

VZVODI IDENTITETNEGA ZORENJA
V GLASBENEM IZOBRAŽEVANJU
*LEVERS OF IDENTITY MATURATION
IN MUSIC SCHOOL*

NATALIJA ŠIMUNOVIČ

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo
natalija.viola@gmail.com

KATARINA HABE

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo
Katarina.Habe@ag.uni-lj.si

Izvaleček: Multidimenzionalna transformacija glasbenih izkušenj v glasbeni samopodobi se v mladostniškem obdobju izraža kot porajajoča se glasbena identiteta. V akcijski raziskavi smo analizirali akademske in neakademske dimenzije glasbene samopodobe pri učenju instrumenta v višjih razredih glasbene šole. Pri glasbenopedagoški koncepciji individualnih modelov poučevanja instrumenta smo upoštevali Hargreavesov model učnih izidov glasbenega izobraževanja. V dveh akcijskih nizih, ki sta jih od februarja do junija 2022 vodili učiteljici instrumentov, so sodelovale štiri učenke v starosti od 11 do 16 let. Rezultati raziskave prikazujejo možnosti učinkovitih glasbenopedagoških aktivnosti z glasbeno-umetniških, osebnih in družbeno-kulturnih področij učnih izidov. Poučevanje instrumenta v slovenskih glasbenih šolah se je v raziskavi potrdilo kot prožna in dinamična praksa, ki tudi v obdobju identitetnega raziskovanja omogoča pozitivno vzajemnost glasbenega učenja z glasbeno samopodobo. *Ključne besede:* glasbena samopodoba, pouk instrumenta, glasbena šola, Hargreavesov model učnih izidov glasbenega izobraževanja, glasbena identiteta

Abstract: The multidimensional transformation of musical experience in musical self-concept is expressed as an emerging musical identity in adolescence. In the action research, we analysed the academic and non-academic dimensions of musical self-concept in instrument learning in the upper years of public music school. In the conceptual design of individual perceptions of music learning and development, Hargreaves' model of the outcomes of music education was taken into account. Four female students, aged 11-16 years, participated in two action sets, facilitated by two instrument teachers, from February to June 2022. The results of the study suggest the possibilities of effective music pedagogical activities from musical-artistic, personal and socio-cultural areas of learning outcomes. The teaching of an instrument in Slovenian music schools is confirmed in the research as a flexible and dynamic practice that, even in the period of identity research, enables positive reciprocity of musical learning with musical self-concept.

Keywords: music self-concept, instrumental lessons, music school, Hargreaves' model of the outcomes of music education, musical identity

Vsak posameznik se izgraja v notranjem dialogu s samim seboj in socialnem dialogu z drugimi (Cooley, 1902; James, 1890; Mead, 1934). Skladno z lastnimi čustvi, stališči, vrednotami, ocenami, željami, sposobnostmi in prepričanju ustvarja mentalne strukture, s pomočjo katerih rekonstruira lastno preteklost, vrednoti sedanjost in oblikuje načrte za prihodnost. V odnosu na glasbo na ta način posameznik izgraja tudi lastno glasbeno samopodobo in glasbeno identiteto (MacDonald idr., 2012).

Koncepti sebstva delujejo kot akter in opazovalec hkrati ter predstavljajo podlago za vrsto motivacijskih procesov, ki so ključni tudi pri učenju (Marsh, 2005). Da bi razložili motivacijo posameznika, ki je za svoje glasbene cilje in socialno priznanje pripravljen vložiti ogromno truda, moramo samopodobo in v mladostništvu izzvano identiteto (Erikson, 1968) razumeti kot splet kognitivnih shem, ki glede na čustveno dinamiko želenih, neželenih, idealnih in realnih samopredstav nenehno urejajo, organizirajo ter v socialnem okolju uresničujejo posameznika (Markus in Nurius, 1987). Dinamika kognitivnih shem poteka po načelu konsistentnosti samopodobe z vedenjem in po načelu prekrivanja realne samopodobe z idealno (Cross in Marcus, 1994). Načelo konsistentnosti samopodobe se vsakič, ko naše obnašanje ni v skladu z našo samopodobo, izrazi kot motivacijska napetost in samozavračanje, ki glede na idealno sebstvo aktivirata prihodnje akcije posameznika. Ta proces se ne odvija na povsem zavestni ravni, saj se posameznik ne zaveda informacij, ki niso uspele priti skozi sito kognitivnega pretvornika. Oblikujejo in aktivirajo se *možna sebstva* – personalizirane predstavitve samega sebe v prihodnosti (Cross in Marcus, 1994; Markus in Nurius 1987). Slednja vključujejo predvidevanje, upanje, želje kot tudi strahove o tem, kaj »bi lahko postali«. Prav tenzijo med neželenimi in želenimi *možnimi glasbenimi sebstvi* Schnare idr. (2012) razlagajo kot učinkovito motivacijo v izobraževalnem procesu glasbenika. Miselna prisotnost predstav o potencialnih glasbenih dosežkih je potrjena pri glasbenikih, ki uspejo dolgoročno vzdrževati energijo za obsežno vadbo (Papageorgi idr., 2007). Mladostniki, ki verjamejo, da bodo pozitivna glasbena sebstva dosežena, bodo hipotetično imeli višjo glasbeno samopodobo kot tisti, ki v to ne verjamejo in podležejo negativnim samopredstavam (Vispoel, 1995). Še posebej v mladostništvu, ki ga zaznamujejo identitetna kriza (Erikson, 1968), formacija identitetnih položajev (Marcia, 1966) ter iskanje poklicne identitete (Super, 1953), moderiranje glasbenega učenja postane vseživljenjskega pomena.

STRUKTURA GLASBENE SAMOPODOBE

Že v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja je bilo kar nekaj raziskovalne pozornosti namenjene preučevanju strukture glasbene samopodobe glede na lastne zaznave glasbenih sposobnosti, podporo iz okolja ter osebne interese posameznika (Schmitt, 1979; Svengalis, 1978). V osemde-

tih je Asmus (1986) oblikoval lestvico, s pomočjo katere je pri učencih glasbe in pri glasbenikih ugotavljal stopnjo zaznanih prispevkov in primanjkljajev pri glasbenih dosežkih. Kasneje je Vispoel (1995) svoje vide-nje glasbene samopodobe naslonil na večdimenzionalni hierarhični mo-del samopodobe Shavelsona idr. (1976, v Shavelson in Bolus, 1982). Model predstavlja strukturo samopodobe, ki je sestavljena iz večjega števila med seboj hierarhično povezanih področij, ki z zorenjem posameznika posta-jajo vse številčnejša. Splošna samopodoba je razdeljena na *akademsko* in *neakademsko* samopodobo. Akademsko samopodobo razumemo kot celo-to lastnosti, potez, občutij, sposobnosti, stališč in drugih samopredstav, ki jih mladostnik pripisuje sebi v vlogi učenca. Maria Spychiger idr. (2009) pa so k Shavelsonovemu modelu pristopili tako, da so namesto splošne samopodobe v središče koncepta postavili glasbeno samopodobo in iz nje izpeljali akademsko ter neakademsko področje. V alternativnem mode-lu je poudarjen večdimenzionalen namesto hierarhičen koncept (Spychi-ger, 2017).

Akadske dimenzije povzemajo odgovore na vprašanje *kaj znam in zmorem v odnosu do glasbe*, neakadska področja socialne, telesne, kogni-tivne, čustvene in duhovne dimenzije pa se navezujejo na vprašanje *kdo sem v zvezi z glasbo*. Maria Spychiger (2017) se v tem naslanja na kognitivne kon-cepte, ki samopodobo vidijo kot moderatorja v reflektivnem sistemu, kjer se prepletata mišljenje in čustvovanje. Kot merski pripomoček predlaga *Lestvico glasbene samopodobe* (Musical Self-Concept Inquiry – MUSCI) (Fiedler in Spychiger, 2017). Čeprav avtorica poudarja, da merjenje samopodobe ne more dokončno razkriti in določiti njene strukture, pa je prepričana, da lahko z za-nesljivostjo identificira odnos vsakega posameznika z glasbo, saj opredeljuje kognitivne, čustvene, duhovne in socialne usedline glasbenih izkušenj, ki se v strukturo glasbene samopodobe nalagajo kot pomembna determinanta glas-bene identitete (Spychiger, 2017).

GLASBENA SAMOPODOBA IN GLASBENO IZOBRAŽEVANJE

Pojem glasbena samopodoba v glasbenem izobraževanju odstira in osmišlja po-men individualnih učnih pristopov, aktivnosti in ciljev. Različni učenci imajo namreč različne ideje o samem sebi – kot glasbeniku. Čeprav učenci in njilho-vi starši lasten glasbeni razvoj zaupajo glasbeni instituciji, pričakujejo, da vse-bine glasbenega izobraževanja nagovarjajo njihovo idejo o glasbenem samo-uresničevanju. Evans in McPherson (2017) menita, da zlasti mladostniki, ki jih zaznamuje biološka, kognitivna in čustvena preobrazba, na področju glasbene-ga razvoja potrebujejo še posebno podporo s strani glasbenih učiteljev. Moti-vacijo za dolgotrajno in obsežno učenje inštrumenta je namreč treba podpreti v okviru mladostnikovega identitetnega raziskovanja, ki pa se izraža z novimi

kapacitetami in preferencami na področju avtonomije, socialne povezanosti ter kompetenc. To so tudi tri osnovna vodila samodoločenosti (Ryan in Deci, 2000), na podlagi katerih učenec glasbeni razvoj doživljal skladno z glasbeno samopodobo, ob čemer ponotranji koncepte glasbenega vedenja kot potencialne identitetne vzorce.

S tega vidika avtorji poudarjajo potrebo po širših glasbenopedagoških modelih, ki bi zaobjeli številne individualne percepcije glasbenega učenja in razvoja (Hargreaves idr., 2003; Lamont, 2002). Ob prehodu v novo tisočletje se je namreč na področju formalnega glasbenega izobraževanja pokazala vrzel, v kateri je učitelj – promotor klasičnih glasbenih programov – z enosmernim podajanjem snovi, zapostavljanjem učenčeve samoiniciative, zane-marjanjem užitka pri učenju glasbe in enosmerno krepitevijo glasbenih vlog (npr. glasbeni interpret, virtuoz) izgubljal pozornost svojega učenca (Hargreaves in North, 1999; Hargreaves idr., 2003). Sklicujoč se na mednarodno raziskavo (Hargreaves in North, 2001) eno izmed problemskih področjih predstavljajo nameni in cilji glasbenega izobraževanja. Posledično pa razhajanje in neusklajenost pri vprašanih kurikulumu, funkcij glasbenega izobraževanja in ravnovesja med izkustvenim ter šolskim učenjem občutijo tako učitelji kot tudi učenci.

S pomočjo izsledkov psihološke analize funkcij glasbe (Hargreaves in North, 1999) in mednarodnih raziskav glasbenoizobraževalnih praks (Hargreaves in North, 2001) so Hargreaves idr. (2003) zasnovali optimizacijo glasbenopedagoških ciljev. K temu so pristopili z opredelitvijo potencialnih učnih izidov kot funkcionalnega koncepta glasbenega znanja in veščin. V *modelu učnih izidov glasbenega izobraževanja* so označili tri področja učnih rezultatov, njihovo uresničevanje pa so prikazali z različnimi nameni in cilji glasbenega izobraževanja pa tudi načini, kako bi jih lahko posameznik ponotranjil (North in Hargreaves, 2008).

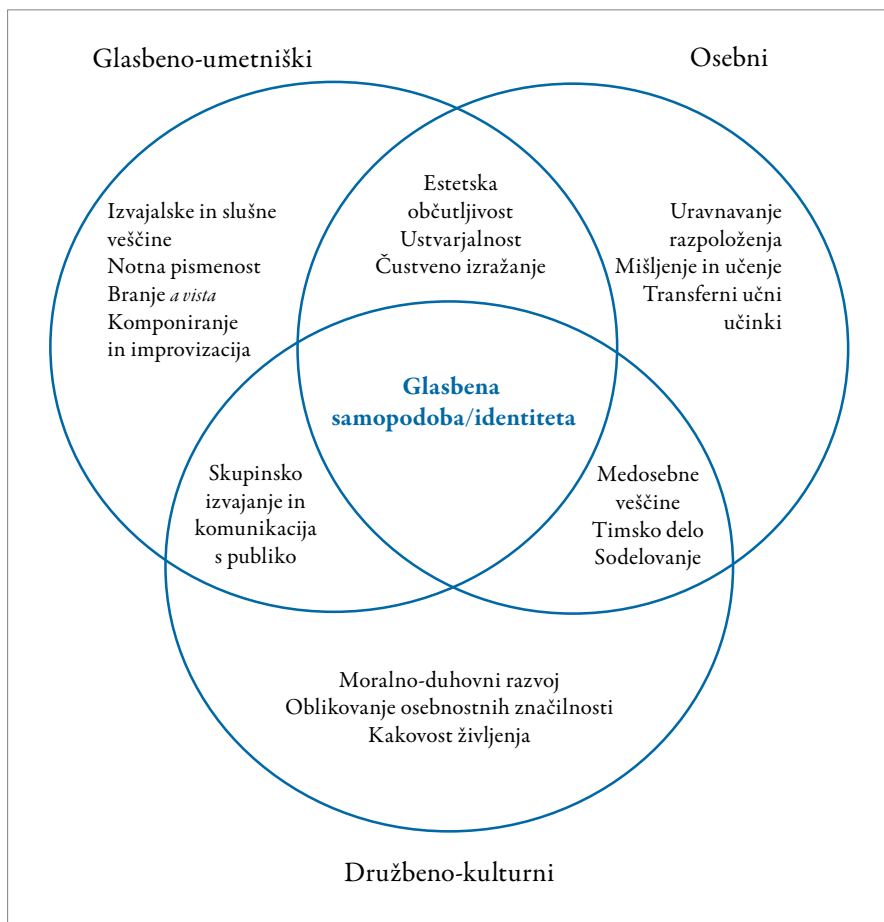
HARGREAVESOV MODEL UČNIH IZIDOV GLASBENEGA IZOBRAŽEVANJA

S predpostavko, da v vsakem primeru obravnavamo množico »osebnih« – individualnih dosežkov, so Hargreaves idr. (2003) uporabili delitev na *glasbeno-umetniške, osebne in družbeno-kulturne učne izide*. Opredelili so tako prednostne kot tudi prekrivajoče se glasbene dosežke, veščine, znanja in dejavnosti v glasbenem izobraževanju.

Glasbeno-umetniška znanja in spretnosti, kot so izvajalske in slušne veščine, notna pismenost, branje a-vista ter komponiranje in improvizacija, predstavljajo temeljno podporo pri specialističnem usposabljanju potencialnega poklicnega glasbenika. Estetska občutljivost, ustvarjalnost in čustveno izražanje – tudi pomembni segmenti *glasbeno-umetniškega* področja, vodijo k bolj *osebnim* izidom glasbenega izobraževanja, ki poudarjajo uravnavanje razpoloženja, mišljenje in

Slika 1

Hargreavesov model učnih izidov glasbenega izobraževanja (prirejeno po Hargreaves idr. (2003))



učenje ter transferne učinke glasbe. Podlago za tovrstno delitev avtorji utemeljujejo z ugotovitvami o pogosti uporabi in deljenju glasbe za uravnavanje razpoloženja ter čustvenih stanj (Hargreaves in North, 1999) in transfernih učinkih ukvarjanja z glasbo na druga področja intelektualnega razvoja (Rauscher idr., 1995).

Tretja široka skupina *družbeno-kulturnih* izidov vključuje moralno-duhovni razvoj, razvoj osebnostnih značilnosti in kakovost življenja. Glasba pri tem predstavlja sredstvo za širitev kulturnih dobrin, pri čemer se z medosebnimi veščinami, s timskim delom in sodelovanjem prekriva s področji *osebnih* glasbenih izidov, medtem ko se s skupinskim izvajanjem in komunikacijo s publiko prekriva z *glasbeno-umetniškimi* izidi. Središče modela nas vodi k enem od temeljev glasbenega izobraževanja, ki je poleg glasbenega učenja tudi izoblikovanje glasbene samopodobe oz. identitete (Frith, 1996; Hargreaves idr., 2003).

Doseganje učnih izidov znotraj modela je mogoče z optimizacijo učnih ciljev in načrtovanjem glasbenopedagoških vsebin glede na glasbeno samopodobo učenca.

OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA, CILJI RAZISKAVE IN RAZISKOVALNO VPRAŠANJE

Čeprav smernice v glasbenem izobraževanju izpostavljajo pomen glasbene samopodobe (Hargreaves idr., 2003; Spsychiger, 2021), v glasbenem izobraževanju pogrešamo konceptualno zasnovo za oblikovanje glasbenopedagoških ciljev poučevanja inštrumenta glede na raznovrstne individualne zaznave glasbenega učenja in razvoja (slika 2).

Izhajajoč iz raziskovalnega problema smo si zastavili raziskovalne cilje:

- analizirati glasbeno samopodobo učenca,
- na podlagi ugotovitev o glasbeni samopodobi zasnovati glasbenopedagoške cilje glede na Hargreavesov model učnih izidov glasbenega izobraževanja,
- s pomočjo učnih intervencij oblikovati poučevanje inštrumenta po modelni zasnovi,
- učinke prenovljenega modela poučevanja inštrumenta evalvirati z vidika glasbene samopodobe učencev (slika 3).

Iz navedenih ciljev izpeljano raziskovalno vprašanje se glasi: Kako poučevanje inštrumenta po konceptu Hargreavesovega modela učnih izidov glasbenega izobraževanja učinkuje na glasbeno samopodobo učencev višjih letnikov glasbene šole?

METODA

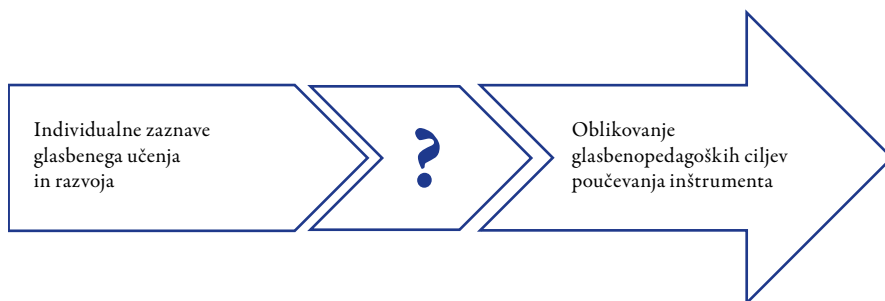
Ker je bistvo raziskave predstavljal praktični preizkus teoretičnega modela, smo izbrali akcijski model kvalitativnega raziskovanja. Le-ta omogoča praktično raziskovanje v okoliščinah in instituciji, kjer naslovljeni problem udeleženca osebno in neposredno zadeva (Carr in Kemmis, 1986). Učinkovitost akcijskega raziskovanja je bila potrjena tudi na področju glasbenega izobraževanja (Cain, 2008; Martinović Bogojević, 2021; Pucihar, 2016).

UDELEŽENCI

V akcijski raziskavi so sodelovale štiri učenke glasbene šole, stare od 11 do 16 let. Učenki violine sta obiskovali 5. in 8. razred glasbene šole. Flavtistka, ki je

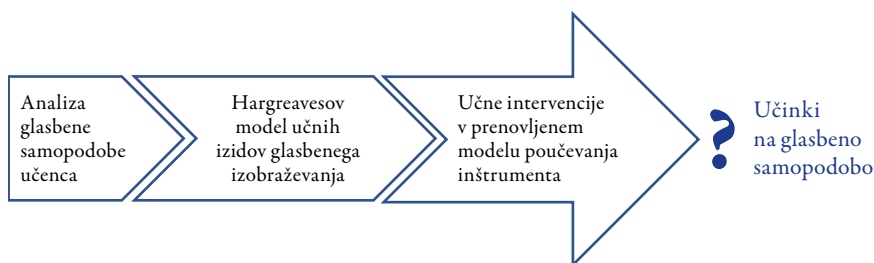
Slika 2

Raziskovalni problem



Slika 3

Izpeljava raziskovalnih ciljev in vprašanja



edina že zaključila osnovno šolo in se je izobraževala na srednji poklicni šoli, je po desetih letih učenja instrumenta obiskovala nadstandardni program. Druga učenka flavte je obiskovala 6. razred flavte. Izvajalka raziskave – učiteljica violine je moderirala akcijske nize, izvajala individualni pouk, dodatne učne ure ter spremljala in beležila potek akcijske raziskave. Praktično raziskovanje na individualnih urah flavte je vodila učiteljica flavte. Ker je raziskava predstavljala segment doktorske disertacije, je vloga vodilne raziskovalke pripadla mentorici na doktorskem študiju.

PRIPOMOČKI

Polstrukturiran intervju

Podatke, ki smo jih pridobili z vprašanji odprtega tipa v polstrukturiranih intervjujih, smo analizirali po načelih konstruktivističnega pristopa (Charmaz, 2006). Le-ta zagovarja vidik multiplih in sočasnih socialnih realnosti s poudarkom na individualni obravnavi.

Vtisi učenca in refleksije učitelja – praktika

S kratkimi pisnimi vtisi učenk ter z refleksijami obeh učiteljic raziskovalk smo dopolnili podatkovne zbirke s subjektivnimi idejami, z mislimi, osebnimi interpretacijami in občutji, ki se nanašajo na akcijsko raziskavo.

Anketni vprašalnik z odgovori zaprtega tipa

Podatke o udeleženkah smo pridobili z vprašalnikom *Glasbena samopodoba mladostnikov v glasbeni šoli* (v nadaljevanju GSMG), ki vključuje prirejen vprašalnik MUSCI (Musical Self-Concept Inquiry Youth) (Fiedler in Spyckiger, 2017). Namenjen je merjenju akademske in neakademske dimenzije glasbene samopodobe za mladostnike, ki se učijo igranja na inštrument ali petja. Vključuje 49 postavk in zaobjema deset dejavnikov glasbene samopodobe: uravnavanje razpoloženja, skupnost, glasbene sposobnosti, gibanje in ples, želeno glasbeno sebstvo, prilagoditveno glasbeno sebstvo, sposobnosti in ambicije, komuniciranje, čustva in duhovnost. Vsako trditev so udeleženke ocenile s petstopenjsko Likertovo lestvico. V vprašalnik GSMG smo vključili tudi *Vprašalnik izvajalske anksioznosti* (Habe, 1998), ki zajema 30 simptomov izvajalske anksioznosti in jih udeleženci ocenjujejo na 6-stopenjski lestvici Likertovega tipa. Poleg tega smo preverili tudi učno uspešnost, doživljanje epidemioloških prilagoditev pri pouku v glasbeni šoli ter delež informalnega učenja inštrumenta/petja.

Dnevnik raziskovalca

Vsi sistematični zapisi in posnetki o načrtovanju, izvedbi, spremljanju ter moderiranju akcijskih procesov so zbrani v *dnevniku raziskovalca*. Ta vsebuje učne priprave, beležke, opažanja, formativne ocene, poročila o učnih intervencijah, posnetke delovnih postopkov ter glasbenih in glasbeno-scenskih nastopov.

POSTOPEK

Konec meseca januarja 2022 smo z udeleženkami zaključili prvo fazo poizvedovanja, v kateri smo zbrali rezultate GSMG. Do konca februarja smo na podlagi podatkov iz polstrukturiranih *intervjujev* 1 oblikovali utemeljitveno teorijo (angl. *grounded theory*). Iskali smo temeljna dejanja, tihe predpostavke, razlage implicitnih pojavov in pomenov, opredelitve pojmov, primerjali podatke s podatki ter jih označili s kodami. Ponavljajoče se besede, ključne besede, konteksti in značilni vzorci so tako markirali nastajajoče fokusne kode (Charmaz, 2006). S pomočjo beležk smo dobili uvid v izvor, spremenljivost in povezanost nastajajočih kategorij. Organizacija nastalih kategorij ter dopolnitev analitičnih konceptov v

drugem nizu je prinesla tematsko mrežo, v kateri smo ugotovitve lahko predstavili kot teoretski okvir, ki označuje specifične karakteristike naše raziskave.

Glede na analizo in triangulacijo empiričnih podatkov smo februarja 2022 določili področja učnih intervencij po konceptualni zasnovi Hargreavesovega modela učnih izidov glasbenega izobraževanja. Na podlagi evalvacije in zbranih refleksij prvega akcijskega niza smo v marcu 2022 redefinirali in aprila drugič ponovili akcijski niz. Učne intervencije v obeh nizih smo izvajali v okviru individualnega pouka inštrumenta, komorne igre in dodatnega pouka nauka o glasbi. V drugem nizu smo z izvedbo glasbenega in glasbeno-scenskega projekta omogočili tako prikaz kot tudi evalvacijo glasbeno-pedagoških prispevkov v akcijskem procesu. Konec junija in v začetku maja 2022 smo z vprašalnikom GSMG drugič preverili glasbeno samopodobo udeleženk ter njihovo stopnjo anksioznosti, s polstrukturiranim *intervjujem 2* pa od udeleženk pridobili vpogled na doživljanje izvedenih akcijskih dejavnosti in procesov.

REZULTATI

Rezultate predstavljamo v dveh sklopih. V prvem sklopu zajemamo področja učnih intervencij, ki temeljijo na analizi polstrukturiranih intervjujev 1 vprašalnika GSMG, izvedenega v fazi poizvedovanja, ter evalvaciji prvega niza. V drugem sklopu sledita interpretacija rezultatov glede na tematsko analizo polstrukturiranih intervjujev obeh nizov ter primerjalna analiza podatkov prvega in drugega testiranja z vprašalnikom GSMG.

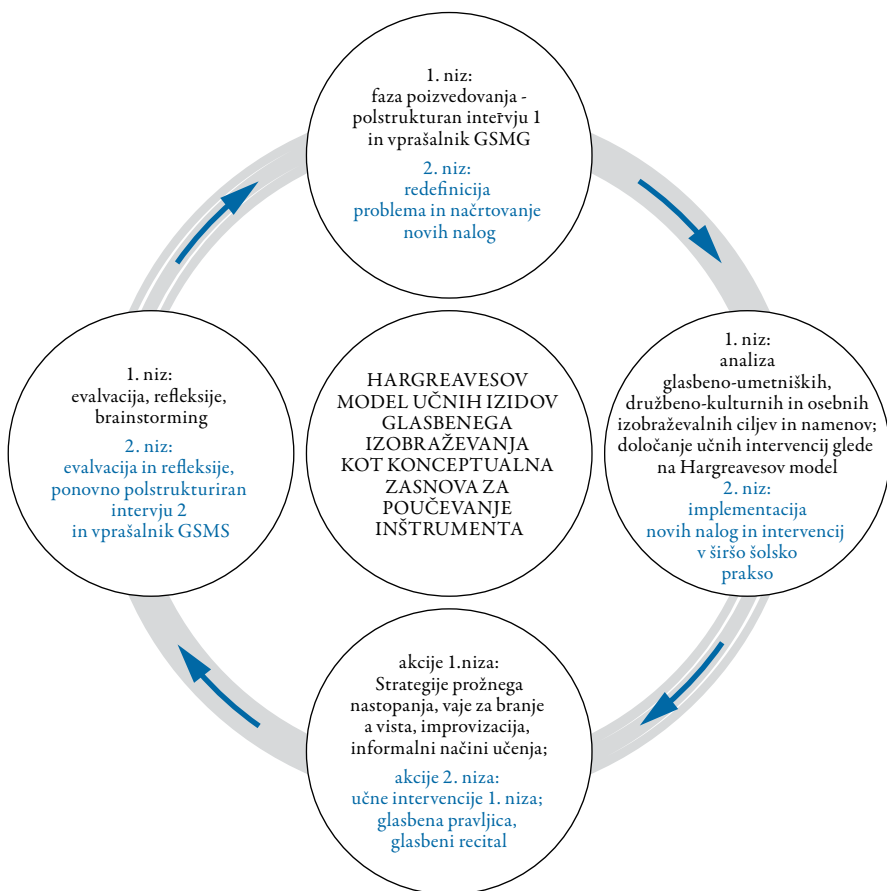
Rezultati, prvi sklop

Na podlagi analize pridobljenih podatkov iz prvega niza smo določili učne intervencije na treh področjih Hargreavesovega modela učnih izidov glasbenega izobraževanja.

Na glasbeno-umetniškem področju smo pri udeleženkah zaznali potrebo po učnih intervencijah na področju *izvajalskih veščin nastopanja*, konkretnije – na področju soočanja z izvajalsko anksioznostjo. Obvladovanje stranskih učinkov izvajalske anksioznosti dviguje raven glasbenega izvajanja ter posledično prispeva k pozitivni glasbeni samopodobi (Castiglione idr., 2018; Habe in Kržič, 2017). Dve udeleženki sta izražali zmerno in visoko stopnjo izvajalske anksioznosti in odločili smo se, da v redni pouk in priprave pred nastopom uvedemo *strategijo prožnega nastopanja* (Harris, 2019). S pogovori ter dihalnimi, telesnimi in mentalnimi vajami smo podprli : 1. *prisotnost v sedanjem trenutku* – za zavestno in čuječno spremljanje nastopanja ter igranja, 2. *osebne vrednote* – za ozaveščanje funkcij glasbenega izražanja, 3. *dejanja zavezanosti* –

Slika 4

Postopek akcijske raziskave



kot učinkovite vadbene navade in načine, 4. *ozaveščanje in spremljanje kontekstov lastnega sebstva*, 5. *miselno defuzijo* – ki nam omogoča opustitev neuporabnih misli med igranjem, ter 6. *sprejemanje* samega sebe v smislu »zadosti sem dober in pripravljen« (Harris, 2019).

Pri najmlajši udeleženci se je na področju glasbeno-umetniških učnih ciljev problematično izrazila *notna pismenost*. Branje notnega zapisa z lista (branje *a vista*) je ena bistvenih veščin zahodnoevropske glasbene kulture, s katero se učenec potrjuje v orkestrih in komornih skupinah. Večkrat se zgodi, da za svoje slabo branje z lista krivi svoje »pomanjkanje talenta«, kar je negativna interpretacija glasbene samopodobe in se tako odraža tudi z vrednostnimi korelati (samozavest, izvajalska anksioznost). Lekcije iz branja *a vista* smo sistematično vključili v individualni pouk instrumenta s pomočjo učbenika Paula Harris

Improve Your Sight Reading: Violin - Level 3 (Harris, 1998) in *Level 7/8* (Harris, 2003).

Na področju glasbeno-umetniških učnih ciljev smo pri eni od udeleženk zaznali željo po komponiranju. V ta namen smo kot dodatni pouk izvedli lekcije *improviziranja*, učitelj nauka o glasbi pa je nudil podporo pri kompozicijskih pristopih in tehnikah. Z improvizacijo izboljšamo notranji sluh, poglobljamo znanje o relevantnih glasbenih strukturah, vadimo večšine obvladovanja inštrumenta in se učimo tekočega izvajanja glasbenih idej. Na ta način strukturiramo melodije in pridobivamo znanja o stilnih značilnostih. Kot rezultat učnih intervencij so nastale kratke glasbene teme, ki so v nadaljevanju služile za glasbeno opremo glasbeno-scenskega nastopa.

Na področju osebnih glasbenih ciljev smo pri udeleženkah zaznali možnosti in potrebe po *učnih transferih*, tako na medpredmetni kot tudi na medšolski ravni izmenjave. Ugotovili smo pomanjkanje transfera med teoretičnimi in praktičnimi predmeti v glasbeni šoli, kar smo upoštevali pri načrtovanju *glasbene pravljice in glasbenega recitala*, podprli pa z dodatnim poukom Komorne igre in Nauka o glasbi.

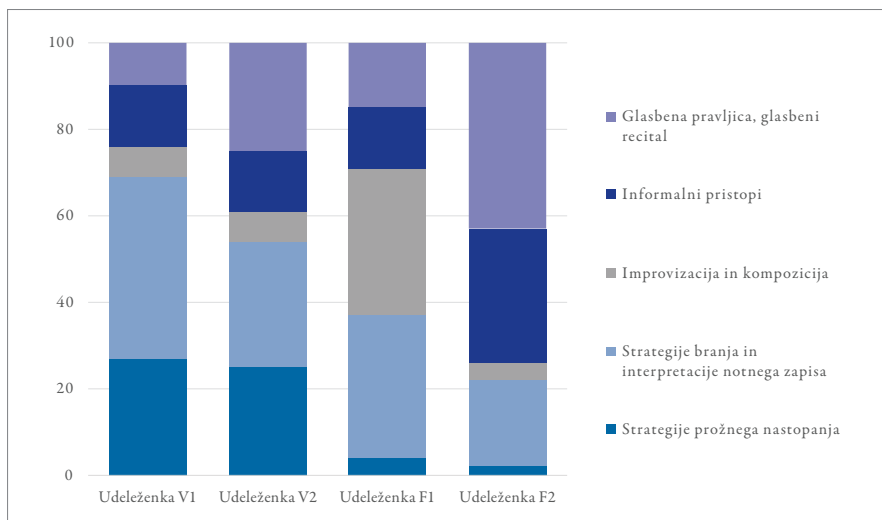
Nekatere udeleženke so vključevanje informalnih načinov učenja v vprašalniku GSMG ocenile kot nezadostno zastopano pri učenju inštrumenta. Učna intervencija je obsegala izbiro glasbenega repertoarja (*uravnavanje razpoloženja*), poslušanje, priredbo in izvedbo komornega glasbenega dela po načelih informalnega učenja (Green, 2010). Pomagali smo si s sodobnimi elektronskimi pripomočki ter teoretskimi znanji (*mišljenje in učenje*). Postopek učenja je potekal v fazah poslušanje, analiziranje, orkestracija in izvajanje, ki so ga zaznamovali celostno razumevanje, improvizacija ter avtorska glasbena priredba.

Že v fazi poizvedovanja in načrtovanja smo nekatere osebne učne preference (estetske, ustvarjalne, kognitivne) povezali v okvir glasbeno-scenskega ustvarjanja. Tekom akcijskega procesa smo jih s pomočjo interventnih strategij realizirali na področjih družbeno-kulturnih izidov: *glasbeno sodelovanje in sporazumevanje z drugimi, skupinsko izvajanje in komunikacija s publiko, moralno-duhovni in osebnostni razvoj*. Poleg glasbenega recitala smo izvedli tudi glasbeno pravljico »Glasbena šola na gozdni jasi«. Udeleženki flavtistki sta v njej predšolskim otrokom predstavili vse inštrumente, ki jih poučujemo na glasbeni šoli. Prispevali sta besedilni okvir in kompozicijske poskuse, nastale v prvem nizu. Na ta način smo povezali učna okolja vrtca, glasbene šole in srednje vzgojiteljske šole. Glasbeno pravljico v izvedbi učencev pod mentorstvom učiteljev Glasbene šole Jesenice smo izvedli trikrat ter zaznali pozitivne odzive tako udeleženk, kolektiva in učencev glasbene šole kot tudi strokovnih delavcev vzgojiteljske šole in vrtca.

Interventne strategije smo z udeleženkami izvajali v individualnih modelih učnih izidov glasbenega izobraževanja, kot je razvidno v grafu 1.

Grafi

Delež izvedenih učnih intervencij v sklopu individualnih učnih modelov



Rezultati, drugi sklop

Z vprašanji v polstrukturiranem intervjuju (1 in 2) smo od udeleženk izžvali opise doživljanja glasbene samopodobe. Zanimalo nas je, kako nanjo vplivajo glasbene izkušnje, ki jih pridobivajo v glasbeni šoli.

Tematsko analizo v prvem in drugem nizu označujejo štiri glavne makroteeme: (1) *glasba kot dejavnik osebnostnega razvoja*, (2) *glasbena šola – okolje samoraziskovanja*, (3) *glasba kot dejavnik socialnega povezovanja* in (4) *nastopanje*. Teme in kategorije v preglednici 1 opisujejo značilno pojavnost glasbene samopodobe pri učenkah višjih razredov glasbene šole.

Preglednica 1

Glasbena samopodoba učenca višjih razredov glasbene šole

Glasba kot dejavnik osebnostnega razvoja

Akadska dimenzija

- Obvladovanje inštrumenta
- Notna pismenost
- Teoretske glasbene veščine

Čustvena dimenzija

- Čustva kot vir glasbene interpretacije
- Čustveno razpoloženje kot vir/posledica ukvarjanja z glasbo

Vseživljenjska dimenzija

- Glasba v šoli/izven nje
- Oblikovanje značilnih vedenjskih vzorcev
- Duhovna dimenzija (prvi niz)

Glasbena šola – okolje (samo)raziskovanja	Kriza • Trema • Odpor do teoretskih predmetov • Občutki nezadostne usposobljenosti • Nelagodje v odnosu učitelj – učenec Samoopredelitve • Akademske • Ljubiteljske/poklicne • Individualne/socialne • Specifičen inštrument/vloga/stil Identiteta glasbenika/-ce • Dejanja zavezanosti (vadenje, lastna promocija) • Občutja zavezanosti (navdih, ponos, sreča) • Avtonomno glasbeno delovanje (drugi niz)
Glasba kot dejavnik socialnega povezovanja	Vrstniki • Igranje v komornih skupinah in orkestrih • Tekmovalnost Družina • Zgledi in vzpodbude • Družinsko muziciranje in sodelovanje Učitelj • Zaupanje/nezaupanje • Informalni pristopi • Osebna bližina • Vzdušje na individualnih urah
Nastopanje	Izvajalska praksa • Iskanje tehnične perfekcije • Zadovoljevanje potrebe po ustvarjanju • Socialno potrjevanje Izvajalska anksioznost • Nabor lastnih strategij za soočanje s tremo • Uporabnost strategij na drugih življenjskih področjih • Samozavest in sproščenost (drugi niz)

GLASBA KOT DEJAVNIK OSEBNOSTNEGA RAZVOJA

Udeleženke so lasten osebnostni razvoj v obeh nizih povezale z (1) akademskimi, (2) s čustvenimi in (3) z vseživljenjskimi vzorci v glasbenem izobraževanju.

Akademsko dimenzijo kot dejavnik osebnostnega razvoja smo opredelili s področji: (1) obvladovanje inštrumenta, (2) notna pismenost in (3) teoretske glasbene veščine.

Obvladovanje inštrumenta obsega vrsto kompleksnih vsebin, ki se nanašajo na specifična znanja in veščine igranja inštrumenta:

Znam uporabljati različne vibrat, ker eden mora biti bolj gost, druga pa redkejši, pa tudi na tonu sem dosti napredovala.

Notna pismenost in teoretska glasbena znanja sodeč po opisih udeleženk prinašajo transferni učni učinek:

Ja, sigurno mi pomaga v šoli, pri pouku, zaradi tega, ker sem že pred drugimi, ker sem že na teorijo in solfeggio hodila, ker že nekaj vem od not, se malo bolj spoznam na glasbo, mi je pa glasbena šola tudi omogočila, da glasbo bolj začutim in bolj globoko razumem, kot bi jo drugače.

Prepričanje o pozitivnih vplivih glasbenega šolanja na oblikovanje osebnostnih lastnosti ter duhovni razvoj je bilo prisotno pri vseh udeleženkah.

Čustvene dimenzije so se v povezavi z glasbo največkrat pojavile kot vir glasbene interpretacije ali kot rezultat uravnavanja razpoloženja z glasbo:

Ko se skušam sprostit, je to prvo – aha, grem igrat flavto ali pa si bom neko muziko spustila ...

Predvidevanja, upanja, želje in tudi strahove o tem, kaj »bi lahko v zvezi z glasbo postali«, razberemo iz značilnih mladostniških eksploracij:

Glasbo hočem vključiti v svojo prihodnost, tudi razmišljala sem že tudi o kakšnih poklicih, o kakšnih šolah, ampak saj bomo še videli, se zadeve še spreminjajo.

Znanja, pridobljena v glasbeni šoli, udeleženke doživljajo kot sredstvo širšega družbeno-kulturnega povezovanja:

Jaz na primer hodim na en orkester, kjer veliko tudi potujemo in tudi spoznavam nove kulture pa vse novo kar se tiče tega glasbenega šolanja v drugih državah in mi je pač tudi to en doprinos od tega.

Med glasbo v šoli in izven nje – razen redkih negativnih izkušenj z izpitnim repertoarjem – za udeleženke ni prevelike vrzeli. Nasprotno, zdi se, da je glasba v šoli pozitivno in trajno zaznamovala tudi njihov življenjski slog izven glasbene šole:

Glasba me spremlja celo življenje, vpliva na moja čustva, obnašanje, tako da ima kar veliko vlogo v mojem življenju.

Večkrat se je v podatkih tudi potrdil vzorec glasbenega udejstvovanja kot izvor značilnih vedenjskih vzorcev:

Če bom vadila, bom itak se počutila uspešno, ker bom videla, da mi nekaj gre, medtem, ko če ne bom vadila, ne bom uspešna v tem.

Kot razlage implicitnih stanj, pojavov in pomenov so se še posebej v prvem nizu izrazili duhovni učinki ukvarjanja z glasbo: »Ja, glasba je nek moj navdih« ali « Glasba je res nekaj neopisljivega zame«. In: »Izoblikuje me tudi tako, kot človeka.«

Splet dejavnosti v glasbeni šoli udeleženkam ponuja široke možnosti samoraziskovanja. Nanje se odzivajo eksplorativno, identitetni procesi pa so razvidni iz odloženih opredelitev, popravljanja že sprejetih odločitev in pretehtavanja različnih odnosov ter zavez z glasbenimi vsebinami.

Nekatere problematične izkušnje iz različnih obdobj glasbenega šolanja so markirale nekakšen zemljevid, na podlagi katerega udeleženke, ki so že doobra vstopile v mladostniško obdobje, uravnavajo in pretehtavajo svoje prihodnje odločitve. Elementi krize se odražajo skozi nenehno pomanjkanje časa, obsežne zahteve po vadenju ter konstanten občutek nezadostne usposobljenosti, ki je bil najmočnejši na področju glasbenoteoretskih predmetov. Uresničevanje glasbenih ambicij večkrat ovirajo tudi odločitve, nastale na podlagi neuspešnega soočanja z izvajalsko anksioznostjo. Tudi nezadovoljstvo z učiteljem lahko predstavlja vir upada motivacije za učenje inštrumenta. Na krizne situacije so se udeleženke največkrat odzivale z raziskovanjem in redefinicijo glasbenega jaza. Na podlagi samoopisov smo zaznali različne faze izgrajevanja, nadgradnje, popravljanja in ponovnih opredelitev pojma o sebi. Kriteriji samoopredelitev so zajemali akademske, poklicne/ljubiteljske, individualne/socialne in specifične glasbene vzorce:

- Akademske samoopredelitve: »[A]mpak jaz se v tem nikoli nisem našla, ker je tam toliko not in tega in res ni to zame«; »[D]ovolj obvladam svoj inštrument, toliko, kolikor sem si zadala, ja«.
- Poklicne samoopredelitve: »Jaz sem zmeraj hotela biti učiteljica prečne flavte. To mi je bil res tak izziv«; ljubiteljske samoopredelitve: »Nisem pa šla na primer na konservatorij, ker se glih ne vidim, da bi tako neki igrala«.
- Individualne/socialne samoopredelitve: »Pač tudi rada sama delam stvari, nisem glih neki skupinski človek, tako da, ja, komponistka se mi zdi nekako – primerno zame«.
- Samoopredelitve, vezane na specifičen inštrument: »Sem začela igrat klarinet, ampak se nisem videla v tem. Ko sem imela cilje že od otroštva, ker igram že enajsto leto flavto, sem bila itak odločena, da je to moj prvi inštrument«; samoopredelitve, vezane na vlogo: »[N]e bom rekla, da me ne privlači drugo vloge, npr. dirigent, to je zelo velika vloga, ampak nekako kot komponistka se najbolj vidim«; stilne samoopredelitve: »No, flavta je nekakšen inštrument, ko največ igramo klasičnih del ... Ko igraš flavto, kot da ti je malo vsiljena ta klasična, umirjena glasba«.

Vrsta dejanj zavezanosti udeleženke identificira kot glasbenice, flavtistke ali violinistke: vadenje, žrtvovanje prostega časa, promoviranje lastnega glasbenega ustvarjanja v družbi idr. Ob tem doživljajo čustvena stanja, ki njihov odnos z glasbo še poglobljajo:

Večkrat sem hotela obupat, ampak pač nisem, tako da sedaj glasbo vedno bolj spoštujem, glasba mi veliko pomeni ...

Avtonomno glasbeno delovanje je še posebej izstopalo v drugem nizu, ki so ga je zaznamovali ustvarjanje in izvajanje lastnih glasbenih zamisli ter glasbeno učenje po informalnih načelih. Udeleženka, ki je že hodila na srednjo poklicno šolo, je veliko razmišljala o možnostih profesionalnega izražanja skozi glasbo in kako bi jih izvedla:

Skupinicam v vrtcu bi lahko predstavljala različne inštrumente, igrala na njih in bi otroci lahko peli pa tudi se mogoče šli šolati naprej za inštrument.

GLASBA KOT DEJAVNIK SOCIALNEGA POVEZOVANJA

Glasbeni dialog mladostnika z okoljem predstavlja izkustveno izmenjavo, na podlagi katere se bo razvijala njegova glasbena identiteta. Udeleženke so doživljale pozitivne in negativne socialne izmenjave v orkestru, komornih zasedbah ter tudi na individualni uri:

Ja, igrala bom v orkestru še naprej, ker mi je fajn tam, da se pač družimo, pač v redu mi je, zelo se dobro počutim tam.

Konkurenčne primerjave z glasbenimi vrstniki so predstavljale pomemben vzorec pri odločanju in načrtih v zvezi z učenjem inštrumenta:

Mi daje nekakšen navdih, tudi ko sem pri orkestru, ko vidim druge, ko vidim tudi starejše prihajati na vaje, ko vidim, uau, kako oni dobro igrajo ...

[M]i je v bistvu, vse dol padlo takrat, ko sem prišla jaz na uro šolskega orkestra in jih je znalo samo ene par zaigrat in v bistvu smo se največ posvečali drugim sekcijam, medtem ko smo flautisti tam samevali, bi se lahko reklo, in sem v bistvu dobila kakor nek odpor obiskovat ta orkester.

Socialni vzorec je zastavljen in deloma utrjen že v primarnem okolju, ki z zgledi, vzpodbudami ter družinskim sodelovanjem in muziciranjem tudi v obdobju mladostništva še vedno vpliva na glasbeno ustvarjanje:

Dobro je tudi, da igram violino, ker na ta način lahko pomagam sestrici.

Na prvem mestu po pomembnosti pa je odnos z učiteljem inštrumenta:

Najboljša stvar je, da te učitelj pohvali, da izboljša igranje oziroma popravi napake.

Naslednja izjava kaže na veliko mero osebne bližine in navezanosti med učiteljem ter udeleženko:

V bistvu je bila meni učiteljica K. zmeraj kakor druga mamica, bi se lahko reklo.

Navezanost se negativno odraža v primerih, ko pride do menjave učitelja:

Sem dobila eno profesorico, ki mi res ni bila všeč ... Ker sem ji hotela dokazat, da ne glede na to, koliko se v bistvu ne marava, da ji še zmeraj lahko dokažem, da sem zmožna dobiti to znanje.

Udeleženke so odobravale sproščeno in strokovno glasbeno podporo na individualni uri. Veliko jim je pomenilo, če so lahko vsaj deloma same izbirale učni program:

Na individualni uri mogoče pogrešam posluš do učenca, da bi on izpovedal, kaj bi rad igral. Mislim, saj tudi prisluhnejo, ampak še zmeraj pol mogoče dajo kakšne take note, ki tebi niso všeč ...

Informalnost učnih načinov je dostikrat pozitivno vplivala na vzdušje pri pouku:

Meni je zelo všeč igrati v skupinah tudi, kakšne te poznane pesmi ... Takrat ni samo tako strogo, ampak tudi klepetamo pa se pač tako zabavamo, všeč mi je to.

Socialno povezovanje v glasbeni šoli je tesno prepleteno z nastopanjem.

NASTOPANJE

Nastopanje, ki ga pri učenju inštrumenta opredeljujemo kot izvajanje glasbenih del pred publiko, pomeni korak realizacije in predstavitve učne snovi poslušalcu. Predstavlja kompleksno učno situacijo, v katero so največkrat vključeni tudi glasbeni sodelavci: korepetitorji, vrstniki v komornih zasedbah, somentorji ter nenazadnje tudi publika. Vzročno-posledična povezanost glasbene samopodobe z nastopanjem se odraža v povezanosti kapacitet specifičnih dimenzij glasbene samopodobe z odrsko prezenco. Kriteriji uspešnega nastopanja pa so vplivali na vrednostne samoocene glasbene samopodobe. Udeleženke v raziskavi so poudarjale zadovoljevanje potrebe po ustvarjanju, ki so jo lahko izrazile z glasbenim izvajanjem na odru. Le-to pa zahteva nenehno izboljševanje vadbениh rutin in iskanje izvajalske perfekcije. Številni podatki so govorili o želji udeleženk po tekočem igranju brez napak:

Takrat, ko odigram, kot sem si zadala, da se ne zmotim velikokrat, am, takrat sem potem tako ... se mi kamen od srca odvali.

Uspešen nastop prinaša socialno potrditev:

Po kakšnem dobrem koncertu, ko vidim, na primer, ko mi tudi družina: bravo, to je bilo pa res dobro, ko mi tudi učiteljica: bravo, to bova pa še nastopali ... to mi je res uau!

Ključne kontekste psihološkega in fizičnega nelagodja, ki so ga udeleženske občutile pred nastopi, smo združili pod temo izvajalska anksioznost.

Ja, največ problemov imam v bistvu z nastopi. Večkrat mi trema malo nagaja in takrat sem pomislila, da bi obupala, ampak potem nisem.

Razpon doživljanja prednastopne vznburjenosti pri udeleženkah je segal od komaj zaznavne treme do močno izražene izvajalske anksioznosti. Udeleženske so naštele vrsto privzetih ali idiosinkratičnih strategij, ki jim pomagajo pri soočanju s prednastopnim vznburjenjem:

[D]a, recimo, govoriš: moja notranja luč bo razsvetlila cel oder, pa se probaš čim bolj pomiriti.

Poleg pozitivnih samogovorov smo zasledili še primere vizualizacije, iskanja manj izpostavljenih oblik nastopanja (komorna igra, orkester), psihomotoričnih strategij, telesnega sproščanja in strategijo praznjenja glave.

Čeprav je izkušnja na odru psihološko naporna, je udeleženske ne bi preskočile ali ukinile. Še več – prepričane so, da z glasbenim nastopanjem ustvarjajo nabor veščin, ki ga bodo lahko koristile na drugih življenjskih področjih.

Nastope, kljub temu da mi niso ravno pri srcu, ne bi opustila, ker s tem, ko javno nastopaš, vadiš. Večkrat v življenju se boš moral izpostaviti in to je neka priprava na to.

Udeleženske so po drugem nizu potrdile večjo sproščenost na nastopih. Glede na izjave je razvidno, da je k temu pripomogla višja stopnja samozavesti, ki so jo najverjetneje pridobile z intervencijami na raznih učnih področjih:

Da sem bolj samozavestna, da bolje znam note brat, bolj vem, kaj znam in kaj ne znam.

Na primer tekmovanje in izpeljava te igrice v živo pred ljudmi, to mi je zelo pomagalo pri samopodobi, da sem se lahko pred večimi ljudmi izrazila, to me je nekako sprostilo, nekako je bilo v redu, oni poslušajo, njih to zanima, nimaš se česa bati.

Udeleženka z najvišje izraženo stopnjo izvajalske anksioznosti se je najpozitivneje odzvala na strategije prožnega nastopanja, ki so po njenem pomembno vplivale na njeno prednastopno vznburjenost:

Recimo na recitalu sploh nisem imela veliko treme.

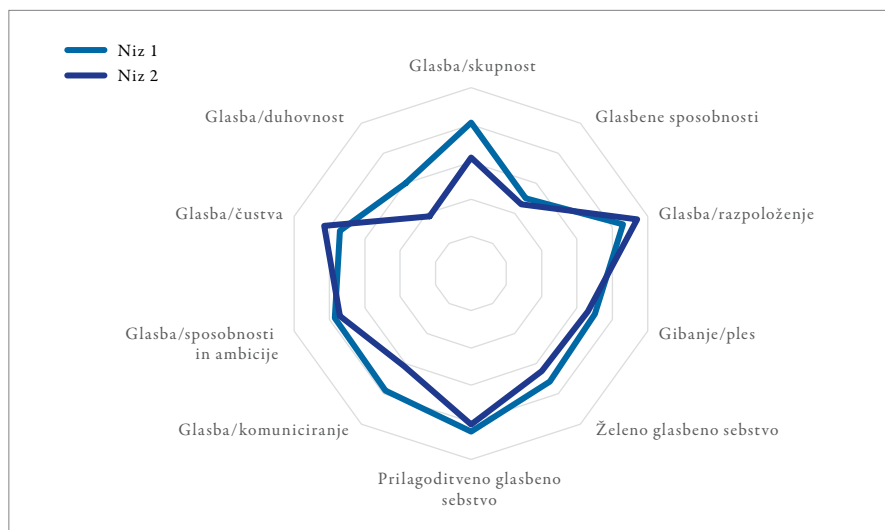
Porast *samozavesti in sproščenosti*, ki je v drugem nizu razviden kot pojav nove kategorije v tematski mreži, smo pripisali tako aktivnostim za zmanjševanje izvajalske anksioznosti kot tudi drugim učnim intervencijam, ki so jih udeleženske doživljale kot priložnosti za čustveno izražanje in uravnavanje razpoloženja.

Podatki o strukturi glasbene samopodobe pred in po izvedbi akcijskih nizov so nam omogočili analizo dejavnikov glasbene samopodobe. Primerjava povprečnih vrednosti dejavnikov je prikazana v grafu 2.

Višje vrednosti v drugem nizu izkazujeta dejavnika *glasba/razpoloženje in glasba/čustva*. Močnejšo izraženost dejavnika *glasba/čustva* smo pripisali učnim intervencijam, s katerimi smo vzpodbujali čustveno ekspresivno glasbeno ustvarjanje in izražanje. Porast sproščenosti, ki smo ga opazili po izvedenih strategijah prožnega nastopanja ter informalnih učnih intervencijah, pa bi lahko pozitivno vplival tudi na vrednost komponente *glasba/razpoloženje*. *Glasba/skupnost* in *glasba/komuniciranje* glede na prvi niz testiranja izkazujeta nižje povprečne vrednosti. Ob uvedenih skupinskih akcijskih dejavnostih smo sicer pričakovali višje izražene vrednosti dejavnosti, ki imajo socialne lastnosti, pojavnost upadanja v drugem nizu pa si razlagamo z intenzivnim in samo-refleksivnim ukvarjanjem z glasbo na osebnih področjih. *Duhovna* dimenzija in *glasba/skupnost* sta doživeli največji padec doseženih povprečnih vrednosti, kar pripisujemo kognitivni preokupaciji, ki so jo udeleženske doživljale med samo raziskavo. Akademska dimenzija glasbene samopodobe – najbolj faktor-sko nasičena v komponentah *glasba/sposobnosti in ambicije* ter *glasbene sposobnosti* – ne izkazujeta velikega odstopanja med 1. in 2. akcijski nizom. *Želeno* in

Graf 2

Izraženost dejavnikov v konstrukt glasbene samopodobe – povprečne vrednosti 1. in 2. testiranja GSMG



prilagoditveno glasbeno sebstvo – formirano na podlagi možnih sebstev, pa skozi raziskavo ne beležita večjih sprememb, kar kaže na to, da je intenziteta samopredstav in samoraziskovanj med akcijskimi procesi ostajala na enaki ravni kot pri običajnem pouku v glasbeni šoli.

Primerjava prvega in drugega testiranja z vprašalnikom GSMG izkazuje smernice upadanja izvajalske anksioznosti, kar lahko vidimo v preglednici 2.

Preglednica 2

Povprečne vrednosti stopnje izvajalske anksioznosti pred in po akcijski raziskavi

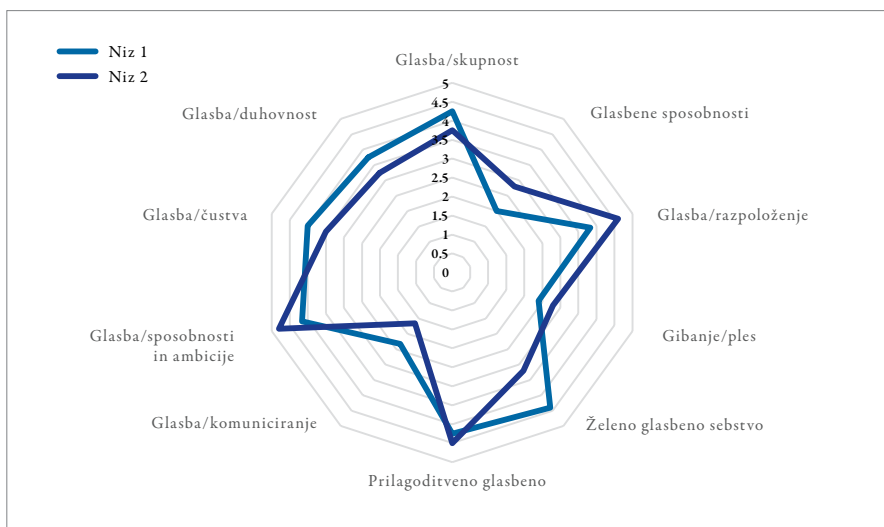
	Udeleženka V1		Udeleženka V2		Udeleženka F1		Udeleženka F2	
	Pred	Po	Pred	Po	Pred	Po	Pred	Po
Aritmetična sredina (M)	5,23	3,9	3	3,53	2,86	2,6	1,26	1,6

Op.: Udeleženka V1 in udeleženka V2 – učenki violine, udeleženka F1 in udeleženka F2 – učenki flaute

Pri udeleženci z najvišjo stopnjo izvajalske anksioznosti (V1) smo ugotovili zmanjšanje vrednosti po izvedenem drugem testiranju. Prav nasprotno pa smo pri isti udeleženci (V1) po drugem testiranju zaznali porast povprečnih vrednosti dejavnikov akademske uspešnosti – najpogosteje zastopane v postavkah *glasba/sposobnosti in ambicije* ter *glasbene sposobnosti* (graf 3).

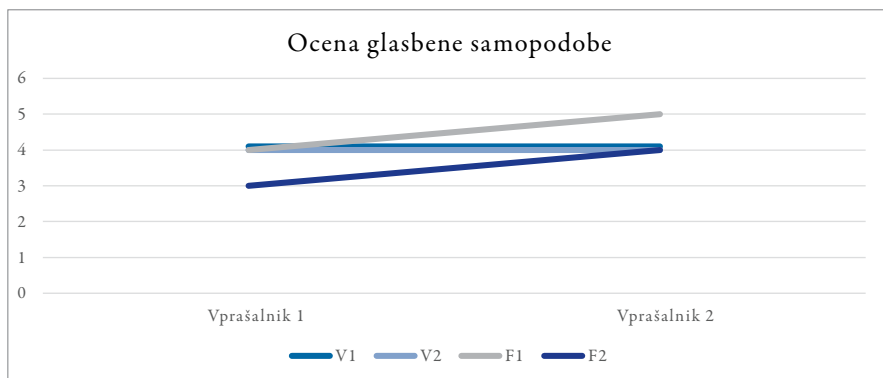
Graf 3

Izraženost dejavnikov v konstrukt glasbene samopodobe pri udeleženci V1



Slika 5

Ocena prvega in drugega testiranja glasbene samopodobe udeleženk



Pri udeleženci *V1* se je izkazala negativna povezanost izvajalske anksioznosti (preglednica 2) z akademsko glasbeno uspešnostjo (graf 3). Upad vrednosti *želenega sebstva* pa si razlagamo z razgradnjo pred akcijsko raziskavo začrtanih shem »možnih glasbenih sebstev«, na podlagi novih izkušenj.

Enake vrednosti glasbene samopodobe pri prvem in drugem testiranju sta imeli udeleženci *V1* in *V2*, medtem ko smo pri udeleženkah *F1* in *F2* ugotovili porast povprečnih vrednosti glasbene samopodobe (slika 5).

Visoke vrednosti glasbene samopodobe, še posebej pa porast povprečnih vrednosti pri drugem testiranju povezujemo s pozitivnimi glasbenoizobraževalnimi izkušnjami udeleženk ter z učnimi intervencijami, izvedenimi v akcijski raziskavi.

RAZPRAVA

Že na samem začetku raziskave smo se soočili s pomisleki o uporabi Hargreavesovega modela učnih izidov v glasbenem izobraževanju, postuliranega ob začetku tretjega tisočletja (Hargreaves idr., 2003). Skoraj dvajset let kasneje smo se vprašali o primernosti teoretičnega modela opredeljevanja učnih izidov, nastalega v času, ko epidemiološke prilagoditve pouka (Rosset idr., 2021) ter spremenjeni načini deljenja in poslušanja glasbe ter notnih virov (Crawford, 2013) še niso bili del glasbenopedagoškega vsakdanjika. Po seznanitvi z aktualno raziskavo socialne paradigme glasbenega izobraževanja (Gaunt idr., 2021) pa smo v Golemanovih (2013) novih pristopih k izobraževanju našli potrditev aktualnosti Hargreavesovega modela in njegovega trojnega fokusa. Poleg tega smo z analizo podatkov ugotovili, da udeleženke naše raziskave epidemioloških prilagoditev niso ocenile kot pomembnih za potek učenja inštrumenta v glasbeni šoli, še manj so jih doživljale kot oviro ali primanjkljaj. Upoštevali smo torej

izvirno delitev na glasbeno-umetniške, družbeno-kulturne in osebne opredelitve učnih izidov. V prvem koraku smo zato s pomočjo analize glasbene samopodobe po konceptu modela ponastavili izražene individualne učne cilje. Z naslednjimi raziskovalnimi koraki smo jih optimizirali na podlagi učnih intervencij. Izkazalo se je, da gre pri učnih intervencijah tako za učne kot tudi za psihološke vsebine, ki so pomembno vplivale na glasbeni in tudi osebni razvoj udeleženk. Tako sta se npr. reševanje problematike notne pismenosti in posledično dosežena akademska uspešnost izrazila kot eden od dejavnikov za upad stopnje izvajalske anksioznosti (D'Agostino idr., 2022).

Informalnost glasbenega učenja, ki jo Lucy Green (2010) predlaga tudi za poučevanje inštrumenta v tradicionalno usmerjenih glasbenih institucijah, se je ob prvem testiranju improvizacije, komponiranja, obravnave skladbe po lastni izbiri ter učenja po posluhu izkazala le šibko zastopana pri rednem poku inštrumenta. Informalna učna intervencija pa je pokazala stranske pozitivne učinke, kot so sproščenost, uravnavanje čustvenega razpoloženja, porast glasbene ustvarjalnosti in krepitev medvrstniškega povezovanja. Večja medpredmetna pretočnost, ki smo jo ustvarili na podlagi implementacije učnih intervencij, je udeleženkam omogočila raziskovanje inštrumentov, praks, oblik in nenazadnje potencialnih poklicnih možnosti.

Rezultati preizkušanja novih glasbenih vlog in nalog so najstarejšo udeleženko nagovorili k nadaljnjemu poklicnemu raziskovanju (Super, 1953). Druga udeleženka, dotlej pretežno izvajalsko usmerjena, pa je s pomočjo učnih intervencij dopolnila svoje glasbeno znanje in veščine s področja komponiranja ter glasbeno-scenskega ustvarjanja. Ob koncu raziskave pa je svoje prihodnje »možne« glasbene uresničitve (Schnare idr., 2012) izrazila prav na področju izvajanja, saj se je ob raziskovanju drugih vlog prepričala v lastno glasbenoizvajalsko izvirnost. Značilni odloženi identitetni status prvih dveh udeleženk smo ocenili z visoko stopnjo raziskovanja in eksploracije (Marcia, 1966). Manj intenzivno identitetno raziskovanje in opredelitve smo opazili pri udeleženci, ki je »privzela« identitetni položaj starejše sestre v značilnem preizgledu zaprtem položaju (Marcia, 1966). Takšne ugotovitve so nas prepričale, da bi mladostniki v glasbenih šolah poleg poustvarjanja z inštrumentom morali preizkusiti tudi druge glasbene vloge in dejavnosti, ki bi jih nagovarjale h komponiranju, k orkestriranju, h glasbeno-scenskim dejavnostim, k dirigiranju itd.. Menimo, da bi s tem lahko odprli več interesnih področij, ki bi na avtonomnejši in bolj medvrstniško povezan način spodbujala pridobivanje glasbenih kompetenc, kar tudi Evans in McPherson (2017) potrjujeta kot eno bistvenih predpostavk za dolgotrajno ter obsežno ukvarjanje z glasbo.

Individualni učni modeli, zasnovani po Hargreavesovem modelu učnih izidov glasbenega izobraževanja, so pozitivno učinkovali na prakso poučevanja inštrumenta. Implementacija novih nalog in intervencij v širšo šolsko prakso je vključevala tako nove učne oblike kot pedagoške prilagoditve, medšolsko povezovanje ter identitetno raziskovanje. Učinki širšega glasbenopedagoškega

delovanja na glasbeno samopodobo pa so se v skladu z njeno življenjsko funkcijo izkazali kot pomemben dejavnik dozorevanja. To smo zaznali na podlagi prepričanj udeleženk, ki so glasbo »posvojile« kot slog lastnega doživljanja sveta, učenja in komuniciranja z drugimi. Njihovo uveljavljanje in promoviranje statusa »glasbenice« v socialnih okoljih se je izkazalo za neomejeno z izvajalskimi vlogami, glasbenim repertoarjem in s šolskim okoljem. Mladostniško raziskovanje v glasbeni šoli ne izbira dejavnosti, slogov ali (ne)tipičnih, (ne)tradicionalnih vlog zaradi njih samih, temveč išče široke možnosti (samo)raziskovanja in izražanja, za katere se v našem glasbenošolskem sistemu zdi, da jih lahko uspešno podpre učitelj inštrumenta z ustreznim načrtovanjem glasbenopedagoških aktivnosti. Hargreavesov model se je pri tem izkazal kot dober in zadosti širok temeljni pripomoček, ki pa dovoljuje tudi sodobne pristope in dopolnitve izvirnih področij.

ZAKLJUČEK

Akcijska raziskava s štirimi udeleženkami v starosti 11–16 let je pokazala na pozitivne učinke pouka inštrumenta po Hargreavesovem modelu učnih izidov glasbenega izobraževanja. Odražali so se s porastom avtonomnih glasbenih dejanj, z večjo sproščenostjo in samozavestjo v učnih procesih ter višjo oceno glasbene samopodobe. Vplivi učnih intervencij so se izrazili v karakterističnih vzorcih: (1) glasba kot dejavnik osebnostnega razvoja, (2) glasbena šola – okolje samoraziskovanja, (3) glasba kot dejavnik socialnega povezovanja in (4) nastopanje. Preko transformacije glasbenih izkušenj mladostnik v glasbeni šoli oblikuje pomembne segmente glasbene in celostne identitete. V naši raziskavi smo jih zasledili v poklicnih, žanrskih, socialnih, čustvenih, akademskih in vrednostnih identifikacijah udeleženk.

Prednost raziskave prinaša tako potrditev modela, ki v središče delovanja postavlja koncepte sebstva, kot tudi njegov preizkus v sistemu slovenskega glasbenega šolstva. Glasbenopedagoška koncepcija individualnih modelov po zasnovi Hargreavesovega modela učnih izidov glasbenega izobraževanja ni nalletela na sistemske omejitve, temveč smo jo lahko z ustaljenimi praksami in oblikami poučevanja inštrumenta izpeljali tudi v okvirih šolskega kurikulumu. Pomanjkljivosti raziskave vidimo v presežku raziskovalnih inštrumentov. V raziskavi smo ga udeleženci občutili kot časovni pritisk in preobsežno analizo.

Že med samo raziskavo se je jasno izrisal tudi naslednji raziskovalni korak, ki bi smiselno dopolnil preverjanje Hargreavesovega modela. Raziskati bi bilo treba tudi dosežene standarde znanja v okviru modelnega glasbenega izobraževanja in jih primerjati s predpisanimi nacionalnimi standardi.

Literatura

- Asmus, E. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: a study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262–278.
- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education*, 25(3), 283–313.
- Carr, W., in Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons.
- Castiglione, C., Rampullo, A., in Cardullo, S. (2018). Self representations and music performance anxiety: A study with professional and amateur musicians. *Europe's Journal of Psychology*, 14(4), 792–805.
- Crawford, R. (2013). Evolving technologies require educational policy change: Music education for the 21st century. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 717–734.
- Cross, S. E., in Marcus, R. M. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423–438.
- D'Agostino, A., Schirripa Spagnolo, F., in Salvati, N. (2022). Studying the relationship between anxiety and school achievement: Evidence from PISA data. *Statistical Methods & Applications*, 31(1), 1–20.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Evans, P., in McPherson, G. E. (2017). Processes of musical identity consolidation during adolescence. V R. MacDonald, D. J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of musical identities* (str. 213–232). Oxford University Press.
- Fiedler, D., in Spychiger, M. (2017). Measuring »musical self-concept« throughout the years of adolescence with MUSCI_youth: Validation and adjustment of the Musical Self-Concept Inquiry (MUSCI) by investigating samples of students at secondary education schools. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(3), 167–179.
- Frith, S. (1996). Music and identity. V S. Hall in P. Du Gay (ur.), *Questions of cultural identity* (str. 108–127). Sage Publications.
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I. R., Messas, L., Pryimenko, O., in Sveidahl, H. (2021). Musicians as »makers in society«: A conceptual foundation for contemporary professional higher music education. *Frontiers in Psychology*, 12, 713648.
- Green, L. (2010). *Informal popular music learning practice and their relevance for formal music educators*. <https://www.academia.edu/33300743/>

- Informal_Popular_Music_Learning_Practice_and_Their_Relevance_for_Formal_Music_Educators
- Habe, K. (1998). *Izvajalska anksioznost pri glasbenikih* [Neobjavljeno diplomsko delo]. Univerza v Ljubljani.
- Habe, K., in Kržič, V. (2017). Doživljanje izvajalske anksioznosti učencev glasbene šole v zgodnjem mladostništvu. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za Glasbo v Ljubljani*, 13(26), 33–48.
- Hargreaves, D. J., in North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71–83.
- Hargreaves, D. J., in North A. C. (Ur.). (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. Continuum.
- Hargreaves, D., Marshall, N. A., in North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–136.
- Harris, P. (1998). *Improve your sight-reading! Violin, level 3: A progressive, interactive approach to sight-reading*. Alfred Music.
- Harris, P. (2003). *Improve your sight-reading! Violin, level 7-8: A progressive, interactive approach to sight-reading*. Alfred Music.
- Harris, R. (2019). *ACT made simple: An easy-to-use research primer on acceptance and commitment therapy* (2. izd.). New Harbinger Publications.
- James, W. (1890). *The principles of psychology, in two volumes*. Henry Holt and Company.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. V R. A. MacDonald, D. J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Musical identities* (str. 41–60). Oxford University Press.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., in Miell, D. (2012). Musical identities development. V G. E. McPherson in G. Welch, (ur.), *Oxford handbook of music education, Volume 1*. Oxford University Press.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Markus, H., in Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. V K. Yardley in T. Honess (ur.), *Self and identity: Psychosocial perspectives* (str. 157–172). John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Education Section of the British Psychological Society.
- Martinović Bogojević, J. (2021). *Fostering musical creativity in primary school* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- North, A., in Hargreaves, D. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford University Press.

- Papageorgi, I., Hallam, S., in Welch, G. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 83–107.
- Pucihar, I. (2016). Improvizacija - integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., in Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185(1), 44–47.
- Rosset, M., Baumann, E., in Altenmüller, E. (2021). Studying music during the coronavirus pandemic: Conditions of studying and health-related challenges. *Frontiers in Psychology*, 12, 651393.
- Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schmitt, M. (1979). *Development and validation of a measure of self-esteem of music ability* (objava št. 8009164) [Doktorska disertacija, University of Illinois at Urbana-Champaign]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Schnare, B., MacIntyre, P., in Doucette, J. (2012). Possible selves as a source of motivation for musicians. *Psychology of Music*, 40(1), 94–111.
- Shavelson, R. J., in Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3–17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., in Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity: Musical self- concept as a mediating psychological structure. V R. MacDonald, D. J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of musical identities* (str. 267–288). Oxford University Press.
- Spychiger, M. (2021). Motivation and developing a musical identity. V A. Creech, D. A. Hodges in S. Hallam (ur.), *Routledge international handbook of music psychology in education and the community* (str. 254–268). Routledge.
- Spychiger, M., Gruber, L., in Olbertz, F. (2009). Musical self-concept - Presentation of a multi-dimensional model and its empirical analyses. V J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg in P.-S. Eerola (ur.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland* (str. 503–506). University of Jyväskylä.
- Super D. (1953). The dimentions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 6(3), 170–181.

- Svengalis, J. (1978). *Music attitude and the preadolescent male* (objava št. 7902953) [Doktorska disertacija, University of Iowa]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134–153.

Summary

UDC 37.018.54:78

Music self-concept is a non-hierarchical, multidimensional construct defined by academic and non-academic dimensions. Musical experiences on physical, emotional, spiritual, cognitive and social levels make up the non-academic dimension, while the academic dimension of musical self-concept under the question 'What do I know about music?' combines individual self-perceptions regarding singing, rhythmicity, listening, playing instruments, arranging, composing skills (Spychiger idr., 2009). Only a stable and resilient structure of musical self-concept supports musical learning, which is why Hargreaves et al. (2003) give it a central role in their model of musical learning. This action research aimed to gain insight into the dynamics and development of musical self-concept in individual instrumental lessons, implementing *Hargreaves' model of the outcomes of music education*. To this end, we first analysed the musical self-concept of four female music students from 11–16 years old. The MUSCI questionnaire (Fiedler and Sychiger, 2017), the Performer Anxiety Questionnaire (Habe, 1998) and a semi-structured interview were used to collect data. In this way, we identified the structure of musical self-concept, assessed the level of performance anxiety and built a thematic network of qualitative analysis, which emphasizes the levers of musical maturation in a music school: (1) *music as a factor of personal development*, (2) *music school as an environment for self-exploration*, (3) *music as a factor of social integration*, and 4) *music performance*. The synthesis of findings dictated the design of action sets. In these, in the period from February to June 2022, we used learning interventions and cognitive-behavioural strategies to support and improve music learning, taking into account the Hargreaves' model of the outcomes of music education. Music education interventions – informal learning procedures, improvisation, *a vista* reading and flexible performance strategies (Harriss, 2019) – involved exploration of musical activities, instruments, genres and roles. They provoked an increase in self-confidence and relaxation, an increase in self-reflection and autonomous musical actions. The results of the research show the flexibility of the existing music education system, which not only absorbed the action learning model, but also supported and supplemented it with established practices.