
Univerza v Ljubljani
Akademija za glasbo



GLASBENOPEDAGOŠKI ZBORNIK

Akademije za glasbo v Ljubljani

THE JOURNAL OF MUSIC EDUCATION

of the Academy of Music in Ljubljana

ZVEZEK / VOLUME 20

Ljubljana 2014

GLASBENOPEDAGOŠKI ZBORNIK

Akademije za glasbo v Ljubljani

THE JOURNAL OF MUSIC EDUCATION

of the Academy of Music in Ljubljana

Izdala in založila / Published by:

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani,

Oddelek za glasbeno pedagogiko

Zanjo: Andrej Grafenauer

Stari trg 34, SI – 1000 Ljubljana, Slovenija

Telefon: 00386 1 242 73 05

Fax: 00386 1 242 73 20

E-pošta: dekanat@ag.uni-lj.si

Uredniški odbor / Editorial Board:

Bogdana Borota, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta (SI)

Rūta Girdzijauskienė, Klaipėda University, Faculty of Arts (LT)

Darja Koter, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI)

Gabrijela Karin Konkol, The Stanisław Moniuszko Academy of Music in Gdańsk (PL)

Tatjana Marković, Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti Beograd (RS)

Andrej Misson, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI)

Nicole Molumby, Boise State University (USA)

Branka Rotar Pance, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI)

Sabina Vidulin, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu (HR)

Urednica / Editor: Branka Rotar Pance

Oblikovanje in tehnična ureditev / Design and typesetting: Darko Simčič

Tisk / Printed by: Sončica d.d.o

Naklada 150 izvodov / Printed in 150 copies

Članke je recenziral uredniški odbor. Za znanstveno vsebino člankov in lekturo odgovarjajo avtorji.

GLASBENOPEDAGOŠKI ZBORNIK Akademije za glasbo v Ljubljani je indeksiran v mednarodnih bibliografskih bazah Abstracts of Music Literature RILM, ProQuest, EBSCO

ISSN 1318-6876

VSEBINA

Contents

Ilonka Pucihar: Improvizacija pri pouku klavirja v glasbeni šoli <i>Improvisation in Music School Piano Instruction</i>	5
Bernarda Rakar: Medpredmetno povezovanje pri pouku nauka o glasbi <i>Cross Curricular Connections in the Subject of Music Theory</i>	25
Jelena Blašković: Glasbeni profil študentov predšolske vzgoje glede na njihovo predhodno izobraževanje <i>Understanding the Early Childhood Education Students' Musical Profile with Regard to their Educational Background</i>	51
Špela Golobič: Odziv učiteljev in učencev na simfonično matinejo Glasbene mladine Slovenije <i>The Response of Teachers and Pupils to a Musical Youth of Slovenia's Symphony Matinee</i>	71
Ilonka Pucihar, Branka Rotar Pance: Telesni gib kot neločljivi del glasbenih dejavnosti <i>Bodily Movement as Inseparable Part of Musical Activities</i>	93
Verica Janeva, Bogdana Borota: Nekateri izzivi izobraževanja opernih pevcev v Italiji <i>Some of the Challenges of Education Opera Singers in Italy</i>	113

Ilonka Pucihar
Glasbena šola Vrhnika

IMPROVIZACIJA PRI POUKU KLAVIRJA V GLASBENI ŠOLI

Izvleček

Improvizacija, ki je ob kompoziciji temeljna glasbeno-ustvarjalna dejavnost, podpira tako učenčev ustvarjalni potencial kot tudi glasbeno-teoretična in izvajalsko-tehnična znanja in spretnosti. Prav tako predstavlja možnosti razvoja otrokovega spontanega in avtentičnega glasbenega izražanja. Vendar pa je med zavedanjem pomembnosti vključevanja improvizacije v pouk klavirja in njeno dejansko načrtovano in sistematično integracijo v pouk klavirja še velik razkorak. Campbell (1991) ugotavlja, da je v mnogih šolskih glasbenih programih zapostavljena.

Z raziskavo smo ugotavljali stanje vključevanja improvizacije v pouk klavirja v slovenskih javnih glasbenih šolah. Anketirali smo 28 učiteljev klavirja, pri čemer so nas zanimala njihova stališča in naravnost, od katerih je odvisno, v kolikšni meri in na kakšen način je improvizacija spodbujana in udejanjana pri pouku klavirja v glasbeni šoli.

Ključne besede: improvizacija, glasbena šola, pouk klavirja, raziskava

Abstract

Improvisation in Music School Piano Instruction

Improvisation, which, alongside composition, is a fundamental musical-creative activity, supports both the student's creative potential and his/her musical-theoretical and performance-technical knowledge and skills. At the same time, it provides opportunities for the development of the child's spontaneous and authentic musical expression. There is, however, a significant gap between the awareness of the importance of including improvisation in piano instruction and its actual planned and systematic integration. Campbell (1991) finds that improvisation is neglected in many school music programmes.

In the present research, we determined the state of the inclusion of improvisation in piano instruction in Slovenian public music schools. In a survey of 28 piano teachers, we were interested in their viewpoints and orientation, which to a large extent determine the way in which improvisation is encouraged and realised in music school piano instruction.

Key words: improvisation, music school, piano instruction, research

Uvod

Večinoma se znanje improvizacije v zahodni glasbeni kulturi omejuje na področje jazza, orgelske tradicije in morda na nekatere oblike zabavne glasbe. A vendar je določena stopnja improvizacije v njenem najširšem kontekstu prisotna v mnogih oblikah glasbenega udejstvovanja.

S poskusom definicij in različnih pogledov na improvizacijo ter njeno razsežnost je namen prispevka prikazati ali osvetliti pomen vključevanja improvizacije v tradicionalni izobraževalni sistem učenja klavirja in ugotoviti stališča učiteljev in dejansko stanje njenega udejanjanja pri pouku klavirja v slovenskih javnih glasbenih šolah. Zakonsko veljavni učni načrt za klavir med operativnimi cilji predmeta predvideva tudi ustvarjanje glasbe (*Učni načrt. Klavir*). Uresničevanje le-te pa je odvisno od odgovornosti, znanj, stališč, presoje, ustvarjalnosti in naravnosti v ustvarjalnost posameznega učitelja (Running, 2008; Hickey & Webster, 2001), njegovih delovnih izkušenj ter posledično njegove izbire didaktičnih gradiv. Kljub naraščajočemu zavedanju o pomembnosti improvizacije kot temeljne glasbeno-ustvarjalne dejavnosti nekatere raziskave (Campbell, 1991; Hickey & Webster, 2001; Volz, 2005) in lastna praksa ob predavanjih in vodenju delavnic v Sloveniji kažejo, da improvizacijo vključujejo v pouk klavirja le redki posamezni učitelji, ki imajo znanje in prakso improviziranja.

Različni pogledi in definicije improvizacije

Definicija in pomen improvizacije sta temi mnogih razprav in različnih obravnav (Andreas, 1993; Clarke, 1992; Nettl, 1974; Pike, 1974, vsi v Gabrielsson, 1999; Pressing, 1987). V glasbenem leksikonu Cankarjeve založbe je improvizacija definirana kot izmišljanje in podajanje glasbe brez predpriprave, izhajajoč iz latinske besedne zveze "ex improviso", kar tudi pomeni "brez predpriprave" (Bedina et al., 1987). *The New Harvard Dictionary of Music* razлага improvizacijo kot ustvarjanje glasbe v času izvajanja (Randel, 1986). Široko poseže Berkowitz (2010), ki pravi, da je improvizacija osrednja komponenta vseh človeških aktivnosti. Kot del človeškega ustvarjalnega potenciala in njegove želje po izražanju, po komunikaciji se kot ustvarjanje novega glede na obstoječe pojavlja na mnogih, če ne vseh področjih življenja.

Improvizacija ni zvrst glasbe niti ni glasbena praksa, ki bi označevala določeno zvrst, temveč je bolj proces, ki zaobjame mnoge zvrsti. Pri improvizaciji ne gre za reševanje problemov in torej ni bistven rezultat, končni izdelek, temveč je največja vrednost improvizacije v samem procesu izvajanja (Pressing, 1987). To je tudi eden izmed razlogov, da se iznika jasnim definicijam.

Nekateri avtorji vidijo improvizacijo v širšem kulturnem, izobraževalnem in družbenem kontekstu kot ustvarjalen proces, ki podpira skupinsko komunikacijo in osebno rast (Lewis, 2000, Oliveros, 2005, oba v MacDonald et al., 2012; Prevost, 1995; Stevens, 2007). Stevens (2007) in Prevost (1995) opisujeta improvizacijo kot proces, ki podpira ustvarjalni razvoj in inovativno sodelovanje skozi vaje, ki dajejo prednost svobodi izražanja pred stilno osnovanimi pričakovanji glasbene strukture. Kertz-Welzel (2004) pravi, da je improvizacija izmišljanje glasbe v trenutku igranja, ne da bi jo zapisali, in pri tem poudarja vlogo domišljije in ustvarjalnosti. Po njenem improvizacija vključuje tako svobodo kot omejitve, tako določene smernice kot prostor za ustvarjalnost. Berkowitz (2010) pravi, da se mora improvizacija, če želi biti razumljena, opirati na glasbeni material in procese, definirane s kulturo, katere del je. Tako improvizacija zahteva spontano ustvarjalnost, hkrati pa jo omejujejo glasbene (stilne) in izvajalske (psihološke, fiziološke) omejitve.

Treba pa je ločiti vrhunsko, profesionalno improvizacijo in individualno otrokovo improvizacijo kot del učenja klavirja, katere glavni namen ni vzgajanje profesionalnega improvizatorja, čeprav to ni izključujoče, temveč ustvarjanje pogojev za otrokovo spontano in svobodno izražanje skozi glasbo in s tem večje želje in motivacije za učenje ter pridobivanje tehničnega in glasbeno-izvajalskega znanja in spremnosti.

Danes težko najdemo glasbeno področje, na katerega improvizacija ne bi imela nobenega vpliva. Celotno zgodovino razvoja glasbe spremljajo težnje po improviziranju. Kljub temu pa je trenutna zahodna glasbena kultura, kjer profesionalnemu instrumentalistu ni treba znati improvizirati ali bi oddaljitev od napisanega, kar je bilo včasih pričakovano ali celo nujno, bila lahko škodljiva za glasbeno kariero sicer vrhunskega pianista, zgodovinsko in kulturno edinstvena. Tako je improvizacija skoraj popolnoma odsotna v zahodni klasični glasbeni umetnosti in posledično je skoraj popolnoma odsotna v izobraževalnem procesu, čeprav bi, glede na to, da je v določenem obsegu navzoča skoraj v vseh glasbenih dejavnostih, lahko bila zmožnost improviziranja osnova glasbenega izobraževanja.

Pomen improvizacije v glasbenem izobraževalnem sistemu

Ko se otrok začne učiti instrument, je v zahodnem tradicionalnem glasbenem izobraževanju mnogokrat prioriteta učenje branja not. Uči se interpretacije glasbe z vključevanjem vseh dinamičnih, agogičnih in drugih oznak, ki so jih skladatelji vpisali v note, v določenem stilu igranja in občutenju. Skuša torej reproducirati glasbo v skladu s tem, kar misli, da je bil skladateljev namen, ali z vodenjem učitelja. Ob takšnem procesu težko govorimo o poustvarjalnosti in še manj o ustvarjalnosti.

Trenutne, izključno k uporabi notnega zapisa usmerjene pedagoške metode, so neprimerne tako za otroke, ki se bodo morda usmerili v profesionalno glasbeno kariero, kot za tiste, ki se ukvarjajo z glasbo kot delom njihove splošne izobrazbe. Profesionalni glasbeniki morajo biti sposobni globokega konceptualnega razumevanja, integriranega znanja, prilagajanja in sodelovanja, ne samo tekočega reproduciranja notnega materiala. V splošni glasbeni vzgoji bodo učenci, izpostavljeni k ustvarjalnosti naravnem kurikulumu, pridobili globlje razumevanje glasbenega dogajanja in večje spoštovanje glasbene ustvarjalnosti. Lažje bodo tudi razumeli ne-zahodne glasbene tradicije, kjer sta improvisacija in sodelovanje vodilo (Sawyer, 2007).

V slovenskem učnem načrtu za klavir v glasbeni šoli¹ je eden izmed operativnih ciljev predmeta ustvarjanje glasbe. Učenci v 1. obdobju nižje stopnje GŠ "skozi oblikovanje zvočnih slik uglasbijo svoja občutja, doživetja", v 2. obdobju nižje stopnje GŠ pa "sestavljajo lastne skladbice na osnovi izkušenj predelane literature". Na višji stopnji GŠ "spoznavajo osnove improvisacije" in "komponirajo lastno glasbo" (*Učni načrt. Klavir*). Osnove improvisacije pa so zajete že v oblikovanju zvočnih slik, skozi katere uglasbijo svoja občutja in doživetja in je to hkrati lahko ali bi morda celo moralno biti izhodišče za nadaljnji razvoj tako spontane kot sčasoma bolj strukturirane improvisacije.

Sawyer (2000) je mnenja, da bi naj improvisacija bila jedro glasbenega izobraževanja, pred branjem not in izvajanjem zapisanega notnega materiala. To pride naknadno. Glasbeniki, vzgajani na ta način, bodo imeli bolje razvite sposobnosti glasbenega mišljenja, globljega razumevanja glasbe in bodo bolje pripravljeni tudi za interpretacijo notnega zapisa. Zaradi večjih sposobnosti poslušanja in odgovarjanja z razumevanjem bodo boljši tudi v skupinskem igranju.

Skozi improvisacije, ki izhajajo iz otrokovega duševnega stanja ali občutkov, damo prednost življenju in čutenu, ne pa formalni perfekciji, ki je seveda pomembna, a ne bolj kot to, kaj želi ustvarjalec povedati ali izraziti. Tako je izvajanje svobodne, spontane improvisacije kot sčasoma vse bolj zavestno strukturirane improvisacije nujno za glasbeni razvoj otroka in zelo dobrodošlo skozi vsa leta glasbenega udejstvovanja. Otrok je skozi vsa leta svojega razvoja deležen zvočne, glasbene impregnacije, kot imenuje Edgar Willems (1981, 1987) izpostavljenost glasbenim vplivom iz okolja in le-to lahko ob spodbujajočem učitelju predstavlja neizčrpen material za improvisacije od samega začetka učenja klavirja. Ob raziskovanju in ustvarjanju prvih improvisacij otrok razvija ustvarjalno domišljijo, spontano izražanje, občutljivost za tonsko kvaliteto; trajanje, intenzivnost in barvo (Bačlja Sušić, 2012), torej bistvene umetniške kvalitete. Ista avtorica te spontane, intuitivne improvisacije deli na improvisacije razpoloženj, občutkov, atmosfer. Zavestna improvisacija pa naj se po njenem

¹ V nadaljevanju za glasbeno šolo uporabljamo kratico GŠ.

mnenju razvija kasneje, ko otrok razume in obvlada določene glasbene parametre, kot so tehnični, dinamični, agogični elementi, določen glasbeni stil, oblika itd. in jih je skozi improvizacije sposoben svobodno interpretirati.

Improvizacija v zbirki učbenikov *Moj prijatelj klavir*

Zbirka učbenikov *Moj prijatelj klavir* avtorjev Ilonke in Jaka Puciharja (2010, 2011, 2012) omogoča učiteljem klavirja, da lahko tudi brez svojih veščin in znanj improvizacije nudijo učencem možnosti za razvoj improvizacijskih sposobnosti. Gre za zbirko petih učbenikov in enega priročnika za branje *a prima vista* za učenje klavirja v prvih treh ali štirih razredih GŠ glede na individualni napredok otroka. Učbeniki in priročnik zajemajo številna področja glasbenega ustvarjanja in poustvarjanja, v skladu z veljavnim učnim načrtom za klavir: igranje po notnem zapisu z avtorskimi, pripojeniimi ali originalnimi skladbami različnih stilov in obdobjij, igranje po posluhu z izbranimi pesmimi iz evropske glasbene tradicije, transpozicijo, harmonizacijo, teorijo, branje *a prima vista*, improvizacijo itd.

V učbenikih *Moj prijatelj klavir* je torej improvizacija integralni del postopnega metodičnega učenja klavirja. Izhaja iz prepričanja, da je treba glasbo najprej doživeti in šele nato razumeti. V skladu s tem prepričanjem improvizacija skozi otrokovo neposredno glasbeno izkušnjo, ki izhaja iz njegovega lastnega spontanega izraza, vodi k postopnemu obvladovanju in razumevanju glasbeno-izvajalskih, tehničnih in teoretičnih elementov, hkrati pa spodbuja nadaljnji razvoj otrokovega ustvarjalnega potenciala. Tako se vklaplja in lahko podpre tradicionalni sistem učenja klavirja, ki sicer v slovenskih javnih glasbenih šolah poteka dvakrat tedensko po 30 minut, ob tem pa otroci obiskujejo še pouk nauka o glasbi v obsegu 60 minut. Ob učenju novih skladb, branju notnega zapisu, igranju na pamet, interpretaciji glasbenih del ipd., ki predstavljajo pretežni del klavirskega pouka, je dovolj improvizaciji nameniti le nekaj minut, a redno, na vsaki učni uri. Učiteljeva znanja in veščine improvizacije so seveda dobrodošla, a tudi brez njih učiteljeva naklonjenost improvizaciji in izbor ustreznih didaktičnih gradiv lahko predstavlja pomemben korak v smeri podpiranja otrokove želje in sposobnosti lastnega, spontanega, avtentičnega glasbenega izražanja.

Raziskava

Problem, namen in cilj raziskave

Kljub temu da se učitelji vse bolj zavedamo pomembnosti spodbujanja ustvarjalnosti v izobraževalnem sistemu in s tem improvizacije kot temeljne glasbeno-ustvarjalne dejavnosti, je njeno vključevanje v pouk klavirja v GŠ prepuščeno izbiri posameznega učitelja. Slovenski učni načrt za klavir jo sicer predvideva, a se njeno udejanjanje ne preverja in je tudi ni med izpitnimi vsebinami na zaključku posameznega letnika. Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšno je dejansko stanje vključevanja improvizacije v pouk klavirja v slovenskih javnih GŠ in kakšne so izkušnje ter stališča učiteljev klavirja do vključevanja improvizacije v redni pouk klavirja. Zanimalo nas je, ali uporaba zbirke učbenikov *Moj prijatelj klavir*, avtorjev Ilonke in Jaka Puciharja (2010, 2011, 2012), pripomore k rednemu in sistematičnemu vključevanju improvizacije v pouk klavirja tudi pri učiteljih z različnim znanjem in izkušnjami na področju improvizacije.

Cilj raziskave je torej ovrednotiti vlogo in pomen improvizacije pri pouku klavirja v GŠ in ugotoviti potrebne morebitne ukrepe ali izboljšave za njeno rednejše in bolj sistematično vključevanje v pouk klavirja.

Metoda

Raziskavo smo izvedli po deskriptivni in kavzalno-neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 28 učiteljev klavirja, med katerimi je 92,2 % žensk in 7,1 % moških. Njihova povprečna starost je 42,18 let. Povprečno število let delovne dobe pri anketiranih učiteljih znaša 17,4 leta. Večina vprašanih, 81,5 %, ima univerzitetno izobrazbo, 18,5 % pa specializacijo, magisterij ali doktorat. Struktura anketiranih učiteljev klavirja po nazivu kaže, da ima 50 % vprašanih naziv svetovalec, 19,2 % je brez naziva, 15,4 % pa ima naziv mentor in enak procent naziv svetnik. Glede na leta poučevanja klavirja v glasbeni šoli največ anketiranih učiteljev, 28,6 %, uči med 11 in 15 let, najmanj, 7,1 %, pa med 26 in 30 let.

Merski inštrument, zbiranje in obdelava podatkov

Za zbiranje podatkov o izkušnjah in stališčih učiteljev o vključevanju improvizacije v redni pouk klavirja, stanju ter vzrokih ali ovirah njenega udejanjanja smo uporabili anketni vprašalnik s tridesetimi vprašanji odprtrega, polodprtrega in zaprtrega tipa. Z vprašalnikom smo zbrali podatke o socio-demografskih podatkih učiteljev, vprašanja pa so bila usmerjena v ocenjevanje

stopnje pozornosti, ki jo učitelji namenijo različnim področjem učenja klavirja, pomembnosti vključevanja improvizacije in strinjanja o različnih dejavnikih njenega vključevanja v pouk klavirja, v pogostost, način in izkušnje o uporabi improvizacije, v razloge, ki otežujejo ali onemogočajo njeno redno vključevanje, v uporabo zbirke *Moj prijatelj klavir* skupaj z razlogi in načini njene uporabe ter morebitne uporabe drugih učbenikov, ki vsebujejo improvizacijo in nazadnje v samoocenjevanje znanj in večinim improvizacije, možnosti pridobitve le-teh ter v mnenju o potrebah dodatnega izobraževanja o improvizaciji za učitelje.

Anketni vprašalnik so pregledali trije eksperti in ocenili, da sta zagotovljeni vsebinska veljavnosti in objektivnost vprašalnika. Za preverjanje merskih karakteristik celotnega vprašalnika je bil izračunan koeficient zanesljivosti Cronbach alfa, ki znaša 0,896 in je potrdil visoko zanesljivost vprašalnika.

Anketiranje je potekalo od 15. 1. do 15. 2. 2014 na petih glasbenih šolah z različnih področij Slovenije: GŠ Vrhnika, GŠ Ribnica, GŠ Slovenska Bistrica, GŠ Radovljica in GŠ Kranj, na katere je bilo poslanih 30 anketnih vprašalnikov. Vrnjenih smo prejeli 28 izpolnjenih anket. Odzivnost na anketiranje je bila tako 93,33 %. Nekaj učiteljev ni odgovorilo na vsa vprašanja, kar je razvidno pri predstavitvi rezultatov v tabelah.

Kvantitativne podatke smo obdelali s SPSS programom. V okviru deskriptivne statistike smo izračunali frekvence (f), odstotne deleže (%), povprečja (M) in standardne odklone (SD). Podatke smo prikazali v tabelah in grafih.

Rezultati z interpretacijo

Učitelji klavirja pri pouku namenjajo različno pozornost različnim področjem učenja klavirja, med drugim tudi improvizaciji. V tabeli 1 so prikazani rezultati za pouk klavirja 1. – 3. razreda, v tabeli 2 pa za pouk klavirja od 4. razreda naprej.

Tabela 1: Učiteljeva pozornost posameznim področjem pri pouku klavirja v 1. – 3. razredu

Področja	N	Min	Maks	M	SD
Učenje novih skladb	28	4	5	4,54	0,508
Razvijanje pianistične tehnike	28	3	5	4,57	0,573
Interpretacija glasbenih del	28	3	5	4,46	0,693
Učenje na pamet	28	3	5	4,14	0,848
Branje <i>a prima vista</i>	28	1	5	3,50	1,171
Transpozicija	28	1	5	2,43	1,103
Igranje po posluhu	28	1	5	3,00	0,981
Improvizacija (sprotno izmišljjanje)	28	1	5	2,89	1,066
Kompozicija (sestavljanje lastnih skladbic)	28	1	5	2,54	1,201
Sprostitvene tehnike	28	1	5	3,32	0,945
Priprave na nastop	27	2	5	4,22	0,801
Didaktične igre	28	1	5	2,68	1,020
Gibanje celega telesa	28	1	5	2,93	1,184

Rezultati so pokazali, da učitelji pri pouku klavirja od 1. do 3. razreda največ pozornosti namenjajo "razvijanju pianistične tehnike" ($M = 4,57$, $SD = 0,508$). Temu sledi "učenje novih skladb" ($M=4,54$, $SD=0,508$) in "interpretacija glasbenih del" ($M = 4,46$, $SD = 0,693$). Najmanj pozornosti učitelji namenjajo "transpoziciji" ($M = 2,43$, $SD = 1,103$). Tabela pa tudi kaže, da učitelji v 1.–3. razredu namenjajo malo pozornosti "improvizaciji" ($M = 2,89$, $SD = 1,066$).

Tabela 2: Učiteljeva pozornost posameznim področjem pri pouku klavirja od 4. razreda naprej

Področja	N	Min	Maks	M	SD
Učenje novih skladb	28	3	5	4,18	0,670
Razvijanje pianistične tehnike	28	3	5	4,43	0,573
Interpretacija glasbenih del	28	4	5	4,71	0,460
Učenje na pamet	28	3	5	4,21	0,787
Branje <i>a prima vista</i>	28	2	5	3,25	1,041
Transpozicija	28	1	5	2,36	1,193
Igranje po poslusu	28	1	5	2,46	0,999
Improvizacija (sprotno izmišljjanje)	28	1	5	2,50	1,106
Kompozicija (sestavljanje lastnih skladbic)	28	1	5	2,14	1,044
Sprostivene tehnike	28	1	5	3,21	0,917
Priprave na nastop	28	3	5	4,25	0,752
Gibanje celega telesa	28	1	5	3,14	1,325

Pri pouku klavirja od 4. razreda naprej učitelji, podobno kot pri nižjih razredih, največ pozornosti namenjajo "interpretaciji glasbenih del" ($M = 4,71$, $SD = 0,460$), "razvijanju pianistične tehnike" ($M = 4,43$, $SD = 0,573$), "pripravam na nastop" ($M = 4,25$, $SD = 0,752$), "učenju na pamet" ($M = 4,21$, $SD = 0,787$) in "učenju novih skladb" ($M = 4,18$, $SD = 0,670$). Najmanj pozornosti namenjajo "kompoziciji" ($M = 2,14$, $SD = 1,044$), prav tako pa je tudi "improvizacija" deležna malo pozornosti ($M = 2,50$, $SD = 1,106$).

Podatki tabel 1 in 2 kažejo, da se skozi osnovno glasbeno šolanje največ pozornosti posveča učenju novih skladb, razvijanju pianistične tehnike, interpretaciji glasbenih del, učenju na pamet, pripravam na nastop, precej manj pa ustvarjalnim dejavnostim, kot sta improvizacija in kompozicija ter tudi transpozicija in iganje po poslusu. Nekaj več pozornosti se posveča branju *a prima vista* in sprostivim tehnikam. Didaktične igre, ki so zelo dobrodošle, če ne celo nujne za otroke v nižjih razredih, saj se otrok med igro verjetno najbolje uči (Furlan, 1986, v Sicherl-Kafol, 2001) in tudi ustvarja, prav tako niso deležne velike pozornosti, medtem ko se nekaj več pozornosti, predvsem v višjih razredih, posveča gibanju celega telesa.

Kljub zgodovinski in kulturni razsežnosti improvizacije ter njene večje ali manjše prisotnosti v mnogih glasbenih stilih je njena prisotnost v izobraževalnem sistemu učenja klavirja v slovenskih GŠ relativno majhna. Bistveno več pozornosti učitelji namenjajo notnemu zapisu in interpretaciji le-tega.

Preučevali smo mnenje učiteljev o pomembnosti vključevanja improvizacije v pouk klavirja. Rezultati so pokazali, da se učiteljem vključevanje improvizacije v pouk klavirja zdi pomembno ($M = 4,15$, $SD = 0,534$). Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri se učiteljem vključevanje improvizacije zdi pomembno za določene dejavnike.

Tabela 3: Pomembnost vključevanja improvizacije v pouk klavirja za naštete dejavnike

Dejavniki	N	Min.	Max.	M	SD
Razvijanje sposobnosti ustvarjalnega mišljenja	28	4	5	4,54	0,508
Večje spoštovanje glasbene ustvarjalnosti	28	3	5	4,18	0,723
Boljšo pripravo za interpretacijo zapisanih skladb	28	3	5	4,11	0,567
Večje razumevanje različnih glasbenih tradicij, ki vključujejo improvizacijo kot temeljno vodilo	28	3	5	4,21	0,686
Sproščenost pri učnih urah	28	3	5	4,21	0,630
Sproščenost pri nastopih	28	2	5	4,25	0,701
Spodbujanje želje in veselja do glasbenega izražanja	28	4	5	4,54	0,508
Neodvisnost od zisanega notnega materiala.	28	3	5	4,43	0,573
Zaupanje v lastne ustvarjalne sposobnosti	28	4	5	4,61	0,497

Rezultati kažejo, da se učiteljem vključevanje improvizacije zdi pomembno za vse naštete dejavnike. Najpomembnejše pa se jim zdi vključevanje improvizacije za "zaupanje v lastne ustvarjalne sposobnosti" ($M = 4,61$, $SD = 0,497$). Učitelji so torej mnenja, da je vključevanje improvizacije v pouk klavirja pomembno za številna področja glasbenega udejstvovanja, kar sovpada s Sawyerjevim (2000, 2007) mnenjem, da bi imeli glasbeniki, vzgajani skozi improvizacijo, bolje razvite sposobnosti glasbenega mišljenja, globljega razumevanja glasbe in bi bili bolje pripravljeni za interpretacijo notnega zapisa. Pridobili bi globlje razumevanje glasbenega dogajanja in večje spoštovanje glasbene ustvarjalnosti. Lažje bi tudi razumeli različne glasbene tradicije. Učitelji pa so hkrati tudi mnenja, da je vključevanje improvizacije pomembno za sproščenost tako pri učnih urah kot nastopih ter za spodbujanje želje in veselja do glasbenega izražanja.

Preučevali smo tudi stopnje strinjanja učiteljev o pomenu vključevanja improvizacije za učenčev razvoj na posameznih področjih.

Tabela 4: Stopnje strinjanja o pomenu vključevanja improvizacije za učenčev razvoj na posameznih področjih

Področja	N	Min	Max.	M	SD
Razvijanje spontanosti v glasbenem izražanju	28	4	5	4,43	0,504
Spodbujanje avtentičnosti v glasbenem izražanju	27	3	5	4,26	0,656
Spodbujanje izražanja občutanj, idej, doživetij skozi glasbeno izražanje	28	2	5	4,25	0,799
Podpiranje razvoja glasbenega spomina	28	2	5	4,32	0,772
Podpiranje razvoja slušne pozornosti	28	4	5	4,68	0,476
Spodbujanje motivacije za vadenje	27	2	5	3,96	0,940
Podpiranje razvoja tehničnih sposobnosti	27	2	5	3,89	0,892
Podpiranje razvoja interpretativnih sposobnosti	28	3	5	4,32	0,670
Omogočanje pridobivanja znanja skozi praktično izkušnjo	27	3	5	4,30	0,669
Spodbujanje ustvarjalnosti tudi na drugih področjih učenja in delovanja	28	1	5	4,39	0,875

Učitelji se v največji meri strinjajo s pomenom vključevanja improvizacije v pouk klavirja za "podpiranje razvoja slušne pozornosti" ($M = 4,68$, $SD = 0,476$) in pa za "razvijanje spontanosti v glasbenem izražanju" ($M = 4,43$, $SD = 0,504$). Najmanjši pomen ima glede na njihovo stopnjo strinjanja vključevanje improvizacije za "podpiranje razvoja tehničnih sposobnosti" ($M = 3,89$, $SD = 0,892$).

Rezultati kažejo, da se učitelji v veliki meri strinjajo, da improvizacija spodbuja, podpira, razvija in omogoča pomembna področja glasbenega izražanja, še posebej slušno pozornost in spontanost glasbenega izražanja. Ti sta v izklučno k notnemu zapisu usmerjenem kurikulumu lahko zapostavljeni. Anketirani učitelji se tudi strinjajo, da improvizacija spodbuja ustvarjalnost tudi na drugih področjih učenja in delovanja. Razlog za nizko stopnjo strinjanja glede pomena improvizacije za razvoj tehničnih sposobnosti je lahko v pomanjkanju izkušenj z redno in sistematično improvizacijo, ki bi skozi več let učenja klavirja pokazala pozitivne povezave z razvojem učenčevih tehničnih sposobnosti.

Raziskali smo učiteljeve ocene poudarka improvizaciji v glasbeno-izobraževalnem sistemu.

Tabela 5: Ocena poudarka improvizaciji v glasbeno-izobraževalnem sistemu

Poudarek improvizaciji v glasbeno-izobraževalnem sistemu	f	%
Improvizaciji se ne daje nobenega poudarka	6	21,4
Improvizaciji se daje majhen poudarek	14	50,0
Improvizaciji se ne daje niti velik niti majhen poudarek	6	21,4
Improvizaciji se daje velik poudarek	2	7,1
Improvizaciji se daje izjemno velik poudarek	0	0
Skupaj	28	100,0

Polovica učiteljev, 50 %, je odgovorila, da se improvizaciji v glasbeno-izobraževalnem sistemu daje majhen poudarek, le 7,1 % jih meni, da se improvizaciji daje velik poudarek, nihče pa ni odgovoril, da se improvizaciji daje izjemno velik poudarek. Rezultati kažejo, da večina učiteljev ocenjuje, da improvizacija nima pomembnega mesta v glasbeno-izobraževalnem sistemu, kljub temu da so predhodni rezultati pokazali visoke stopnje strinjanja učiteljev s pomenom vključevanja improvizacije v pouk klavirja in pomembnosti njenega vključevanja za mnoge dejavnike.

Preučevali smo tudi pogostost in način vključevanja improvizacije v pouk klavirja.

Tabela 6: Pogostost vključevanja improvizacije v pouk klavirja

Pogostost vključevanja improvizacije v pouk (N= 27)	f	%
Nikoli	1	3,7
Redko (nekajkrat v šolskem letu)	14	51,9
Včasih (enkrat na mesec)	9	33,3
Pogosto (tri do štirikrat mesečno)	3	11,1
Skupaj	27	100,0

Rezultati kažejo, da večina vprašanih, 51,9 %, improvizacijo vključuje redko (nekajkrat v šolskem letu) v pouk klavirja, nihče izmed vprašanih pa je ne vključuje redno (na vsaki učni uri). Rezultat je presenetljiv glede na to, da učitelji pripisujejo velik pomen vključevanju improvizacije v pouk klavirja, a je kljub temu nihče ne vključuje redno. Dosedanje ugotovitve kažejo, da je lahko vzrok za le redko vključevanje improvizacije v majhnem poudarku improvizaciji v izobraževalnem sistemu.

Tabela 7: Način vključevanja improvizacije v pouk klavirja

Način vključevanja improvizacije (N = 27)	f	%
Je ne vključujem	1	3,7
Naključno, glede na potrebe učenca	15	55,6
Naključno	8	29,6
Načrtovano in sistematično, s prilagajanjem potrebam učenca in naravnosti učne ure	2	7,4
Načrtovano in sistematično	1	3,7
Skupaj	27	100,0

Večina anketiranih učiteljev vključuje improvizacijo v pouk klavirja naključno, glede na potrebe učenca ali le naključno. Načrtovano in sistematično vključuje improvizacijo v pouk klavirja le majhen odstotek: 3,7 %.

Improvizacija sicer se vključuje v pouk klavirja, a večinoma redko in naključno, kar je ponovno lahko povezano z večinskim mnenjem učiteljev, da se v glasbeno-izobraževalnem sistemu daje improvizaciji malo poudarka.

S pomočjo naslednjega vprašanja smo preučevali, v katerih razredih učitelji najpogosteje vključujejo improvizacijo v pouk klavirja. Večina učiteljev, 62,9 %, vključuje improvizacijo v pouk klavirja v nižjih razredih. Le 37,1 % učiteljev pa vključuje improvizacijo v pouk tudi v višjih razredih klavirja.

Glede na to, da večina učiteljev vključuje improvizacijo redko in naključno, je dobljeni rezultat logičen in razumljiv, kajti brez določene kontinuitete in sistematičnosti vključevanja improvizacije ni vidnega napredka in doprinsa improvizacije k učnemu procesu, kar gotovo vodi k upadanju njenega vključevanja. Vse zahtevnejše skladbe v višjih razredih, tako s tehničnega kot z interpretativnega vidika, zahtevajo tudi več poglabljanja in časa, tako s strani učitelja kot učenca, pri mnogih učencih pa tudi zbujojo večjo samokritičnost in zahtevnost in če niso vajeni preizkušanja, iskanja, ustvarjanja, se jim lastno improviziranje lahko zdi nesmiselno, preveč preprosto ali tuje, vendar pa bi ta tematika zahtevala dodatne poglobljene raziskave.

Učitelje smo vprašali, kakšne izkušnje imajo glede vključevanja improvizacije v pouk. Večina učiteljev ima pozitivne izkušnje, saj so med drugim izrazili, da učenci uživajo v improvizaciji, četudi je nekaterim v začetku malo nerodno, da so bolj sproščeni, motivirani za igranje klavirja, suvereni pri interpretaciji in nastopih, najdejo smisel igranja lestvic in akordov, klavirska ura pa je bolj zanimiva in zabavna.

V manjši meri pa so učitelji izrazili slabše izkušnje in pomanjkljivosti na področju vključevanja improvizacije. Pravijo, da je nujno profesorjevo znanje

improvizacije, ki bi jo bilo treba sistematicno in strokovno učiti, da vsak učenec ni pripravljen, se ne znajde ali si ne upa improvizirati, da se boji "napak" in preizkušanja npr. ritmičnih vzorcev in da je premalo časa na učnih urah, še posebej v višjih razredih.

V najmanjši meri pa so učitelji izrazili, da nimajo izkušenj z vključevanjem improvizacije ali jih imajo zelo malo. Razlogi, ki so jih navedli, so v pomanjkanju lastnega znanja in izkušenj improvizacije ter pomanjkanje časa.

Preučevali smo tudi mnenja učiteljev o tem, ali imajo dovolj časa za vključevanje improvizacije na učnih urah. Večina vprašanih učiteljev je mnenja, da je dovolj časa ali pa menijo, da je dovolj časa, vendar le v nižjih razredih. Pomanjkanje časa torej ni pomemben vzrok za predhodno ugotovljeno redko in nesistematicno vključevanje improvizacije v pouk klavirja. Kljub temu pa se kažejo povezave med večjim vključevanjem improvizacije v nižjih razredih in mnenjem, da je dovolj časa za njeno vključevanje le v nižjih razredih.

Raziskali smo razloge, ki otežujejo ali onemogočajo redno vključevanje improvizacije v klavirske pouke.

Tabela 8: Razlogi, ki otežujejo ali onemogočajo redno vključevanje improvizacije v klavirske pouke

Razlogi	N	Min	Max.	M	SD
Pomanjkanje časa na učnih urah	27	1	5	3,93	1,238
Prezahteven učni program	27	1	5	3,15	1,231
Pomanjkanje učiteljevega znanja o improvizaciji	27	2	5	4,00	0,734
Pomanjkanje učiteljeve prakse improviziranja	27	1	5	3,96	0,898
Pomanjkanje ustreznih didaktičnih gradiv za vključevanje improvizacije	27	1	5	4,00	1,000
Pomanjkanje učenčevega zanimanja za improvizacijo	27	1	5	2,85	1,099
Učni načrt, ki improvizacije ne obravnava enakovredno drugim učnim vsebinam	27	2	5	4,07	0,958

Največji razlog, ki otežuje ali onemogoča redno vključevanje improvizacije v klavirske pouke, učitelji pripisujejo "učnemu načrtu, ki improvizacije ne obravnava enakovredno drugim učnim vsebinam" ($M = 4,07$, $SD = 0,958$), takoj za njim pa je "pomanjkanje učiteljevega znanja o improvizaciji" ($M = 4,00$, $SD = 0,734$) in "pomanjkanje ustreznih didaktičnih gradiv za vključevanje improvizacije" ($M = 4,00$, $SD = 1,00$). Rezultati kažejo, da so po mnenju učiteljev pomanjkanje spodbude s strani učnega načrta in didaktičnih gradiv glede

vključevanja improvizacije ter pomanjkanje učiteljevih znanj o improvizaciji glavni razlogi za njeno zgolj naključno in nesistematično vključevanje improvizacije v pouk klavirja. To lahko povežemo s predhodno ugotovljenim večinskim mnenjem, da se v glasbeno-izobraževalnem sistemu daje improvizaciji malo poudarka in mnenjem Campbell (1991), ki pravi, da je improvizacija v mnogih šolskih glasbenih programih zapostavljena.

Pod druge razloge, ki otežujejo ali onemogočajo redno vključevanje improvizacije v klavirske pouke, pa so anketiranci navedli pomanjkanje učiteljevega znanja in prakse improvizacije ter posledično njegova negotovost, premajhen poudarek improvizaciji v učnem načrtu, premalo časa na učnih urah, učenci, ki jim je nerodno in so vajeni togega sledenja notnemu zapisu, kar potrjuje prejšnjo ugotovitev.

Sledilo je vprašanje o poznavanju zbirke učbenikov *Moj prijatelj klavir* avtorjev Ilonke in Jaka Puciharja. Rezultati so pokazali, da jo poznajo vsi vprašani. Pri pouku jo uporablja večina vprašanih, 80,8 %, in le 19,2 % je ne uporablja. Pri tem je večina vprašanih učiteljev, ki je podala odgovor o tem, katere učbenike uporablja, navedla, da uporablja vse učbenike iz zbirke: 1a, 1b, 1, 2, 3. Ob tem so nekateri navedli, da uporablja tudi priročnik *A prima vista*.

Glavni razlogi za uporabo omenjene zbirke pri pouku so po njihovem mnenju: sistematičnost, postopnost, metodičnost, ki omogoča učencem hitro razumevanje, dober izbor skladb, tudi štiriročnih, slovenski jezik in slovenske skladbe, lepe spremljave, improvizacija, transpozicija, privlačen, barven videz učbenikov, njihova kvaliteta in širina obravnavanih področij, vključevanje teorije, branja *a prima vista* in učenčevega sodelovanja ter ustvarjalnosti. Rezultati kažejo, da je improvizacija eden izmed glavnih razlogov, da se učitelji odločajo za uporabo zbirke.

Preučevali smo tudi način uporabe omenjenih učbenikov. Večina vprašanih, 68,2 %, uporablja učbenike sistematično, vključno s predlogi za improvizacijo, ki jih vsebujejo. Sledijo jim učitelji, ki uporablja učbenike sistematično, vendar brez predlogov za improvizacijo, ki jih vsebujejo. Najmanj učiteljev uporablja predvsem naključno ali namensko izbrane predloge za improvizacijo ali pa uporablja predvsem naključno ali namensko izbrane skladbe v učbenikih.

Razlogi za uporabo zbirke in način njene uporabe kažejo, da je večini učiteljem pomembna improvizacija, ki jo učbeniki vsebujejo in da jo v veliki meri tudi vključujejo na sistematičen način, kot je v učbenikih predlagana. Didaktična gradiva so torej pomemben faktor pri spodbujanju vključevanja improvizacije v pouk klavirja.

Učitelje smo vprašali, če uporablja druge učbenike ali metode, ki vsebujejo predloge za improvizacijo. 18,2 % vprašanih uporablja pri poučevanju druge

učbenike ali metode, ki vsebujejo predloge za improvizacijo, 81,8 % pa takih učbenikov ne uporablja. Učitelji, ki so odgovorili pritrudilno, so navedli uporabo naslednjih učbenikov: F. Schneider: *Glasbeni koledar, Tasstissimo*, D. Bernetič: *Klavirska začetnica*. Razlog za majhno uporabo drugih didaktičnih gradiv, ki bi vključevali improvizacijo, je zelo verjetno tudi v tem, da jih je na tržišču zelo malo, tako v Sloveniji kot tujini.

Sledilo je vprašanje o samooceni znanj in veščin improvizacije, pri čemer največji odstotek vprašanih, 37,0 %, meni, da njihovo znanje in veščine improvizacije ni niti dobro niti slabo, najmanj, 3,7 %, pa je tistih, ki menijo, da je zelo dobro. Svoje znanje in veščine improvizacije učitelji torej ne ocenjujejo zelo slabo, kljub temu je med razlogi, ki otežujejo vključevanje improvizacije v pouk klavirja, večkrat navedeno prav pomanjkanje učiteljevega znanja in izkušenj. Tu se pojavlja vprašanje, ali so učitelji zelo zahtevni do sebe in menijo, da je za podajanje improvizacije potrebna večja strokovnost. To bi bilo potrebno nadaljnje poglobljene obravnave.

Nato smo učiteljem zastavili vprašanje o možnostih pridobivanja znanja in veščin improvizacije v času študija. Večina, 51,9 %, je odgovorila, da te možnosti ni bilo, 29,6 % je odgovorilo, da so te možnosti imeli delno, 18,5 % pa je te možnosti imelo.

Raziskali smo tudi možnosti pridobivanja znanja in veščin improvizacije v sklopu permanentnega izobraževanja. Več kot polovica vprašanih je odgovorila, da ni imela možnosti pridobivanja znanj in veščin improvizacije v sklopu permanentnega izobraževanja. Sledilo je 37 % vprašanih, ki so odgovorili, da so imeli delne možnosti, najmanj vprašanih, 11,1 %, pa je odgovorilo, da so te možnosti imeli.

Na koncu smo anketirane učitelje vprašali, v kakšni meri so potrebne možnosti dodatnega izobraževanja o improvizaciji za učitelje instrumentalnega pouka. Največ vprašanih, 57,7 %, meni, da so potrebne možnosti dodatnega izobraževanja o improvizaciji za učitelje instrumentalnega pouka. 38,5 % jih je mnenja, da so celo zelo potrebne. Nihče od vprašanih ne meni, da so nepotrebne ali popolnoma nepotrebne.

Rezultati kažejo, da je le manjšina anketiranih učiteljev imela možnosti pridobivanja znanja in veščin improvizacije tako v času študija kot v sklopu permanentnega izobraževanja. V kakšni meri in na kakšen način te možnosti vplivajo na vključevanje improvizacije v pouk klavirja, bi bilo potrebno ugotovljati z nadaljnjjimi raziskavami. A če povežemo večinsko mnenje učiteljev o potrebnih in celo zelo potrebnih izobraževalnih možnostih o improvizaciji z njihovimi stališči o pomembnosti vključevanja improvizacije v pouk klavirja ter pozitivnimi izkušnjami z vključevanjem le-te, lahko sklepamo, da bi dodatno izobraževanje o improvizaciji lahko prispevalo k njenemu obsežnejšemu udejanjanju pri pouku klavirja.

Sklep

Ob tradicionalnem učenju klavirja, kjer se otroci vsakodnevno srečujejo s stilnimi in drugimi omejitvami, lahko improvizacija predstavlja določen kontrast, pot k svobodnemu in spontanemu izražanju, ki bo skozi leta ponotranjenih glasbenih izkušenj in oblikovanja estetskega okusa dobilo avtentično obliko, ki bo v skladu s tradicijo in pričakovanji stilnih in estetskih domen.

Rezultati naše raziskave kažejo, da vključevanje improvizacije v pouk klavirja v slovenskih javnih glasbenih šolah ni uveljavljena praksa. Kljub učnemu načrtu, ki vključuje improvizacijo med cilje predmeta ter pozitivna stališča učiteljev o njeni pomembnosti vključevanja za mnoga področja glasbenega udejstvovanja, prevladuje mnenje, da se daje improvizaciji v glasbeno-izobraževalnem sistemu malo poudarka. Največ pozornosti se namenja tradicionalnim, k notnim zapisom usmerjenim učnim procesom, vključevanje improvizacije v pouk klavirja pa pri večini vprašanih ostaja redko in naključno, najpogosteje v nižjih razredih, četudi večina učiteljev navaja pozitivne izkušnje o vključenosti improvizacije na učnih urah. Razlogi, ki otežujejo ali onemogočajo njen vključevanje, so po večinskem mnenju predvsem: učni načrt, ki improvizacije ne obravnava enakovredno drugim učnim vsebinam, pomanjkanje učiteljevega znanja o improvizaciji in pomanjkanje ustreznih didaktičnih gradiv za vključevanje improvizacije. Tu se odpira vprašanje, ali bi bil potreben razmislek in pregled učnega načrta ter morda njegova dopolnitev, ki bi poudarila vlogo in pomen improvizacije pri pouku klavirja.

Prav tako se nam ob tem odpira tudi povsem nova tematika izobraževanja učiteljev klavirja, kje in v kolikšnem obsegu je vanj vključena improvizacija na dodiplomske, poddiplomske in tudi permanentne izobraževanju. Večina učiteljev je odgovorila, da sami niso imeli možnosti pridobivanja znanja in večinim improvizacije ne v času študija ne v sklopu permanentnega izobraževanja, da pa so te možnosti potrebne. Kot kaže, bi bilo potrebno zagotoviti tudi večjo izbiro didaktičnih gradiv, ki vključujejo improvizacijo. Zbirko učbenikov *Moj prijatelj klavir*, ki vsebuje improvizacijo, vsi anketirani učitelji poznajo in večina jo tudi uporablja; vključno s predlogi za improvizacijo. Iz tega lahko sklepamo, da zbirka prispeva k večjemu vključevanju improvizacije v pouk klavirja, ne glede na različno znanje, veščine in izkušnje improvizacije učiteljev.

Učitelji se torej zavedajo pomembne vloge improvizacije v glasbeno-izobraževalnem procesu in, kot kaže, si tudi želijo strokovnega znanja in večinim improvizacije, da bi jo lahko redno in sistematično ter z večjo gotovostjo podajali, a je za to potrebna spodbuda in podpora celotnega glasbeno-izobraževalnega sistema, vključujuč učni načrt, dodatno izobraževanje, didaktična gradiva in splošno atmosfero, naklonjeno improvizaciji.

Literatura

- Bailey, D. (2010). *Improvizacija. Njena narava in praksa v glasbi*. Ljubljana: LUD Šerpa.
- Bačlja Sušić, B. (2012). *Functional music pedagogy in piano learning*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo.
- Bedina, K. et al. (1987). *Glasba*. Leksikoni Cankarjeve založbe. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Berkowitz, A. L. (2010). *The Improvising Mind*. Oxford: University Press.
- Campbell, P.S. (1991). Unveiling the mysteries of musical spontaneity. V: *Music Educators Journal*, 78/4, str. 21–24.
- Deutsch, D. (1999). *The Psychology of Music*. San Diego: Academic Press.
- French, L. (2005). Improvisation: An Integral Step in Piano Pedagogy. Music Honors Theses, Trinity University. Dostopno na: http://digitalcommons.trinity.edu/music_honors/1 (12. 1 2014).
- Gabrielsson, A. (1999). The Performance of Music. V: Deutsch, D. (Ur.). *The Psychology of Music*. San Diego: Academic Press, str. 501–602.
- Hargreaves, D. J., Miell D. E. in MacDonald, R. A. R. (2012). *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. New York: Oxford University Press.
- Hickey, M. & Webster, P. (2001). Creative thinking in music: Rather than focusing on training children to be creative, it might be better for music teachers to nurture children's inherent ability to think creatively in music. V: *Music Educators Journal*, 88, str. 19–23.
- Kertz-Welzel, A. (2004). Piano improvisation develops musicianship, V: *The Orff Echo* 37/1, str. 11–14.
- MacDonald, R., Wilson, G. in Miell, D. (2012). Improvisation as a creative process within contemporary music. V: Hargreaves, D. J., Miell D. E. in MacDonald, R. A. R. (Ur.). *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. New York: Oxford, str. 242–256. University Press.
- Odena, O. (2012). *Musical creativity: Insights from Music Education Research*. Velika Britanija: Ashgate.
- Pressing, J. (1987). Improvisation: Method and models. V: Sloboda, J. (Ur.), *Generative processes in music*. Oxford University Press. Dostopno na: <http://musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/mu206/improv-methods.pdf> (16. 3. 2014).
- Prevost, E. (1995). *No sound is innocent*. London: Copula.
- Pucihar, I. in J. (2010). *Moj prijatelj klavir 1*. Ljubljana: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.
- Pucihar, I. in J. (2010). *Moj prijatelj klavir 1, A prima vista*. Ljubljana: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.

- Pucihar, I. in J. (2011). *Moj prijatelj klavir 2.* Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.
- Pucihar, I. in J. (2011). *Moj prijatelj klavir 1A.* Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.
- Pucihar, I. in J. (2011). *Moj prijatelj klavir 1B.* Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.
- Pucihar, I. in J. (2012). *Moj prijatelj klavir 3.* Horjul: Glasbeni atelje, Jaka Pucihar s.p.
- Randel, don M. (1986). *The new Harvard dictionary of music.* The Belknap press of Harvard University press.
- Running, D. J. (2008). Creativity research in music education: A review (1980–2005). V: *Applications of Research in Music Education* 27/1, str. 41–48. Dostopno na:
http://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=music_fac (15. 2. 2013).
- Sawyer, R. K. (2000). Improvisational cultures: Collaborative emergence and creativity in improvisation. V: *Mind, culture and activity* 7/3, str. 180–185.
- Sawyer, R. K. (2007). Improvisation and Teaching. V: *Critical Studies in Improvisation*, 3/2. Dostopno na:
<http://www.criticalimprov.com/article/viewArticle/380/626> (16. 3. 2014).
- Sicherl-Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja. Srce-um-telo.* Ljubljana: Debora.
- Stevens, J. (2007). *Search and reflect – A music workshop handbook.* London: Rock School Limited.
- Sternberg R. J. (2006). The Nature of Creativity. V: *Creativity Research Journal*, 18/1, str. 87–98.
- Učni načrt. Klavir.* Dostopno na:
<http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/klavir199-212.pdf> (20. 3. 2014).
- Stevens, J. (2007). *Search and reflect – A music workshop handbook.* London: Rock School Limited.
- Volz, M.D. (2005). Improvisation begins with exploration. V: *Music Educators Journal*, 92/1, str. 50–53.
- Willem, E. (1981). El valor humano de la educación musical. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Willem, E. (1987). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale.* Fribourg: Éditions »Pro Musica«.
- Wolfe, E. W. in Linden, K. W. (1991). Investigation of the relationship between intrinsic motivation and musical creativity. Dostopno na:
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED351370.pdf> (12. 2. 2014).

Bernarda Rakar

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE PRI POUKU NAUKA O GLASBI

Izvleček

Prispevek opozarja na perečo problematiko medpredmetnega povezovanja v glasbeni šoli predvsem z vidika predmeta *Nauk o glasbi*. Vzpostavljanje medpodročnih oz. medpredmetnih povezav je za realizacijo ciljev predmeta ter osmišljjanje znanj nujno na treh ravneh: notranje horizontalno in vertikalno povezovanje področij predmeta, medpredmetna povezava s poukom inštrumenta kot tudi z ostalimi izbranimi predmeti ter povezava z vsebinami splošnega šolstva in s širšim kulturnim okoljem. Pri tem upoštevamo vsebinsko, pojmovno in procesno medpredmetno povezovanje.

V raziskavi ugotavljamo odnos do možnih medpredmetnih povezav *Nauka o glasbi* in njihovo uresničevanje. Poleg učiteljev smo stališča do povezav preverili tudi pri ravnateljih, ki so v svoji funkciji tudi pedagoške vodje šol.

Ključne besede: glasbena šola, nauk o glasbi, medpredmetno povezovanje, interdisciplinarnost, glasbeni jezik, raziskava

Abstract

Cross Curricular Connections in the Subject of Music Theory

This article aims to alert its reader to cross curricular connectivity in music schools with regard to Music Theory. In order to realise curricular goals and make sense of musical knowledge, it is necessary to establish interdisciplinary or cross-curricular connections on three levels: internal horizontal and vertical connections between different areas of the subject; interdisciplinary connections between the teaching of musical instruments and other chosen subjects; and connections with the activities and contents of the general educational system and the wider cultural environment. The article considers content, concepts, and the processing of cross-curricular connections. This survey aims to clarify the relationship between these eventual correlations and their feasibility in the subject of Music Theory. Along with the viewpoint of teachers, we also considered the opinion of headmasters, them being pedagogical leaders in their schools.

Key words: music school, music theory, cross curricular connections, interdisciplinarity, music language, research

Uvod

Vsebine predmeta *Nauk o glasbi* imajo v zgodovini glasbenega izobraževanja in šolanja svojo kontinuiteto. Tovrstni pouk se je največkrat izvajal skupaj s poukom petja oz. inštrumenta, z uveljavljivijo glasbenega šolstva pa je postopoma postal samostojni predmet. V zvezi z njim so se pojavljala vprašanja o temeljnem jeziku komunikacije, ki je lahko zvočna – glasbena, ali zgolj verbalna, ki zvočne pojave definira z besednimi pojmi in definicijami. Od tod je predmet dobil poimenovanje, kot npr. *Solfeggio*, *Teorija glasbe* ali oboje *Teorija in solfeggio*.

V slovenskem okolju so bili za razvoj predmeta v začetnem obdobju glasbenega šolstva zaslužni češki glasbeniki, npr. Mašek, Foerster in drugi, ki so v 19. in začetku 20. stoletja pri nas tudi pedagoško delovali (Rotar Pance, 1998; Winkler Kuret, 2006; Weiss, 2012). Med obema vojnama je potrebno omeniti Ivanka Negro Hrast in njen učbenik *Pevska šola združena s teorijo* (1924), s katerim je v naš prostor uvedla številčno Batkejevo metodo.

Predmet je bil deležen podrobnejše obravnave po drugi svetovni vojni z razmahom glasbenih šol v petdesetih letih. Na pobudo predmetne komisije pod vodstvom skladatelja Vasilija Mirka se je iz *Teorije in Solfeggia* predmet preimenoval v *Nauk o glasbi*. To poimenovanje naj bi zamenjalo predhodna »tuja pojma«, hkrati pa poudarilo vsebinsko širino, ki bi presegala ožjo glasbeno teorijo. Učni načrt je vseboval v prvem delu teoretične pojme in zakonitosti, nato pa vsebine solfeggia. V veljavi je bil vse do leta 1979, predmet pa je bil opredeljen kot stranski (Zadnik, 2013).

Poimenovanje predmeta kot tudi njegova kompleksna struktura sta v našem okolju specifična. V drugih deželah njegova posamezna področja in vsebine srečamo pod različnimi imeni kot so *Solfeggio*, *Teorija*, *Musiklehre*, *Gehörbildung*, *Singing*, *Ear Training*, *Sight Reading and Sight Singing Practice* in drugo.

Pri nas je predmet *Nauk o glasbi* svojstveno zaznamoval Maks Jurca, ki je v petdesetih letih uveljal solfeggio kot temeljno področje. Zavedajoč se pomena kontinuiranega razvoja je po izdaji učbenika za srednjo glasbeno šolo izdal tudi *Solfeggio* za nižje glasbene šole (Jurca, Kalan 1964). Njegovo didaktično gradivo, temelječe na tonalno-relativni metodi, je obenem zastavilo potrebo po posodobitvi učnega načrta. Naloga je bila realizirana šele leta 1979, ko sta v okviru novo imenovane komisije izdelali učni načrt predmeta za vse razrede *Nauka o glasbi* Breda Oblak in Milena Zalar (Oblak, 2014). Načrt je prvikrat jasno opredelil dejavnostna področja predmeta. Ta nakazuje horizontalno in vertikalno povezanost, vzgojno-izobraževalne smotre oz. cilje ter načelo: »Iz glasbenih izkušenj k glasbenemu znanju«. V področjih izstopa videnje faktorjev glasbene kulture in njihov transfer v glasbeno vzgojo oz. pouk: razvoj poslušanja, razvoj izvajanja, razvoj ustvarjalnosti, ki pogojujejo razvoj glasbenih

sposobnosti, spretnosti in znanj. Teorija je bila izpeljana na podlagi prakse v eksperimentalnih razredih glasbene vzgoje v osnovni šoli¹ na njej temelji učni načrt za glasbeno vzgojo v osnovni šoli (Oblak idr., 1983) ter znanstvenega prispevka Oblakove (1995). Trojstvo glasbenih področij s cilji v celostnem glasbenem razvoju, je postalo temeljno filozofsko izhodišče, tako v splošni glasbeni vzgoji, kot tudi pri *Nauku o glasbi*. Seveda se pri tem raven zahtevnosti ustrezno prilagaja ciljem splošnega oz. glasbenega šolstva.

V devetdesetih letih je v luči raziskave *Vertikala glasbenega šolstva* (Oblak idr., 1992), nastala nova koncepcija osnovnega glasbenega šolstva, ki se je skozi kurikularno prenovo postopno razvila do današnje podobe. V tem okviru so nastali tudi prenovljeni učni načrti. Pri tem je pomembno, da je *Nauk o glasbi* postal temeljni predmet in ne več stranski. Njegova zadnja verzija (*Učni načrt. Nauk o glasbi*, 2003) povzema zasnovno učnega načrta iz leta 1979 in v skladu z novim konceptom razvojno-ciljnega načrtovanja opredeljuje učne cilje na petih dejavnostnih področjih: solfeggio, izvajanje in interpretacija primerov iz glasbene literature, ustvarjanje, poslušanje, glasbeno-teoretična in oblikovna znanja.

Delitev predmeta NGL na dejavnostna področja učiteljem omogoča uzavestiti posamezne komponente predmeta ter razvijanje sposobnosti, spretnosti in znanj učencev na vseh opredeljenih področjih. Dejavnostna področja pa niso izolirana, temveč prepletena - zahtevajo in spodbujajo medsebojno povezovanje, kar uresničuje izkustveno učenje ter zagotavlja razvojno sistematiko in širino. Predmet NGL v svoji celostni naravnosti intenzivno podpira orientacijo tudi pri drugih glasbenih predmetih, neobhodno pa pouk izbranega inštrumenta. Dejavnosti in vsebine so seveda odprte tudi za povezave s splošno glasbeno vzgojo, splošnim šolstvom ter (glasbenim) življnjem v okolju.

Vpogled v obravnavo pojmov, povezanih z medpredmetnim povezovanjem

Tematika povezovanja učnih vsebin in predmetov je v procesih vzgoje in izobraževanja že dolgo aktualna in široka. Univerzalnost in diferenciacija oziroma specializacija v znanosti sprožajo potrebo po integracijah in povezovanju učnih vsebin. »Učne povezave so nujne predvsem zaradi večje vsebinske racionalnosti, boljše učne uspešnosti, zlasti glede celovitejšega spoznavanja in sodobnejše didaktično-metodične organizacije pouka.« (Strmčnik, 2001, str. 272). Skupek ločenih vsebin namreč ni isto kot celota, sinteza med seboj povezanih vsebin. Le-ta predstavlja višjo kakovost, ki celostno osvetljuje problem.

¹ Oblakova ga je izvajala v letih 1963-1971.

Ozaveščanje medsebojnih zvez oziroma odnosov, imenovano tudi *navezava*, didaktika opredeljuje kot ***korelacija***. V didaktiki sodi med njene najstarejše oblike personalna korelacija, ko sta vsaj dva sorodna učna predmeta združena v enem učitelju (Strmčnik, 2001). Iz tega povzemamo, da je personalna korelacija v glasbenem šolstvu značilna v primeru, ko isti učitelj poučuje inštrument in vsebine nauka o glasbi.

V splošnem šolstvu ima pri nas najdaljšo tradicijo ***integracija in integrirani pouk***. Njegovi začetki segajo v obdobje med obema vojnoma. Integracija pomeni povezovanje oz. združevanje posameznih enot, delov v večjo celoto. Kramar (1994) piše, da je integriran pouk nujen tam, kjer je izobraževalno-vzgojni proces strukturiran iz jasno določenih delov (učnih predmetov) in se pojavljajo tudi različni izvajalci teh delov (učitelji predmetov), cilj pa je zamišljen kot sinteza in integracija vseh.

Integrirani pouk po Strmčniku pomeni tudi nadpredmetno povezavo učnih vsebin. V preteklosti se je največkrat imenoval ***celostni pouk***. Učni predmeti so se združevali v tako imenovanih življenskih izsekih ali metodičnih enotah, pri čemer je pomembnejši predmet, običajno materinščina, dobil vodilno vlogo, nanjo pa so se navezovalle vsebine drugih predmetnih področij (Strmčnik, 2001).

Milekšič integrirani pouk opredeli kot pouk, pri katerem se isti tematski sklop istočasno obravnava v vseh dimenzijah otrokovega spoznavanja in izražanja sveta. Načrtovanje in izvajanje takšnega pouka temelji na strukturi in procesu otrokovega spoznavanja in izražanja sveta, izhodišče zanj ni le predmetno področje. Najpomembnejša funkcija integriranega pouka je znanje, razumevanje in uporaba jezikov: materinščina, matematični, likovni in glasbeni jezik (Milekšič, 1992).

Integracija v smislu medpredmetnosti torej označuje zavestno uresničevanje medpredmetnih povezav ter povezovanje posameznih enot in delnih struktur v večje zaokrožene, povezane in notranje usklajene enote. Ta oblika je bila značilna za zgradbo učnih ur v okviru eksperimentalnega pouka pri glasbeni vzgoji v začetnih razredih osnovne šole. »Vsaka učna ura naj bo organsko raščena celota, se pravi, vsi elementi učne ure naj bodo med seboj povezani tako, da v glasbenem smislu vodijo k želenemu učnemu in vzgojnemu smotru, vsebinsko pa naj se učna ura nasloni na tedensko učno enoto« (Bidovec-Oblak, 1968, str. 44). Integrativni vidik »izpostavlja aktiviranje celostne osebnostne strukture otroka v učnem procesu, t. j. v fazi glasbenega izvajanja, ustvarjanja, poslušanja in razvijanja glasbenih spretnosti, sposobnosti in znanj« (Sicherl-Kafol, 1995, str. 78, 79).

S šolsko prenovo je bil v *Beli knjigi* leta 1995 termin *integracija* definiran kot varstvo, vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami in njihovo vključevanje v skupni sistem edukacije, zato se ga danes ne uporablja več v klasičnem pomenu medpredmetnega povezovanja (Štemberger, 2008).

Nanašanje na več znanstvenih disciplin opredeljuje izraz *interdisciplinarnost*. Termin *disciplina* je torej domena znanosti, torej tudi glasbene znanosti. Razvoj strok zahteva poglavljanje v specialistična znanja, pri tem pa se pojavlja problem povezovanja učnih vsebin kot odsev odnosov med univerzalnostjo in specializacijo v znanosti. Didaktika želi učnim vsebinam v okviru predmetov zagotoviti interdisciplinarnost, da bi učenci zmogli stvarnost razumeti kompleksno. Zatoj »učni predmet, ki vsebuje svojo vsebino, strukturo in sistem, predstavlja didaktično transformacijo discipline, iz katere je izpeljan. Tako lahko v odnosu do medpredmetnega povezovanja govorimo o interdisciplinarnosti kot o načelu celostne obravnave, njegovo uresničitev pa dosegamo z medpredmetnimi povezavami« (Tomšič, 2006, str. 19).

Medpredmetno povezovanje predstavlja kombinacijo dveh ali več predmetov, pri čemer se oblikuje pomensko učno področje. Marentič Požarnikova (2007) piše, da je medpredmetno ali kroskurikularno področje tematsko področje v kurikulu, ki ima svoje specifične cilje in vsebine, ki se smiseln vključujejo v razne predmete in s tem delujejo povezovalno ter preprečujejo preveliko razdrobljenost. Avtorica ugotavlja, da ima vsak predmet večjo transferno vrednost, če pri poučevanju vseskozi povezujemo posebno s splošnim, teorijo s prakso in spodbujamo globlje razumevanje ter uporabo pravil oziroma principov v novih situacijah (Marentič Požarnik, 2000). Otrok lahko namreč uporabi samo tisto, kar se je resnično naučil, tisto, kar je v njegovem umu povezano z resničnostjo in je zato láhko.

Medpredmetno povezovanje je za Marentič Požarnikovo eden ključnih dejavnikov pri razvoju miselne spretnosti. Navaja Nisbetov miselni kurikulum, ki namerno spodbuja razvijanje prenosljivih miselnih spretnosti in je proti kopiranju internega znanja. Z medpredmetnim povezovanjem želimo doseči razvoj prenosljive spretnosti in spremnost prenašanja med različnimi vsebinskimi področji (Marentič Požarnik 2000). Razlogi za uvajanje medpredmetnih povezav so »tudi v kognitivno-konstruktivistični teoriji učenja, ki zagovarja samostojno in aktivno pridobivanje izkušenj s celovito dejavnostjo učenca, upoštevaje njegove spoznavne, čustvene in telesne funkcije« (Sicherl-Kafol, 2008a, str. 114).

Medpredmetna povezava je v ožjem, natančnem pomenu poslovenjena različica pojma *interdisciplinarna povezava*. Kot navaja Katja Pavlič Škerjanc (2010) se v našem šolskem prostoru ta pojem tradicionalno uveljavlja v širšem, splošnem pomenu za katerokoli obliko ali način sodelovanja oz. povezovanja med predmeti. Izhaja iz predmetov, ki v medsebojnih povezavah iščejo višjo kakovost doseganja predmetnih ciljev. Številne raziskave dokazujejo, da učenci sami niso kos učnim povezavam, če niso bile vzpostavljene že pri pouku in učenci nanje niso bili ves čas opozarjeni (Rakun, 1992, Marentič Požarnik, 2000, Štemberger, 2008). Meje med disciplinami so namreč umetne in večkrat

omejujejo učence (Sicherl-Kafol, 2010). Medpredmetno povezovanje podpira tudi Gardnerjeva teorija multiple inteligentnosti (Gardner, 1995).

Medpredmetne povezave omogoča celostni didaktični pristop, ki lahko temelji na učnih vsebinah, procesih ali pa je zasnovan v okviru konceptualnega načrtovanja. Vsebinski vidiki medpredmetnih povezav so osnovani na tematskih sklopih učnih vsebin, ki učencem omogočajo obravnavo snovi v smiselnem kontekstu (Beuermann, 2001, Sicherl-Kafol, 2010). Ker je cilj povezovanja poglobitev vsebin in procesov poučevanja, je zgolj vsebinsko medpredmetno povezovanje nezadostno. Vzporedno mora biti namreč upoštevan procesni vidik medpredmetnega povezovanja, »ki vključuje transfer učnih postopkov, pojmov, miselnih spremnosti, čustev, stališč, motivacije itn.« (Sicherl-Kafol, 2010, str. 27). Podlaga medpredmetnega povezovanja na ta način postanejo procesni cilji, ki pomenijo poglobitev in nadgradnjo predmetnih ciljev. Pri procesnih, vsebinskih in konceptualnih medpredmetnih povezavah mora učitelj upoštevati dejstvo, da njihov namen ni v poenotenuju učnih metod, procesov, vsebin in ciljev učenja, temveč v njihovem mreženju in poglabljanju, kar omogoča celostno učno rast skozi komplementarne učne izkušnje na različnih področjih razvoja (Sicherl-Kafol, 2002, 2008a, 2008b, 2010, Rotar Pance, 2011). V skladu z navedenim, so se uveljavile tri osnovne strategije načrtovanja medpredmetnega povezovanja: učnocijljna, učnosnovna in procesno-razvojna strategija (Štemberger, 2008).

Možnosti povezovanja glasbene vzgoje z drugimi predmetnimi področji izhajajo tudi iz dejstva, da ukvarjanje z glasbo animira obe možganski polovici, kar omogoča celostno učenje na način medpredmetnih povezav. Sicherl-Kafol in Zalar (2011) pišeta, da so glasbene zaznave v sinaptičnih zvezah kompleksno obdelane z drugimi dražljaji, kar omogoča transferne učinke glasbe. Sinaptične zveze so nosilci spomina, v katerem nastajajo mentalne predstave. Učenje s pozitivnim transferjem je lahko vzpostavljeni na ravni učnih postopkov, pojmov, zakonitosti, miselnih spremnosti, čustev, komunikacije itn. (Sicherl-Kafol, Zalar, 2011), pozitivni učinki glasbenega učenja pa so znani na področju prostorsko-časovne sposobnosti, spomina, koncentracije, grafomotorike, socializacije, učenja jezikov in matematike itd. (Sicherl-Kafol, 2002, Sicherl-Kafol, Denac, Borota, 2011).

Zaznava in razumevanje kompleksnosti okolja in izkušenj sta danes središče edukacije, medpredmetno povezovanje z umetniškimi predmeti pa ena od možnosti dviganja ravni estetske pismenosti in njenega vključevanja v dejavnosti vsakodnevnega življenja (Tomšič Čerkez, 2011).

Kurikularne povezave z ravni kurikula, torej z nadrejene ravni, sežejo v posamezne predmete ter jih ciljno in izvedbeno povežejo oz. prepletejo med seboj. Izhajajo iz kurikularnih ciljev, so temeljni kurikularni princip, ki že v izhodišču zadeva kurikul kot celoto. Konkretni učni cilji posamičnih povezav in njihovo udejanjanje v integrativnem kurikulu niso določeni vnaprej, ampak se

nenehno na novo ustvarjajo v kreativnem dialogu med učitelji v vsakoletnem procesu načrtovanja izvedbenega kurikula (Pavlič Škerjanc, 2010).

Integrativni kurikul spodbuja in omogoča integracije med predmeti oz. disciplinami, ima jasno opredeljene cilje povezovanja predmetov oz. disciplin ter skrbno domišljene in izdelane strategije za njihovo doseganje, tj. sistem kurikularnih povezav. Njegov ključni cilj je izgradnja celovitega, povezanega, integriranega, holističnega znanja in razvijanje sintetičnega mišljenja. Integrativni kurikul ne zanika predmetnosti, temveč jo skuša kvalitativno nadgraditi. Ne pomeni cilja, temveč metodo za dosego cilja (Pavlič Škerjanc, 2010).

Navedene definicije posameznih pojmov se tako v slovenščini kot tudi v tujih jezikih pri posameznih avtorjih nekoliko razlikujejo, različni termini so pogosto uporabljeni tudi kot sopomenke. Iz analize številnih terminoloških opredelitev lahko sklepamo, da smo v didaktiki priča številnim prizadevanjem za višjo raven poučevanja, povezovanja in osmišljanja učenja. Posamezni pojmi oz. termini z različnimi poudarki (vezanimi na specifične zgodovinske okoliščine, pa tudi »modo« uveljavitve posameznega termina v aktualni didaktiki) s svojo vsebino ozaveščajo šolski prostor, pomen povezovanja znanj med predmeti oz. disciplinami. Stvarnost namreč doživljamo kot celoto. Zaznave v človeških možganih so procesirane vzporedno, ne pa sekvenčno, informacije pa se v njih urejajo v kompleksne mreže z jasnimi hierarhijami medsebojnih odnosov (Marentič Požarnik, 2000, Pavlič Škerjanc, 2010).

Medpredmetno povezovanje v glasbeni šoli

Področje obravnave medpredmetnih povezav v glasbeni šoli je zelo skromno. Tematika je bila doslej na glasbenem področju v večji meri povezana z glasbeno vzgojo in drugimi umetnostmi na področju splošnega šolstva. Breda Oblak (1981, 1987) predstavlja glasbena izhodišča v povezavah z besedo, gibanjem, likovnim izražanjem in izvajalskimi sredstvi, ki poleg glasbenih omogočajo tudi zunaj glasbena spoznanja. Tomšičeva (2006) z raziskavo medpredmetnih povezav v zadnjem triletju osnovne šole (v odnosih glasba in beseda, glasba in zgodovina, glasba in okolja (geografija), glasba in gib, glasba in likovnost, glasbe in naravoslovje) ugotavlja, da so učitelji v medpredmetnih povezavah ugotovili prednosti, učenci pa izrazili povečan interes.

Medpredmetno povezovanje v glasbeni šoli je v začetku devetdesetih let proučevala Rakunova (1992). Pilotna raziskava o integraciji inštrumentalnega pouka (klavir) z *Naukom o glasbi* je pokazala, da kar 55% učiteljev klavirja ne ve, kaj se njihovi učenci uče pri *NGL*. Iz tega sledi, da tovrstnega znanja ne morejo upoštevati v praksi. Z vsebinami *NGL* je občasno seznanjenih 28% učiteljev klavirja, 17% pa pouk *NGL* spremlja. Večina učencev vidi smisel

predmeta NGL le v teoretičnih pravilih, ne povezujejo pa inštrumentalnih dejavnosti z ritmičnim ali melodičnim branjem. Ista raziskava navaja podatke, da po mnenju učiteljev kar 90% učencev snovi NGL in klavirja ne zna samostojno povezovati, le 10% učencev, ki so bolj nadarjeni, pa to zmore, a tudi ti le občasno.

Pomen povezav med predmeti znotraj glasbene šole poudarja veljavni učni načrt za *Izobraževalni program Glasba*², ki ga izvajajo glasbene šole (2003, 2010).

Pregled sheme *Cilji in medpredmetne povezave v glasbeni šoli*³ nas vodi v kritični premislek o zastavljenih ciljih medpredmetnih povezav v pogledu *Nauka o glasbi*, ki v učnem načrtu predmeta niso izpostavljene in podrobnejše obravnavane. Tudi v učnih načrtih za druge predmete, ki se izvajajo v *Izobraževalnem programu Glasba*, to področje ni ustrezno opredeljeno.

Tomčeva, ki je obravnavala medpredmetno povezovanje *Nauka o glasbi* s poukom kitare v glasbeni šoli, poudarja, da so možnosti medpredmetnega povezovanja raznolike, »... že v sami naravi predmetov je, da se povezujejo v mnogih aspektih, količina in kakovost prepletanja vsebin pa je v veliki meri odvisna tudi od pripravljenosti učiteljev za čim boljše sodelovanje, skupno načrtovanje, udejanjanje, spremjanje in vrednotenje dela« (Tomc, 2009, str. 66).

Pomen in raziskovanje medpredmetnega povezovanja predmeta *Nauk o glasbi* izpostavlja tudi Zadnikova (2011, 2013). Pomembno je, da učitelji *Nauka o glasbi* realizacijo predmeta načrtujejo in metodično izpeljujejo na način, ki bo otrokom omogočil nazoren, uporaben, privlačen in osmišljen pouk z možnostjo estetskega doživljjanja. Pri tem je medpredmetno povezovanje neobhodno. »Odprtost učiteljev na obeh predmetnih področijih (op. *Nauk o glasbi* in inštrumentalni pouk) bo prispevala k učinkovitemu poučevanju in učenju. Na poti glasbenega učenja obstajajo večstranske poti, ki vodijo do istega cilja. Uporaba pestrih učnih postopkov, oblik in metod bogati in plemeniti glasbeno učenje in ohranja radovednost in interes za obe predmetni področji. Povezovanja med učitelji naj temeljijo na iskanju tistih stičišč, ki ne bodo ovirale specifike dela posameznih predmetnih področij« (Zadnik, 2013, str. 56).

² http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solidstvo/glasbeno_izobrazevanje/programi/ (20.02.2014)

³ <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/cilji-povezave-gs.pdf> (20.02.2014)

Raziskava

Problem in cilji raziskave

Medpredmetno povezovanje zahteva poglobljeno in sistematično načrtovanje skupnih procesov učenja. Ti se v splošnem šolstvu s posodobljenimi učnimi načrti vse bolj uveljavljajo, kljub temu pa v »sodobnih kurikulih še niso (zadovoljivo) upoštevani« (Sicherl-Kafol, 2008a, str. 119). Z analizo aktualnega učnega načrta za glasbene šole ugotavljamo, da glasbeno šolstvo z vnašanjem sodobnih pristopov, kamor sodi tudi medpredmetno povezovanje, za splošnim šolstvom zaostaja. Pri tem ne gre za umetno uvajanje »novitet«, temveč za neobhodno potrebo, ki izhaja iz učnih vsebin in ciljev predmetov na glasbenih šolah. Vpogled v prakso kaže, da v številnih primerih učenci znanja *Nauka o glasbi* in inštrumenta ter drugih izbranih predmetov ne povezujejo (Rakun, 1992, Zadnik, 2011, 2013).

Osrednji povezovalni predmet glasbene šole je s svojo celostno koncepcijo prav gotovo *Nauk o glasbi*. Področja predmeta zahtevajo medpodročno oziroma medpredmetno povezovanje v v treh kategorijah: prvo je znotraj področij predmeta, drugo pomembno izstopa v povezavi z izbranimi inštrumenti (oz. drugimi reproduktivnimi predmeti), tretje pa v možnostih povezav v okviru širše glasbene kulture. Povezave lahko uspešno uresničujejo le vsestransko in strokovno usposobljeni učitelji. Pri tem imamo v mislih izvajalce predmeta *Nauk o glasbi*, pa tudi druge učitelje kot nosilce integracij. Nenazadnje imajo pomembno usmerjevalno vlogo pri realizaciji tudi ravnatelji kot pedagoški vodje šol.

V raziskavi želimo ugotoviti odnos do medpredmetnih povezav, njihovega pojmovanja in realizacije pri učiteljih *Nauka o glasbi*, ravnateljih glasbenih šol in izbranem vzorcu učiteljev inštrumentov. Zanimalo nas je:

- ali je povezava med poukom inštrumenta in poukom *Nauka o glasbi* dovoljšnjena,
- ali pouk *Nauka o glasbi* v vertikali razredov omogoča medpredmetne povezave,
- katere medpredmetne (medpodročne) povezave so pri *Nauku o glasbi* največkrat realizirane,
- v kolikšni meri učitelji *Nauka o glasbi* pojmujejo medpredmetnost na splošno in med specifičnimi področji svojega predmeta,
- v kolikšni meri se pouk inštrumenta povezuje z aktualno snovjo, ki jo učenec sočasno usvaja pri *Nauku o glasbi*,
- kakšno je stališče ravnateljev do utečene organizacijske prakse predmetov v slovenskem glasbenem šolstvu, ki se nanaša na individualni pouk inštrumenta in skupinski pouk *Nauka o glasbi*,

- v kolikšni meri učitelji *Nauka o glasbi* pripravljajo razredne nastope učencev, v katerih predstavijo aktualno tematiko skozi povezavo vseh področij predmeta.

Metode raziskovanja

Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom za ravnatelje in učitelje, ki je obsegal vprašanja odprtrega in zaprtrega tipa ter lestvice stališč. Kratka študija preverja stališča do problema, hkrati pa je pokazatelj odzivnosti vprašanih na problematiko. Odgovore smo statistično obdelali s programom SPSS, jih kvantitativno in kvalitativno analizirali ter interpretirali. Rezultati so izraženi z izračunom frekvence odgovorov (f) in v odstotkih (%). Razlike v strukturi odgovorov glede na delovno mesto so preverjene s hi-kvadrat oziroma Kullbackovim- testom, število neodvisnih informacij pa je izraženo s številom »df«.

Udeleženci

Raziskava je potekala v šolskem letu 2012/13. Anketna vprašalnika sta bila namenjena učiteljem *Nauka o glasbi* in ravnateljem. Poslana sta bila na vse slovenske glasbene šole, to je 63 javnih in zasebnih institucij, ki izvajajo javno veljavni program. Izpolnjene vprašalnike je vrnilo 30 ravnateljev in 50 učiteljev *Nauka o glasbi*, kar potrjuje reprezentativnost vzorca. Kot je pokazalo nadaljnje raziskovanje in študij problematike, bi bilo že od vsega začetka v raziskavo nujno vključiti tudi populacijo učiteljev inštrumenta. Na eni izmed večjih glasbenih šol je to samoiniciativno storil ravnatelj in zadolžil za reševanje ankete tudi učitelje individualnega pouka. Ker gre v tem primeru za populacijo učiteljev inštrumenta ene same šole (28 kandidatov), njihova skupina ne predstavlja reprezentativnega vzorca. Ker so bila vprašanja oblikovana za učitelje *Nauka o glasbi*, inštrumentalisti niso mogli na vsa odgovoriti. Kljub temu je primerjava v posameznih stališčih med tremi populacijami možna in zanimiva. Vključili smo jo v analizo in interpretacijo rezultatov.

Tabela 1: Struktura vzorca

	f	%
učitelj NGL ⁴	50	62,5
ravnatelj	30	37,5
skupaj	80	100,0

⁴ V tabelah in grafih uporabljamo kratico za ime predmeta: NGL.

Tabela 2: Delež diplomantov glasbenopedagoških smeri glede na delovno mesto

študijska smer	delovno mesto				skupaj	
	učitelj NGL		ravnatelj			
	f	f %	f	f %	f	f %
glasbena pedagogika	34	72,3	9	33,3	43	58,1
učitelj glasbe (Pedagoška fakulteta)	2	4,3	0	0,0	2	2,7
glasbena pedagogika v povezavi z drugimi študijskimi smermi	5	10,6	2	7,4	7	9,5
DRUGO: kompozicija in glasbena teorija, muzikologija, ak. glasbenik inštrumentalist, petje, zborovodstvo, jazz	6	12,8	16	59,3	22	29,7
skupaj	47	100	27	100	74	100

Rezultati z interpretacijo**Povezava med poukom inštrumenta in *Naukom o glasbi***

Pri načelnem vrednotenju medpredmetne povezave pouka inštrumenta in *Nauka o glasbi* so imeli anketiranci možnost izbire med tremi odgovori.

Tabela 3: Stopnja povezave med individualnim poukom inštrumenta in *Naukom o glasbi*

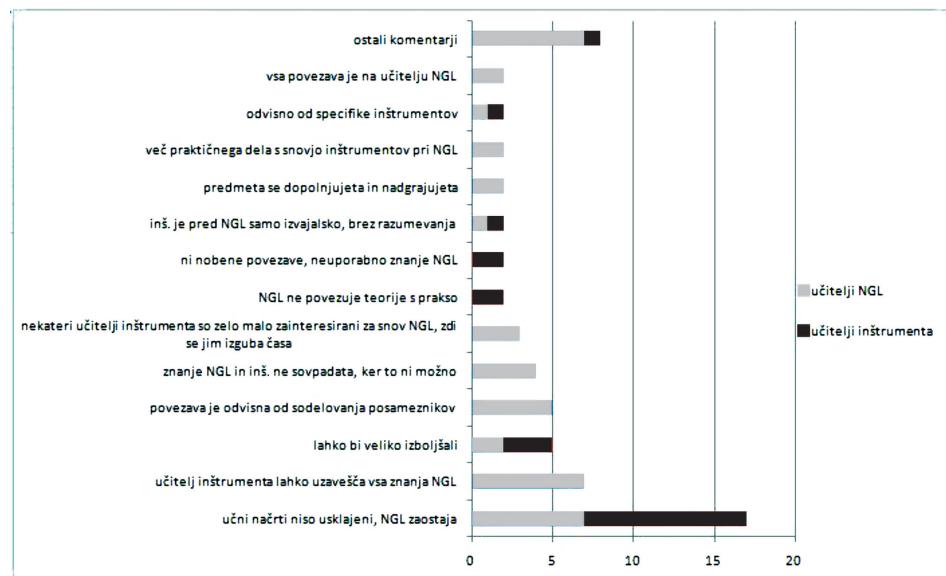
stopnja povezave ind. pouka in NGL	delovno mesto				skupaj	
	učitelj NGL		ravnatelj			
	f	f %	f	f %	f	f %
močna	2	4,1	0	0,0	2	2,5
delna, zadostna	25	51,0	24	80,0	49	62,0
nezadovoljiva	22	44,9	6	20,0	28	35,4
skupaj	49	100	30	100	79	100

$$\chi^2 = 7,898; \text{df} = 2; p = 0,019$$

Razlika je statistično pomembna. Razlika med učitelji *Nauka o glasbi* in ravnatelji je nastala zaradi višine odstotkov pri odgovoru »delna, zadostna« in tudi pri odgovoru »nezadovoljiva«. Odgovori v skupini učiteljev *Nauka o glasbi* in ravnateljev kažejo, da je medpredmetna povezava med poukom inštrumenta in poukom *Nauka o glasbi* le delna, zadostna. Za srednjo oceno se je odločilo največ ravnateljev (80%) ter le polovica učiteljev *Nauka o glasbi* (51%). Izbrani vzorec učiteljev inštrumenta (celotna populacija ene od šol) kaže, da so le-ti najbolj nezadovoljni s povezavo, saj jo kot nezadovoljivo opredeljuje kar 53,6%, nihče pa je ni opredelil kot močno.

Stališča do medpredmetnih povezav inštrumentalnega pouka in *Nauka o glasbi* so razvidna tudi iz komentarjev, ki so jih učitelji prosto formulirali. Večinoma so zapisali po več ugotovitev. Najpogosteje komentarje smo kategorizirali, kot prikazuje graf.

Graf 1: Komentarji učiteljev NGL in inštrumenta pri vrednotenju stopnje medpredmetne povezave med NGL in inštrumentalnim poukom.



Komentarje je zapisalo 76% učiteljev *Nauka o glasbi* ter 71% učiteljev inštrumenta. Njihov vzorec je bil glede na celotno populacijo zelo majhen, vezan le na eno šolo in zato nereprezentativ.

Petina učiteljev *Nauka o glasbi* poudarja, da bi učitelji inštrumenta pri individualnem pouku lahko uzaveščali vsa pridobljena znanja *Nauku o glasbi*.

Kot največjo težavo obe skupini učiteljev navajata neuskajenost učnih načrtov, kar kot problem občuti več kot polovica učiteljev inštrumenta. Problematiko pojasnjuje komentar ene od učiteljic *Nauka o glasbi*, ki je zapisala: »Pri NGL poteka učni proces od izvajanja k ponotranjenju in nato k razumevanju glasbenih prvin in zakonitosti. Če ne upoštevamo tega vrstnega reda in si ne vzamemo dovolj časa za utrjevanje, je učna snov za učence prezahtevna in abstraktna. Pri skupinskem pouku je cilj vedno tudi razumevanje učne snovi, zato pa moramo nujno upoštevati razvojno stopnjo otrok. Pri inštrumentu lahko otroci z dobro razvitimi glasbenimi sposobnostmi in delovnimi navadami hitro napredujejo in že zelo zgodaj zaigrajo marsikaj ter ob tem doživljajo pozitivna čustva, kar je pohvalno. A pot do razumevanja zaigranega je še dolga. Pri NGL in inštrumentu prav gotovo ne moremo povsem istočasno povezati učne snovi.«

V posameznih primerih so učitelji *Nauka o glasbi* v komentarjih zapisali še, da imajo za realizacijo povezav premalo ur; da se z učitelji inštrumenta povezujejo le v primeru, če ima učenec težave; povezave omogočajo skupni projekti; povezavo bi olajšala delitev učencev pri pouku *Nauka o glasbi* glede na inštrument, ki se ga učijo; učitelji inštrumenta bi morali bolje poznati učni načrt *Nauka o glasbi*; učni načrt *Nauka o glasbi* je, glede na specifiko inštrumentov, dobro usklajen.

Med komentarji učiteljev je tudi opis primera dobre prakse medpredmetnega povezovanja - projekt, v katerem so učitelji na eni od glasbenih šol pripravili priročnik z glasbenimi znanji, učitelj inštrumenta enkrat tedensko nekaj minut utrjuje snov *Nauka o glasbi*, na koncu meseca pa skupaj ponovijo predelano snov *Nauka o glasbi* in iščejo skupne točke v skladbah, ki jih učenci igrajo.

Problem povezave s poukom *Nauka o glasbi* je v praksi inštrumenta domala tradicionalen in se nanaša na nerazumevanje širše vloge predmeta in njegove naravnosti v otrokov celostni glasbeni razvoj. V nasprotju s tem pojmovanjem mnogo učiteljev inštrumentov že od nekdaj vidijo predmet zgolj v njegovi ozki služnostni vlogi (Zadnik, 2013). Tako na primer pričakujejo učitelji inštrumentov, da bodo otroci že od vsega začetka glasbeno opismenjeni v skladu z izvajalskimi potrebami njihovega inštrumenta. V razredu *Nauka o glasbi* so učenci različnih inštrumentov in od tod so potrebe po znanju zapisov različne: klavir – zapis v violinskem in basovskem ključu, violina - zapis le v violinskem ključu od malega g navzgor, violončelo – zapis v basovskem ključu, trobila – takojšnja uporaba nižajev itd.. Učitelj *Nauka o glasbi* ima glede na instrumentalni pouk pred seboj zelo heterogeno skupino. Njegova naloga je postopno posredovati sistem glasbenega zapisa, ki je aktualen za vse izvajalce in prenosljiv na vse inštrumente. Potreben transfer morata izpeljati oba učitelja – *Nauka o glasbi* in inštrumenta. Prvi pri tem upošteva načelo individualizacije, drugi pa ustrezni prenos na inštrument. Drug primer različnega pojmovanja povezav se nanaša npr. na znanje solfeggia. Medtem ko učitelji godal in trobil nujno izhajajo iz učenčevih zvočnih predstav, jih učitelji klavirja (spričo stalne uglasitve

inštrumenta) največkrat ne uporablajo. Prav zaradi ozkosti obravnave glasbenega jezika v okviru inštrumenta, se je skozi razvoj pokazala potreba po samostojnem predmetu *Nauk o glasbi*. Učiteljica *Nauka o glasbi* je zapisala: »NGL je prerasel funkcijo dopolnilnega predmeta, povezava bi bila lahko v obe smeri.« Našteta didaktična načela (postopnost, individualizacija) in specifike posameznih predmetnih področij bi morali poznati in zagovarjati kot pedagoški vodje tudi ravnatelji. Odgovori v tabeli 3 kažejo, da ti opredeljujejo povezave kot delne, zadostne. Njihovo rezultat v prid zadostnosti medpredmetnih povezav je kar za 29% višji od enakega stališča učiteljev *Nauka o glasbi*. Tako lahko sklepamo, da problematike ne zaznavajo tako kritično kot učitelji. Zastavlja se vprašanje, ali spremljajo (kontrolirajo) pouk v pogledu povezav v praksi in učnih načrtih.

Nauk o glasbi in možnosti medpredmetnega povezovanja

Anketircem smo zastavili vprašanje, ali *Nauk o glasbi* v vertikali omogoča medpredmetne povezave, in jim ponudili dva odgovora.

Tabela 5: Stališče o možnostih medpredmetnih povezav *Nauka o glasbi*

NGL v vertikali omogoča medpredmetne povezave	delovno mesto				skupaj	
	učitelj NGL		ravnatelj			
	f	f %	f	f %	f	f %
da	30	65,2	21	75,0	51	68,9
ne	16	34,8	7	25,0	23	31,1
skupaj	46	100	28	100	74	100

$$\chi^2 = 0,388; \text{df} = 1; p = 0,533$$

Razlika ni statistično pomembna. Iz tabele 5 je razvidno, da je stališče do možnosti medpredmetnih povezav v vertikali glasbenega šolanja v populaciji učiteljev *Nauka o glasbi* in ravnateljev podobno. Obe skupini v povprečju (68,9%) večinoma menita, da so medpredmetne povezave v vertikali pri predmetu *Nauk o glasbi* mogoče, medtem ko slaba tretjina meni nasprotno. Za razliko od omenjenih rezultatov reprezentativnih skupin ravnateljev in učiteljev *Nauka o glasbi* je mnenje vzorca učiteljev inštrumenta povsem nasprotno - več kot 90% je prepričanih, da vertikala *Nauka o glasbi* ne omogoča medpredmetnih povezav. Pozitivno stališče do povezav je v najvišji meri izraženo pri ravnateljih (tri četrtine) kar kaže na to, da pojmujejo *Nauk o glasbi* kot kompleksno zastavljen

predmet, ki ponuja možnosti različnih povezav. Dejstvo, da le 65% učiteljev *Nauka o glasbi* zaznava možnosti vertikalnih medpredmetnih povezav, po drugi strani zastavlja vprašanje, kako le-ti dojemajo naravo svojega predmeta. V svojem bistvu je zasnovan medpredmetno, kot poudarja odkrivanje elementarnega in univerzalnega glasbenega jezika, ki je aktualen za vsakogar, ki se ukvarja z glasbo. Dva od anketiranih učiteljev sta to s svojimi besedami izrazila - celotna snov od *Nauka o glasbi 1* do *Solfeggia 2* »je zelo interdisciplinarna, medpredmetna«.

Najpogosteje realizacije medpredmetnih povezav pri pouku *Nauka o glasbi*

V komentarjih k možnostim medpredmetnih povezav *Nauka o glasbi* so anketiranci zapisali vsebine ali predmetna področja najpogosteje realiziranih povezav iz svoje učne prakse. Odgovore smo analizirali in jih kategorizirali. Povzemamo njihove neposredne odgovore. Odgovori v obeh populacijah kažejo razumevanje medpredmetnih povezav ter poudarjajo njihovo heterogenost, pestrost. Od vseh odgovorov se jih pri ravnateljih največ (25%) nanaša na tematske nastope, projekte, pripravo glasbenih delavnic, matinej in predstavitev, ki jih organizirajo za svoje učence, pa tudi za osnovne šole in vrtce. Pri učiteljih se v ta sklop odgovorov umešča 10,7%. Ti odgovori poudarjajo povezovanje *Nauka o glasbi* s širšim kulturnim prostorom. Učitelji *Nauka o glasbi* v štirih primerih (8,5%) navajajo analizo glasbenih primerov iz inštrumentalnega pouka, v treh primerih (6,4%) povezavo disciplin oz. dejavnostnih področij znotraj predmeta, v dveh primerih pa predstavitev klasičnih inštrumentov pri pouku *Nauka o glasbi* ter povezavo teoretičnih znanj s prakso.

Pri učiteljih *Nauka o glasbi* izstopa povezava s splošnimi predmeti zunaj glasbenih šol. V višjih razredih *Nauka o glasbi* in pri *Solfeggiju* se nanaša na zgodovino (17% odgovorov), pri čemer ni povsod navedeno, ali gre za splošno ali glasbeno zgodovino, v nižjih razredih pa je v 10,6% odgovorov omenjena povezava z matematiko. Zveza *Nauka o glasbi* in matematike je zaskrbljujoča spričo tega, da se odvija v okviru ritmične vzgoje, konkretno v procesih opismenjevanja tonskih trajanj, taktovskih načinov in metruma. Čeravno jih poimenujemo z matematičnimi pojmi in izrazi, jih didaktično ne izpeljujemo iz matematične logike, temveč iz notranje zvočne zaznave in občutij metruma, dob, poddelitve, ritmičnih obrazcev, itd..

Učitelji *Nauka o glasbi* izpostavljajo tudi povezavo z jeziki, narečji in tujimi kulturami: 8,6% (glasbena terminologija je v italijanskem jeziku; besedila pesmi); povezavo z literaturo (8,6%), predstavitev klasičnih inštrumentov pri *Nauki o glasbi* (4,3%), v posameznih primerih pa tudi povezavo z likovno umetnostjo, plesom, akustiko in računalniškimi programi za solfeggio. Iz

pogostosti odgovorov lahko razberemo, da učitelji in ravnatelji medpredmetne povezave pojmujejo pretežno v zvezi z izvenglasbenimi predmetnimi področji.

Nadalje je treba izpostaviti tudi odgovore, da v učnem načrtu medpredmetne povezave niso dovolj razvidne. Pri tem je treba opozoriti na strokovno uzaveščenost nosilcev predmeta, ki morajo znati razbrati možnosti povezav in jih realizirati.

Notranje povezovanje dejavnostnih področij *Nauka o glasbi*

Iz komentarjev, ki se nanašajo na najpogostejše realizacije medpredmetnih povezav pri pouku *Nauka o glasbi*, smo izluščili tudi odgovor na vprašanje, v kolikšni meri je v smislu medpredmetnega povezovanja uzaveščeno povezovanje posameznih dejavnostnih področij predmeta. Kot smo že omenili, so učitelji *Nauka o glasbi* notranje povezave med področji predmeta navedli le v treh primerih (6,4% odgovorov), v enem primeru tudi ravnatelj. Iz odgovorov anketirancev ugotovimo, da so možnosti za povezave med področji predmeta premalo ozaveščene in zato največkrat slučajne.

V anketi nismo sugerirali možnosti povezav med področji znotraj predmeta, ker smo želeli analizirati spontane odgovore na odprta vprašanja. Verjetno bi bilo število pozitivnih odgovorov višje v primeru formulacije vprašanja, ki bi opredeljevalo dejavnostna področja predmeta.

Medpredmetno povezovanje individualnega pouka inštrumenta z *Naukom o glasbi*

Učiteljem in ravnateljem smo ponudili štiristopenjsko lestvico stališč v zvezi s pogostnostjo in delno tudi z vsebino medpredmetnega povezovanja inštrumentalnega pouka z vsebinami *Nauka o glasbi*.

Tabela 6: Pogostost navezovanja inštrumentalnega pouka na aktualno snov *Nauka o glasbi*

pogostost navezave inštr. pouk na NGL	delovno mesto				skupaj	
	učitelj NGL		ravnatelj			
	f	f %	f	f %	f	f %
pogosto in izčrpno	2	4,1	9	30,0	11	13,9
občasno in delno	19	38,8	16	53,3	35	44,3
zelo redko	20	40,8	3	10,0	23	29,1
le v zvezi z znanjem not in lestvic	8	16,3	2	6,7	10	12,7
skupaj	49	100	30	100	79	100

$$\chi^2 = 18,389; \text{df} = 3; p = 0,000$$

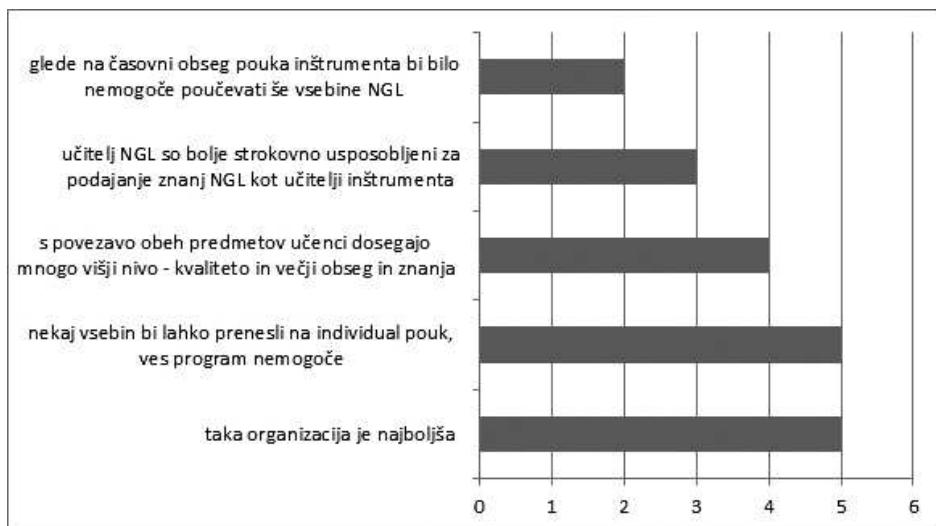
Razlika je statistično pomembna. Razlika med učitelji *Nauka o glasbi* in ravnatelji je nastala zaradi višine odstotkov pri odgovoru »pogosto in izčrpno« in tudi pri odgovoru »zelo redko«.

Iz tabele 6 je razvidno, da dobra polovica ravnateljev (53,3%) meni, da se učitelji inštrumenta na aktualno snov pouka *Nauka o glasbi* medpredmetno navezujejo občasno, delno. Učitelji *Nauka o glasbi* tega ne zaznavajo v tako visokem deležu. 40,8% jih namreč meni, da se učitelji inštrumenta na *Nauk o glasbi* navezujejo zelo redko, 16% pa celo eksplisitno navaja, da le primeru not in lestvic. Pravo sliko bi nam lahko posredovali le odgovori učiteljev inštrumenta, ki so v našem izbranem vzorcu medpredmetno navezavo svojega pouka z *Naukom o glasbi* v 19,2% ovrednotili kot zelo redko, v 50% kot občasno in delno, le v 26,9% pa kot pogosto in izčrpno. Torej le petina inštrumentalistov svoj pouk v smislu medpredmetne povezave z *Naukom o glasbi* zadovoljivo realizira, saj formulacija »občasno in delno« ne izraža v celoti pozitivnega stališča. V nadaljnjih raziskavah bi bilo potrebno lestvico stališč natančneje definirati. Primerljive rezultate beleži Rakunova (1992), ko navaja, da je v anketi 41% učiteljev inštrumenta (klavir) zapisalo, da svoj pouk povezujejo z znanji *Nauka o glasbi*, 28% pa ne. Avtorica v rezultat dvomi, saj so nadaljnje trditve respondentov pokazale, da učitelji inštrumenta ne poznajo učne snovi *Nauka o glasbi*. Dober medpredmetni transfer lahko poteka le v pogostih in izčrpnih navezavah v obeh smereh, še posebej pri individualnem pouku, ki lahko upošteva vse specifike izbranega inštrumenta v povezavi s splošno glasbenoteoretičnimi znanji in zakonitostmi *Nauka o glasbi*. Potrebna je odprtost učiteljev na obeh predmetnih področjih, povezovanje naj temelji na iskanju stičišč, ki ne ovirajo specifik posameznih predmetnih področij (Zadnik, 2013).

Utečena organizacijska praksa na glasbenih šolah - prednost ali pomanjkljivost?

V anketi smo preverjali tudi stališče ravnateljev do utečene organizacije pouka v slovenskem glasbenem šolstvu, ki (poleg ostalih izbranih predmetov) obsega individualni pouk inštrumenta in skupinski pouk *Nauka o glasbi*. Izbirali so med pozitivnim in negativnim stališčem. Ugotavljamo, da se ravnatelji v celoti (96,4%) strinjajo z utečeno organizacijo. Z utemeljitvijo stališča se jih je odzvalo 83%. Navajamo njihove najpogosteje neposredne komentarje, ki smo jih kategorizirali.

Graf 2: Najpogosteje utemeljitve stališč ravnateljev do utečene organizacijske prakse *Nauka o glasbi* kot samostojnega učnega predmeta na glasbenih šolah



Ravnatelji so v komentarjih najpogosteje izpostavili zadovoljstvo z utečeno organizacijsko praksjo, hkrati pa poudarjajo, da bi bilo vse vsebine *Nauka o glasbi* nemogoče prenesti na individualni pouk. V nekaterih posameznih komentarjih so ravnatelji zapisali še, da *Nauka o glasbi* razvija otroka v celostnega glasbenika; *Nauka o glasbi* je posebno področje, ki potrebuje obliko svojega predmeta, saj ni samo »berbla« pouku inštrumenta; *Nauka o glasbi* in Solfeggio podpirata inštrumentalni pouk, zato se lahko učitelji inštrumenta posvetijo tehničnim in muzikalnim prvinam pri pouku inštrumenta; potrebno bi bilo več sodelovanja med učitelji *Nauka o glasbi* in individualnega pouka.

Eden izmed ravnateljev je zapisal: »Absolutno naj poučuje NGL glasbeni pedagog. Menim pa, da bi pri NGL morallo biti več povezovanja med inštrumentalnim poukom in NGL, pouk bi moral biti »živ«. Več poslušanja, petja, manjše skupine, daljša minutaza-čas!«

Z zastavljenim vprašanjem nismo želeli postaviti pod vprašaj obstoječe oblike organizacije pouka na slovenskih glasbenih šolah. Ta je strokovno utemeljena ter poteka v domišljeni obliki in izvedbenih standardih. Gre za značilen model in vzgled, ki vzbuja pozornost v strokovnih krogih tudi v drugih evropskih okoljih. Poleg večinskega stališča ravnateljev, ki potrjuje razumevanje kompleksne naravnosti *Nauka o glasbi* in neobhodno potrebnega samostojnega predmeta, dodajamo še nasprotno mnenje enega od ravnateljev: »*Nauk o glasbi* zaostaja za poukom inštrumenta več kot eno leto. Potrebne so prilagoditve, ali pa sploh ni potreben.« Delno strinjanje z utečeno prakso izraža naslednje stališče: »Menim, da bi z *Naukom o glasbi* lahko začeli komaj v 4. razredu inštrumenta, saj večino teoretičnega znanja in spoznavanja not lahko lažje in učinkoviteje podamo pri pouku inštrumenta.« Omenjeni stališči kažeta sicer manjšinsko, ozko pojmovanje vloge *Nauka o glasbi*, ki naj bi bila le v ozki podpori inštrumentalnemu pouku.

Na enako problematiko smo naleteli že pri analizi rezultatov tabele št. 4, ko enake ugotovitve izraža 59% učiteljev inštrumenta. Odgovor na tovrstne pomisleke ponuja Zadnikova: »Sočasnost usvajanja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj ni nujna, saj se z uporabo dogovorjenih metodičnih pristopov ustvarjajo vzorci in spominske sledi, ki se ob ustreznih spodbudah ponovno aktivirajo v obliki asociativnih priklicev že usvojenih znanj.« Naloga NGL je - med drugim - postopno posredovati sistem glasbenega zapisa, ki je aktualen za vse izvajalce in prenosljiv na vse inštrumente (Zadnik, 2013, str. 56-57) .

Iz narave predmeta in tudi nekaterih komentarjev anketirancev lahko povzamemo, da *Nauk o glasbi* vodi v povezave, ki učno snov osmišljajo, konkretizirajo in jo delajo »živo«.

Nastopi z razredom *Nauka o glasbi* – možnost osmišljjanja aktualne učne snovi

Anketircem obeh skupin smo zastavili vprašanje v zvezi s pogostostjo nastopanja razredov *Nauka o glasbi*. Pri tem so izbirali odgovor v štiristopenjski lestvici stališč.

Tabela 7: Pogostost nastopanja učencev s skupino NGL - mnenja glede na delovno mesto

pogostost nastopanja razredov NGL	delovno mesto				skupaj	
	učitelj NGL		ravnatelj			
	f	f %	f	f %	f	f %
nikoli	18	36,7	3	10,0	21	26,6
manj kot enkrat letno	16	32,7	9	30,0	25	31,6
enkrat letno	11	22,4	12	40,0	23	29,1
pogosto	4	8,2	6	20,0	10	12,7
skupaj	49	100	30	100	79	100

$$\chi^2 = 9,073; \text{df} = 3; p = 0,028$$

Razlika je statistično pomembna. Razlika med učitelji *Nauka o glasbi* in ravnatelji je nastala v glavnem zaradi višine odstotkov pri odgovoru »nikoli«.

Rezultati tabele 7 kažejo, da učitelji *Nauka o glasbi* s svojimi razredi le redko nastopajo. Podatki kažejo, da jih skoraj 70% z učenci nastopa manj kot enkrat letno ali pa nikoli. Enakih stališč je pri ravnateljih le 40%, kar kaže, da pretok informacij ni najboljši. Dejansko stanje zrcalijo le odgovori učiteljev *Nauka o glasbi*, medtem ko odgovori ravnateljev zrcalijo le mnenje ali informacijo o delu razredov *Nauka o glasbi*.

Z analizo odgovorov na podvprašanje, ki se je nanašalo na povezavo med vsebino nastopa in učno snovjo, smo ugotovili, da je dobra polovica vsebin nastopov povezana z učno snovjo. Kot primer navezave vsebine nastopa na učno snov navajamo zapis anketirane učiteljice: »Preko melodičnih ali pa ritmičnih vaj predstavimo, da NGL ni le teorija, temveč povezava več dejavnosti – vajo analiziramo (ritem, če so v njej akordi, interвали, povežemo s tonaliteto, večglasno ritmično vajo izvajamo tudi z intonacijo – akord), ali pa izvedemo rondo, pa glasbeni kviz ...«

Menimo, da je prav priprava točke za nastop ena od možnosti oblikovanja kompleksno zastavljene glasbene enote. Skrbno izbrana, didaktično načrtovana in pripravljena kompozicija lahko omogoči številne (notranje in zunanje) povezave, z njim ustvarimo prav vsa glasbena znanja: glasbeno teoretične in oblikovne pojme, postopke solfeggiranja, ritmično izrekanje, igro na lastnih, Orffovih, klasičnih inštrumentih, izmišljanje spremljav, improvizacijo oblikovnih delov (pred-, med-, in po-igre) in glasbenih oblik, kot npr. ABA, rondo ter vključevanje gibanja, plesa in/ali elementov dramske igre.

Misel na nastop in s tem potrebna izdelava celotne kompozicije poudarjajo osmišljenje širine glasbenega jezika in visoko raven motivacije. Številne ponovitve (vaje), ki so pri tem potrebne ob opozarjanju in navezavi na elemente učne snovi, omogočajo ponotranjenje glasbenih vsebin in z njimi povezanih znanj. Ob tem učenci poglabljajo svoje sposobnosti in spretnosti. Tako nastop ni le neko dodatno delo, ampak je osmišljenje glasbenega jezika in z njim povezanih vsebin, predvsem pa bogato glasbeno doživetje.

Sklep

Odgovori na osrednjo tematiko raziskave, kot je odnos, pojmovanje in realizacija medpredmetnih povezav, opozarjajo na perečo problematiko. Lotiti bi se je morali s poglobljeno raziskavo, ki bi na eni strani načrtno zbrala in analizirala stališča in izkušnje učiteljev, ravnateljev in udeležencev NGL. Po drugi strani pa bi bilo potrebno urediti primere dobre prakse, ki bi jih nadgradili s strategijami povezovanja in jih sistemsko vnesti v glasbeno šolstvo. Medpredmetno povezovanje mora biti smiselno, strokovno utemeljeno, hkrati pa ne sme zamegljevati avtonomije predmetnih področij - povezovanje vse povprek in za vsako ceno zanesljivo ne vodi k večji kakovosti znanja (Sicherl-Kafol, 2008, Marjanovič Umek, 2011).

Za pravilno, osmišljeno in življenjsko realizacijo *Nauka o glasbi* in pouka glasbe v splošnih šolah je potrebna ozaveščenost vseh učiteljev, da je povezovanje neobhodno. Potrebne so usmeritve bodočih učiteljev že v času študija, stalno strokovno spopolnjevanje, sodelovanje in izmenjava novih pobud ter naravnost v ustvarjalno poučevanje in učenje.

Predmet NGL vzpostavlja možnosti za povezave na treh ravneh: znotraj lastnih področij, medpredmetno v povezavi z inštrumentalnim poukom in drugimi predmeti v glasbeni šoli kot tudi na ravni splošnega šolstva in širšega kulturnega okolja. Znotraj lastnega predmeta so aktualne horizontalne in vertikalne povezave med dejavnostnimi področji. Teoretična predstavitev predmeta kaže, da ga horizontalno sestavlja pet področij: *Solfeggio, Izvajanje in interpretacije primerov iz glasbene literature, Ustvarjanje, Poslušanje ter Glasbenoteoretična in oblikovna znanja*, ki po svojih dejavnostih poudarjajo trojstvo glasbene kulture (Oblak, 1995) in iz nje izpeljane glasbene vzgoje, ki učne cilje izpeljuje iz glasbene zaznave, izvajanja in ustvarjalnosti. Smisel naštetih področij je v tem, da vsako izmed njih na sebi lasten način podpira skupne vzgojno izobraževalne cilje enot. Iz tega sledi, da morajo učitelji že v času študija, nato pa v praksi, povezave smiselno uresničevati v sleherni učni enoti. Mreža povezav se širi tudi vertikalno v smeri razredov, ki si kontinuirano sledijo. Vertikalna korelacija zagotavlja načelo sistematike, postopnosti in trajnosti znanj. Poudarja celostni glasbeni razvoj. Raziskava kaže, da povezavi področij

anketiranci ne namenjajo ustrezne pozornosti, s čimer predmet izgublja svojo vlogo.

Druga raven povezav se nanaša na medpredmetno povezovanje znotraj glasbene šole. V ospredju je povezava NGL in inštrumentalnega pouka, obenem pa predmetov, ki jih ponuja glasbena šola (komorna igra, zbor, orkester). Raziskava poudarja, da so tovrstne povezave občasne, delne, in ne dovolj domišljene. Podobni so izsledki raziskav o medpredmetnem povezovanju v splošnem šolstvu, ki kažejo, da medpredmetne povezave niso načrtovane, njihova realizacija pa je spontana, ko se za to pokaže možnost (Štemberger, 2008). Povezave so neobhodne in terjajo vzajemno sodelovanje, načrtovanje in realizacijo.

Nauk o glasbi je v svoji univerzalnosti povezan in prepletен tudi z drugimi področji zunaj glasbene šole, to je s predmeti splošnega šolstva in z dogajanjem v širšem kulturnem okolju. Te povezave poudarjajo splošne cilje glasbene šole, kot so razvoj osebnosti, vzgoja za obče kulturne in civilizacijske vrednote ter nacionalno in svetovno kulturno dediščino (*Učni načrt. Nauk o glasbi*, 2003). Odgovori anketirancev nakazujejo nekatere tovrstne možnosti povezave, ni pa konkretnejših podatkov o realizaciji.

Medpredmetno povezovanje, ki temelji zgolj na učni snovi, še ne zagotavlja uspešne povezave med predmeti (Sicherl-Kafol, 2008a). Poleg snovnega in pojmovnega, moramo upoštevati tudi procesni vidik medpredmetnega povezovanja.

Realizacijo povezav na vseh nivojih omogoča proces, ki ga Elliott imenuje komplementarno učenje, oziroma »full-course meal« kot multidimenzionalni izziv. Učne vsebine s povezavo različnih glasbenih in z glasbo sorodnih dejavnosti tako postanejo »curriculum-as-praxis« (Elliott 1995).

Literatura

- Beuermann, D. (2001): Oblikovanje povezav med umetnostnimi predmeti in šolskim razvojnimi načrtom. *Vzgoja in izobraževanje*. let. 32. št. 4, str. 32-37.
- Bidovec-Oblak, B., Bole, J. (1968): Priročnik za glasbeno vzgojo na nižji stopnji osnovnih šol. Ljubljana, DZS.
- Elliott, D. J. (1995): Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1995): Razsežnosti uma. Ljubljana: Tangram.
- Izobraževalni program Glasba* (2003, 2010). Dostopno na:
http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/glasbeno_izobrazevanje/programi/ (20.2.2014).

- Jurca, M., Kalan, P. (1964): Solfeggio. Ljubljana: DZS.
- Kramar, M. (1994): Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli. Pedagoška zbirka založbe Educa 1994, Nova Gorica: Educa.
- Krek, J., Metljak, M. (ur.): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. El. knjiga. 2. izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf (12. 5. 2014).
- Marentič Požarnik, B. (2000): Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2007): Okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostni razvoj – nekaj izhodišč za uveljavljanje medpredmetnega kurikularnega področja v kurikulu. *Kurikul kot proces in razvoj. Zbornik prispevkov posvetu Postojna, 17.-19.1.2007*, Ljubljana: Žavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 210-220.
- Marjanovič Umek, L. (2011): Predgovor. V: Marjanovič Umek, Ljubica idr. *Lili in Bine. Priročnik za poučevanje in medpredmetni povezovanje v prvem triletju*. Ljubljana: Rokus Klett, str. 4.
- Cilji in medpredmetne povezave v glasbeni šoli.*(2010). Dostopno na: <http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/cilji-povezave-gs.pdf> (20.2.2014).
- Milekšič, V. (1992): Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. Integrirani pouk : načrtovanje, izvedba in delna evalvacija. Del 1, Načrtovanje didaktičnega pristopa. Ljubljana: Žavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Negro Hrast, I. (1924): Pevska šola združena s teorijo. Za konservatorije, učiteljišča, srednje, meščanske, osnovne šole in zbore. Učiteljska tiskarna. Ljubljana.
- Oblak, B. (1981): Pomen glasbene stilistike v povezavi z drugimi vzgojno-izobraževalnimi področji v osnovni šoli. Magistrsko delo. Akademija za glasbo. Ljubljana.
- Oblak, B., Okorn, F., Habjanič, J., Sax, B., Vospernik, H., Vrbančič, I. (1983): Obvezni predmetnik in učni načrt osnovne šole. Ljubljana: Žavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 182 – 209.
- Oblak, B. (1987): Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole. Doktorska disertacija. Univerza Ljubljana, Akademija za glasbo - oddelek za glasbeno pedagogiko.
- Oblak, B. (1992): Glasbena vzgoja v luči integracije pouka. Žavod Republike Slovenije za šolstvo. Seminarsko gradivo.
- Oblak, B. idr. (1992): *Vertikalna glasbenega šolstva*. Ekspertiza. Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana.
- Oblak, B. (1995): Izvor in pojmovanje strukture učnega načrta za splošni glasbeni pouk. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv.1, str. 17-26.
- Oblak, B. (2014): Osebno pričevanje. 8. 5. 2014.

- Pavlič Škerjanc, K. (2010) : Smisel in sistem kurikularnih povezav. Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanc, K. (ur.). *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 19-42.
- Rakun, I. (1992) Integracija inštrumentalnega pouka s predmetom Nauk o glasbi. Diplomsko delo. Ljubljana, Akademija za glasbo: Oddelek za glasbeno pedagogiko.
- Rotar Pance, B. (1998): Foerster – pedagog. Foersterjev zbornik, Ljubljana: Družina, str. 57-70.
- Rotar Pance, B. (2011): Glasbena vzgoja. Pot k umetnosti in spoznavanju kulture ob vključevanju medpredmetnih povezav. V: Marjanovič Umek, Ljubica et. al.. *Lili in Bine. Priročnik za poučevanje in medpredmetni povezovanje v prvem triletju.* Ljubljana: Rokus Klett, str. 112-122.
- Rutar Ilc Z., Pavlič Škerjanc K. idr. (2010): *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na:
http://www.scpet.net/xinha/plugins/ExtendedFileManager/demo_images/ss/Uceniki/Medpredmetne_in_kurikularne_povezave.pdf (21. 2. 2014).
- Sicherl-Kafol, B. (1995): Glasba in integrirani pouk. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv.1, str. 74-90.
- Sicherl-Kafol, B. (2002): Glasbena didaktika v luči medpredmetnih povezav. *Sodobna pedagogika.* Letnik 53, št. 2: Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 50-62.
- Sicherl-Kafol, B. (2008a): Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja. V: *Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli.* Krek, J. idr. (ur.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 112-129.
- Sicherl-Kafol, B. (2008b): Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta.* let. XVIII/XIX, št. 18/19, str. 7-9.
- Sicherl-Kafol, B. (2010): Medpredmetno povezovanje. V: Holcar, A. idr. (ur.): *Posodobitve pouka v gimnaziji praksi.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 26-30.
- Sicherl-Kafol, B., Zalar, K. (2011): Načrtovanje glasbene vzgoje – zakaj in kako? V: Manfreda Kolar, B., Sicherl-Kafol, B., Skribe Dimec, D. (ur.). *Specialne didaktike: kaj nas povezuje in kaj ločuje.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 33-49.
- Sicherl-Kafol, B., Denac, O., Borota, B. (2011): Glasbena umetnost. V: Bucik, N., Požar Matijašič, N., Pirc, V. (ur.): *Kulturno-umetnostna vzgoja. Priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol.* Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 75-82.

- Smolej Fritz, B. (2007): Motivacijski, kognitivni in metakognitivni vidiki samoregulativnega učenja pri nauku o glasbi. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Filozofska fakulteta.
- Strmčnik, F. (2001): Didaktika. Osrednje teoretične teme. Ljubljana : Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Štemberger, V. (2008): Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. V: Krek, J. idr. (ur.): *Učitelj v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 93-111.
- Tomc, M. (2009). Medpredmetno povezovanje Nauka o glasbi s poukom kitare v glasbeni šoli. Diplomsko delo. Ljubljana, Akademija za glasbo: Oddelek za glasbeno pedagogiko.
- Tomšič, J. (2006): Povezovanje glasbe z ostalimi predmeti v zadnjem triletju osnovne šole. Magistrsko delo, Akademija za glasbo, Ljubljana.
- Tomšič Čerkez, B. (2011): Medpredmetno povezovanje kot strategija dvigovanja ravni »estetske pismenosti«. V: Cotič, M., Medved Udovič, V. Starc, S. (ur): *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper : Univerzitetna založba Annales, str. 372-379.
- Učni načrt. Nauk o glasbi* (2003). Dostopno na:
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/nauk_o_glasbi321-340.pdf (20.2.2014).
- Winkler Kuret, L. (2006): Zdaj je nauka zlati čas. Glasbeni učbeniki na Slovenskem od srede 19. stoletja do sedemdesetih let 20. stoletja. Nova Gorica: Educa. Melior d.o.o.
- Zadnik, K. (2011): Razvoj ritmičnega in melodičnega posluha pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo. Oddelek za glasbeno pedagogiko.
- Zadnik, K. (2013): Nauk o glasbi in njegova vloga v glasbenem šolstvu. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 19, str. 41-59.

Jelena Blašković

Pedagoška fakulteta Univerze v Zagrebu, Odsek Petrinja

GLASBENI PROFIL ŠTUDENTOV PREDŠOLSKE VZGOJE GLEDE NA NJIHOVO PREDHODNO IZOBRAŽEVANJE

Izvleček

Pri vpisu na študij predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Zagrebu ne preverjajo glasbenih sposobnosti in znanj bodočih študentov. Glede na različne osnovnošolske in srednješolske glasbene izkušnje je naloga fakultete, da študente glasbeno izobrazi, razširi njihove glasbene sposobnosti in večine ter da zgradi pozitiven odnos do glasbe in njenega prakticiranja pri delu z otroki, da bi bodoči vzgojitelji dojemali pomembnost glasbe in njeni funkciji v razvoju otroka. V prispevku smo raziskali glasbene in pevske izkušnje, ki so si jih študenti prvega in tretjega letnika predšolske vzgoje ($N=107$) Pedagoške fakultete Univerze v Zagrebu pridobili v času svojega osnovnošolskega, srednješolskega in univerzitetnega izobraževanja. Rezultati raziskave kažejo, da študenti svoje osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje ter poznавanje glasbenega področja na začetku študija ocenjujejo kot slabo. V osnovni šoli je pella skoraj polovica vprašanih na vsaki uri glasbene kulture, v srednji šoli pa več kot polovica vprašanih sploh ni prakticirala petja. Študenti tretjega letnika so izrazili zadovoljstvo z univerzitetnim izobraževanjem.

Ključne besede: glasbeno izobraževanje, pevsko izobraževanje, študenti predšolske vzgoje, raziskava

Abstract

Understanding the Early Childhood Education Students' Musical Profile with Regard to their Educational Background

Preliminary applications for the Early Childhood Education program at the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb do not contain testing the musical competences and knowledge of the future students. Considering the differences in the knowledge they gained during their primary and secondary education, one of the academic education tasks is to ensure the required musical education. With aim to recognize the importance of the musical element in the early development of the children, it is important to enlarge the musical skills and competences of the future early childhood educators and to help them to develop the positive attitude towards the music and its practice in working with children. Considering the differences in musical background of the students, this study focused only on the musical and vocal experience or competences of students

(N=107) attending the Early Childhood Education program at the Faculty of Teacher Education, University of Zagreb. The knowledge they gained during their primary, secondary education and former academic education was used. Primary and secondary education was estimated as weak by the examined students. Almost half of the examined had vocal practices during every musical lecture within their primary school education, while more than a half had no practices whatsoever in secondary school. Third year students showed their satisfaction with the former academic education.

Keywords: musical education, vocal education, preschool education students, research

Uvod

Na študij predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Zagrebu se vpišejo študenti, ki so zaključili različne vrste srednjih šol, zato je diferenciranost študentov predšolske vzgoje prisotna tudi pri njihovih glasbenih izkušnjah in predznanjih. Nekatere vrste srednjih šol v svojih programih nimajo predmeta *Glasbena kultura*. Zato obstaja možnost, da bodoči vzgojitelji v formalnem izobraževanju od svojega osnovnošolskega izobraževanja nimajo nepretrganega stika z glasbo. V času študija je treba zmanjšati razlike v glasbeni neizenačenosti in glede na sposobnosti študentov vsem omogočiti ustrezен razvoj glasbenih znanj in veščin. Da bi lahko študent postal samostojen pri svojem delu, mora biti učenje in poučevanje prilagojeno potrebam izobraževanja, željam in nagnjenjem študentov/učencev, da bi se njihove vrline, sposobnosti in talent razvili na vseh področjih (Strmčnik, 1987, 1999). Takšen pristop je pomemben v glasbenem izobraževanju znotraj šolskih in študijskih programov. Glasbena umetnost je sestavni del šolskega programa ur *Glasbene kulture* v osnovni šoli in predmeta *Glasbena umetnost* v srednji šoli. Glasbeni pouk sistematično vpliva na oblikovanje glasbene identitete učencev, omogoča razvoj glasbenih sposobnosti in vpliva na njihovo estetsko vzgojo (Vidulin-Orbanić, 2012).

Formalno glasbeno izobraževanje je sistem, ki je v izobraževalnih ustanovah prisoten od osnovne šole pa do univerze. Najpogosteje je povezan z učenjem in spoznavanjem zahodne glasbene prakse pa tudi lokalne, tradicionalne glasbe posameznih narodov. Neformalno učenje glasbe je prisotno v vsaki skupnosti, v kateri je prisotna glasba. Na tak način učenja vplivajo skupnost, vrstniki in družina (Jaffurs, 2004). Povezovanje formalnega in neformalnega glasbenega izobraževanja v praksi pomeni, da je izobraževalni sistem povezovalec tistega, kar učenec zna, in novih znanj, ki jih bo osvojil. Poučevanje glasbe danes zaobjema odprtost do raznih možnosti in situacij, ki bi morale biti v svoji primernosti in učinkovitosti glasbeno in socialno osmišljene (Oliveira, 2005).

Glasbeno izobraževanje je sestavni del osnovnih, ponekod pa tudi srednjih šol. Osnovna šola je splošna ustanova, v kateri učenci pridobivajo znanja in usmeritve za bodoče poklice. V osnovni šoli glasbeno izobraževanje sloni na dejavnostih učenca skozi petje, igranje in poslušanje. Glede na *Šolski program in načrt za osnovno šolo* (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006) Ministrstva za znanost, izobraževanje in šport Republike Hrvaške je cilj pouka glasbe v splošnoizobraževalni šoli uvajanje učencev v glasbeno kulturo, vzpostavljanje in osvajanje elementov glasbenega jezika, razvijanje glasbene ustvarjalnosti, vzpostavljanje in osvajanje vrednostnih meril za kritično in estetsko ocenjevanje glasbe, razvijanje glasbenih spretnosti učencev in omogočanje predpogojev za nadaljnje glasbeno šolanje učencev.

Na Hrvaškem se srednješolsko izobraževanje glede na vrsto učnega načrta in programa deli na: *gimnazije* (splošne in specilizirane); *strokovne* (tehnične, industrijske, obrtne in druge); *umetniške* (glasbene, plesne, likovne in druge). Glede na *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011) je cilj glasbene kulture v srednjih šolah gimnazijskega in umetniškega programa sledeč: opazovanje in doživljanje umetniškega ustvarjanja in dejavnosti ter estetskih vrednosti (percepcija in recepcija); obvladovanje osnov glasbene umetnosti in ustvarjanja; sodelovanje pri glasbenih dejavnostih in izražanje z glasbeno umetnostjo in ustvarjanjem; komunikacija, socializacija in sodelovanje z glasbenim doživljanjem in izrazom; razumevanje in vrednotenje glasbene umetnosti in ustvarjanja. V srednji šoli se glasbena umetnost ukvarja s problematiko razumevanja glasbenih del svetovne in nacionalne kulturne dediščine. Z osvajanjem predhodno navedenih ciljev se teži k oblikovanju kritičnega poslušalca, ki bo sposoben presojati katerokoli zvrst glasbe (Vidulin-Orbanić, 2012).

Odnos do glasbenega pouka in glasbenih izkušenj hrvaških srednješolcev je raziskovala Dobrota (2008). V Splitu je izvedla raziskavo na vzorcu 300 srednješolcev iz petih gimnazij in petih strokovnih šol. 18.7% učencev strokovnih šol in 19.3% gimnazijcev obiskuje glasbeno izobraževanje zunaj rednega šolanja. Tretjina učencev strokovnih šol (32.7%) in gimnazijcev (31.3%) prihaja iz družin, v katerih se kdo z glasbo ukvarja amatersko ali poklicno. Naklonjenost do klasične glasbe kaže 71% učencev strokovnih šol in 89.3% gimnazijcev. Gimnazijski program ima predmet *Glasbena kultura*, ki je oblikovan po principu diakronskega modela (Rojko, 2012), pri katerem program sledi kronološkemu razvoju glasbe. Več kot polovica učencev meni, da je pri predmetu *Glasbena kultura* preveč dejstev in da je prevelik poudarek na pomnjenju faktografskih podatkov, premajhen pa na glasbenih primerih. 68% vprašanih meni, da je predmet srednje pomemben, 18.7 % jih meni, da je nepomemben, le 13.3 % pa jih meni, da je zelo pomemben. Da ima pouk *Glasbene kulture* kljub temu pozitiven vpliv in vpliva na obiskovanje opernih gledališč ter na večje zanimanje za spoznavanje svetovne in domače glasbene dediščine, meni 27.3% gimnazijcev. Skoraj polovica (48.7%) vprašanih

gimnazijcev meni, da glasbeni pouk vpliva na oblikovanje njihovega kritičnega mišljenja in glasbenega okusa.

Status glasbenega izobraževanja in odnos učencev srednjih šol do njihovega glasbenega izobraževanja so raziskovali v Hongkongu (Ho, 2007). V raziskavi je sodelovalo 1806 srednješolcev. Rezultati so pokazali sledeče: glede na mnenje vprašanih so trije najpomembnejši posredniki pri učenju glasbe v razredu profesor (42.3%), množični mediji (17.9%) in zasebni učitelji glasbe (15.3%). Učenci so glasbeni predmet glede na obsoječe predmete, pri katerih se poučuje o različnih kulturnah, ocenili s povprečno srednjo oceno 3.21 (od največ 4). Glede na učinkovitost so učenci glasbo uvrstili na tretje mesto. 82.3 % učencev verjame, da lahko glasba odraža vrednosti in prepričanja družbe. K učenju glasbe učence motivira informacijska tehnologija (34%), teme, ki se jih učijo (30%), 15% vprašanih pa meni, da tehnologija ni ključna za učenje glasbe. Najbolj priljubljene dejavnosti, pri katerih se uporablja tehnologija, so skladanje, petje in predvsem uživanje v glasbi.

Glasbene izkušnje in pevske sposobnosti srednješolcev v Ameriki (Mid-western State) sta raziskovala Riegl in Gerrity (2011), ki opozarjata, da imajo srednješolci slabe intonančne sposobnosti. Srednjošolci, ki so glasbene izkušnje pridobivali s sodelovanjem v ansamblih, in tisti, ki so obiskovali ure klavirja, so dosegali boljše rezultate v preizkusih intonančne natančnosti glede na vrstnike, ki takšnih izkušenj niso imeli. Rezultati raziskave kažejo, da učenci v srednjih šolah intonančnih sposobnosti ne razvijajo dovolj glede na dejstvo, da se lahko glasbeni potencial razvije tudi v kasnejših letih.

Vloga univerze pri izobraževanju bodočih vzgojiteljev

Vzgoja je kot proces oblikovanja posameznika – strokovnjaka zelo zapleten postopek. Slojevitost stroke od vzgojiteljev pri glasbeni vzgoji zahteva različna glasbena znanja in veščine. Izobraževanje bodočih vzgojiteljev se odvija skozi obče dele stroke, ki vključujejo znanja iz področij pedagogike, psihologije, filozofije vzgoje, književnosti, tujih jezikov, naravoslovnih predmetov in informacijske pismenosti. Specifičen del stroke predstavlja usvajanje glasbenih, likovnih ter športnih znanj in veščin. Specifična glasbena znanja so pridobljena s spoznavanjem glasbenega jezika in teorije, veščine pa se razvijajo z igranjem glasbil in petjem. Pridobljena teoretična znanja in veščine se povezujejo in nadgrajujejo z znanji s področja metodike/didaktike predmeta in z metodiko/didaktiko predmeta in z drugimi glasbenimi predmeti/moduli, s ciljem usposabljanja bodočega vzgojitelja za izvajanje glasbenih dejavnosti v vrtcu.

Glasbena vzgoja otrok zahteva strokovno ravnanje in primerno pripravo vzgojitelja, ki ima pozitiven odnos do glasbenih dejavnosti, glasbenih dosežkov in lastnih glasbenih zmožnosti. Cilji glasbenega izobraževanja vzgojiteljev na

univerzi so: izobraževanje in razširjanje njihovih glasbenih sposobnosti, večin in zmožnosti, izgradnja pozitivnega odnosa do glasbe in njenega prakticiranja pri delu z otroki ter dojemanje vloge glasbe v razvoju otroka. Za vzgojitelje predstavlja veliko odgovornost otroku skozi vzgojo in izobraževanje omogočiti, da se razvija v ustvarjalnega posameznika, ki ustvarja, se igra in konkretizira (Richards, 1999; Lee, 2009). Zaželeno je, da ima vsak otrok določene glasbene izkušnje, ki se začnejo razvijati znotraj izobraževalnih in vzgojnih ustanov. Predšolsko obdobje velja za ključno obdobje za razvoj glasbenih večin (Bowles, 1998; Temmerman, 1998; Levinowitz, 1999; Levinowitz, 2001) ter za odprtost do glasbe (May, 1985; Carper, 2001).

Številne raziskave o usposobljenosti in samoocenjevanju vzgojiteljev v svetu kažejo, da je organizacija in zasnova študija zelo pomembna ter da se odraža na kasnejšem delu vzgojiteljev v stroki. Raziskave v Južni Koreji in Ameriki kažejo, da imajo vzgojitelji temeljno odgovornost pri vodenju glasbenih dejavnosti (Daniels, 1991; Nardo idr., 2006), hkrati pa, da za poučevanje glasbe niso dovolj pripravljeni (Kim, 2000; Herbst idr., 2005). Kako pomembno je med študijem poudarjati pomembnost umetnosti v predšolskem obdobju in usposobljenost študentov, bodočih vzgojiteljev, na tem področju, kaže raziskava o vzgojiteljevi oceni učinkovitosti dela z otroki na umetniškem področju (glasba, ples, drama, mediji in vizualne umetnosti) Garvisa in Pendergasta (2011), izvedena v Avstraliji. Raziskava je vključevala vzgojitelje v predšolskih ustanovah z delovnim stažem od dveh do sedeminidesetih let. Rezultati so pokazali, da je po ocenah vzgojiteljev njihova učinkovitost pri delu z otroki na umetniških področjih zelo nizka. To pa se kaže v vključevanju umetniških vsebin v delo z otroki. V oceni svoje učinkovitosti pri delu z otroki na glasbenem področju 57% vzgojiteljev meni, da je njihova učinkovitost slaba, 14% pa jih meni, da je njihova učinkovitost odlična.

Raziskave v Sloveniji kažejo, da je zanimanje vzgojiteljev za umetniško področje znotraj predšolskega kurikuluma veliko. Na področju umetnosti najraje izvajajo likovne dejavnosti, sledijo glasbene, plesne in dramske dejavnosti, najmanj zanimanja pa kažejo za avdiovizualne dejavnosti (Denac, 2010). Med glasbenimi dejavnostmi najraje prakticirajo petje pesmic, sledi igranje na glasbila, poslušanje glasbe, glasbeno ustvarjanje, na zadnjem mestu pa so glasbene didaktične igre. Pogostost glasbenih dejavnosti je povezana z vzgojiteljevim zanimanjem, da jih načrtuje in izvaja (Denac, 2008).

Kot kaže raziskava Narda in sodelavcev (2006), so v Kaliforniji v predšolskih ustanovah v le 27% vseh vrtcev vključeni profesionalni glasbeni strokovnjaki. 69% vzgojiteljev se čuti odgovorne za oblikovanje in vodenje glasbenih dejavnosti, pri čimer pa niso imeli strokovne pomoči glasbenikov. Ugotavljali so, kako pogosto ustanove – otroški vrtci – v Kaliforniji ponujajo otrokom glasbene dejavnosti. 14% jih nikoli ni ponudilo glasbenih dejavnosti, 28% pa jih to počne

štiri do petkrat tedensko. Glede na Goldenovo raziskavo (1989, v Lee, 2009) 79.6% vzgojiteljev glasbo vsakodnevno vključuje v svoje delo, 11.6% jo vključuje tri do štirikrat tedensko, 0.6% vprašanih pa ni nikoli sodelovalo v glasbenih dejavnostih. 58% vprašanih uživa v glasbenih dejavnostih. V Leejevi raziskavi (2009) je v Južni Koreji 98% vzgojiteljev od 606 vprašanih odgovorilo, da nimajo podpore glasbenih strokovnjakov za izvajanje glasbenih dejavnosti v vrtcu. Vzgojitelji izvajajo skupinske glasbene dejavnosti dvakrat tedensko v trajanju trideset minut. Večina vzgojiteljev vključuje glasbo v kurikulum zaradi veselja, užitka in rekreacije otrok. Da glasba najintenzivneje omogoča veselje in da je pomembna za rekreacijo otrok meni 90% vzgojiteljev. Sledita vpliv glasbe na razvoj jezika in samospoštovanje. Pri načrtovanju dejavnosti 96% vzgojiteljev meni, da je za otroke najpomembnejše »uživanje v glasbi«, 90% jih meni, da je fizično izražanje skozi glasbo zelo pomembno, 88% pa jih glasbo v kurikulum vključuje zaradi razvijanja ustvarjalnosti skozi improvizacijo in raziskovanje. Najpogostejsa dejavnost, ki jo izvajajo vzgojitelji v Južni Koreji, je petje s spremljavo lastnih glasbil (tleskanje s prsti, ploskanje), pogosto uporabljajo spremljavo ali CD matrico, le redko pa uporabljajo kitaro ali pa kakšno drugo glasbilo. Opremljen glasbeni prostor ima 74% vzgojiteljev, vendar pa nimajo dovolj idej za izvajanje glasbenih dejavnosti. Vprašani so izrazili željo, da bi med študijem več časa posvetili praksi oziroma pridobivanju glasbenih veščin in izkušenj ter metodiki. Kakovost študijskega programa za bodoče vzgojitelje ima neposreden vpliv na kasnejšo kakovost dela v vrtcu. Glede na raziskave Ballantyneja in Packerja (2004) je treba v študijskem programu večjo pozornost posvetiti razvoju občih pedagoških znanj in veščin, razvoju specifičnih in strokovnih znanj in veščin (kako voditi glasbene dejavnosti, kako vključiti dodatne kurikularne programe) in razvoju veščin sporazumevanja. Vprašani menijo, da so splošna pedagoška znanja enako pomembna kot glasbena znanja.

Stališča študentov, bodočih vzgojiteljev, so raziskovali na Hrvaškem (Blašković in Novaković, 2013). Raziskava je zaobjela stališča 144 študentov o umetniških področjih, ki so sestavni del integriranega predšolskega kurikuluma. Rezultati so pokazali, da 48.6% študentov 1. in 3. letnika študija predšolske vzgoje kaže največje zanimanje za glasbeno umetnost, 24.3% za likovno umetnost, 17.4% za lutkarstvo in uprizoritveno umetnost, 9.2% pa kaže največje zanimanje za medijsko kulturo. Študenti tretjega letnika (N=73) so na koncu študija izrazili zadovoljstvo z glasbenim izobraževanjem. 91.4% vprašanih je izrazilo zadovoljstvo s svojim izobraževanjem (zadovoljnih je bilo 24.7%, zelo zadovoljnih 45.2%, popolnoma zadovoljnih pa 20.5% študentov). Temmermanova (1998) je v svoji raziskavi v Avstraliji prišla do ugotovitve, da 100% vprašanih študentov uživa v glasbi znotraj predšolskega programa. Velik delež raziskav kaže na pomembnost kakovosti študijskih programov in priprave študentov na delo v predšolskih ustanovah (Nichols in Honig, 1995; Temmerman, 1998; de L'Etoile, 2001; Vannatta-Hall, 2010).

Pomembnost petja in pevskega izobraževanja študentov predšolske vzgoje

Pomemben in nenadomestljiv del glasbenega izobraževanja je pevska usposobljenost bodočih vzgojiteljev. Petje je temeljna izkušnja vsakega človeka. Petje starejših oseb in vzgojiteljev ima na otroke velik vpliv. Zato je pravilno petje vzgojiteljev, kar se tiče čiste intonacije, pravilne izgovorjave besedila in ritma, zelo pomembno, saj se otroci učijo s posnemanjem (Pesek, 1997; Sam, 1998; Denac 2002, 2010). Zato je pomemben poudarek glasbene vzgoje dobro izobraževanje bodočih vzgojiteljev, da bi lahko ti nato primerno pristopili k vzgoji predšolskih otrok v izvajanju glasbenih dejavnosti (Nikolić in Ercegovac-Jagnjić, 2010).

Petje je elementarna oblika glasbenega izražanja otrok, zato morajo bodoči vzgojitelji pridobiti znanje in zavest o pomembnosti in vplivu petja na otrokov razvoj. Petje pomeni za otroka sredstvo glasbenega izražanja, poustvarjanja in ustvarjanja; srečanja z umetniškimi vsebinami; estetsko izkušnjo; dejavnost, ki vpliva na njegov razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Petje ima za otroka intrinzično vrednost, hkrati pa funkcionalno vpliva tudi na njegov splošni razvoj. Prakticiranje glasbe (s petjem ali igranjem) razvija poleg glasbenih sposobnosti tudi jezikovne in bralne sposobnosti, motorične sposobnosti, mentalne slike, ostri dojemanje, razvija ustvarjalnost, čustveno in kognitivno inteligenco, estetiko, vpliva na moralni in spoznavni razvoj, integracijo znanja, motorično spremnost in občutljivost, komunikacijske veščine, etičnost, sposobnost kritičnega mišljenja, pozornost, koncentracijo in delovne navade. Vpliva na razvoj auditivne percepcije, fonološkega pomnjenja, metakognitivnih znanj in domišljijo, miroljubnost, samozavest, ponos in strpnost do različnih kultur (Pesek, 1997; Richards, 1999; Eisner, 2002; Bumgarner Gee, 2004; Welch idr., 2004; Hallam, 2006; Kroflič, 2007a, 2007b; Barry, 2008; Garner, 2009; Hariss, 2009; Özgül, 2009). Blacking (po Barrett in Dunbar, 2007) meni, da je petje otroških pesmi socialno pomembno in da je nepogrešljivo za otroka, ki želi biti sprejet v skupino vrstnikov. Reverzibilna interakcija družbenega okolja in posameznika pomembno vplivata na njegovo nadaljnjo glasbeno dejavnost in okus. Dejanska glasbena interakcija vzgojitelja in otroka je izredno pomembna za otrokov razvoj v vseh segmentih osebnostnega in medosebnega razvoja in zato intelektualno stimulativna (Andrić, 1989; Bognar idr., 2002; Hallam, 2006).

Zastopanost glasbenih predmetov in pevskih dejavnosti v okviru študijskega programa predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti v Zagrebu

Predmete znotraj študijskega programa za bodoče vzgojitelje na Pedagoški fakulteti v Zagrebu¹ smo prikazali v Tabeli 1, v kateri so vsi obvezni in izbirni predmeti, število ur v posameznem semestru, oblika dela in točkovna vrednost (ECTS) za akademsko leto 2013/2014 (*Red predavanja*, 2013).

Tabela 1: Glasbeni predmeti na študiju predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Zagrebu (2013/14)

PREDMET	Semester	P	S	V	ECTS
Glasbena kultura	1.	30	0	15	3
Instrument 1 (Kitara/ Klavir/ Harmonika)	2.	0	0	30	2
Instrument 2 (Kitara/ Klavir/ Harmonika)	3.	0	0	30	2
Instrumentalna spremljava s petjem 1 (Kitara/ Klavir/ Harmonika)	4.	0	0	30	1
Instrumentalna spremljava s petjem 1 (Kitara/ Klavir/ Harmonika)	5.	0	0	15	1
Metodika glasbene kulture 1 (Strokovni vzgojiteljski študij)*	5.	30	0	15	4
Metodika glasbene kulture 2 (Strokovni vzgojiteljski študij)	6.	15	0	30	3
Metodika glasbene kulture 1	5.	15	0	30	4
Metodika glasbene kulture 2	6.	15	0	30	3
Impostacija glasu**	1.-4.	15	15	0	2/4
Skladboglasje**	1.-4.	15	15	0	4
Glasbena animacija**	1.,2.	15	15	0	4
Skupinsko muziciranje**	1.-6.	15	15	0	4
Razvijanje posluha in ritma**	1.-4.	15	15	0	4
Tamburaški orkester**	1.-6.	15	15	0	4
Zborovsko petje**	1.-6.	15	15	0	4

P, S, V = predavanja, seminar, vaje

* Razlika med univerzitetnim in strokovnim študijem ni v številu predavanj. Razlike so naslednje: predmet Instrument 1 (klavir/kitara/harmonika) se na univerzitetnem programu ne začne s prvim, pač pa z drugim semestrom; število vaj iz glasbene kulture na strokovnem programu traja dva semestra eno uro tedensko, na univerzitetnem programu pa se izvaja samo v prvem semestru eno uro tedensko.

** Izbirni predmet

¹ Uradni naziv programa: *Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje*

V študijskem programu za predšolsko vzgojo področje petja ni samostojen predmet, pač pa je del širše ponudbe glasbenih predmetov pod različnimi nazivi. Iz učnih načrtov lahko sklepamo, kateri segmenti petja se na študiju negujejo. Petje se razume kot vokalno izvajanje otroških pesmi z instrumentalno spremljavo, petje otroških pesmi in iger brez instrumentalne spremljave, petje s pravilno dikcijo in intonacijo, petje v različnih tempih in dinamiki.

Na Pedagoški fakulteti v Zagrebu se na študiju predšolske vzgoje petje prakticira na vajah *Glasbene kulture* v obsegu 15 ur. Prav tako je del predmeta *Instrumentalna spremjava s petjem 1 in 2* v petem in šestem semestru v obsegu 45 ur. Med izbirne predmete, ki se ukvarjajo s petjem in oblikovanjem glasu, spadajo *Impostacija glasu, Razvoj posluha in ritma, Zborovsko petje*. Študenti imajo izbiro enega ali več takšnih predmetov možnost dodatno razširiti svoja vokalna znanja in pevsko literaturo, kar lahko kasneje vključijo v svoje delo (*Red predavanja*, 2013).

Raziskava

Opredelitev problema in cilj raziskave

Problem, ki ga želimo preučiti, so razlike med študenti predšolske vzgoje glede na njihove glasbene sposobnosti, predhodne glasbene izkušnje in znanja. Med samim študijem je potrebno razlike v neizenačenosti glasbenih znanj, sposobnosti in spretnosti zmanjšati in vsem omogočiti ustrezni razvoj na glasbenem področju.

Cilj dela je raziskati, kakšne glasbene izkušnje so študenti prvega in tretjega letnika predšolske vzgoje pridobili v času svojega osnovnošolskega, srednješolskega in univerzitetnega izobraževanja, s kakšnimi glasbenimi izkušnjami, predznanjem in veščinami se študenti, bodoči vzgojitelji, vpisujejo na predšolsko vzgojo, oziroma kakšen je glasbeni profil študentov, bodočih vzgojiteljev. Posebej nas zanima, kakšne so pevske izkušnje študentov v času omenjenih izobraževalnih obdobij.

Raziskovalna metoda

Osnovna raziskovalna metoda je deskriptivna in kavzalno-neeekperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

Opis vzorca

V raziskavi, ki je bila izvedena na koncu letnega semestra akademskega leta 2012/13, so sodelovali študenti predšolske vzgoje s Pedagoške fakultete v

Zagrebu. Vprašalnik so izpolnjevali študenti prvega letnika univerzitetnega študija zgodnje in predšolske vzgoje² (N=40, 37.4%) in tretjega letnika dodiplomskega strokovnega vzgojiteljskega študija³ (N=67, 62.6%). Celotni vzorec vprašanih je bil ženskega spola (100%).

Merski instrument

Za potrebe raziskave je bil oblikovan dvodelni vprašalnik. Prvi del vprašalnika se nanaša na poznavanje glasbenega področja, s katerim se študenti, bodoči vzgojitelji, vpisujejo na študij (29 vprašanj), drugi del pa se nanaša na glasbene izkušnje, ki so jih pridobili v času študija (9 vprašanj). Študenti prvega letnika predšolske vzgoje so izpolnjevali le prvi del vprašalnika, ki se nanaša na glasbene izkušnje, pridobljene med osnovnošolskim in srednješolskim izobraževanjem ter z začetka študija, drugega dela vprašalnika pa niso izpolnjevali, ker še niso imeli vseh glasbenih predmetov na univerzitetnem študiju. Študenti tretjega letnika so izpolnili celoten vprašalnik.

Zbirali smo podatke objektivnega (spol, letnik študija, vrsta izobrazbe) in subjektivnega tipa (mišljenje o določenih pojavih), pri tem pa so uporabljene ordinalne lestvice. Določena vprašanja so bila dihotomna (da – ne). Za ugotavljanje zanesljivosti vprašalnika smo uporabili metodo notranje konsistentnosti ocenjevalne lestvice. Rezultati so pokazali zadovoljujoč izračun koeficiente Cronbach Alfa ($\alpha=0.883$) ter s tem potrdili zanesljivost merskega inštrumenta.

Zbiranje in obdelava podatkov

Podatke smo zbirali s pomočjo vprašalnika, ki so ga študenti dobili na koncu akademskega leta 2012/2013. Dobljeni podatki so bili vneseni v računalniški program za statistično obdelavo podatkov (SPSS 19.0). Za osnovno analizo podatkov smo uporabili opisno statistiko. Za nominalne in ordinalne spremenljivke smo izračunali opisne kazalce, ki so izraženi s frekvencami (f) in v odstotkih (%), z aritmetičnimi sredinami (M), modusi (Mo), srednjimi vrednostmi (Mod), standardnimi odkloni (SD) ter merama normalne porazdelitve (asimetričnost, sploščenost).

² Uradni naziv programa: *Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje*

³ Uradni naziv programa: *Vstavite uradni naziv programa v hrvaščini*

Rezultati in interpretacija

Na predšolsko vzgojo se vpisujejo študenti z različnimi glasbenimi predznanji in izkušnjami. Od celotnega vzorca vprašanih ($N=107$) jih je 76.6% zaključilo gimnazijo, 23.4% strokovno šolo, 0.9% pa umetniško šolo. Nekaj študentov je obiskovalo dve srednji šoli: gimnazijo in umetniško šolo. Glasbeno izobrazbo zunaj rednega šolanja je imelo 32.7% vprašanih, od teh jih je 8.4% obiskovalo glasbeno šolo, enak odstotek vprašanih je sodeloval v folklornem društvu, 23.4% jih je pelo v zboru, zasebne ure pa je imelo 2.8% vprašanih. Niti en vprašani ni bil nikoli član kakšnega orkeстра, le 0.9% pa se jih je glasbo učilo znotraj programa plesne šole. 11.2% vprašanih je v glasbenem izobraževanju zunaj rednega šolanja preživelno od 4 do 5 let, manj kot leto 6.5% vprašanih, več kot 10 let pa 3.7% vprašanih. Izmed vprašanih 52.3% študentov predšolske vzgoje nikoli ne obiskuje koncertov ali pa jih običejo enkrat letno. Enkrat mesečno koncerete obiskuje 8.4% vprašanih, 39.3% pa nekajkrat letno. Nihče od vprašanih ne obiskuje koncertov umetniške glasbe ali opere enkrat tedensko.

Poznavanje glasbenega področja in pogostost pevskih dejavnosti med uro *Glasbene kulture* v osnovnošolskem izobraževanju študentov prvega in tretjega letnika predšolske vzgoje

Tabela 2: Poznavanje glasbenega področja glede na predhodno osnovnošolsko izobraževanje

	N	Min	Max	M	Mod	SD	Asimetričnost		Sploščenost	
	Stat	Std. Error	Stat	Std. Error						
Poznavanje glasbenega področja iz OŠ	107	1	5	2,64	2	,861	,761	,234	,527	,463

Študenti predšolske vzgoje so poznavanje glasbenega področja ocenili kot nizko, kar je razvidno iz vrednosti aritmetične sredine ($M=2.64$), kar pomeni, da je največ študentov predšolske vzgoje ocenilo, da je njihovo poznavanje glasbenega področja glede na osnovnošolsko izobraževanje *slabo*.

Kot je razvidno iz Tabele 2, je razpon odgovorov maksimalen (1–5), kar pomeni, da delež popolnoma prekriva spekter odgovorov. Glede na specifičnost distribucije je delež blago pozitivno asimetričen, kar na lestvici kaže prednost pred negativnimi vrednostmi dojemanja študentov, bodočih vzgojiteljev.

Ugotavljali smo izkušnje študentov predšolske vzgoje, povezane s pogostostjo petja na urah *Glasbene kulture* v času njihovega osnovnošolskega izobraževanja.

Tabela 3: Pogostost petja na urah *Glasbene kulture* v OŠ

Pogostost petja na urah <i>Glasbene kulture</i> v OŠ	f	%	Veljavni odstotek (%)	Kumulativni odstotek (%)
Nikoli	2	1,9	1,9	1,9
Enkrat mesečno	18	16,8	16,8	18,7
Dvakrat mesečno	20	18,7	18,7	37,4
Trikrat mesečno	15	14,0	14,0	51,4
Na vsaki uri <i>Glasbene kulture</i>	52	48,6	48,6	100,0

Največje število študentov, 48.6%, je pelo na vsaki uri *Glasbene kulture*, 18.7% študentov pa ni pelo nikoli ali pa so peli le enkrat mesečno. 32.7% jih je na urah *Glasbene kulture* pelo dva do trikrat mesečno.

Poznavanje glasbenega področja študentov prvega in tretjega letnika predšolske vzgoje in prakticiranje petja v srednji šoli

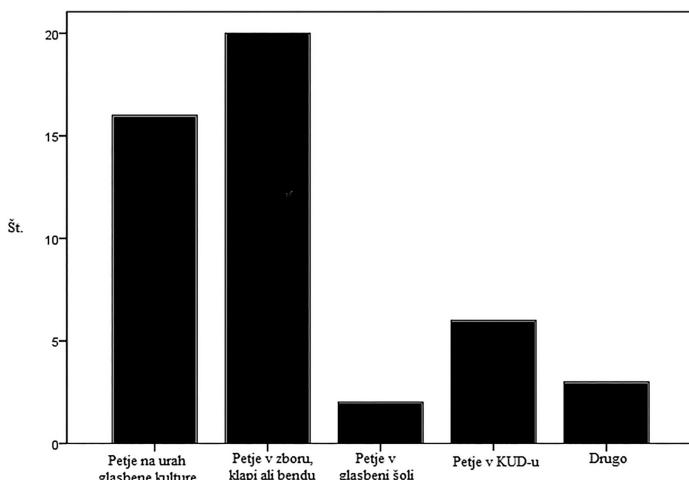
Tabela 4: Poznavanje glasbenega področja glede na predhodno srednješolsko izobraževanje

	N	Min	Max	M	Mod	SD	Asimetričnost		Sploščenost	
	Stat	Std. Error	Stat	Std. Error						
Poznavanje glasbenega področja iz SŠ	107	1	5	2,52	2	,945	-,137	,234	-,566	,463

43% vprašanih poznavanje glasbenega področja glede na predhodno srednješolsko izobraževanje ocenjuje kot nikakršno oziroma slabo, 44.9% jih meni, da je njihovo poznavanje dobro, le 12.1% pa jih meni, da je njihovo poznavanje glasbenega področja zelo dobro ali odlično.

Iz Tabele 4 je vidna mera centralne tendence, ki znaša 2, kar pomeni, da študentje ocenjujejo poznavanje glasbenega področja glede na srednješolsko izobraževanje kot slabo. To potrjuje tudi aritmetična sredina ($M=2.52$), pridobljena iz odgovorov, razporejenih na petstopenjski lestvici.

Graf 1: Pogostost petja v srednji šoli



Pogostost petja v času srednješolskega izobraževanja je potrdilo 47 (43.9%) študentov predšolske vzgoje (v Grafu 1 so prikazani samo deleži tistih, ki so peli v srednji šoli). Glede na različne srednješolske programe je od vseh vprašanih na urah *Glasbene kulture* pelo 15% celotnega vzorca ($N=107$). 18.7% je pelo v zboru, klapi ali skupini, 1.8% v glasbeni šoli, v kulturno umetniških društvih 5.6%, v sklopu animatorjev ali v gledaliških predstavah – muzikalih pa 2.8%. Niti eden izmed vprašanih ni pel individualno ali zasebno. 60 (56.1%) študentov v času srednješolskega izobraževanja ni prakticiralo petja.

Poznavanje glasbenega področja na začetku študija

Ocena poznavanja glasbenega področja je merjena s petstopenjsko ordinalno lestvico s številčnimi vrednostmi: 1 nezadostno; 2 minimalno; 3 dobro; 4 zelo dobro; 5 odlično. Osnovne opisne vrednosti so prikazane v Tabeli 5.

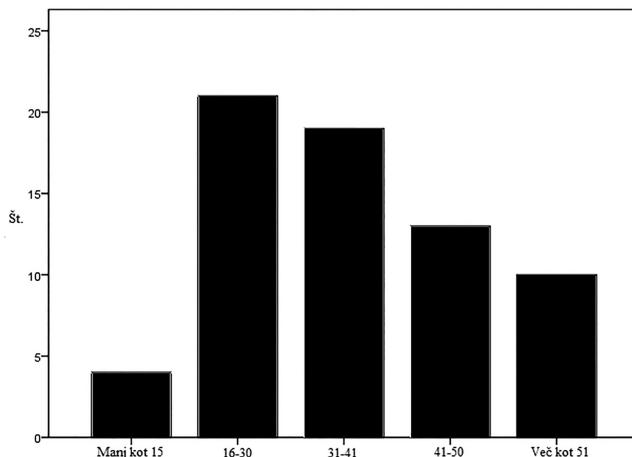
Tabela 5: Poznavanje glasbenega področja na začetku študija

	N	Min	Max	M	Mod	SD	Asimetričnost		Sploščenost	
Glasbeno področje	Stat	Std. Error	Stat	Std. Error						
1. Osnove glasbenega jezika	107	1	5	2,90	2	,951	,276	,234	-,535	,463
2. Zgodovina glasbene umetnosti	107	1	4	2,53	2	,828	,148	,234	-,534	,463
3. Glasbene zvrsti	107	1	5	2,93	3	,821	-,069	,234	,003	,463

Kot je razvidno iz Tabele 5, dokaj nizke mere centralne tendence kažejo, da so vzgojitelji na začetku študija poznavanje glasbenega področja ocenili kot *ne preveč dobro*. To lahko razložimo z vrsto zaključene srednje šole. Programi gimnazije in umetniške šole imajo predmet *Glasbena kultura*, ki vključuje zgodovino glasbe, strokovne šole pa v svojem programu takšnega predmeta nimajo.

Glasbene izkušnje študentov v tretjem letniku predšolske vzgoje glede na povezavo med številom naučenih pesmi v času študija in občutkom študentov za samostojno izvajanje glasbenih dejavnosti z otroki v vrtcu ter ocena znanja in veščin o oblikovanju glasu

Zanimalo nas je, koliko otroških pesmi so se naučili študenti predšolske vzgoje v času univerzitetnega študija. V Grafu 2 so predstavljeni odgovori študentov tretjega letnika ($N=67$).

Graf 2: Število naučenih otroških pesmi v času študija predšolske vzgoje

Na lestvici ponujenih odgovorov o številu naučenih otroških pesmi v času študija distribucija deležev kaže, da največ študentov tretjega letnika (37.4%) meni, da so se naučili od šestnajst do štirideset pesmi. 9.3% študentov meni, da so se naučili največje število, tj. več kot 51 otroških pesmi. Frekvence dihotomnih odgovorov kažejo, da 55.1% študentov tretjega letnika meni, da so se naučili zadostno število pesmic za samostojno delo v vrtcu.

Največje število študentov tretjega letnika predšolske vzgoje meni, da imajo dobro znanje o oblikovanju glasu (23.4%), le 1.9% pa jih meni, da imajo odlično znanje o oblikovanju glasu. 25.3% vprašanih meni, da sploh nimajo nobenega znanja ali pa da znajo dovolj.

Študenti tretjega letnika predšolske vzgoje so izrazili zadovoljstvo z osebnim napredkom pri pridobivanju znanja in večin na glasbenem področju v času študija. 68.4% jih je s pridobljenim znanjem in večinami na glasbenem področju na koncu študija zelo zadovoljnih, popolnega nezadovoljstva pa ni izrazil niti en študent.

Sklep

Z raziskavo smo dobili vpogled v glasbene izkušnje študentov predšolske vzgoje v času njihovega osnovnošolskega, srednješolskega in univerzitetnega izobraževanja. Študenti ocenjuje svoje poznavanje glasbenega področja glede na svoje osnovnošolsko izobraževanje kot slabo, skoraj polovica vprašanih pa je pela pri vsaki uri *Glasbene kulture*. Odstotek je lahko posledica dejstva, da je od zaključka osnovne šole minilo že več let. Tudi glasbene izkušnje iz srednje šole so ocenili kot slabe. V srednjih šolah veliko študentov ni več imelo stika z glasbo. Največje število študentov ima zaključeno gimnazijo, kjer imajo predmet *Glasbena kultura*, ki vključuje tudi zgodovino glasbe s poudarkom na poslušanju temeljnih del iz glasbene literature. Praktičnega muziciranja skorajda ni, razen v srednjih šolah, v katerih imajo zbole, vendar pa je v teh dejavnih manjše število dijakov, saj gre za izbirni predmet. Manjše število študentov se je v času svojega srednješolskega izobraževanja z glasbo ukvarjalo pri izvenšolskih dejavnostih.

V izobraževanju bodočih vzgojiteljev primanjkuje sistematizacija glasbenega izobraževanja pred študijem. Zaradi obstoječih razlik v usvojenem znanju in glasbenih sposobnostih študentov, ki se pri vpisu na fakulteto ne preverjajo, je cilj študijskih programov ponuditi ustrezna znanja in večine za kasnejše delo v vrtcu, hkrati pa razvijati potrebo po nenehnem izpopolnjevanju na glasbenem področju. Naloga študijskih programov na fakulteti je, da razlike zmanjšajo na najmanjšo možno raven. Da je res tako, potrjujejo vprašani študenti, ki ocenjujejo, da znajo dovolj otroških pesmi za samostojno delo v vrtcu. Večina študentov tretjega letnika je ocenila, da so s pridobljenimi znanji in večinami v

času študija zadovoljni oziroma zelo zadovoljni, niti en študent pa ni izrazil popolnega nezadovoljstva.

Rezultati raziskave bi morali spodbuditi nadaljnje raziskovanje o izkušnjah študentov na vseh glasbenih področjih na začetku študija. Za pridobitev celovite slike o glasbenem profilu študentov, bodočih vzgojiteljev in njihovih izkušnjah bi bilo potrebno preučiti tudi druga glasbena dejavnostna področja (igranje na instrumente, poslušanje glasbe, ustvarjanje). Rezultati bi lahko služili za nadaljnji razvoj in kakovostno izboljševanje obstoječih študijskih programov na pedagoških fakultetah, da bi znotraj vsakega področja zagotovili ustrezeno količino znanj in veščin, potrebnih za glasbeno delo v vrtcu. Rezultati bi pomembni tudi za profesorje na fakultetah, saj bi z njimi dobili sliko glasbenega profila študentov, ki se vpisujejo na študij predšolske vzgoje in s katerimi bodo delali tri leta. Koristno bi bilo raziskati glasbene interese študentov in katera področja ter teme, poleg obstoječih in obveznih predavanj, bi lahko fakultete ponudile študentom kot dodatne možnosti izpopolnjevanja. Potrebno bi bilo raziskati tudi vpliv posameznih glasbenih področij na samozavest študentov za izvajanje glasbenih dejavnosti v vrtcu ter do kolikšne mere osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje vpliva na dojemanje pomembnosti glasbe pri njihovem bodočem delu.

Med študijem je treba pokazati ne le na pomen glasbe v predšolskem obdobju, pač pa tudi na usposobljenost študentov, prihodnjih vzgojiteljev, na tem področju. UNESCO v dokumentu *Road Map for Arts Education* (2006) zagovarja razvijanje estetskega občutka, ustvarjalnosti in sposobnosti kritičnega razmišljanja ter ozaveščanje prijedane človeške sposobnosti skozi umetniško vzgojo kot temeljno pravico vsakega otroka in mlade osebe. Zavest o intrinzičnih lastnostih glasbe pomeni, da so pristojni odgovorni za vključevanje glasbe v proces vzgoje in izobraževanja ter za negovanje pozitivnega odnosa do učinkovitosti v poučevanju glasbe glede na okolico, iz katere otroci prihajajo (Özgül, 2009; Bond, 2012). Glasbeno učenje in vzgoja otrok sta ključnega pomena za razvoj družbe na vseh ravneh delovanja. Pozorna in primerna skrb v predšolskem obdobju je nujna za individualni razvoj posameznika, ki naj bi kasneje doprinesel k boljši družbi (Lee, 2009).

Dejstvo je, da formalna vzgoja in izobraževanje vzgojiteljskih kadrov kasneje vpliva na kakovost dela pri izvajanjtu glasbenih dejavnosti v vrtcu. Pomembno je, da imajo fakultete strukturiran glasbeni pouk, da zagotovijo dovolj navodil o načinu glasbenega dela, da študentom dajo pristojnosti, razvijejo občutek ljubezni do glasbe, zato da bi bili prihodnji vzgojitelji samozavestni, pri delu pa učinkoviti in suvereni.

Literatura

- Andrić, Z. (1989), Autoindividualizirani rad u nastavi. Zagreb: „Školske novine“.
- Ballantyne, J., Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6 (3), str. 299–312.
- Barrett, L., Dunbar, R. (2007). Music and cognitive evolution: OUP Handbook of Evolutionary Psychology, Cambridge.
<http://www.mus.cam.ac.uk/~ic108/PDF/ICEvopsych07.pdf> (21.10.2011)
- Barry, N. H. (2008). The Role of Integrated Curriculum in Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education* 18 (1), str. 28-38.
- Blašković, J., Novaković, S. (2013). *Early Childhood and Preschool Education* University Students' Views and Assessments Regarding Visual Art and Music Areas. *Croatian Journal of Education*, 15 (3), str. 583–598.
- Bond, V. L., (2012). Music's Representation in Early Childhood Education Journals: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31 (1), str. 34-43.
- Bowles, C. L. (1998). Music activity preferences of elementary students. *Journal of Research in Music Education*, 46 (2), str. 193–207.
- Bumgarner Gee, C. (2004). Spirit, Mind, and Body: Arts Education the Redeemer. V: Eisner, E. W. in Day, M. D. (ur) *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, str. 115–134.
- Carper, K. (2001). The effect of repeated exposure and instructional activities on the least preferred of four culturally diverse musical styles with kindergarten and pre-k children. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 151, str. 41–49.
- Daniels, R. D. (1991). A survey of preschool musical education in four southeastern states. *Southeastern Journal of Music Education*, 3, str. 20–31.
- de L'Etoile, S. K. (2001). An inservice training program in music for child-care personnel working with infants and toddlers. *Journal of Research in Music Education*, 49 (1), str. 6–20.
- Denac, O. (2002), Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Denac, O. (2008). A case study of preschool children's musical interests at home and at school. *Early Childhood Education Journal*, 35, str. 439–444.
- Denac, O. (2010), Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu, Ljubljana: Debora.
- Dobrota, S. (2008). Popularna glazba, glazbena nastava i glazbeni ukus mladih. Zagreb: Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu. Doktorska disertacija.
- Eisner, E. W. (2002), The Arts and the Creation of Mind. New Haven & Lundon: Yale.

- Garner, A. M., (2009). Singing and Moving: Teaching Strategies for Audiation in Children. *Music Educators Journal*, 95 (4), str. 46-50.
- Garvis, S., Pendergast, D. (2011). An Investigation of Early Childhood Teacher Self – Efficacy Beliefs in the Teaching of Art Education. *International Journal of Education & Art*, 12 (9), str. 1–15.
- Hallam, S. (2006), Music Psychology in Education, London: Institute of Education, University of London.
- Hariss, M. (2009), Music and the young mind: enhancing brain development and engaging learning. Maryland: Rowman & Littlefield Publisher Group, Inc.
- Herbst, A., De Wet, J., Rijsdijk, S. (2005). A survey of music education in the primary schools of South Africa's Cape Peninsula. *Journal of Research in Music Education*, 53 (3), str. 260–283.
- Ho, W-Ch. (2007). Students' experience of music learning in Hong Kong's secondary schools. *International Journal of Music Education* 25 (1), str. 31-48.
- Jaffurs, Sh. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education* 22 (3), str. 189-200.
- Kim, J. (2000). Children's pitch matching, vocal range, and developmentally appropriate practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 14 (2), str. 152–160.
- Kroflič, R. (2007a). Umetnost v današnjih konceptih splošne izobrazbe (Uvod v tematski del). *Sodobna pedagogika*, 58 (3), str. 6-11.
- Kroflič, R. (2007b), Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika*, 58 (3), str. 12–31.
- Lee, Y. (2009). Music practices and teachers' needs for teaching music in public preschools of South Korea. *International Journal of Music Education*, 27 (4), str. 356-371.
- Levinowitz, L. M. (2001). Golden age for early childhood music education. *Teaching Music*, 9 (3), str. 40–43.
- Levinowitz, L. M. (1999). The importance of music in early childhood. *Music Educators Journal*, 86 (1), str. 7–18.
- May, W. V. (1985). Musical style preferences and aural discrimination skills of primary grade school children. *Journal of Research in Music Education*, 33, str. 7–22.
- Nacionalni okvirni kurikulum Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa*, (2011). Republika Hrvatska. Dostopno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> (22.10.2013.)
- Nardo, R. L., Custodero, L. A., Persellin, D. C., & Fox, D. B. (2006). Looking back, looking forward: A report on early childhood music education in accredited American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54, str. 278–292.

- Nastavni plan i program za osnovnu školu, (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Republika Hrvatska. Dostopno na:
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11935&sec=2197> (22.10.2013.)
- Nichols, B. L., Honig, A. S. (1995). The influence of an inservice music education program on young children's responses to music. *Early Child Development and Care*, 113, str. 19–29.
- Nikolić, L., Ercegovac-Jagnjić, G. (2010). Uloga glazbenih sposobnosti u obrazovanju učitelja primarnog obrazovanja. *Metodika* 20, 11 (1), str, 23–33. Učiteljski fakultet: Zagreb.
- Oliveira, A. (2005). Music teaching as culture: introducing the *pontes* approach. *International Journal of Music Education*, 23 (3), str. 205-216.
- Özgül, I. (2009). An analysis of the elementary school music teaching course in Turkey. *International Journal of Music Education*, 27 (2), str. 116-127.
- Pesek, A. (1997). Otroci v svetu glasbe. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Red predavanja (2013), Učiteljski fakultet u Zagrebu, Sveučilište u Zagrebu.
Dostopno na:
http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2010/08/Red-predavanja-2013_2014..pdf (20.9.2013.)
- Richards, C. (1999). Early Childhood Preservice Teachers' Confidence in Singing. *Journal of Music Teacher Education*, 9, str. 6-17.
- Riegler, M. K., Gerrity, K. W. (2011). The Pitch – Matching Ability of High School Choral Students: A Justification for Continued Direct Instruction. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30: str. 10.
- Rojko, P. (2012). Metodika nastave glazbe. Teorijsko – tematski aspekti. Glazbena nastava u općeobrazovnoj školi. Dostopno na:
[http://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_gla...Teorij_sko_tematski_aspekti.pdf](http://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_gla...) (3.2.2014.)
- Sam, R. (1998), Glazbeni doživljaj u odgoju djeteta, Rijeka: Gloss d.o.o.
- Strmčnik, F. (1987). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: ZOTK.
- Strmčnik, F. (1999). Učna diferenciacija bodoče osnovne šole v luči kritike. *Sodobna pedagogika*, 50 (1), str. 52-71.
- Temmerman, N. (1998). A survey of childhood music education programs in Australia. *Early Childhood Education Journal*, 26 (1), str. 29–34.
- UNESCO (2006): Road Map for Arts Education. World Conference on Arts Education: University Press.
- Vannatta-Hall, J. E. (2010). Music education in early childhood teacher education: The impact of a music methods course on pre-service teachers' perceived confidence and competence to teach music. Doktorska disertacija. Urbana, Illinois.
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/16854/1_VannattaHall_Jennifer.pdf?sequence=4 (15.6.2013.)

- Vidulin-Orbanić, S. (2012). Utjecaj glazbene nastave na (glazbenu) kulturu učenika. Pedagogija i kultura (ur. N. Hrvatić, A. Kaplan). *Drugi kongres pedagoga Hrvatske. Hrvatsko pedagogijsko društvo*; Zagreb, str. 419 – 430.
- Welch, G, Hallam, S, Lamont, A, Swanwick, K, Green, L, Hennessy, S, Cox, G, O'Neill, S & Farrell, G (2004). Mapping Music Education Research in the UK..*Psychology of Music*, 32 (3), str. 239-290.

Špela Golobič

Glasbena šola Franca Šturma

ODZIV UČITELJEV IN UČENCEV NA SIMFONIČNO MATINEJO GLASBENE MLADINE SLOVENIJE

Izvleček

Raziskava obravnava kulturno vzgojo na področju glasbene umetnosti, ki se nahaja na presečišču kulturnega in vzgojno-izobraževalnega polja. V prispevku je predstavljena Glasbena mladina Slovenije kot glavni snovalec glasbeno-izobraževalnih programov v Sloveniji. Raziskava se nanaša na simfonično matinejo Glasbene mladine Slovenije z naslovom *Marko skače*, ki jo je mladim poslušalcem zaigral Orkester Slovenske filharmonije. Namen raziskave je bil ugotoviti kako učitelji glasbe načrtujejo obisk simfonične matineje pri pouku in kakšen je odziv učencev na simfonično matinejo. Analiza rezultatov je pokazala, da učitelji glasbe obiska simfonične matineje niso načrtovali v skladu s cilji poslušanja poudarjenimi v učnem načrtu. Pozitiven odziv na simfonično matinejo in želja po nadalnjem obiskovanju koncertov pa pri učencih narašča s številom že obiskanih koncertov.

Ključne besede: kulturno-umetnostna vzgoja, glasbena umetnost, glasbeno-izobraževalni programi, simfonične matineje, simfonični orkester.

Abstract

The Response of Teachers and Pupils to a Musical Youth of Slovenia's Symphony Matinee

The survey deals with the cultural education in the field of musical art, which is in the intersection of cultural and educational area. It presents Musical Youth of Slovenia as the main creator of musical education programs in Slovenia focusing on its symphony matinee "*Marko skače*" which was played to young listeners by the Slovenian Philharmonic Orchestra. The purpose of the survey was to find out how music teachers planned a matinee visit in the classroom and how pupils responded to it. The results analysis revealed that a matinee visit was not planned according to the aims emphasized in the school curriculum even though a positive response and a desire to visit further concerts correlate with the number of concerts already frequented.

Key words: arts and cultural education, musical art, music education programs, symphony matinees, symphony orchestra.

Uvod

Raziskava obravnava presečišče, na katerem se srečajo glasbeno-izobraževalni programi, ki jih za mlade poslušalce izvajajo slovenske kulturne ustanove, ter pouk glasbe v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju. Osrednji del raziskave je glasbeno-izobraževalni program, namenjen šolski populaciji, ki ga je v sodelovanju s Cankarjevim domom in v izvedbi Orkestra Slovenske filharmonije ustvarila Glasbena mladina Slovenije. Osnovni namen glasbeno-izobraževalnih programov je mladim približati glasbeno umetnost in na ta način vzbujati koncertne poslušalce. Obisk koncerta simfoničnega orkestra šole najpogosteje organizirajo v okviru kulturnih dni, ki se načrtujejo in izvajajo v sklopu dni dejavnosti. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju so predpisani štirje kulturni dnevi v posameznem šolskem letu, v drugem in tretjem triletju pa trije. S strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport RS so predlagana področja in vsebinski sklopi kulturnih dni, ki pa za šole niso obvezujoči. Cilji kulturnih dni so med drugim spoznavanje in povezovanje različnih jezikovnih, družboslovnih in umetnostnih področij, v samem izvajanju kulturnih dni pa učenci dejavnosti aktivno načrtujejo, sprejemajo in doživljajo. Ob tem razvijajo ustvarjalnost, sposobnost dojemanja spoznanj družboslovnih ved in jezikoslovja ter doživljanje umetniške besede, barv, oblik, zvoka in giba (*Dnevi dejavnosti*, 1998).

Področje, ki zajema izobraževanje otrok in mladih na vseh področjih umetnosti, se imenuje kulturno-umetnostna vzgoja, predstavljeno pa je v številnih nacionalnih in tujih dokumentih. *Resolucija o Nacionalnem programu za kulturo 2014-2017* (v nadaljevanju: *ReNPK 2014-2017*), ki je temeljni strateški dokument slovenske kulturne politike, navaja, da se kulturno-umetnostna vzgoja po vsebini in poslanstvu nahaja na presečišču kulturnega, vzgojno-izobraževalnega in znanstvenega sektorja. Dokument opredeljuje kakovostno kulturno-umetnostno vzgojo kot temeljno pravico vsakega posameznika ter poudari njen pomen za razvoj posameznika in družbe kot celote. Temeljni namen kulturno-umetnostne vzgoje, kot ga navaja *ReNPK 2014-2017*, je pri posamezniku vzbuditi željo in potrebo po sodelovanju v kulturnem in umetniškem izražanju tako v vlogi ustvarjalca in raziskovalca ustvarjalnosti kot tudi udeleženca v kulturno-umetniškem dogajaju. Kulturno-umetnostna vzgoja namreč vključuje vidik sprejemanja umetnosti in ustvarjalni oziroma produktivni vidik, kar na specifičnem področju glasbene umetnosti pomeni, da po eni strani otroci in mlađi nastopajo v vlogi poslušalca, po drugi strani pa so aktivno vključeni v glasbene dejavnosti. V vlogi poslušalcev se lahko otroci in mlađi udeležijo koncertov, ki jih za šolsko populacijo pripravljajo osrednje slovenske glasbene ustanove, to pa največkrat poteka v okviru kulturnih dni, ki jih organizirajo vzgojno-izobraževalni zavodi. Temeljna glasbena vzgoja kot sestavina širše kulturne vzgoje se tako odvija v šolskih institucijah pa tudi v posameznih umetniških ustanovah, ki s svojo ponudbo za otroke in mladino

sooblikujejo kulturno zavest. *ReNPK 2014-2017* kot specifičen cilj kulturno-umetnostne vzgoje na področju glasbene umetnosti poudari nujnost povečanja obsega glasbenega občinstva. Dokument navaja statistične podatke, da od leta 2010 do danes beležimo upad obiska koncertnih prireditev, in sicer približno 30% za koncerte znanih in uveljavljenih izvajalcev in kar 70 % za koncerte manj znanih in neuveljavljenih, povečini tudi mlajših izvajalcev.

Naslednji pomemben dokument so *Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju* (2009; v nadaljevanju: *Nacionalne smernice*). Ta strateški dokument bistveno prispeva k poenotenu pojmovanja in razumevanja koncepta kulturno-umetnostne vzgoje, obenem pa izpostavlja pomen kulturno-umetnostne vzgoje in njenega načrtnega razvoja, opredeljuje pojem kulturno-umetnostne vzgoje in samo pojmovanje ter definira cilje in načela kulturno-umetnostne vzgoje. Priročnik *Kulturno-umetnostna vzgoja* (Bucik idr., 2011) pa *Nacionalne smernice* nadgradi in predstavi osnovna izhodišča izvajanja kulturno-umetnostne vzgoje v vzgoji in izobraževanju ter s primeri dobre prakse prikaže možnosti za njeno izvajanje v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Nacionalna raziskava *Učinki načrtne kulturne vzgoje na kulturno dejavnost učencev v osnovnih šolah* (Pečjak idr., 2009) v končnem poročilu poda predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje. Raziskava na področju glasbene umetnosti navaja odprto zasnovan učni načrt za glasbo kot eno od izhodišč, ki omogoča fleksibilno načrtovanje izvedbenega kurikula. Ob tem poudari, da je na ta način sicer učitelju dodeljena večja avtonomnost pri izbiri glasbenih/učnih vsebin, vendar pa mu je zaupana tudi odgovornost za kvalitetno izvajanje pouka glasbe. Kompetenten učitelj je namreč pomemben dejavnik glasbenega izobraževanja.

Skupina strokovnjakov pod vodstvom Anne Bamford je na podlagi izvedene Unescove raziskave oblikovala kriterije kvalitetnih kulturno-umetniških izobraževalnih programov, saj je umetnostno izobraževanje uspešno le, če je visoko kakovostno (Bamford, 2006). To je tudi prva pregledna raziskava, ki je poskušala povzeti in primerjati dogajanje na področju umetnosti v vzgoji in izobraževanju po posameznih državah sveta (Pečjak idr., 2009). Med najpomembnejše mednarodne dokumente na področju kulturno-umetnostne vzgoje sodi *Road map for Arts education* (v nadaljevanju: *Road map*), ki je nastal na podlagi Unescove prve svetovne konference o umetnostni vzgoji v Lizboni leta 2006. Dokument poudarja pomen umetnostne vzgoje za celostni razvoj otrok in mladih ter oblikuje strategije, s katerimi najširšo javnost seznanja s pomembnostjo umetnostne vzgoje. Nadgradnja dokumenta pa je *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* (v nadaljevanju: *Seoul Agenda*), ki je nastal kot produkt Unescove druge svetovne konference o umetnostni vzgoji v Seulu leta 2010. Medtem ko *Road map* (2006) predstavlja pomemben teoretični in praktični okvir z napotki za nadaljnji razvoj in spodbujanje umetnostne vzgoje, pa *Seoul Agenda* (2010) ponudi konkreten akcijski načrt, ki dopoljuje in

nadgrajuje vsebino prvega dokumenta. Oba dokumenta temeljita na prepričanju, da ima umetnostna vzgoja pomembno vlogo pri konstruktivni preobrazbi izobraževalnih sistemov, ki stremijo k izpolnitvi potreb šolske populacije po kreativnosti in kulturni osveščenosti v družbi enaindvajsetega stoletja.

Raziskave s področja izobraževalnih programov simfoničnih orkestrov kažejo, da imajo glasbeno-izobraževalni programi pomembno vlogo pri razvoju novih generacij poslušalcev. Wu (2004) v raziskavi o delovanju izobraževalnega oddelka Losangeleške filharmonije ugotavlja, da se s pozitivnimi izkušnjami na mladinskih koncertih simfoničnega orkestra pri mladih poslušalcih razvija pozitivno mnenje o klasični glasbi in simfoničnem orkestru ter vzbuja želja po nadaljnjem obiskovanju koncertov. Glasbeno-izobraževalni programi simfoničnih orkestrov tako predstavljajo temelje za razvoj bodočih poslušalcev. Poleg tega je raziskava potrdila pomembnost predkoncertne pedagoške priprave za pozitivno koncertno izkušnjo mladih poslušalcev. Naklonjenost klasični glasbi je, tako kot naklonjenost drugim zvrstem umetnosti, privzgojena. Poznavanje klasične glasbe je bistven pogoj za uživanje ob njej, pozitivni občutki pa naraščajo prav s stopnjo poznavanja (Heilbrun idr., 2001). Odkrivanje učinkov izobraževalne dejavnosti simfoničnih orkestrov na razvoj poslušalcev je kompleksno, saj na potrebo po kulturnem udejstvovanju poleg dosedanjih izkušenj vplivajo družbeni, demografski, osebnostni in kulturni dejavniki (McCarthy idr., 2001).

Učni načrt za glasbeno umetnost v programu osnovnošolskega izobraževanja

Glasbena umetnost je obvezni predmet v celotni vertikali osnovnošolskega izobraževanja. V prvem triletju obsega dve šolski uri na teden, v četrtem in petem razredu uro in pol, v šestem, sedmem, osmem in devetem razredu pa eno šolsko uro na teden. V šolskem letu 2013/2014 se je predmet preimenoval iz glasbena vzgoja v glasbena umetnost, s čimer je vzgojno vlogo predmeta zamenjala izobraževalna. Aktualni učni načrt iz katerega izhajamo je bil posodobljen leta 2011, kljub temu pa še vedno nosi naslov *Glasbena vzgoja*.

V učnem načrtu je glasba opredeljena kot kulturni fenomen in človekova potreba v vseh časih. „Glasba je oblika komunikacije, ki vpliva na občutja, misli in delovanje, zato učenci potrebujejo glasbene izkušnje izvajanja, ustvarjanja in poslušanja. Stik z njenimi vrednotami je temelj za razumevanje glasbenih pojavov in pojmov. Sodobna glasbena vzgoja izhaja iz glasbe kot umetnosti in glasbenopedagoške znanosti“ (*Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja*, 2011, str. 4). Osrednje dejavnosti, ki se izvajajo v okviru predmeta *Glasbena umetnost* so izvajanje, ustvarjanje in poslušanje, z izvajanjem teh dejavnosti pa se učenci lahko preizkusijo v vlogi poustvarjalca, ustvarjalca in

poslušalca. Ta dejavnostni pristop je utemeljen s spodbujanjem razvoja glasbenega doživljanja in mišljenja ter razvojem glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. V učnem načrtu opredeljeni splošni cilji spodbujajo doživljanje in izražanje glasbe, sodelovanje v različnih oblikah glasbenega udejstvovanja ter oblikovanje pozitivnega odnosa do nacionalne in svetovne glasbene dediščine. Poleg tega cilji podpirajo razvijanje kritične presoje in vrednotenja glasbe, vzgajanje za ustvarjanje in ohranjanje zdravega zvočnega okolja ter poznavanje glasbene literature, ustvarjalcev, poustvarjalcev in zakonitosti glasbenega jezika.

Osrednja dejavnost pri vseh glasbenih procesih je poslušanje, zato je tudi osrednji namen osnovnošolskega glasbenega izobraževanja vzgoja poslušalcev, ki znajo selektivno izbirati in kritično vrednotiti glasbo. Ajtnik (2001) ugotavlja, da je mogoče pri učencih izboljšati sposobnosti dojemanja glasbe z vodenjem skozi izbrane primere celotnega znanega glasbenega sveta, in opozarja, da morajo biti poslušani primeri ustrezno predstavljeni in uvedeni. Učenci se ob tem naučijo pozorno poslušati, poleg tega pa spoznajo, kako je mogoče s čustveno prevzetostjo duševno dojeti glasbo. Cilj poslušanja glasbe je namreč vzgojiti in izobraziti aktivnega poslušalca. Oblak (1997) priporoča večkratno poslušanje posamezne skladbe, ker večkraten stik z glasbenim delom poglablja doživetje, glasbeno pomnenje in odkrivanje značilnosti.

Poslušanje je v aktualnem učnem načrtu predstavljeno v 3. poglavju, kjer so po triletjih opredeljeni operativni cilji in vsebine za posamezna dejavnostna področja. V prvem triletju je poslušanje doživljajsko, v drugem triletju doživljajsko analitično, medtem ko v tretjem triletju prihaja ob doživljajskem poslušanju v ospredje analitično poslušanje. Cilj poslušanja glasbe je razvijanje učenčeve sposobnosti zbranega poslušanja, ki se ob primerni motivaciji kaže v poglabljanju doživljanja, v zaznavanju izraznih prvin (ritem, melodija, barva, hitrost, glasnost), izvajalskih sredstev (glas, inštrumenti) ter oblik in vsebin (uspavanka, koračnica, pesem idr.). Učni načrt tudi poudarja pomen učiteljevega skrbnega načrtovanja vseh faz poslušanja, ki so: začetna motivacija, večkratno poslušanje z ustrezno zbranimi slušnimi nalogami in povratna informacija. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je povratna informacija pogosto vezana na izražanje doživetij, v drugem in tretjem pa aktivnosti po poslušanju spodbujajo izražanje doživetij in mnenj, pogovaranje o glasbenih predstavah ter vrednotenje glasbe in izvedb.

Koncertna ponudba za mlade poslušalce v Sloveniji

Umetniški programi za mladino pri nas potekajo že od leta 1920, ko je Orkestralno društvo Glasbene matice začelo izvajati komentirane mladinske koncerte, za pripravo le-teh pa so skrbeli Karel Jeraj, Emil Adamič in Karel

Mahkota (Budkovič, 1995). Pregled koncertov Orkestralnega društva prikaže redno ponudbo komentiranih mladinskih koncertov in komentiranih generalnih vaj od leta 1920. „Prvi simfonični koncert so pripravili 13. decembra 1920 v dvorani Union. Generalno vajo (Pavel Kozina je zanjo pripravil predavanje o osnovnih glasbenih pojmih) so poslušali ljubljanski srednješolci in njen uspeh je sprožil razmišljanja o mladinskih koncertih“ (Šramel Vučina, 2010, str. 79).

Leta 1964 je bila ustanovljena Glasbena mladina Ljubljane na pobudo Cirila Cvetka, ki je v Franciji dobil vpogled v delo organizacije Jeunesses musicales. To je bilo prvo tovrstno društvo v Sloveniji. V prvih dveh letih je bilo organiziranih kar 456 delno komentiranih koncertov za okrog dvajset tisoč mladih poslušalcev, izvedene so bile operne predstave, koncerti v Slovenski filharmoniji ter koncerti priznanih umetnikov po raznih krajih. Delovanje je bilo sprva usmerjeno na organizacijo komentiranih koncertov za mlade poslušalce, nato pa se je leta 1967 razširilo na prirejanje koncertov mladih glasbenikov. „Zbiranje mladih ob glasbi pa je dobilo drugačne razsežnosti. Mladi niso samo hodili poslušat, kar jim je bilo ponujeno, ampak so začeli sami krojiti program, ki so si ga žeeli. In to je bil tudi pravi namen osnovne zamisli Glasbene mladine. Dejavnost je prerasla v gibanje, mladi so osnovali glasbene klube, ansamble, se vključili v vodstva in sooblikovali programe“ (Šivic, 1995, str. 1). Leta 1988 se je društvo preimenovalo iz Glasbena mladina Ljubljane v Glasbena mladina ljubljanska (v nadaljevanju: GML).

Glasbena mladina Slovenije (v nadaljevanju: GMS) je bila ustanovljena pet let za Glasbeno mladino Ljubljane. Ob njeni ustanovitvi leta 1969 je bilo v *Grlici* zapisano: „Med konkretnejše oblike dela Glasbene mladine Slovenije spadajo v prvi vrsti koncerti, in sicer koncerti v šoli in pa koncerti, ki jih bodo priredili zunaj šolskega okvira. Da bodo dosegli svoj namen v čim večji meri, bodo koncerti opremljeni s komentarjem, njihov program pa bo temeljil na ustreznih pedagoških osnovah. Koncerete bodo poživili tudi z literarnimi deli na tako imenovanih literarno-glasbenih večerih ali pa jih bodo povezali z likovno umetnostjo“ (Mrak, 1969-70, str. 67).

GMS in GML sta društvi, ki se ukvarjata z mladimi poslušalci in mladimi glasbeniki, pri tem pa opravljata vlogo posrednika med glasbeno umetnostjo in mladimi. Delovanje društev temelji na organizaciji koncertov za mlade poslušalce in koncertov, ki jih izvajajo talentirani mladi glasbeniki. Poslanstvo društev je torej na eni strani omogočiti otrokom in mladim neposredno doživetje vrhunske glasbene izkušnje profesionalnih orkestrov, na drugi strani pa društvu prirejata številne koncerte v izvedbi mladih glasbenikov, na katerih talentirani mladi glasbeniki pridobivajo dragocene koncertne izkušnje. Glasbeno-izobraževalni programi, ki jih v sodelovanju s kulturnimi ustanovami izvajata, imajo osnovni namen mladim približati glasbenu umetnost, v njih vzbuditi potrebo po obiskovanju koncertov in na ta način vzgajati nove generacije

koncertih poslušalcev. Glavni cilj programov je pri mladih razviti pozitiven in kritičen odnos do glasbene umetnosti, s poudarkom na pristnem doživljajanju in elementarnem razumevanju. Obe društvi spomladi pošljeta programske knjižice z glasbeno-izobraževalnimi programi za naslednje šolsko leto na vse slovenske osnovne in srednje šole ter jih povabita k obisku programov. Kot je zapisano že v imenih, deluje GMS na nacionalni ravni, poleg tega pa je aktivno vpeta tudi v mednarodno glasbeno mrežo. Od leta 1993 je samostojna članica Mednarodne zveze Glasbenih mladin (Jeunesses Musicales International), ki je po podatkih UNESCO najpomembnejša svetovna mladinska organizacija na področju glasbe. Delovanje GML pa je naravnano na organizacijo koncertov v prestolnici, vendar presega okvir Mestne občine Ljubljana. Sodeluje namreč s šolami iz cele Slovenije, ki prihajajo v prestolnico na njihove koncerne, ter posreduje glasbeno-izobraževalne programe na šole po vsej Sloveniji. Poleg tega organizira koncerne iz cikla *Jesenske serenade* na številnih prizoriščih po Sloveniji, Mešani mladinski pevski zbor Veter pa pod okriljem GML sodeluje na mednarodnih tekmovanjih.

GMS že od samih začetkov svojega delovanja prireja komentirane koncerne z Orkestrom Slovenske filharmonije. Simfonične matineje, kot se imenujejo koncerti za mlade poslušalce, se odvijajo v dopoldanskem času, namenjene pa so mladim poslušalcem različnih starostnih stopnj. V prvih letih je število simfoničnih matinej še nekoliko variiralo, od leta 1994 do leta 2014 pa GMS vsako sezono pripravi od 11 do 20 simfoničnih matinej, število različnih programov, namenjenih različnim starostnim stopnjam otrok in mladih, pa se giblje med 3 in 5 v posameznem šolskem letu. Simfonične matineje od leta 1982 potekajo v Gallusovi dvorani Cankarjevega doma v Ljubljani, prisluhnejo pa jim učenci in dijaki iz cele Slovenije. Postopek ustvarjanja novega glasbeno-izobraževalnega programa poteka tako, da strokovna služba GMS izbere glasbene vsebine izobraževalnih programov, koncertni spored pa oblikuje na podlagi predlogov učiteljev glasbe in predlogov programske službe Slovenske filharmonije. Glasbeno-izobraževalni program GMS uskladi z veljavnimi učnimi načrti za glasbo v osnovni šoli in gimnaziji ter ustvari od 3 do 5 programov, namenjenih različnim starostnim stopnjam otrok in mladih. Od učiteljev nato dobiva povratne informacije o simfoničnih matinejah z vprašalniki, ki jih doda pedagoški pripravi in vstopnicam.

Tabela 1 prikazuje dejavnost GMS in GML v šolskem letu 2013/2014. Stolpci označujejo vrste programov glede na to, komu so namenjeni, zadnjo kategorijo pa predstavljajo tiskane izdaje društev. Koncerti orkestrov za šole so posebej za mlade poslušalce pripravljeni koncerti, ki jih v sodelovanju z GMS in GML izvajajo slovenski poklicni orkestri. Za mlade glasbenike društvi organizirata dejavnosti, na katerih imajo možnost koncertiranja, tekmovanja, glasbenega udejstvovanja in izpopolnjevanja. Kategorija *Na šolah* pa predstavlja glasbeno-izobraževalne programe, ki jih pripravljajo in izvajajo posamezniki ali

manjše skupine glasbenikov, društvi pa jih posredujeta šolam. V oklepaju so označeni izvajalci in število izvedb posameznega programa.

Tabela 1: Dejavnost Glasbene mladine Slovenije in Glasbene mladine ljubljanske v šolskem letu 2013/2014¹

	Koncerti orkestrov za šole	Za mlade glasbenike	Na šolah	Izdaje
GMS	<ul style="list-style-type: none"> - Glasbene reke (SF, 4) - Filmska glasba (SF, 4) - Ljudske teme (SF, 4) - Peter in volk (SF, 4) - Glasbena torta (KGBL, 1) - Balet v pravljici (KGBL, 2) - Slovenski skladatelji (SF, 1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Koncertni cikel GM oder (8) - Poletni glasbeni tabor - Avdicija za Svetovni zbor mladih - Tekmovanje Glasbena olimpijada - Festival Najstfest 	66 programov iz cikla Koncert, ki pride k vam	<i>Revija Glasna</i> (6 dvojnih številk)
GML	<ul style="list-style-type: none"> - Appassionato (Simfonični orkester RTV Slovenija, 2) - Mladi mladim (SF, 2) - Big Band RTV Slovenija: Sprehod skozi zgodovino Jazza (2), Latino (1) in Etno jazz (1) - SNG Opera in balet Ljubljana: opera Gorenjski slavček (1) in balet Picko in Packo (2) - Policijski orkester: Peter in volk (2), Martin Krpan (2) in Cesarjeva nova oblačila (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Komorni orkester Mladi ljubljanski solisti - Glasba na vodi (7) - Jesenske serenade (24) - Mladi mladim (6) - Dobimo se na Magistratu (6) - Ob klavirju (5) - Glasbeni samovar (5) - Zvoki mladih (3) + Študent profesor (2) - Prisluhnimo (5) - Zb. pevci za zb. pevce (1) - Jazz v kavarni Union (5) - Zbor Veter 	8 programov iz cikla Na šolah	

Simfonična matineja Glasbene mladine Slovenije *Marko skače*

Simfonične matineje so komentirani simfonični koncerti za mlade poslušalce, ki jih GMS pripravi z orkestrom Slovenske filharmonije in Cankarjevim domom. V šolskem letu 2013/2014 je GMS organizirala 16 koncertov s širimi različnimi programi. Med njimi je bila simfonična matineja z naslovom *Marko skače* in podnaslovom *Ljudske teme v slovenski simfonični glasbi* (v nadaljevanju: simfonična matineja GMS *Marko skače*). Orkester Slovenske filharmonije jo je izvedel na štirih dopoldanskih koncertih, ki so se zvrstili 18. in 19. marca 2014 v Gallusovi dvorani Cankarjevega doma. Glasbeno-izobraževalni program je bil namenjen mladim poslušalcem drugega in tretjega triletja osnovnošolskega izobraževanja. Koncert je povezoval dramski igralec Brane Grubar, ki je med potekom koncerta mladim poslušalcem pripovedoval zgodbo o slovenski ljudski

¹ Pomen kratic v tabeli: GMS – Glasbena mladina Slovenije, GML – Glasbena mladina ljubljanska, SF – Slovenska filharmonija, RTV – Radiotelevizija, KGBL – Konservatorij za glasbo in balet Ljubljana, SNG – Slovensko narodno gledališče.

glasbi. Na samem začetku so učenci slišali posnetek ljudske pesmi *Marko skače* iz leta 1900, ki ga je v Prekmurju posnel madžarski raziskovalec ljudskega izročila. V nadaljevanju je orkester zaigral uvod pesmi *Marko skače*, nato pa so pesem na pobudo komentatorja zapeli mladi poslušalci v dvorani. Komentator je na oder povabil skladatelja Alda Kumarja, ki se je učencem predstavil in jim sam podal nekaj informacij o svoji skladbi z naslovom *Istralja 2000*. Povedal jim je, kako je skladba dobila ime in kaj ga pri skladanju navdihuje. Orkester je nato zaigral izbrane stavke šeststavčne suite *Istralja 2000*, in sicer 1. stavek z naslovom *Storil si je lepi vrt*, 5. stavek *Nineta* in 6. stavek *Fešta*. Nato je komentator poslušalcem predstavil star gramofon, s katerim so nekoč snemali in predvajali glasbo, iz zvočnikov pa je zazvenel star posnetek, na katerem ljudski pevec poje pesem *Čuk se je oženil*. Sledili so *Slovenski ljudski plesi* (1983) Alojza Srebotnjaka, ki jih je zaigral orkester, na platnu pa so bile prikazane informacije o skladatelju in njegovi skladbi. V nadaljevanju je komentator na zabaven način mlaide poslušalce seznanil z nekaterimi značilnostmi slovenske ljudske pesmi, nato pa je na oder povabil skladatelja Janija Goloba. Skladatelj je učencem predstavil svojo skladbo z naslovom *Slovenska rapsodija* (1990) in jim razložil strukturo skladbe. Orkester je nato skladbo zaigral, s tem pa se je glasbeno-izobraževalni program zaključil. Na oder sta še enkrat prišla oba skladatelja in se poslovila od mladih poslušalcev.

Spored simfonične matineje GMS *Marko skače* je torej vključeval tri skladbe slovenskih skladateljev, in sicer: Aldo Kumar: *Istralja 2000*, Alojz Srebotnjak: *Slovenski ljudski plesi* (1983) in Jani Golob: *Slovenska rapsodija* (1990). Vsi učitelji glasbe in učitelji razrednega pouka, ki so se z učenci udeležili simfonične matineje GMS *Marko skače*, so 15 dni pred koncertnim dogodkom skupaj z vstopnicami od GMS prejeli pedagoško gradivo, namenjeno učni pripravi učencev na izbrano simfonično matinejo. Gradivo vsebuje informacije o skladateljih in njihovih delih ter izvajalcih, vključuje pa tudi notne primere motivov slovenskih ljudskih pesmi, ki so jih skladatelji vključili v svoja simfonična dela.

Raziskava

Koncerti za mlaide poslušalce v Sloveniji potekajo že skoraj sto let, vendar pa na tem področju ni opravljene še nobene raziskave. Na osnovi zbranih zgodovinskih in teoretičnih podatkov smo izvedli raziskavo, ki obravnava vpliv simfonične matineje GMS *Marko skače* na prisotne učitelje in učence. Pri načrtovanju raziskave smo se osredotočili predvsem na ciljno publiko, ki jim je simfonična matineja namenjena, to pa so osnovnošolci druge in tretje triade osnovne šole. Zanimal nas je njihov odziv na simfonično matinejo GMS *Marko skače* in pa vpliv izbrane simfonične matineje na njihovo željo po nadaljnjem obiskovanju koncertov. V raziskavo so vključeni tudi učitelji, ki so v šolskem letu

2013/14 poučevali predmet glasbena umetnost in so se z učenci udeležili simfonične matineje GMS *Marko skače*, saj so z načrtovanjem aktivnosti pred in po obisku izbrane simfonične matineje vplivali na odziv učencev.

Cilji raziskave

Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako učitelji glasbe načrtujejo obisk simfonične matineje GMS, kakšne aktivnosti izvajajo pred in po obisku simfonične matineje ter kakšen je odziv učencev na izbrano simfonično matinejo.

Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako učitelji glasbe učence pripravijo na obisk simfonične matineje?
- Katere aktivnosti izvajajo učitelji glasbe pri pouku po obisku simfonične matineje?
- Kakšen je odziv učencev na simfonično matinejo GMS *Marko skače*?

Metoda

Osnovni raziskovalni metodi sta deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja.

Vzorec

V vzorec je vključenih 19 učiteljev, ki so v šolskem letu 2013/14 poučevali predmet glasbena umetnost na osnovnih šolah iz celotne Slovenije in so se z učenci udeležili simfonične matineje GMS *Marko skače*. Poleg tega je v vzorec zajet 101 učenec iz šestih osnovnih šol iz različnih slovenskih regij, ki so v šolskem letu 2013/14 obiskovali 5., 6., in 9. razred osnovne šole. V vzorec za raziskavo odziva učencev smo vključili učence iz naslednjih osnovnih šol: 15 učencev 5. razreda OŠ Drska, Novo mesto, 10 učencev 5. razreda OŠ Franceta Bevka, Ljubljana, 15 učencev 6. razreda OŠ Cerkno, 26 učencev 6. razreda OŠ Ivana Tavčarja, Gorenja vas, 20 učencev 6. razreda OŠ Gradec, Litija in 15 učencev 9. razreda OŠ Radenci. V raziskavo je bilo tako vključenih 25 učencev petega 5. razreda, ki so stari 10 ali 11 let, 61 učencev 6. razreda, starih od 11 do 12 let in 15 učencev 9. razreda, starih od 14 do 15 let. Pri načrtovanju raziskave smo šole izbirali po načelu regijske razpršenosti, nismo pa razpolagali s podatki o tem, katere razrede bodo šole pripeljale na simfonično matinejo GMS *Marko skače*.

Postopek zbiranja podatkov

Vprašalnike za učitelje glasbe smo poslali učiteljem, ki so se z učenci udeležili simfonične matineje GMS *Marko skače*, in sicer 15 dni pred izvedbo simfonične matineje. 19 izpolnjenih vprašalnikov so učitelji poslali po pošti v obdobju petih tednov po simfonični matineji. Z vprašalnikom smo učitelje glasbe spraševali o številu dosedanjih obiskov simfoničnih matinej, usklajenosti programa z učnim načrtom za glasbo, uporabi in uporabnosti pedagoške priprave GMS, aktivnostih pred in po obisku simfonične matineje, odzivu učencev na simfonično matinejo ter želji po nadalnjem obiskovanju simfoničnih matinej. Vprašalnik je obsegal 11 vprašanj, od katerih je bilo 8 vprašanj zaprtega tipa, učitelji pa so obkroževali ponujeni možnosti 'da' ali 'ne'. Eno vprašanje, ki se je nanašalo na aktivnosti v razredu povezane z obiskom simfonične matineje GMS *Marko skače*, je bilo odprtega tipa, dve vprašanji pa sta vsebovali Likertovo lestvico stališč, in sicer vprašanje o uporabnosti pedagoške priprave Glasbene mladine Slovenije in vprašanje o odzivu učencev na simfonično matinejo.

Vprašalnike za učence smo 15 dni pred simfonično matinejo GMS *Marko skače* poslali na šest izbranih osnovnih šol iz različnih slovenskih regij, iz vsake šole pa je v raziskavi sodeloval en razred učencev. Poleg vprašalnikov za učence smo na izbrane šole poslali tudi soglasja staršev za sodelovanje otroka v raziskavi. GMS je vprašalnike s soglasji staršev dodala pošiljkam s koncertnimi vstopnicami in pedagoškimi pripravami. Šole so poslale izpolnjene vprašalnike skupaj z izpolnjenimi soglasji staršev za sodelovanje otroka v raziskavi v obdobju petih tednov po simfonični matineji GMS *Marko skače*. Skupno število izpolnjenih in vrnjenih vprašalnikov je 101. Vprašalnik za učence je obsegal 17 vprašanj, od katerih je bilo 7 vprašanj zaprtega tipa. 7 vprašanj je vsebovalo Likertovo lestvico stališč, z njimi pa so učenci izražali počutje na koncertu, mnenje o glasbi in zgodbi simfonične matineje GMS *Marko skače* ter mnenje o koncertu simfoničnega orkestra pred in po obisku izbrane simfonične matineje. Zadnja 3 vprašanja so bila odprtega tipa, učence pa smo z njimi vprašali o razredu, ki ga obiskujejo v tekočem šolskem letu ter kaj jih je na koncertu motilo, oziroma kaj jim je bilo najbolj všeč.

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali na ravni opisne statistike z izračunom frekvenčne distribucije (f, f %).

Rezultati

Dejavnosti in mnenja učiteljev, povezana s simfonično matinejo GMS *Marko skače*

S prvim vprašanjem smo učitelje ($N = 19$) vprašali ali je to njihov prvi koncert simfoničnega orkestra v koncertni dvorani, ponujena pa sta bila odgovora 'da' in 'ne'. Z odgovorom 'ne' smo v nadaljevanju učitelje prosili, da napišejo število že obiskanih koncertov. 10,53 % učiteljev je prvič prisostvovalo izbrani simfonični matineji, medtem ko je 89,47 % učiteljev obiskalo že več komentiranih koncertov. Število obiskov simfoničnih matinej, ki so ga učitelji napisali, se giblje od 2 do 70, nekaj učiteljev je napisalo približno število, saj natančnega števila ne vedo.

Učitelji so bili enotni glede usklajenosti koncertnega programa z učnim načrtom za glasbo. Vsi učitelji so namreč odgovorili, da se jim zdi izbrana simfonična matineja usklajena z učnim načrtom. Vprašanju o poučnosti besedila, ki ga je priporovedoval komentator, so učitelji prav tako enoglasno pritrudili. Dva učitelja sta na tem mestu dodala, da se jima je zdelo besedilo, zlasti za razredno stopnjo, prezahtevno. 68,42 % učiteljev je pred obiskom matineje pri pouku z učenci obravnavalo izvajana glasbena dela, trije od teh pa so dodali, da je bila obravnavna delna. 31,58 % učiteljev pa pri pouku ni obravnavalo izvajanih glasbenih del. Rezultati so pokazali, da kar 78,95 % učiteljev pred koncertom učencem ni predvajalo izvajanih glasbenih del, 15,79 % učiteljev je posnetke predvajalo delno in le en učitelj je odgovoril, da jih je predvajal v celoti. 84,21 % učiteljev je odgovorilo, da so pri pouku uporabili pedagoško pripravo GMS kot učno gradivo, 15,79 % pa poslane pedagoške priprave ni uporabilo. Sedmo vprašanje se je nanašalo na uporabnost pedagoške priprave, za podajanje odgovorov pa smo uporabili petstopenjsko Likertovo lestvico. 36,84 % učiteljev meni, da je pedagoška priprava zelo uporabna, 42,11 % učiteljev meni, da je precej uporabna, 15,79 % učiteljev meni, da je še kar uporabna, 5,26 % učiteljev pa meni, da ni preveč uporabna. Po koncertu kar 36,84 % učiteljev ni načrtovalo nobenih aktivnosti, 63,16 % učiteljev pa je napisalo naslednje načrtovane realizirane aktivnosti z učenci: ponovili so instrumente simfoničnega orkestra, vlogo dirigenta in skladatelja, o koncertu so se pogovarjali, spoznavali so slovenske ljudske skladbe s koncerta, učenci so izpolnili delovne liste, dnevnik poslušanja ali napisali poročilo o koncertu.

Deveto vprašanje se je nanašalo na odziv učencev na simfonično matinejo GMS *Marko skače*, učiteljem pa smo ponudili petstopenjsko Likertovo lestvico odgovorov. 22,22 % učiteljev je odgovorilo, da so bili odzivi učencev zelo dobri, 61,11 % jih je odgovorilo, da so bili odzivi precej dobri, 16,67 % pa jih je odgovorilo, da so bili odzivi še kar dobri. Vsi učitelji so bili enotnega mnenja, da je pouk glasbe učinkovitejši, če je podkrepłen z umetniškim programom, ki ga za mlade poslušalce pripravljalata GMS in Slovenska filharmonija. Prav tako bi se vsi

učitelji ponovno udeležili simfonične matineje GMS.

Mnenja učencev, povezana s simfonično matinejo GMS *Marko skače*

S prvim vprašanjem smo učence (N = 101) vprašali, ali je bil to njihov prvi obisk koncerta simfoničnega orkestra v koncertni dvorani. Vprašanje je bilo zaprtega tipa in je učencem ponudilo odgovora 'da' in 'ne', z odgovorom 'ne' pa smo v nadaljevanju učence prosili, da napišejo število že obiskanih koncertov. Kar 63,37 % učencev je koncert simfoničnega orkestra v koncertni dvorani poslušalo prvič, 36,63 % učencev pa je tovrstne koncerne obiskalo že pred tem. Od slednjih jih je največ napisalo, da je bil to njihov drugi koncert, nekateri učenci navajajo tri, pet ali šest obiskov, nekaj pa jih je napisalo, da so obiskali že več koncertov.

Odgovori na prvo vprašanje predstavljajo izhodišče za podrobno obravnavo sedmih vprašanj, ki se nanašajo na počutje na simfonični matineji GMS *Marko skače*, mnenje o izvajani glasbi, željo po ponovnem obisku koncerta, širjenje pozitivne izkušnje z izbrane simfonične matineje ter mnenje o koncertu pred in po obisku simfonične matineje. Rezultati odgovorov na navedena vprašanja so prikazani v tabelah 2-8. Izpolnjene vprašalnice smo razvrstili v tri skupine, in sicer prvo skupino predstavljajo učenci, ki so na tej simfonični matineji prvič slišali koncert simfoničnega orkestra (63,37 %), drugo skupino predstavljajo učenci, za katere je bil to drugi tovrstni koncert (20,79 %), v tretji skupini pa so učenci, ki so obiskali že tri ali več koncertov simfoničnega orkestra (15,84 %).

Tabela 2 prikazuje počutje učencev na koncertu tako, da so učenci razvrščeni v tri prej omenjene skupine.

Tabela 2: Počutje učencev na simfonični matineji GMS *Marko skače* glede na število že obiskanih tovrstnih koncertov

Kako si se počutil/a na koncertu?	Število obiskanih tovrstnih koncertov					
	Prvi koncert		Drugi koncert		3 in več koncertov	
	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo dobro	19	29,69	7	35	11	68,75
Precej dobro	22	34,37	10	50	4	25
Še kar dobro	19	29,69	3	15	1	6,25
Ne preveč dobro	3	4,69	/	/	/	/
Slabo	1	1,56	/	/	/	/
Skupaj	64	100	20	100	16	100

Ugotavljamo, da odstotek učencev z boljšim počutjem na koncertu narašča s številom koncertov, ki so jih učenci že obiskali. Na koncertu se je zelo dobro počutilo 29,69 % učencev, za katere je bil to prvi koncert simfoničnega orkestra, 35 % učencev, ki so bili na koncertu simfoničnega orkestra drugič in kar 68,75 % učencev, ki so obiskali 3 ali več koncertov. Iz rezultatov je razvidno, da med učenci druge in tretje skupine upada število tistih, ki so se počutili še kar dobro, medtem ko tistih, ki se niso počutili preveč dobro ali so se počutili slabo, sploh ni.

Tabela 3: Mnenja učencev o glasbi na simfonični matineji GMS *Marko skače* glede na število že obiskanih tovrstnih koncertov

Ali ti je bila všeč glasba na koncertu?	Število obiskanih tovrstnih koncertov					
	Prvi koncert		Drugi koncert		3 in več koncertov	
	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo	19	29,69	6	30	11	68,75
Precej	17	26,56	11	55	4	25
Še kar	22	34,37	3	15	1	6,25
Ne preveč	5	7,81	/	/	/	/
Sploh ne	1	1,56	/	/	/	/
Skupaj	64	100	20	100	16	100

Največ učencev prve skupine (prvi obisk koncerta) odgovarja, da jim je bila glasba na koncertu še kar všeč (34,37 %), večini učencev druge skupine (drugi obisk tovrstnega koncerta) je bila glasba precej všeč (55 %), medtem ko je v tretji skupini (tretji in večkratni obisk tovrstnega koncerta) večina učencev odgovorila, da jim je bila glasba zelo všeč (68,75 %). Tudi v tabeli 3 je viden upad števila učencev druge in tretje skupine, ki jim je bila glasba še kar všeč, medtem ko odgovorov ‘ne preveč’ in ‘sploh ne’ v teh skupinah učenci niso obkroževali.

Naslednje vprašanje se nanaša na mnenje učencev o zgodbi, ki je povezovala simfonično matinejo GMS *Marko skače*. 41,58 % učencev je odgovorilo, da jim je bila zgodba, ki jo je razlagal pripovedovalec, zelo všeč, 33,67 % učencem pa je bila zgodba precej všeč. 16,83 % učencev se je opredelilo za srednjo vrednost, ki jo predstavlja odgovor ‘še kar’, 4,95 % učencev je odgovorilo, da jim zgodba ni bila preveč všeč in 2,97 % učencem zgodba sploh ni bila všeč. Peto vprašanje se je nanašalo na obravnavo skladb s koncertnega programa pri pouku glasbe pred obiskom koncerta. Glede na to, da je v raziskavi sodelovalo 6 razredov izbranih osnovnih šol, bi pričakovali, da so rezultati v posameznem razredu enotni, vendar

pa je le razred z ene izmed šol na to vprašanje odgovoril povsem enotno. V ostalih razredih je očitna večina enakih odgovorov, iz katere lahko sklepamo, ali so dela obravnavali ali ne. Na drugi šoli se je za pritrudilni odgovor opredelilo 53 % učencev, za odgovor 'ne' pa 47 % vprašanih. Iz tega sklepamo, da je bil obisk koncerta pri pouku zelo nejasno načrtovan in obravnavan, kar je pri učencih povzročilo različne odgovore. Pri ostalih šolah lahko iz večinskih odgovorov sklepamo, da so trije razredi učencev pred obiskom koncerta obravnavali skladbe s koncertnega programa, dva razreda pa ne. Rezultati šestega vprašanja so pokazali, da 63,37 % učencev meni, da so se med poslušanjem koncerta nekaj novega naučili, medtem ko je 36,63 % učencev prepričanih, da se niso ničesar naučili.

V nadaljevanju smo s tremi vprašanji pri učencih preverili, ali si želijo obiskovati koncerty simfoničnega orkestra tudi v prihodnje in ali bi svojo pozitivno izkušnjo delili z drugimi. S sedmim vprašanjem smo učence vprašali, ali si želijo, da bi šola večkrat organizirala obisk tovrstnega dogodka. Spodnja tabela prikazuje rezultate razvrščene v tri skupine učencev glede na število že obiskanih tovrstnih koncertov.

Tabela 4: Izražene želje učencev po ponovnem obisku koncerta simfoničnega orkestra v organizaciji šole glede na število že obiskanih tovrstnih koncertov

Ali si želiš, da bi šola večkrat organizirala obisk koncerta simfoničnega orkestra?	Število obiskanih tovrstnih koncertov					
	Prvi koncert		Drugi koncert		3 in več koncertov	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA	53	85,48	16	80	16	100
NE	9	14,52	4	20	/	/
Skupaj	62	100	20	100	16	100

Željo po ponovnem obisku koncerta v organizaciji šole je izrazilo 85,48 % učencev prve skupine, 80 % učencev druge skupine in vsi učenci tretje skupine, ki so obiskali 3 ali več tovrstnih koncertov.

Tabela 5: Izražene namere učencev o širjenju pozitivne izkušnje s simfonične matineje GMS *Marko skače* glede na število že obiskanih tovrstnih koncertov

Ali boš povedal/a, staršem in prijateljem izven šole, da je poslušanje koncerta simfoničnega orkestra prijetno?	Število obiskanih tovrstnih koncertov					
	Prvi koncert		Drugi koncert		3 in več koncertov	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA	42	65,63	14	73,68	14	93,33
NE	22	34,37	5	26,32	1	6,67
Skupaj	64	100	19	100	15	100

Iz tabele 5 je razvidno naraščanje števila učencev, ki bodo pozitivno izkušnjo s simfonične matineje GMS *Marko skače* delili s starši in prijatelji, glede na više število že obiskanih koncertov. 65,63 % učencev prve skupine je odgovorilo, da bodo povedali staršem in izvenšolskim prijateljem, da je poslušanje koncerta simfoničnega orkestra prijetno, v drugi skupini je 73,86 % učencev izbralno pritrtilni odgovor, medtem ko je v tretji skupini pritrtilno odgovorilo kar 93,33 % učencev.

Tabela 6: Izražene želje učencev po ponovnem obisku koncerta simfoničnega orkestra izven organizacije šole glede na število že obiskanih tovrstnih koncertov

Ali si želiš obiskati koncert simfoničnega orkestra izven organizacije šole?	Število obiskanih tovrstnih koncertov					
	Prvi koncert		Drugi koncert		3 in več koncertov	
	f	f %	f	f %	f	f %
DA	35	57,38	14	70	14	93,33
NE	26	42,62	6	30	1	6,67
Skupaj	61	100	20	100	15	100

Tudi tabela 6 prikazuje, da želja po obisku koncerta izven organizacije šole narašča s številom že obiskanih koncertov. V prvi skupini je 57,38 % učencev izrazilo željo po obisku koncerta simfoničnega orkestra izven organizacije šole, v drugi skupini je pritrtilni odgovor izbralno 70 % učencev, v tretji skupini pa kar 93,33 % učencev.

Z desetim in enajsttim vprašanjem smo preverjali, ali se je prepričanje učencev o koncertu simfoničnega orkestra po obiskani simfonični matineji spremenilo. Učenci so odgovore izbirali na petstopenjski Likertovi lestvici od ponujenega odgovora 'zelo prijeten' do odgovora 'neprijeten'. Spodnja tabela prikazuje prepričanje učencev o koncertu simfoničnega orkestra pred obiskom simfonične matineje GMS *Marko skače*.

Tabela 7: Mnenja učencev o koncertu pred obiskom simfonične matineje GMS *Marko skače* glede na število že obiskanih tovrstnih koncertov

Pred obiskom koncerta si bil/a prepričan/a, da je koncert simfoničnega orkestra:	Število obiskanih tovrstnih koncertov					
	Prvi koncert		Drugi koncert		3 in več koncertov	
	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo prijeten	12	18,75	5	26,32	5	31,25
Prijeten	23	35,94	8	42,10	8	50
Še kar prijeten	18	28,12	3	15,79	2	12,5
Manj prijeten	7	10,94	1	5,26	/	/
Neprijeten	4	6,25	2	10,53	1	6,25
Skupaj	64	100	19	100	16	100

Tabela 8: Mnenja učencev o koncertu po obisku simfonične matineje GMS *Marko skače* glede na število že obiskanih tovrstnih koncertov

Po obisku koncerta si prepričan/a, da je koncert simfoničnega orkestra:	Število obiskanih tovrstnih koncertov					
	Prvi koncert		Drugi koncert		3 in več koncertov	
	f	f %	f	f %	f	f %
Zelo prijeten	22	34,92	8	40	10	62,5
Prijeten	19	30,16	7	35	5	31,25
Še kar prijeten	17	26,98	5	25	1	6,25
Manj prijeten	4	6,35	/	/	/	/
Neprijeten	1	1,59	/	/	/	/
Skupaj	63	100	20	100	16	100

Iz tabel 7 in 8 je razvidna sprememba mnenja učencev o koncertu simfoničnega orkestra po obisku simfonične matineje GMS *Marko skače*. Pred

obiskom izbrane simfonične matineje je pri učencih vseh treh skupin prevladovalo mnenje, da je koncert simfoničnega orkestra prijeten, medtem ko se je po koncertu mnenje večine učencev spremenilo in v vseh treh skupinah prevladuje prepričanje učencev, da je koncert simfoničnega orkestra zelo prijeten. Po obisku izbrane simfonične matineje se je zelo zmanjšalo število učencev prve skupine, ki so bili prepričani, da je koncert simfoničnega orkestra manj prijeten ali neprijeten, medtem ko učenci druge in tretje skupine teh odgovorov niso obkroževali.

Na vprašanje, ali učenci igrajo kakšen inštrument oziroma ali si želijo igrati na glasbeni inštrument, je 44,56 % učencev odgovorilo z ‘da’. Drugi ponujeni odgovor je bil ‘ne, ampak vedno sem si želet igrati glasbeni inštrument’, ki ga učenci napišejo in ta odgovor je izbral 21,78 % učencev. S tretjim ponujenim odgovorom pa smo žeeli od učencev izvedeti, ali jih je kateri od inštrumentov simfoničnega orkestra tako navdušil, da si ga, odkar so bili na koncertu, želijo igrati. Ta odgovor je izbral le 3,96 % učencev, iz česar sklepamo, da obisk simfonične matineje GMS *Marko skače* ni vplival na željo po igranju inštrumenta. 29,70 % učencev je odgovorilo, da ne igra in si niti ne želi igrati nobenega inštrumenta. Odgovori na trinajsto vprašanje prikažejo mnenje učencev o poklicu profesionalnega glasbenika v simfoničnem orkestru. Ponovno smo ponudili petstopenjsko Likertovo lestvico, ki zajema stopnje med zelo zanimiv in nezanimiv. 23,76 % učencev je odgovorilo, da je poklic zelo zanimiv, 40,59 % jih je odgovorilo, da je zanimiv, 24,75 % učencem se je zdel poklic še kar zanimiv, 9,9 % učencev je obkrožilo ponujeni odgovor ‘ne preveč zanimiv’ in 1 % odgovor ‘nezanimiv’. S štirinajstim vprašanjem smo od učencev dobili informacije o poslušanju klasične glasbe v domačem okolju. Le 2,97 % učencev je odgovorilo, da doma poslušajo klasično glasbo zelo pogosto, 19,80 % jih je odgovorilo, da jo poslušajo precej pogosto, 28,71 % ne preveč pogosto, 23,76 % zelo redko in 24,75 % nikoli.

Zadnji dve vprašanji sta bili odprtega tipa, učence pa smo z njima vprašali, kaj jih je na koncertu motilo in kaj jim je bilo najbolj všeč. Najpogostejši odgovor učencev je, da jih na koncertu ni nič motilo. Kot najbolj moteč dejavnik pa so učenci navedli govorjenje in neprimerno obnašanje nekaterih poslušalcev v dvorani. Po pogostnosti odgovorov sledi, da jim ta zvrst glasbe ni všeč ter da se jim je zdela simfonična matinea GMS *Marko skače* dolgočasna. Med odgovori na vprašanje, kaj jim je bilo na koncertu najbolj všeč, pri učencih prevladuje odgovor glasba ali določena skladba s koncertnega programa. Sledi navdušenje učencev nad tem, da sta se na odru predstavila skladatelja. Nekaterim učencem je bil všeč komentator in zgodba, ki jo je pripovedoval, nekaterim je bil všeč dirigent. Značilni odgovori učencev so še, da jim je bil všeč celoten orkester, glasbeniki med izvajanjem koncerta ali zvoki posameznih inštrumentov simfoničnega orkestra.

Sklep

Pomen kulturno-umetnostne vzgoje je izražen v številnih nacionalnih in mednarodnih dokumentih, saj le-ta pomembno vpliva na konstruktivno preobrazbo izobraževalnih sistemov, ki stremijo k izpolnitvi potreb šolske populacije po kreativnosti in kulturni osveščenosti v družbi enaindvajsetega stoletja. Na specifičnem področju glasbene umetnosti imata v Sloveniji največjo vlogo društvo GMS in GML, namen njunih glasbeno-izobraževalnih programov pa je mladim približati glasbeno umetnost ter na ta način vzgajati koncertne poslušalce. Glasbeno-izobraževalni programi, ki jih ustvarjata GMS in GML so usklajeni z učnimi načrti za glasbo v osnovni in srednji šoli ter na ta način podkrepajo pouk glasbe v šoli. Pomemben dejavnik pozitivne koncertne izkušnje je tudi kompetenten učitelj in pa predkoncertna priprava, s katero učitelj učence pripravi na obisk koncerta za mlade poslušalce. Koncerete, ki jih za šolsko populacijo pripravlja GMS in GML, šole največkrat obiščejo v okviru kulturnih dni in številni mladi imajo prav na tovrstnih dogodkih prvič priložnost slišati koncert simfoničnega orkestra v koncertni dvorani.

Glede na izsledke naše raziskave menimo, da na pozitivno koncertno izkušnjo odločilno vpliva predkoncertna priprava, ki učence pred obiskom koncerta seznamti z osnovnimi informacijami o ustvarjalcih, izvajalcih in izvajanih glasbenih delih. GMS pedagoško gradivo pošlje učiteljem glasbe, da lahko učence kar najbolje pripravijo na koncertni dogodek. Vendar pa je analiza vprašalnikov za učitelje glasbe pokazala, da kljub naporom GMS, ki želi učence na obisk simfonične matineje temeljito pripraviti, učitelji priprav ne realizirajo v skladu s cilji poslušanja, zapisanimi v učnem načrtu za glasbo. Visok odstotek učiteljev (31,58 %) namreč z učenci pred koncertnim dogodkom sploh ni obravnavalo izvajanih glasbenih del. Še bolj presenečajo rezultati, ki so pokazali, da kar 78,95 % učiteljev pred koncertom učencem ni predvajalo izvajanih glasbenih del, trije učitelji so posnetke predvajali le delno, medtem ko je le en učitelj na to vprašanje odgovoril pritrudilno. Menim, da bi temeljitejša obravnavi in večkratno poslušanje izvajanih glasbenih del pred koncertom prispevala k bolj poglobljeni koncertni izkušnji pri učencih. Cilji poslušanja so namreč jasno opredeljeni v učnem načrtu za glasbo, prav tako je poudarjeno, da mora učitelj skrbno načrtovati faze poslušanja, od začetne motivacije preko večkratnega poslušanja z ustrezno izbranimi slušnimi nalogami do povratne informacije. Po drugi strani se prav vsi učitelji strinjajo, da je pouk glasbe učinkovitejši, če je podkrepljen z umetniškim programom, ki ga za mlade poslušalce pripravlja GMS in Slovenska filharmonija. Prav tako se strinjajo glede usklajenosti koncertnega programa z učnim načrtom za glasbo in vsi so izrazili želijo po ponovnem obisku simfonične matineje GMS.

Rezultati naše raziskave kažejo, da imajo učenci, ki so obiskali dva koncerta, boljše mnenje o koncertu simfoničnega orkestra kot učenci, ki so koncertu

prisostvovali prvič. Še bolj izrazito pozitivno mnenje o koncertu in jasno izražena želja po nadalnjem obiskovanju koncertov pa je vidna pri učencih, ki so obiskali tri ali več koncertov. Iz tega sklepamo, da pozitivna koncertna izkušnja odločilno prispeva k vzbujanju želje po nadalnjem obiskovanju koncertov in ustvarjanju novih generacij poslušalcev. Simfonična matineja GMS *Marko skače* je dosegla svoj namen in številnim mladim poslušalcem pričarala prijetno koncertno izkušnjo, ki bo morda odločilno vplivala na njihovo nadaljnje obiskovanje koncertov. O temu priča tudi dejstvo, da je po koncertu veliko učencev izboljšalo mnenje o koncertu simfoničnega orkestra, medtem ko se je bistveno zmanjšalo število učencev z negativnim mnenjem. GMS zagotovo bistveno prispeva k vzgoji poslušalcev, saj že 45 let ustvarja kvalitetne glasbeno-izobraževalne programe za mlade poslušalce. Simfonične matineje uspešno prilagaja učnim načrtom za glasbo, s čimer podpira in bogati pouk glasbe v osnovnih in srednjih šolah. Poleg tega učence in dijake na simfoničnih matinejah z inovativnimi pedagoškimi pristopi ter na sproščen in zabaven način popelje v svet glasbene umetnosti, mladi poslušalci pa so ob tem deležni pristnega stika z glasbeno umetnostjo v največji slovenski koncertni dvorani. Poudariti je potrebno, da rezultati naše raziskave kažejo tendence pri uresničevanju ciljev kulturno-umetnostne vzgoje na področju glasbene umetnosti v povezavi z izbranim koncertnim dogodkom – simfonično matinejo GMS *Marko skače*. Če pa bi želeli dobiti reprezentativne rezultate, bi bilo potrebno opraviti obsežnejšo raziskavo z uporabo kompleksnejših metod raziskovanja.

Prepričani smo, da je za bolj poglobljeno doživljjanje in razumevanje glasbe na simfonični matineji bistveno, da so učenci pred obiskom seznanjeni z izvajano glasbo in njeni vpetostjo v prostor in čas nastanka. Poleg tega menim, da pozitivna koncertna izkušnja pomembno vpliva na vzbujanje želje in potrebe po nadalnjem obiskovanju koncertov klasične glasbe. Namen simfoničnih matinej je seznanjati učence s klasično glasbo in jim jo približati na prijeten in njim razumljiv način. Številni učenci se namreč prvič srečajo s tovrstno glasbo prav na obisku simfoničnih matinej GMS, zato je pomembno, da je prvi vtis pozitiven in prijeten. Na ta način se v mladih poslušalcih lahko razvija želja po obiskovanju koncertov in udejstvovanju v kulturnem življenju v odrasli dobi.

Literatura

- Ajtnik, Milka (2001): Izvivi poslušanja glasbe. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Bamfort, Anne (2006): The Wow Factor: Global research compedium on the impact of the arts in education. Munster: Waxmann.
- Bucik, Nataša, Požar Matijašič, Nada, Pirc, Vlado (ur.)
(2011): *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo
<http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf> (17.3.2014).
- Budkovič, Cvetko (1995): Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II.
Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Dnevi dejavnosti* (1998):
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Dnevi_dejavnosti.pdf (7.5.2014)
- Glasbena mladina ljubljanska: <http://www.gml-drustvo.si/> (7.5.2014)
- Glasbena mladina Slovenije: <http://www.glasbenamladina.si/> (7.5.2014)
- Heilbrun, James, Gray, Charles, M. (2001): The economics of art and culture:
An American perspective. Cambridge, NY: Cambridge.
- McCarthy, Kevin, F., Jinnett, Kimberly, J. (2001): A new framework for
building participation in the arts. Santa Monica, CA: RAND.
- Mrak, Marjana (1969 - 70): Ustanovljena je Glasbena mladina Slovenije.
Grlica, let. XIII, št. 4-5, str. 67-68.
- Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju*
(2009):
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Smernice_za_kulturno_umetnostno_vzgojo.pdf
(27.4.2014).
- Oblak, Breda (1997): Glasbena vzgoja 7. Priročnik za učitelje. Program poslušanja. Ljubljana: DZS.
- Pečjak, Sonja, Borota, Bogdana, Bucik, Nataša, Delak, Maja, Karim, Silva, Korošec, Helena, Peštaj, Martina, Železnik, Adela (2009): Učinki načrtne kulturne vzgoje na kulturno dejavnost učencev v osnovnih šolah: Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Resolucija o Nacionalnem programu za kulturo 2014-2017* (2013):
<http://www.vlada.si/fileadmin/dokumenti/si/projekti/2014/npk/ReNPK2014-2017.pdf> (2.5.2014).
- Road map for Arts Education* (2006). UNESCO.
[http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058115Road_Map_for_Arts_Education.pdf/Road%2BMap%2Bfor%2BArts%2BEducation.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058115Road_Map_for_Arts_Education.pdf)
(17.4.2014).

The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education (2010).

UNESCO.

http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf Seoul%2BAgenda%2Bfor%2Bthe%2BDevelopment%2Bof%2BArts%2BEducation.pdf
(7.5.2014).

Šivic, Kaja (1995). Zakaj prav Glasbena mladina. Glasbena mladina, let. 25, jubilejna številka, str. 1.

Šramel Vučina, Urška (2010). Orkestrska poustvarjalnost v Ljubljani med obema vojnoma. Doktorska disertacija, Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Wu, Li Ying (2004). A descriptive analysis of the Education Department and educational programs at the Los Angeles Philharmonic. Doctoral Dissertation. Florida State University.

Ilonka Pucihar¹, Branka Rotar Pance²

¹Glasbena šola Vrhnik

²Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

BODILY MOVEMENT AS INSEPARABLE PART OF MUSICAL ACTIVITIES

Abstract

Bodily movement plays an important role in musical production, reproduction and perception. Musical performance is linked to expressive movement of the musician which co-influences the perception by the audience. The performer's movements and gestures, which the audience can see during the performance, function as a special communicational means and intensify the whole musical experience.

Research shows that musical performances which attract auditory and visual attention and intensify the listeners' focus cause in them physical, cognitive and emotional-experiential activities.

This paper dedicates particular attention to bodily movements and gestures in piano playing. In connection with holistic learning and musical activities, it highlights the paradigm of embodied music cognition and its place in Émile Jaques-Dalcroze's eurhythmics. In dealing with creative musical expression, it focuses on improvisation, while also pointing out the connection of musical movement with musicality.

Key words: musical activities, musical movement, embodied music cognition, creative musical expression, improvisation, musicality

Izvleček

Telesni gib kot neločljivi del glasbenih dejavnosti

Telesni gib ima pomembno vlogo pri glasbeni produkciji, reprodukciji in percepциji. Glasbeno izvajanje je povezano z ekspresivno gibno izraznostjo glasbenika, ki sovpliva na glasbeno percepциjo poslušalcev. Telesni gibi in izvajalčeve geste, ki jih poslušalci vidijo ob izvajanju, delujejo kot posebno komunikacijsko sredstvo in poglabljajo celostno glasbeno doživetje.

Raziskave kažejo, da glasbene izvedbe, ki pritegnejo slušno in vidno pozornost ter poglabljajo zbranost poslušalcev, pri njih povzročijo fiziološke, kognitivne in čustveno-doživljajske dejavnosti.

Prispevek namenja posebno pozornost telesnemu gibu in gestam pri pianističnem izvajanju. V povezavi s celostnim učenjem in glasbenimi dejavnostmi sta izpostavljeni paradigma utelešene glasbene kognicije in njena

razvidnost v evritmiji Émila Jaquesa-Dalcroza. Obravnava ustvarjalnega glasbenega izraza se osredinja na improvizacijo, izpostavljena pa je tudi povezanost glasbenega gibanja z muzikalnostjo.

Ključne besede: glasbene dejavnosti, telesni gib, utelešena glasbena kognicija, ustvarjalni glasbeni izraz, improvizacija, muzikalnost

Introduction

Recently, numerous branches of science, from philosophy, natural sciences, humanities, social sciences to arts, dedicate a lot of attention to the study of human body. Body is conceptualised through neurophysiological, cognitive, phenomenological, cultural and sociological aspects (Bresler, 2004). In music as well, there is an increasing interest in the role of the body and bodily movement in music production, reproduction and perception. It has become a forefront issue at international scientific conferences (e.g. 2013 EPTA conference¹ in Dusseldorf).

There are also more and more research studies dealing with the relationship between music and body, particularly in connection with the expressiveness of professional music performance. Music performance skills include biomechanical aspects of playing the music fluently, but coexist with expressive intentions manifested through bodily movements and facial expressions that permit the communication of musical intention or meaning (Davidson, 2012). Truslit (1938, as cited in Repp, 1993) states that music is expressively shaped with the help of the performer's body. Through objective measurements of acoustic signals, he found out that different movement curves (open, closed, winding movements) used by performers when they were playing short sections of music created differences in their musical products. Davidson (1993) claims that the performers move differently if they perform the same musical work with different expressive intentions. The greater the expression in the intention, the larger and broader are the movements and vice versa. In a study of movements of clarinetists, from beginners to professional players, Rodger (2010) showed that the amplitude of bodily movements in musical performance increased with better knowledge and acquaintance – i.e. with better defined expressive concepts – of the piece performed. Better technical skills also mean better movement control and expression of musical qualities. Wanderly (2002) studied connections between the quantity of movements and expressiveness in clarinetists. He found out that the majority of movements which are not necessary from the technical point of view are provoked by musical elements, prevailingly phrase structure and meter. Influences of performers' movements to musical perception of the audience have also been proven (Davidson, 1993; Dahl, Friberg, 2007).

¹ European Piano Teachers Association

So, music is a field in which human body is crucial for the research process, while at the same time representing a basis of knowing, cognition. Music is an important cognitive source not only in what it teaches us about metaphysical spheres of sensing, but above all in what it shows us on the deeply embodied and socially and culturally incorporated character of all human knowledge and existence. This presupposes inseparability of mind and body, material basis of cognition and necessity of bodily experience for all human knowledge (Bowman, 2004).

The term “embodied music cognition” represents an alternative to the historically established belief of separation of body and mind. The embodied approach to cognition presupposes that mental processes are inseparably connected with the body and that the essence needs to be looked for in our activities, not in abstract concepts or ideas, which was already established by phenomenology, the philosophical movement of the beginning of the 20th century represented by, among others, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty. The purpose of the “embodiment paradigm” is to clarify that all human understanding has its roots in the way in which the body experiences the world (Bowman, 2004; Bresler, 2004; Pelinski, 2005). Musical understanding stems from the bodily feeling, experience. Embodied music cognition represents the indispensable role of the body in our musical experience.

Bodily Movement, Music Production, Reproduction and Perception

Even though bodily movement is an essential element of musical activity, in the western classical music tradition it is more or less disregarded. In his analysis of the “rituals” in a classical concert hall, Small (1998, as cited in Jensenius, 2007) states, that western classical music is surrounded by many rigid rules of conduct for both, performers and listeners. The audience is expected to sit still and listen, engaging in as little movement and expression of emotions as possible. The same is observed by Canetti (1962, in Bailey, 1992), who, comparing the conductor with the head of the police, says: ‘‘The immobility of the audience is as much part of the conductor’s design as the obedience of the orchestra. They are under a compulsion to keep still./.../ While he is conducting no-one may move and as soon as he finishes they must applaud. All their desire for movement, stimulated and heightened by the music, must be blanked up until the end of the work and must then break loose...’’ (1962, as cited in Bailey, 1992, p. 24).

However, music provokes physiological changes in people who are drawn to it, so that they are in a state of increased attention, awareness, interest, agitation. The electroencephalogram shows changes in the amplitude and frequency of the recorded brainwaves. In this state of musical excitement, the electrical resistance of the skin decreases (its conductance increases), the pupils dilate, breathing

becomes either faster or slower, blood pressure and pulse rate usually raise, muscle tonus increases. Electromiograph, which records the action potential of muscles, shows an increased activity of leg muscles while the subject listens to music, even if they are instructed not to move (Storr, 1992). The discovery of mirror neurons showed that we are able to understand and foresee the behaviour of others, using the same neuron areas that are used if we want to carry out that behaviour ourselves. So, if we see somebody grab an object with a hand, we activate the areas in our brains that control that movement. If we hear the sounds related to an activity performed by somebody else, we activate the relevant motor areas of our brains and if we observe emotional states of others, we can feel similar emotions and empathy (Molnar-Szakas et al., 2012). To listen always means to participate, be physically involved, as well.

In fact, a sound-related experience differs from a semiotic experience in its connection with the body, movement and activity (Bowman, 2004). Shepherd (1987, as cited in Bowman, 2004) explains, that musical tones enter the body and are sensed, felt and experienced inside the body in a way, that no other artistic or cultural medium offers. Sound – i.e. the way in which the tone touches the body – is the vibrating essence which allures the world of sound into motion, reminding us that we are alive, feeling and experiencing. One reason for the great influence that sound has on human body and experiencing seems to be the fact that already in the uterus we start experiencing and interpreting the world through sound.

The brain and the body are certainly deeply connected and the neuron system of production and perception connects us among each other. Bodily movement is an integral part not only of musical performance but of perception as well. This is important if we want to understand the various movements of musicians with different intentions, directed, among other, also towards the audience.

Bodily Movement and Gestures as Means of Communication

The most obvious aspect of the connection of western classical music with bodily movement is the production of tone on traditional acoustic instruments. Certain characteristics of movement will influence the pitch, timbre, intensity and duration of the tone, as well as the relationships between tones. However, musicians also move in a way which is not directly linked to the production of tone, but serves the purpose of communication. A study on speech (McNeill et al., 2002, as cited in Dahl, Friberg, 2007) revealed that speech and gestures derive from the same semantic source. Therefore, they are not subordinate to each other, but equally expressive. Given the fact that speech and music have a lot in common (Berkowitz, 2010; Juslin, Laukka, 2003), there is a high probability that the same principles apply to music (Dahl, Friberg, 2007).

In the text books we also often come across the term *gesture*, the definitions of which are various, but their common denominator is direct or indirect connection with human physical behaviour (Cadoz, Wanderley, 2000). According to the American philosopher S. Lange (1973, as cited in Kroflič, 1999, p.28), by linguistic definition this expression means an “expressive movement”, while expressiveness, in her opinion, has two meanings:

1. expression of one self in existing subjective conditions, what she calls “symptomatic expressive movement”,
2. logical expression in more or less factual conditions, what she calls “symbolic expressive movement”. A sign always functions as a symptom and as a symbol. Similarly to word, movement is either self-expressive (spontaneous), symbolically expressive, or both (Kroflič, 1999).

The term *musical gesture* in most cases denotes abstract musical characteristics which are not in direct connection with physical movement, while the term *performer's gesture* relates to an instrumentalist's technique. Performer's gesture includes physical motions which are necessary for production of tone on a certain instrument, and also those movements which are integral part of musical performance, even though they might not be in direct connection with production of tone (Wanderley, 2002). Other authors call the former movement *instrumental gesture* (Cadoz, Wanderley, 2000) or *effective gesture* (Delalande, 1988, as cited in Cadoz, Wanderley, 2000), and the latter *ancillary gesture* (Wanderley, Depalle, 2004), *accompanist gesture* (Delalande, 1988, as cited in Jensenius, 2007) or *non-obvious gesture* (Wanderley, 2002). Davidson and Correia (2002) call the latter body language and point out four aspects of it that can be seen during musical performance:

1. communication with other performers,
2. individual interpretation of narrative or expressive/emotive musical elements,
3. performer's own experience and behaviours,
4. interaction with or entertainment of the audience.

The audience perceives musical performance auditorily and visually. Davidson (1993) found out that the subjects of the study were equally successful in assessing the performer's expressive intentions regardless of whether they listened, watched or both. Those without any music education did even better when they only watched than in the other two modes.

Bodily Movement and Gestures in Piano Playing

In a study of Glenn Gould's playing technique, François Delalande (1988, as cited in Cadoz, Wanderley, 2000) suggests a three-level division of the notion of *gesture*:

- *effective gesture*; necessary to mechanically produce the sound (e.g. *press a key*).
- *accompanist gesture*; body movements associated to effective gestures - chest, elbow movements, mimics, etc.). Delalande suggests that accompanist gestures should not be analyzed strictly from a motor control point of view - he considers that its function is as related to imagination as to the effective production of the sound.
- *figurative gesture – mental representation* (perception) without a clear correspondence to a physical movement, communicated only through tone (e.g. melodic balance).

The first two proposed levels correspond to physical actions of the instrumentalist, whilst the third is completely symbolic.

Jensenius (2007) divides bodily movements related to music into four functional categories:

1. *Sound producing actions* (as they are goal-directed, the author uses the term action instead of movement), that actually produce the sound. These are further subdivided into *actions of excitation* (e.g. pressing a key on the piano) and *modification* (e.g. using a piano pedal).
2. *Ancillary movements* are not directly involved in sound production but still have an important impact on the resultant sound. They can be *support* (e.g. pressing a piano key involves not only the finger, but also the hand, arm and upper body), *phrasing* (the performer bends forwards to accentuate a salient point in the melody) and *entertained movements* – movements synchronised with the music, accentuating musical features (e.g. tapping a foot, nodding the head or moving the whole upper body in synchrony with the music).
3. *Sound-accompanying movements* are not part of the sound-production, but rather follow qualities in the sound or music by *sound tracing* (e.g. tracing the melody of a song in the air with a hand) or *mimicking*.
4. *Communicative movements* are intended to be communicative; they may be performer–performer, performer–perceiver or endogenous types of communication. An example of endogenous communicative movements is the interpretation of Gould's movements as him conducting himself (Delalande, 1988, as cited in Jensenius, 2007).

The complex piano playing technique requires several skills. Coordination of the left and the right hand, feet (when using the pedals), sight and hearing is very

important. Fingers have to develop sensitivity and autonomy. It is necessary to know that there are no muscles in fingers. The muscles that control the fingers are mostly located in the lower part of the arm. Tendons spread out of these muscles and move the fingers. The straining of fingers causes tension in the forearms, which prevents free flow of energy into the hands. The consequences are fatigue, limited finger speed and poorer expressiveness. Tense neck and shoulders can also press the nerves leading to the arms, causing pain or torpidity in the arms. The tension in the arms is minimal when the fingers rest on the keys and the wrist is flexible, moving in synchrony with fingers. From the very beginning, an effective body posture has to combine strength, flexibility and the ability to relax the weight of the arm in order to produce a rich sound. Spatial awareness enables free playing, larger movements and performance of larger skips without watching the hands. This requires just the right input of energy in order to land on the right spot, with the right weight and freedom of movement which can involve only the forearm, the whole arm or the entire body. Free movement of shoulder blades enables a more free and accurate playing.

The body has to respond quickly to various visual, auditory and kinaesthetic instructions regarding the needs of music and the way it is experienced, but the energy used must not be excessive in order not to cause tension. Musicians are often not aware of how we use our bodies. It is even more difficult because of the emotional nature of music. Parts of brain responsible for processing emotions influence the body through two basic mechanisms:

1. Release of chemical molecules into blood; this affects various body parts,
2. Extending neuron activity to various brain centres and muscles.

Through these two mechanisms an emotional experience is connected to numerous physiological responses, from muscle contractions, changes in breathing and heart rhythm, changes in blood circulation, sweating (Trainor, Schmidt, 2003). In a wave of emotions we can tighten our arms, neck, back, preventing music from flowing freely through the body. It is important to resist these tendencies, and at the same time remain open to the plenitude of emotions. Intensive expression does not come by straining the physiological mechanism which produces sound, but by releasing this mechanism, so that it can function effectively. Keeping dynamic (not static) balance enables the body to easily respond to the requirements of music and the instrument at any moment. The aim is to have flexible spine and open chest. If the chest is open, the heart and the lungs have enough space for their operation, blood and oxygen circulation feed the body, improving its operation. So the vital energy of the heart, organs and glands becomes available for musical expression (Bruser, 1997).

The aim of performers' movements is to effectively and suitably express various musical qualities; at the same time the performers develop their own

personal, idiosyncratic movements in line with the conceptions they draw from their knowledge, experience, musical style, cultural and social environment, which is reflected in their musical and motor expression. Clarke (2012) states that physical actions in musical performance “lie” on an uninterrupted spectrum from ergonomics to choreography. Ergonomics means that performers try to produce sounds with comfortable movements, while, on the other side of the spectrum, the “choreography” of the performer’s movements represents a potentially strong and convincing way of communicating with the audience. It is difficult to determine, to what extent these movements are intentional, acquired or unconscious, or how much they influence expressiveness.

However, for the development of a musician it is necessary that the body learns the language of music through integration of its elements and develops the necessary skills to perform it, since the body is the source, instrument and basis of understanding.

Embodied Music Cognition – the Basis of Holistic Music Activity and Education

The body had an important role in many old philosophies and cultures. In Hinduism, the body leads to the freedom of mind. In the philosophy of yoga the connection of body and mind is crucial for the spiritual freedom. Body is the basic element of various Buddhist traditions and practices. Western philosophy and spirituality often ignored the body or even condemned it. Dewey (1929, as cited in Bresler, 2004) attributes a great deal of influence for this to Christianity which emphasises the dichotomy of body and soul, with the body being seen as earthly, lustful, passionate, corruptible, averting attention from the eternal, incorruptible spirit. Currently the notion of “embodiment” has been gaining recognition. It can be defined as integration of the physical or biological body and the phenomenological or experimental body into a network which includes thinking, sensing, feeling, acting and interaction with the World (Bresler, 2004). Based on the arguments of embodied phenomenology (Pelinski, 2005) and the evidence of cognitive neuroscience (Molnar-Szakas et al., 2012), music researchers have slowly been laying the foundations of the paradigm of embodied music cognition.

The idea that the soul differs from the body was strongly present already in the Ancient Greek philosophy, with Plato privileging the mind. The western culture used to comprehend the mind as the source of human superior achievements and overcoming the biological, bestial in the human being. In the western philosophy, Descartes strengthened the belief that the mental and physical spheres are separated and that only what the mind comprehends is reliable, while the senses and feelings are deceptive. However, French philosophers, influenced by Nietzsche, started emphasizing knowledge which originates directly in the body.

For Nietzsche the embodied form of mind, connected with passions, is much deeper than superficial rationality. Maurice Merleau-Ponty emphasises the importance of experience. According to him, all human knowledge springs up from physical roots. The mind is inseparably biological and embodied. All we know originates in the material and experiential world (Bowman, 2004).

According to the embodied cognition paradigm, the cognitive, sensory and motor processes are inseparably connected in us. Cognitive abilities develop on the basis of enhanced neural connections between the senses and the motor system. Therefore, the mind is not in the brain, but rather in the vast neural network, spread around the body, and it extends beyond the physical body into the social and cultural environment which influences the body and shapes human experience. Thus, the body and the culture are components of the mind (Bowman, 2004).

Findings in neuroscience show that all psychical processes involve chemical activities in the body. Therefore, the division into sensory, memory, cognitive, emotional and motivational processes, does not make sense, since all our perceptions, ideas, thoughts occur as relationships between molecules and as intercellular activities. In the core of all this are feelings which function in relation to what we experience as important for our psychical, physical and social survival. The main goal of our perception is survival, so senses which function impersonally are useless in terms of personal survival. This means that cognitive brain operations are emotionally coloured. The brain eliminates what is not emotionally coloured as not important for our lives, consequently also for processing, and it does not activate the motivation for acting or for a longer lasting attachment (Rebula, 2013).

Trainor and Schmidt (2003) found out that despite the fact, that in the modern world adults music does not evoke the same reactions as other emotional stimuli, there are many evidence proving that music activates the same cortical, subcortical and autonomous centres as emotions. They presume the reason behind this is that music activates crucial survival centres of the nervous system, even though it does not itself have a survival function in the evolution of child development and care. For a long period, children are helpless and depend on their carers. Emotional ties and communication are crucial for their survival. The carers use music for babies and “musical speech” for emotional communication before babies understand the language. When a loving mother talks to her baby, her voice assumes melodic, singing qualities. In this communication, words are not important, the melody is the message (Fernald, 1989, as cited in Trevarthen, 2012). Perhaps music preserves its survival role in adults as well, in the sense that it is an emotion-experiencing “exercise” containing no risks of the consequences of reactions to these emotions (Trainor, Schmidt 2003).

Whatever the case, emotions have an important role in music education. Music teachers have to bear in mind that musical thinking develops on the basis of experiencing and performing musical contents (Sicherl-Kafol, 2001). Emotions cannot be avoided in other educational areas either, as emotionally neutral education is not possible at all (Rebula, 2011). Everything we think and say is emotionally marked, and so are the cognitive operations of student's brains during a lesson. No entry into our memory can be emotionally neutral.

Music performance requires understanding of rhythm, melody, harmony, tempo, meter, dynamics, sound quality and quantity, phrasing, relations, clarity, style. This calls for holistic approach, uniting body and mind (Camp, 1992).

Lowen (1975) already points out that the educational process is still divided into mental and physical education, detached from one another. He says that we fill a child's head with information that cannot turn into knowledge without experience, which in turn is physical. Similarly, Gardner (1995) claims that there is no clear cut division between physical activities and thinking skills; it is about looking for balance between them. Since the end of 20th century researchers have been putting more and more emphasis on physical action and cognition through action in music education (Juntunen, 2004).

Émile Jaques-Dalcroze's Eurhythmics

Émile Jacques-Dalcroze was the founder of eurhythmics – a method integrating and enhancing the connection between body and mind through kinaesthetic awareness of musical activity. According to him, before meeting all the technical, emotional and intellectual requirements of music, a child should be acquainted with the whole variety of sounds of the selected instrument, e.g. piano. The ear controls the fingers. This acquaintance is possible if all musical aspects (rhythm, tempo, dynamics, etc.) are learned through movement (Vann, 2006).

Even though the topic of embodied music cognition is not well researched yet, Dalcroze's eurhythmics offers a practical example of learning music on the basis of physical experience. In eurhythmics, music is learned by researching, experiencing, analysing and creating in order to enhance connections between mind and body and communication between acting, thinking and feeling (Jacques-Dalcroze, 1915).

Delcroze discovered ways to harmonise the sensory system, the emotional suggestive influence, memory and creative function (Schnebly-Black, Moore, 1992). However, in his approach, physical experience is not just a means of embodied cognition, but it is important on its own; the experience of moving according to music enrich human life (Juntunen, 2004).

Dalcroze's approach includes exercises which combine listening, movement, singing, thinking, improvisation, imagining – a variety of activities involving mind and body, aimed at researching a certain musical area, topic or phenomenon. In these exercises, the body is the instrument integrating music and bodily movement. There are no determined movements connected to a certain musical phenomenon. Students listen to music with and through movements which often reflect the musical tones they listen to or imagine (i.e. they listen with the so called "inner ear"; Juntunen, 2004). When movement becomes a reference for sound, the abstract concepts become concrete (Findlay, 1971), which is of great importance for children. Behaviour is inseparable from action; behaviour is action and always involves the body.

Improvisation as Embodied Type of Musical Performance

Improvisation is an extraordinary skill of human cognition. It is a very specialised case of general human behaviour: spontaneous combining of elements, based on certain rules, in order to create new sequences, suitable in a certain point of time and context (Berkowitz, 2010). Pressing (1987) describes the cognitive process necessary for musical improvisation as the ability of the improviser for a sensory and perceptive encoding in real time of performance, optimum attention distribution, interpretation of what is happening, decision taking, anticipation, memorising and recall, error correction, movement control and at the same time the ability to integrate all these processes into a optimally fluent series of musical statements which reflect a personal view of musical organisation and the ability to influence the audience. These are abstract components and it is difficult to verify how they actually function in an individual case (Clarke, 2012). Clarke also states that improvisation is a much more physical, embodied and socially situated type of musical performance as Pressing believes.

In his book *Ways of the Hand*, jazz pianist David Sudnow (2001) rejects the idea that only the central control in the brain "tells" the body where to go and what to do and emphasises the sensorimotor awareness which is embodied in the relationship between the pianist's hands and the keyboard. For a pianist who improvises there is as much improvisational knowledge in the interaction of the hands, and the entire body connected with them, with the keyboard, as in the brain. The hands choose as much as the pianist himself. Dalcroze (1932, as cited in Bachmann, 2002) says that the hand is our most intelligent and sensitive organ. Bruser (1997) also emphasises the intelligence of the body, saying that instead of forcing the body to control the instrument, we should rather trust the inner coordination and musicality and let ourselves move spontaneously. We should let the body create music, as it has a wonderful intelligence of its own.

Creative Musical Expression

Creative musical expression is an inseparable part of improvisation and of creative activity itself. However, musical creativity is equally recognised in composing, as well as in performing of written music and listening to music. Both, improvisation and composition are about creating "new" music, the difference being that with composition, review and reconsideration are possible during the creative process, while this is not possible with improvisation, since it means creating music in "real" time (Johnson-Laird, 1987). So, the difference is in the creative process as well as in the product and consequently also in the way of expressing creativity. However, it is because it is happening in real time that improvisation offers immediate and direct insight into the creative expression, inseparable from the body. This last aspect offers parallels between improvisation and performance of written music

In the western classical tradition, performance of written music is generally considered a creative activity (Clarke, 2012; Neuhaus, 2002; Persson, 2001). The ability to create a unique and convincing interpretation is highly valued (Chaffin et al., 2006). Creative expression is a complex notion and phenomenon which Chaffin et al. (2006) substantiate with the following arguments: If the performer thinks prevailingly about the basic technical elements, the possibilities for creativity are limited. If the performer is focused on the interpretative elements and how the music sounds, the possibilities for creativity are somewhat higher, yet still limited. The goal of musical performance is to evoke musical feelings, and this is best achieved if the performer focuses on the expression. Therefore, a musical performance is most likely to be creative when the performer concentrates on expressive elements. This makes it possible to direct the musical performance into unique possibilities to achieve the maximum effect on the audience.

Keller (1990, as cited in Clarke, 2012) describes performance of written music as improvisational conclusion of a composition. Literature on expressiveness in musical performance only shows in what ways the improvisational flexibility of a performance is organised and achieved. Improvisation itself enables a level of spontaneous innovation that differs from performance of written music, which makes improvisation the most visible example of creativity in musical performance (Clarke, 2012).

Kratus (1996, as cited in Hsieh, 2012) defines abilities and knowledge necessary for improvisation:

1. The ability to internalise music in the short time of the actual duration of the improvisation;
2. Adequate knowledge of the analysis of musical structures,

3. The ability to manipulate the instrument or voice for a convincing and fluent attainment of musical intentions,
4. Adequate knowledge of improvisation shaping strategies and adaptability of strategy changing,
5. The ability of transforming style conventions into the development of one's own style.

We can find differences between performing written and improvised music in Kratus's points 1 and 4 which apply directly to the immediate formation or creation of musical material (i.e. improvisational strategies), while the remaining three points are common to both activities. Even though Kratus deals with professional improvisation by adults, he nevertheless emphasises important components that have to be holistically developed from a child's first contacts with the instrument, to enable the child to integrate them deeply and permanently. A child's ability to create with the memorised – i.e. integrated experience strongly depends on their ability to imagine motor, auditory or visual experience. A new combination of the memorised experience is part of the creative process (Findlay, 1971). In his study, Hsieh (2012) concludes that development of improvisation abilities in adult musicians is closely connected with the growth of musical experience and knowledge.

One of the main goals of music education is the development of creative expression and communication in a new, aesthetically evaluated and original way, not just because today we expect from our artists important creative achievements, but also because of the importance of lifelong creativity (Williamon et al., 2006). If children are given the opportunity to discover the world in an investigative way, they will accumulate priceless creative capital which they will be able to draw from later in their lives (Gardner, 1993, as cited in Tafuri, 2006). Tafuri (2006) found out in a study that the more children are offered encouraging suggestions to express their ideas by using the learned rules, the better the development of their creative musical thinking. To boost the development of every individual's creative potential she suggests research of sound, analyses of processes and results in order to achieve greater awareness and improvisation activities. The art of improvisation lies in developing awareness of one's own individuality which is expressed through improvisation. This knowledge grows in interactive exercises with the teacher who should not offer models to imitate, but problems which trigger personal answers (Doerschuk, 1984, v Pressing, 1987). According to McMillan (1997), improvisation influences the development of musicality as well.

Bodily Movement and Musicality

We have established that creative expression represents an important component of both, performance of written musical works and improvisation, and is closely connected with expressiveness and musicality which originates in bodily experience.

The component of musical language hardest to define is “internal energy”. Many musicians may have excellent technique and completely master the creation of timbers and dynamics. However, if they lack this internal energy, their performance is emotionally unappealing. Great intellectual knowledge and skills can provoke positive reactions of the audience, due to high level mastery of the instrument, but this does not inspire or enrich the audience. True art enables us to think and feel deeper and, by touching our soul, changes our perception. This happens when the mind and soul of the performer connect with the mind and soul of the listener. Then the performance is truly artistic and inspiring (Levant, 2006).

From the point of view of neuroscience, this is confirmed by the discovery of mirror neurons which enable us to empathically experience what is going on emotionally in somebody else. Such neuron networks are created in musical interaction between the performer and the listener. Mirror neurons in the listener’s brain trigger the same processes as if the listener themselves performed the music (Molnar-Szakas, Assued, Overy, 2012). However, the listener’s perception depends on their embodied experience. E.g. a violinist will hear violins in ways not reachable to a non-violinist (Bowman, 2004).

Levant (2006) says that a pianist, who understands micro-dynamic and energetic connections between musical tones, has to be able to translate their own intentions into the language of physical movement. The connection between one’s natural feelings for music (enthusiasm, passion) and its special requirements has to be constantly re-established. When the inner world of micro-connections is well considered and the pianist’s decisions are based on a deep understanding and sensation of the performed music, the performance gains true musicality. Therefore, careful observation, discovering of the life content encoded in intonations, rhythmic patterns, tonalities, etc., is necessary from the very beginning. Musicality in playing develops by gradually discovering the complex world of music, by understanding various elements of musical language and appropriateness of emotional reactions for each individual case.

In his synopsis of Truslit’s monograph “*Gestaltung und Bewegung in der Musik*” (“Shaping and Motion in Music”), Repp (1993) talks about “inner movement” which is “the eternal driving force of music” (*ibid.*, p. 266) and is more or less consciously shaped; inner experience and artistic form merge into an integral process. The experience of movement provoked by music is of an inner nature and affects the whole human being. Its only outward manifestation are

subtle tensions of the muscles, which, however, easily pass unnoticed because they are overshadowed by more intense acoustic, visual and motoric sensation that accompany music. The performer “experiences” the technical movements in playing the instrument. If the execution is proper, these movements arise from inner motion in adaptation to the instrument and thus are organically integrated with musical motion. Musical motion must be distinguished from acoustic vibrations, sympathetic resonance, technical movements in playing an instrument, from the sequence of tones (which is only the outward manifestation of the inner process), and from conducting movements. Musical motion can be linked to an invisible, imaginary dance which is free from all physical constraints. Musical shaping is the shaping of movement. Therefore, all musical elements (dynamics, agogics, etc.) are the expression of the motion process. It is not sufficient to execute a *crescendo* only by increasing the intensity of the tones. The dynamic development must arise as expression of a natural movement, so that the tone sequence assumes a living, true and eloquent expression. The performer must be involved holistically, in the performance and experiencing of music; manual skills on their own does not generate living music and do not move the listener.

Repp (1993) also states Truslit's opinion that Dalcroze's concept is very good, but focused too much on rhythm. Motions must be primarily melodic. They are intensively guided, curve-shaped movements which magnify and bring to consciousness the subtle muscular reactions to music. The movement exercises are merely preparatory; exaggeration automatically disappears in musical performance, where the engagement of the body should be intensive but not “external” (Truslit, 1938, as cited in Repp, ibid.).

So, tonal shaping requires movement of the body and if the physiological mechanism is free and the micro-dynamic and agogic tonal connections and qualities are experienced and understood holistically, the performer's sound will be as well. Through different motion experience (eurhythmic, "waving", etc.) in music, a great variety of musical nuances can be experienced and felt with the whole body, not just intellectually, which enables vivid and viable realisation of musical experience with subtle control and expressive character. At the same time, this experience helps develop auditory perception of dynamic agogic principles in music, as well as one's own sensitivity and the power to distinguish between the finest shades and colours. This way, the creative expression is based on the existing experience which is internalised and enables the body to express subtle shades of music and to influence the audience.

Conclusion

Bodily movement is an essential part of music performance which contributes to expressive shaping of music and helps the performer communicate with the listener, enabling the latter to also visually experience the music performed. A musician's language is sensual – it is a language of an experience. It is through experience that a musician can learn to trust inner coordination and musicality, instead of forcing the body to control the instrument. A moving body, functioning as mediator between sound and thought, as the direct instrument of our feelings, can support the development of creative musical expression and communication in a new, aesthetically evaluated and original way. To achieve this, holistic approach is necessary, as founded by the embodied musical cognition paradigm.

References

- Bachmann, M.L. (2002). *Dalcroze today. An education through and into music.* Oxford: Clarendon Press.
- Bailey, D. (1992). *Improvisation. Its nature and practice in music.* UK: Da Capo Press, Inc.
- Berkowitz, A. L. (2010). *The Improvising Mind.* Oxford: University Press.
- Bowman, W. (2004). Cognition and the body: Perspectives from music education. In: Bresler, L. (Ed.) *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning.* Dordrecht: Kluwer Academic, pp. 29-50.
- Bresler, L. (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning.* Dordrecht: Kluwer Academic.
- Bruser, M. (1997). *The art of practicing.* New York: Bell Tower.
- Cadoz, C., Wanderley, M. M. (2000). Gesture – Music. In: Wanderley, M. M. and Battier, M. (Ur.) *Trends in Gestural Control of Music.* Ircam - Centre Pompidou, pp. 71-93. Accessible at http://www.music.mcgill.ca/~mwanderley/Trends/Trends_in_Gestural_Control_of_Music/DOS/P.CadWan.pdf (16. 12. 2013).
- Camp, M. W. (1992). *Teaching Piano. The Synthesis of Mind, Ear and Body.* Los Angeles: Alfred Publishing Co.
- Chaffin, R., Lemieux, A. F., Chen, C. (2006). Spontaneity and creativity in highly practised performance. In: Deličge, I., Wiggins, G. A. (Ed.). *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice.* Hove: Psychology Press.
- Clarke, E. F. (2012). Creativity in performance. In: Hargreaves, D. J., Miell D. E., MacDonald, R. A. R. (Ed.). *Musical Imaginations: Multidisciplinary.* New York: Oxford University Press.
- Dahl, S., Friberg, A. (2003) What can the body movements reveal about a musician's emotional intention? In: *Proceedings of the Stockholm Music*

- Acoustics Conference, August 6-9, Stockholm, Sweden. Accessible at http://www.speech.kth.se/~sofiadah/pdf/SMAC03_DahlFriberg.pdf (10. 12. 2013).
- Dahl, S., Friberg, A. (2007). Visual perception of expressiveness in musicians' body movements. In: *Music Perception* 24/5, pp. 433-454. Accessible at <http://www.speech.kth.se/~sofiadah/pdf/paper4-expression.pdf> (3.1. 2014)
- Davidson, J. W. (1993). Visual perception of performance manner in the movements of solo musicians. V: *Psychology of Music*, 21/2, pp. 103–113.
- Davidson, J. W. (2012). Bodily movement and facial actions in expressive musical performance by solo and duo instrumentalists: Two distinctive case studies. In: *Psychology of Music*, 40, p. 595. Accessible at <http://pom.sagepub.com/content/40/5/595> (12. 10. 2013).
- Davidson, J. W., Correia, J. S. (2002). Body movement. In: Parncutt, R., McPherson, G. E. (Ed.). *The science and psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press, pp. 237-250.
- Deliège, I., Wiggins, G. A. (2006). *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press.
- Findlay, E. (1971). *Rhytm and Movement*. Van Nuys: Alfred Publishing co.
- Gardner, H. (1995). Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
- Hargreaves, D. J., Miell D. E., MacDonald, R. A. R. (2012). *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. New York: Oxford University Press.
- Hsieh, S. C. (2012). Cognition and musical improvisation in individual and group contexts. In: Odena, O. (Ed.). *Musical creativity: Insights from Music Education Research*. UK: Ashgate.
- Jacques-Dalcroze, E. (1915). *The Eurhythmics of Jacques-Dalcroze*. Dodo Press.
- Jensenius, A. R. (2007). *Action-sound. Developing Methods and Tools to Study Music-Related Body Movement*. Doctoral dissertation. Oslo: Department of Musicology, University of Oslo. Accessible at <http://folk.uio.no/alexanje/phd/jensenius-phd.pdf> (12. 12. 2013).
- Johnson-Laird, P. N. (1987). Reasoning, imagining, and creating. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 2, pp. 15-24.
- Juntunen, M. L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Academic Dissertation. Finland: Faculty of Education, University of Oulu. Accessible at <http://herkules.oulu.fi/isbn9514274024/isbn9514274024.pdf> (4. 1. 2014).
- Juslin, P. N., Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? In: *Psycholgical Bulletin*, 129/5, pp. 770-814. Accessible at http://www.brainmusic.org/EducationalActivitiesFolder/Juslin_emotion2003.pdf (2. 1. 2014).

- Juslin, P. N., Sloboda, J. A. (Ed.). (2001). *Music and emotion*. Oxford University Press.
- Kroflič, B. (1999). *Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka*. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče.
- Levant, R. (2006). *The anatomy of musicality*. USA: Rozalie O. Levant.
- Lowen, A. (1975). *Bioenergetika*. Beograd: Nolit.
- McMillan, R. (1997). Finding a Personal Musical ‘Voice’: The Place of Improvisation in Music Education. In: *Music Education*, 12/9, pp. 20-28.
- Molnar-Szakas, I., Assuied, V. G., Overy, K. (2012). Shared affective motion experience (SAME) and creative, interactive music therapy. In: Hargreaves, D. J., Miell D. E., MacDonald, R. A. R. (Ed.). *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. New York: Oxford University Press.
- Neuhaus, H. (2002). *O umjetnosti sviranja klavira*. Zagreb: ITG.
- Odena, O. (2012). *Musical creativity: Insights from Music Education Research*. UK: Ashgate.
- Pelinski, R. (2005). Embodiment and musical experience. In: *Revista Transcultural de Música*, 9. Accessible at <http://www.sibetrans.com/trans/a178/embodiment-and-musical-experience> (20. 2. 2013).
- Persson, R. S. (2001). The subjective world of the performer. In: Juslin, P. N., Sloboda, J. A. (Ed.). *Music and Emotion, Theory and research*. Oxford University Press.
- Pressing, J. (1987). Improvisation: Method and models. In: Sloboda, J. (Ed.). *Generative processes in music*, Oxford University Press. Accessible at <http://musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/mu206/improv-methods.pdf> (16. 11. 2012).
- Rebula, A. (2011). Življenje kot sporazumevanje. Moč besede. In: *Biser: Šola poslušanja*. Trst: KD Odiseja.
- Rebula, A. (2013). Roka, ki ustvarja. In: *Virkla*, junij, str. 48-50.
- Repp, B. H. (1993). Music as motion: A synopsis of Alexander Truslit's (1938) gestaltung und bewegung in der musik. In: *Psychology of Music*, 21, pp. 48–72. Accessible at http://www.haskins.yale.edu/sr/SR111/sr111_21.pdf (20. 12. 2013).
- Rodger, M. (2010). *Musicians' Body Movements in Musical Skill Acquisition*. Doctoral dissertation. Belfast: Queen's University. Accessible at http://www.academia.edu/1213622/PhD_Thesis_Musicians_Body_Movements_in_Musical_Skill_Acquisition_%23 (6. 1. 2014).
- Schnebly-Black, J., Moore, S. F. (1992). *The rhythm inside. Connecting body, mind, and spirit through music*. USA: Alfred Publishing.
- Sicherl-Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja. Srce-um-telo*. Ljubljana: Debora.

- Storr, A. (1992). *Music and the Mind*. New York: Ballantine Books.
- Sudnow, D. (2001). *Ways of the Hand: A Rewritten Account*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tafuri, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: Deliçge, I., Wiggins, G. A. (Ed.). *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press.
- Trainor L. J., Scmidt, L. A. (2003). Processing emotions induced by music. In: Peretz, I., Zatorre, R. (Ed.). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (2012). Communicative musicality: The human impulse to create and share music. In: Hargreaves, D. J., Miell D. E., MacDonald, R. A. R. (Ed.). *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. New York: Oxford University Press.
- Vann, J. (2006). Pre-Instrumental Training – Doing Dalcroze. In: *Piano Professional*, 1. Accessible at <http://www.dalcroze.org.uk/resources/Article%20-%20Jacqueline%202.pdf> (10. 11. 2013).
- Wanderley, M. M. (2002). Quantitative analysis of non-obvious performer gestures. In:
- Wachsmuth, I., Sowa, T. (Ed.). *Gesture and Sign Language in Human-Computer Interaction*, 2298. Berlin Heidelberg: SpringerVerlag, pp. 241–253. Accessible at http://link.springer.com/chapter/10.1007/3-540-47873-6_26#page-2 (6. 1. 2014).
- Wanderley, M. M., Depalle, P. (2004). Gestural control of sound synthesis. In: *Proceedings of the IEEE 92/4*, pp. 632–644 . Accessible at http://pdf.aminer.org/000/238/212/gestural_control_of_sound_synthesis_and_processing_algorithms.pdf (6. 1. 2014).
- Williamon, A., Thompson, S., Lisboa, T., Wiffen, C. (2006). Creativity, originality, and value in music performance. In: Deliège, I., Wiggins, G. A. (Ed.). *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press.

Verica Janeva¹, Bogdana Borota²

¹Svobodni kulturni delavec

²Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

NEKATERI IZZIVI IZOBRAŽEVANJA OPERNIH PEVCEV V ITALIJI

Izvleček

O operi se pogosto govorji z vidika operne umetnosti, manj pogosto pa se analizira področje opernega poustvarjanja. V prispevku obravnavamo nekatere vidike opernega polja s posebnim poudarkom na izobraževanju za poklic opernega pevca. Zanimalo nas je, kakšni so trendi izobraževanja opernih pevcev in s kakšnimi izzivi se kandidati spoprijemajo v času študija.

Uporabili smo kvalitativni pristop raziskovanja s triangulacijo virov podatkov. V raziskavo je bilo vključenih 30 intervjujevancev (operni pevci, profesorji in strokovnjaki za operno petje). Tehnika zbiranja podatkov je bila polstrukturirani intervju. Na ta način smo lahko prepoznali in razložili značilna vedenja opernih pevcev na profesionalnem področju in v vsakdanjem življenju. Ugotovili smo tudi, da formalno izobraževanje ni zadostni pogoj za uspešno opravljanje poklica opernega petja.

Ključne besede: opera v Italiji, kulturni kapital, izobraževanje opernih pevcev, operni pevec, poklic

Abstract

Some of the Challenges of Education Opera Singers in Italy

Opera is often referred as a term of opera arts, less often it is considered as a term of opera singers or interpretation. In this paper discussed some aspects of opera with special emphasis on education for the profession of opera singer. The aim was to find out what the trends of singers' education are and what challenges the candidates face during their studies.

A qualitative research approach with triangulation of data sources has been used. The study included 30 interviewees (opera singers, professors and experts of opera singing). The core technique of data collection was a semi-structured interview. In this way, the behaviour of opera singers within their professional and everyday environments was identified and explained. The results of research are showed that the formal education is not enough for becoming successful opera singers.

Key words: opera in Italy, concept of cultural capital, solo-singers' education, opera singer, profession

Uvod

Operno petje je v strokovni literaturi najpogosteje obravnavano z vidika glasbe kot umetnosti in estetike. Študije s tega področja so opero obravnavale pretežno kot formo v umetnosti ali kot *art worlds* (Becker, 1998, 2012). Poleg tega je ugotovljeno, da družbena percepcija opernega petja oziroma poklica solopevca daje večji pomen nadarjenosti in talentu kot pa nujnemu procesu pridobivanja sposobnosti skozi formalne in neformalne oblike izobraževanja (Frederickson, Rooney, 1990; Freidson, 2001).

Nakazuje se potreba po raziskovanju oziroma analiziranju ozadja, katerega sestavni del so zapleteni procesi oblikovanja solopevca ter dinamični splet dejavnikov vplivanja. Pri tem se izpostavlja predvsem potreba po raziskovanju področja didaktike opernega petja v povezavi z občutljivim mehanizmom prenašanja tovrstnega znanja v kontekstu odnosov med učiteljem in šolajočim se pevcem.

Teoriji, na katerih sloni naša raziskava, sta teorija polja in koncepta prenašanja kulturnega kapitala Pierra Bourdieuja, enega vodilnih francoskih sociologov prejšnjega stoletja. Kulturni kapital predstavlja zbir neekonomskih silnic, kot so družinsko ozadje, razred in vlaganja v izobrazbo (Dović, 2003). Kulturni kapital ne izhaja iz materialnih, ampak simbolnih dobrin. Pridobi ga posameznik na podlagi sposobnosti, ko uporabi simbolne sisteme (Kotnik, 2012).

Bourdieu loči tri stanja kulturnega kapitala:

- utelešeno, ki se kaže v obliki trajnih dispozicij telesa in duha ter znanj in kapacitete posameznika;
- institucionalizirano, ki se izkazuje v akademskih nazivih in kvalifikacijah ter
- materializirano stanje v obliki kulturnih dobrin, kot so slike, knjige, glasbila (Bourdieu, 1986).

V tem prispevku bomo kulturni kapital obravnavali kot obliko utelešenega stanja, kot proces pridobivanja znanja, ki vpliva na telo in telesnost. Le-to predstavlja najnaravnnejši »tehnični predmet«, na katerega (lahko) vplivajo ne le prirojene človekove dispozicije, ampak predvsem njegova vzgoja in družba, ki ji pripada, ter vloga in mesto, ki ju v tej družbi zaseda (Bourdieu, 2005a). Posebno pozornost pa bomo namenili kakovosti institucionaliziranega prenašanja kulturnega kapitala, to je procesu pridobivanja posebnih znanj, sposobnosti in spremnosti za vstop v profesionalno umetniško polje.

Namen in cilji raziskave

Namen naše raziskave je, opredeliti nekatere značilnosti opernega polja v Italiji ter proučiti stanje na področjih formalnih in neformalnih oblik izobraževanja.

Z raziskavo želimo prispevati k nadaljnemu razvoju strokovnih podlag za izobraževanje opernih pevcev. Zato so cilji raziskave usmerjeni v ugotavljanje trendov izobraževanja in usposabljanja opernih pevcev med letoma 2000 in 2010. Zanima nas tudi odnos, ki se vzpostavlja med učiteljem petja in pevcem. V tej povezavi želimo ugotoviti posebnosti in izzive prenosa učiteljevega pevskega znanja na študenta, s posebnim poudarkom na liku učitelja kot pomembnega akterja v procesu poučevanja opernih pevcev. Zanima nas tudi:

1. Katera je najprimernejša pot izobraževanja oziroma usposabljanja za ta poklic?
2. Kaj je značilno oziroma kakšne so izkušnje vključenih v raziskavo, glede formalnega izobraževanja na konservatorijih v Italiji?
3. Kaj izpostavljajo vključeni v raziskavo kot pomembno v procesu izobraževanja opernih pevcev?

Metodologija

Družbene pojave na področju opernega petja smo žeeli spoznati celostno, skozi razumevanje stališč in motivov družbenih akterjev. Zato smo izbrali kvalitativni pristop raziskovanja s triangulacijo virov podatkov. Kombinacija le-teh v eni raziskavi zagotavlja boljše razumevanje proučevanega problema (Flick, 1998, Vogrinc, 2008).

Vključeni v raziskavo

V raziskavo je bilo vključenih 30 interjuvancev. Poleg opernih pevcev smo v raziskavo vključili tudi profesorje in druge strokovnjake s področja opernega petja. Tako smo se osredotočili na več virov informacij. Kombinacija odgovorov vseh interjuvanih oseb nam je omogočila celovit vpogled v proučevano situacijo (Vogrinc, 2008). Interjuvali smo operne soliste vlog klasičnega opernega repertoarja, ki svoj poklic opravljajo redno. Vključeni v raziskavo so predstavljali dovolj homogeno skupino z vidika starosti (od 25 do 60 let), spola in vrste glasbene izobrazbe (diplomanti konservatorijev in udeleženci drugih oblik izobraževanja). Glede na pevske glasove, so sodelovali pevci, ki pojejo sopran, mezzosopran, tenor, bariton in bas. Izbiranje opernih pevcev in drugih interjuvancev je potekalo deloma na poznanstvu, deloma pa so bili izbrani po načelu snežne kepe, ko so interjuvanci sami predlagali druge osebe za intervju.

Tehnika zbiranja podatkov

Podatke smo zbirali s pomočjo polstrukturiranega intervjuja. Le-ta nam je omogočil, da smo izgrajevali zgodbe o izobraževanju in udejstvovanju opernega pevca. Skozi analizo zgodb smo odkrivali povezave med osebnimi izkušnjami in odnosi v družbi. Vprašanja so bila razdeljena v posamezne tematske sklope. Glede na besedilo tega prispevka, bomo v nadaljevanju obravnavali teme izobraževanja in usposabljanja opernih pevcev, kompetentnost opernih pevcev ter značilnosti opernega petja. Intervjuji so bili izvedeni v mestih severnega dela Italije, ki so znana po operi, na primer Verona, Firence, Brescia, Benetke in Trst.

Postopek in zbiranje podatkov

Najprej so bili izvedeni poizvedovalni intervjui, ki so nam omogočili oblikovanje ustreznega nabora vprašanj. Prvi stik z intervjuvanci je bil vzpostavljen po telefonu. Predstavljena sta jim bila tema in namen raziskave. Nato smo se dogovorili za kraj in izvedbo intervjuja. Intervjuji so v povprečju trajali 120 minut, v celoti so bili posneti v formatu VSB.

Obdelava podatkov

Na osnovi zvočnega zapisa je bila najprej narejena celotna transkripcija s pomočjo računalniškega programa Dragon Naturally Speaking, verzija 12. Dobesedni prepisi intervjujev so nam omogočili najbolj natančno analizo podatkov (Vogrinc, 2008). Na osnovi transkripcije so bile za vsak tematski sklop opredeljene tematske kategorije in podkategorije, po katerih smo definirali odnose. Oblikovane so bile kode, ki so nam omogočile opredeliti značilnosti. Analizo posameznega tematskega sklopa smo zaključili z odgovori na raziskovalna vprašanja.

Operno polje v Italiji in trend izobraževanja opernih pevcev

Študijo polja opernega sveta v Italiji smo zasnovali, glede na analizo baz podatkov državnega zavoda za socialno zavarovanje profesionalnih umetnikov in športnih delavcev (Enpals¹), visokošolskega umetniškega, glasbenega in plesnega izobraževanja (Afam²) ter ministrstva za šolstvo, univerzitetno izobraževanje in raziskovalno dejavnost v Rimu (Miur³), in sicer oddelka za univerzitetno izobraževanje in raziskovalno dejavnost. V raziskavi smo

¹ Enpals – Ente Nazionale di Previdenza e di Assistenza per i Lavoratori dello Spettacolo e dello Sport Professionistico

² Afam – Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica.

³ Miur – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca.

ugotavljali trend izobraževanja in usposabljanja opernih pevcev v letih 2000–2010.

Za študij opernega petja je v Italiji na voljo kar 58 glasbenih konservatorijev, 21 akreditiranih institucij za poučevanje opernega petja ter 178 drugih glasbeno-opernih šol.

Tabela 1: Število študentov opernega petja na konservatorijih glede na študijsko leto in spol

Štud. leto	Število vpisanih študentov v razrede opernega petja na konservatorijih		
	Moški	Ženske	Skupno
1999/2000	797	1606	2403
2000/2001	834	1603	2437
2001/2002	820	1659	2479
2002/2003	819	1670	2489
2003/2004	881	1756	2637
2004/2005	837	1802	2639
2005/2006	801	1912	2713
2006/2007	843	1902	2745
2007/2008	803	1835	2638
2008/2009	825	1923	2748
2009/2010	908	1979	2887

Vir: Afam in Miur, 2010.

Iz podatkov razberemo, da se za študij opernega petja v večji meri odločajo ženske. Razmerje je približno 1 : 2,5. Ne glede na spol, se v obdobju med letoma 2000 in 2010 kaže pozitiven trend naraščanja vpisanih študentov na konservatorije, iz česar lahko sklepamo o porastu zanimanja za poklic opernega petja.

Tabela 2: Število tujih študentov opernega petja na konservatorijih glede na študijsko leto in spol

Štud. leto	Število tujih študentov vpisanih v razrede opernega petja			
	Moški	Ženske	Skupno tuji študenti	Skupno tuji in domači študenti
2006/2007	163	317	480	2745
2007/2008	186	345	531	2638
2008/2009	217	380	597	2748
2009/2010	223	388	611	2887

Vir: Afam in Miur, 2010.

Na splošno ugotavljamo sorazmerno velik delež tujih študentov, ki študirajo operno petje na italijanskih konservatorijih. V študijskem letu 2006/07 jih je bilo 17,5 %, v 2009/10 pa že dobra petina (21,2 %). Ugotavljamo pozitiven trend priliva tujih študentov. Razlog za pozitiven trend priliva tujih študentov bi lahko bila večstoletna tradicija opernega petja v Italiji. Ob tem pa analitiki ugotavljajo, da število vpisanih negativno vpliva na kakovost glasbene produkcije. Posledice se kažejo v porastu brezposelnosti med opernimi pevci. Dodatna oteževalna okoliščina pri tem so lahko pomanjkljiva znanja ter slabe razmere v gospodarstvu in politiki. Subvencije za operno produkcijo se namreč pridobivajo predvsem iz državnih skladov (64 %), manj iz skladov regij (28 %), še skromnejši pa je priliv iz zasebnega sektorja, le 8 % (Cavazzoni, 2010).

Italijanska opera produkcija je na neki način odraz širšega družbenega stanja v državi, saj je soodvisna od mnogo družbenih akterjev. Strokovnjaki ugotavljajo, da se mora operni svet povezati z gospodarstvom ter družbenim in kulturnim okoljem tudi za ceno omejevanja (Bourdieu, 1966/67) in na ta način zadostiti »potrebi /.../ po razumevanju členitve med kulturo in družbo, med simboličnim in cenenim, saj upošteva tako neodvisnost produksijskih področij in tega kar neodvisnost prinaša kot tudi odnose med notranjim delovanjem področij in družbenim prostorom v katerega so vključena« (Boschetti, 2003, str. 53).

Italijansko operno produkcijo smo raziskovali tudi v okviru družbenega konteksta oziroma geografskih območij. Ugotovili smo, da so osrednja območja najbolj poznanih opernih hiš in opernih festivalov Milano, Rim, Firence, Benetke, Genova, Torino, Neapelj in Verona. V manjši meri pa tudi Palermo, Trst in Bari. To so tudi osrednja središča produkcije operne glasbe.

Zanimivi so statistični podatki za leto 2009/10, ki nazorno orišejo polje glasbene umetnosti v Italiji. V Italiji je okrog 43.000 glasbeno-scenskih prizorišč. Od tega je kar 1180 kulturnih ustanov, 28 opernih hiš, 14 operno-simfoničnih koncertnih dvoran ter 71 dvoran za gledališko in operno dejavnost. Za operno produkcijo skrbi 104 agencij. K porastu operne produkcije pripomorejo tudi operni festivali, po katerih je Italija znana. V operni sezoni 2009/10 jih je bilo kar 23 pomembnejših. Iz navedenega orisa razberemo močno zasidranost kulture in operne produkcije v Italiji.

Izobraževanje in usposobljenost opernih pevcev

V Italiji obstajata dva različna načina izobraževanja in usposabljanja za poklic opernega pevca: izobraževanje v ustanovah (formalno izobraževanje) in individualno izobraževanje oziroma izobraževanje z zasebnim učiteljem.

Izobraževanje za poklic opernega pevca smo raziskovali v kontekstu vseživljenjskega učenja. Pri učenju petja gre namreč za proces, ki ga ni mogoče omejiti samo na krajše obdobje intenzivnega šolanja, kot je izobraževanje na konservatoriju. Petje je povezano s stalnim učenjem v okviru profesionalnega razvoja vsakega posameznika.

Potrebo po vseživljenjskem učenju opernega petja razberemo iz naslednje izjave⁴:

/.../ In potem čez celo kariero ... našega inštrumenta ne moremo kontrolirati neposredno ... ker nimamo realne percepцијe zvoka, ki ga produciramо ... smo vezani na zunanje uho ... rabimo nekoga, osebo, ki nam lahko v tem smislu pomaga in nas opozori /.../ vedno, čez celo kariero. Tudi zaradi tega, ker glas zori s časom ... naletimo na nove težave ... potrebujemo redno in stalno kontrolo. To je študij, ki se nikoli ne konča (27-letna sopranistka iz Trsta).

V raziskavi ugotavljamo nekatera odstopanja vsebin izobraževanja na konservatoriju od poklicnih zahtev opernega petja. Vključeni v raziskavo ocenjujejo, da v času izobraževanja študent večinoma ne razvije potrebnih zmožnosti za opravljanje poklica opernega pevca. Kažejo se tudi neskladja med pridobljenimi znanji in finančno naložbo v času študija ter znanji, ki so potrebna za opravljanje poklica. Mazzoli (2005) ugotavlja, da bi vzrok za navedeno dihotomijo lahko iskali v nesorazmerni rasti števila konservatorijev, akreditiranih institucij in drugih zavodov za izobraževanje opernih pevcev, glede na potrebe trga dela. Neizogibna posledica prekomernega izobraževanja glasbenikov je zmanjšanje kakovosti in nazadovanje opernega petja ter izguba konkurenčnosti na selektivnih izborih in avdicijah (prav tam).

⁴ Vse izjave, zapisane kot transkripcija posnetega intervjua, so prevedene iz italijanščine v slovenščino. Označba treh pikic nakazuje premor med govorom, znak /.../ pa, da je zapis del daljšega izseka iz intervjua.

Na vprašanje, ali jim je konservatorij dal zadostno znanje za opravljanje poklica opernega pevca, intervjuvanci odgovarjajo:

.../ Na žalost, ne. Neka splošna znanja, ampak ne to, kar je potrebno za opravljanje poklica. Po zaključenem konservatoriju nisem bila profesionalno »oblikovana« kot opera na pevka. Pridobila sem diplomo, na kateri je pisalo »diplomirani operni pevec«, ampak stati na odru je nekaj drugega ... (43-letna sopranistka iz Milana).

Konservatorij ne funkcioniра ... Tudi če naletiš na najboljšega učitelja petja na svetu in se vidita od novembra do junija le eno uro na teden, da ne štejemo vmes božičnih in velikonočnih praznikov, in imaš 4 ure zgodovine glasbe, 4 ure scenske umetnosti in vse druge raznorazne neumnosti, je logično, da te niti najboljši profesor na svetu ne bo naučil nič (40-letna sopranistka iz Trenta).

Recimo ... ni konservatorij tisti, ki ne opravlja svoje funkcije, ampak profesorji ne opravljajo svojih dolžnosti (46-letni baritonist iz Vicenze).

Poleg tega moram reči, da so bile lekcije vedno opravljene zelo na hitro, zelo površno in časovno omejeno ... (39-letna mezzosopranistka iz Firenc).

Izkušnje z izobraževanjem na konservatoriju so tudi pozitivne:

Moja izkušnja je odlična ... konservatorij mi je dal veliko /.../ Profesor mi je veliko povedal o petju in opernih solistih. Verjam, da tudi v moj uspeh /.../ Dal mi je znanje, kako obvladati oder in kako nastopati /.../ Še danes je moj profesor petja (45-letni basist iz Brecie).

Intervjuvanci so, glede na izkušnje, kritično ocenjevali vsebinsko zasnovo študija. Iz konkretnih opisov razberemo, katerih znanj v času študija niso mogli pridobiti v zadostni meri. Pogrešajo znanja o anatomiji, predvsem pa vedenja o delovanju in boleznih glasilk.

Izjava 43-letne sopranistke:

Na konservatoriju nam ni nihče razložil, kaj so glasilke. Nismo imeli nobenega srečanja s foniatrom ali otolaringologom. Pogrešamo predmet o anatomiji ... Mi pevci imamo že smolo s tem, da ne vidimo svojega pevskega organa. Ne vem, ali je na vseh konservatorijih tako, ampak nihče mi ni pokazal, kako delujejo zdrave glasilke.

Prepogosto opažamo premalo znanja o govornem aparatu in njegovi kompleksni uporabi. Ponavljanje napak pripelje do trajnih poškodb (43-letni baritonist iz Vicenze).

Velik primanjkljaj znanja opažajo na področju obvladovanja odra. V času študija dobijo premalo praktičnih izkušenj o sodelovanju z orkestrom, dirigentom

in režiserjem. Omenjajo potrebo po povezovanju predmetov in skupnem delu profesorjev in študentov.

Primer izjave:

/.../ kar je pa najbolj bistveno ... niso nas usposobili za tiste stvari, s katerimi se soočiš na odru /.../ nikoli niso obravnavali petja celostno ... med uro scenske umetnosti si recitiral, med uro petja naj bi pel ... ni pa bilo nekega povezovanja med obema predmetoma. Nismo imeli priložnosti odpeti vloge z dirigentom in orkestrom. Nikoli se nismo srečali z režiserjem ... Po končanem študiju ne moreš stopiti na oder ... 3000 ljudi pred tabo ... ne. Manjka priprava na poklic ... dobiš vsega po malem /.../ Vsega skupaj je premalo, da lahko stopiš na oder in da vse steče gladko (43-letna sopranistka iz Milana).

Intervjuvanci izpostavljajo primanjkljaje znanj tudi na področju izvajanja solističnih opernih vlog. Študijski programi ne vključujejo vsebin o interpretaciji in oblikovanju solističnih vlog. Predlagajo, da se študijski programi nadgradijo s praktičnim izobraževanjem o obvladovanju opernega odra in aktivnem sodelovanju v glasbenih produkcijah. Študentom bi bilo potrebno zagotoviti javne nastope kot obliko praktičnega izvajanja opernih vlog tudi pod mentorstvom uveljavljenih opernih pevcev solistov.

Iz naslednje izjave razberemo osebne stiske, ki niso tako redek pojav med opernimi pevci:

/.../ po tem, ko sem diplomirala ... leto kasneje sem pela Susanno ... grem na avdicijo z dvema arijama ... produkcija se začne ... jaz prepričana, da znam vlogo /.../ sem se na odru v hipu izgubila ... nisem več vedela, kje sem, kdo sem in od kod prihajam ... tri tedne sem prezivela, jokajoč ... počutila sem se kot invalid ... bilo mi je zelo nerodno. Če vprašan diplomiranega pevca na konservatoriju, ali ima naštudirano eno celo opero v času študija, je odgovor pogostokrat: »Ne, komajda podrobno naštudiram eno arijo.« /.../ V času študija bi morali študirati cele vloge, izvesti bi morali duete, tercete, kvartete. /.../ Po moji Susanni ... sem potrebovala precej časa, preden sem pridobila samozaupanje, se znebila travme in občutka negotovosti (40-letna sopranistka iz Trenta).

Posodobiti bi bilo potrebno tudi didaktiko poučevanja opernega petja, predvsem pristope poučevanja in vsebino. Poučevati bi morali profesorji, ki imajo izkušnje z opernim petjem na opernih prizoriščih. Tudi sicer bi bilo potrebno aktivne operne pevce v večji meri vključiti v izobraževalni proces na vseh področjih študija opernega petja. Z nadaljnji raziskavami bi bilo potrebno ugotoviti, ali nakazane posodobitve vplivajo na manjši osip študentov opernega petja.

Udeleženi v raziskavi ocenjujejo, da je profesor pomemben dejavnik kakovosti študija, zato bi bilo potrebno izboru in usposobljenosti kadra nameniti posebno skrb.

Navajamo stališče 46-letnega baritonista iz Vicenze:

/.../ Mislim, da bi bilo potrebno za izboljšanje te situacije ustanoviti komisije, ki bi izbirale profesorje za poučevanje. Ko se poučuje petje, se dela z glasom ... s telesom ene osebe ... Pri petju se dela na telesu ene osebe in se torej lahko naredijo trajne poškodbe /.../ Kdor poučuje petje, mora vedeti, kako poučevati. Zavedati se mora, kakšne so lahko posledice nestrokovnega dela /.../ večina opernih pevcev, ki izstopi iz konservatorija, nima postavljenega glasu. To ni stvar samo teorije, ampak prakse ... med teorijo in praksjo je velik razkorak.

Na podlagi pridobljenih podatkov v raziskavi potrdimo ugotovitve Katza (2006), da institucionalno izobraževanje samo po sebi ni zadosten pogoj za uspešno opravljanje poklica opernega petja. V naši raziskavi se je pokazalo, da je večina intervjuvancev, ki so se poklicno usposabljali na konservatorijih, istočasno iskala možnosti za vzporedni študij z zasebnimi učitelji. Te alternativne oblike študija so bile najpogosteje izvedene v obliki zasebnih lekcij, delavnic, izpopolnjevalnih tečajev in t. i. master classov. Sicer pa master classe izvajajo tudi v okviru institucij, ki izobražujejo za poklic opernega pevca. Predstavljajo obliko vseživljenskega učenja, izvajajo pa jih tudi isti učitelji, ki poučujejo na konservatorijih.

Alternativne oblike izobraževanja so običajno časovno omejene, plačljive in v večji meri osredotočene na nadaljnje razvijanje vokalne tehnike in interpretacije posameznih opernih vlog. Kandidati se jih poslužujejo takrat, ko želijo doseči nove cilje in strokovno napredovati.

V raziskavi je zanimiva ugotovitev, da je velika ponudba različnih oblik individualnih izobraževanj izničila njihov realni učinek. Intervjuvanci ocenjujejo, da so tovrstni tečaji imeli za njihovo napredovanje v profesionalnem razvoju le obroben pomen. Čeprav so skoraj vsi intervjuvanci obiskovali te vrste izobraževanj, ugotavljajo, da so pridobili le malo novih izkušenj in znanj za vstop na trg dela.

Pogosto se med intervjuvanci zasluti razočaranje nad finančno naložbo, ki ni privedla do želenih rezultatov. Glede na izjave intervjuvancev, smo ugotovili, da zasebni učitelj ne razrešuje vseh izzivov, ki izhajajo iz pomanjkljivega formalnega izobraževanja. Kljub izobraževanju se operni pevec težko vključi na trg dela.

Pokazalo se je, da pevci ne obiskujejo tečajev petja toliko zaradi želje po izobraževanju, saj naj bi imeli tečajniki že dobro vokalno tehniko, temveč predvsem v upanju, da si bodo na ta način odprli možnosti za nova sodelovanja.

Težava je predvsem v tem, da tako majhen delovni trg sprejme le majhno število novih opernih pevcev.

Pričakovanje sopranistke do profesorjeve vloge:

Za profesionalnega opernega pevca je profesor petja pomembna opora, na katero se nasloni predvsem na začetku kariere. Ne samo zaradi usposabljanja, ampak tudi zaradi pomoči pri odločitvah ... je oseba, ki naj bi poznala to profesionalno okolje /.../ ponudijo ti določeno operno vlogo ... »Jo lahko odpojem?« ... »Je primerna mojim glasovnim sposobnostim?« ... in profesor ti svetuje /.../ odločitve, glede agencije, ki te bo zastopala ... glede repertoarja, tudi odločitve glede gledališča ... ko ti reče: »Po moje, tista oseba ... bolje bi bilo, da se obrneš na katero drugo osebo ...« (27-letna sopranistka iz Trsta).

Iz mnenj intervjuvancev ugotavljamo, da individualno izobraževanje samo po sebi ne prinese opaznega dviga kakovosti petja, ampak znatno pripomore k izgrajevanju socialnih mrež za verjetnejši vstop v svet opere. Za opernega pevca začetnika je največja težava, kako začeti z dejavnostjo (Lachman, 1988). Prav tako se je pevcem težko prebiti skozi množico razpisov in avdicij (Menger, 1999). Uspeh je že dobiti pravo agencijo, ki bo pomagala pevcu pri pridobivanju vlog.

V raziskavi so intervjuvanci to začetno fazo preboja v svet opere opisovali kot zmedeno, nepredvidljivo in brez splošnih pravil. Najpogosteje omenjajo, da so to fazo prešli po naključju, ko so bili v pravem trenutku na pravem mestu. Becker (1998) omenja, da se začetno uveljavljanje opernih pevcev izvaja v procesu, skozi etape, ki pa jih na zunaj prepoznavamo kot neke vrste zgodbe o uspehu.

Nakazujejo se potrebe po razvoju izobraževanja opernih pevcev v smeri doseganja odličnosti in odkrivanju talentov ter obvladovanju marketinga in procesov vstopanja opernih pevcev na trg dela.

Učitelj kot dejavnik poklicnega razvoja opernega pevca

Učitelj petja je pomemben dejavnik v poklicnem razvoju opernega pevca. Z analizo odgovorov vključenih v raziskavo smo želeli opredeliti usposobljenost učitelja ter opisati značilnosti odnosa, ki se razvije med učiteljem in študentom.

Kot ugotavlja Strauss, ima odnos učitelj – študent značilnosti odnosa med mentorjem in varovancem. Pri treningu trener vodi varovanca čez vrsto stopenj v procesu napredovanja, v katerem pa ni čisto jasnega zaporedja faz razvoja, niti prehajanja med njimi. Zato se varovanec v zaupanju do mentorja prepusti njegovemu vodenju (Strauss, 1959). Dogovor med solopevcem in njegovim učiteljem je neformalen in časovno vnaprej težko opredeljen. Temelji na vzajemnem zaupanju. V tem odnosu mentor da gojenu na razpolago svoje znanje in čas (Melucci, Neresini 1994).

O tem govorijo tudi naslednje izjave:

Dober profesor petja je tisti, ki ti prenese svoje znanje in izkušnje ... tehniko in ti pomaga najti lastno pot. Dober profesor petja mora predvsem razumeti in poznati študenta ... koga poučuje ... pogostokrat pa profesor poučuje le »svojo« tehniko. Ampak ... ne obstaja tehnika ... obstajajo pevci in vsak pevec ima svojo tehniko ... vsak pevec ima svoje probleme, svoje težave, ki mu jih mora profesor petja znati razrešiti. Z vsakim pevcem je treba torej delati na drugačen način /.../ dober profesor je tisti, ki razume težave pevca ... razume njegovo osebnost /.../ pevci smo najprej osebe, šele potem pevci ... glas izraža tudi osebnost (52-letni profesor petja iz Trevisa).

Profesor petja mora imeti dve značilnosti: »glasbeno uho«, da zna ločiti dobro in slabo postavljen glas /.../ in biti mora pošten in iskren /.../ Dober profesor tudi ve, kaj študent zmore in do kod lahko študenta pripelje (62-letni strokovnjak za operno petje iz Benetk).

Dejavniki tveganja se lahko vzpostavijo že na samem začetku šolanja, pri izbiri učitelja za študenta. Ta problematika je še posebej aktualna v konservatorijih, kjer so študentom vnaprej dodeljeni učitelji petja. Morda se rešitev nakazuje v uvajalnem obdobju, saj se pomena sprejemanja drug drugega zavedajo študentje in profesorji:

Profesor petja postane ... kot mati, kot oče ... v smislu ... profesor mora zelo dobro poznati svojega učenca ... v dobrem in v slabem ... mora ga spoštovati kot osebo /.../ Tudi študent mora imeti zaupanje v profesorja petja ... pri tem je potrebno imeti tudi srečo, da se profesor in študent ujameta (32-letna sopranistka iz Genove).

Če razumeš psihologijo osebe, njen značaj, lažje delaš ... potrebno je vzpostaviti komunikacijo in zaupanje ... tako te profesor lahko usmerja, ko naletiš na težave, ki jih prinaša ta poklic. (52-letni profesor petja iz Trevisa).

Iz intervjujev je razvidno, da so intervjuvanci izkušnje in znanja pridobivali tudi skozi prakso, s petjem na odru. Oder so poimenovali »najboljši učitelj«. Od tod tudi izvira prepričanje, da je trdo delo sestavni del izobraževanja, ob katerem se pevec nauči sprejemati poraze in obvladovati samozadostnost. Pri tem pa je pomembno spoznanje, da si pevci kariero gradijo počasi. Kot ugotavlja Menger (1999), je opera je netipično okolje, ki ima veliko posebnosti in pravil, ki so za vsakega drugačna.

Sklepne ugotovitve

Operna umetnost in izobraževanje opernih pevcev predstavljata obliko kulturnega kapitala, kot ga opredeljuje Bourdieu (2003) na ravni utelešenega, institucionaliziranega in materializiranega stanja. Na tej predpostavki smo kontekst raziskave definirali v okviru opernega polja, za katero je značilnih mnogo opernih prizorišč in festivalov, kulturnih ustanov ter konservatorijev in drugih zavodov za izobraževanje opernih pevcev. Slednje morda vpliva na zanimanje za študij opernega petja v Italiji. Ugotovili smo trend naraščanja števila vpisanih študentov med letoma 2000 in 2010. Med vpisanimi je sorazmerno velik delež tujih študentov (leta 2010 dobra petina).

Izobraževanje za poklic opernega pevca je potrebno raziskovati v kontekstu vseživljenskega učenja. Tudi po zaključku formalnega izobraževanja pevec ob sebi potrebuje »zunanje uho«, ki mu približa realno zaznavo lastnega petja oziroma zvena glasu. Procesa učenja petja se ne da omejiti niti na obdobje intenzivnega šolanja niti na druge oblike izpopolnjevanja, kot je učenje z zasebnim učiteljem. V okviru raziskave, v katero je bilo vključenih trideset opernih pevcev, profesorjev in drugih strokovnjakov za operno petje, smo značilne izzive formiranja opernih pevcev spoznavali celostno, skozi razumevanje stališč in motivov vključenih v raziskavo.

Splošna ugotovitev raziskave je, da v času izobraževanja študent ne razvije vseh potrebnih zmožnosti za vstop na trg dela in opravljanje poklica opernega pevca. Neskladja se kažejo tudi v razmerju med rezultati in finančno naložbo v študiju. Vzroke za omenjeno ugotovitev lahko iščemo na vsebinski in izvedbeni ravni študija. Študijski programi bi morali v večji meri vključevati:

- vsebine o anatomiji, predvsem pa vsebine o delovanju in boleznih glasilk,
- praktična znanja o gledališki igri in obvladovanju odra,
- študij o interpretaciji in oblikovanju solističnih vlog ter študij celovitih opernih vlog z izvedbo na odru,
- javne nastope kot obliko praktičnega izvajanja opernih vlog pod mentorstvom uveljavljenih in aktivnih opernih pevcev solistov,
- vsebine o marketingu in delovanju trga dela na področju operne produkcije.

Ob tem se nakazuje potreba po nadaljnjem razvoju didaktike opernega petja, predvsem na ravni prenosa znanja pri učenju s posnemanjem in na ravni verbalne komunikacije z upoštevanjem značilnega odnosa med profesorjem in študentom. Petje bi morali poučevati habilitirani profesorji, ki so tudi aktivni operni pevci. V postopku dodeljevanja študentov bi bilo potrebno upoštevati skladnost vokalnih značajev in temperamentov učitelja in študenta. Na izvedbeni ravni se kažejo potrebe po povezovanju področij in timskem delu profesorjev pri spoznavanju opere kot celovite, glasbeno-dramske predstave.

Preoblikovati bi bilo potrebno vlogo in pomen neformalnih oblik izobraževanja. Kandidati se za te oblike izobraževanja pogosto odločajo zaradi želje po izgrajevanju socialnih mrež za verjetnejši vstop v svet opere. Ta motiv je še posebej izrazit pri pevcih začetnikih. Smiseln bi bilo razmisliti o organiziranju pevskih združenj, ki bi nudili oporo pevcom pri njihovem vstopanju na trg dela.

Študija je pokazala, da je opera in operno petje izrazito netipično študijsko in poklicno okolje, ki zahteva posebno obravnavo tudi z namenom zagotavljanja profesionalnosti in etičnosti izobraževanja. Od vseh udeležencev izobraževanja se pričakuje odgovorno ravnanje za ohranjanje zdravja in zaščito pevskih organov pred poškodbami.

Rezultati raziskave so izhodišče za razmislek o nadalnjem razvoju izobraževanja opernih pevcev in ureditvi statusa poklica opernega pevca v Italiji. Raziskava tudi nudi izhodišča za primerjalno študijo opernega polja z drugimi državami oziroma kulturnimi okolji. Posebnostim izobraževanja in poklica opernega pevca je potrebno prisluhniti in se nanje zavezeto odzvati.

Literatura

- Becker, H. S. (1998): *Tricks of the Trade: How to. Think About Your Research While You're Doing It.* Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, H. S. (2012): *I mondi dell'arte.* Bologna: Il Mulino.
- Boschetti, A. (2003): *La rivoluzione simbolica di Pierre Bourdieu.* Venezia: Marsilia.
- Bourdieu, P. (1966/67): Champ intellectuel et projet créateur. *Les Temps Modernes*, zv. 22, str. 865-906.
- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital, in J.G. Richardson (ur.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* New York-Westport-London: Greenwood Press. Str. 241-258.
- Bourdieu, P. (2003): *Per una teoria della pratica.* Milano: Raffaello Cortina.
- Bourdieu, P. (2005a): *Il senso pratico.* Roma: Armando.
- Bourdieu, P. (2005b): *Le regole dell'arte.* Milano: Il Saggiatore.
- Cavazzoni, F. (2010): Fondazioni lirico-sinfoniche. Una riforma senza gloria (ma necessaria). *Il Focus*, št. 160.
- Dović, M. (2003): Bourdieujeva radikalna vizija umetnostnega in literarnega polja. *Sodobnost*, let. 67, št. 10, str. 1293-1306.
- Flick, U. (1998): *An Introduction to Qualitative Research.* Sage Publication, Inc.
- Frederickson, J., Rooney, J. F. (1990): How the Music Occupation Failed to Become a Profession. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, let. 21 , št. 2, str. 189-206.

- Freidson, E. (2001): *Professionalismo. La terza logica.* Bari: Dedalo.
- Katz, S. (2006): Quand savoir faire c'est savoir être. L'élève comédien et l'épreuve de la perception professionnelle de son corps, in G. Mauger (ur.), L'accès à la vie d'artiste. Sélection et consécration artistiques. Broissieux: Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, coll. "Champ social". Str. 49-70.
- Kotnik, V. (2012): *Operno občinstvo v Ljubljani. Vzpon in padec neke urbane socializacije v letih 1660-2010.* Koper: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče. Univerzitetna založba Annales.
- Kotnik, V. (2005): *Antropologija opere.* Pomen idej o operi za razumevanje opernega fenomena in imaginarija. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.
- Lachman, R. (1988): Graffiti as Career and Ideology. "American Journal of Sociology". Zv. 94(2). Str. 229-250.
- Mazzoli, G. (2005): *Lavoro & Musica.* Milano: Franco Angeli.
- Melucci, A., Neresini, F. (1994): Creatività e contesti: relazioni e istituzioni. In Melucci Alberto (a cura di): *Creatività, miti, discorsi, processi.* Milano: Feltrinelli. Str. 191-205.
- Menger, P. M. (1999): Artistic labour markets and careers. *Annual Review of Sociology*, zv. 25, str. 541–574.
- Strauss, A. (1959): *Mirrors and Masks: The Search for Identity.* Glencoe (Illinois). Free Press of Glencoe.
- Vogrinc, J. (2008): *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

