

Raziskovalno utemeljen pristop
k poučevanju ustvarjalnosti

Avtorica: Katarina Veselko
Strip: Pikto
Oblikovanje: Kupipi
Urednica: Maša Pfeifer
Izdal: Pionirski dom – Center za kulturo mladih
Zanj: Barbara Murn, direktorica
Ljubljana, oktober 2026

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 300979203
ISBN 978-961-97404-4-6 (PDF)

Zahvala:
Zahvaljujemo se vsem sodelujočim v raziskavi: otrokom, ki so iz tedna v teden delili z nami svoje najljubše trenutke, staršem, ki so dovolili, da njihov otrok sodeluje v raziskavi, ter mentorjem, ki so svoj delovni proces redno reflektirali in svoje misli delili z nami. Dodatno se zahvaljujemo vsem sodelujočim v fokusnih skupinah.

Projekt finančno podpira Ministrstvo za kulturo.

pionirski dom CENTER ZA KULTURO MLADIH
Mestna občina Ljubljana
REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA KULTURO



Raziskovalno utemeljen pristop
k poučevanju ustvarjalnosti

O RAZISKAVI

Namen raziskave

Zanimalo nas je, kako se ustvarjalna identiteta razvija skozi daljše obdobje ter katere mentorske prakse ta razvoj podpirajo.

Metoda

V raziskavi je sodelovalo približno 140 otrok in mladostnikov, ki se udeležujejo dejavnosti v Pionirskem domu – Centru za kulturo mladih.

Njihovo izkušnjo smo spremljali na več načinov skozi 16–20 srečanj njihovih rednih umetniških dejavnosti:

1. Splošno dobro počutje: vprašalnik WHO-5 so otroci izpolnili ob začetku in koncu raziskave, z namenom preverjanja vpliva dejavnosti na njihovo splošno blagostanje.

2. Tedensko spremljanje: otroci so svoje počutje ob začetku in koncu srečanja označili z vremenskimi simboli na petstopenjski lestvici, z namenom preverjanja vpliva dejavnosti na njihovo trenutno počutje.

3. Najljubši trenutek: na vsakem srečanju so otroci zapisali, kateri je bil njihov najljubši trenutek srečanja in

zakaj, z namenom odkrivanja, kaj je otrokom pri dejavnosti pomembno. Opravili smo tematsko analizo in dobljene teme uporabili pri razvoju utemeljene teorije.

4. Refleksije mentorjev: po vsakem srečanju so mentorji zapisali svoja opažanja o skupini, svojem delu in svojih intervencijah, z namenom odkrivanja, kako poučujejo ustvarjalnost in kaj v praksi najbolje deluje. Opravili smo tematsko analizo in dobljene teme uporabili pri razvoju utemeljene teorije.

5. Fokusne skupine: ob koncu raziskave smo oblikovali tri fokusne skupine: s starejšimi otroki, z mentorji ter s starši vključenih otrok, z namenom preverjanja nastajajoče teorije. Izjave udeležencev fokusnih skupin smo transkribirali in analizirali z metodo utemeljene teorije.

6. Utemeljena teorija: na osnovi vseh zbranih podatkov, s poudarkom na fokusnih skupinah, mentorskih refleksijah in najljubših trenutkih otrok, smo oblikovali teorijo razvoja ustvarjalne identitete, ki jo opisujemo v tem priročniku.

Rezultati na kratko

1. Nismo našli razlik med prvim in drugim merjenjem blagostanja, kar pripisujemo predvsem dejstvu, da večina otrok dejavnost obiskuje že dlje časa in torej to zanje ni bila dodatna spremenljivka, ki bi vplivala na njihovo počutje.

2. Odkrili smo majhno, a statistično pomembno pozitivno razliko v počutju med začetkom in koncem srečanja: otroci se ob koncu srečanja počutijo bolje kot na začetku. Razlika je majhna predvsem zato, ker se počutijo dobro že takoj, ko pridejo.

3. Kategorije, ki smo jih izluščili s tematsko analizo najljubših trenutkov in odstotek otrok, ki so to kategorijo omenili vsaj enkrat: ustvarjalno delovanje in proces (99,3 %), humor in igrivost (70,1 %), interes, izbira in avtorstvo (67,4 %), pripadnost in odnosi (50,0 %), kompetentnost in napredek (44,4 %), izpostavljanje, nastop in vidnost (44,4 %), dobro počutje, sprostitev in regulacija (38,9 %) ter zanos, zatopljenost in vživljanje (31,9 %).

4. Kategorije, ki smo jih izluščili s tematsko analizo mentorskih zapisov in delež zapisov, v katerih se pojavi: strukturiranje procesa in uravnavanje fokusa (27,7 %), interes, izbira in avtorstvo (18,2 %), povratna informacija in krepitev kompetentnosti (17,7 %), skupinska dinamika in pripadnost (12,1 %), psihološka varnost in čustvena podpora (10,8 %), odzivno prila-

gajanje posamezniku ali procesu (10,2 %), refleksija in osmišljanje (7,6 %), postopno izpostavljanje in javna vidnost (7,4 %) ter humor, igra in lahkotnost kot namerna intervencija (3,0 %).

Takšen način spremljanja nam je omogočil, da smo lahko ustvarjalni razvoj analizirali z več zornih kotov. Pokazalo se je, kako pomembno vlogo imajo občutek varnosti, sprejetosti in pripadnosti, možnost preizkušanja in napak, ustrezni izzivi ter mentor, ki zna proces prilagajati posamezniku in skupini. Na teh spoznanjih temeljijo tudi praktična načela v tem priročniku – za ustvarjanje okolja, v katerem otrok postopoma razvija občutek: »Zmorem. Imam ideje. Lahko prispevam.«

Opomba: Ko govorimo o mentorjih in mentoricah, slovnični spol uporabljamo izmenjaje in se vedno nanašamo na mentorje_ice vseh spolov.

KAZALO

1. UVOD 10

2. KAJ JE USTVARJALNA IDENTITETA 12

3. MODEL POUČEVANJA USTVARJALNOSTI 14

4. MENTORJEV KOMPAS:
SEDEM NAČEL ODZIVNEGA MENTORSTVA. 26

5. ARHITEKTURA USTVARJALNE UČNE URE. 39

6. SPIRALNO UČENJE. 55

7. CELOTNI POTEK URE – PRAKTIČNI PRIMERI 58

8. PIŠKOTI, DOBRA DRUŽBA IN KLEPET 63

9. LITERATURA 66

1. Uvod: Ali res poučujemo ustvarjalnost?

Nekega znanca je njegov petletni nečak prosil, naj mu nariše jadrnico.

»Joj, ne znam risati,« mu je v zadregi odgovoril stric. Fant ga je začudeno pogledal, nagnil glavo na stran in vprašal: »A si pozabil?«

Ta kratka in resnična zgodba je navdih in vodilo naše raziskave *Izberi ustvarjalnost* v Pionirskem domu. Nihče ne pozna petletnikov, ki ne znajo risati, peti, plesati, a ko iz otrok odrastemo in postanemo funkcionalni odrasli, nas večina na ustvarjalnost pozabi ali pa jo pod vplivom sramotenja in obsojanja potlači. Kar 85 % odraslih se spomni konkretnega dogodka iz svojega otroštva, ki je bil tako ponižujoč, da je za vedno spremenil, kaj verjamejo o sebi – in približno polovica teh je povezanih z ustvarjalnostjo.

V Pionirskem domu skrbimo za to, da otroci ne bi pozabili. Ljudje smo po naravi ustvarjalna bitja. Skozi zgodovino so bile v vseh kulturah ustvarjalne prakse del človekovega vsakdana. Petje, ples, upodabljanje, pripovedovanje in uprizarjanje so bili načini, s katerimi so ljudje ohranjali skupnost in se soočali z življenjskimi prehodi. V naši zahodni, kapitalistični, produktivno usmerjeni kulturi pa je umetniško ustvarjanje postalo privilegij izbranih in nadarjenih posameznikov. Njihova želja po ustvarjanju in talent sta uspela preseči sramotenje in obsojanje, pri drugih pa sta prav ti dve izkušnji učinkovito uničili željo po ustvarjanju in zavedanje, da smo lahko vsi ustvarjalna bitja.

To pa ni nedolžna izguba. Neizkoriščena ustvarjalnost se preobrazi v sram, bes, nasilje in žalost (Brown, 2010). Ustvarjanje ni izguba časa, pač pa prvobitni način, s katerim ljudje poskušamo drugim pokazati tisto, kar živi v nas in se ne pusti nujno izraziti z linearnostjo besed.

V Pionirskem domu otroci pridobivajo veščine, a hkrati skozi ustvarjalni proces med odraščanjem razvijajo in ohranjajo tudi svojo ustvarjalno identiteto. Ne učimo jih, da bi postali popolni slikarji, igralci, pevke, plesalci, režiserke ali glasbeniki. Ustvarjamo okoliščine, v katerih ima njihova naravna ustvarjalnost prostor, da se razvija.



2. Kaj je ustvarjalna identiteta?

Otroci ustvarjajo in se ne sprašujejo o svoji ustvarjalnosti. Preprosto rišejo, plešejo in pojejo, ne da bi si zato morali nadeti identitetne nalepke, kot so »slikarka«, »plesalec«, »pevka« ali »umetnik«. Ne razmišljajo niti o tem, da za ustvarjanje potrebujemo kakršnokoli znanje, veščine ali talent. Prepustijo se igrivemu procesu, dokler jih ta zabava in zanima, in ga opustijo, ko jih radovednost usmeri drugam. Nekje med petim in petnajstim letom, torej v času šolanja, pa otroci svoje ustvarjanje začnejo ocenjevati glede na rezultat. Primerjajo svoje risbe z risbami sošolcev in ugotovijo, da so ene »lepše in boljše«; poslušajo vrstnike, ki se norčujejo iz njihovih plesnih gibov; ali pa jih zborovodja prijazno prosi, naj raje le odpirajo usta.

Moja učiteljica mi je v prvem razredu pod eno izmed domačih nalog zapisala: »Katarina, saj ti si že prava pisateljica!« S tem je nevede ustvarila podlago za identiteto osebe, ki zna pisati in ki jo je vredno brati. Učiteljica glasbe, ki me je vrgla iz zbora, pa je imela, žal, prav tako usoden vpliv na moje dojemanje same sebe ... In takšne zgodbe lahko pove skoraj vsak odrasli.

Ko govorimo o ustvarjalni identiteti, govorimo o ideji sebe kot nekoga, ki lahko ustvarja. Pri otrocih pa je to redko ubesedeno. Ne bodo rekli: »Ustvarjalna sem,« vendar pa bomo stabilnost te identitete opazili v njihovem vedenju. Ko se srečajo z ustvarjalno nalogo, otroci (in odrasli), ki verjamejo, da so ustvarjalni, začnejo to nalogo brez težav opravljati. Ko pa se s takšno nalogo srečajo tisti, ki so že nehali verjeti v svojo ustvarjalno identiteto, ti zamrznejo: »Ne znam.«

Ustvarjalnost tako ni samo »velika« ustvarjalnost znanih umetnikov ali izumiteljev. Ustvarjalna identiteta se krepi vsakokrat, ko otrok nekaj razume na nov način, poveže izkušnje ali najde svojo rešitev (Kaufman in Beghetto, 2009). To pa je pomembna veščina v kateremkoli poklicu in v življenju nasploh.

Ustvarjalna identiteta podpira tudi motivacijo za ustvarjanje – in obratno. Kdor ustvarja, verjame, da je ustvarjalen, in kdor verjame, da je ustvarjalen, rad ustvarja. Teorija samodoločenosti razlaga, da se takšna notranja motivacija razvije pod tremi pogoji: avtonomija, kompetentnost in pripadnost (Ryan in Deci, 2000). In prav o tem govorijo tudi otroci v naši raziskavi.

Za pedagoga je najpomembnejše naslednje: bolj kot to, kaj bo otrok ustvaril, je pomembno, kako se bo ob tem počutil in kakšno izkušnjo sebe bo pridobil skozi proces ustvarjanja.



3. Model poučevanja ustvarjalnosti

Ustvarjalnost lahko v osnovi poučujemo z dvema različnima ciljema:

- kakovosten rezultat (izdelek, predstava, izvedba),
- kakovosten proces (izkušnja osebe, ki ustvarja).

Če se pri umetnostni vzgoji osredotočamo izključno na rezultat, je verjetno, da bomo kakovosten rezultat z vloženim trudom tudi dobili. Vprašanje pa je, kaj se med takšno obliko osredotočenosti zgodi z ustvarjalno identiteto in z motivacijo za ustvarjanje. Vsak pozna koga, ki je, morda celo z odliko, naredil nižjo glasbeno šolo, potem pa ni nikoli več prijel inštrumenta v roke. Niti ni redko, da poklicni umetniki prenehajo uživati v procesu ustvarjanja, ker je rezultat njihovega dela postal povezan z njihovim preživetjem. Svojo notranjo motivacijo morajo usmeriti v doseganje čim boljšega rezultata, ki bo pozitivno ocenjen s strani drugih, da bi obstali na kulturno-umetniškem področju.

V Pionirskem domu izbiramo drugo pot. Na prvem mestu je vedno kakovosten proces, rezultat pa okrepljena ustvarjalna identiteta in ne vedno popolno umetniško delo. Ne obljubljamo, da se bodo otroci pri nas naučili biti vrhunski slikarji, igralke, pevci in plesalke, temveč se osredotočamo na ustvarjalni proces in na izkušnjo ustvarjanja, ki z otroki ostane kot eden pomembnih gradnikov njihove ustvarjalne identitete. Verjamemo, da le na taki osnovi posameznik lahko ozavesti sebe kot ustvarjalno bitje, kar ga spremlja tudi v odrasli dobi in

ga navsezadnje tudi pripelje do dobrih rezultatov. Otroci in odrasli, ki imajo prijetno izkušnjo ustvarjanja in gradijo svojo ustvarjalno identiteto, so za ustvarjanje bolj motivirani, zato ustvarjajo več in s tem tudi postajajo vedno boljši.

Model poučevanja ustvarjalnosti, ki ga predstavljamo tu, je bil doslej le impliciten. Mentorji v Pionirskem domu so ravnali skladno z njim, ne da bi jih tega kdo učil, z raziskavo pa smo proces ozavestili in ubesedili. Model ima tri ravni, ki prehajajo od bolj implicitnih k eksplicitnim ter od oblikovanja pogojev k razumevanju rezultatov.

Prva raven je **psihološka varnost** – s tem se vse začne. Prva in najpomembnejša naloga mentorja je vzpostavitev varnega prostora, v katerem je vsak otrok lahko to, kar je, kjer lahko pripada in je sprejet. V varnem okolju se razvije pogum za ustvarjalno tveganje in ta opolnomoči otroka, da vstopi v ustvarjalni proces.

Druga raven je **proces poučevanja in ustvarjanja**, kjer se mentorica ves čas prilagaja, lovi ravnotežje med strukturo učnega procesa, ustvarjalno svobodo posameznika ter skupinsko dinamiko; otrok pa ustvarja, preizkuša, se igra in uči. Mentorica zasleduje tako eksplicitne cilje poučevanja svoje ustvarjalne zvrsti kot tudi implicitne cilje osebnostnega razvoja posameznika ter skrbi za krepitev skupine. Pomembno je, da proces ostaja živ, da ohranja pozornost in aktivacijo otrok in vabi v vedno nove izzive.

Tretja raven pa je **razvoj prepričanj o ustvarjalnosti**, ki izhaja iz otrokove izkušnje, ko se doživi kot kompetentnega, avtonomnega avtorja ustvarjalnih del, katerega prispevek

je pripoznan in sprejet. Ko otrok to izkušnjo integrira v svoje doživljanje sebe, z vsako ponovitvijo tega procesa razvija in stabilizira svojo **ustvarjalno identiteto**.

Psihološka varnost kot pogoj za ustvarjalno delovanje

Ustvarjanje od otroka ali odraslega zahteva ranljivost. Od vsakega človeka zahteva, da naredi nekaj, česar mogoče še ne zna, obenem pa ne ve, kakšen rezultat bo to prineslo (Brown, 2014). Zato je psihološka varnost temeljni pogoj ustvarjalnega delovanja.

Psihološka varnost pomeni, da lahko posameznik izrazi svojo idejo, prizna tudi negotovost, naredi napako ali zaprosi za pomoč brez strahu, da bo zavrnjen ali izključen (Edmondson, 1999).

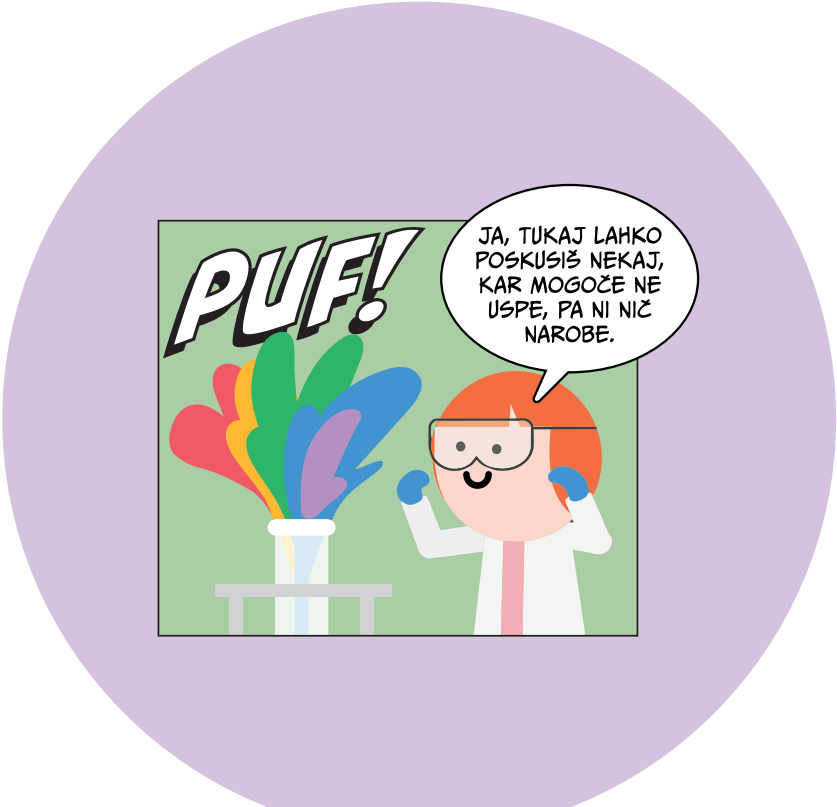
V raziskavi sta se kot posebej pomembna pokazala dva vidika varnosti.

Prvi je **sprejetost v skupini**. Otroci so pogosto rekli, da so tukaj lahko »to, kar so, tudi če so malo čudni«. Otroci so pripadnost povezovali z možnostjo, da so avtentični, da jim ni treba skrivati svoje drugačnosti in »norih idej«.

Drugi vidik je **dovoljenje za napake**. Ko se učimo ustvarjati, je edina gotovost ta, da nam pogosto ne bo uspelo narediti točno tega, kar smo si zamislili. Psihološka varnost nam omogoča, da ti »neuspehi« postanejo običajen del učnega procesa, ki ne določajo naše sposobnosti in vrednosti, pač pa so le povratna informacija.

Pri tem mentor igra ključno vlogo kot graditelj in branitelj varnega prostora. Poleg tega, da mentorji ostajajo sprejemajoči, spodbujajo delanje napak in preizkušanje novega (tudi z zgledom) ter so posebno pozorni, kako naslavljajo neuspehe, vzpostavljajo tudi pričakovanja glede medsebojnih interakcij otrok. Mentorica zato dosledno in namerno ustavlja in naslavlja vsakršno obsojanje, poniževanje, norčevanje, zasmehovanje in izključevanje, pri čemer je bistveno naslednje: ko se zamaje psihološka varnost, ima ponovno vzpostavljanje varnih odnosov v skupini prednost pred vsemi ostalimi procesi in vsebinami.

Psihološko varen ustvarjalni prostor je prostor, v katerem lahko otrok pokaže nekaj svojega, naredi napako in ostane sprejet.



Ustvarjalno tveganje in pogum

Mentorji otroke povabijo k ustvarjanju, zagotovijo dovolj varen prostor, a otroci sami so tisti, ki se odločijo, ali se bodo želeli preizkusiti ali ne.

Ustvarjalno tveganje pomeni, da otrok izrazi nepreverjeno idejo, poskusi novo tehniko, pokaže nedokončano delo, improvizira, sprejme možnost napake ali deli nekaj osebnega. **Pogum** pri tem ne pomeni odsotnosti strahu (Brown, 2014): »Lahko te je strah in vseeno ustvarjaš.« Pogum je pravzaprav drugi nujen pogoj ustvarjanja: otrok se upa izpostaviti, čeprav ni prepričan, da bo uspešen.

V tem procesu ni mentor tisti, ki določa stopnjo tveganja, ki naj bi jo sprejel otrok. Izzive vedno prilagaja posamezniku, jih stopnjuje postopoma in omogoča različne načine sodelovanja. Njegova naloga ni odstraniti vse negotovosti, temveč ustvariti dovolj varno okolje, da se lahko otrok z njo sreča, ne da bi pri tem tvegal ponižanje ali izgubo pripadnosti.

Varnost omogoči, da se otrok lahko ustvarjalno izrazi; pogum pa, da to tudi dejansko stori.

Živost ustvarjalnega procesa: otrokovo ustvarjalno delovanje

Varen prostor še ne pomeni, da se bo znotraj njega vedno razvil tudi živ ustvarjalni proces. Otrok se lahko počuti sprejetega, vendar bo pri dejavnosti ostajal predvsem opazovalec ali nekdo, ki le sledi navodilom. Proces zaživi, ko se vanj

dejavno vključi. Ko raziskuje, poskuša, vadi, razvija ideje, sodeluje, vztraja in nekaj izrazi ali ustvari. Živost pri tem ne pomeni, da mora biti vsaka ura glasna, zabavna ali ves čas polna energije; kaže se tudi v tihem fokusu, zbranem ponavljanju, radovednosti in pripravljenosti ostati pri nalogi.

V naši raziskavi so mentorji in mentorice živost procesa prepoznavali po pozornosti, energiji, igrivosti in vztrajanju. Govorili so o trenutkih, ko otroci »padejo noter«, kakor običajno opisujemo izkušnjo zanosa (Csikszentmihalyi, 2019). Naloga jih je pritegnila, zmanjšale so se zunanje motnje in skupina je začela delovati skupaj.

Pogoji za zanos, ki jih navaja Csikszentmihalyi, so naslednji:

- **ravnovesje med izzivom in sposobnostmi:** naloga ne sme biti prelahka (da nam ni dolgčas) in ne pretežka (da ne občutimo tesnobe),
- **jasni cilji:** natančno vemo, kaj moramo v vsakem naslednjem koraku storiti,
- **takojšnja povratna informacija:** med izvajanjem takoj vidimo, ali nam gre dobro (npr. pri igranju instrumenta takoj slišimo pravi ton),
- **izguba občutka za čas:** ure lahko minejo kot minute,
- **združitev akcije in zavedanja:** delujemo lahkotno in avtomatsko, brez zavestnega napora ali motenj.

Čeprav se otrokom zdi, da se to zgodi spontano, pa mentorji in mentorice aktivno vzdržujejo zanos otrok in se ves čas prilagajajo. Spreminjajo ritem, prostor ali nalogo, prilagodijo zahtev-

nost. Če je potrebno, prekinejo vajo, ki ne deluje, in včasih opustijo prvotni načrt, da bi našli dejavnost, ki otroke znova pritegne.

Prvi element živosti je **strukturirana podpora učenju, primeren izziv in ohranjanje fokusa**. Otrok za ustvarjanje potrebuje znanje, vajo in jasen okvir, znotraj katerega lahko nekaj naredi (Amabile, 1996). Ustvarjalnost povezuje s prepletom področnih veščin, ustvarjalnih procesov in notranje motivacije. Struktura zato ni nasprotje ustvarjalnosti. Otroku daje sredstva, s katerimi lahko svojo zamisel razvije. Mentorica pri tem spremlja tudi fokus. Naloga mora biti dovolj jasna in zahtevna, da otroka povabi v delo, ne pa tako lahka, da je dolgočasna, ali tako težka, da prebudi tesnobo.

Drugi element so **osebni interes, možnost izbire in avtorstvo**. Otrok se močneje vključi, ko v procesu prepozna nekaj svojega: najljubšo glasbo, temo, šalo, vlogo, motiv ali način izvedbe. Teorija samodoločenosti pojasnjuje, da notranjo motivacijo podpirajo občutki avtonomije, kompetentnosti in povezanosti (Ryan in Deci, 2000). Avtonomija pomeni, da lahko otrok znotraj smiselnega okvira resnično vpliva na proces, čeprav ne odloča o vsem sam. Mentorice so opažale večjo vključenost, ko so otroci delali s svojimi predlogi in ko je njihov osebni okus postal legitimno ustvarjalno gradivo.

Tretji element je **odnosna in skupinska podpora**. V skupini se ideje širijo, otroci se odzivajo drug na drugega, si pomagajo in skupaj ustvarijo nekaj, česar posameznik ne bi mogel ustvariti sam. A skupina ni vedno podporni element za posameznika, zato je naloga mentorja, da jo poskuša ohranjati tako. Dominantni posamezniki, izključevanje, klepetanje ali neenaka udeležba lahko živost procesa hitro zmanjšajo.

Mentorica zato usmerja sodelovanje in skrbi, da imajo različni glasovi prostor, skupina sama pa postopoma postaja nosilka energije, medsebojne podpore in skupnega fokusa.

Mentorjeva naloga je tako nenehno uravnavanje teh elementov:

- dovolj jasno vodi, ne da bi prevzel ustvarjanje,
- ponudi dovolj zahteven izziv, ne da bi otroka preobremenil,
- omogoči svobodo izbire, ne da bi otroka pustil brez opore,
- skrbi za sprejemajoče in prijetno vzdušje v skupini, ne da bi pozabil na učni proces.

Otrok pa ostaja tisti, ki se v proces vključi, tvega, vztraja in ustvarja.

Identitetno pomembne izkušnje

Vsaka ustvarjalna dejavnost še ne zgradi otrokove predstave o sebi. Otrok lahko dokonča nalogo, nastopi ali prejme pohvalo, ne da bi se zaradi tega začel doživljati kot ustvarjalnega. Izkušnja postane identitetno pomembna, ko jo ustrezno osmisli in v njej prepozna nekaj o sebi: da zmore, da ima lastne ideje in da je njegov prispevek vreden obstoja.

V naši raziskavi so se kot posebej pomembne pokazale tri vrste izkušenj:

- kompetentnost,
- avtorstvo in pripadnost,
- legitimnost prispevka.

Skupaj so zelo blizu trem temeljnim psihološkim potrebam, ki izhajajo iz teorije samodoločenosti: potrebi po kompetentnosti, avtonomiji in povezanosti (Ryan in Deci, 2000).

Otroci se ne razvijajo samo zato, ker sodelujejo v dejavnosti, temveč tudi skozi to, kako doživljajo sebe, ko ustvarjajo.

Izkušnja kompetentnosti nastane, ko otrok opazi, da se je nečesa naučil, premagal težavo ali naredil nekaj, česar prej ni zmogel. V podatkih so otroci opisovali trenutke, ko jim je »končno uspelo«, ko so se naučili nove tehnike ali dokončali zahtevno delo. Mentorji so poudarjali, da takšne izkušnje ustvarjajo s postopnim stopnjevanjem izzivov, prilagajanjem zahtevnosti in razčlenjevanjem nalog na obvladljive korake. Prav izkušnje uspešnega obvladovanja nalog so najpomembnejši vir prepričanja, da nekaj zmoremo (Bandura, 1997).

Izkušnja avtorstva pomeni, da otrok v ustvarjenem prepozna svojo idejo, možnosti izbire ali rešitev. Ne izvaja samo tega, kar si je zamislil mentor, ampak se lahko v procesu zanese tudi na svoj okus, interes in način izražanja. V raziskavi se je to kazalo v izjavah o »mojem komadu«, lastnih motivih, idejah za dramske prizore in rešitvah, ki so jih otroci našli sami. Takšna osebno pomembna ustvarjalna odkritja so nekaj, kar ni nujno nekaj novega za druge, je pa novo in pomembno za otroka, ki je do tega prišel (Kaufman in Beghetto, 2009).

Tretja je **izkušnja pripadnosti in legitimnosti prispevka**. Takrat otrok izkusi, da imajo njegova ideja, glas ali način ustvarjanja prostor v skupini. Ne gre samo za pohvalo – prispevek je pripoznan tudi takrat, ko mu drugi prisluhnejo, se nanj odzovejo ali ga vključijo v skupno delo. Otroci so pripadnost povezovali z možnostjo, da so lahko drugačni, izrazijo svoje ideje in ostanejo sprejeti.

Šele ko otrok te ideje osmisli in poveže s svojim dotedanjim doživljanjem sebe, se lahko spremenijo njegova prepričanja o sebi in lastni ustvarjalnosti. Iz »naloga mi je uspela« lahko nastane »zmorem premagovati izzive«. Iz »to je bila moja ideja« lahko nastane »imam ideje, ki jih lahko razvijam«. Ta povezava se lahko oblikuje v pogovoru in refleksiji, lahko pa tudi implicitno, skozi ponavljanje podobnih izkušenj.

Mentor pri tem naslavlja otrokov napredek, trud, odločitve in prispevek. Otroku pomaga opaziti, kaj njegova izkušnja pomeni. V tej fazi so lahko v pomoč namerne refleksije ob koncu vsake učne ure, niso pa nujen pogoj; ta prehod se lahko dogaja tudi sproti in implicitno.

Identitetno pomembna ni le izkušnja ustvarjanja, temveč doživljanje sebe med ustvarjanjem.

Ustvarjalna prepričanja o sebi in razvoj ustvarjalne identitete

Razvoj ustvarjalne identitete je dolgotrajen proces, ki ga zaznamuje predvsem redna, ponavljajoča se ustvarjalna dejavnost. Posamezna izkušnja lahko v njem pusti sled, prepri-

čanja o sebi pa se oblikujejo počasi, ko se podobne izkušnje ponavljajo, povezujejo in potrjujejo. Iz »danes mi je uspelo« lahko postopoma nastane »to zmorem«. Iz »to je bila moja ideja« pa »imam ideje, ki jih lahko razvijam«.

Literatura razlikuje med ustvarjalno samoučinkovitostjo – prepričanjem, da zmoremo ustvarjalno delovati – in širšo ustvarjalno identiteto, pri kateri ustvarjalnost postane del našega razumevanja sebe. Bandura (1997) poudarja, da prepričanje »zmorem« ne nastane predvsem zaradi pohval, temveč skozi ponavljajoče se izkušnje, v katerih posameznik uspešno premaguje izzive. Kaufman in Beghetto (2009) ustvarjalnost prav tako opisujeta kot razvojni proces, ki se začne z osebnimi ustvarjalnimi odkritji in se lahko skozi čas poglablja.

V našem modelu se razvijajo tri skupine ustvarjalnih prepričanj.

Prva je **ustvarjalna samoučinkovitost: »Zmorem ustvarjati.«** Otrok začne zaupati, da se lahko uči, razvija ideje, premaguje težave in dokonča ustvarjalno nalogo. V raziskavi so otroci opisovali, da jim je nekaj »končno uspelo«, da so se naučili risati nekaj, česar prej niso znali, ali obvladali nov glasbeni del. Mentorji pa so poudarjali postopno stopnjevanje zahtevnosti, konkretno povratno informacijo in ustvarjanje zaporedja obvladljivih izzivov.

Drugo je **ustvarjalno avtorstvo: »Imam svoje ideje in jih lahko razvijam.«** Otrok svoj okus, izbire in rešitve prepozna kot legitimno izhodišče ustvarjanja. V podatkih se to kaže v izrazih, kot so »moj nov komad«, »komad po lastni izbiri« ali »ko sem dobila idejo, kaj narisati«. Otrok ne doživlja več sebe samo kot izvajalca mentorjevih navodil, ampak kot nekoga, ki lahko v proces prinese nekaj svojega.

Tretje je **ustvarjalna legitimnost: »Moj ustvarjalni prispevek ima prostor in vrednost.«** Otrok doživlja, da je lahko drugačen, izrazi svoj pogled in še vedno pripada. Njegov prispevek ima vrednost, ker ga drugi poslušajo, se nanj odzovejo ali ga vključijo v skupno delo. Otroci so svoj razvoj povezovali z večjim zaupanjem v lastne ideje, manjšo odvisnostjo od mnenja drugih in občutkom, da so postali »bolj jaz«.

Model je zato bolj podoben spirali kot ravni poti. Otrok se večkrat vrača v podoben proces, vendar vanj ne vstopa vedno z istega izhodišča. Pretekle izkušnje kompetentnosti, avtorstva in sprejetosti mu lahko dajo več zaupanja za naslednji poskus. Zaradi tega si upa sprejeti zahtevnejši izziv, pokazati bolj osebno idejo ali prevzeti več odgovornosti. Nova izkušnja nato njegova prepričanja ponovno potrdi, spremeni ali razširi.

Spirala se ne razvija samodejno in ne poteka vedno navzgor. Na otrokovo doživljanje sebe vplivajo tudi neuspehi, primerjanje, odzivi drugih in nova okolja. Mentor zato identitete ne utrjuje s splošnimi oznakami, kot je »ti si nadarjen«, temveč otroku vedno znova omogoča, da sam izkusi svoj napredek, avtorstvo in vrednost prispevka. Posamezne izkušnje se tako postopoma povezujejo v stabilnejšo idejo sebe kot nekoga, ki lahko in želi ustvarjati.

TO ZMOREM + IMAM IDEJE + LAHKO PRISPEVAM
→ Sem ustvarjalna oseba.

Ustvarjalna identiteta raste v spirali ponavljajočih se izkušenj, skozi katere otrok vedno znova odkriva: zmorem, imam svoje ideje in moj prispevek je vreden.

4. Mentorjev kompas: sedem načel odzivnega mentorstva

Ustvarjalni proces je živ – in prav tako živo mora biti njegovo poučevanje. Mentor zato ne izvaja le načrta, temveč ves čas opazuje, presoja in prilagaja razmerje med varnostjo, strukturo, izzivom, otrokovo samostojnostjo in podporo skupine.

Naslednjih sedem načel mentorju služi kot usmeritev v vseh fazah vodenja procesa. Načela si ne sledijo zaporedno, temveč mentorju omogočajo, da na njihovi osnovi vsak trenutek pridobiva informacije o procesu in oblikuje svoje posredovanje.

Mentorica se ves čas sprašuje:

- Ali se otroci počutijo dovolj varno, da si upajo tvegati?
- Je okvir dovolj jasen?
- Lahko otrok vpliva na proces?
- Lahko doseže izziv?
- Kaj se dogaja v skupini?
- Kaj otrok iz izkušnje razume o sebi?

Mentor lahko ustvari pogoje, ponudi orodja in odpre možnosti. Ne more pa ustvarjati in se učiti namesto otroka. Ustvarjalna identiteta se razvija, ko otrok sam poskuša, izbira, vztraja, prispeva in postopoma prepoznava: **»Zmorem ustvarjati. Imam svoje ideje. Moj prispevek ima vrednost.«**

1. Vzpostavi varnost, a ne udobja

Psihološka varnost pomeni, da otrok lahko izrazi svojo, včasih tudi nenavadno idejo, se osebno izpostavi, naredi napako ali pove, da ga je strah, ne da bi bil zato osramočen ali izključen. Otroci, ki se počutijo varno, poskušajo, govorijo, se gibljejo svobodneje in pokažejo tudi nedokončano delo. Otrplost, zadržanost, umik, previdnost, izbira tega, kar že zmore, posmeh ali strah pred obsojanjem pa so lahko znaki, da varnost slabi.

Ustvarjalno tveganje pogosto vključuje negotovost, zato ni smiselno, da bi bilo otrokom ves čas udobno. Ko otrok izrazi nelagodje, mentorica preveri in presodi, od kod to izvira. Učenje je vedno deloma neudoben proces in otrok morda potrebuje le dodatno podporo, da bi se odprl. Če pa je otrokova reakcija odziv na poseg v njegovo telesno ali psihično integriteto, izzove dejansko ogroženost ali psihično stisko, je pomembno, da mentor zmanjša stopnjo izpostavljanja ali mu ponudi drugačno vlogo. Če se pojavi poniževanje, izključevanje, fizična ogroženost ali resna kršitev meja, pa dogajanje vedno in brez odlašanja ustavi.

Mentorica ne sme predpostavljati, da je vse v redu samo zato, ker nihče ne protestira, niti ne sili otroka v izpostavljanje »za njegovo dobro«, če otrok na to ni pripravljen. Varen prostor otroku sporoča, da se mu ni treba sramovati lastnega izraza niti meja svojih sposobnosti. S tem gradi ustvarjalno legitimnost in pogum za naslednji poskus.

Primer iz podatkov:
Ko je bila pri gledališki vaji uporabljena težka, politično in čustveno zaznamovana beseda brez razmisleka o njenem pomenu, mentorica ni preprosto nadaljevala aktivnosti. Proces je ustavila in s skupino odprla pogovor o teži izraza in posledicah njegove uporabe. Ob tem so mentorji poudarili, da zahtevna tema sama po sebi ni nujno problem. Odločilni so način obravnave, pripravljenost in privolitev prisotnih. (Fokusna skupina z mentorji, str. 11–14)

2. Načrtuj jasen namen, a pusti odprto pot do cilja

Mentor potrebuje smer: vedeti mora, katero znanje, izkušnjo ali ustvarjalno zmožnost želi podpreti. Ni pa treba, da vnaprej določi vse korake in končni rezultat. Dober okvir otrokom pove, kaj raziskujejo, katere omejitve veljajo in katera orodja so na voljo, hkrati pa pušča odprto, kaj bodo iz tega ustvarili.

Več strukture je potrebne, kadar otroci ne vedo, kako začeti, čakajo na vsako naslednje navodilo ali se proces razprši brez skupnega fokusa. Več odprtosti je potrebne, kadar vsi izdelki ali prizori postajajo enaki, otroci ugibajo, kaj želi mentor, ali njihove pobude ne vplivajo na delo. Mentor lahko zato pojasni namen, omeji število možnosti, pokaže tehnično orodje ali razdeli nalogo na korake. Nato se umakne toliko, da morajo otroci sami sprejeti pomembne odločitve, ki vplivajo na proces.

PREMALO STRUKTURE	RAVNO PRAV	PREVEČ NADZORA
ZNAKI	MENTOR	ZNAKI
Ne vedo, kako začeti. Čakajo na vsako navodilo. Proces se razprši.	Pojasni namen, omejitve in orodja. Nato se umakne toliko, da morajo otroci sprejeti pomembne odločitve.	Izdelki postajajo enaki. Otroci ugibajo, kaj želi mentor. Njihove pobude ne vplivajo na delo.

Mentor tako lovi ravnovesje med kakovostno pripravo in odprtostjo izvedbe. Na uro ne pride nepripravljen, vendar pa si ne pripravi togega scenarija, ki se ga mora strogo držati. Nekatera področja in faze dela zahtevajo natančnejšo organizacijo kot druga. Bistveno je, da struktura podpira proces in se lahko spremeni, ko ne služi več učenju.

Jasen okvir omogoča izkušnjo kompetentnosti, odprta pot pa avtorstvo. Otrok doživi, da ima dovolj opore za delo, vendar se obenem zaveda, da nihče ne bo rešil izziva namesto njega.

Primer iz podatkov:
Mentorice so v fokusni skupini povedale, da ni nujen podroben načrt vsake ure, morajo pa vedeti, kaj želijo doseči. Pri likovni dejavnosti se lahko proces spremeni, ko otrok prinese motiv, ki ga želi raziskovati. Namen in osnovna struktura ostaneta, pot pa se oblikuje iz konkretnega interesa otroka.

3. Izhajaj iz otroka in mu ponudi primeren izziv

Zanos doživimo, ko sta zahtevnost naloge (izziv) in naša sposobnost v ravnovesju. In prav to je tista točka, ki jo zasleduje mentor, ko aktivnosti prilagaja otrokovi stopnji razvoja njegovih kompetenc in ustvarjalnega razvoja. Prepozna njegovo trenutno vstopno točko in iz nje oblikuje naslednji dosegljivi korak. Pri tem upošteva otrokovo predhodno znanje, močne strani, interes, samozavest, način razumevanja in trenutno stanje.

Naloga je lahko pretežka, kadar otrok otrpne, se umakne, ponavlja »ne znam«, se intenzivno primerja z drugimi ali brez mentorjeve pomoči sploh ne more začeti. Prelahka je takrat, ko jo opravi brez pozornosti, ponavlja že obvladano rešitev ali hitro izgubi zanimanje. Preden mentor poseže v proces in ga spremeni, vedno preveri tudi, ali otrok potrebuje jasnejše navodilo, tehnično orodje, manjši korak, več časa, drugačen material ali večji izziv. Začne lahko pri otrokovi močni strani, nalogo razdeli na korake, spremeni način izvedbe ali najprej omogoči delo v paru ali skupini. Ko otrok postaja samostojnejši, oporo postopno zmanjšuje.



Otrokov odpor je pričakovan odziv na izziv tudi takrat, ko ga v resnici zmore doseči, zato mentor ob vsakem »ne znam« ne ponudi dovoljenja za odstop od naloge, saj mu

s tem odvzame pomembno izkušnjo prehoda iz »ne zmorem« v »upam si poskusiti« in s tem v presenečen in zadovoljen: »Zmorem!« Zato mentor na osnovi predhodnih izkušenj z otrokom presodi, kaj mu manjka, da bi nalogo lahko izvedel. Nalogo razdeli na manj ogrožujoče korake, začenši z nečim, v čemer je otrok bolj samozavesten. Mentor s spremljanjem otroka prepozna njegov vzorec odzivanja na nove izzive in svoj pristop prilagodi tako, da se otrok počuti varno tudi v novi, zahtevni situaciji, ko bo v prvih poskusih verjetno neuspešen. V teh primerih lahko mentor otroka tudi spomni na situacije iz preteklosti, ko je otrok že uspešno dosegel nekaj, kar se mu je najprej zdelo nedosegljivo.

Ustvarjalna samozavest se ne razvija iz splošnega spodbujanja in pohval, temveč iz konkretne izkušnje: nekaj, kar je bilo sprva težko, je otrok ob primerni podpori dejansko zmogel.

Primer iz podatkov:
Deček pri likovni dejavnosti je več let trdil, da ne zna risati in se primerjal z drugimi. Mentorica je opazila njegovo zanimanje za matematiko in astronomijo ter prostoročno risanje zamenjala z ravnilom, geometrijo, tehnično risbo in senčenjem osnovnih oblik. Po poti, ki je pri drugih otrocih ni uporabljala, je deček prvič začel doživljati uspeh in dobil izhodišče za nadaljnje delo. (Fokusna skupina z mentorji, str. 17–18)

4. Dovoli otroku vpliv na proces, a ne pusti ga samega

Otrokovo avtorstvo se razvija, kadar njegove ideje, interesi, izbire in odločitve resnično vplivajo na ustvarjalni proces. Te izbire morajo biti resnične in pomembne, ne arbitrarne. Hkrati pa popolna svoboda ni podporna in zavira ustvarjalnost. Otrok ima lahko interes, vendar še nima jezika, tehnike ali izkušnje, s katero bi ga razvil.

Pomanjkanje avtorstva se kaže, kadar otrok predvsem ugiba, kaj je »pravilno«, kopira mentorjev primer, čaka na dovoljenje za vsak korak ali do svojega dela nima osebnega odnosa. Premalo opore pa se lahko kaže tudi v popolni blokadi pred »praznim papirjem«. Mentor lahko vpraša, kaj otroka zanima, mu ponudi nekaj smiselnih izbir, sprejme nepričakovano pobudo in mu pomaga idejo razvijati z vprašanji, omejitvami ali tehničnim znanjem.

Ni pa več podporno, ko v otrokovo delo posega toliko, da to postane mentorjevo, ali ko ga pusti pred praznim prostorom. Mentor otroka podpre v iskanju načina, s katerim lahko njegova ideja najde pot v svet. To stori z napotki, razlago tehnik ali primerov ter mu ponudi okvir in vprašanja, iz katerih otrok lahko črpa ideje.

Ko otrok vidi, da njegove odločitve spreminjajo proces, se krepi tudi njegovo ustvarjalno avtorstvo: »Imam svoje ideje in jih lahko razvijam.«

INTERES	IZBIRA	POSLEDICA
Kaj me zanima? →	Kaj bom naredil → po svoje?	Kaj se je zaradi moje odločitve spremenilo?

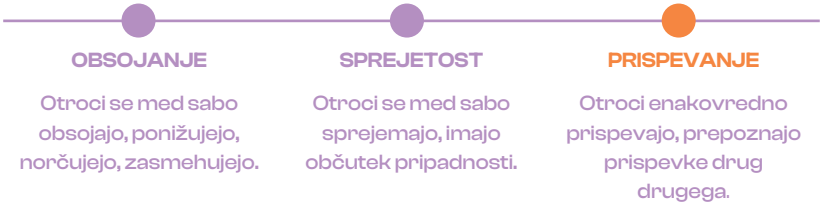
Primer iz podatkov:
Likovna mentorica je povedala, da lahko v isti skupini devet otrok dela devet različnih stvari. Pri izbiri motiva jih je spraševala, kaj rišejo doma, kaj jih zanima in kaj spremljajo. Nato je za vsakega otroka poiskala ustrezno tehniko ali naslednji korak. Individualne poti pomenijo več dela, vendar omogočajo, da otrok razvija lasten proces, ne le izvaja posamezno nalogo. (Fokusna skupina z mentorji, str. 8–9 in 17–18)

5. Gradi skupino, ki krepi sprejetost in pripadnost

Skupina je več kot prostor, v katerem poteka dejavnost in ljudje, s katerimi jo otrok izvaja. Vsak teden otroku sporoča, katere ideje so dobrodošle, kdo sme govoriti, kdo je viden in ali je drugačnost sprejeta. Podporna skupina povečuje pogum, omogoča vrstniško učenje in pomaga otroku začutiti, da njegov prispevek nekaj pomeni. Prav tako pa lahko skupina, v kateri se dopušča obsojanje ali izločanje, vse to izniči.

Mentorica opazuje, kdo predlaga, kdo odloča, kdo vedno prevzema vidne vloge in kdo se umika. Opozorilni znaki so stalne zaprte dvojice, prevlada glasnejših, tišji otroci brez naloge, posmeh ob predlogih ali nov član, ki ne najde vstopa v skupino. Mentorica lahko spreminja pare in skupine, razdeli resnične odgovornosti, omogoči manj izpostavljene oblike sodelovanja ter skupino uči, kako podpreti idejo drugega tako, da jo ta lahko dodatno razvije.

Vrstniška pomoč naj ne bi bila trajna obremenitev sposobnejših otrok ali nadomestilo za mentorjevo delo. Mentor ostaja odgovoren tudi za meje. Skupini ne more prepustiti, da sama regulira škodljiva in neprimerna vedenja posameznikov.



Občutek sprejetosti in pripadnosti je le prvi korak – otrokova ustvarjalna identiteta pa se resnično začne graditi, ko si upa svoje delo pokazati drugim in naleti na spodbuden odziv. Ko otrok v skupini ni le sprejet, ampak lahko tudi pomaga, predlaga in vpliva, razvija ustvarjalno legitimnost: »Moja ideja ima prostor, moje znanje pa lahko koristi tudi drugim.«

Primer iz podatkov:
Mentor filmske dejavnosti je v heterogeni skupini začel sistematično uporabljati vrstniško mentorstvo. Izkušenejšemu udeležencu je rekel: »Ti znaš montirati. Ti boš zdaj mentor njemu.« Starejši je moral svoje znanje razložiti in prilagoditi mlajšemu, mlajši pa je dobil dostopnejšo podporo. Mentor je izkušnjo opisal kot dragoceno za oba.

6. Prepoznaj, ko proces začne razpadati, in ustrezno reagiraj

Nemir, umik ali odpor so opozorilni znaki, ki nimajo vnaprej jasno določenega pomena. Isti znaki lahko pomenijo, da je naloga nejasna, prelahka, pretežka, predolga, brez osebnega pomena ali socialno nevarna. Lahko kažejo tudi na to, da mentor preveč nadzoruje ali da je skupini ponudil premalo opore.

Preden mentorica ukrepa – sama zase ali pa, če je primerno, skupaj s skupino – opiše, kaj dejansko opaža: kdo se je umaknil, kdaj je padel fokus, kaj se je zgodilo pred konfliktom in kako se je spremenila telesna drža ali sodelovanje. Nato preveri, kje je v resnici težava. Pri strukturi lahko skrajša navodilo, spremeni tempo, pokaže primer ali razdeli nalogo. V odnosu do otroka bolj pozorno posluša, sprejema čustva in občutke kot legitimne in preverja, koliko je otrok pripravljen sodelovati. V skupini lahko spremeni razporeditev in vloge ali ustavi pogovor. Ob porušeni varnosti začasno prekine vsebino in pozornost nameni regulaciji v skupini.

Pri vsaki težavi ne gre samo za pomanjkanje discipline, zato avtomatično povečanje nadzora pogosto deluje ravno obratno. Včasih tudi nima smisla vztrajati pri skupinskem reševanju, ko položaj presega zmožnosti skupine ali mentorsko vlogo. Takrat so lahko učinkovitejši individualni pogovor, posvet, supervizija ali druga strokovna podpora.

Ko mentorica poseže v dogajanje, lahko prepreči, da bi otrok zastoj aktivnosti samodejno prevedel v prepričanje: »Nisem ustvarjalen.« Zaznana težava naj bo informacija o procesu, ne sodba o osebi.

Primer iz podatkov:
Mentorica je opisala skupino, v kateri je vedenje enega udeleženca postopoma povzročilo, da drugi niso več prihajali ustvarjat, ampak upravljat konflikt. Ko so začeli »hoditi po prstih« in se bali izražanja, je preverjala počutje drugih, delala individualno z udeležencem, poiskala supervizijo in preverila njegovo terapevtsko podporo. Skupinsko reševanje samo ni več zadoščalo.

7. Zaokroži izkušnjo in podpri integracijo

Čeprav je otrok lahko uspešen v dejavnosti, tega napredka ne prepozna vedno. Lahko nekaj naredi dobro, vendar dosežek pripiše sreči, mentorjevi pomoči ali ga v primerjavi z drugimi sploh ne opazi. Mentor zato otroku pomaga poimenovati, kaj je zmogel narediti, katero strategijo je uporabil, kje je vztrajal in katera odločitev je bila njegova.

Če ob koncu procesa ostanejo vidni samo končni izdelki ali najbolj glasni nastopajoči, je to za mentorja signal, da mora postati bolj pozoren. Mentor naj opozori na drobne napredke, majhen tehnični premik, pogumen poskus, dobro podporo vrstniku ali odločitev, ki je usmerila skupno delo. Mentor naj uporablja konkretno, procesno povratno informacijo in otroka primerja predvsem z njegovim prejšnjim delom, ne z drugimi.

Refleksija o ustvarjalnem procesu ni nujno samo pogovor. Otrok lahko izbere del procesa, na katerega je ponosen, ponovi gib, pokaže spremembo v zvoku, nariše simbol ali nekaj deli z vrstnikom, a ga pri tem mentor nikoli ne sili v javno

predstavljanje. Prav tako splošna pohvala nikoli ne more nadomestiti otrokovega lastnega občutka uspeha, do katerega mora priti sam.

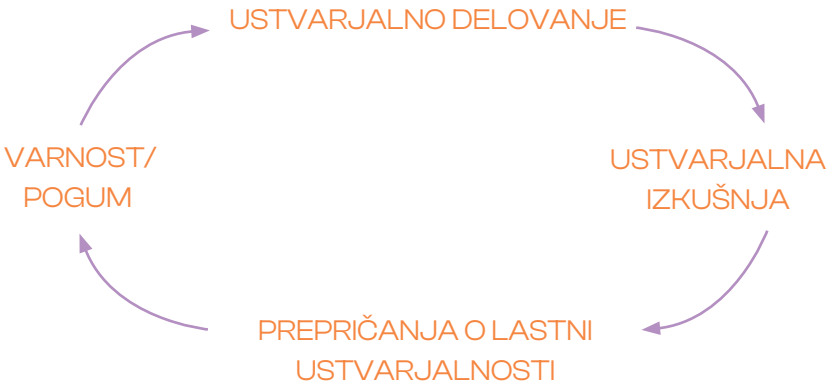
Mentorica lahko otroka podpre v krepitvi njegovih ustvarjalnih prepričanj tako, da mu pomaga opaziti njegovo ustvarjalno kompetentnost, avtorstvo in legitimnost. Izkušnja, kako se je otrok nečesa naučil, postane del njegovega prepričanja o lastni ustvarjalni kompetentnosti. Izkušnja, da je otrok izhajal iz lastnih interesov in uresničil svojo idejo, krepi njegovo avtorstvo. Izkušnja, ko je otrok drugim predstavil nekaj, kar je ustvaril, in so drugi to videli, sprejeli, opazili ali pohvalili, gradi prepričanja o njegovi ustvarjalni legitimnosti.

Zaokrožitev procesa tako poveže ustvarjalno izkušnjo s prepričanji: »To sem zmogel«, »To je bila moja odločitev« in »Moj prispevek je bil pomemben«. Tako posamezna ura lahko postane izhodišče naslednjega ustvarjalnega cikla.

Primer iz podatkov:
Fokusno skupino smo zaokrožili z ustvarjalno nalogo, da upodobijo »svoj ustvarjalni jaz«. Otroci so svojo ustvarjalnost predstavili z mrežo, spiralo, mostom, drevesom, kompasom in kolažem. Ob izdelkih so ubesedili povezovanje idej, vračanje in učenje, prehod od zamisli k dejanju, vpliv drugih ljudi ter prihodnje smeri raziskovanja in tako ozaveščali odnos do svoje ustvarjalnosti.

Mentorska logika

Mentor ustvarja varen in dovolj jasen okvir, nato pa odzivno uravnava oporo, izziv, otrokov vpliv in skupinsko dinamiko, da lahko otrok sam ustvarja, tvega, napreduje ter prepozna pomen svoje izkušnje.





5. Arhitektura ustvarjalne učne ure

Ustvarjalna učna ura potrebuje smer, obenem pa tudi dovolj prostora, da se lahko znotraj nje zgodi kaj nepričakovanega. Mentor vnaprej premisli, kaj želi z otroki razvijati, nato pa med delom spremlja, kaj posameznik in skupina v resnici potrebujeta. Včasih bo načrt lahko izpeljal skoraj v celoti. Drugič bo moral spremeniti tempo, nalogo, način dela ali celo cilj srečanja.

Podatki iz mentorskih refleksij kažejo zelo različne poteke. Plesna vaja se lahko začne z dihanjem in ozaveščanjem telesa, gledališka z razgovorom ali skupinsko igro, individualna ura petja s pogovorom o počutju in sproščanjem na tleh. Likovna skupina lahko skoraj takoj začne s samostojnim delom, saj otroci že vedo, s čim želijo nadaljevati. Skupna je predvsem mentorska naloga: vzpostaviti pogoje, v katerih se otrok lahko vključi, nekaj poskusi, razvije znanje ali idejo in ob koncu prepozna, kaj se je zgodilo.

Spodnja arhitektura je zato okvir za razmislek. Posamezni deli se lahko prekrivajo, skrajšajo ali ponovijo. Pri daljšem projektu ena ura pogosto predstavlja le en del večtedenskega ustvarjalnega procesa.

1. Pred uro:
določi smer in pusti dovolj odprtih možnosti

Priprava se začne z vprašanjem, kaj naj bi otroci na srečanju lahko doživeli, usvojili ali razvili. Cilj je lahko tehničen, ustvarjalen, odnosni ali procesni. Pri petju je to lahko delo na določe-

nem elementu glasu, pri gledališču sodelovanje v prizoru, pri plesu razvoj gibalnega materiala, pri filmu montaža prizora, pri likovni umetnosti raziskovanje nove tehnike.

Poleg glavne poti je smiselno predvideti tudi nekaj možnosti za prilagoditev. Skupina lahko pride utrujena, otrok lahko manjka, načrtovana naloga se lahko izkaže za pretežko ali pa udeleženci hitro pokažejo zanimanje za nekaj, česar mentor ni pričakoval.

V refleksijah mentorjev in mentoric je ta prožnost zelo vidna. Plesna mentorica je zaradi poškodb v skupini spremenila vajo, začela s sproščanjem in nadaljevala z gibalno improvizacijo. Mentorica gledališke skupine je ugotovila, da njeni tečajniki veliko raje hitro pridejo do prizorov, zato je ogrevanje skrajšala. Pri individualnem petju je mentorica zaradi učenčine neprespanosti zmanjšala zahtevnost in tempo.

Priprava naj zato vsebuje dovolj jasno smer in več možnih poti do nje. Koristno je premisliti tudi o stopnjah zahtevnosti. Kaj lahko otrok naredi, če je danes pripravljen na več? Kako lahko nalogo poenostavim, če se izkaže, da je korak prevelik? Pri ustvarjalnih dejavnostih je pomembno tudi vprašanje, katere odločitve ostajajo v rokah otroka. Mentor lahko določi tehniko, temo ali omejitev, hkrati pa pusti odprte motive, vsebino, interpretacijo ali način izvedbe. V fokusni skupini so mentorji večkrat poudarili, da potrebujejo osnovno strukturo in predstavo o tem, kam želijo priti. Pot se med srečanjem pogosto spremeni glede na ideje in odzive udeležencev.

Pred uro se vprašaj:

- Kaj želim danes predvsem podpreti?
- Kateri del mora biti jasen in kje lahko odločajo otroci?
- Kaj lahko naredim, če bo naloga prelahka ali pretežka?
- Kaj bom opazovala oziroma opazoval, da bom vedel, ali proces deluje?
- Kako bomo današnje delo smiselno zaokrožili?

2. Uvodno uglaševanje: vzpostavi stik in preveri, s kom danes delaš

Otroci v prostor vsakokrat vstopajo nekoliko drugačni. Nekdo je vznemirjen, drugi zaspan, tretji poln idej. Skupina se lahko po enem tednu na dejavnost vrne povezana ali razpršena. Mentorica zato na začetku preveri, kakšno je njeno trenutno stanje.

Uvodno uglaševanje je lahko zelo kratko. Pri eni izmed gledaliških skupin so uvedli rubriko, v kateri vsak pove nekaj, kar se mu je zgodilo med tednom. Pri plesni skupini se je kot pomemben začetni trenutek pojavljal pogovor v krogu. Mentorji pri individualnem petju pogosto začnejo s sproščenim pogovorom o počutju, šoli ali dogajanju v življenju. Otroci te pogovore večkrat navedejo med svojimi najljubšimi deli srečanja.

Mentorju ni treba vedno postaviti neposrednega vprašanja »Kako se počutiš?«. Veliko informacij dobi že z opazovanjem.

Telo, glas, hitrost gibanja, pripravljenost na stik in način, kako otrok vstopi v nalogo, povedo veliko. Mentorica plesa opisuje, da spremlja napetost in sproščenost telesa. Otroci pa so v fokusni skupini posebej izpostavili mentorja, ki opazi, kadar imajo slab dan in ga zanima, kako so.

Uvodno uglaševanje lahko že samo po sebi odpre ustvarjalni prostor. Pri plesu je to lahko dihanje, kratka improvizacija ali skupni ritual. Pri gledališču skupinska igra, petje pesmi ali krog, v katerem otroci kaj podelijo. Pri petju raztezanje in sproščanje. Pri filmu ali likovni dejavnosti kratek pogovor o tem, s čim želijo nadaljevati.

Pomembno je, da uvod otroka ne sili v osebno razkrivanje pred skupino. Nekdo bo pripravljen povedati veliko, drug bo svoje stanje pokazal le s telesom, tretji ne bo želel sodelovati. Mentorica lahko že z opazovanjem presodi, kako odpreti nadaljevanje ure.

Uvod ima tudi odnosni pomen. Otroci v fokusni skupini dobro mentorstvo opisujejo z besedami »da si te zapomni«, »da ga zanima, kako si« in »da vidi, če imaš slab dan«. Tak stik ustvarja podlago, na kateri lahko pozneje sprejmejo zahtevnejšo nalogo ali povratno informacijo.

3. Dostopen ustvarjalni vstop: začni tam, kjer se vsak lahko vključi

Po prihodu na uro potrebuje otrok prehod v delo. Pri plesu, gledališču in petju temu pogosto rečemo ogrevanje. Pri drugih dejavnostih je lahko primernejši izraz ustvarjalni vstop:

kratka naloga, raziskovanje materiala, poslušanje, opazovanje ali preizkus nove tehnike.

Dober ustvarjalni vstop ima jasen namen. Telo pripravi na gibanje, glas na petje, skupino na sodelovanje, osredotoči pozornost in prebudi domišljijo.

Zbrane refleksije po plesni dejavnosti pogosto opisujejo začetek ure z dihom, ozaveščanjem telesa, sproščanjem ali vodeno improvizacijo. Otroci kot pomembne trenutke omenjajo meditacijo, masažo, improvizacijo in delo z ritmom. Ena izmed plesalk je zapisala, da je bila po masaži bolj sproščena in je zato bolje plesala.

Pri gledališču podatki pokažejo še drugo možnost, saj so si skupine različne. Ena skupina potrebuje zelo kratko ogrevanje in najraje čim prej začne igrati prizore, druga potrebuje daljše stopnjevanje energije. Mentorica je pri skupini, ki je prišla brezvoljna, zaporedoma uporabila več vaj z vedno hitrejšim ritmom. Ko se je energija dvignila, se je vrnila k začetni vaji in takrat je ta delovala bolje.

Dostopen začetek ure je koristen tudi za vključevanje novega člana. Mentorji in mentorice opisujejo, da lahko izberejo preprosto skupno vajo, ki jo izkušeni že poznajo. Tako novinec dobi možnost, da se vključi, skupina pa ga lažje podpre.

Uvodna naloga je vstopna točka v ustvarjalni proces, zato je pomembno, da so otroci pri začetni nalogi uspešni, izzivi pa se stopnjujejo v naslednji fazi.

4. Ustvarjalno jedro: učenje, poskus, odziv in nov poskus

V osrednjem delu ure se znanje, raziskovanje in ustvarjanje pogosto prepletajo. Proces redko poteka neposredno od navodila do končnega rezultata. Veliko bolj značilen je cikel:

učenje ali raziskovanje → poskus → opazovanje → odziv in prilagoditev → nov poskus

Ta cikel se lahko v eni uri ponovi večkrat. Mentorica je naredila načrt, kaj naj bi v tej uri raziskovali ali osvojili – vendar pa v ustvarjalnem jedru ure ta načrt prilagaja in spreminja. To je čas, ko otrok krepi svoje veščine in s tem narašča njegova ustvarjalna kompetentnost; hkrati pa ustvarjalni proces, ki sledi otrokovim interesom in mu dopušča izbiro, krepi njegov občutek avtorstva.

Daj prostor interesom in odločitvam otrok

Upoštevanje otrokovega interesa pogosto odpre pot v daljšo koncentracijo pri njegovem ustvarjanju. Pri petju otroci izpostavljajo pesmi, ki jih imajo radi. Ena učenka je kot najljubši trenutek ure navedla petje skladb Michaela Jacksona, svojega najljubšega izvajalca. Druga je posebej omenila nove pesmi, ki jih še ni poskusila in jih je uspela dobro odpeti.

Pri plesu otroci pogosto cenijo improvizacijo, ker lahko raziskujejo lastni izraz. Ena plesalka je zapisala, da ji je všeč improvizacija, ker se lahko izraža po svoje. Drugi je pomembno skupinsko ustvarjanje koreografije.

Tudi pri gledališču se interes pokaže zelo konkretno. Skupina je bolje sodelovala, ko so pri pantomimi sami napisali izraze na listke ali ko so prizori potekali po njihovih predlogih. Mentorica je opazila, da jih je prav lasten material hitro bolj pritegnil.

Otrokova pobuda lahko včasih spremeni tudi prvotni mentorjev načrt. Pri petju je učenka prinesla ljudsko pesem, povezano z njenimi predniki, in predlagala, da bi jo zapeli skupaj. Pri likovni dejavnosti mentorji poročajo, da otroci sami izbirajo motive in tehnike, oni pa jim pomagajo razviti rešitev.

Ponudi znanje, ko ga otrok potrebuje

Znanje in tehnika otroku razširjata ustvarjalne zmožnosti. Likovne mentorice tako denimo opisujejo demonstracijo risanja, mešanja barv, perspektive, tiska in dela z glino. Otroci pogosto delajo vsak svoj projekt, mentorica pa se premika med njimi in pomaga tam, kjer se pojavi likovni ali tehnični problem.

Pri glasbi so podobno vidne povezave med tehničnim učenjem in skladbami, ki otroka zanimajo. Mentor kitare je zahtevni solo prilagodil, ker je bil izvirnik pretežak. Učenec je ob prilagojeni različici dobil motivacijo in si pozneje sam zaželel zaigrati ta solo, ki ga je zelo dobro zvadil. Drugič je skozi lažjo skladbo učenec lahko ponovil nove prijeme, kadar doma skoraj ni vadil.

Pri petju mentorica uporablja telesno zavedanje, vizualizacije, vaje za določene dele glasu in različne položaje telesa. Tehniko nato preverja v konkretni pesmi med izvajanjem. Ko sta tako z učenko našli ustrezno tonsko lego ali način podpore, se je izboljšala tudi kakovost učenkine izvedbe oziroma interpretacije.

Mentor vedno spremlja, koliko razlage otrok še potrebuje. Ko zna nadaljevati sam, se lahko umakne. Likovne refleksije lepo kažejo tak razvoj: pri samostojnejših skupinah mentorica pomaga le pri tehničnih vprašanjih, izbiri materiala ali občasni korekciji, otroci pa razvijajo vsak svoj interes.

Stopnjuj izziv po korakih

Izziv je primeren, ko od otroka zahteva več kot rutina, obenem pa še vidi pot naprej. O tem mentor presoja po odzivu.
V fokusni skupini je mentorica opisala deklico, ki je pri improvizacijski nalogi rekla, da »ne zna«. Tako sta začeli samo z govorom, ki je njeno močno področje, in nato postopoma dodajali zahtevnejše elemente igre. Deklici je na koncu uspelo. Druga mentorica je pri fantu, ki je dolgo trdil, da ne zna risati, našla vstop v njegovo ustvarjalnost skozi tehnično risbo, geometrijo in zanimanje za matematiko.

Pri izpostavljanju otrok se lahko zahtevnost prav tako stopnjuje. Mentorji omenjajo delo v paru, nato v manjši skupini, pred celotno skupino in šele pozneje pred občinstvom. Vsaka uspešno dosežena stopnja otroku daje nov dokaz, da zmore.

Ustvarjalni izziv vključuje tudi to, da jim slej ko prej kakšen poskus tudi spodleti. Otroci sami poudarjajo, da potrebujejo možnost napake, saj ob strahu pred napako začnejo izbirati le rešitve, za katere že vedo, da bodo uspele, in se ničesar ne naučijo. Mentorji tako jasno izražajo pričakovanje, da so lahko otroci pri nalogi tudi neuspešni, ter vsak neuspeh interpretirajo kot znak učenja in poguma.

5. Povratna informacija naj pomaga pri naslednjem poskusu

Povratna informacija ima največjo vrednost, kadar otroku pomaga razumeti, kaj se je zgodilo in kaj lahko naredi naprej. V ustvarjalnem procesu se zato pojavlja sproti.

Mentor lahko med prizorom poda kratko usmeritev, po izvedbi zastavi vprašanje, pri risbi demonstrira rešitev, pri petju opozori na telesno držo ali skupaj z otrokom posluša, kaj se je spremenilo. Pri skupinskem ustvarjanju se lahko odzovejo tudi vrstniki.

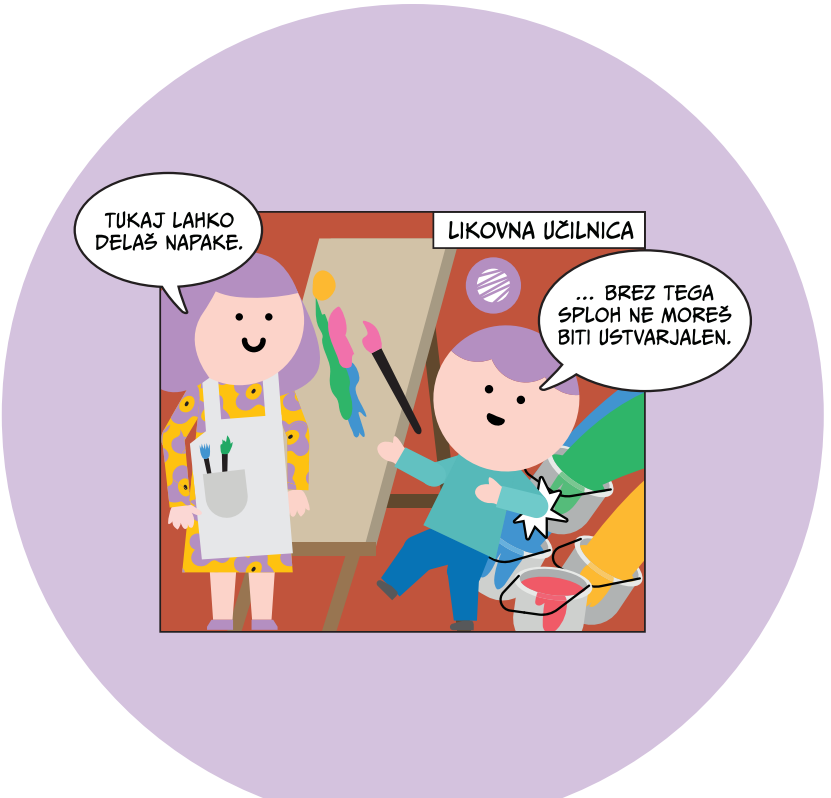
Mentorji v fokusni skupini poudarjajo pomen podajanja povratne informacije ob pravem času. Kritična povratna informacija naj pride v trenutku, ko jo otrok zmore slišati. Ena izmed gledaliških mentoric opisuje, da navadno najprej prepozna, kaj deluje. Kadar je nekaj zares slabo uspelo, pa tega ne prikriva. S skupino raje razišče, zakaj prizor ni deloval: ali se niso poslušali, niso dovolj tvegali ali niso bili prisotni.

Otroci dobro razlikujejo med kritiko, ki jih razvrednoti, in povratno informacijo, ki jim pomaga. V fokusni skupini so povedali, da jim veliko pomeni, če mentor pove, kaj bi lahko izboljšali, pri tem pa jih ne poniža.

Povratna informacija je lahko tudi zelo konkretno zaznavanje napredka. Otroci omenjajo, da jim pomaga, kadar mentor pokaže, koliko so se v resnici naučili. Pri individualnem petju je ena učenka kot pomemben trenutek izpostavila spoznanje, ko se je naučila bolje projicirati glas, saj je takoj zaznala, da zveni bolje.

Povratna informacija prispeva h krepitvi otrokove ustvarjalne kompetentnosti, saj lahko opazuje svoj napredek. Obenem pa gradi tudi prepričanja o njegovi ustvarjalni legitimnosti, saj dobi izkušnjo, da je njegov prispevek vreden pozornosti tudi takrat, ko ima pomanjkljivosti.

Ustvarjalne legitimnosti ne gradi samo pohvala, pač pa tudi jasni napotki za izboljšave. Pomembna je predvsem procesna pohvala, ko je otrok pogumen, ko vztraja ali ko vidno napreduje. Vendar naj bo čim bolj povezana s konkretnim dogajanjem. Otrok potrebuje možnost, da uspeh zazna tudi sam in da ni odvisen od ugajanja mentorju. Le tako ustvarjalni proces ostaja njegov in gradi njegovo ustvarjalno identiteto.



6. Deljenje, prikaz in izvedba: učenci so vedno bolj vidni

Pri nekaterih dejavnostih je prikaz ustvarjanja naravni del procesa. Gledališčniki igrajo prizor pred skupino, plesalci pokažejo gibalno sekvenco, glasbeniki izvajajo skladbo, pri filmu učenci pogledajo montažo, pri likovni dejavnosti pa lahko otroci opazujejo nastajajoče delo drugih.

Izpostavljanje ima poseben pomen, ker otrok vidi, da njegov prispevek vstopa v skupni ustvarjalni prostor. To lahko okrepi občutek, da ima njegova ideja težo, s tem pa gradi prepričanja o svoji ustvarjalni legitimnosti.

Otroci opisujejo, da jim dobra skupina pomaga pri predstavljanju idej in sprejemanju povratne informacije. Nekateri radi nastopajo, drugi potrebujejo več časa. Mentorji zato postopno izpostavljanje povezujejo z ohranjanjem občutka varnosti in grajenjem samozavesti.

Vendar pa izpostavljanje ni vedno nujen del vsakega srečanja. Deljenje se lahko zgodi v paru, manjši skupini ali samo z mentorjem. Pri nedokončanem delu je včasih takšna oblika celo primernejša.

Pri filmu je denimo že sam proces pogosto razdeljen med več vlog. Otroci omenjajo snemanje, montažo in kazanje zmontiranega materiala drug drugemu. Eden izmed učencev je kot najljubši trenutek izpostavil, ko je drugemu članu skupine pokazal, kaj je zmontiral, ker se mu je zdelo, da je svojo nalogo uspel dobro opraviti.

Vidnost je tako lahko majhna ali velika. Pomembno je, da otroku omogoči izkušnjo, da je nekaj njegovega vstopilo v skupen prostor in bilo videno.

7. Ko proces zastane: preveri, kje potrebuje spremembo

Zastoj se med ustvarjalno uro skoraj gotovo kdaj pojavi. Otrok ne ve, kaj bi naredil. Skupina izgubi fokus. Naloga je pretežka. Dva člana se spreta. Tehnologija ne deluje. Mentorica lahko takrat sicer hitro poseže po novi vaji ali strožjem navodilu, vendar pa je pred tem koristno, da ugotovi, kaj se je pravzaprav zgodilo.

V tedenskih refleksijah je veliko primerov, ko ista intervencija ni delovala pri vseh skupinah. Mentorica je uporabila več enostavnih in zabavnih vaj, skupina pa je še vedno ostala brez energije. Šele postopno stopnjevanje ritma je nekoliko spremenilo stanje. Drugič je izbrala igro, ki pri drugih skupinah običajno deluje, udeleženci pa so vseeno našli način, kako se izogniti bistvu naloge. Mentorica je tako načrt opustila in pozneje zapisala, da zaradi tolikšnega menjavanja nalog in vaj včasih izgubi strukturo ure.

V eni izmed gledaliških skupin so morali otroci izbrati ime skupine za nastop. Ko je mentorica odločitev prepustila otrokom, je nekaj glasnih posameznikov zasedlo skoraj ves prostor, drugi pa so se umaknili. Samostojno se niso uspeli dogovoriti. Mentorica je zato uvedla anonimne predloge in glasovanje. To izkušnjo je razumela kot znak, da skupina potrebuje več strukture pri sodelovanju.

Včasih je razlog za prilagoditev tudi otrokovo fizično ali čustveno stanje. Pri individualnem petju je mentorica ob veliki utrujenosti zmanjšala tempo. Pri plesu je poškodbe upoštevala pri izbiri vaje. Takšna sprememba ohranja zahtevnost tam, kjer je smiselna, in prepreči dodatno preobremenitev.

Posebno mesto ima tudi porušen občutek varnosti. Mentorji in mentorice opisujejo situacije, ko vsebino ure ustavijo zaradi fizičnega ogrožanja, nespoštovanja, izključevanja ali pomanjkanja privolitve. Kadar začne celotna skupina zaradi enega konflikta »hoditi po prstih« in se člani ne upajo več izražati, lahko skupinski pogovor postane premalo. Takrat lahko mentor poišče dodatno podporo, individualni pristop, supervizijo ali drugo strokovno pomoč.

Prilagajanje brez jasnega cilja ne zadošča. Ni znak »prilagodljivosti«, da otrokom prepusti vajeti in se podredi njihovim trenutnim željam. Mentor mora vedeti, kaj želi s spremembo doseči, in nato izbrati ustrezno intervencijo, ki bo naslovila jedro problema.

Kako se odzvati, ko ...

Kaj opaziš	Kaj je lahko v ozadju	Možen odziv
Otroci ne vedo, kako začeti	navodilo je preširoko ali nejasno	pokaži prvi korak, omeji možnosti, demonstriraj
Hitro izgubijo zanimanje	naloga je prelahka, predolga ali jim ni blizu	spremeni zahtevnost, tempo ali obliko dela
Otrok ponavlja »ne znam«	strah, prevelik korak, primerjanje	začni pri močni strani, nalogo razdeli, ponudi oporo
Otrok čaka na mentorja pri vsaki odločitvi	premalo izkušenj z avtorstvom ali preveč nadzora	ponudi omejeno izbiro, vprašaj po njegovi rešitvi
Glasni člani odločajo za vse	skupina nima dovolj enakovrednega prostora za prispevanje	spremeni način odločanja, delo razdeli v pare ali manjše skupine
Skupina klepeta med nastopom drugih	nizka pozornost in šibka kultura medsebojne podpore	ustavi, pojasni skupno odgovornost, spremeni strukturo opazovanja
Prisotni postanejo previdni in zadržani	varnost v skupini je lahko porušena	vsebino začasno odloži, preveri dogajanje in odnose

8. Zaokrožitev ure: pomagaj otroku opaziti, kaj se je zgodilo

Zaključek ure lahko traja nekaj minut, njegov pomen pa je velik. Otrok lahko v eni uri naredi pomemben korak in ga sploh ne prepozna. Mentorica mu zato pomaga pogledati nazaj.

Vprašanja, ki jih zastavlja, so lahko zelo preprosta:

- Kaj ti je danes uspelo?
- Kaj si naredila drugače?
- Kje si moral vztrajati?
- S čim bi rada naslednjič nadaljevala?
- Katero odločitev si sprejel sam?

Pri nekaterih otrocih bo dovolj kratek komentar. Drugim bolj ustreza zaključevanje skozi gib, zvok, risbo, simbol, izbiro dela ali trenutka, na katerega so ponosni. Eden od učencev je v fokusni skupini povedal, da mu je lažje nekaj narediti kot razložiti. Zaključek se lahko osredotoči tudi na skupino in vprašanja:

- Kaj nam je danes uspelo skupaj?
- Kdo je komu pomagal?
- Katera ideja je spremenila naše delo?

Mentorji in mentorice poudarjajo pomen zaokroženosti tudi pri daljših procesih. Zaključek zanje ni nujno predstava, koncert ali dokončan izdelek. Pomembno je priti do točke, ko lahko skupina pogleda nazaj in reče: »To smo naredili.« Takšna zaokrožitev je hkrati izhodišče za naslednji del procesa.

Otroci pogosto tudi sami prepoznajo pomen konkretnega uspeha. Plesalka je zapisala, da je ponosna, ker ji je uspela stoja na glavi. Kitarist je izpostavil, da se je naučil bare prijema. Druga učenka je kot pomemben trenutek opisala osvojitev ritma 7/8, ki ga prej ni znala. Takšne izkušnje zelo neposredno hranijo občutek »zmorem« (ustvarjalno kompetentnost).

Zaključna refleksija lahko pomaga opaziti tudi avtorstvo: »To sem naredil jaz.« Pri skupinskem delu pa še tretjo izkušnjo: »Moj prispevek je pomagal, da smo lahko nekaj naredili skupaj.«

9. **Po uri:** naslednja priprava se začne z refleksijo

Tedenske refleksije mentorjev kažejo, da veliko pomembnih odločitev za naslednjo uro nastane šele po koncu prejšnje. Mentor si lahko zapiše nekaj kratkih ugotovitev:

- Kdo je danes dobil veliko prostora in kdo premalo?
- Kje je bil izziv primeren?
- Kje sem moral preveč pomagati?
- Kateri del je otroke zares pritegnil?
- Kaj sem spremenil in kakšen je bil učinek?
- Kaj želim prihodnjič nadaljevati?

Ob vsem tem je vredno upoštevati tudi lastno stanje. Ena mentorica je v refleksiji zelo odkrito zapisala, da na dan učne ure tudi sama ni bila pri stvari in da je to vplivalo na njen pogled na celotno vajo. Tak zapis je uporaben, ker preprečuje, da bi mentor vsako težavo avtomatično pripisal skupini. Vsaka ura tako postane informacija za pripravo naslednje.

6. Spiralno učenje

Model ustvarjalnega razvoja pravzaprav ni krožen, pač pa spiralen. Po vsakem krogu, ki ga otrok izvede, v proces vstopa nekoliko drugačen, na drugačni stopnji razvoja. Tudi kadar ponavlja aktivnosti ali celo napake, ko je večkrat neuspešen, je vsaka vrnitev na isto točko znak, da se je zaključil še en razvojni krog. Točka, na katero se vrača, ni ista, ker otrok ni enak, kot je bil na prejšnjem srečanju ali ob prejšnji aktivnosti.

Na vsaki uri znova otrok pridobiva tri vrste izkušenj:

- ob ustreznem razmerju med izzivom in podporo se uči novih veščin in krepi svojo ustvarjalno kompetentnost,
- ko mu mentor dopušča dovolj izbire in sledi njegovim interesom, uresničuje svoje ideje in s tem krepi svoje ustvarjalno avtorstvo,
- deli svoje delo z drugimi v podporni skupini in dobiva povratno informacijo, s čimer gradi občutek ustvarjalne legitimnosti.

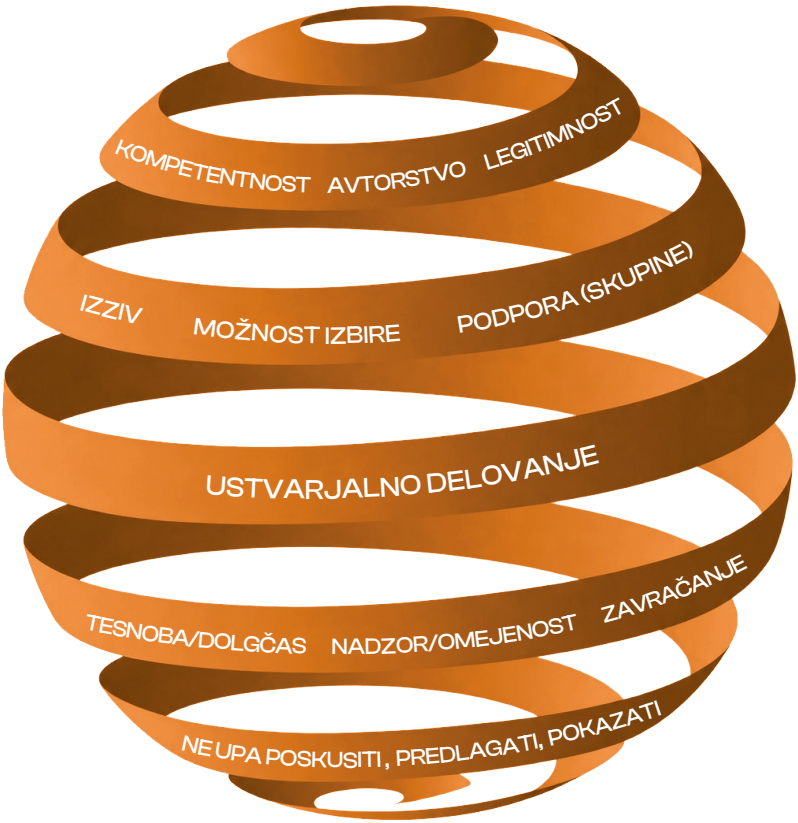
Njegova prepričanja o tem, da zmore ustvarjati, da ima ideje in da njegovi prispevki štejejo, krepijo njegov pogum in si zato na naslednjem srečanju upa več: poskuša zahtevnejše naloge, predlaga bolj »svoje« ideje in svoje delo lažje predstavi drugim. Ponavljanje tega kroga iz tedna v teden gradi njegovo ustvarjalno identiteto.

Kaj naredi mentor?	Kaj čuti otrok?	Kaj dela otrok?	Kaj izkusi otrok?	Kaj verjame otrok?
Postavi primeren izziv in ponudi znanje in podporo	zanos (osredotočenost)	Se uči nove veščine	kompetentnost	»Zmorem.«
Sledi otrokovemu interesu in mu dovoli izbiro	zavzetost (motivacija)	Preizkuša in uresničuje svoje ideje	avtorstvo	»Imam ideje.«
Skrbi za zdravo dinamiko skupine	sprejetost (pripadnost)	Predlaga, prispeva, pokaže svoje delo	legitimnost	»Lahko prispevam.«



USTVARJALNA IDENTITETA

ZMOREM IMAM IDEJE LAHKO PRISPEVAM



NE ZMOREM NIMAM IDEJ NE PRISPEVAM

7. Celotni potek ure – praktični primeri

Naslednja primera sta sestavljena iz več različnih empiričnih zapisov, nista pa prepisa dejansko izvedenih posameznih ur. Vključeni so le elementi, ki so se dejansko pojavili v refleksijah in zapisih.

Sestavljeni praktični primer: skupinska ura gledališke improvizacije

Skupina pride na vajo precej brezvoljna. Mentorica začne s kratkim pogovorom. Člani povedo nekaj o svojem tednu, pri čemer opazuje, kdo se vključuje in kdo ostaja bolj ob strani.

Za uvod izbere hitro skupinsko igro. Opazi, da je energija še vedno nizka, zato doda ritmično hitrejšo vajo. Ko se skupina odzove, se za nekaj minut vrne k prvi igri. Tokrat je sodelovanje boljše.

Nato predstavi glavno nalogo: kratke improvizirane prizore. Pred začetkom ponovi eno ali dve pravili, ki bosta tisti dan pomembni: poslušanje partnerja in odzivanje na njegovo ponudbo.

Najprej delajo v parih. Ena udeleženka pove, da ne ve, kaj naj naredi. Mentorica izhaja iz njene močne strani in ji predlaga manjši prvi korak. Ko ga učenka izvede, doda zahtevnejši element.

Po prvih prizorih skupina na kratko pove, kaj je dobro delovalo. Mentorica doda konkretno usmeritev in nato učenci prizor ponovijo. Pri naslednjem krogu prepusti več odločitev igralcem.

Ko opazi, da isti posamezniki vedno prvi stopijo na oder, uvede pravilo, da mora vsak sodelovati enkrat, preden lahko nekdo nastopi drugič.

V zadnjih minutah vsak pove ali pokaže en trenutek, ki bi ga rad ohranil. Mentorica izpostavi konkreten napredek: nekdo je danes prvič sam stopil na oder, druga je ostala v prizoru tudi takrat, ko ni vedela, kako nadaljevati, skupina pa je dobro podprla člana, ki je potreboval več časa.

Naslednja ura se lahko začne prav pri teh ugotovitvah.

Sestavljeni praktični primer: individualna ura petja

Učenka pride utrujena. V kratkem pogovoru pove, da je slabo spala. Mentorica zato prilagodi tempo in zahtevnost.

Začneta s sproščanjem na tleh in opazovanjem diha. Nato dodata nekaj glasovnih vaj. Mentorica spremlja, kje se pojavlja napetost, in izbere vajo, ki pomaga pri konkretni težavi. V podatkih je opisano delo s telesno osjo, medeničnim dnom, vizualizacijami, sirenami, vibratom in različnimi položaji telesa.

Ko se glas ogreje, preideta na pesem, ki jo učenka rada poje in jo je sama izbrala.

Učenka zapoje del pesmi. Mentorica izbere eno jasno tehnično točko izboljšave in skupaj poiščeta drugačen način. Nato isti del ponovi. Učenka primerja občutek in zvok.

Če določena tonska lega ne deluje, mentorica spremeni tonaliteto ali telesni položaj. Sprememba telesne drže izboljša zvok.

Ob koncu skupaj prepoznata, kaj je danes uspelo. Mentorica lahko izpostavi tehnični napredek, učenka pa pove, v katerem delu pesmi se je najbolje počutila. Izbereta en konkreten korak za naslednje srečanje.

Takšna ura ima jasno strokovno strukturo, hkrati pa ostaja dovolj odprta, da se lahko odzove na otrokovo telesno stanje, interes in trenutne zmožnosti.

Isti cilj, različne aktivnosti

V različnih dejavnostih ura poteka po podobni arhitekturi, vendar pa so aktivnosti seveda različne glede na umetnostno zvrst, ki jo poučujejo.



Cilj aktivnosti	Gledališče / improvizacija	Ples	Petje / glasba	Likovna umetnost	Film
Uvodno uglaševanje	pogovor, krog, skupinska igra	dihanje, sproščanje, telesno zaznavanje	pogovor, raztezanje, dihanje, upevanje	pogovor ob prihodu, pregled načrta za delo	pogovor o projektu, razdelitev trenutnih nalog
Dostopen vstop	kratka igra, improvizacijska vaja	vodena improvizacija, ritem, kombinacija	glasovna ali tehnična vaja	kratek poskus z materialom ali motivom	pregled posnetega materiala, preprosta tehnična naloga
Učenje in opora	pravila prizora, dodatno navodilo	tehnika, gibalna sekvenca	tehnika glasu ali instrumenta	demonstracija tehnike	snemanje, montaža, zvok
Avtorstvo	predlog teme, lika ali smeri prizora	lastni gibalni material	izbira skladbe, interpretacija, avtorska glasba	izbira motiva, materiala in tehnike	ideja, režija, igra, montažne odločitve
Izziv	zahtevnejši prizor, večja izpostavljenost	nova kvaliteta gibanja, nastop	težji ton, skladba, solo ali nastop	zahtevnejši motiv ali nova tehnika	prevzem večje odgovornosti v projektu
Deljenje	prizor pred skupino	prikaz sekvence	izvedba ali poslušanje	ogled del	ogled posnetka ali montaže
Zaokrožitev	kaj je delovalo v prizoru	kaj je nastalo iz raziskovanja	kaj je v zvoku ali izvedbi napredovalo	kaj je končano in kaj sledi	kaj je v projektu narejeno in kaj še manjka

Razlike med področji so pomembne, vendar logika učne ure med njimi ostaja presenetljivo podobna. Mentor vzpostavi stik, ponudi primeren vstop, pomaga z znanjem, pusti prostor za otrokove odločitve, spremlja izziv in proces po potrebi prilagodi. Ob zaključku otroku pomaga opaziti, kaj je zmogel, ustvaril ali prispeval.

Tako posamezna učna ura postane krog daljšega razvojnega procesa, ki se v resnici odvija spiralno – naslednjič je otrok vsakič na nekoliko drugačni ravni. Izkušnja »danes sem zmogel« lahko naslednjič omogoči nekoliko več tveganja. Otrokova ideja, ki je danes dobila prostor, lahko čez čas postane trdnejše prepričanje: »moje ideje so vredne razvijanja«. Iz ponavljajočih se takšnih izkušenj se postopoma gradi ustvarjalna identiteta.

Arhitektura učne ure

	Cilj aktivnosti	Aktivnost	Manj zahtevna možnost	Bolj zahtevna možnost
Začetek	Uvodno uglaševanje			
	Dostopen vstop			
Jedro	Učenje			
	Avtorstvo			
	Izziv			
Zaključek	Deljenje			
	Zaokrožitev			

8. Piškoti, dobra družba in klepet

Ko otroke vprašamo po najljubšem trenutku srečanja, ne izberejo vedno vaje, izdelka, nastopa ali trenutka, ko so se česa novega naučili. V njihovih zapisih se pojavljajo tudi povsem vsakdanje stvari, ki se dogajajo ob ustvarjanju. Prav ti odgovori nas spomnijo, da otrok dejavnost doživlja kot celoto. Pomembno je, kaj ustvarja in česa se uči, pomembno pa je tudi, kako se tam počuti in s kom preživlja ta čas.

In včasih je za otroka najljubši trenutek res samo to, da mu je nekdo ponudil prigrizek. V eni od likovnih skupin so štirje otroci v istem tednu zapisali, da jim je bilo najbolj všeč, ko so jedli piškote, ker so bili dobri. V drugi skupini sta dva otroka izbrala mandarine. Učenka pri gledališču si je zapomnila trenutek, ko ji je soigralka dala piškot, ker je bila lačna, druga pa iz istega razloga izbrala odhod do avtomata.

Še pogosteje otroci omenjajo pogovore, sproščen klepet in druženje s prijatelji. Ena plesalka je kot najljubši trenutek izbrala čas po kosilu, ko so se sošolke zbrale v prostoru in se družile, ker so se zelo zabavale. Drug udeleženec je zapisal: »Ko sem prišel na vajo, zato ker že dolgo časa nisem bil v družbi.« Plesalka iz druge skupine je izbrala kepanje pred vajo, saj ima rada sneg in svoje prijatelje.

Zakaj se vračajo?

Fokusna skupina pokaže, da ti drobni trenutki niso osamljeni. Ko so otroci govorili o tem, zakaj po več letih še vedno obiskujejo dejavnosti, so pogosto začeli pripovedovati o ljudeh in vzdušju.

Ena od udeleženk je povedala, da je na plesu ostala zaradi prijateljic, ki jih je tam spoznala. Druga je poudarila, da ji je všeč, ker spoznava nove ljudi in je skoraj vsako leto v drugi skupini. Udeleženka, ki jo je na dejavnost sprva usmerila družina, je preprosto povedala: »Ostala sem zaradi družbe.« Udeleženec filmskega krožka je med razlogi za vztrajanje navedel mentorje in sproščeno vzdušje. Druga udeleženka je povedala, da ostaja, ker je na vajah vedno sproščeno, se ves čas nekaj dogaja in ji ni dolgčas.

Ko so pozneje govorili o pomenu skupine, je eden od otrok povedal še bolj neposredno: **»Če je skupina dobra, ostaneš.«**

Sprejetost, pripadnost in dober odnos z mentorjem imajo v našem modelu pomembno mesto, saj ustvarjajo pogoje za ustvarjalno tveganje. Tukaj pa se pokaže še njihov vsakdanji pomen. Otroku je preprosto prijetno biti med ljudmi, ob katerih se dobro počuti.

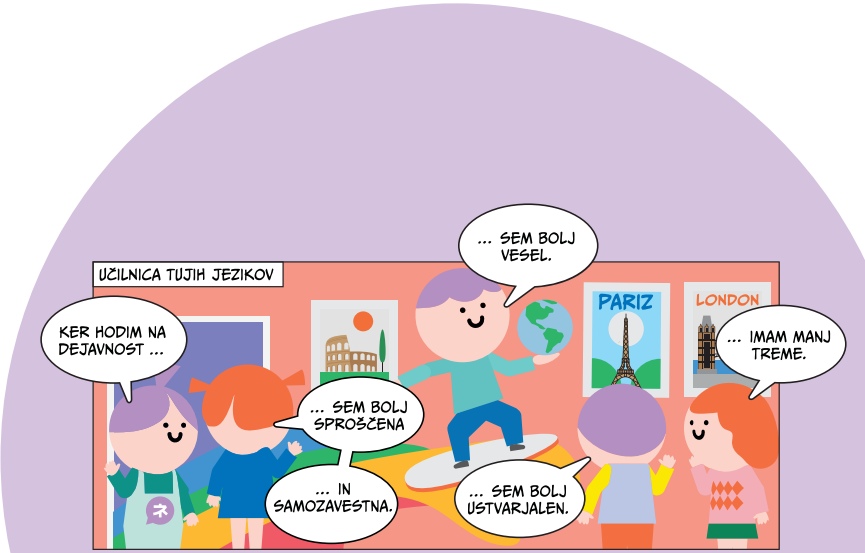
Kaj to pomeni za mentorja?

Vsaka minuta dejavnosti zato ne potrebuje posebnega pedagoškega cilja. Nekaj časa za pogovor pred začetkom, skupen smeh, kratek odmor ali druženje med delom

ni vedno izgubljen čas. Tudi drobni rituali, ki se mentorju morda zdijo obrobni, lahko postanejo del razloga, zaradi katerega otrok dejavnost doživlja kot prostor, kamor rad prihaja.

Seveda ustvarjalna dejavnost potrebuje vsebino, učenje in dovolj kakovosten ustvarjalni proces. Podatki pa kažejo, da otroci svojih izkušenj ne razdelijo tako natančno, kot jih razdelimo odrasli pri načrtovanju programa. V spominu ostanejo tudi prijatelji, pogovor, smeh in dober piškot.

Učenje, delanje napak in ponovno poskušanje nečesa, kar nam še ne gre, niso vedno prijetna izkušnja. Pogosto je frustrirajoča, zato je pomembno, da otroci med učenjem doživijo tudi zabavo namesto stalnega ocenjevanja. Za razvoj ustvarjalne identitete so pomembne ponavljajoče izkušnje ustvarjanja, učenja, poguma in tudi uspeha, ki je ob preizkušanju novih zahtevnih stvari redko hitro dosegljiv. Da se takšne izkušnje lahko skozi leta naberejo, mora otrok teden za tednom na dejavnost tudi prihajati. K temu pa največ prispeva preprosto to, da se na dejavnosti prijetno počuti.



9. Literatura

Amabile, T. M. (1996). Creativity in context. Westview Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Beghetto, R. A. (2021). Uncertainty x: Creative strategies for uncertain times. Cambridge University Press.

Brown, B. (2010). The gifts of imperfect parenting [Audio recording]. Sounds True.

Brown, B. (2014). Neizmeren pogum: Kako pogum, da si dovolimo biti ranljivi, spremeni način, kako živimo, ljubimo, vzgajamo otroke in vodimo. Cangura.com

Brown, S. (2009). Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul. Avery.

Csikszentmihalyi, M. (2019). Zanos: Psihologija optimalnega izkustva (H. Marko, prev.). UMco.

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350–383.

Fancourt, D., & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. World Health Organization, Regional Office for Europe.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. Review of General Psychology, 13(1), 1–12. https://doi.org/10.1037/a0013688

OECD. (2024). PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en

Pionirski dom. (2026). Skupno za chat [Interno raziskovalno gradivo, neobjavljeno].

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68