

Düzeltilme: (Düzeltilme Tarihi: 29.01.2026) (Orijinal Yayın Tarihi: 09.07.2025)

Yansıtıcı Aynalar: Yunanistan'da Kişisel ve Mesleki Gelişim için Öğretmenler ve Sanatçılar Arasında Kurulan Ortaklıklar*

Nassia Choleva¹, Betty Giannouli², Iro Potamou³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2025.002

Makale Geçmişi

Gönderim: 17.10.2024

Kabul: 21.02.2025

Anahtar Sözcükler

Öğretmen-sanatçı ortaklığı

Eşit işbirliği

Kişisel gelişim

Mesleki gelişim

Sanat eğitimi

Makale Türü

Araştırma makalesi

Öz

Bu makale, Öğretmen-Sanatçı Ortaklığı (ÖSO) çalışma modellerini inceleyen öğretmenlerin ve sanatçıların kişisel ve mesleki gelişimlerine ilişkin bulguları sunmaktadır. Araştırma 2021–2022 yıllarında gerçekleşmiş ve Yunanistan'ın altı farklı bölgesinde altı ÖSO çifti takip edilmiştir. Bu çalışma şu iki temel araştırma sorusuna odaklanmaktadır: a) Yunan katılımcılar arasında öğretmen-sanatçı ortaklıkları nasıl ortaya çıkmıştır? ve b) ÖSO uygulamaları, ilgili öğretmenlerin ve sanatçıların kişisel ve mesleki gelişimlerine nasıl ve hangi yollarla katkıda bulunabilir? Karma yöntem araştırması kapsamında, veri toplamak amacıyla anketler, yansıtıcı günlükler ve grup görüşmeleri kullanılmış; elde edilen veriler tematik analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenler ve sanatçılar arasında sanata dayalı ortaklıkların karşılıklı gelişimi desteklediğini güçlü bir biçimde ortaya koymaktadır. Katılımcılar, birbirlerinin uygulamalarını ve bakış açılarını ortaya çıkararak, paylaşarak, gözlemleyen; aynı zamanda perspektiflerini dönüştüren, yaklaşımlarını harmanlayan ve birbirlerinin gözünden kendilerini yansıtan "yansıtıcı aynalar" gibi davranmışlardır. Araştırma; ifade, deneme ve öz-yansıtmanın gerçekleştirilmesi için eşit işbirliğine dayalı bir temelin -güvenli alan, zaman ayırma, etkili iletişim ve karşılıklı güven- gerekliliğine dikkat çekmektedir. Öğretmenler ve sanatçılar, eğitimi ve kolaylaştırıcı olarak edindikleri yeni becerilere ilişkin deneyimlerini aktarmış; ancak bu kazanımların kişisel mi yoksa mesleki mi olduğu her zaman net bir biçimde ayırt edilememiştir.



© 2026 by Yaratıcı Drama Dergisi.
This work is licensed under a Creative
Commons Attribution-NonCommercial
4.0 International License (CC BY-NC
4.0).

SCREENED BY



Önerilen Atıf

Choleva, N., Giannouli, B., & Potamou, I. (2025). Yansıtıcı aynalar: Yunanistan'da kişisel ve mesleki gelişim için öğretmenler ve sanatçılar arasında kurulan ortaklıklar. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 20(1), 26–46. <https://doi.org/10.21612/yader.2025.002>

* Bu makale, metin içindeki maddi bir hatanın düzeltilmesi amacıyla güncellenmiştir. Orijinal yayın tarihi: 09.07.2025

1. Dr., Selanik Aristoteles Üniversitesi, Selanik, Yunanistan, e-posta: n.choleva@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6729-2621

2. Dr., Atina Ulusal ve Kapodistrian Üniversitesi, Atina, Yunanistan, e-posta: giannoulip@ecc.uoa.gr, ORCID: 0000-0001-5776-8414

3. Doktora Öğrencisi, Peloponnese Üniversitesi, Tripoli, Yunanistan, e-posta: iro.ptms@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8005-2198

Giriş

Günümüz okulları, sürekli bir çelişkiyle karşı karşıyadır. Eğitimcilerden ölçülebilir öğrenme çıktıkları doğrultusunda sıkı kurallara uyarken aynı zamanda karşılarına çıkan yeni eğitsel zorluklarla başa çıkabilmek için daha yaratıcı düşünceleri ve esnek olmaları beklenmektedir. Freire'in (1970) tanımıyla eğitim, yalnızca öğrencilerin üzerinde çalıştıkları konuyu öğrenmeleri değil, aynı zamanda bilgilerini yeniden yaratmalarını sağlamaktır. Bu da eğitimin bir "olma" değil, sürekli bir "oluş" süreci olduğunu vurgulayan ve değişime uyum sağlayabilen, kendini sürekli geliştiren bir eğitimci profiline olan gereksinimi ortaya koymaktadır (Freire vd., 2014).

Bu varoluşsal düzeydeki eğitim anlayışı doğrultusunda, sanatı eğitimin içine dâhil etmek artık vazgeçilmez bir gereklilik olarak kabul görmektedir. Sanat; risk almayı, başkaldırıyı, yansıtıcı dönüşleri, duyularla yüzleşmeyi, olasılıkları hayal etmeyi ve insan özgürlüğünü beslemeyi içerir (Greene, 1989). Biesta'nın (2013) ifadesiyle sanat, "eğitimin güzel riski"dir. Sanat, resmi eğitim sistemlerine farklı biçimlerde şu şekilde entegre olabilir: başlı başına bir ders olarak, bir öğretim yöntemi olarak ya da pedagojik sürece dâhil edilen sanatsal müdahaleler yoluyla; sosyal meseleleri ele almak ve toplumsal dönüşümü hedeflemek amacıyla. Hangi biçimde olursa olsun, sanatın eğitim bağlamında yer alması, öğrencilerin bütüncül gelişimine katkı sağlayarak iletişim, iş birliği, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olanak tanımakta, aynı zamanda kültürlerarası diyalog için alan açmaktadır (Eriksson vd., 2014; Giotaki ve Lenakakis, 2016; Greene, 1989; Holochwost vd., 2020; Kondoyanni vd., 2013). Uluslararası düzeyde yapılan alan araştırmaları, benzer yaratıcı süreçlere katılan eğitimciler için de bu tür deneyimlerin olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır (Choleva et al., 2021; Galton, 2009; Hall ve Thomson, 2021; Holdhus ve Espeland, 2013; Vella, 2024).

Sanatın eğitime aktif şekilde dâhil edilmesiyle -gerek sanat yoluyla gerekse sanatın doğrudan öğretilmesiyle- elde edilebilecek değerli çıktılar, küresel ölçekte kabul görmekte, savunulmakta ve teşvik edilmektedir (Avrupa Konseyi, 2018; Birleşmiş Milletler, 2011; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2010, 2015; Dünya Sanat Eğitimi İttifakı [WAAE], 2015, 2023). Bu bildiri ve yönergeler arasında, öğretmenler ile sanatçılar arasında yürütülen etkili iş birliklerinin, hem öğrenciler hem de eğitimciler açısından önemli faydalar sağladığı vurgulanmaktadır. Öte yandan, uluslararası eğitim topluluğu içinde, akran temelli destek ağları aracılığıyla yürütülen mentorluk, kişisel ve mesleki gelişim olanaklarına duyulan ihtiyaç da giderek artmaktadır (Stoll vd., 2006; Warkentien vd., 2022).

Bu makale, Yunanistan'da yürütülen ve "öğretmen-sanatçı ortaklıkları" (ÖSO) temelinde şekillenen bir kişisel ve mesleki gelişim pilot programını tanıtmaktadır. Bu program kapsamında, okul öncesi ve ilkökul düzeyindeki öğrencilere yönelik sanat ve eğitimi bütünleştiren öğrenme ortamları yaratmak amacıyla öğretmenler ve sanatçılar eşit ortaklar olarak birlikte çalışmıştır. Yorumlayıcı paradigma çerçevesinde gerçekleştirilen nitel araştırma, sanat temelli bu iş birliklerinin, sürece katılan öğretmenler ve sanatçılar açısından kişisel ve mesleki düzeyde nasıl bir gelişim potansiyeli sunduğunu incelemeyi amaçlamaktadır.

Yunanistan'da Sanat (ve) Eğitim ile İşbirlikleri

Yunanistan, sanata eğitimde yeterince kaynak ayrılmayan ve sanat derslerinin düşük statülü kabul edildiği ülkeler listesine eklenebilir. Sanatın Yunan eğitim sistemindeki yeri tartışmalı olmuş

ve doğrusal bir seyir izlememiştir. Sanatın çok yönlü eğitsel katkılarına yönelik uzun süreli sistematik ilgisizlik nedeniyle, sanat dersleri okul yılları boyunca dağınık ve kesintili biçimde verilmektedir. Sanat, zorunlu iki yıllık okul öncesi eğitimde, anaokulu öğretmenleri tarafından hem biçim hem de öğretim yöntemi olarak tanıtılmaktadır. Altı yıllık ilköğretim süresince (1–6. sınıflar, 6–12 yaş grubu) bazı sanat dersleri, uzman sanat öğretmenleri tarafından verilmektedir (resim ve müzik 1–6. sınıflarda, drama 1–4. sınıflarda) (Giannouli, 2016). Sanat dersleri ortaokul düzeyinde (ortaöğretimin ilk kademesi) de kısmen sanat öğretmenleri tarafından verilmeye devam eder (resim ve müzik, 1–3. sınıflarda). Ancak lise düzeyinde (lykeio, 1–3. sınıflar), sanat dersleri yakın geçmişte müfredattan tamamen çıkarılmıştır. Bu gelişme hem yıkıcı hem de açıklaması güçtür; zira sanat dersleri üniversiteye giriş sınavlarında yer alan dersler arasındadır.

Eğitimin erken evrelerine odaklanıldığında, öğretmenlerin görev tanımları içinde sanat ve deneyim temelli öğrenme etkinlikleri yer almaktadır. Ancak devlet okullarındaki anaokulu öğretmenleri pek çok zorlukla karşı karşıyadır: genellikle sınıfta yalnız çalışırlar, yardımcı öğretmenleri yoktur ve hem öğretimden hem de 4–5 yaş arası yaklaşık 25 çocuğun fiziksel ve duygusal refahından sorumludurlar. Tek sınıflı okullarda ise öğretmen aynı zamanda idari işlerden de sorumludur; e-posta yazışmaları, veli ve yerel eğitim otoriteleriyle telefon iletişimi, bina bakımı gibi işlerin yanında ders vermeye devam eder. Bu yoğun koşullar, özellikle öğretmenin daha yaratıcı ve sanat odaklı çalışmalar yapabilmesi için gerekli olan zihinsel rahatlık ve istekli ruh halini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca bu tür yalnız yürütülen çalışmalar, sınıfta bir sanat veya öğretmen iş birliği olmadığında geri bildirim alma olanaklarını da ortadan kaldırır.

İlköğretimde hâkim olan kültür, sınıf öğretmenlerinin birçok dersi tek başına yürütmesidir. Öğretmenler çoğunlukla süre kısıtlamaları içinde tüm müfredatı yetiştirmeye çalışır ve yılda bir kez okul etkinliği (örneğin Noel, ulusal bayramlar, yıl sonu etkinliği) düzenlemekten sorumlu olurlar. Bu etkinlikler kısa tiyatro oyunları, şiir okumaları, geleneksel danslar gibi sanatsal öğeler içerebilir; ancak öğretmenlerin sanat eğitimi veya becerisi yetersiz olduğundan bu çalışmalar genellikle öğretmen merkezli yaklaşımlara dönüşür.

Öte yandan, sanat dersleri Yunan ilköğretiminde hâlâ sorunlu bir yapıda yürütülmektedir. Müzik, resim ve drama derslerinden sorumlu olan uzman öğretmenler, çoğunlukla haftalık takvimde birden fazla okula görevlendirilmiş durumdadır. Bu nedenle her gün farklı okullarda ders verebilir ya da sabah saatlerini iki okula bölerek geçirebilirler. Dahası, birçok sınıf öğretmeni gibi sanat öğretmenlerinin büyük bir bölümü de yıllık sözleşmelerle çalışmakta, her yıl eylül ayında farklı bir okula atanmakta ve bu durum onların okul ortamında varlık göstermesini, öğrencileri tanımasını (bir sanat öğretmeni için bu, haftada 24 farklı grupta çalışmak anlamına gelebilir), yaratıcı riskler alacak kadar güvende hissetmesini ya da tüm meslektaşlarıyla yüz yüze tanışmasını zorlaştırmaktadır. Bu koşullar, okul etkinlikleri, sanat projeleri ya da disiplinlerarası derinlemesine yaklaşımlar için iş birliği olanaklarını en alt düzeye indirir. Bu kısıtlılıklar ortaokul ve lise düzeylerinde daha da belirginleşir; çünkü bu kademelerde öğretmenler genellikle sadece kendi branş derslerini vermekte ve birden fazla okulda görev yapmaktadır.

Tüm bu olumsuz koşullara rağmen, okulların sanata olan ilgisi ve sanat temelli projeler düzenleme istekleri yaygındır. Özellikle dışarıdan iş birliği yapılacak uzmanlara ulaşma konusunda girişimlerde bulunmaktadır. Sanatla ilişkili girişimler genellikle okulların içinden ya da bir sanat kurumunun açık çağrısıyla ortaya çıkar; ancak bunlar çoğunlukla bireysel veya okul bazlı

inisiyatiflerle ve gönüllülük temelinde ya da belirli eğitim projeleri kapsamında gerçekleştirilmektedir (Giannouli et al., 2023).

Mesleki Gelişim Yöntemi Olarak Öğretmen-Sanatçı Ortaklığı (ÖSO)

Okullar ile sanat kurumları arasındaki iş birlikleri, çeşitli biçimlerde gerçekleştirilebilmektedir. Okulların kısa süreli projeler, müdahaleler ya da konuk sanatçı programları kapsamında sanatçıları davet etmeleri oldukça yaygındır; bu tür çalışmalar genellikle öğrencilerin bir sanat ürünü ortaya koymasıyla sonuçlanır. Bazı durumlarda ise, özellikle sanat eğitimi konusunda uzmanlaşmamış öğretmenlerin görev yaptığı ülkelerde, öğretmenlerle sanatçılar arasında yıllar içinde daha yakın iş birlikleri gelişmiştir. Bu duruma örnek olarak, öğretmenler ile sanatçıların birlikte sanat temelli dersler yürüttüğü Fransa'daki partenariat modeli verilebilir (Winston, 1988).

Özellikle son on yılda, İrlanda başta olmak üzere Kanada ve Avustralya gibi İngilizce konuşulan ülkelerde, sanatın müfredattaki azalan rolünü telafi etmek amacıyla Öğretmen-Sanatçı Ortaklıkları (ÖSO) geliştirilmiştir. ÖSO, öğretmen ve sanatçının öğrencilerle birlikte yürütülen sanat temelli programları eşit düzeyde tasarladığı ve birlikte uyguladığı, karşılıklı ve çift yönlü bir iş birliği biçimi olarak tanımlanmaktadır. ÖSO'ın ayırt edici temel unsurlarından biri, ÖSO çiftlerine özel olarak ayrılan zaman ve mekân ile bu süreçte sürdürülen açık iletişim kanalıdır (Jeffery ve Ledgard, 2009; Kenny ve Morrissey, 2016). Ayrılan bu özel zaman sayesinde, yoğun okul temposunda nadiren elde edilebilen bir durum gerçekleşir: öğretmenler ve sanatçılar birbirleriyle ilişki kurmaya odaklanabilir, ortak bir dil geliştirebilir, açıklık ve dürüstlük temelinde ilerleyebilir ve hata yapma özgürlüğü içinde öğrenme sürecini deneyimleyebilirler. Bu iş birliği modelinde, taraflar eşitlik ve adalet ilkeleri çerçevesinde sürece katılır; her biri farklı beceriler sunar ve kazanır, ancak katkı düzeyleri eşittir.

İrlanda'da yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ÖSO sürecine genellikle sanat bilgisi ve deneyimi konusunda düşük özgüvenle başladıklarını ve uzmanlığı sanatçılara bıraktıklarını göstermektedir. Ancak süreç boyunca her iki taraf da hem öğrenmeye hem de öğretmeye açık bir tutum sergilediğinde, bilgi akışı çift yönlü olur: öğretmenlerin sanatsal becerileri gelişir ve bu beceriler daha görünür hâle gelir (Kenny ve Morrissey, 2016; McGrath, 2023; Morrissey ve Kenny, 2021). Diğer araştırmalar, ÖSO uygulamalarına katılan sanatçıların da mesleki gelişim yaşadıklarını göstermektedir (Christophersen ve Kenny, 2018; Kenny, 2010, 2020; Kind vd., 2007).

Araştırmalar, ÖSO modellerinin öğretmen ve sanatçılar için bir "üçüncü mekân" sunduğunu göstermektedir. Bu mekân, her iki tarafın kendi kimlikleriyle katıldığı, hem öğretmeye hem de öğrenmeye açık olduğu, yeni yaratımlar için zemin oluşturan bir ortamdır (Kenny, 2010, 2020; Morrissey ve Kenny, 2021). Bu ayrıcalıklı ve güvenli alan sayesinde katılımcılar, partnerlerine güven duyar, kendi kimliklerini yeniden değerlendirir, geçmiş deneyimlerini gözden geçirir ve hem profesyonel hem de kişisel düzeyde kendilerini yeniden inşa edebilirler. Hatta bazı durumlarda, yeni sanatsal ve eğitsel nitelikler taşıyan "bozulmuş" (dönüştürülmüş) bir kimlik inşa edebilirler (Christophersen ve Kenny, 2018; Kenny ve Morrissey, 2021; Kind vd., 2007; McGrath, 2023; Greene, 1989).

Hem Eğitim hem de Kültür Bakanlıkları tarafından desteklenen ÖSO programları, İrlanda'da ulusal düzeye yayılmış durumdadır ve bu programların öğretmenler ile sanatçılar için sağladığı mesleki gelişim katkısı, birçok araştırmada belgelenmiştir (Fahy ve Kenny, 2021; Kenny ve Morrissey, 2021; Morrissey ve Kenny, 2021). Ancak sanatın eğitimde potansiyelini tam anlamıyla

ortaya koyabilmesi için bu tür iş birliklerinin çift yönlü olması, kısa vadeli projelerin ötesine geçmesi, müfredata entegre edilmesi ve kapsamlı, sürdürülebilir sanat eğitimi politikalarıyla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Jeffery ve Ledgard, 2009; Kenny ve Morrissey, 2021; Kind vd., 2007).

ÖSO programlarının etkileri yalnızca İrlanda ile sınırlı değildir; Birleşik Krallık (Galton, 2009; Hall ve Thomson, 2021), Norveç (Christophersen, 2013; Holdhus ve Espeland, 2013), Danimarka (Blomgren, 2019), Sırbistan (Koruga vd., 2023), ABD (Kenny, 2010; National Guild for Community Arts Education, 2018), Kanada (Hanley, 2003) ve Avustralya (Stevens-Ballenger vd., 2012) gibi birçok ülkede ÖSO uygulamaları belgelenmiştir. Ulusal çapta ya da daha küçük ölçekli girişimler olarak yürütülen bu projeler, öğretmenler, sanatçılar ve öğrenciler açısından çok yönlü kazanımlar sağladığını göstermektedir.

I-ÖSO-PD Programı ve Yunan Okullarındaki Uygulaması

Son dönemde, İrlanda dört Avrupa ülkesi arasında ÖSO metodolojilerinin uygulanmasına yönelik uluslararası bir iş birliğini koordine etmiştir. Avrupa Komisyonu’nun himayesinde ve Erasmus+ projesi kapsamında yürütülen International Teacher-Artist Partnership – Professional Development (I-ÖSO-PD) projesi, İrlanda, Sırbistan, Hollanda ve Yunanistan’dan öğretmenler ve sanatçıların ortaklık kurarak sanat temelli projeleri okullarda uygulamaya koymalarını hedeflemiştir (Giannouli et al., 2023). Programın amaçları, Avrupa’daki farklı müfredatlar içinde sanatın yer almasını teşvik etmek ve okul sınıflarında öğretmenler ile sanatçılar arasında disiplinlerarası iş birliklerini denemek olarak belirlenmiştir. Programın odak noktası, katılımcıların mesleki gelişimi ile kapsayıcı öğretim anlayışının yerleşmesi olmuştur. Program, İrlanda’da daha önceki uygulamalarda edinilen bilgi birikimi doğrultusunda geliştirilen temel ÖSO aşamalarını izlemiştir (Kenny ve Morrissey, 2016):

1. Uluslararası Eğitimlerin Tasarımı (Temmuz 2021 – Şubat 2022): Dört ülkenin öğretmen ve sanatçıları için beş farklı eğitim tasarlanmıştır. Beş gün süren bu programlarda ÖSO çiftleri sanatla ilişkili etkinlikler ve projelere katılmış, uzmanlardan bilgi almış, Avrupa ülkelerindeki sanat müfredatlarını incelemiş, iş birliklerini geliştirmiş ve kendi projelerini tasarlamaya başlamışlardır. İlk eğitim COVID-19 kısıtlamaları nedeniyle çevrim içi gerçekleştirilmiş, kalan dört eğitim ise her ortak ülkede yüz yüze olarak yapılmıştır. Bu aşamada araştırma veri toplama süreci de başlamıştır.

2. Sanat Projelerinin Okullarda Uygulanması (Şubat – Haziran 2022): Her biri 20 saatlik ÖSO projeleri uygulanmıştır. Bu sürenin 4 saati planlamaya, 16 saati ise sınıf içi atölye çalışmalarına ayrılmıştır. Aynı dönemde dört ülkede araştırma verileri toplanmaya devam edilmiştir.

3. Yansıtma Oturumları ve Katılımcı Görüşmeleri: Katılımcı öğretmen ve sanatçılarla yapılan görüşmelerle araştırma verileri toplanmış ve analiz süreci yürütülmüştür (Haziran – Aralık 2022).

4. İyi Uygulamaların ve Bulguların Yaygınlaştırılması: Yayınlar, uluslararası konferanslar, web siteleri ve dört ülkede gerçekleştirilen meslektaş eğitimleri aracılığıyla yürütülmüştür (Ocak – Ağustos 2023).

I-ÖSO-PD kapsamında, öğretme deneyimi olan sanatçılar sınıf öğretmenleriyle eşit düzeyde iş birliği yaparak derslerin tasarımı, hazırlığı ve yürütülmesinde birlikte rol almışlardır. Program, bu ortaklıkların gelişmesi için özel zaman ve alan tahsis etmiştir. Yunanistan’da Hellenic Theatre/Drama ve Education Network (Yunan Tiyatro/Drama ve Eğitim Ağı) proje katılımcılarını seçmiş

ve bu katılımcılar, ortak eğitimlerin ardından 2022 baharında altı farklı Yunan kentinde planlarını hayata geçirmiştir. Bu model, geleneksel olarak sanatçının yürüttüğü ve öğretmenin sürece sınırlı şekilde dahil olduğu öğrenci oturumlarının aksine, ortak eğitim, eşit planlama süreci ve birlikte kolaylaştırma yaklaşımını öne çıkarmıştır. ÖSO modelinin Yunan okullarında ilk kez uygulanıyor olması, planlama, uygulama ve iş birliği açısından çeşitli yenilikler ve zorluklar doğurmuştur (Kenny ve Morrissey, 2021; Choleva et al., 2025a, 2025b; Giannouli et al., 2023).

Daha önceki ÖSO araştırmalarının bulgularını temel alarak, I-ÖSO-PD programı, bu tür ortaklıkların öğretmen ve sanatçılar için ne tür faydalar sağlayabileceğini incelemeyi ve gözlemlemeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda, Yunanistan'da yürütülen araştırma, katılımcılar açısından bu ortaklıkların kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlayıp sağlamadığına, ayrıca öğrencilerin bu sanat temelli, kapsayıcı ve iş birliğine dayalı süreçleri nasıl karşıladığına odaklanmıştır. Bu çalışma, altı ÖSO çiftini izlemiş ve katılımcıların kendi gelişimlerine dair gözlemleri ile birbirleri hakkındaki değerlendirmelerini temel alarak, kişisel ve mesleki gelişim potansiyelini analiz etmiştir. Araştırmanın temel soruları şunlardır:

1. Yunan katılımcılar arasında öğretmen-sanatçı ortaklıkları (ÖSO) nasıl ortaya çıktı?
2. ÖSO uygulamaları, katılımcı öğretmen ve sanatçıların kişisel ve mesleki gelişimlerine nasıl ve hangi yollarla katkı sağlamıştır?

Bu makale, Yunan eğitim sistemi içinde ÖSO süreçlerine katılan öğretmenler ve sanatçılar arasındaki yaratıcı iş birliğinin (varsa) olumlu çıktılarının izini sürmektedir. Daha özel olarak, bu ortaklıkların katılımcılara sağladığı olası kişisel ve mesleki gelişim boyutlarına ilişkin araştırma bulgularını ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın koşulları (katılımcı sayısının sınırlı oluşu, iş birliğinin orta vadeli doğası ve katılımcılar ile araştırmacılar arasında kurulan ilişkiler), araştırma tasarımını belirlemiş ve çalışmayı nitel paradigmaya dayandırmıştır. Araştırma ekibi, altı durumu kapsayan altı örnek olay (vaka) çalışmasını izleyebilmiş; veri toplama sürecinde karma yöntemlere yer vererek araştırmanın güvenilirliğini sağlamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ve sanatçıların araştırmaya hem bireysel hem de kolektif düzeyde katıldıkları da belirtilmelidir. Bu farklılaştırılmış uygulamalar, katılımcıların kendilerini daha özgürce ifade edebilecekleri güvenli alanların oluşmasına ve yansıtıcı diyaloglar kurmalarına olanak tanımıştır.

Araştırma Çerçevesi

Altı ÖSO çifti, Temmuz 2021 ile Mart 2022 tarihleri arasında Belgrad, Atina, Utrecht, Dublin ve çevrim içi olmak üzere dört ülkede ve beş farklı biçimde gerçekleştirilen 5 günlük ortak eğitimlerin en az birine katılmıştır. Bu eğitimler süresince ÖSO çiftleri çeşitli sanatsal, pedagojik ve planlamaya yönelik etkinlikler gerçekleştirmiş; bu süreçler, sanatsal ifade için güvenli alanlar oluşturulmasına ve uzmanlıkların karşılıklı paylaşımı kültürünün gelişmesine olanak sağlamıştır. Katılımcılar ayrıca mentorlerden geri bildirim almış, akran tartışmalarına ve yansıtma gruplarına katılmış, farklı ülkelerin müfredatları üzerine bilgi alışverişinde bulunmuş ve ortak etkinliklerde birlikte yer almışlardır. Bu oturumlar sırasında bazı ÖSO çiftleri projeleri üzerine fikir yürütmeye ya

da doğrudan planlama yapmaya başlamış; taslak çalışmalarını birbirlerine sunarak mentorlerden ve genel katılımcı gruplarından geri bildirim almışlardır.

Altı farklı projede farklı sanat dalları kullanılmıştır: drama, hareket, müzik, plastik sanatlar, görsel sanatlar ve yeni medya (artırılmış gerçeklik teknolojisi). Bu disiplinler toplumsal temalar ya da müfredat konuları ile ilişkilendirilmiştir (Giannouli et al., 2023). Tüm ÖSO çiftleri birden fazla sanat dalını entegre etmiştir. 20 saatlik projeler 4 saatlik planlama ve 16 saatlik sınıf içi ortak uygulamadan oluşmuştur. Projeler Mart–Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Projelerden dördü Attika bölgesinin farklı alanlarında (Atina merkez, kuzey Atina, batı Atina, Batı Attika), biri Mora Yarımadası’nda, biri de Orta Makedonya’da uygulanmıştır. İki proje okul öncesi eğitimde, dört proje ise ilkokulun farklı sınıf düzeylerinde yürütülmüş ve toplamda 4 ila 12 yaşları arasında 106 öğrenciye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, ÖSO projelerinin proje öncesi, proje süreci ve proje sonrası olmak üzere üç farklı evresinde toplanmıştır. Her bir evre için farklı veri toplama araçları geliştirilmiş ve bu sayede araştırmanın geçerliliği güvence altına alınmıştır (Cohen vd., 2007):

1. Bireysel Anketler: ÖSO eğitimlerinin tamamlanmasının ardından, öğretmenler ve sanatçılar, projeye başlamadan önce bireysel anketler yanıtlamışlardır. Anketler, demografik sorular ile açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Demografik bölüm, katılımcıların öğretmenlik, kolaylaştırıcılık, sanatsal üretim ve ÖSO deneyimlerine odaklanmıştır. Açık uçlu sorular ise katılımcıların iş birliğinden beledikleri kişisel ve mesleki gelişim unsurlarını belgelemeyi amaçlamıştır.

2. Yansıtıcı Günlükler: Katılımcılardan, projeleri süresince beş yansıtıcı eksen/soru etrafında yapılandırılmış günlükler tutmaları istenmiştir. Sorular, bireysel ya da partnerlerinin kolaylaştırıcılık süreçlerine dair sürdürülebilir yönleri ve karşılaşılan zorlukların yönetimine dair unsurları kapsamıştır. Günlükler tamamen katılımcının isteğine bağlı olarak, herhangi bir sözcük sınırı olmadan doldurulmuştur.

3. Grup Görüşmeleri: Projelerin tamamlanmasının ardından öğretmenler ve sanatçılarla ayrı ayrı iki grup görüşmesi yapılmıştır. Açık ve yarı yapılandırılmış sorular, programın genel deneyimi, iş birliği süreci, varsa kişisel ve mesleki gelişim unsurları, karşılaşılan zorluklar ve öğrencilerin tepkileri üzerine odaklanmıştır. Görüşmeler Temmuz 2022’de çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş ve her biri yaklaşık bir saat sürmüştür.

Veri Analizi ve Araştırma Etiği

Bu araştırma, ampirik doğası ve katılımcı sayısının sınırlı oluşu nedeniyle nitel araştırma ilkelerine göre yürütülmüştür. Esneklik sağlaması nedeniyle tematik analiz yöntemi, toplanan verilerin sistematize edilmesi ve kodlanması amacıyla tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacılara katılımcıların bağlamları içinde anlam üretme ve yorumlama imkânı sunarak “gerçeklikleri” çözümlene olanağı sağlar (Mason, 2003). Bulguların nitel değerlendirmesi, yorumlayıcı paradigma doğrultusunda yapılmıştır. Temaların ortaya çıkarılması ve düşünsel olasılıkların araştırılması amacıyla açık uçlu bir inceleme gerçekleştirilmiştir (Guest vd., 2012). Aşağıda sunulan tematik analiz süreci, Braun ve Clarke’ın (2006) belirttiği altı aşamanın tamamını izlemiştir:

1. Veriye aşinalık kazanma
2. İlk kodların oluşturulması

3. Temaların ortaya çıkarılması
4. Temaların gözden geçirilmesi
5. Ana temaların tanımlanması
6. Raporun yazılması

Ancak, raporlama amacıyla kod ve kategoriler ayrı ayrı sunulmuş olsa da bu sunumun doğrusal bir sıraya sahip olmadığı ve unsurların birbirinden kesin sınırlarla ayrılmadığı özellikle vurgulanmalıdır. Temaların ve kodların sunumu ne doğrusal ne de geçirimsizdir; aksine, ögeler arasında örtüşmeler ve temalar arasında rizomatik (ağsal, dallanarak ilerleyen) gelişim gözlemlenmiştir. Bu temalar, içerik açısından sürekli etkileşim ve değişim hâindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ve sanatçılar, araştırmanın kapsamı, amacı, çerçevesi ve kullanılacak araçlar hakkında bilgilendirildikten sonra, gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil olmuşlardır. Katılımcılar, sürecin herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilme haklarına sahip olmuş, ancak tamamı sürecin sonuna kadar gönüllü katılım göstermiştir. Araştırma ekibi üyeleri, altı katılımcıyla daha önceden tanışıklık ya da iş birliği içinde olmuş; ayrıca araştırmacılar, uluslararası eğitimlerin bir kısmında eğitmen ve gözlemci olarak yer almış ve araştırma süresi boyunca öğretmen ve sanatçılarla çift yönlü açık iletişim içinde olmuştur. Bu durum, güvene dayalı bir ortamın oluşmasına ve sürdürülmesine olanak sağlamış; katılımcıların içten ve derinlikli yansıtılarda bulunmalarına katkıda bulunmuştur.

Veri analizinde ve yayımlanan raporlarda, kişileri doğrudan tanımlayabilecek tüm bireysel bilgiler ve kişisel veriler gizlenmiştir. Katılımcılar çalışmada yalnızca rollerine göre tanımlanmıştır (A = sanatçı, T = öğretmen) ve her biri bir sıra numarası ile gösterilmiştir. Veri kaynakları ise şu kısaltmalarla belirtilmiştir:

- IQ = bireysel anket (Individual Questionnaire)
- RF = yansıtıcı günlük (Reflective Journal)
- TGI = öğretmen grup görüşmesi (Teachers Group Interview)
- AGI = sanatçı grup görüşmesi (Artists Group Interview)

Araştırma Katılımcıları

Araştırmaya iki anaokulu öğretmeni ve dört sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi 4 ila 30 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan üçü drama pedagojisi alanında yüksek lisans derecesine sahip olmasına rağmen, ikisi bu bilgiyi derslerinde daha önce etkin bir şekilde kullanmamıştır. Bir diğer öğretmen, dramatik oyun alanında sertifikalı kolaylaştırıcıdır; beşinci öğretmen ise birçok kısa süreli sanat temelli hizmet içi eğitime katılmış ve derslerine sanat öğeleri entegre etmiştir. Kalan öğretmenin ise derslerinde sanatı daha önce hiç kullanmadığı belirtilmiştir. Tüm öğretmenler sanatçılarla yalnızca sınırlı ölçüde ve ÖSO metodolojisinin standartlarına uymayan biçimlerde, geçmişte iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir.

ÖSO projeleri süresince öğretmenlerin çalışma koşulları da dikkat çekici bir değişken olmuştur. İki öğretmen, öğretmenlik görevlerinin yanı sıra idari sorumluluklar da üstlenmiştir (biri ilkokul müdürü, diğeri anaokulu müdürü). Bir öğretmen ise özel bir anaokulu girişiminin kurucusu ve aktif çalışanıdır. Gruptaki daha yeni öğretmen, proje yılı içerisinde yeni bir okul ortamına atanmıştır. Altı öğretmenden dördü ise uzun yıllardır aynı okul ortamında görev yapmaktadır.

Sanatçıların sanatsal deneyimi 7 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Altı sanatçının da farklı yaş grupları ve eğitim ortamlarında öğretme deneyimi bulunmaktadır. Bunlardan biri hem yaygın hem de örgün ilkökul düzeyinde drama öğretimi yapmış; dört sanatçı ise kendi sanat alanlarında, yaygın eğitim ortamlarında grup kolaylaştırıcılığı deneyimine sahiptir. Bir diğer sanatçı ise yetişkin eğitimi alanında öğretim yapmıştır. Hiçbir sanatçı daha önce okul öncesi gruplarda ders vermemiştir. Bazıları daha önce okullarda dış paydaş olarak bazı sanat projelerine veya konuk sanatçı programlarına katılmış olsa da hiçbirinin ÖSO metodolojisine dair doğrudan deneyimi bulunmamaktadır. Katılımcı seçiminde çift yeterliliğe sahip olma (sanatsal ve pedagojik nitelikler) durumu, programın pilot doğası nedeniyle belirleyici bir kriter olmuştur. İki durumda, iş birliği başlamadan önce katılımcıların birbirlerinin çalışmalarından haberdar oldukları; bir başka durumda ise daha önce tamamen farklı bir bağlamda birlikte çalıştıkları belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan altı öğretmen-sanatçı çifti, kendilerine yeni bir mesleki deneyim yaratma heyecanı ile ortak bir yolculuğa çıkmıştır. Süreç boyunca öğretmenler ve sanatçılar birbirlerine adeta bir ayna tutmuşlardır. Her iki taraf, birbirini dikkatli ve ayrıntılı bir şekilde yansıtmış, fakat bu yansımalar kusursuz bir benzerlik taşımamıştır; zira hiçbir şey birebir aynı değildir. Bu “ayna” metaforu, araştırma bulgularının incelenmesi sürecinde sıklıkla kendini göstermiştir.

Aynayı Yerleştirmek

İlk eğitimlerini tamamladıktan sonra, tüm katılımcılar ifade, deneme ve yansıtma olanaklarını içeren bir iş birliği çerçevesine duydukları ihtiyacı dile getirmişlerdir. Bireysel anketlerde, partnerleriyle birlikte düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri, fikir paylaşımı yapabilecekleri ve yeni denemelerde bulunabilecekleri bir ortam arzuladıklarını belirtmişlerdir. Ortak bir çalışmanın, başka bir uzmanın önünde kendini açmayı gerektirdiği göz önünde bulundurulduğunda, partnerlerine karşı yeterince güvende hissetme ihtiyacını da güçlü bir şekilde vurgulamışlardır. Bu güven duygusu, sıkça “yeterli zamanın ayrılması” gerekliliği ile ilişkilendirilmiş; partnerlerin birbirlerini tanımaları, açık iletişim kurmaları ve en önemlisi, sınıf içinde ve dışında birbirlerine güven duymaları için zamana ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu yalnızca zamana değil, aynı zamanda “güvenli bir mekâna” da ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu alan, zor konuların dile getirilebildiği, farklı bakış açılarıyla zorluklara yaklaşılabilirdiği bir paylaşım zemini olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler ve sanatçılar, karşılıklı öğrenmeye açık, olumlu bir iş birliği atmosferi ve alternatif bakış açılarına duyarlılık beklentilerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, başlangıç noktalarından veya alışkanlıklardan uzaklaşabilme becerisinin, bu iş birliğinde temel bir yeterlik olarak görüldüğü ifade edilmiştir:

“(İkimiz için de) konfor alanlarımızdan çıkmamızı ve etkisiz kalıplara geri düşmeden farklı yollar denememizi umuyorum.” (A6, IQ)

Bu esneklik becerisi, fikir ayrılıklarının verimli sonuçlara dönüşebilmesi ve farklı düşüncelerin sentezlenebilmesi için ön koşul olarak değerlendirilmiştir.

Proje sürecinde altı TA çiftinden dördü, planlamaya ayrılan resmi dört saatin çok ötesinde, proje öncesi ve sırasında sürekli iletişim kurduklarını özellikle belirtmiştir. Katılımcılar, sürecin zorluklarına rağmen ortak bir zemin oluşturmak için partnerleriyle sürekli temasta kalma ihtiyacı

duydıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, sürecin başında güven kurmakta zorlandığını şu sözlerle anlatmıştır:

“Başta hayal kırıklığına uğramıştım ve birlikte çalışamayacağımızı düşünmüştüm. Bu duygu, iki tarafın da dürüst ve mizahi yaklaşımı sayesinde çözüldü. [...] Her problemin konuşulmasının ve halının altına süpürülmemesinin ne kadar önemli olduğunu fark ettim.” (T4, RD)

Bu görüş, partnerinin yazdıklarıyla da örtüşmektedir:

“Daha önceki değerlendirme ve planlama günlerinden itibaren yaşadığımız deneyim alışverişi ve iletişim sayesinde, daha derin bir bağ, güven, sükûnet ve enerjinin karşılıklı akışı sağlandı.” (A4, RD)

Güven unsuru, etkili iletişim için tekrar eden bir ön koşul olarak öne çıkmıştır ve bazı durumlarda bu güven, hazırlık eğitimleri sırasında oluşmaya başlamıştır. Katılımcılar, yansıtıcı günlüklerinde, birbirlerine farklı uzmanlık alanlarından katkı sunma ve ifade alanı tanıma fırsatının, her iki taraf için de kişisel gelişimi ve güçlenmeyi desteklediğini, iş birliğini derinleştirdiğini ifade etmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde; yeterli zaman, güvenli bir mekân, etkili iletişim ve güven ilişkisi, iki partner arasında “yansıtıcı aynanın” kurulabilmesi için gerekli koşullar olarak öne çıkmaktadır.

Ayna Karşısında Uygulama Yapmak

Sanat projeleri sırasında, sanatçılar ve öğretmenler farkında olmadan aralarına bir ayna yerleştirmiş oldular; böylece hem kendilerini partnerlerine açtılar, hem de gerektiğinde bu yansımalarını farklı şekillendirmek üzere gözlemediler. Bu sürekli maruz kalma ve gözlem süreci, oldukça yaratıcı, tatmin edici ve etkili bir uygulama yeniden biçimlendirme sürecine dönüştü: *“fikirlerin, görüşlerin ve eylemlerin sürekli, keyifli ve yaratıcı bir akışı” (T6, RD)*. Partnerler arasında ve öğrenci-öğretmen/sanatçı ikilileri arasındaki iletişim bağlamında, katılımcılar sık sık çalışmalarına dair daha önce fark etmedikleri yeni bakış açıları kazandıklarını belirttiler. Grup içindeki duygu paylaşımı, fikir ve bilgi akışı kadar önemli bir unsur olarak öne çıktı. Bir sanatçı şöyle açıkladı:

“Bir görsel sanatçı olarak ve yaptığım belirli işle, tüm duygusal ifadem zaten kendi eserime yansıyor. Bu nedenle, iki farklı ve paralel süreci birleştirmek benim için oldukça özel ve ilgi çekici oldu; yalnızca eserimle değil, aynı zamanda doğrudan öğrencilerle, öğretmen partnerimle ve tüm grupla duygusal olarak bağ kurabildim.” (A5, RD)

Eğitim sürecini bir iş birliği partneriyle paylaşmanın, katılımcıların öğrencileri gözleme ve onlarla duygusal bağ kurma biçimlerinde yeni yollar açtığı da bildirildi. Bir öğretmen, sanatçı partnerinin öğrencilere (okul öncesi çocuklara) ulaşabilmesi ve mesajı tüm gruba aktarabilmesi için ona alan tanımanın, hem partnerler arasında hem de yetişkinlerle öğrenciler arasında iletişimi nasıl artırdığını şöyle ifade etti:

“Sanatçının bir hikâye okuduğu sırada dinleyici olma şansım oldu. Çocuklarla birlikte çemberin içinde yer almak ve hikâyeyi dinlemek, çocuklarla duygusal bir bağ kurmamı sağladı; eğer bu etkinlikte farklı bir pozisyonda olsaydım bu bağı kuramazdım [...] Planladığımız etkinlik oldukça açık ve serbestti, güven temelliydi ama aynı zamanda detaylı biçimde tasarlanmıştı. Bu hafta şimdiye kadar en az

konuştuğum haftaydı ve ışık, renk, enerji, ciddiyet ve hafiflikle dolu, çocuklara özgü bir duygu durumuyla bağ kurmayı başardım. Ortak kolaylaştırıcıma duyduğum huzur ve güven, hem kendimde hem de öğrencilerle ilişkilerimde bu niteliklere bağlanmamı sağladı. [...] [Fark ettim ki] başka bir kişinin varlığı, doğrudan iletişim ve duygu ifadesi için alan açıyor.” (T1, RD)

Açık iletişim ve karşılıklı açıklığın bir sonucu olarak, öğretmenler ve sanatçılar planlama ve kolaylaştırma süreçlerinde esnekliklerini koruduklarını belirttiler. Ortaya çıkan çeşitli zorluklar karşısında, işler planlandığı gibi gitmediğinde ortak kararlar alındı. İki sanatçı, ortaklarının iş birliği becerileri sayesinde en yüksek düzeyde problem çözme kapasitesine ulaştıklarını özellikle belirtti. İçerikte bir değişiklik gerektiğinde ya da zaman yetersiz kaldığında, öğretmen ve sanatçılar genellikle uygulamayı bozmadan çözümler ürettiklerini belirttiler. Bu esneklik, başlangıçta yaptığı planlamayı değiştirmek zorunda kalan bir öğretmen için aynı zamanda bir rahatlama ölçütü olarak da ortaya çıktı:

“Acaba şimdi konuşan yorgunluk mu, çünkü yılın sonu mu? Bu sınıfta gerçekten aşırıya kaçan bir şey mi var? Haftayı gerçekten böyle mi geçiriyorum?” diye düşünürken, bir şekilde [sanatçının adı] bende bu konuda oluşan suçluluk duygusunu aldı.” (T3, RD)

Ortaklaşa problem çözme, öğretmenlerin ve sanatçıların/kolaylaştırıcıların yalnız çalışırken izlediği sıradan yöntemlerin aksine, esneklik ve yaratıcılık, güçlenme ve karşılıklı destekle sunulan ferahlatıcı bir unsur olarak belirtildi. Esneklik bulgusu, başlangıçtaki beklentilerle doğrudan örtüşüyordu.

Yansıtma sürecinden ortaya çıkan bir diğer önemli unsur, öğretmenler ve sanatçılar arasında etkili ve eşit iş birliği becerisi oldu. Birçok katılımcı bu becerinin kendiliğinden gelişmediğini, iş birliğine açık olma niteliğiyle başlayıp zamanla geliştirilmesi gereken bir beceri olduğunu vurguladı. Başarıyla kurulan öğretmen-sanatçı ortaklığı, öğrenci gruplarına aktarılacak bir uygulama modeli olarak değerlendirildi. Projenin ortasında bir öğretmen şöyle gözlem yaptı:

“Geriye dönüp baktığımda çocuklarda daha yüksek bir takım ruhu gözlemliyorum ve bu beni daha sakin ve kendinden emin hissettiriyor.” (T4, RD)

Katılımcılar defalarca, bu iş birliği becerisinin yalnızca bireysel düzeyde değil, ortaklık içinde ve tüm okul genelinde de geliştirilmesi gerektiğini belirtti:

“Başkalarıyla iş birliği yapmanın getirdiği güven duygusunu aklımda tutarak [...] Sonuç olarak, bu görüldüğü kadar kolay değil. Bir şeyleri yapma konusunda bir rahatlığımız var ve bunları çok kolay, çok konforlu sanıyoruz; [...] Bu, daha önce söylediğim gibi, becerileri inşa ediyoruz [...] sonra bu becerileri okulla paylaşmaya geçiyoruz [...] sonuçta, iş birliğini önceden inşa etmeli, onu geliştirmek için çalışmalıyız, hatta ortak kodlara sahip olduğumuzu düşündüğümüz yerlerde bile.” (T6, TGI) Bu nedenle, bu çaba böyle bir program başlamadan önce dahi başlatılmalıdır.

Sanatçılar ve öğretmenler arasındaki “ayna”, yeni beceriler öğretmeye ve öğrenmeye açık olmaları sayesinde sürdürüldü. Katılımcılar, iş birlikleri sırasında yaratıcı becerilerin keşfedildiğini, geliştirildiğini veya yeniden yüzeye çıktığını bildirdiler. Bir sanatçı, içerikte ve iş birliği öğelerinde böylesine özgür bir ortamda çalışmanın kendileri için ilk deneyim olduğunu ve

bunun onları daha yaratıcı düşünme seviyelerine taşıdığını belirtti. Bir diğer sanatçı, ÖSO süreci boyunca kendi yaratıcılıklarının bir profesyonel olarak geliştiğini ifade etti. Drama eğitimi almış bir öğretmen, yaratıcı düşünme becerilerinin kolektivizm kültürü ve yaratıcı bir sürece aşinalık yoluyla canlandığını ve yenilendiğini anlattı. Bir diğer öğretmen, sanatçı partnerinin “grupta neşe ve oyun yoluyla farkındalık yaratma” becerisinden ne kadar etkilendiğini dile getirdi (T6, RD). Katılımcılar, öğretmen olarak rollerini yeniden değerlendirme, araç kutularını nasıl genişletebilecekleri ve bunun sonuçları üzerine tekrar tekrar düşünme çabalarını bildirdiler.

Yansıtıcı görüşme sırasında, araştırmaya katılan sanatçılar, öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerle çalışırken deneyimlerini gözlemlemenin ve iş birliği yapmanın faydalarını dile getirdiler. Genel olarak, yaratıcılığı eğitim bağlamına daha iyi bağlama konusunda deneyim kazandılar. Bir sanatçı şöyle belirtti:

“Gerektiğinde [öğretmenin adı] etkinliklerin sırasını değiştirdi, bu da bana hangi anın daha faydalı olacağını anlamaya dair bir hazırlık gösterdi.” (A3, RD)

Bir başka sanatçı, günümüz okul çocuklarının dünyasıyla tanıştığını ve artık bu yaş grubunun esnekliğe, sadeliğe ve çok çeşitli uyaranlara ne kadar ihtiyaç duyduğunu anlattığını belirtti.

Aynanın diğer tarafında ise, sanatçının yaratıcılığı ve sanatsal projelere yönelik esnek yaklaşımı, öğretmenleri yeni beceriler denemeye ve hatta yaratıcı eğitimsel riskler almaya teşvik etti. Bir öğretmen, sanatçıyla kurduğu ortaklığın kendisini yeni temalar ve eksenler üzerinde artık tek başına da çalışabilecek noktaya getirdiğini ifade etti. Ayrıca, ortaklar arasında kurulan güven ortamı, altı öğretmenden dördünün kolaylaştırıcılık becerilerini geliştirmelerini sağladı. Bir öğretmen, başta etkinliğe katılmak bir yana, sanatsal bir faaliyeti öğrencileri için yürütmeye konusunda tereddütleri olmasına rağmen, zamanı geldiğinde öğrenci grubunun sanatsal kolaylaştırıcılığını üstlendiğini ifade etti. Yansıtıcı görüşme sırasında bazı öğretmenler, sanatçı partnerlerinin önerdiği yaratıcı araç ve etkinlikleri gelecekte kullanmaya açık olduklarını özellikle belirttiler.

Aynaya Bakarak Kendini Yansıtma

Yansıtıcı ayna sembolü, projeler süresince tekrar tekrar ortaya çıkmış ve geriye dönük olarak bakıldığında, genel veri analizine yön veren bir bakış açısı oluşturmuştur. Öğretmenler ve sanatçıların birbirlerinin uygulamalarını bir “çift” gibi gözler önüne sermelerinin ötesinde, bu ayna pozisyonu hem kişisel hem de mesleki düzeyde öz-yansıtma fırsatları yaratmış gibi görünmektedir. Bu bakış açısıyla tanımlandığı üzere, öğretmen-sanatçı ortaklıkları, öğrenci gruplarının eğitimi ve kolaylaştırıcılığına dair öz gözlem, anlama ve içsel yansıtma olanağı tanımış görünmektedir:

“Birbirimize ayna gibi çalışıyor gibiydik ve [özelliklerimiz] bir şekilde daha parlak görünüyordu, onları gözlemleyebiliyorduk.” (A1, YG)

Bu görüş, sanatçının öğretmen partneri tarafından da paylaşılmıştır:

“Okulumu gelen sanatçı benim için bir ayna gibi davrandı, böylece [...] sınıfta nasıl hareket ettiğimi, çocuklarla nasıl etkileşimde bulunduğumu ve sınıf ortamında onun varlığına nasıl tepki verdiğimi görebildim.” (T1, YG)

Öğretmen-sanatçı ortaklıkları sırasında, kişisel ve mesleki düzeyde eleştirel öz gözlem için birçok fırsat ortaya çıkmıştır. Bir öğretmen, iş birliği yaptığı sanatçının önerdiği ve kendisine yabancı olan bir sanat formunda çalışmanın başlangıçta zorluk yarattığını ve direnç gösterdiğini

detaylı şekilde tanımlamıştır (her ne kadar başka bir sanat alanında eğitim almış olsa da); öğretmen bu isteksizliğinin kişisel özelliklerinden kaynaklandığını kabul etmiş ve bu sanat biçiminin heterojen öğrenci grubu için sunduğu olanakları sonradan fark ettiğini belirtmiştir. İki sanatçı, partnerleri ve öğrencilerden nasıl gözlem yaparak öğrendiklerini ve verimli bir iş birliğiyle öğretim ortamı yaratmak için kendilerine sınırlar koyarak nasıl kişisel gelişim yaşadıklarını açıklamıştır. Bir başka sanatçı ise, uzun bir izolasyon ve genel iletişim eksikliği sürecinin (COVID-19 kaynaklı) ardından, yeniden iletişim becerileriyle temas kurduğunu ve “bazılarının hâlâ etkili” olduğunu fark ettiğini dile getirmiştir (A3, OG). Aynı sanatçının partner öğretmeni, bu noktaya daha erken bir aşamada doğrudan atıfta bulunmuştur:

“Sanatı eğitim sürecine entegre etme konusunda hiç deneyimim yoktu, ÖSO programı öz-değerimi geliştirmemi sağladı.” (T3, YG)

Kişisel özelliklerin ötesine geçilerek, bazı idari görevleri olan öğretmenler, mesleki rollerini ve bu rollerin öğretim işlevleriyle birleşimini gözlemlemişlerdir. Bazı öğretmenler, idari görevlerinin öğrencilerle temel çalışmalarından uzaklaştırıcı etkisini ve bu durumun stres yarattığını ifade etmiştir. Bir öğretmen, ÖSO uygulamasının bakış açısını ve sınıf içi ve dışındaki görevlerini önceliklendirme becerisini nasıl değiştirdiğini aktarmıştır:

“Sürekli bir [eğitsel] çıktı ortaya koyma ihtiyacım ve çocukların tepkilerini kendi başlangıç hedeflerime göre kontrol etme korkum, beni grup kolaylaştırıcılığı olmayan bir öğretim modeline itti. [...] Sınıfımdaki öğrencilere de partnerime alan açtığım gibi alan tanımam gerektiğini fark ettim.” (T1, YG)

Bu farkındalık ve uygulamadaki kademeli değişim, partner sanatçı tarafından da dikkat çekici bulunmuştur:

“Öğretmen partnerimin kendi rollerinin, sanatsal bilgiden doğan olanakların farkına vardığını ve başlangıçta uygulamayı engelleyen idari kaygulardan yavaş yavaş uzaklaştığını gözlemliyorum.” (A1, YG)

Bazı durumlarda, öz-yansıtma, sınıf gözlemiyle iç içe geçmiştir. Bir öğretmen, sınıfı gözleme için ayrılan zamanın, grup içindeki çeşitli becerilerin gelişim sürecini hızlandığını şöyle açıklamıştır:

“Gözlem için zaman ayrılması çok önemliydi; bazen belli bir şekilde çalışmaya devam ettiğimizde ya da çocuklarla kurduğumuz belli bir iletişim koduna sahip olduğumuzda [...] sanki bu bağlamda kendi balonumuzda yaşıyor gibi oluyoruz. Başka bir kişinin gözünden, bulunduğum diğer okul bağlamlarıyla karşılaştırma yapmak ve bu özel çocukların çok iyi bir iş birliği, iletişim, yanıt verme kodu inşa ettiklerini fark etmek çok faydalıydı. Sanki bir çocuk grubunu ilk tanımaya başladığımız ayda ortaya çıkamayacak bir sonucu görüyordum. Bu, pedagojik ekibimiz için çok güçlendirici bir histi; daha önceki [eğitsel kazanımların] farkına vardık ve bunların çok etkili biçimde desteklendiğini hissettik. Bu çok güzel bir duyguydu.” (T2, OG)

Bazı katılımcılar, o zamana dek süregelen öz-eleştirel eğilimlerinin yerine, öz takdir etme becerisi kazandıklarını da ifade etmişlerdir. Bireysel anketlerinde çoğunlukla beklentilerini ve güvensizliklerini dile getiren katılımcılar, sanat projeleri sırasında ilk etapta partnerlerinin sınıftaki olumlu etkisini yansıtıcı günlüklerinde raporlamış; projelerin sonlarına ve yansıtıcı görüşmelere

gelindiğinde ise, iş birliği sürecine kendi katkılarını fark ederek kendilerini takdir etmeye başlamışlardır. Bir sanatçı, ortak planlamaya katkısını, sanatsal yollarla öğrenci grubuna alternatif bir yaklaşım geliştirmesini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını fark etmesini kendisine atfetmiştir. Bir başka sanatçı ise, sanatsal yetkinliğini öğretim etkinliğine entegre etmeyi başardığını ifade etmiştir.

Partnerlerinin değerini hem onlara ifade ederek hem de kendi gözlemleriyle fark etmek, katılımcıların güçlenmesi ve öz-değerlerinin artmasıyla doğrudan ilişkili olarak raporlanmıştır. Bir öğretmen, artık kazandığı öz değer duygusunu ve partnerinden sınıftaki rolü hakkında aldığı olumlu geri bildirimini dile getirmiştir. Başka bir öğretmen, öğretmenlik rolünün beslediği kontrol ihtiyacını fark ettiğini ve bu ihtiyacı proje süresince büyük ölçüde terk ettiğini açıklamıştır. Kendini yargılamayı bıraktığını ve partnerinin emeğini takdir edecek bir tutumla hareket etme becerisi kazandığını belirtmiştir. ÖSO ortaklığının ardından kendini nasıl güçlenmiş hissettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Kendi eğitimci rolümde kendimi daha güçlü hissediyorum ve kişiliğim, taşıdıklarım konusunda daha da güçlenmiş ve özgüvenli hissediyorum; bunların bir ekip içinde ne kadar faydalı olabileceğini de görüyorum.” (T4, OG)

Yukarıda tariflenen öz takdir becerisi, bireyin kendi zayıflıklarının farkına varması ve bunları aşma kapasitesi olarak tanımlanan dayanıklılık kavramıyla doğrudan bağlantılıdır. Yukarıdaki diğer bulgulardan farklı olarak bu unsur, yalnızca katılımcılara mesleki gelişim unsurları sorulduğunda ortaya çıkmıştır. Bir çift, öğrencilerin yeni teknolojiler üzerine uzun saatler çalışmaya karşı gösterdikleri direnci aşmak için dayanıklılığın belirleyici bir unsur olduğunu belirtmiştir. Proje süresince tuttıkları yansıtıcı günlüklerde, sanatçı partner bu dayanıklılığı, öğretmen partnerinin öğrenci dinamiklerini anlama becerisiyle ilişkilendirmiştir; öğretmen ise sanatçının sükûnetini ve duruşunu bu dayanıklılığın kaynağı olarak görmüştür.

Bazı iş birliklerinde, bir partner yorgunluk ya da grubu kolaylaştıramama durumundayken, diğer partner sürece müdahale etmiştir. Örneğin, bir öğretmen, yeni bir iş birliği çerçevesinde yüksek stres altında çalıştığını fark ederek, olumsuz duygularını tanıma, kontrol etme ve süreci daha rahat, huzurlu bir biçimde yürütme becerisi kazandığını raporlamıştır. Bu tür örnekler, etkili durumsal müdahale, hızlı tepki verme ve dayanıklılık gelişimi olarak yansıtılmıştır.

Kişisel ve Mesleki Düzeylerin İç İç Geçmesi

Araştırmanın üç aşamasında da katılımcılara kişisel ve mesleki gelişim düzeyleri hakkında ayrı ayrı sorular yöneltilmiştir. Ancak veri analizi, bu iki gelişim düzeyini birbirinden kesin biçimde ayırt etmediklerini ortaya koyan oldukça belirgin bir unsuru gün yüzüne çıkarmıştır. Bu bulgu, farklı biçim ve içeriklerde tekrar eden bir desen olarak öne çıkmıştır. Öncelikle, her iki kategori altında ortaya çıkan çoğu unsur neredeyse birbirinin aynısıydı: yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, etkili iletişim, etkili iş birliği vb. Tek istisna ise yalnızca mesleki gelişimle ilgili sorular sırasında ortaya çıkan dayanıklılık (resilience) bulgusu olmuştur.

Buna ek olarak, öğretmenler ve sanatçılar, kişisel gelişimle ilgili sorulara sıklıkla mesleki gelişim unsurlarından söz ederek yanıt vermiş, ya da tam tersini yapmış; bu da iki düzey arasındaki ayrımı zihinlerinde netleştirmekte zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu durum veri analizi sırasında belirginleşmiş; birçok yanıtın, aslında sorulan sorudan farklı bir kategoriye aitmiş gibi görüldüğü anlaşılmıştır. Dahası, bu iki düzeyi ayırmadan her ikisine birden yanıt vermek, çoğu katılımcı için bilinçli bir tercihe dönüşmüştür. Araştırma katılımcıları, farklı durumlarda bu iki kategoriye ayırmayı

bilinçli ve kasıtlı olarak reddetmişlerdir. Bazıları, nedenini tam olarak açıklayamasa da, bu ayrımı yapmaktan çekindiklerini açıkça dile getirmiştir:

“Benden kişisel ve mesleki düzeyi ayrı ayrı anlatmamı istiyorsunuz – işte burada cevap vermekte zorlandım.” (T5, YG); “Sanırım kişisel ve mesleki [düzey] arasında ayırım yapmak kolay değil.” (T2, OG)

Diğer katılımcılar ise kişisel ve mesleki özelliklerin beraberinde getirdiği iç içe geçmiş nitelikler üzerine açıklamalarda bulunmuşlardır:

“Bu [özellik] mesleki gelişime aitti, ama okuldan ayrıldığımda kişisel düzeyde de güçlenmiş hissettim; ve bunun daha sonra bazı net tercihler yapmamı sağladığımı, bu sayede kim olduğumu, bu farklı kapasiteleri nasıl bir arada taşıdığımı daha iyi anladığımı düşünüyorum.” (T1, YG)

“Bu iş birliğini, bana gerçekten nasıl biri olduğumu gösteren bir süreç olarak hatırlıyorum [...] bu süreç tamamen kendimi kişisel olarak gözlemleme fırsatıydı ama aynı zamanda [mesleki] bir bağlam içinde.” (A1, OG)

Tartışma

Araştırma, Yunanistan’da okul ortamında sanatsal iş birlikleri tasarlayıp uygulamak isteyen altı öğretmen ve sanatçı çiftini izledi. Bu çalışma, Öğretmen-Sanatçı Ortaklığı (ÖSO) (Teacher Artist Partnership - TAP) metodolojisi çerçevesinde yürütüldü. Okul öncesi ve ilkökul düzeyinde görev yapan altı öğretmen, farklı disiplinlerden altı sanatçı ile iş birliği yaparak dans, drama ve görsel sanatları (artırılmış gerçeklik teknolojisi dahil) kapsayan sanat projeleri geliştirdi. Projeler, Yunanistan’ın altı farklı bölgesinde gerçekleştirildi ve toplamda 106 öğrenciye ulaşıldı. Araştırma soruları, öğretmenler ile sanatçılar arasındaki iş birliğinin özellikleri ile bu sürecin kişisel ve mesleki gelişim için sunduğu potansiyel olanaklar etrafında şekillendi. Araştırma bulgularının incelenmesi ve analizinde, katılımcıların birden fazla kez başvurduğu “yansıtıcı ayna” sembolü, verilerin sınıflandırılması ve raporlanması için çerçeve oluşturdu.

Genel olarak bu araştırma, ÖSO yaklaşımının okul ortamında sanatsal öğretimi birlikte yürütmeye olanak tanıyan, eşit temelli bir ortaklık geliştirdiğini ve bunun kişisel ve mesleki gelişimi destekleyerek öğretmenler ile sanatçıları güçlendirdiğini ortaya koydu. Katılımcılar, bir başka yetişkinle grup içinde çalışmanın, öğrencilerle ve grupla ilişkileri gözlemleme, farklı yaklaşımlar deneme ve zaman kısıtlarını aşma açısından büyük olanaklar sunduğunu vurguladılar. Karşılıklı olarak birbirlerinin çalışmasına ve gelişen becerilerine “ayna” tuttıklarını belirttiler; bu yolla hem kendi rollerini hem de mesleki ve kişisel kimliklerini yeniden değerlendirdiler.

Özellikle ilk araştırma sorusuyla bağlantılı olarak, tüm katılımcıların çalışma çerçevesinin ilkelerine güçlü bir bağlılık gösterdiği anlaşıldı. ÖSO metodolojisinin uygulanması, öğretmenler ve sanatçılar arasında yüksek düzeyde açıklık, çift yönlü iletişim ve iş birliğine olanak sağladı. ÖSO çiftleri, beş günlük eğitimler sırasında ilişkilerini inşa etme ve sanatı birlikte müzakere etme fırsatı buldular. İyi iletişim, olumlu bir ruh hali, açıklık, adanmışlık, mizah anlayışı, rahatlık ve önceden belirlenmiş açık roller gibi temel ilkelerin varlığı, bu deneyimlerin başarısı açısından büyük önem taşıdı. Farklı ÖSO araştırmalarında da görüldüğü üzere, bu ön koşullar tarafların kendilerini ifade edebileceği ve yeni olasılıkları keşfedebileceği bir güven alanının -yani kişisel ve ortak gelişim için bir “üçüncü mekân”ın- oluşmasına olanak sağladı (Blomgren, 2019; Giannouli et al., 2023; Kenny

ve Morrissey, 2021; McGrath, 2023). Bu çalışma özelinde, söz konusu “üçüncü mekân” öğretmen ve sanatçıların aralarına bir ayna yerleştirdiği, uygulamalarını paylaştığı, gözlemlendiği ve kendilerini yansıttıkları bir sahne olarak ortaya çıktı.

Bu güçlü temeller üzerine inşa edilen ortaklıklar, karmaşık ve çok katmanlı bir dizi olumlu sonucu da beraberinde getirdi. Öğretmenler ve sanatçılar, güven ortamı içinde öğrenme sürecine eleştirel bir bilinçle yaklaşarak açık diyaloglara girdiler; mesleki kimliklerini ve iş birlikçi rollerini yeniden düşündüler; yaratıcılık, sanat, grup yönetimi ve zaman yönetimi gibi alanlarda yeni beceriler edindiler (Blomgren, 2019; Kenny, 2010, 2020; Kenny ve Morrissey, 2016, 2021). Yüksek düzeyde karar alma ve problem çözme becerileri, esneklik ve uyum yetisi geliştirildi; bu da sanat projeleri sırasında öngörülemeyen zorluklarla daha etkin başa çıkmalarını sağladı.

Katılımcılar birbirlerinin bilgi ve becerilerine duydukları güven sayesinde hem iş birliğindeki rollerini yeniden değerlendirme hem de kendi kapasitelerini keşfetme ve eğitsel riskler alma fırsatı buldular. Bu süreçte sanatçılar, öğretim faaliyetlerine liderlik ederken öğretmenler de sanatsal görevlerde rol aldı. Bu yansıtıcı süreçte katılımcılar, kendilerini partnerlerinin gözünden görerek uygulamalarını yeniden düşünme fırsatı buldu. Bazı katılımcılar ilk defa kendilerini takdir ettiklerini ifade etti; bu, geçmişte geliştirilmemiş bir beceriydi. Bu süreç sayesinde başlangıçtaki bakış açılarını esnettiler, ortak ve yenilikçi yaklaşımlar benimsediler ve hem bireysel hem ortak kimliklerini dönüştürdüler (Kenny ve Morrissey, 2016, 2021; Kind et al., 2007). Eşitlik temelinde ve aynı zamanda adalet temelinde iş birliği yaptılar: kimliklerini ve uzmanlıklarını korudular, birbirlerini yeni nitelikler ve becerilerle beslediler ve daha nüanslı, çok katmanlı, profesyonel kimlikleri keşfedip geliştirdiler.

Ayrıca, dayanıklılık (resilience) becerisi belirgin biçimde gelişti. Katılımcılar zorlayıcı anlarda soğukkanlılıklarını koruma, inisiyatif alma, eşlerini destekleme gibi beceriler gösterdi. Bunun yanı sıra bireysel güvensizlikleri ve eşit, özgür, keyifli bir iş birliğini engelleyen kişisel özelliklerini fark edip aştılar. Bu içe dönük süreç, katılımcıların kendilerine ve eğitimci/kolaylaştırıcı rollerine yönelik eleştirel farkındalık kazanmalarını sağladı (Blomgren, 2019; Kenny ve Morrissey, 2016).

Yunanistan’daki ÖSO ortaklıkları, yalnızca öğretmenler için değil, tüm taraflar için karşılıklı fayda sağladı (Christophersen, 2013; Eriksson et al., 2014; Fahy ve Kenny, 2021; Greene, 1989; Jeffery ve Ledgard, 2009; Koruga et al., 2023; McGrath, 2023). Kenny ve Morrissey’nin (2016, s.85) de belirttiği gibi: “Anlamlı ve sürdürülebilir ortaklıklara yatırım yapıldığında, öğretmen ve sanatçı becerilerinin, bilgilerinin ve anlayışlarının birbirini son derece başarılı ve güçlü bir şekilde tamamladığı açıkça görülmektedir.”

Son olarak, araştırmanın üç aşaması boyunca, araştırma katılımcılarının kişisel ve mesleki gelişim unsurlarını ayıramadıkları ya da bilinçli olarak ayırmaktan kaçındıkları açıkça görülmüştür; bu durum, TAP araştırmalarında oldukça yinelenen bir öğedir (Kenny & Morrissey, 2021; Koruga vd., 2023; McGrath, 2023). İfade edildiği gibi, mesleki gelişimin tetiklenebilmesi için kişisel dönüşümlerin gerçekleşmesi gerekmektedir; aynı zamanda, kişinin kendi uygulamasını sorgulayıp bilgilendirmesi, eleştirel düşünme ve öncelik belirleme gibi kişisel özelliklere ilişkin yeni bir bakış açısı sunmuş görünmektedir. Birbirlerinin uygulamalarını karşılıklı olarak bilgilendirmek, bu ortak yolculuğun uzun vadeli bir kazanımı olarak algılanmakta ve katılımcılar tarafından en yararlı unsur olarak bildirilmektedir (Blomgren, 2019; Holdhus & Espelang, 2013; NGCAE, 2018).

Öğretmen–sanatçı ortaklıkları, katılımcılar tarafından genel olarak keyifli, kesintisiz (sorunsuz) ve etkili olarak nitelendirilmiş; bu durum aynı zamanda sürece dahil olan öğrenciler üzerinde de olumlu bir izlenim bırakmıştır (Giannouli vd., 2023). Genel olarak olumlu ve güçlendirici bu deneyim, Jeffery ve Ledgard’ın daha önceki TAP programlarına ilişkin benzer bulgularıyla uyumludur; onlar hem sanatçıların hem de öğretmenlerin:

[...] kişisel ve mesleki gelişime yönelik ortak yaklaşımdan yararlandıklarını; programın derinlikli bir öğrenme deneyimi sunduğunu; öğretimin ilham verici olduğunu; programın katılımcıların hayal gücünü yeniden canlandırarak yaratıcılıklarına erişmelerini sağladığını; programın belirli becerilerin geliştirilmesine yardımcı olduğunu bildirmişlerdir (Jeffery & Ledgard, 2009, s. 48).

Kısıtlılıklar

Araştırma bulguları, sanatın ve iş birliklerinin eğitim içindeki olasılıklarına dair genel tartışmalarla karşılaştırılabilir ya da bu tartışmalarda dikkate alınabilir. Ancak, doğası, odak noktası ve kapsamı gereği bu çalışma, herhangi bir istatistiksel ya da daha geniş bir genelleme iddiası taşımamaktadır. Araştırma, büyük ölçüde katılımcıların öznel ve karşılıklı beyanlarına dayanmıştır. Bulgular, benzer eğitimsel bağlamlarda çalışan, belirli iş profillerine sahip küçük bir araştırma grubuna dayanmaktadır. Ancak, araştırmadan elde edilen veriler ile programın diğer üç ülkesinde (Sırbistan, Hollanda, İrlanda) yürütülen çalışmaların verileri arasında ortaklıklar görülmesi dikkat çekicidir (Giannouli & Choleva, 2023; Giannouli et al., 2023; Koruga et al., 2023; McGrath et al., 2023). Bununla birlikte, her bir ülkenin farklı eğitim bağlamlarına sahip olması, bu çalışmanın ve elde edilen sonuçların tek bir araştırma birimi olarak ele alınması konusunda temkinli olmayı gerektirmektedir. Bu dört ülkede yürütülen çalışmalar, ortak eğitim ve veri toplama araçlarına dayansa da bağlam farklılıkları sonuçların birleştirilmesine engel oluşturmaktadır.

Sonuç

Sanatın hem içerik hem de eğitimsel süreç olarak örgün eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline getirilmesi, bu süreçte yer alan herkes için çoğunlukla faydalı olduğu kanıtlanmıştır (Choleva et al., 2025a, 2025b; Holochwost et al., 2021; Giotaki ve Lenakakis, 2016). Bu çalışmada odaklanılan temel konu, sınıf ortamında öğretmenler ile sanatçılar arasında kurulan eşit ortaklıklar aracılığıyla kişisel ve mesleki gelişimin sağladığı ikincil faydalardır. Sanat projelerini uygulayan altı ortaklık, sahip oldukları kimi beceri ve niteliklerin yüzeye çıktığını, uygulama biçimlerinin ve bunlara dair bakış açılarının yenilendiğini fark etmiştir. Gelişen unsurların çoğu, farklı disiplinden gelen başka bir partnerle kurulan eşit iş birliği süreciyle doğrudan ilişkili olarak ortaya çıkmıştır.

Kolaylaştırma sürecine yönelik farklı bakış açıları, çeşitli uzmanlık alanları ve en önemlisi, yeni yollara açık olma ve ortak anlayış, sürece katılan herkesi iletişim, iş birliği ve yansıtıcı gözlem açısından güvenli bir alan yaratmaya sevk etmiştir. Bu güvenli alan, aynı zamanda bireyin kendisini bir başkasının aynasında görerek eleştirel bir şekilde yeniden değerlendirebildiği bir gelişim zemini sunmuştur. Yunanistan’daki bu ilk ÖSO uygulaması, uluslararası ÖSO bulgularıyla örtüşerek öğretmenler ile sanatçıların farklı fakat eş düzeyde gelişimlerine dikkat çekmiştir. Ayrıca, araştırma bulguları, süreç boyunca kişisel ve mesleki gelişim unsurlarının iç içe geçtiğini göstermiştir.

Kendi kişisel ve mesleki niteliklerini geliştirmeye istekli olan öğretmenler ve sanatçılar, sanatı bir öğretim ve kolaylaştırma yöntemi olarak benimsediklerinde yeni beceriler geliştirme olanağına

kavuşmaktadırlar. Bu bulgular, Yunanistan’daki ÖSO uygulamasına odaklanan bu küçük ölçekli araştırmadan elde edilmiştir. Sanat eğitimi Yunanistan’da hâlen merkezî bir konumda yer almamakla birlikte, araştırma bulguları hem bireysel hem de kurumsal düzeyde, gerek Yunanistan’da gerekse uluslararası alanda benzer girişimlerin hayata geçirilmesi açısından oldukça cesaret verici niteliktedir. Katılımcı öğretmenlerden birinin ifadeleri, bu deneyimi çarpıcı bir şekilde özetlemektedir:

“Sıyrılarak ve içine alarak, dönüştürerek ve mayalayarak, burada bir yerlerde yollar seçiyor ve eliyorum; değerleri yeniden biçimlendiriyor ve araçlarımı genişletiyorum. Çocuklarla daha dinamik, ortak biçimde şekillenen bir birlikte varoluş vizyonuna katkı sunuyorum, çıkmazları fark ediyor ve çok katmanlı ilişkimizdeki olanakları ve alternatifleri seziyorum. Her arzuyu, fikri ve hayali zamana ve mekâna yayabileceğime; her çocuğun frekansını, zamanın gürültülü parazitlerinden koruyabileceğime inanmak istiyorum. Neyse ki, bütün bunları sorgulayabileceğim bir kürenin içinde hissediyorum kendimi. Aksi hâlde burada ne işimiz var, eğer bir ders gibi görünmeyen dersler veremeyeceksek?” (T2, RD)

Kaynakça

- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm.
- Blomgren, H. (2019). Beauty bubbles, subtle meetings, and frames of play: Aesthetic processes in Danish Kindergarten. *International Journal of Education & the Arts*, 20(1). <http://www.ijea.org/v20n1/index.html>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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 & the Arts*, 14(SI 1). <http://www.ijea.org/v14si1/>
- Christophersen, C., & Kenny, A. (2018). *Musician-teacher collaborations: Altering the chord*. Routledge.
- Choleva, N., Giannouli, B., & Potamou, I. (2025a). Ισότιμες συνεργασίες εκπαιδευτικού-καλλιτέχνη στο ελληνικό σχολείο και η επίδρασή τους στον μαθητικό πληθυσμό. Πρακτικά Ζ’ Θεατρολογικού Συνεδρίου, «Το θέατρο και οι τέχνες του: ιστορία, θεωρία και πράξη». Τμήμα Θεάτρου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. [Equal teacher-artist partnerships in Greek schools and their effect to students. *Conference Proceedings of 7th Conference of Theatre Studies: Theatre and its arts: history, theory, praxis*. School of Drama, Aristotle University of Thessaloniki]. [under publication]
- Choleva, N., Giannouli, B., & Potamou, I. (2025b). The journey of a teacher-artist collaboration project and research results in Greek schools: International Teacher-Artist Partnership Professional Development Erasmus+ Project. In “*Global Arts Education Summit: Arts, Nature Technology, Education: Harmony in Unity*” Global Arts Education Summit – Conference proceedings. National & Kapodistrian University of Athens, Department of Theatre Studies. [under publication]

- Choleva, N., Lenakakis, A. & Pigkou-Repousi, M. (2021). Teachers’ participation motivations and satisfaction in a drama in education training. *Education & Theatre*, 22, 16-23. <https://shorturl.ac/cholevaeta-12021et>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Council of Europe. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (ST/9009/2018/INIT). <https://shorturl.ac/eur-lex-europa-eu>
- Eriksson, S., Heggstad, K. M., Heggstad, K., & Cziboly, Á. (2014). Rolling the DICE. Introduction to the International Research Project Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(4), 403–408. <https://doi.org/10.1080/13569783.2014.954814>
- Fahy, E., & Kenny, A. (2021). The potential of arts partnerships to support teachers: Learning from the field. *Irish Educational Studies*, 42(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1929392>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Freire, P., Freire, A. M. A., & de Oliveira, W. (2014). *Pedagogy of solidarity*. Routledge.
- Galton, M. (2009). Going with the flow or back to normal? The impact of creative practitioners in schools and classrooms. *Research Papers in Education*, 25(4), 355–375. <https://doi.org/10.1080/02671520903082429>
- Giannouli, P. B. (2016). Theatre/Drama and the development of the Greek curriculum: coercion or liberty? Research in Drama Education: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 90–92. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1127143>
- Giannouli, B., & Choleva, N. (2023). The I-TAP-PD project experience - Building relationships through arts in education. Interview of Manja Eland to Betty Giannouli and Nassia Choleva. *Education & Theatre*, 24, 102–109. <https://doi.org/10.12681/edth.36366>
- Giannouli, B., Choleva, N., & Potamoussi, I. (2023). The I-TAP-PD project and the Greek participation Contribution to local practices of equal collaboration between teachers and artists and to international research. *Education & Theatre*, 24, 72–79. <https://doi.org/10.12681/edth.36362>
- Giotaki, M., & Lenakakis, A. (2016). Theatre pedagogy as an area of negotiating and understanding complex concepts by kindergartners in times of crisis: An intervention based research study. *Preschool & Primary Education*, 4(2), 323–334. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.8837>
- Greene, M. (1989). Arts work in schools. In P. Abbs (Ed.), *The symbolic order* (pp. 213–224). Falmer Press.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483384436>
- Hall, C., & Thomson, P. (2021). Making the most of school arts education partnerships. *Curriculum Perspectives*

- Choleva, N., Giannouli, B., & Potamoussi, I. (2025). Yansıtıcı aynalar: Yunanistan’da kişisel ve mesleki gelişim için öğretmenler ve sanatçılar arasında kurulan ortaklıklar. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 20(1), 26-46.
- tives*, 41, 101–106. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00126-0>
- Hanley, B. (2003). The good, the bad, and the ugly - Arts partnerships in Canadian elementary schools. *Arts Education Policy Review*, 104(6), 11–20. <http://dx.doi.org/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(SI 1.10). <http://www.ijea.org/v14si1/>
- Holochwost, S. J., Goldstein, T. R., & Wolf, D. P. (2021). Delineating the benefits of arts education for children’s socioemotional development. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624712>
- Jeffery, G., & Ledgard, A. (2009). *Teacher artist partnership programme 01: The TAPP model and what we learned through developing it*. CapeUK.
- Kenny, A. (2010). Too cool for school? Musicians as partners in education. *Irish Educational Studies*, 29(2), 153–166. <https://doi.org/10.1080/03323311003779050>
- Kenny, A. (2020). The ‘back and forth’ of musician-teacher partnership in a New York City school. *International Journal of Education & the Arts*, 20(3), 1–20. <http://doi.org/10.26209/ijea21n3>
- Kenny, A., & Morrissey, D. (2016). *Exploring teacher-artist partnership as a model of CPD for supporting & enhancing arts education in Ireland: A research report*. ATECI.
- 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., Irvin, 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. <https://doi.org/10.2307/20466665>
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama: Proposals for multidimensional research projects. *Scenario*, 7(2), 27–46. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.3>
- Koruga, N., Đokić, D., & Krsmanović Tasić, S. (2023). Personal and professional development through sustainable partnerships in education: Serbian experiences from the I-TAP-PD Erasmus+ project. *Education & Theatre*, 24. <https://doi.org/10.12681/edth.36364>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). SAGE.
- McGrath, V. (2023). The quality and equality of personal and professional development in teacher-artist partnerships. *Education & Theatre*, 24. <https://doi.org/10.12681/edth.36363>
- Morrissey, D., & Kenny, A. (2021). Teacher-artist partnership as teacher professional development. *Irish Educational Studies*, 42(1), 59–77. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910972>

- Yansıtıcı Aynalar: Yunanistan’da Kişisel ve Mesleki Gelişim İçin Öğretmenler ve Sanatçılar Arasında Kurulan Ortaklıklar
- National Guild for Community Arts Education. (2018). *The practice of partnership: High-impact arts education partnerships with K–12 schools*. <https://shorturl.ac/nationalguid>
- Stevens-Ballenger, D., Jeanneret, N., & Imms, W. (2012). *Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of impact on student outcomes*. Creative Victoria. <https://apo.org.au/node/29443>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- United Nations. (2011). *Declaration on human rights education and training (A/RES/66/137)*. <https://shorturl.ac/ohchr-hretdecl>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010). *Seoul agenda: Goals for the development of arts education*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *General education system quality analysis/diagnosis framework (GEQAF)*. UNESCO International Bureau of Education. <https://shorturl.ac/unescosqadf>
- Vella, R. (Ed.). (2024). *Socially engaged arts curricula for teacher training programmes*. Frederick University.
- Warkentien, S., Goeking, J., Dilig, R., Knapp, L., & Stanley, R. (2022). *Interdisciplinary education: Literature review and landscape analysis*. RTI International. <https://tinyurl.com/2wfcjbp5>
- Winston, J. (1988). In France they do things differently: The actor-teacher partnership in the French school system. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(1), 45–53. <http://dx.doi.org/10.1080/1356978980030105>
- World Alliance for Arts Education. (2015). *WAAE and education for sustainable development and global citizenship*. <https://tinyurl.com/bd2x6kun>
- World Alliance for Arts Education. (2023). *WAAE report for the development of the UNESCO framework for culture and arts education*. <https://shorturl.ac/waareport2023>

Correction: (Date de correction : 29/01/2026) (Date de publication originale : 09/07/2025)

Reflecting Mirrors: Teachers and Artists in Partnership for Personal and Professional Development in Greece*

Nassia Choleva¹, Betty Giannouli², Iro Potamoussi³

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2025.002

Article History

Received: 17.10.2024

Accepted: 21.02.2025

Keywords

Teacher-artist partnership

Equal collaboration

Personal development

Professional development

Arts (in) education

Article Type

Research paper

Abstract

This paper presents the outcomes of the personal and professional development of teachers and artists who explore Teacher-Artist Partnership (TAP) models of work. The research took place in 2021-2022 and followed six TAP pairs in six Greek areas. This study explores two main research questions: a) How were the teacher-artist partnerships manifested among the participants? And b) How - and in which ways - could TAP practice contribute to the involved teachers' and artists' personal and professional development?'. The mixed method research utilised questionnaires, reflective journals and group interviews to collect data, which was then processed through thematic analysis. Research findings strongly support art-based teacher-artist partnerships where mutually beneficial for the development of those involved, artists and teachers, who acted as reflecting mirrors for one another in terms of exposing, sharing, observing practices and standpoints, but also shifting perspectives, blending approaches and self-reflecting through one another's eyes. The research pinpoints findings relating to an equal collaboration foundation, namely safe space, invested time, communication and trust, in order to express, experiment and self-reflection to take place. Teachers and artists reported on their newly acquired skills as educators and facilitators, not always possible to distinguish between the personal or professional level.



© 2026 by Yaratıcı Drama Dergisi.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).



Suggested Citation

Choleva, N., Giannouli, B., & Potamoussi, I. (2025). Reflecting mirrors: Teachers and artists in partnership for personal and professional development in Greece. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 20(1), 26–46. <https://doi.org/10.21612/yader.2025.002>

* This article has been updated to correct a material error in the text. Original publication date: 09.07.2025.

1. PhD, Aristotle University of Thessaloniki, Greece, Email: n.choleva@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6729-2621

2. PhD, National and Kapodistrian University of Athens, Greece, Email: giannoulip@ecd.uoa.gr, ORCID: 0000-0001-5776-8414

3. PhD Student, University of the Peloponnese, Greece, Email: iro.ptms@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8005-2198

Introduction

Today's schools are challenged with a constant contradiction: educators are dictated to follow strict rules on measurable educational outcomes but at the same time need to maintain more creative thinking and flexibility to overcome new arising educational challenges. As defined by Freire (1970), education is all about enabling students not only to know the theme they work on, but also to re-create their knowledge. This calls for a more informed profile for current educators, adaptable to change and constantly developing new competences in a process not of being, but rather of becoming (Freire et al., 2014).

Towards this existential level of education, involving arts in education is already proven essential. Arts are about risk taking, rebellion, reflective turning, confrontation of senses, imagination of possibility and the fostering of human freedom (Greene, 1989), offering what Biesta (2013) defines as a 'beautiful risk of education'. Arts may come in different shapes and forms within formal education systems: as taught subjects in their own right, as teaching methodologies, as well as artistic interventions within the pedagogical procedure, in order to tackle social issues and seek social transformation. In any scenario, arts inclusion within an educational context can prove beneficial to students' holistic development, more specifically referring to their communication, collaboration, creative and critical thinking skills, through the intercultural dialogue they allow for (Eriksson et al., 2014; Giotaki & Lenakakis, 2016; Greene, 1989; Holochwost et al., 202; Kondoyanni et al., 2013). International field research has also shown the benefits in very similar educators' benefits, when getting involved in such creative procedures (Choleva et al., 2021; Galton, 2009; Hall & Thomson, 2021; Holdhus & Espeland, 2013; Vella, 2024).

The valuable outcomes that can come out of actively involving the arts in the educational process, either by teaching arts, or teaching through the arts, are actually recognised, agreed upon, advocated for and claimed on a global level (Council of Europe, 2018; United Nations, 2011; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2010, 2015; World Alliance in Arts Education [WAAE], 2015, 2023). Part of these manifests and guidelines include the effective collaboration between artists and teachers in the teaching and learning process, as beneficial for students and educators. At the same time, an ongoing grassroot request for mentoring, personal and professional development, especially through supportive peer networks is documented in the international educational community (Stoll et al., 2006; Warkentien et al., 2022). This paper presents a pilot program of personal and professional development for artists and teachers in Greece, who formed teacher-artist partnerships (TAP) and worked together as equal partners, in order to create merged environments of arts and education for students of pre-school and primary education levels. The qualitative research was conducted under the interpretative paradigm and specifically focused on the potential collaboration (within arts) which allows teachers and artists involved for growth, both on a personal and professional level.

Arts (in) Education and Collaborations in Greece

Greece could be added to the long list of countries with underfunded arts in education, where arts subjects are considered as low-status. The course of arts' presence in Greek education has been somewhat controversial and certainly non-linear. As a result of long-term systemic disinterest about their multifaceted educational benefits, arts are taught in a scattered, intermittent way throughout the school years. They are introduced as form and teaching methodology of the kindergarten teachers,

during the obligatory 2-year preschool education. During the six-year primary education (grades 1-6, for 6-12-year-old students) some art subjects are taught by specialised arts educators (art and music in grades 1-6, drama in grades 1-4) (Giannouli, 2016). Less arts subjects are also partially taught in the secondary level by arts educators (art and music in high school years 1-3). In upper secondary years (lyceum, grades 1-3) arts were recently discarded altogether from the curriculum. This was a devastating but also inexplicable development, as art subjects are part of the national exams for graduate students to enter university studies.

Focusing on the earlier stages of education, arts and experiential learning activities are included in teachers' work. However, kindergarten teachers in public schools often face multiple working challenges: usually working alone in the classroom, with no assistant teaching staff, being responsible for both teaching as well as the well-being of about 25 preschoolers of 4-5 years of age. Additionally, in cases of one-classroom schools, the teachers hold simultaneous administrative duties, being responsible for office work (writing and answering emails, telephone communication with parents and local education authorities, building maintenance issues, etc), at the same time as teaching their class. These demanding circumstances may affect the quality of their work, especially the creative- and arts-centred part of it, which would require a more relaxed and willing state of mind; at the same time, this kind of work, in its solitude, does not allow for the useful feedback that a teaching or arts partner in the classroom could provide.

The prevailing culture in primary education is that general class teachers work alone on a number of subjects. They usually struggle to cover all the material within their time restrictions and it is common that they are responsible for organising a school event once a year (related to Christmas, Greek national days, a summer event, etc), These events may include artistic elements (short theatre performances, poems reading, traditional dances, etc), which they need to coordinate; however, more often than not they tend to fall into teacher-centred approaches, due to their lack of arts education or skills. At the same time, the arts subjects in Greek primary schools exist under a rather controversial situation. Although specialised music teachers, art teachers and drama teachers are responsible for the teaching of the respective subjects, in most cases they are appointed in more than one schools within the school week. As a result, they may teach in different schools each day, or even divide their morning between schools. To make things worse, many general teachers and certainly a large percentage of arts educators work with year contracts, which results in them shifting school environments every September. Establishing their presence within a school, getting to know new students (for arts educators this may mean 24 different groups within a week), feeling safe enough to undertake creative educational risks or even meeting all their colleagues in person, are certainly not a given. These conditions restrict possibilities of collaborations for school events, arts-related projects or more in-depth inter-disciplinary approaches, to a minimum. These restrictions become more evident during high school and lyceum years, when most educators teach their subject and work in a number of schools.

It is nonetheless a common case that schools love the arts, and seek ways to organise art-related projects, ensuring the support of external collaborators. Arts-related initiatives and collaborations derive usually from within the schools or an open invitation of an artistic institution; however, they are usually related to individual or school initiatives and mainly on a voluntary basis, or as part of specific educational projects (Giannouli et al., 2023).

Teacher-Artist Partnership as Professional Development Methodology

Collaboration between schools and art bodies may be realised in a variety of forms. It is rather common for schools to invite artists for short-term projects, interventions or residencies, which are usually completed with an artistic production of students. In other cases, closer collaborations between teachers and artists have evolved through the years, especially in countries where education is provided by teachers with no speciality in the arts. Such an example is France, with the ‘partenariat’ model of collaboration between teachers and artists, undertaking joint arts-related subjects (Winston, 1988).

Primarily over the last decade, Ireland, along with English-speaking countries such as Canada and Australia, has developed Teacher-Artist Partnerships (TAP) to address the previously diminished role of the arts in the curriculum. TAP is defined as the equal, bidirectional collaboration between teachers and artists in an educational environment, where the educator and the artist design together and facilitate arts-based programs with students. One of the main, distinct elements of TAP is the time and space reserved for exclusive, joint training of the TAP pairs in artistic projects, as well as the open communication channel they maintain throughout their collaboration (Jeffery & Ledgard, 2009; Kenny, & Morrissey, 2016). The element of secured time allows for a rather distinct circumstance to be realised, totally different than everyday practice within the hectic school schedule: space for the concentration of the involved teachers and artists to focus on building their relationship, acquiring a common language, in maintaining honesty and openness and for making and tackling any possible mistakes. In this partnership scheme, teachers and artists participate with equality, but also equity, each one offering and receiving different skills, but input on the same level.

Irish research has shown repeatedly that teachers may enter the partnerships with lower self-confidence concerning their knowledge or experience in arts, and leave the space to the artists, as experts. However, as both collaborators initiate their joint designs and projects with an openness to learn but also to teach, they complete their endeavours with new knowledge that flows both ways: teachers’ artistic skills are enhanced and certainly more visible/identified (Kenny, & Morrissey, 2016; McGrath, 2023; Morrissey & Kenny, 2021). Other research pinpoints the professional development of the artists involved in TAP practices (Christophersen, & Kenny, 2018; Kenny, 2010, 2020; Kind et al., 2007).

Research pinpoints that TAP models provide suitable time and resources to create a ‘third’ space, where the two collaborators enter in their own capacity, with a willingness to both teach and learn, and openness to new creations (Kenny, 2010, 2020; Morrissey & Kenny, 2021). In this separate, safe space, the collaborators feel safe enough to trust their partners, and so to re-examine, retrospect and finally re-invent their own identity as professionals, as well as persons, or even invent a new, ‘disturbed’ identity with new artistic and educational qualities (Christophersen & Kenny, 2018; Kenny & Morrissey, 2021; Kind et al., 2007; McGrath, 2023; Green, 1989; Morrissey & Kenny, 2021).

Funded by both ministries of education and culture, TAP programs have spread on a national level, and research has shown among others, the benefits of such endeavours to the professional development of teachers and artists involved (Fahy & Kenny, 2021; Kenny & Morrissey, 2021; Morrissey & Kenny, 2021). It is also emphasised that, in order for arts (in) education to be able to deliver its full potential, the T-A partnerships should work “both ways”, exceed the duration of short-term projects, be integrated into the curriculum and be grounded in comprehensive, sustainable

arts educational policies (Jeffery & Ledgard, 2009; Kenny, & Morrissey, 2021; Kind et al., 2007; Morrissey & Kenny, 2021).

Evidence of TAP programs have been documented in other countries as well, such as UK (Galton, 2009; Hall & Thomson, 2021), Norway (Christophersen, 2013; Holdus & Espeland, 2013), Denmark (Blomgren, 2019), Serbia (Koruga et al., 2023), USA (Kenny, 2010; National Guild for Community Arts Education, 2018), Canada (Hanley, 2003) and Australia (Stevens-Ballenger et al., 2012). Whether on a national level or a more restricted initiative capacity, research pinpoints the benefits TAP allows for all involved: artists, teachers, and students.

The I-TAP-PD Programme and its Implementation in Greek schools

More recently, Ireland coordinated an international collaboration in order to implement TAP methodologies between four European countries. Under the umbrella of the European Commission, within the framework of the Erasmus+ project ‘International Teacher-Artist Partnership - Professional Development (I-TAP-PD) artists and teachers from Ireland, Serbia, the Netherlands and Greece participated in partnerships and implemented arts-related projects in schools (Giannouli et al., 2023). The program’s objectives were relevant to the involvement of arts in different curricula in Europe, as well as the experimentation of interdisciplinary collaborations between teachers and artists within school classes. The main focus of the program was the professional development of participants, as well as the establishment of inclusive teaching for students.

The program followed the usual TAP axons/phases, as shaped in previous knowhow in Ireland (Kenny & Morrissey, 2016):

1. Designing of five international trainings for the four countries’ teachers and artists (July 2021-February 2022): For five days, the TA pairs joined in arts-related activities and projects, received input from experts, inquired about arts curricula in European countries, established their collaborative relationships and started designing their projects. The first training was organised virtually due to COVID-19 restrictions, which made travelling impractical for participants. The remaining four trainings were implemented one in each partnering country. Research data collection was initiated.

2. Implementation of TAP arts projects in schools (February - June, 2022): The projects were 20-hour interventions, with 4 hours dedicated to planning and 16-hours of workshops in class. Research collection of data continued in four countries.

3. Reflection discussions and interviews with participant teachers and artists: Research data collection completed - data analysis (June-December 2022).

4. Dissemination of good practices and research findings with publications, international conferences, websites, peer trainings in four countries (January-August 2023).

In I-TAP-PD, artists with teaching experience collaborated with classroom teachers on equal terms in designing, preparing, and facilitating lessons. The program allocated specific time and space

1 International Teacher- Artist Partnership - Professional Development [I-TAP-PD] is an Erasmus+ KA2 Strategic Partnership for School Education initiative, coordinated by the Education Centre Tralee (Ireland) and collaborating partners the Center for Drama in Education and Art CEDEUM (Serbia), the Hellenic Theatre/Drama & Education Network TENet-Gr (Greece) and Stichting Kopa (the Netherlands). For more information see <https://i-tap-pd.net/> and International Teacher Artist Partnership - Professional Development Starter Guide (2023), <https://shorturl.ac/itapmanual>

for these partnerships to develop. In Greece, the Hellenic Theatre/Drama & Education Network selected participants, who after joint training, implemented their plans in spring 2022 across six Greek cities. Instead of the usual artist-led student sessions with minimal teacher involvement, this model promoted joint training, equal contribution in lesson planning, and collaborative facilitation. This was the first implementation of the TAP model in Greek schools, presenting new challenges in planning, facilitation, and collaboration (Choleva et al., 2025a, 2025b; Giannouli et al., 2023; Kenny & Morrissey, 2021).

Following the focus and findings of previous TAP research, the ITAP-PD set the framework in order to inquire and monitor the potential benefits these partnerships might bring about to the involved teachers and artists in different countries. In this framework, the Greek research focused on the participants' potential benefits these partnerships might have brought about, on both a personal and professional level; it also focused on students' reception of alternative, arts-based, collaborative and inclusive procedures. The researchers and authors of this study monitored the six TAP pairs on potential personal and professional growth and development, as reported by participants about themselves or their partners. The main research questions were:

1. How were the teacher-artist partnerships manifested between the Greek participants?
2. How - and in which ways - could TAP practice contribute to the involved teachers' and artists' personal and professional development?.

This article focuses on the artists and teachers involved in TAP procedures, and seeks the positive outcomes (if any) of the creative collaboration between them, within the Greek educational system. More specifically, it presents the research findings concerning the participants' elements of any personal and professional development, as a result of these partnerships.

Methodology

Research Method

The conditions of the research (small number of participants, the nature of a mid-term collaboration, the relationships built between participants and researchers) defined the research design, which relies on the qualitative paradigm. The research team was able to monitor six case studies, in essence, involving mixed methods for the data collection, ensuring credibility. It should also be mentioned that the teachers and artists participated on both individual and collective capacity during the research; these separated procedures allowed for opportunities for them to feel safe to express themselves more freely, and also interact in reflective dialogues.

Research Framework

The six TAP pairs participated in at least one of the 5 different joint 5-day trainings that were implemented in the four participating countries (Belgrade, Athens, Utrecht, Dublin and one virtual), between July 2021 and March 2022. Throughout their training sessions, the TAP pairs undertook various artistic, pedagogical and planning activities, which offered opportunities to create a safe space for artistic expression and maintain a culture of mutual interchange of expertise. They also received inputs from mentors, participated in peer discussions and reflection groups, exchanged views and information on different national curricula and navigated through activities. During these

sessions some of the pairs started brainstorming or even planning their projects. They also had the opportunity to peer review their drafts and receive feedback from the mentors and the plenary.

Different arts were undertaken in the six projects: drama, movement, music, art, visual arts and new media (augmented reality technology), which were combined with social issues or curriculum subjects (Giannouli et al., 2023). All pairs integrated more than one artistic discipline in their work. The 20-hour projects consisted of 4 hours of planning and 16 hours of in-class joint facilitations. The six projects took place between March and June 2022. Four of them were organised in different areas of Attica (central district of Athens, northern district of Athens, west district of Athens and West Attica), one in Peloponnese and one in Central Macedonia. Two of them were implemented in preschool and four in primary school education, in different grades, outreaching 106 students in total, between 4 and 12 years of age.

Collection of Data

Data was collected during three phases of the research: a) before b) during and c) after the TAP projects were completed. Different data collection instruments were created and developed for each phase, in order to ensure validity of the research data (Cohen et al., 2007):

1. Individual questionnaires were answered after teachers and artists completed their initial TAP training, and before they started their joint project. The questionnaire consisted of demographic and open questions. The demographics focused on any teaching, facilitating, artistic and TAP experience; the open-ended questions sought to document elements of personal and professional development anticipated regarding participants' prospective collaborations.

2. Participants were requested to keep reflective journals throughout their projects. Those consisted of five reflective questions/axons around personal or collaborators' facilitation elements to be sustained and challenge management actions. Teachers and artists were able to fill them in at will with no words or other limitations.

3. After the completion of projects two separate group interviews were conducted one for teachers and one for artists. The open and semi-open questions focused on the reflection on the overall experience of the program: collaboration issues, personal and professional development elements (if any), challenges faced, and students' responses. The interviews took place in July 2022 via video conference and lasted around one hour each.

Data Analysis and Research Ethics

Due to its empirical nature, as well as the number of its participants, this research followed qualitative research principles. Thematic Analysis was chosen and employed for the systematisation and coding of the collected data, due to the flexibility it offers as a method: it leads to meaning and meaning-making, allowing researchers to interpret 'truths' within the participants' contexts (Mason, 2003). The qualitative assessment of the findings followed the interpretive paradigm. An open inquiry was conducted in order to identify thematic emergences and possibilities for thought (Guest et al, 2012). The thematic analysis below followed all six foreseen phases of the process: familiarisation with data; emergence of initial codes; emergence of themes; reviewing of themes; definition of main themes; report creation (Braun & Clarke, 2006). However, It should be mentioned that the codes and categories that emerged are presented individually from one another for reporting reasons, but are in no way in linear order, or absolute from one another; on the contrary, an overlap of elements, as well

as rhizomorphs in the development of the central themes were observed, as their contents were in constant dialogue and interchange.

Teachers and artists participated in the research voluntarily, after receiving full information about the research (scope, aims, framework, instruments) and about their option to drop out at any point. All teachers and artists participated in full throughout the research. The research group members had previous acquaintances or collaborations with 6 of the participants; moreover, the research group participated as members and mentors in parts of the international trainings and held an open channel of bidirectional communication with artists and teachers throughout the research. This condition facilitated the creation and maintenance of a secure environment, fostering the development of trust, which in turn enabled research participants to engage in profound and genuine reflections with openness and honesty.

Any individual details and personal data that could expose or identify specific persons were eliminated during data analysis and publication. Participants are referred to in this study by capacity (A=artist, T=teacher) and serial number; the source of data is referred to by initials (IQ=individual questionnaire, RF=reflective journal, TGI=Teachers Group Interview, AGI=Artists Group Interview).

Research Participants

Between the research participants were two kindergarten teachers and four primary education general teachers, with a range between 4 and 30 years of teaching experience. Three of them had master degrees in drama pedagogy, but two of them had not really involved drama elements in their teaching. Another teacher was also a certified dramatic play facilitator and; the fifth teacher had participated in numerous short-term arts-based in-service trainings and involved arts elements in their teaching. The remaining teacher had no previous experience in involving the arts within their teaching. All teachers reported having little previous experience in loose collaborations with artists, and certainly none whatsoever meeting the standards of TAP methodology.

The working circumstances of the teachers during TAP projects was a notable parameter. Two of the teachers had additional administrative duties (one as primary school principal and one as head of kindergarten) along with their teaching. Another teacher was a founder of and also worked in a private kindergarten initiative. The newer teacher of the subgroup was appointed in a new school setting during the school year of the project. Four out of the six teachers worked in the same school environment for years.

The six artists' artistic experience varied between 7 and 30 years. All six of them had some experience in teaching groups of different ages and educational settings. One of them had experience in teaching drama in both non formal and formal primary education; four of them had varying experience in facilitating groups in their art form, in non-formal educational settings. Another artist had teaching experience in adult education. None of the artists had ever taught pre-school groups. Some of them had previously participated in some sort of arts projects or residencies in schools as external collaborators, but like the participating teachers, none of them had any previous experience on TAP methodology.

The duality of qualifications was a criterion for selection of the research participants, due to the pilot nature of the program. On two occasions, the participants were aware of their partners' work

or focus, previous to their collaboration. On another occasion, the partners had previous collaboration on totally different circumstances and framework.

Findings

The six partnering pairs in the research embarked on a new journey, eager to create for themselves a new professional experience. Throughout this process, the teachers and artists seemed to hold up a mirror to each other: each side reflected the other with precise detail, yet not perfect resemblance, as nothing is exactly the same. This mirror symbolism was evident throughout the examination of the findings.

Setting the Mirror

After completing their initial training, all participants expressed their need for a collaborative framework, which would allow for expression, experimentation and reflection. In their individual questionnaires they described their requirement for the freedom to express themselves, share, process and try new ideas with their partners. They also enunciated their anticipation and need to feel safe enough with their partner, as their joint effort would require exposing themselves in front of another professional. The foundation of safety was repeatedly associated with the element of sufficient time to be invested, in order for the two partners to become acquainted, maintain an open channel of communication and most importantly, trust one another in and outside of the classroom.

It seemed that most participants expressed their need for not only time, but also a secure space, where they would feel comfortable to articulate and deal with even difficult issues with their partner, and approach challenges from different perspectives. The teachers and artists described their expectation for maintaining a positive spirit between the two partners, and an openness to learn something new from one another, be it a new skill or an alternative approach to a situation. They referred to the anticipated skill of being able to shift from initial standpoints or habits, in order to achieve that: '[I anticipate for both of us] to step out of our comfort zones and avoid falling back to unsuccessful patterns of teaching and facilitation' (A6, IQ). This skill of flexibility was reported as a premise/precondition for the partnership, in order for disagreements to be fruitful and for synthesis of different ideas to be possible.

During the projects, four out of six TA pairs specifically mentioned frequent communications between the teacher and artist, before and during implementation, far exceeding the scheduled 4 hours of common planning. The participants felt a great need to maintain constant contact with their partner, even when feeling challenged by the process, in order to establish common ground for their joint work. One teacher described the procedure of overcoming initial difficulties in trusting the procedure and their partner: 'I was disappointed and thought we wouldn't work out, which was resolved with a good sense of humour and honest communication from both sides [...] [I realised] how important it is that every problem is discussed and not swept under the carpet' (T4, RD). This statement actually corroborated their partner's view on the matter: 'Through our exchange of experience and communication from the previous days of assessment and collaboration, greater connection, trust, serenity and a smooth flow and exchange of energy was achieved' (A4, RD).

The element of trust repeatedly emerged as another premise for effective communication, which was in some cases already established during the joint preparatory training. In their reflective

journals, participants observed that giving one another the space to express and contribute from different angles and expertise allowed for personal growth and empowerment for both parties and strengthened the collaborations further. Overall, sufficient time, safe space, effective communication and trust seemed to be the necessary conditions for the reflecting mirror to be set between the two partners.

Practising in Front of a Mirror

During the arts projects, the artists and teachers had unintentionally set a mirror between them, thus exposing themselves to their partners, but also observing their reflection in order to shape it differently, when needed. This constant exposure and observation transformed into a rather creative, satisfying and effective process of reshaping practices: ‘a continuous, pleasant and creative flow of exchanging ideas, views and actions’ (T6, RD). In terms of communication between the partners, as well as between the students and the teacher-artist pairs, participants frequently mentioned gaining new perspectives on their work that they hadn’t realised before. The emotional connection surfaced as equally important as the flow of ideas and information within the group. One artist explained:

As a visual artist and with the specific work I do, all my emotional expression is channelled within my own work itself. It was therefore quite special and interesting for me to combine two different and parallel procedures; I could express myself emotionally not only through my work, but also directly to the students, to my partner teacher and to the group as a whole. (A5, RD)

There were also reports on how sharing the educational process with a collaborating partner enabled participants to observe and emotionally connect in new ways with the students. For a teacher, observing and allowing their artist partner the space needed in order to reach the students (pre-schoolers) and get messages across the group, lead to higher communication levels between partners but also between the adults and the students:

I had the chance to become a listener when the artist read a story. My position in the circle, with the children and listening to the story led me to an emotional connection to the children, which I couldn’t have acquired, had I kept a different post on this activity [...] Our planned activity was quite open and free, based on trust, but also clearly designed in detail. This week I spoke the least I’ve had so far, and managed to connect with a child-like sense, filled with light, colour, energy, seriousness and lightness, all at once. The calmness and trust I felt for my co-facilitator allowed me to connect to these qualities in myself, as well as in relation with the students. [...] [I realised] how much the presence of another person allows to open the space for direct communication and expression of feelings. (T1, RD)

As a result of honest communication and openness to one another, teachers and artists mainly referred to have maintained flexibility in both their planning and facilitation. Facing the multiple challenges, joint decisions were made when something was not working as initially planned. Two artists specifically mentioned reaching the highest degree of problem solving-capacity with their partners, due to everyone’s collaborative skills. It was also commonly mentioned that teachers and artists found themselves reaching solutions without disrupting the planned implementation, when something in the content needed to be changed or when time was not enough. This flexibility also

manifested itself as an acquittal parameter for the teacher who found themselves altering their initial planning:

I was wondering 'Is it now the tiredness speaking, because it's the end of the year? Is this really something excessive in the classroom? Am I really spending the week like this?' and somehow [artist's name] removed the sense of guilt from me in this case. (T3, RD)

Collaborative problem solving was mentioned as a refreshing element, delivered with flexibility and creativity, empowerment and mutual support, in comparison the solitary usual procedure followed by teachers and artists/facilitators when working alone. This finding of flexibility was directly in alignment to the initial anticipations reported.

Another main element which arose from the reflecting process was the skill of effective and equal cooperation between the teachers and the artists. Multiple participants stressed that it should not be considered as a given circumstance, but rather it should start with an openness to collaboration as a trait, and then be worked on as a skill. When successful, the teacher-artist partnership was noted as a model of practice which was imparted to the student groups, as a new skill to be cultivated, as a teacher observes about midway of the project: 'In retrospect I apprehend a greater team spirit in the children and this makes me feel calmer and more confident' (T4, RD). As participants repeatedly noted, this effort for collaborative skills cultivation should be made individually, within the partnership, as well as within the whole school, in order to develop an overall cooperative culture:

Having in mind the safety which is caused by having collaborated with others [...] The conclusion is that in the end it is not as easy as it seems. We have a comfort in doing things and then we consider them so easy and so comfortable; [...] and this is connected to what I was saying before that we build skills [...] and then we go to communicate them with the school [...] after all, you have to build your cooperation beforehand, work to build it, even where you think you have the common codes (T6, TGI). As such, this effort should be initiated before even such a program begins.

The mirror between the artists and the teachers was maintained by their explicit openness to teach and be taught new skills. The participants reported that during their collaborations creative skills were explored, cultivated or even resurfaced. One artist noticed that this was a first experience in working with such a freedom in content and collaborating elements, which led them to more creative levels of thinking. Another artist also mentioned the development of their own creativity as a professional, during the TAP process. A teacher with some drama training, explained that their creative thinking skills were stimulated and renewed within a culture of collectivism and familiarisation with a creative procedure. Another teacher expressed how impressed they were by their artist partner's creative ability to 'create conditions of awareness [in the group] through joy and play' (T6, RD). The participants repeatedly reported their efforts to re-examine their role as educators, possible ways to expand their toolkit, as well as its outcomes.

During their reflective interview, the artists of the research reported the benefits of working collaboratively and observing the teachers' experience when it came down to the work with the students in a classroom. They were overall apprenticed in better linking creativity to an educational context, as an artist noted: 'When deemed necessary, [teacher's name] changed the order of activities, which showed me a readiness as to what will be most beneficial at any given moment' (A3, RD).

Another artist reported that they were introduced to the world of children of the current generation in school, and another that they now understand the flexibility, simplicity and the many stimuli that this particular age group needs.

On the other side of the mirror, the artist's creativity and flexible approach to the arts projects, seemed to have encouraged the teachers to experiment with new skills and even take creative educational risks. One teacher acknowledged their partnership with an artist to have empowered them to now work on their own on some new themes and axons. Furthermore, the safety levels established between partners seemed to have enabled four out of the six teachers to cultivate their facilitation skills. A teacher described how, despite their initial reluctance to participate, let alone lead an artistic activity for their students, they found themselves taking over the artistic facilitation of the student group, when they felt the time was right. During the reflective interview, some teachers specifically referred to their openness to adopt creative tools and activities suggested by their artist partners, in future use.

Self-reflecting in Front of the Mirror

The symbol of reflecting mirrors emerged repeatedly during the projects and, in retrospect, set the perspective for this overall data analysis. Apart from exposing and observing one another's practice as a double, teachers' and artists' mirroring position seemed to have created opportunities for self-reflection on both a personal and professional level. As described through this lens on more than one occasions, the teacher-artist partnerships seemed to have allowed for self-observation, understanding and self-reflection regarding the facilitation and teaching of the student groups: 'It was like we were functioning as a mirror to each other, and [our traits] somehow seemed brighter and we could observe them' (A1, RD). This view was shared by the artist's teacher partner: 'The artist who came to my school acted as a mirror for me, so that I could see [...] how I move in the classroom, how I interact with the children and how I react to her own presence in the classroom space' (T1, RD).

Multiple opportunities for critical self-observation were created during the teacher-artist partnerships, on both personal and professional levels. One teacher described in detail their initial difficulty and resistance to function within an art form proposed by their collaborating artist, with which they were unfamiliar (although trained in another artform); the teacher admitted to their initial hesitation due to personal traits, which they managed to overcome and realise opportunities this art form had for their heterogeneous student group. Two artists elaborated on how they observed and learnt by both their partner and the students, and on their personal path of growth when it comes to setting limits to themselves, in order to allow for a productive and effective collaboration teaching. Another one described how after a long period of isolation and absence of general communication (due to Covid19), they got back in touch with their communication tools and realised that 'some of them were effective' (A3, AGI). Direct reference to reprising their self-value was also made at an earlier stage, by their collaborating teacher: 'having no previous experience in incorporating art in the educational process, the TAP program empowered me to develop my self-value' (T3, RD).

Moving on from personal traits, some teachers with additional administrative duties proceeded in self-observations on their professional capacity and function in combination with their teaching role. A couple of teachers reported on how their combined administrative duties tended to take them away from their essential work with their students and create stress levels. One of them

reported that the TAP implementation changed their perspective and their skills in re-prioritising their duties inside and outside of the classroom:

My constant need to bring about an [educational] outcome and my fear to control children's reactions in relation to my initial aims, push me towards a teaching model which is not group facilitation. [...] I came to realise that I need to allow space also for the students of my class, just as I allowed my partner' (T1, RD).

This realisation and gradual shift in their practice, was interestingly noticed by their partner artist: 'I observe my teacher partner becoming aware of their roles, their possibilities that derive from artistic knowledge, as well as their gradual release from the administrative cares that initially distracted them from the program implementation' (A1, RD).

In other cases, self-observation was intertwined with critical class observation. A teacher elaborated on how the time invested for setting a mirror for observation of the class, actually resulted in speeding up the process of different skills cultivation within the group:

It is important that there was time for observation; sometimes when we are long in a way of working or have a set communication code that we use with children [...] it is like living a little in a sphere of our own in this context. It was very helpful, all through another person's eyes, to compare other school contexts that I have been in and to recognize that the specific children have built a very good code of cooperation, communication, response. It was as if I was seeing a result that cannot happen, say, in the first month when you get to know a group of children. It was very empowering [for] [...] our pedagogical team; we came to a realisation of a lot of preceding [educational achievements] and sensed that this came in very effective support of them. This was a very nice feeling (T2, TGI).

Some participants also noted their newly acquired skill to allow for self-accreditation, as opposed to an up-to-then constant inclination for self-criticism. In their individual questionnaires, participants expressed mostly their aspirations and insecurities, concerning the prospective collaborations. During the arts projects, they initially reported on their partners' positive intervention and presence within the class, in their reflective journals. Towards the end of the projects and during reflection interviews, they gradually started crediting themselves for their input in the collaborative effort. An artist recognised their own contribution to the common planning, to an alternative approach to the student group through the arts, as well as to the students' needs assessment. Another artist observed that they managed to infuse their artistic capacity into their teaching activity.

Mirroring their partners' value both by expressing it to them but also observing it on their own was reported as directly linked to empowerment and elevating one's self-value. A teacher mentioned the sense of self-worth they have now gained and the positive feedback they received from their partner, regarding their role in the class. Another one elaborated on recognising their idiosyncratic need for control which was fed by their teaching role and on discarding it to a great extent, during the project. They explained how they eliminated self-judgement and their effort to conduct themselves in a manner which demonstrates preparedness to credit their partner's work. They also described how empowered they felt after the TA partnership: 'I feel empowered in my own role as an educator and even more empowered and more confident about my personality and what I carry as a person, and how useful this could be within a team' (T4, TGI).

The self-accreditation described above was directly linked to the importance of resilience, defined as the awareness and overcoming of their own weaknesses. Unlike the rest of the reported findings above, this element arose only when participants were asked on professional development elements. A pair referred to resilience as a significant factor in order to overcome the students' resistance in working long hours on new technologies. In their reflective journals during their project, the artist attributed the pair's resilience to their partner teacher's ability of sensing their student dynamics; in the meanwhile, the teacher attributed it to the artist's composure and calmness. In other partnerships, there were cases when one partner would demonstrate tiredness or inability to facilitate the group and the other would take initiative to step in. For example, a teacher reported on how they managed to understand and control their negative feelings, to realise the true magnitude of the situation, to realise that they were functioning on high stress levels within a new collaborating framework and to learn to conduct themselves in comfort and relief. These incidents of effective treatment of a situation were mentioned as examples of self-reflection and fast reflexes, as well as resilience steps.

Personal and Professional Levels Intertwining

During the three phases of research, participants were asked separately about personal and professional levels of development. However, the data analysis brought to the surface a quite distinct element, that in fact they did not necessarily distinguish between the two levels of development. This has become a recurring finding in different forms and shapes. Firstly, most of the elements which emerged in both categories were almost identical, namely creative thinking, critical thinking, decision making, problem solving, effective communication, effective collaboration etc. Only exception was the finding of resilience, which only emerged during professional development related questions.

Additionally, teachers and artists, more often than not, answered about their professional development elements when asked about their personal ones, and vice versa, unveiling a difficulty of separating the two levels in their mind. That became transparent during the data analysis, as many of their answers seemed to be related with different questions than the ones posed. Moreover, not differentiating between the two levels but rather answering for both at once, became even a conscious choice for most. The research participants consciously and deliberately refused to separate the two categories, on different occasions. Some of them could express their reluctance in answering in such a manner, without being able to explain why: 'You are asking me separately about the personal and professional level - this is where I found it difficult to answer.' (T5, RD); 'I think it is not easy to distinguish between the personal and professional [level]' (T2, TGI). Others elaborated of intertwining qualities that personal and professional traits bring about: 'This was [a trait of] professional development, but on leaving school I felt also empowered on a personal level; and I think this later resulted in my making specific choices, which made it very clear to me what is my own desire as a person, who brings about all these different capacities.' (T1, RD). 'I keep this collaboration in mind as a process that helped me to see how I am, really [...] it was totally an opportunity to observe myself personally but also within a [professional] context.' (A1, AGI).

Discussion

Our research followed six couples of teachers and artists in Greece, who implored to design and facilitate collaborative art projects in schools, within the framework of the Teacher Artist Partnership methodology. Six teachers of pre-school and primary education collaborated with six artists of different disciplines and created arts projects including dance, drama and visual art (including

augmented reality technology). The projects took place in six different regions of Greece and involved 106 students in total. The research questions concerned the specifics of the collaboration between teachers and artists, as well as the potential opportunities provided for personal and professional development. To explore and analyse the research findings, the symbol of reflective mirrors arose by the participants on more than one occasions, setting the framework for the categorisation and reporting of the data.

Overall, the research showed that the TAP approach to collaborative teaching arts in schools allowed for, among other benefits, building an equal partnership between teachers and artists in the classroom, on preschool and primary education levels, which led to participants' empowerment and cultivating of skills related to their personal and professional development. Both sides also emphasised on the importance of working with another adult within a group, as it allowed great space for student and group-dynamics observation, following alternative approaches to students, obstacles and time limitations. They actually referred to their function as mirrors to one another, through which they could reflect on their work, their roles and their developing skills.

More specifically, and particularly in relation to the first research question, all participants demonstrated strong commitment to the principles of the working framework. Research findings showed that the implementation of TAP methodology allowed for high levels of openness, communication which flew both ways and collaboration between artists and teachers. The TAP couples trained together in five-day trainings, where they were able to invest on building relationships and negotiate arts with one another, in a specially dedicated time and space. Having established fundamental principles such as good communication and collaboration levels, positive spirit, openness, commitment, a sense of humour, comfort and clear and distinct agreed roles in advance (mainly during the planning phase), were of great importance to the success of the experimentation. As found in different TAP studies, this prerequisite enabled the establishment of a neutral space, safety and time, where everyone could feel free to express themselves and explore new possibilities. This 'third space' for personal and common growth, as already explored in research (Blomgren, 2019; [Giannouli et al., 2023], 2023b; Kenny & Morissey, 2021; McGrath, 2023), was manifested in the current study as the stage when partners set a mirror between them, in order to share and observe their respective practices, create new ones, but also to self-reflect. The participants would see and reflect critically on themselves, namely: their up-to-then role and profile work within a group of students, their developing new skills process, the level of impact they themselves had on their partners. Simultaneously, they functioned as mirrors themselves, allowing their partners to see themselves through their critical lens. The two collaborators in each partnership became rather transparent both to themselves and their partner; more often than not, both participants were able to trace individual strengths and weaknesses on both sides, empower one another and focus on their joint creative journey. As a result, this mirroring did not create negative feelings of exposure, but rather worked as an empowering function for both sides. During this phase, aspired elements of trust, honesty, effective communication, and the will to shift perspectives were founded, which were directly linked to the creation of a safe space and the investment of adequate time.

Building on such strong grounds, research participants elaborated on a number of complex, intertwining and multi-layered positive outcomes of this joint journey. Basing their work in this trust, the teachers and the artists of the research managed to engage in open dialogues, with critical consciousness on the learning process, having a co-intentional experience, and being able to re-visit

their identities as professionals and as collaborators; they learnt new skills connected to creativity, arts, facilitation, group and time management (Blomgren, 2019; Kenny, 2010, 2020; Kenny & Morrissey, 2016, 2021). High levels of decision-making and problem-solving skills, flexibility and adaptability were also acquired by artists and teachers, which enabled them to work more efficiently and effectively towards unforeseen obstacles, during the arts projects. It also led them to express their confidence that, instead of sporadic initial fears, there are really no insurmountable challenges.

Trust in one another's knowledge, skills and expertise was reported as the element which allowed both artists and teachers to renegotiate their part in their collaboration, but also explore more deeply their own capacities during the projects, and take educational risks. Experiments of new endeavours were repeatedly reported, as artists successfully undertook facilitation sessions and teachers led artistic tasks for the first time. During the arts projects, the mirror was well established between the teachers and the artists, who, instead of feeling exposed, share their experiences, as well as observe and learn from their reflecting partner. They reported that they could see themselves through their partner's eyes, which enabled them to effectively reconsider their practice, their professional role, as well as their personal and professional identities. On different occasions the participants exercised self-accreditation, a skill not developed greatly in the past. This process enabled their initial standpoints to shift when necessary, resulting in new, blended and collaborative approaches, but also to a positively 'disturbed' professional identity as educators and facilitators (Kenny, & Morrissey, 2016, 2021; Kind et al., 2007). They collaborated in terms of equality, but also equity: they maintained their identity and expertise, they fed each other with new qualities and skills, and they explored and developed more nuanced, multilayered, professional identities.

Moreover, the skill of resilience was developed to a high extend, as participants described instant capacity to keep composure, take initiatives in difficult moments, stepping in to compliment or help their pairs when unforeseen incidents happened; it was also developed greatly in terms of realisation of and most importantly, overcoming (individually and as pairs) personal insecurities or traits that may limit an equal, free and enjoyable collaboration. This deep introspective procedure enabled research participants to reach levels of self-value and critical consciousness of their role as educators and group facilitators, as never before (Blomgren, 2019; Kenny & Morrissey, 2016). As in other TAP programmes, the teacher-artist partnerships in Greece proved to be highly beneficial, not only for teachers (Christophersen, 2013; Eriksson et al., 2014; Fahy & Kenny, 2021; Morrissey & Kenny, 2021), but mutually for both partners involved (Greene, 1989, Jeffery & Ledgard, 2009; Koruga et al., 2023; McGrath, 2023). To put it in Kenny and Morrissey's words (2016, p.85): 'it is overwhelmingly evident that both teacher and artist skills, knowledge and understandings can complement each other very successfully and most powerfully where meaningful, sustained partnerships are invested in'.

Lastly, during all three phases of research, it was made clear that the research participants were unable or consciously avoided to separate personal and professional development elements, which is a rather recurring element in TAP research (Kenny & Morrissey, 2021; Koruga et al., 2023; McGrath, 2023). As expressed, personal shifts need to be made in order for professional development to be triggered; at the same time, informing one's practice seemed to have offered a new perspective on personal traits, such as critical thinking and setting priorities. Informing one another's practice,

seems to be perceived as a long-lasting outcome of this joint journey, an element reportedly as most beneficial (Blomgren, 2019; Holdhus & Espelang, 2013; NGCAE, 2018).

The teacher-artist partnerships were generally characterised by participants as enjoyable, seamless and effective, which also made a positive impression on the students involved (Giannouli et al., 2023). This overall positive and empowering experience comes in accordance to previous TAP program similar findings by Jeffery & Ledgard who reported that both artists and teachers:

[...] had benefited from the joint approach to personal and professional development; the programme had been a profound learning experience; teaching had been inspirational; the programme rekindled participants' imagination allowing them to tap into their creativity; the programme helped develop specific skills (Jeffery & Ledgard, 2009, 48).

Restrictions

The research findings can be compared or taken into account in the more general discourse of the arts' and collaborations' possibilities within education. However, due to its nature, focus and size, this study could not aim at any statistical or other generalisation. The research was also based heavily on self- and inter-reporting of the participants. Its results are based on a small group of research participants of specific working profiles, who worked under similar education-orientated circumstances. However, it is worth noting that there were commonalities in the data arising from the research conducted and in the data from the other three countries involved in the program (Giannouli & Choleva, 2023; Giannouli et al., 2023; Koruga et al., 2023; McGrath et al., 2023). Nonetheless, the data from schools in Serbia, the Netherlands, Greece and Ireland were based on shared training and data collection tools. Furthermore, the differing educational contexts make us hesitant to consolidate the study and results as a single research entity.

Conclusion

Including arts as an integral part of formal education (both as content and educational procedure) is proved to be mostly beneficial for everyone involved (Choleva et al., 2025a, 2025b; Holochwost et al., 2021; Giotaki & Lenakakis, 2016) In this study we focused mainly on the secondary benefits offered through equal partnerships between teachers and artists within the class, in terms of their personal and professional development. Implementing their arts projects the six pairs noticed that skills and traits they already had, came to the surface and renewed their practice and view of it. They also noted that most elements were developed as a direct outcome of an equal collaboration with another partner from another discipline.

Different angles and perceptions on facilitation, different expertise but most of all, a common understanding and openness to new paths, enabled all involved to create safe spaces for communication, collaboration, and function as a mirror to one another which allowed for critical self-reflection, as well as growth. This first TAP experience within the Greek context agrees with the main TAP findings internationally focusing on the equal (although different) development of teachers and artists. Moreover, the research findings also showed that personal and professional development elements intertwined throughout the participants' experience.

Teachers and artists who are willing to develop their personal and professional qualities, are enabled to cultivate new skills when undertaking arts as a facilitating and teaching methodology.

These findings came about by this small-scale research which focused on the TAP implementation in Greece, where arts in education are rather side lined; its findings are very encouraging on both personal and institutional levels for following similar attempts in Greece but also internationally, concerning the positive outcomes based on arts and TAP schemes of work may have within educational contexts. In the words of a participating teacher:

Shaking off and absorbing, transforming and fermenting, I am somewhere here choosing and rejecting ways, reformulating values and expanding my tools, contributing to the vision and the possibility of a more dynamic, co-forming coexistence with children, recognizing dead-ends, and sensing our possibilities and alternatives in our multifactorial relationship within it. [This is essential in order for me to] feel that I can extend in time and space our every desire, idea and vision; and [in order] to be able to guard every child's frequency from sound interferences of our time. Fortunately, I feel like I'm moving in a sphere that allows me to wonder about all of these. Otherwise, what are we doing here, if we don't teach a lesson that doesn't look like a lesson? (T2, RD).

It is the authors' hope to have contributed to the international arts education dialogue and research with more evidence, as well as promote more, perhaps larger-scale research in the field.

Reference

- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm.
- Blomgren, H. (2019). Beauty bubbles, subtle meetings, and frames of play: Aesthetic processes in Danish Kindergartens. *International Journal of Education & the Arts*, 20(1). <http://www.ijea.org/v20n1/index.html>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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 & the Arts*, 14(SI 1). <http://www.ijea.org/v14si1/>
- Christophersen, C., & Kenny, A. (2018). *Musician-teacher collaborations: Altering the chord*. Routledge.
- Choleva, N., Giannouli, B., & Potamou, I. (2025a). Ισότιμες συνεργασίες εκπαιδευτικού-καλλιτέχνη στο ελληνικό σχολείο και η επίδρασή τους στον μαθητικό πληθυσμό. Πρακτικά Ζ' Θεατρολογικού Συνεδρίου, «Το θέατρο και οι τέχνες του: ιστορία, θεωρία και πράξη». Τμήμα Θεάτρου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. [Equal teacher-artist partnerships in Greek schools and their effect to students. *Conference Proceedings of 7th Conference of Theatre Studies: Theatre and its arts: history, theory, praxis*. School of Drama, Aristotle University of Thessaloniki]. [under publication]

- Choleva, N., Giannouli, B., & Potamoussi, I. (2025b). The journey of a teacher-artist collaboration project and research results in Greek schools: International Teacher-Artist Partnership Professional Development Erasmus+ Project. In “*Global Arts Education Summit: Arts, Nature Technology, Education: Harmony in Unity*” Global Arts Education Summit – Conference proceedings. National & Kapodistrian University of Athens, Department of Theatre Studies. [under publication]
- Choleva, N., Lenakakis, A. & Pigkou-Repousi, M. (2021). Teachers’ participation motivations and satisfaction in a drama in education training. *Education & Theatre*, 22, 16-23. <https://shorturl.ac/cholevaeta-12021et>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Council of Europe. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (ST/9009/2018/INIT). <https://shorturl.ac/eur-lex-europa-eu>
- Eriksson, S., Heggstad, K. M., Heggstad, K., & Cziboly, Á. (2014). Rolling the DICE. Introduction to the International Research Project Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(4), 403–408. <https://doi.org/10.1080/13569783.2014.954814>
- Fahy, E., & Kenny, A. (2021). The potential of arts partnerships to support teachers: Learning from the field. *Irish Educational Studies*, 42(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1929392>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Freire, P., Freire, A. M. A., & de Oliveira, W. (2014). *Pedagogy of solidarity*. Routledge.
- Galton, M. (2009). Going with the flow or back to normal? The impact of creative practitioners in schools and classrooms. *Research Papers in Education*, 25(4), 355–375. <https://doi.org/10.1080/02671520903082429>
- Giannouli, P. B. (2016). Theatre/Drama and the development of the Greek curriculum: coercion or liberty? Research in Drama Education: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 90–92. <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1127143>
- Giannouli, B., & Choleva, N. (2023). The I-TAP-PD project experience - Building relationships through arts in education. Interview of Manja Eland to Betty Giannouli and Nassia Choleva. *Education & Theatre*, 24, 102–109. <https://doi.org/10.12681/edth.36366>
- Giannouli, B., Choleva, N., & Potamoussi, I. (2023). The I-TAP-PD project and the Greek participation Contribution to local practices of equal collaboration between teachers and artists and to international research. *Education & Theatre*, 24, 72–79. <https://doi.org/10.12681/edth.36362>
- Giotaki, M., & Lenakakis, A. (2016). Theatre pedagogy as an area of negotiating and understanding complex concepts by kindergartners in times of crisis: An intervention based research study. *Preschool & Primary Education*, 4(2), 323–334. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.8837>

- Choleva, N., Giannouli, B., & Potamou, I. (2025). Reflecting mirrors: Teachers and artists in partnership for personal and professional development in Greece. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 20(1), 26–46.
- Greene, M. (1989). Arts work in schools. In P. Abbs (Ed.), *The symbolic order* (pp. 213–224). Falmer Press.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483384436>
- Hall, C., & Thomson, P. (2021). Making the most of school arts education partnerships. *Curriculum Perspectives*, 41, 101–106. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00126-0>
- Hanley, B. (2003). The good, the bad, and the ugly - Arts partnerships in Canadian elementary schools. *Arts Education Policy Review*, 104(6), 11–20. <http://dx.doi.org/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(SI 1.10). <http://www.ijea.org/v14si1/>
- Holochwost, S. J., Goldstein, T. R., & Wolf, D. P. (2021). Delineating the benefits of arts education for children’s socioemotional development. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624712>
- Jeffery, G., & Ledgard, A. (2009). *Teacher artist partnership programme 01: The TAPP model and what we learned through developing it*. CapeUK.
- Kenny, A. (2010). Too cool for school? Musicians as partners in education. *Irish Educational Studies*, 29(2), 153–166. <https://doi.org/10.1080/03323311003779050>
- Kenny, A. (2020). The ‘back and forth’ of musician-teacher partnership in a New York City school. *International Journal of Education & the Arts*, 20(3), 1–20. <http://doi.org/10.26209/ijea21n3>
- Kenny, A., & Morrissey, D. (2016). *Exploring teacher-artist partnership as a model of CPD for supporting & enhancing arts education in Ireland: A research report*. ATECI.
- 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., Irvin, 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. <https://doi.org/10.2307/20466665>
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama: Proposals for multidimensional research projects. *Scenario*, 7(2), 27–46. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.3>
- Koruga, N., Đokić, D., & Krsmanović Tasić, S. (2023). Personal and professional development through sustainable partnerships in education: Serbian experiences from the I-TAP-PD Erasmus+ project. *Education & Theatre*, 24. <https://doi.org/10.12681/edth.36364>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). SAGE.
- McGrath, V. (2023). The quality and equality of personal and professional development in teacher-artist part-

nerships. *Education & Theatre*, 24. <https://doi.org/10.12681/edth.36363>

Morrissey, D., & Kenny, A. (2021). Teacher-artist partnership as teacher professional development. *Irish Educational Studies*, 42(1), 59–77. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910972>

National Guild for Community Arts Education. (2018). *The practice of partnership: High-impact arts education partnerships with K–12 schools*. <https://shorturl.ac/nationalguild>

Stevens-Ballenger, D., Jeanneret, N., & Imms, W. (2012). *Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of impact on student outcomes*. Creative Victoria. <https://apo.org.au/node/29443>

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

United Nations. (2011). *Declaration on human rights education and training (A/RES/66/137)*. <https://shorturl.ac/ohchr-hretdecl>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010). *Seoul agenda: Goals for the development of arts education*. UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *General education system quality analysis/diagnosis framework (GEQAF)*. UNESCO International Bureau of Education. <https://shorturl.ac/unescosqadf>

Vella, R. (Ed.). (2024). *Socially engaged arts curricula for teacher training programmes*. Frederick University.

Warkentien, S., Goeking, J., Dilig, R., Knapp, L., & Stanley, R. (2022). *Interdisciplinary education: Literature review and landscape analysis*. RTI International. <https://tinyurl.com/2wfcjbp5>

Winston, J. (1988). In France they do things differently: The actor-teacher partnership in the French school system. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(1), 45–53. <http://dx.doi.org/10.1080/1356978980030105>

World Alliance for Arts Education. (2015). *WAAE and education for sustainable development and global citizenship*. <https://tinyurl.com/bd2x6kun>

World Alliance for Arts Education. (2023). *WAAE report for the development of the UNESCO framework for culture and arts education*. <https://shorturl.ac/waaereport2023>