

Education & Theatre

Vol 24 (2023)



The quality and equality of personal and professional development in teacher-artist partnerships

Vera McGrath

doi: [10.12681/edth.36363](https://doi.org/10.12681/edth.36363)

To cite this article:

McGrath, V. (2023). The quality and equality of personal and professional development in teacher-artist partnerships. *Education & Theatre*, 24, 80–89. <https://doi.org/10.12681/edth.36363>

Ο χαρακτήρας της **προσωπικής** και **επαγγελματικής ανάπτυξης** και η **ισότητα** στο πλαίσιο της **συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών**

Vera McGrath



Περίληψη

Η συνεργασία προϋποθέτει την ισότητα. Ωστόσο, ενώ οι προηγούμενες εκδοχές συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών (TAP) δεν αναγνώριζαν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στη δομή και την εφαρμογή τους, πιο πρόσφατες αξιολογήσεις υλοποίησης προγραμμάτων TAP τείνουν να εστιάζουν αποκλειστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν ελάχιστα τεκμηριωμένα στοιχεία όσον αφορά την ανάπτυξη των καλλιτεχνών στο πλαίσιο δράσεων TAP, πόσο μάλλον προσπάθειες να περιγραφεί. Παρακάτω παρουσιάζονται μελέτες περίπτωσης που αφορούν δύο φιλοξενούμενες δράσεις στο πλαίσιο του προγράμματος I-TAP-PD, που έλαβαν χώρα στην Ιρλανδία, με στόχο να αναδειχτεί ο χαρακτήρας της μάθησης την οποία πέτυχαν οι δύο επαγγελματίες μέσω της διαδικασίας του προγράμματος I-TAP-PD. Η προκείμενη είναι να δημιουργηθεί διάλογος σχετικά με τον χαρακτήρα και την ισότητα με όρους μάθησης στο πλαίσιο της διαδικασίας TAP για τους καλλιτέχνες και τους εκπαιδευτικούς και να δοθεί το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα σε αυτό τον σημαντικό τομέα έρευνας. Οι μελέτες περίπτωσης δείχνουν ότι ο συνεχής διάλογος και η πρακτική μεταξύ ισότιμων συνεργατών είναι το κλειδί για να κατανοήσουμε σε βάθος τη μάθηση των παιδιών μέσω των τεχνών. Και τέτοιου είδους γνώσεις μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην εξέλιξη των πρακτικών TAP, προκειμένου να βελτιωθεί η προσφορά των τεχνών στην εκπαίδευση για τα παιδιά στα σχολεία μας.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία εκπαιδευτικού - καλλιτέχνη, ισότιμη συνεργασία, μελέτη περίπτωσης, προσωπική ανάπτυξη, επαγγελματική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Το μοντέλο συνεργασίας εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών (TAP) δημιουργήθηκε για να υποστηριχτούν οι τέχνες στην εκπαίδευση. Οι υποστηρικτές των τεχνών είχαν διατυπώσει εύλογα ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα των πρακτικών με επίκεντρο τις τέχνες στα σχολεία (Kind et al., 2007). Η πρόταση της δημιουργίας του μοντέλου συνεργασίας προέκυψε για να αντιμετωπιστούν αυτοί οι προβληματισμοί και να δημιουργηθούν ευκαιρίες για τους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση και να συμμετέχουν σε «αυθεντικές» καλλιτεχνικές πρακτικές. Η προσδοκία ότι οι συνεργασίες εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον θα ωφελούσαν τους μαθητές θεωρήθηκε δεδομένη, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν νιώθουν αυτοπεποίθηση όσον αφορά τη διδασκαλία των τεχνών (Morrissey & Kenny, 2021· Kenny & Morrissey, 2016· Fahy & Kenny, 2023· Kind et al., 2007· Hanley, 2003). Ωστόσο, μια άλλη πρόταση αξίας αφορά το γεγονός ότι τα εγχειρήματα αυτά θα λειτουργούσαν ταυτόχρονα ως επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες παρατηρώντας και βοηθώντας τους καλλιτέχνες. Αυτό το σκεπτικό όμως δέχτηκε έντονες επικρίσεις στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, και όχι άδικα. Παρουσιάζει τους καλλιτέχνες ως «ειδικούς» και τους εκπαιδευτικούς ως «αρχάριους» και, παρόλο που κάτι τέτοιο ενδεχομένως αληθεύει για συγκεκριμένες μορφές τέχνης, απέχει πολύ από το να ισχύει με επαγγελματικούς όρους (Hanley, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχει πραγματικός κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και να εκλαμβάνεται από τους άλλους, ιδίως από τα ενδιαφερόμενα μέρη, ως υποδεέστερος του καλλιτέχνη. Αυτό μπορεί να μεταφραστεί σε μια πολύ άνιση δυναμική συνεργασίας, με τις επαγγελματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών να παραγκωνίζονται και τον ρόλο τους να περιορίζεται σε αυτόν των «βοηθών, φρουρών ή διαμεσολαβητών για τους καλλιτέχνες» (Christophersen, 2013).

Από το μοντέλο TAP στην Ιρλανδία στο πρόγραμμα I-TAP-PD

Το μοντέλο TAP στην Ιρλανδία θεσπίστηκε το 2014 με εκπεφρασμένο στόχο να διασφαλίσει ότι η ισότιμη συνεργασία θα αποτελούσε το επίκεντρο του εγχειρήματος. Με χρηματοδότηση από το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Τεχνών και Πολιτισμού, ήταν σημαντικό να αναγνωριστούν και να αξιοποιηθούν οι πρακτικές και οι επαγγελματικές γνώσεις των επαγγελματιών και από τους δύο κλάδους για την ανάπτυξη του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δουν, να κατανοήσουν και να πειστούν



για την πραγματική αξία των δραστηριοτήτων και των μεθοδολογιών, με οδηγό τις τέχνες στην εκπαίδευση, ενώ οι καλλιτέχνες έπρεπε να κατανοήσουν τη σχολική κουλτούρα, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των μαθητών, για να εξασφαλιστεί η βέλτιστη συμμετοχή τους. Ο θεσμός TAP στην Ιρλανδία ανέπτυξε το δικό του θετικά αξιολογημένο πρόγραμμα TAP, στο πλαίσιο του οποίου έχουν επιμορφωθεί μέχρι σήμερα περίπου 3.500 επαγγελματίες σε εθνικό επίπεδο. Η συνεχιζόμενη ανάπτυξη και η έρευνα αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την αξία και τη βιωσιμότητα του προγράμματος. Η συμμετοχή μας στο χρηματοδοτούμενο από το Erasmus+ πρόγραμμα I-TAP-PD αποδείχτηκε μετασχηματιστική. Διεύρυνε σημαντικά τους οριζόντες μας και μας σύστησε επαγγελματίες με τεχνογνωσία, εμπειρίες και πρακτικές με τις οποίες δεν θα είχαμε έρθει σε επαφή σε διαφορετική περίπτωση. Επιπλέον, μέσω της συμμετοχής μας στο πρόγραμμα I-TAP-PD, αποκτήσαμε ενδιαφέρουσες γνώσεις σχετικά με τη φύση της μάθησης την οποία επιτυγχάνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι καλλιτέχνες, όταν συμμετέχουν στις φιλοξενούμενες δράσεις στα σχολεία, τη διάσταση της μάθησης μέσω πράξης του προγράμματος I-TAP-PD.



Περιγραφή φιλοξενούμενων δράσεων I-TAP-PD στην Ιρλανδία: δύο περιπτώσεις

Αυτό το άρθρο πραγματεύεται δύο από τις τέσσερις φιλοξενούμενες δράσεις του προγράμματος I-TAP-PD που έλαβαν χώρα σε ιρλανδικά δημοτικά σχολεία το 2022, με σκοπό να περιγραφεί ο χαρακτήρας της μάθησης των συμμετεχόντων, δείχνοντας παράλληλα με ποιο τρόπο ωφελήθηκαν επαγγελματικά τόσο οι καλλιτέχνες όσο και οι εκπαιδευτικοί από τη φιλοξενούμενη δράση που υλοποίησαν σε συνεργασία. Οι φιλοξενούμενες δράσεις υλοποιήθηκαν από ζευγάρια καλλιτεχνών-εκπαιδευτικών που είχαν συνεργαστεί στο παρελθόν. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν εμπειρία μεταξύ 5 και 25 χρόνων στα αντίστοιχα επαγγέλματά τους. Και τα δύο ζευγάρια ΕΚ σχεδίασαν φιλοξενούμενες δράσεις που θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα θα λειτουργούσαν συμπληρωματικά με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Στην πρώτη φιλοξενούμενη δράση (Φιλοξενούμενη δράση 1), το ζευγάρι ΕΚ σχεδίασε το πρόγραμμα του γύρω από μία δράση που περιλάμβανε ολόκληρο το σχολείο, εστιάζοντας στο τοπικό περιβάλλον του σχολείου. Οι γενικότεροι στόχοι των δύο επαγγελματιών ήταν πολύπλευροι: Να εντοπίσουν τον «χώρο» στο αναλυτικό πρόγραμμα για να εξερευνήσουν έναν τοπικό τυρφώνα μέσω των τεχνών, να αξιοποιήσουν καλλιτεχνικές πρακτικές που συνδέονται κοινωνικά και ιστορικά με την περιοχή, να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν μια σαφή αίσθηση του εαυτού τους ως μαθητών, εισάγοντάς τα σε δημιουργικές

συνήθειες του νου, καθώς και να προσαρμόσουν τις μεθοδολογίες διδασκαλίας της μορφής τέχνης, ώστε να ανταποκρίνονται σε παιδιά με διαφορετικές ανάγκες και επίπεδα επιδεξιότητας, προκειμένου η φιλοξενούμενη δράση να είναι απολύτως συμπεριληπτική. Οι μαθητές ηλικίας 12 ετών μελετούσαν ήδη την κοινωνική, περιβαλλοντική, ιστορική και τοπογραφική φύση του τυρφώνα της περιοχής τους. Είχαν εξερευνήσει παραδοσιακά τραγούδια και είχαν χορογραφήσει έναν χορό με βάση την εργασία στον τυρφώνα, οπότε η προσέγγιση του προγράμματος μέσω των εικαστικών τεχνών ήταν καλά μελετημένη. Το ενδιαφέρον είναι ότι ενώ η καλλιτέχνη διέθετε διεπιστημονική εμπειρία στις εικαστικές τέχνες, η εκπαιδευτικός ήταν εκείνη που είχε ειδικές γνώσεις στις τεχνικές της δημιουργίας δαντέλας. Σε μια ασυνήθιστη αντιστροφή ρόλων, η καλλιτέχνη δέχθηκε να περάσει χρόνο με την εκπαιδευτικό μαθαίνοντας τεχνικές δημιουργίας δαντέλας πριν από την έναρξη της φιλοξενούμενης δράσης. Αυτό θόλωσε τα όρια ανάμεσα στην ταυτότητα του καλλιτέχνη και του εκπαιδευτικού, και το ζευγάρι παρουσίασε το πρόγραμμα και τις δεξιότητες στα παιδιά επί ίσοις όροις από την αρχή.

Η δεύτερη φιλοξενούμενη δράση (Φιλοξενούμενη δράση 2) έλαβε χώρα σε ένα μεγάλο αστικό σχολείο με μια τάξη παιδιών ηλικίας 8 ετών. Το ζευγάρι ΕΚ σχεδίασε τη φιλοξενούμενη δράση με βάση ένα συγκεκριμένο θέμα του αναλυτικού προγράμματος: τη ζωή των μελισσών και τον ρόλο τους στο οικοσύστημα. Οι συνεργάτιδες κανόνισαν να επισκεφθεί την τάξη ένας μελισσοκόμος της περιοχής και να

μιλήσει με τα παιδιά, ως συμπληρωματικό στοιχείο της δράσης τους. Οι δύο συνεργάτιδες ήθελαν να εμπλέξουν τα παιδιά ως συνεργάτες στη φιλοξενούμενη δράση και σύστησαν την τάξη στην τήρηση ημερολογίου αναστοχασμού, ώστε τα παιδιά να μπορούν να καταγράφουν τις αντιδράσεις τους σε κάθε συνεδρία. Έτσι, ενώ τα θέματα της δράσης στηρίζονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα και οι προσεγγίσεις και οι δεξιότητες είχαν επιλεγεί καταλλήλως, η πορεία και ο ρυθμός υλοποίησής της καθορίζονταν από τα παιδιά. Αυτή η προσέγγιση επέτρεπε την αλλαγή σχεδίων με βάση την ανατροφοδότηση των μαθητών, οπότε τα παιδιά έγιναν ουσιαστικά ο τρίτος «συνεργάτης» στη φιλοξενούμενη δράση, καθοδηγώντας την καλλιτέχνη και την εκπαιδευτικό κατά την υλοποίησή της. Και οι δύο συνεργάτιδες ήταν αποφασισμένες να γνωρίσουν τα παιδιά και να μάθουν από αυτά, αλλά και να τα διδάξουν. Με αυτό τον τρόπο, αναδείχτηκαν ως ισότιμες συνεργάτιδες σε αυτή τη φιλοξενούμενη δράση, καθώς η εμπλοκή των παιδιών στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση σε αυτό τον βαθμό αποτελούσε ένα νέο εγχείρημα και για τις δύο.

Αξιολόγηση των φιλοξενούμενων δράσεων

Οι δύο φιλοξενούμενες δράσεις αξιολογήθηκαν με τη χρήση διάφορων εργαλείων, τα οποία χρησιμοποιούνται συνήθως στην Έρευνα Δράσης. Τα εργαλεία εφαρμόστηκαν σε τρία στάδια των δράσεων: ατομικά διαδικτυακά ερωτηματολόγια πριν από τη φιλοξενούμενη δράση, ατομικά ημι-καθοδηγούμενα ημερολόγια αναστοχασμού και δύο ημι-δομημένες ομαδικές συνεντεύξεις μετά τη φιλοξενούμενη δράση για τους καλλιτέχνες και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε γενικά θέματα: Συνεργασία, Προσωπική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Προκλήσεις και Αντιδράσεις των Παιδιών. Η εν λόγω προσέγγιση οδήγησε σε μια εκτεταμένη παραγωγή δεδομένων, τα οποία, όταν αναλύθηκαν, παρείχαν ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με το εύρος και τη φύση της μάθησης και της ανάπτυξης των συμμετεχόντων μέσω της συμμετοχής τους στις φιλοξενούμενες δράσεις που υλοποίησαν σε συνεργασία.

Η μάθηση και η ανάπτυξη που επιτεύχθηκαν ως αποτέλεσμα της «πράξης», με την πληρέστερη φρεϊρινή έννοια του όρου, διερευνώνται σε αυτό τον σχολιασμό με γνώμονα την καλή πρακτική. Μια συνεργατική δράση, στην οποία εκπαιδευτικοί και καλλιτέχνες, μαζί με τα παιδιά, διαχειρίζονται ένα πρόγραμμα βασισμένο στις τέχνες εντός των παραμέτρων του αναλυτικού προγράμματος, παράγει ένα είδος γνώσης η οποία αποκτάται μόνο «μέσω της ανήσυχης, ανυπόμονης, συνεχούς, ελπιδοφόρας έρευνας που τα ανθρώπινα όντα διεξάγουν

στον κόσμο, με τον κόσμο και μεταξύ τους» (Freire, 1970). Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η μάθηση που επιτεύχθηκε είναι μεγάλης σημασίας. Τα δεδομένα όχι μόνο φωτίζουν τη φύση και το βάθος της μάθησης, αλλά η ανάλυση δείχνει ότι οι καλλιτέχνες μαθαίνουν και αναπτύσσονται με τον ίδιο ρυθμό, όπως και οι εκπαιδευτικοί, και με τρόπους οι οποίοι είναι διαφωτιστικοί για την πρακτική τους. Πρόκειται για μια σημαντική πληροφορία, καθώς:

- Υποστηρίζει πιο πρόσφατους ισχυρισμούς ότι οι καλλιτέχνες όντως μαθαίνουν μέσω της συμμετοχής τους σε δράσεις ΤΑΡ. Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το μοντέλο ΤΑΡ επικεντρώνονται στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι ερευνητές, οι Kenny και Morrissey (2016, 2021) και οι Morrissey και Kenny (2021) αναγνωρίζουν τη μάθηση των καλλιτεχνών, και οι Kind κ.ά. (2007) καταγράφουν ακροθιγώς κάποια παραδείγματα. Πέρα όμως από αυτό, είναι δύσκολο να εντοπίσει κανείς ακριβή στοιχεία σχετικά με τη μάθηση των καλλιτεχνών.
- Τοποθετεί τον καλλιτέχνη και τον εκπαιδευτικό σε ισότιμη βάση όσον αφορά τη συνεργασία και τους αναδεικνύει ως επωφελούμενους σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη.
- Καταγράφει στοιχεία σχετικά με τη φύση της ανάπτυξης των καλλιτεχνών παράλληλα με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα οποία θα παρέχουν στήριξη και ενημέρωση σχετικά με την εξέλιξη των πρακτικών ΤΑΡ.

Για να γίνουν κατανοητά τα παραπάνω, παρουσιάζονται και συζητούνται στη συνέχεια παραδείγματα του εύρους και του βάθους της ταυτόχρονης μάθησης, τόσο για τους καλλιτέχνες όσο και για τους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο τριών σχετικών θεμάτων: Συνεργασία, Προσωπική Ανάπτυξη και Επαγγελματική Ανάπτυξη.

Η **Συνεργασία** αναφέρεται στη φύση της δέσμευσης και στο επίπεδο συνεργασίας μεταξύ καλλιτέχνη και εκπαιδευτικού κατά την προετοιμασία και την υλοποίηση της φιλοξενούμενης δράσης. Υποδεικνύει τον χαρακτήρα της συνεργασίας τους. Τα δεδομένα που συνελέχθησαν δείχνουν ότι και οι δύο συνεργασίες στηρίζονταν σε στέρεα θεμέλια και ότι οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες εμφάνιζαν παρόμοια δέσμευση στη συνεργασία.

Στη Φιλοξενούμενη δράση 1, η καλλιτέχνη αναγνωρίζει τα «[ο]φέλη της προσωπικής μου γνώριμίας με την εκπαιδευτικό» για τη δημιουργία μιας σχέσης η οποία ήταν αρκετά ισχυρή, ώστε να παρακινήσει την εκπαιδευτικό να προσκαλέσει την καλλιτέχνη στο σπίτι της, για να μάθει νέες δεξιότητες ύφανσης κατά την προετοιμασία της φιλοξενούμενης δράσης. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας διευθέτησης, τόσο η εκπαιδευτικός όσο και η καλλιτέχνη



έδειξαν εμπιστοσύνη στη συνεργασία τους, καθώς και σεβασμό στον επαγγελματισμό του άλλου συμφωνώντας να μοιραστούν δεξιότητες σε τέτοιο βαθμό. Η εμπιστοσύνη είναι πολύ σημαντική στις συνεργασίες ΕΚ και η καλλιτέχνη εξηγεί ότι η τεράστια εμπιστοσύνη που ένιωθε συνεργαζόμενη με την εκπαιδευτικό οφείλεται στο ιστορικό συνεργασίας τους. Όπως εξηγεί:

Παρατήρησα... πόσο διαφορετικό είναι να συνεργάζομαι με την [όνομα εκπαιδευτικού] απ' ό,τι να συνεργάζομαι με κάποιον καινούργιο. Έχω μια αίσθηση χαλαρότητας με την [όνομα εκπαιδευτικού], μια αίσθηση ότι αν έχω ξεχάσει κάτι σημαντικό, όλα θα πάνε καλά. Αισθάνομαι ότι η [όνομα εκπαιδευτικού] με υποστηρίζει, συναισθηματικά, σωματικά και πρακτικά. (Κ1ΗΑ)

Η εκπαιδευτικός ένιωθε εξίσου άνετα στο πλαίσιο της συνεργασίας τους. Περιγράφει στο ημερολόγιό της πώς εργάστηκαν συνεργατικά αναπτύσσοντας στρατηγικές για να παρουσιάσουν τις δεξιότητες στα παιδιά με τον κατάλληλο τρόπο. Αυτή η πρακτική συνεχίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της φιλοξενούμενης δράσης, με το ζευγάρι να συνεργάζεται συχνά και να επιλύει από κοινού προβλήματα εφόσον τα παιδιά αντιμετώπιζαν δυσκολίες. Η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι σε τακτά διαστήματα εκείνη και η καλλιτέχνη «είχαν πολλές συζητήσεις σχετικά με τη διαδικασία και τι

έπρεπε να κάνουμε για να προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο». Η εκπαιδευτικός θυμάται πώς συνεργάστηκαν και στηρίχτηκαν η μία στην άλλη κατά την εξέλιξη της φιλοξενούμενης δράσης: «Ουσιαστικά, προσπαθήσαμε μαζί να βρούμε τον δρόμο μας. Αξιολογήσαμε τι λειτουργούσε καλά για τα παιδιά και ταυτόχρονα προσπαθήσαμε να εκτιμήσουμε ποια πράγματα δυσκόλευαν τα παιδιά». (Ε1ΗΑ)

Παρομοίως, οι συνεργάτιδες στη Φιλοξενούμενη δράση 2 αναγνώρισαν ότι χάρη στην προηγούμενη συνεργασία τους είχαν εμπιστοσύνη στη σύμπραξη τους. Αυτός ο βαθμός εμπιστοσύνης επέτρεψε στο ζευγάρι να πάρει ρίσκα. Συμφώνησαν να διευρύνουν τα όρια της κοινής τους πρακτικής εμπλέκοντας τα παιδιά στην πορεία της φιλοξενούμενης δράσης, ζητώντας τις παρατηρήσεις τους ύστερα από κάθε συνεδρία και σχεδιάζοντας την επόμενη συνεδρία σύμφωνα με τη μάθηση, τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των παιδιών.

Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση συνεργασίας, καθώς οι συνεργάτιδες ενέπλεκαν τα παιδιά στη συνεργασία τους με ενεργό τρόπο. Ήταν αποτελεσματική, επειδή και οι δύο συνεργάτιδες ήταν εξίσου αφοσιωμένες σε αυτή τη μελετημένη προσέγγιση. Απαιτούσε υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και ευελιξίας και από τις δύο επαγγελματίες, καθώς και προθυμία να αναλάβουν εξίσου την ευθύνη για τις δυσκολίες που μπορεί να προέκυπταν. Οι παρατηρήσεις τους δείχνουν ότι ανταποκρίθηκαν θαυμάσια σε αυτές τις προκλήσεις.

Διαπίστωσα ότι έπρεπε να επιδείξω ΤΕΡΑΣΤΙΑ ευελιξία. Είχαμε έτοιμο τον σκελετό του σχεδίου μας, αλλά έπρεπε επίσης να «αφουγκραστούμε» την ατμόσφαιρα και να ζητήσουμε τη γνώμη των παιδιών επειδή μπορεί να είχαμε προετοιμαστεί υπερβολικά. Το θέμα ήταν [να] μάθουμε να αποχωριζόμαστε πράγματα, καθώς και να μένουμε επικεντρωμένες στον στόχο... μέσα στο πλαίσιο και επιδεικνύοντας μεγάλη ευελιξία γύρω από αυτό. (Κ20Σ)

Πράγματι, κάποια στιγμή αυτή η φιλόδοξη φιλοξενούμενη δράση αντιμετώπισε πρόβλημα. Στα μέσα της δράσης τα παιδιά δήλωσαν ότι ήταν δυσαρεστημένα και απογοητευμένα επειδή μια συνεδρία ήταν «πολύ βιαστική». Οι συνεργάτιδες ανέλαβαν εξίσου την ευθύνη για την αποτυχία της συνεδρίας. Σε συνεννόηση με τα παιδιά, αποφάσισαν να επανεξετάσουν μια συγκεκριμένη καλλιτεχνική δεξιότητα. Παρόλο που αυτό συνεπαγόταν «μεγάλη ακαταστασία», τα παιδιά απόλαυσαν πραγματικά την αναθεωρημένη συνεδρία και «δημιούργησαν εξαιρετικά έργα, πέρα από κάθε σύγκριση». Η εμπιστοσύνη αναγνωρίστηκε και από τις δύο συνεργάτιδες ως βασικός παράγοντας, που τους έδωσε τη δυνατότητα να λειτουργήσουν σε ένα τόσο υψηλό επίπεδο συνεργασίας. Η παρακάτω δήλωση από την εκπαιδευτικό συνοψίζει τη φύση της συνεργασίας που ανέπτυξαν.

Και το να υπάρχει η ανοιχτότητα [στο πλαίσιο της συνεργασίας] για να επιδιδώμαστε σε κριτικό αναστοχασμό σε τέτοιο βαθμό και να αποδεχόμαστε τις παρατηρήσεις των παιδιών... η συνεργατική φιλοξενούμενη δράση είναι πολύ ιδιαίτερη από αυτή την άποψη. [Η] εμπιστοσύνη είναι πραγματικά, πραγματικά σημαντική, έτσι ώστε να μην κρίνουμε η μία την άλλη... είναι πολύ ανοιχτά κριτική... επικοινωνιακά κριτική... ως προς το πώς τα πηγαίνουμε. (Ε20Σ)

Η Προσωπική Ανάπτυξη, η οποία αναφέρεται σε γνώσεις τις οποίες οι συμμετέχουσες απέκτησαν για τον εαυτό τους ως άτομα, αναδύθηκε επίσης στα δεδομένα που συλλέχθηκαν στη μέση της φιλοξενούμενης δράσης, αλλά και μετά την υλοποίησή της. Αν και υπάρχει συχνά σημαντική επικάλυψη μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης σε πρακτικές που βασίζονται στην εργασία, τα παραδείγματα που παρατίθενται παρακάτω είναι προσωπικής φύσης. Η προσωπική μάθηση αφορά τις υποθέσεις, τις προκαταλήψεις και τις αντιλήψεις για τον εαυτό μας και τους άλλους ως αποτέλεσμα προηγούμενων εμπειριών. Μέσω της πράξης, αυτές οι παραδοχές και οι προκαταλήψεις αμφισβητούνται και για τους δύο επαγγελματίες.



Στη Φιλοξενούμενη δράση 1, η καλλιτέχνη παραδέχεται ότι για πολλά χρόνια απέφευγε τους εκπαιδευτικούς. Το εκφράζει ως εξής: «Πριν από το πρόγραμμα I-TAP[-PD], είχα έναν χαμηλού βαθμού φόβο για τους εκπαιδευτικούς, φόβο να τους συναναστρέφομαι, φόβο μήπως ανακαλύψουν ότι δεν ξέρω ορθογραφία, κρύβοντας όλες αυτές τις πτυχές του εαυτού μου» (Κ1ΗΑ). Στη συνέχεια, εξηγεί πώς η σχέση με την εκπαιδευτικό της πρόσφερε τέτοια υποστήριξη, ώστε προσεγγίζει πλέον τις φιλοξενούμενες δράσεις προσδοκώντας «χαρά» και «διασκέδαση» και «αυτοπεποίθηση» όσον αφορά τους πολλούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να συμβάλει σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στη μάθηση των παιδιών.

Ομοίως, η εκπαιδευτικός-συνεργάτιδά της παραδέχτηκε ότι είχε μια πολύ συγκεκριμένη αυτοαντίληψη. Παραδέχτηκε ότι:

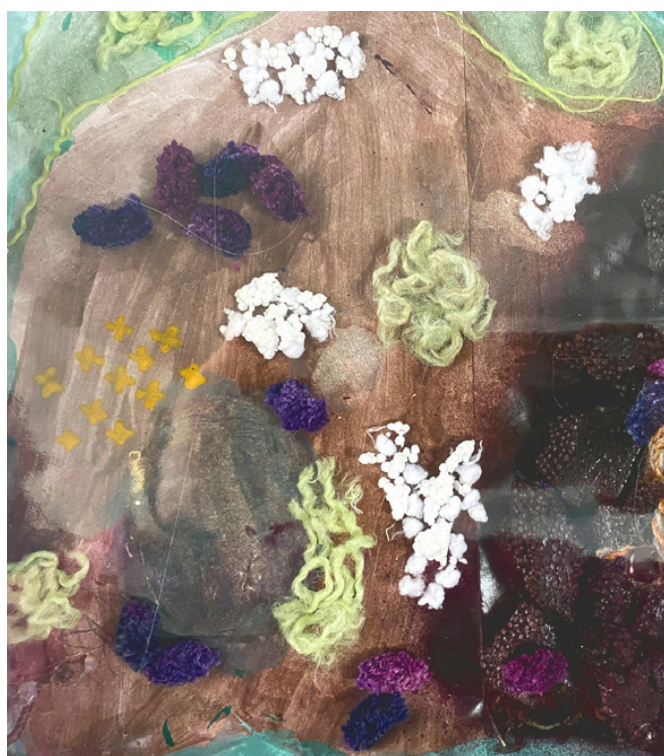
Πάντα πίστευα ότι μου άρεσε να εργάζομαι μόνη μου και όντως μου άρεσει να δουλεύω μόνη μου στην τάξη, αλλά όταν γνώρισα την (όνομα καλλιτέχνη) και αναπτύχθηκε η σχέση μας... τώρα μου άρεσει να έχω αυτή την επιπλέον φωνή και εξειδίκευση... οι δεξιότητές μου όσον αφορά τη συνεργασία έχουν ενισχυθεί. (Ε10Σ)

Μάλιστα, μετά την ολοκλήρωση της φιλοξενούμενης δράσης στο πλαίσιο του προγράμματος I-TAP-PD με την καλλιτέχνη που συνεργαζόταν επί μακρόν, έχει υποβάλει αίτηση για μια νέα φιλοξενούμενη δράση με έναν καλλιτέχνη με τον οποίο δεν έχει συνεργαστεί ξανά, καθώς είναι απολύτως πεπεισμένη για τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής πρακτικής.

Στη Φιλοξενούμενη δράση 2, η καλλιτέχνηδρα σήμειωσε σημαντική πρόοδο όσον αφορά την ικανότητά της να αναγνωρίζει και να εκφράζει τις ανάγκες της ως καλλιτέχνηδρα στην τάξη, ένα ζήτημα με το οποίο είχε δυσκολευτεί σε φιλοξενούμενες δράσεις με άλλους εκπαιδευτικούς. Εξηγεί ότι για πρώτη φορά το αίτημά της εισακούστηκε, έγινε κατανοητό και αντιμετωπίστηκε με σωστό τρόπο:

Κατάφερα να γίνω κατανοητή όσον αφορά το πώς χρειαζόμουν να εξηγήσει η εκπαιδευτικός τι ακριβώς κάνει με τα παιδιά στην τάξη σε ό,τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα. Αισθάνθηκα ότι τα κατάφερα αυτή τη φορά... επειδή προσπάθω διαρκώς να πω στους εκπαιδευτικούς πώς να με βοηθήσουν και να με υποστηρίξουν, αλλά αυτή τη φορά πραγματικά συνέβη! (Κ20Σ)

Η συνεργατίδα της αποδίδει στην καλλιτέχνηδρα τα εύσημα επειδή τη βοήθησε να ξεπεράσει τον φόβο της «να δοκιμάζω κάτι καινούργιο» και να παίρνει ρίσκα. Η παρουσία της καλλιτέχνηδρας της έδωσε την αυτοπεποίθηση ώστε να αντιμετωπίσει τους φόβους της, ιδιαίτερα όσον αφορά την τεχνολογία και την εμπύχωση καλλιτεχνικών πρακτικών εξ αποστάσεως: «Ανάληψη ρίσκου: Η [όνομα καλλιτέχνηδρας] με έκανε να το αντιληφθώ· να μη φοβάμαι να δοκιμάσω κάτι, ειδικά κάτι για το οποίο δεν νιώθω σίγουρη. Πραγματοποιήσαμε μια συνεδρία μέσω Zoom. Ήταν μια τεράστια πρόκληση. Είχα τρομοκρατηθεί». (Ε20Σ)



Η **Επαγγελματική Ανάπτυξη** είναι το πεδίο που προσελκύει τον μεγαλύτερο αριθμό σχολίων όσον αφορά τις πρωτοβουλίες TAP. Όπως προαναφέρθηκε, η αναβάθμιση των δεξιοτήτων είναι προϋπόθεση όλων των πρωτοβουλιών TAP και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από αυτές τις δύο φιλοξενούμενες δράσεις είναι γεμάτα με περιστατικά όπου και οι δύο επαγγελματίες μαθαίνουν νέες δεξιότητες και μεθοδολογίες η μία από την άλλη. Ωστόσο, αυτό που είναι αξιοσημείωτο σε αυτές τις φιλοξενούμενες δράσεις είναι ότι μερικές φορές η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί αντίθετα με τον αναμενόμενο τρόπο, με την καλλιτέχνηδρα να μαθαίνει καλλιτεχνικές δεξιότητες από την εκπαιδευτικό ή την εκπαιδευτικό να μαθαίνει σχετικά με πόρους διδασκαλίας/τεχνολογία από την καλλιτέχνηδρα. Και οι δύο εκδοχές παρατηρήθηκαν σε αυτές τις φιλοξενούμενες δράσεις. Όπως προαναφέρθηκε, η καλλιτέχνηδρα στη Φιλοξενούμενη δράση 1 διδάχθηκε τη δημιουργία δαντέλας από την εκπαιδευτικό. Στη Φιλοξενούμενη δράση 2 η εκπαιδευτικός ήρθε σε επαφή με την εξ αποστάσεως εμπύχωση από την καλλιτέχνηδρα. Η ανταλλαγή δεξιοτήτων και γνώσεων μπορεί να είναι, και είναι, αμφίδρομη σε στέρεα θεμελιωμένες συνεργασίες, μερικές φορές με τρόπους που εκπλήσσουν.

Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι οι πρωτοβουλίες TAP έπρεπε να αναπτύξουν την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σκεπτικό στο οποίο στηρίζονται οι δραστηριότητες που βασίζονται στις τέχνες (Morrissey & Kenny, 2021· Kind et al., 2007), εφόσον οι πρακτικές θα αφομοιωθούν στο μακροπρόθεσμο παιδαγωγικό ρεπερτόριο ενός εκπαιδευτικού (Galton, 2008). Η έρευνα του Galton (2008) είναι ενδιαφέρουσα υπό το πρίσμα ότι εντοπίζει τρία επίπεδα ανάπτυξης στις συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών: το στάδιο της έναρξης, κατά το οποίο πραγματοποιείται ανταλλαγή δεξιοτήτων· το στάδιο του επαναπροσανατολισμού, όπου οι «εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να είναι δεκτικοί στις θεωρητικές συνέπειες από την προσέγγιση των δημιουργικών επαγγελματιών» και το στάδιο της *εδραίωσης*, το οποίο επιτυγχάνεται όταν οι συμμετέχοντες είναι απολύτως διατεθειμένοι να υιοθετήσουν πρακτικές που αφορούν τις τέχνες στην εκπαίδευση και είναι πρόθυμοι να «προσαρμόσουν τις προτεινόμενες προσεγγίσεις» (σ. 78). Ενώ ο Galton εστιάζει αποκλειστικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρατηρήσαμε στα δεδομένα που προέκυψαν από τις φιλοξενούμενες δράσεις I-TAP-PD στην Ιρλανδία στοιχεία που αποδεικνύουν ότι και οι καλλιτέχνες περνούν παρόμοια στάδια, καθώς μαθαίνουν από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά.

Και οι δύο συνεργατίδες και στις δύο φιλοξενούμενες δράσεις αποκόμισαν πληθώρα γνώσεων.

Στη Φιλοξενούμενη δράση 1, η εκπαιδευτικός αναγνώρισε ότι τα «[π]ροσωπικά κομμάτια και η αφήγηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά» όσον αφορά την εμπλοκή των παιδιών στη μάθηση (E1HA), ενώ η καλλιτέχνηδα σημείωσε ότι δημιουργήθηκε μια «κατάσταση ροής» από «την επαναλαμβανόμενη δεξιότητα [που] βοήθησε πραγματικά να επικρατήσει χαλαρή ενέργεια στην αίθουσα» (K1HA). Στη Φιλοξενούμενη δράση 2, η καλλιτέχνηδα «έμαθ[ε] πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να αξιοποιηθεί δημιουργικά το ιρλανδικό αναλυτικό πρόγραμμα» (K2OΣ) και η εκπαιδευτικός συνειδητοποίησε ότι για να υλοποιηθεί μια δράση με την καθοδήγηση των παιδιών, «χρειαζόμασταν πολύ περισσότερες παρατηρήσεις από τα παιδιά έπειτα από κάθε συνεδρία, όχι μόνο στη μέση ή στο τέλος της φιλοξενούμενης δράσης» (E2HA).

Ενώ τα παραπάνω αποτελούν εξαιρετικά παραδείγματα για τη φύση της μάθησης υπό το πρίσμα των αναδυόμενων γνώσεων και για τις δύο επαγγελματίες, η μάθηση που επηρεάζει τις πρακτικές της καθημίας σε ένα πιο βαθύ επίπεδο είναι το στοιχείο που εντέλει επιδιώκουμε όταν αξιολογούμε τον αντίκτυπο της διαδικασίας TAP στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ορισμένα παραδείγματα μιας τέτοιας παγιωμένης μάθησης καταγράφονται παρακάτω.

Στη Φιλοξενούμενη δράση 1, σε μια συνοπτική δήλωση στο ημερολόγιο αναστοχασμού, η καλλιτέχνηδα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι συσσωρευμένες γνώσεις κατά τη διάρκεια της φιλοξενούμενης δράσης συνέβαλαν στην ανανέωση της πρακτικής της όσον αφορά τις τέχνες στην εκπαίδευση:

Η επίγνωσή μου σχετικά με την ποικιλία των γνώσεων, των απαιτούμενων δεξιοτήτων και των καθημερινών προκλήσεων των εκπαιδευτικών είναι αυξημένη. Οι γνώσεις αυτές με βοηθούν να κατανοήσω πώς οι καλλιτέχνες μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς και να κατανοήσω καλύτερα τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. (K1HA)

Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός κατέληξε σε μια πολύ πιο σαφή κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά, χάρη στην πρωτοβουλία της καλλιτέχνηδας να παρουσιάσει στα παιδιά τις συνθήκες του νου που χρησιμοποιεί στη δική της καλλιτεχνική πρακτική. Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν η εκπαιδευτικός σχολιάζει τακτικά πόσα πράγματα μαθαίνουν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως μαθητές. Ακολούθως συμπέρανε στο ημερολόγιο αναστοχασμού ότι «τα παιδιά αποκτούν μεγάλη επίγνωση των δημιουργικών συνθηκών του νου. Η ανάγκη για εξάσκηση των δεξιοτήτων γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στα παιδιά. Κάτι που θα πρέπει

να έχει αντίκτυπο σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης και της ζωής τους γενικότερα» (E1HA).

Οι συνεργάτιδες στη Φιλοξενούμενη δράση 2 συμφωνούσαν σε αυτό που αντιλαμβάνονταν ως την τελική γνώση του κοινού τους εγχειρήματος. Η καλλιτέχνηδα ήταν ενθουσιωδώς ανυποχώρητη όσον αφορά τη σημασία όσων έμαθε:

Νομίζω ότι η μεγάλη επιτυχία του χρόνου που περάσαμε μαζί ήταν ότι τα παιδιά πήραν μέρος σε αυτή τη φιλοξενούμενη δράση και εξέλιξαν [τη δράση μας] με τον τρόπο που μας πρόσφεραν τις παρατηρήσεις τους... είχε νόημα που τους το ζητήσαμε. Αυτό είναι το πιο σημαντικό πράγμα που θα πάρω από τη φιλοξενούμενη δράση μας. Μπορούμε να έχουμε κάνει όλο τον προγραμματισμό, αλλά πρέπει να παραμένουμε σε εγρήγορση όσον αφορά τις ανάγκες των παιδιών. (K2OΣ)

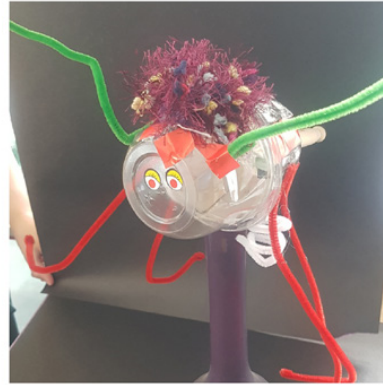
Η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει επίσης ότι η απόφαση να συμπεριληφθούν οι παρατηρήσεις των παιδιών στον σχεδιασμό της φιλοξενούμενης δράσης την επηρέασε βαθιά. Οι σκέψεις της όσον αφορά όσα αντιλήφθηκε ως «τον αντίκτυπο της φιλοξενούμενης δράσης στα παιδιά» την ώθησαν να επανεκτιμήσει τη δική της πρακτική:

Με κάνει να σκέφτομαι τη διδασκαλία μου στο μέλλον. Πώς μπορώ να προκαλέσω μια τέτοια ανταπόκριση... Νομίζω ότι όλα έχουν να κάνουν με την καθοδηγούμενη από το παιδί εστίαση... να τα οδηγήσω να εξερευνήσουν κάτι για το οποίο μπορούν να νιώσουν αληθινό ενθουσιασμό. Τότε δεν συνειδητοποιούν ότι μαθαίνουν για τον γραμματισμό, τον αριθμητισμό, την ιστορία, τη γεωγραφία, την επιστήμη και τόσα άλλα μέσω του προγράμματος. (E2OΣ)

Πρόκειται πραγματικά για αποτελεσματική μάθηση.

Συμπέρασμα

Στο πλαίσιο της επιμόρφωσης και των φιλοξενούμενων δράσεων με βάση το μοντέλο TAP, οι καλλιτέχνες και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να συνεργάζονται μεταξύ τους. Μαθαίνουν επίσης ο ένας για τις επαγγελματικές πρακτικές του άλλου, με τρόπο που ρίχνει φως στη λογική η οποία διέπει τις αντίστοιχες πρακτικές τους. Επιπλέον, παρακολουθώντας και αξιολογώντας τη δική τους ενασχόληση, αλλά και την ενασχόληση του άλλου με τα παιδιά, αρχίζουν να επαναξιολογούν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και πρακτικές. Εφόσον ισχυριζόμαστε ότι η διαδικασία TAP δίνει την ευκαιρία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών, πρέπει να καταγραφεί και από τις



δύο πλευρές μάθηση που προκαλεί ανάλυση σε βάθος και δυναμικά μπορεί να επηρεάσει την πρακτική. Παραθέτοντας δηλώσεις από τα δεδομένα που συλλέξαμε, θα αφήσω την τελική κρίση όσον αφορά την επιτυχία αυτών των φιλοξενούμενων δράσεων να προκαλέσουν μάθηση υψηλής ποιότητας και παρόμοια επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους καλλιτέχνες και τους εκπαιδευτικούς στους αναγνώστες του παρόντος άρθρου. Αυτό που είναι σημαντικό για μας στο πρόγραμμα I-TAP-PD είναι να εμπλέκουμε και τους δύο επαγγελματίες με σεβασμό και σε ισότιμη βάση στο πρόγραμμά μας. Ο ένας έχει πολλά να μάθει από τον άλλο, και η δημιουργία ευκαιριών για διάλογο, με σεβασμό και πράξη μεταξύ των δύο τομέων, της εκπαίδευσης και των τεχνών, είναι το στοιχείο που εξασφαλίζει τη βιωματική κατανόηση της επαγγελματικής λογικής και της πραγματικότητας του άλλου. Και πάνω σε αυτό ακριβώς το θεμέλιο θεωρούμε ότι είναι πιο πιθανόν να αναδυθούν βέλτιστες πρακτικές.

Φωτογραφίες: Brian Cregan

Σημειώσεις – Παραπομπές

1. Το I-TAP-PD είναι μια πρωτοβουλία που χρηματοδοτείται από ένα πρόγραμμα Erasmus+ και αναπτύσσεται από εκπαιδευτικούς, καλλιτέχνες, εκπαιδευτές τεχνών και ερευνητές από την Ελλάδα, την Ιρλανδία, την Ολλανδία και τη Σερβία.
2. Παρατίθεται ο σύνδεσμος σε αυτή τη φιλοξενούμενη δράση που έλαβε χώρα στην Ιρλανδία για όσους αναγνώστες ενδιαφέρονται να διερευνήσουν περαιτέρω τον χαρακτήρα της. Περιλαμβάνει σχόλια από την καλλιτέχνη και την εκπαιδευτικό για την εμπειρία τους, καθώς και ορισμένες φωτογραφίες από τη φιλοξενούμενη δράση ενώ εξελισσόταν. <https://artsineducation.ie/en/project/finding-the-common-thread/>

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arts Council of Ireland & Department of Education & Skills. (2006). *Artists-Schools guidelines: Towards best practice in Ireland*. The Arts Council.
- Arts Council of Ireland. (2008). *Points of alignment: The report of the Special Committee on the Arts and Education*. The Arts Council.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education* (2nd ed.). Waxmann Verlag.
- Bamford, A. (2012). Arts and cultural education in Norway. The Norwegian Centre for Arts and Cultural Education. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2019/01/Arts-and-Cultural-Education-in-Norway-2010-2011.pdf>
- Benson, C. (1979). *The place of the arts in Irish education*. The Arts Council.
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117-134. <http://dx.doi.org/10.1080/17425960701656510>

- Christophersen, C. (2013). Helper, guard or mediator? Teachers' space for action in The Cultural Rucksack, a Norwegian national program for arts and culture in schools. *International Journal of Education and the Arts*, 14(1.11). <http://www.ijea.org/v14si1/>
- Christophersen, C., Breivik J. K., Homme A. D. & Rykkja, L. H. (2015). *The Cultural Rucksack: A National Programme for Arts and Culture in Norwegian Schools* (S. G. Nilsen, trans.). Arts Council Norway; Fagbokforlaget. Shari Gerber Nilsen. www.kulturradet.no
- Department of Education and Skills & Department of Arts, Heritage and the Gaeltacht. (2013). *Arts in education charter*. The Stationery Office.
- Fahy, E. & Kenny, A. (2023): The potential of arts partnerships to support teachers: learning from the field. *Irish Educational Studies*, 42(2), 149-163. DOI: 10.1080/03323315.2021.1929392
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. Ramos, Trans.). Continuum.
- Government of Ireland. (1999). *Primary School Curriculum*. The Stationery Office.
- Galton, M. (2008). *Creative practitioners in schools and classrooms*. Faculty of Education, University of Cambridge and Arts Council England, Creative Partnerships.
- Hall, C. & Thomson, P. (2016). Creativity in teaching: What can teachers learn from artists? *Research Papers in Education*, 32(1), 106-120. doi:10.1080/02671522.2016.1144216
- Hall, C., Thomson, P. & Russell, L. (2007). Teaching like an artist: The pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 605-619. doi:10.1080/01425690701505466
- Hanley, B. (2003). The good, the bad, and the ugly: Arts partnerships in Canadian elementary schools. *Arts Education Policy Review*, 104(6), 11-20. doi:10.1080/10632910309600975
- Holdhus, K. & Espeland, M. (2013). The visiting artist in schools: Arts based or school based practices? *International Journal of Education & the Arts*, 14(1). <http://www.ijea.org/v14si1/>
- Irish National Teachers' Organisation (2010). *Creativity and the Arts in the Primary School: Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference on Education*.
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2021). Negotiating teacher-artist identities: "Disturbance" through partnership. *Arts Education Policy Review*, 122(2), 93-100. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1744052>
- Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. L. & Grauer, K. (2007). Artist-Teacher partnerships in learning: The in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 839-864. doi:10.2307/20466665
- Morrissey, D., & Kenny, A. (2023). Teacher-artist partnership as teacher professional development. *Irish Educational Studies*, 42(1), 59-77. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910972>
- Partington, J. S. (2017). *The problematics of partnership between the primary class teacher and the visiting musician: Power and hierarchy in the pursuit of dialogic relationship* (Doctoral dissertation, Newcastle University). Newcastle University theses. <http://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/3686>
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Courier Westford.
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Van Den Borre, L., Emery, L., Keppens, G. & Siongers, J. (2021). Teachers' perceived societal appreciation: PISA outcomes predict whether teachers feel valued in society. *International Journal of Educational Research*, 109, 101833. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101833>
- UNESCO. (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, 25-28 May 2010. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>
- Wolf, S. A. (2008). The mysteries of creative partnerships. *Journal of Teacher Education*, 59(1), 89-102.

Συντομογραφίες:

- **I-TAP-PD:** International Teacher-Artist Partnership Professional Development (Διεθνής Συνεργασία Εκπαιδευτικών-Καλλιτεχνών Επαγγελματική Ανάπτυξη), το πρόγραμμα που αναπτύσσουμε στην Ελλάδα, στην Ιρλανδία, στη Σερβία και την Ολλανδία με χρηματοδότηση από το πρόγραμμα Erasmus+. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για καλλιτέχνες και εκπαιδευτικούς.
- **TAP:** Συνεργασία εκπαιδευτικών-καλλιτεχνών
- **EK:** Εκπαιδευτικός-Καλλιτέχνης
- **K1:** Καλλιτέχνης 1
- **K2:** Καλλιτέχνης 2
- **E1:** Εκπαιδευτικός 1
- **E2:** Εκπαιδευτικός 2
- **HA:** Ημερολόγιο αναστοχασμού
- **OS:** Ομαδική συνέντευξη

Η **Vera McGrath** είναι εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία φοίτησε στο Εθνικό Κολέγιο Τέχνης και Σχεδίου (NCAD) στο Δουβλίνο. Το 2001 εγκατέλειψε τη διδασκαλία για να εργαστεί αποκλειστικά ως καλλιτέχνης. Το 2006 ανέλαβε μια θέση διδασκαλίας μερικής απασχόλησης στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής, ενώ συνέχισε να ασχολείται με την τέχνη. Επιστρέφοντας στο NCAD, έλαβε μεταπτυχιακό δίπλωμα στην Εικαστική Εκπαίδευση (2011). Η Vera δραστηριοποιείται στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εδώ και 15 χρόνια και ήταν μέλος της αρχικής ομάδας για την πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου TAP στην Ιρλανδία (2014). Παραμένει βασικό μέλος της ομάδας ανάπτυξης του μοντέλου TAP, συμμετέχοντας σε συνέδρια και επιμορφωτικά προγράμματα. Το 2018 συνέταξε μια ερευνητική έκθεση για λογαριασμό του Δημοτικού Γραφείου του Δουβλίνου για τις Τέχνες (Dublin City Arts Office) σχετικά με τον αντίκτυπο των φιλοξενούμενων δράσεων καλλιτεχνών στην προσχολική εκπαίδευση και εκπαιδύτηκε ως επιμορφώτρια Στρατηγικών Σκέψης μέσω εικόνων (Visual Thinking Strategies). Αποσύρθηκε από τη διδασκαλία, αλλά συνεχίζει να ασχολείται με την τέχνη και εργάζεται ως καλλιτέχνης σε σχολεία στο πλαίσιο δράσεων TAP.