

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

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

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

## IZVLEČEK

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

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

## ABSTRACT

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

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

## UVOD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## NAMEN RAZISKAVE

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

## Udeleženci in postopek zbiranja podatkov

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

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

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

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

## Opis vprašalnika

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

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

## REZULTATI IN RAZPRAVA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## SKLEP

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

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

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

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

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

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

## VIRI IN LITERATURA

- Anttila, E., Svendler Nielsen, C. (2019). Dance and the quality of life at schools: A Nordic affiliation. V: K. Bond (ur.), *Dance and the quality of life* (str. 327-345). Springer.
- Bamford, A. (2009 2<sup>nd</sup> edition). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Bellisario, K., Donovan, L., Prendergast, M. (2012). *Voices from the field: Investigating teacher's perspectives on the relevance of arts integration in their classrooms*. Lesley University.
- Burdette, M. (2011). Arts Integration: *The authentic context for 21<sup>st</sup> century learning. The southeast center for arts integration*. <http://centerforartsintegration.org/articles/arts-integration>.
- Campbell, P. S., Connell, C., Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education*, 55(3), 220-236.
- Cergol, S. (2003). Kakovost v šoli - učna klima. *Educa*, 9 (4), 17-30.
- Chand O'Neal, I. (2014). *Selected findings from the John F. Kennedy center's arts in education research study: An impact evaluation of arts-integrated instruction through the changing education through the arts (CETA) program*. The John F. Kennedy Center for the performing arts. <http://artsedge.kennedy-center.org/CETAWhitePaper>.
- Council recommendation on key competences for lifelong learning (2018). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&id=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&id=7).
- Cooper, C. (ur.) (2010). *Making a world of difference. A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. DICE Consortium.
- Diaz, G., Donovan, L., Pascale, L. (2006). *Integrated Teaching through the Arts. UNESCO World Conference on Arts in Education*. Lisbona, 8. Marec 2006. [https://www.researchgate.net/publication/237382996\\_Integrated\\_Teaching\\_through\\_the\\_Arts](https://www.researchgate.net/publication/237382996_Integrated_Teaching_through_the_Arts).
- Donovan, L., Pascale, L. (2012). *Integrating the arts across the content areas*. Lesley University, Shell Educational Publishing.
- Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Geršak, V., Podobnik, U., Frelih, Č., Jurjevič, N. (2018). *Gib in njegova sled. Učbenik za povezovanje plesnih in likovnih vsebin*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Geršak, V. (2021). Uteleseni pristopi učenja in poučevanja od vrtca do univerze. V: N. Meško in V. Geršak (ur.). Namig za gib: priročnik s predlogi za delavnice ustvarjalnega giba. Javni sklad RS za kulturne dejavnosti.
- Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts* (2004). [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND\\_MG218.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2005/RAND_MG218.pdf).
- Holden, H., Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.
- Ijdens, I., Wagner, E. (2018). Quality of arts education. V: I. Ijdens, B. Bolden in E. Wagner (ur.), *International yearbook for research in arts education*, 5 (str. 151-173). Waxmann.
- Jeler, M., Kamnikar, G., Geršak, V. (2021). Ustvarjalnost je učiteljica in mi vsi njeni učenci - aktivno učenje in poučevanje na daljavo z umetnostjo V: S. SEČAK (ur.). *Za človeka gre: digitalna transformacija v znanosti, izobraževanju in umetnosti: zbornik recenziranih strokovnih prispevkov za področje: 9. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo, Maribor, AMEU - ECM, Alma Mater Press*, str. 47-58.
- Korošec, H., Batistič Zorec, M. (2020). The impact of creative drama activities on aggressive behaviour of preschool children. *Research in Education*, 108(1), 62-79.
- Kulturno-umetnostna vzgoja v šolah po Evropi (2010). Ministrstvo za šolstvo in šport, EACEA P9 Eurydice.
- Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib - tretja razsežnost pouka. *Znanstveno in publicistično središče*.
- Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58(3), 12-30.
- Kroflič, R. (2010). Umetnost kot induktivna vzgojna praksa: vzgoja preko umetnosti v Vrtcu Vodmat. V: Kroflič, R., Štirn Koren, D., Štirn Janota, P., Jug, A. *Kulturno žlahtenje najmlajših: razvoj identitete otrok v prostoru in času preko raznovrstnih umetniških dejavnosti*. Vrtec Vodmat.
- Kroflič, R. (2019). Preschools' and Schools' Cooperation with Artists and Cultural Institutions (Povezovanje vrtcev in šol z umetniki in kulturnimi institucijami). V: K. Skubic Ermenc in B. Mikulec (ur.). *Building Inclusive Communities through Education and Learning*. Cambridge Scholar Publishing, str. 169-182.
- Mundet-Bolos, A., Fuentes-Pelaez, N., Pastor, C. (2017). A Theoretical approach to the relationship between art and well-being. *Revista de cercetare si interventie sociala*. 56(2), str. 133-152.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272.
- Overby, L. Y. (2014). Student reflections: The impact of dance integration. V: L. Y. Overby in B. Lepczyk (ur.). *Dance: Current selected research*, 8. AMS Pr., 182-194.
- Pangrčič, P. (2006). Kako učitelji prve triade poučujejo glasbeno vzgojo. *Pedagoška obzorja - časopis za didaktiko in metodiko*, 21 (2), 55-69.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. Routledge.
- Sangiorgio, A. (2020). A manifesto for creative interaction in music education. V: A. Sangiorgio in W. Mastnak (ur.). *Creative interactions - Dynamic processes in group music activities* (str. 19-34). University of Music and Performing Arts Munich.
- Svendler Nielsen, C. (2018). Troubling access and inclusion. A phenomenological study of children's learning opportunities in artistic-educational encounters with a professional contemporary dance production. V: S. Burridge in C. Svendler Nielsen (ur.) *Dance, access and inclusion: Perspectives on dance, young people and change* (str. 174-184). Oxon, New York: Routledge.
- Taggart, G., Whitby, K., Sharp, C. (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study*. Final report (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London: Qualifications and Curriculum Authority.
- The Road Map of Art Education (2006). The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21<sup>st</sup> Century Lisbon, 6-9 March 2006. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. [https://www.danmarksbilledkunstlaerere.dk/wpcontent/uploads/2014/09/unesco\\_road\\_map\\_for\\_arts\\_education.pdf](https://www.danmarksbilledkunstlaerere.dk/wpcontent/uploads/2014/09/unesco_road_map_for_arts_education.pdf).
- UNESCO: *Seoul Agenda, goals for the development of arts education* (2010). [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf).
- Winner, E., Goldstein, T., Vincent-Lancrin S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en>.