

Uloga plesnog pedagoga u podržavanju autentičnosti plesnog učenika

Dajčić, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:375747>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-18**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**ULOGA PLESNOG PEDAGOGA U PODRŽAVANJU
AUTENTIČNOSTI PLESNOG UČENIKA**

Diplomski rad

Nikolina Dajčić

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**ULOGA PLESNOG PEDAGOGA U PODRŽAVANJU AUTENTIČNOSTI
PLESNOG UČENIKA**

Diplomski rad

Nikolina Dajčić

izv. prof. dr. sc. Marija Bartulović

Zagreb, 2023.

Sadržaj

1. Uvod	7
2. Pedagogijsko shvaćanje pojma autentičnosti u plesnom odgoju i obrazovanju	4
2.1 Razlikovanje autentičnosti od neautentičnosti u plesnom odgoju i obrazovanju	5
2.2 Autentičan pedagoški odnos plesnog pedagoga i plesnog učenika	8
2.3 Dispozicija autentičnosti kao svrha pedagoškog odnosa	10
3. Transformativni potencijal plesa u kontekstu podržavanja autentičnosti plesnih učenika	14
3.1 Tijelo: prostor autentičnosti koja se očituje plesom	15
3.2 Ples kao medij društvene promjene	17
3.3 Uviđanje ograničenja plesne odgojno-obrazovne prakse	21
3.3.1 Rodna stereotipizacija	21
3.3.2 Perpetuiranje heteronormativnosti	24
3.3.3 Definiranje slike prikladnog plesnog tijela	26
3.3.4 Eurocentrično poimanje plesne umjetnosti	27
3.4 Prostor za potencijalni napredak: primjeri odgojno-obrazovne plesne prakse inspirirane mislima kritičke pedagogije i feminizma	29
3.4.1 Tri konteksta provedbe plesne odgojno-obrazovne prakse	30
3.4.1.1 Zadanost/nezadanost teme plesnog zadatka	33
3.4.1.2 Verbaliziranje doživljaja, misli i ideja	33
3.4.1.3 Osmišljanje koreografije naspram spontanog izražavanja pokretom	34
4. Empirijsko istraživanje	36
4.1 Predmet i cilj istraživanja	36
4.2 Istraživačka pitanja	37
4.3 Uzorak	37
4.4 Postupci i instrumenti	38
4.5 Način provođenja istraživanja	39
4.6 Ograničenja istraživanja	40
4.7 Obrada podataka	40
4.8 Analiza rezultata i rasprava	42

4.8.1 Profesionalni habitus plesnog pedagoga	42
4.8.2 Svrha plesnih satova	50
4.8.3 Učenička autentičnost iz perspektive plesnog pedagoga	54
4.8.4 Izazovi u podržavanju učenikove autentičnosti i njihovo nadilaženje.....	67
5. Zaključak	73
6. Literatura	76
7. Prilozi	80
7.1 Protokol intervjua na hrvatskom jeziku.....	80
7.2 Protokol intervjua na engleskom jeziku.....	81
7.3 Informirani pristanak za sudionike istraživanja.....	82
7.4 Odobrenje za provedbu istraživanja.....	84

Uloga plesnog pedagoga u podržavanju autentičnosti plesnog učenika

Pedagogija tijela i pokreta područje je koje je u akademskom diskursu nedovoljno istraženo te se, shodno tome, oslanjanjem na koncept autentičnosti, pokušao dobiti uvid u načine na koje plesni pedagozi konceptualiziraju ples, svrhu plesnog obrazovanja, te na koji način, sukladno vlastitoj implicitnoj pedagogiji, promišljaju, realiziraju i samoevaluiraju vlastitu plesnu pedagošku praksu usmjerenu k podupiranju učenikove autentičnosti. Odabirom kvalitativnog nacrtu istraživanja, provedena su dva dubinska, polustrukturirana intervjua s plesnim pedagogom i plesnom pedagoginjom koji djeluju na području Republike Hrvatske u kontekstu održavanja plesnih satova komercijalnog stila. Induktivno-deduktivnim pristupom analizi dobivenih podataka, prepoznate su glavne kategorije kojima je moguće uprizoriti rezultate istraživanja. Opisivanjem profesionalnog habitusa plesnog pedagoga, primijećeno je kako plesni pedagog i pedagoginja konceptualiziraju ples te se dobio uvid u to kako su stekli svoje plesno-pedagoške vještine. Pri definiranju svrhe plesnih satova, plesna je pedagoginja navela da joj je važno stvaranje sigurne zone u kojoj će učenici moći kontinuirano otkrivati plesne realitete koji su u skladu s učenikovim vlastitim plesnim izričajem, dok je plesni pedagog kao svrhu naveo podupiranje učenika u njihovom procesu iscjeljivanja. Oboje žele da njihovi učenici pronađu vlastiti plesni izričaj, steknu samopouzdanje i samorefleksivnost. Kako bi mogli podržavati učenikovu autentičnost, važno im je da učenici preuzmu ulogu subjekta u vlastitom plesnom napretku te da stvaraju pozitivne socijalne odnose. Pri osmišljanju plesnih satova, pozornost obraćaju na specifičnost svake grupe uočavajući aspekte u kojima se grupa treba razvijati oblikujući aktivnosti koje pridonose kontinuiranom napretku stvarajući specifičnu atmosferu na satovima plesa. Pri davanju povratne informacije, preferiraju se obraćati grupi, ali su otvoreni i za komuniciranje individualnih povratnih informacija. Izazovi pri podupiranju učenikove autentičnosti kategorizirani su s obzirom na: učenika, plesnog pedagoga i širi, društveno-plesni kontekst.

Nadilaženje navedenih izazova moguće je putem spremnosti na otvorenost za učenje svih sudionika plesnog odgojno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: plesni pedagog, autentičnost, plesni učenik, pedagogija tijela i pokreta

The role of dance pedagogue in supporting the authenticity of the dance student

Body and movement pedagogy is an area that is insufficiently researched in the academic discourse, and consequently, by relying on the concept of authenticity, what is tried in this paper is to gain insight into the ways in which dance pedagogues conceptualize dance, the purpose of dance education, and how, in accordance with their own implicit pedagogy, they think, perform, and self-evaluate their own dance pedagogical practice aimed at supporting the student's authenticity. By choosing a qualitative research design, two in-depth, semi-structured interviews were conducted with dance pedagogues who work in the territory of the Republic of Croatia in the context of holding commercial style dance classes. Through an inductive-deductive approach to the analysis of the obtained data, the main categories were recognized, which can be used to present the results of the research. By describing the professional habitus of a dance pedagogue, it was observed how a dance pedagogues conceptualize dance, and an insight was gained into how they acquired their dance-pedagogical skills. When defining the purpose of dance classes, the female dance pedagogue stated that it is important for her to create a safe zone where students will be able to continuously discover dance realities that are in line with the student's own dance expression, while the male dance pedagogue stated the purpose of supporting students in their healing process. Both want their students to find their own dance expression, gain self-confidence and self-reflexivity. In order to be able to support the student's authenticity, it is important for them that the students assume the role of the active subject in their own dance progress and that they create positive social relationships. When designing dance classes, they pay attention to the specificity of each group, noting the aspects in which the group needs to develop, shaping activities that contribute to continuous progress, creating a specific atmosphere at dance classes. When giving feedback, they prefer to address the group, but are also open to communicating individual feedback. Challenges in supporting the student's

authenticity are categorized in regard to: the student, the dance pedagogue and the wider, social-dance context. Overcoming the aforementioned challenges is possible through the willingness to be open to learning for all participants in the dance educational process.

Key words: dance pedagogue, authenticity, dance student, body and movement pedagogy

1. Uvod

Ovim ću radom nastojati dobiti dubinski uvid u ulogu plesnog pedagoga u podržavanju autentičnosti plesnog učenika¹. S obzirom na specifičan odgojno-obrazovni kontekst satova plesa, područje pedagogije koje će biti u centru promatranja ovog rada jest pedagogija tijela i pokreta. Ovo područje u pedagogiji predstavlja svojevrsni *nebrušeni dijamant* te se istraživanje istog može slikovito razumjeti kao prikladno *plodno tlo* za povezivanje pedagogijske teorije i plesne pedagogijske prakse.

Konkretno, *predmet ovog rada* jest pedagogovo konceptualiziranje autentičnosti u kontekstu plesa i plesnog odgoja i obrazovanja te način na koji se to poimanje reflektira u svakodnevnoj plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Pojam koji će se provlačiti u cijelome radu, autentičnost, vidim kao pojam koji je dispozicija plesnog pedagoga i plesnog učenika, ali i svrha njihova (pedagogijski shvaćenog) odnosa.

Prije no što se fokusiram na konkretan nacrt ovog kvalitativnog istraživanja, putem teorijskog osvrtu prikazat ću misaoni slijed ove problematike promatrane iz nekoliko paradigmatičkih leća: *normativne pedagogije* (za koju smatram da čini vrijednosni temelj pedagogijskog načina promišljanja ove teme) i *kritičke pedagogije*. One se, prema mojemu mišljenju, skladno nadopunjuju te se mogu koristiti kao *teorijske osnove* za razvoj pedagogijskog mišljenja područja pedagogije tijela i pokreta i za oblikovanje konkretne plesno-pedagoške prakse.

Višegodišnja uronjenost u plesno-pedagošku praksu u ulozi plesne učenice potaknula me na intenzivno promišljanje o dodirnim točkama pedagogijske znanosti i plesa, *umjetnosti harmonična pokreta tijela u ritmičkom slijedu*.² Budući da sam sudjelovanjem na satovima

¹ Svi izrazi u radu korišteni u muškome rodu obuhvaćaju jednako i ženski i muški rod.

² <https://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=48704>

*komercijalnog plesa*³ uočila pedagogičnost svrhe tih satova, odlučila sam se detaljnije okupirati temom koja u meni budi istinski istraživački žar. Konkretno, naumila sam se baviti istraživanjem uloge plesnog pedagoga u odgojno-obrazovnom kontekstu plesa jer sam primijetila da plesni pedagog i plesna pedagoginja, čije sam plesne satove imala priliku pohađati, dubinski promišljaju, planiraju i potom izvode plesne satove kojima nije svrha jedino razvijati savršenu plesnu tehniku i izvođenje koreografije, već poticati *autentično plesno izražavanje* svojih učenika i učenica. Iako se pristupi plesnog pedagoga i plesne pedagoginje o kojima pišem razlikuju, ono što im je zajedničko svakako je fokus na plesnim aktivnostima putem kojih se *omogućuje podržavanje učenikove autentičnosti*.

Shodno tome, ovaj sam diplomski rad zamislila kao svojevrstan dijalog već postojeće pedagogijske teorije i vlastitih, proživljenih plesnih iskustava u kojima sam primijetila navedene momente podržavanja autentičnosti plesnih učenika od strane plesnih pedagoga. To znači da će ovaj rad u kontekstu strategija istraživanja objediniti elemente *autoetnografije* i *studije slučaja* te će istovremeno poštivati postulate kvalitativnih istraživanja (Halmi, 2004).

Kao ogledni primjer konkretne situacije koja me inspirirala da se krenem baviti ovom temom bilo je ostvarivanje Freirove ideje koncijentizacije (Freire, 2002) tijekom jednog plesnog sata u kojemu sam uvidjela *autentičan pedagoški takt* plesnog pedagoga koji me već nekoliko godina vodi u mojemu plesnom razvoju.

Upitavši plesnog pedagoga, na kraju jednog plesnog sata, jesam li zaista u pravu tvrdeći da sam prepoznala Freirov koncept koncijentizacije u njegovim metodama rada, plesni je pedagog potvrdio da jesam, da se zaista poslužio Freirovim misaonim okvirom *Pedagogije obespravljenih* (Freire, 2002). Ukratko ću opisati situaciju u kojoj sam to prepoznala. Naime, nakon što je cijela plesna grupa (koju sam pohađala) naučila jednu koreografiju, umjesto *suhoparnog isplesavanja koreografije*, plesni nas je pedagog podijelio u dvije grupe i objasnio zadatak. Zadatak je glasio ovako: dok jedna grupa pleše koreografiju, sudionici druge grupe moraju nepodržavajućim verbalnim i neverbalnim znakovima

³ <https://unifresher.co.uk/cities/national/what-is-commercial-dance/>

komunikacije obeshrabriti one koji su plesali (mrko ih gledati, podrugljivo im se smijati, imati nezainteresiran stav). Nakon što je prva grupa u takvoj nepodržavajućoj atmosferi otplesala, sudionici te prve grupe morali su verbalno opisati kako su se osjećali u toj situaciji. Nakon toga, grupe su zamijenile uloge. Sada je druga grupa plesala, a prva je trebala biti ona koja će ih obeshrabriti. Potom su sudionici druge grupe trebali opisati kako su se osjećali plešući u nepoticajnoj okolini. Nakon toga, grupe su trebale otplesati jedna nasuprot druge istovremeno zadanu koreografiju. U dvorani su se osjećali prezir, netrpeljivost, tuga, razočarenje. Nakon toga, plesni je pedagog rekao da obje grupe moraju ponovno otplesati koreografiju jedni nasuprot drugih, ali da potpuno promijene stav: da plešu radosno se smijući, zavodeći se, šireći prijateljstvo i pozitivnu energiju. Nakon toga, mnogi su se plesači međusobno grlili, plakali...

Ovim pristupom u radu, plesni je pedagog zapravo sve plesače stavio u poziciju tlačitelja, ali i potlačenog (tako sam to interpretirala). Dočarao je kakvi osjećaji u plesu vladaju u svakoj od navedenih uloga, a kakvi vladaju kad se uloge transformiraju u zajedništvo, podržavanje i ljubav. S obzirom na to da su obje grupe bile u pozicijama tlačitelja i potlačenog, zanimljivo je da je plesni pedagog uistinu postigao jednu od Freirovih ideja, a to je da se *potlačeni trebaju osloboditi tlačitelja u sebi* (Freire, 2002). Ovom odgojno-obrazovnom situacijom plesni me pedagog motivirao na dublju analizu potencijalnog doprinosa plesnog odgoja i obrazovanja u kontekstu podržavanja *autentičnosti i emancipacije* svakog plesnog učenika.

Ovaj diplomski rad važan je za pedagogiju jer se, jedinstvenim *pedagogijskim pristupom* plesnim satovima, dodaje vrijedna dimenzija plesnom odgoju i obrazovanju koji jača kao polje interdisciplinarnosti i holizma (uz etnokoreologiju⁴ i kineziologiju⁵ koje se također bave temama plesa u znanstvenoj sferi). Osim toga, plesni odgoj i obrazovanje svojom umjetničkom naravi predstavlja prostor *kreativnog izražavanja čovjeka* (Maletić, 1986, prema Luketić, Kustura, 2021) što, prema mojemu mišljenju, usko rezonira s *idejom slobode* koja je preduvjet „davanja sebi oblika“, odnosno *obrazovanja* (Komar, 2017, 50).

⁴ <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=18530>

⁵ <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=31502>

Shodno tome, ovim ću radom prikazati isprepletenost pedagoškijske teorijske misli i plesne odgojno-obrazovne prakse koje se u svojoj *biti* nadopunjuju i međusobno obogaćuju (čime se dobrim dijelom oslanjam na normativnu, ali istovremeno i na deskriptivno-normativnu pedagogiju) (Bašić, 1998).

Stoga ću na početku ovog rada neke od *temeljnih pedagoškijskih pojmova* kontekstualizirati u području plesnog odgoja i obrazovanja kako se ovim područjem pedagogije ne bi „vladalo kao udaljenom provincijom s tuđeg područja“ (Palekčić, 2010, 321). Konkretno, krenut ću s razlikovanjem autentičnosti od neautentičnosti u plesu i plesnome odgoju i obrazovanju. Potom ću objasniti što podrazumijevam pod sintagmom *autentičnog pedagoškog odnosa* plesnog pedagoga i plesnog učenika. Zatim ću opisati *dispoziciju autentičnosti* kao svrhu pedagoškog odnosa plesnog pedagoga i učenika. Potom ću se fokusirati na transformativni potencijal plesa u kontekstu podržavanja autentičnosti plesnih učenika oslanjajući se na radove kritičke pedagogije i feminizma. Isprva ću predstaviti ideju razumijevanja *tijela* kao prostora autentičnosti koje se očituje plesom. Nakon toga ću objasniti zašto ples percipiram kao idealan medij društvene promjene. Onda ću istaknuti ograničenja plesne odgojno-obrazovne prakse koja sam uočila proučavajući provedena istraživanja kategorizirajući ta ograničenja u: rodnu stereotipizaciju, perpetuiranje heteronormativnosti, definiranje slike prikladnog plesnog tijela i eurocentrično poimanje plesne umjetnosti. Zatim ću navesti prostor za potencijalni napredak: primjere odgojno-obrazovne plesne prakse inspirirane mislima kritičke pedagogije i feminizma, opisujući tri istraživanja plesne odgojno-obrazovne prakse s obzirom na kategorije: zadanost/nezadanost teme plesnog zadatka, verbaliziranje doživljaja, misli i ideja te osmišljanje koreografije naspram spontanog izražavanja pokretom. Naposljetku slijedi istraživanje: studija slučaja uloge plesnog pedagoga i plesne pedagoginje u podržavanju autentičnosti plesnih učenika koji pohađaju njihove plesne satove.

2. Pedagoškijsko shvaćanje pojma autentičnosti u plesnom odgoju i obrazovanju

Kako bih se uopće mogla baviti ulogom plesnog pedagoga u podržavanju autentičnosti plesnog učenika, najprije je potrebno raščlaniti osnovne elemente ove teme, a to su: *pedagoški odnos plesnog pedagoga i plesnog učenika* te *razvoj dispozicije*

autentičnosti plesnog pedagoga i učenika kao svrhe njihova pedagoškog odnosa u kontekstu plesnog odgoja i obrazovanja.

Ipak, prije no što krenem pojašnjavati navedene elemente koji izgrađuju temu ovog rada, smatram da je krucijalno osvrnuti se na *pedagogijsko* shvaćanje autentičnosti koje odabirem kao *ishodišnu točku za poimanje autentičnosti u kontekstu plesnog odgoja i obrazovanja*. Svako detaljnije pojašnjavanje termina autentičnosti prelazilo bi okvire ovog rada te bi, prema mojemu mišljenju, oskudijevalo pedagoškošću jer bi prešlo u sfere drugih znanstvenih disciplina.

U skladu s navedenim, smatram iznimno važnim jasno diferencirati autentičnost od neautentičnosti u plesnome odgoju i obrazovanju.

2.1 Razlikovanje autentičnosti od neautentičnosti u plesnom odgoju i obrazovanju

U svrhu normativnog poimanja autentičnosti u plesu, važno je opredijeliti se za određeno shvaćanje *autentičnosti* koje je primjenjivo ne samo u kontekstu plesa i plesnog odgoja i obrazovanja, već i u drugim područjima estetskog odgoja i obrazovanja (Vukasović, 1990, prema Luketić, Kustura, 2021). Kako bi to bilo moguće, potrebno je na trenutak prijeći u sferu ontologije.

Polazeći od Nietzscheova definiranja *tri načina postojanja duha* koje Komar (2011) spominje u kontekstu postajanja *djetetom*, odnosno *paisom*, te razlikovanja *ideala iskrenosti* od *ideala autentičnosti* koje spominje autorica Bauer (2021) referirajući se na Trillinga (1997), odlučila sam razgraničiti *autentičnost* od *neautentičnosti* u kontekstu plesa i plesnog odgoja i obrazovanja. Time želim zornije prikazati svoje vrijednosno shvaćanje termina autentičnosti s obzirom na to da ples percipiram kao afirmaciju moralnih, stvaralačkih i drugih vrijednosti (Luketić, Kustura, 2021).

Referirajući se na načine bivanja osobe, Nietzsche razlikuje stanja *deve*, *lava* i *djeteta* (Komar, 2011) koji se mogu kontekstualizirati i u različitim načinima bivanja *osoba koje plešu*, odnosno plesača (što je od ključne važnosti za temu ovog rada). U prvome stanju *čovjeka kao deve* Nietzsche navodi da osoba slijepo preuzima vanjska određenja sebe samoga, poput roba koji je lišen vlastite volje i koji ovisi o izvanjskim sadržajima koji ga

definiraju (Komar, 2011). Na sličnome je tragu i autor Trilling koji opisuje *ideal iskrenosti* kao „akcije dokazivanja podudarnosti čovjeka s ulogom koju igra u društvu. Iskren čovjek je onaj koji živi u skladu s predodređenom ulogom, koju mu je po rođenju zadao autoritet izvan njega samoga“ (Trilling, 1997, prema Bauer, 2021, 31). Iako je na prvu teško povjerovati da bi se ovakvo stanje moglo dovesti u odnos s umjetnošću i slobodnim, kreativnim izražavanjem osobe putem ritmičkog pokreta, držim da je *stanje deve* itekako prisutno u plesnoj umjetnosti te, shodno tomu, i u plesnome odgoju i obrazovanju. Težnja k postizanju perfektnog, tehnički ispravnog pokreta, čistog, koji se izvodi isključivo u svrhu zadovoljenja očekivanja koja su izvanjski zadana (te koja su potom često internalizirana i prisvojena od strane plesača), a istovremeno lišena ekspresije emocija i subjektivnog načina izražavanja plesača, predstavlja svakako *stanje deve*, odnosno osobe koja pleše, a ne osjeća, osobe koja reproducira unaprijed zadane pokrete identično kao plesni pedagog, koja gotovo *mehanički* izvodi pokrete koji su joj demonstrirani. Konkretni primjer koji je prisutan u plesnome odgoju i obrazovanju, a koji dovodim u odnos s ovakvim stanjem bivanja jesu *plesna natjecanja* na kojima se izvode sinkronizirane koreografije grupa plesača koji izmjenama geometrijski preciznih formacija postižu ujednačenost u izvođenju pokreta. Takve izvedbe vizualno izgledaju zaista impresivno te su odraz brojnih sati proba u dvorani kako bi se postigao *unaprijed zadani ideal preciznosti i ujednačenosti*, no istovremeno su odraz osobne filozofije plesnog pedagoga koji svoj kreativni izričaj *prenosi, ulijeva* u plesne učenike, često zanemarujući njihove jedinstvene životne pozadine. Do ove sam spoznaje došla aktivno sudjelujući na plesnim natjecanjima tijekom kojih sam se osjećala anksiozno te sam tek kasnije uvidjela da mi uistinu *tamo nije bilo mjesto* jer takav način *življenja plesa* nije korespondirao s mojim shvaćanjem plesa kao slobodnog, kreativnog oblika izražavanja. Stanje u kojemu osoba nekritički prisvaja izvanjska očekivanja, ne angažirajući emocionalnu dimenziju sebe, za mene predstavlja stanje robovanja, stanje *neautentičnosti*. Slično tvrdi i autorica Kirkland u svojoj autobiografiji koja navodi da „propisanom slikom onoga što plesač jest, ograničen je plesačev način postojanja u svijetu. Tijelo, kao objekt i visoko uvježban precizan instrument, zahtijeva potpunu pažnju. Tehnički jezik baleta pojačava ovu propisanu sliku plesača. (...) Učenik se cijeni na temelju njezine ili njegove sposobnosti da slijedi upute, replicira postavljene vještine, pokaže predanost praktički eliminirajući većinu

drugih odnosa i društvenih uloga; predstavljajući sliku plesačeva tijela gotovo poput automata“ (Kirkland, 1986, prema Shapiro, 1998, 173). Neautentičnost u plesu dodatno argumentiram u poglavlju *Uviđanje ograničenja neautentične plesne odgojno-obrazovne prakse* konkretnim primjerima praksi koje se spominju u istraživanjima plesnog odgoja i obrazovanja.

Govoreći o mogućnosti transformacije iz *stanja deve* u *stanje lava*, Nietzsche opisuje da je za taj prijelaz potrebno *osvješčivanje stanja deve* te posljedično negiranje, odnosno odbacivanje vanjskih određenja i tereta koje je osoba trebala podnašati (Komar, 2011). U stanju lava osoba „stvara *slobodu* za novo stvaranje“ (Komar, 2011, 84). Ono što je ključno za ovaj proces jest stvaranje uvjeta za stanje koje će omogućiti osobi da se u potpunosti počne samo-oblikovati, vođena svojom (unutarnjom) voljom. Autorica Bauer (2021), opisujući prijelaz s ideala iskrenosti na ideal autentičnosti također spominje moment *razlikovanja sebe od društva* kojim osoba diferencira svoje sebstvo od vanjskih određenja kako bi kasnije postigla moment *dovođenja sebe u odnos s društvom*. Ono što prethodi tom dovođenju sebe u odnos s društvom svakako je „negativna relacija sebe u odnosu na svijet“ (Bauer, 2021, prema Trilling, 1997, 32). Imajući na umu navedeno *prijelazno stanje bivanja osobe*, u kontekstu plesnog izražavanja taj se moment može desiti tek kad osoba sama uvidi da je izvršavanje izvanjski definiranih očekivanja u sukobu s njezinim sebstvom, s vlastitom *mogućnošću jedinstvenog plesnog izražavanja*. Vjerujem da sam i sama do te spoznaje došla nakon posljednjeg prisustvovanja plesnom natjecanju tijekom kojega sam shvatila da *ne želim biti tamo*. Osim toga, ono što je također karakteristično za razdoblje *stanja lava* u plesnome bi kontekstu predstavljalo svojevršno eksperimentiranje, otkrivanje različitih plesnih stilova (pogotovo ako je osoba prethodno, u *stanju deve*, *transmisijski* učila tek jedan plesni stil). Iz vlastitog iskustva navodim da brojni plesni pedagozi potiču plesne učenike da otkrivaju različite plesne stilove, da svoje plesno iskustvo izgrađuju u brojnim dvoranama slušajući različita mišljenja, promatrajući različite načine demonstriranja znanja plesa. Držim da istraživanjem različitih plesnih realiteta plesni učenici lakše mogu uvidjeti koji to plesni stil(ovi) omogućuje/u njihovo *jedinstveno plesno izražavanje* koje se počinje ostvarivati u *stanju djeteta* (Komar, 2011).

Na tragu toga, valja pojasniti Nietzscheovo posljednje stanje duha, *stanje djeteta* (Komar, 2011). U ovome stanju osoba svečano govori *ne* svemu onome što bi onemogućavalo njezinu samoafirmaciju: osoba egzistira kao stvaranje, ona se „vraća u sebe *samu* i ponovno stvara, nadilazeći samu sebe, ali misleći.“ (Komar, 2011, 86). Držim da se u kontekstu plesnog odgoja i obrazovanja, stanje *autentičnog* izražavanja plesnog učenika ostvaruje plesom koji demonstrira cjelokupnost bića plesača: njegovih misli, osjećaja i njegovog fizičkog kretanja. Ta cjelokupnost, isprepletenost tjelesnosti, emocionalnosti i misaone obrade iskustva društveno je i historijski uvjetovana jer je svaka osoba uronjena u specifičan životni kontekst. Povezano s time, Shapiro navodi da se „osobna transformacija nikada ne može odvojiti od promjene svijeta u kojem živimo. Autentično oslobođenje, kao što je tvrdio Freire, prvo mora početi od našeg prepoznavanja toga kako smo smješteni u odnosu na svijet, a ne odvojeni od njega.“ (Freire, 1988, prema Shapiro, 1998, 177). Dakle, omogućiti učenicima da budu uronjeni u *plesni svijet*, odnosno u plesne situacije koje *omogućuju* tim učenicima da izraze sebstvo *putem plesa*, koje je rezultat njihovog (samo)osviještenog bivanja u tome svijetu, za mene znači podržavati *autentičnost* u plesnome odgojno-obrazovnom kontekstu. Ipak, pitanje koje mi se posljedično javlja jest: na koji način se *autentično plesno izražavanje* učenika zaista konkretno očituje u plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi? Jedan od odgovora koji mi se javlja jest putem specifičnog, *pedagoškog* odnosa plesnog pedagoga i plesnog učenika.

2.2 Autentičan pedagoški odnos plesnog pedagoga i plesnog učenika

„Agoge u *pedagogija* izražava čisti moment vođenja, dovođenja bića *pais*“ (Komar, 2011, 86). Navedeni citat jasno sažima glavnu ideju koju slijedim pri razumijevanju *pedagogijskog* shvaćenog odnosa plesnog pedagoga i plesnog učenika. Ono što je ključno u takvome odnosu jest *vođenje onog kretljivog*, što implicira da postoji nešto što je *kretljivo*, koje *nije statično*, već je u svojoj biti *obrazovljivo*, *promjenjivo* te se poima kao *dinamično bivanje* (Komar, 2011). U kontekstu ovog rada *ono što je kretljivo*, *obrazovljivo* povezuje se s ulogom *plesnog učenika*, ali i s ulogom *plesnog pedagoga* jer su i učenik i pedagog *obrazovljivi*. Njihov odnos je recipročan jer u njemu, simbolički rečeno, *rastu* i mijenjaju se i pedagog i učenik, posljedično modificirajući kvalitetu odnosa (Bartulović i sur., 2019). Taj

je odnos obilježen *vođenjem* koje shvaćam kao intencionalno, reflektivno i podupiruće vođenje od strane plesnog pedagoga koji *osluškuje i uviđa* potrebe plesnog učenika te shodno tome osmišlja i realizira odgojno-obrazovne situacije koje razvijaju *misaoni krug* plesnog učenika (Palekčić, 2010). Namjerno se koristim *temeljnim pedagojskim pojmom* misaonog kruga koji je Herbart iskoristio pri elaboriranju teorije *odgojne nastave* koju Palekčić naziva *izvornom pedagojskom paradigmom* (Palekčić, 2010). To spominjem jer držim da se ostvarivanjem *misaonog kruga* plesnog učenika odvija proces kontekstualiziranog, *životnog* iskustva učenja. Napominjem da se taj proces, koji Herbart opisuje kao izmjenu *udubljivanja i osvještavanja*, ne bi trebao shvatiti isključivo kao kognitivan proces (što je moguće tako interpretirati s obzirom na korištenje riječi *misaoni*) jer bi se time cjelokupno biće plesnog učenika reduciralo na misaonu dimenziju, lišenu *tjelesnosti i afektivnosti*, već se radi o *misaonoj obradi iskustva* (Palekčić, 2010) koje je multisenzorno, odnosno uključuje cjelokupnost osobe koja je uronjena u plesno iskustvo.

Ipak, raskol uma i tijela pojava je koja je u odgojno-obrazovnoj praksi dominirala sve donedavno, a doprinosi feminističke teorije tijela omogućili su osvještavanje tog raskola i transformaciju odgojno-obrazovne prakse (Wilcox, 2009). Uzimajući u obzir odgojno-obrazovno iskustvo koje angažira plesnog učenika u njegovoj *tjelesnosti*, taj herbartovski proces udubljivanja i osvještavanja sastoji se: *prvo*, od procesa *opažanja i usvajanja predmeta* (plesa) promatranjem, slušanjem, ponavljanjem i imitiranjem pokreta koje izvodi plesni pedagog (od strane plesnog učenika); te *drugo*, od *povratka subjekta na samoga sebe* (Palekčić, 2010), prepuštajući se samovođenom izvođenju pokreta koje je emocionalno i misaono obojeno te istovremeno odražava učenikovu svijest o vlastitoj pozicioniranosti u prostoru u odnosu na druge plesače: ukratko, izražavajući se pokretima tijela koje je prostorno, kulturno, rasno i spolno situirano (Grosz, 1994, prema Wilcox, 2009). Zaključno, baš kako Komar, referirajući se na Schelera sumira: „obrazovanje je kategorija cjelokupnog čovjekova biti. To znači da je obrazovanje posredovanje sebstva ne samo kao znanja/svijesti, već i kao emocionalnosti, tjelesnosti, volje, doživljajnosti, intuicije itd. Sve ovo su polja čovjekova mogućeg iskustva koja tvore pedagojski *sadržaj*“ (Scheler, 1996, prema Komar, 2011, 51).

Spomenuti pedagoški *sadržaj* u odgojno-obrazovnoj situaciji plesa u užem smislu shvaćam kao *plesnu koreografiju* koja se sastoji od osmišljenih pokreta (bilo da se radi o u potpunosti osmišljenim pokretima od strane plesnog pedagoga ili o kombinaciji pokreta osmišljenih od strane plesnih učenika i plesnog pedagoga), dok *sadržaj* u širem smislu shvaćam kao *plesnu temu* koju plesni pedagog zadaje plesnim učenicima kako bi unutar nje plesni učenici izrazili *svoje stanje bivanja*. Stanje bivanja plesnih učenika neodvojivo je od povijesnog, kulturnog, društvenog, ekonomskog konteksta u kojemu ti *plesači* (pedagozi i učenici) žive (Shapiro, 1998). Shodno tome, smatram da se *čar pedagogije tijela i pokreta* uistinu sastoji od, kako autorice Luketić i Kustura navode, *spoja umjetnosti i pedagogije* koji omogućuje plesnim pedagogima da „plan i program temelje na samostalnoj procjeni te prilagodbi sposobnostima i interesima članova grupe“ (Luketić, Kustura, 2021, 91).

Stoga, promišljajući o pitanju *kakav bi to bio autentičan pedagoški odnos plesnog pedagoga i plesnog učenika*, referiram se na ispitanicu, plesnu pedagoginju koja je sudjelovala u istraživanju autorica Luketić i Kustura (2021), a za koju smatram da odlično sumira moje shvaćanje *autentičnog plesnog pedagoškog odnosa*: „Moja pedagoška uloga je da učenike upoznam s njima samima, da prepoznaju što ih interesira, što im više odgovara, što više vole, da nauče kako se smiju ponašati u dvorani, što je dozvoljeno, a što nije, da osvijeste prostor oko sebe, da poštuju drugu osobu i njezin osobni prostor, da uvažavaju mišljenja i ideje drugih, da steknu samopoštovanje te pokažu i preuzmu inicijativu, da se otvore, opuste i osjećaju ugodno“ (Luketić, Kustura, 2021, 92).

Dakle, autentičan odnos plesnog pedagoga i plesnog učenika razumijem kao recipročno, dinamično, dijaloško stvaranje, davanje i primanje, oslušivanje i osvješćivanje koje je upućeno na zajedničku svrhu, *razvoj dispozicije autentičnosti* (Bartulović i sur., 2019) plesnih pedagoga i plesnih učenika.

2.3 Dispozicija autentičnosti kao svrha pedagoškog odnosa

Iako sam u prethodnim poglavljima već djelomično obrazložila zašto sam odabrala pojam *autentičnosti* kao centralni pojam u kontekstu plesnog odgoja i obrazovanja, prije no što elaboriram *dispoziciju autentičnosti kao svrhu pedagoškog odnosa*, objasnit ću što

smatram pod sintagmom *autentičnog umjetničkog izražavanja*, a u tom se objašnjenju oslanjam na *ekspresivističko shvaćanje umjetnosti* (Pećnjak i Bartulin, 2013).

Konkretno, Pećnjak i Bartulin (2013) se, pri definiranju umjetnosti, oslanjaju na nekoliko *teorija shvaćanja umjetnosti*. Za potrebe ovog rada opisujem *ekspresivističku teoriju umjetnosti* koju primjereno elaborira Noël Carroll navodeći da se neko djelo može percipirati kao umjetničko ako se njime *prenosi individualizirano osjećajno stanje*, odnosno *emocija* koju je umjetnik sam *iskusio i pročistio stvaranjem* (Carroll, 1999, prema Pećnjak i Bartulin, 2013). Ovakvo shvaćanje umjetnosti, odnosno umjetničkog djela, okarakterizirano dimenzijom afektivnog stanja osobe koja stvara, to jest, inicira stvaranje jer je potaknuta vlastitim emocionalnim stanjem, za mene oslikava *autentično umjetničko izražavanje* kojim se, prema mojemu mišljenju, ostvaruje *dispozicija autentičnosti* u kontekstu plesnog odgoja i obrazovanja. Kako bi plesni pedagog podržavao autentičnost plesnog učenika, smatram da je potrebno da i on sam (plesni pedagog) stvara plesno umjetničko djelo obojeno vlastitim emocionalnim stanjem. Ipak, u procesu vođenja plesnog učenika, plesni pedagog trebao bi podržavati njegovu autentičnost, no ne tako da potiče reprodukciju, odnosno zrcaljenje vlastite autentičnosti (Bartulović i sur., 2019). Plesni bi pedagog trebao kreirati odgojno-obrazovnu situaciju u kojoj bi učenikove emocije činile integrirani dio jedinstvenog učenikovog plesnog izražavanja. Na osobnome primjeru, koji se ostvario tijekom jednog plesnog sata, opisat ću kako plesni pedagog (čije sam satove plesa pohađala) potiče *autentično umjetničko izražavanje* svojih plesnih učenika uključivanjem *emocionalnosti* u plesnu izvedbu unaprijed zadane koreografije.

Nakon uobičajenog procesa tjelesnog zagrijavanja (koji čini uvodni dio plesnog sata), plesni je pedagog odlučio svojoj grupi plesnih učenika demonstrirati koreografiju koju je recentno osmislio. Prije no što je počeo demonstrirati plesne korake, naglasio je da mu ta koreografija mnogo znači jer mu je u privatnoj sferi života pomogla, no nije elaborirao tu početnu misao konkretnim primjerom iz svojega života, već je odmah krenuo pokazivati plesne korake. Kontinuitet centralnog dijela plesnog sata činile su dvije vrste radnji: *demonstracija* plesnih koraka od strane plesnog pedagoga i *ponavljanje* tih koraka od strane plesnih učenika. U ovome dijelu plesnog sata pedagog je jasno i koncizno pokretom i

govorom objašnjavao plesne korake te je odgovarao na sva pitanja koja su mu plesni učenici postavljali. Pred kraj centralnog dijela plesnog sata, plesni je pedagog zamolio plesne učenike da nekoliko puta zaredom otplešu cijelu koreografiju koju su tijekom tog sata naučili. Potom je uslijedio završni dio sata tijekom kojega je plesni pedagog verbalno objasnio *temu* tog sata: *romantičnu ljubav*. Rekao je da je koreografijom koju smo taj dan plesali htio prikazati *što za njega znači voljeti* (u kontekstu romantične ljubavi) te kako se osjeća kad *ljubav, gotovo transcendentalno, prožima cijelo njegovo biće*. Plesnim je učenicima potom rekao da izvođenjem ove koreografije mogu prikazati koju god emociju trenutno asociraju s pojmom *romantične ljubavi*: bilo da se radi o sreći, tuzi, zaljubljenosti, bijesu, žudnji, razočarenju, ponosu i tako dalje. Savjetovao je učenicima da se sjete neke situacije iz svojega života u kojoj su intenzivno osjećali tu emociju. Zamolio je plesne učenike da ponovno otplešu naučenu koreografiju *izražavajući pokretom* tu emociju. Na završetku tog sata, plesni je pedagog istaknuo da je izrazito ponosan na svoje plesne učenike jer su, svatko na jedinstveni način, unutar okvira zadane koreografije i teme plesnog sata, *pokretom* prikazali svoje autentično stanje bivanja.

Emocije, slikovito rečeno, pronalaze svoj izražajni oblik u plesu korištenjem različitih pokreta i dinamike izvođenja tih pokreta (Rouhiainen, Hämäläinen, 2013). Upravo *pružanjem mogućnosti* uranjanja u vlastiti svijet emocija, plesni pedagog daje plesnim učenicima *slobodu* koja je preduvjet pedagoški shvaćene svrhe obrazovanja (Komar, 2011, prema Bartulović i sur., 2019). Sloboda se, u ovome kontekstu, navode autorice, može shvatiti i kao uvjerenje koje čini komponentu dispozicije (Bartulović i sur., 2019). No, kako bi bilo jasnije *što je to zapravo dispozicija te koja su obilježja dispozicije autentičnosti*, potrebno je referirati se na teorijska polazišta koja se time detaljno bave.

The National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) definira dispozicije kao „...vrijednosti, odgovornosti i profesionalnu etiku koje utječu na ponašanje prema učenicima, obiteljima, kolegicama i zajednicama te djeluju na učeničko učenje, motivaciju i razvoj, kao i na profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnica. Dispozicije su vođene uvjerenjima i stavovima povezanim s vrijednostima poput brižnosti, pravednosti, iskrenosti, odgovornosti i društvene pravde.“ (NCATE, 2001, 30, prema Damon, 2007, 366,

prema Bartulović i sur, 2019, 110). Nadalje, Villegas dispozicije razumije kao „...tendencije ponašanja individua na određeni način i u određenim okolnostima temeljem njihovih uvjerenja. Tendencija implicira obrazac ponašanja koji je prediktivan za buduće djelovanje.“ (Villegas, 2007, 373, prema Bartulović i sur., 2019, 110). Ipak, autorice Bartulović, Širanović i Kušević, osim navedenih definicija, dodaju da su dispozicije „uvjerenja i osobine razvijajućega karaktera“ (Bartulović i sur., 2019, 113). Upravo dimenzija *razvijajućeg karaktera* prikazuje da autorice njeguju pedagoški način promišljanja koji naglašava *obrazovljivost* svake osobe stvarajući dinamičnu *zajednicu obrazujućih* (Komar, 2011, prema Bartulović i sur., 2019). Spomenute autorice, inspirirane radom Henrya Girouxa (1985), definiraju etičnost, refleksivnost i autentičnost „temeljnim dispozicijama za pedagoško djelovanje“ (Bartulović i sur., 2019, 114), a *dispoziciju autentičnosti* opisuju kao „transparentnu jedinstvenost, samosvijest i samosvojnost“ (Bartulović i sur., 2019, 119). Ovakvo shvaćanje autentičnosti sadrži i otvorenost i izloženost pedagoga učenicima u njihovim potencijalima i mogućnostima (Bartulović i sur., 2019) što znači da se ovom dispozicijom pedagog u potpunosti prepušta učenikovo individualnosti koju istovremeno razumijeva i podupire planirajući sljedeće intencionalne radnje, odnosno uvjete unutar kojih se učenikove sposobnosti dalje razvijaju.

Prethodno opisan primjer plesnog sata teme *izražavanja emocija koje učenici vežu uz romantičnu ljubav* ogledno pokazuje da je plesni pedagog uistinu stvorio uvjete (osmislio koreografiju) unutar kojih su se plesni učenici mogli autentično plesno izraziti dajući im *slobodu izbora* bilo koje emocije koje oni, u tom trenutku, vezali uz sintagmu *romantične ljubavi*. Plesni je pedagog osvijestio učenike o vrijednosti koju njeguje u plesu (plesno izražavanje obojeno emocijama) te je tu vrijednost modelirao tijekom cijelog trajanja plesnog sata (Helm, 2006) čime je ostvarivao konkretno stremljenje k svrsi pedagoškog odnosa, razvoju *dispozicije autentičnosti* koja „djeluje iz svijesti o sebi, a ne biva definirana očekivanjima drugih“ (Tisdell, 2003, 32, prema Kreber i sur., 2007, 27, prema Bartulović i sur., 2019, 118).

3. Transformativni potencijal plesa u kontekstu podržavanja autentičnosti plesnih učenika

Nakon teorijske cjeline u kojoj sam predstavila vlastito pedagogijsko shvaćanje pojma autentičnosti u plesnom odgoju i obrazovanju, prelazim na drugu teorijsku cjelinu u kojoj će fokus biti na promišljanju transformativnog potencijala plesa u svrhu podržavanja autentičnosti plesnih učenika. Sintagmu *transformativni potencijal plesa* koristim jer ples shvaćam kao „arenu za isticanje pitanja koja su od kritične važnosti“ (Chatterjea, 2008, prema Wilcox, 2009, 110). Međutim, zašto je isticanje pitanja od kritične važnosti relevantno u kontekstu plesnog odgoja i obrazovanja? Odgovor pronalazim u feminističkom doprinosu kritičkoj pedagogiji Shapirinom tvrdnjom da „je znanje uvijek smješteno i konstruirano u dijalektičkom odnosu između pojedinca i kulture u kojoj on ili ona živi. (...) Tijelo se promatra kao vrhunski materijal na kojem natpisi kulture i njezinih posebnih diskursa postaju ugrađeni. Ti natpisi uređuju način na koji razmišljamo i živimo naše društvene odnose. Konstruirani su na više načina (rasnim, klasnim, rodnim, dobnim obilježjem). Ono što je ovdje naglašeno jest da (...) *nema subjekta smještenog izvan određenog povijesnog i kulturnog konteksta.*“ (Shapiro, 1998, 100). Dakle, plesni pedagozi i plesni učenici uronjeni su u određen kulturno-povijesni, odnosno *društveni kontekst* koji neminovno utječe na cjelokupni plesni odgojno-obrazovni proces. Stoga, kako bi *podržavanje autentičnosti* učenika u plesnom odgojno-obrazovnom kontekstu bilo moguće, potrebno je ples uistinu percipirati kao *arenu u kojoj se propituje status quo* s obzirom na to da nerijetko i sama plesna scena perpetuira *prakse* koje su u svojoj srži diskriminatorne (Risner, 2002).

Sve u svemu, u narednim ću poglavljima zauzeti poziciju progovarateljice misli kritičke pedagogije i feminizma, istovremeno dotičući teme seksualne pedagogije. Navedeno ću ostvariti: shvaćanjem tijela kao prostora autentičnosti koja se očituje plesom, elaboriranjem plesa kao medija društvene promjene, uviđanjem ograničenja neautentične plesne odgojno-obrazovne prakse, ali i prostora za potencijalni napredak (navodeći primjere ostvarenja misli kritičke pedagogije i feminizma u konkretnoj plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi).

3.1 Tijelo: prostor autentičnosti koja se očituje plesom

Osvrćući se na formalan, institucionalan kontekst odgoja i obrazovanja (osnovnog, srednjeg i visokoškolskog obrazovanja), jasno je da i dalje u svakodnevnoj praksi nastave postoji prevlast racionalnog (umnog) znanja nad tjelesnim znanjem, onim koje prožima cjelokupnost učenikova bivanja u svijetu (Bartulović, 2012). S druge strane, kontekst plesnog odgoja i obrazovanja neminovno se može percipirati kao područje u kojemu se dihotomija uma i tijela: ili nastavlja, percipirajući *tijelo kao objekt*, instrument kojim se postiže svladavanje plesne tehnike koja se određenim standardiziranim postupcima trenira i uvježbava (Shapiro, 1998); ili briše, percipirajući *tijelo kao subjekt* koje, pokrenuto seksualnom energijom (Sielert, 2005), stremi k samoaktualizaciji te „razvija svjesnost o načinu na koji može doprinosti svijetu u kojem živi, stvarati ga i mijenjati.“ (Purpel, 1989, prema Bartulović, 2012, 78).

U prvom slučaju *percipiranja tijela kao instrumenta, objekta* smatram da se reproducira *kultura performativnosti* u kojoj je *svrha plesa* usmjerena na standardizaciju i vanjska postignuća (Hatcher, 1997, prema Bartulović, 2012), odnosno na postizanje tehničke preciznosti plesnog pokreta kojim se neminovno *guši* autentična potraga plesača za svojim identitetom i integritetom uma i tijela (Shapiro, 1998). Drugim riječima, ovakvim se pristupom (koji naglašava reprodukciju određenih plesnih normi) onemogućuje plesačevu autentično istraživanje vlastite *seksualnosti* shvaćene kao *životne energije* koja nije ograničena na genitalnost, već „označava svakodnevno iskustvo nagona za užitkom, neusmjerenu strastvenost, ugodu, magmu životnoga“ (Schorsch, 1989, prema Sielert, 2005, 46).

S druge strane, slikovito rečeno, napajanje spomenute *životne energije* (Sielert, 2005) događa se u situaciji brisanja dihotomije uma i tijela što za mene označava *autentično življenje plesa* koje osobi omogućuje da istovremeno *osjeća*, da se *kreće u prostoru*, *upuštajući se u svoj imaginarni, unutarnji svijet*. Autorica Shapiro taj moment savršeno dočarava elaboriranjem *što za nju znači plesati*: „Plesati u potpunosti znači ne suzdržavati se. Plesati u potpunosti znači osjećati se *živim*, punim života. Zato plešem. Vlastito uzemljenje osjećam u *utrobi*. Odavde se osjećam *središtem*. Ples doživljam iz *svog središta*

prema van. Mogu se dizati, podizati, savijati, okretati, skakati, dosezati, skupljati i otvarati iz svog tijela. S vremenom kroz kretanje, energija se proizvodi, ili hvata, i tjera na ples. To je za mene *eros* ili životna energija. Razmišljanje i postojanje *postaju jedno* kad plešem. Više ne postoje razlike između uma i tijela. Umjesto toga postoji samo *bitak*. Kad plešem ništa drugo za mene ne postoji. Prostor, vrijeme i energija - ono što čini ples - konkretizira moje tijelo. Osjećam značaj vlastitog postojanja, koje smatram nužnim za postojanje plesa.“ (Shapiro, 1998, 116, 117).

Navedeni citat rezonira s mojim shvaćanjem plesa. Od kad znam za sebe plešem: u svojoj sobi, na dječjem igralištu, u dvorani; sama ili okružena ljudima. Ipak, postoji razlika s obzirom na kontekst *u kojemu plešem*: drugačije se osjećam te se drugačije izražavam pokretom kad sam sama i kad sam u dvorani ili na pozornici, okružena ljudima. Smatram da je tome tako jer se, dok sam sama, ne pokušavam prilagoditi očekivanjima okoline: naprosto slušam glazbu upuštajući se u svijet u kojemu uistinu, kako Shapiro (1998) kaže, *ništa drugo za mene ne postoji*. Ipak, iako smatram da su takvi trenuci dragocjeni jer na moje bivanje djeluju terapijski, oni nisu dovoljni za moje *autentično oslobođenje* koje se sastoji od „prepoznavanja toga kako smo smješteni *u odnosu na svijet*, a *ne odvojeni* od njega“ (Freire, 1988, prema Shapiro, 1998, 177). Svoju *smještenost u svijetu* u kontekstu plesnog izražavanja percipiram upravo kao trenutke koji su *uvjetovani mojim prisustvovanjem satovima plesa*. Do tog sam zaključka došla tijekom pandemije COVID-19 koja je uzrokovala zatvaranje plesnih studija na period od nekoliko mjeseci (u svrhu sprječavanja daljnjeg širenja pandemije). U tom sam razdoblju shvatila da se trenuci davanja i primanja, slušanja, učenja, međusobne potpore, ne mogu ostvariti oblikom *online satova plesa* na način na koji se ostvaruju satovima plesa *u dvorani*. Fizički dodir, pogled plesnog pedagoga upućen ravno u oči plesnog učenika, uzvik i drhtaj plesnog učenika pokraj mene, ritmičan zvuk doticanja plesnog poda, *pružena ruka* prilikom pada ili zagrljaj na kraju izvođenja koreografije trenuci su koji zorno prikazuju *društvenu, međuljudsku uvjetovanost* procesa plesnog izražavanja. Ples je oblik kulturne razmjene, predstavlja društvenost koja se ostvaruje *između tijela* te je uvijek uvjetovan društveno-povijesnim kontekstom koji utječe i na sam proces nastajanja nekog plesnog stila (Claire, 2017).

Upravo razumijevanje različitih klasnih, rasnih, rodnih, kulturalnih uvjetovanosti koje utječu na plesačevu izražavanje pokretom stvara preduvjet za djelovanje koje je *upućeno na ostvarivanje društvene pravde* odmicanjem „od onoga što jest u ono što *bi trebalo biti*“ (Freire, 1988, prema Shapiro, 1998, 16). Stoga upravo plesne pedagoge i plesne učenike vidim kao aktere koji, plesnim izražavanjem, istovremeno žive *svoju autentičnost* dovodeći ju u odnos s društvenim kontekstom koji je od te *autentičnosti* neodvojiv. Prethodnu rečenicu detaljnije ću elaborirati sljedećim poglavljem koje problematizira upravo *Ples kao medij društvene promjene*.

3.2 Ples kao medij društvene promjene

Ples nije moguće jednoznačno definirati s obzirom na postojanje mnogobrojnih plesnih stilova koji mogu imati zajednička obilježja, a istovremeno biti različiti s obzirom na *društveni kontekst* u kojemu su nastali te se kasnije (re)producirali (Claire, 2017). Dodatno, pojedini plesni stil uistinu može obilovati raznolikošću interpretacija, ovisno o tome *tko* ga interpretira *s koje* vrijednosne pozicije (Claire, 2017). Upravo iz tog razloga ističem da u ovome radu zauzimam poziciju kritičarke klasičnog plesnog stila (baleta) što je uvjetovano mojom plesnom pozadinom. Ta je pozadina obilježena dugogodišnjom plesnom participacijom satovima plesnih stilova *koji su nastajali na ulici*, a u literaturi ih se imenuje *proletarijanskim plesovima* (Misirhiralall, 2013). Proletarijanski plesovi imaju društvenu i političku svrhu izražavanja oblika protesta, to jest priopćavanja ideja javnosti s ciljem zagovaranja društvenih i političkih promjena i dokidanja nepravde, za razliku od buržoaskih plesova čija je svrha orijentirana na mehaniku i ispravnu formu izvođenja pokreta koji ima višestoljetnu tradiciju strogo definiranih normi koje se trebaju poštivati (Prickett, 1990, prema Misirhiralall, 2013). Upravo autorica Misirhiralall navodi da su se plesači proletarijanskih stilova „usredotočili na komuniciranje ideja za političke promjene kroz ples u nadi da će plesovi potaknuti misli i akcije koje će potaknuti društvene i političke promjene. U ovom slučaju, ples postaje dio dubljeg, obrazovnog pitanja...“ (Misirhiralall, 2013, 78).

Jedan od plesnih stilova koji po navedenoj definiciji spada u proletarijanske zasigurno je *vogue*, plesni stil koji smatram nužnim predstaviti u okvirima ovog rada zbog njegove važnosti u procesu borbe za društvenu pravdu. *Vogue* je plesni stil koji pripada krovnome

pojmu *jazz dancea* koji pokriva mnoge stilove plesa čije je zajedničko obilježje *nastanak, rađanje plesnih formi* na ulici, izvan plesnog studija, većinom unutar marginaliziranih društvenih grupa (McNair II, 2013). Shodno tome, *vogue* se kao plesni stil oblikovao unutar newyorkške LGBTQ zajednice tijekom 1980-ih, u vremenu u kojemu je zajednica iskusila intenzivno ugnjetavanje i diskriminaciju u *mainstream* društvu zbog pojave i širenja AIDS-a (McNair II, 2013). Već postojeći jaz između LGBTQ zajednice i dominantne heteroseksualne većine, naglašen višestoljetnim jazom Afroamerikanaca i bijelaca, dodatno se produbio krizom AIDS-a, što je potaknulo afroameričke *drag queens* da krenu oponašati *šepurenje bogatih bijelih žena Petom avenijom* „složenim pozama i izražajnim gestama rukama“ (McNair II, 2013, 71) u noćnim klubovima. Iako su u početku razvoja *voguea drag queens* sofisticiranim, *profinjenim* gestama htjele biti *poput* bijelih bogatašica, s vremenom je došlo do, kako bi Freire (2002) rekao, momenta *oslobađanja tlačitelja u sebi* pri čemu su „*drag queens* odlučile odstupiti od čina imitiranja žena s Pete avenije te su počele oponašati same sebe. Oponašajući same sebe, koristile su svoje ruke da prikažu kako se oblače, oblikuju frizure, šminkaju (...) Takve složene poze okarakterizirane su kao povezivanje ukošenih, geometrijskih oblika na fluidan način inspiriran egipatskim hijeroglifima i, naravno, modom. Ovdje su prijelazi iz jednog pokreta u drugi bili jednako važni kao i poza.“ (McNair II, 2013, 71).

Naveden primjer nastajanja *voguea* zapravo konkretno uprizoruje moment u kojemu je došlo do samoafirmacije pripadnica i pripadnika LGBTQ zajednice jer je došlo do korištenja plesa kao medija za rješavanje pitanja socijalne pravde (Franko, 2006, prema Mullis, 2015) i kao medija za (de)konstruiranje samoreprezentacije. *Drag queens* plesom kanaliziraju svoju patnju i bol dostojanstveno se odričući heteronormativnosti prikazujući svoje *autentično bivanje* plesnim izričajem obojenim ponosom, rafiniranošću i *snažnom, sielertovski shvaćenom životnom energijom, seksualnošću*. Dodatno, referirajući se na koncept razumijevanja umjetničkog stvaranja u okvirima moralnosti, Mullis (2015) definira libertarijanski i komunitaristički pristup pri čemu primjer *nastajanja voguea unutar LGBTQ zajednice* svakako pripada komunitarističkome pristupu, što u nastavku argumentiram.

Naime, u komunitarističkome pristupu vlada mišljenje da plesni umjetnici imaju moralnu dužnost aktivistički djelovati u kontekstu plesnog stvaranja osvještavajući prakse društvene nepravde i ugnjetavanja u svrhu pokretanja društvenih promjena koje bi dokinule takve omalovažavajuće uvjete života (Mullis, 2015). Ono što autor napominje jest da se osobne životne okolnosti tih plesnih umjetnika trebaju na određen način ispreplitati s kontekstom zajednice za čije se pravednije uvjete življenja umjetnik bori (Mullis, 2015), što je u slučaju plesačica i plesača LGBTQ zajednica evidentno. S druge strane, libertarijanskim se pristupom ističe da umjetnici nemaju moralnu dužnost umjetnički se izražavati u svrhu transformacije nepravednih društvenih okolnosti jer umjetnost vide kao polje ostvarivanja individualizma, a teme društvene pravde prepuštaju plesačima aktivistima koji čine dio tih zajednica (koje su na određen način u društvu marginalizirane): to jest, navode da „komunitaristički pristup postavlja visoke standarde plesnim umjetnicima koji se osjećaju primorani učiniti društvenu pravdu obavezom svojeg plesnog stvaranja. Nije dovoljno istražiti postojeće okolnosti, koreografirati ples o društvenim nejednakostima i izvesti ga za publiku“ (Mullis, 2015, 78). Ono što autor ističe jest zahtjev da se dubinski uroni u autentičan način bivanja osoba koje žive u nepravednim društvenim okolnostima kako bi se uopće moglo aktivistički stvarati plesom jer bi, u suprotnom, površno zahvaćanje problema marginaliziranih društvenih skupina dovelo do *neautentičnih* umjetničkih formi. Mišljenja sam da ranije spomenuti *proletarijanski plesni stilovi* uistinu nude mogućnost aktivističkog plesnog stvaranja s obzirom na specifične društvene okolnosti u kojima su ti stilovi nastali (Misirhiralall, 2013). Osim *voguea*, plesni stil *hip hop* i sve forme koje su se razvile iz njega svakako pripadaju *proletarijanskim*, odnosno *plesovima ulice* koji u svojoj pozadini kriju upravo povijest borbe za društvenu pravdu, što se svakako ne može tvrditi za *buržoasko plesove* (u koje bi spadao primjerice balet). Frankovom (2006) artikulacijom formalističkog i kontekstualističkog pristupa plesnoj izvedbi i kritici (Franko, 2006, prema Mullis, 2015) uvodi se dodatna dimenzija razumijevanja *svrhe* plesne izvedbe.

Naime, Franko tvrdi da se u formalističkom pristupu plesu „naglašava formalna analiza pokreta, odnosno usklađenost plesnog pokreta i drugih aspekata izvedbe (naracije, glazbe i rasvjete) koji doprinose ili umanjuju osjećaj formalnog jedinstva. Formalist općenito

gleda na plesno tijelo kao na sposobnost manifestiranja profinjenih linija somatske energije i položaja koji mogu doprinijeti široj koreografskoj formi plesa.“ (Franko, 2006, prema Mullis, 2015, 72). Ovaj pristup razumijevanju svrhe plesne izvedbe naglašava da se „politički sadržaj najbolje izražava ne putem plesne izvedbe, već putem drugih medija (kao što su nefikcijsko pisanje ili dokumentarni film) koji su prikladniji za temeljito informiranje publike o pojedinostima i zamršenostima društvenih nepravdi“ (Franko, 2006, prema Mullis, 2015, 72). S druge strane, kontekstualistički pristup plesu fokusira se na razumijevanje „načina na koji povijest i društveni kontekst utječu na stvaranje, izvedbu i recepciju plesa, budući da ples promatra kao simbol širih društvenih vrijednosti, uvjerenja i praksi. Kontekstualist općenito percipira tijelo plesača kao (...) određenu utjelovljenu povijest unutar kulture...“ (Franko, 2006, prema Mullis, 2015, 72) dodajući da je ples „stoga umjetnička forma koja je dobro prikladna za rješavanje pitanja socijalne pravde...“ (Franko, 2006, prema Mullis, 2015, 72), a zanemarivanje kategorija spola, rase, etničke pripadnosti, seksualne orijentacije i dobi plesača u interpretaciji plesne izvedbe za autora je vrlo problematično.

Kontekstualistički obojenu plesnu izvedbu shvaćam kao onu kojom se pokretom želi prenijeti određena poruka publici, a ta poruka dio je procesa borbe za pravednije društvo u kojemu se rasne, spolne, rodne, etničke, vjerske i ostale različitosti ne ignoriraju, već slave, njeguju, interferiraju i ponosno prikazuju. Suprotno tome, *formalistički obojenu plesnu izvedbu* percipiram kao onu u kojoj plesači izvode koreografije koje su tehnički precizne i ritmički savršeno usklađene s glazbom, no kojima se *ne prenose poruke publici* kako bi se potaknula društvena transformacija prema pravdi, već se žele zadovoljiti određena očekivanja publike (te time, svjesno ili nesvjesno, reproducirati prakse koje u plesnoj umjetnosti postoje stoljećima, a koje imaju status *visoke, elitne kulture*). I upravo se u navedenom formalističkome pristupu krije *moment stanja deve* koji autor Komar spominje referirajući se na Nietzschea (Komar, 2011) jer se takvom plesnom izvedbom zadovoljavaju unaprijed određena vanjska očekivanja publike bez istovremenog osvrtnja na problematične prakse koje se nalaze u pozadini stvaranja takvih izvedbi, a koje ću argumentirati u sljedećem poglavlju. *Uviđanjem ograničenja plesne odgojno-obrazovne prakse*, navodim i objašnjavam porobljujuće prakse plesnog odgoja i obrazovanja referirajući se na istraživanja.

3.3 Uviđanje ograničenja plesne odgojno-obrazovne prakse

Kako bih detaljnije obrazložila svoje shvaćanje *praksi koje u plesnome odgoju i obrazovanju potiču reprodukciju nejednakosti i nepravde*, odlučila sam kategorizirati određene markere po kojima se *uviđa izostanak podržavanja autentičnosti u plesnom odgoju i obrazovanju*. Pozivajući se na radove različitih autora, problematične markere u plesnome odgoju i obrazovanju dijelim na: *prvo*, rodnu stereotipizaciju (Katarinčić, 2013b), *drugo*, perpetuiranje heteronormativnosti (Risner, 2002), *treće*, definiranje slike *prikladnog plesnog tijela* (Katarinčić, 2013a) i *četvrto*, dominaciju zapadnjačke etnocentričnosti (Risner, Stinson, 2010).

3.3.1 Rodna stereotipizacija

Daljnju argumentaciju svakog od navedenih problematičnih markera u plesnome odgoju i obrazovanju započinjem spominjanjem prakse *rodne stereotipizacije* u plesu (Katarinčić, 2013b). Osvrćem se na područje *klasičnog baleta* referirajući se na autoricu Katarinčić koja kao *insajder* opisuje ovu pojavu u navedenom plesnom stilu iako napominjem da je moguće da se *prakse rodne stereotipizacije* pojavljuju i u brojnim drugim plesnim stilovima, no to je potrebno dodatno istražiti. Stoga, zbog ograničenja ovog rada, fokusirat ću se samo na *problematiziranje klasičnog plesnog stila (baleta)*. Shodno tome, slažem se s autoricom Katarinčić koja navodi da „klasični balet kao izvedbena umjetnost, tijelo kao osnovno sredstvo ekspresije u plesu i *rod kao atribut tijelu* – ples čine područjem otkrivanja, predstavljanja i konstruiranja roda“ (Katarinčić, 2013b, 283).

Zanimljivo je da klasični balet ženama već stoljećima biva područjem karijernog *samoostvarenja* s obzirom na to da su u toj sferi žene i dalje cjenjenije od muških kolega te brojčano dominiraju (Katarinčić, 2013b). No, ista autorica navodi da to nije oduvijek bilo tako: sustav baletne tehnike osmislili su muškarci koji su do 18. stoljeća dominirali na baletnoj sceni glumeći i muške i ženske baletne uloge (Katarinčić, 2013b). Do promjene dolazi općom pojavom romantizma⁶, pokreta u umjetnosti i književnosti u kojemu se naglašavao otpor prema racionalizmu u svrhu veličanja osjećaja nasuprot razuma (koji je sve do tad ima prevlast u svim sferama društvenog života). U tom razdoblju žene počinju

⁶ <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=53304>

postepeno ulaziti u baletni svijet igrajući uloge *krhkih, nježnih ljepotica* koje svojom lakoćom gibanja na sceni transcendiraju *duhovnu, gotovo božanski* shvaćenu ljepotu koja, kako autorica Katarinčić navodi, ironično simbolizira *bestjelesnost* (Katarinčić, 2013b). Plešući, balerine počinju u kazališta mamiti mušku heteroseksualnu publiku stvarajući pojavu koju autorica Garafola naziva *erotskim spektaklom* (Garafola, 2001, prema Katarinčić, 2013b). Istovremeno, broj baletana se drastično smanjuje te oni počinju dobivati tek sporedne uloge likova koji fizički *podupiru*, odnosno *podržavaju* balerine tijekom određenih zajedničkih točaka u izvedbi što s vremenom dovodi do njihova marginaliziranja u baletnom svijetu (Katarinčić, 2013b).

Postupnim stavljanjem muških izvođača na margine baleta, dolazi i do javljanja određenih rodnih konstrukcija koje se počinju širiti javnim diskursom, a bivaju obilježene polarizacijom feminiteta i maskuliniteta uvjetovanih tradicionalnim vjerovanjima o tome *koja su to ženska, a koja muška obilježja roda* (Katarinčić, 2013b). Shodno takvim vjerovanjima, tradicionalno shvaćena *ženskost* biva asocirana s tjelesnom dimenzijom, osjećajima i intuicijom, dok se *muškost* percipira u kategorijama intelekta i racionalnosti, što je blisko dualističkom poimanju odvojenosti uma od tijela (Bartulović, 2012). Prema ovako shvaćenoj rodnoj kategorizaciji, s obzirom na dominaciju balerina na sceni (koja dovodi do asociranja baleta s kategorijom *ženstvenosti*), popularnim se predrasudama (koje su konstruirane *izvan plesne zajednice*) baletani počinju karakterizirati kao *nedovoljno muževni, plahi*, te ih se (zbog dominantno homofobnih društvenih diskursa) počinje asocirati s homoseksualnom orijentacijom (Katarinčić, 2013b).

Volju za dokidanjem takvih ograničavajućih percepcija u plesu pokazao je plesni pedagog čije sam satove plesa pohađala jasno uvodeći *diskurs o maskulinim i femininim obilježjima u plesu*. Tijekom jednog plesnog sata svojim je plesnim učenicima zadao da verbalno definiraju svoje shvaćanje maskuliniteta i feminiteta, odnosno, da navedu određene osobine ličnosti/obilježja koje asociraju s maskulinitetom, a koje s feminitetom. Asocijacije koje su plesne učenice i učenici najčešće vezali uz feminitet bile su: briga, nježnost, osjećajnost, inferiornost, pokornost, plahost, krhost (na ove je asocijacije pedagog odgovorio *s točno*), te nadzor, snaga, kontrola, dominacija (na koje je pedagog odgovorio *s netočno*

objašnjavajući da su to karakteristike maskuliniteta). Plesni učenici i učenice potom su nabrajali svoje asocijacije na maskulinitet: agresija, snaga, znoj, opasnost, borba, žilavost, superiornost, racionalnost. Pedagog je na kraju ovog procesa brainstorminga objasnio da su sve žene i svi muškarci zapravo mješavina svih ovih karakteristika i asocijacija, da: *svatko od nas ima u sebi maskulinitet i feminitet, da te karakteristike ne ovisne o našem spolu, već da su povezane i da u stvarnosti u svakome od nas leže te karakteristike koje ne isključuju jedna drugu*. Međutim, objasnio je da je morao koristiti ovu polarizaciju pojmova kako bi nam lakše dočarao dva elementa izvođenja koreografije koji su povezani: *prvi element*, oštro izvođenje pokreta, ispravno i čvrsto, prožeto snagom mišića koji se stežu i opuštaju te *drugi element*, izražavanja osjećaja (tuge, bijesa, sreće) koji vodi do osjećaja iscjeljenja na kraju izvedbe. Pedagog je naglasio da primjećuje da plesni učenici koje obuzme trema i strah od pogrešaka tijekom plesne izvedbe uistinu, poput *samoispunjujućeg proročanstva*, više griješe od onih učenika koji vjeruju u svoje plesne sposobnosti te koji se prepuštaju plesnoj izvedbi *bez previše razmišljanja*. Pedagog je objasnio da, tradicionalno shvaćano, žene prepuštaju da ih preplave emocije koje ih *koče* u njihovu djelovanju, dok muškarci samouvjereno obave aktivnost, kakve god kvalitete naposljetku ta aktivnost bila. Pedagog je plesni sat završio mišlju da se, prilikom učenja svake koreografije, plesni učenici trebaju pitati: *kakvu vrstu energije ova koreografija zahtjeva? Na koji način se trebam odnositi prema koracima? Trebaju li se oni stapati s mojim osjećajima? Ako da, kako? Ako ne, na čemu bi trebao biti naglasak? Kako mogu postići kombinaciju i maskuliniteta i feminiteta, da oba pola mojeg ja dođu do izražaja i djeluju u harmoniji?* Odgovor je, prema plesnome pedagogu, u kanaliziranju emocija pokretima koji su tehnički definirani: poštujući unaprijed određene okvire pojedine koreografije, učenik, s obzirom na vlastito stanje, pronalazi *autentičan put* izražavanja tih emocija koje *nisu u svojoj srži niti ženske niti muške, već ljudske, zajedničke svima*.

Slikovitim primjerom tradicionalno shvaćenih termina maskuliniteta i feminiteta, plesni pedagog zapravo je, prema mojem mišljenju, postigao dva momenta uspjeha: *prvi*, u kojemu je dekonstruirao tradicionalno poimanje muškosti i ženskosti tvrdeći da svaka osoba, bez obzira na svoj spol i/ili rod, u različitoj mjeri *sadrži* sva obilježja te *drugi*, u kojemu je

naglasio važnost *osvješćivanja* i *stapanja* svih obilježja kako bismo se mogli u potpunosti *autentično* izraziti plesom.

Ipak, stereotip koji je i Katarinčić spomenula, a koji se odnosi na asociranje baletana s homoseksualnom orijentacijom (Katarinčić, 2013b) detaljnije problematiziram u poglavlju koje slijedi.

3.3.2 *Perpetuiranje heteronormativnosti*

Povijest reprodukcije heteronormativnosti⁷ višestoljetna je, pogađa gotovo sve sfere društva te sa sobom nosi drastične i negativne posljedice za pojedince koji ne zadovoljavaju taj ograničavajući standard seksualnosti (Risner, 2002). U plesu je dominacija heteroseksualne norme i dalje izražena (pogotovo u klasičnome baletu), no pomaci k pozitivnoj promjeni ipak se naziru: kako tvrdi Katarinčić, „moderni i suvremeni ples (kao nastavak baleta) promišljenim plesnim izvedbama učestalo provociraju heteroseksualne dogme i propituju rodnost“ (Katarinčić, 2013b, 291). Jedan od takvih pozitivnih primjera istražuju Wong, Harman i Owen (2021). Naime, u čak dvije zabavne emisije na britanskoj televiziji (pod nazivima *Strictly Come Dancing* i *Dancing on Ice*) došlo je do pojavljivanja dva muška plesna para koji su se u tim zabavnim emisijama natjecali s ostalim, heteroseksualno sastavljenim parovima (Wong i sur., 2021). Istraživači su zaključili da su reakcije na muške plesne parove prikazane u medijima bile dominantno pozitivne, no istovremeno su bile konstruirane tako da potiču *bliska prijateljstva muškaraca* izostavljajući romantične i/ili ljubavne konotacije (koje se često pojavljuju pri komentiranju heteroseksualno sastavljenih plesnih parova) (Wong i sur., 2021). Navedeni je primjer djelomično pozitivan jer pokazuje da postupno dolazi do promjena u medijskom i javnom diskursu, no još je uvijek nedostatan u borbi za pravdu i promjenu nametnutog heteroseksualnog standarda, imajući na umu podatak da „istraživanja u Sjedinjenim Državama pokazuju da gay i biseksualni muškarci čine polovicu muške populacije u plesu, vrlo ograničen broj istraživanja fokusiran je direktno na iskustva gay muškaraca u plesnom obrazovanju (Hamilton, 1999, prema Risner, 2002, 63). Upravo u svrhu razvoja teme o iskustvima nehetero muškaraca u plesu i plesnome obrazovanju, autor Doug Risner vlastitim

⁷ <https://eige.europa.eu/hr/taxonomy/term/1237>

je istraživačkim radom obogatio ovo područje te ću u nastavku sažeti njegove vrijedne zaključke koji su, iako stari već dvadeset godina, izuzetno relevantni i danas.

Glavne teze od kojih autor Risner u svojem istraživanju pod nazivom *Rehearsing Heterosexuality: Unspoken truths in dance education* (2002) polazi su da: su kulturni heteroseksizam i homofobija duboko ukorijenjeni u institucionalni ples (Adair, 1992, prema Risner, 2002); plesno obrazovanje (svjesno ili nesvjesno) reproducira asimetrične odnose moći, društvene nejednakosti i seksistički patrijarhat; se minimizira doprinos gay muške populacije plesnoj umjetnosti; te se rasprava o navedenim problemima kontinuirano ušutkava u plesnoj zajednici (Risner, 2002).

Kao rezultat ovih nepravednih praksi u plesu, isti autor navodi neke od posljedica koje se kod nehetero plesača pojavljuju i te posljedice dijeli na kategorije: *bijeg i izolaciju, tajnovitost i poricanje* te na *šutnju i zlostavljanje* (Risner, 2002). Već prvu kategoriju *bijega i izolacije* putem plesa spominje Shapiro pišući da je „ples bio mjesto u društvu gdje sam mogla ostati na marginama, pobjeći od dosadnog rutiniziranog posla, biti izazvana da maštam i stvaram...“ (Shapiro, 1998, 169). Risner taj *bijeg* asocira s pojmom *utočišta* koje mu je plesna dvorana tijekom odrastanja pružala: dok je bio zlostavljan u školi i u obiteljskom kontekstu, u dvorani je našao svoje *sigurno mjesto* u kojemu se mogao ostvarivati. Međutim, isti autor ne romantizira tu pojavu bijega referirajući se na Stinson koja tvrdi da „iako ples, kao i sve druge umjetnosti, ima potencijal za ljudsko oslobođenje i proročansku, vizionarsku promjenu, on umjesto toga može poslužiti kao *lijek koji nas anestezira od osjećaja boli i ružnoće*“ (Stinson, 1984, 17, prema Risner, 2002, 68). Stoga se plesna dvorana, umjesto još jednog prostora reprodukcije statusa quo, treba razvijati u smjeru arene u kojoj se zagovaraju nužne promjene društvenih mišljenja i olako prihvaćanih normi. Drugi pojam koji Risner spominje je *tajnovitost i poricanje*: naglašavanje doprinosa heteroseksualnih umjetnika u plesu zanemarivanjem i minimiziranjem doprinosa nehetero osoba što potom rezultira daljnjim poricanjem nehetero plesača u gotovo svim segmentima njihovih života, „egzistencije koja je zasnovana na skrivanju i obilježena brigom i mukom“ (Risner, 2002, 69). Osim što je kao nehetero osoba neautentično živio izvan plesne dvorane dugi niz godina (što u istraživanju detaljno opisuje), u plesnim bi izvedbama također rodni i seksualni dio

njegova identiteta bio zanemaren i skriven. Naposljetku, autor spominje *šutnju i zlostavljanje* koji su unutar same plesne zajednice bili normalizirani i podržavani: nehetero plesači bi reproducirali nasilne obrasce ponašanja i zlostavljačke radnje, često iskorištavajući svoju poziciju moći u odnosima plesni učitelj – plesni učenik i stariji učenik – mlađi učenik, o čemu svjedoče autorovi autobiografski opisi tih radnji o kojima se nije javno razgovaralo, iako su za njih svi znali unutar plesne odgojno-obrazovne institucije koju je on pohađao (Risner, 2002). Posljednji primjer zorno pokazuje štetnost *kulture šutnje* onih koji su potlačeni: sve dok potlačeni ne *dignu glas*, do potrebne promjene je teško doći (Freire, 2002). Ipak, teško je očekivati da će dugo ušutkivani glasovi uistinu smoći snage za to: potrebna je zajednička borba za promjenu diskriminatornih praksi na više razina, a jedna od tih razina svakako je i dokidanje unaprijed definirane slike prikladnog, *idealnog* plesnog tijela koja zahvaća sve plesače i plesačice, ali i sve *druge* koji nisu mogli postati plesači upravo zbog te nedopustivo štetne idealizirane slike fizičkog tijela u plesu.

3.3.3 Definiranje slike prikladnog plesnog tijela

Diskurs argumentirane kritike *klasičnog baleta* nastavljam referirajući se na, *geografski-kulturno nedeterminirano, već univerzalno, unaprijed prihvaćeno baletno tijelo* (Katarinčić, 2013a). Gipko, vitko, mišićavo, no istovremeno mršavo tijelo balerine i baletana asocira se sa stereotipom o *estetsko predivnim, vilinskim ulogama* (Shapiro, 1998) koje takvi plesači i plesačice nerijetko igraju u višestoljetnim, tradicionalnim izvedbama koje baletnoj umjetnosti omogućuju reprodukciju reputacije umjetnosti i visoke, elitne kulture (Katarinčić, 2013a). Upravo podatak da u baletnoj umjetnosti postoji „kodificiranost tehnike i izgleda izvođača valja tumačiti kao premisu da nisu sva tijela sposobna ili predodređena plesati balet, te samim time i nisu podjednako tretirana u pokušajima ulaska u baletne sustave od školovanja do zaposlenja“ (Katarinčić, 2013a, 71). Dakle, kao što navedena autorica zaključuje, već inicijalnom selekcijom onih *tijela* koja zadovoljavaju unaprijed definiranu normu, *drugim i drugačijim* tijelima uopće se ne daje prilika da uđu u baletni svijet. Iz ovog je primjera uočljivo da se u baletnoj umjetnosti, u kojoj je naglasak na *objektivizaciji tijela*, zanemaruju sve ostale karakteristike osobe: njezina motivacija, iskazani interes i želja za plesom te se samim time ostvaruje tradicionalni raskol uma i tijela (Katarinčić, 2013a). Kako

je ranije spomenula i Shapiro (1998), tijelo u ovom slučaju uistinu biva percipirano kao *instrument* –i to ne samo kao instrument rada plesača i plesačica, nego i kao instrument rada koreografa ili voditelja baleta koji nerijetko vrlo degradirajućim pristupom u radu omalovažava i „gazi ljudsko dostojanstvo“ (Katarinčić, 2013a, 79) svojih plesnih učenika. Osvrćući se na kratkoročne i dugoročne posljedice koje takva okolina ostavlja na balerine i baletane, u istraživanju Garnera i suradnika (1987) uočeno je da zaista određen postotak baletnih polaznika (od 14% do 25%) u razdoblju od četiri godine razvije neki oblik poremećaja u prehrani: bilo da se radi o anoreksiji ili bulimiji. Stoga se pitam: što navodi balerine i baletane da ostanu dio konteksta u kojemu ih se vrijeđa i degradira? I doista, dio odgovora na ovo pitanje daju navedeni istraživači tvrdeći da je upravo *visoko postignuće* faktor koji balerine i baletane podupire u odluci o nastavku baletne karijere, a ujedno predstavlja visok rizik za razvijanje poremećaja u prehrani (Garner i sur., 1987). Ipak, Shapiro (1998) referirajući se na Marcusea (1969) spominje da je u povijesti plesa do velike, obećavajuće promjene došlo kad je „*estetika lijepog* zamijenjena u modernom plesu *slikom oslobođenja*. Tu možemo pronaći radikalni potencijal plesa. Tijelo plesačice svjedoči o onome *što ono jest*. Način života plesačice čuva borbu za slobodu. Ona se kreće protiv tih slika tijela... “ (Marcuse, 1969, prema, Shapiro, 1998, 161). Slažem se s prethodno citiranom mišlju autorice Shapiro i dodajem da je ples *način izražavanja autentičnosti* osobe koji ni na koji način ne bi trebao biti ograničavajuć niti diskriminatoran. Shodno tomu, smatram da plesni pedagog jedino otvorenim, podržavajućim i od tradicionalno čvrsto definiranih normi odvojenim pristupom može zaista podržavati *izražavanje autentičnosti plesnih učenika pokretom* ne razmatrajući oblik, veličinu tijela i/ili invaliditet koji plesna učenica ili plesni učenik imaju kao ograničenje. No, pomak koji također treba slijediti jest i onaj od eurocentričnog, zapadnjačkog definiranja plesa k multikulturalnom poimanju plesa kao umjetnosti koja obiluje svim vrstama različitosti (Stinson, Risner, 2010).

3.3.4 Eurocentrično poimanje plesne umjetnosti

Još jedno ograničenje koje je u kontekstu plesnog odgoja i obrazovanja nedovoljno osviješteno jest *definiranje općeg, univerzalnog pojma plesa* u okvirima eurocentrične, odnosno zapadnjačke etnocentrične perspektive (Stinson, Risner, 2010). Istraživanje iz 2009.

godine provedeno od strane Higher Education Arts Data Services (HEADS) pokazuje da su „studenti preddiplomskog studija plesa i dalje većinom žene (89%), a više od sedam od deset studenata plesa su bjelkinje (HEADS, 2009, prema Stinson, Risner, 2010, 7). Kako je moguće da u multikulturalnom okruženju Sjedinjenih Američkih Država, državi koja zaista obiluje pluralnošću u svakom smislu, bijele ženske plesačice prednjače u plesnom akademskoj svijetu? Odgovor pronalazim u prvoj rečenici ovog poglavlja: originalno se zapadnjačko-europski plesni oblici i dalje postavljaju kao *norma*, to jest, u odnosu na te plesne oblike svi se ostali *neeuropski* plesni oblici definiraju kao *egzotični* što mnogi autori objašnjavaju tvrdeći da upravo rasizam čini središnju komponentu etnocentrične prisutnosti u definiranju plesa (Asante, 1993; Nicholls, 1995; Mills, 1997, Asante, 1999, prema Stinson, Risner, 2010). Promišljajući o načinu dokidanja takvih diskriminatornih praksi u plesnome odgoju i obrazovanju, autori Stinson i Risner (2010) spominju istraživanje autorice Kerr-Berry (2004) koja je došla do zaključka da bi bijeli plesni pedagozi, osim detaljnog proučavanja i istraživanja bolne povijesti nastanka afroameričkih i domorodačkih plesova, trebali duboko emocionalno uroniti u plesni sadržaj kako bi na vjerodostojan način ispunjen empatijom te sadržaje mogli predstavljati u svojim plesnim odgojno-obrazovnim situacijama. Na tragu toga, imajući na umu patničku povijest nastanka većine nezapadnoeuropskih plesnih stilova, pitam se je li moguće u kontekstu plesnog odgoja i obrazovanja poticati *fuziju*, odnosno *stapanje* više plesnih stilova koji su nastajali u različitim društvenopovijesnim kontekstima: na primjer, bi li bilo diskriminirajuće u jednu koreografiju uključiti elemente različitih plesnih stilova stvarajući novi, hibridni plesni stil?

Na početku pandemije COVID-19, kad je većina plesnih studija zbog epidemioloških razloga bila zatvorena, jedna je plesna pedagoginja organizirala dva Zoom susreta na temu *Autentičnosti u plesu* uključivši u sudjelovanje desetak hrvatskih plesnih pedagoga i plesnih pedagoginja koji su već mnogo godina prisutni u različitim plesnim odgojno-obrazovnim kontekstima⁸. O autentičnosti u plesu plesni pedagozi i pedagoginje govorili su opširno, strastveno dijeleći svoja promišljanja i iskustva iz plesne odgojno-obrazovne prakse. U jednome trenutku spontano je započela rasprava na temu takozvanih *komercijalnih plesnih*

⁸ Grandeš Howard, V. *Autentičnost u plesu*. Zagreb: veljača i ožujak 2021, Zoom.

stilova koji su poznati po svojoj uključivosti i spajanju različitih plesnih stilova i oblika *u jednu koreografiju*. Neke od sudionica/sudionika rasprave tvrdili su da su komercijalni plesni oblici *neautentični* jer površno pristupaju obilježjima različitih plesnih stilova, *olako prisvajajući ta obilježja* bez kritičkog promišljanja i prethodnog istraživanja povijesti tih plesnih stilova i oblika. Djelomično se *slažem* s tom tvrdnjom jer *smatram* da postoje plesne odgojno-obrazovne ustanove u kojima se izvode satovi komercijalnog plesa te se nedovoljno progovara o *svim izvornim plesnim stilovima i oblicima* koji utječu na taj postmoderni, *hibridni*, komercijalni plesni stil. Napominjem da ovo razmišljanje ne treba generalizirati jer je obojeno mojim osobnim iskustvom pohađanja različitih plesnih satova u različitim plesnim kontekstima. Ipak, napominjem da je većina plesnih pedagoga/plesnih pedagoginja, čije sam satove komercijalnog plesa pohađala, uistinu pokušala osvijestiti plesne učenike o važnosti istraživanja i učenja o različitim plesnim tradicijama te čvrsto vjerujem da je ta praksa sve više prisutna u plesnome odgoju i obrazovanju.

Argument da se transformativne, prema društvenoj pravdi usmjerene radnje sve češće provode u konkretnoj plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi moguće je potvrditi navođenjem primjera provedenih istraživanja koja svoje uporište eksplicitno povezuju s mislima kritičke pedagogije i feminizma.

3.4 Prostor za potencijalni napredak: primjeri odgojno-obrazovne plesne prakse inspirirane mislima kritičke pedagogije i feminizma

Proučavajući istraživačke radove autorica koje su i same iskustveno uronjene u plesni pedagoški proces, fokusirala sam se na djela onih istraživačica koje su svojem radu pristupale iz perspektive kritičke pedagogije: Shapiro (2013) i Green (2000), istovremeno ih uspoređujući s radom koji također smatram izuzetno vrijednim, no koji slijedi tradiciju fenomenološke hermeneutike, a radi se o istraživanju autorice Giguere (2011) koja i sama navodi da je njezin rad inspiriran filozofskim temeljima feminističkih, inkluzivnih istraživanja u plesu (spominjući pritom Stinson (1998) i Shapiro (1998)).

Autorica Green smatra „da somatski i kreativni pedagoški rad mogu biti alati za osobnu promjenu, ali su također neodvojivi od društveno-političke promjene“ (Green, 1996, prema Green, 2000, 126). Na sličnome tragu, autoricu Shapiro zanimalo je kako spoznajemo svijet putem svojih tijela, kako dolazimo do utjelovljenja kulturnih poruka bilo opresivnih ili oslobađajućih, kako postajemo suučesnici u vlastitoj podređenosti te kako kritička svijest o našem utjelovljenom znanju može biti sredstvo za proces i individualne i društvene promjene (Shapiro, 2013). S druge strane, autorica Giguere je u fokus svojeg istraživanja postavila pojmove *kognicije* i *kreativnosti* istražujući kako bi kreativni proces plesnog stvaranja učenika mogao biti vođen *kognicijom*, odnosno misaonom preradom iskustva (Giguere, 2011).

Analizirajući istraživanja tri navedene autorice, odlučila sam kategorizirati određene pojmove koji se *provlače* u sva tri rada, a za koje držim da mogu biti korisni u daljnjem argumentiranju ključnih *misli* do kojih se u istraživanjima došlo. To su kategorije: *zadanost/nezadanost teme plesnog zadatka, verbaliziranje ideja, misli i doživljaja te osmišljanje koreografije naspram spontanog izražavanja pokretom*. U nastavku ću ukratko predstaviti istraživanja navedenih autorica (Shapiro, 2013, Green, 2000 i Giguere, 2011) paralelno ih uspoređujući s obzirom na spomenute kategorije u svrhu isticanja praksi za koje smatram da stvaraju prikladne uvjete za podržavanje autentičnosti plesnih učenica i učenika.

3.4.1 Tri konteksta provedbe plesne odgojno-obrazovne prakse

Istraživanja plesne odgojno-obrazovne prakse koja predstavljam kao primjere provedbe ideja kritičke pedagogije i feminizma su: *Emancipatory Pedagogy? Women's Bodies and the Creative Process in Dance* autorice Jill Green (2000) i *The Act of Making; Dance as Aesthetic Activism* autorice Sherry B. Shapiro (2013). Uz njih, istraživanje *Social Influences on the Creative Process: An Examination of Children's Creativity and Learning in Dance* autorice Miriam Giguere (2011) u ovome kontekstu opisujem jer predstavlja zanimljivu praksu integriranja plesa u školskim kurikulum.

Prvo, istraživanje autorice Green (2000) provedeno je tijekom autoričinog izvođenja kolegija na preddiplomskom sveučilišnom studiju plesa. Autorica je profesorica na

Sveučilištu North Carolina, Greensboro⁹, no u navedenome istraživanju ne spominje eksplicitno lokaciju provedbe istraživanja. Inspirirana participiranjem u ulozi nastavnice na satovima kolegija somatike/kreativnosti u okviru sveučilišne nastave, Green je odlučila istraživati *kako društvo i svijet plesa utječu na plesačevu percepciju vlastitoga tijela*. Konkretno, istraživačica je željela pronaći manje opresivne i više (tjelesno) osviještene načine podučavanja plesa jer polazi s pozicije nekoga tko koristi pristupe osviještenosti tijela u nastavi, te je posebno svjesna kako se tijela plesača u kontekstu sveučilišnog plesnog odgoja i obrazovanja mogu zlostavljati, manipulirati i naučiti koristiti na načine koji su destruktivni i štetni za plesne učenike (Green, 2000). U istraživanju je sudjelovalo pet učenica koje su u tom trenutku pohađale preddiplomski studij plesa, a „istraživanje pokreta tijekom plesnih satova, somatske vježbe i rasprava korišteni su kao alati za istraživanje društvenih utjecaja na tijelo“ (Green, 2000, 125). Autorica je zamolila učenice da paralelno vode dnevnik koji će biti ispunjeni njihovim autentičnim doživljajima s različitih satova plesa, a naglasak je bio na iznošenju toksičnih i štetnih iskustava, odnosno komentara o njihovom tijelu koje su čule od plesnih pedagoga (Green, 2000). Green je poticala studentice da osmisle završni kreativni plesni projekt inspiriran temom društvenih utjecaja na njihovu percepciju vlastita tijela, a koji bi se ostvario zajedničkom plesnom koreografijom. Ipak, s obzirom na to da su plesačice osvijestile važnost *slobodnog plesnog izražavanja* koje nije uvjetovano *faktorima vanjskih očekivanja*, završetak plesnog projekta proveden je u obliku *interaktivnog foruma pokreta* koji je izveden simultanim verbalnim dijalogom o temi *body shaminga*¹⁰ u plesu i izvođenjem spontanih plesnih pokreta, nakon čega je bilo omogućeno publici da se uključi u pokret i raspravu (Green, 2000).

Istraživanje autorice Shapiro (2013) na sličnome je tragu kao i istraživanje autorice Green (2000). Potaknuta brojnim diskriminatornim praksama koje su prisutne u svijetu plesa (a povezane su s pitanjima roda, konzumerizma i problemima različitosti), Shapiro je u sklopu Fulbrightovog istraživanja 2009. godine odlučila „uključiti plesačice u razmišljanje i učenje o tome kako je njihov vlastiti rodni identitet oblikovan kulturom u kojoj žive“

⁹ <https://libres.uncg.edu/ir/uncg/clist.aspx?id=1507>

¹⁰ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/body-shaming>

(Shapiro, 2013, 28). U ovom projektu (koji se održao u južnoafričkome gradu Cape Townu) sudjelovale su dvije ženske plesne grupe: grupa studentica plesa Sveučilišta Cape Towna i plesačice zajednice Jikeleza¹¹. Projekt je trajao četiri mjeseca te su u njemu sudjelovale plesačice iz različitih slojeva društva koje su bile usmjerene k zajedničkomu cilju: otkrivanju *tko su, kako je njihov rodni identitet oblikovan te kako kultura u kojoj žive oblikuje njihova mišljenja i osjećaje o sebi* (Shapiro, 2013). U tom periodu plesačice su trebale voditi dnevnik o praksama održavanja i njegovanja svoje kose te su na početku satova plesa raspravljale o rutinama brige o svojoj kosi. Istraživačica je vodila dijalog postavljajući pitanja plesačicama postepeno ih uvodeći u teme rodne i rasne diskriminacije s namjernom da plesačice razviju kritičku svijest o ugnjetavačkim praksama. Potom su plesačice, nakon navedenih razgovora, sve emocije koje su *držale u sebi* kanalizirale u plesne pokrete osmišljajući zajedničku koreografiju (Shapiro, 2013). Autorica je vodila plesne satove tako što je organizirala osmišljene pokrete (osmišljene od strane više plesačica) u koreografske cjeline. Naposljetku je uslijedila izvedba zajedničke koreografije te rasprava s publikom o temi koja je potaknula nastajanje ovog projekta (Shapiro, 2013).

Za razliku od navedenih istraživanja koja su se odvijala direktno u plesnome odgojno-obrazovnome kontekstu, istraživanje autorice Giguere svoje je mjesto pronašla u drugačijem okruženju: u dvije osnovne škole u Sjedinjenim Američkim Državama (Giguere, 2011). Naime, plesačica i istraživačica Giguere bila je dio programa *Artist in Residence* koji je omogućio profesionalnim umjetnicima iz različitih disciplina vizualne i izvedbene umjetnosti da integriraju umjetničke sadržaje u školski kurikulum surađujući s nastavnicima škola u kojima su gostovali (Giguere, 2011). Svrha ovog istraživanja bila je „sagledati utjecaje društvene interakcije i okruženja za učenje na dječju kreativnost u plesu“ (Giguere, 2011, 1). Autorica je htjela doznati koji su faktori odgovorni za kognitivnu aktivnost učenika u procesu kreativnog plesnog stvaralaštva istovremeno proučavajući dinamiku rada učenika (vršnjaka) u grupama tog kreativnog procesa (Giguere, 2011). U istraživanju se autorica oslonila na četiri izvora prikupljanja podataka: „brainstorming listove kreirane prvog i drugog dana istraživanja, dnevnike dječje samorefleksije, intervju sa sudionicima

¹¹ <https://www.givengain.com/c/jikelezadance/about/>

istraživanja i videosnimke koreografskih sesija“ (Giguere, 2011, 3). Učenicima u obje škole autorica je zadala zadatak otvorenog tipa: trebali su zajednički (grupno) osmisliti koreografiju na temu vlastitog izbora. Sve grupe učenika sveukupno su osmislile devet koreografija. Naposljetku, autorica je navela da je „činjenica da su učenici radili u malim grupama, umjesto sami, pojačala raznolikost kognitivnih strategija koje su djeca koristila. To implicira da utjelovljeni grupni kreativni rad, ako je istinski suradnički, može biti od vrijednosti u razvoju kognitivnih vještina kod djece.“ (Giguere, 2011, 11).

Imajući na umu prethodno opisana istraživanja, predstaviti ću kategorije koje sam uočila u sva tri istraživanja, a za koje držim da mogu poslužiti kao koristan orijentir u razumijevanju doprinosa ovih istraživanja plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi.

3.4.1.1 Zadanost/nezadanost teme plesnog zadatka

Dok su u istraživanjima autorica Shapiro (2013) i Green (2000) plesačicama bile unaprijed određene, definirane teme koje su služile kao poticaj za razvoj kritičnog mišljenja, refleksije i naposljetku postizanja slobodnog umjetničkog stvaranja, istraživanje autorice Giguere (2011) nije imalo unaprijed zadanu temu kojom bi se učenici bavili osmišljanjem koreografije. Tema utjecaja vanjskih, društvenih čimbenika na plesačevo mišljenje o vlastitome tijelu (Green, 2000) i tema održavanja i njegovanja kose (koje je uvjetovano kulturnim utjecajima na konstruiranje rodnog identiteta) (Shapiro, 2013) odraz su, u oba slučaja, želja i nakana autorica da kod svojih plesnih učenica razviju kritičku osviještenost o društvenome utjecaju na konstrukciju poimanja *sebe* što potencijalno predstavlja korak bliže k postizanju razvoja autentičnog i slobodnog plesnog izražavanja koje se ne priklanja vanjskim, porobljujućim očekivanjima, već je samovođeno i neovisno. Istovremeno, nedefiniranost teme plesnog zadatka učenika u istraživanju autorice Giguere (2011) sudionicima je dalo slobodu koja je bila uvjetovana zajedničkim, grupnim ciljem: stvaranjem koreografije. Dijalogom, raspravom i dogovorom učenici su uspjeli postići kompromis paralelno implementirajući kreativne ideje u završnu cjelinu (Giguere, 2011).

3.4.1.2 Verbaliziranje doživljaja, misli i ideja

U sva tri istraživanja autorice su, osim korištenja plesnih pokreta, inicirale i poticale i verbalnu komunikaciju svojih sudionika i sudionica (Shapiro, 2013; Green, 2000; Giguere,

2011). Shapiro (2013) je raspravu o temi društvenog utjecaja na konstrukciju rodnog identiteta u kontekstu njegovanja kose plesnih učenica uključivala u početne dijelove svih plesnih satova navodeći plesačice da nakon rasprave individualno osmisle plesne pokrete kojima bi izrazile svoje doživljaje i emocije koje su iz njih navirale prethodno razgovarajući o toj temi. S druge strane, Green (2000) je svoje plesne učenice potaknula da o temi objektivizacije ženskog plesnog tijela promišljaju paralelno zapisujući iskustva koja su proživjele u svoje dnevnike navodeći ih da pred kraj plesnog sata, nakon vježbi somatike, međusobno verbalno podijele svoja iskustva. Autorica Giguere (2011) plesnim je zadatkom slobodnog tipa učenicima stvorila uvjete u kojima su usmenim (i tjelesnim) izražavanjem ideja uspješni kreirati završnu koreografiju aktivno raspravljajući o najprikladnijim opcijama koje bi se mogle implementirati u koreografiju. Shodno tome, sve tri autorice plesno, pokretom vođeno stvaranje nisu odvojile od procesa kognitivne obrade iskustva te su uspjele ujediniti cjelokupno, multisenzorno izražavanje doživljaja, misli i ideja sudionica i sudionika svojih istraživanja.

3.4.1.3 Osmišljanje koreografije naspram spontanog izražavanja pokretom

Iako se termin *koreografija* u plesnome svijetu koristi bez mnogo prethodnog promišljanja, valja najprije obrazložiti što se pod tim terminom podrazumijeva. Općenito shvaćeno, prema definiciji Hrvatske enciklopedije, koreografija je „sustav znakova za bilježenje plesnih pokreta i figura; (...) umjetničko ostvarenje nekog sadržaja izražajnim sredstvima plesa“¹². Autor Doug Risner (2000) spominje da stvaranje plesa, to jest, stvaranje koreografije, u srži sadrži određene vrijednosti koje plesači njeguju, značenje i svrhu koju plesači žele izvođenjem pokreta postići. Prema Biasutti (2013) sve je više istraživanja u svijetu plesnog odgoja i obrazovanja koja se bave korištenjem improvizacije u kontekstu nastajanja koreografija. Ista autorica tvrdi da su „improvizacijske vježbe vrlo česte u praksi poučavanja i učenja koreografije, a one su način da se učenicima omogući istraživanje pokreta i pronalaženje materijala koji će kasnije uzeti u obzir za razvoj koreografije.“ (Biasutti, 2013, 2). Shodno tome, razmatrajući istraživanja Shapiro (2013), Green (2000) i Giguere (2011) potrebno je osvrnuti se na to kako su istraživačice pristupile procesu

¹² <https://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=33172>

kreiranja koreografije, a zanimljivo je da su u sva tri istraživanja plesačice i plesači bili potaknuti na korištenje upravo *improvizacije* kao alata u svrhu nastanka koreografije.

Spominjući termin *koreografije kao finalnog produkta*, autorica Green (2000) opisala je zanimljivu situaciju, zaplet koji se dogodio tijekom njezinog istraživanja. Naime, Green je zamislila da plesačice koje su sudjelovale u njezinu istraživanju pri završetku tog procesa pred publikom izvedu zajednički osmišljenu koreografiju inspiriranu osviješćenošću ranijih ugnjetavanja njihovih tijela u plesnome svijetu (Green, 2000). Ipak, plesačice su izrazile želju da, umjesto da publici izvedu unaprijed osmišljenu koreografiju, organiziraju *interaktivni forum pokreta* tijekom kojega bi, uz spontano, neplanirano izražavanje pokretom, verbalno izražavale svoja mišljenja i dijelile iskustva ugnjetavačkih praksi koje su u svijetu plesa doživjele. Plesačice su istraživačici Green direktno objasnile razlog ove odluke: izvođenje unaprijed definirane koreografije za njih bi predstavljalo *zamku konačnog proizvoda*, način djelovanja koji je bio u suprotnosti s pozicijom kritičke refleksije koju su tijekom procesa istraživanja razvile, a koju su percipirale kao zajednički, dinamičan i promjenjiv koncept (Green, 2000). Uz to, plesačice su istaknule kako su tim *interaktivnim forumom pokreta* zapravo dopustile svojim usmenim, ali i *tjelesnim* glasovima da se čuju, istovremeno dajući priliku publici da se u taj verbalno-plesni dijalog aktivno uključi.

Autorica Shapiro (2013) svojim je sudionicama u istraživanju također zadala da osmisle konačnu koreografiju kojom bi demonstrirale razvoj procesa kritičke osviještenosti ispunjenog emocijama koje su se u njima u tom procesu probudile diskutirajući o praksama konstrukcije rodnog identiteta putem praksi njegovanja kose. Plesačice su improvizacijom osmišljale plesne pokrete koje je Shapiro organizirala u koreografsku cjelinu te je zamolila plesačice da jedna drugu nauče pokrete koji su bili odabrani za konačnu koreografiju (Shapiro, 2013). Nakon izvođenja koreografije, plesačice su publici prepričale proces koji je prethodio koreografiji te su potaknule publiku da aktivno participira u daljnjem dijalogu o toj temi (Shapiro, 2013).

U kontekstu korištenja improvizacije u plesu, istraživačica Giguere (2011) svojim je učenicima (koji su bili podijeljeni u nekoliko grupa) zadala da se upravo njome (improvizacijom) služe kako bi osmislili koreografiju na temu slobodnog izbora. Podatke

koje je autorica dobila hermeneutičkom interpretacijom procesa kreiranja koreografije svake grupe učenika kategorizirala je u nekoliko simboličnih *trenutaka značenja*. Drugim riječima, definirala je određene kategorije, odnosno „temeljne attribute, bitne kvalitete fenomena koji se pojavljuje kroz hermeneutičku interpretaciju“ (McNamara, 1999, prema Giguere, 2011, 3). Definirala je sljedeće kategorije: „1. Kretanje (Making Movement), 2. Organiziranje Pokreta (Organizing the Movement), 3. Znati da je dobro (Knowing it's good), 4. Grupa (Groups), 5. Kakav je osjećaj (How it feels), 6. Svijest publike (The awareness of audience) i 7. Nova iskustva (New Experiences)“ (Giguere, 2011, 4). Svaka od navedenih kategorija detaljno opisuje relevantnu dimenziju procesa kreiranja koreografije te uključuje momente dijaloga, suradnje, improvizacije, strukturiranja pokreta, uključivanja emocija, ocjenjivanja prikladnosti pokreta, implementiranja kreativnih i maštovitih rješenja. Iako je istraživanjem autorica došla do zaključka da su učenici: aktivno povezali verbalne, analitičke i pregovaračke vještine s plesnim vještinama, da je proces kognicije bio prisutan, da su aktivnom diskusijom zajednički došli do finalnog rezultata, stvorene koreografije (Giguere, 2011), ono što ovome istraživanju manjka jest uključivanje *tema socijalne pravde* kako bi učenici postali svjesni *diskriminatornih i ograničavajućih* društvenih plesnih praksi koje limitiraju u potpunosti slobodan, autentičan način plesnog izražavanja.

4. Empirijsko istraživanje

4.1 Predmet i cilj istraživanja

Istraživači koji su se prethodno bavili konceptom autentičnosti, a na čije se radove oslanjam, navode da se ona očituje momentom negiranja vanjskih određenja sebe, to jest, momentom razlikovanja sebe od društva kako bi se mogao doseći moment dovođenja sebe u odnos s društvom (Bauer, 2021, prema Trilling, 1997). Ostvarenje tih trenutaka u plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi događa se podupiranjem kritičke svijesti plesnih učenica ukazivanjem na ugnjetavajuće plesne prakse, dijalogiziranjem o istima i kanaliziranjem emocija putem plesa s ciljem izgradnje vlastitog plesnog izričaja (Green, 2000; Shapiro, 2013).

Shodno tome, *predmet ovog istraživanja* jest pedagogovo konceptualiziranje autentičnosti u kontekstu plesa i plesnog odgoja i obrazovanja te način na koji se to poimanje reflektira u svakodnevnoj plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Oslanjanjem na ranije provedena domaća i strana istraživanja (u kojima su dokumentirani izazovi pri podupiranju autentičnosti učenika u plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi) (Katarinčić, 2013a; Katarinčić, 2013b; Risner, 2002; Risner, Stinson, 2010), nastoji se pridonijeti uvidu u promišljanje plesnih pedagoga proletarijanskih (komercijalnih) plesova u Hrvatskoj o praksama njihova podupiranja autentičnosti učenika u svakodnevnoj plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi te izazovima koji se u tom procesu javljaju.

Dakle, *cilj ovoga istraživanja* je dvojak: *prvo*, dobiti uvid u način na koji, oslanjanjem na koncept autentičnosti u plesu, plesni pedagozi konceptualiziraju ples te svrhu plesnog obrazovanja i *drugo*, opisati na koji način, sukladno vlastitoj implicitnoj pedagogiji, plesni pedagozi promišljaju, realiziraju i samoevaluiraju vlastitu plesnu pedagošku praksu usmjerenu k podupiranju učenikove autentičnosti.

4.2 Istraživačka pitanja

S obzirom na postavljene *cilj istraživanja*, artikulirana su sljedeća centralna istraživačka pitanja:

- 1) *Na koji način plesni pedagozi konceptualiziraju ples i svrhu plesnoga obrazovanja te kakvom vide ulogu autentičnosti u ostvarivanju te svrhe?*
- 2) *Na koji način, sukladno vlastitoj implicitnoj pedagogiji, plesni pedagozi promišljaju, realiziraju i samoevaluiraju satove plesa usmjerene k podupiranju autentičnosti plesnih učenika?*

4.3 Uzorak

Odabir sudionika istraživanja temelji se na namjernom uzorkovanju populacije „čije mišljenje želimo upoznati“ (Milas, 2005, 587). Konkretno, glavni kriterij prema kojemu su sudionici odabrani jest da aktivno participiraju na satovima proletarijatskog (komercijalnog) plesa u ulozi plesnog pedagoga, odnosno plesne pedagoginje, u nekom plesnom studiju u Republici Hrvatskoj. S obzirom na vlastitu aktivnu participaciju u plesnom odgojno-

obrazovnom kontekstu u ulozi plesne učenice, uzorkovanje je provedeno privatnim kanalima komunikacije putem društvene mreže Instagram (putem poruka koje su bile upućene osobama koje istraživačica osobno poznaje). Sveukupno je kontaktirano troje ljudi: jedan plesni pedagog i dvije plesne pedagoginje. Iako su sve tri osobe neformalnim oblikom komunikacije pristale sudjelovati u istraživanju, naposljetku je jedna od plesnih pedagoginja odustala zbog privatnih i poslovnih obaveza koje su je spriječile u mogućnosti participacije u istraživanju. U istraživanju su stoga sudjelovali: jedna plesna pedagoginja (ispitanica B) i jedan plesni pedagog (ispitanik A). Uzorak je heterogen: osim što su sudionici istraživanja različitog spola i roda, oni podučavaju ples u različitim plesnim studijima te su različitih nacionalnosti. Ispitanik A podučava komercijalni plesni stil (koji je nastao na temeljima brojnih plesnih stilova u koje se ubraja i plesni stil hip hop), dok ispitanica B podučava plesni stil hip hop (koji se ubraja u komercijalne plesne stilove). Budući da se radi o vrlo malom uzorku, bitno je spomenuti da je prije provedbe intervjua bilo planirano kontaktirati i više od dvoje plesnih pedagoga, no nakon provedbe oba intervjua, podaci koji su dobiveni omogućili su „bogat razumijevanje istraživnog fenomena“ (Vasileiou i sur., 2018, prema Došen, 2022, 20) s obzirom na iscrpnu količinu kvalitetno argumentiranih odgovora koji su analizirani već tijekom samog procesa prikupljanja podataka (Dierckx de Casterle i sur., 2011). S druge strane, metoda koja se u istraživanju odabrala (polustrukturirani, dubinski intervju) omogućila je da se istraživnom fenomenu pristupi heuristički, tragajući za novim perspektivama u svrhu stjecanja temeljitog uvida u ovo „nedovoljno istraženo područje“ (Milas, 2005, 586) te je istraživačičina subjektivna procjena bila fokusiranje na provođenje istraživanja s manjim brojem ispitanika.

4.4 Postupci i instrumenti

Kvalitativna metoda dubinskog, polustrukturiranog intervjua odabrana je u svrhu dobivanja uvida u nedovoljno istraženi koncept autentičnosti u kontekstu plesnog odgoja i obrazovanja. Putem pitanja otvorenog tipa ispitanicima je bilo omogućeno da podijele svoja jedinstvena iskustva, osjećaje i razmišljanja istraživane problematike. Osmišljen je protokol intervjua (Prilog 1) koji je podijeljen na dva dijela zbog cilja istraživanja koji je dvojak te su, sukladno tome, pripremljena pitanja predstavljala okvire unutar kojih su se, tijekom provedbi

intervjua, javila i spontana potpitanja, otvorivši nove perspektive. Kako bi se izbjegli društveno poželjni odgovori ispitanika, stvorena je opuštena atmosfera u kojoj se ispitanike poticalo da elaboriraju svoja stajališta navodeći konkretne primjere iz vlastite plesne odgojno-obrazovne prakse. Prvi dio protokola intervjuja sastoji se od pitanja kojima se nastojao dobiti uvid u: 1) vrijednosti i značenja koja plesni pedagog i plesna pedagoginja pridaju plesu i svrsi njihova podučavanja plesa; 2) njihovo percipiranje uloge autentičnosti u ostvarivanju te svrhe. Drugi dio protokola intervjuja sadrži pitanja kojima se htjelo saznati kako plesni pedagog i plesna pedagoginja promišljaju, realiziraju i samovrednuju vlastitu plesno-pedagošku praksu usmjerenu k podupiranju autentičnosti plesnih učenika.

4.5 Način provođenja istraživanja

Nakon što su ispitanik A i ispitanica B neformalnim kanalom komunikacije (putem poruka na društvenoj mreži Instagram) saznali temu istraživanja, odlučili su pristati na sudjelovanje te im je na njihove mail adrese poslan Informirani pristanak (Prilog 3) koji su (potpisan) donijeli sa sobom u terminu provedbe intervjuja uživo. U njemu je na detaljan način objašnjeno: čime se istraživanje bavi, što se od ispitanika traži, koji su potencijalni rizici te koja je korist istraživanja i na što pristaju sudjelovanjem u istraživanju. Budući da ispitaniku A hrvatski jezik nije materinji, no govori ga na naprednoj razini, pristao je da mu se Informirani pristanak pošalje na hrvatskome jeziku, no pri provedbi intervjuja je na pitanje *na kojemu bi jeziku preferirao da se intervju održi* odabrao engleski jezik objasnivši da mu je lakše odgovoriti na pitanja na tom jeziku. Shodno tome, pripremljen je protokol intervjuja na engleskom jeziku (Prilog 2). Intervjui su se proveli u vremenskom rasponu od mjesec dana (prvi je intervju održan s ispitanikom A krajem travnja 2023., dok je drugi intervju s ispitanicom B održan krajem svibnja 2023. u skladu s vremenskom dostupnosti ispitanika, ispitanice i ispitivačice). Oba su intervjuja provedena uživo. Intervju s ispitanikom A proveden je u jednom zagrebačkom parku te je trajao 101 minutu, dok je intervju s ispitanicom B proveden u jednom zagrebačkom ugostiteljskom objektu i trajao je sveukupno 57 minuta. Oba su razgovora snimana putem aplikacije diktafona na pametnom telefonu. Intervju s ispitanikom A održan je u mirnom ambijentu pokraj jezera što je stvorilo ugodnu atmosferu i doživljaj privatnosti (čemu su pridonio i zvuk prirode koji se čuo u pozadini audio

snimke), dok je intervju s ispitanicom B bio održan u ugostiteljskom objektu što je omogućilo stvaranje ležerne i opuštene atmosfere u kojoj je razgovor bilo lako provesti jer nije bilo previše pozadinske buke koja bi ometala njegov tijek. Osim različitih lokacija, činjenica da su razgovori provedeni na različitim jezicima (engleskom i hrvatskom) pridonijela je raznovrsnosti i originalnosti intervjuja (ispitanik A koristio je fraze tipične za engleski jezik, dok je ispitanica B, govoreći na hrvatskom jeziku, koristila riječi specifičnog plesačkog vokabulara na engleskom jeziku). Ispitaniku A i ispitanici B omogućene su pauze tijekom odgovaranja na pitanja kako bi mogli pažljivo promisliti o onome što ih se pitalo te su im neka pitanja bila dodatno elaborirana ako bi eksplicitno rekli da im je pitanje nejasno.

4.6 Ograničenja istraživanja

Ograničenje ovog istraživanja svakako je malen uzorak ispitanika (sveukupno dvoje) što „može ograničiti kvalitetu naših spoznaja“ (Milas, 2005, 587). Isti autor savjetuje da se razgovori provode sve dok se ne iscrpe sve teme, to jest, dok se slični odgovori ne krenu ponavljati, što autori Strauss i Corbin (1990) nazivaju *teorijskim zasićenjem* (Milas, 2005). Do ovog je ograničenja došlo zbog namjernog uzorkovanja kojim je ispitivačica u istraživanje odlučila uključiti plesne pedagoge/plesne pedagoginje koje osobno poznaje i koji su utjecali na njezin plesni habitus. Osim toga, došlo je do izostanka triangulacije koja bi omogućila stjecanje bogatijeg uvida u problematiku ovog istraživanja s obzirom na to da bi, na primjer, participacija plesnih učenika (koji sudjeluju na satovima komercijalnog plesa) u istraživanju dodala novi *kut gledanja*, novu perspektivu koja je zbog opsega ovog rada izostavljena. U konačnici, još jedno ograničenje predstavlja činjenica da sudionici istraživanja *nisu prokomentirali sadržaj* koji im je putem emaila poslan nakon završetka analize dobivenih podataka u istraživanju, a koji je predstavljen u formi *konceptualne sheme intervjuja*. Ovo je značajan nedostatak s obzirom na to da brojni autori spominju upravo važnost timskog pristupa interpretaciji dobivenih podataka u svrhu promišljenog uvida u fenomen istraživanja (Dierckx de Casterle i sur., 2011; Thomas, 2006).

4.7 Obrada podataka

Prvi korak u procesu obrade podataka bilo je transkribiranje provedenih intervjuja pri čemu je intervju s ispitanikom A transkribiran na engleski jezik te potom preveden na

hrvatski jezik. Kako bi se proces prijevoda olakšao, korištena je usluga digitalnog softwarea za prevođenje. Ipak, kako bi cijeli transkript bio preveden u *duhu hrvatskog jezika*, istraživačica je transkript iščitavala, uspoređivala s originalnim transkriptom na engleskom jeziku i modificirala (ne mijenjajući pritom semantički sadržaj ispitanikovih odgovora). U analizi dobivenih podataka korišten je *Vodič za kvalitativnu analizu iz Leuvena (QUAGOL)*¹³ autora Bernadette Dierckx de Casterle, Chris Gastmans, Els Bryon i Yvonne Denier iz 2011. godine. Ova se metoda analize podataka, prema subjektivnoj procjeni istraživačice, činila primjerenom jer objedinjuje dvije faze: temeljitu pripremu za proces kodiranja i stvarni proces kodiranja. Metoda se oslanja na tradiciju gradbene teorije kvalitativnih istraživanja¹⁴ jer se dubinskom analizom transkripata postupno imenuju kategorije dobivene iz podataka, što znači da se koristi induksijski pristup u svrhu preciznog obuhvaćanja svih tema koje su iznjedrile tijekom intervjua. Time se sprječava imenovanje kategorija *a priori* jer bi takav pristup zanemario vrijedne informacije do kojih se u istraživanju spontano došlo. Ovom se metodom oblikuje konceptualni okvir kao odgovor na istraživačka pitanja ne zanemarujući pritom originalnost dobivenih podataka iz svakog pojedinačnog intervjua koji je proveden (Dierckx de Casterle i sur., 2011).

Sukladno tome, u pripremnoj fazi transkripti intervjua bili su nekoliko puta iščitani te su ključni dijelovi teksta bili označeni i popraćeni komentarima i kratkim tumačenjima istraživačice. Sljedeći je korak pripremne faze analize obuhvaćao kreiranje *narativnog izvješća o intervjuu* u kojemu se istraživačica vodila pitanjem „*koje su bitne karakteristike priče sugovornika koje mogu pridonijeti boljem uvidu u temu istraživanja?*“ (Dierckx de Casterle i sur., 2011, 4). Nakon kreiranja narativnih izvješća za svaki intervju (u kojima su deskripcijom predstavljene ključne teme koje su se pojavile u svakom intervjuu, a koje još nisu bile grupirane), sljedeći je korak bio oblikovanje *konceptualne sheme* svakog intervjua u svrhu filtriranja najvažnijih podataka i njihovog grupiranja u koncepte. Potom je ponovno iščitavanje transkripata intervjua popraćeno usporedbom s oblikovanim konceptima i njihovim narativnim deskripcijama. Isto tako, provedena je usporedba koncepata unutar

¹³ Originalni naziv: „The Qualitative Analysis Guide of Leuven (QUAGOL)“

¹⁴ *Grounded Theory* - <https://researchmethod.net/grounded-theory/>

svakog pojedinačnog intervjua, kao i usporedba koncepata između oba intervjua. Zatim je sastavljen popis zajedničkih koncepata koji su se pojavili u oba provedena intervjua što je bilo popraćeno ponovnim čitanjem konceptualnih shema svakog pojedinačnog intervjua kako bi se utvrdilo jesu li svi koncepti uključeni u taj zajednički popis. Potom je provedena analiza i opis svakog koncepta pri čemu su svakom konceptu pridruženi relevantni citati. Kako bi se izbjeglo puko prepričavanje dobivenih informacija, koncepti se analiziraju na sustavnoj razini i grupiraju u kategorije. Dobivene kategorije u konačnici su razvrstane u glavne teme: *Profesionalni habitus plesnog pedagoga*, *Svrha plesnih satova*, *Učeničeva autentičnost iz perspektive plesnog pedagoga* te *Izazovi u podržavanju učenikove autentičnosti i njihovo nadilaženje u plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi*.

4.8 Analiza i interpretacija rezultata

Pri završetku analize dobivenih podataka, uočljivo je da se konačne glavne teme djelomično poklapaju s teorijskim okvirom ovog rada unatoč tome što se analizi podataka nije pristupilo deduktivno. Pri kreiranju protokola intervjua odabrana su pitanja koja se temelje na teorijskome okviru pa se može reći da je u istraživanju primijenjen deduktivno-induktivni pristup, u analizi se potom otvorivši (i) za induktivnim pristupom zahvative uvide.

4.8.1 Profesionalni habitus plesnog pedagoga

U svrhu razumijevanja *kako* plesni pedagog (ispitanik A) i plesna pedagoginja (ispitanica B) podržavaju autentičnost svojih plesnih učenika, potrebno je najprije osvrnuti se na njihov profesionalni habitus. Iako postoje različita tumačenja onoga što *habitus* jest, u kontekstu ovog rada odabirem Aristotelovo razumijevanje habitusa kao „uobičajenog načina djelovanja i ponašanja, stanja ili držanja tijela ili duše“ (Hrvatska enciklopedija, 2021)¹⁵, ali i određenje *habitualnosti* autora Husserla kao „stečene trajne odredbe transcendentalnoga Ja. Ono ih dobiva time što u struji svijesti ostaje identično sa samim sobom u sveukupnom iskustvu svijeta i samoga sebe.“ (Hrvatska enciklopedija, 2021). Dakle, habitus plesnog pedagoga shvaćam kao cjelokupnost pedagogova bivanja (svega onoga što plesni pedagog jest: njegova/njezina percepcija sebe, svijeta i pozicioniranja sebe u odnosu na svijet) koje

¹⁵ habitus. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=23997>

ga/ju vodi u njegovu/njezinu pedagoškom radu. U skladu s time, bitno je dobiti uvid u: pedagogovu konceptualizaciju plesa te njegovo/njezino iskustvo stjecanja plesnih i plesno-pedagoških vještina.

4.8.1.1 Konceptualizacija plesa

Opisujući pojam plesa, ispitanik A ples najprije opisuje kao *ritmičko kretanje* osobe koje se javlja kao reakcija osobe na glazbu, kao „*povezivanje sebe s glazbom*“. Na sličan način, ispitanica B ples razumije kao plesačevo jedinstveno prezentiranje neke pjesme, kao „*tumačenje pjesme na svoj način*“. Moguće je da ispitanik A i ispitanica B ples razumiju kao pojavu koja je *rezultat isprepletenosti* glazbe i osobe čije postojanje ta glazba u cijelosti obuzima. Vođene seksualnom energijom (Sielert, 2005) te vlastitim emocionalnim stanjem (Pećnjak i Bartulin, 2013), osobe plesnim izražavanjem brišu tradicionalnu dihotomiju uma i tijela (Bartulović, 2012) komunicirajući svojoj okolini određenu poruku jer je ples „oblik neverbalnog izražavanja i komunikacije“ (Hrvatska enciklopedija, 2021)¹⁶.

„*Ples je način izražavanja i to je sve. To je način na koji koristite svoje tijelo i svoju energiju da prikazete nešto što osjećate i nešto što želite da ljudi znaju.*“

„*Isto kao što ne birate voljeti, ne birate plesati, već to odjednom činite i uhvatite se da to činite.*“

Ples je, prema navedenim komentarima, moguće interpretirati kao *samovođeno, slobodno* (Komar, 2011) kretanje, kretanje plesača u trenutku *osjećanja uzemljenja u utrobi, kad razmišljanje i postojanje* bivaju *jedno* dok osoba pleše (Shapiro, 1998). Ovakvo razumijevanje plesa rezonira s centralnim pojmom ovog rada, dispozicijom autentičnosti (Bartulović i sur., 2019) jer se kretanje plesača odvija *jedinstvenim* djelovanjem *iz sebe, samosvjesno i samosvojno*. Plesanje se može interpretirati i putem Herbartova tumačenja pojma *interesa* kao *inter-esse*, jer „čovjek nije niti tek ono što on već jest, niti tek puka mogućnost koja još nije. Čovjek je na bitan način ono između svojeg *jest i mogu biti* (Herbart,

¹⁶ <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=48704>

1987, prema Komar, 2017, 56). Dakle, moguće je da osoba, osim što okolini komunicira određenu poruku, plesanjem prikazuje svoje *biti*.

Također, budući da je ples oblik neverbalnog izražavanja, cjelokupnost mišljenja i osjećanja osobe ostvaruje se tjelesnim kretanjem otvarajući prostor za *oslobađajuće iskustvo utjelovljenja* u kojemu tijelo zaista „postaje pokretač istinskog obrazovanja“ (Fay, 1987, prema Bartulović, 2012, 74). Znanje, koje je posredovano dugogodišnjim procesom somatskog učenja (Shapiro, 1999, prema Bartulović, 2012), potaknulo je ispitanika A i ispitanicu B na profesionalno bavljenje plesnom umjetnosti u ulozi plesnog pedagoga, odnosno plesne pedagoginje.

Ispitanik A i ispitanica B ples uglavnom određuju s obzirom na to *što njima ples predstavlja* u životu. Elaborirajući navedeno, oboje spominju da je ples njihov životni poziv te da je postao prioritet u njihovim životima unatoč tome što su se njime isprva bavili u slobodno vrijeme (paralelno uz ostale životne aktivnosti), te su oboje u jednom periodu života shvatili da ples treba biti dominantan nad svim ostalim aktivnostima.

„Za mene je ples ljubav. (...) Mogu reći da je ples u nekim dijelovima života čak bio možda i veći prioritet (...) Bez obzira na to što sam završila fakultet (...) uvijek su me doma pilili i za školu (...) kad sam upisala prvu godinu (fakulteta), dobila sam priliku voditi svoju prvu grupu. I od onda sam to nekako shvatila više kao svoj poziv.“

„Danas je to velik dio mog identiteta i bez plesa ja više zapravo nisam ja (...), nego sam malo izgubljena osoba.“

„Ples je bio u mom životu cijelo vrijeme. Plesao sam iz hobija (...), ali kad sam krenuo na fakultet, rutina mi je postala jako stisnuta i morao sam (paralelno uz studiranje) početi raditi pa je, naravno, logična odluka bila odustati od nečega te sam odustao od plesa. Mislim da je to bio jedini put u životu da stvarno mogu reći da sam se osjećao depresivno. (...) budući da nije bilo načina da se umjetnički izrazim, osjećao sam se potpuno izgubljeno. (...) I tada sam shvatio da ne, ne mogu odustati od plesa. Ples ima važnu ulogu u mom životu. Tad nisam znao koja je to uloga, ali sam znao da ću kroz ples to zapravo shvatiti.“

Odabir profesionalnog bavljenja plesom u oba navedena primjera prikazuje odbacivanje određenja koje je okolina imala spram ispitanice B i ispitanika A i biranje životnog puta koji je samovođen, koji predstavlja mogućnost *stvaranja* i mogućnost *slobode*, te daje *nadu* u mogućnost nadilaženja onoga što im je okolina prethodno definirala da bi *trebali biti*.

„Ples mi pokazuje da su moja ograničenja, moj status, moja sudbina koju sam dobio rođenjem (...) da je sve to besmisleno kad se imaš razloga nadati, a za mene je ples uvijek bio nada.“

„Odabir plesa je za mene bio neka vrsta pobune protiv svega što su mi htjeli predodrediti, a u isto vrijeme je to bio način da povjerujem da mogu biti više od onoga što sam trebao biti.“

„Za mene je ples bio način izražavanja kad sam se htio osjećati slobodnim (...) kad sam htio koristiti svoje tijelo i svoj dan onako kako sam ja to htio, a to nije bilo regulirano normom (...) To je bio ples. To je moja sloboda. (...) Za mene to znači reći: ovo sam ja i ovo je ono što želim biti.“

Navedene citate ispitanika A moguće je interpretirati u okvirima *Pedagogije obespravljenih* (Freire, 2002) budući da ispitanik spominje moment *nadilaženja sudbine koju mu je okolina odredila* posredstvom *plesa*, alata koji mu omogućuje *ostvarivanje slobode* koja potom zahtjeva neovisnost i odgovornost njega kao *subjekta vlastitog (pro)mišljenog djelovanja* (Freire, 2002). Time se ispitanik A odvaja od mentaliteta *nesretne žrtve* nepromjenjivih okolnosti samovođenim *istraživanjem, spoznavanjem nužnosti* borbe za slobodu koju *ne uzima zdravo za gotovo*, već je ostvaruje svakodnevno u *dijalogu sa svijetom* (Freire, 2002). Odabir profesionalnog bavljenja plesom za ispitanika A u kontekstu *bunta protiv izvanjski definirane predodređenosti* korespondira s konceptom *konscijentizacije, osvješćivanja* mogućnosti kreiranja vlastitog životnog puta oslobođenog od ugnjetavanja, iskorištavanja i obespravljanja. Taj je životni put ispitanika A *autentičan* jer je uvjetovan *slobodom* bez koje potlačeni ne mogu autentično živjeti (Freire, 2002). Moguće je da je ispitanik A samovođenim djelovanjem odlučio nadići *odnos tlačitelj – potlačeni* ne dopustivši da i sam zadrži *tlačitelja u sebi* (Freire, 2002), što u jednom od narednih poglavlja detaljnije elaboriram.

4.8.1.2 Pedagogove plesne i plesno-pedagoške vještine

S obzirom na važnu ulogu koju ples ima u njihovim životima, nije na odmet spomenuti da su se ispitanica B i ispitanik A plesom počeli baviti u ranom djetinjstvu redovito pohađajući satove plesa. Vremensko i financijsko ulaganje u razvoj i stjecanje plesnih, te kasnije i plesno-pedagoških vještina oboje navode kao bitne faktore njihovog profesionalnog razvoja.

„Svoje plesne vještine razvijaš (pohađajući) što više treninga. Što više različitih satova, stilova drugačijih teachera (...) što se više investiraš u to, to dobiješ bolje rezultate. Tako da bih to povezala, jednostavno, s edukacijama i svim tim classevima.“

„Tu su ogromna financijska ulaganja, vremenska ulaganja, puno odricanja od kava, druženja s jedne strane, ali s druge strane dobiješ tu socijalizaciju s drugim plesačima, upoznaješ nove ljude koji isto dijele ljubav prema plesu kao i ti.“

„I tako je to počelo, počeo sam više ulagati u svoj ples, putovati, pohađati razne tečajeve...“

„Pohađao sam tisuće plesnih satova, kampova i programa kako bih se osjećao kao da sam na pravom putu s onime što radim. (...) nikad nisam imao priliku ići u plesnu školu ili pohađati plesnu akademiju. I zapravo, ne postoji plesna akademija za stil kojim sam se želio baviti. Pa kad bih i krenuo pohađati akademiju, morao bih provesti pet godina učeći plesni stil koji me zapravo i ne zanima...“

Osvrćući se na stjecanje svojih plesno-pedagoških vještina, za ispitanika A važan je bio utjecaj mentora koji su mu predstavljali, to jest, koji mu i dalje predstavljaju primjer onoga *kako bi trebao djelovati*, ali i onih ponašanja i načina djelovanja *koje ne bi htio implementirati u svoju plesno-pedagošku praksu*.

„Odlazio sam od učitelja do učitelja pokušavajući dobiti neku vrstu mentorstva učeći pritom vrlo različite plesne stilove. (...) Pokušavao sam upiti od svega po malo i pronaći svrhu u svemu, bilo da se radilo o plesnom satu koji mi se svidio ili o plesnom satu koji mi se nije svidio (...) uvijek sam znao da mogu nešto izvući iz tog iskustva.“

„Mislim da sam svoje pedagoške vještine stekao od ljudi koje sam poznao, koji su bili izvrsni učitelji plesa, ali su istovremeno bili i izvrsni ljudi, tako da bih išao na njihove satove ne samo naučiti plesne korake (...) nego bih išao na plesni sat vidjeti kako podučavaju to što podučavaju.“

„Obraćao sam pažnju na to kako prikazuju plesni stil te sam razmišljao: zašto govore to što govore? Zašto razgovaraju baš s tom osobom? Zašto su odabrali baš tu osobu? Zašto ju/ga ispravljaju? Zašto me gledaju? Zašto me ne gledaju? Nekako sam analizirao njihov način podučavanja (...) pa sam lako mogao vidjeti koje učitelje želim pratiti, a koje ne želim pratiti u njihovu radu. I uvijek razmišljam zašto mi se sviđaju baš ti određeni plesni pedagozi: Je li to zbog plesnih koraka? Je li to zbog načina na koji govore? Je li to zbog načina na koji se kreću?“

Ispitanikov komentar o različitim pristupima podučavanju plesnih pedagoga, bilo njegovih mentora ili tek pedagoga čije je satove imao priliku nakratko pohađati, moguće je da ukazuje na prisutnost *herbartovski shvaćenog* procesa udubljanja i osvještavanja ispitanika A. To jest, ispitanikovo primjećivanje određenih praksi podučavanja te, nastavno, analiziranje istih može se interpretirati kao *misaona obrada iskustva* (Palekčić, 2010) koja je potom ispitaniku A poslužila kao temelj na kojemu je izgradio vlastiti pedagoški pristup plesnim odgojno-obrazovnim satovima u ulozi plesnog pedagoga. S obzirom na to, jasno je da u vlastitoj ulozi plesnog učenika ispitanik A nije, freirovski rečeno, bivao pasivan, nekritički primatelj informacija u čiju se glavu ulijevalo znanje (Freire, 2002), već je za mentore odabrao plesne pedagoge s kojima je mogao *ući u dijalog*, mijenjajući i sebe i njih, bivajući *subjektom vlastita obrazovanja*. Spominjući da su njegovi plesni mentori pedagozi koji su istovremeno i *vrsni ljudi*, ispitanik A pokazao je da razumije važnost *autentičnog pristupa odgojno-obrazovnom kontekstu tih pedagoga* koji su, vjerojatno, tijekom plesnih satova s učenicima *živjeli vrijednosti* koje njeguju. Konačno, moguće je da je ispitanik A za mentore odabrao upravo pedagoge čije su se *dispozicije* (Bartulović i sur., 2019) podudarale s dispozicijama koje je ispitanik A htio njegovati u vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi u ulozi plesnog pedagoga.

Refleksivnost koju je ispitanik A stjecao pohađajući plesne satove brojnih plesnih pedagoga, ispitanica B je, s druge strane, stjecala u vlastitoj pedagoškoj praksi.

„Mislim da sam svoje plesno-pedagoške vještine stekla vođenjem grupa (plesaća). Najjednostavniji način da stekneš pedagoški uvid je da se baciš u to. (...) Svi znamo kako je biti početnik, uvijek kreneš od sebe i onda svoje znanje, ovisno o levelu grupe, prenosiš dalje.“

„Ako naiđeš na neki problem u praksi, naravno da ćeš se obratiti nekom (drugom) treneru koji ima više iskustva od tebe i tražiti savjet, ali mislim da sam dobar dio toga ja samostalno, po nekim svojim razmišljanjima, uvidjela.“

Ispitanica B i ispitanik A u svojim pedagoškim pristupima ističu (samo)refleksiju, ali i neovisnost u donošenju odluka koje potom utječu na njihov praktičan pedagoški rad. Te su odluke vođene njihovim razumijevanjem svrhe plesnih satova koje vode, a činjenica da u definiranju svrhe plesnih satova ne stavljaju naglasak na sebe, već na *vođenje* svojih plesnih učenika, pokazuje da svojim radom *nadilaze sebe, podržavajući učenikovu autentičnost*. Također, pri osvrtanju na razloge *zašto je odlučio postati plesni pedagog*, ispitanik A spominje dva ključna motiva: mogućnost upoznavanja ljudi i društveno koristan rad.

„Volim čitati knjige o razumijevanju sebe, razumijevanju kako poučavati, razumijevanju kako voditi, što je vođa, što je šef, sve te procese i stvarno pokušavam sve to primijeniti na svojim plesnim satovima jer, kao što sam rekao na početku, ne podučavam samo da bih podučavao. Za mene je podučavanje više upoznavanje ljudi, upoznavanje dublje strane ljudi, razumijevanje gdje se nalaze u svom životu, ne kroz njihove riječi, već kroz njihov ples. Jer mislim da svojim tijelom pokazujemo apsolutno sve. I lako nam je u svakodnevnom životu sakriti neke stvari i pokazati nešto što želimo pokazati. Ali mislim da u trenutku kada glazba počne, nemaš vremena zadržati sve te barijere, sve te granice.(...) Kad vidim ljude kako plešu, mogu vidjeti upravo te stvari, kakve osjećaje gaje prema sebi i vlastitome tijelu. To mi pomaže da se više povežem s njima, da prepoznam što je bio moj nekadašnji osjećaj, a što je osjećaj koji imam i danas.“

Navedeni odgovor ispitanika A moguće je interpretirati u okvirima *pedagogijski shvaćenog odnosa* pedagoga i učenika u kojemu se ostvaruje *moment vođenja onog kretljivog* (Komar, 2011) pri čemu ispitanik A pokušava *razumjeti sebe i svoje postupke* podučavanja u svrhu *upoznavanja* svojih učenika: pokušaja razumijevanja onoga *što im je potrebno, u kojemu im je trenutku (to nešto) potrebno, zašto im je to potrebno*. Navodeći da *kod svojih učenika prepoznaje svoje nekadašnje osjećaje*, te da istražuje teme *poučavanja i vođenja*, ispitanik A izbjegava polarizaciju odnosa učenik – pedagog, već istovremeno zauzima poziciju *učenika* jer je i sam *obrazovljiv* (Komar, 2011), čime se ostvaruje dinamičan proces učenja svih aktera odgojno-obrazovnog procesa u kojemu je *učitelj istovremeno učenik, te je učenik istovremeno učitelj* (Freire, 2002). Promatrajući *kako* se njegovi učenici plesom izražavaju, istovremeno uviđajući *kakve osjećaje učenici gaje prema sebi*, ispitanik A ukazuje da tijekom svojih satova stvara uvjete u kojima učenici *nemaju vremena zadržati barijere*, već se imaju priliku *autentično, vjerodostojno, istinski, bez okolišanja* ogoliti, bez zadržke pokazujući vlastite emocije, što korespondira s Carrollovim (1999) shvaćanjem umjetnosti kao polja putem kojeg se omogućuje pročišćenje emocija stvaranjem (Pećnjak i Bartulin, 2013). Stoga je moguće da ispitanik A plesno obrazovanje uistinu razumije kao „kategoriju cjelokupnog čovjekova biti“ (Scheler, 1996, prema Komar, 2011, 51).

Ispitanik A se, putem plesa, imao priliku uključiti i u društveno koristan rad.

„Moj glavni cilj bio je baviti se humanitarnim radom i pronašao sam grupe koje koriste umjetnost kao alat za uključivanje društva u misiju. Tako je ples postao poveznica koja će potaknuti ljude da (tim grupama) vjeruju, kako bi (te grupe) zapravo mogle pomoći ljudima u njihovim potrebama.“

Upravo percepcija plesa kao alata za društvenu promjenu korespondira s Mullisovim (2015) komunitarističkim pristupom u kojemu se ples shvaća kao polje aktivističkog djelovanja s ciljem dokidanja socijalno nepravednih i diskriminatornih praksi. Aktivističko-humanitarnim radom putem plesa plesač se dovodi u *odnos sa svijetom* i nadilazi status quo (Freire, 1988, prema Shapiro, 1998.), čime ples doista postaje *arena društvene promjene*.

4.8.2 Svrha plesnih satova

Prije nego što su ispitanica B i ispitanik A podijelili svoja razmišljanja o svrsi svojih plesnih satova, referirali su se na *ulogu autentičnosti* u plesu koja se, u oba slučaja, može shvatiti kao *dispozicija* (Bartulović i sur., 2019) koju kod svojih učenika, na različite načine, žele podupirati. Naime, zanimljivo je da oboje *autentičnost u plesu* percipiraju kao dinamičnu kategoriju koja odražava učenikovo i pedagogovo kontinuirano učenje i otkrivanje novih plesnih realiteta.

„Danas svi teacheri svoje učenike guraju da idu na classeve, (...) da treniraju s različitim ljudima, jer jednostavno shvaćaju da je to jako bitno za plesače, da se razviju i da se možda nađu u nečemu.“

„Mislim da ja kao teacher mogu imati utjecaj na nekoga do jedne granice. (...) da te educiram do te mjere da me ti imaš u malom prstu. I kad imaš mene u malom prstu, znači da možeš dalje bez mene. (...) ja ću ti dat na tvom plesnom putu dok si sa mnom svu bazu (...) no dalje ovisi o tebi. (...) Ja te mogu podupirati, ja mogu biti uvijek tu, (plesni) studio ti može biti dom. (...) ali ono što ti dalje želiš, idi, traži, ganjaj, razvijaj se. Tu zapravo kreće tvoje plesno putovanje.“

Ispitanica B ovim komentaram naglašava da *plesni učenici* trebaju biti *subjekti* vlastitog obrazovanja jer se jedino *samovođenim povratkom subjekta na sebe samoga* (Palekčić, 2010) ostvaruje sloboda u kojoj učenik *sam sebi daje oblik* (Komar, 2017). Drugim riječima, za ispitanicu B nije dovoljno da se učenici oslanjaju samo na *pedagoški sadržaj* koji im ona može predstaviti, već je potrebno da se izlože brojnim plesnim iskustvima jer jedino tako mogu primijetiti u kojem bi smjeru, to jest, plesnom stilu, htjeli razvijati svoje vještine. Kao i Freire (2002), ispitanica B uviđa *nedovršeni karakter ljudskih bića* koji od obrazovanja zahtjeva neprekidnu *aktivnost*, čime je moguće naslutiti da ispitanica B ne podržava *bankarski pristup obrazovanju* (Freire, 2002), već je naklonjena praksama koje omogućuju ostvarivanje učenikove autentičnosti u plesu.

Ispitanik A smatra da je *bivanje autentičnim* preduvjet plesnog napretka svakog učenika.

„Za mene, autentičnost se nalazi između guranja sebe k dostizanju onog što stvarno želimo, ali istovremeno poštivanja onoga kako se osjećamo. (...) Autentičnost je biti iskren prema tome gdje sam danas. (...) Autentičnost je promjenjiva (...) polazi od povezivanja s glasom koji imate u sebi.“

„Mi smo stvoreni da rastemo i mislim da je svrha u ovom životu razumjeti sebe i pronaći tu autentičnost koja je zaista čvrsta. To je nešto što možete slijepo slijediti znajući: ovo radim jer sam autentičan prema sebi.“

Shodno tome, ispitanik A smatra da je neautentičan plesač *„netko tko nije pronašao svrhu u tome što je tamo (na plesnom satu) (...) onog trenutka kad su na plesnom satu, ne znajući koji razlog stoji iza toga zašto su tamo, govori da se neće moći povezati sami sa sobom.“*

Objašnjava da učenici koji se ne povežu *sami sa sobom* uvijek pokušavaju biti poput nekoga, bez da se osvrnu na ono što jesu i što žele biti. Smatra da takvi učenici mogu tehnički precizno izvoditi plesnu koreografiju, no da *„ne uspijevaju oživjeti ples“* jer nisu povezani sami sa sobom. Smatra da i sam nije oduvijek bio autentičan plesač te da je do trenutka promjene došlo kad se odrekao plesa u životu te se, naposljetku, ponovno vratio plesu jer je shvatio da bez plesa ne može živjeti. Počeo je razmišljati *zašto pleše* te je, osvješćivanjem tih razloga, dobio novu unutarnju snagu koja ga gura dalje da neprestano uči. Objasnjava da je taj *moment stvaranja autentičnih plesača* upravo onaj u kojemu odrede svrhu svojeg plesnog obrazovanja. Ovo razmišljanje svakako korespondira sa spomenutom Nietzscheovim poimanjem *čovjeka kao djeteta*, trenutka u kojemu osoba odbacuje sva izvanjski definirana određenja sebe samog te se, povezujući se sa svojim unutarnjim glasom, počinje samovođeno kretati k svrsi koju pronalazi u svojem životu (Komar, 2011).

Konačno, kao svrhu svojih plesnih satova ispitanik A navodi rad na razvoju *tjelesnog*, ali i misaono-emocionalnog aspekta učenikova bića jer *„ples treba shvatiti kao sport, ali i kao aktivnost samopomoći“*. Spominje da je, tijekom svojeg plesno-pedagoškog rada, u praksi primijetio da mnogi plesni učenici nisu zadovoljni sami sa sobom te da, generalno, ne gaje pozitivne osjećaje prema samima sebi. Primijetio je da se brojni plesni učenici ne osjećaju ugodno u svojem tijelu te je odlučio usredotočiti se na to da pohađanje satova plesa

za njih, na neki način, predstavlja *proces vlastitog iscjeljivanja, proces prihvaćanja sebe i rada na izgradnji pozitivne slike o sebi*. Naglašava da mu je taj aspekt mnogo važniji od toga da njegovi učenici budu tehnički briljantni plesači jer bi im ples trebao biti koristan hobi koji će im pomoći da se osjećaju bolje. Na sličnome su tragu i spomenute autorice Green (2000) i Shapiro (2013) koje su, tijekom plesnih satova koje su vodile, na *proces iscjeljivanja svojih učenica* stavile poseban naglasak *osvješćivanjem* praksi koje su negativno utjecale na izgradnju učeničinih slika o sebi.

S druge strane, naglašava da je ipak jako važno učiti plesnu tehniku jer je njemu samome savladavanje plesne tehnike omogućilo da „*nauči koristiti svoje tijelo na način na koji prije nisam mogao*.“ Zanimljivo je da se u kontekstu savladavanja plesne tehnike referirao na *balet* dijeleći svoje iskustvo učenja baletne tehnike.

„*A za ljude poput mene, koji se nisu bavili baletom u djetinjstvu (...) Moje se tijelo vjerojatno nikada neće prilagoditi da bude savršeno baletno tijelo. To može biti jako frustrirajuće, ali u isto vrijeme, ići na balet pet godina, naučilo me koristiti svoje tijelo na način na koji prije nisam mogao. (...) Naučilo me da, OK, neću biti najbolji baletan koji postoji (...) ali ću postati elastičniji (...) I onog trenutka kad sam se vratio svojim stilovima, svojem komercijalnom hip hopu i tako dalje, vidio sam da pokrete mogu izvesti mnogo bolje jer sam dobio tehniku koju mi balet može dati. (...) I to mi je pokazalo da je struktura koju mi je dao balet bila struktura koja mi je zapravo pomogla razviti svoje vještine u drugim plesnim stilovima koje ne bih mogao razviti da nisam učio balet.*“

Budući da sam balet smatrala pojavom koja plesne učenike zatvara u rigidan sistem *nemogućnosti autentičnog življenja plesa*, iskustvo koje je ispitanik A podijelio nagnalo me da ne zauzمام strogo kritičku poziciju spram baleta, već me potaknulo da balet i njegovu tradiciju počnem percipirati kao *jedan od prostora* u kojemu plesni učenik *ima mogućnost* razvijati svoje plesne vještine. Simbolično shvaćanje precizne baletne tehnike kao *ideala koji je teško postići* zapravo može plesne učenike motivirati da se kontinuirano trude, da rade na kvaliteti pokreta koja će im pomoći da *autentično žive ples* plešući plesni stil koji ih najviše zanima.

Ispitanica B svrhu svojih satova plesa definira dvojako: važno joj je da plesni učenici steknu plesno obrazovanje „*jer naravno, zbog toga ljudi dolaze, dolaze da nauče plesati*“. S druge strane, dodaje da joj je jednako važno „*stvaranje sigurne zone gdje se učenici osjećaju dovoljno komotno da rade nešto novo, da se iskušavaju u stvarima koje ne znaju*“. Naposljetku govori da joj je važno da plesni učenici „*pronađu neki svoj plesni stil, nešto što njima najviše odgovara. I u čemu se oni zapravo pronalaze.*“

Zanimljivo je da ispitanica B i ispitanik A spominju vrlo slične pojmove opisujući krajnju svrhu svojih satova plesa. Dok ispitanica B spominje *plesni karakter*, ispitanik A koristi pojam *plesne persone*.

„*Bitno mi je da se razvije to neko samopouzdanje koje imaju dok plešu. Da oni kroz ples izgrade sebi svoj plesni karakter, ajmo to tako nazvati. Naravno, s nekog obrazovnog aspekta moraju znati tehniku, moraju znati groove, neke stupove hip hopa (...) Zato kažem da mi je samopouzdanje plesača jako bitno, jer ako nema samopouzdanja plesnog, a realno i ovog ostalog životnog nekog, jako će teško netko izaći (sa svojim plesnim interesom) van na površinu.*“

Ispitanik A objašnjava da, dok nastupa na pozornici, ulazi u ulogu svoje *plesne persone* koja se razlikuje od njegove uloge plesnog pedagoga. Naime, objašnjava da, simbolički rečeno, *aktiviranje plesne persone* za njega predstavlja vlastiti terapijski proces.

„*Dakle, da bih se upustio u oživljavanje te persone na pozornici, potrebno je da ojačam svoj ego tako da se ne mogu fokusirati na druge ljude (...) Kad glazba počne, da, vaš ego treba biti na nebu i iznad toga. (...) Ali kad pjesma završi, trebao bi biti normalan. Ti si normalna osoba. I tek ćeš postati plesač kad shvatiš da si normalna osoba i kad se možeš prebacivati između izvođača i osobe koju gradiš na pozornici, do vraćanja u vlastite cipele i razumijevanja da tvoje vlastite cipele nisu nužno persona. Persona koju ljudi vide na pozornici uopće nije osoba iza pozornice i ne želim da oboje budu ista osoba.*“

Kao što i autorica Shapiro (1998) navodi da, dok pleše, ništa drugo za nju ne postoji, te da osjeća značaj vlastitog postojanja, ispitanik A i ispitanica B referiraju se na *stanje* u kojemu se plesači osjećaju snažno i samouvjereni, u kojemu, simbolički rečeno, ojačaju osjećaj

vlastite moći i dominacije, fokusirajući se samo na sebe i svoje postojanje. Iako tvrdim da, prema vlastitom iskustvu, takav osjećaj može imati terapijski učinak na osobu koja pleše, slažem se s ispitanikom A u komentaru da plesači trebaju *izaći iz tog stanja* nakon plesne izvedbe. Naime, ako plesači nakon izvedbe ne izađu iz tog stanja, moglo bi se dogoditi da, freirovski rečeno, poprime obrasce ponašanja *tlačitelja* (Freire, 2002), osobe koja drži da je superiorna, važnija i/ili sposobnija od ostalih ugnjetavajući i omalovažavajući ostale.

Na tragu toga, ispitanik A napominje da njegova *plesna persona* ne dolazi na plesne satove koje vodi.

„I to je moj terapijski proces, koji mi plesni satovi ne daju, jer ako bih taj proces donio na plesni sat, manipulirao bih svojim plesnim učenicima da nahranim svoj ego, a to nije nešto što bi bilo dobro za njih.“

„Moja plesna persona ne dolazi na satove koje držim. Jer postojim ja, pedagog, i ja kao pedagog trebam biti mnogo brižniji, mnogo pažljiviji, mnogo više ispunjen ljubavlju od persone koju kreiram za pozornicu.“

Dakle, iako oživljavanje plesne persone tijekom izvedbe na sceni ispitaniku A potencijalno daje mogućnost da iznjedri osjećaje dominacije i moći koji za njega mogu imati terapijski učinak, važno je da svoju *autentičnost* u kontekstu odgojno-obrazovnih satova u ulozi plesnog pedagoga ispitanik A *živi* u okvirima obrazaca ponašanja koji su pedagoški (Bartulović i sur., 2019) jer bi, u suprotnom, *superiornim stavom* u odnosu s učenicima iskorištavao svoj položaj moći, što bi potencijalno moglo rezultirati odnosom *tlačitelj – potlačeni* (Freire, 2002).

4.8.3 Učeničeva autentičnost iz perspektive plesnog pedagoga

Nastavno na njihovo viđenje svrhe plesnih satova koje vode, za dobivanje uvida u modalitete podržavanja autentičnosti plesnih učenika u odgojno-obrazovnoj praksi potrebno je opisati: kakvim plesni pedagozi vide odnos između vlastite (plesne) autentičnosti i (plesne) autentičnosti svojih učenika, kako pripremaju i realiziraju svoje plesne satove usmjerene na podržavanje učenikove autentičnosti te na koji način prate plesni napredak svojih učenika i kako učenicima komuniciraju povratne informacije.

4.8.3.1 Učeničova autentičnost i autentičnost plesnog pedagoga

Spomenuto poimanje *plesa kao terapijskog procesa iscjeljivanja* ispitanik A kod svojih plesnih učenika nastoji postići osvještavanjem emocionalnog aspekta plesa. I sam navodi da, uranjanjem u svoju *plesnu personu*, liječi vlastite nesigurnosti. Stoga naglašava da bi se osjećao nelagodno ako bi netko od njegovih učenika pokušao zrcaliti *njegovu plesnu personu*.

„Dakle, osoba na pozornici je netko koga sam ja dizajnirao i netko koga sam ja stvorio zbog suočavanja se sa svim svojim strahovima na pozornici (...) Kad bi moji plesači to željeli reproducirati, osjećao bih se nelagodno. To bi značilo da pokušavaju pobjeći od vlastitog terapijskog procesa iscjeljivanja (...) ne želim da oni ikada postanu užasni ljudi jer žele biti ono što ja jesam na pozornici (...) mislim da je to dio mene koji želi da ja kao plesni izvođač ostanem na pozornici, a da ja iza pozornice budem pravi ja (na satovima plesa sa svojim učenicima).“

U slučaju, simbolički rečeno, *ulaska u plesnu personu* ispitanik A odvaja *pravog sebe* od persone na sceni, no istovremeno *proces oživljavanja plesne persone* smatra terapijskim procesom. Smatram da je moguće da se *plesnom personom* postiže *katarza*¹⁷ plesača čije se emocije tijekom izvedbe iznjedre. Držim da je taj proces *autentičan* jer potiče plesača na suočavanje s vlastitim emocijama koje je tijekom života iskusio, te ih je izvedbom imao priliku pročistiti (Carroll, 1999, prema Pećnjak i Bartulin, 2013). Moguće je da takvom emocionalno obojenom plesnom izvedbom plesač ujedno zadovoljava i očekivanja publike koja, promatranjem, doživljavaju emocionalnu ili kognitivističku katarzu¹⁸. Ipak, ispitanik A napominje da je *iza pozornice* sa svojim učenicima *pravi ja* čime tvrdi da bi *ostvarivanje terapijskog procesa* na plesnim satovima predstavljalo *manipuliranje učenicima* jer ne bi osluškivao njihove potrebe. Mišljenja sam da se *življenje* autentičnosti u plesu može očitovati na različite načine, ovisno o kontekstu u kojemu se plesač nalazi, stoga je ispitanikovo prilagođavanje specifičnostima odgojno-obrazovnog konteksta u ulozi plesnog pedagoga

¹⁷ <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=30849>

¹⁸ <https://www.kazaliste.hr/index.php?p=article&id=2843>

pedagogično jer je *intencionalno i podupiruće* (Bartulović i sur., 2019) spram plesnih učenika.

S druge strane, ispitanica B naglašava da joj je važno da plesni učenici svojim jedinstvenim plesnim kretanjem prikažu materijal koji tijekom plesnog sata od nje nauče.

„Ako se radi o nekoj koreografiji za vježbu, onda mi je jako bitno da vidim svoj materijal, odnosno svoj rad, kroz njihove oči (...) da ga oni interpretiraju na svoj način, kako ga oni vide.“

Važno joj je da plesni učenici imaju svoj jedinstveni plesni izričaj te i sama ističe da ne bi htjela da ju kopiraju.

„Mislim da time što prenosim znanje definitivno utječem na njih (...) ali stvarno se trudim da ih potičem da budu svoji. (...) Svu tu djecu, sve te ljude, odrasle, sve plesače gradim jer želim da budu bolji od mene. Ne želim da plešu kao ja (...) ti pleši kao ti i budi bolja od mene.“

Može se primijetiti da ispitanik A i ispitanica B zauzimaju kritički stav spram eventualnog zrcaljenja njihove autentičnosti u plesu te da im je izričito važno da plesni učenici pronađu svoj jedinstveni *plesni izričaj*. Moguće je da će plesni učenici zrcaliti pedagogov autentičan plesni izričaj, no smatram da je pedagog taj koji *stvaranjem prikladnih odgojno-obrazovnih uvjeta* na plesnim satovima može *omogućiti nadilaženje zrcaljenja autentičnosti u korist podržavanja učenikove autentičnosti* promišljenim i svrhovitim planiranjem odgojno-obrazovnih aktivnosti. Međutim, potrebno je istražiti *kakve bi te aktivnosti trebale biti* kako bi se učenikova autentičnost podržala.

4.8.3.2 *Preduvjeti, priprema i realizacija plesnog sata*

Kao temeljne kategorije kojima se zorno mogu predstaviti *pedagogovi modaliteti podržavanja autentičnosti učenika* u okvirima ovog istraživanja prepoznate su sljedeće kategorije: *preduvjeti za stvaranje podržavajuće odgojno-obrazovne okoline, priprema za plesni sat i realizacija plesnog sata*.

Pri osvrtanju na *načine kako* plesni učenici mogu doprinijeti obogaćivanju kvalitete plesnih satova, pojavila su se razmišljanja ispitanice B i ispitanika A koja se u nekim točkama

sastaju, dok se u nekim, simbolički rečeno, ne rastaju, već pridaju pozornost drugačijim aspektima. Naime, kao *preduvjet* stvaranja odgojno-obrazovnog okruženja koje podupire učenikovu autentičnosti iznjedrio je pojam *otvorenosti*: za oboje je važno da plesni učenici budu otvoreni, spremni i angažirani u procesu vlastitog plesnog učenja.

„Za njih je važno da budu aktivni, da reagiraju, da budu brzi, da im je um potpuno usredotočen na ono što govorim kako bi mogli reagirati i izvesti koreografiju. Važno je da oni mogu brzo učiti i da se mogu prilagoditi. (...) Važno mi je da znam da su svjesni što rade i da su maksimalno angažirani u tome.“

„Definitivno bih rekla da je motivacija baza za bilo koju aktivnost. Bilo da je to za nogomet, ti želiš igrati taj nogomet, zato dolaziš na treninge. Ako želiš rukomet, bilo koji sport, tako i ples. (...) Jer realno, imala sam grupe djece koji su bili apsolutno ne motivirani za rad (...) tako da, mislim da je motivacija da nešto nauče, ta možda ljubav prema plesu (...) ona se neće možda javiti prvi sat (...) ali ja mislim da je to nešto što se razvije.“

Ipak, postavlja se pitanje *kako* ostvariti odgojno-obrazovnu atmosferu u kojoj su učenici otvoreni, angažirani i/ili spremni na učenje. Autorica Giguere (2011) svojim je istraživanjem uprizorila da se postavljanjem zadatka otvorenog tipa, u kojemu je jedini cilj svake grupe plesača bio osmisliti koreografiju na temu zajedničkog izbora, ostvarila kognitivna aktivnost učenika grupnim, suradničkim i kreativnim radom. Time je iskustvo angažiranog učenja u grupi rezultiralo cjelokupnim, *somatskim učenjem* (Shapiro, 1999, prema Bartulović, 2012). Smatram da bi se pri osmišljanju aktivnosti trebali izbjegavati oblici aktivnosti koji bi se mogli okarakterizirati *bankarskim konceptom obrazovanja* (Freire, 2002), odnosno oni oblici aktivnosti kojima bi se učenike *pasiviziralo* jer bi takve aktivnosti *učenike otuđile od vlastitog procesa učenja* vraćajući ih u nietzscheovski definirano stanje *deve* (Komar, 2011).

Osim želje učenika da nauče nešto novo, ispitanica B smatra da za kvalitetan sat plesa *preduvjet* čini i socijalizacijski aspekt, odnosno *kvaliteta odnosa učenika* unutar plesne grupe.

„Mislim da tu i veliku ulogu ima možda i socijalizacija grupe kao grupe (...) Hoće li će se oni skompat, hoće li se složiti, hoće li si svi držati međusobno leđa, kako će komunicirati

jedni s drugima (...) uvijek nastojim da to bude jedna otvorena komunikacija, pozitivna komunikacija, da međusobno navijaju jedni za druge, da si pomognu ako nešto ne ide.“

Na sličnome su tragu autorice Rouhiainen i Hämäläinen (2013) koje su u svojem istraživanju zaključile da upravo „pripadnost grupi i sudjelovanje u njenom radu bivaju vrijedni resursi za učenje i intelektualni razvoj. Ljudi najsnažnije i najdublje usvajaju stvari koje im omogućuju sudjelovanje u onim zajednicama u kojima ih se visoko cijeni“ (Hakkarainen i Paavola, 2006, prema Rouhiainen i Hämäläinen, 2013, 9). Plesna odgojno-obrazovna praksa ispunjena je *društvenošću*, a izgradnja kvalitetnih socijalnih odnosa važan je preduvjet stvaranja okoline u kojoj će se podržavati autentičnost učenika jer bi se podržavanjem jedino individualnosti učenika, prema autorici Shapiro (1998), na dualistički način pristupilo razumijevanju pojedinca i društva, baš kao što se dualistički pristupa razumijevanju uma i tijela u institucionalnom kontekstu formalnog odgoja i obrazovanja.

Kao jedan od preduvjeta za stvaranje podržavajućeg plesnog odgojno-obrazovnog okruženja, ispitanik A navodi i važnost *vlastite otvorenosti za učenje od svojih plesnih učenika jer ga oni pozicioniraju u vremenu*.

„Svi imamo svoje mjesto u vremenu i svi imamo svoje mjesto u ovom procesu. Bez svojih učenika, ja nikad neću moći pronaći sebe jer će me definirati samo moji učitelji, ljudi od kojih sam učio. Tako mi moji učenici zapravo pokazuju koje je moje mjesto u ovom evolucijskom procesu pretvaranja svega što sam naučio u nešto što se još uvijek može koristiti i što će netko drugi transformirati. Dakle, bez svojih učenika ne mogu biti dobar plesač. Jer gledajući način na koji razmišljaju, djeluju, plešu, mijenjam sebe kako bih im se prilagodio, kako bih mogao govoriti njihovim riječima (...) Tako da su plesni učenici zapravo moje mjesto u vremenu. Oni su budućnost moje prošlosti, oni uvijek u središte postavljaju moju sadašnjost jer pokazuju nešto što nisu, a što će tek postati. Jesam, ali to prije nisam bio. Tako da su oni za mene danas još važniji, možda čak i više od mojih učitelja, jer moji su me učitelji naučili sve što su me mogli naučiti te su otišli iz mog života. (...) moja djeca (plesni učenici) mi pomažu da sve u svojoj glavi razbistrim tako da mi je lako proslijediti dalje onoliko koliko sam u stanju proslijediti. Bez njih, sve bi bilo samo zbrka i nemir: Gdje sam? Tko sam ja? Zašto sam ja? No oni mi daju ovaj vremenski okvir. Puno učim od njih. Da

budem osnaženiji, da budem trezveniji sam sa sobom, da budem sigurniji u svoje riječi, da pravilno razmišljam i da stvarno, na ispravan način, prezentiram znanje.“

Ovim je riječima ispitanik A istaknuo dvosmjernost pedagoškog odnosa naglašavajući da ga njegovi učenici *vode* u plesnom odgojno-obrazovnom procesu, baš kao i što on *vodi* njih. Plesni pedagog i plesni učenici jedni na druge utječu: mijenjaju se te se mijenja i njihova kvaliteta odnosa (Bartulović i sur., 2019), a upravo je pedagogova otvorenost za vlastitu transformaciju ključna jer pokazuje da pedagog uvažava svoje učenike te ne zauzima stav *sveznajućeg tlačiteljskog autoriteta* (Freire, 2002). Korisnost ovakvog pristupa pedagoga u kontekstu plesnog odgoja i obrazovanja potvrđuju rezultati istraživanja autorice Stinson (1993) kojim se saznalo da je učenicima izrazito važno „da se učitelj zaista brine (...)“ jer je to „bio najznačajniji faktor koji je utjecao na njihov angažman u nastavi“ (Stinson, 1993, 46, prema Luketić, Kustura, 2021, 83).

Nastavno na navedene *preduvjete*, ispitanica B i ispitanik A opisuju na koji način se pripremaju te, u konačnici, i realiziraju svoje plesne satove.

Promišljajući o aspektima na koje stavljaju naglasak u svojoj odgojno-obrazovnoj plesnoj praksi, ispitanik A i ispitanica B navode primjere iz svoje prakse koji se mogu kategorizirati s obzirom na pitanja: *kome, što i na koji način*. Konkretno, oboje navode da se u procesu pripreme osvrću na to *kome, to jest, za koju grupu* osmišljaju plesni sat. Zanimljivo je da se ne osvrću na individualne potrebe plesača, već oboje ističu *potrebe grupa* koje vode što implicira da ples percipiraju slično kao što ga definira i autorica Claire (2017), kao *društvenost koja se ostvaruje između tijela*.

„Prva stvar mi ovisi o tome za koga planiram sat, za koju grupu planiram sat. Ako planiram sat za seniorsku grupu, naprednu, onda mi je, dakako bitna energija na satu, kakva želim da bude. (...) I prolazim si, obično imam zapisano u bilježnici što radim sa svakom grupom jer vodim jako puno grupa, pa da nešto ne zeznem, da svaka grupa ima neki svoj tok, neki kontinuitet.“

„Volim da su moji satovi vrlo organski. Imam strukturu i korake koje poduzimam kad podučavam svoje plesače koji su na različitim razinama napretka, volim vidjeti i grupu i

razumjeti što je potrebno grupi kao cjelini. Najprije ih sve trebam navesti da nekako budu na istoj razini plesnog napretka, tako da, kad svi dođu do određene razine, tada mogu razmišljati o stvarima koje cijeloj grupi nedostaju.

Ispitanik A i ispitanica B spominju *tok, kontinuitet, strukturu i korake* te proces razmišljanja o tome što kojoj grupi nedostaje čime demonstriraju posvećenost praćenju potreba plesnih grupa na definiran, no istovremeno fleksibilan, grupi prilagođen način.

Osvrćući se na kategoriju pitanja *što*, osim što ispitanik A i ispitanica B žele podržavati napredak *harmoniziranog, ritmičkog plesnog kretanja*, odnosno, *fizičkog aspekta plesa* svojih učenika, oboje ističu važnost poticanja svijesti učenika da pripadaju plesnoj grupi, čime je moguće da žele ojačati njihove socijalne odnose. S druge strane, ispitanik A naglašava važnost cjelokupnog napredovanja plesnih učenika koje je povezano i s njihovim *kognitivno-emocionalnim aspektom*.

„Za mene, kao što sam već spomenuo, ples dolazi iznutra. Ako ih ne naučim kako osjetiti ples, ne mogu ih naučiti kako plesati. Ono o čemu razmišljam kada osmišljam satove plesa je: Što im najviše nedostaje? Je li to da se osjećaju moćno? Je li to da se osjećaju snažno? Je li to da se osjećaju tužno? Je li to da se osjećaju slabo? I tijekom svojih plesnih satova, počeo sam raditi na tim emocijama kako bi se osjećali ugodno u pokazivanju tih emocija, i kako bi se osjećali ugodno s grupom, s proživljavanjem tog iskustva u grupi, plakanjem kao grupa, da osjete kako je to biti sretan u grupi, biti ljutit kao grupa, da zapravo otvore neke dijelove sebe koji su zaključani, a mnogi ljudi su zaključani kada su u pitanju njihove emocije. Oni to možda ne žele pokazati, ali ples je pokazivanje emocija. I onda kad cijela grupa diše kao jedan, recimo. Tada mi je lakše proći kroz dijelove koji su tehnički, koji su više poput baleta, učiniti da, kao grupa, izgledaju isto dok plešu, potaknuti ih da razumiju linije tijela u kretanju, da razumiju napetost, ekstenzije pokreta, no uvijek volim te stavke kombinirati s onime što oni osjećaju iznutra do onog trenutka u kojem vidim da su shvatili poantu sata. Onda se ponovno s emocionalnog prebacimo na fizički dio, radimo nešto što je vezano za fizički dio njihovog plesa i onda se ponovno vraćamo na emocije, što je delikatnije ili je specifičnije. I onda ih na tome gradim iznutra i izvana, jer za mene, ako ne osjećaju, ne mogu pokazati, ako pokazuju (izvode pokrete), a ne osjećaju, onda je to besmisleno.“

„Tako da se puno više fokusiram, recimo, na razvoj njihove izvedbene plesne strane nego na razvoj fizičkog jer mislim da će fizički dio doći samo spominjanjem nekih detalja, spominjanjem kako neki pokret funkcionira. Oni će taj dio shvatiti, pogotovo kada vide da cijela grupa to izvodi i vide da oni to ne izvode, no emocionalna razina je mnogo delikatnija, delikatnije je nju razviti od samih fizičkih pokreta.“

Navedenim je komentaram ispitanik A elaborirao važnost isprepletenosti tjelesnog kretanja, emocionalne angažiranosti i socijalnih odnosa u svrhu stvaranja atmosfere u kojoj se učenikova autentičnost ima priliku podržavati jer „ples dotiče pitanje emocija kao i samih temelja društvenosti. Ples podrazumijeva odnos između tijela, individualnih strasti i misaonih procesa“ (Claire, 2017, 10). Nije na odmet niti spomenuti da „kad dijelimo raspoloženja s drugima, počinjemo promatrati svijet i odnositi se prema njemu na sličan način kao i oni, a to, u konačnici, može poboljšati pozitivnu interakciju. Naše osobno iskustvo odnosa s drugim ljudima i stvarima može potaknuti osjećaj emocionalne povezanosti“ (De Vignemont, Singer, 2010; Nummenmaa, 2010, prema Rouhiainen, Hämäläinen, 2013). Dakle, ispitanikovo poticanje pokazivanja emocija tijekom plesne izvedbe, osim spomenutog terapijskog učinka na individuu, može biti korisno pri stvaranju grupnog iskustva doživljavanja određene emocije. Plesne su izvedbe potaknute snažnim emocijama povezanim s nepravdom u povijesti definirale ples kao jedan od medija iskazivanja nezadovoljstva statusom quo (McNair II, 2013; Mullis, 2015), te upravo *angažiranje emocionalnosti u plesnom odgoju i obrazovanju* vidim kao *početnu točku* u mogućem (samo)osvješćivanju diskriminatornih praksi koje su učenici u svojem životu proživjeli (ili koje još uvijek proživljavaju), na tragu spomenutog istraživanja autorice Shapiro (2013).

Ispitanica B objašnjava *aspekte* na koje stavlja fokus prilikom planiranja plesnog sata referirajući se na *određene aktivnosti* koje prilagođava potrebama grupe koju vodi.

„Od zagrijavanja, biranja pjesama, nastojim da nije da sad 6 mjeseci pilam iste 4 pjesme za zagrijavanje, nego da se to isto malo mijenja, da je malo raznolikije. (...) ali i način zagrijavanja, imam možda određeni set koji ću odraditi sa svakom grupom (...) i onda s tog seta dalje nadograđujem neke vježbe, drilove, sukladno grupi. (...) drilovi su neke specifične vježbe koje su fokusirane za određeni dio plesa. Je li to tehnika, je li to groove, je li to

footwork, je li to čvrstina, ali ne znam, tekstura pokreta, ovisi za što treba. I nakon toga je kratko istezanje (...) u principu, onda tu krećemo s nekim novim materijalom, s novom koreografijom, ili ako već koreografiju imaju, onda je ponavljanje koreografije, možda malo čišćenje i tako sve i na kraju desetak minuta zadnjih bude istezanje.“

Navedenu strukturu plesnog sata ispitanice B moguće je interpretirati u okvirima Herbartovog pojma *udublјivanja u pedagoški sadržaj* (Palekčić, 2010). Naime, kako bi plesni učenici uopće prepoznali *koji ih plesni stil najviše zanima*, potrebno je da *procesima usvajanja i opažanja* urone u eksperimentiranje različitih načina vlastitog kretanja u prostoru. Kako bi se *kao subjekti vratili na sebe same* u procesu *osvješćivanja*, važno je da se aktivnosti plesnog sata oblikuju tako da učenici mogu primijeniti naučeno, bilo samostalnim osmišljavanjem koreografije, bilo spontanom plesnom improvizacijom (Biasutti, 2013).

Imajući u vidu kategoriju *na koji način*, važno je osvrnuti se na ono *kakvu atmosferu ispitanica razvija* na svojim plesnim satovima, a koja bi omogućavala podržavanje autentičnosti plesnih učenika. Opisuje svoje ponašanje na satovima plesa za koje smatra da pridonosi visokom stupnju angažiranosti plesnih učenika.

„Jako mi je bitno da su svi dobre volje, da su opušteni. I zato kad radim s djecom, uvijek na početku treninga, svi se skupe 15 minuta ranije pa trče po dvorani, igraju lovice, ma nek igraju, nek se bondaju. Nek uživaju. I onda uvijek pet minuta prije treninga ih lijepo posjednem, prozovem ih i onda ih pitam kako su. I kakav im je bio dan. I onda znam, ako je bio loš dan, onda su svi kilavi i ne da im se. I onda se moram ja malo ekstra dat da ih podignem, i onda na kraju treninga bude: ajme, već smo gotovi, ja ne bih doma.“

„(...) ja sam uvijek vesela, uvijek sam nasmijana, uvijek sam pozitivna, uvijek ih motiviram da rade bolje, da rade više.“

„To je uglavnom uvijek neki ono ludi vibe, parti ovo ono, jer mislim da njima to isto treba nakon napornog dana jer to su sve ili srednjoškolci ili studenti kojima stvarno treba ispušni ventil. Uvijek se nekako nastojim fokusirati da to bude neka dobra energija na treningu.“

Dok ispitanik A kod učenika podržava *iznjedrivanje emocija tijekom plesne izvedbe*, ispitanica B emocionalnosti pristupa iz drugačijeg kuta, potičući vedro raspoloženje plesnih

učenika, pogotovo u situacijama kad primijeti da su učenici loše raspoloženi. Istraživanje autorica Rouhiainen i Hämäläinen (2013) pokazalo je da upravo pozitivne emocije u procesu vođenja plesne grupe doprinose kvaliteti grupnih procesa koji potom utječu na plesnu izvedbu. Drugim riječima, „pozitivno raspoloženje povezano je ne samo s prosocijalnim i korisnim ponašanjem, već i s poboljšanom kreativnošću i izvedbom“ (Rouhiainen i Hämäläinen, 2013, 6).

U dobivanju uvida u modalitete podržavanja učenikove autentičnosti, bitno je predstaviti i *kako* plesni pedagozi prate napredak plesnih učenika te *kako* im komuniciraju povratne informacije.

4.8.3.3 Praćenje napretka i komuniciranje povratne informacije

Pri praćenju napretka svojih plesnih učenika, ispitanik A preferira ponavljati određene koncepte (na primjer, *osjećati se atraktivno*) kroz duži vremenski period kako bi promotrio način na koji će njegovi učenici na te koncepte reagirati.

„Pratim ih kroz vrijeme gledajući način na koji izvode koreografiju, promatrajući kako su sve više utjelovljeni sami sa sobom. (...) i onda vidim kako oni reagiraju na istu temu na drugačiji način, to može biti nešto jednostavno poput: danas se osjećamo atraktivno, a onda za šest mjeseci implementiram isti koncept, ponovno se osjećamo atraktivno, plešući neku drugu koreografiju.“

„Drugačija koreografija, drugačiji koraci, ali ista energija koja se ponovno koristi u izvedbi. Ili to također može biti kad govorimo o, na primjer, formacijama, jesu li plesači svjesni ljudi oko sebe, kako olakšavaju jedni drugima da dođu do svojih formacija...pomažete im kroz proces razumijevanja formacija što je orijentirano više na društvenu stranu plesa. (...) povezivanje, poštovanje, pomaganje, prihvaćanje jedni drugih.“

Ponavljanjem određenih koncepata kroz duži vremenski period, koje sam prethodno imenovala *plesnom temom*, odnosno, *plesnim sadržajem u širem smislu* (na primjer, *osjećati se atraktivno*), smatram da ispitanik A ostvaruje *obrazovanje postavljanjem problema* (Freire, 2002) u konkretnoj odgojno-obrazovnoj praksi plesnih satova koje vodi. Kombiniranjem implementiranja određene plesne teme i osvješćivanjem pozicioniranosti

plesača u prostoru, moguće je da ispitanik A stremi postizanju *izronjavanja svijesti* plesnih učenika jer će učenici „što se više susreću s problemima koji imaju veze s njima u svijetu i sa svijetom, osjećati izazov i obvezu da odgovore na taj izazov.“ (Freire, 2002, 50). Moguće je da ispitanik A potiče *dijalog učenika sa svijetom (osvješćivanjem mogućnosti kretanja učenika u plesnim formacijama)* prateći kako učenici u tim situacijama reagiraju, prilagođavajući pritom buduće aktivnosti onome što primijeti da je potrebno podržavati. Freire (2002), u suštini, *obrazovanje postavljanjem problema* povezuje s djelovanjem svih dionika odgojno-obrazovnog procesa usmjerenim na dokidanje društvene nepravde. Taj koncept *svoju izvorišnu točku* ima u postavljanju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u ulogu aktera koji „razvijaju moć kritičkog promatranja načina na koji postoje u *svijetu s kojim i u kojem jesu*. Počinju svijet vidjeti ne kao statičnu stvarnost, već kao stvarnost u procesu, u preobražavanju. (...) Obrazovanje postavljanjem problema temelji se na stvaralaštvu i potiče istinsko razmišljanje i djelovanje na stvarnost, odgovarajući time na vokaciju ljudi kao bića koja su *autentična* jedino kad su uključena u *istraživanja i stvaralačko preoblikovanje*.“ (Freire, 2002, 52). Držim da je moguće da ispitanik A, ponavljanjem određenih koncepata (plesnih tema) u dužem vremenskom periodu, prati i podržava plesne učenike u njihovu istraživanju sebe i vlastitih odnosa *s okolinom* te, vjerojatno, i sam tim procesom *uči od svojih plesnih učenika* o njima, ali i o sebi, čime je moguće da s učenicima ostvaruje *stvaralačko preoblikovanje stvarnosti* (Freire, 2002).

Ispitanica B ističe da se ponekad plesni napredak učenika dogodi iznenada, da to primijeti načinom na koji plesni učenik pleše neku koreografiju.

„Jednostavno, to vidiš u kvaliteti pokreta. I što je najsmješnije, to se dogodi, ajmo reći, preko noći. Nakon svog tog vježbanja i dugih perioda i nakon tog cijelog procesa, doslovno preko noći i s treninga u utorak dođu u četvrtak. Valjda im se neke stvari nesvjesno poslože, sjednu, i bude wow.“

„Vjerujem da se tad netko napokon opustio u dovoljnoj mjeri da se ne boji, plesno, ajmo reć, izać van. To se najčešće vidi, po recimo, facijalnoj ekspresiji. Jako često možeš vidjeti kad netko uživa (dok pleše). I možeš vidjeti kad je nekom, još malo, bed.“

Prema odgovoru ispitanice B, može se reći da se ona, prilikom praćenja napretka plesnih učenika, posvećuje uočavanju *kvalitete plesnih pokreta te emocija putem ekspresije lica*. Vjerojatno primjećivanjem navedenog potencijalno odlučuje *koje bi učenike u plesnoj grupi mogla podržati u procesu iznjedriavanja autentičnosti koji je, vjerojatno, otežan zbog straha kod učenika*. Taj strah učenika da se autentično izraze pokretom može biti uvjetovan brojnim faktorima (Katarinčić, 2013a; Katarinčić, 2013b; Risner, 2002; Risner, Stinson, 2010), te plesnim pedagogima može predstavljati poticaj da oblikuju plesne aktivnosti putem kojih će plesni učenici moći *osvješćivati i primjenjivati modalitete vlastitog nošenja sa strahom* (Green, 2000; Shapiro, 2013), transformirajući pritom sebe i one koji ih okružuju.

Pri komuniciranju povratne informacije, zanimljivo je da se ispitanik A pokušava obratiti *grupi plesača* ističući aspekte na kojima bi trebali, kao grupa, poraditi.

„Ono što volim raditi je sjesti ispred njih, pred grupu, i reći im: vi ste se kao grupa razvili u ovome, ovome i ovome. Još uvijek mislim da vam kao grupi nedostaje ovo, ovo i ono, jer onog trenutka kad im se obratim kao grupi, iako nisu svi uključeni u to, ljudi na koje se te riječi odnose će to osjetiti, a ljudi koji već imaju razvijen određen aspekt, zagrist će te će još više napredovati.“

Što se tiče komuniciranja povratne informacije plesnim učenicima pojedinačno, tvrdi da i to, ponekad, čini.

„Volim ih više kritizirati kao grupu nego ponaosob, te volim čekati da mi priđu i da me upitaju: što misliš da mi nedostaje kao plesaču? Tad, u tom trenutku, imam punu slobodu govoriti, jer mislim da su otvoreni za slušanje.“

„Pokušavam biti kratak kad dajem feedback jer ne želim da se oslanjaju na mene, u smislu: AŽ je rekao da sam dobar plesač...AŽ zapravo nije nitko. AŽ neće definirati jesi li dobar plesač ili ne.“

Ispitanica B trudi se u komuniciranju povratne informacije grupi plesača biti direktna.

„Najjednostavnije, pohvalim ih s riječju bravo. Najbanalnije, ali to im stvarno puno znači.“

„I ako nešto naprave, a ne naprave dovoljno dobro, kažem im: niste to i to. Ajmo opet, nije bilo dovoljno dobro.“

Naglašava da ponekad potakne nekog od plesnih učenika da koreografiju otpleše sam pred svima.

„I onda su i sami svjesni da su na dobrom tragu, da rade nešto dobro.“

Ispitanik A ima praksu snimiti plesne učenike tijekom finalnog izvođenja neke od koreografija.

„Volim završiti svaku koreografiju tako da ih snimim kako ju izvode jer mislim da je to važno, da vide kako rastu i važno im je da budu pohvaljeni za ono što su naučili.“

Prema odgovorima ispitanika A i ispitanice B, moguće je interpretirati *način na koji komuniciraju povratnu informaciju* svojim učenicima, te *što, takvim pristupima*, potencijalno ostvaruju u svrhu podržavanja autentičnosti plesnih učenika. Naime, oboje u odgovorima spominju da se obraćaju *grupi plesača*: ispitanica B upućuje direktne komentare pohvale i kritike potičući plesače da primijene savjet u narednim izvođenjima koreografije, dok je moguće da ispitanik A kritiku u svrhu poboljšanja izvedbe upućuje *cijelog grupi* očekujući da će time izazvati *aktivnost* svih učenika u procesu primjene izrečenog komentara. Moguće je da obraćanjem grupi, ispitanik A i ispitanica B žele izbjeći ostvarivanje hijerarhijski definiranog odnosa *moći pedagog – učenik*, odnosno *tlačitelj - potlačeni* (Freire, 2002), jer vjerujem da kod učenika namjeravaju podržavati *(samo)refleksivnost*, to jest, „povratak duha samomu sebi nakon čina spoznaje, čime se omogućuje prihvaćanje spoznatoga, i to tako što spoznavajuće i spoznato stoje u odnosu međusobnoga impliciranja: dok u prvom činu zamjedbe, koji je izravno osjetilno zamjećivanje, spoznavajući duh izlazi van iz sebe, u drugom činu spoznaje, refleksiji, duh se vraća natrag samomu sebi skupa s pohranjenim osjetilnim materijalom koji u obliku predodžbe postaje *predmetom mišljenja* i onim što suuvjetuje mišljenje kao takvo“ (Hrvatska enciklopedija, 2021)¹⁹. Izričući komentare *upućene svima*, vjerujem da žele potaknuti učenike da *samovođenim, promišljenim*

¹⁹ <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=52212>

djelovanjem pokušaju pronaći vlastiti modus plesnog izražavanja aktivno se (samo)oblikujući (Komar, 2017). Osim verbalnim putem, smatram da to postižu i činom poticanja učenika da plešu jedni pred drugima te ih snimajući pri finalnoj izvedbi naučene koreografije jer time potom potiču učenike na multisenzorno uočavanje tuđeg, ali i vlastitog plesnog izražavanja.

4.8.4 Izazovi u podržavanju učenikove autentičnosti i njihovo nadilaženje

Propitujući izazove koji u plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi otežavaju podržavanje autentičnosti plesnih učenika, prema iskustvima i razmišljanjima koje su ispitanik A i ispitanica B podijelili, nastale su sljedeće kategorije: *izazovi usmjereni na učenika, izazovi usmjereni na plesnog pedagoga te izazovi šireg društveno-plesnog konteksta.*

Izazovi usmjereni na plesnog učenika primjećuju se u situacijama u kojima se plesni učenici ne angažiraju, odnosno, ne bivaju *subjekti* vlastitog plesnog obrazovanja. Razlozi takvog učenikova stanja mogu biti brojni (Katarinčić, 2013a; Katarinčić, 2013b; Risner, 2002; Risner, Stinson, 2010) te bi se jedno cijelo istraživanje moglo posvetiti propitivanju mogućih faktora koji na to stanje *neautentičnog plesnog bivanja* utječu, no, važno je podijeliti iskustva ispitanika A i ispitanice B koji, navedenim iskazima, mogu potaknuti nov istraživački smjer u pedagogiji tijela i pokreta.

„Imala sam grupe djece, koji su bili apsolutno nemotivirani za rad i koje, recimo, čak niti nisam smatrala svojim osobnim neuspjehom jer stvarno znam da sam dala sve od sebe da dignem atmosferu na satu, da njih, čak i na neki način, animiram. Znači, išla sam do te granice da ih više animiram, da ih nekako probam pridobiti. Ali ništa od toga nije prolazilo, a ja sam stvarno učitelj s višegodišnjim iskustvom i stvarno sam prošla sve uzraste i jako puno grupa i nikad, nikad se nisam našla na tom pragu i onda kad jesam, trebalo mi je neko vrijeme da si sve izracionaliziram (...) jer sam imala jako puno preispitivanja.“

„Dakle, najveća borba koju imam je shvatiti kad su plesni učenici spremni slušati, jer, ovisno o načinu na koji govorim i intenzitetu kojim govorim, to stvarno može biti štetno za njih jer bih mogao dotaknuti stvar s kojom se možda nisu spremni suočiti. I iako znam da znaju, znam da razumiju, osjećam da nisu spremni znati da ja znam. I trebam igrati igru dok oni ne budu spremni reći, OK, otvoren/otvorena sam za to, a onda mogu reći, OK, znam, jer sam to vidio.“

Pa sad razgovarajmo o tome. (...) Često nismo spremni suočiti se s nekim problemom i onda reagiramo negdje drugdje jer taj problem preslikavamo negdje drugdje. (...) Moja je borba da shvatim jesu li oni spremni slušati, hoće li razumjeti na najbolji način ono što im želim poručiti.“

Ispitanica B pokušava sa svojim učenicima otvoreno razgovarati o načinima nošenja s vlastitim neuspjehom.

„Imam govor svaki put kad dođe netko novi: pod broj jedan, došla si naučiti, bez plakanja, bez stresa, bez ljutnje. Sve će ti se to možda činiti lagano. Ništa od toga nije lagano. Za sve će ti trebati vremena da naučiš. I onda se tu već uključuju i druga djeca govoreći: tak ti je i meni bilo na prvom treningu, nisam znao! Tako da mi je to super. Tako vidiš kako ples povezuje još od malih nogu i kako su djeca zapravo jako nevina i iskrena i kako zapravo žele pomoći jedni drugima.“

Autorica Shapiro (1998) spominje da su, slikovito rečeno, na tijelu plesača prisutni natpisi kulture u kojoj taj plesač ili ta plesačica živi. Drugim riječima, društveno-kulturno okruženje u kojemu plesači žive i djeluju uređuje način na koji razmišljaju i žive svoje društvene odnose. Budući da se u kontekstu formalnog, institucionalnog odgoja i obrazovanja i dalje reproducira dualističko poimanje uma i tijela (Bartulović, 2012), moguće je da učenici participiranjem na satovima plesnog odgoja i obrazovanja reproduciraju *ulogu pasivnog primatelja znanja* te im *preuzimanje uloge aktivnog subjekta vlastita obrazovnog procesa* predstavlja izazov. Smatram da se oblikovanjem dijaloški usmjerenih aktivnosti, od strane plesnih pedagoga, otvara prostor za *življenje obrazovanja za oslobođenje* kojim bi se učenike moglo poticati na *spoznavanje putem dijaloga* (Freire, 2002).

Kod *izazova usmjerenih na plesnog pedagoga* ispitanica B opisuje da joj je na početku karijere bilo teško okarakterizirati vlastiti *pedagoški takt* na satovima plesa.

„Trebalo mi je neko vrijeme da nađem tu granicu između (biti) prijatelj i (biti) trener. Učenici mogu prije početka treninga doći i zagrliti me, reći kako im je bilo u školi, ali kad trening počne, ta priča prestaje. (...) Ako se napravi nešto dobro, naravno da ću ih pohvaliti. Isto tako, ako se radi nešto loše, reći ću da je loše. I reći ću to izravno i iskreno bez sugar

coatanja. (...) I boja moga glasa i ton moga glasa i način na koji ja to kažem, nikad neće biti oteresito i ljuto (...) zato kažem, sigurna zona. Gdje i oni mogu reći što žele izravno, gdje ja mogu reći ono što moram reći da bi to na kraju bilo dobro. “

Prema navedenom komentaru, moguće je da je ispitanica B, umjesto statične, nepromjenjive uloge *tlačiteljskog autoriteta*, odlučila u vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi djelovati dijaloški, *otvarajući prostor za promjenu* učenika i sebe, djelujući na temelju promatranja i slušanja „učenica te uzimanjem u obzir različitih učeničkih karakteristika i kontekstualnih okolnosti (English, 2011, prema Bartulović i sur., 2019, 118). Dilemu koju navodi da je imala na početku karijere (biti prijatelj ili biti trener učenicima) moguće je da nadilazi provođenjem plesnih satova koji su orijentirani na *pedagoški sadržaj*, ples, budući da se komunikacija tijekom plesnog sata bazira na dijaloškom komentiranju *onoga što se nalazi između učitelja/učenika i učenika/učitelja* (Freire, 2002).

Unutar kategorije *izazova usmjerenih na plesnog pedagoga*, ispitanik A i ispitanica B osvrću na istu pojavu u plesnome odgoju i obrazovanju, a to je *problem ega plesnog pedagoga* s kojim su se oboje susreli tijekom vlastitog plesnog obrazovanja.

„Mislim da je možda i ego bio problem. U smislu, da teacher mora biti najbolji i najveći i naj naj, sve u toj dvorani, i Bog i batina, da nitko od učenika ne smije biti bolji, da nitko ne smije pokazati nešto drukčije od onoga što je teacher prezentirao.“

„Mislim da je to robovanje, biti vezan za ljude koji su ogorčeni i dopuštaju da njihova vlastita nesigurnost govori glasnije od njihove želje da podučavaju. A onda se nađete u toksičnom okruženju u kojem ste, kao što sam već rekao, samo iskorišteni kao hrana za nečiji ego. Taj netko tobom manipulira da se osjećaš kao ništa, da ih možeš hraniti onim što oni žele da ih se hrani. (...) I ponekad je to besmislena borba jer samo pokušavaš dokazati da plesni učenik zna manje od tebe, što je za mene, beznadna, mračna strana plesa. Ako znaš više od mene, nauči me. Dakle, oboje možemo puno znati i oboje možemo rasti u znanju. I možemo učiniti više zajedno nego što možete učiniti odvojeno. Ali ako dođeš k meni samo da pokažeš da ne znam ono što ti znaš, onda mi to ne ostavlja alate za rast. Nego me to onda ostavlja beznadnim.“

Navedeni odgovori ilustriraju *tlačiteljski mentalitet* (Freire, 2002) osoba koje su djelovale u ulogama plesnih pedagoga s kojim su se ispitanik A i ispitanica B imali priliku susresti u procesu vlastitog plesnog obrazovanja. Oboje se na ta iskustva osvrću kritički, pri čemu ispitanik A opisuje vlastite osjećaje i razmišljanja koja su mu se javljala u interakciji s takvim pedagogima. Držim da takvi plesni pedagozi, iako se nazivaju pedagogima, djeluju antipedagogično s obzirom na to da svrhu plesnih satova temelje na radnjama manipulacije učenicima te na radnjama kojima zadržavaju vlastite pozicije moći (Freire, 2002), čime smatram da onemogućuju *življenje autentičnosti* svojih plesnih učenika, percipirajući plesne učenike kao instrumente putem kojih mogu afirmirati osjećaj vlastite vrijednosti, degradirajući i pasivizirajući učenike (Shapiro, 1998).

Tijekom spominjanja navedenog izazova, ispitanica B navodi pojavu koja je bila prisutna na široj, *društveno-plesnoj razini*. Naime, tvrdi da su plesni klubovi (komercijalnih plesnih stilova) dugo bili *zatvoreni sustavi*.

„Prije više od deset godina, u nekim počecima, kad su klubovi tek nastajali, u nekom trenu se to sve jako zatvorilo međusobno. Nije bilo YouTubea, nije bilo (plesnih) classeva kao takvih. Mislim da je svaki klub među svojim učenicima raspirivao neku vrstu, baš ono, negativne konkurencije. (...) I tako je to sve nekako jedno vrijeme išlo i bilo je baš teško. (...) I onda kad su krenuli (plesni) classevi, dosta ljudi se tome nije otvorilo. Nisu to vidjeli kao priliku za napredak, nego se valjda javljao taj neki strah (plesnih pedagoga) od toga da će izgubiti ljude (koji pohađaju njihove plesne satove).“

Ipak, ispitanica B navodi da je u jednom trenutku došlo do pozitivnih promjena i da danas plesni klubovi često organiziraju otvorene satove plesa kojima mogu prisustvovati i plesni učenici koji se obrazuju u drugim plesnim klubovima.

„Pa mislim da su, jednostavno, društvene mreže sve to pokrenule. I kak se to sve krenulo razvijati, mislim da su ljudi imali puno veći pristup informacijama, drugim stvarima, videima, drugim teacherima, jednostavno su se stvari otvorile tako da zapravo vidiš što se radi u drugom klubu i tebi se to sviđa. I u nekom trenu, mislim da su ljudi počeli stvarno razmišljati za sebe, u smislu, ja želim ići tamo i to je to. (...) Mislim da su i voditelji (plesnih

klubova) shvatili da ne mogu imati tu kontrolu i poticati taj strah (da se ti učenici više neće imati gdje vratiti). I mislim da se promijenila situacija, u smislu, da ako ih voditelji ne puste da idu istraživati, da se sigurno više tamo neće vratiti.“

Mišljenja sam da su odnosi moći (Green, 2000; Risner, 2002) i tendencija pojedinih plesnih pedagoga da zadrže i reproduciraju vlastiti položaj *sveznajućeg autoriteta* (Freire, 2002) bili mogući uzorci *zatvorenosti plesnih sustava*. Ples je desetljećima percipiran *elitnom umjetnošću* (Katarinčić, 2013b) u kojoj je, kako navodi ispitanica B, konkurencija *drugih plesnih klubova* predstavljala opasnost promjene statusa quo. Ipak, izloženošću plesača informacijama dostupnima na društvenim mrežama, moguće je da je došlo do *osvješćivanja* plesnih učenika koji su počeli vlastitim participiranjem na plesnim satovima različitih plesnih pedagoga *transformirati* plesni realitet.

Budući da pojedini plesni pedagozi, osim vođenja plesnih satova, sudjeluju i u brojnim scenskim gažama takozvane *popularne industrije*, razmatrajući ideal *prikladnog plesnog tijela* (Katarinčić, 2013a) koji se reproducirao u povijesti baleta, interesantno je razmišljanje ispitanika A u kojemu odgovara na potpitanje koje se tijekom intervjua spontano javilo, a to je *ograničava li popularna industrija plesačevo življenje autentičnosti*.

„Ne, ne. Vjerujem da kao plesač, što više prigriš ono što jesi, to ćeš biti autentičniji. Naravno, ali ćeš biti i specifičniji. (...) Rekao bih da, ako ste dovoljno talentirani, a pod talentom mislim ako dovoljno radite, izgled se može promijeniti. No ples, ples ostaje na prvom mjestu. (...) Svi, u osnovi, dobiju gaže ako su dovoljno dobri plesači. Dakle, izgled nije toliko bitan koliko da ste dobri u onom što radite. (...) ima puno plus-size plesača koji su nevjerojatni i volim ih gledati (...) Na primjer, ako ste pjevačica i imate problema s tijelom, ako imate malo viška kilograma, ne želite imati mršavije plesače ili plesačice od sebe na pozornici jer ćete izgledati mnogo veće. (...) Ne dolazi nužno sve iz predrasuda, kao, pretio si, ne znaš plesati. Nego, više u smislu: naša je pjevačica pretila. Dakle, ne možete plesati s njom na pozornici jer ste previše mršavi.“

„Dakle, mora postojati i moje vlastito prihvaćanje onoga što jesam, tko sam. I takav kakav jesam. Takav sam ja i ako netko to ne želi, to ne mijenja moju vrijednost. To samo znači da

trebam tražiti prilike negdje drugdje, jer ako je nešto nepromjenjivo, ne mogu se boriti protiv toga, a boreći se protiv toga, borim se sa samim sobom, što opet prekida moju vezu sa samim sobom.“

Navedeni odgovor navodi na mogućnost da, što se življenja plesačeve autentičnosti tiče, popularna industrija, za razliku do baleta, ipak pruža plesačima *prostor* da plešu bez obzira *kakvo* je njihovo tijelo, iz *kakve* socijalno-kulturne pozadine dolaze ili, na primjer, *kako* definiraju svoju seksualnost. Njegovanje *prihvatanja različitosti*, umjesto reproduciranja strogo definiranih, uniformiranih pravila o tome *kakvo bi plesno tijelo trebalo biti* (Katarinčić, 2013a) stvara priliku da se tijela plesača ne percipiraju kao instrumenti (Shapiro, 1998), već kao subjekti čija je plesna izvedba *istovremeno fizička, emocionalna i kognitivna*. Posljednji izazov koji je u ovome istraživanju prepoznat u kontekstu podržavanja učenikove autentičnosti jest kontekst *plesnih natjecanja*. Razmišljanja ispitanice B i ispitanika A o ovoj se temi razlikuju. Ispitanik A zauzima kritički stav spram natjecanja (u kontekstu podržavanja učenikove autentičnosti).

„Ne, ne volim natjecanja. Natjecanja volim samim time što izađeš iz svoje sigurne zone i guraš se dalje u svrhu nečega, boriš se za nešto, a boriti se za nešto je jako dobro. Ali sama natjecanja kao takva ne volim jer cijelo vrijeme, zapravo, radim na razvoju plesača kao pojedinaca i stalno gradim pojedince. Zatim idemo na natjecanje gdje trebam imati trideset ljudi koji dišu isto i izvode koreografiju identično. To nije prirodno za proces u kojem se nalaze. To je neprirodno za njihova tijela. To je neprirodno za njihovu stvarnost. Što se mene tiče, možda sam u krivu, ali za sada mi to ne daje rezultate koje bi davalo da to isto vrijeme koristim da im pomognem da spoznaju tko su. Za mene natjecanje može biti neka vrsta nazadovanja. Mislim da su prije bila vremena u kojima su bila vrlo korisna, ali mislim da vam danas, pogotovo ako mislite raditi u industriji, natjecanja baš i ne pomažu.“

S druge strane, ispitanica B ističe da plesna natjecanja imaju, generalno, više *prednosti nego mana*.

„Ako baš radimo neku koreografiju za natjecanje, onda mi je bitno da im je muzikalnost ista. I bitno mi je da oni kao grupi isto dišu.“

Svjesna je da se pri izvedbi svaka grupa ocjenjuje s obzirom na unaprijed određene kriterije te je prostor za plesnu autentičnost učenika ograničen, no navodi da se pri osmišljanju koreografije plesne učenike može potaknuti da podijele svoje ideje i sugestije. Štoviše, objašnjava da joj je užitak omogućiti učenicima da zajedno osmisle novu koreografiju:

„Ako stvarno naletim na neku kreativnu blokadu, onda ih pitam imaju li oni kakvu ideju (...) onda to obično ispadne jako dobro jer je puno glava pametnije od jedne i stvarno budem uvijek ugodno iznenađena. I jako ponosna.“

„Recimo, jedne godine sam uzela cijeli sat i samo smo birali pjesme za natjecanje (...) nisam došla s određenom playlistom, nego sam došla i rekla im da si uzmu, odaberu deset pjesama na koje bi htjeli plesati (...) za koje osjećaju da ih vuče ritam (...) i mi smo jedno dva sata sjedili, čak smo i produžili trening, i puštali pjesmu po pjesmu i zapisivali i dogovarali se (...) stvarno im treba dati priliku.“

Dodaje da su natjecanja korisna jer otvaraju priliku da se plesni učenici izlože iskustvima u kojima se mogu sprijateljiti, bolje upoznati međusobno, te se povezati kao grupa. Na natjecanjima imaju priliku vidjeti i druge plesne grupe: osim brojnih nastupa koji ih mogu inspirirati i motivirati, mogu uočiti i kako se različite plesne grupe nose sa stresom.

Primjer zajedničkog osmišljanja koreografije za plesno natjecanje smatram izuzetno relevantnim jer, kao što i autorica Giguere (2011) navodi, suradnički rad plesnih učenika na osmišljanju koreografije uključuje angažman učenikovih verbalnih, analitičkih i pregovaračkih vještina koje čine važan aspekt njihovih socijalnih odnosa. Pružanjem mogućnosti da učenici vlastitim idejama, suradnjom, zajedno osmisle aktivnost ili plesnu koreografiju, učenici postaju *aktivni subjekti vlastitog obrazovnog procesa*, mijenjajući sebe i ostale koji ih okružuju.

5. Zaključak

Koncept autentičnosti u plesnom odgoju i obrazovanju, predstavljen u teorijskom i empirijskom dijelu ovog rada, u konačnici je moguće shvatiti kao dispoziciju (Bartulović i sur., 2019) putem koje se plesnim učenicima i plesnim pedagozima omogućuje samovođeno, emancipirajuće i slobodno plesno izražavanje. U ovome su radu odgovori plesnog pedagoga

(ispitanika A) i plesne pedagoginje (ispitanice B) interpretirani u okvirima normativne pedagogije i kritičke pedagogije te razumijevanje njihovih konceptualizacija plesa, svrhe plesnog obrazovanja te modaliteta djelovanja u konkretnoj plesnoj odgojno-obrazovnoj nije moguće generalizirati. Shodno tome, smatram da bi se doprinos ovog rada u polju pedagogije tijela i pokreta mogao istaknuti u nekoliko *ključnih momenata spoznaje* koji otvaraju mogućnost daljnjih istraživačkih aktivnosti. Držim da ovo područje pedagogije, koje je isprepletено s umjetnosti, ima potencijal doprinijeti društveno-transformativnom radu u konkretnoj plesnoj odgojno-obrazovnoj praksi te na tragu toga ukazujem na neke od spoznaja do kojih sam došla, a koji su moj pokušaj interpretacije dobivenih odgovora sudionika i sudionice istraživanja.

Sudionik i sudionica istraživanja ples konceptualiziraju u okvirima *životnog poziva* pri čemu ga asociraju sa *slobodom* i *ljubavlju*: oboje ples opisuju kao *način izražavanja* osobe koji se događa u trenutku *doživljaja glazbe*. Moguće je da su konceptualizaciju plesa sudionik i sudionica stvarali u procesu vlastitog plesnog obrazovanja kojeg oboje opisuju kao višegodišnje iskustvo, dok prema načinu na koji opisuju vlastite modalitete djelovanja zaključujem da oboje, osim uloge plesnih pedagoga, istovremeno imaju ulogu i plesnih učenika (Freire, 2002) jer *dijalogičnim pristupom* s učenicima istražuju *pedagoški sadržaj, ples*. Pri određivanju svrhe plesnih satova koje vode, oboje navode važnost podržavanja *učenja plesne tehnike* proletarijanskih plesova (Misirhiralall, 2013), odnosno komercijalnog plesnog stila i hip hopa (koji se ubraja u *komercijalne plesne stilove*). Osim toga, ispitanik A kao svrhu satova koje vodi ističe *terapijski proces učenika*, odnosno *podržavanje učenika u izgradnji pozitivne slike o sebi* stavljanjem naglaska na *emocionalni aspekt pri plesnom izražavanju*. Ispitanica B kao svrhu plesnih satova spominje i *stvaranje sigurne zone* u kojoj učenici mogu *ostvarivati svoje autentično plesno izražavanje*, pri čemu izgradnja socijalnih odnosa predstavlja preduvjet takvog podržavajućeg okruženja. Osim izgradnje socijalnih odnosa, kao preduvjet podržavanja autentičnosti učenika, interpretacijom odgovora iznjedrila je i *otvorenost učenika i pedagoga za učenje*, budući da su učitelji istovremeno učenici, a učenici istovremeno učitelji (Freire, 2002). Pri provedbi plesnih satova, uočila sam tendenciju ispitanika A i ispitanice B da aktivnosti oblikuju *potrebama plesnih grupa* koje

vode, te da se *način na koji* prate napredak i *način na koji* komuniciraju povratnu informaciju može interpretirati u okvirima Herbartovog misaonog kruga *udubljenja i osvješćivanja* (Palekčić, 2010). Pri kategoriziranju *izazova u podržavanju učenikove autentičnosti*, primijetila sam izazove koji su usmjereni na: učenika, pedagoga i na širi, društveno-plesni kontekst.

Promišljanjem o odgovorima ispitanika A i ispitanice B, prije svega ističem da sam spoznala vlastito radikalno pozicioniranje pri kritiziranju baleta i plesnih natjecanja u teorijskom dijelu rada. Naime, isprva sam *svijet baleta* percipirala kao realitet u kojemu nije moguće podržavati autentičnost plesača, prvenstveno zbog *reprodukcije diskursa prikladnog plesnog tijela* (Katarinčić, 2013a), no komentar ispitanika A potaknuo me na *ublažavanje radikalnog mišljenja o baletu* s obzirom na to da je ispitanik istaknuo *korisnost svladavanja baletne plesne tehnike* koja mu je poslužila kao koristan *alat* pri plesnim izvedbama komercijalnih plesnih stilova kojima se bavi. Prema tome, budući da autentičnost razumijem kao dinamičnu kategoriju „davanja sebi oblika“ (Komar, 2017, 50), *baletna plesna tehnika* plesačima može predstavljati jedan od alata kojim će moći obogatiti vlastito plesno izražavanje. Argumentiranjem *neautentičnosti* u kontekstu *plesnih natjecanja*, i dalje držim da plesna natjecanja, zbog uniformiranosti pravila i očekivanog zadovoljavanja unaprijed određenih izvanjskih kriterija, u suštini ne pružaju plesnim učenicima i pedagozima mogućnost *življenja autentičnosti u plesu*. Međutim, komentar ispitanice B o praksi zajedničkog biranja pjesama i osmišljavanja plesnih koraka za plesno natjecanje od strane plesnih učenika naveo me na zaključak da unutar postavljenih kriterija plesnog natjecanja učenicima može biti omogućeno da izraze svoje ideje i sugestije koje mogu rezultirati suradničkim radom (Giguere, 2011). Držim da to ipak ne predstavlja *autentično življenje plesa* jer bi ono trebalo biti *oslobođeno unaprijed definiranih očekivanja* budući da, prema riječima ispitanika A, *ples dolazi iznutra*.

Odgovori ispitanika A i ispitanice B koji su se odnosili na *plesni karakter*, to jest, na *plesnu personu*, naveli su me na moguću interpretaciju postojanja *različitih modusa življenja autentičnosti* pedagoga u kontekstu plesa. Naime, ispitanikovo razlikovanje vlastitog djelovanja s obzirom na kontekst u kojemu se nalazi: plesanjem na sceni ili vođenjem plesnog

sata u dvorani s učenicima, potaknulo me da *autentičnost* ne sagledavam isključivo kroz prizmu *individualističkog življenja plesa* koje ima *terapijski učinak na plesača*, već da uvidim *utjecaj društvenih odnosa* na pedagogovo djelovanje koje je intencionalno, podupiruće i brižno, *dakle pedagoški* (Bartulović i sur., 2019) u kontekstu plesnog odgoja i obrazovanja.

Malen uzorak ispitanika te izostanak triangulacije predstavljaju ključna ograničenja ovog istraživanja. Naime, uključivanjem većeg broja plesnih pedagoga, moguće je da bi dobiveni odgovori potaknuli nove uvide u okvirima razumijevanja *koncepta autentičnosti u plesnom odgoju i obrazovanju*. Isto tako, odgovori plesnih učenika, koji bi se mogli dobiti metodom *fokus grupe*, u istraživanje bi uveli novu perspektivu koja bi, potencijalno, mogla biti korisna za pedagogovo razumijevanje vlastitog djelovanja u odgojno-obrazovnom procesu. Nova istraživanja mogla bi, osim stjecanja perspektive plesnih učenika o konceptu autentičnosti u plesu, obuhvatiti neku od problematika koje su spomenute u kontekstu ograničavanja autentičnosti u odgojno-obrazovnoj praksi, na primjer: perpetuiranje heteronormativnosti te eurocentrično poimanje plesne umjetnosti.

6. Literatura

Bartulović, M. (2012) Kultiviranje žudnje : tijelo u feminističkoj pedagogiji. U: Hrvatić, N., Klapan, A., ur., *Pedagogija i kultura- teorijsko-metodološka određenja pedagoške znanost*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 72-80.

Bartulović, M., Kušević, B. i Širanović, A. (2019). Prilog razumijevanju pedagoginje: O dispozicijama za pedagoški djelovanje. *Metodički ogledi*, 26 (2), 105-127. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/237834>

Bašić, S. (1998) Modeli samopoimanja pedagogije. *Napredak*, 139 (1), 33-44.

Bauer, A. (2021) *Autentičnost u pedagoškom odnosu*. Diplomski rad. Zagreb: Repozitorij Filozofskog fakulteta. Dostupno na: <https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg%3A5247>

- Biasutti, M. (2013) Improvisation in dance education: teacher views. *Research in Dance Education*, 14 (2), 120-140. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F14647893.2012.761193>
- Claire, E. (2017) Dance practice and gendered discourse: a connected history. *Clio. Women, Gender, History*, 46, 7–19. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/26795723>
- Dierckx de Casterle, B. i sur. (2011) QUAGOL: A guide for qualitative data analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 49 (3), 360-371. Dostupno na: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0020748911003671>
- Došen, L. (2022) *Pedagoški potencijal kreativnog plesa u kontekstu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Diplomski rad. Zagreb: Repozitorij Filozofskog fakulteta. Dostupno na: <https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg%3A6585>
- Freire, P. (2002) *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: *Održivi razvoj zajednice – Odraž*
- Garner i sur. (1987) A Prospective Study of Eating Disturbances in the Ballet. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 48(1/4), 170–175. Dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/45115732>
- Giguere, M. (2011) Social Influences on the Creative Process: An Examination of Children's Creativity and Learning in Dance. *International Journal of Education & the Arts*, 12 (1), 1-13. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ937076>
- Green, J.I. (2000) Emancipatory Pedagogy?: Women's Bodies and the Creative Process in Dance. *Frontiers A Journal of Women Studies*, 21(3), 124-140. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/269816932_Emanicipatory_Pedagogy_Women's_Bodies_and_the_Creative_Process_in_Dance
- Halmi, A. (2004) Prvi dio: Uvodna razmatranja. U: Halmi, A. ur., *Strategije kvalitativnih istraživanja u primjenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 18-32.
- Helm, C.M. (2006) Teacher Dispositions as Predictors of Good Teaching. *The Clearing House*, 79 (3), 117-118. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/30182124>
- Katarinčić, I. (2013a) Baletno tijelo kao prostor fascinacije i diskriminacije. *Narodna umjetnost*, 50 (2), 68-86. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/165709> [12.7.2022.]

- Katarinčić, I. (2013b) Rod u predodžbama: stereotipizacija u klasičnom baletu. *Studia ethnologica Croatica*, 25 (1), 283-304. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/165374>
- Komar, Z. (2011) *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe*, neobjavljena doktorska disertacija, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Komar, Z. (2017) Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagogijske znanosti. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (11), 47-60. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/207920>
- Luketić, D., Kustura, N. (2021) Biti plesni pedagog: Ispitivanje temeljnih odrednica profesije pedagoga u umjetničkom području. *Metodički ogledi*, 28 (2), 77-101. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/271353>
- McNair II, A. (2013) Dance History Research Paper: Vogue Dance. *Stellar, Undergraduate Research Journal*, 7, 70-75. Dostupno na: <https://www.okcu.edu/uploads/arts-and-sciences/english/docs/Stellar2013.pdf#page=71>
- Milas, G. (2005) Pristupi i tehnike kvalitativnih istraživanja: Tehnike prikupljanja podataka. U: Milas, G., ur., *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap. 585.-589.
- Misirhiralall, S.D. (2013) Dance as Portrayed in the Media. *The Journal of Aesthetic Education*, 47 (3), 72-95. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/259747564_Dance_as_Portrayed_in_the_Media
- Mullis, E. C. (2015) Ought i Make Political Dance? *Dance Research Journal*, 47(3), 71-83. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/290497885_Ought_i_Make_Political_Dance
- Palekčić, M. (2010) Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigma. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 319-333. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/174475>
- Pećnjak, D., Bartulin, D. (2013) Definicije umjetnosti i formalizam. *Bogoslovska smotra*, 83(2); 375-390. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/105335>

- Risner, D. (2000) Making dance, making sense: epistemology and choreography. *Research in dance education*, 1 (2), 155-172. Dostupno na: https://www.academia.edu/4067918/Making_Dance_Making_sense
- Risner, D. (2002) Rehearsing Heterosexuality: "Unspoken" Truths in Dance Education. *Dance Research Journal*, 34, (2), 63-78. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/1478460>
- Risner, D., Stinson, S., W. (2010) Moving Social Justice: Challenges, Fears and Possibilities in Dance Education. *International Journal of Education & the Arts*, 11 (6), 1-26. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?q=multiculturalism+in+classrooms&pr=on&pg=7&id=EJ881573>
- Rouhiainen, L., Hamalainen, S. (2013) Emotions and Feelings in a Collaborative Dance-Making Process. *International Journal of Education & the Arts*, 14 (6), 1-11. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1011373>
- Shapiro, S.B. (1998) *Pedagogy and the Politics of the Body; A Critical Praxis*. Abingdon: Taylor & Francis. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/309794505_Pedagogy_and_the_Politics_of_the_Body_A_Critical_Praxis
- Shapiro, S.B. (2013) The Act of Making: Dance as Aesthetic Activism. *Choros International Dance Journal*, 2, 15-32. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/310161045_THE_ACT_OF_MAKING_DANCE_AS_AESTHETIC_ACTIVISM
- Sielert, U. (2005) Što je seksualnost. U: Sielert, U. ur., *Uvod u seksualnu pedagogiju*. Zagreb: Educa, 43-54.
- Thomas, D.R. (2006) A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27 (2), 237-246. Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1098214005283748>
- Wilcox, H.N. (2009) Embodied Ways of Knowing, Pedagogies, and Social Justice: Inclusive Science and Beyond. *NWSA Journal*, 21 (2), 104-120. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/20628176>
- Wong, N. Y., Harman, V, Owen, C (2021) Analysing Media Reactions to Male/Male Dance Partnerships On British Reality TV Shows: Inclusive Masculinity in Strictly Come Dancing and Dancing On Ice. *International Journal of the Sociology of Leisure*, 4 (4), 397–413. Dostupno na: <https://link.springer.com/journal/41978/volumes-and-issues/4-4>

7. Prilozi

7.1 Protokol intervjua na hrvatskom jeziku

1) Na koji način plesni pedagozi konceptualiziraju ples i svrhu plesnoga obrazovanja te kakvom vide ulogu autentičnosti u ostvarivanju te svrhe?

1. Što je za Vas ples? Zašto ste odlučili postati profesionalni plesni pedagog?
2. Kako ste razvili svoje plesne vještine, a kako svoje plesno-pedagoške vještine?
3. Koja je svrha Vaših satova plesa?
4. Kakva je uloga autentičnosti u plesu?
5. Kako biste opisali autentičnog, a kako neautentičnog plesača?

2) Na koji način, sukladno vlastitoj implicitnoj pedagogiji, plesni pedagozi promišljaju, realiziraju i samoevaluiraju satove plesa usmjerene k podupiranju autentičnosti plesnih učenika?

1. Čime se vodite u osmišljavanju svojih plesnih satova?
2. Kako izgleda jedan Vaš uobičajeni plesni sat? Od kojih se dijelova/aktivnosti sastoji?
3. Koje osobine/kvalitete nastojite razvijati kod svojih plesnih učenika?
4. Na koji način nastojite podupirati (plesnu) autentičnost svojih učenika? S kojim se izazovima susrećete u tom procesu?
5. Kako opisujete odnos između vlastite plesne autentičnosti i plesne autentičnosti svojih učenika?
6. Na koji način pratite pomake u razvoju (autentičnosti) svojih plesnih učenika? Kako oblikujete pohvalu, a kako kritiku?

7. Kakvom vidite ulogu plesnih učenika u oblikovanju kvalitetnoga plesnoga odgojno-obrazovnoga procesa? Na koji način plesni učenici mogu sudjelovati u izgradnji kvalitetnog plesnog sata?
8. Kakvo je Vaše mišljenje o plesnim natjecanjima? Vidite li u njima prostor za autentičnost?
9. S kojim ste se oblicima praksi, koje su porobljujuće za razvoj autentičnosti, susreli tijekom vlastitog plesnog obrazovanja? Na koje je načine takve prakse moguće mijenjati? ? Na koji način plesno obrazovanje može postati više usmjereno na razvijanje autonomnih, kreativnih, autentičnih plesača?

7.2 Protokol intervju na engleskom jeziku

1. *How do dance pedagogues conceptualize dance and the purpose of dance education, and how do they see the role of authenticity in achieving that purpose?*
 1. What is dance for you? Why did you decide to become a professional dance teacher?
 2. How did you develop your dance skills, and how did you develop your dance-pedagogical skills?
 3. What is the purpose of your dance lessons?
 4. WHAT IS THE ROLE OF AUTHENTICITY IN DANCE? How would you describe the role of authenticity in dance? What is your understanding of authenticity in dance?
 5. How would you describe an authentic and an unauthentic dancer?
2. *How do, according to their own implicit pedagogy, dance pedagogues: think about, perform and self-evaluate dance lessons aimed at supporting the authenticity of dance students?*

1. What guides you in designing your dance classes?
2. What does your usual dance class look like? What parts/activities does it consist of?
3. What traits/qualities do you try to develop in your dance students?
4. How do you try to support the (dance) authenticity of your students? What challenges do you face in that process?
5. How would you describe the relationship between your own dance authenticity and the dance authenticity of your students?
6. How do you follow the development (of authenticity) of your dance students? DO you have some mechanisms that you use? How do you elaborate praise and criticism?
7. How do you see the role of dance students in shaping a high-quality dance lesson? How can dance students contribute to a high-quality dance lesson? What can dance students bring to the table to enrich the dance lesson?
8. What is your opinion about dance competitions? Do you see a space for authenticity in the context of dance competitions?
9. What forms of practices, which are enslaving for the development of authenticity, have you encountered during your own dance education? In what ways can we change these types of practices? How can dance education become more focused on developing autonomous, creative, authentic dancers?

7.3 Informirani pristanak za sudionike istraživanja

ULOGA PLESNOG PEDAGOGA U PODRŽAVANJU AUTENTIČNOSTI PLESNOG UČENIKA

INFORMIRANI PRISTANAK

Ime i prezime istraživačice: Nikolina Dajčić

Kontakt e-mail adrese: dajcic.nikolina@gmail.com

Molim Vas da sudjelujete u istraživanju koje u sklopu izrade svoga diplomskog rada „Uloga plesnog pedagoga u podržavanju autentičnosti plesnog učenika“ provodim pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Marije Bartulović na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu.

Čime se bavi istraživanje?

Istraživanjem se želi dobiti uvid u način na koji, oslanjanjem na koncept autentičnosti u plesu, plesni pedagozi konceptualiziraju ples te svrhu plesnog obrazovanja. Usto, istraživanjem se nastoji opisati na koji način, sukladno vlastitoj implicitnoj pedagogiji, plesni pedagozi promišljaju, realiziraju i samoevaluiraju vlastitu plesnu pedagošku praksu usmjerenu k podupiranju učenikove autentičnosti.

Što se od Vas traži?

Vaše se sudjelovanje u istraživanju temelji na iskustvu aktivne participacije na satovima (komercijalnog) plesa u ulozi plesnog pedagoga u Republici Hrvatskoj. S Vama bih provela razgovor uživo u trajanju do devedeset (90) minuta.

Koji su rizici, a koja je korist istraživanja?

Sudjelovanje u istraživanju ne predstavlja nikakve rizike. Uključivanje u istraživanje neće se materijalno kompenzirati. Istraživanjem se želi, putem jedinstvenog pedagoškog pristupa, pridonijeti razumijevanju plesnog odgoja i obrazovanja kao polja interdisciplinarnosti.

Na što pristajete?

Vaše je sudjelovanje u ovome istraživanju u potpunosti dobrovoljno i temelji se na informiranome pristanku. U bilo kojem trenutku imate pravo odustati od sudjelovanja bez pojašnjavanja razloga odustajanja. Intervju će se snimati diktafonom, a pristup audio zapisu imat će isključivo istraživačica. Snimke intervju bit će uništene odmah po transkripciji, dok će se transkripti u anonimiziranoj formi čuvati četiri mjeseca nakon provođenja istraživanja, nakon čega će biti uništeni. Pojedini dijelovi razgovora citirat/parafrazirat će se u diplomskome radu koji će nastati temeljem ovoga istraživanja, sve uz strogo poštivanje Vaše anonimnosti u izvještaju o rezultatima. Tijekom trajanja intervju sve podatke o drugim osobama možete iznositi samo na način koji ne ugrožava njihovu anonimnost. Prije potpisivanja ove suglasnosti sve nedoumice i nejasnoće u vezi istraživanja potrebno je raspraviti s istraživačicom.

POTPIS: _____

DATUM: _____

7.4. Odobrenje za provedbu istraživanja

Odsjek za pedagogiju
Filozofskoga fakulteta
Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

ODOBRENJE ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Studentici Nikolini Dajčić odobrava se provedba istraživanja pod nazivom “Uloga plesnog pedagoga u podržavanju autentičnosti plesnog učenika“ i mentorstvom izv. prof. dr. sc. Marije Bartulović u svrhu izrade diplomskoga rada.

Temeljem uvida u nacrt istraživanja te sve instrumente i postupke čija se primjena planira, mentor potvrđuje da istraživanje udovoljava etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Zagreb, 15. lipnja 2023. godine

Mentorica.

izv. prof. dr. sc. Marija Bartulović

