else can be improved in terms of trajectory, quality of movements, rhythm, and other aspects important for a particular dance genre or practice.

According to the literature, the existing DILS has shown remarkable achievements in checking the accuracy of time and movement and indicating the exact errors of students. For example, Bergner et al. (2019) have developed a simple tool to record the movements of step dancers from a high-school and recorded both visual and audio data, which was later analysed using a simple algorithm and played back to the dancers. A preliminary result of this experiment was that students realised that even simple visualisations can help them to improve their understanding of dance rhythm and dynamics. Some of the students commented that dance is explained more effectively with the mathematics behind it, enabling them to understand how the dance works by triggering the mathematics in their minds.

We need to continue working on these systems in order to make them more effective and meaningful in the daily practice of dance education. Most DILS today use a mimetic learning approach and a pre-recorded movement simulation paradigm for learning, which is only part of dance education.

2.3 Avatars

Cisneros et al. (2019) built up an interdisciplinary venture, uniting technologists, artists, and scientists to discover the harmony between what can conceivably be accomplished and what potential clients have mentioned. One of the points of the venture is to establish a dance training worldview in which a dance student is cast inside a 3D avatar, and the instructor or choreographer can see both the artist and the avatar. To accomplish this, life-size volumetric holography is used. This innovation is yet to be acknowledged and, currently, the methods of accomplishing this experience are being developed utilising diverse AR and VR procedures. The avatars can be used to show various standards of development in dance and the accompanying functionalities, further extending the artist's cycle of learning. In dance, the visual and mental symbolism is oftentimes utilised as an apparatus for learning (Bläsing 2010). Potentially, the avatars can support the way in which symbolism works in dance.

The majority of the students could see the potential of using avatars for learning and supplementing what the instructor offers in the dance studio. These new instruments seem to push the limits while efficiently presenting the information for both the beginner and the more experienced artist. Moreover, the potential for choreographic freedom was noted by most.

2.4 Virtual reality

Virtual Reality (VR) is becoming an undeniably interesting space for artists and choreographers. Choreographers may discover additional opportunities arising in utilising computer-generated reality for further development, while the WhoLoDanceE: Whole-Body Interaction Learning for Dance Education project is creating instruments to aid them (Cisneros, Wood et al. 2019). The interdisciplinary group, which incorporates artists, choreographers, instructors, craftspeople, coders, technologists, and framework engineers have teamed up in drawing in, examining, dissecting, testing, and working with end-clients to assist with considering the issues that arise in the making of these devices.

Authors note that two of the tools that have considerable potential in VR are the *Blending Engine* and the *Movement Library*. The *Blending Engine* would allow choreographers to create and rehearse with an avatar in a virtual space, or in their studio using MR, in a similar way to composers working at their piano.

Their work in WhoLoDanceE shows how choreography can profit from the spread of VR and Mixed Reality (MR) gadgets. Nonetheless, there is much work to be done before some form of augmented reality becomes an everyday tool for dance students, instructors, entertainers, and choreographers. However, we can see that the conversations that happen between technologists, dance specialists, instructors, and researchers can lead to the advancement of devices that give us new knowledge about how we arrange and perform as an artist.

2.5 Motion capture method in online teaching

The video camera, as part of the creative process, is used by choreographers to document and preserve dances. In the past few years, dancers have begun using a new imaging technology known as Motion Capture (MC). Motion Capture refers to the computer hardware and software that enables digital 3D representations of recorded moving bodies. It is very possible, that Motion Capture, just as with video before it, may in the future move into common usage by dance artists (You 2020).

In MC, special sensors are placed on the performer for high-precision motion capture. The distance to these sensors is captured with laser detectors, and then a three-dimensional model of the body is created with all its specific surfaces. Laban Movement Analysis (LMA) is widely used for educational purposes and has been considered the most common method for calculating the characteristics of such a moving model for more than a decade (Bakalos et al. 2020).

Such methods are also used in the online teaching of choreography or dance, allowing the analysis of movements in detail and providing feedback to the student, thereby improving his/her movements in accordance with the ideal model.

More current, less expensive types of motion capture will not supplant video, in light of the fact that the constancy of the two-dimensional video picture will survive from a higher moderate quality for a long time to come. Three-dimensional motion capture frameworks that can follow the development of fingers and outward appearance are being developed, yet these will remain difficult to access for the average dance creator. What we will find in the studio is a mix of the sources of data used to audit one's dance material from each conceivable perspective and to reproduce it, allowing for the learning and development of new expressions.

However, with all the advantages that MC can bring to online learning, its main drawback areas are the shortage of expertise on the part of the instructors, the problem of maintaining a high level of student motivation, and the lack of direct contact between the student and the teacher, which is particularly vital for the novice dancer.

Recently, there has been a trend towards transferring online dance education from the sphere of personal lessons to the sphere of colleges and universities. This correlates with the trend towards online education and the issuing of official diplomas in new specialties at universities in developed countries (Gregori, Martínez and Moyano-Fernández 2018).

2.5.1 MC example #1

An investigation of typical turning movements in football and studying of the relative importance of approach speed, turning angle, and footwear to dynamic lower limb movements.

When sportsmen were making 45° and 135° turns, six MacReflex 120Hz camera systems (Qualisys Medical) were used to reconstruct the 3D coordinates of the hips, knees, and ankles.

This data provides a preliminary examination of the factors that affect lower-limb movements during such manipulations and provides some insights into the body's adaptation to extreme loads and required limb movements (Jones and Lake 2018).

2.5.2 MC example #2

A very inspiring exploration of the relationships between body movements, expressive intentions, and structural elements of the music was recently made (Thompson and Luck 2012).

Body movements during music performance indicate the performer's musical intentionality and contribute to an observer's perception of expressive playing. The structural elements of the score, the playing of different levels of expression during the piano performance has an effect on body movements. Differences between performance conditions were observed primarily at structurally significant portions of the score, and biomechanical factors also played a role. The data supports the view that performers equate playing without expression to playing without nonessential movements.

Dance is the rhythmic movement to music. Dance, at all times, was based on rhythm and rhythm depends on timing. Dance is associated with music because, as in music, dance-related movements indicate an expressive and emotional state. In their expressiveness, dancers are different from each other. As with musicians, dancers convey expression and emotions through dynamics and timing using acoustic cues (Juslin 2000). It is also true for dancers that body movements can influence one's interest in the performance (Broughton and Stevens 2009), and provide cues to discriminate between specific emotional intentions (Dahl and Friberg 2007).

Today, the motion capture system can be successfully used to compute the expressiveness of dance movements. If a dancer completes the same movement or sequence using different expressive conditions, the meaning of the dance changes. This is what differentiates one performance from another. The expression of dance movement is perceived visually. Differences in performing the same dance movements, their kinematic features, can be analysed by following these movements in three dimensions using motion capture systems. Expressive dance movements may be related not only to the emotional state of the performer but also to their body's physical shape, the music's timing and dynamic, and the dancer's interpretive choices. All these can be measured and analysed through motion capture. The dancer's expression leads the spectator to the deeper structure of the dance, which is organised temporally. Expressiveness in dance movements demonstrates involvement in the music being played.

The gestures effectuated in music performances are said to be analogous to the para-linguistic gestures found in everyday speech (Wanderley et al. 2005). Could it also be true for the dance? McNeil (2005) noted that gestures are engrained within the language and, due to their spontaneity, play a pivotal role in shaping speech. In his earlier work, McNeil suggested that such naturally occurring gestures can be grouped into categories outlining different ways in which gestures enhance speech (1992).

Could it be true that expressiveness is used to support choreographic ideas and to clarify musical intentionality? The expressiveness of the dance movement is associated with the instrument of the dancing body and the musical accompaniment played, which depend on the situation and context.

The motion capture system can be used to investigate the expressiveness of dance movement, timing, and dynamics in various performance conditions.

The dancer's expression is influenced by the music's dynamic, the physical characteristics of the dancer's body, and the dancer's mental imagery during the performance. These physiological and individual factors allow a more complete investigation of dancing expression.

Further investigation can be made in accordance with the fact that the dancers may use timing as a parameter of expression and the restriction of movement does not affect the dancers' sense of timing.

How does our cognition guide body movement? How can knowledge about movement and sound create better technologies?

Dancing is a music-related activity. The investigations have been made into how people spontaneously react to and engage with music when they are asked to listen and move. Results prove that synchronisation or beat-attuning abilities differ among people.

2.5.3 MC example #3

In the process of learning ballet jumps, students are often told to help themselves with their arms, but few pause to think about the physical processes behind this advice.

The study by Lees, Vanrenterghem and De Clercq (2006) examines the energy build-up and dissipation mechanisms associated with using an arm swing in submaximal and maximal vertical jumping and establishes the energy benefit of this arm swing. By analysing the collected data, it was found that the energy gain from swinging the arm increases with the height of the jump.

As jump height increases, energy in the arms accumulates due to the greater range of motion of the shoulder and more effort of the muscles of the shoulder and elbow. Nonetheless, as jump height approaches its maximum, these sources are supplemented by the energy supplied by the trunk due to its earlier extension in motion. Therefore, emphasis on early extension of the trunk can be one of the methods for improving the technique of high jumps.

The kinetic energy of the arms is used to increase their energy at take-off but additionally to store and return energy from the lower limbs and to pull on the rest of the body. As jump height increases these latter two mechanisms become more imperative, with the pull being the more important of the two. The swing of an arm contributes to the achievement of submaximal and maximal jumping, but the sources of generation and dissipation of energy change as the maximum is approached.

3 PROPOSAL TO USE NEW SOLUTIONS IN MOTION CAPTURE

For the empirical part of this paper, I have conducted an interview with Mr. Pavel Bogachko, Market Director for the Asia-Pacific region at Qualisys AB – the Swedish motion capture company and the leading provider of precision *motion capture* and 3D positioning tracking systems. Following are the main takeaways from the interview, which I find worth considering by dance professionals who are looking for synergies between new technologies and traditional choreographing practices.

3.1 Qualisys: Evaluation of dancer health and performance level

The dancer's health and performance level can be evaluated. The asymmetries in the body movements also can be detected. Information about a range of motion in the body is provided, such as incorrect placement of weight. The body condition is evaluated and compared to the demands that would be placed on dancers during the season. The analysis software covers everything from how the foot lands on impact to how the pelvis rotates on take-off. Based on data analysis, body balance can be improved, and the dancers can be given individual training programmes. Such screening and support can spot body weaknesses. The dancer gains a better understanding of what is needed to strengthen the body in order to stay injury-free and feel in greater control of the body, and also to be more secure in the training.

The average dancer cannot afford a laboratory of advanced state-of-the-art equipment for 3D data collection and analysis to provide the means for evaluating physical condition. Specific technologies have been developed for advanced testing, including biomechanical analysis of movements, estimation of work capacity and efficiency, and calculation of optimal training loads in the most appropriate velocity range and with proper joint angles. This data is later used for the revision and adjustment of training plans for the development of essential motor qualities.

If the work in the laboratory is based on a complex estimation of the dancer's condition, including its biomechanical, physiological, and biochemical aspects, what can be done in a dance studio or even in one's own home? Using a portable motion capture system, the teacher can be provided online with full information about the dancer's current condition, which will help towards better preparation for successful performance.

The use of motion capture to study human movement in a laboratory is nothing new. But what if we can use it on dancer's bodies at a studio or home? Many dancers have asked themselves what is the nature of a particular pain that they experience. The pain in one's own body is often overlooked, and the true location of a problem is often more difficult to determine than it seems. Sufficient information provided by motion capture can correctly locate the problem. The angulation of joints during the movement performance can be researched and their biomechanical consequences projected. The possible angulations for every dance's functional efficiency or level of harmful angulation can be expected in these studies. It is useful to obtain general knowledge about dancers' movements because it can help to prevent injuries and muscle strain due to poor dancing technique.

Through the 2D/3D movement analyses of the entire locomotor system, deficits or asymmetries in joint flexibility, muscular mobility, and strength as well as in individual dancing style can be detected. Based on biomechanical movement analyses, individual training recommendations will be created in order to minimise the risk of injuries, improve dancing technique, and increase individual performance ability.

The 2D high-speed video analysis helps dancers to understand the deficiencies within the biomechanics of their locomotor system. Other features such as the 3D videos, explanations, and pictures included in the web report and the option to create individual training plans with videos offer a perfect clinical-biomechanical analysis.

The motion capture system is used to analyse the movements of performing dancers, which provides valuable information regarding how dancers are required to move to be able to create certain movements. By analysing how people move to music, both professional dancers and novices, the researchers investigate how music is perceived by humans.

4 DISCUSSION

Historically, the main pedagogical method of teaching dance was through examples demonstrated by the teacher. With the introduction into practice of such communication methods as videoconference, Skype, and WhatsApp, it became possible to remotely show exercises and combinations, as well as to control the performance of tasks.

All innovative forms of distance education lead to an increase in the individual work of a teacher with a student. This method of preparation is advisable because each student has individual professional problems that must be corrected by the teacher. The traditional method of distance learning assumes that students receive material for independent study, and the teacher only checks the degree of mastery through seminars and exams. This method is justified when teaching theoretical disciplines, but the main task in teaching future teachers and choreographers is practice.

The main focus is on practical tasks: combinations of exercises, sketches, conducting classes, etc. But pre-university technical training is different for all students, and as a result, students with high-level professional training cope with assignments very quickly, and the teacher is forced to spend time on lagging students. An individual training directory avoids wasting time and allows the teacher, using modern means of communication and technologies, to control the work of a particular student and differentiate assignments in accordance with the degree of complexity.

5 LITERATURE

1. Bakalos, Nikolaos, Ioanis Rallis, Nikolaos Doulamis, Anastasios Doulamis, Athanasios Voulodimos, and Vassilios Vescoukis. 2020. "Motion Primitives Classification Using Deep Learning Models for Serious Game Platforms." *IEEE Computer Graphics and Applications*. 26–38.
2. Bergner, Yoav, Shiri Mund, Ofer Chen, and Willie Payne. 2019. "First Steps in Dance Data Science: Educational Design." *6th International Conference on Movement and Computing (MOCO '19)*. NY: ACM.
3. Bläsing, Bettina. 2010. "The Dancer's Memory." In *The Neurocognition of Dance: Mind, Movement and Motor Skills*, by Bettina Bläsing, Martin Puttke and Thomas Schack, 75–98. London: Psychology Press.
4. Broughton, Mary, and Catherine Stevens. 2009. "Music, movement and marimba: An investigation of the role of movement and gesture in communicating musical expression to an audience." *Psychology of Music* 37(2): 137–153.
5. Buckroyd, Julia. 2000. *The Student Dancer: Emotional Aspects of the Teaching and Learning of Dance*. London: Dance Books.
6. Cavallo, David, Arnan Sipitakiat, Anindita Basu, Shaundra Bryant, Larissa Welte-Santos, John Maloney, Siyu Chen, Erik Asmussen, Cynthia Solomon, and Edith Ackermann. 2012. "RoBallet: Exploring Learning through Expression in the Arts through Constructing in a Technologically Immersive Environment." *Embracing Diversity in the Learning Sciences: Proceedings of the Sixth International Conference of the Learning Sciences*. Taylor & Francis.

7. Cisneros, Rosemary, Karen Wood, Sarah Whatley, Michele Buccoli, Massimiliano Zanoni, and Augusto Sarti. 2019. "Virtual Reality and Choreographic Practice: The Potential for New Creative Methods." *Body, Space and Technology* 18(1).
8. Cisneros, Rosemary, Kathryn Stamp, Sarah Whatley, and Karen Wood. 2019. "WhoLoDance: digital tools and the dance learning environment." *Research in dance education*.
9. Dahl, Sofia, and Anders Friberg. 2007. "Visual perception of expressiveness in musicians' body movements." *Music Perception* 24: 433–454.
10. El Raheb, Katerina, Aristotelis Kasomoulis, Akrivi Katifori, Marianna Rezkalla, and Yannis Ioannidis. 2018. "A Web-based system for annotation of dance multimodal recordings by dance practitioners and experts." *5th International Conference on Movement Computing Proceedings*. Genoa, Italy.
11. El Raheb, Katerina, Marina Stergiou, Akrivi Katifori, and Yannis Ioannidis. 2019. "Dance Interactive Learning Systems: A Study on Interaction Workflow and Teaching Approaches." *ACM Computing Surveys* 52, No. 3.
12. Grau, Andree. 1998. "Myths of Origin." In *The Routledge Dance Studies Reader*, Alexandra Carter (ed.), 197–202. London & New York: Routledge.
13. Gregori, Pablo, Vicente Martínez, and Julio Jose Moyano-Fernández. 2018. "Basic Actions to Reduce Dropout Rates in Distance Learning." *Evaluation and Program Planning*. 48–52.
14. Grinin, Leonid, Anton Grinin, and Andrey V. Korotayev. 2020. "Dynamics of Technological Growth Rate and the Forthcoming Singularity." In *The 21st Century Singularity and Global Futures. World-Systems Evolution and Global Futures*, 287–344. Cham: Springer.
15. Jones, Richard, and Mark Lake. 2018. *Dynamic actions during turning*.
16. Juslin, Patrik. 2000. "Cue utilization in communication of emotion in music performance: Relating performance to perception." *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 26(6): 1797–1813.
17. Kealiinohomoku, Joann. 1970. "An Anthropologist Looks at Ballet as a Form of Ethnic Dance." In *Impulse 1970*, 24–33. San Francisco: Impulse Publications.
18. Lees, Adrian, Jos Vanrenterghem, and Dirk De Clercq. 2006. "The energetics and benefit of an arm swing in submaximal and maximal vertical jump performance." *Journal of Sports Sciences* 24(1): 51–57.
19. McNeil, David. 2005. *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press. —. 1992. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
20. Mosston, Muska, and Sara Ashworth. 1990. *The Spectrum of Teaching Styles. From Command to Discovery*. NY: Longman.
21. Pakes, Anna. 2020. *Choreography Invisible: The Disappearing Work of Dance*. Oxford University Press.
22. Palmer, Caroline. 1997. "Music performance." *Annual Review of Psychology* 48: 115–138.
23. Petrenko, Larysa, Svitlana Kravets, Oleksandr Bazeliuk, Liudmyla Maiboroda, and Ivan Muzyka. 2020. "Analysis of the current state of distance learning in the vocational education and training institutions." *The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters*.
24. Rasheed, Abubakar Rasheed, Kamsin Amirrudin, and Abdullah Nor Aniza. 2020. "Challenges in the online component of blended learning: A systematic review." *Computers & Education* 144.
25. Thompson, Mark, and Geoff Luck. 2012. "Exploring relationships between pianists' body movements, their expressive intentions, and structural elements of the music." *Musicae Scientiae* 16(1): 19–40.
26. Wanderley, Marcelo, Bradley Vines, Neil Middleton, Cory McKay, and Wesley Hatch. 2005. "The musical significance of clarinetists' ancillary gestures: An exploration of the field." *Journal of New Music Research* 34(1): 97–113.
27. You, Yuhui. 2020. "Online technologies in dance education (China and worldwide experience)." *Research in dance education*.

Tamara Leonidivna Drach, Gavelya Oksana Mykolayivna

DEVELOPMENT OF PLASTIC ABILITIES OF CHILDREN-AUTISTICS BY MEANS OF MODERN-DANCE IN THE CONDITIONS OF MODERN CULTURAL AND ARTISTIC PRACTICES

1 INTRODUCTION

An actual issue of art history and culturology in modern Ukrainian society is the study of the support and development of the artistic and creative skills of autistic children. Within cultural and artistic practices, especially favourable conditions are created to account for individual needs and interests, as well as providing high quality services to children with special needs. In this regard, it is important to find methods of social adaptation of autistic children in the cultural and artistic environment, application of creative approaches and the latest technologies in choreographic art, as well as the artistic and creative development of children with special needs.

In our work, we used systematic and comparative methods, as well as problem and analytical analysis of the literature to study methods of developing autistic children through art therapy and choreography, to improve their plastic capabilities and study the latest trends in art and psychology.

The question of the development of creative abilities of autistic children by art therapy has already been studied in modern literature, but it is the first attempt to determine methods of developing the plastic abilities of children with autism by means of modern dance and the latest technologies.

The results of this study can be used in preschools for the plastic development of children with autism during choreography classes.

2 FORMULATION OF THE PROBLEM

Currently, choreographic art is introduced into the programme of preschool educational institutions, secondary and dance studios that provide creative development and cultural leisure for children of different ages and levels of training. Another important aspect of modern culture and art is taking into account the needs of children with autism by involving them in modern cultural and artistic practices. Recently, it has become a common public area for the creativity of children with special needs.

There are cases when children with special needs are brought to choreography classes, as well as to various cultural and artistic events. Therefore, employees of cultural, artistic and educational institutions must take into account the specific features of working with this category of children. Children with autism often exhibit unusual movements of the head, body, hands, fingers, feet and motor mannerisms. They like to spin in one place or are fond of spinning objects. Therefore, due to these characteristics of autistic children, it is extremely difficult or impossible to teach them to dance. But it does not exclude the possibility of their development with the help of modern choreography and new technologies to improve their plastic, artistic and creative abilities with, of course, the help of the teacher and the parents.

3 ANALYSIS OF RECENT RESEARCH AND PUBLICATIONS

The issue of creative development of autistic children by means of art therapy was studied by such scientists as N.S. Anreeva, V. Babich, N.V. Bazima, N.P. Voloshyna, N.G. Ivashura, N.P. Tailor (2003). However, the development of the plastic abilities of autistic children by means of modern dance in the conditions of modern cultural and artistic practices remains outside of the field of interest of modern scientists.



3.1 Relevance of the research topic

It has been proven that the creative development of children with autism is an important step in their adaptation to a normal social life. In order to adapt the child to social life, it is necessary to involve him/her in cultural and artistic practices, or personally desired activities (modern choreography, singing, digital technologies, etc.); to enrich the child's knowledge about his/her own body and health; to form in them the need to take care of their health; to develop motor qualities - speed, agility, general endurance; to form the need for daily motor activity and independence in moving games; to create favourable conditions for education and independence, persistence, and diligence. Modern dance can provide substantial motivation for communication and self-improvement, and this should be scientifically substantiated and researched.

The purpose of the publication is to determine the methods of developing the creative abilities of autistic children by means of modern choreography, particularly modern dance and digital technologies. On the one hand, the focus of modern pedagogy is on people with special needs who receive additional permanent or temporary support in the educational process in order to ensure their right to education. On the other hand, much less importance is given to addressing the needs of autistic children by involving them in modern cultural and artistic practices. Although, in our opinion, the latter provides many more opportunities for the adaptation of people with special needs and the development of their desire for beauty. Our research art and cultural attention is focused on the development of the plastic abilities of autistic children by means of modern dance in the conditions of modern cultural and artistic practices.

The purpose of the research is to prove the importance (necessity) of systematic choreography classes for autistic children in the conditions of cultural and artistic practices. To do this, we conducted the following tasks:

- analysed research materials on autism and the distinctive features of the behaviour of children with autism;
- explored the possibility of using modern dance in cultural and artistic practices as a means of developing autistic children and the formation of their creative abilities.

4 PRESENTATION OF THE MAIN RESEARCH MATERIAL

The focus of modern Ukrainian and world education and science is on people with special needs. It includes research and projects dedicated to the development of inclusive education, science and cultural and artistic practices. In particular, the Ministry of Education and Science of Ukraine between 2001 and 2007 launched the project *Social adaptation and integration into society of children with special needs by organising their education in secondary schools*, and between 2008 and 2012, the Ukrainian-Canadian project *Inclusive education for children with special needs in Ukraine*. To support inclusive education in Ukraine, the Inclusion Support Network was also established. School is for everyone. The network brought together NGOs, parent groups, schools and other institutions interested in promoting inclusive education in Ukraine. An important achievement was the "Inclusion Index" - a selection of practical materials to help plan actions for the creation and development of inclusive education in educational institutions for all participants in the learning process. Today, the Inclusion Index is translated into 32 languages and is used in many countries around the world (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2021).

In order to develop inclusion, on February 11, 2021 a meeting of the Interdepartmental Commission on Child Protection was held, which was attended by the Minister of Education and Science of Ukraine, S. Shkarlet, the Minister of Social Policy, M. Lazebna, the Minister of Health, M. Stepanov, and other representatives of the authorities and public authorities involved in the protection of children's rights. They discussed the problems and challenges in the implementation of the National Strategy for Reforming the Institutional Care and Upbringing of Children for the period between 2017 and 2026. S. Shkarlet noted that it is necessary to provide quality services to children with special educational needs at their place of residence, and also drew attention to the need to approve the National Strategy for Inclusive Education for 2021-2031 ((Ministry of Education and Science of Ukraine, 2021).

At the same time, in modern Ukraine much less attention is paid to the issue of accounting for the needs of autistic children by involving them in modern cultural and artistic practices. Although, in our opinion, it provides many more opportunities for the adaptation of people with special needs and the development of their desire for beauty.

It should be noted that autism spectrum disorders begin in childhood but persist into adolescence and adulthood. Autism (Autism Spectrum Disorder) is a condition that results from a developmental disorder of the human brain and is characterised by a congenital and comprehensive deficit of social interaction and communication. From 2008 to 2013, according to the Ministry of Health of Ukraine, the incidence of autism spectrum disorders increased by a factor of 3.8, rising from 2.4 to 9.1 per 100,000 children (Public Union, "Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorders").

In most cases, these conditions appear in the first five years of life. It is possible to diagnose the risk of developing autism at the age of one and a half years with the help of a special screening test. People with autism can be extremely talented, but they can require much more time than those who do not have autism to learn relatively simple tasks. Mental activity levels in people with ASD vary widely, from severe dysfunction to excellent nonverbal cognitive skills. Such children exhibit skills - sometimes to a high level - in drawing, music, design, mathematics, choreography, and so on. In this case, other areas of life will not interest the child. By age 6, a child's brain actively absorbs information. If the attempt is made to develop a "rain child", as they are called, to this age by utilising the efforts of psychologists, art therapists, and speech therapists, then over time such a child can be adapted to social life (Burov 2004, 6).

It is necessary for autistic children to be included in inclusive educational and cultural-artistic environments. It is necessary to create a set of conditions and methods for joint learning, education and development of students and participants in cultural and artistic practices, taking into account their special needs and capabilities. Such children have language disorders, and they often repeat words and phrases heard somewhere, create their own words (neologisms) and do not use language to communicate, and lack emotional contact with people. Such children do not look people in the eyes, do not reach out to parents, do not smile, and often resist attempts to embrace them. They are lonely - a child with autism experiences severe discomfort, and sometimes anxiety, among other people. They do not always play with their peers, do not understand other people's emotions and therefore prefer solitude, which protects them from strong feelings regarding the difficulties of communication. They are prone to attacks of aggression. Any failure can cause a child's outburst of anger, provoke hysteria, or physical attack. Autistic children tend to perform the same actions for a long time, repeat the same word, run in a circle, sway from side to the side, look at rotating objects, turn objects, etc. (Voloshchuk 2004, 52).

In modern life, it is very important that parents and preschool workers, as well as cultural and artistic figures, realise the importance of supporting children with special needs, involving children with autism in cultural and artistic practices, and helping them to build new relationships with culture. Such a concept that cultural and artistic practices allow most, even familiar activities, ways of organising children's activities, and forms of interaction between children and others, appear in a completely different manner, in cultural and art aspects.

Cultural and artistic practices should be understood as original, desirable and fascinating for the purposes of the child's self-realisation. The child should be allowed to do everything himself/herself, according to his/her will and own desires, interest, initiative and according to his/her special needs.

It should be understood that cultural and artistic practices do not arise by themselves, but depend on what the child receives in preschool, secondary and extracurricular organisations that provide creative development and cultural leisure for children of different ages and levels of training.

When we are working with children with autism, even if it is one child in a group or an individual lesson, we are faced with the complete isolation of the child from communication with other children and the teacher. It is necessary to constantly engage their attention and attract their interest by various means. These children do not react to the world around them, they are more receptive to physical contact, so it is important to encourage them to be active and diverse. Autistic children rarely do different exercises; they mostly repeat the same movements. In cultural and artistic practices, dance is a means by which they can relieve their nervous tension.

Moreover, problems with autistic children in preschool are due to the fact that they rarely speak. Their lexicon is quite poor, and they need special support and attention because they depend on others who can guide their actions in the right direction. That is why dance can make them more relaxed and develop their non-verbal means of communication.

It must be pointed out that children with autism sometimes show ingenuity and a high level of ability in creativity, science or sports. They are interested in things that are unusual among their peers, who are much more adapted to society and, therefore, more prone to stereotyping.

Autistic children are attracted to bright lights, moving objects, and during classes - complex acrobatic tricks on sports shells: pylons, aerial hoop, aerial silks and others. Among the dance styles that, in our opinion, can be practiced with children with autism, we may use hip-hop, disco, techno or, for example, modern and modern jazz dance.

Initially, for the inexperienced teacher, working with such children can cause panic and misunderstanding. After all, a student who does not respond to comments and repeats the same movements is more difficult to teach. Such children may react aggressively to what they do not like or that which does not interest them. It is important not to become confused at this stage and to continue teaching the class. It is also necessary to look at what it is that interests the child and how he/she reacts to certain exercises and classes. This will create a choreographic programme that will be interesting to the child.

The involvement of autistic children in cultural and artistic practices is facilitated by the use of elements of aerial acrobatics and canvases and on the hoop (if the hall is equipped with appropriate shells), as well as the appropriate combination of their free movements with the choreographic elements of modern dance. In addition, it is useful for them to look at modern-dance video material. They also like photography and if their dance actions are filmed and shown to them, it helps them to recognise their results and success. Also, they like bright lighting, and so it is beneficial when the hall is equipped with stage lights, which help them to create a scenic atmosphere.

Such children react to changes in vocal intonation during choreography classes, to bright music, to special tools for each lesson. It is important to note that the behaviour of children with autism is difficult to predict, so they should be treated individually or in a group so that the child is accompanied by an adult. Too often, children with autism abruptly switch their interest from one activity to another or may begin to run or scream. Such mood swings are a signal to change the focus and try to switch to something else. In addition, it is important to be aware of the physical health of such a child and what exactly can be practiced with him/her.

In modern dance, improvisation with various props, such as handkerchiefs, cones, leaves, a toy or a ball, can be an effective tool. It is important to understand that a child with autism should not be forced to do something. Unlike healthy children, such a child can react aggressively and be unpredictable in their behaviour. Therefore, based only on the interests of the child, can one create a lesson that would be useful to such a child. It is best to use elements of choreographic connections from modern dance, which the children can repeat, and which provide them with an opportunity to study video material prior to the performance (Nikitin 2000, 28).

A child with mental disorders faces a number of difficulties that do not allow him/her to adapt to a normal socio-cultural life. At the same time, the involvement of autistic children in dance practice allows them to develop their skills in choreography and adapt them to useful social communication. Modern choreography forms in them a sense of music, develops dance abilities and flexibility, and makes preschool children more flexible.

It is important to note that children with autism, when the right approach to teaching and working with them is employed, can successfully show their artistry and even some performing skills. With them it is possible to perform the *bounce* from modern dance or do *parterre* gymnastics in modern style. However, it is not desirable to perform the same exercise for a long time, because they do not have the appropriate level of concentration for this. Their attention should be immediately transferred to a new exercise, such as, for example, exercises on the pylon, floor, hanging, or twisting on a dynamic pylon. Such children easily resort to improvisation to music and various creative tasks, for example, depicting an animal or an object (Sharikov 2010, 65).

Such children can be prepared for the demonstration with the right approach and interaction with parents. In this case, the child comes into contact and can learn the necessary movements, and during the performance successfully show their choreographic talents (Public Union, "Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorders", 25).

5 CONCLUSIONS FROM THIS RESEARCH AND PROSPECTS

A child with autism often exhibits stereotypical and often unusual movements of the head, body, hands, fingers, legs (swinging, jumping, twisting body parts, walking on toes), motor manners (example, twisting palms, fingers, complex movements of the entire body). Such a child likes to spin on the spot or is fond of spinning objects.

It is extremely difficult to teach such a child to dance, but it is possible. With the right approach from the teacher, in our opinion, and using new technologies we may develop the creative abilities of the child by means of modern choreography. During our research, we analysed the available scientific materials on autism and identified the behaviour of autistic children and explored the possibilities of using modern dance in the development of autistic children as one of the means of developing their creative abilities. It has been proven that cultural and artistic practices do not arise by themselves, but depend on what the child receives in preschool, secondary and out-of-school organisations that provide creative development and cultural leisure for children of different ages and levels of training, including children with special needs.

6 LITERATURE

1. Autism. "Rain people" – who are they? What you need to know about autism. <https://phc.org.ua/news/lyudi-doschu-khto-voni-abo-scho-vi-znaete-pro-autizm> [In Ukrainian].
2. Burov O. U. 2004. *Estimation of giftedness: problems of quantitative measure*. Issue 2. P. 5–9. Kyiv: Institute of Talented Children of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [In Ukrainian].
3. Inclusive education. Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Date of revision - 14.02.2021 [In Ukrainian].
4. Ministry of Education and Science of Ukraine. *News*. www.mon.gov.ua
5. Nikitin V. U. 2000. *Modern jazz dance: History. Method. Practice*. Moscow: GITIS Publishing House. [In Russian].
6. Public Union. "Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorders". http://autism.com.ua/?Page_id=438. [In Ukrainian].
7. Sharikov, D.I. 2010. *Theory, history and practice of modern choreography: Genesis and classification of modern choreography – directions, styles, types*. Kiev: International University, Institute of Television, Film and Theatre. [In Ukrainian].
8. Voloshchuk, I.S. 2004. "Giftedness: essence and typology". In *Education and upbringing of a talented child: theory and practice*. Issue 2. P. 9–24. Kyiv: Institute of Talented Children of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [In Ukrainian].

Mateja Jeler, Gregor Kamnikar, Vesna Geršak

UŠTVARJALNOST JE UČITELJICA IN MI VSI NJENI UČENCI – AKTIVNO UČENJE IN POUČEVANJE NA DALJAVO Z UMETNOSTJO

CREATIVITY IS A TEACHER AND WE ARE ALL ITS STUDENTS – ACTIVE LEARNING AND DISTANCE TEACHING WITH THE ARTS

1 UVOD

1.1 Učenje s pomočjo umetniške izkušnje

Z umetniško izkušnjo se otroci urijo v sposobnostih 21. stoletja – v ustvarjalnosti, kritičnem mišljenju, komunikaciji in sodelovanju, ki so ključne za višjenivojske oblike mišljenja. Silverstein in Layne (2010 v Donovan in Pascale 2012, 16) pravita: »Integracija umetnosti v učni proces za učenca zagotavlja raznotere načine, da osmisli učno vsebino in gradi razumevanje (angl. *construct understanding*).« Tako učni proces preseže pomoč učencu, da se nauči snov in je sposoben priklicati informacije; da mu izziv, da naučeno faktografsko znanje uporabi in s tem gradi globlje razumevanje. Posamezniki, ki so vajeni samo principov konvergentnega mišljenja, težje sledijo spreminjajočim se družbenim potrebam. Če torej želimo, da učenci odrastejo v samostojne, inovativne in senzibilne posameznike, je vključevanje umetniških vsebin ključnega pomena v pedagoškem procesu. Šola je namreč ustanova, ki nima samo formalnega pomena, ampak tudi simbolno moč, zato lahko z vključevanjem splošno pomembnih področij aktivno sodeluje pri oblikovanju družbene realnosti. Vprašanje je torej, kakšno realnost si želimo in kako lahko kot pedagogi pripomoremo k njeni uresnitvi (Geršak idr. 2018, 15). Umetniška izkušnja ima velik pedagoški potencial, saj dostopa do spoznanja realnosti na poseben način, kot simbolno posredovana izkušnja z estetskim, domišljijским dopolnjevanjem umetniških kodov prejemnik doživlja in reflektira izkušnje drugih in tako etično zori. Zato je umetnost vrednota sama po sebi (*Namen in cilji projekta SKUM*). Poučevanje v umetnosti in s pomočjo umetniške izkušnje ter ustvarjanje prostorov, kjer se omogoča dostop do umetniške izkušnje, nakaže potrebo po novih didaktičnih pristopih in praksah ter inovativnih učnih okoljih.

Tovrstno okolje smo v našem projektu soustvarili ob vključevanju plesne (in drugih) umetnosti v učenje in poučevanje na daljavo.

1.2 Učenje in poučevanje na daljavo

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

1.3 Vključevanje umetnikov v učni proces

Ena izmed dobrih praks, ki se kaže v procesu izobraževanja na daljavo, je vključevanje umetnikov oziroma kulturnih institucij v učni proces. Tovrstni model razvija projekt *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo* (SKUM), katerega namen je razvijati povezave med vzgojno-izobraževalnimi zavodi in umetniki ter kulturnimi ustanovami v smeri širitve inovativnih in odprtih učnih okolij, podprtih z novimi didaktičnimi pristopi, ki bodo krepila sporazumevalne zmožnosti otrok/učencev/mladostnikov. Posebna pozornost je namenjena razvoju teh vsebin v kulturno manj spodbudnih okoljih in afirmaciji v vzgojno-izobraževalnih okoljih manj uveljavljenih področij umetnosti (kar plesna umetnost zagotovo je).

Projekt podpira koncept vzgoje preko umetnosti. To pomeni, da pri otrocih in mladostnikih skozi umetniške izkušnje, v katere vstopajo kot opazovalci ali ustvarjalci, spodbuja občutljivo, radovedno vstopanje v svet in razumevanje sveta ter tudi določenih kurikularnih oziroma učnih vsebin. Pri tem je dodana vrednost projekta sodelovanje s kulturnimi institucijami in umetniki, ki vstopajo v pedagoški prostor in s svojstvenimi pristopi vnašajo kreativne, inovativne načine uresničevanja ciljev rednega kurikulumu, angažirajo tako otroke in mladostnike kot vzgojitelje in učitelje ter odpirajo prostor za drugačen način poučevanja, drugačne poglede in nova doživetja (*Namen in cilji projekta SKUM in Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo*).

V prispevku predstavimo primer učenja in poučevanja s pomočjo umetniške izkušnje, pri katerem sledimo ugotovitvam različnih avtorjev, ki menijo, da sodelovanje umetnika v učnem procesu spodbudi preamljanje nekaterih ustaljenih vzorcev, kar prispeva k ustvarjanju novih možnosti in pomenov (Ketovouri 2007 v Geršak idr. 2018, 75). Prav tako Kroflič (2014, 187) meni, da so pri kulturno-umetnostni vzgoji za spodbujanje umetniškega doživljanja zelo pomembni stiki z »živo umetnostjo«, posredovani prek posameznih aktivnih umetnikov in kulturnih ustanov.

2 NAMEN IN CILJI

Namen projekta je bil ponuditi učencem v času pouka na daljavo izkušnjo z različnimi področji kulturno-umetnostne vzgoje, s katerimi lahko razvijajo sporazumevalne zmožnosti na ustvarjalen, inovativen in utelešen način v sodelovanju z umetnikom ter učiteljem. Cilj projekta je bil, da vsak učenec ustvari svoj analogni in digitalni strip, ob tem pa sodeluje v aktivnostih, ki omogočajo razvijanje njegovega psihičnega blagostanja.

Pri tem smo si zastavili več ciljev:

- učenci razumejo in uporabljajo analogni in digitalni način sporazumevanja z okolico na daljavo;
- učenci razvijajo ustvarjalnost in domišljijo s plesno, likovno, lutkovno, literarno, avdiovizualno in uprizoritveno umetnostjo;
- učenci izražajo svoja občutja s plesno, likovno, lutkovno, literarno, avdiovizualno in uprizoritveno umetnostjo;
- učenci soustvarjajo okolje, v katerem sproščeno izražajo svoje misli, želje, čustva;
- učenci razvijajo sposobnost zaupanja vase in izražanja lastnih stisk;
- učenci razvijajo medsebojno spoštovanje in podpiranje drug drugega pri sodelovanju na daljavo.

Na osnovi ciljev projekta smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

RV1: Na kakšen način lahko vključujemo (plesno) umetnost v izobraževanje/projektno delo na daljavo?

RV2: Kakšni bodo odzivi učencev na dejavnosti vključevanja umetnosti na daljavo?

RV3: Kakšna bodo opažanja učitelja in umetnika pri vključevanju umetnosti (plesa) pri pouku na daljavo?

RV4: Kako se bodo starši učencev odzvali na izvajanje pouka na daljavo s pomočjo umetniških sredstev?

RV5: Kako bodo kulturno-umetnostna področja (ples) v času pouka na daljavo vplivala na profesionalni in osebni razvoj učitelja in umetnika?

RV6: Kako bo vključevanje umetnosti (plesa) pri pouku na daljavo vplivalo na odnose vseh vključenih v proces (učenci, starši, učiteljica, umetnik, strokovni sodelavci)?

3 METODE

Uporabili smo kvalitativno metodo za zbiranje in obdelavo podatkov. S pomočjo triangulacije zbranih refleksij učencev, staršev, umetnika in učiteljice smo interpretirali ključne ugotovitve.

3.1 Vzorec

Vzorec je bil namenski, in sicer je zajemal 37 učencev dveh petih razredov matične in podružnične Osnovne šole Vransko – Tabor, sedem staršev, plesnega umetnika in učiteljice, ki so bili v šolskem letu 2019/20 vključeni v projekt SKUM.

3.2 Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali v okviru projektnega tedna, ki je na šoli potekal pet dni zaporedoma v aprilu 2020 pod okriljem projekta SKUM. Učenci oddelka matične šole so že imeli konkretno umetniško izkušnjo s plesnim umetnikom, medtem ko učenci oddelka podružnične šole umetnika niso poznali in pred tem še niso imeli tovrstne umetniške izkušnje.

Učenci so bili preko video srečanja seznanjeni, da bo pouk potekal v obliki projektnega tedna, kjer se bo pridružil tudi umetnik. Učence smo seznanili, da bodo v celotnem tednu oblikovali strip na dva načina – na analogni in digitalni način. Pogovarjali smo se o tem, kaj je strip in kaj pomeni analogni ter kaj digitalni strip. S tem smo naredili uvod v projektni teden. Konkretnih dejavnosti oz. kaj vse bodo učenci počeli, nismo razkrili, ker smo pri učencih želeli spodbuditi radovednost. Aktivnosti so potekale tako, da so učenci za vsak dan posebej po elektronski pošti dobili navodila z dejavnostmi, ki so jih morali opraviti v posameznem dnevu. Po opravljenih dejavnostih so učenci po elektronski pošti posredovali analogni in digitalni strip za posamezni dan. Učenci so vsak dan posebej dobili sprotno povratno informacijo o svojem delu. Vsakodnevno je potekala aktivna komunikacija med učencem in učiteljem, učencem in umetnikom. Ker pa so učenci med seboj o projektnem tednu komunicirali preko telefona in mobilnih aplikacij, je hkrati potekal še odnos učenec – učenec.

Učenci so svojo refleksijo podali v okviru projektnega tedna na tri načine: svoje počutje, želje, misli in pričakovanja pri delu na daljavo so zapisali na telesno lutko, ki so jo izdelali; svoje mnenje o projektnem tednu so izrazili skozi video animacijo lutke nogavičke ter mnenje podali tudi na video srečanjih.

Refleksija učitelja je nastajala sproti – vsak dan trajanja projektnega tedna v obliki dnevniškega zapisa. Starši učencev so refleksijo podali v tednu po končanem projektnem tednu, in sicer po elektronski pošti. Umetnik je svojo refleksijo podajal sproti v komunikaciji z učiteljema in strokovnima sodelavkama projektnega tedna ter tudi v obliki spodbujanja in dajanja povratne informacije učencem ter staršem vsak dan projektnega tedna. Refleksijo celotnega tedna je umetnik podal po koncu projektnega tedna ter po ureditvi vsega materiala, ki so ga učenci poslali med projektnim tednom.

Raziskava je bila izvedena v okviru projekta SKUM s pridobljenimi soglasji staršev za sodelovanje njihovih otrok v raziskavi v skladu s projektno dokumentacijo.

3.3 Opis delavnic

Učenci so skozi različne dejavnosti pridobivali znanje in razvijali sporazumevalne zmožnosti in spretnosti s pomočjo naslednjega:

- s praktičnim (terenskim) delom: vsak dan so odšli do drevesa, ki so si ga izbrali prvi dan. Drevo so morali prepoznati oz. ga poimenovati, o njem poiskati nekaj značilnosti in posebnosti, z drevesom so se pogovarjali, mu zaupali svoje želje, misli, pričakovanja. Drevo so »oblekli« na svoj način, ga poimenovali v superjunaka, z njim so se večkrat fotografirali, ob drevesu so si naredili piknik (malico), poslušali glasbo ali samo uživali ob njem. V gozdu so nabrali različen naravni material in iz njega oblikovali človeške figure;
- s praktičnim delom doma: doma so izdelali svojo telesno lutko ter njene dele telesa dopolnili s svojimi željami, mislimi, pričakovanji (slika 1). Izdelali so lutko nogavičko iz nogavice ter različnih dodatkov. Lutko so uporabili pri plesnih dejavnostih;
- z avdiovizualnim delom: posneli so več video posnetkov (animacija lutk iz gozdnih vejic, ples s telesno lutko, animacija lutke nogavičke), fotografirali so svoje izdelke (postavitev iz gozdnega materiala, človeške figure iz vejic, telesna lutka, lutka, nogavička, drevo, oblečeno drevo, piknik ob drevesu);

V gozdu, v bližini svojega drevesa so nabrali različne gozdne vejice, ki spominjajo na obliko človeške figure. Odnegli so jih domov ter z njimi postavili, oblikovali instalacijo. Pred tem so si ogledali video animacijo z lutkami iz drevesnih vejic, ki jih je spodbudila k njihovem ustvarjanju in razmišljanju. Instalacija je nato oživila, figure so se začele gibati, plesati, prav tako tudi učenci (slika 3). Pri tem so domiselno uporabljali različne prostorske ravni.

Slika 3: Uprizorjanje različnih oblik drevesnih vejic s telesom



V nadaljevanju smo plesno umetnost prepletli z lutkovno, likovno in literarno umetnostjo. Naloga učencev je bila, da izdelajo svojo telesno lutko. Izdelali so jo tako, da so sprva zlepili več kosov papirja skupaj, nato so se ulegli na papir in s pomočjo druge osebe naredili obris sebe. Lutko so izrezali ter jo dopolnili z obrazom, frizuro, oblačili, obutvijo. Sebe so tako videli v drugi perspektivi, se doživljali na drugačen način in hkrati razvijali osebno identiteto. Na dlaní, glavo, noge, roke in srce lutke so zapisali svoje želje, pričakovanja, misli, sporočila za sošolce. Ko je bila lutka pripravljena, so učenci z njo ustvarili ples ob poljubni glasbi (slika 4). S tem, ko so plesali z lutko, so premagali sramežljivost in se lažje izrazili. Posneli so video ples z lutko, ki so ga priložili k digitalnemu stripu.

Slika 4: Ples učenca s telesno lutko



3.4 Obdelava podatkov

Od učencev smo pridobili zapise o tem, kako se počutijo pri delu na daljavo, in evalvacijo projektnega tedna izvedenega na daljavo. Prav tako smo pridobili refleksijo staršev o projektnem tednu. Zbrane odgovore smo analizirali s pomočjo kvalitativne metodologije; podčrtali in izbrali smo relevantne pojme, te smo nato povzemali in jim pripisali kategorije. Ugotovljene kategorije smo uvrstili v vsebinska področja. Refleksiji učitelja in umetnika smo predstavili v obliki osebnega zapisa, kjer smo izpostavili ključna vsebinska področja.

4 REZULTATI

4.1 Analiza odgovorov učencev

Odgovore učencev smo po načelih kvalitativne analize uvrstili v pet vsebinskih področij: **učni pristop**, **kurikularne vsebine**, **kognitivno področje**, **čustveno področje** in **socialno področje** (tabela 1).

Tabela 1: Evalvacija izobraževanja na daljavo* in projektnega tedna s strani učencev**

Vsebinsko področje	Kategorija	f
Učni pristop**	Učenje v naravi	9
	Učenje s tehnologijo	2
	Inovativno učenje	9
	Učenje z gibanjem	1
	Učenje v živo	18
Kurikularne vsebine**	Vzgojno-učne dejavnosti	17
Kognitivno področje**	Učna učinkovitost	2
Gibalno področje**	Gibanje	5
Čustveno področje**	Ugodno počutje	2
	Neugodno počutje	2
	Občutek strahu	2
	Skrb za zdravje	2
Socialno področje*	Socialni stiki	24

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

Odgovori na prvo vprašanje o tem, »kako se počutijo pri delu na daljavo«, so se vsebinsko umestili v socialno področje, ki zajema kategorijo **socialni stiki**. Učenci izrazito navajajo, da pogrešajo druženje s sošolci, učitelji in prijatelji tako v šoli kot izven šole ter da se počutijo osamljeno: »Pogrešam sošolce, sošolko, šolo.«; »Počutim se osamljeno in dolgočasno.«

Evalvacija projektnega tedna izvedenega na daljavo je prikazana v spodnji analizi.

Vsebinsko področje »**učni pristop**« predstavlja pet kategorij, pri čemer je kategorija **učenje v živo** omenjena najpogosteje. Učenci v evalvacijah navajajo, da pogrešajo šolo in učenje v živo: »Sedaj, ko pouk poteka na daljavo, si želim, da bi se čimprej vrnili v šolske klopi.«; »Počutim se slabo, ker ni šole.« Omenjena kategorija »učenje v živo« se tesno povezuje z vsebinskim področjem »**socialno področje**«, ki je izmed vseh najpogosteje omenjeno v evalvacijah učencev. Želja po vrnitvi v šolske klopi je pogosto povezana tudi z željo po druženju s sošolci.

Po številu navajanj si sledita kategoriji **učenje v naravi** in **inovativno učenje**. Učenci opisujejo, da jim je učenje zunaj/v gozdu všeč: »Projektni teden mi je bil všeč, ker sem bil veliko v naravi, v gozdu.«; »Počutim se zelo lepo, sproščeno, ker sem pravkar prišla iz gozda.« V kategoriji **inovativno učenje** pa učenci poudarjajo, da so se učili na drugačen način, da je bilo v projektnem tednu mnogo zanimivega, drugačnega učenja: »Moj projektni teden je bil zanimiv, razgiban, razburljiv, delaven, vesel,

ustvarjal, poln izzivov, igriv, poln novih znanj.«; »Ta teden je bil čisto drugačen od drugih.«; »Bilo je zanimivo, naporno, čudno.«

Učenci so izpostavili tudi **učenje s tehnologijo**: »/.../ mi je bil všeč, ker sem lahko delal na računalniku in s telefonom.«; »Veliko je bilo tehnologije in razmišljanja.« Omenili so, da jim je bilo všeč **učenje z gibanjem**: »Veliko sem se zabaval, razmikal in naučil.«

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

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

Prav tako pa so v času projektnega tedna izrazili zaskrbljenost, strah, pozitivna in negativna občutja – te opise smo uvrstili na čustveno področje, ki zajema kategorije **ugodno počutje, neugodno počutje, občutek strahu ter skrb za zdravje**. Pozitivna oziroma ugodna občutja so vezana na samo izvajanje dejavnosti, npr.: »/.../ ta teden je super.« Opažamo tudi mešana občutja: »Na začetku mi je bilo naporno, ker nisem poznal takšnega načina dela. Nato mi je postalo zelo zabavno.« Učenci so navedli tudi neugodna počutja oziroma občutke strahu: »Počutim se srednje, ne najbolj veselo, ker smo ves čas doma in imamo pouk na daljavo.«; »Skrbi me za družino, sorodnike, prijatelje.«; »Skrbi me, da bi veliko ljudi zbolelo in umrlo.«

4.2 Analiza odgovorov staršev

Izvedli smo tudi evalvacijo izobraževanja na daljavo/projektnega tedna s pomočjo staršev. Odgovore staršev smo po načelih kvalitativne analize uvrstili v šest vsebinskih področij: **cenjenje narave/ekologija, učenje in znanje, digitalizacija, učni pristopi, vloga učitelja/mentorja/umetnika** (tabela 2).

Tabela 2: Evalvacija izobraževanja na daljavo/projektnega tedna s strani staršev

Vsebinsko področje	Kategorija	f
Cenjenje narave/ekologija	Otrokov odnos do narave	6
Učenje in znanje	Pridobljeno znanje	1
	Vzgojno-učne dejavnosti	4
	Odnos do učenja	3
Digitalizacija	Odnos analogno – digitalno	6
Učni pristopi	Inovativno učenje	4
	Učenje z vsemi čuti	1
	Prijazno učenje	1
	Učenje s pomočjo umetnosti	1
	Individualiziran tempo učenja	1
	Razvijanje domišljije	1
Vloga učitelja/mentorja/umetnika	Kreativnost učitelja, mentorja	1
	Učiteljevo/mentorjevo spodbujanje celostnega učenja	1

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

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

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

4.3 Analiza učiteljice

Analizo učiteljice prilagamo kot obliko osebne refleksije, kjer so izpostavljena področja **lastnega osebnega in profesionalnega razvoja, povečanje samozavesti in sproščenosti za vključevanje umetnosti v svoje poučevanje ter spoznavanje učencev z drugačnega zornega kota**.

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

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

4.4 Analiza umetnika

Analizo umetnika prilagamo kot obliko osebne refleksije, kjer so izpostavljena področja **osebnega in profesionalnega razvoja, povečanje zaupanja v predloge za vključevanje umetnosti v poučevanje, ki izhajajo iz umetnikovega raziskovalnega dela v umetnosti.**

Z vključevanjem umetnosti v pedagoške procese, ki se ga lotimo z razumevanjem vseh elementov sodelovanja, v našem primeru: plesne in ostalih umetnosti, pedagoškega procesa, okoliščin, tehnologije, vseh udeležencev: učencev, staršev, učiteljev, umetnikov, strokovnjakov, dosežemo:

- da potrdimo vrednost tega, kako vsak od nas razume »ples« in da je v redu, da ga tako razumemo, in da je v redu, če ni v skladu s siceršnjimi standardiziranimi pogledi na ples. Nato povabimo učence, da naredijo nalogo iz tega razumevanja in s tem razumevanjem. S tem ponudimo možnost:
- da dobijo izkušnjo, kaj pomeni, če plešejo iz svojega razumevanja plesa ali da s plesom opravijo določeno nalogo. Tako ponudimo možnost, da se oseba s svojim razumevanjem in iz njega opredeli do standardiziranih pojmovanj (npr. plesa). Tega prostora v šolskem sistemu ni veliko oziroma je omogočanje takega prostora prepuščeno učitelju, ali ga želi in zmore pri vseh obveznostih vzpostaviti. Kar tudi posledično pomeni, da lahko ta pristop omogoči učitelju proučevanje možnosti, da naredi najprej prostor sebi in potem tudi drugim. Vendarle gre za to (in pri tem vidimo vrednost projekta SKUM),
- da bi učitelja tudi sistemsko podprli, torej da bi v načrtovanju kurikulumu že naredili podporni prostor za učitelja, da naredi tak prostor za sebe in potem za učence;
- da se vsaka oseba podpre v neposrednemu socialnemu okolju ravno zato, ker je lahko izrazila in uporabila svoj način razumevanja npr. plesa. Govorimo o odnosu s starši, družino, prijatelji, učitelji, šolo ... Pri tem računamo in uporabljamo odnose, ki že obstajajo, in zopet s tem povečamo možnost, da se bodo tudi drugi v neposredni okolici vključili v sodelovanje. Sicer je manj vidno, kako je pri osebah, kjer so družinske vezi skrhane. Menimo pa, da vztrajanje pri takem pristopu počasi zazveni tudi v skrhanih medsebojnih odnosih. Menimo, da na empatični in kritični način ta način pokaže, da se lahko skrhani odnosi vsaj odpočijejo, če ne tudi začnejo jačati v okolju, kjer se pristopa iz kompetenc udeležencev.

5 RAZPRAVA

S pomočjo triangulacije analiz refleksij učencev, staršev, umetnika in učiteljice smo interpretirali rezultate v obliki odgovorov na raziskovalna vprašanja.

RV1: Na kakšen način lahko vključujemo (plesno) umetnost v izobraževanje/projektno delo na daljavo?

Plesno umetnost smo vključili v izobraževanje na daljavo v obliki projektnega tedna s pomočjo plesnega umetnika, ki je plesne dejavnosti umestil med vsa ostala predmetna področja in druge oblike umetnosti, ki so potekale v času projektnega tedna. Ugotovili smo, da je umeščanje plesne umetnosti omogočilo bolj sproščeno spoznavanje učenčevega razumevanja gibanja in plesa ter posledično plesne umetnosti in njene uporabe v izobraževalne namene.

Dalje smo predvideli in ugotovili:

- da s tem nagovorimo široko razširjen predsodek, da (sodobnega) plesa v izhodišču ne razumemo. Tako izhodišče je stalna ovira pri uporabi plesnih in gibalnih metod iz umetnosti v pedagoškem procesu;
- da naredimo prostor tako za učenca kot za učitelja, umetnika in ostale deležnike, da povečajo zaupanje v svoje razumevanje plesa in gibanja in da je v redu, če ni v skladu s siceršnjimi standardiziranimi pogledi na ples.

Postopki in orodja iz plesne in gibalne umetnosti so usmerjali pozornost na prepletenost in opazovanje prepletenosti:

- različnih medijev (gibanje, risanje, pisanje, oblikovanje ...),
- različnih predmetnih področij v šoli (medpredmetno povezovanje),
- osebnega, družinskega in šolskega okolja,
- analognega in digitalnega sveta (bivanje doma, odnos z naravo, delo na spletu in z računalnikom, telefonom, fotoaparatom).

V vseh dejavnostih in v vsakem trenutku lahko gibanje (hoja, sedenje, risanje, tipkanje, pisanje ...) postane ples. S tem preusmerimo pozornost s splošno sprejetega razumevanja plesa, umetnosti, gibanja ... na osebno razumevanje. Na ta način ples in gibanje delujeta v ozadju, omogočata, da se naselimo v različnih okoljih ter opazujemo njihovo prepletenost. Zato se recimo pri delu nismo usmerjali v ponavljanje gibov, plesa, koreografije plesnega umetnika.

RV2: Kakšni bodo odzivi učencev na dejavnosti vključevanja umetnosti na daljavo?

Rezultati kvalitativne analize so pokazali, da so bili učenci zelo naklonjeni inovativnemu pristopu k učenju, učenju s tehnologijo, učenju z gibanjem in učenju v naravi. Klasičen način izvajanja pouka v tem primeru, ko je potekalo šolanje na daljavo, nikakor ni prišel v poštev. Z vključitvijo umetnosti in umetnika v izobraževalni proces pa je imelo med drugim tudi velik pomen za čustveno izražanje učencev. Učenci so s pomočjo ustvarjalnega gibanja in telesne lutke ter lutke nogavičke imeli možnost izražanja svojih občutenj v času pouka na daljavo. Obe vrsti lutke sta učencem služili kot kanal za odpiranje čustev in doživljanje trenutkov pouka na daljavo.

RV3: Kakšna bodo opažanja učitelja in umetnika pri vključevanju umetnosti (plesu) pri pouku na daljavo?

S prepletanjem plesne umetnosti v ostale dejavnosti projektnega tedna smo opazili, da so bili učenci, ki so sicer v razredu bolj zadržani, manj samozavestni in pasivni, bolj aktivni udeleženci v vseh dejavnostih. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so oblikovali zelo zanimiv in ustvarjalen analogni in digitalni strip, pri svojem delu so uporabljali različne digitalne pripomočke in z njimi spretno pripravili video posnetke, posneli fotografije, oblikovali digitalni strip. Še posebej se je njihova ustvarjalnost in sproščenost pokazala, ko so posneli video animacijo z lutko nogavičko, ples s telesno lutko in video animacijo z lutkami iz vejic. Pri pouku v klasični obliki šolanja so ti učenci manj dejavni. Razlog za to je tudi, da so v šoli učenci del skupine, v tem primeru pa so delali in ustvarjali individualno, na svoj način, v svojem delovnem tempu. Pokazalo se je tudi, da so bili dečki v primerjavi z deklicami veliko bolj aktivni, samozavestni in ustvarjalni, predvsem pri delu z digitalnimi pripomočki, saj so bolj vešči njihove uporabe kot deklice. Te so svojo močno plat pokazale pri likovni umetnosti.

RV4: Kako se bodo starši učencev odzvali na izvajanje pouka na daljavo s pomočjo umetniških sredstev?

Starši so v svoji evalvaciji še posebej poudarili otrokov pozitiven odnos do narave in izvajanje učnih vsebin v stiku z naravo. Tako kot učenci, so tudi starši izrazili zadovoljstvo nad inovativnim pristopom k učenju ter vključevanjem umetnosti v učni proces. Izstopal pa je tudi pozitiven odnos staršev do vključevanja digitalizacije in pojmov analogno – digitalno ter pohvale učitelju in umetniku za kreativno poučevanje.

RV5: Kako bodo kulturno-umetnostna področja (ples) v času pouka na daljavo vplivala na profesionalni in osebni razvoj učitelja in umetnika?

Kulturno-umetnostna področja že sama po sebi vplivajo na človeka sprostivno, terapevtsko in pomirjevalno. V času pouka na daljavo pa se je ta pozitiven učinek še bolj potrdil. Zaradi vseh pozitivnih odzivov učencev in staršev smo prišli do spoznanja, da poleg tega, da imajo otroci radi tovrstne dejavnosti, ob njih celo postajajo samozavestnejši, bolj ustvarjalni in aktivnejši udeleženci pouka. Vsa ta spoznanja pa imajo posledično vpliv na profesionalni razvoj učitelja, ki dobi potrditev, da je umeščanje vseh vej umetnosti v pouk izrednega pomena za učenčev napredek in učiteljevo samoučinkovitost.

Pokazalo se je tudi, da sodelovanje pri pedagoškem procesu umetniške postopke dodatno razjasni, kar pripomore k boljšim odnosom med ljudmi vključenimi v umetniški proces in vpliva tudi na kakovost umetniškega dela. Jasneje postane, da imajo tudi navidezno nepedagoški deli umetniškega ustvarjanja pedagoški potencial (recimo estetski del umetniškega ustvarjanja) in da gre prej za ustvarjalno naravnost k načinom vključevanja umetnosti v pedagoška okolja kot pa instrumentalizacijsko, kjer se umetnost instrumentalizira za potrebe pedagoškega okolja.

RV6: Kako bo vključevanje umetnosti (plesu) pri pouku na daljavo vplivalo na odnose vseh vključenih v proces (učenci, starši, učiteljica, umetnik, strokovni sodelavci)?

Opazili smo, da učinki opisani v RV5 spodbudno vplivajo tudi na strokovne odnose med udeleženci v procesu. S tem smo udeleženi pridobili na medsebojnem zaupanju ter na zaupanju do same snovi ter postopka vključevanja umetnosti pri pouku na daljavo. S tem se pri učiteljih, strokovnjakih in umetnikih spodbuja način dela, kjer ne gre za izpolnjevanje predpisanih pedagoških okvirjev in snovi, pač pa gre za uporabo le-teh v podporo ustvarjalnemu procesu poučevanja in učenja.

6 ZAKLJUČEK

Umetnost v vzgojno-izobraževalnem procesu učencem in učiteljem (tudi v času učenja in poučevanja na daljavo) nudi možnost odkrivanja in razvijanja njihovega skritega potenciala, ki je v šoli zaradi prenatrpanega učnega načrta pogosto prezrt. S sodelovanjem v projektnem tednu smo spoznali, da lahko učenci in učitelji skozi umetnost lažje spoznava same sebe, svoja čustva in občutenja ter na podlagi tega gradijo svojo pozitivno samopodobo. Obenem so učenci učne vsebine doživeli na aktiven in utelešen način, kar pripomore tudi k boljšemu razumevanju in trajnejšemu znanju. To kažejo tudi mnoge raziskave s področja vključevanja ustvarjalnega giba kot učnega pristopa v poučevanje različnih predmetnih področij (Geršak 2016).

Izpostaviti velja tudi vidik, da je raziskava SLOfit (2020), ki jo je izvedla Fakulteta za šport, pokazala zaskrbljujoč upad gibalnih sposobnosti otrok po dvomesečnem zaprtju šol spomladi 2020. Meritve izvedene v zaključku šolskega leta 2019/20 in v začetku šolskega leta 2020/21 kažejo na to, da je prišlo do upada prav vseh gibalnih sposobnosti, tako pri fantih kot tudi pri dekletih, pri čemer je bil največji upad zaznan pri 9- do 11-letnikih, ki sicer spadajo med najbolj telesno dejavne otroke (ta starost otrok je bila vključena v naš projekt). Ker sta aerobna vzdržljivost in gibalna učinkovitost tudi splošno povezani z učno uspešnostjo otrok, lahko pričakujemo tudi upad učne zmožnosti otrok »kورونا generacije« (SLOfit 2020). Zaradi tega je še toliko bolj pomembno, da v poučevanje na daljavo vključujemo utelešene učne pristope, kot je poučevanje z metodo ustvarjalnega giba in integracija plesne umetnosti v učni proces, ki spodbudijo učence tudi k fizičnim aktivnostim med poukom. Glede na to, da je pri učnem delu na daljavo težje pridobiti in dlje časa ohranjati pozornost učencev zaradi odsotnosti neposrednega fizičnega kontakta med učiteljem in učencem (Štefanc 2020), smo bili pri našem projektnem delu še bolj pozorni na stik med učencem – učiteljem – umetnikom in spodbujanje učencev k aktivni vlogi v projektu.

Za vzgojo in izobraževanje ter razvoj otroka je ključnega pomena osebni stik in odnos z vrstniki in učitelji. Medveš (2020) poudarja, da tega v izobraževanju na daljavo ni ali pa ga je zelo malo. Poleg tega pa epidemija preprečuje še stike v zasebnem življenju in druženje z vrstniki in sošolci. Zato je ugodno, če tudi ob izobraževanju na daljavo mislimo na osebne odnose, ki sicer niso telesni, a imajo vse razsežnosti socialnega. Ta vidik se je v naši raziskavi pokazal za zelo pomembnega. Učenci so soglasno zatrjevali, da pogrešajo sošolce, učitelje, druženje, da se pri delu na daljavo počutijo osamljene. Zato smo v projektnem tednu posebno pozornost namenili tudi individualnim stikom z učenci, ki so nam pošiljali svoja gradiva, mi pa smo vsakodnevno komunicirali z njimi (tako učitelj kot umetnik). Tako smo vzpostavljali odnos učenec – učitelj in učenec – umetnik. Ker pa so učenci med seboj o projektnem tednu komunicirali preko telefona in drugih aplikacij, je hkrati potekal še odnos učenec – učenec. Na ta način smo pouk na daljavo dnevno analizirali tudi z vidika odnosov. Kot meni Medveš (2020), pri poučevanju na daljavo ne gre pozabiti na pomen digitalnega in digitaliziranega naslavljanja posameznega učenca in individualnih komunikacij, saj je to današnjim otrokom in mladini najbolj domača pot k zasebnosti. To nam je tudi omogočilo, da smo učence spoznali v drugačni luči, saj smo z njimi vzpostavili tesne stike, pa čeprav brez fizične bližine.

Pri delu na daljavo v prihodnje je ključnega pomena razpoznati in uporabiti potencialne tehnologije, ki jo uporabljamo za delo na daljavo, za pedagoške in didaktične procese: uporabiti tako opremo kot programje za poučevanje. Umetniški postopki lahko podprejo in spodbudijo raziskovanje uporabe tehnologije za pedagoške procese. Ustvarjalnost omogoči prostor, kjer se lahko izpostavi tudi šibko znanje učitelja in pri tem ne izgubi pedagoške avtoritete. Širše gledano gre za priznavanje neposrednih okoliščin in občutkov za pedagoški proces ter integracijo neposrednih okoliščin in občutkov v ustvarjalno poučevanje, torej da jih ne poskušamo zatajiti, zaobiti, spremeniti, pač pa priznati in jim dati možnost, da so uporabni v pedagoškem smislu.

V projektu se je pokazalo tudi, da smo se odrasli prav tako učili o digitalnem svetu, ki nam je mogoče manj blizu kot otrokom. Na primer, stric ene izmed učenek je le-tej priporočil spletno aplikacijo, ki se je naučila uporabljati sama in vse digitalne stripe naredila v obliki sprehoda po digitalni galeriji (digitalni sprehod po spletni galeriji je oblika gibanja). Da smo si odrasli lahko ogledali ta digitalni strip, smo se morali naučiti uporabljati omenjeno aplikacijo. Prav tako je mama enega učenca pomagala svojemu otroku oblikovati digitalni in analogni strip s programsko opremo Canva, ki je učiteljico tako navdušila, da je tudi sama začela pripravljati gradivo za učence v omenjenem programu. Tako je možno hkrati voditi pedagoški proces in se učiti ter o tem biti odkrit do učencev in to z njimi

podeliti. S tem učitelj ne izgubi avtoritete. Večja verjetnost je, da na avtoriteti pridobi, saj ga imajo učenci možnost doživeti tudi v bolj ranljivem položaju. Seveda pa je pri tem treba biti pozoren, da učitelj vodi pedagoški proces.

Proces učenja je ustvarjalni proces, kot tudi poučevanje samo. Zato je ustvarjalnost tista učiteljica, katere učenci smo prav vsi. In kaj je kvaliteta ustvarjalnosti? Da prizna, da ne ve, kako točno bo do poučevanja in učenja prišla ter kako bomo skupaj dosegli/ustvarili cilj(a)no znanje. Ključno pa je tudi, da pokažemo, da je biti ustvarjalen posameznik izpolnjujoče, to pa lahko dosežemo le z drugimi, v skupini.

7 LITERATURA

1. Donovan, Lisa, Louise Pascale. 2012. *Integrating the Arts Across the Content Areas*. Los Angeles: Shell Educational Publishing.
2. Geršak, Vesna. 2016. *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
3. Geršak, Vesna, Uršula Podobnik, Črtomir Frelih, Nuša Jurjevič. 2018. *Gib in njegova sled: učbenik za povezovanje plesnih in likovnih vsebin*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
4. Kroflič, Robi. 2014. »Vzgoja preko umetniške izkušnje«. V *Zbornik za spodbujanje demokratičnega emancipacijskega dialoga med ponudniki dobrin ter obiskovalci*, T. Axman, K. Majerhold, Š. Axman. Ljubljana: Društvo ŠKUC, Galerija Škuc, str. 184–199.
5. Medveš, Zdenko. 2020. »Šolanje na daljavo - izziv za individualizacijo pouka.« <https://pedagogika-andragogika.ff.uni-lj.si/aktualno-covid-19>
6. Namen in cilji projekta SKUM. <http://www.skum.si>
7. Podjed, Dan. 2020. »Šola na daljavo je postala boj za pozornost.« *Delo*, 18. december. <https://www.delo.si/novice/slovenija/sola-na-daljavo-je-postala-boj-za-pozornost/>
8. *Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo*. <http://petida.si/skum/>
9. *SLOfit ali športnovzgojni karton (2020). Upad gibalne učinkovitosti in naraščanje debelosti slovenskih otrok po razglasitvi epidemije covid-19*. <http://www.slofit.org/aktualno/ID/217/Poročilo-z-rezultati-upada-gibalne-ucinkovitosti-in-narascanja-debelosti-slovenskih-otrok-po-razglasitvi-epidemije-covid-19>
10. Štefanc, Damijan. 2020. *Kako motivirati učence pri izobraževanju na daljavo?* <https://sio.si/2020/11/17/kako-motivirati-otroke-pri-pouku-na-daljavo/>

Nataša Đurić

PLES U NOVOJ ARHITEKTURI – ČETVRTI ZID KROZ OKO KAMERE DANCE BETWEEN THE NEW ARCHITECTURE – THE FOURTH WALL THROUGH THE EYE OF THE CAMERA

1 UVOD

Tvrđnje, stavovi, razmišljanja i preispitivanja koja iz njih proizilaze u ovom članku nastala su usled do sada neviđenog izazova koji je na plećima mladog plesača i studenta plesne akademije. Na osnovu sopstvenog iskustva spoznala sam plesnu umetnost, plesno obrazovanje uvedeno u digitalni oblik i tek zagreban dijapazon mogućnosti: beskonačnih, ali i onih ograničavajućih. Imajući priliku da radim nekoliko projekata, od kojih je svaki bio uslovljen nekom vrstom ekranizacije (bilo da sam to unapred očekivala ili ne) otkrila sam značaj takozvanog četvrtog zida i njegovog potencijala – čak i kada ga nema. Kakva je uloga kamere u komunikaciji između plesača i publike? Kako knjiga snimanja utiče na kreiranje ili rekreiranje koreografije? Kroz stvaranje mog kratkog plesnog filma „Nova realnost“ pokušala sam da dokučim digitalna oruđa za novu dimenziju koreografije i plesnog izraza, tako i apsurdnost novonastale situacije i unutrašnji konflikt.

Ukoliko se u nekom filmu neko od junaka obrati publici, kaže se da je „probio četvrti zid“. Konvencija četvrtog zida je zapravo prilično stara, a izvedena je iz vremena dok je publika posećivala pozorišta. Čudno je to kako se pozorišna scena, civilizacijska tvorevina nastala još u doba antičke Grčke, menjala tokom vekova, različitih kultura i političkih uticaja, a onda se najednput premešta u jednu „neopipljivu dimenziju“: filmski medij. To je svakako jednim delom posledica savremene ere, ali šta kada digitalizacija umetnosti najednom postane i njena jedina veza sa publikom? U takvom okruženju se motivacija plesača, pogotovo mladog, preispituje, menja se tok procesa učenja i kreativnosti. Imamo priliku da svoju pozornicu tražimo na najrazličitijim mestima. Četvrti zid se ruši, a pomoću kamere otkrivamo nove odnose performerera, koreografije i publike. Ples i kamera su se pokazali kao izvanredni komplementarni partneri koji se međusobno dopunjuju. I iz cele ove situacije isplivava jedan paradoks: u trenutku kada izvođačka umetnost ne može da bude predstavljena svojoj publici uživo, dobija šansu da osvoji planetarni auditorijum.

2 ČETVRTI ZID

Četvrti zid je konvencija o performansima u kojoj nevidljivi, zamišljeni zid razdvaja glumce od publike. Dok gledaoci mogu da vide kroz ovaj „zid“, konvencija pretpostavlja da se glumci ponašaju kao da ne mogu. Kada je scena postavljena u zatvorenom prostoru, a tri zida postavljena na sceni, „četvrti zid“ se vodi duž linije koja deli scenski prostor od auditorijuma. „Četvrti zid“ je pozorišna konvencija, a ne postavljen dizajn. Glumci ignorišu publiku, svoju pažnju usmeravaju isključivo na dramski svet i ostaju upušteni u svoju fikciju, u stanju koje je pozorišni praktikant Konstantin Stanislavski nazvao „javnom osamom“ (sposobnost da se ponaša privatno, uprkos toj aktuelnosti da ste pažljivo posmatrani dok to činite, ili da budete „sami javno“). Na taj način, „četvrti zid“ postoji bez obzira na prisustvo bilo kakvih stvarnih zidova u setu ili fizičkog uređenja pozorišta ili udaljenosti od glumaca ili blizine publike. (Pavićević Lazić 2019)

Stanislavski govori o crnom portalu, na koji glumci ne treba da misle jer ih ometa. Bertold Brecht je zastupao nešto drugačiji stav, koji nesumnjivo mnogo podseća na trenutnu situaciju performativnih umetnosti: „Teatar bez kontakta sa publikom je besmislica. Naš teatar je, dakle, besmislica. Teatar danas nema kontakta s publikom zato što ne zna šta ona od njega traži. Ono što je teatar nekad mogao da čini, danas više ne bi mogao, a i kad bi mogao, ljudi to više ne bi hteli. U svim tim dobro zagrejanim, lepo osvetljenim, impozantnim zgradama koje žderu mnogo novca i u svemu što se tamo radi, nema ni pet para zabave“ (Madamdestal blog 2011, para. 6).

1.1 Između četiri zida ili među celim svetom

Ples vas može sakriti u najudaljenije svetove ili postaviti pred najčišće ogledalo. U vremenu korone plesač je zaista „zarobljen“ između svoja četiri zida. Ne stoji na klasičnoj izdignutoj sceni i zaista ne vidi publiku – zato što je nema. Perspektiva tela i prostora se menja i u jednom trenutku ruši sve zidove i okove. Scena nije tamo gde je drveni pod, već tamo gde se odigrava ples, ili, kako bi Šekspir rekao: „Ceo svet je pozornica“ (William Shakespeare).

3 DRUGAČIJA ARHITEKTURA POZORNICE – DIGITALNA

Plesna umetnost naizgled evoluira zajedno s trenutnim vremenom, ali ga skoro uvek pretekne. Tako je bilo četrdesetih godina prošloga veka, kada je ples prvi put našao svoj put do filmskog platna. Maya Deren, pionirka eksperimentalnog filma u svom kratkom filmu *A Study in Choreography for Camera* iz 1945. godine „otvara“ novi plesni „prostor“.

Pozorišna scena može biti pozorište, kao čisto, apstraktno, formalno područje – geometrijski oblik i količina prostora – unutar kojeg koreograf dizajnira formalni obrazac; ili, uz dodavanje pozadina i svojstava scene, može ili predstavljati naturalistički ili simbolisati stilistički neki geografski položaj. Ali čak iako se i u ovim poslednjim slučajevima scena promenila bezbroj puta, prostor u kojem se plesačica kreće ostaje manje ili više duguljast, različitih proporcija, ograničen sa tri strane i frontom ispred publike. (Deren 1945, para. 2)

Iako žanr plesnog filma nije nov, upravo u ovom trenutku on ima šansu da se razvije i otkrije svoj pun potencijal. Kroz istoriju ples se prilagođavao novonastaloj kulturi, politici (ili išao protiv) i uvek se iznova rađala nova forma u novom telu. „... takva dela traju samo trenutak, i budu zaboravljena tako brzo, kao utisci koji su ostavljeni na njih“ (Noverre 1760, 9). Prinuđen da napusti svoj tradicionalni oblik izvođenja na sceni, nalazi svoje mesto u novoj arhitekturi – digitalnoj.

Naravno odmah treba napraviti razliku između dva pojma koji se mogu shvatiti kao sinonimi: video zapis plesa i plesni film. Plesni snimak je beleška koreografije u video obliku, dok je film potpuno nova kreacija ili interpretacija jedne kompozicije. „Snimanje, obično u obliku video zapisa, jedan je od načina na koji pokušavamo da sačuvamo ono što smo napravili, snimak može ići samo toliko daleko, beleženje događaja predstave. Snimak predstave je poput fotografisane slike, oba odražavaju stvar koju reprodukuju, ali ostaju – manje sopstveni objekat, odvojeno od objekta koji snimaju, pružajući samo specifično i ograničeno iskustvo originala“ (Burrows 2010, 158-159).

4 PLES KROZ OKO KAMERE

Sastavljanje koreografije za kameru po mnogočemu se razlikuje od one koja se osmišljava za scenu. Jedno od glavnih pitanja je odnos između kamere i pokreta u odnosu na dinamiku koreografije i prostora. Tajna je u kontrastima ili njihovoj pravilnoj upotrebi. Kada je koreografija (plesni pokreti) statična, poželjno je da kamera ima dinamičku ulogu, i obrnuto, kada je koreografija dinamična, kamera je statična (osim ako nam je cilj da publiku izludimo). Moramo biti svesni da vreme i dužina u medijskoj formi imaju različit prag pažnje kod gledalaca, i ta zakonitost značajno utiče u procesu stvaranja ideja i o samom trajanju plesnih scena. Što se tiče prostora (lokacije) snimanja, mogućnosti su gotovo neograničene. Snimanje na otvorenom može biti pravi izazov za plesače, jer ta podloga uglavnom nije ono na šta su oni navikli – klizajuća površina ili obložen pod obično zahteva prilagođene pokrete. Snimanje jednog dela koreografije na pesku uslovalo me je da napravim kompromis sama sa sobom i morala sam odstraniti opciju da plešem bosa, zbog bezbednosti, jer je bilo puno sitnih parčića izlomljenog stakla.

Uglovi snimanja kamere omogućavaju nam da odredimo smer pažnje publike, što naravno nije moguće u pozorišnoj plesnoj predstavi. Krupnim kadrovima ističemo sitne detalje na telu, uključujući govor izraza lica, koji se na sceni često zanemaruje ili nije lako vidljiv ako je, recimo, plesač podigao obrve. Uglove snimanja odredila sam zapravo gledajući kroz oko kamere, i na taj način uspešno odredila koji uglovi i udaljenost kamere najbolje odgovaraju za svaku scenu. Tako je moja koreografija dobila sasvim novu perspektivu i dubinu. Mogućnost ponavljanja scena ili pokreta više puta pokazala se istovremeno i prednošću i nedostatkom. Ako niste zadovoljni, možete ponoviti, dešava se da ste zadovoljni pokretima, ali niste dobro uhvatili neki kadar, i tako u krug, dok ne razmislite ili postignete željeni rezultat. Ispravljanje grešaka nije moguće u plesu koji se odigrava uživo, tako da nam kamera može biti i „spasitelj“ i greh je ne koristiti je! Naučila

sam da nije potrebno komponovati plesnu koreografiju u jednom komadu, ali je poželjno da se ona deli na logične delove radi lakšeg snimanja i ponavljanja delova, naravno, ako snimanje svega odjedanput nije određena želja autora.

Izrada montaže je finalni deo plesne kreacije u audiovizuelnom mediju i podjednako je važna kao i sama plesna izvedba, jer može, i preporučljivo je, da u njoj učestvuje i koreograf. U montaži se može preobrnuti cela suština, što i nije loše za nekoga ko voli da eksperimentiše u tom smislu.

5 ZAKLJUČAK

Jedna od bezbrojnih definicija umetnosti, a možda i najbliža njenom određenju, glasi: umetnost je komunikacija. Dok se stvara za sebe, stvoreno je lično, dnevničko, intimna tvorevina. Tek predstavljena, ona govori, živi, dobija značenja, postaje delo, postaje umetnost. Dakle, tek drugi čini stvoreno umetnošću, a ona čini mogućom komunikaciju jednog s mnoštvom, poništava barijeru vremena, prostora i tako dobija na snazi i smislu. Ali njen odnos s recipijentima je raznolik i možda podsvesno, ali svakako uslovljava naš odnos prema njoj. (Madam de Stal blog 2011, para. 1)

Umetnost je igra u koju smo svi pozvani i koja se svih nas tiče. Kakav dijalog se uspostavlja između našeg sadržaja, ideje, izvedbe i šta se postiže novim sredstvima i oruđima? Koliko se razlikuje naš doživljaj samoga sebe ispred kamere i bez nje? To su neka od mnogih pitanja koje se nameću...

Profesija profesionalnog plesača, koreografa i plesnog učitelja za uspešnu karijeru ne podrazumeva samo osvajanje koraka i redosleda kretanja, nego takođe zahteva poznavanje savremene tehnologije i poznavanje medija pomoću kojih se može pomoći u razvoju karijere.

6 LITERATURA

1. Burrows, Jonathan. 2012. *Koreografov priročnik*. Prevela Polona Glavan. Ljubljana: Maska.
2. Deren, Maya. 1945. *Choreography for the Camera*. *Dance Magazine*. <http://re-sources.uw.edu.pl/media/The-Study-in-Choreography-for-Camera-Maya-Deren.pdf>
3. Madame de Stal. 2011. „Četvrti zid, ili o publici“. http://madamdestal.blogspot.com/2011/11/vbcb_15.html
4. Noverre, Jean-Georges. 2004. *Letters on Dancing and Ballets*. Preveo Cyril Beaumont. London: Dance Books Ltd.
5. Pallasmaa, Juhani. 2007. *Oči kože: Arhitektura in čuti*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
6. Pavelić Lazić, Ivana. 2019. *Srušiti četvrti zid (o predstavi „Tartif“)*. Časopis Kuš. <http://www.casopiskus.rs/srusiti-cetvrti-zid-o-predstavi-tartif/>

Martina Svetina

SLABOSTI BALETNEGA ŠOLANJA NA DALJAVO DISADVANTAGES OF DISTANCE SCHOOLING IN BALLET

1 UVOD

V času drugega vala epidemije koronavirusa, ki je prinesla ponovno zaprtje šol, se je tudi poučevanje baleta na Konservatoriju za glasbo in balet Maribor preselilo na splet. Izvedba pouka je štiri mesece potekala izključno preko videokonferenčne aplikacije *Zoom*. Zaradi negotove prihodnosti, ko ne vemo, kaj bo sedanje in morda tudi prihodnje šolsko leto še prineslo, se ne postavlja zgolj vprašanje o usvojenih in neusvojenih ciljih, vsebinah ter standardih znanja, temveč se lahko sprašujemo tudi o trajnejših pomanjkljivostih v znanju, spretnostih, veščinah ter konceptih, katerih razvoj je v plesu pogojen tudi z razvojno stopnjo otrok (Buh 2010).

Dimenzija prostora predstavlja v plesu enega izmed ključnih elementov, brez katerega ples ne obstaja. V klasičnem baletu je ta prostor še posebej pomemben in ne predstavlja zgolj dovolj velike površine za gibanje, temveč je pomemben dejavnik za varno in pravilno izvajanje korakov, vaj ter plesov. Če je nekatere druge plesne zvrsti mogoče umestiti v nekonvencionalni prostor nastopanja, se le-ta v baletu praviloma zelo redko (pa še to pod posebnimi pogoji) preseli z odra in iz baletne dvorane v drugo okolje. Specifičnost plesne tehnike klasičnega baleta, bodisi v mehkih ali v 'špic' copatih, zahteva poleg ustrezne velikosti prostora tudi primerno vinilno talno podlago, ki zagotavlja baletnim plesalcem varno in optimalno plesanje.

V času šolanja na daljavo so prostorski pogoji otrok v domačem okolju povsem neprimerni za učenje baleta. Kljub razumevanju staršev glede potrebe po dodatnem opremljanju prostorov za baletno vadbo ter ustvarjanju večje proste površine za plesanje, le-to ne more nadomestiti prostorske kvalitete, ki jo imajo učenci s plesanjem v šolskih baletnih dvoranah. Neprimernost prostora otrokom onemogoča varno in kvalitetno učenje. Posebnost izvajanja pouka preko videokonferenčnih kanalov se kaže tudi v onemogočenem preverjanju muzikalne izvedbe plesa zaradi zakasnjene prenosa zvoka. Temu se pridruži še spekter kamere, ki projicira na zaslon računalnika majhno dvodimenzionalno sliko otroka, ki mnogokrat niti ne zajame celega telesa.

1.1 Namen in cilji

Razmere epidemije nas prisiljujejo v nemogoče, v nekaj, kar nikoli prej ni veljalo za sprejemljivo. V prispevku zato želimo proučiti možnosti za uresničevanje in razvijanje spretnosti, veščin in konceptov pri šolanju na daljavo, ki jih narekujejo pedagoške smernice v plesnem izobraževanju.

Na podlagi integriranega modela Jacqueline Smith-Autard (2002) smo opredelili aktivnosti značilne za baletno šolanje, ki so ključne za razvijanje umetniških, estetskih in kulturnih ciljev, katerih namen je razvijanje umetniške apreciacije, ki nam omogoča globlje razumevanje in vrednotenje umetniške zvrsti. Cilj prispevka je osvetliti pomanjkljivosti, ki jih prinaša videokonferenčni način šolanja na daljavo.

2 METODE

2.1 Raziskovalna metodologija

Prispevek temelji na študiji primera izvajanja poučevanja baleta na daljavo. Uporabljen je kvalitativni metodološki pristop, kjer z deskriptivno in komparativno metodo evalviramo učno-vzgojni proces z vidika uresničevanja in razvijanja spretnosti, veščin ter kompetenc, kot jih zastavlja integrirani (*midway*) model v plesnem izobraževanju.

Postopek evalvacije učnega dela je zajemal opredelitev, vrednotenje in interpretacijo rezultatov. Opredelitev spretnosti, veščin in konceptov, s katerimi učenci dosegajo učne cilje izobraževalnega programa, smo povzeli po avtorici integriranega modela Jacqueline Smith-Autard (2002). Razdeljeni so v tri poglobitvene aktivnosti: plesanje, ustvarjanje in gledanje plesov.

Opređeljene spretnosti smo ovrednotili na dvostopenjski lestvici, kjer smo ugotavljali, ali je posamezno spretnost sploh mogoče razvijati in usvojiti s šolanjem na daljavo preko videokonferenčnega načina izvedbe pouka ali ne. Pri odgovorih smo izhajali izključno iz neposredne izkušnje poučevanja na daljavo v šolskem letu 2020/21, ki je potekal 4 mesece preko videokonferenčne aplikacije *Zoom*, v 4. razredu baleta na Konservatoriju za glasbo in balet v Mariboru. Rezultate prikazujemo tabelarično (tabela 1) in jih v razpravi interpretiramo glede na njihovo razdelitev v tri poglavitne aktivnosti: plesanje, ustvarjanje, gledanje.

2.2 Oblika in način izvedbe šolanja na daljavo

Učenci so bili pri izvajanju šolanja na daljavo tehnično dobro opremljeni z računalniki, tablicami ali pametnimi telefoni. Učitelji smo dobili v uporabo prenosne računalnike in opravili dodatna izobraževanja, kjer smo se seznanili z delom videokonferenčne aplikacije. Večjih tehničnih motenj med izvajanjem pouka na daljavo ni bilo. Dogajale pa so se občasne prekinitev pri posameznih učencih zaradi slabšega internetnega signala, ki pa niso vplivale na samo izvedbo pouka.

Učne ure so potekale po enakem urniku, kot je bil pouk izvajen v razredu, štirikrat tedensko po dve šolski uri. Zajemale so vaje za izboljševanje fizične priprave, vaje ob drogu, na sredini, *allegro* ter vaje na konicah prstov. Pri sestavi vaj smo upoštevali prostorske omejitve učencev in po večini neprimerno talno podlago, kar pomeni, da določenih korakov opredeljenih v učnem načrtu nismo vključili v izvedbo vaj. Vaje pri drogu so učenci izvajali ali ob prenosnem drogu, ki so si ga priskrbeli posebej za učenje na daljavo, ali ob drugi opori, kot je stol, polica ali celo vadbena oprema za fitnes. Vaje na sredini in *allegro* smo oblikovali tako, da smo vanje vključevali korake, ki ne zavzamejo dosti prostora. Vaje na konicah prstov so vključevale korake, ki so izvedeni izključno ob opori ter z dvigovanjem na konice prstov obeh nog. V učni proces smo vključevali aktivnosti gledanja delov baletnih predstav (variacije, *pas de deux*-ji, ansambelski plesi), ustvarjanje krajših plesnih točk in baletnih vaj. Uporabljali smo različne stile poučevanja, kot jih definirata Muska Mosston in Sara Ashworth (2002). Delo po ukazu, samostojno vadbo korakov po navodilih, recipročni stil, kjer nam je videokonferenčna aplikacija omogočala, da smo učence razdelili v manjše skupine. Pogosteje kot pri izvajanju ur v baletni dvorani smo uporabljali inkluzivni stil, kjer smo dele vaj prilagodili prostorskim pogojem posameznih učencev (izvedba vaje na polprstih ali na celem stopalu zaradi prenizke opore, *pirouette* z obratom ali samo *passé* zaradi talne podlage, menjava smeri znotraj vaje, ki drugače ni predvidena, z namenom prostorske izvedbe koraka, dvigovanje na polprste namesto izvedbe skoka zaradi prenizkega stropa idr.). Med produktivnimi stili smo uporabljali vodeno odkrivanje, kjer smo skozi vprašanja poskušali pripeljati učence do odgovorov v povezavi z razumevanjem pravilne plesne izvedbe. V procesu ustvarjanja smo pogosteje uporabljali stil divergentne produkcije, kjer smo učencem v skladu z navodili omogočili izražanje njihovih rešitev na zastavljeno nalogo.

3 REZULTATI

Tabela 1 prikazuje rezultate možnosti razvijanja opredeljenih spretnosti, veščin in konceptov, ki so razdeljeni po aktivnostih plesanja, ustvarjanja in gledanja. Z DA so označene tiste spretnosti, veščine oz. koncepti, za katere ugotavljamo, da jih pri šolanju na daljavo preko videokonferenčnega načina izvajanja pouka lahko razvijamo, z NE so označene spretnosti, za katere menimo, da jih pri tovrstnem načinu šolanja ni mogoče razvijati.

Tabela 1: Možnost razvijanja spretnosti, veščin in konceptov pri šolanju na daljavo

PLESANJE	Cilji
Pridobivanje fizičnih spretnosti in veščin plesne tehnike	NE
Plesna tehnika izvedena s koordinacijo, natančnostjo, lahkotnostjo, kontrolo, ravnotežjem, mirnostjo in gotovostjo	NE
Pridobivanje koordinacije v gibanju s povezovanjem fraz, delov in celote plesa	NE
Osredotočenost na kvaliteto izraza skozi spremembo dinamike, prostorske in odnosov med plesalci	NE
Razumevanje formalnih kvalitet (pavze, vrhunci, kontrasti)	NE
Jasno izražanje teme	DA
Muzikalno razumevanje plesa izvedenega samostojno, skupinsko ali v kanonu	NE
Razvijanje kvalitet nastopa z namenom izraziti pomen	NE
Čistost izvedbe, linije, pozicij, oblike telesa, stila	NE
USTVARJANJE	
Razumevanje in interpretacija teme oz. ideje	DA
Prevod teme oz. ideje v plesni jezik	DA
Sprejemanje odločitev glede vrste plesa in stila	DA
Raziskovanje gibalnih idej, odkrivanje akcij, kvalitet, ritmičnih in prostorskih značilnosti za izraz teme v določeni vrsti in stilu načrtovanega plesa	DA
Raziskovanje in odločanje o številu plesalcev in odnosih za izražanje ideje (pozicije, skupinske oblike formacij)	NE
Razumevanje uporabe glasbe	NE
Izbiranje in povezovanje gibanja za ustvarjanje motivov in fraz	DA
Stilska ustreznost vsebine	DA
Odločanje o gibalnem vrstnem redu in rafiniranje motivov ter fraz	DA
Strukturiranje motivov in fraz v času in prostoru ter določitev odnosov med plesalci	NE
Razvijanje fraz	DA
Ustvarjanje fraz, delov in celotnega plesa	DA
Upoštevanje odrskih aspektov: luč, kostum, scena, maska, uporaba avdio-vizualnih sredstev idr.	NE
Predstavitev plesa v konvencionalnem ali alternativnem prostoru	DA
GLEDANJE	
Observacija, opisovanje, analiziranje in evalviranje	DA

4 RAZPRAVA

Specifičnost baletnega šolanja se odraža v združevanju njegove umetniške narave s fizično aktivnostjo. Pri tem se združujejo elementi gledaliških umetniških zvrsti s telesno aktivnostjo primerljivo s športom. Vse spretnosti, veščine in koncepte opredeljene v tabeli 1, razporejene v tri poglavitne aktivnosti plesanja, ustvarjanja in gledanja, je ob običajnem šolanju otrok, ki poteka v baletni dvorani, mogoče uresničevati in razvijati ter s tem dosegati estetske, umetniške in kulturne cilje. Le-ti, kot navaja Smith-Autard (2002), razvijajo umetniško apreciacijo, ki omogoča posameznikom, da tudi takrat, ko s šolanjem že zaključijo, prepoznajo v umetniškem plesnem delu njegove kvalitete,

kar jim lahko vzbudi občutke občudovanja in navdušenja ob gledanem plesu. Od sposobnosti, motivacije, delovne vneme in učnih strategij posameznega učenca je odvisno, v kolikšni meri se bodo opredeljene sposobnosti, veščine in koncepti razvili.

Poučevanje na daljavo preko videokonferenčne aplikacije prinaša posebne okoliščine, v katerih je razvijanje spretnosti, veščin in s tem povezano razumevanje konceptov, značilnih za baletno umetnost, zelo omejeno. Učitelj nima možnosti korigiranja učenčeve telesne drže oz. položaja telesa na način, da stopi do njega in ga popravi. Zato je učenje novih korakov preko kamere izjemno zahtevno, še posebej pri kompleksnejših korakih. Ugotovitve prikazane v tabeli 1 so bile ovrednotene na podlagi izvajanja pouka na daljavo v 4. razredu baletne šole, kjer že poznajo osnovne pozicije rok in nog, obvladajo osnovne korake pri drogu, na sredini in *allegro*. Povsem novo je v tem razredu za dekleta plesanje na konicah prstov, ki smo ga pričeli izvajati v začetku meseca oktobra, tri tedne pred uvedbo šolanja na daljavo.

4.1 Aktivnosti plesanja

Opredeljene aktivnosti plesanja (tabela 1) zajemajo učenje in razvijanje tehničnih, muzikalnih in izvedbenih kvalitiet plesanja ter nastopanja, katerih sestavni elementi so plesni koraki, ki sestavljajo vaje oz. plesne kombinacije in tvorijo plese. Iz tabele 1 je razvidno, da pri šolanju na daljavo ni mogoče razvijati skoraj vseh aktivnosti povezanih s plesanjem in nastopanjem. Izjema je večšina *jasnega izražanja teme*, ki se nanaša tudi na izrazni vidik plesa in ne toliko na samo plesno izvedbo, kar se je v času šolanja na daljavo izkazalo kot uresničljiv cilj.

Skozi celoten potek šolanja na daljavo je bilo opaziti, da tovrsten način izvajanja pouka v največji meri onemogoča izvajanje aktivnosti, ki vključujejo plesanje. V baletni šoli aktivnosti plesanja predstavljajo večji del učne snovi in se uresničujejo skozi dejavnosti spoznavanja in utrjevanja plesne tehnike, obvladovanja telesa in prostora, oblikovanja izrazne moči, ustvarjanja in prepoznavanja plesnih ter glasbenih zakonitosti (Kuret 2003, 389).

Razloge za to, da opredeljenih spretnosti in veščin plesanja (učenje in razvijanje plesne tehnike, koordinacije, natančnosti, lahkotnosti, kontrole, ravnotežja, mirnosti in gotovosti v plesni izvedbi ter razvijanje muzikalnih, prostorskih, izraznih in medosebnih kvalitiet v plesnem nastopu) ni mogoče razvijati pri izvajanju pouka na daljavo, vidimo v prostorskih, socialnih in tehničnih okoliščinah ter omejenosti plesanja znotraj lastnih domov, ki se jim pri tovrstnem načinu šolanja ne da izogniti. Na šolanje od doma pomembno vpliva tudi motivacija.

Razumljivo je, da doma nihče ne premore baletne dvorane. Prostorski pogoji, v katerih se učenci šolajo na daljavo, za balet niso primerni. Prostori so premajhni, velikokrat tudi prenizki (mansardna stanovanja), z neprimerno oporo pri izvajanju vaj ob drogu (prenizki stoli, vrtljivi stoli) in z neprimerno talno podlago. V procesu poteka šolanja od doma je bilo opaziti, da so nekateri starši pomagali svojim otrokom z izboljšavo opreme, kot je nabava prenosnih drogov, montaža droga na steno, tudi nakup manjšega kosa vinilne talne podlage in nabava boljše tehnične opreme (računalniki, brezžične slušalke ipd.). Vsi teh možnosti niso imeli. Večina otrok je imela stalen prostor namenjen uram baleta, v katerem so lahko zbrano delali, sodelovali in sledili navodilom, pri vseh pa to ni bilo mogoče. Najslabše prostorske pogoje smo opazili pri učencih, ki si otroške sobe delijo s sorojenci in tudi s hišnimi ljubljenci. Razumevanje članov družine, da je za kakršnokoli učenje potreben miren prostor, je različno. Prostorski pogoji, ki jih imajo učenci pri šolanju od doma, ne zagotavljajo možnosti za kvalitetno in varno razvijanje ter uresničevanje spretnosti in veščin plesanja oz. nastopanja.

Pri šolanju od doma se je opazilo, da najpočasneje dojemajo in razumejo navodila tisti učenci, ki se tudi v baletni dvorani učijo počasneje. Če lahko za najbolj sposobne učence trdimo, da zaradi visoke motiviranosti s poučevanjem na daljavo vsaj delno ohranjajo plesno formo, če je že zaradi prostorskih omejitev ne morejo nadgrajevati, se pri manj sposobnih učencih kažejo težave že v tem, da izvajajo vaje z veliko težavo, težje sledijo poteku pouka in so pri plesu bistveno manj motivirani. Ne kažejo zanimanja za učno uro in pri tem potrebujejo veliko spodbude ter dodatnih navodil. Ti učenci bi za uspešnejše učenje potrebovali vizualno podporo v drugem učencu, ki jo v baletni dvorani imajo, saj pouk poteka skupinsko, preko računalnika pa je kljub skupinskemu izvajanju učne ure učenje omejeno med štiri stene otroške sobe ali drugega prostora, v katerem neposreden stik in prisotnost drugih sošolcev ni mogoča. Tako se razlike med bolj in manj sposobnimi učenci pri poučevanju na daljavo vidno poglobljajo in večajo.

Pomemben aspekt učenja baleta predstavlja muzikalno natančna izvedba plesanja, ki se pri pouku na daljavo preko videokonferenčne aplikacije sploh ne more preverjati. Učenci v svoje domove v različnem času prejmejo zvočni signal igrane glasbe. Nekateri prejmejo zvok z manjšo drugo z nekoliko večjo zakasnitvijo. To v procesu učenja učitelju onemogoča, da bi razlikoval med pravilno in napačno muzikalno izvedbo plesa in da bi učence ob tem vodil ter jim podajal zanesljive korekcije. Prav tako se ob prenosu zvoka izgubi njegova kvaliteta, ki ni primerljiva z živo igrano glasbo. Dodatno pomanjkljivost predstavlja objektiv kamere, skozi katerega učitelj opazuje učence pri plesanju. Le-ta velikokrat ne zajame celotnega telesa učenca, predvsem pa je prikazan na zaslonu računalnika v majhni dvodimenzionalni sliki. Temu se pridruži še slabša kakovost in prenos slike, ki se močneje odraža pri izvedbi korakov v hitrejšem tempu (najpogosteje pri *allegro*), zaradi česar učitelj ne vidi celotne izvedbe koraka, vaje ali plesa. Opazovanje učencev pri plesanju na tako majhnih zaslonih je izjemno naporno in zahteva precej naprezanja ter požrtvovalnosti, a kljub temu ne prinaša rezultatov primerljivih z delom v razredu, ko učenca vidiš v naravni velikosti in z različnih perspektiv. Nevarnosti napačnega prakticiranja plesnih korakov je ogromno in marsikateri učitelj zaradi naštetih dejavnikov niti ne more opaziti. Napačno naučene korake je zelo težko popraviti. Kot učinkovitejši način opazovanja plesne in muzikalne izvedbe se je pri šolanju na daljavo izkazalo, če se učenci posamejno pri izvajanju vaje ali plesa ter posnetek posredujejo učitelju, ki jim poda povratno informacijo. Tovrsten način dela je sicer primernejši z vidika zaznavanja nepravilne izvedbe plesnih korakov pri učencih, manj pa z vidika pridobivanja plesne kondicije.

Kljub prizadevanjem učitelja za oblikovanje kvalitetnih in zanimivih učnih ur, z uporabo različnih stilov poučevanja Muske Mosston in Sare Ashworth (Mosston in Ashworth 2002), šolanje na daljavo zaradi navedenih razlogov učencem ne omogoča kvalitetnega načina šolanja, ki bi v polni meri razvijal njihove spretnosti in veščine plesanja.

Epidemija koronavirusa je odvzela učencem tudi odskočno nastopanje, ki predstavlja obvezen del šolanja (Zakon o glasbenih šolah, 28. čl.). Prostorske formacije, skupinska dinamika, razumevanje odnosov med plesalci, ki v plesu nastajajo in sooblikujejo kvalitete odrskega nastopanja, in ustvarjanje plesne vsebine so v času šolanja na daljavo le spomin. Ti učenci imajo izkušnjo nastopanja na odru iz preteklosti. Mlajši učenci, ki vstopajo v baletno šolo, nastopanja ne poznajo. Zaradi prepovedi zbiranja večjega števila ljudi je s tem onemogočeno tudi izvajanje javnih prireditev, kar učencem baleta onemogoča poznavanje in razvijanje umetniških zakonitosti, ki pri tem veljajo. V tem času se pojavljajo številni spletni nastopi, saj je mogoče nastopanje iz lastnih domov. Doživetje odrskega nastopa umetnosti, ki živi na odru, predstavlja za učence neprecenljivo izkušnjo, ki jo med vsemi aktivnostmi v baletni šoli po vsečnosti uvrščajo najvišje (Kramer 2014). Te ni mogoče primerjati z nastopom od doma, kjer primanjkuje primerne prostora za plesanje in kjer ni mogoče ustvariti medsebojnih interakcij med plesalci. Kakršnokoli dodatno omejevanje v plesanju in zamenjava plesnih aktivnosti za teoretične naloge bi učence, ki obiskujejo balet predvsem zato, ker radi plešejo in jim je to v veselje (Kramer 2014), še dodatno prikrajšala in demotivirala. S šolanjem od doma se zmanjšuje telesna aktivnost otrok, zato je aktivnost, kot je plesanje baleta, z vidika gibanja in s tem povezanega zdravega razvoja otrok dobrodošla. Kljub temu ima učenje baleta v plesnem izobraževanju specifične zakonitosti, ki se nanašajo na plesno tehniko in s tem potrebne primerne opremljenosti in velikosti prostora za plesanje. Pri tem je nujna prisotnost učitelja, ki spremlja, vodi in usmerja učni proces v smeri varne a učinkovite prakse.

4.2 Aktivnosti ustvarjanja

Iz tabele 1 je razvidno, da med spretnostmi, veščinami ter koncepti, ki zajemajo ustvarjanje, pri šolanju na daljavo ni možno uresničiti tistih, ki se nanašajo na odnose med plesalci ter njihove formacije, muzikalno razumevanje nastopa in upoštevanje odrskih aspektov nastopanja (scena, maska, luč, kostumi idr.). Navedenih aktivnosti ni mogoče razvijati zaradi enakih razlogov, kot jih navajamo pri aktivnostih plesanja v točki 4.1.

Kot kaže tabela 1, je pri ustvarjanju v času šolanja na daljavo vendarle možno uresničevati spretnosti, veščine in koncepte, ki so posledica nekajletnega šolanja na baletni šoli, v katerem so učenci razvili razumevanje za prikazovanje zgodb in vsebine skozi plesni jezik. Dosedanje znanje plesnih korakov jim omogoča ustreznejše načine izražanja plesnih idej, z razumevanjem povezovanja korakov v dele in celoto. Aktivnosti ustvarjanja so se v času šolanja na daljavo izkazale kot izjemno motivacijske, saj so učence združevale v razvijanju plesnih idej in v preizkušanju plesno-koreografskih konceptov. Pri tem se je izpostavila pripravljenost učencev za spoznavanje računalniške tehnologije

z namenom ustvarjanja spletnega nastopa, ki zajema urejanje in montažo glasbe ter videoposnetkov. V tovrstnih nalogah prepoznavamo primere dobre prakse, ki se lahko uporablja še učinkoviteje, ko se bodo učenci vrnili v baletno dvorano.

4.3 Aktivnosti gledanja

Med vsemi opredeljenimi aktivnostmi, navedenimi v tabeli 1, se je pri šolanju na daljavo prav aktivnost gledanja plesov, ki zajema observacijo, opisovanje, analiziranje in evalviranje gledanega plesa, izkazala kot najlažje uresničljiva. Uporaba računalnika, tablice ali pametnega telefona in videokonferenčna aplikacija, ki ponuja deljenje zaslona, omogoča zelo hiter prikaz delov predstav (variacije, *pas de deux*-ji, ansambelski plesi). Te smo uporabljali v veliko večji meri kot pri šolanju v baletni dvorani. Služili so kot prikaz izvedbe plesnih korakov in tudi za vrednotenje gledane predstave. Pri tem smo opazili, da je gledanje, ki ne traja predolgo, zelo motivacijsko in učenci so željni poizkušanja vidnih plesnih korakov. Predstavljajo primer dobre prakse, ki jo je vsekakor vredno obdržati, ko se bodo učenci vrnili v baletno dvorano.

5 SKLEP

Večina ljudi razume, da se nihče ne nauči igrati nogometa, košarke ali drugega skupinskega športa v svoji otroški sobi. Za to je potreben primeren športni prostor, skupina soigralcev in trener. Pri učenju baleta na daljavo ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport to razumevanje umanjka. Prostor, ki definira obstoj plesne umetnosti, je pri baletu še toliko pomembnejši. Le pravilno opremljena baletna dvorana omogoča optimalne in varne pogoje za plesanje. Ta prostorski pogoj predstavlja osnovo za razvijanje spretnosti, veščin in konceptov, ki skozi aktivnosti plesanja, ustvarjanja in gledanja uresničujejo estetske, umetniške in kulturne cilje, brez katerih globlje poznavanje plesne umetnosti, ki se kaže skozi umetniško apreciacijo, ni mogoče. Če prostoru pridružimo še misel Julie Buckroyd (2004), ki piše, da se nihče ne nauči plesati brez učitelja, dobimo drugi nujno potreben pogoj za kvalitetno izvedbo plesnega šolanja.

Šolanje na daljavo učencem odvzema pravico do varne vadbe in učenja plesanja ter nastopanja in s tem spoznavanja odrske plesne umetnosti. Pomanjkljivosti, ki rušijo kvalitetno plesanje, niso ne na strani učitelja, ne na strani učencev. Tudi s pomočjo še tako sodobne tehnologije se plesanja ne da naučiti. Lahko pa le-ta pripomore k bogatejši izvedbi učnega procesa, če je uporabljena v pravem trenutku in v pravi meri.

Zaradi pogojev, ki ne omogočajo varnega in optimalnega plesanja, se podira znanje, ki je bilo pridobljeno skozi večletno šolanje otrok. Telo deluje drugače kot kognicija. Potrebna je redna vadba skupaj z učiteljem, ki ima podobno vlogo kot trener pri športu, da bi se znanje, spretnosti in psihofizična kondicija ohranile, pa tudi nadgrajevale in dopolnjevale. Ob negotovi prihodnosti se lahko pokaže tudi upad večjih generacij, ki bi jih baletno šolanje sploh zanimalo. Baletni plesalci potrebujejo redno plesno vadbo pod nadzorom za to usposobljenih strokovnjakov. Podobne situacije bi se morale v prihodnje reševati v smeri diferenciacije in individualizacije pouka v baletni dvorani z omejenim številom udeležencev.

6 LITERATURA

1. Buckroyd, Julia. 2004. *Učenec plesa: Čustveni vidiki poučevanja in učenja plesa*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.
2. Buh, Tomaž. 2010. *Evalvacijska študija srednješolskega glasbenega in baletnega izobraževanja*. Končno poročilo, Ljubljana: Pedagoški inštitut.
3. Kramer, Martina. 2014. *Motivacija učencev v procesu osnovnega baletnega izobraževanja. Diplomsko delo*. Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko.
4. Kuret, Primož. 2003. *Glasba, glasbena pripravnica, predšolska glasbena vzgoja, ples, plesna pripravnica: izobraževalni programi, predmetniki, učni načrti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
5. Mosston, Muska in Sara Ashworth. 2002. *Teaching Physical Education*. New York: MacMillan.
6. Smith-Autard, Jacqueline. 2002. *The Art of Dance in Education*. London: A&C Black.
7. *Zakon o glasbenih šolah* (ZGla). Ur. l. RS 19/00 (s poznejšimi spremembami in dopolnitvami). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2063>

Claudia Sovre

ON-LINE POUČEVANJE BALETA V ČASU KRIZE COVID-19: ŠTUDIJA PRIMERA – BALETNA ŠOLA EASY TALENT ACADEMY V KAIRU, EGIPT

ONLINE TEACHING OF BALLET DURING THE COVID-19 CRISIS: CASE STUDY - EASY TALENT ACADEMY BALLET SCHOOL, CAIRO, EGYPT

1 UVOD

V prispevku bomo predstavili izkušnje avtorice v kontekstu poučevanja klasičnega baleta na daljavo v času prvega svetovnega *lockdowna*, spomladi 2020, ki je potekalo v sodelovanju z baletno šolo *Easy Talent Academy (ETA)* v Kairu v Egiptu. Avtorica, ki je leta 2019 končala dodiplomski študij na AMEU Akademiji za ples, smer balet, je *ETA* nekajkrat obiskala že v preteklosti, kjer je z učenkami izvedla intenzivne delavnice klasičnega baleta in sodelovala pri pripravah otrok za tekmovanja in zaključni nastop ob koncu šolskega leta. Kot rezultat uspešnega sodelovanja je sprejela ponujeno umetniško vodenje šole, ki je vsebovalo sestavo učnega načrta za različne starostne stopnje, spremljanje dela otrok preko spleta, kar bi kasneje nadgradila z intenzivnim delom v živo v Kairu nekajkrat letno.

V začetku leta 2020 je pojav virusa COVID-19 zamajal naše ustaljeno življenje, ki se je začelo odvijati med stenami našega doma. Novi situaciji smo se začeli prilagajati na različne načine. Današnja povezava s svetom preko internetnega omrežja in nove tehnologije nam ponujajo nešteto možnosti raziskovanja in delovanja, in tako se je razvilo spletno poučevanje plesa, največkrat z uporabo aplikacije *Zoom*. Na ta način se je nadaljevalo tudi sodelovanje avtorice z *ETA* v smislu poučevanja klasičnih baletnih treningov, prilagojenih variacij iz klasičnega repertoarja in *on-line* tekmovanj. V prispevku bomo nanizali nekaj teorij poučevanja plesa recentnih strokovnjakov s tega področja in razpravljali o vlogi učitelja pri tem. Vzporedno bomo skozi praktični primer avtorice raziskali, koliko oziroma na kakšen način so te teorije uporabne in izvedljive pri spletnem poučevanju na daljavo.

2 POTREBNA ZNANJA IN IZOBRAZBA BALETNIH UČITELJEV PRI POUČEVANJU

Baletni učitelji lahko pri svojem delu poučujejo različne profile učencev: otroke, ki želijo postati profesionalni baletni plesalci, otroke, ki baletne treninge obiskujejo le občasno zaradi različnih razlogov, ali odrasle. Pomembno je, da so učitelji zmožni prepoznati situacijo, v kateri so, sposobnosti in pričakovanja učencev ter se temu pravilno prilagoditi. Odlikovati se morajo z določenimi kakovostmi in znanji, saj lahko z nepravilnim pristopom k poučevanju nosijo odgovornost za morebitne fizične in psihične poškodbe plesalcev, zato morajo biti izobraženi tudi na področjih, kot so: plesna medicina, anatomija, psihologija, fitness in prehrana (Buckroyd 2004). Za kakovosten profil baletnega učitelja torej ni pomembna le njegova plesna izobrazba, temveč pedagoška nadgradnja v smislu nadaljnje izobraževanja. Študij plesa (*Dance Studies*) zato predstavlja pomembno dejavnost, saj ples ni le fizična, temveč tudi duhovna in intelektualna dejavnost (Carter 1998). Upamo si trditi, da sta plesalec in plesni učitelj dva ločena poklica, vendar je prvi pogoj za uspešno nadgradnjo v drugega.

2.1 Znanje in izobrazba avtorice pri baletnem poučevanju

Avtorica se je s poučevanjem baleta ukvarjala že med svojo aktivno profesionalno plesno kariero, pri čemer se je naslanjala na lastne izkušnje, ki jih je pridobila ob delu s številnimi, predvsem gostujočimi baletnimi učitelji iz tujine. Poklic baletnega učitelja v Sloveniji predstavlja namreč deficitarni kader, saj izobraževanje v tej smeri pred ustanovitvijo Akademije za ples AMEU leta 2016 v naši državi ni bilo mogoče. Avtorica je želela preveriti, utrditi in nadgraditi svoje pridobljeno znanje, zato se je odločila za študij baleta, iz katerega je diplomirala leta 2019 ter poleg palete različnih teoretičnih in praktičnih veščin pridobila tudi dragoceno poznavanje baletne metodike Vaganova, ki še danes velja za eno od najprepoznavnejših in najbolj cenjenih metod poučevanja klasičnega baleta v svetu (Vaganova Ballet Academy 2020).

3 PRIPRAVA BALETNEGA UČITELJA NA BALETNI TRENING

Baletni učitelj mora vsako učno uro temeljito pripraviti, da lahko učencem v največji možni meri približa učenje, omogoči maksimalno kreativnost in izraznost, razvija njihovo samostojnost in odgovornost ter jim nudi nova znanja in podporo (Buckroyd 2004). Paziti mora na pozitivno ozračje, prepoznati potencial vsakega učenca in njegove morebitne fizične anomalije, vzbuditi v njih občutek samodiscipline, samostojnosti in samozavesti. Poleg tega mora preveriti osnovne pogoje za vadbo: velikost, prezračevnost in temperaturo baletne dvorane ter primernost tal, saj na ta način zmanjša tveganje za poškodbe učencev (UKA Dance 2021).

3.1 Priprava avtorice na spletno poučevanje

Priprava avtorice na spletni trening preko aplikacije *Zoom* je zajemala:

- **pripravo programa Zoom:** inštaliranje na prenosni računalnik in spoznavanje s programom;
- **primeren prostor:** izbrala je sobo v svojem stanovanju, kjer so tla iz primerne, nedrsečega materiala, njena velikost pa je omogočala zadostno razdaljo med avtorico in namiznim računalnikom, da so jo otroci ob demonstraciji baletnih vaj lahko videli v celoti;
- **glasbeno spremljavo:** glasbeno spremljavo je pripravila na drugem računalniku in ga priključila na dodatno ozvočenje, da bi bila glasba otrokom dovolj jasna in slišna;
- **primerno svetlobo:** treba je bilo zagrniti okna in ustvariti primerno umetno svetlobo, da so otroci razločno videli avtorico in sledili njenim fizičnim napotkom;
- **pripravo treninga:** trening je pripravila po metodiki Vaganova. Vseboval je ogrevanje, vaje pri drogu in vaje na sredini, ki so morale biti sestavljene na način, da so vsebovale predpisane korake za določeno starostno skupino, vendar se pri tem otroci niso preveč premikali po prostoru. Namesto droga je uporabila nizko omaro primerne višine.

3.2 Priprava otrok na spletni baletni trening

Otroci so s pomočjo svojih staršev (po navodilih *ETA* in avtorice) prostor v svojem stanovanju pripravili za baletni spletni trening. Ker pripadajo visokemu družbenemu razredu, živijo v prostornih stanovanjih, zato primerna velikost ni bila vprašljiva. Precejšnjo težavo pa so predstavljala tla iz drsečih, neprimernih materialov in odsotnost baletnega droga, ob katerem poteka doberšen del treninga in ki predstavlja stabilno oporo. Namesto tega so si otroci pomagali s stoli, mizami in omarami, ki zaradi neprimerne velikosti, nestabilnosti ali oblike večkrat niso ustrezali namenu. Pri poučevanju v živo otroci stojijo ob drogu na enem mestu in se za izvedbo posamezne vaje z desne na levo nogo (kot to zahteva poučevanje po baletni metodiki) obračajo proti drogu za 180 stopinj na eno ali drugo stran. Otroci, ki si niso mogli zapomniti demonstriranega vadbene materiala, so zato med izvedbo za lažje sledenje navodilom ves čas opazovali ekran svojega računalnika. Stole so zato prestavljali z ene na drugo stran sobe, kar je bilo izredno zamudno in je povzročilo upad koncentracije pri drugih otrocih. Zaključimo lahko, da so bili pogoji za izvedbo treninga v domačem okolju daleč od idealnih – kljub poskusu organiziranja dobrih pogojev za spletno poučevanje s strani avtorice in *ETA* –, kar je precej oteževalo njegov potek, tako v smislu podajanja in usvajanja gradiva kot koncentracije otrok. Dodatno težavo so predstavljale občasne prekinitve internetnega signala, kar je pripeljalo do krajših prekinitev vadbe.

4 PRINCIP DIFERENCIACIJE PRI POUČEVANJU

Učitelji morajo pri poučevanju upoštevati različnost otrok v njihovi individualnosti in fizičnih sposobnostih zaradi naslednjih razlogov: vsak otrok je edinstven, vsak otrok ima določene potrebe v procesu učenja, vsak otrok potrebuje učiteljevo pozornost in ima pravico, da je deležen poučevanja, vsak otrok ima pravico, da je pri učenju uspešen. Pri tem jim lahko v veliki meri pomaga upoštevanje principa diferenciacije, ki pri realizaciji učne ure predstavlja učiteljevo izvajanje določenih dejavnosti, ki jih prvotno vključi v svojo predpripravo. Biti mora dober opazovalec in organizator, sestaviti mora vaje in naloge, ki bodo primerne za učence in jih bodo hkrati motivirale, znati mora prepoznati sposobnosti in omejitve tako posameznikov kot skupine v razredu z namenom, da je vsak učenec primerno razvrščen v skupino (RAD 1997). Učitelj mora biti pravičen in pri tem ne sme vzpostavljati nobene hierarhije, vsi učenci morajo prejeti korekcije svojega dela, uspeh vsakega mora biti opažen

in nagrajen, pričakovanja morajo biti za vse enaka (Rist 2001). Poleg tega mora učitelj zagotoviti, da učenci ne bodo deležni nikakršne diskriminacije na podlagi spola, rase, barve kože, vere, starosti, invalidnosti, nacionalnega ali socialnega izvora ali drugega statusa (Kyriacou 1997).

4.1 Upoštevanje diferenciacije avtorice pri spletnem poučevanju

Avtorica se je pri pripravi na prvi spletni trening naslanjala na preteklo prakso poučevanja v *ETA* v Kairu, kjer je spoznala učence, njihovo plesno predznanje, telesne predispozicije kot tudi splošno vzdušje v šoli, saj se Egipt po svoji kulturi, veri in splošnem načinu življenja precej razlikuje od Evrope. O razliki med poučevanjem otrok v Sloveniji in Egiptu je v intervjuju spregovorila Nina Cuznar, lastnica in ustanoviteljica *ETA*:

Egiptčanski otroci se že v osnovi genetsko ne razvijajo enako kot slovenski, zgradba njihovega telesa je bistveno drugačna, saj izhajajo iz druge rase (mešanica Nube, Turkov in Arabcev). Prebivalci Egipta so večinoma vzgojeni v muslimanski veri, ki prinaša s seboj določena pravila. Zato sta njihova kultura in način življenja bistveno drugačna, kot tudi sam princip vzgoje in discipline, kar seveda vpliva na baletne treninge in posledično seveda tudi na rezultate. Delo v baletnem poklicu v Egiptu predstavlja ogromen izziv za učitelje, učence, starše in okolico. *ETA* predstavlja eno izmed najdražjih privatnih baletnih šol v Egiptu, k nam vpisujejo le otroke iz visokega družbenega razreda, saj se tukaj smatra obiskovanje privatne šole kot neka dodana in predvsem prestižna aktivnost, ki otrokom in družini povzdigne družbeni status. (Cuznar 2021)

Avtorica je vsak baletni trening sestavila primerno starosti posamezne skupine učencev, vendar je bila hkrati pripravljena na določene prilagoditve znotraj načrtane zgradbe, za katere bi se odločila po lastni presoji skozi proces treninga. Udeleženci spletnih treningov so imeli namreč različno predznanje, fizične sposobnosti, predvsem pa je veliko vlogo pri njihovem sodelovanju igrala različna stopnja njihove motivacije. Pri uporabi aplikacije *Zoom* se vsak otrok na računalniškem ekranu pojavi v majhnem kvadratu, slika je majhna in dvodimenzionalna, zato ponuja samo določen kot pogleda na učenca, kar učitelju ne zadostuje za kakovostno delo, saj s svojim pogledom ne more zaobjeti vseh otrok naenkrat. V trenutku, ko se posveti otroku v enem kvadratu, hkrati ostale popolnoma izgubi iz vidnega polja in zato težko natančno prepozna razlike med učenci, da bi lahko v zadostni meri uporabljal pravilno diferenciacijo. Čeprav je avtorica poskušala analizirati vsakega otroka kot posameznika, je bilo to predvsem pri mlajših skupinah precej oteženo. Takoj ko se je posvetila posamezniku, je koncentracija drugim otrokom padla, niso več sledili dogajanju, temveč so se usedli na tla, začeli skakati po prostoru ali celo zapustili sobo. Pomemben dejavnik pri tem je dejstvo, da se ti otroci ne izobražujejo z namenom pridobitve poklica profesionalnega baletnega plesalca, temveč balet obiskujejo ljubiteljsko in zaradi statusa prestiža, kar dodatno zmanjšuje njihovo motivacijo v spletnem poučevanju. Zaključimo lahko, da je bil princip diferenciacije v primeru spletnega poučevanja otrok iz *ETA* močno otežen in težko izvedljiv.

5 MIDWAY MODEL / INTEGRATIVNI MODEL

Jacqueline Smith-Autard za poučevanje plesa v današnjem času predlaga integrativni (*Midway*) model, ki predstavlja sintezo Labanovega in profesionalnega načina poučevanja.

Rudolf Laban, avstro-ogrski plesni umetnik in teoretik, ki velja za enega od pionirjev sodobnega plesa v Evropi, je izdelal svoj sistem plesnega poučevanja, ki temelji na treh načelih: *Free* (svoboda) – otroci imajo pri pouku veliko svobodo, *Open* (odprtost) – otroci delajo brez ovir in omejitev, *Child centred* (otrok v središču) – pomemben je otrok, ki je vedno v središču, in ne učitelj. Pri tem sistemu je bil poudarek na procesu in ne na izdelku, cilj ni bila izdelana predstava, temveč otrokovo uživanje v gibanju in izražanju po lastnih občutkih (Smith-Autard 2002). Ta koncept je problematičen, saj favorizira izražanje otrok le skozi ekspresijo, brez poznavanja primerov, vzorov, zgodovine, in zato ne dosega kakovostne edukacije, za katero potrebujemo argumente, merila in zadane cilje (McFee 2004).

V 60. in 70. letih pa se je predvsem v šolah klasičnega baleta razvil **profesionalni način poučevanja**, katerega cilj je ustvariti visoko usposobljene, tehnično dovršene plesalce, ki bodo ustrezali zahtevanim merilom za nadaljevanje svoje plesne poti v profesionalnem gledališču. Poudarek tega načina je (za razliko od Labanovega) torej na izdelku in ne na procesu, na neposrednem poučevanju učitelja kot strokovnjaka in učenca v vlogi vajenca, kar ne pušča prostora za razvoj posameznikove individualnosti in ustvarjalnosti (Smith-Autard 2002).

Midway model / integrativni model predstavlja sodobnejši način plesnega poučevanja, saj združuje Labanov model s profesionalnim ter tako poudarja proces in izdelek. Otrokom nudi umetniško, estetsko in kulturno edukacijo ter temelji na naslednjih načelih: **Creation** – ustvarjanje, **Performing** – izvedba/nastopanje, **Viewing** – informiranje/ocenjevanje. Poučevanje plesa mora biti vedno sestavljeno iz obeh modelov, o njunem medsebojnem razmerju pa bo v praksi odločil učitelj, ki se mora dinamično prilagajati učencem in želenemu rezultatu (Smith-Autard 2002).

5.1 Spletno poučevanje avtorice po principu *midway* modela

Treningi klasičnega baleta običajno vsebujejo večji del profesionalnega načina poučevanja kot Labanovega modela, kar avtorica sicer uporablja pri svojem poučevanju baleta v živo. Na ta način je zastavila tudi delo preko spleta. Pri starejših se je to razmerje pokazalo za pravilno in je pripeljalo do zadovoljivih rezultatov, medtem ko sta mlajšim otrokom zaradi pomanjkanja fizičnega stika z učiteljem večkrat padli koncentracija in motivacija. Avtorica je zato pripravila krajšo, preprosto koreografijo, ki jo je vključila v drugo polovico treninga. Kot glasbeno spremljavo je izbrala poznane klasične skladbe z jasno, prepoznavno melodijo in ritmom, ki so otroke dodatno motivirale. V zgradbo koreografije je vključila korake, ki so se jih otroci učili skozi baletni trening, in med njih umestila preproste nebaletne elemente, kot so ploskanje, poskoki, uporaba rok na drugačen način, enostavno vrtenje okrog sebe in podobno. Pri tem je pazila, da kombinacija ni bila prezahtevna. Otroci so se na to izredno dobro odzvali, v celoten trening so vložili več energije in koncentracije, če so vedeli, da bodo na koncu »plesali«. Avtorica je morala sprva koreografijo izvajati skupaj z njimi, saj otroci niso imeli možnosti opazovanja in posnemanja otroka poleg sebe, kot je to praksa pri pouku v živo. Po nekaj ponovitvah so otroci dobili nalogo, da odplešejo naučeni material brez pomoči avtorice, pri čemer se je jasno pokazala razlika med njimi v smislu dojemanja in memorizacije, vendar so kljub različnim rezultatom vsi pokazali izredno veselje in navdušenje pri izvedbi.

Občasno je avtorica pred koncem treninga otrokom zadala nalogo improvizacije (Labanov pristop). Najprej so skupaj poslušali izbrano glasbo in analizirali njen naslov, karakter, ritem, občutke, ki jih ta vzbuja v nas. Zatem je avtorica precizirala njihovo nalogo, ki je zajemala ustvarjanje lastnih gibov, med katere naj bi vklopili poljubne naučene baletne elemente, sledili glasbi ter uporabili domišljijo in čustva. Otroci se sprva niso mogli dovolj sprostiti, saj takšnega dela niso bili vajeni, zato je avtorica plesala skupaj z njimi in jih spodbujala. Kmalu so začeli povzemati gibe avtorice in dodajati lasten plesni material, med katerega so vpletli precej baletnih korakov in krajše sekvence naučenih koreografij. Ob večkratnem ponavljanju sta se njihovi sproščenost in samostojnost večali, začeli so se prepuščati svojim čustvom in uživati v plesu, kar je bil osnovni namen naloge.

Skozi učenje in izvedbo koreografij ter improvizacijo je avtorica poskušala slediti načelom integriranega modela Smith-Autardove ter otrokom poleg osnovnega klasičnega treninga omogočiti tudi ustvarjanje in nastopanje. Pri poskusu opazovanja in ocenjevanja pa je prišlo do nevšečnosti, saj dvodimenzionalna računalniška slika otrokom ne ponuja enakega vizualnega dojemanja kot izkušnja v živo, poleg tega otroci tudi niso razumeli, koga v posameznem kvadratu naj bi gledali in ocenjevali, zato je avtorica to prakso opustila. Zaključimo lahko, da se je pri spletnem poučevanju integrativni model izkazal kot izredno uporabna in hvaležna metoda poučevanja, saj je avtorici dovoljeval, da je po svoji presoji prilagajala trening posamezni skupini na način uporabe pravilnega razmerja med obema slogoma glede na starost in predznanje določene skupine otrok. Vseh pristopov integrativnega modela žal skozi spletno poučevanje ni mogoče uporabiti, zato je to do neke mere okrnjeno.

6 TEORIJE UČENJA IN STILI POUČEVANJA

Definicija učenja pomeni postopek, s katerim se znanje ustvarja s pomočjo preobrazbe izkušenj (Kolb 1984, 38). Iz svojih izkušenj ločimo kritične lastnosti različnih predmetov, prepoznavamo vrste, oblikujemo kategorije stvari, ki se nato razvijejo v široke koncepte, s katerimi se naučimo funkcionirati v svetu in sčasoma izrazimo svoje razumevanje izkušenj z uporabo abstraktnih predstav. Teorije učenja po Kolbu spadajo v štiri kategorije, ki temeljijo na nekoliko drugačnih predpostavkah o mestu izkušenj v procesu in o tem, kako ljudje delujejo v povezavi z njimi: teorije vedenjskega učenja, kognitivne teorije učenja, teorije socialnega učenja, izkustvene teorije učenja. V plesu se zdi

uporabna predvsem izkustvena teorija učenja (Sanders 2016), saj so izkušnje nekaj, kar je posameznik že doživel, zato se na podlagi le-teh lahko uči in napreduje. Ko v plesu skozi izkušnje usvojimo določene prvine (baletno tehniko), lahko na podlagi teh gradimo naprej in se premaknemo na višjo raven, napredujemo. To se lahko dogaja v vsakodnevem življenju, v učilnici ali kasneje kot učenje na delu (Jarvis 1998).

V primeru poučevanja plesa je učitelj ta, ki prevzema dolžnost in odgovornost prenašanja potrebnega in predpisanega znanja plesalcem, v našem primeru otrokom. Gough (v Sanders 2016, 44) definira uporabo in rezultate štirih različnih slogov poučevanja, ki jih učitelji lahko uporabijo: demonstracija, samoevalvacija, reševanje težav in sodelovanje. Z vključitvijo zgoraj omenjenih učnih slogov v vsako učno uro obravnavamo učence skozi različne učne stile, omogočamo, da usvojijo gradivo, spodbujamo, naj bodo sami odgovorni za svoje učenje in zagotavljamo strukturo za kreativne odzive.

Pomembno je, da si učitelj zastavi strategije poučevanja: **cilj** – kaj želimo pri učni uri doseči, **možne učne strategije** – s katerimi bomo učenca pripeljali do načrtovanega cilja, **moje strategije** – strategije, ki jih dejansko uporabimo za obravnavo/dosego cilja (Sanders 2016).

Različni slogi poučevanja, ki jih plesni/baletni učitelji pri svojem delu lahko uporabljajo, se med seboj razlikujejo predvsem v odnosu učitelj – učenec oziroma v količini odgovornosti, ki jo vsak od njiju nosi, in se delijo v dve večji skupini: reproduktivni stili, kjer ima učitelj pomembnejšo vlogo od učenca, in produktivni stili, kjer ima pomembnejšo vlogo učenec (Mosston in Ashworth 2010). V baletni šoli bo učitelj zagotovo uporabil več reproduktivnih slogov, medtem ko lahko pri poučevanju ljubiteljev in plesalcev drugih plesnih zvrsti uporabi več produktivnih, več raziskovanja, saj ni omejen na izdelek odličnega plesalca v tehničnem smislu. Zagotovo pa je treba med seboj kombinirati različne sloge in tudi pri klasičnem baletu uporabiti več različnih pristopov poučevanja (Sečak 2016).

6.1 Uporaba teorij učenja in stilov poučevanja avtorice pri spletnem poučevanju

Avtorica se je pri spletnem poučevanju naslanjala na izkustveno učenje otrok, saj to predstavlja »temelj in pobudo, da si učenci aktivno oblikujejo lastne izkušnje, učenje je celostno, je družbeno in kulturno zgrajeno, na učenje vpliva socialno-ekonomski kontekst, v katerem se dogaja« (Miller in Boud 1996 v Jarvis et al. 2005, 56). Avtorica je torej skozi svoje izkušnje gradila na prejšnjih konkretnih izkušnjah z učenci *ETA*, ki jih je poskušala aktivno nadgraditi in obogatiti z novimi, na način celostnega plesnega/baletnega znanja:

- prilagodila se je njihovi starosti in predznanju, ki je bilo individualno precej različno;
- upoštevala je družbeno in kulturno okolje, iz katerega otroci izhajajo, ki s seboj prinaša svoje posebnosti, kot so npr.: visoka temperatura, potreba po več odmorih za pitje vode, precejšnja zadržanost otrok in drugo;
- upoštevala je njihovo socialno-ekonomsko izhodišče, ki predstavlja visoki družbeni razred (otroci se učijo baleta zaradi prestiža), kar občasno predstavlja pomanjkanje zagnanosti in motivacije.

Ciljev, ki si jih je zastavila pred vsako učno uro, ji zaradi specifične spletnih treningov sprva ni uspelo doseči v popolnosti, vendar je skozi izkušnje napredovala in uspela način treninga prilagoditi danim razmeram. Pri tem je uporabljala učne strategije, ki jih ponujajo strokovnjaki s tega področja. Uporabljala je predvsem reproduktivne stile (Mosston in Ashworth 2010), od katerih se je kot najbolj primeren izkazal **stil z ukazom** (učitelj je vedno v centru in se z neposredno zahtevo obrača k učencem) in do neke mere **stil z vajo in prakso** (učitelj zada nalogo in jim odredi določeno časovno obdobje, v katerem se morajo vaje naučiti). **Vzajemni stil** (učenci delajo v parih), **stil s samopreverjanjem** (učitelj prepusti učencem, da sami ocenijo, kako so izpeljali zadano nalogo) in **inkluzivni stil** (učenci z različnimi stopnjami spretnosti sodelujejo pri isti nalogi, tako da si sami izberejo raven zahtevnosti) so bili v spletnem poučevanju praktično neizvedljivi, prav tako vsi **produktivni stili**, razen **vodenja do odkritja** (s pogovorom in vprašanji pridemo do odgovorov), vendar le v manjši meri in pri starejših učencih. Zaključimo lahko, da sta se poznavanje teorij učenja in stilov poučevanja ter njihova pravilna uporaba izkazala kot pomemben dejavnik za kakovosten spletni pouk. Pri tem imajo pomembno vlogo učiteljevo znanje in izkušnje, s čimer lahko oceni, kateri učni stil uporabiti za določeno skupino otrok, in učiteljevo aktivno prilagajanje dani situaciji spletnega poučevanja.

7 ZAKLJUČEK

Spletno poučevanje preko aplikacije Zoom lahko pozdravimo kot delno premostitveno rešitev situacije, v kateri smo zaradi epidemije covid-19. Vsekakor je bolje, da otroci nadaljujejo spletno vadbo baleta, kot da ostanejo popolnoma brez nje, vendar spletno poučevanje prinaša s seboj ogromno pomanjkljivosti, kot so: neprimerna velikost prostora in talna podlaga v njem, slabša vidljivost in sličnost preko računalniškega ekrana, prekinitve treningov zaradi slabe spletne povezave, pomanjkanje stika v živo med učencem in učiteljem v smislu fizičnih korekcij in psihičnega stika ter drugi dejavniki. Vse to negativno vpliva na otrokovo usvajanje veščin, spretnosti in konceptov, lahko pa pripelje celo do fizičnih poškodb, saj učitelj preko računalniškega ekrana ne more preveriti vseh zahtevanih pogojev za varno izvedbo vadbe. Prav tako spletni plesni trening ne predstavlja popolne plesne edukacije, ki mora poleg osnovne fizične vadbe vsebovati še (Smith-Autard 2002) ustvarjanje, nastopanje ter informiranje/ocenjevanje, kar predstavlja pogoj za prepotrebno širšo umetniško, estetsko in kulturno edukacijo otrok. Učitelj skozi spletno poučevanje ne more v zadostni meri izvajati principa diferenciacije, ki predstavlja pomemben dejavnik pri pravilnem poučevanju. Pri tem je izrednega pomena strokovna izobrazba učitelja, saj lahko le na podlagi svojega znanja oceni dano situacijo, se ji aktivno prilagaja, da iz nje v dobrobit otrok pridobi kar največ.

Baletna vadba skozi vzgojno-izobraževalni proces otrokom prinaša umetniški, ustvarjalni in kulturni razvoj, krepitev zdravja in dobrega počutja, zaupanje vase in ponos na svoje dosežke, krepitev neodvisnosti in samoiniciativnosti, razvijanje domišljije, izboljšanje koordinacije telesa, izboljšanje koncentracije in osebnostnega razvoja, preprečevanje čezmerne telesne teže, razvoj socialnih komponent in drugo (Tomkins 2013). Ob naštetem lahko zaključimo: bolje spletni trening kot nikakršen trening, pa vendar ta ne more nikakor nadomestiti izkušnje v živo in osebnega stika učitelj – učenec. Za daljše obdobje je torej spletno poučevanje neprimerno, saj otrokom ne nudi širšega spektra prednosti plesa, otroci ne napredujejo dovolj, pa tudi njihova motivacija začne usihati. Samo upamo lahko, da se zdravstvene razmere čimprej vrnejo na stopnjo, ko se bomo z učenci zopet družili v baletnih dvoranah, jim ponudili korekcije in napotke v živo ter doživeli njihove tople objeme, s katerimi so egipčanski otroci tako iskreno radodarni.

8 LITERATURA

1. Buckroyd, Julia. 2004. *Učenec plesa: čustveni vidiki poučevanja in učenja plesa*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.
2. Carter, Alexandra. 1998. *The Routledge Dance Studies Reader*. London & New York: Routledge.
3. Cuznar, Nina. 2021. *Intervju o značilnostih poučevanja baleta v Egiptu*. Priloga.
4. Jarvis, P., Holford, J. in Griffin, C. 2005. *The Theory and Practice of Learning*. Abingdon: Routledge Falmer.
5. Jarvis, Peter, John Holford in Colin Griffin. 1998. *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan.
6. Kolb, David. 1984. *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Chapter 2. <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/processofexperiential-learning>
7. Kyriacou, Chris. 1997. »Taking account of pupil differences«. V Kyriacou: *Effective Teaching in Schools: Theory and Practise*. Second edition. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.
8. McFee, Graham. 2004. *The Concept of Dance Education*. Eastbourne: Pageantry Press.
9. Mosston, Muska in Sara Ashworth. 2002. *Teaching Physical Education*. New York: MacMillan.
10. Rist, Rachel. 2001. »Training the mind. Focus on the Positive«. *The Dancing Times* 92(1094): 65–67.
11. Royal Academy of Dancing. 1997. *The Foundations of Classical Ballet Technique*. London: RAD.
12. Sanders, Lorna. 2016. *Dance Teaching and Learning: Shaping Practice*. London: Youth Dance England.
13. Sečak, Svebor. 2016. *Zapiski s predavanja pri predmetu Propedeutika – uvod v učenje in poučevanje v plesu*. Maribor: Alma Mater Europaea.
14. Smith Autard, Jacqueline. 2002. *The Art of Dance in Education*. London: A & C Black.
15. Tomkins, Alysoun. 2013. *Why is an Education in the Arts (Dance) important for Children and Young People?* Zagreb: Prezentacija, ADU.
16. UKA Dance. 2021. *The Code of Professional Conduct and Practice for Teachers of Dance*. <https://www.ukadance.co.uk/teacher-resources/policies/code-of-professional-conduct>
17. Vaganova Ballet Academy. 2020. *History of the Vaganova Academy*. <http://vaganovaacademy.com/A/History>

Jasna Čižmek Tarbuk

EXPERIENCES WITH USING NEW TECHNOLOGY IN CONTEMPORARY DANCE

1 INTRODUCTION

The digital society has permeated our way of life in the 21st century, affecting a wide range of human activity, including dance. One of the first experiments to use computers in connection with choreography and dance was performed at the University of Pittsburgh in the 1960s, but the results of this work were never published. Later, during the 70s and 80s, numerous experiments were performed in connection with movement induced by music. From that period onward, increasing numbers of dance companies have used digital technology in their performances, from digital music to 3D mapping and stage design. An example of a company that built its identity using technology is Ballet Pixelle, founded in 2006 by Inarre Saarinen. On their web page they explain their philosophy:

Unlike other ballet companies, Ballet Pixelle uses new technology to take the art form into a unique environment to new and existing spectators. The ballet uses a new breed of dancers and a new classical ballet vocabulary created to take advantage of the innovative medium. By performing in an Internet virtual space, it breaks geographical boundaries and time zones, and it allows new spectators, such as disabled individuals, to enjoy a ballet performance that they may not have experienced otherwise. These avatars are real people from around the globe, and they come together to captivate audiences. (www.balletpille.org)

One of the proponents of technology in dance, Scott deLahunta, held a workshop for the Croatian Institute for Movement and Dance *HIPP* in the late 90s in which he taught the use of technology in theatre. He is an author, researcher, and organiser of a number of international projects that bring the performing arts (with special emphasis on choreography) into conjunction with other disciplines and practices and programmes and is the research coordinator for *Synchronous Objects* and *Motion Bank* for The Forsythe Company. "The analysis of the recording of Forsythe's choreography *One Flat Thing* was a process of deconstruction that led to some new information. For example, some dancers were interviewed about their roles in the video on multiple occasions to explain the work process to programmers and designers. Based on these interviews, the programmers could program movement tracking" (Palazzi 2009, 1). He also visited Zagreb on several other occasions, giving us new ideas about using technology in dance. The Adrien Mondot/Claire Bardaine Company visited Zagreb Dance week festival in 2015 with their choreography *Hakanai*, which used 3D mapping to create a three-dimensional space that responds to the dancer's movements. We use the same technology in *The Doors of Perception*. This was performed at the same festival in 2013 and that performance assured us that we were following the latest trends in art and technology.

Hakanai, we read in the program booklet, in Japanese means "something that is temporary and fragile, transient and impermanent, and in this case something between dream and reality." And indeed, it is a matter of a constant duration of stage magic, orientally calm and spiritualized in a poetic solo for a dancer (Akiko Kajihara) and an airy cube. The magic is of course the fruit of digital interpretation (author Rodolphe Martin, while the author of sound interpretation is Christophe Sartor), an ornamental animation that breathes like a living, abstract organism on the surfaces of a cube and interacts with every dancer to every slightest movement of the body. (Đurinović, 2015)

2 THE USAGE OF DIGITAL TECHNOLOGY IN DANCE PERFORMANCES

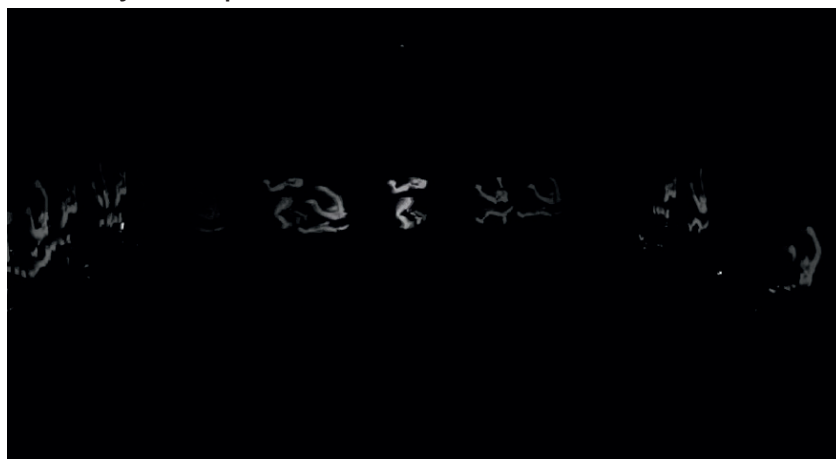
The art organisation Fronesis was established in 2008 as a small dance company with an intention to gather young dancers who had recently finished their education. The idea was to make performances for children as well as create experimental work in which the participants could learn about dance production and, at the same time, have an opportunity to dance professional performances. Moreover, the company offered an environment in which they could prepare for auditions for further education abroad. Many active dancers of the Croatian contemporary dance stage worked with the company. In 2012, the company were awarded with the residency at the Zagreb Dance Centre and an opportunity to do a project with the graduate students of The Faculty of Engineering and Computing. The result of that collaboration was the performance *The Doors of Perception* that was performed at the 30th Dance Week Festival in Zagreb.

A pleasant surprise of the Croatian Choreographic Platform was prepared by choreographer Jasna Čižmek Tarbuk and her group Fronesis formed in 2008. A choreographer who has been present in the dance profession for many years as an excellent pedagogue, and choreographer for music and children's theater, realized this project in cooperation with students and their professor Dr. Sven Lončarić, composer Vjekoslav Nježić and director Lovro Krsnik. The dance team consists of Katarina Rilović, Marta Habulin and Sven Bahat. *The Doors of Perception*, created in an ambitious constellation of interdisciplinary and intersectoral collaboration, combines new-media art, sound, choreography and live performance. If the first and basic question in the introduction of the virtual in dance performance is the relationship between technology and the body, the coherence of all segments is offered in this performance, i.e. the creation creates a common correlation between visual-sound-kinetic-body and space. The stage development is developed from the correlation with technology, which means that through choreography movement manipulates the image with sensors, and the image at the same time shapes the movement. By bringing together young dancers and scientists under the mentorship of top experts, this project offers larger potential than just creative research. (Sibila, 2013)

Dr. Sven Lončarić was the concept author of the interactive visual installations with elements of augmented reality and the co-author of all the visualisation programs used in the performance. The PhD student Pavle Prentašić realised the system for panoramic visualisation. In *The Doors of Perception*, we used various methods and multiple applications of advanced computer technology such as:

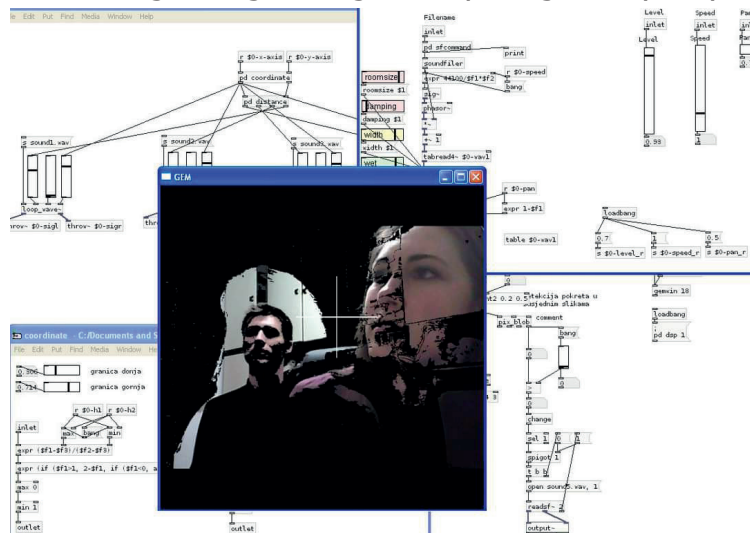
Visualisation using multiple projectors and computers

Picture1: System for panoramic visualisation



Generating music depending on the spatial positioning of the dancer detected by computer vision

Picture 2: Program for generating music depending on the spatial position of a dancer



Augmented reality systems which detected the position of the dancer on the podium and added virtual elements to the real scene

Picture 3: Multiple dancers detected in real time by computer vision



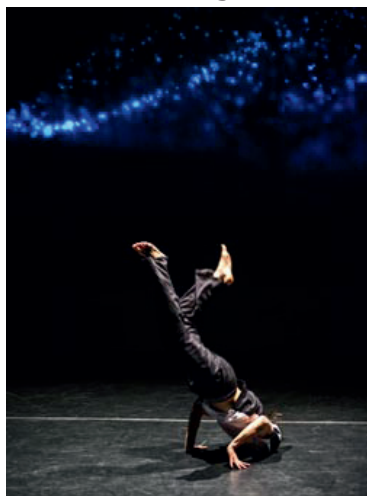
Generating virtual dancers using the recording of a real dancer

Picture 4: Tracking a dancer



Detection of a dancer's movements using Kinect and conversion of movement into sound (the dancers generate sound using their movements, which is a reversal of the usual situation in which the dancers follow the music)

Picture 5: Generating sound with movements



Picture 6: The students who participated have won the Rector's Award



The next project, *Moved Space* (2014) was also done in collaboration with Dr. Sven Lončarić and the Faculty of Electronics and Computing.

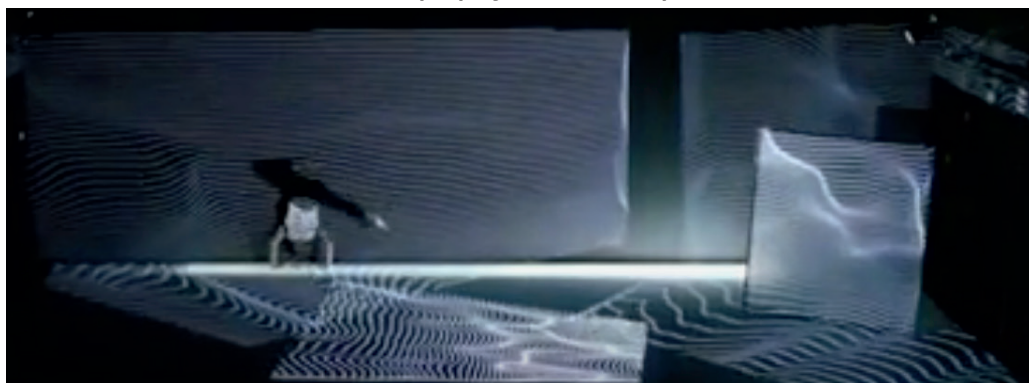
Continuing the collaboration with Professor Dr. Sven Lončarić and his students at the Faculty of Electronics and Computing and director Lovro Krsnik, choreographer Jasna Čižmek Tarbuk premiered the multimedia play *Moved Space* at the Zagreb Dance Center on October 30. At the heart of the author's research this time are "energies that fill the space after the person is no longer in the same place- referring on the heat of the body that stays on the floor or space even during the time after that space is abandoned."in the choreographic sense, *Moved Space* is a more ambitious intervention than the last work. As these are mostly very young dancers, the choreographer pays a lot of attention to their presentation. Thus, the choreographic material grows out of the physical and interpretive possibilities of each individual and emphasizes them to the maximum. Through a strategy of sequences of frequent repetitions of motifs, Jasna Čižmek Tarbuk obtains clear and striking stage images, almost characters that are firmly inscribed in the space. Virtual spaces and the usage of a technologically modified image in a dance performance is a common but very risky situation. Jasna Čižmek Tarbuk and her multidisciplinary team deal with this relationship in a direct way, focusing on the level of visibility of corporeality in time and space. *Fronesis* thus profiles itself as a scientific and artistic project that, by joining young forces on both sides, develops new and exciting areas within this very lively, current and open field. (Sibila, 2014)

In this performance we used the energy of the body, with body heat as the main focus of our investigation, which led us to the question of what is visible, and what is invisible but still present. For this purpose, we used a thermal camera, but we also took advantage of the opportunity to experiment with different visual programs with picture delays.

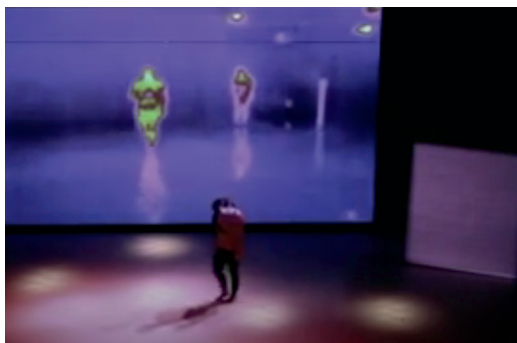
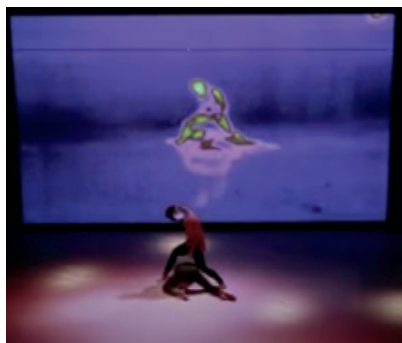
Picture 7: Recording movement with delay Picture 8: Floating object



Picture 9: Visual installation with multiple projectors and computers



Pictures 10 and 11: Visible and invisible presence, usage of thermo camera



The next performance, *Fragments*, was oriented on the decomposition and reassembling of moving projections of dancers in real time. The music was produced from all sounds made by the decomposition of one drop of water and pictures of a dancer scattering in all directions and reassembling.

Filipa Bavčević and Stošija Zrinski are extremely harmonious and refined dancers with delicate figures. Their movement is simple, abstract, careful in impulse and development and obviously affects the image of the scene. One always leads the intervention, while the other reacts, follows, improvises on what has been visually activated. During the performance, the programs and graphics of the scene change (imaginary moving grid, a beam of dots following a part of the body, the image of a little man breaking into parts through sparks, which is explained through the interactive part when the dancers invite individuals from the audience to start the scene). From the author Jasna Čižmek Tarbuk, I learned that by using Kinect and cameras that are optical readers that transmit the current image to a comput-

er where the video is processed with a specific program and transmitted with the effect in real time through projectors to the rear. (Đurinović, 2015)

Pictures 12,13 and14: Various programs used in the performance *Fragments that change projections in real time*



3 DISCUSSION

Professor Lončarić stated that “participating in the creative process of a production of a dance performance gave our students a chance to apply their computing knowledge in an artistic field, which is completely different from its application in industry, medicine and other usual fields that benefit from computing technology.”

Digitalisation undoubtedly brings changes in all parts of life. If we understand art as an expression of creative energy and imagination through which artists have complete freedom, the question is how much they need digitalisation, if at all. If you ask them whether it helps or hinders, the answer will correspond to their exposure to digitalisation and readiness to learn. Technological progress makes formerly complicated and expensive procedures (such as writing or recording music, editing movies or making posters) less difficult and converts them into something anyone can master within a relatively short period of time. Although just watching videos will not improve a person's dance skills, it can assist in accessing more information about the correct way to perform various steps. It can also help in obtaining a broader picture of art forms and styles, and can assist in discovering likes and dislikes. Moreover, by working together on the performances, the dancers and technicians changed the established prejudices about each other: about technicians as cold and dry people and dancers as irrational and rather emotional individuals. Working together, they enriched their experience and developed their creativity. Some of the comments from former students and today's successful scientists show how that project collaboration changed their prejudice.

As a student of the Faculty of Electrotechnics and Computing, I collaborated with Jasna Čížmek Tarbuk and the contemporary dancers on the “Vrata percepcije” project. The collaboration has shown that a multidisciplinary team made up of scene performers, musicians and students of computing technology can create an exceptionally interesting and unusual project. Different perspectives, specialisations and educational backgrounds contributed to the flow and development of ideas that exceeded the initial expectations. For example, my detailed understanding of the tools and programming at my disposal helped me define the technical aspects of the artist's intentions and contribute to the development and successful realisation of the ideas of the choreographer, set designer and the dancers. I also gained insight into how I can implement and broaden the domain of what I learned at university, and use my knowledge, experience and ideas to contribute to and enrich the performing arts. The whole project was a very motivating and helpful experience. (Dr. Miranda Kreković)

The collaboration on the *The Doors of Perception* and *Moved Space* projects represent to me a step away from a traditional engineering work and towards the artistic. During the collaboration I realised how technology can have an enormous impact on the realisation of artistic creations and, simultaneously, how some technologies develop exactly because of the needs of an art. While I was working on the project, I have met a great many talented individuals whose passion and devotion truly enabled the success of the performances. (Dr. Pavle Pentrašić)

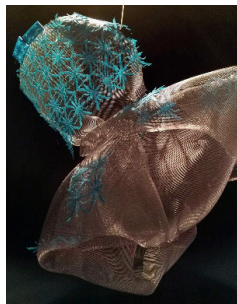
I believe that creating music for contemporary dance and working with dancers almost inevitably brings forward the need for an exploratory, agile and collaborative approach. The creative process enables a constant rethinking of the nature of the relationship between dance and music, between the expression of movement and musical aesthetics, between composition and choreography, between dance rhythm and musical rhythm, between dramaturgy and musical movements, between harmony and contrast, and sometimes dance imposes its needs, and sometimes the music does. If music and choreography are created simultaneously, it is an irrational, evolutionary process of constant adaptation where – unlike composing for a film which is fixed at a point – collaboration between a composer and a choreographer lasts for a long period of time and converges towards a mutual creation. This is, in my opinion, why composing for contemporary dance is an incentivising, unpredictable and interesting experience. (Dr. Gordan Kerković)

4 CONCLUSION

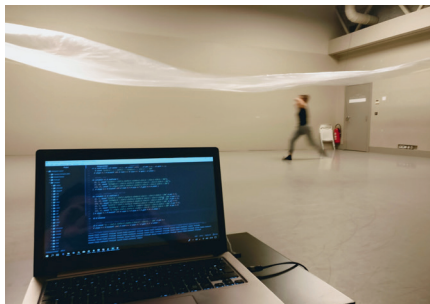
In the process of creating the aforementioned projects, I have found that working on the performances using technology has always proven to be an interesting and exciting experience. Through a collaborative effort, we dealt with many problems we came up against and came away from every performance with new knowledge. Many students admitted they had never attended a dance performance before the collaboration, but after the joint experience they were much more ready to accept the abstract aesthetics and poetics of dance as an art form and enjoy the performances. At the same time, the dancers started to understand the complexity of technology and the processes behind it. Although they only see the final result of the programming, dancers began to be aware of a longer problem-solving computing process that precedes every performance. Moreover, the performances gained a visual attractiveness and clarity as the programmers underlined the message we tried to communicate, so dancers were willing to wait somewhat longer for a more attractive result.

Intrigued by the potential of using technology, I tried to use at least one aspect of it in every one of my performances. In order to fulfil that aim, we had a performance in which we used the first 3D printing dress in Croatia, live coded music in hologram space to accompany a setting that was very movable and uncontrollable, and a program that enabled us to count votes from the audience, enabling them to manage the dramaturgy.

Picture 16: 3D dress



Picture 17: Live coding of music



Picture 18: Application for voting



In each performance, the technical requirements only proposed new creative possibilities in the choreographic process.

Technological advancement is an unquestionable fact of life. We can decide to follow it or to ignore it, but it always facilitates many steps that were previously more complicated in creating a piece of art.

In my opinion, the reasonable use of technology can only improve the position of dance as an art form and contribute to its expression.

5 LITERATURE

1. *Ballet Pixelle*. <http://www.balletpixelle.org/>
2. Đurinović, Maja. 2015. "Yin i Yang". *Plesna scena*. <http://www.plesnascena.hr/index.php?p=article&id=1786>
3. Palazzi, Maria. 2009. "Synchronous Objects for One Flat Thing, reproduced." *ACM SIGGRAPH 09 Art Gallery*, August 2009. <https://doi.org/10.1145/1667265.1667306>
4. Sibila, Iva Nerina. 2013. "Multiplicirani obrisi plesača". *Plesna scena*. <https://www.plesnascena.hr/index.php?p=article&id=1583>
5. Sibila, Iva Nerina. 2014. "Igratopline i energije". *Plesnascena*. <https://www.plesnascena.hr/index.php?p=article&id=1696>

Pictures:

Pictures: 1., 3., 4., 5., 6. – Mladen Božičković

Pictures: 7., 8., 9., 10., 11., 18. – Krunoslav Marinac

Pictures: 12., 13., 14. – Mario Pletikosa

Pictures: 2., 17. – Gordan Kreković

Picture: 16. – Jadranka Hlupić Dujmušić



Tatjana Christelbauer

ŽALIKE2030: ALPEN.MYTHEN.FRAUEN

1 INTRODUCTION

At the crossroads of sustainable development, art and the C-19-crisis, this paper aims to provide a short theoretical overview and a practical guidance to culture and development professionals from the arts and cultural fields, and other individuals and stakeholders interested in projects and Art&Health and its broader effects for the achievement of the sustainable development goals (UN SDGs).

The paper builds on the work of the *Žalike2030* project team, drawing on relevant policies and documents implemented by the United Nations, national governments and art communities in Europe and around the world that have addressed and demonstrated the challenges in this time of crisis and its effects on behavioural changes and wellbeing in the current discourses on sustainable development.

The paper consists of three parts as follows:

1. Introductory section on project *Žalike2030*, including the overall scope of the project with reference to arts/culture in the UN Agenda 2030 and UNESCO Convention 2005;
2. *C-19 Art response: Žalike2020*: A project overview with scientific background and theoretical insights on the effects of the natural environment and virtual space on (mental) health and wellbeing in this time of crisis; C-19-art response Art-Manifesto: document and legacy of the project team
3. *Žalike Art*Health Sessions*: A presentation of the new virtual format for art education.

2 ŽALIKE2030

The project *Žalike2030* is a part of the project series *Alpen.Mythen.Frauen*¹ developed with the aim to create a thematic frame for contemporary dance art as community practice within the current global endeavours toward sustainable development, mainly focusing on gender roles² and environmental issues.

By applying the Sustainability Discourse-Mythological Approach, the project emphasises the shared European cultural heritage in relation to the UN Agenda 2030 and the 17 UN SDGs. Mythology is an important intangible shared cultural heritage among European countries and globally. It consists of stories of people, their traditions, rituals, beliefs, and natural landscapes. The telling of myths is one of the earliest structured uses of dance. Before the production of written languages, dance was one of the methods of passing these stories from generation to generation (Comte 2004, 94-108).

In the current discourses on sustainability, mythology offers a wide range of inspiring motives for art projects, such as *Perun*, the god of thunder and *Dodola*, goddess of rain, both deities from Slavic mythology. The project series *Alpen.Mythen.Frauen* connects mythology from the Alpine regions in Slovenia, Austria, and Switzerland. The project participants have symbolically taken the role of the wise women from the Alpine region known as "Salige" (Wikipedia, Salige Frauen) by the creation of their art works.

Overall goals:

1. Contributing to the action "On the way to a sustainable Europe"³ through contemporary forms of dance, fine arts, media and Cultural Diplomacy 2030;

1 The project series is a part of the ACD-Agency for Cultural Diplomacy- ArtImpact2030- initiative which was started in 2018 in response to the current global endeavours toward the realisation of the 17 Global Goals, as proclaimed in the UN Agenda 2030. Weblink to initiative: <https://www.acdvienna.org/artimpact2030-initiative/>

2 Creative industries and cultural infrastructure are valuable resources for generating livelihoods. This is especially true in developing countries that have a wealth of creative industries. Furthermore, a substantial percentage of those employed in culture sector activities are women SDG5-Gender equality. <https://en.unesco.org/courier/april-june-2017/culture-heart-sdgs>

3 Weißbuch zur Zukunft Europa

2. Promotion of the shared European cultural assets (mythology, languages, geo-cultural landscape), thus enhancing the intercultural dialogue;⁴
3. Protection and promotion of the diversity of cultural expression (UNESCO Conv. 2005) through the promotion of linguistic diversity by creation of the multilingual linguistic landscape from Slovene, German, Croatian and English.

3. C-19 ART RESPONSE: ŽALIKE2020

Project documentation; Art-Manifesto

How can art practice support wellbeing in a crisis situation?

3.1 Urgency, addressing issues

The project is characterised by a shared vision of the project participants to support each other in challenging times and to generate the impact of art practice on health and wellbeing; to encourage cultural political discussion related to remote work, existential uncertainty due to the cancelled and postponed art events and activities; to provide an example of solidarity and build together a base for further cooperation, and to develop together new formats for the community outreach.

3.2 Inspiration, scientific background

C-19 Art response - the concept of emergence as a driving force for the creation of interactive space and artwork; Habermas's concept of the *Lifeworld* as consisting of socially and culturally sedimented linguistic meanings, culturally-grounded understandings, and mutual accommodations and *Theory of Communicative action*⁵ applied within the virtual space through multilingual inter-action and multimedia artistic expressions to support health and wellbeing.

C-19 Art Manifesto⁶ was created as a final document, signed by all project participants and shared via ACD-Agency for Cultural Diplomacy media pages, and shared via email with national and international networks and communities. The team proposes that governments and corporations connect with the art/cultural sector and create cross-sectoral opportunities for employment and engagement.

4 ŽALIKE ART*HEALTH SESSIONS

Presentation of the new virtual format for art education

How can virtual space be used for community outreach?

What would be advised by the wise women from the Alps, "Salige" (in Slovenian "Žalike"), today?

Due to the C-19-pandemic, new virtual formats for art education, performance, and promotion of the artistic and cultural practices, productions, and events have been created and brought to realisation via ZOOM-space, and via Facebook - by the live streaming option, among other virtual tools. Such emerging practices have opened access to and for wider audiences, as the e-stage, e-classroom, and e-conference room allow cost-efficient international and cross-sectoral attendance.

Reflecting on fruitful outcomes from their cooperation and exchange of art practices after one month of communicative acts within the virtual *lifeworld*, Žalike project participants have created a digital format for educational purposes, consisting of movement series and multilingual talk sessions to share their experiences with broader audiences and to continue their cooperation within a new form of the *lifeworld*.

Objectives: to foster multilingual and intercultural competencies for the improvement of wellbeing; support cross-generational mental health and create emancipatory acts and *lifeworld* – a safe place through art practices.

4 Programm Europa für Bürgerinnen und Bürger Programmprioritäten für das Jahr 2020 Punkt 2 „Demokratisches Engagement und Bürgerbeteiligung“, Unterpunkt 2.3.

5 The theory of communicative action is a critical project which reconstructs a concept of reason which is not grounded in instrumental or objectivistic terms, but rather in an emancipatory communicative act. McCarthy 1981, p. 272-273.

6 Weblink to C-19-ArtManifesto: <https://www.acdvienna.org/zalike-arts-health-projekt/art-health-2030/artmanifesto-c-19/>

4.1 Description of the Art*Health Sessions⁷

Interactive sessions sequences: consisting of dance sequences, visual arts and music, including yoga with talk sessions on nutrition, sports medicine, dance medicine, intercultural education, conflict management, cultural diplomacy, and multilingual communication.

Target groups:

The spectrum ranges from sessions for children and young people to advisory and training sessions for managers and employees, associations, institutions, and other interested parties.

5 END NOTE

Virtual lifeworld, multilingual landscape and "We feel free, because we (do not) lack the very language to articulate our unfreedom" (Žižek 2017, para. 1).⁸

6 LITERATURE

1. Agency for Cultural Diplomacy. *Cultural Diplomacy 2030*. <https://www.acdvienna.org/sdgs/>
2. Agency for Cultural Diplomacy. *ArtManifesto C-19. Frauen. Kunst. Solidarität*. <https://www.acd-vienna.org/zalike-arts-health-projekt/art-health-2030/artmanifesto-c-19/>
3. Comte Nathalie. 2004. *Europe, 1450 to 1789: Encyclopedia of the Early Modern World*. Ed. Jonathan Dewald. Vol. 2. New York: Charles Scribner's Sons.
4. Foucault, Michel. 1988. "Technologies of the Self". In *Technologies of the Self*, Luther H. Martin, Huck Gutman and Patrick H. Hutton (eds.). London: Tavistock Publications.
5. Fultner, Barbara. 2011. "Introduction; Communicative action and formal pragmatics". In *Key Concepts*, Barbara Fultner, Jürgen Habermas (eds.). Durham: Acumen.
6. Habermas, Jürgen. 1984. *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalisation of Society, Volume One*. Translated by Thomas A. McCarthy. Boston, Mass.: Beacon Press.
7. Habermas, Jürgen. 1987. *Theory of Communicative Action, Volume Two: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Translated by Thomas A. McCarthy. Boston, Mass.: Beacon Press.
8. Haid, Hans. 2006. *Mythen der Alpen: Von Saligen, Weißen Frauen und Heiligen Bergen*. Wien: Böhlauverlag.
9. Kraus, Björn. 2013. *Erkennen und Entscheiden*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
10. McCarthy, Thomas A. 1981. *The Critical Theory of Jürgen Habermas*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
11. UNESCO. *The Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. <https://en.unesco.org/creativity/convention>
12. United Nations. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
13. Wang, Richard. 2017. "To Rub Against the Grain of Freedom." *Medium* (blog). February 22, 2017, https://medium.com/@richard_wang/to-rub-against-the-grain-of-freedom-d207842fec39.
14. Wikipedia. *Salige Frau*. https://de.wikipedia.org/wiki/Salige_Frau

⁷ <https://www.acdvienna.org/zalike-arts-health-projekt/>

⁸ Borrowed quote of Slavoj Žižek to extend the note. https://medium.com/@richard_wang/to-rub-against-the-grain-of-freedom-d207842fec39

STUDY PROGRAMS ACCREDITED AT AMEU ^{ECM}

UNDERGRADUATE STUDIES		GRADUATE STUDIES		DOCTORAL STUDIES	
	SOCIAL GERONTOLOGY	>	SOCIAL GERONTOLOGY	>	SOCIAL GERONTOLOGY
	HUMANITIES	>	HUMANITIES	>	HUMANITIES
	DIGITAL HUMANITIES [‡]	>	DIGITAL HUMANITIES [‡]		
	MANAGEMENT	>	PROJECT MANAGEMENT	>	STRATEGIC COMMUNICATION MANAGEMENT
			EUROPEAN BUSINESS STUDIES	>	PROJECT MANAGEMENT
			INNOVATIVE MANAGEMENT IN TOURISM [‡]		
	PHYSIOTHERAPY	>	HEALTH SCIENCES Nursing, Public Health, Physiotherapy, Integrative Health Sciences, Autism, Logopedia	>	PHYSIOTHERAPY
	NURSING	>			
	ARCHIVAL SCIENCES	>	ARCHIVAL STUDIES AND RECORD MANAGEMENT	>	ARCHIVAL SCIENCES
			ENVIRONMENTAL STUDIES		
	DANCE, CHOREOGRAPHY	>	DANCE STUDIES	>	
	WEB AND INFORMATION TECHNOLOGIES	>	WEB SCIENCES [‡] Cyber Security and Artificial Intelligence	>	WEB SCIENCES [‡] Cyber Security and Artificial Intelligence

[‡] in the accreditation process