

Utelešeno učenje in ustvarjalni gib kot učni pristop

Vesna Geršak, Urša Rupnik, Nuša Jurjevič

Utelešeno učenje poudarja neločljivo povezanost telesa in uma v izobraževalnem procesu, kjer je telesna izkušnja ključna za kognitivni razvoj. Ker je izobraževalni proces v svojem bistvu proces komunikacije, imata v vzgojno-izobraževalnem kontekstu pomembno vlogo utelešeno razumevanje in delovanje (Rodríguez-Jiménez in García-Merino, 2020; Snowber, 2012).

Koncept utelešenja (*embodiment*) je kompleksen in opredeljen znotraj različnih disciplin, tudi izobraževalnih (Hegna in Ørbæk, 2021; Sööt in Anttila, 2018; Warburton, 2011). Izhodišča teorije utelešene kognicije segajo v filozofijo zgodnjega 20. stoletja (npr. Heidegger, 1988; Merleau-Ponty, 1962; Dewey, 1986), ki je telo postavila v središče človekovega spoznavnega procesa. Po teh teorijah je misel neločljivo povezana s telesom, spoznavanje pa poteka skozi telesne zaznave in motorično izkušnjo – znanje ima torej telesno izhodišče, ki je vedno do določene mere edinstveno in subjektivno (Parviainen, 2002; Sööt in Anttila, 2018). Dewey (1986) in Merleau-Ponty (1962) sta že zgodaj poudarjala pomen izkustvenega učenja, ki vključuje telo kot aktivnega udeleženca v procesu spoznavanja. Dewey (1916, v Osgood-Campbell, 2015, str. 5) je zapisal, da obstaja

»potrebno razmerje med procesi dejanskih izkušenj in izobraževanjem« in da pravo učenje nastane takrat, ko »učencem damo nekaj za delati – ne zgolj nekaj za učiti – in ko delo samo zahteva razmišljanje«, s čimer potrjuje pomen izkustvenega in telesno angažiranega učenja.

Sodobni pristopi v izobraževanju čedalje pogosteje vključujejo telesno-gibalne metode, ki temeljijo na konceptu utelešene kognicije. Raziskave s področja kognitivne znanosti in nevroznanosti dokazujejo, da je telesna izkušnja ključna za razvoj mišljenja in razumevanja (Gibbs, 2010; Shapiro, 2014). Sodobni nevroznanstveni izsledki potrjujejo, da gibanje pomembno prispeva k razvoju možganskih funkcij – spodbuja nevrogenezo, krepi spomin, izboljšuje koncentracijo in pozitivno vpliva na razpoloženje (Ratey in Hagerman, 2008; Sousa, 2011). Telesna dejavnost v učnem procesu tako ni le podpora motoričnemu razvoju, temveč tudi temelj za učinkovito učenje na različnih predmetnih področjih.

Na osnovi spoznanj o pomenu utelešenega učenja se je razvil ustvarjalni gib kot učni pristop, ki združuje telesno dejavnost z učenjem in umetniškim izražanjem. Utelešena kognicija se v tem kontekstu izraža skozi preplet gibanja, čustev, miselnih procesov in zaznav, kar omogoča poglobljeno razumevanje vsebin ter spodbuja razvoj različnih oblik inteligentnosti (Gardner, 1995).

Ustvarjalni gib opredeljujemo kot aktiven pristop učenja različnih vsebin s pomočjo telesa. V literaturi ga različni avtorji opredelijo kot pristop oziroma način dela, pri katerem z gibanjem izražamo, oblikujemo in ustvarjamo različne učno-vzgojne vsebine (Griss, 1998; Kroflič, 1999; Geršak, 2016). Z ustvarjalnim gibom udeležamo načela celostnega, aktivnega in izkustvenega učenja, razvijamo nebesedno komunikacijo, sodelovalno učenje, spodbujamo medpodročno povezovanje ter

vključevanje vseh ravni razvoja posameznika: kognitivne, čustvene, telesne in socialne.

Ustvarjalni gib, ki vključuje elemente plesa, improvizacije in izražanja skozi gib, temelji na teoriji Labana (2002), ki je opredelil temeljne kategorije gibanja: prostor, moč, čas in tok. V izobraževalnem kontekstu to pomeni, da posamezniki s pomočjo gibanja razvijajo prostorsko in telesno zavedanje, senzibilnost ter izražajo svoja notranja doživetja. Kot opozarja Vogel (1993), ustvarjalni gib ne poudarja forme, temveč kakovost izraza in povezavo z notranjim svetom posameznika.

Ustvarjalni gib temelji na sodobnih spoznanjih nevro-educacije, ki dokazujejo, da je vključevanje telesa v učni proces ključno za dolgotrajno pomnjenje, razumevanje abstraktnih pojmov in razvoj višjih miselnih procesov (Tancig, 2015). Številne raziskave poročajo o pomembnih učinkih tovrstnega dela na vsa področja razvoja, učenja in spoznavanja (Anttila, 2018; Anttila in Svendler Nielsen, 2019; Anttila et al., 2019; Geršak, 2016; Keinänen et al., 2000; Kroflič, 1999; Smith-Autard, 2002). Raziskave potrjujejo, da vključevanje gibalnih dejavnosti pozitivno vpliva na učno motivacijo in sodelovanje v skupini ter samozavest (Geršak, 2016; Rupnik in Geršak, 2022), trajnejše znanje (Geršak et al., 2020) in sposobnost izražanja čustev in misli (Jurjevič in Geršak, 2024; Kroflič, 1999; Overby, 2014). Eksperimentalne študije potrjujejo, da vključevanje gibanja v pouk povečuje motivacijo in učni uspeh na različnih predmetnih področjih – tako pri matematiki in naravoslovnih predmetih kot pri družboslovju in umetnosti (Geršak et al., 2020; Geršak et al., 2022; Jurjevič in Geršak, 2024; Osgood-Campbell, 2015; Overby, 2014; Rupnik in Geršak, 2022).

Po drugi strani pa je v visokošolskem izobraževanju, z izjemo programov izobraževanja za profesionalne ple-

salce, učenja z gibanjem bistveno manj. Raziskave kažejo, da so vsebine sodobnega ali ustvarjalnega plesa kot utelešene in performativne prakse ter plesno-gibalne terapije v visokošolsko izobraževanje vključene zgolj fragmentarno – kot posamezne intervencije (Rodríguez-Jiménez et al., 2022; študentje inženirstva), projekti (Newell in Kleiman, 2012; študentje medicine), eksperimenti (Geršak in Geršak, 2016; študentje elektrotehnike), delavnice (Rodríguez-Jiménez in García-Merino, 2020; študentje dizajna risank in videoiger, inženirstva in psihologije), izbirni ali občudijski seminarji (Nikitina, 2003; študentje različnih študijskih smeri) ter del obveznosti pri rednem predmetu (Ørbæk, 2021; študentje športne vzgoje; Dimonte et al., 2021; študentje zdravstvene nege), ne pa kot samostojen študijski predmet.

Vsem raziskavam so skupne ugotovitve, da tovrstni pristopi (tudi) v visokošolskem okolju študentom prinašajo tako osebno kot tudi profesionalno rast in zadovoljstvo. Čeprav so bili študenti v začetni fazi do utelešenih praks zadržani, rezultati raziskav kažejo visoko stopnjo zadovoljstva in motivacije v učnem procesu, kjer so bili uporabljeni novi pristopi. Študentje poudarjajo vzpostavitev varnega in neobsojajočega okolja, v katerem so lahko v (neverbalni) interakciji s kolegi svobodno raziskovali in izražali svoja mnenja, hkrati krepili medsebojne vezi in si upali preizkušati meje. Skozi aktiven in vključujoč pristop so se več naučili, znanje ponotranjili in ga povezali s prakso; skozi telesno izkušnjo so si lažje razložili tudi težje abstraktne teoretične koncepte. Študijski proces je bil zanje zanimivejši, uporabnejši in kreativnejši. Obenem so stopili v stik s svojimi notranjimi občutki in zaznavami ter okrepili zavedanje lastnega telesa, kar je pripomoglo k zmanjšanju stresa v učnem procesu, spodbudilo dobro počutje in zadovoljstvo, omogočilo boljšo samopodobo

in spretnejšo komunikacijo, povečalo zavedanje o lastnem učnem stilu ter študente spodbudilo k samozavestnejšemu in učinkovitejšemu pristopu k študiju in delu.

Ustvarjalni gib prispeva k celostnemu razvoju posameznika in odpira prostor za izražanje, refleksijo in emancipacijo (Koff, 2021; Snowber, 2012). V tem kontekstu imata ples in ustvarjalni gib kot učni pristop potencial za oblikovanje odprtega, vključujočega in demokratičnega učnega okolja (Knox, 2020; Kroflič, 2018; Kroflič, 2022), kar si prizadevamo udejanjati tudi v kontekstu tehniških fakultet. S posameznimi primeri vključevanja ustvarjalnega giba in plesa v učenje zahtevnih tem na FE, FKKT in FPP vsekar želimo spodbuditi visokošolske učitelje na tehniških fakultetah, da vsaj občasno odmaknejo mize in stole ter ustvarijo prostor za gib in pri učenju oziroma poučevanju uporabijo najbolj vseprisotno, vendar premalo izkoriščeno izobraževalno orodje, ki ga imamo ves čas na razpolago – lastno telo.

Viri in literatura

- Anttila, E. (2018). The potential of dance as embodied learning. *Proceedings of A Body of Knowledge – Embodied Cognition and the Arts Conference, 8–10 December 2016*.
- Anttila, E., Martin, R., & Svendler Nielsen, C. (2019). Performing difference in/through dance: The significance of dialogical, or third spaces in creating conditions for learning and living together. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 209–216.
- Anttila, E., & Svendler Nielsen, C. (2019). Dance and the quality of life at schools: A Nordic affiliation. In K. Bond (Ed.), *Dance and the Quality of Life* (pp. 327–345). Springer.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50, 241–252.
- Dimonte, V., Luciani, M., Conti, A., Malinverni, E., Clari, M., Campagna, S., & Garrino, L. (2021). Nursing students' perspectives of dance movement therapy to learn relational skills: A qualitative description study. *Nurse Education Today*, 97.
- Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma*. Tangram.
- Geršak, V. (2016). *Ustvarjalni gib kot celostni učni pristop v osnovni šoli* [doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=83893&lang=slv&prp=dkum:10850864:d3>
- Geršak, V., & Geršak, G. (2016). A kinaesthetic approach to teaching electrical engineering. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 14(3), 366–373.
- Geršak, V., Giber, T., Geršak, G., & Pavlin, J. (2022). Are psychophysiological wearables suitable for comparing pedagogical teaching approaches? *Sensors*, 22(15), 1–17. <https://doi.org/10.3390/s22155704>
- Geršak, V., Vitulić, H. S., Prosen, S., Starc, G., Humar, I., & Geršak, G. (2020). Use of wearable devices to study activity of children in classroom: Case study – Learning geometry using movement. *Computer Communications*, 150, 581–588. <https://doi.org/10.1016/j.comcom.2019.12.019>
- Gibbs, R. W. Jr. (2010). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge University Press.
- Griss, S. (1998). *Minds in motion*. Heinemann Books.
- Heidegger, M. (1988). *The basic problems of phenomenology* (A. Hofstadter, Trans.). Indiana University Press.
- Hegna, H. M., & Ørbæk, T. (2021). Traces of embodied teaching and learning: A review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>
- Jurjevič, N., & Geršak, V. (2024). Expanding children's conceptual field through dance and visual arts. *International Journal of Education & the Arts*, 25(27). <http://doi.org/10.26209/ijea25n27>
- Keinänen, M., Hetland, L., & Winne, E. (2000). Teaching cognitive skill through dance: Evidence for near but not far transfer. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 295–306. <https://doi.org/10.2307/3333646>
- Knox, S. (2020). Shapeshifting collaborative paradigm across borders, within tertiary choreographic education. In C. Svendler Nielsen & S. Burridge (Eds.), *Dancing across borders: Perspectives on dance, young people and change* (pp. 46–50). Routledge.
- Koff, S. R. (2021). *Dance education: A redefinition*. Methuen Drama.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. CIRIUS.

Kroflič, R. (2022). Vzgoja z umetnostjo in prvoosebna umetniška izkušnja kot ključni sestavini sodobne vzgoje in izobraževanja. V R. Kroflič, S. Rutar in B. Borota (ur.), *Umetnost v vzgoji v vrtcih in šolah: projekt SKUM* (str. 19–34). Založba Univerze na Primorskem. <https://doi.org/10.26493/978-961-293-172-8.19-35>

Laban, R. (2002). *Mojstrstvo gibanja*. MGL.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. Routledge & Kegan Paul.

Newell, A., & Kleiman, P. (2012). Doctors can dance. *London Review of Education*, 10(2), 133–144.

Nikitina, S. (2003). Movement class as an integrative experience: Academic, cognitive, and social effects. *Journal of Aesthetic Education*, 37(1), 54–63.

Osgood-Campbell, E. (2015). Investigating the educational implications of embodied cognition: A model interdisciplinary inquiry in mind, brain, and education curricula. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 3–10.

Overby, L. Y. (2014). Student reflections: The impact of dance integration. In L. Y. Overby & B. Lepczyk (Eds.), *DANCE: Current selected research* (Vol. 8, pp. 182–194). AMS Press.

Ørbæk, T. (2021). Bodily learning through creating dance: Student teachers' experiences from Norwegian physical education teacher education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.758944>

Parviainen, J. (2002). Bodily knowledge: Epistemological reflections on dance. *Dance Research Journal*, 34(1), 11–26.

Ratey, J. J., & Hagerman, E. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. Quercus.

Rodríguez-Jiménez, R.-M., & García-Merino, S. (2020). Enactive and embodied learning in higher education. *Functional Neurology, Rehabilitation and Ergonomics*, 7(4). <https://www.researchgate.net/publication/342766455>

Rodríguez-Jiménez, R.-M., Carmona, M., García-Merino, S., Díaz-Ureña, G., & Lara Bercial, P. J. (2022). Embodied learning for well-being, self-awareness, and stress regulation: A randomized trial with engineering students using a mixed-method approach. *Education Sciences*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/educsci12020111>

Rupnik, U., & Geršak, V. (2022). Dancing on Zoom: Introducing the principles of creative movement into distance learning in primary school. *International Journal of Education & the Arts*, 23(SI 1.5). <http://doi.org/10.26209/ijea23si1.5>

Shapiro, L. (2014). *The Routledge handbook of embodied cognition*. Routledge.

Smith-Autard, J. (2002). *The art of dance in education*. A&C Black.

Snowber, C. (2012). Dance as a way of knowing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 134, 53–60. <https://doi.org/10.1002/ace.20017>

Sousa, D. A. (2011). Mind, brain, and education: The impact of educational neuroscience on the science of teaching. *LERNing Landscapes*, 5(1), 37–43.

Sööt, A., & Anttila, E. (2018). Dimensions of embodiment in novice dance teachers' reflections. *Research in Dance Education*, 19(3), 216–228. <https://doi.org/10.1080/14647893.2018.1485639>

Tancig, S. (2015). Utelesena kognicija in možgani v digitalni dobi. V J. Port (ur.), *Telo in tehnologija. Zbornik 8. kulturološkega simpozija* (str. 79–92). Kult.co.

Vogelnik, M. (1993). *Ustvarjalni gib: Plesno-gledališki priročnik*. ZKOS.

Warburton, E. C. (2011). Of meanings and movements: Re-languaging embodiment in dance phenomenology and cognition. *Dance Research Journal*, 43(2), 65–83. <https://www.jstor.org/stable/23266966>