

Univerza v Ljubljani  
Akademija za glasbo  
80 let



**GLASBENOPEDAGOŠKI ZBORNIK**  
Akademije za glasbo v Ljubljani

**THE JOURNAL OF MUSIC EDUCATION**  
of the Academy of Music in Ljubljana

Tematska številka / Thematic Issue

**MOSTOVI MED FORMALNIM  
IN NEFORMALNIM  
GLASBENIM IZOBRAŽEVANJEM**

ZVEZEK / VOLUME 31

LJUBLJANA 2019



Univerza v Ljubljani  
Akademija za glasbo  
80 let



**GLASBENOPEDAGOŠKI ZBORNIK**  
**Akademije za glasbo v Ljubljani**

**THE JOURNAL OF MUSIC EDUCATION**  
**of the Academy of Music in Ljubljana**

Tematska številka / Thematic Issue

**MOSTOVI MED FORMALNIM IN  
NEFORMALNIM GLASBENIM  
IZOBRAŽEVANJEM**

ZVEZEK / VOLUME 31

LJUBLJANA 2019

# **MOSTOVI MED FORMALNIM IN NEFORMALNIM GLASBENIM IZOBRAŽEVANJEM**

## **Tematska številka GLASBENOPEDAGOŠKEGA ZBORNIKA**

Akademije za glasbo v Ljubljani

Zvezek 31

## **Thematic Issue of THE JOURNAL OF MUSIC EDUCATION**

of the Academy of Music in Ljubljana

Volume 31

### **Izdala in založila / Published by:**

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani,

Oddelek za glasbeno pedagogiko

Zanjo: Marko Vatovec

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:**

Michele Biasutti, FISPPA Department, University of Padova (IT)

Tina Bohak, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI)

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

Snježana Dobrota, Filozofski fakultet u Splitu, Sveučilište u Splitu (HR)

Rūta Girdzijauskienė, Lithuanian Academy of Music and Theatre (LT)

Sanja Kiš Žuvela, Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu (HR)

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

Gabrijela Karin Konkol, The Stanislaw Moniuszko Academy of Music in Gdansk (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, Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli (HR)

Katarina Zadnik, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI)

### **Urednica / Editor:**

Branka Rotar Pance (SI)

Oblikovanje in tehnična ureditev /

Design and typesetting: Darko Simčič

Tisk / Printed by: Sončica d.o.o.

Naklada 100 izvodov / Printed in 100 copies

Prispevki so slepo recenzirani s strani dveh anonimnih recenzentov. Za znanstveno vsebino člankov in lekturo odgovarjajo avtorji.

GLASBENOPEDAGOŠKI ZBORNIK Akademije za glasbo v Ljubljani / THE JOURNAL OF MUSIC EDUCATION of the Academy of Music in Ljubljana je indeksiran v mednarodnih bibliografskih bazah Abstracts of Music Literature RILM, ProQuest, EBSCO

ISSN 1318-6876 (tiskana izdaja)

ISSN 2712-3987 (spletna izdaja)

ISBN 978-961-6393-28-7 (tiskana izdaja)

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.



## VSEBINA

### Contents

<b>Katarina Habe:</b> Študentski inovativni projekti (ŠIPK) – oblika neformalnega pridobivanja poklicnih kompetenc na visokošolski ravni <i>Students' Innovative Projects (ŠIPK) - A Form of Non-formal Acquisition of Professional Competences at Higher Education</i> .....	5
<b>Ana Čorić:</b> Razvoj skupnostnih glasbenih dejavnosti v visokoškolskem izobraževanju: delo na ozvočenih zgodbah <i>Developing Community Music Activities in Higher Education System: Working on Sounded Stories</i> .....	17
<b>Bogdana Borota, Tina Štemberger:</b> Glasbene zmožnosti in potrebe po izobraževanju študentov Predšolske vzgoje <i>Musical Abilities in Relation to the Needs to Educate Preschool Education Students</i> .	37
<b>Sabina Vidulin:</b> Strategije poslušanja glasbe in razumevanja glasbe v obvezni šoli <i>Strategies for Listening to Music and Music Appreciation in Compulsory School</i> .....	57
<b>Tihana Škojo, Renata Jukić:</b> Ocenjevanje pedagoških kompetenc učiteljev solfeggia <i>The Assessment of Pedagogical Competences of Solfeggio Teachers</i> .....	69
<b>Kristian Kolman, Jože Rugelj:</b> Inovativni pristop k poučevanju violine na osnovi kognitivne teorije učenja z večpredstavnostjo <i>Innovative Approach to Teaching Violin Based on the Cognitive Theory of Multimedia Learning</i> .....	83
<b>Katarina Zadnik:</b> Bachovi cvetni plesi – alternativni pristop pri delu z učenci s posebnimi potrebami v glasbeni šoli <i>Bach Flower Dances – As an Alternative Working Approach to Pupils With Special Needs in Music School</i> .....	101

- Vojko Veršnik:** Od raziskave do rabe glasbe: pesem kot komunikacija za dobrobit družbe  
*From Research to Use of Music: A Song as Communication Tool for the Well-Being of the Society* ..... 117
- Mojca Kovačič:** Rastemo z opero: neformalno glasbeno izobraževanje mladostnikov in razvoj kompetenc  
*Growth Through Opera: Non-formal Music Education for Youngsters and the Development of Competences* ..... 133
- Špela Golobič:** Kulturna vzgoja na področju glasbene umetnosti v osrednjih slovenskih glasbenih institucijah  
*Cultural Education in the Field of Music in Slovenian Principal Musical Foundations* ..... 145
- Vedrana Marković:** Vpliv slovenske kulture in glasbene pedagogike na razvoj glasbenega izobraževanja v Črni gori skozi delo Vide Matjan  
*Influence of Slovenian Culture and Music Pedagogy on the Development of Music Education in Montenegro through Work of Vida Matjan* ..... 161
- Anja Ivec:** Glasbena revija kot učilo: *Mlada Sloga*, glasilo glasbene šole Sloga v Ljubljani  
*Music Magazine as a Teaching Aid: Mlada Sloga, Publication of the Sloga Music School in Ljubljana* ..... 169

**Katarina Habe**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **ŠTUDENTSKI INOVATIVNI PROJEKTI (ŠIPK) – OBLIKA NEFORMALNEGA PRIDOBIVANJA POKLICNIH KOMPETENC NA VISOKOŠOLSKI RAVNI**

*Kratki znanstveni prispevek / Short Scientific Article*

### **Izvleček**

Namen raziskave je bil preučiti pridobljene kompetence 17 študentov različnih študijskih smeri v okviru dveh študentskih inovativnih projektov (ŠIPK). Prvi projekt IGDP – Inovativni glasbenodidaktični pristopi z elementi glasbene terapije za delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami smo izvedli v sodelovanju z Inštitutom Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo, drugi projekt, GIMAS - Glasbeno izobraževanje otrok/mladostnikov z motnjami avtističnega spektra, pa smo izvedli v sodelovanju z Glasbenim centrom DO RE MI. Rezultati so pokazali, da so študenti večinoma poročali o oblikovanju naslednjih kompetenc: interdisciplinarno sodelovanje, fleksibilna uporaba teoretičnega znanja v konkretnih situacijah, pridobivanje avtonomije in občutljivosti za delo z različnimi skupinami ljudi, ravnanje v najrazličnejših socialnih situacijah.

**Ključne besede:** Študentski inovativni projekti (ŠIPK), neformalno izobraževanje, poklicne kompetence, učenci s posebnimi potrebami, glasbene dejavnosti

### **Abstract**

#### **Students' Innovative Projects (ŠIPK) - A Form of Non-formal Acquisition of Professional Competences at Higher Education**

The aim of our study was to explore gained competences of 17 students of different fields of study as a result of participating in the two students' innovative projects (ŠIPK). The first project IGDP – Innovative music-didactical approaches with elements of music therapy with children with emotional and behavioral difficulties was conducted in collaboration with Institut Knoll for music therapy and supervision, and the second project GIMAS – music education of the children with autism spectrum disorders was conducted with Music Center DO RE MI. The results show that students mainly reported about shaping the following competences: interdisciplinary collaboration, flexible use of theoretical knowledge in concrete situations, gaining autonomy and sensibility for working with different groups of people and dealing with diverse social situations.

**Keywords:** Students' Innovative Projects (ŠIPK), non-formal learning, professional competences, children with special needs, music activities

## Uvod

V visokem šolstvu je pomembna oblika neformalnega izobraževanja sodelovanje v študentskih projektih. Pri neformalnem izobraževanju gre za pridobivanje, razširjanje, obnavljanje, posodabljanje in poglobljanje znanja, kjer ni nujno, da se pridobljeno znanje dokazuje s formalnim preverjanjem znanja. Projektno delo v okviru študijskih obveznosti študentom omogoči pridobivanje posameznih neformalnih znanj, pravi prenos znanja pa se zgodi, ko se študenti priključijo izvenšolskim projektom in so s tem neposredno vpeti v ožje in širše družbeno okolje. Praktična naravnost študentskih inovativnih projektov (ŠIPK) omogoča pridobivanje izkušenj v praksi, opozarja na aktualne probleme in ponudi študentom uvid v realno stanje na določenem strokovnem področju. Poleg tega sodelovanje v študentskih inovativnih projektih s seboj prinaša tudi pridobivanje socialnih veščin in spretnosti, pri čemer imamo v mislih večšine vzpostavljanja kakovostnih medosebnih odnosov, večšine sodelovanja, timskega dela, uspešnega reševanja konfliktov, večšine komuniciranja, voditeljske večšine, večšine praktičnega reševanja problemov, večšine organizacije in načrtovanja, kar omogoča krepitev čustvene in socialne kompetentnosti študentov.

Poglavitni namen našega prispevka je predstaviti projekta ŠIPK IGDP in ŠIPK GIMAS, ki smo ju s študenti izvedli pod krovnim nosilstvom UL Akademije za glasbo, oba projekta pa sta bila usmerjena na spodbujanje celostnega razvoja s pomočjo glasbe pri otrocih s posebnimi potrebami; v projektu IGDP v sodelovanju z Inštitutom Knoll za glasbeno terapijo, kjer smo glasbene dejavnosti izvajali z otroki s čustveno-vedenjskimi težavami (v nadaljevanju ČVT), v projektu GIMAS pa z Glasbenim centrom DO RE MI, kjer so bili vključeni otroci z motnjami avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS). V prispevku so poudarjene pridobljene kompetence študentov v okviru obeh projektov.

## Predstavitev študentskih inovativnih projektov (ŠIPK)

Študentske inovativne projekte razpisuje Javni štipendijski, razvojni, invalidski in preživninski sklad RS pod okriljem Evropskega socialnega sklada. Razpisani so za obdobje od leta 2016 do leta 2020 in so namenjeni spodbujanju projektne dela z negospodarskim in neprofitnim sektorjem v lokalnem in regionalnem okolju ter usmerjeni v družbeno korist. Izvajajo se v skupinah od 6 do 10 študentov pod mentorstvom pedagoškega mentorja in strokovnega sodelavca(ev) iz lokalnega/regionalnega okolja. V okviru izbranih projektov študenti proučujejo različne kreativne in inovativne rešitve za izzive negospodarskega in neprofitnega sektorja. Poglavitni cilji projektov ŠIPK so: krepitev povezovanja visokošolskega sistema z okoljem, neprofitni oz. negospodarski sektor v lokalnem/regionalnem okolju, izvajanje modelov odprtega in prožnega prehajanja med izobraževanjem in trgom dela, krepitev kompetenc ter pridobivanje praktičnih izkušenj že med izobraževanjem glede na potrebe lokalnega/regionalnega okolja oz. družbe nasploh.

Do februarja 2019 sta bila uspešno zaključena dva javna razpisa »Projektno delo z negospodarskim in neprofitnim sektorjem – Študentski inovativni projekti za družbeno korist 2016–2018 (študijski leti 2016/2017 in 2017/2018) in javni razpis »Projektno delo z negospodarskim in neprofitnim sektorjem – Študentski inovativni projekti za družbeno



korist 2016–2020 za študijsko leto 2017/2018. Na teh dveh javnih razpisih je uspešno sodelovalo 1579 študentov, 250 pedagoških mentorjev, 200 strokovnih sodelavcev in 109 koordinatorjev. Uspešno se je zaključilo 183 projektov na 57 različnih visokošolskih zavodih. Odprta sta javni razpis »Projektno delo z negospodarskim in neprofitnim sektorjem – Študentski inovativni projekti za družbeno korist 2016–2020 za študijski leti 2018/2019 in 2019/2020.

Program se izvaja v okviru Operativnega programa za izvajanje evropske kohezijske politike v obdobju 2014–2020 v okviru 10. prednostne osi Znanje, spretnosti in vseživljenjsko učenje za boljšo zaposljivost.

### **Predstavitev projekta Inovativni glasbenodidaktični pristopi z elementi glasbene terapije za delo z otroki in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami (IGDP)**

Projekt IGDP je bil zasnovan kot prvi bolj obsežen praktični in raziskovalni projekt uporabe inovativnih kombinacij glasbene umetnosti z drugimi sorodnimi področji dela z ranljivimi skupinami. Eden izmed ključnih ciljev projekta IGDP je bil predvsem seznaniti in usposobiti študente različnih poklicnih profilov (bodoči akademski glasbeniki, vzgojitelji, socialni delavci, specialni pedagogi in psihologi) za uporabo elementov s področja razmeroma mlade stroke glasbene terapije pri delu z otroki/mladostniki s ČVT in jih spodbuditi h kreativni uporabi glasbe pri delu z otroki/mladostniki s ČVT. Prav tako smo želeli s prepletanjem različnih strok opozoriti na pomen timskega dela. Želeli smo izpostaviti pomen vpetosti vzgojno-izobraževalnih ustanov (fakultet) v socialno okolje in na pomen prenašanja teoretičnih znanj v prakso že med študijskim procesom. Ob izvedbi projekta so bili študenti vključeni tudi v proces supervizije, s čimer smo opozorili na pomen (samo)refleksije v procesu dela, ki je ključna pri spremljanju doseganja učinkov dejavnosti in hkrati pri fleksibilnem sprotne načrtovanju novih dejavnosti. Študenti so med projektom IGDP dobili vpogled v delovanje različnih zavodov (Materinski dom Ljubljana, varna hiša, Mladinski center Rakitna), se seznanili z realnimi problemi načrtovanja dejavnosti v okviru zavodov in s potrebo po izjemni fleksibilnosti pri izvedbi tovrstnih dejavnosti. Študenti so se ob izvedbi delavnic naučili tudi sprotne spremljanja dejavnosti s pomočjo dnevniških zapiskov in evalvacijskih check list. Vključeni so bili v pripravo priročnika in se urili v pisanju strokovnih in znanstveno raziskovalnih prispevkov. Poudarek projekta je bil tudi v iskanju novih načinov dela z otroki/mladostniki s ČVT.

Projekt IGDP je bil izvajan od junija do septembra 2018. Izveden je bil v sodelovanju med Akademijo za glasbo in Pedagoško fakulteto Univerze v Mariboru in Inštitutom Knoll za glasbeno terapijo in supervizijo. V projekt je bilo vključenih deset študentov, 5 študentk Akademije za glasbo, dve od teh glasbeni pedagoginji in tri študentke prve stopnje študija glasbene umetnosti, študentka druge stopnje psihologije, študentka druge stopnje socialne pedagogike, študentka druge stopnje socialnega dela in dve študentki predšolske vzgoje. Pogoj za priključitev študentov k projektu je bila dokončana vsaj nižja javna glasbena šola in aktivno ukvarjanje z glasbo.

Izvedbo projekta smo izpeljali v treh fazah. **Pripravljalna faza** je bila izvedena na sedežu Akademije za glasbo (AG). Vodja projekta je predstavila način izvedbe projekta in postavila teoretične temelje o učinkih glasbe na otroke/mladostnike s ČVT. Študenti različnih študijskih profilov so se medsebojno spoznali, predstavili svoje predhodne izkušnje z otroki/mladostniki s ČVT in z izvedbo glasbeno didaktičnih dejavnosti. Pedagoški mentorici sta študente seznanili tudi z načinom iskanja literature za pisanje priročnika. Del pripravljalne faze je bil izveden tudi na sedežu Partnerja 1 (Inštitut Knoll). Tam so študentke pod vodstvom glasbene terapevtke spoznale in preizkusile konkretne glasbeno terapevtske (GT) tehnike. **Osrednjo fazo** je predstavljala izvedba glasbenih delavnic, ki je potekala na treh lokacijah; na Inštitutu Knoll v Kranju, v Materinskem domu v Ljubljani in v Mladinskem klimatskem zdravilišču Rakitna. Vsega skupaj je bilo izvedenih 23 delavnic z elementi glasbene terapije za različne starostne skupine otrok. V projekt je bilo vključenih 58 otrok in mladostnikov, starih od 4 do 18 let, razdeljenih v 6 skupin, z vsako skupino pa je bilo izvedenih 4-6 delavnic. Na Inštitutu Knoll so se tedensko izvajale supervizijske delavnice z delovnimi tandemi, ki jih je vodila delovna mentorica, glasbena terapevtka. Na teh srečanjih je potekala sprotne evalvacija dela in hkrati načrtovanje bodočih dejavnosti. V osrednji fazi je potekalo tudi ustvarjanje priročnika. Pedagoški mentorici sta pri tem mentorirali študente. Delovni sestanki za usklajevanje tovrstnega dela so potekali na Akademiji za glasbo, nekaj pa tudi preko Skypa. V **zaključni fazi** smo zbrali pridobljene podatke. Za evalvacijo projekta IGDP je bil zadolžen delovni tandem, ki sta ga sestavljali študentka psihologije in študentka socialne pedagogike. Slednji sta v sodelovanju z vodjo projekta določili dokončno metodo evalvacije, izbrali veljavne in zanesljive podatke ter nastavili okvirni načrt za pisanje znanstvenoraziskovalnega članka, ki temelji na evalvaciji učinkov izvedenega projekta IGDP.

Projekt je rezultiral tudi v oblikovanju strokovnega priročnika *Oblikovanje čustev in vedenja z glasbo* (Habe in Licardo, 2019), ki je izšel pri Založbi Univerze v Maribor ter v objavi članka z naslovom "Primer uporabe strukturiranih tehnik glasbene terapije pri delu z otroki in mladostniki s čustveno-vedenjskimi težavami" (Rogelj, Korošec in Habe, 2019) v reviji *Sodobna pedagogika*. Ena izmed študentk glasbene pedagogike, ki je bila vključena v projekt, je pridobljeno znanje in kompetence nadgradila z izvedbo magistrske raziskave, v kateri je na podlagi rezultatov projekta ustvarila nove GDI za oblikovanje čustveno-socialne kompetentnosti, ki jih bo uporabila kot sredstvo inkluzije v razredu težavnih četrtošolcev in preverila njihove učinke s pomočjo sociometrične preizkušnje.

Preko izvedenega projekta IGDP ugotavljamo, kako široke razsežnosti učinkov s seboj nosijo glasbene dejavnosti. Opazili smo tudi, da je tovrstnih dejavnosti premalo in da se kaže potreba po večji vpetosti glasbene terapije v različnih zavodih pri delu z otroki/mladostniki s ČVT v Sloveniji. Hkrati ugotavljamo, da lahko z glasbenimi dejavnostmi dosežemo učinke pri heterogenih skupinah otrok s posebnimi potrebami in obenem s pomočjo glasbenih dejavnosti omogočimo inkluzijo teh otrok v običajne učne programe.

Potreba po tovrstnih glasbenih delavnicah obstaja tako znotraj zavodov kot tudi v vrtcih, šolah, saj tako naša, kot tudi številne že izvedene tuje raziskave kažejo na pozitivne učinke raznolikih glasbenih dejavnosti na celostni razvoj otroka/mladostnika. Glasbena

dejavnost lahko učinkuje po eni strani kot varovalni dejavnik za posameznika, po drugi strani pa deluje terapevtsko. Predstavlja nam orodje, s katerim lahko dosežemo širok spekter »motenj«, zaobjame starostno različne populacije in se preko univerzalne govornice glasbe dotakne slehernega posameznika.

Projekt IGDP je povezal več različnih ustanov, saj so delavnice obiskovali otroci/mladostniki, ki prihajajo iz različnih socialnih okolij. Redke so priložnosti, da se lahko dela z različnimi prikrajšanimi skupinami otrok/mladostnikov na isti način, ob istem času, še posebej, ker je običajno v socialnih ustanovah težava s financiranjem tovrstnih delavnic. Glasbenodidaktične delavnice so predstavljale nadstandardno oblika dela, ki učinkuje na višje potrebe posameznikov, kar je pri otrocih/mladostnikih s ČVT še posebej pomembno za napredek. Preko projekta IGDP se je razširilo poznavanje dela s področja GT in dogradilo poznavanje in možnosti pozitivnih učinkov glasbenih delavnic, ki jih lahko ponudimo v interdisciplinarnem timu. Najpomembnejši prispevek projekta IGDP je zagotovo ta, da so lahko v okolju dela otroci/mladostniki pridobili pozitivno samozavest in samozavedanje ter razvili sposobnosti, ki jih morda doslej pri sebi niso poznali. Tako so dobili neke vrste priložnost za razvoj lastnega potenciala v dobrobit v skupnosti in hkrati možnost odmika od etikete problematičnega dela skupnosti, v katerega so neposredno vpeti (vrtci, šole, ožja lokalna skupnost). Delavnice so prikrajšanim skupinam nudile prostor za sprostitev in učenje na način, ki je zanje konstruktiven, produktiven in smiseln.

Potencial nadaljnjega izvajanja projekta ŠIPK IGDP vidimo v tem, da se bo na ta način oblikovala dobra praksa sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi ustanovami na različnih ravneh vzgojno-izobraževalne vertikale in ustanovami, ki se posvečajo delu s prikrajšanimi skupinami.

### **Predstavitev projekta Glasbeno izobraževanje otrok/mladostnikov z motnjami avtističnega spektra (GIMAS)**

Namen projekta GIMAS je bil spremljanje razvoja glasbenega potenciala otrok in mladostnikov z motnjo avtističnega spektra. Motnje avtističnega spektra lahko opredelimo kot vse življenje trajajoče razvojne nevrološke motnje, za katere so značilni predvsem primanjkljaji na področju čustveno-socialnega razvoja in se kažejo tudi na področju izvršilnih funkcij. Število otrok z MAS narašča, glasbena dejavnost pa je eden izmed najbolj učinkovitih didaktičnih pristopov dela s to populacijo (Ockelford, 2013). Glasbeno področje je namreč pogostokrat "močno" področje otrok z MAS, s spodbujanjem katerega lahko izjemno pozitivno transferno vplivamo na napredek na vseh ostalih področjih njihovega celostnega razvoja, hkrati pa ima ukvarjanje z glasbo zanje tudi terapevtsko vrednost.

Projekt GIMAS je bil izvajan od februarja do junija 2019. Izveden je bil v sodelovanju med Akademijo za glasbo in Pedagoško fakulteto Univerze v Ljubljani in Glasbenim centrom DO RE MI, ki je ena redkih ustanov, ki nudi glasbeno poučevanje prilagojeno otrokom in mladostnikom<sup>1</sup> z motnjo avtističnega spektra (MAS). V projekt je bilo vključenih deset študentov. Devet od njih je bilo formalno vključenih v projekt, naknadno pa se je projektu zaradi lastnega interesa v okviru kognitivnega vajeništva priključila še

<sup>1</sup> Odslej bo uporabljan izraz otroci za obe starosti skupini, če ne bo poudarjeno drugače.

študentka prvega letnika drugostopenjskega študija kognitivne znanosti. V projektu so sodelovali trije študenti AG, ena študentka prve stopnje bolonjskega študija in dva študenta druge stopnje, absolventka študija psihologije, absolventka študija socialne pedagogike, dve študentki prve stopnje specialno rehabilitacijske pedagogike in dve študentki prve bolonjske stopnje predšolske vzgoje. Pogoj za priključitev študentov k projektu je bila dokončana vsaj nižja javna glasbena šola in aktivno ukvarjanje z glasbo.

Pojavnost MAS v zadnjih letih narašča, za prilagojeno delo s to populacijo pa strokovni delavci na področju glasbenega izobraževanja niso dovolj izurjeni. Glavni cilji projekta so bili razvijanje spretnosti in znanja bodočih učiteljev glasbe za delo z otroki z MAS kot tudi razvoj glasbenega potenciala vključenih otrok. Preko projekta smo želeli predstaviti potrebo po dopolnitvi učnih načrtov in nadgraditvi didaktičnih pristopov, tako da bodo ti prilagojeni tudi značilnostim otrok z MAS. Ob tem smo želeli predstaviti primer dobre prakse in ustvariti priročnik, ki bi bil v pomoč tudi drugim strokovnim delavcem, ki so preko glasbe v stiku z omenjeno populacijo otrok.

Cilj projekta GIMAS je bil predstaviti primer dobre prakse interdisciplinarnega timskega dela pri glasbenem izobraževanju otrok in mladostnikov z MAS kot ene izmed skupin otrok s posebnimi potrebami, saj se v pedagoški praksi pojavlja problem pomanjkanja ustrezno kvalificiranega kadra za poučevanje glasbene teorije in inštrumenta otrok te populacije. V okviru projekta smo želeli poudariti nujnost dopolnitve učnih načrtov s praktičnimi vsebinami s področja poučevanja otrok s posebnimi potrebami za vse profile študentov, ki jih bodo poučevali glasbo, pri čemer smo želeli dati poudarek predvsem na izbor ustreznih didaktičnih pristopov. Na področju poučevanja glasbe otrok s posebnimi potrebami primanjkuje gradiv v slovenščini, zato je bil eden izmed pomembnih ciljev projekta GIMAS oblikovati priročnik za glasbeno poučevanje otrok z MAS, ki je trenutno v pripravi.

Glavni praktični doprinos projekta je, da opozarja na pomen inkluzije otrok s posebnimi potrebami v glasbene šole. Glasbeno izobraževanje ima namreč pozitivne učinke na celostni razvoj otroka, pri otrocih s posebnimi potrebami pa glasbeno izobraževanje implicitno prinaša tudi terapevtske učinke. Tovrstna praksa glasbenega izobraževanja MAS je s prilagoditvami prenosljiva tudi na druga področja dela s prikrajšanimi skupinami. Na ta način je prikrajšanim skupinam omogočeno, da preko glasbenega medija napredujejo v celostnem osebostnem razvoju in prepoznajo svoje potenciale. Ukvarjanje z glasbenimi dejavnostmi je lahko neke vrste varovalni dejavnik za številne prikrajšane skupine, saj jih med drugim usmeri tudi v uspešno samoregulacijo.

Glasbeni center DO RE MI je na podlagi izvedbe GIMAS pridobil zainteresirane študente za delo z otroki/mladostniki z MAS v okviru poletnega glasbenega tabora. Z nekaterimi udeleženci projekta se je dogovoril tudi o nadaljevanju sodelovanja v letošnjem šolskem letu. Preko neformalno priključene študentke kognitivne znanosti k projektu je Glasbeni center DO RE MI zgradil možnost sodelovanja s timom strokovnjakov, ki so pripravljani spremljati napredek v procesu glasbenega izobraževanja s pomočjo nevroloških parametrov. Glasbeni center DO RE MI je s pomočjo evalvacijske študije pridobil bogate podatke, ki bodo lahko služili kot temelj načrtovanja inkluzije v glasbenih šolah na Ministrstvu za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije.

Kadrovsko povečanje učiteljev inštrumenta/nauka o glasbi s strani študentov AG v projektu GIMAS je Glasbenemu centru DO RE MI olajšalo načrtovanje koncertov v lokalnem/regionalnem okolju. Glasbeni center DO RE MI je edini dolgoletni uspešen primer inkluzije učencev s posebnimi potrebami v glasbeno šolstvo, zato bodo lahko objavljene publikacije (strokovne in znanstvenoraziskovalne) utirale pot inkluziji tudi v ostalih glasbenih šolah. Pridobljeni posnetki sistematičnega opazovanja praktičnega dela (poučevanja otrok z MAS) bodo lahko služila kot gradivo na predavanjih o poučevanju glasbe MAS širom Slovenije.

### **Kompetence študentov, vključenih v projekta IGDP in GIMAS**

Kauffeld (2006) trdi, da lahko kompetence lahko razdelimo v štiri glavne kategorije; v profesionalne kompetence (npr. znanje o procesu), v metodološke kompetence (npr. tehnike samostrukturiranja), v socialne kompetence (npr. družbeno primerno vedenje in interakcije) in v osebne kompetence (npr. strategije samorefleksije). Selvi (2004) opredeljuje kompetence v okviru devetih dimenzij, in sicer navaja področno specifične kompetence, raziskovalne kompetence, kurikularne kompetence, kompetence vseživljenjskega učenja, sociokulturne kompetence, čustvene kompetence, komunikacijske kompetence, IKT kompetence in okoljske kompetence.

Kot že omenjeno so v projektih IGDP in GIMAS sodelovali študenti različnih študijskih smeri, ki so se v okviru projektov urili v raznolikih, dopolnjujočih se poklicno specifičnih kompetencah.

Študentka psihologije, ki je bila vključena v oba projekta je v okviru projekta urila kompetence poglobljenega razumevanja MAS, kompetence razvijanja etične refleksije pri raziskovanju UPP, kompetence poznavanja in uporabe znanstvenega aparata, obvladanje zahtevnih raziskovalnih in uporabnih metod, postopkov in procesov v postopku evalvacije projekta GIMAS, kompetence uporabe znanja o MAS v praksi in konstruktivno reševanje strokovnih problemov na temelju profesionalnega znanja in veščin ter kritičnega in kreativnega razmišljanja.

Študentka socialne pedagogike, ki je bila ravno tako vključena v oba projekta, je nadgrajevala kompetence interveniranja pri delu z otroki/mladostniki z MAS, kompetence vrednotenja izvedenih intervenc ter kompetence refleksije v delovni skupini, kompetence systemskega sodelovanja v regionalni skupnosti, kompetence vzpostavljanja delovnega odnosa v delovni skupini.

Študentki specialno rehabilitacijske pedagogike sta urili kompetence teoretičnega znanja in pridobljenih veščin o intervencah za uspešno delo z otroki/mladostniki z MAS, kompetence za praktično delovanje na področju preverjanja in ocenjevanja MAS ter načrtovanja, izvajanja in evalvacije izvedbenih programov za te osebe, kompetence za komunikacijo in timsko sodelovanje različnih strokovnjakov pri delu z MAS.

Študentki predšolske vzgoje sta urili kompetence načrtovanja in priprave didaktičnih gradiv za zgodnje učenje, razumevanje vzgojno-izobraževalnih konceptov sodobne vzgoje za družbeno okolje, teoretska izhodišča zgodnjega učenja po vzoru

interdisciplinarnih družbenih študij, razvijanje glasbenih sposobnosti in spretnosti ter razumevanje pomena glasbenih dejavnosti za celostni razvoj predšolskega otroka.

Študentka prve stopnje bolonjskega študija socialnega dela je v okviru projekta IGDP urila kompetence prepoznavne, kritične analize in povezovanja, raziskovanja, vrednotenja in načrtne uporabe virov različnih (uporabniških in strokovnih) sistemov; kompetence profesionalnega sodelovanja in soustvarjanja pri iskanju rešitev za določene socialne probleme, kompetence mreženja in razvijanja inovativnih pristopov v podpori in pomoči pri reševanju socialnih stisk in psihosocialnih problemov ljudi na poseben, socialno delovni način, ki se razlikuje od pristopa drugih poklicnih disciplin na področju socialnega varstva.

Študenti glasbene pedagogike so se urili v kompetencah v povezavi s prepoznavanjem, načrtovanjem in usmerjanjem dela z otroki/mladostniki z MAS/ČVT, razumevanje in upoštevanje možnosti uporabe strukturiranih glasbenih dejavnosti pri poučevanju otrok z MAS in strukturiranih glasbeno-terapevtskih tehnik pri delu z učenci s posebnimi potrebami (UPP), prepoznavanje, razumevanje in upoštevanje potreb otrok z MAS/ČVT v glasbeno izobraževalnem okolju, kompetence akcijskega raziskovanja in samostojnega načrtovanja dela glede na potrebe udeležencev.

Študentke prve bolonjske stopnje študija glasbene umetnosti na AG, ki so bile vključene v projekt IGDP, so se urile v kompetencah razumevanja in upoštevanje možnosti uporabe strukturiranih glasbeno-terapevtskih tehnik pri delu z UPP, upoštevanja in gradnje otrokove motivacije pri glasbeni interpretaciji in igranju na instrumente, kompetence razvijanja estetske občutljivosti in zmožnosti lastnega raziskovanja na področju glasbe in kompetence akcijskega raziskovanja in samostojnega načrtovanja dela glede na potrebe udeležencev.

## **Metodologija**

### **Raziskovalni vzorec**

V raziskavo je bilo vključenih 17 študentov, starih povprečno 22 let, od tega 16 študentk in en študent. Študentka socialne pedagogike in študentka psihologije sta sodelovali v obeh projektih. V projekt IGDP so bili vključeni študentka zadnjega letnika psihologije, študentka zadnjega letnika socialne pedagogike, absolventka socialnega dela, dve študentki zadnjega letnika predšolske vzgoje, tri študentke prvega letnika glasbene umetnosti in dve študentki druge stopnje glasbene pedagogike. V projekt GIMAS pa sta bili vključeni absolventka psihologije, absolventka socialne pedagogike, dve študentki specialne rehabilitacije, trije študenti glasbene pedagogike, dve študentki predšolske vzgoje.

### **Pripomočki**

V namen raziskave je bil oblikovan anketni vprašalnik o pridobljenih kompetencah, ki je vseboval 9 vprašanj odprtega tipa.



## **Postopek**

Anketne vprašalnike so študenti reševali na koncu vsakega od projektov, septembra 2018 za IGDP in junija 2019 za GIMAS. Pridobljeni rezultati so nam služili kot vir evalvacije obeh izvedenih projektov.

## **Rezultati in interpretacija**

Ne glede na študijsko smer so se pri vseh študentih, vključenih v oba projekta, pojavljale naslednje poglobitve kompetence, ki so jih izpostavili v skupinski ustni evalvaciji na koncu obeh projektov, kot tudi pri reševanju obeh vprašalnikov: kompetence za timsko delo in interdisciplinarno povezovanje disciplin, kompetence fleksibilne uporabe znanja v praksi, kompetence avtonomnosti in kompetence občutljivosti/odprtosti za ljudi in socialne situacije. Opazimo lahko, da se večina navedenih kompetenc nanaša na psihosocialne odnose, kar je pri neformalnih oblikah učenja in poučevanja eden izmed poglobitvenih ciljev oz. dodana vrednost neformalnega izobraževanja. Izstopajoča kompetenca je bila tudi pridobivanje strokovnih izkušenj v praksi, kar je študente izjemno motiviralo, poleg tega pa jim je omogočilo spremembo stališč do poučevanja glasbe otrok s posebnimi potrebami. Ker je praktično delo s temi otroki/mladostniki potekalo tri mesece, so študenti z njimi spletli prijateljske vezi, ki so še posebej pri mladostnikih s čustveno-vedenjskimi težavami omogočile napredek, saj so se med študenti zaradi manjših generacijskih razlik počutili bolj sprejete, ljubljene in spoštovane ter so se posledično lažje sprostili, bolj odprli in bili pripravljeni bolj aktivno sodelovati. Študenti pa so to doživljali kot zelo notranje motivirajoče. Ker so bili vključeni študenti različnih študijskih smeri, so navajali kot spodbudno zanje, da so lahko vsak na svoj način doprinesli k diskusijam v načrtovalnih in supervizijskih skupinah pod vodstvom mentorjev. Na ta način so pridobivali znanja z drugih študijskih področij. V okviru obeh projektov se je pokazalo, da na področju inkluzije le timsko delo in interdisciplinarno dopolnjevanje vodita do uspešnih celostnih izobraževalnih izidov. Študentki psihologije in socialne pedagogike, ki sta bili vključeni v obeh projektih, so pridobile kompetence motivirale za nadaljnji študij: eno od njih za strokovni študij glasbene terapije, drugo pa za doktorski študij, temelječ na področju glasbene terapije. Obe navedeni študentki sta v obeh projektih krepili tudi svoje znanstvenoraziskovalne kompetence na področju načrtovanja in spremljanja učinkov raziskovalnega dela ter na področju pisanja znanstvenoraziskovalnih del. Dve študentki magistrskega študija glasbene pedagogike sta svoje sodelovanje v projektih nadgradili vsaka s svojo dodatno raziskavo, temelječo na opaženih pomanjkljivostih v okviru izvedenih projektov.

Glede na to, da so imeli vsi vključeni študenti vsaj dokončano nižjo javno glasbeno šolo, so v okviru obeh projektov nadgrajevali tudi svoje glasbene kompetence za poučevanje glasbe oz. izvajanje glasbenih dejavnosti z učenci s posebnimi potrebami. Pri tem so študenti poudarili fleksibilnost pri poučevanju kot ključno kompetenco poučevanja glasbe UPP, prav tako pa so poudarjali pomen odprtosti pri delu z UPP. Ključ do uspešnega poučevanja glasbe UPP so prepoznali v izgradnji kakovostnega medosebnega odnosa med učencem in učiteljem ter v soočenju z dejstvom, da receptov uspešnega poučevanja pri UPP ni. Pogostokrat je na podlagi pridobljenega glasbenega znanja in veščin potrebno

slediti intuiciji in spretno individualizirano prilagajati način poučevanja slehernemu posamezniku.

Ker je inkluzivnost na področju poučevanja glasbe izjemno aktualna tematika, ki pa sistemsko še vedno ni ustrezno urejena, sta oba projekta študentom omogočila izkušnjo glasbene inkluzije, pri kateri so bili deležni prenosa znanja in veščin za delo z otroki s posebnimi potrebami s strani različnih strokovnjakov, ki so bili vključeni v tim.

## Literatura

Habe, K. in Licardo, M. (2019). *Oblikovanje čustev in vedenja s pomočjo glasbe*. Maribor: Založba univerze v Mariboru.

Kauffeld, S. (2006). Self-directed Work Groups and Team Competence. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79 (1), str. 1–21.

Ockelford, A. (2013). *Music, language and autism*. London: Jessica Kingsley.

Rogelj, V., Korošec, K. in Habe, K. (2019). Primer uporabe strukturiranih tehnik glasbene terapije pri delu z otroki in mladostniki s čustveno-vedenjskimi težavami. *Sodobna pedagogika*, 23 (1, 2), str. 93–119.

Selvi, K. (2010). Teachers' Competencies. *Cultural International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), str. 167–175.



## Summary

The aim of our research study was to explore gained knowledge and skills of students of different fields of study as a result of joining two student innovative projects. We wanted to present main outcomes of a project IGDP – Inovative music-didactical approaches with elements of music therapy for working with children with emotional and behavioural difficulties, which was conducted in collaboration with Institute Knoll for music therapy and supervision and a project GIMAS – Music education of children with autistic spectrum disorders, which was executed with Music center DO RE MI, the only inclusive music school in Slovenia.

The main goal was to shed light on two examples of good practice when using music (active music involvement) as a means of holistic development of child's personality. Both projects were interdisciplinary and practically oriented and in both projects, children with special needs were included. Students innovative projects (ŠIPK) represent a way of non-formal education at university level. In our research we focus on competences of students, gained during both projects when working with children with special needs. All together, 19 students filled in a questionnaire about competences with open-ended questions at the end of both projects. The IGDP project was performed from June until September 2018 and the second project from February until June 2019. Two students were participating in both project, psychology student and student of social pedagogy. In IGDP also 3 students of music art, 2 students of music education, one student of social work and two students of preschool education participated in the project and in GIMAS also 2 students of music education, 2 students of special rehabilitation and two students of preschool education took part. The results show that core competences that were recognized by students as an outcome of participating in the projects were competences for teamwork, interdisciplinary collaboration, flexible use of theoretical knowledge in concrete situations, gaining autonomy and sensibility for working with different groups of people and dealing with diverse social situations.



**Ana Čorić**

Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu

## **DEVELOPING COMMUNITY MUSIC ACTIVITIES IN HIGHER EDUCATION SYSTEM: WORKING ON SOUNDED STORIES**

*Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper*

### **Abstract**

The purpose of the paper is to present an a/r/tographic research conducted during the growth of the interdisciplinary program *Notes of Love*. The program is implemented as an extracurricular community music activity of the Academy of Music, University of Zagreb, in cooperation with the non-governmental organization *Smile for Everyone*. The program is designed to spread love for music culture and reading culture among those groups in the society who don't have access to the cultural content in that form, as well as to provide the students opportunities for interdisciplinary music pedagogy work which is beneficial to the local community.

**Keywords:** community music, interdisciplinarity, higher music education

### **Izvlaček**

#### **Razvoj skupnostnih glasbenih dejavnosti v visokoškolskem izobraževanju: delo na ozvočenih zgodbah**

Namen prispevka je predstaviti a/r/tografsko raziskavo, izvedeno med razvojem interdisciplinarnega programa *Notes of Love*. Program se izvaja kot obštudijska skupnostna glasbena dejavnost Akademije za glasbo Univerze v Zagrebu v sodelovanju z nevladno organizacijo *Smile for Everyone*. Program je zasnovan tako, da širi ljubezen do glasbene kulture in bralne kulture med tistimi skupinami v družbi, ki nimajo dostopa do kulturnih vsebin v tej obliki. Hkrati tudi študentom nudi možnosti za interdisciplinarno glasbenopedagoško delo, koristno za lokalno skupnost.

**Ključne besede:** skupnostna glasba, interdisciplinarnost, visokošolsko izobraževanje

## Introduction

The role of music teachers in the modern society has changed and expanded in theoretical, practical and contextual sense. Polisi (2016, p. 13) emphasizes the importance of developing the professional identity of musicians as a sociological challenge and says that „there should be no dividing line between artistic excellence and social consciousness“. Therefore, a music teacher today needs to be educated as a good performer and artistic role model, planner and organizer, communicator and pedagogue, facilitator, reflective practitioner, advocate, networker and collaborator (AEC, 2010). The *artist-citizen* dimension makes one of the most important parts of his identity, because it implicates an inclusive engagement with music in different educational contexts (Schmidt-Campbell and Martin, 2006; Elliott, 2015; Elliott, Silverman and Bowman, 2016; Polisi, 2016). Integration of music and music education in all aspects of social life through community music makes culture accessible to all citizens, which can contribute to the cultural development and wellbeing of the whole society. This shift in thinking about musicians' professional identity has affected educational and methodological paradigm of higher education. Music academies are slowly developing their civic mission and becoming places with “open doors” for different audiences.

As the potential and value of the civic engagement through community music in Croatian society are still unknown, the purpose of this paper is to describe *Notes of Love*, one of the community music creative workshops for children, made by students at Music Education Department, Academy of Music, University of Zagreb in collaboration with the non-governmental organization (NGO) *Smile for Everyone*. The activity is based on making sounded stories, adapted mostly from the stories from the classical literature. Every story has a follow-up part made of different artistic activities, which makes these workshops interdisciplinary in many ways. The target group for workshops was originally visually impaired children with developmental disabilities, but soon the program widened the scope to all interested children in different contexts. In the first year of implementation, it expanded to children's libraries, parks and nature in the city of Zagreb, and connected the Academy of Music with many NGO's, schools, hospitals, children's homes and interested students from diverse universities in the local community. The program of sounded stories *Notes of Love* also connected students from various musical programs and their teacher in a transformative process which gives a significant chance to all of them to explore different ways and contexts of music education practice. In two and a half years of existing, the program gathered around 15 students. Using a/r/tography as a methodology, this paper will gather all experiences of the program development, since the beginning in academic year 2017/2018.

## Theoretical background

Development of (music) culture in contemporary society implies a change of the pedagogic-didactic paradigm of arts education to the organization of activities addressed to the wider community (UNESCO, 2006 and 2010), which changes the education of future musicians at music academies in the direction of service-based learning. Gaunt and Westerlund (2013) cover this growing need of connecting music education and society

saying that higher education today requires teaching students for flexibility in different social and cultural changing contexts, as well as interdisciplinary work and collaborative teaching and learning. In the World Declaration of Higher Education for the 21st Century (UNESCO, 1998) it is written that one of the core missions of universities, in general, is „to educate highly qualified graduates and responsible citizens and to provide opportunities<sup>1</sup> for higher learning and for learning throughout life“ (article 2). Furthermore, it is written that higher education institutions should „educate students to become well-informed and deeply motivated citizens, who can think critically, analyse problems of society, look for solutions to the problems of society, apply them and accept social responsibilities“ (article 9). This demand can and should be applied at music academies as places that have to raise future music professionals as responsible citizens which supports the idea of ‘opening the doors’ of the institution to the society. To cover this fact, Polisi (2016, p. 13) says that „there should be no dividing line between artistic excellence and social consciousness“.

The idea that music education can contribute to change social climate and increase social justice explained as ‘activist music education’ by Juliet Hess (2019) is based on empowering voices of youth to be active in the society. Their creative professional engagement in the local community makes a ‘bottom-up’ approach to community engagement, which means that they start to make community-driven projects (shaped by themselves), rather than institution-driven approach. A community-based approach is based on the relationship between people and contexts, which means that the most effective learning happens right in the community itself and it is based on each person’s experience. Thus, musicians should use the potential of music to engage politically in the world, connect with others, share experiences through telling stories and music, connect to the history and various contexts and to think critically about the world (ibid.). This idea has roots in critical pedagogy established by Paulo Freire (1971). According to Abarahams (2005), key principles of critical pedagogy are saying that education is: (1) a conversation where students and their teachers pose problems and solve problems together; (2) expanding students’ and teachers’ mindsets; (3) empowerment (it comes through conscientization); (4) transformative for students and teachers; (5) political because it is questioning issues of power and control. Critical pedagogy puts focus on developing the potential of both teacher and students, who come out from the process deeply transformed. In the context of music education, Abrahams (2005, p. 9) poses several questions that each teacher has to ask himself/herself when planning an instruction: „Who am I? Who are my students? What might they become? What might we become together?“ In the context of learning at the university, these questions are crucial to re-think the curriculum and develop new possibilities to learn which will be connected to the community, because they engage imagination, intellect, creativity and performance. Here it is crucial to mention Freire’s understanding of ‘praxis’ as the combination of action and thoughtful reflection. Partnership between the teacher and students in this process makes teachers become facilitators of the whole process because it removes traditional roles where the learning process is based on the transmission of knowledge

---

<sup>1</sup> Open spaces (*espaces ouverts*).

from teacher to the student and puts lived experiences in the centre of education (Hess, 2019).

To describe the practical application of critical pedagogy in the university context, notions of service-learning, experiential learning, community music and university civic mission will be represented. Through the interdisciplinary approach to higher education curricula and extra-curricular activities in the community, students and their teachers are developing their own identity as artists-citizens (Schmidt-Campbell & Martin, 2006; Elliott, 2015; Elliott, Silverman and Bowman, 2016), which benefits to the holistic and comprehensive development of both sides (Ravell Barrett, 2016).

Creating of 'connected curriculum' (Fung, 2017), a space at the university for critical dialogue and combination of research, experiential and service-learning, with proactivity of students, teachers and university leaders, makes a significant shift in the context of music academies. Challenges that music academies face nowadays in order to re-articulate their own capacities for the wellbeing of society are numerous. Thus, in order to become reflective conservatoires, all higher music education institutions need to re-define the meaning of musical excellence, encourage research activities, educate not only future musicians, but also audiences, and to implement the 'curriculum of giving', which means that the curriculum has to be connected to the local community and society in general (Tregear, Johansen, Jørgensen, Sloboda, Tolve, Wistreich, 2016). Experiential learning, as a holistic process of learning, becomes important in the education of future musicians. It can be described as the immersion in the experience, with an emphasis on all the senses, inner impressions of the experience, emotional intelligence and communal experience of sharing (Kolb, 2015; Beard and Wilson, 2013).

One of the models of experiential learning is service-learning, which integrates the curriculum and active involvement of students and their teachers in the local community, with the double aim: (1) to ensure their better understanding of the academic discipline, the needs and problems of the community; (2) to encourage their civic involvement (Ćulum and Ledić, 2010). Their transformative and empowering professional, research and practical work is making a meaningful contribution to the quality of life in the community. It is similar to volunteering, but the difference is that service-learning has a strong emphasis not only on the community development but also on the learning process (ibid.). In most cases, service-learning belongs to the non-formal/informal model of university's contribution to the community engagement, because it depends on individual decisions of students and teachers to participate in extra-curricular activities at the university and in the local community. According to Baketa and Ćulum (2015), formal approach means an institutionalisation of the university civic mission, as a blend of theory, research and practice. In that case, interweaving of research and teaching through projects established at the university and pro-active collaboration of teachers, students and leaders of the institution, lead to the empowerment of the institution and the local community itself.

In order to expand their role in the local community, musicians have to create the space and conditions for meaningful musicking<sup>2</sup> in various, mostly non-formal contexts in the community. Koopman (2007) describes three main characteristics of all community music programs (although there are numerous possibilities and forms): participative collaborative music-making, wellbeing and community development and personal growth. The flexibility of the format can be seen in several ways. First of all, it usually includes going to the places in the local community not typical for concerts and music-making in general. Second, it usually includes using various types of music; usually it is more likely to be popular and traditional, but the classical is very welcomed. It is very often connected to marginalized groups of the society. According to Higgins (2012a and 2012b), what matters the most is a safe, supporting and welcoming environment and invitation, as well as meaningful connections between the people.

### **Research on community music activity *Notes of love***

Notes of Love are a community music program developed at the beginning of academic year 2017/2018 as an initiative of the non-governmental organization *Smile for Everyone*, whose volunteer Ana Čorić was asked to expand her volunteering practice beyond reading bedtime stories in children's hospitals to reading stories with sound to the residents of *Center for Education of the Visually Impaired Children Vinko Bek*. As a university assistant at the Music Education Department, Academy of Music, University of Zagreb, she decided to include her students in the process, offering them a pedagogical practice with children with special needs not provided in their regular curriculum. Furthermore, it was a good chance to develop the idea of 'sounded' stories that will be performed in the stereo space, where sounds come from various sources in the room so that visually impaired children can enjoy the full surrounding of the story. Each workshop of the program consists of two parts. First one is the story performance (20-25 min), which is usually very interactive and it tries to stimulate different senses. The second part is a follow-up part, usually made of several different activities, depending on the audience. The obligatory part is to teach children to sing song from the story, which is usually combined with playing Orff instruments, while with audiences who can see activities sometimes include visual arts.

Students who want to enrol in the program are aware that it is a task which will not give them grades. Officially, it is not related to any subject in their curriculums, but basically, it is related to everything they learn as a theory at music pedagogy subjects, and usually have no chance to experience in the pedagogical practice (especially working with children with special needs). The only official 'award' they get are volunteer hours from the NGO. In June 2018, after only 8 months of workshops, the program got the *University Rector's Award* for 'valuable work in the community, as well as in the academic society'.

Since the very beginning, the program has no funding, which makes a big challenge and often a barrier to any further growth. All the instruments used in the program are either personal or in the ownership of *Vinko Bek Center*. Several guest workshops organized

---

<sup>2</sup> According to Small (1998), *musicking* is a term which describes participation in any way of musical performance – through the performance itself, or active listening, dancing, composing, etc. It observes the term 'music' as a verb ('to music').

outside Zagreb were financed mainly by the organizers and from personal resources. In 2020 the program will be completely moved to the NGO *Smile for Everyone* because the Academy of Music, University of Zagreb, unfortunately, didn't show any possibility to financially support the idea. *Smile for Everyone* has a plan to expand the whole idea including more resources from the civic sector, so it will be interesting to see how the whole story will develop in the future.

## Methodology

The main idea of the research process was to follow and explore the process of developing the community music programme at the Academy of Music, University of Zagreb, from artistic, pedagogical and research position (university teacher as an autoethnographer), as well as from the position of students involved in the program. That's why the a/r/tography as a research method was chosen. According to Županić Benić (2016), a/r/tography is a form of action research which gives the possibility for a/r/tographer to make a contribution both in the artistic and educational research field. A/r/tographer's artist, researcher and teacher role are inseparable and interdependent and covers interspace of personal, professional and social, so it demands certain flexibility in the process observing. Besides interaction between personal a/r/t roles, an a/r/tographer needs to observe dynamic of interactions in the process of creation, which makes process and context itself equally or even more important than the result. The specificity of the a/r/tographic method is that it uses autoethnography as an approach both in analysis and presentation of the results. For that reason, as a/r/tographer, from this moment in the text, I will write in the first person. In order to describe collaborative processes, I will use the „we“ formations.

Research questions explored were:

1. How to develop and design a community music program at the university that will:
  - a) be interdisciplinary?
  - b) include different music teaching areas (singing, playing instruments, listening, creative work, learning about music)?
  - c) gain quality both in artistic and pedagogical excellence?
  - d) be inclusive?
  - e) reach a wider audience and connect spaces in the community?
  - f) give students opportunity for collaborative teaching and learning and meaningful additional practice?
  - g) encourage the social engagement of music academy?
2. What do students learn from the process? What I as an a/r/tographer learn from the process?

Data used in the research was diverse. As the autoethnography was crucial for the analysis and presentation of the results, I used my own reflective diary, reports that we had to submit after each workshop to the NGO (written by the students or by myself), interviews with students engaged in the program (N=4), online and live brainstorming meetings, audio-recordings from rehearsals, conversations with colleagues at the open rehearsals (or presentations at the Academy for blindfolded audience), and my own participation in the process. Since it was a completely new and different experience both for my students and



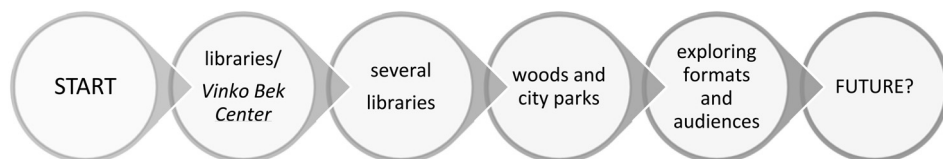
myself, the full participation in the program and collaboration with the students meant a lot for me as a facilitator. Besides the program itself, I went to explore some artistic ideas and workshop formats by myself, volunteering alone in one of the children's libraries. One of the ideas I managed to explore, but we still didn't make to realize in the bigger format, was to develop a story with a concert band, so that children can be on the real stage.<sup>3</sup>

To conceptualize the process, the further text is divided into several parts: (1) Changing contexts and audiences; (2) Art and Pedagogy; (3) Interviews with students and (4) Research conclusions. Each part is focusing on the different part of the program development. Research conclusions gather all the insights from the process.

### Changing contexts and audiences

At the beginning of the program, the initial idea was to make sounded stories for visually impaired children in the *Vinko Bek Center* (institution for education and rehabilitation of visually impaired children, youth and adults). First workshops were organized for visually impaired children with learning disabilities in one of the children's libraries of *Zagreb City Libraries*. Although the space in the library had really good potential, those first gatherings showed a certain impracticability with carriage of children and their assistants from the Center to the library, as well as with the space itself. Since the library is situated at one of the city markets, the noise from outside was too big. Furthermore, since this was the space unfamiliar to the children, we decided to move activities back to the *Vinko Bek Center*, in their home atmosphere where they move freely and where it is not necessary that each child has a personal assistant. One more reason which contributed to our decision was that in the Center we had numerous instruments we could use in our workshops. However, the collaboration with libraries stayed and expanded on audience who can see, which opened numerous possibilities for the community development, as well as music pedagogical development of the program. The dynamics of the program development is shown on the Figure 1.

**Figure 1: The dynamics of the program development**



In the second phase of the program (winter 2017/2018) we kept working with visually impaired children in the *Vinko Bek Center* as the basis, but we were invited to come back to several children's libraries (*Zagreb City Libraries*) to offer workshops for the children from local schools. Since those children were not visually impaired, it was a challenge to adapt the story for the stage performance, as well as to adapt the follow-up part for the children who can see. The main aim of these workshops was to make school children

<sup>3</sup> I tried it with ethno band *Veja* at the *TradInEtno Festival* in Pazin (2018).

appreciate the music and literature and to show them the library as a place where they can go and find interesting books.

Next phase of the program started in spring/summer 2018 in woods and city parks. We performed for the kindergarten children at the manifestation *Blanket for dreams*. It was an initiative of the NGO *Smile for all* which organized volunteers who were reading stories for school and kindergarten children in all city parks and other green areas of the city. It was a good chance for all teachers to apply their class to make a small field trip to the nature enriched with storytelling. After that, we were invited by the organizers of the manifestation *Plants and Gigs*<sup>4</sup> to set two workshops in the woods of Tuškanac. We adapted *The Night Gardener* for both children and their (grand)parents together, which inspired us to keep this idea for the future (especially for the story *The Dog and the Double Bass*, which is originally written with the idea to include children and their grandparents as audiences).

In the academic year 2018/2019 as a group, we decided to make less workshops mainly because of my absence at the university in the winter semester. However, we decided to present the concept to our colleagues at students forums in the region, in order to encourage students and teachers of music academies to try the same in their contexts. Thus, we performed stories at music academies for blindfolded audiences because we wanted to put the audience in the “shoes” of visually impaired audience. In April 2019 students Mirta Borovac and Barbara Lalić presented the paper<sup>5</sup> they wrote about the *Notes of Love* at the 5<sup>th</sup> *International Forum of Music Pedagogy Students* at the Academy of Music, University of Pula. At the same event, we performed *The Night Gardener* and conducted a follow-up workshop for university students and their teachers based on creative artistic and pedagogical tasks related to the story development. After student forum in Pula, the program was presented on the manifestation *Podijelimo znanje* at the Academy of Music, University of Sarajevo in May 2019.

In the academic year 2019/2020, we decided to go deeper into each aspect of the program and explore more formats and audiences. With *The Dog and the Double Bass* we developed original storyline and explored more space and sound solutions that could work with visually impaired and blindfolded audiences. In October and November 2019 we had three workshops. The first one was in the *Vinko Bek Center*. Two workshops were organized<sup>6</sup> and performed in Ljubljana: one of them was prepared and performed for visually impaired children in *Centre IRIS – Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counselling for the Blind and Partially Sighted*. Another one was performed in the same institution for bachelor students of the music education study programme of the Academy of Music, University of Ljubljana. The aim of the workshop with blindfolded students and teachers from the academy was to encourage them to start

---

4 *Plants and Gigs* (Biljke i svirke) is an interactive music festival which since 2016 transforms green areas of Zagreb into unique concert spots. Organizers of the festival set out pianos in the nature, inviting citizens to come and play. Festival is gathering professional classical, jazz and rock musicians who set their concerts in the nature ([https://hr-hr.facebook.com/pg/biljkeisvirke/about/?ref=page\\_internal](https://hr-hr.facebook.com/pg/biljkeisvirke/about/?ref=page_internal), access: 2.1.2020).

5 Lalić, B. and Borovac, M. (2019). *Note ljubavi: učenje zalaganjem u zajednici kroz community music praksu*. In: Drandić, D. and Andrijević, T (Eds.), *Kompetencije studenata glazbene pedagogije – teorijski i praktični aspekti*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, pp. 44-52.

6 The whole organization was done by Branka Rotar Pance, Academy of Music, University of Ljubljana.

similar programs at their university. Both workshops were a true learning process for both sides since there was a certain language barrier, but the music crossed all the imaginary frames, showing the growing need for interdisciplinary collaborations between teachers, students and academics in general. Besides *The Dog and the Double Bass*, as a facilitator who created the whole program from the very beginning, I decided to start one more group of performers that will gather interested volunteers from the NGO *Smile for All* who have an affinity for music and who can start the same process as me and my students did. The reason why I decided to make two divided groups was to make more possibilities to cover all the places in the community we visit and give them more materials, as well as to share all the experience in order to make the program grow. Also, helping the other group to grow might be a good opportunity for the students, who will graduate from the academy very soon, to enrol new groups as facilitators and spread their own ideas and experiences inside.

### **Art and pedagogy**

This chapter describes the development of the program in an artistic and pedagogical way. The process of work on five different stories will show the growth of the idea in both directions, based on the mutual communication between the students, me as a facilitator of the program and audiences.

The story we started with was *The Wizard of Oz*, a well-known story by L. F. Baum. As a starting template, we used the text adaptation by F. R. Robinson which was published as the children's book with 'finger sounds'<sup>7</sup> in Croatia in 1994. The first idea was to divide characters between each other and re-write the text for 'the stage'. Since it was the first workshop, we didn't make many changes in the text and there were no interventions in the storyline. For the musical part, we decided to use the song *Over the Rainbow* (Harold Arlen/Yip Harburg) from the famous movie, produced by *Metro-Goldwyn-Mayer Studios Inc.* in 1939. In the space where we performed the story (library), we didn't have a piano, so we decided to use only a guitar and some Orff Schulwerk percussions. Since at the beginning of the program we didn't know what to expect and how will visually impaired children react to the workshop we prepared, we decided to start simple. Regarding the usage of the space, only one person who played the guitar was 'static', while the rest of us moved each time when the 'yellow brick road' appeared in the storyline. For that purpose, we composed a small musical pattern for singing and playing, while marching all over the room. There were some 'unexpected', smaller sounds we added spontaneously during the performance (for example, dog bark sound for Toto).

In the follow-up part after the story, we realized that the group of visually impaired children with various developmental disabilities react better to the sounds than to the story itself, especially if the story had too many characters, so we realized that for next stories we have to choose simple plots and add the variety of sounds inside. Children reacted really good on the process of learning by ear that we used for learning the lyrics and melody of the *Over the Rainbow* song. Also, we gave them percussions to try following

---

<sup>7</sup> When reading the book, a child can press a certain sound with his/her finger. Sounds are representing each character and the text is suggesting to press the drawing of the figure each time when it appears in the storyline.

the meter and rhythm. For some of them it was quite hard because they have less developed motor skills due to their disability, but since it was a small group, each of us had time for an individualised approach. At the end of the workshop, the children wanted to share songs they know with us, so we made a good connection for further encounters. Teachers-assistants who came with the children gave us some advice on how to work with the specific group we got. We noticed that several children in the group have perfect pitch, although their mental age is not equivalent to the chronological age. Also, students were surprised with the velocity of learning lyrics and melodies, comparing this experience with their experience with the learning by ear in the school with children who can see. Since this was the first workshop in the unfamiliar context for everyone, I was leading the follow-up part. For next workshops, I decided to share follow-up parts amongst each other because we noticed that children attach to certain voices (characters) from stories, so it would be a good chance to increase interaction and give students a chance to practice various pedagogical tasks.

Second story we chose was *The Nutcracker*. For the beginning, we took children's book based on the original story *The Nutcracker and the Mouse King* by E. T. A. Hoffmann. We completely simplified the basic text, putting out some characters, in order to adapt the story for the group of children from the *Vinko Bek Center*. As a musical solution, we chose to implement several Christmas traditional and popular songs children can sing with us (we noticed that canons are really interesting for them, especially when we performed it while moving throughout the space), as well as music from the ballet *Nutcracker* by P. I. Tchaikovsky. For that purpose, we made riddles and movement activities for active listening. At the end of the story, children were singing songs and playing Orff percussions. Furthermore, we explored possibilities of making various sounds with everyday objects (for, example, in one part of the story they get candies in hands, so we used candy covers to make some noise). The combination of singing, playing, dancing and listening activities, as well as of classical, traditional and popular music, enriched the workshop and put it at some new level, so we decided to keep the same combination in every story we do.

*The Nutcracker* was the story we performed every year in the Christmas time, usually in various combinations of students. For example, there were cases when we had only two students who have a workshop with kindergarten children, so then we adapted the story for only two characters: grandma who is telling the story and her granddaughter Clara<sup>8</sup>). Depending on the group of performers, their competences and instruments they play, as well as contexts where we perform, we adjust the text and the music inside. There is a moment in the story when Clara goes to sleep when we usually sing or play a lullaby. Depending on the crew, at some workshops, we had students from the Singing Department who sang some famous lullabies from the Western classical music repertoire (for example, Offenbach's barcarolla *Belle nuit, ô nuit d'amour*). In general, in all contexts we performed, both for visually impaired children and children who can see, we noticed that

---

<sup>8</sup> Clara is one of the main characters from the story. She is getting the Nutcracker doll as a Christmas present. The doll becomes a real prince afterwards and takes her to the Land of Sweets. On the other hand, grandma is not the character in the original story, but we decided to invent this in the storyline because we had two female students who performed a workshop, so it was more authentic to have a grandmother rather than a grandfather, who is planned in the original story we took.

all of them were listening to the music very carefully. In the conversations with children and their teachers after workshops, we got information that their favourite part of the workshop is the music itself, live performed.

Working on *The Bear and The Piano*, a story by David Litchfield about the bear who is exploring his talent for piano playing which brings him from the woods to the big city concert halls, but also back to his friends and family in the woods, was the first step to the exploration of recording sounds for the story. It was the first workshop where we combined live performance with sounds that we reproduced using small JBL's portable speakers. Since we used our personal two speakers, we tried to explore how the sound "travels" in space, in order to get a more "stereo" sound in the room. For the beginning, we had sounds from the woods and traffic sounds from the city, designed to illustrate two different scenes in the story. Besides the fact that using recorded sounds during storytelling was very surprising for visually impaired children, who were constantly asking us 'how did we do that', it was a good chance to include more students in the program. In this case, we had a student from Theory and Composition Department, who wanted to participate in the program in spite of the fact she can't come to rehearsals, so recording the sounds was her idea for participation.

Working on this story was a meaningful step forward for us because it was the first time we composed songs for the children and we also invented some characters who do not exist in the original story because we had more performers than characters in the story. Even the title of the story was different, *The Bear and the Guitar* because we couldn't use the piano in the spaces where we performed it. It was the first story when we started to think about the meaning of the stage direction because we had to watch on the movement in space during a live performance of songs, reading text and implementing recorded sounds in the performance. Furthermore, since this was the first story which we performed more than two times, in various contexts, we started to think about the importance of the expressive reading of the text and started thinking about the possibility of learning the text by heart. This thought came naturally because we had workshops with children who can see us, and that gives a whole new dimension to the performance. Although we managed to work on expressive reading with the professional radio drama director in future work, we still didn't manage to learn everything by heart. The main reason is the lack of rehearsals where we naturally, as musicians (not actors), always focus more on the musical part. Besides that, we have a lot of workshops in the community, which doesn't let us time to go so deep into the performance level because the focus is on interaction with children and the follow-up activities. However, the question stayed open and we are still working on finding the right balance for our workshops. We encouraged the reflection about our workshops at the Academy of Music in Zagreb when we shared this story with critical friends (students and teachers) who came to our workshop. We asked them to be blindfolded in order to experience the story the same as the visually impaired children approach it. It was interesting and valuable for our future work to observe their reactions and hear their impressions.

*The Bear and the Guitar* was a meaningful step towards cohesion of the group, as well as the autonomy of each student, who was now ready to work on each aspect on their own. As a facilitator, I could let them be more free in an artistic and pedagogical sense. The first

opportunity to do that was our next story – *The Night Gardener* by T. and E. Fan. It is a story about the town transformation by a mysterious gardener who is sculpting tree tops in the street during the night. A boy named William, who lives in the orphanage in the street, is observing the change that it makes for the people living in this street and the creation of a true community. At the end he finds his purpose by learning how to garden from the gardener. The story carries a message about the importance of the community, participation and respecting the nature, so it was a good chance for us to think carefully about the follow-up part, combining elements of music, art, ecology and citizenship education in it. Considering the fact that this children's book has not much text and there is a lot said by illustrations, we had to develop almost the whole text and several additional characters. As a teacher, I was facilitating the process, but one of the students worked on the text. Also, it was the first time we had a guest expert from 'outside' who wanted to join us. Eva Simona Kulenović, a psychologist with an educational background in art therapy, performed several workshops with us and helped a lot with the artistic follow-up part we did with children who can see. This was the first story we didn't do first with the visually impaired audience, so it was designed originally for the children who can see. We performed it for children and their parents in the woods Tuškanac, because we wanted to share the whole 'community idea' of the story with children and grown-ups together. Nature inspired us to collect leaves and fruits from the woods and bring it to the workshop with visually impaired children, so it was the first time we started to think more about the sense of touch we have to implement more in our workshops.

In each story, we had a moment when children meet the instruments we bring with us when visually impaired children had a chance to touch the instrument and feel the material together with the characteristic sounds. This was the time when we started to think about the value of touch in some other parts of the story, so we performed *The Night Gardener* in the *Vinko Bek Center* on the floor covered with leaves and fruits from nature. Children gave us very positive feedback about that, touching the ground and feeling the nature, which gave them a sense of the place where the story happens. Since we started with more interdisciplinarity with this story, the idea was to make sculptures of their own small trees with clay, but unfortunately, we couldn't realize this due to some material costs we couldn't afford to ourselves. The musical part was covered with songs from the children's album *Mjesto za mene* by duo *Meritas*, as well as some well-known classical pieces (for example, *The Wild Horseman*, op. 68. No.8 by R. Schumann). For additional sounds, we played on various instruments and everyday objects (for example, we sang a canon playing the rhythmic accompaniment on scissors).

The beginning of the academic year 2019/2020 was the time when I decided to have two groups of people to make the program grow. A new one, made of people from the NGO, took *The Nutcracker* as a start and had two workshops – one in the *Vinko Bek Center* and the other one in children's library. An "old" one, had some significant changes because some of the students graduated in the meantime. In the pedagogical sense, there was a shift made by the fact that we got several students from instrumental departments who joined the program, which ensured that all the members of the group play and sing during the performance. Considering the fact that we decided to go deeper into the material and explore every aspect of the workshop, it was extremely valuable that we got a stable group



consisting of students who already have two years of experience in the program and readiness to explore all the possibilities of the story, sound, speech and pedagogy, as well as new students who can approach more into the sound itself. What must be mentioned is that students from the instrumental departments usually have a chance to practice their pedagogical skills in individual classes, so this format of workshops was new and challenging for them in that sense, too.

This time we decided to write our own story and as much music we can. Since I already had some inspiration to do that, I wrote the story *The Dog and the Double Bass*, based just on the idea of the children's book *The Dog and the Fiddle* by David Litchfield, but with a completely different plot. It is a story about two generations and two different musical worlds. On one side we have the grandmother who played jazz, swing and rock in a band when she was young, and on the other side is her grandson who plays a double bass in the music school in a classical way. Grandmother now plays in the classical orchestra and often plays with her grandson, but the situation changes when her friends, musicians from the old band visit her and call her to play with them. It is a moment when her grandson reveals some new sounds, other than classical and when his grandmother realizes that she can still achieve dreams from her youth. Musically, the story also connects worlds of classical and non-classical music. Besides the music we composed for this particular story, we used some of the well known musical pieces from various musical genres: *Is You Is or Is You Ain't My Baby* (L. Jordan), *Bass Trip* (P. Vasks), *Hallo Django* (U. Fuhre), etc. Although the main aim of the story was to connect various musical worlds, encourage motivation for meaningful musicking and put the double bass 'on the spot' as an instrument with numerous possibilities, on these workshops children have a chance to meet clarinet, tambura and ukulele (besides the piano and guitar, which are familiar to everyone).

The initial idea of the workshop was to be performed to the audience made of children and their grandparents, so the follow-up can be related to the creation of some meaningful conversations and activities for both generations, that will give more quality for their leisure time. Still, we are preparing this workshop for the future, working more and going deeper to each detail of the story. Technically, this was the most difficult story we prepared, due to the fact we decided to go deep into each artistic detail and learn as much as we can by heart. The new moment that happened in this process for both groups and stories is that we got a director of radio drama, who is employed on Croatian National Radio–Television and a volunteer in the NGO *Smile for Everyone*, who worked with both groups on the speech and text, so it gave the program a whole new dimension. Besides that, going deeper into the artistic part required a lot more rehearsals we usually managed to have, so for me as a facilitator, it was very inspiring to see the students who are coming every Saturday afternoon to the rehearsals at the Academy.

## Interviews

Although the communication within the group is effective since the very beginning, semi-structured interviews conducted after the first year of the program implementation clarified the value of the participation in the program for students, as well as some needs for future work. I managed to make four interviews out of five students who were in the

program at that time. What can be seen from their answers is that they highly appreciate the fact that they are volunteering in the program (without getting any grades):

*I like the idea of trying to make the day beautiful for those who need it more and in general I strongly support volunteer work of any kind. Both tears of joy and mutual connecting we all love – we have to admit it to ourselves!*

Participation in the program gave them motivation for implementation and further development of ideas in their future work, as well as sharing stories in their local communities:

*It is my desire to spread this way of volunteering further. I have not tried yet, but I plan to visit one of the associations from the town where I come from and make an agreement with the director to cooperate, even if I have to tell stories only by myself. I received the motivation for this at the expressive reading workshop where I had the opportunity to participate this year.*

*If I'm going to work in school, I'll definitely try to carry out extracurricular activities of this type and I would like to continue working for such workshops for adults, too. Honestly, I think it's more necessary for grown-ups to hear the story than for the kids.*

Regarding the advantages and disadvantages of the program, one of the students said that 'the whole program is synonymous for the advantage'. There were no detected disadvantages, but the students noticed some needs for future work, which we tried to cover last year by engaging professionals from the field of dramatic arts:

*The advantage of working is certainly an experience in working with children. By participating in such a project new ideas will be created in the future of future teachers who will probably try to do something similar in their future workplace. So far I can not remember the disadvantages. Maybe we need a few diction and acting classes?*

As we can see, what students appreciate the most in the program is the opportunity for situated learning directly with the children with special needs:

*The most valuable experience for me is working with children with special needs. During the study, such work is rarely mentioned, and teachers meet with such children for the first time on the spot. It's a great deal to me because I met these wonderful children and I've been able to see what their possibilities and constraints are, and I have learned to adapt the program to them and give them some happiness and joy.*

*I'm learning the most about real contact with children, their reactions and behaviour. On the courses (except in Practice) this is the part that is missing, and that is normal, it cannot be different. But it's not bad to get that experience somewhere else, like for example on our workshops.*

The conclusions from the interviews were used as a reference point when thinking about the further development of the program in the academic year 2018/2019, as well as in the process of planning special workshops at universities.



## Research conclusions

For me as a teacher, the development of the community music program *Notes of Love* at the Academy of Music, University of Zagreb was a challenge both in artistic and in a pedagogical way, but also in terms of organization of every aspect of it. A/r/tographic research which accompanied the whole process showed that there is a need for finding a balance between artistic and pedagogical demands, and the needs of the community. Besides that, it showed that the process of building community music activities is effective when all sides participate equally in the communication. Thus, students and teachers act as reflective practitioners, using all the knowledge and skills they got from their initial study field, as well as competences needed for the interdisciplinary work, flexibility and openness to learn ‘on the spot’ (generic competences).

As it can be seen from the narrative, the process of creating workshops is very organic and it requires a lot of mutual listening, reflections, conversations and improvisation, especially when there aren’t many rehearsals possible before the workshop. During the process, with each new story students opened themselves more and more towards all the forms of interdisciplinary work and all audiences, we got as a challenge. While observing their progress, I listed what students get from participation in the program *Notes of Love*:

- a) meaningful musical engagement and transformative musical experiences;
- b) a chance for the creative artistic expression;
- c) empowerment, motivation, inspiration;
- d) collaborative teaching and learning (teacher-facilitator and students from different study courses are in the same position; there is no hierarchy);
- e) working with children with special needs (not included in the regular curriculum);
- f) interdisciplinary work (music, literature, drama, dance, etc.);
- g) developing practice in different contexts;
- h) searching for new audiences;
- i) learning how to make creative projects;
- j) developing their competences through the education offered from an NGO (for example, reading workshops with actors, movement workshops, etc.);
- k) volunteering practice and service-based learning;
- l) safe, positive and nurturing environments;
- m) research and sharing amongst the students from other universities (we had some guests during the process, but they couldn’t stay long because of the complexity of schedules of all members).

Not only students benefit from the development of community music activities at the academy. Besides all competencies listed above, as their teacher who fully participated in the program, I got the chance to expand their horizons, giving them an opportunity to practice with various audiences. Besides that, I had a chance to develop teamwork and get lifelong learning in diverse fields: music, art, literature, pedagogy, organization and leadership, community work, reflective practice, etc.

In the artistic and pedagogical sense, it was interesting to observe during the process of how each of the musicians brings something new into the story. During two and a half years of the program, we managed to ‘raise’ four students who participated in almost

every workshop and who will graduate very soon – hopefully, sharing this idea in their communities. The stories we did deserve much more performances and workshops to keep them ‘alive’. Each new workshop and rehearsal makes a significant work on the quality of performance, both in musical and in acting way. Since acting and speech itself is something unfamiliar to most musicians, thinking about further work on that might be a significant step to quality enhancement.

Challenges that always happen in the extracurricular activities with no grades are numerous, but it doesn’t mean it can stop the realization of the initial idea. For example, in the service-learning/volunteer work,<sup>9</sup> there is always a question of motivation of students, as well as finding the time and adjusting schedules for workshops and rehearsals that fits everybody. The schedule is the reason why most students who want to join the program have to quit at the beginning because the rehearsals can’t be fixed in the initial schedule of the university. Also, in some attempts to mix people from the NGO with the students from the Academy, we had a similar problem. Another thing we noticed as extremely useful for all the students and teachers who join in the future is a database of stories that we make since the very beginning because each story deserves a ‘proper life’ and a chance to be performed numerous times. Besides that, the process of reviving the old story is much easier and faster than going from the very beginning.

## Conclusion

As a general conclusion of the paper, I would like to encourage all university teachers who would like to start community music activities with their students, with several practical advice:

- a) start with simple action and enthusiasm;
- b) always plan and reflect;
- c) planning is great, but prepare students to be flexible and able to improvise;
- d) it is an organic process, so go step by step (and build each level slowly);
- e) connect the same workshop (story) in different contexts (in the pedagogical sense, so that students can see how to adapt the same material with various audiences);
- f) as a university teacher, be part of the process (facilitator, not just an observer);
- g) through the program prepare your students for all aspects of community music programs (organization, artistic work, follow-up activities, different audiences, etc.);
- h) make a network of experts from various fields, institutions, NGOs and students (sharing knowledge and experiences as critical friends);
- i) with each new workshop explore something new;
- j) find financial resources for workshop materials and instruments.

Besides these suggestions, I would like to encourage university teachers to develop more interdisciplinary programs in the community and follow the process with some of the practice-based research methods in order to maintain the quality of the program and share

---

<sup>9</sup> Although in the theoretical part there is a clear distinction between service-learning and volunteering, in the research part of the paper the term ‘volunteering’ is used just because we get volunteer hours for the workshops, as well as that we use that term in our everyday communication.

the knowledge with the colleagues. For the further research of the community music program *Notes of Love* I would explore more topics of group dynamics, power dynamics and collaborative learning. In an artistic and pedagogical sense, it would be interesting to start working with children who can see, but who will be asked to be blindfolded at least at some short parts of the performance, to see how their visually impaired colleagues approach the story. Of course, it would be great to go deeper into the relationship between text and music, as well as finding some new musical solutions to various scenes. Hope that in the future the Academy will recognize the need for stepping out from its comfort zone into the new experiences in the community, as well as the need for conducting research connected to the community.

## References

- Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning. *Visions of Research in Music Education*, 6, pp.1–16.
- Baketa, N.; & Čulum, B. (2015). *Građanski odgoj i obrazovanje u kontekstu visokoškolskog obrazovanja: Politike, praksa i izazovi europskog i nacionalnog visokoškolskog prostora*. Zagreb: Centar za mirovne studije, Kuća ljudskih prava.
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2013). *Experiential Learning* (3rd edition). London: Kogan Page.
- Čulum, B., & Ledić, J. (2010). Učenje zalaganjem u zajednici – integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), pp. 71–88.
- Biljke i svirke. Interaktivni festival*. (2016). [https://hr-hr.facebook.com/pg/biljkeisvirke/about/?ref=page\\_internal\(2.1.2020\)](https://hr-hr.facebook.com/pg/biljkeisvirke/about/?ref=page_internal(2.1.2020))
- Elliott, D. J. (2015). Another Perspective: Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal*. 99(1), pp. 21–27.
- Elliott, D. J., Silverman, M., & Bowman, W. D. (2016). *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. New York: Oxford University Press.
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Herder and Herder.
- Fung, D. (2017). *A Connected Curriculum for Higher Education*. London: UCL Press.
- Gaunt, H., & Westerlund, H. (Eds.) (2013). *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Surrey, Burlington: Ashgate.
- Hess, J. (2019). *Music Education for Social Change: Constructing an Activist Music Education*. New York: Routledge.
- Higgins, L. (2012). *Community Music in Theory and in Practice*. New York: Oxford University Press.

Higgins, L. (2012b). The Community within Community Music. In: G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 2, New York: Oxford University Press, pp. 104–119.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Koopman C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), pp. 151–164.

Lalić, B. and Borovac, M. (2019). *Note ljubavi: učenje zalaganjem u zajednici kroz community music praksu*. In: Drandić, D. and Andrijević, T. (Eds.), *Kompetencije studenata glazbene pedagogije – teorijski i praktični aspekti*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, pp. 44–52.

Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training (2010) *AEC Handbook: Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives*. Stockholm: Royal College of Music in Stockholm. <https://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-handbook-instrumental-vocal-teacher-education-european-perspectives-en.pdf> (15.9.2019.)

Polisi, J. W. (2016) *The Artist as Citizen (Revised Edition)*. USA: Amadeus Press.

Ravel Barrett, J. 2016. Adopting an Interdisciplinary Approach to General Music. In: Abril, C. R. i Gault, B. M. (Eds.). *Teaching General Music: Approaches, Issues, and Viewpoints*. New York: Oxford University Press. pp. 168–182.

Schmidt-Campbell, M., & Martin, R. (2006). *Artistic Citizenship: A Public Voice for the Arts*. New York, London: Routledge.

Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.

Tregear, P., Johansen, G., Jørgensen, H., Sloboda, J., Tulve, H., & Wistreich, R. (2016). Conservatoires in the society: Institutional challenges and possibilities for change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15 (3-4), pp. 276–292.

UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lisbon: UNESCO.

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

Županić Benić, M. (2016). Uloga a/r/tografije u istraživanjima umjetničkog područja, *Školski vjesnik – časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65, 1, 151-163.

## **Povzetek**

Cikel interdisciplinarnih pedagoških delavnic *Note ljubavi (Note ljubezni)* povezuje literaturo in glasbo prek branja 'zvencečih' zgodb, opremljenih z vključenimi različnimi glasbenimi dejavnostmi. Program se izvaja kot obštudijska glasbena dejavnost Akademije za glasbo Univerze v Zagrebu v sodelovanju z nevladno organizacijo *Nasmeh za vse*, ki spodbuja kulturo branja v otroških bolnišnicah. Izvaja se večinoma v zagrebških mestnih knjižnicah. Namenjen je predvsem učencem *Centra za izobraževanje slabovidnih otrok Vinko Bek*. Program je zasnovan tako, da širi ljubezen do glasbene in bralne kulture med tistimi družbenimi skupinami, ki nimajo dostopa do tovrstnih kulturnih vsebin. Prav tako je namenjen študentom in zanje predstavlja priložnost za interdisciplinarno glasbenopedagoško delo, koristno za lokalno skupnost. Od začetka izvajanja programa v študijskem letu 2017/2018 do danes je bilo organiziranih in izvedenih dvajset delavnic. Pri njihovi izvedbi so sodelovali študenti oddelkov za glasbeno pedagogiko, muzikologijo, glasbeno teorijo, instrumentalno in klasično petje. Prispevek predstavlja a/t/tografsko raziskavo, izvedeno v času razvoja programa, katere namen je bil izboljšati razvoj kompetenc učencev in učiteljev skozi procese in postopke pripravljanja in izvedbe načrtovanih dejavnosti.



**Bogdana Borota, Tina Štemberger**  
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

## **GLASBENE ZMOŽNOSTI IN POTREBE PO IZOBRAŽEVANJU ŠTUDENTOV PREDŠOLSKE VZGOJE**

*Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper*

### **Izvleček**

V pedagoški praksi začetnega izobraževanja vzgojiteljev se kaže izziv individualizacije študijskih procesov glede na predhodne glasbene izkušnje študentov in njihovo motiviranost za študij. Z empirično raziskavo smo želeli ugotoviti, kako študenti ocenjujejo svoje glasbene zmožnosti, kakšne so njihove glasbene izkušnje in na katerih področjih glasbenega izobraževanja ocenjujejo potrebo po večji pomoči v povezavi z dokončano srednjo šolo in formalnim glasbenim izobraževanjem pred študijem. Sodelovalo je 122 študentov 1. letnika študijskega programa Predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem. Podatki so bili zbrani in obdelani na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Študenti ocenjujejo lastne glasbene zmožnosti nizko. Najmanj pomoči potrebujejo pri branju notnega zapisa, največ pa pri igranju na glasbila, dirigiranju, vokalni tehniki in glasbenem ustvarjanju. Razlike v ocenah se kažejo glede na zaključeno srednješolsko izobraževanje in formalne oblike glasbenega izobraževanja.

**Ključne besede:** začetno izobraževanje vzgojiteljev, učni izidi, kompetence vzgojiteljev, glasbena pismenost, formalno glasbeno izobraževanje, neformalno glasbeno izobraževanje

### **Abstract**

#### **Musical Abilities in Relation to the Needs to Educate Preschool Education Students**

The practice of preschool teachers' initial education points to the challenge of individualizing the study processes according to students' previous musical experience and their motivation to study. The aim of empirical study was to find out how students self-assess their musical abilities and what their musical experience is. We also wanted to determine in which areas of musical education students assess the need for more support, in relation to secondary school graduation and formal music education before entering the studies. The study included 122 first year students of Preschool Education at University of Primorska, Faculty of Education. Data were gathered and processes on the level of descriptive and inferential statistics. In general, the results indicate students assess their musical abilities as rather low. The lowest level support will be needed in reading the musical scores and the highest level of support will be needed in playing the instrument, conducting, vocal technique and in creating music. The differences in self-assessed abilities are evident regarding secondary education and formal forms of music education.

**Keywords:** preschool teachers initial teacher education, learning outcomes, preschool teachers' competences, musical literacy, formal music education, non-formal music education

## Uvod

Študijski program Predšolska vzgoja se na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem (UP PEF) izvaja od leta 1998. V akademskem letu 2009/10 se je na triletni visokošolski strokovni program Predšolska vzgoja (180 KT) vpisala prva generacija bolonjskih študentov. Študij je postal široko dostopen kandidatom, ki so štiriletne srednje šole zaključili z maturo, poklicno maturo oziroma zaključnim izpitom. Pogoje za vpis imajo tudi vsi tisti, ki so pred 1. junijem 1995 zaključili katerikoli štiriletni srednješolski program.

»Cilj programa je izobraziti vzgojitelja, ki bo strokovno trden in odprt za otrokove potrebe v sodobni družbi in ki bo zmožen otroku pomagati ustvariti dobre socialne temelje za kasnejši prehod v formalnejši učni proces v šoli« (Predšolska vzgoja – Opis programa od vpisa v 1. letnik v študijskem letu 2016/17 dalje, b. d.). Predmetnik<sup>1</sup> v posodobljenem študijskem programu za akademsko leto 2016/17 vključuje tri obvezne predmete s področja glasbe: Glasbeni jezik (3 KT), Glasbene dejavnosti (3 KT) in Otrok in glasba (6 KT). Študentom sta na voljo tudi dva izbirna predmeta: Glasbeno poustvarjanje I (6 KT) in Glasbene didaktične igre (3 KT).

Diplomanti predšolske vzgoje so usposobljeni za delo vzgojitelja v vrtcu na deklarativni ravni. Imajo znanje in informacije, kaj in kako poučevati (Razdevšek - Pučko, 2003). V času študija teoretična znanja preizkušajo in preverjajo med praktičnim izobraževanjem. V pedagoški praksi pa so, glede na spreminjajoče se socialno-družbene razmere, poučevalne situacije nepredvidljive in vnaprej manj določljive. Za tovrstne pedagoške izzive se diplomanti v času študija ne usposobijo v celoti, saj je težko vnaprej predvideti na primer izpeljave integracije otrok s posebnimi potrebami, delo v skupinah različnih otrok ali delo z otroki v kulturno mešanih skupinah (Education System in Slovenia, 2003).

Pri vzgojiteljih prihajajo v ospredje potrebe po proceduralnih in strateških znanjih, s katerimi lahko izbirajo, procesirajo in uporabljajo informacije glede na konkretne poučevalne situacije. Ta znanja, sposobnosti, spretnosti in naravnost so zaobjeti v kompetencah in učnih izidih, ki so določeni s študijskim programom. Učne izide za izobraževanje učiteljev so začrtali na evropski ravni v projektu meNet.<sup>2</sup> So tudi pomembno vodilo za posodabljanje predmetnikov in učnih načrtov študijskih programov za izobraževanje vzgojiteljev v vrtcih in razrednih učiteljev v osnovni šoli, predvsem na področjih glasbene umetnosti in didaktike glasbe.

Dokument *meNet učni izidi pri izobraževanju učiteljev glasbe* (2010) vsebuje standarde in deskriptorje za tri področja: 1) glasbeno in pedagoško znanje, razumevanje in spretnosti;

1 Predmetnik Predšolska vzgoja. Pridobljeno s file:///C:/Users/Bogdana/Downloads/ Predsolska\_vzgoja\_1.stopnja-od2016-17-popravki.pdf

2 Projekt meNet (Music Education Network) je potekal med letoma 2006 in 2009. Vključenih je bilo 26 partnerskih institucij iz 11 evropskih držav. Raziskave so potekale na šestih tematskih področjih: 1. glasbeno izobraževanje v projektih Comenius 1 in Comenius 2, 2. glasbeno izobraževanje v šolskih sistemih evropskih držav, 3. izobraževanje učiteljev glasbe v različnih institucijah, 4. vseživljenjsko učenje, 5. primeri iz prakse in njihov kontekst, 6. učni izidi meNet pri izobraževanju učiteljev glasbe (Niermann, Hennessy, Vugt in Malmberg, 2008). Analiza študijskih programov za razredne učitelje je pokazala variabilne vstopne pogoje med državami, vključenimi v raziskavo. Na Finskem je treba poleg opravljene mature izkazati dodatna izobraževanja in usposobljenost. Sprejemni preizkusi se zahtevajo v Nemčiji in na Češkem. Na Madžarskem in v Sloveniji pa se glasbene dispozicije in glasbeno znanje kandidatov ne preverjajo (Rotar Pance, 2008).



2) splošno pedagoško znanje, razumevanje in veščine; 3) generično znanje, razumevanje in veščine. V opisnikih, ki se neposredno dotikajo glasbenih zmožnosti učiteljev, je navedeno, da so učitelji glasbe sposobni glasbeno komunicirati skozi zanesljivo in prepričljivo izvajanje, lahko komponirajo in prirejajo glasbo za učence, pri čemer zavestno upoštevajo stilne in tehnične zahteve (prav tam). Te zmožnosti so neločljivo povezane s pismenostjo učitelja na raznovrstnih področjih, pa tudi s procesi glasbenega opismenjevanja skozi formalno, neformalno in informalno izobraževanje. Raziskava o učnih izidih študentov 3. letnikov predšolske vzgoje v Sloveniji in na Hrvaškem je pokazala, da študenti pridobljeno znanje in usposobljenost na glasbenem področju ocenjujejo kot zelo dobro. Zelo zadovoljni so z izobrazbo, ki jo pridobijo na fakultetah (Blašković, 2016).

Pismenost je zmožnost vzpostavljanja komunikacije v določenem simbolnem sistemu. Omogoča nam dostopati do področij védenja, kot so jezikovno, matematično, glasbeno, likovno, tehnično, informacijsko, pa tudi socialno in čustveno (Gardner, 1995). Obravnavanje pismenosti je tesno povezano s procesi opismenjevanja. Slednje ima poseben pomen v vzgoji in izobraževanju. Opismenjevanje na čim več različnih področjih je ena od osrednjih vzgojno-izobraževalnih nalog vrtcev in šol. Gardner pravi, da se demokratičnost šolskih sistemov prepozna po številu jezikov, v katerih se imajo udeleženci izobraževanja možnost opismeniti (prav tam).

Opismenjujejo lahko tisti, ki so pismeni (Levison, 1990; Gordon, 1997). Zato se izzivi opismenjevanja otrok v vrtcih in šolah povezujejo z učinkovitostjo opismenjevanja študentov in njihovimi učnimi izidi. V prispevku se osredotočamo na glasbeno pismenost študentov, bodočih vzgojiteljev. Strnjeno predstavimo posebnosti glasbene pismenosti in procesov glasbenega opismenjevanja, ki so obenem predmet naše raziskave.

Glasbena pismenost je pogosto razumljena kot sposobnost pretvorbe pisne podobe glasbe v zvočno in obratno. Raziskovalci se takemu ozkemu pogledu na glasbeno pismenost izogibajo (Mills in McPherson, 2006), saj obstajajo kulturna okolja, pa tudi zvrsti glasbe, kot sta jazz in ljudska glasba, v katerih ustvarjanje in izvajanje glasbe poteka samo v živo. Zato se pridružujemo tistim, ki glasbeno pismenost opredeljujejo kot skupek sposobnosti, spretnosti in znanj, ki nam omogočajo, da glasbo poslušamo, doživljamo, vrednotimo, izvajamo in ustvarjamo (Borota, Kavčič Divjak, 2015).

Odrasli se glasbeno opismenjujemo na enak način kot otroci, skozi faze poslušanja, izvajanja, branja in pisanja (Gordon, 1997). Če želimo glasbo tudi brati in pisati, si moramo, ne glede na to, kdaj z opismenjevanjem začnemo, najprej razviti glasbene predopismenjevalne zmožnosti<sup>3</sup> in spretnosti<sup>4</sup> (Sloboda, 2001, Borota in Kovačič Divjak, 2015). Le-te si razvijamo z aktivnim odnosom do glasbe, še posebej s poslušanjem in izvajanjem glasbe. V teh procesih se učinkovito dopolnjujejo formalne, neformalne in

3 Glasbene predopismenjevalne zmožnosti so: slušno zavedanje, razlikovanje zvočnih/glasbenih vzorcev, zmožnost usklajevanja glasbenega izvajanja z drugimi ter vzpostavljanje povezav med zvočno in pisno podobo glasbe (Sloboda, 2001).

4 Spretnosti nam omogočajo, da izrazimo glasbene sposobnosti. Spretnosti razvijamo na ravneh pevskih spretnosti, spretnosti igranja na glasbila in spretnosti enakomernega izvajanja v izbranem tempu. Spretnosti urimo skozi daljše časovno obdobje. Pri tem ima pomembno vlogo glasbeni spomin, ki si ga širimo, poglobljamo in utrjujemo celo življenje (Gordon, 1997, Sloboda, 2001, Borota in Kovačič Divjak, 2015).

informalne oblike izobraževanja, ki v praksi učinkujejo vzajemno (Folkestar, 2006; Lebler, 2008). Pri izobraževanju učiteljev si prizadevamo, da je izkušnjska situacija študenta podobna otrokovi, pri čemer so vsebine, ponazorila in tempo učenja prilagojeni izkušnjam odraslega. Predavatelj začne izzive glasbenega opismenjevanja zaznavati ob stiku s študenti, v konkretni glasbeni interakciji s študenti in glasbo. Pri tem si lahko pomagamo z načelom šestih korakov, ki so preizkušeni na primeru matematičnega opismenjevanja odraslih (Groenestijn, 2011, 89) in jih v nadaljevanju apliciramo na glasbeno področje:

1. vzpostavitev konkretne glasbene situacije s poudarkom na glasbenem izvajanju,
2. prepoznavanje težav,
3. načrt reševanja izziva, iskanje rešitev v interakciji s študenti,
4. nadaljnje učenje na podlagi izkušenj študentov in predhodnega znanja,
5. preverjanje rezultatov, ponovna vzpostavitev glasbene situacije s poudarkom na glasbenem izvajanju,
6. refleksija procesa.

Naša raziskava je bila zasnovana v drugem koraku, ko smo pri ovrednotenju skupaj s študenti prepoznavali njihove dosežke in izzive nadaljnjega glasbenega opismenjevanja pri predmetu Glasbeni jezik.

## Raziskava

Glede na orisana konteksta študija Predšolske vzgoje in potrebe po razvijanju glasbene kompetentnosti študentov smo problemsko situacijo pedagoške raziskave zasnovali na naslednjih ugotovitvah iz prakse. Na študij Predšolske vzgoje na UP PEF se vpisujejo študenti, ki so zaključili štiriletne srednješolske programe različnih smeri. S tem je povezan izziv kontinuitete formalnega glasbenega izobraževanja študentov, saj večina srednješolskih programov ne vključuje vsebin s področja glasbene umetnosti. Ob tem pa ne smemo zanemariti dejstva, da si študenti glasbene zmožnosti lahko kontinuirano razvijajo v drugih formalnih, neformalnih in informalnih oblikah glasbenega izobraževanja, kot so glasbena šola, pevski zbori, inštrumentalni ansambli, samoiniciativno glasbeno izobraževanje v virtualnem okolju in vrstniško glasbeno učenje (Lebler, 2008; Hanken, 2016).

Na splošno ugotavljamo, da imajo študenti v 1. letniku visokošolskega strokovnega programa Predšolska vzgoja različne glasbene izkušnje. Tako v praksi obstaja možnost večje potrebe po individualizaciji dela s študenti glede na njihove glasbene izkušnje, zanimanje za glasbo in motiviranost za študij. Prepoznavanje in upoštevanje individualnih razlik med študenti omogoča prilagajanje skupnega poučevanja ter učenja glede na posebnosti, potrebe vsakega posameznika (Strmčnik, 2001). Raziskava na vzorcu 790 slovenskih dijakov iz 22 srednjih šol je potrdila ustreznost notranje učne diferenciacije in individualizacije pri upoštevanju različnosti učencev in zagotavljanja enakih možnosti za čim boljši razvoj (Kalin, Vogrinc in Valenčič Zuljan, 2009). Zato je namen empirične raziskave ugotoviti, kje vse so se študenti glasbeno izobraževali in kako pogosto se sedaj ukvarjajo z glasbo. Zanima nas tudi, kako študenti ocenjujejo svoje glasbene zmožnosti in na katerih področjih glasbenega izobraževanja ocenjujejo potrebo po večji pomoči. Še

posebej nas zanimajo razlike v ocenah glasbenih zmožnosti glede na dokončano srednjo šolo in formalno glasbeno izobraževanje pred študijem.

## Metodologija

### Metoda

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna in kavzalno-neeeksperimentalna metoda empiričnega pedagoškega raziskovanja.

### Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 122 študentov 1. letnika študijskega programa Predšolska vzgoja na UP PEF. Vzorec je bil izbran namensko in neslučajnostno, saj smo k sodelovanju povabili tiste redne študente, ki so v študijskem letu 2016/17 obiskovali predmet Glasbeni jezik. Največ vprašanih študentov je srednješolsko izobraževanje zaključilo na srednji vzgojiteljski šoli (67,8 %), sledijo študentje, ki so zaključili druge 4-letne strokovne šole (17,4 %), razmeroma malo je študentov, ki so srednješolsko izobraževanje zaključili na programu splošne gimnazije (9,9 %), ter študentov, ki so zaključili druge programe (5,0 %). 43,4 % anketirancev poroča, da niso bili vključeni v nobeno formalno glasbeno izobraževanje, 56,6 % pa jih je bilo vključenih v formalno glasbeno izobraževanje.

### Proces zbiranja podatkov

Za namen raziskave smo oblikovali vprašalnik, ki je bil namenjen širši raziskavi, v tem prispevku pa se osredotočamo na rezultate, ki smo jih dobili iz dveh vsebinskih sklopov, in sicer: (1) ocena lastnih glasbenih zmožnosti ter (2) potreba po pomoči na različnih področjih glasbenega izobraževanja. Prvi sklop je sestavljalo 8 trditev o glasbenih zmožnostih, ki so jih anketiranci ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici (pri čemer je ocena 5 pomenila odlično, ocena 1 pa manj uspešno). Drugi sklop je vseboval 12 trditev, ki so se nanašale na potrebe po pomoči na posameznih področjih glasbenega izobraževanja. Svoje potrebe so anketiranci prav tako ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici, in sicer je ocena 5 pomenila, da potrebujejo zelo veliko pomoči, ocena 1 pa, da pomoči ne potrebujejo. Poleg dveh navedenih vsebinskih sklopov smo iz vprašalnika črpali tudi nekatere podatke o zaključeni srednji šoli, vključenosti v formalno glasbeno izobraževanje, vključenosti v različne oblike glasbenega izobraževanja ter o tem, kako pogosto se sedaj ukvarjajo z glasbo.

Veljavnost vprašalnika smo zagotovili s tem, da smo vprašalnik sestavili z relevantno literaturo ter ga predhodno sondažno preizkusili. Zanesljivost smo preverili z metodo notranje konsistentnosti, pri čemer Crombachov  $\alpha$  koeficient kaže na izjemno visoko zanesljivost za sklopa *ocena lastnih glasbenih zmožnosti* ( $\alpha = 0,906$ ) in *potrebe po pomoči na različnih področjih glasbenega izobraževanja* ( $\alpha = 0,952$ ). Objektivnost vprašalnika smo zagotovili z enotnimi, enopomenskimi navodili in uporabo anketnih vprašanj zaprtega tipa ter petstopenjske ocenjevalne lestvice. Dodatno so k objektivnosti

pripomogla enotna, enopomenska in natančna navodila za izpolnjevanje ter nevodeno zbiranje podatkov.

### Proces obdelave podatkov

Z namenom ugotavljanja, kako so se študentje doslej glasbeno izraževali ter kako pogosto se sedaj ukvarjajo z glasbo, smo uporabili osnovno deskriptivno statistiko. To smo uporabili tudi za preverjanje ocene glasbenih zmožnosti ter ocene potreb po pomoči na različnih glasbenih področjih. Za ugotavljanje razlik v oceni posameznih glasbenih zmožnosti ter področij potreb glasbenega izraževanja glede na zaključeno srednješolsko izraževanje smo po predhodnem preverjanju normalnosti porazdelitve (Kolmogorov-Smirnov preizkus) ter homogenosti varianc (Levenov preizkus) uporabili preizkus analize variance. Za preverjanje razlik v oceni posameznih glasbenih zmožnosti ter področij potreb glasbenega izraževanja glede na vključenost v formalno glasbeno izraževanje pa smo uporabili t-preizkus za neodvisne vzorce. V primerih, ko predpostavka o homogenosti varianc ni bila upravičena, smo uvedli Welchovo aproksimativno metodo t-preizkusa.

### Rezultati

V nadaljevanju najprej predstavljamo, kje vse so se študentje glasbeno izraževali ter kako pogosto se sedaj ukvarjajo z glasbo. Nato prikažemo, kako so študentje ocenili posamezne glasbene zmožnosti, zatem pa še oceno potrebe po pomoči na različnih področjih glasbenega izraževanja. Sledijo rezultati, ki se nanašajo na razlike v teh dveh sklopih glede na zaključeno srednjo šolo.

### Glasbeno izraževanje

#### Preglednica 1: Glasbeno izraževanje študentov

<i>Glasbeno izraževanje</i>	<i>Da</i>	<i>Ne</i>	<i>Skupaj</i>
Zaključena nižja glasbena šola.	19 (15,6 %)	103 (84,4 %)	122 (100,0 %)
Zaključenih nekaj (vsaj trije) razredov nižje glasbene šole.	17 (13,9 %)	105 (86,1 %)	122 (100,0 %)
Obiskovanje glasbenih inštrukcij.	9 (7,4 %)	112 (92,6 %)	121 (100,0 %)
Večletno petje v pevskem zboru.	41 (33,6 %)	81 (66,4 %)	122 (100,0 %)
Večletno sodelovanje v glasbeni skupini.	9 (7,6 %)	110 (92,4 %)	119 (100,0 %)
Večletno glasbeno samoizraževanje (tečajji na internetu).	6 (4,9 %)	116 (95,1 %)	122 (100,0 %)
Življenje v glasbeno bogatem družinskem okolju (starši/sorojenci so glasbeniki).	11 (9,1 %)	110 (90,9 %)	121 (100,0 %)

Pri vsaki od navedenih oblik glasbenega izraževanja (preglednica 1) lahko razberemo, da se večina vprašanih študentov ni udeležila tovrstnega izraževanja. Tako so nizki deleži študentov, ki so zaključili nižjo glasbeno šolo (15,6 %), ter tistih, ki so zaključili

vsaj tri leta nižje glasbene šole ali živeli v glasbeno bogatem družinskem okolju (9,1 %). Posebno so nizki deleži študentov, ki so obiskovali glasbene inštrukcije (7,4 %), sodelovali v glasbeni skupini (7,6 %) ali se glasbeno samoizobraževali (4,9 %). Največ študentov (33,6 %) pa se je izobraževalo na način, da so več let peli v pevskem zboru.

## Pogostost ukvarjanja z glasbo

**Preglednica 2: Pogostost ukvarjanja z glasbo**

<i>Dejavnosti</i>	<i>Redko, nikoli</i>	<i>Nekajkrat na mesec</i>	<i>Večkrat na mesec</i>	<i>Večkrat na teden</i>	<i>Vsak dan</i>	<i>Skupaj</i>
Petje.	7 (5,8 %)	22 (18,3 %)	13 (10,8 %)	33 (27,5 %)	45 (37,5 %)	120 (100,0 %)
Igranje na glasbila.	48 (39,3 %)	27 (22,1 %)	33 (27,0 %)	10 (8,2 %)	4 (3,3 %)	122 (100,0 %)
Poslušanje glasbe.	3 (2,5 %)	-	4 (3,3 %)	8 (6,6 %)	106 (86,9 %)	122 (100,0 %)
Pisanje glasbe.	103 (84,4 %)	10 (8,2 %)	6 (4,9 %)	1 (0,8 %)	2 (1,6 %)	122 (100,0 %)
Improviziranje (izmišljanje/ Ustvarjanje glasbe).	78 (67,2 %)	20 (17,2 %)	10 (8,6 %)	5 (4,3 %)	3 (2,6 %)	116 (100,0 %)
Obiskovanje glasbenih prireditiv.	53 (44,2 %)	41 (34,2 %)	17 (14,2 %)	5 (4,2 %)	4 (3,3 %)	120 (100,0 %)
Sledenje informacijam o glasbi, glasbenikih, prireditvah na internetnih straneh.	22 (18,2 %)	35 (28,9 %)	34 (28,1 %)	19 (15,7 %)	11 (9,1 %)	121 (100,0 %)
Branje knjig o glasbi in glasbenikih.	88 (72,1 %)	23 (18,9 %)	5 (4,1 %)	3 (2,5 %)	3 (2,5 %)	122 (100,0 %)
Posedovanje zbirke glasbenih posnetkov.	47 (39,5 %)	29 (24,4 %)	16 (13,4 %)	13 (10,9 %)	14 (11,8 %)	119 (100,0 %)
Pogovarjanje o glasbi in glasbenih prireditvah s prijatelji in drugimi.	27 (22,1 %)	32 (26,2 %)	31 (25,4 %)	18 (14,8 %)	13 (10,7 %)	122 (100,0 %)

Podatki v preglednici 2 kažejo, da vprašani študenti pogosto poslušajo glasbo in pojejo, redkeje pa igrajo na glasbila, improvizirajo in pišejo glasbo. Tako velika večina vprašanih študentov (93,5 %) večkrat na teden oziroma vsak dan posluša glasbo. Sklepamo, da jo v večini primerov poslušajo doma, saj slaba polovica (44,2 %) redko ali nikoli ne obiše glasbenih prireditiv. Dobra polovica (65,0 %) jih vsak dan ali večkrat na teden poje,

manjši delež (12,5 %) pa jih igra na glasbila. Pisanje glasbe in branje knjig o glasbi nista pogosti aktivnosti vprašanih študentov. Dobra polovica (57 %) večkrat na mesec sledi glasbenim informacijam na spletnih straneh, manjši delež (25,5 %) pa se o glasbi pogovarja s prijatelji.

Strokovnjaki ugotavljajo povezave med preferencami učitelja in njegovim ravnanjem, predvsem v povezavi z elementi prikritega kurikulumu, ki je lahko dobrodošel del odprtega kurikulumu (Lepičnik Vodopivec, 2004; Kroflič, 2002). Raziskava o glasbenih preferencah vzgojiteljev v slovenskih vrtcih je pokazala, da sta najbolj zastopani dejavnosti v pripravah vzgojiteljev na vzgojno-izobraževalno delo petje in poslušanje glasbe, najmanj pa ustvarjanje (Denac, 2012). Večletna raziskava spremljanja pogostosti izvajanja glasbenih dejavnosti v slovenskih vrtcih je pokazala, da je večina glasbenih dejavnosti (70 %) povezanih s petjem, tretjina (33,7 %) s poslušanjem glasbe (33,7 %) in igranjem na glasbila (30,0 %), nizek delež (13,0 %) dejavnosti pa je namenjen glasbenemu ustvarjanju (Borota, 2013). Zanimivo je, da podobna razmerja pogostosti ukvarjanja z glasbo ugotavljamo tudi pri študentih v naši raziskavi.

## Glasbene zmožnosti študentov

**Preglednica 3: Ocena glasbenih zmožnosti študentov**

<i>Glasbene zmožnosti</i>	<i>n</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>
Berem notni zapis v violinskem ključu.	121	1	5	3,33	1,28
Glasbo pojem/igram po posluhu.	120	1	5	3,03	1,25
Glasbo pojem/igra po notnem zapisu.	122	1	5	2,74	1,21
Berem notni zapis v basovskem ključu.	122	1	5	2,68	1,25
Razumem osnovne glasbene pojme, npr. tempo, dinamika, agogika, artikulacija.	122	1	5	2,65	1,09
Znam analizirati zapisano enoglasno melodijo.	121	1	5	2,55	1,21
V notnem zapisu znam določiti tonaliteto (dur, mol) in taktovski način.	121	1	5	2,55	1,23
Pišem glasbo.	122	1	5	1,74	1,02

*Legenda: n – numerus, min. – minimalna vrednost, max. – maksimalna vrednost,  $\bar{X}$  aritmetična sredina, s – standardni odklon.*

Kot lahko razberemo iz preglednice 3, študentje v povprečju svoje glasbene zmožnosti na začetku študija ocenjujejo nizko. Najvišje v povprečju ( $\bar{X} = 3,33$ ,  $s = 1,28$ ) ocenjujejo zmožnost branja notnega zapisa v violinskem ključu ter petje oz. igranje glasbe po posluhu ( $\bar{X} = 3,03$ ,  $s = 1,25$ ). Sledijo zmožnost petja oz. igranja glasbe po notnem zapisu ( $\bar{X} = 2,74$ ,  $s = 1,21$ ), branje notnega zapisa v basovskem ključu ( $\bar{X} = 2,68$ ,  $s = 1,25$ ) in razumevanje osnovnih glasbenih pojmov ( $\bar{X} = 2,65$ ,  $s = 1,09$ ). Še nižje v povprečju ocenjujejo zmožnost analize zapisane enoglasne melodije ( $\bar{X} = 2,55$ ,  $s = 1,21$ ), določanja tonalitete in taktovskega načina na podlagi notnega zapisa ( $\bar{X} = 2,55$ ,  $s = 1,23$ ), najnižje pa študentje ocenjujejo zmožnost pisanja glasbe ( $\bar{X} = 1,74$ ,  $s = 1,02$ ). Tudi v primerljivi

raziskavi na vzorcu študentov 1. in 3. letnika predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti Univerze v Zagrebu je bilo ugotovljeno, da študenti svoje osnovno- in srednješolsko izobraževanje ter poznavanje glasbenega področja nasploh na začetku študija ocenjujejo kot slabo (Blašković, 2014).

#### Preglednica 4: Ocena potreb po pomoči na posameznih področjih glasbenega izobraževanja

Področje glasbenega izobraževanja	n	min.	max.	$\bar{X}$	s
Branje notnega zapisa enoglasne melodije.	122	1	5	2,66	1,42
Branje notnega zapisa ritma.	121	1	5	2,73	1,34
Petje na splošno.	122	1	5	2,86	1,30
Igranje na ritmična glasbila.	120	1	5	2,93	1,25
Oblikovanje enostavnega notnega zapisa.	122	1	5	3,04	1,26
Igranje na kljunasto flavto.	121	1	5	3,08	1,30
Analiza notnega zapisa.	122	1	5	3,20	1,15
Igranje na klavir.	118	1	5	3,31	1,29
Dirigiranje.	120	1	5	3,42	1,25
Igranje na ksilofon.	120	1	5	3,46	1,26
Vokalna tehnika.	118	1	5	3,51	1,13
Ustvarjanje glasbe.	121	1	5	3,53	1,25

*Legenda: n – numerus, min. – minimalna vrednost, max. – maksimalna vrednost,  $\bar{X}$  – aritmetična sredina, s – standardni odklon.*

Kot je razvidno iz preglednice 4, študentje v povprečju ocenjujejo, da najmanj potreb po pomoči potrebujejo pri branju notnega zapisa enoglasne melodije ( $\bar{X} = 2,66$ ,  $s = 1,42$ ), nekoliko več pomoči potrebujejo za branje notnega zapisa ritma ( $\bar{X} = 2,73$ ,  $s = 1,34$ ), petju na splošno ( $\bar{X} = 2,86$ ,  $s = 1,30$ ) in igranju na ritmična glasbila ( $\bar{X} = 2,93$ ,  $s = 1,25$ ). Več potreb po pomoči izražajo za oblikovanje enostavnega notnega zapisa ( $\bar{X} = 3,04$ ,  $s = 1,26$ ), igranje na kljunasto flavto ( $\bar{X} = 3,08$ ,  $s = 1,30$ ) ter analizo notnega zapisa ( $\bar{X} = 3,20$ ,  $s = 1,15$ ). Največ pomoči potrebujejo pri igranju klavirja ( $\bar{X} = 3,31$ ,  $s = 1,29$ ), dirigiranju ( $\bar{X} = 3,42$ ,  $s = 1,25$ ), igranju na ksilofon ( $\bar{X} = 3,46$ ,  $s = 1,26$ ), vokalni tehniki ( $\bar{X} = 3,51$ ,  $s = 1,13$ ) ter ustvarjanju glasbe ( $\bar{X} = 3,53$ ,  $s = 1,25$ ). Ugotovljamo, da študenti na začetku študija največ pomoči potrebujejo pri izvajanju glasbe. Razveseljiva je ugotovitev, da prepoznavajo potrebo po razvoju vokalne tehnike, še posebej, ker je petje elementarna oblika glasbenega izražanja otrok (Blašković, 2014), ki se ga učijo s posnemanjem (Denac, 2010; Blašković, 2015). Raziskava na vzorcu slovenskih in hrvaških študentov je pokazala, da na razvoj pevskih sposobnosti študentov predšolske vzgoje vplivata kakovost osnovno- in srednješolskega izobraževanja na glasbenem področju ter sodelovanje v občolskih glasbenih dejavnostih (Blašković, 2015).

## Razlike v oceni posameznih glasbenih zmožnosti glede na zaključeno srednješolsko izobraževanje

**Preglednica 5: Razlike v oceni posameznih glasbenih zmožnosti glede na zaključeno srednješolsko izobraževanje**

Glasbena zmožnost	Zaključena srednja šola	n	$\bar{X}$	S	Preizkus homogenosti varianc		Analiza variance	
					F	P	F	P
Pišem glasbo.	Splošna gimnazija	12	1,42	0,51	1,428	0,239	1,399	0,247
	Srednja vzgojiteljska šola	82	1,85	1,11				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	1,43	0,87				
	Drugo	6	1,67	0,81				
	Skupaj	121	1,73	1,02				
Glasbo pojem/igram po notnem zapisu.	Splošna gimnazija	12	1,58	0,79	2,140	0,101	9,082	0,000
	Srednja vzgojiteljska šola	82	3,06	1,04				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	2,10	1,22				
	Drugo	6	2,67	1,86				
	Skupaj	121	2,73	1,21				
Glasbo pojem/igram po posluhu.	Splošna gimnazija	12	2,92	1,08	1,725	0,160	1,034	0,381
	Srednja vzgojiteljska šola	80	3,15	1,21				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	2,62	1,35				
	Drugo	6	3,00	1,67				
	Skupaj	119	3,03	1,25				
Berem notni zapis v violinskem ključu.	Splošna gimnazija	12	2,58	1,62	0,357	0,784	10,185	0,000
	Srednja vzgojiteljska šola	82	3,72	0,99				
	Druga 4-letna strokovna šola	20	2,30	1,34				
	Drugo	6	3,00	1,54				
	Skupaj	120	3,33	1,28				
Berem notni zapis v basovskem ključu.	Splošna gimnazija	12	1,75	0,96	3,385	0,645	8,500	0,000
	Srednja vzgojiteljska šola	82	3,05	1,08				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	2,00	1,34				
	Drugo	6	2,00	1,67				
	Skupaj	121	2,69	1,25				



V notnem zapisu znam določiti tonaliteto (dur, mol) in taktovski način.	Splošna gimnazija	12	1,33	0,65	4,547	0,782	14,185	0,000
	Srednja vzgojiteljska šola	81	2,96	1,08				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	1,67	0,91				
	Drugo	6	2,17	1,83				
	Skupaj	120	2,53	1,23				
Znam analizirati zapisano enoglasno melodijo.	Splošna gimnazija	12	1,67	0,88	2,180	0,094	7,009	0,000
	Srednja vzgojiteljska šola	81	2,86	1,12				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	1,90	1,04				
	Drugo	6	2,17	1,83				
	Skupaj	120	2,54	1,21				
Razumem osnovne glasbene pojme, npr. tempo, dinamika, agogika, artikulacija.	Splošna gimnazija	12	2,33	1,07	0,043	0,988	2,802	0,043
	Srednja vzgojiteljska šola	82	2,83	1,06				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	2,19	1,07				
	Drugo	6	2,17	1,16				
	Skupaj	121	2,64	1,09				

*Legenda: n – numerus,  $\bar{X}$  aritmetična sredina, s – standardni odklon, F – vrednost Levenovega preizkusa, P – statistična pomembnost, F – vrednost preizkusa analize variance, P – statistična pomembnost.*

Rezultati analize variance kažejo, da med študentkami, ki so zaključile različne srednješolske programe, obstajajo statistično značilne razlike v oceni zmožnosti igranja oz. petja glasbe po notnem zapisu ( $F = 9,082$ ,  $P = 0,000$ ), branja notnega zapisa v violinskem ključu ( $F = 10,185$ ,  $P = 0,000$ ), branja notnega zapisa v basovskem ključu ( $F = 8,500$ ,  $P = 0,000$ ), določanja tonalitete in taktovskega načina na podlagi notnega zapisa ( $F = 14,185$ ,  $P = 0,000$ ), analize zapisane enoglasne melodije ( $F = 7,009$ ,  $P = 0,000$ ) ter razumevanja osnovnih glasbenih pojmov ( $F = 2,802$ ,  $P = 0,043$ ). Za vse navedene zmožnosti velja, da jih najvišje ocenjujejo študentje, ki so pred vključitvijo v visokošolsko izobraževanje zaključili program srednje vzgojiteljske šole. Srednje vrednosti ocen kažejo, da glasbene zmožnosti pretežno najnižje ocenjujejo tiste študentke, ki so zaključile gimnazijske programe. Med študentkami, glede na zaključene srednješolske programe, ni razlik pri pisanju glasbe, petju in igranju na glasbila. Sklepamo na povezave z neformalnim izobraževanjem, saj je dobra tretjina anketirank (33,6 %) več let pela v pevskih zborih.

## Razlike v oceni potreb na posameznih področjih glasbenega izobraževanja glede na zaključeno srednješolsko izobraževanje

**Preglednica 6: Razlike v oceni potreb na posameznih področjih glasbenega izobraževanja glede na zaključeno srednješolsko izobraževanje**

Glasbena zmožnost	Zaključena srednja šola	n	$\bar{X}$	S	Preizkus homogenosti varianc		Analiza variance	
					F	P	F	P
Branje notnega zapisa enoglasne melodije.	Splošna gimnazija	12	3,42	1,56	1,219	0,449	4,664	0,004
	Srednja vzgojiteljska šola	82	2,37	1,32				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	3,43	1,43				
	Drugo	6	2,67	1,36				
	Skupaj	121	2,67	1,43				
Branje notnega zapisa ritma.	Splošna gimnazija	12	3,17	1,40	0,246	0,864	2,193	0,093
	Srednja vzgojiteljska šola	81	2,56	1,33				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	3,29	1,27				
	Drugo	6	2,50	1,22				
	Skupaj	120	2,74	1,34				
Petje na splošno.	Splošna gimnazija	12	3,25	0,75	2,719	0,084	0,874	0,457
	Srednja vzgojiteljska šola	82	2,80	1,41				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	3,05	1,02				
	Drugo	6	2,33	1,36				
	Skupaj	121	2,87	1,30				
Igranje na kljunasto flavto.	Splošna gimnazija	12	4,00	1,12	0,964	0,412	8,976	0,000
	Srednja vzgojiteljska šola	81	2,74	1,16				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	4,00	1,26				
	Drugo	6	2,67	1,50				
	Skupaj	120	3,08	1,30				
Igranje na ksilofon.	Splošna gimnazija	12	4,00	1,04	0,420	0,739	1,614	0,190
	Srednja vzgojiteljska šola	81	3,37	1,27				
	Druga 4-letna strokovna šola	20	3,70	1,21				
	Drugo	6	2,83	1,47				
	Skupaj	119	3,46	1,26				

Igranje na ritmična glasbila.	Splošna gimnazija	12	3,50	1,24	0,266	0,850	1,507	0,216
	Srednja vzgojiteljska šola	80	2,80	1,30				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	3,19	1,07				
	Drugo	6	2,67	1,03				
	Skupaj	119	2,93	1,26				
Igranje na klavir	splošna gimnazija	12	3,92	1,31	2,004	0,117	2,788	0,044
	srednja vzgojiteljska šola	80	3,10	1,21				
	druga 4-letna strokovna šola	19	3,84	1,21				
	Drugo	6	3,33	1,86				
	Skupaj	117	3,32	1,29				
Vokalna tehnika.	Splošna gimnazija	12	4,17	0,83	0,807	0,492	1,847	0,143
	Srednja vzgojiteljska šola	81	3,37	1,15				
	Druga 4-letna strokovna šola	19	3,63	1,0				
	Drugo	5	3,60	1,51				
	Skupaj	117	3,50	1,14				
Dirigiranje.	Splošna gimnazija	12	4,17	0,83	0,847	0,471	4,229	0,007
	Srednja vzgojiteljska šola	81	3,17	1,28				
	Druga 4-letna strokovna šola	20	4,00	0,97				
	Drugo	6	3,50	1,37				
	Skupaj	119	3,43	1,25				
Analiza notnega zapisa.	Splošna gimnazija	12	3,67	1,30	1,621	0,188	1,627	0,187
	Srednja vzgojiteljska šola	82	3,06	1,10				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	3,52	1,25				
	Drugo	6	3,17	0,98				
	Skupaj	121	3,21	1,15				
Oblikovanje enostavnega notnega zapisa.	Splošna gimnazija	12	3,50	1,16	0,966	0,0681	1,552	0,205
	Srednja vzgojiteljska šola	82	2,91	1,27				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	3,43	1,24				
	Drugo	6	2,83	0,75				
	Skupaj	121	3,06	1,25				

Ustvarjanje glasbe.	Splošna gimnazija	12	3,83	0,93	0,911	0,438	0,783	0,506
	Srednja vzgojiteljska šola	82	3,46	1,23				
	Druga 4-letna strokovna šola	21	3,81	1,28				
	Drugo	5	3,20	1,64				
	Skupaj	120	3,55	1,23				

*Legenda: n – numerus,  $\bar{X}$  aritmetična sredina, s – standardni odklon, F – vrednost Levenovega preizkusa, P – statistična pomembnost, F – vrednost preizkusa analize variance, P – statistična pomembnost.*

Rezultati analize variance za preverjanje potreb na posameznih področjih glasbenega izobraževanja kažejo, da med študenti, ki so zaključili različne programe srednješolskega izobraževanja, obstajajo statistično značilne razlike v branju notnega zapisa enoglasne melodije ( $F = 4,664$ ,  $P = 0,004$ ), igranju na kljunasto flavto ( $F = 0,976$ ,  $P = 0,000$ ), igranju na klavir ( $F = 2,788$ ,  $P = 0,044$ ), dirigiranju ( $F = 4,229$ ,  $P = 0,007$ ). Izkaže se, da za branje notnega zapisa enoglasne melodije potrebujejo največ pomoči študentje, ki so zaključili druge 4-letne šole ( $\bar{X} = 3,43$ ,  $s = 1,43$ ) in splošne gimnazije ( $\bar{X} = 3,42$ ,  $s = 1,56$ ), najmanj pomoči pa študentje, ki so zaključili srednjo vzgojiteljsko šolo ( $\bar{X} = 2,37$ ,  $s = 1,32$ ). Slednji izkazujejo tudi najmanjšo potrebo po pomoči pri igranju na klavir ( $\bar{X} = 3,10$ ,  $s = 1,21$ ) in dirigiranju ( $\bar{X} = 3,17$ ,  $s = 1,28$ ). Za obe zmožnosti velja tudi, da največjo potrebo izražajo študentje, ki so zaključili gimnazijo. Ko gre za zmožnost igranja na kljunasto flavto, se izkaže, da najmanj pomoči potrebujejo študentje, ki so zaključili druge štiriletne srednje šole ( $\bar{X} = 2,67$ ,  $s = 1,50$ ).

## Razlike v oceni posameznih glasbenih zmožnosti glede na vključenost v formalno glasbeno izobraževanje

**Preglednica 7: Razlike v oceni posameznih glasbenih zmožnosti glede na vključenost v formalno glasbeno izobraževanje**

Glasbena zmožnost	Vključenost v formalno glasbeno izobraževanje	n	$\bar{X}$	s	Preizkus homogenosti varianc		T- preizkus za neodvisne vzorce		
					F	P	t	g	2P
Pišem glasbo.	Ne	53	1,40	0,66	16,476	0,000	-3,591*	110,873	0,000
	Da	69	2,00	1,17					
Glasbo pojem/igra po notnem zapisu.	Ne	53	2,26	1,02	3,239	0,074	-4,013	120	0,000
	Da	69	3,10	1,22					
Glasbo pojem/igram po posluhu.	Ne	52	2,58	1,12	0,510	0,476	-3,678	118	0,000
	Da	68	3,38	1,23					
Berem notni zapis v violinskem ključu.	Ne	53	2,92	1,28	0,594	0,442	-3,195	119	0,002
	Da	68	3,65	1,19					
Berem notni zapis v basovskem ključu.	Ne	53	2,23	1,08	0,505	0,479	-3,679	120	0,000
	Da	69	3,03	1,27					
V notnem zapisu znam določiti tonaliteto (dur, mol) in taktovski način.	Ne	52	2,17	1,08	2,975	0,087	-2,963	119	0,004
	Da	69	2,83	1,28					
Znam analizirati zapisano enoglasno melodijo.	Ne	52	2,21	1,05	2,170	0,143	-2,756	119	0,007
	Da	69	2,81	1,27					
Razumem osnovne glasbene pojme, npr. tempo, dinamika, agogika, artikulacija.	Ne	53	2,23	,93	,455	,501	-3,928	120	,000
	Da	69	2,97	1,11					

*Legenda: n – numerus,  $\bar{X}$  – aritmetična sredina, s – standardni odklon, F – vrednost Levenovega preizkusa, P – statistična pomembnost, t – vrednost t-preizkusa, g – stopinje prostosti, P – statistična pomembnost.*

Opomba: \*Welchov aproksimativni preizkus.

Rezultati t-preizkusa za neodvisne vzorce kažejo, da med študenti, ki so bili vključeni v formalno glasbeno izobraževanje, in tistimi, ki v takšno izobraževanje niso bili vključeni, obstaja statistično značilna razlika v vseh navedenih zmožnostih. Kot je bilo pričakovati, svoje glasbene zmožnosti v povprečju višje ocenjujejo študenti, ki so bili vključeni v formalno glasbeno izobraževanje.

## Razlike v oceni potreb na posameznih področjih glasbenega izobraževanja glede na vključenost v srednješolsko izobraževanje

**Preglednica 8: Razlike v oceni potreb na posameznih področjih glasbenega izobraževanja glede na vključenost v formalno glasbeno izobraževanje**

Področje glasbenega izobraževanja	Vključenost v formalno glasbeno izobraževanje	n	$\bar{X}$	s	Preizkus homogenosti varianc		t- preizkus za neodvisne vzorce		
					F	P	t	g	2P
Branje notnega zapisa enoglasne melodije	Ne	53	2,92	1,37	,030	,863	1,781	120	,078
	Da	69	2,46	1,45					
Branje notnega zapisa ritma	Ne	53	2,92	1,25	,197	,658	1,427	119	,156
	Da	68	2,57	1,40					
Petje na splošno	Ne	53	3,23	1,12	,579	,448	2,798	120	,006
	Da	69	2,58	1,36					
Igranje na kljunasto flavto	Ne	53	3,38	1,19	,315	,576	2,236	119	,027
	Da	68	2,85	1,34					
Igranje na ksilofon	Ne	53	3,89	1,01	1,009	,317	3,454	118	,001
	Da	67	3,12	1,34					
Igranje na ritmična glasbila	Ne	52	3,19	1,20	,304	,582	2,001	118	,048
	Da	68	2,74	1,26					
Igranje na klavir	Ne	51	3,76	1,08	,032	,858	3,536	116	,001
	Da	67	2,96	1,33					
Vokalna tehnika	Ne	51	3,76	0,95	1,372	,244	2,168	116	,032
	Da	67	3,31	1,23					
Dirigiranje	Ne	52	3,67	1,09	,431	,513	1,983	118	,050
	Da	68	3,22	1,33					
Analiza notnega zapisa	Ne	53	3,34	1,07	,094	,760	1,200	120	,232
	Da	69	3,09	1,21					
Oblikovanje enostavnega notnega zapisa	Ne	53	3,30	1,13	,000	,987	2,026	120	,045
	Da	69	2,84	1,32					
Ustvarjanje glasbe	Ne	53	3,83	1,10	,265	,608	2,382	119	,019
	Da	68	3,29	1,31					

Legenda: *n* – numerus,  $\bar{X}$  aritmetična sredina, *s* – standardni odklon, *F* – vrednost Levenovega preizkusa, *P* – statistična pomembnost, *t* – vrednost t-preizkusa, *g* – stopinje prostosti, *P* – statistična pomembnost

Kot je razvidno iz preglednice 8, se statistično značilne razlike med študenti, ki so se glasbeno formalno izobraževali, in tistimi, ki teh izkušenj nimajo, kažejo pri petju na

splošno ( $t = 2,798$ ,  $g = 120$ ,  $2P = 0,006$ ), igranju na kljunasto flavto ( $t = 2,236$ ,  $g = 119$ ,  $2P = 0,027$ ), ksilofon ( $t = 3,454$ ,  $g = 118$ ,  $2P = 0,001$ ), ritmična glasbila ( $t = 2,001$ ,  $g = 118$ ,  $2P = 0,048$ ), klavir ( $t = 3,536$ ,  $g = 116$ ,  $2P = 0,001$ ), vokalni tehniki ( $t = 2,168$ ,  $g = 116$ ,  $2P = 0,032$ ), oblikovanju enostavnega notnega zapisa ( $t = 2,026$ ,  $g = 120$ ,  $2P = 0,045$ ) ter ustvarjanju glasbe ( $t = 2,382$ ,  $g = 119$ ,  $2P = 0,019$ ). Tudi ko gre za potrebe po izobraževanju na določenih glasbenih področjih, se izkaže, da so le-te bolj izražene pri študentih, ki niso bili vključeni v formalno glasbeno izobraževanje.

## Sklep

Na visokošolski strokovni študijski program Predšolske vzgoje se vpisujejo študenti iz različnih srednješolskih programov, z različnim glasbenim znanjem in izkušnjami, pridobljenimi v formalnem, neformalnem ter informalnem glasbenem izobraževanju. Visoka raven doseganja zelenih učnih izidov in razvoja kompetentnosti za vzgojno-izobraževalno delo v vrtcu na glasbenem področju je pogojena s kakovostjo izobraževanja študentov. Kot učinkovit pristop k najuspešnejšemu doseganju učnih izidov in razvoju glasbene kompetentnosti študentov opredeljujemo notranjo učno diferenciacijo in individualizacijo izobraževanja študentov. Poseben izziv pri tem je skupno izgrajevanje pristopov h glasbenemu opismenjevanju odraslih v času študija.

Z raziskavo smo dobili vpogled v glasbene izkušnje študentov pred izobraževanjem in njihove potrebe po pomoči na začetku študija. Povzemamo ga z naslednjimi ugotovitvami. Večina študentov nima kontinuiranega formalnega glasbenega izobraževanja. Najpogosteje so si glasbene izkušnje pridobili v neformalnih oblikah izobraževanja, kot je petje v pevskih zborih. Najpogostejši stik z glasbo imajo pri poslušanju glasbe in petja. Do ocene lastnih glasbenih zmožnosti na začetku študija so kritični. Glasbene zmožnosti ocenjujejo nizko. Glede na dejstvo, da je več kot polovica študentov zaključila srednješolski program predšolska vzgoja, nas ne preseneča ugotovitev, da najvišje v povprečju ocenjujejo zmožnost branja enostavnega notnega zapisa, petja in igranja po posluhu. Študenti na splošno ocenjujejo, da bodo največ pomoči potrebovali pri igranju na glasbila, dirigiranju, razvoju vokalne tehnike in ustvarjanju glasbe. Največ pomoči potrebujejo študenti, ki so zaključili gimnazijske srednješolske programe in programe drugih strokovnih srednjih šol. Najmanj pa tisti, ki so zaključili srednješolski program predšolska vzgoja. Razlike v ocenah glasbenih zmožnosti so se pokazale tudi glede na vključenost v formalno glasbeno izobraževanje. Kot je bilo pričakovati, ti študentje glasbene zmožnosti v povprečju ocenjujejo višje.

Glede na dobljene rezultate ugotavljamo, da je individualizacija glasbenega izobraževanja študentov na fakulteti nujna. Poleg kontinuiranega glasbenega izobraževanja v vertikali srednješolskega izobraževanja in formalnih oblik glasbenega izobraževanja je treba v večji meri spodbujati neformalno in informalno glasbeno izobraževanje kot obliko vseživljenjskega učenja ter način zagotavljanja kontinuitete glasbenega razvoja odraslih. Več pozornosti je treba nameniti informalnemu glasbenemu učenju, še posebej v interaktivnih virtualnih okoljih, ki omogočajo avtentične glasbene izkušnje poslušanja in ustvarjanja glasbe. Pri tem se nakazuje tudi smer nadaljnjega razvoja visokošolske didaktike v povezovanju neformalnih in informalnih oblik glasbenega učenja in poučevanja.

**Literatura**

Blaškovič, J. (2014). Glasbeni profil študentov predšolske vzgoje glede na njihovo predhodno izobraževanje. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 20, str. 51–70.

Blaškovič, J. (2015). *Pevsko izobraževanje študentov predšolske vzgoje na pedagoških fakultetah v Sloveniji in na Hrvaškem* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo. Ljubljana.

Blaškovič, J. (2016). Ocena pridobljenih znanj in sposobnosti študentov predšolske vzgoje na glasbenem področju na pedagoških fakultetah v Sloveniji in na Hrvaškem. *Glasba v šoli in vrtcu*, 19(3/4), str. 30–40.

Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Borota, B. in Kovačič Divjak, A. (2015). *Dejavnosti glasbenega opismenjevanja*. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Denac, O. (2010). *Teoretična izhodišča načrtovanja glasbene vzgoje v vrtcu*. Ljubljana: Debora.

Denac, O. (2012). Glasbene preference vzgojiteljev in predšolskih otrok. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5(4), str. 29–38.

*Education system in Slovenia* (2003). Ljubljana: Ministry of Education.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), str. 135–145.

Gardner, H. (1995). *Razsežnosti uma. Teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.

Gordon, E. (1997). *Learning Sequences in Music. Skill, Content and Patterns. A Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications.

Groenestijn, M. (2011). Numeracy as a basis for lifelong learning in the European union countries. *Andragoška spoznanja*, 14(4), str. 83–92. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-E336V25V/c2eeeb95-947d-4b9f-9848-4a57463d50cc/PDF> (18.11.2019).

Hanken, I. M. (2016). Peer learning in specialist higher music education. *Arts and Humanities in Higher education*, 15(3/4), str. 364–375.

Jaffurs, S. 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.

Kalin, J., Vogrinc, J. in Valenčič Zuljan, M. (2009). Pomen učne individualizacije in diferenciacije pri zagotavljanju motiviranosti učencev. Medved Udovič, V., Cotič, M. in Cencič, M. (ur.). *Pouk v družbi znanja*. Koper: Pedagoška fakulteta. Str. 12–20.

Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: peer learning in practise. *Music Education Research*, 10(2), str. 193–213.

Lepičnik Vodopivec, J. (2004). Empatija vzgojiteljic kot element skritega kurikulumuma v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 55(2), str. 140–151.

Levinson, J. (1990). Musical Literacy. *The Journal of Aesthetic Education*. 24(1), 17–30.

*meNet učni izidi pri izobraževanju učiteljev glasbe* (2010). Pridobljeno s [menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes\\_EN\\_DE\\_SI.pdf](http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes_EN_DE_SI.pdf) (18.11.2019).

Mills, J. in McPherson G. E. (2006). Musical literacy. McPherson, G. (ur.): *The child as musician. A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press. Str. 155–172.

Niermann, F., Hennessy, S., Vugt, de A., Malmberg, I. (2008). The meNet project and the learning outcomes in music teacher training. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 10, str. 7–24.

Predšolska vzgoja – Opis programa od vpisa v 1. letnik v študijskem letu 2016/17 dalje. (b. d.). [https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski\\_studij\\_1%20stopnje/predsolska\\_vzgoja\\_\(vs\)/od\\_2016-2017/](https://www.pef.upr.si/izobrazevanje/dodiplomski_studij_1%20stopnje/predsolska_vzgoja_(vs)/od_2016-2017/). (18.11.2019).

Razdevšek-Pučko, C. (b. d.). Kompetence učiteljev. <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/kompetence.pdf>. (18.11.2019).

Rotar Pance, B. (2008). Izobraževanje učiteljev glasbe v evropskih državah v projektu meNet. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zv. 10, str. 25–39.

Sloboda, J. A. (2001). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika*. Ljubljana: Znanstveni inštitut filozofske fakultete.

## Summary

Students from various secondary schools and with a wide range of musical knowledge and experience enter the Preschool Education study programme at University of Primorska, Faculty of Education. The initial teacher education practice indicates the need to differentiate and to individualize music education in relation to musical literacy of adults. With an aim to provide students' optimal development in musical literacy, we wanted to get an insight about their musical abilities and experience and their need for support in developing musical literacy during the initial teacher education at the faculty.

The study included 122 first year Preschool Education students. The majority of respondents completed their secondary education at the specialised secondary school for preschool teachers. Nearly half of the students have never been enrolled in any form of formal music education. Data were gathered via questionnaire and processed on the level of descriptive and inferential statistics.

The results indicate that students most often listen to music and sing. In general, they assess their musical abilities as rather low. The lowest scores were obtained by the students who had completed high school programmes and other (vocational) secondary programmes. The highest scores were shown by the students who had completed specialised secondary school programme for preschool teachers and the ones who have participated in (various forms of) formal musical education. In general, the highest scores were obtained in being able to read musical scores. The highest level of support will be needed in playing the instruments, conducting, developing vocal technique and in creating music.

The results show that the individualisation of music education is absolutely needed within the initial teacher education. In addition to continuing music education in the vertical of secondary school education and formal music education, it is necessary to promote non-formal and informal music education as a form of lifelong learning and ensuring the continuity in musical development of the adults. More attention should be paid to informal music education, with an emphasis on interactive virtual environments which allow authentic musical experiences of listening and creating music. Also, higher education didactic should develop in the direction of linking non-formal and informal forms of music teaching and learning.

**Sabina Vidulin**

Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

## **STRATEGIES FOR LISTENING TO MUSIC AND MUSIC APPRECIATION IN COMPULSORY SCHOOL**

*Pregledni znanstveni članek/ Review Article*

### **Abstract**

The goal of this paper is to highlight the importance of listening to music in compulsory school. Even this field is present in the Croatian curricula over sixty years, it is evident that it has a cognitive implication because is oriented towards the recognition of musical elements. After the new reform in 2019, listening to music shifts from the position of dominant activity to the one which is very close to other activities, as singing, playing, and creativity. The intention of the author is to describe new concepts and approaches of multimodal listening, music understanding and appreciation in musical and wider context. The attention will be paid on: Listen to music with music making activity (LMM model), cognitive-emotional (CE) approach and Stage – English language – Music (SEM) concept.

**Keywords:** approaches for listening to music, compulsory school, interdisciplinarity, music teaching, music understanding.

### **Izvlaček**

#### **Strategije poslušanja glasbe in razumevanja glasbe v obvezni šoli**

Cilj prispevka je poudariti pomen poslušanja glasbe v obvezni šoli. Čeprav je to področje v hrvaških učnih načrtih zastopano že šestdeset let, ima razvidne kognitivne implikacije, ker je usmerjeno v prepoznavanje glasbenih elementov. Poslušanje glasbe po novi reformi l. 2019 ni več glavna dejavnost, temveč se približa položaju drugih dejavnosti, kot so petje, igranje in ustvarjanje. Avtorica predstavlja nove koncepte in pristope k multimodalnem poslušanju in prepoznavanju in vrednotenju glasbe v širšem kontekstu. Pozornost namenja poslušanju glasbe in ustvarjanju glasbe (LMM model), kognitivno-čustvenemu pristopu (CE) in konceptu oder – angleški jezik – glasba (SEM).

**Ključne besede:** pristopi k poslušanju glasbe, obvezna šola, interdisciplinarnost, poučevanje glasbe, razumevanje glasbe

## **Music teaching in Croatian compulsory schools in the light of the new reform**

Since the independence of the Republic of Croatia numerous attempts, proposals, guidelines, experimental programs and curricula have contributed to the reflection on how to conceptualize a quality, innovative and creative school tailored to students. The extent to which they have contributed and been successful is evident today, when the quality and results of the education system is reexamined, and on that basis the new steps are directed. Recent reforms that have strived to change the school system, such as the Hrvatski nacionalni obrazovni standard [Croatian National Education Standard] which was introduced in the 2006 and the related documents as the Nastavni plan i program [Teaching Plan and program] (2006) and the Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje [National Curriculum Framework for Preschool Education, Compulsory and Secondary Education] (2011), have made possible the comprehension of advantages and disadvantages of the primary and secondary compulsory and high schools. The contents of the subjects were questioned, as well as the role, purpose and concept.

Music teaching in compulsory school was reviewed in 2006, for the first time in regard to its conception, not only the contents, which is the biggest novelty since the end of World War II. After centuries of emphasis on singing, and afterwards music literacy, listening and music understanding were set as the only mandatory activities within the so-called open model. The open model is actually semi-open because it prescribes the compulsory activity, proposes singing, playing, creativity, and literacy as the second activity, with emphasis on only one enumerated activity. The purpose is that students actively participate in the target activity, in a way that they acquire the musical competencies by a particular activity.

“Although there are guidelines and suggestions to improve teaching practices, and a new concept of music teaching, an open model, a curriculum that is going to meet the needs of new generations, it is still necessary to find the ideal way of making the phenomenon of music and art music attractive to young people” (Vidulin, 2016, 354). The fact is that there is still possibility for progress and that teachers need to be more involved in finding methods, strategies and approaches that will make music teaching more interesting and attractive, and thus useful.

In the light of the new curricular reform called School for Life, changes in the educational vertical are visible. School for Life searches for quality in education according to the needs of the individual and society. Changes are visible in all subjects, although only tested in certain classes that were part of the experimental reform. Thus also in the Subject Curriculum of Music for Primary Compulsory and Secondary Education, which after a one-year experimental program was approved and implemented into schools at the beginning of this school year (2019/2020).

Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije,<sup>1</sup> 2019, 6) [Curriculum for Music Culture in Primary Schools and Music Art for High Schools; abbreviated as Subject curriculum] started to be valid from the school year 2019/2020. The classes that were included in the experimental year (1<sup>st</sup> and 5<sup>th</sup> grade

---

<sup>1</sup> Narodne novine 7/2019 (Official Gazette no. 7/2019).

of compulsory school, and 7<sup>th</sup> only for certain subjects) continue to work according to the experimental program, while only the new 1<sup>st</sup> and 5<sup>th</sup> grades are included into the school reform program. It is highlighted that teaching should be open, tailored to students' interests and abilities, integrative and interdisciplinary, and teachers are given the possibility to freely create the teaching process and apply different teaching methods. This is not a novelty of the current reform, as we find the same focus in the Croatian National Education Standard, according to which the Nastavni plan i program [Teaching plan and program] (2006) was created.

Although reforms are a very important segment of progress and a way to achieve a modern school, it is important to note that written documents are not the one that will encourage a teacher to become creative and innovative. Besides numerous consultations, seminars, round tables, workshops and practical models, with the goal that the new curriculum become operative, it is necessary for teachers to understand the importance of creating a contemporary school. It implies encouraging the students' independence and creativity, enabling them to acquire knowledge, develop skills and critical thinking, affecting their overall intellectual, but also emotional and social development.

### **The role of listening to and understanding music in the new curriculum**

Listening to and understanding music is present in all cycles of compulsory school, that is, in the first cycle that covers the first and second grades, the second that covers the third, fourth and fifth grades, and in the third cycle (sixth, seventh, and eighth grades). In the three proposed domains, listening and learning about music are within domain A. "The starting point of Domain A is to learn about music using audio and video, and direct students' encounter with music. By active listening to music, students will become acquainted with music of different types, styles and genres, acquire knowledge of musical components and different levels of music organization, and experience, learn, understand and evaluate music." (Subject Curriculum, 2019, 6).

Auditory experience is the primary experience of a child, so most of the music lessons are based on an auditory experience: the song is first listened to in order to be interpreted; to play a song, students have to listen to it first; to encourage their creativity, listening to different models has to be performed first, etc.

Music is heard repeatedly, actively and analytically, theoretically and musicologically. Getting to know music by visiting theaters is also encouraged. According to the Subject Curriculum (2019), listening to music introduces the components of music, the principles of the organization of a musical work (musical forms, types of music), the characteristics of musical works, and different traditional cultures and subcultures. "Listening to and learning about music provides many opportunities for aesthetic students' upbringing. In doing so, the music work becomes one of the goals of teaching music and introduced to its value. Musicological contents are introduced by listening to a piece of music. (...) Considering the age of the students, attention must be given to the duration and character of the art works. (...) Students should be introduced to musical works of different periods, styles, types and genres, in order to establish value standards for the aesthetic and critical experience of music and to develop musical taste. It is of particular importance to have an

immediate encounter with music in an authentic environment and to make it available to students as much as possible.” (Subject Curriculum, 2019, 73)

When evaluating students, it is significant to evaluate what is possible to assess, and what is not related to the student’s performing skills. The perception and differentiation of musical and expressive components such as tempo, pulse, meter and rhythm, pitch and melody, dynamics, timbre, organization, mood and character, composition and composer names, different types of music and music-stylistic periods, directions and genres are evaluated. The novelty is also a personal review of the musical experience in written or oral form. “In music teaching, the teacher also takes into account the hidden effects of music teaching, i.e. the relationship to the subject, or music. Therefore, in teaching music, the teacher evaluates and takes into account student visits to theater and concerts, participation in music projects, monitoring of television, radio and internet music programs, etc.” (Subject Curriculum, 2019, 79).

The perception and differentiation of musical-expressive components and auditory identification are gradually upgraded through the educational cycles. The teacher can independently choose music works to listen to appropriate to the age of the student. It is advisable for the student to attend at least one music-cultural event with the teacher, which is a novelty over previous curricula.

As an example, we will list the contents and outcomes for the fifth grade of compulsory school, which is the end of the second educational cycle. In the fifth grade, three to ten art works of different kinds of music (short fragments or complete) should be introduced: artistic, traditional, popular, jazz, film music. For shorter art works, full listening is required, and repeated listening is recommended, as it will encourage students to remember the art work and the composer. In terms of content, fifth grade students should distinguish between timbres, types, performing role of singing voices, as well as distinguish between deep, medium high and high male and female singing voices in solo and group performances. According to the Subject Curriculum (2019, 30) “... students are expected to distinguish between types of singing voices (female, male, children’s), show knowledge regarding musical terminology (soprano, mezzo-soprano, alt, tenor, baritone, bass) and types of choirs.”

Furthermore, students need to distinguish between the sound and appearance of string and plucked instruments, observe their performance role, distinguish between bands and orchestras. Fragments of the song or shorter complete music works are listened to. On the basis of listening to music, they should distinguish between vocal, instrumental and vocal-instrumental music and different vocal, instrumental and vocal-instrumental works, as well as basic musical forms (two-part form, strophic form, three-part form, music period).

Comparing the new curriculum with the most recent curriculum from 2006, it can be concluded that, mainly, the objective, approach and concept of music listening, and most of its contents have remained the same. The standard way of listening to and understanding music is oriented on repeatedly listening to smaller parts or a whole. It is encouraged by the analytical tasks that lead to synthesis. By observing, analyzing and critically evaluating musical components, students get to know and understand musical

works. Educational achievement for fifth grade students (Teaching plan and program, 2006, 73) relates to: “recognizing music works (according to students’ personal abilities); knowing the name of the composer and composition; identifying instruments; capriccio, elegy, prelude, instrumental ensembles names, tempo, dynamics, and the like - at the level of recognition on specific musical examples.” There are two topics that are addressed: Forming musical work and String instruments.

We can conclude that the contents of the new curriculum are identical as the previous one: recognizing the names of works and composers, distinguishing string instruments and musical forms, while the concepts of capriccio, elegy, prelude are omitted in the new curriculum; singing voices are not systematized in the new curriculum and it introduces plucked instruments. It can be noted that the new curriculum does not have a list of suggested music works for a particular class, while the previous curriculum gives a list that teachers may or may not have used to teach.

However, this standard didactical approach neglects the broader musical context because, in order for a music piece to truly be adopted, the student needs to perceive its identity, and it is impossible without knowing the identity of the individual composer, time, social circumstances, environment, and the external characteristics of the work which influence its final form.

The choice to select music works should not be left to the expected list of works, as it directly affects the emotional, behavioral and aesthetic upbringing of the student, therefore, special attention should be paid to this. Apart from the quality criteria, the length of the work, the ability to show its own ideality and to relate the work to different circumstances, attention should also be paid to the age of the student, his / her current knowledge and ability to accept artistic music. Carefully selected works of art for students should represent a special experience and can influence their cognitive and emotional development.

### **Concepts and approaches of multimodal listening and music understanding in Croatia**

Contemporary education implies a new environment and an interdisciplinary approach to learning, the multimodal one. Kress (2010) points out that the term multimodality encompasses multichannel communication and interpretation. It encompasses, according to Knežević Florić and Ninković (2011), a combination of words and symbols, images, sounds, etc. Multimodal learning uses multisensory and (inter)active approaches to learning (Massaro, 2012; Fadel and Lemke, 2012), all maintained in a supportive school environment.

“The multimodal school environment supports a number of cultural contacts and new technologies, providing each student with resources to help them find their unique learning path and guide them to numerous opportunities.” (Gazibara, 2016, 326) The author (ibid.) points out that research has confirmed positive relationships between active learning and a multimodal environment, emphasizing the greater importance of speaking over written texts (Ginns, 2005) and greater student motivation (Parbuntari, Ikhsan, 2014).



Today's multimodal teaching experience is one of the contemporary models of working in school, regardless of the subjects or fields. It is not new to music teaching in the European and American regions, although the number of professional and scientific descriptions, practical models and researches are rare. There are, we assume, a greater number of individual attempts and examples of good practice, but it is not sufficiently documented and there is a lack of research in this direction.

In music teaching, multimodal learning is possible because the primary medium of music is music itself, which is available through technology, audio and video devices or live performances. Besides music and speech, pictures, movies and radio programs, computer programs, quizzes and other multimedia tools that affect the psychological, cognitive, social and emotional aspects of learning are used in teaching. Higher levels of learning are achieved by engaging and activating different senses and stimuli: auditory, tactile and kinesthetic.

All music fields, from singing, playing, music making to listening to music, can be multimodal. Listening to music is an example of this. „Listening to art music can be accompanied by a stage play, artistic expression or language elements. Stage plays may be associated with wider musical and non-musical connotations of the work, especially with the works of programmatic nature, in other words, with works that have a content which may be affected and positioned through drama. (...) The linguistic context can be seen through the recitation of verses appropriate to a particular piece of music, reading poetry or content with an emphasis on interpretation. Vocal and vocal-instrumental works can be studied, of course to the extent that this is possible for compulsory school pupils, in the language in which the work was written, in its original form (Vidulin, 2016, 356).

Proclaiming music teaching in the last twenty years as interdisciplinary and multimodal, Vidulin (2007, 2013, 2016, 2017, 2019), through school musicals, composition activities, recordings with original songs made by compulsory school students created at composing extracurricular classes, then by establishing the SEM concept (Stage – English language – Music), the LMM<sup>2</sup> model (listen to music with music making activity), as well as the CE<sup>3</sup> approach (cognitive-emotional) music-pedagogical oriented, introduced novelty into regular and extracurricular lessons based on scientific research and practical experience made with students in compulsory schools. Concepts, models and approaches were created primarily to promote art music, better understanding and acceptance by students. However, this does not mean that the approaches are intended solely for the purpose of introducing art music; they can serve to introduce any musical genres. While the LMM model is intradisciplinary because it looks at music through / with music, the SEM and CE approaches are interdisciplinary oriented.

#### *Listen to music with music making activity (LMM model)*

The LMM model is based on listening to music and linked to music making. „Pupils perceive and understand musical works over those musical elements which are filtered by

---

<sup>2</sup> Original: Slušanje glazbe i stvaralaštvo (SGS)

<sup>3</sup> Original: Spoznajno-emocionalni pristup (SEP)



their cognitive system, in accordance to their previous experience and what they already know about the musical works.” (Vidulin, 2017, 148)

The first step towards music making is listening to music and analyzing a piece of music. In this way, students recognize and understand the musical components and get to know the way in which the work is composed. In relation to the given frame for music making (composing) that they find through listening to music, the students become able to create some minor work. „By listening to music and learning about musical elements pupils become aware of what music is made of. Listening to music, observing and analyzing musical components such as rhythm, melody, dynamics, tempo, musical form, instrumental and vocal ensemble, pupils get to know the compositions better.” (Vidulin, 2017, 149). The second step is that by discovering and comparing the relation between tones, rhythm, forms, they create different rhythmical-melodic structures which can be sung and played, even modified and upgraded. The last step is composing minor music forms with all the elements a musical work is made of.

The specificity of the approach is that first music is introduced and then created, but the conditions are musical in nature: listening to music and music making. Elementary music literacy is one of the prerequisites for this activity, while it is also desirable that students know how to play an instrument so that they can play and change the music lines.

#### *Cognitive-emotional (CE) approach: musical-pedagogical context*

Another alternative approach to listening to music also depends on the possibilities of experiencing a music work and is a challenge for teachers, as their professional and didactical preparation is a pre-condition for students to understand and accept a piece of music. The initial idea was given by Vidulin and Radica (2017), after which Vidulin elaborated the musical-pedagogical context of the above approach. The emotional fragment of the approach was elaborated with psychologists Plavšić and Žauhar.

In considering a cognitive-emotional approach to listening to music, Vidulin and Radica (ibid.) pay attention to student-centeredness; to the perception and understanding of a music work through those components that have been filtered by the students' cognitive system, in accordance with what they already had as their previous experience and what they know about the work. The original experience in regard to the music work also plays a special role during the teaching process.

By learning about and distinguishing between the structural musical constituents of the music work, the approach seeks to make students accept artistic music as their own. Experiencing and understanding are important elements in this process since they lead to accepting music. The first step is to choose valuable and quality music works that will appeal to the children, which they will feel and on the basis of which they will express their impressions.

In addition to standard analytical tasks, particular attention should be paid to the introduction to listening with a multimodal character, which is an integral part of the musical-pedagogical context of the cognitive-emotional approach. The approach includes the theoretical analysis and musical elaboration of works and composers in the context of

time and circumstances, then the performance of short inserts through singing and playing, the use of multimedia and other non-musical elements. Particular attention is paid to the general values and life situations by which students could conclude on the positive characteristics of the human race, the strength an individual can find in himself / herself and learn how to help others.

In the research of the cognitive-emotional approach to music listening in school in regard to its musical-pedagogical context conducted by Vidulin and Plavšić from September 2018 to December 2018, as many as 15 music teachers and 557 fifth-grade students were included. The research was conducted in 16 compulsory schools in Croatia. The results of the study so far, comparing the standard and cognitive-emotional approach to listening to music in music teaching, have shown several advantages of the cognitive-emotional approach. Students' perceptions of music teaching and the works presented are more positive (Vidulin and Plavšić, *forthcoming a*). In regard to quantitative results, students who were exposed to a cognitive-emotional approach generate a greater number of answers to open-ended questions related to the cognitive and emotional experience of music (Vidulin, Plavšić, Žauhar, *forthcoming*). Qualitative results show that these students provided multiple answers related to the thoughts, feelings, and didactical articulation of the lesson (Vidulin, Plavšić *forthcoming b*). The benefits of a cognitive-emotional approach to the didactical articulation of a music lesson can be attributed to the multi-contextual approach, musical and non-musical activities, increased interaction and active participation of students in music classes (Vidulin, Plavšić and Žauhar, *forthcoming*).

The results obtained by comparing two types of lesson plans, with two different didactical approaches, show that the standard approach includes the analysis of cognitive elements, while the cognitive-emotional approach is accompanied by the musical elaboration of works and composers in the context of time and environment, as well as enriched through musical and non-musical elements (Vidulin, 2019). It can be noticed that the tasks are common in both approaches (tempo, dynamics, instruments), but while the musicological context in the lesson plans for the control group is mostly absent, all the lesson plans for the experimental group can be observed within the musical aspect (theoretical and musicological), the socio-humanistic aspect (pedagogical, psychological, social and ethical) and the aesthetic aspect.

#### *Stage – English language – Music (SEM concept)*

With the intention of expanding musical knowledge and skills and make an interdisciplinary connection with the drama arts and English and Italian languages, in 2010 the SEM concept was created by professors of English language, drama and music, within the Association for the encouragement of excellence in education „SEM“ (Udruga za poticanje izvrsnosti u odgoju i obrazovanju „SEM“), from Pula.

“The SEM concept of music education proposes learning about and understanding artistic music by listening to, analyzing musical works, singing and playing, in order to develop their general and musical culture. The specificity that characterizes the SEM concept is the

creative fervor of producing an overall story, which connects musical contents with elements of drama and language.” (Vidulin, 2015, 191).

Students are trained to understand music art with a multimodal approach. “The purpose of getting to know music, analyzing and (self)working is to influence the culture of listening to, learning about, understanding and accepting art music, therefore, it is oriented towards acquiring knowledge about musical-stylistic periods in music art, and about the characteristics of a particular work and its artistic values at the time it originated. By listening to music and analyzing musical works, children get to know musical instruments, singing voices, solo, chamber and group ways of performing music, musical forms, instrumental, vocal and vocal-instrumental types, musical-stylistic periods, composers and performers.” (ibid.).

Given that the annual SEM workshops were realized as part of extracurricular and out-of-school activities, a practical idea that has been repeatedly realized was the project *Traveling through Europe*. Students met 11 European countries and get acquainted with music, composers, celebrities, sights and attractions of individual European countries.

## **Conclusion**

Interdisciplinarity in music teaching, although a perennial European and even more American trend, was not reflected in the teaching of music in Croatia until a few years ago. Music was approached almost exclusively with musical stimuli, with a distinct auditory and analytical approach. Although there were examples of different practices, the standard method of listening to and music understanding was a mandatory didactical route. In this way, students from most Croatian academies and faculties were educated and teachers were trained during professional seminars.

Today, with occasional workshops and lectures on the possibility of an interdisciplinary and multimodal approach to listening to and music understanding, the new Subject Curriculum indicates that it is desirable that the domains A, B and C be intertwined with the aim of a complete experience and development of students’ musical abilities. Domain C, *Music in context*, is actually derived from domain A (listening to and music understanding) and domain B (singing/playing music). “The starting point of this domain (domains C, *author’s comment*) are domains A and B, on the basis of which the student discovers the values of rich regional, national and global musical and cultural heritage, notices the development, roles and influences of music art on society, and links music art with other arts.” (Subject Curriculum, 2019, 7)

Listening to music, especially music taught in school, is not a favorite activity. The fact is that students listen to their music, in their own way, when they want it, where and how much they want it. Getting them to listen in class, at a specific time, and to follow and actively participate in finding out what the music says, what it is, etc., can only be done by changing the approach to listening to music. Some approaches have been told through this paper and some are waiting to be found. There is a big role for each teacher: to make music teaching close to the student so that music persists and remains an important part of his or her identity.

**References**

Fadel, C., Lemke, C. (2012). Multimodal learning through media. N. M. Seel (ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer. pp. 2375–2378.

Gazibara, S. (2016). Aktivno učenje u multimodalnom okruženju [Active learning in a multimodal environment]. *Školski vjesnik* (Tematski broj), pp. 323–334.

Ginns, P. (2005). Meta-analysis of the modality effect. *Learning and Instruction*, 15(4), pp. 313–331.

Knežević-Florić, O., Ninković, S. (2011). Multimediji kao socijalno-kulturni izvori obrazovanja [Multimedia as socio-cultural sources of education]. *Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja*. Šesti međunarodni simpozij. Čačak: Tehnički fakultet. [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/2\)%20Pedagoske%20dimenzije%20društva%20ucenja%20i%20znanja/PDF/223%20Oli vera%20Knezevic.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/radovi/2)%20Pedagoske%20dimenzije%20društva%20ucenja%20i%20znanja/PDF/223%20Oli vera%20Knezevic.pdf) (1.11.2019)

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.

Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije, 2019) [Curriculum for Music culture in primary schools and Music art for high schools]. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

Massaro, D. W. (2012). Multimodal learning. N. M. Seel (ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer. pp. 2378–2381.

*Nastavni plan i program* [Teaching plan and program] (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

Parbuntari, H., Ikhsan, J. (2014). The use of hybrid multimodal learning on chemistry at senior high school to improve students' motivation. Proceeding of International Conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Sciences <https://eprints.uny.ac.id/11412/> (1.11.2019)

*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* [National curriculum framework for preschool education, compulsory and secondary education] (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

*Narodne novine* 7/2019 (Official Gazette no. 7/2019). 22 January 2019.

Vidulin, S. (*forthcoming*) Comparison of music lesson plans: new insights on listening to music at school (accepted for publication in the Proceedings from the symposium *Dani Mate Demarina*, 2019).

Vidulin, S. and Plavšić, M. (*forthcoming a*). Student' reflections and motivation in the context of the cognitive-emotional approach to music listening (accepted for publication in the Proceedings from the symposium *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 6, 2019.)

Vidulin, S. and Plavšić, M. (*forthcoming* b). Contribution of cognitive-emotional approach to music listening on students' cognitive and emotional experience (accepted for publication in the *Musicological Annual*, 2019).

Vidulin, S., Plavšić, M., Žauhar, V. (*forthcoming*). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu [Comparison of cognitive and emotional aspect of music listening in the music-pedagogical context] (accepted for publication in the *Metodički ogledi*, 2019).

Vidulin, S. (2017). The "Listening and Making Music" approach in the function of improving musical understanding. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani / The Journal of Music Education of The Academy of Music in Ljubljana*, thematic issue, 27, pp. 145–162.

Vidulin, S. and Radica, D. (2017). Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište [Cognitive-emotional approach to listening to music in school: a theoretical starting point]. S. Vidulin (ed.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena* 5. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. pp. 55–71.

Vidulin, S. (2016). Reforms of the educational system in Croatia and reflections on music teaching in compulsory school. F. Hadžić (ed.), *Music in Society*. Sarajevo: Muzikološko društvo Federacije Bosne i Hercegovine, Muzička akademija u Sarajevu. pp. 345–358.

Vidulin, S. (2015). Korelacija umjetnosti i jezika u svrhu razvoja učenikova znanja i umijeća [Correlation of art and language aiming the development of pupils' knowledge and skills]. M. Petrović (ed.), *Sociološki aspekt pedagogije i izvođaštva u scenskim umetnostima*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti. pp. 189–200.

Vidulin-Orbanić, S. (2013). *Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvannastavnim glazbenim aktivnostima* [Musical creativity: Theoretical and practical contribution to the extracurricular musical activities]. Pula: Udruga za promicanje kvalitete i poticanje izvrsnosti u odgoju i obrazovanju „SEM“.

Vidulin, S. (2007). *Izvannastavne (glazbene) aktivnosti: mjesto suživota, kreativnosti i stvaralaštva* [Extracurricular (musical) activities: a place of coexistence and creativity]. Rovinj: OŠ Vladimira Nazora.

**Povzetek**

Prispevek obravnava cilj in namen poslušanja glasbe ter predstavlja nove modele poslušanja in spoznavanja glasbene literature v osnovni šoli. Glede na to, da poslušanje umetniške glasbe ni v središču pozornosti osnovnošolcev, se zastavlja zelo pomembno vprašanje v zvezi z metodičnimi postopki pri posredovanju glasbe, ki je del koncertnega repertoarja in ki ga učitelj želi predstaviti učencem. Poleg spoznavnega elementa, ki se pri glasbenem pouku najpogosteje obravnava kot primarni, in vključuje tempo, dinamiko, značaj skladbe, zasedbo, obliko, glasbeno in slogovno obdobje, moramo k učencem pristopiti tudi z druge strani. Spodbujanje celostnega razvoja učencev pravzaprav vključuje njihovo srečevanje z glasbo skozi emocionalni in socialni kontekst, zato je treba tudi to vključevati v glasbeni pouk. Eno od možnosti za to predstavlja ravno poslušanje glasbe. V novem kurikulumu (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*, 2019) poslušanje glasbe ni več glavna dejavnost. Povezana je z drugimi dejavnostmi: petjem, igranjem na inštrumente, ustvarjanjem. Poslušanje poleg glasbenega usmerjanja vpliva tudi na spoznavanje glasbe v kontekstu.

Nekateri pristopi in modeli za spodbujanje poslušanja glasbe, ki so bili predstavljeni na Hrvaškem in v tujini, so se izkazali za uspešne. V prispevku jih na kratko sistematično predstavljamo. Večinoma imajo izključno glasbeno-strokovno orientacijo in se interdisciplinarno dopolnjujejo z drugimi glasbenimi dejavnostmi, en pa je interdisciplinaren in povezuje glasbo z jezikom in dramsko umetnostjo. Model LMM (*Listening to music with music making activity*) povezuje poslušanje glasbe z glasbenim ustvarjanjem. Izhaja iz poslušanja glasbenega dela, pri katerem učenec prepozna, identificira in razume njegove sestavne elemente ter jih nato uporabi pri ustvarjanju krajšega glasbenega dela. CE pristop (*Cognitive-emotional approach*) ima težišče v tem, da učenci doživijo in razumejo glasbeno delo v širšem kontekstu, da bi ga na koncu sprejeli. Uporabljajo se multimodalne strategije, pri čemer ni namen le spoznavanje glasbenega dela, temveč celotnega konteksta njegovega ustvarjanja, kar prispeva k hitrejšemu in lažjemu povezovanju učencev z glasbo. SEM koncept (*Stage – English language – Music*) takoj razvidno pokaže interdisciplinarni značaj, saj povezuje glasbo z jezikom in dramsko umetnostjo. V glasbenem delu se obravnava določen skladatelj in njegovo delo ob tem, da se glasba spoznava v širšem kontekstu nacionalnih in kulturno-umetniških značilnosti države, iz katere prihaja. Glasbene dejavnosti se povezujejo z dramsko improvizacijo, igro, gibom in konverzacijo v angleščini. Menimo, da poslušanje glasbe v multimodalnem okolju in večslojnem izrazu vpliva na dejavnost učencev, zainteresiranost za glasbene vsebine in k večjemu sprejemanju (umetniške) glasbe.

**Tihana Škojo<sup>1</sup>, Renata Jukić<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

<sup>2</sup>Filozofski fakultet u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

## **THE ASSESSMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCES OF SOLFEGGIO TEACHERS**

*Kratki znanstveni prispevek / Short Scientific Article*

### **Abstract**

For the purpose of researching pedagogical competences, a semi-structured interview with solfeggio teachers, all of whom are employed in music schools in Croatia, was conducted. The research has shown that solfeggio teachers value their competences primarily through the professional dimension. They are predominantly focused on achieving the educational tasks of solfeggio classes, practicing intonation and rhythmic skills, and learning the music metalanguage. Although they are aware of the importance of pedagogical competences, they emphasize their secondary position in relation to professional competences.

The results of this research lead to the conclusion that a greater awareness of the importance of pedagogical aims in teaching solfeggio and of the pedagogical dimension of competences with teachers in music education is needed.

**Keywords:** solfeggio teachers, pedagogical competences, music schools, Croatia

### **Izvlaček**

#### **Ocenjevanje pedagoških kompetenc učiteljev solfeggia**

Pedagoške kompetence učiteljev solfeggia, zaposlenih v glasbenih šolah na Hrvaškem, so bile preučevane z uporabo polstrukturiranega intervjuja. Raziskava je pokazala, da učitelji solfeggia kompetence vrednotijo predvsem skozi strokovno dimenzijo. Večinoma so osredinjeni na doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev pri pouku solfeggia, urjenja intonacije, ritmičnih veščin in učenja glasbenega metajezika. Čeprav se učitelji solfeggia zavedajo pomena pedagoških kompetenc, poudarjajo njihov drugoten položaj glede na strokovne kompetence.

Rezultati raziskave vodijo do zaključka, da je potrebno večje zavedanje pomena pedagoških ciljev pri pouku solfeggia in da so pedagoške dimenzije kompetenc učiteljev glasbene vzgoje potrebne.

**Ključne besede:** učitelji solfeggia, pedagoške kompetence, glasbene šole, Hrvaška



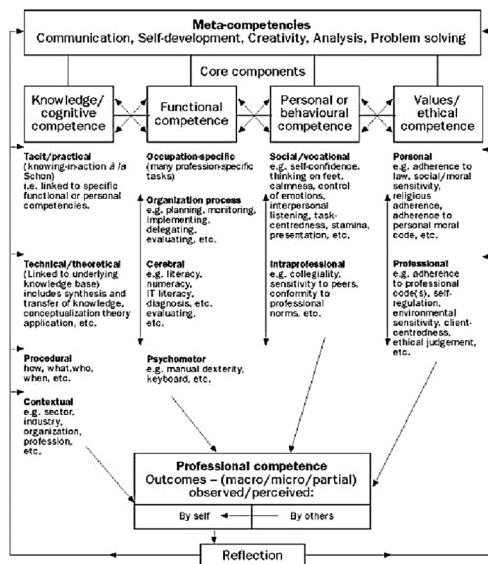
## Introduction

Music education in Croatia formally extends through the elementary and secondary music schools and the Academy of music (art). Music education differs from all the other art branches specifically because of the separate education system, established with the aim to educate professional musicians of various profiles (Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu, 2006). Throughout the education, from the first and until the final year, solfeggio is distinguished as a subject for acquiring musical competences which may continuously be improved and perfected. Solfeggio is a fundamental theoretical musical subject within which intonation and rhythmic knowledge and skills are rooted and developed, enabling the understanding of the tone space in its time (rhythmic) and sound-space dimension (melody, harmony) (Rojko, 2012). Students acquire knowledge and develop skills they can then employ in the active use of music scripts for singing, writing and understanding music (Rojko, 2005; Ban & Svalina, 2013). The content of solfeggio as well as the teaching methods used in solfeggio classes are highly specialized and cannot be compared to any other musical-theoretical subject. The knowledge and skills acquired are of the individual nature and are not manual and *tangible*, as are those used in playing an instrument; rather they refer to specialized mental combinatorial skills expressed during *prima vista* singing and writing music dictates (Radica, 2015).

Due to the importance and complexity of this subject, in order to achieve quality and productive teaching, the competences of the teacher are of the crucial importance, as he is the expert with the range of abilities needed to successfully fulfill complex requirements and tasks of solfeggio classes. The term competences has been accepted and used in education practice for the past fifteen years, and numerous authors interpret it in various ways (Madsen & Cassidy, 2005; Hrvatić & Piršl, 2007; Ljubetić & Kostović Vranješ, 2008; Lončarić & Pejić Papak, 2009; Vizek Vidović, 2009). This concept, from the pedagogical perspective, most often highlights the teacher's competences (Anić, 2003; Jurčić, 2012), which refer to a combination of teacher's knowledge, skills, abilities, attitudes, personal characteristics and experiences (Pastuović, 1999; Hrvatić & Bartulović, 2007; Matijević, 2011). Teacher competences can be seen through the professional, pedagogical, organizational and communicative-reflective areas (Brust Nemet & Velki, 2016). The contemporary approach to competences emphasizes the need for multidisciplinary observation for the purpose of constructing a "holistic model of professional competences". In this regard, Cheatham & Chivers (1996) demonstrated a model with four core components of professional competences: functional competence, personal or behavioral competence, knowledge/cognitive and values/ethical competence. "Knowledge/cognitive competence" has been defined by the authors as: ... the possession of appropriate work-related knowledge and the ability to put this into effective use. "Functional competence" is defined as: ...the ability to perform a range of work-based tasks effectively to produce specific outcomes. "Personal or behavioral competence" is: ...the ability to adopt appropriate, observable behaviors in work-related situations. "Values/ethical competence" is defined as: ...the possession of appropriate personal and professional values and the ability to make sound judgments based upon these in work-related situations. Each of the given competences is structured of elements which in more detail define aspects of performance (Figure 1).



**Figure 1: Dimensions of teacher meta-competencies, elements of the holistic model of professional competence (adapted from: Cheetham & Chivers, 1996, p. 24)**



Although European pedagogical experiences recurrently emphasize the need for a multidisciplinary approach to teacher competences, the situation in Croatia has been quite different until recently. The competences have been studied solely from the aspect of knowledge of a particular subject (Sekulić-Majurec, 2007), ignoring the pedagogical-psychological dimension. By analyzing the curricula of music teaching studies in Croatia, it is clear that, even though significant progress has been made in recent years, the multidisciplinary acquisition of competences has not been fully accomplished yet. Professional (vocation) content encompasses a significantly larger amount of lessons than the pedagogical courses. Students, future solfeggio teachers, have a relatively limited number of courses covering general and specific knowledge, abilities and skills in pedagogy, general and music psychology, didactics and methodology, giving them pedagogical-psychological and didactic-methodical content which contribute to the acquisition of a wide-range competence model. Apart from a limited pedagogical content, it is also common for teachers of general pedagogy to teach some pedagogy subjects at the academies, when in reality they are not familiar with the specifics of music education. For all these reasons, the teachers who have just completed their studies start their teaching practice under great influence of the teaching they themselves experienced as students in the music schools (Novak, 2016). The author emphasizes that teachers have highly developed professional competences related to the professional knowledge gained during the studies, but at the same time they are not equipped with competences enabling them to successfully employ and apply acquired professional knowledge, solve practical problems and plan, organize and evaluate teaching objectives.

Kostović-Vranješ & Ljubić (2008) conclude that pedagogically competent teachers are expected to reflect their professional knowledge, skills and abilities and personality traits,

such as emotional sensitivity, creativity, co-operation, ethics, etc., as a positive model to their students. Numerous authors emphasize the extraordinary role of personality by specifying numerous desirable traits of a successful teacher (Antić, 2000; Açıkgöz, 2005). Brophy (1993) writes that a successful music instructor shows a high level of musicality, plans his teaching in order to achieve clearly stated music goals, successfully recognizes student's problems and needs, successfully communicates and motivates learners, uses appropriate and effective educational materials, develops a stimulating working environment, considers and plans an effective personal growth and development program, recognizes his weaknesses and seeks to successfully overcome them and serves as a model for his students (Brophy, 1993). Jurčić (2014) observes contemporary teachers through a dynamic combination of dynamic competences and pedagogical competencies that relate to personal, communication, analytical (reflexive), social, emotional, developmental dimensions and skills in problem solving. Jurčić (2014) as well as Terhart (2001) and Palekčić (2007) emphasizes that the teacher's competence in pedagogical communication is directly related to the success of the teaching process. Developed communication competences are positively reflected in the establishment of partnerships with students; they support student's learning and have a significant impact on the creation of a democratic and enjoyable classroom atmosphere. Communication competencies are closely linked to social skills and emotional competences through which teachers overcome specific situations they encounter during the educational process. Such competences enable successful leadership of humanist-oriented teaching, fostered by tolerance, encouragement, and directed towards the development of individual abilities.

Reflexive competence refers to the analysis of progress of the individual lesson. Rojko (2009) highlights the need for permanent intelligent observation, research and reflection of music education for the purpose of progress, while Ljubetić & Kostović Vranješ (2008) conclude that only a teacher who permanently invests in the improvement of his/her professional performance can meet the vision and challenges of the teaching profession. The core guideline of all teachers is precisely the developmental competence, the desire to improve knowledge and develop and perfect skills as well as the pursuit of lifelong learning ideas in reaching the best possible educational and learning outcomes.

## **Research**

### **Aim and research methodology**

This paper describes the research carried out to determine the pedagogical competences of solfeggio teachers. In accordance with the formulated goal, the following tasks were identified:

- Analyze opinions on the desirable competence profile of solfeggio teachers.
- Analyze the problems teachers encounter in teaching solfeggio.
- Examine attitudes about the particular dimensions of pedagogical competences; personal, communicative, analytical, social, emotional and developmental.
- Identify competences which are not sufficiently developed during the studies and fit them into the guidelines for a more successful curriculum on art studies.

In the research analyzing the pedagogical dimensions of teaching competences, thirteen participants were included, ten teachers and three solfeggio teachers. All teachers are highly qualified university graduates who completed art academies in Croatia. The range of years of employment is from 1 to 25 years.

A semi-structured, individually conducted interview was used to collect the necessary data. Main and follow-up questions were prepared and the answers were recorded for further processing. The research was conducted during February and March 2019. Participation in the research was voluntary and confidential with the intention of using the answers solely for scientific purposes.

## **Results and Discussion**

In qualitative data analysis, the coding procedure was used to obtain interpretable categories, which were then interpreted in accordance with the research tasks. In the data analysis, data reduction was used by “cut and paste” method – cutting and pasting similar statements together (Krueger, 1994). Some comments were quoted entirely because of the contextual significance of the whole statement.

It should be noted that all the interviewees commented openly on all the chosen topics and thus provided insight into the real state of solfeggio teaching.

Interview with teachers began by expressing opinions on the desirable competences of solfeggio teachers. Qualitative data processing has shown that teachers consider professional competence indispensable, but that many other didactic-methodological and pedagogical competences are needed as well.

*A professor who has completed the theoretical course, but if this is not possible, professional factors must be satisfied and [He/She] must have a clear professional aim of the lesson.*

*The profession (vocation) must be in the first place and most importantly to have the broad understanding, to realize that solfeggio is not for its own purpose but has the function in real-life situations.*

*Ideal solfeggio teacher should be familiar with the subject's contents, including professional competences, a lot of work needs to be done in methodological and pedagogical approach.*

*It would be good for him to have completed the theoretical course, and flexibility as well, creativity, willingness to adapt to new technologies are needed.*

*The teacher must first be an expert, needs to know the subject matter, be competent in performing all aspects of teaching. He should set an example for students, possessing professional competences and be persistent in the implementation of teaching contents.*

*Must know how to convey knowledge in different ways, adapt to different situations with students, have emotional qualities, and possess professional knowledge.*

*Evidently, to be a professional music theorist, possess good psychological and pedagogical competences and be a good “manager”, with developed organizational and social skills.*

*Must be consistent, systematic, but above all he must be a full personality. He must have a good vision on the aspects of solfeggio teaching.*

*They should be able to motivate students to work and progress, with quality professional and pedagogical competencies, of course*

*First of all, you need to be an expert in your field, and be patient, resourceful, straightforward and clear.*

After a brief discussion on the desirable competence profile of a solfeggio teacher, teachers were asked about the problems they encounter in teaching solfeggio. *General inertia of younger generation* is the most common problem mentioned in responses, while other reasons include *overloaded curriculum, lack of concentration in students, and insufficient engagement of students due to numerous over-burdening school obligations*. Teachers also mentioned the difficulties they had at the beginning of their work experience, which included *administration and keeping daily log of class activities and lessons, selection of effective teaching methods, and great differences in music abilities of students*.

In answering a question concerning the self-assessment of teaching competences in solfeggio teaching, teachers solely emphasized the professional aspect of personal competences. They highlight that they are *very successful in teaching solfeggio*, and as an indicator of their success, they state that *they fully achieve the curriculum objectives and goals, and emphasize the large number of their students successfully passing the entrance exam at the academy*. Two teachers along with the high self-assessment of their proficiency competencies emphasize that there is *room for improvement* and they are *open to development and improvement*.

*I suppose I am satisfied, but I generally have a high level of self-criticism. I believe that I am improving and developing my teaching competences, but I am aware that I still need a lot of work on my abilities.*

Following the teachers' responses to the previous question, in which they expressed their focus on the professional dimension of teaching, they were asked about their vision of the objectives of solfeggio classes. Responses were closely related to the professional aspect of the classes. We highlight several responses, which confirm the orientation of teachers towards the educational curriculum.

*Lead the way to learning the music metalanguage. Exercise intonation skills and theoretical knowledge.*

*To be able to sing the written music and write down the music we hear.*

*Writing, intonation, and managing in the sound space.*

*I'm mostly guided by the professional objective, the solfeggio content and my goal is to teach students music literacy.*

*The primary goal would be to master dictation.*

*Ensure the correlation of teaching the instrument and solfeggio.*

We followed up those answers with an additional question: “Do you teach solfeggio in the same way you were taught?” Most teachers answered they teach in a similar way. More experienced teachers emphasized they are aware of *the need to change the way they work and enrich the content*, but nevertheless *they choose safe, already proven methods*.

The next question concerned students’ participation in planning and achieving the objectives of the classes. Teachers, in most cases, report they only *occasionally allow students to choose music pieces or activities during classes*, but do *not allow them to deviate from the professional objective*:

*I do not allow a lot of deviations, because I plan the lesson!*

*Students do not participate in content planning, but I respect their proposals for choices, for example, of the kind of dictation they will write and the like.*

*Students can’t persuade me to do anything beyond the teaching content, but if I notice they haven’t mastered something, I will change the course of the lesson to achieve the best results and master the content.*

*I’m just not that prone to it. They can only participate in planning the lessons if they haven’t mastered something and we need to take a step back to that part of the content.*

*I do not allow students to plan the lesson, because we, the teachers, are those who organize a lesson. I appreciate the suggestions if there is time and the proposal is in line with the lesson.*

*Sometimes I let them choose an activity during the lesson, but not when new material is being processed.*

*There are times when I let them choose, but I never deviate from a professional objective.*

*Sometimes they have the freedom to choose music samples during the lesson, but we don’t deviate from the professional objectives.*

In research question: *Do you believe that you have acquired sufficient competences and practices for challenges of the solfeggio teacher profession?* the teachers discussed the acquisition of professional and pedagogic competences at the academy and the experiences they encountered after the employment as teachers of theoretical music subjects. In their responses, teachers emphasize the problems that arise in seeking employment due to the low number of hours of pedagogical practice in music schools during the studies and point out the ability to overcome those obstacles by attending additional training programs.

*As far as the Academy is concerned, I think it was good introduction to professional knowledge, but we lacked practice lessons at music schools. As for my work, I have learned the most in the “attempt-error” manner. I regularly attend*

*professional training programs, but everything depends on the content being offered, lecturers, etc.*

*At the end of the faculty I got the fundamental knowledge for teaching, but I reached the necessary experience through practice.*

*The competences I have gained during my studies are mostly professional, and at the professional conferences I have been upgrading my pedagogical, psychological and didactic skills. I often hear useful advice from people with a lot of experience.*

*As far as the profession itself is concerned, I did not have to develop my skills additionally after graduation because there was no need. As far as methodology of teaching is concerned - I had to learn constantly and I still have to.*

*I was prepared at the faculty for teaching music and art classes, but not for teaching solfeggio, so I had to learn it myself.*

*The faculty has built the foundation, the main idea for practice, but when one begins to work, he starts seeing his/her gaps in the knowledge and works towards correcting them.*

*At the university I have acquired a minimum of pedagogical knowledge and this was not satisfactory at the beginning of my work experience. I have to constantly develop and improve my skills.*

*Most of my competences have been defined through teaching.*

The next question related to the self-assessment of the style of teaching because the teacher's pedagogical competences are dynamically combined with their didactic competences. Some teachers mentioned the atmosphere in the classroom, highlighting the importance of pleasant emotional atmosphere. Additionally, all teachers emphasize the need to focus on educational outcomes, not mentioning the raising component.

*In the teaching, one has to achieve a good balance between the autocratic and democratic style of teaching, as this greatly influences the teaching process and students. I always aim primarily for the realization of a professional objective.*

*It is most important to reach a professional objective, but I try not to create an uncomfortable atmosphere. I respect the students' abilities and I don't think it is right for them to be afraid of me.*

*It is important to establish discipline during the processing of new content, but when we practice, then the atmosphere is more relaxed. I think my style is more autocratic, but not in a particularly strict way.*

In responses related to the communication dimension, teachers evaluate their communication skills as *satisfactory, clear and open*. They emphasize the importance of humor, and even *renaming dictations using witty names* helps to establish better communication. *Student's ignorance and their occasional attempts to shift attention from the subject at hand* are mentioned by teachers as causing problems in communication. They declare:

*I talk a lot with the students, but this does not exclude reaching the professional objective.*

*Sometimes I do a gag, I'm joking at the beginning of the lesson and the atmosphere is more positive, which creates better surroundings for the processing of the solfeggio content.*

Numerous authors directly link teacher traits (Shoyer & Leshem, 2016), emotional “rules” (Winograd, 2003) and the quality of classroom interaction (Dorman et al., 2006) and the effectiveness of the teaching process. The personal dimension of pedagogical competences was the topic of our next question. Teachers assessed themselves *emotionally competent* by emphasizing *empathy, understanding of their students, adherence and appreciation* as the most important characteristics. They particularly emphasize *that the students exploit the excessive empathy of the teacher and kindness in order to avoid their obligations* and conclude that *it is necessary to observe the students and try to behave fairly and professionally in every situation.*

The answers to the question related to the assessment of their social competences and problem solving skills, lead to a conclusion that it is obvious that some of the teachers feel they are *very professional in dealing with such situations.* They stress they *are listening to both sides of the story, and if they cannot solve a conflict, they refer the case to the school principal.* The rest of the teachers *feel very bad in such situations and try to solve the problem as soon as possible, in peaceful manner.* Some teachers are aware they *sometimes overreact, but they never exaggerate.* Teachers feel they are establishing good relationships with parents and cooperate well with their colleagues and are *generally open to cooperation.* In responses to other aspects of social competences, teachers highlight they are *approachable and they deal with mastering the problems of intonation and rhythm with students.*

Pedagogical competence implies a quality analytical dimension (Jurčić, 2012). Qualitative data processing gave rise to two categories and one subcategory of responses. The first category related to pedagogical documentation, which demonstrates that only a small part of interviewed teachers write the lesson plan for each individual lesson and personal notes, which serve as a reflective diary. In this category, statements which made it clear that the purpose of the teacher's personal notes is assessment and evaluation of the students were particularly emphasized. The above mentioned categories also outlined the statements which referred to the evaluation of students in solfeggio classes. Teachers mention that students are numerically evaluated each month in the following aspects: music theory, rhythmic dictation, melodic dictation, melodic-rhythmic dictation, a vista singing, musical intervals, chords and class participation.

The second category concerned analytical reflections of the teaching process. We quote the following answers:

*I always try to write down specific situations so that they can be solved properly. I always try to accompany every lesson by some notes.*

*I always think of good and bad decisions. I am very self-critical in this respect and I am always trying to improve.*



*I reflect, I try to assess how much I have achieved of the outcomes, analyze the results of dictation, I reflect in what aspect I have progressed during the previous lesson, what could be improved, briefly - I summarize the total course of the lesson.*

*I always think about and write down the outcomes and other situations in order to know what needs to be changed and improved.*

Although teachers declare that they are systematically conducting self-assessment, none of the teachers emphasized the specific method of self-monitoring and self-evaluation, such critical friendship or evaluation questionnaires in which students express their overall satisfaction with classes, parts of the teaching process, atmosphere, etc.

Jurčić (2012) states that a competent teacher analytically addresses his or her teaching. He does not remain at one level of acquired knowledge, skills, values, and achieved motivation, but he also critically looks beyond his professional, pedagogical and didactic efficiency and overall success in the education process.

## **Conclusion**

Solfeggio is a subject fully realized on the principles of an open curriculum model. Teachers, on the basis of their competences, select the activities and the manner of content implementation, aimed at the development of musical knowledge and students' abilities and understanding of fundamental music parameters. In addition to building musical knowledge and abilities, the teacher's competence is reflected in numerous pedagogical dimensions related to motivating students, nurturing their values system, forming opinions and attitudes, creativity, developing self-esteem, and ultimately in the overall development of young musicians.

From the results of the research it is obvious that the solfeggio teachers perceive their competences primarily through the professional dimension, and after that through the aspects of pedagogical competences. Dominant orientation towards professional competences is evident in all teacher responses. When determining the purpose of the lessons, teachers are oriented towards education tasks aimed at teaching intonation skills and learning the music metalanguage. There is obvious orientation towards the traditional methods, based on teaching methods used by teachers' solfeggio teachers during the academies. The elements of the traditional curriculum are visible in the insufficient involvement of the students in planning and implementing solfeggio classes. In their responses teachers reveal their unwillingness to succumb to the idea of collaborative relationship between students and teachers in planning the specific activities. They also emphasize the need to establish discipline in the classroom, so the students could focus better on the given tasks.

When evaluating their teaching competences, teachers emphasize professional competences as the most important. They conclude that after completing their studies, they felt professionally competent for the challenges that await every solfeggio teacher, but the small number of pedagogical practice led to insecurity in terms of their pedagogical and didactic competences. They mention they continuously improve and



develop pedagogical, psychological, didactic and methodical competences during their long-time work experience and through professional training programs.

Given the opinion of the teachers, we identified the need for greater awareness of the importance of educational goals in teaching solfeggio and emphasizing the pedagogical dimension of competences of teachers in music education. In order to understand the multidimensional view of teachers' competences, in line with contemporary pedagogical perspectives, we are also stressing the need for the implementation of a large number of didactic and pedagogical content in study programs and the increased number of hours of pedagogical practice, so that students, future teachers, could through systematic learning of different teaching skills gain self-confidence for successful teaching job.

## References

- Açkgöz, F. (2005). A Study on Teacher Characteristics and their Effects on Students Attitudes. *The Reading Matrix*, 5 (2), pp. 103–115.
- Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Antić, S. (2000). *Rječnik suvremenog obrazovanja: obrazovanje u trendu 21. stoljeća*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Brophy, T. (1993). Evaluation of Music Educators: Toward Defining An Appropriate Instrument. ERIC.
- Ban, M., Svalina, V. (2013). Različiti pristupi svladavanju intonacije u nastavi solfeggia. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 30 (2), pp. 172–191.
- Brust Nemet, M., Velki, T. (2016). The Social, Emotional and Educational Competences of Teachers as Predictors of Various Aspects of the School Culture. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18 (4), pp. 1087–1119.
- Cheetham, G., Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5), pp. 20–30.
- Dorman, J. P., Fisher, D. L., Waldrip, B. G. (2006). Classroom environment, students perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A Lisrel analysis. In: Fisher, D. L., Khine, M. S. (edt.). *Contemporary Approaches to Research on Learning Environments Worldviews*. Singapore: World Scientific, pp. 1–28.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007) Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. In: V. Previšić (edt.), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga. pp. 385–407.
- Hrvatić, N., Bartulović, M. (2007) Škola budućnosti: nove kompetencije učitelja. In: V. Puževski i V. Strugar (edt.) *Poruke XV. Križevačkih pedagoških dana: Škola danas, za budućnost: znanstveno-praktični obzori: zbornik radova*. Hrvatsko pedagoško-književni zbor, Ogranak. pp. 56–67.

- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo d.o.o.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoška istraživanja*, 11 (1), pp. 77–93.
- Ljubetić, M., Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1), pp. 209–230.
- Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 20, 147-162.
- Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11 (2), pp. 479–497.
- Madsen, K., Cassidy, J. W. (2005). The effect of focus of attention and teaching experience on perceptions of teaching effectiveness and student learning. *Journal of Research in Music Education*, 53 (3), pp. 222–234.
- Matijević, M. (2011). Škola i učenje za budućnost. In: Jurčević Lozančić, A., Opić, S. (edt.), *5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima „Škola, odgoj i učenje za budućnost“*, zbornik radova. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. pp. 9–21.
- Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene škole i plesne škole. (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb: HDGPP.
- Novak, M. (2016). Kompetencije nastavnika-pripravnika u osnovnim i srednjim glazbenim školama-perspektiva poslodavaca. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 32 (3), pp. 245–256.
- Palekčić, M. (2007). Forme pedagoškog djelovanja. *Napredak*, 148 (2), pp. 285–287.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen d. o. o.
- Radica, D. (2015) Solfeggio kao učenje glazbenog jezika-ulazne i izlazne kompetencije na vertikali glazbenog obrazovanja. In: V. Balić, D. Radica (edt.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4: Sinteza tradicionalnog i suvremenog u glazbenom odgoju i obrazovanju 21. stoljeća*, zbornik radova. Umjetnička akademija u Splitu. pp. 227–240.
- Rojko, P. (2005). *Metodika nastave glazbe – praksa II. dio: Slušanje glazbe*. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Rojko, P. (2009). Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju. In: S. Vidulin-Orbanić (edt.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena: Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. pp. 28–40
- Rojko, P. (2012). *Glazbenopedagoške teme*. Zagreb: Jakša Zlatar.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. In: V. Previšić (edt.), *Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga. pp. 305–331.

Shoyer, S., Leshem, S. (2016). Students voice: The hopes and fears of student-teacher candidates. *Cogent Education*, 3, 1–12.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa

Vizek Vidović, V. (2009). Prema kurikulumu usmjerenom na kompetencije u visokom obrazovanju. (izvor). [www.unizg.hr/.../Prema\\_\\_Kurikulumu\\_usmjerenom\\_na\\_kompetencije\\_-\\_svibanj\\_-\\_09.ppt](http://www.unizg.hr/.../Prema__Kurikulumu_usmjerenom_na_kompetencije_-_svibanj_-_09.ppt) (20.2.2018).

Winograd, K. (2003). The functions of teacheremotions: The good, the bad and the ugly. *Teachers College Record*, 105 (9), pp. 1641–1674.

## **Povzetek**

Na Hrvaškem je glasbeno-izobraževalni sistem usmerjen v izobraževanje in usposabljanje profesionalnih glasbenikov. Študenti imajo od začetka študija na glasbeni akademiji do njegovega zaključka poleg pouka inštrumenta, ki ga želijo popolnoma obvladovati, tudi pouk solfeggia. Pomemben dejavnik uspešnega pouka solfeggia je kompetenten učitelj, strokovnjak, ki lahko svoje strokovno znanje in spretnosti kombinira z učinkovitim pedagoškim delom. Učiteljeve pedagoške kompetence se kažejo v različnih dimenzijah in se neposredno zrcalijo v kasnejši pedagoški praksi. Izražajo se skozi razredno klimo, zadovoljstvo učencev s poukom solfeggia in njihovo motivacijo za nadaljnje glasbeno izobraževanje.

Raziskovali smo pedagoške kompetence učiteljev solfeggia, zaposlenih v glasbenih šolah na Hrvaškem. Kot raziskovalni inštrument je bil uporabljen polstrukturiran intervju. Raziskava je pokazala, da učitelji solfeggia kompetence zaznavajo in najvišje vrednotijo predvsem na strokovnem področju: v povezavi z doseganjem vzgojno-izobraževalnih ciljev pouka solfeggia, urjenja intonacije, ritma in učenja glasbenega metajezika. Pomena pedagoških kompetenc se sicer zavedajo, vendar jih v primerjavi s strokovnimi kompetencami razvrščajo na drugo mesto. Raziskovalni rezultati kažejo, da je učitelje solfeggia potrebno v večji meri ozaveščati o vlogi in pomenu pedagoških kompetenc za uspešno izvajanje pouka.



**Kristian Kolman<sup>1</sup>, Jože Rugelj<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Glasbena šola Celje

<sup>2</sup>Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

## **INOVATIVNI PRISTOP K POUČEVANJU VIOLINE NA OSNOVI KOGNITIVNE TEORIJE UČENJA Z VEČPREDSTAVNOSTJO**

*Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper*

### **Izvleček**

V članku predstavljamo možnosti za »mešano« učenje violine z uporabo tradicionalnih metod in večpredstavnosti na osnovi izsledkov Mayerjeve kognitivne teorije učenja z večpredstavnostjo. Teorija predpostavlja, da človeški kognitivni sistem vključuje kanala za vidno in slušno zaznavanje in obdelavo dražljajev iz okolja. Oba kanala imata omejene zmogljivosti, delujeta pa lahko hkrati in si medsebojno ne zmanjšujeta učinkovitosti. Z upoštevanjem teh značilnosti kognitivnega sistema smo v eksperimentu želeli optimizirati dejavnosti igranja v učnem procesu in domače vadbe lestvic s pomočjo programov za računalniško podprto poučevanje igranja inštrumentov. Preizkusili smo funkcionalnost programa Match My Sound (MMS) kot učnega pripomočka za ocenjevanje pravilnosti izvedbe lestvic na violini in za podajanje objektivne povratne informacije o uspešnosti učenca. Z meritvami opazovanih parametrov izvajanja not, intonacije in ritma smo zaznali večje razlike med pričakovanim in dejanskim rezultatom ocenjevanja A-dur lestvice.

**Ključne besede:** violina, kognitivna teorija, večpredstavno učenje, IKT, Match My Sound

### **Abstract**

#### **Innovative Approach to Teaching Violin Based on the Cognitive Theory of Multimedia Learning**

This article describes the possibilities for blended learning of the violin using the findings of Mayer's cognitive theory of multimedia learning. The theory proposes that human cognitive system consists of two separate channels (auditory and visual) for processing information. Each channel has a limited capacity, but they can work simultaneously without diminishing each other's effectiveness. Taking into consideration these characteristics of human cognition, the research was aimed at optimizing the activity of learning to play an instrument and practicing scales with the help of Computer-Assisted Musical Instrument Tutoring software, such as Match My Sound (MMS). The purpose was to check the functionality of the MMS software as a teaching aid for evaluating scale playing on the violin, providing feedback to student. Measuring the observed parameters of the performance of notes, intonation and rhythm, we found greater differences between the expected and the actual result of the evaluation of the A-major scale.

**Keywords:** violin, cognitive theory, multimedia learning, ICT, Match My Sound

## Uvod

Znani ruski violinist Juri Jankelevič (Jankelevič in Lankovsky, 2016) izpostavlja kot svoj najpomembnejši pedagoški princip poznavanje učenca, njegovih značilnosti in zmožnosti ter iskanje pravega individualnega pristopa k njegovemu razvoju spomina. O izjemnem pomenu zgodnjega razvoja spomina piše tudi japonski violinski pedagog Shin'ichi Suzuki (Suzuki, Selden in Selden, 2012), saj je vir človeške kontemplacije in ustvarjalne misli. Dokler imajo ljudje spomin, so mogoče izkušnje, in če je mogoča izkušnja, bo zagotovo obstajala pot za postopno napredovanje.

Kognitivni psihologi so z raziskavami ugotovili (Paivio, 2014), da je za uspešno učenje pomembna možnost povezovanja različnih modalnosti. Domnevo je v veliki meri potrdil Mayer (2014) s sodelavci s kognitivno teorijo učenja z večpredstavnostjo (KTUV). KTUV temelji na predhodnih integralnih teorijah, kot so Baddleyjev model delovnega spomina (Baddley, 1987), Paiviova teorija dvojnega kodiranja (Paivio, 1990) in Swellerjeva teorija kognitivnega bremena količine informacij, shranjenih v delovnem pomnilniku (Chandler in Sweller, 1991). KTUV lahko povzamemo z naslednjimi ključnimi elementi: (a) dvojni kanali za obdelavo vizualnih in zvočnih zaznav, (b) omejena zmogljivost obdelave podatkov v obeh kanalih, (c) dve spominski shrambi v vsakem kanalu (senzorični, delovni) in skupen dolgoročen spomin ter (d) pet kognitivnih procesov izbiranja, organiziranja in integracije (izbiranje tonov, izbiranje slik, organiziranje tonov, organiziranje slik in povezovanje novega znanja s predhodnim znanjem). Pomembnejšo raziskavo uporabe KTUV pri nas so izvedli Hrast, Rode in Torkar (2018) na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani z analizo učbeniškega gradiva s pomočjo uporabe tehnologije očesnih sledilcev.

Učenci violine se že od zgodnjih začetkov igranja na instrument srečujejo z uporabo vseh treh modalitet: vidne, slušne in gibalne. Zato nas zanima, kako strukturirati mešano<sup>1</sup> učenje z uporabo večpredstavnosti in uvajati učinkovitejše učne strategije, da bi učencem pomagali pri učenju violine v glasbeni šoli. Osvetlili bomo kognitivne procese, ko z integracijo IKT v učni proces nadgradimo tradicionalne učne dejavnosti in ga tako optimiziramo.

## Teoretična izhodišča

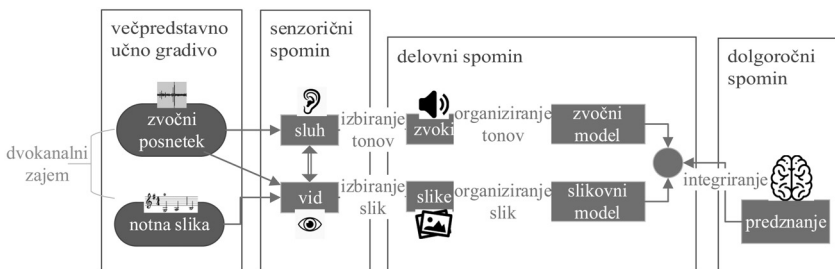
Nekateri učenci se uspešneje učijo s poslušanjem, drugi z branjem predstavljenih vsebin, tretji pa s telesno dejavnostjo. Strokovno lahko rečemo, da imajo učenci različne zaznavne stile: slušne, vidne ali gibalne. To pomeni, da sicer pri učenju uporabljajo vse tri načine zaznavanja, a se najbolje učijo, ko uporabljajo izbrani način za svoj zaznavni stil. Marentič Požarnik (2019) v hierarhični klasifikaciji učenja opredeljuje igranje inštrumenta kot zahtevno učenje psihomotoričnih spretnosti. Zaznavni stil opredeljuje kot razmeroma dosledne in trajne posebnosti posameznika v tem, kako sprejema, ohranja, predeluje in organizira informacije ter rešuje probleme z njihovo uporabo.

V nadaljevanju se bomo osredotočili na kognitivni model, predstavljen v KTUV na Sliki 1, ki temelji na Paiviovi teoriji (2014) dvojnega kodiranja. Ta razlaga, da ima vsakdo dva

<sup>1</sup> Mešano učenje je pristop k učenju in poučevanju, ki združuje tradicionalne metode pouka v fizičnem šolskem okolju in možnosti interakcije s spletnimi izobraževalnimi gradivi.

medsebojno ločena sistema za zaznavanje dražljajev iz okolice. En sistem obdeluje besedne oziroma v glasbi zvočne, drugi pa slikovne dražljaje. Vsak kanal vključuje tri vrste spomina, znane kot senzorični, delovni in dolgoročni spomin. Senzorični ali čutni spomin je kognitivna struktura, ki nam omogoča zaznavanje novih podatkov, delovni spomin je kognitivna struktura, v kateri zavestno obdelujemo podatke v informacije, in dolgoročni spomin je kognitivna struktura, ki hrani naše integrirano znanje dolgotrajno. Informacij v dolgoročnem spominu se zavedamo in jih lahko uporabimo šele, ko jih prenesemo v delovni spomin.

**Slika 1: Slika elementov modela KTUV (Mayer, 2014)**



Senzorni spomin slike in natisnjeno besedilo, ki jih zaznamo z vidom, za krajši čas zadrži, da lahko iz njih izberemo tiste elemente, ki so za nas v določenem trenutku zanimivi in jih potem prenesemo v delovni spomin za nadaljnjo obdelavo. Podobno velja za senzorični slušni spomin, ki krajši čas, nekaj sekund, zadrži govorjene besede in zvoke.

Teoretično podlago za smiselno rabo večpredstavnosti v procesih učenja je ponudil Mayer (2014), izhajajoč iz predpostavke, da so večpredstavna učna gradiva, zasnovana v skladu z načinom delovanja kognitivnega sistema, bolj koristna za učenje. Mayer je definiral načela za oblikovanje večpredstavnih učnih gradiv, ki omogočajo učinkovito učenje. Načela morajo tako izpolnjevati tri kriterije: (1) razumljivost – načela izhajajo iz kognitivne teorije večpredstavnega učenja; (2) verodostojnost – načela so skladna z empiričnimi raziskavami o večpredstavnem učenju; (3) uporabnost – načela lahko uporabimo za nove večpredstavne učne situacije. Raziskal je temeljne predpostavke, kot so dvokanalna predpostavka, predpostavka o omejeni zmogljivosti in predpostavka aktivne obdelave, ter nato identificiral pet aktivnosti, ki so del učenja z večpredstavnostjo. Za smiselno učenje v večpredstavnih okoljih mora biti učenec aktiven v petih kognitivnih procesih. Najprej mora (1) izbirati ustrezne besede za obdelavo v slušnem delovnem pomnilniku in hkrati (2) izbrati ustrezne slike za obdelavo v vizualnem delovnem pomnilniku. Potem mora (3) organizirati izbrane besede v verbalni oz. zvočni miselni model in hkrati (4) organizirati izbrane slike v vizualni mentalni model. V zadnjem koraku mora potem (5) povezati verbalne in vizualne mentalne modele, ki predstavljajo novo znanje, s predhodnim znanjem iz dolgoročnega spomina, potem pa poskrbeti, da se to razširjeno znanje zapiše nazaj v dolgoročni spomin.

Mayer je na podlagi skoraj 100 raziskav v zadnjih dveh desetletjih opredelil dvanajst osnovnih načel večpredstavnosti:

1. Načelo skladnosti – ljudje se bolje učijo, če so zunanji materiali izključeni, ne pa vključeni.
2. Načelo poudarjanja – ljudje se bolje naučijo, ko so dodani napisi, ki poudarjajo organizacijo bistvenega gradiva.
3. Načelo odvečnosti – ljudje se bolje učijo samo iz slik in pripovedi kot iz slik, pripovedi in tiskanega besedila.
4. Načelo prostorske povezanosti – ljudje se bolje učijo, če so ustrezne besede in slike blizu ena drugi na strani, kot če so oddaljene ena od druge na strani ali zaslonu.
5. Načelo časovne povezanosti – ljudje se iz videogradiv bolje učijo, ko so ustrezne besede in slike predstavljene hkrati kot pri zaporedno predstavljenih.
6. Načelo segmentiranja – ljudje se bolje naučijo, ko je večpredstavno učno gradivo predstavljeno v segmentih, ki so po meri uporabnika, kot če so kontinuirana celota.
7. Načelo predhodnega učenja – ljudje se globlje učijo iz večpredstavnega gradiva, če za zahtevnejše teme dobijo predhodno usposabljanje in tako poznajo značilnosti ključnih komponent gradiva.
8. Načelo modalnosti – ljudje se bolje učijo iz grafike in pripovedi kot iz grafike in tiskanega besedila.
9. Načelo večpredstavnosti – ljudje se bolje učijo iz napisanega besedila in slik kot samo iz besedila.
10. Načelo personalizacije – ljudje se bolje učijo iz večpredstavnega učnega gradiva, kadar je uporabljen pogovorni jezik in ne formalno izražanje.
11. Glasovno načelo – ljudje se bolje naučijo, ko besede v večpredstavnem sporočilu govorijo naraven človeški glas in ne umetno generiran strojni glas.
12. Slikovno načelo – ljudje se ne učijo bolje iz večpredstavnostne predstavitve, ko je slika govorca na zaslonu v primerjavi s predstavitevami, kot te slike na zaslonu ni.

V Tabeli 1 smo predstavili osnovna Mayerjeva načela (Mayer, 2014) in način njihove uporabe pri izdelavi učnih gradiv za učenje igranja violine. Taka gradiva omogočajo učenje z uporabo večpredstavnosti, ki temelji na generativnem kognitivnem procesiranju.

Z uporabo lahko uspešno optimiziramo dejavnosti v učnem procesu igranja in domače vadbe lestvic s pomočjo programov CAMIT<sup>2</sup>, kot je Match My Sound in vzpostavimo privlačnejše in bolj motivirano učno okolje s pomočjo IKT. V Tabeli 1 smo definirali konkretne možnosti za uporabo Mayerjevih načel pri poučevanju igranja violine.

---

<sup>2</sup> Computer-assisted musical instrumental tutoring – CAMIT.



**Tabela : Opredelitev Mayerjevih načel večpredstavnosti (Mayer, 2014) pri igranju na violino**

Cilj	Načelo	Opis uporabe načela pri poučevanju violine
<b>Minimiziranje nebitvenega kognitivnega procesiranja</b>	Načelo skladnosti (ang. coherence principle)	Odstranitev nepotrebnih elementov notacije (zvokov, dinamičnih in linijskih oznak).
	Načelo poudarjanja (ang. signaling principle)	Poudarjanje ključnih delov notacije (ritem, metrum, tonaliteta, prstni red).
	Načelo odvečnosti (ang. redundancy principle)	Notacijo predhodno ne predvajamo skupaj z metronomom.
	Načelo prostorske povezanosti (ang. spatial contiguity principle)	Upravljalvske kontrolnike postavimo nad notacijo.
	Načelo časovne povezanosti (ang. temporal contiguity principle)	Notacija naj bo pregledno grupirana v taktih glede na trajanje posamezne etape.
<b>Obvladovanje bistvenega kognitivnega procesiranja</b>	Načelo segmentiranja (ang. segmenting principle)	Izvajamo krajše dele po taktih in periodah pred celotno skladbo.
	Načelo predhodnega učenja (ang. pre-training principle)	Predhodna seznanitev z lestvico in značilnostmi ključnih elementov.
	Načelo modalnosti (ang. modality principle)	Predvajamo zvočno gradivo namesto napisane notacije.
<b>Spodbujanje generativnega kognitivnega procesiranja</b>	Načelo večpredstavnosti (ang. multimedia principle)	Uporaba notacije in zvoka raje kot samo notacije.
	Načelo personalizacije (ang. personalization principle)	Uporaba pogovornega stila.
	Glasovno načelo (ang. voice principle)	Uporaba človeškega glasu za govorjeno besedilo in izvajanje z inštrumentom.
	Slikovno načelo (ang. drawing principle)	Učenci notirajo lestvico v notatorskem programu.

Prvotne računalniške programe za splošno podporo učenju (CAI<sup>3</sup>) so v zadnjih letih uspešno nadgradili v programska orodja za računalniško podprto inštrumentalno glasbeno poučevanje (CAMIT). Program Match My Sound (Käo, 2016), ki je primer takega programskega orodja, nudi vsestransko in učinkovito podporo kombiniranemu učenju vsem inštrumentalnim družinam, ne le poučevanju violine. Njegova integracija v sisteme za upravljanje učenja (LMS<sup>4</sup>) je enostavna in stabilna. Zasnovan je tako, da najbolje izkoristi številne funkcije, ki jih sicer že ponujajo spletne učilnice v MOODLE (Popa, Hunyadi in Musan, 2008) <sup>5</sup>.

Za uporabo v glasbenem izobraževanju smo Mayerjeva načela morali ustrezno dopolniti. Privzeto naveden besedilni del v kontekstu slušnega zaznavnega stila smo nadomestili z zvočnim kot posledico igranja na violino. Prav tako smo slikovni del branja besedila v kontekstu vidnega zaznavnega stila nadgradili z branjem besedila in not. S tako prirejenimi načeli smo osvetlili različne funkcionalnosti, ki jih lahko CAMIT tehnologija podpre. Z izpostavitvijo vpliva Mayerjevih načel s pomočjo eksperimentalnih meritev

3 Computer Assisted Instruction – CAI

4 Learning management systems – LMS

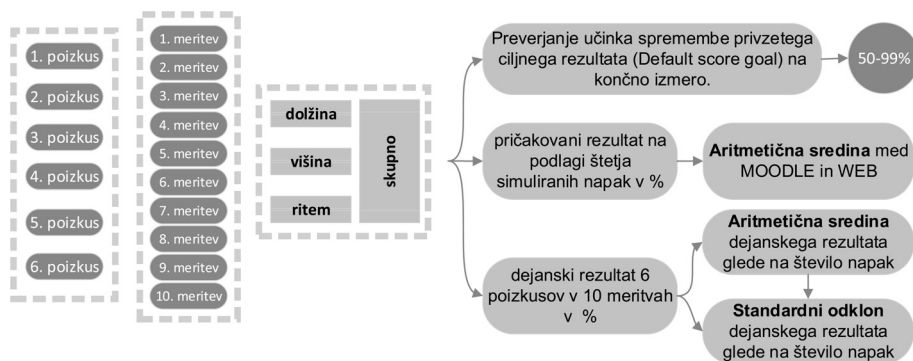
5 Modular object-oriented dynamic learning environment – MOODLE

smo želeli potrditi njihovo smiselno uporabo v vsakdanji pedagoški praksi poučevanja violine.

## Ekspiriment

Opravili smo šest poizkusov z namernimi napakami za razumevanje samodejnega ocenjevanja. Med potekom smo spreminjali tri ključne ocenjevalne parametre: dolžino izvedbe, tonsko višino in ritmično izvedbo polovink v lestvici. Za vsak poizkus smo izvedli 10 meritev. Ocene smo pridobivali iz dveh povezanih spletnih programov. Najprej smo napake izmerili neposredno v spletnem programu Match My Sound, poimenovanem WEB in nato posredno v vtičniku spletne učilnice, poimenovanem MOODLE. Da bi povečali verodostojnost rezultatov, smo statistično obdelali razlike med pričakovanimi in izmerjenimi vrednostmi ocenjevalnih parametrov, kot je prikazano v diagramu na Sliki 2.

Slika 2: Diagram procesa meritev in statistične obdelave



Cilj našega eksperimenta je bil izboljšati učinkovitost učnega procesa s smiselno uporabo programov za pomoč učenju CAMIT. V eksperimentu smo raziskali funkcionalnost programskega orodja Match My Sound (MMS). Program MMS sočasno snema in preverja ritmično in intonančno natančnost izvedbe.

Namen uporabe tega orodja je podpora učinkovitemu učnemu transferju s pomočjo igrificiranja,<sup>6</sup> ko s prevzemanjem mehanike iger lahko izvajanje lestvic umeščamo v druge dejavnosti pri violinski igri. Na tak način bi učenci lahko prepoznali smiselnost rabe lestvic ne samo v kompozicijskem smislu, v linearnih in akordičnih tonskih sosledjih, temveč tudi kot temelj za uspešno izgradnjo slušno analitičnih zaznav.

Za razumevanje in evalvacijo kognitivnih procesov pri učenju violine z uporabo programa MMS smo si zastavili tri raziskovalna vprašanja:

1. Kako zanesljivo MMS v posnetku prepozna napake treh ocenjevalnih parametrov: izvedeni dolžini, tonski višini in ritmični izvedbi?

<sup>6</sup> Igrificiranje, gamifikacija, poigrenje uporablja kot orodje tehniko računalniških iger za spodbujanja učenja.

2. Kakšne so razlike med izmerjenimi vrednostmi v spletnem programu MMS in z ustreznim vtičnikom v spletni učilnici MOODLE?
3. Kakšne so razlike med pričakovanimi in s programom MMS izmerjenimi vrednostmi?

### Spletna aplikacija MMS

Aplikacija MMS<sup>7</sup> omogoča nalaganje, urejanje in priredbo glasbenih zapisov ter sodelovalno učenje učencev. Uporabniški vmesnik aplikacije MMS omogoča ustvarjanje delovne naloge z nalaganjem in shranjevanjem notnega zapisa v formatu MusicXML<sup>8</sup>, primerne za izvajanje z digitalno MIDI<sup>9</sup> spremljavo ali preverjanje natančnosti ritma in intonacije s snemanjem. V aplikaciji je mogoče priklicati tudi uglaševalec za natančno uglasitev violine in metronom.

### Priprava notnega e-gradiva

Pri naboru različnega učnega gradiva za ocenjevanje smo v skladu z Mayerjevimi načeli (Mayer, 2014) še posebej sledili načelom koherence, poudarjanja, redundance, predhodnega učenja, modalnosti, večpredstavnosti, vodene odkritja in samorazlage. Kot najprimernejšo smo izbrali tehnično prvino lestvice, saj ne vsebuje težje ocenljivih parametrov, kot je npr. interpretacija, dinamika in agogika. Ugledni violinski pedagogi (Galaman, Thomas in Chase, 2013) poudarjajo pomen zgodnjega razvoja tehničnih prvin violinske igre s pomočjo igranja lestvic. Natančnost tonske višine v igranju lestvic je enostavno preverljiva s pomočjo digitalnih uglaševalcev, kar s pridom izkorišča program Match My Sound (Käo, 2016). Želeli smo izločiti vse morebitne motnje, ki lahko v eksperimentu nastanejo pri igranju in snemanju z violino, zato smo za natančno ocenjevanje posnetka lestvice uporabili mehansko predvajanje MIDI predvajalnika v programu Sibelius. Za vir smo uporabili lestvico A-dura čez eno oktavo v polovinkah od a1 do a2. Lestvica A-dura čez eno oktavo je napisana v prvem prstnem vzorcu in je pogosto prva letvica, s katero se učenci seznanijo. Lestvico smo zapisali v programu Sibelius, jo shranili kot glasbeno xml. datoteko in nato uvozili v digitalno shrambo vaj spletnega programa MMS. Na Sliki 3 so v levem stolpcu izpostavljene napake v programu Sibelius obarvane in oštevilčene. V desnem stolpcu pa je notni zapis v MMS s pripadajočo časovno premico pod notacijo.

---

<sup>7</sup> <https://notes.matchmysound.com/comp.html#/myexercises> (15.11.2019).

<sup>8</sup> MusicXML je standardni odprti format za izmenjavo digitalne glasbe. Omogoča sodelovanje z uporabo različnih glasbenih aplikacij.

<sup>9</sup> MIDI (Musical Instrument Digital Interface) je elektronski standardni protokol, s katerim lahko komunicirajo različne elektronske glasbene naprave.

## Slika 3: Zapis lestvic za predvajanje v Sibeliusu s simulacijo napak in izpis rezultata v MMS

The image displays six musical exercises in Sibelius, each followed by its MMS analysis. The exercises are:

1. poizkus, igranje brez napake (attempt, playing without mistakes)
2. poizkus, igranje s 4 napakami (attempt, playing with 4 mistakes)
3. poizkus, igranje z 8 napakami (attempt, playing with 8 mistakes)
4. poizkus, igranje z 5 napakami (attempt, playing with 5 mistakes)
5. poizkus, igranje z 8 napakami (attempt, playing with 8 mistakes)
6. poizkus, igranje z 8 napakami (attempt, playing with 8 mistakes)

The MMS analysis shows pitch accuracy (circles) and rhythm accuracy (bars). Mistakes are indicated by black bars (pitch) and red bars (rhythm).

## Ocenjevalni postopek programa MMS


Med potekom izvajanja lestvice smo spreminjali tri ključne ocenjevalne parametre: dolžino izvedbe, tonsko višino in ritmično izvedbo hitrosti polovink. Program MMS je posnel zvočno izvedbo skladbe. Po zaključku je ustvaril pod notacijo časovno premico, ki prikazuje dvo-dimenzionalno sled pravilnosti zaigrane lestvice. Dvig premice pomeni ritmično hitenje, spust pa upočasnjevanje. Črna barva označuje pravilno tonsko višino. Sprememba barve iz črne v temnejšo sivo opozarja na previsoko oz. prenizko tonsko višino, medtem ko zelo svetlo siva označuje resno napako v intonaciji.

## Slika 4: Primer nepravilnega ritmičnega hitenja po peti polovinki in upočasnjevanja


The image shows a musical exercise in G major, 4/4 time. The top staff is labeled 'zapisano' (written) and the bottom staff is labeled 'zaigrano' (played). A waveform is overlaid on the notes. Annotations indicate 'pohitevanje' (speed up) and 'upočasnjevanje' (slow down) at specific points in the piece.

Slika 5: Primer pravilnega ritmičnega poteka ob nepravilnostih v intonaciji

zapisano



zaigrano



### Poizkusi preverjanja MMS s simulacijo napak

Zanesljivost delovanja in natančnost podajanja rezultata smo preverili v šestih poizkusih s spremembami dolžine trajanja lestvice, dviga in spusta tonske višine ter ritmičnega hitenja in upočasnjevanja. Poizkuse smo zapisali v notaciji programa Sibelius, z nastavitvijo istega tempa, (četrtinka je 60 udarcev v minuti) in kalibracijo iste tonske višine ( $A=442$  Hz). Za predvajanje smo uporabili predvajalnik v programu Sibelius. Opazovali smo odzivnost programa na predvidene napake in spremljali uporabniško izkušnjo pri rokovanju s programom. Najprej smo poizkus opravili v spletni učilnici Glasbene šole Celje<sup>10</sup> na Arnesovem spletnem sistemu za podajanje znanja – Moodle, v vtičniku MMS (poimenovani MOODLE), nato pa smo poizkus ponovili neposredno v spletni aplikaciji tehnologije za ujemanje zvoka MMS<sup>11</sup> (poimenovane WEB). V obeh primerih se uporablja isti zaledni sistem, drugačen pa je vmesnik. Želeli smo potrditi, da bomo v obeh primerih vselej pridobili isti rezultat.

V prvem poizkusu smo natančno in brezhibno izvedli lestvico po vseh treh ocenjevalnih parametrih. MMS je pravilno beležil in ocenil vse tri parametre: dolžino, tonsko višino in ritmično izvedbo.

Slika 6: Izvedba lestvice v prvem poizkusu

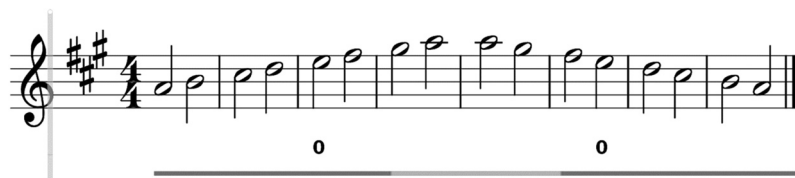


V drugem poizkusu smo zgornje štiri polovinke zaigrali pol tona prenzisko. MMS je pravilno zaznal napačne tonske višine, napačne note G in napačne note Gis. Napake v igranju (75 %) so povzročile tudi zaostanek črte predvajalnika in posledično slabše beleženje ritmičnega toka v zadnjih treh taktih.

<sup>10</sup> <https://www.gsclje.si> (15.11.2019).

<sup>11</sup> <https://notes.matchmysound.com> (15.11.2019).

Slika 7: Izvedba lestvice v drugem poizkusu



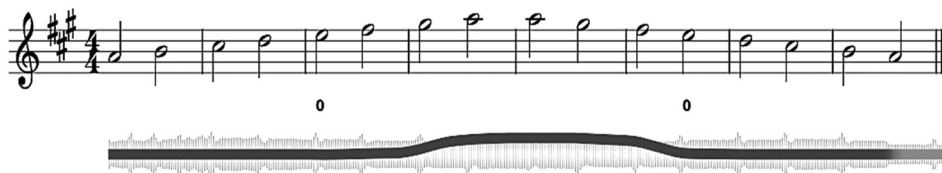
V tretjem poizkusu smo zgornjih 8 polovink napačno zaigrali, in sicer pol tona previsoko. MMS je pravilno zaznal napačne tonske višine. Program je v obeh primerih sporočil samo skupni rezultat. Število napak v skupnem rezultatu (75 oz. 73 %) je bilo preveliko, da bi podal tudi podrobno oceno vseh treh parametrov.

Slika 8: Izvedba lestvice v tretjem poizkusu



V četrtem poizkusu smo zgornje štiri polovinke zaigrali pol dobe prehitro. Program je pravilno reagiral na parameter ritmične izvedbe zaradi prehitrega izvajanja. Upošteval je spremembo prvega parametra dolžine neigrane zadnje note v svetlejši (sivi) barvi.

Slika 9: Izvedba lestvice v četrtem poizkusu



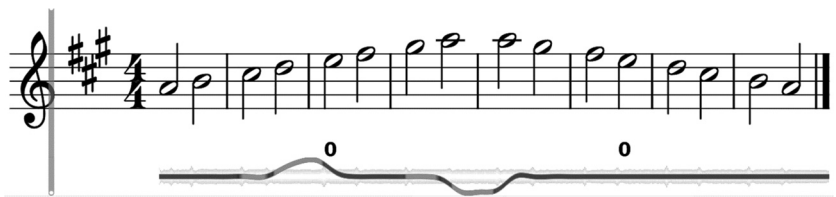
V petem poizkusu smo zgornjih 8 polovink zaigrali pol dobe prepočasi. Program je pravilno zaznal spremembo ritmične izvedbe zaradi prepočasnega izvajanja. Vtičnik MOODLE v pogovornem oknu je upravičeno svetloval igrati malo hitreje.

Slika 10: Izvedba lestvice v petem poizkusu



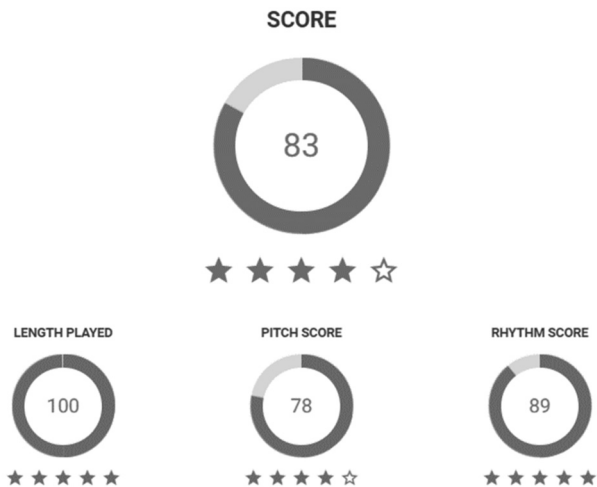
V šestem poizkusu smo 2. takt zaigrali pol tona prenizko in pol dobe prehitro. 3. takt smo izvedli v polovinkah in točnih tonskih višnin, 4. takt pa pol tona previsoko in pol dobe prepočasi. Program se je odzval na nepravilnosti v izvajanju dveh parametrov, tonske višine in ritmične izvedbe.

Slika 11: Izvedba lestvice v šestem poizkusu



Slika 12: Izpis rezultata z opisnikom napak in štirimi krožnimi diagrami v MMS

It seems you played a few wrong notes, try again ✕



Save    Retry    Close

## Interpretacija rezultatov meritev

Preverili smo generiranje kriterija, ki predstavlja prag za pridobitev vseh možnih petih zvezdic. Ker je bil »privzeti ciljni rezultat« vselej nastavljen na najvišjo vrednost 99, smo v zadnjem poizkusu preverili razlikovanje od najnižje vrednosti 50 in najvišje vrednosti 99. MMS sicer poda priporočeno vrednost vselej 90 točk. Pri vseh meritvah je program izpisal enako skupno število 83 točk in enako vrednost štirih zvezdic od možnih petih. V Tabeli 2 so odstopanja v ciljni vrednosti 70 označena odebeljeno. Ugotovili smo, da nastavljeni cilj vpliva na prejeto oceno zgolj, ko so si rezultati dolžine, višine in ritma v več poizkusih zelo različni. Na istem posnetku pa so bila izražena malenkostna odstopanja, kar lahko pripišemo zelo natančni izvedbi s pomočjo predvajalnika v Sibeliusu, zato smo ta parameter v nadaljevanju zanemarili.

**Tabela 2: Spremembe privzetega ciljnega rezultata (default score goal) z izmerjenimi vrednostmi**

cilj	dolžina	višina	ritem	skupaj	število ★
99	100	78	89	83	★★★★
90	100	78	89	83	★★★★
80	100	78	89	83	★★★★
70	100	<b>76</b>	<b>88</b>	83	★★★★
60	100	78	89	83	★★★★
50	100	<b>77</b>	89	83	★★★★

Pričakovani rezultat kot posledico ročnega štetja napak smo predvideli s številom napak glede na skupno število ocenjevanih elementov kategorij tonske višine in ritmične izvedbe. Pri oceni pričakovanega rezultata smo upoštevali, da ima vsaka polovinka v lestvici tri vrednostne parametre, dolžino v pojavitvi, tonsko višino in tempo izvedbe. Vsako napako smo ovrednotili z 1 točko. Skupno je bilo torej 48 točk za 16 not v lestvici, ki so predstavljale 100 % rezultat, kakor prikazuje Tabela 3. Da bi torej 48 točk predstavljalo 100 %, smo skupni rezultat v točkah pomnožili s faktorjem 2,083334.

**Tabela 3: Izračun pričakovanega rezultata na podlagi simuliranih napak**

poizkus	napake v posameznih parametrih			skupaj napake	skupaj vse točke	skupaj v %
	dolžina	višina	ritem			
1	0	0	0	0	48	100,00
2	0	4	0	4	44	91,66
3	0	8	0	8	40	83,33
4	1	0	4	5	43	89,58
5	0	0	8	8	40	83,33
6	0	4	4	8	40	83,33



Pri skupnem izračunu v Tabeli 4 smo upoštevali aritmetično sredino rezultata merjenja vtičnika MOODLE in spletne aplikacije WEB.

**Tabela 4: Razlike merjenj z aritmetično sredino med MOODLE in WEB**

poizkus	aplikacija	skupni rezultat %	dolžina igranja %	tonska višina %	ritmična izvedba %	aritmetična sredina
1	MOODLE	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
	WEB	100,00	100,00	100,00	100,00	
2	MOODLE	88,00	100,00	75,00	100,00	87,50
	WEB	87,00	100,00	76,00	97,00	
3	MOODLE	75,00				74,00
	WEB	73,00				
4	MOODLE	95,00	97,00	100,00	89,00	94,00
	WEB	93,00	97,00	100,00	86,00	
5	MOODLE	93,00	100,00	100,00	86,00	92,50
	WEB	92,00	100,00	100,00	83,00	
6	MOODLE	80,00	100,00	75,00	86,00	81,50
	WEB	83,00	100,00	78,00	89,00	

Program je vselej natančno ocenil vse tri parametre; zaigrano dolžino, tonsko višino in ritmično izvedbo. Prvi parameter – dolžino igranja – smo spremenili samo v 4. poizkusu. V ostalih poizkusih je program MMS vselej zaznal celotno odigrano lestvico (100 %).

V meritvah razlik aritmetične sredine pričakovanega in dejanskega rezultata smo ugotovili, da program MMS dejansko podaja več napak, kot je bilo pričakovano. Skupno število napak je večje, ko se napake vrstijo dlje časa v posameznem parametru, kakor v drugem, tretjem in šestem poizkusu. Kot prikazuje Tabela 5, je MMS v 3. poizkusu zaradi velikega števila napak podal samo skupno število napak, brez ocenitve posameznih parametrov.

**Tabela 5: Razlike v meritvah aritmetične sredine pričakovanega in dejanskega rezultata**

poizkus	rezultat	dolžina	višina	ritem	skupaj
1	pričakovani	100,00	100,00	100,00	100,00
	dejanski	100,00	100,00	100,00	100,00
2	pričakovani	100,00	75,00	100,00	<b>95,83</b>
	dejanski	100,00	75,00	100,00	<b>87,50</b>
3	pričakovani				91,67
	dejanski				74,00
4	pričakovani	100,00	100,00	89,00	94,79
	dejanski	100,00	100,00	88,00	94,00
5	pričakovani	100,00	100,00	87,00	91,67
	dejanski	100,00	100,00	80,00	92,50
6	pričakovani	100,00	78,00	89,00	<b>91,67</b>
	dejanski	100,00	78,00	89,00	<b>81,50</b>

V 6 opravljenih poizkusih smo izvedli 10 meritev dejanskega rezultata in potem na podlagi 10 izvedb posameznega poskusa izračunali aritmetično sredino poskusa in standardni odklon. Predvidevali smo, da bo MMS na istem vzorcu, ko ga požnemo večkrat zapored, dal približno iste rezultate in bo standardni odklon majhen. Ugotovili smo, da program MMS zelo podobne vrednosti v parametrih dolžine in intonacije. V parametru ritma pa MMS podaja bolj raznovrstne vrednosti, kot je izraženo tudi z večjim standardnim odklonom v 2. in 6. poizkusu, kjer je bilo simulirano večje število ritmičnih napak kot v 3., 4. in 5. poizkusu, kakor prikazujejo odebeltene vrednosti standardnega odklona (St. od.) v Tabeli 7.

**Tabela 7: Razlike v poizkusih merjenja dejanskega rezultata po 10 meritvah aritmetične sredine (Ar. sr.) in standardnim odklonom (St. od.)**

poizkus	meritev	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ar. sr.	St. od.
1	skupaj	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100,00	0,00
2	dolžina	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100,00	0,00
	intonacija	75	75	75	75	75	75	75	75	77	75	75,20	0,00
	ritem	100	96	100	93	100	100	98	92	89	92	96,00	<b>5,66</b>
	skupaj	88	86	88	85	88	88	87	83	83	84	86,00	2,83
3	skupaj	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75,00	0,00
4	dolžina	97	97	97	97	97	98	97	97	97	97	97,10	0,00
	intonacija	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100,00	0,00
	ritem	86	85	87	86	86	81	86	87	84	87	85,50	0,71
	skupaj	93	93	94	93	93	91	93	94	92	94	93,00	0,71
5	dolžina	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100,00	0,00
	intonacija	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100,00	0,00
	ritem	84	85	77	84	84	84	78	84	80	83	82,30	0,71
	skupaj	92	93	89	92	92	92	89	92	90	92	91,30	0,00
6	dolžina	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100,00	0,00
	intonacija	79	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78,10	0,71
	ritem	83	85	89	89	83	89	89	89	89	89	87,40	<b>4,24</b>
	skupaj	81	82	83	83	80	83	83	84	83	83	82,50	1,41

## Rezultati eksperimenta

Po izvedbi eksperimenta lahko odgovorimo na vsa tri zastavljena raziskovalna vprašanja.

1. Program je natančno zaznaval in pravilno ocenil vse tri opazovane in merjene parametre.
2. Ugotovili smo manjše razlike pri merjenju spletnega programa MMS in njegovim vtičnikom v spletni učilnici MOODLE v oceni ritmične izvedbe.
3. V meritvah razlik aritmetične sredine pričakovanega in dejanskega rezultata pa smo ugotovili, da program MMS dejansko poda več napak v oceni ritmične izvedbe, kot je bilo pričakovano glede na pričakovani izračun napak. Večji standardni odklon je bil izražen v parametru ritma.

## Zaključek

Izziv za violinske pedagoge predstavlja možnost uporabe kognitivne teorije večpredstavnega učenja (KTU). Pedagogi naj bi se osredotočili na ugotovitev, da učenci poskušajo zgraditi smiselne povezave med zvokom in notnimi slikami ter se tako tega lahko naučijo globlje, kot bi se lahko samo z zvokom ali notno sliko (Mayer, 2014). Eden izmed glavnih ciljev večpredstavnega pouka je učence spodbuditi k oblikovanju skladne miselne predstave iz predstavljenega e-gradiva.

Z raziskavo smo želeli preveriti natančnost meritev pri novem pristopu k učenju in preverjanju e-gradiva s pomočjo večpredstavnosti. Predstavili smo zmožnosti programa MMS, ki je enostaven in intuitiven za uporabo. Z izvedenimi eksperimenti s simulacijami različnih napak v izvajanju lestvic smo ugotovili manjše razlike med vtičnikom in spletno aplikacijo. Večje razlike pa smo zasledili med pričakovanim in dejanskim rezultatom. Subjektivna ocena ocenjevalca pričakovanega rezultata je bila vedno višja od objektivne ocene dejanskega rezultata s pomočjo programa MMS. Pri objektivnem ocenjevalnem postopku so bile največje razlike v ocenah ritmičnih napak izvajanja določene lestvice. Ugotovili smo, da je bila grafična predstavitev posnetka ključna za razumevanje pravilne in učinkovite rabe MMS. Raziskavo bi bilo potrebno razširiti z vključitvijo učencev različnih starosti v daljšem časovnem obdobju. Prav tako bi veljalo vključiti še druge učitelje violine s predvajanjem teh 6 scenarijev simuliranih napak z zaprosilom, da ocenijo ustreznost zaigrane lestvice, glede na naše ocenjevalne kriterije.

## Literatura

Baddeley, A. D. (1987). *Working memory*. Oxford [England]; New York: Clarendon Press; Oxford University Press.

Chandler, P. in Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), str. 293-332. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2).

Galamian, I., Thomas, S. in Chase, S. (2013). *Principles of Violin Playing and Teaching* (Revised ed. edition). Mineola, New York: Dover Publications.

Hrast, Š., Rode, Ž. in Torkar, G. (2018). Analiza učbeniškega gradiva s pomočjo uporabe tehnologije očesnih sledilcev. *Za kakovost slovenskih učbenikov (KaUč)*, 2018, str. 17.

Jankelevič, J. I., in Lankovsky, M. (2016). *The Russian violin school: The legacy of Yuri Yankelevich*. New York: Oxford University Press.

Käo, K. (2016). Match My Sound™ API | Match My Sound™. <https://www.matchmysound.com> (15.11.2019).

Marentič Požarnik, B. (2019). Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju. Ljubljana: DZS.

Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A dual coding approach*. <https://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001/acprof-9780195066661> (15.11.2019).

Paivio, A. (2014). *Mind and Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*. <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1596529> (15.11.2019).

Popa, E. M., Hunyadi, D., in A Musan, M. (2008). *Moodle: A didactic instrument of online learning for reduce distance handicap*. 8th WSEAS International Conference on Applied Informatics and Communications. [https://www.researchgate.net/publication/229046272\\_Moodle\\_a\\_didactic\\_instrument\\_of\\_online\\_learning\\_for\\_reduce\\_distance\\_handicap](https://www.researchgate.net/publication/229046272_Moodle_a_didactic_instrument_of_online_learning_for_reduce_distance_handicap). str. 309-313. (15.11.2019).

Suzuki, S., Selden, K. I. in Selden, L. (2012). *Nurtured by love: Translated from the original Japanese text*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=805601>. (15.11.2019).

## Summary

The ability to apply Cognitive Theory of Multimedia Learning (KTU) is a challenge for violin educators. They should focus on the idea that students are trying to build meaningful connections between sound and sheet music, and that they learn deeper as they can with sound or sheet music alone (Mayer, 2014). One of the main goals of multimedia teaching is to encourage students to create a coherent mindset from the e-learning material presented.

We wanted to test the accuracy of measurements in e-learning approach by using multimedia. We have introduced MMS capabilities that are easy and intuitive to use. Experiments with simulations of various errors in the implementation of scales have revealed little differences between the MMS plugin in MOODLE and the MMS web application. However, greater differences were observed between expected and actual results. The subjective assessment of the estimator's expected result was always higher than the objective assessment of the actual result by MMS. In the objective evaluation procedure, the largest differences were found in the estimates of the rhythmic errors of performing a particular scale. We found that the graphic representation of the recording was crucial to understand the correct and efficient use of MMS. The research should be extended to include pupils of different ages over a longer period of time. It would also be worthwhile to involve other violin teachers to playback these 6 simulated error scenarios and evaluate the relevance of the scale, based on our evaluation criteria.



**Katarina Zadnik**

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

## **BACHOVI CVETNI PLESI – ALTERNATIVNI PRISTOP PRI DELU Z UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI V GLASBENI ŠOLI**

*Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper*

### **Izvleček**

Učenci s posebnimi potrebami v nacionalnih dokumentih za glasbeno šolstvo niso opredeljeni. Zaradi deficita strokovnih in socialnih služb v glasbenih šolah stopajo v ospredje alternativne oblike pomoči pri delu z omenjeno skupino. V petmesečnem projektu, izvedenem pri inštrumentalnem pouku in pouku nauka o glasbi, smo ugotavljali učinke Bachovih cvetnih plesov na področju učne motivacije, pozornosti, koncentracije in emocionalnega stanja. Rezultati multiple študije primera, na vzorcu osmih učencev različnih inštrumentov, starih od 7 do 11 let, so pokazali pozitivne učinke Bachovih cvetnih plesov na vseh opazovanih področjih. Izjemen pozitiven napredek je izstopal pri časovno daljši koncentraciji in višji stopnji pozornosti, v času nastopov in zaključnih izpitov pri inštrumentalnem pouku.

**Ključne besede:** glasbena šola, učenci s posebnimi potrebami, Bachovi cvetni plesi, pozornost, koncentracija, učna motivacija

### **Abstract**

#### **Bach Flower Dances – As an Alternative Working Approach to Pupils With Special Needs in Music School**

Pupils with special needs are not identified in national documents of music school education. Due to the lack of professional and social services, alternative approaches in working with this group of pupils are coming in the forefront. The purpose of the 5-month project, which was carried out in the instrumental and group Music theory classes, was to determine the effects of the Bach flower dances in the areas of learning motivation, attention, concentration and emotional state. The results of a multiple case study, on a sample of 8 pupils of different instruments, at the age of 7- to 11-years-old, showed the positive effects of Bach flower dances in all observed areas. The outstanding positive progress was noted in the longer concentration and higher level of attention, especially during performances and final exams.

**Keywords:** music school, pupils with special needs, Bach flower dances, attention, concentration, learning motivation

## Uvod

V splošnem šolstvu je postalo inkluzivno izobraževanje leta 1996 uzakonjena pravica z Zakonom o osnovni šoli, sprejeti Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, leta 2000, pa je sprožil možnost integracije učencev s posebnimi potrebami v redne izobraževalne programe, v okviru prilagojenih programov in programov z dodatno strokovno pomočjo. Primerjava urejenosti učencev s posebnimi potrebami znotraj nacionalnih dokumentov za osnovnošolsko izobraževanje (ZOsn, 1996; ZUOPP, 2000; ZOsn-UPB3, 2006; ZOsn-H, 2011; ZUOPP-1, 2011) in izobraževanje v glasbenem šolstvu kaže, da učenci s posebnimi potrebami v nacionalnih dokumentih za glasbeno šolstvo niso opredeljeni in posebej obravnavani. Delovanje glasbenega šolstva, ki v svojih izhodiščih temelji na principih splošnega šolstva, je urejeno z Zakonom o glasbenih šolah (ZGla, 2000, 2006). Omenjeni zakon, v primerjavi z Zakonom o osnovni šoli (ZOsn-UPB3, 2006; ZOsn-H, 2011), ne opredeljuje in obravnava skupine učencev s posebnimi potrebami. Posebej je v njem opredeljena skupina nadarjenih in nadpovprečno nadarjenih učencev, ki od leta 2012 dalje več ne sodijo v skupino učencev s posebnimi potrebami.<sup>1</sup> Zveza slovenskih glasbenih šol kot krovno združenje javnih in zasebnih glasbenih šol, konservatorijev in glasbenih šol iz zamejstva, je od leta 1991 (ZSGŠ, b.d.) članica Evropske zveze glasbenih šol (EMU, 1999). Tako slovensko glasbeno šolstvo pri regulaciji izvajanja izobraževanja povzema načela Splošne deklaracije človekovih pravic – Weimarsko deklaracijo, Konvencijo o otrokovih pravicah (OZN) in manifest Music makes people – Music schools in Europe (2003), ki so skupni dokumenti vseh članic Evropske zveze glasbenih šol (EMU). Omenjeni dokumenti poudarjajo enake možnosti izobraževanja kot temeljno človekovo pravico, glasba pa je izpostavljena kot vrednota in sredstvo pri ustvarjalnem izražanju in celostnem razvoju posameznika. Statistični podatki (EMU, 2015) kažejo, da 68% evropskih držav uresničuje inkluzivno izobraževanje v glasbenem šolstvu,<sup>2</sup> med naštetimi državami Slovenija ni uvrščena. V nasprotju z navedenimi dejstvi je zaznati vse večje težnje in potrebe po ustreznih pedagoških in didaktičnih pristopih pri omenjeni skupini v slovenskem glasbenem šolstvu. Tudi rezultati raziskave, ki je bila opravljena med učitelji predmeta nauk o glasbi (N = 42), so pokazali, da se kar 60 % učiteljev vsako šolsko leto srečuje z učenci s specifičnimi učnimi težavami: z motnjo disleksije (27 %), z motnjo dispraksije in disgrafije (14 %) in motnjo diskalkulije (10%). Ob tem je 27 % učiteljev poročalo tudi o skupini učencev z motnjami na področju pozornosti in hiperaktivnosti, ki sicer ne sodijo v skupino specifičnih težav (Zadnik, Habe, 2018). Ovire na področju izobraževanja omenjene skupine izhajajo tudi iz slabe komunikacije s starši otrok, ki pogosto, kljub izdanim odločbam o strokovnem mnenju ter določitvam in usmeritvam dela s posamezniki, oblikovanih in sprejetih na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo, o tem ne poročajo učiteljem v glasbeni šoli. Zaradi odsotnosti strokovnih in socialnih služb, učitelji nimajo ustrezne podpore pri prepoznavanju, reševanju in iskanju pedagoških in didaktičnih pristopov pri

1 Vse do leta 2012 so bili nadarjeni učenci v Zakonu za osnovno šolo opredeljeni kot ena izmed kategorij skupine učencev s posebnimi potrebami (ZOsn-UPB3, 2006; ZOsn-H, 2011).

2 V omenjeno skupino sodijo: Avstrija, Češka, Danska, Estonija, Ferski otoki, Finska, Nemčija, Madžarska, Italija (posamezne regije), Lihtenštajn, Nizozemska, Poljska (posamezne regije), Srbija, Slovaška, Španija (posamezne regije), Švedska, Švica (EMU, 2015).



inštrumentalnem in skupinskem pouku nauka o glasbi pri delu z učenci s posebnimi potrebami.

Tako v slovenskem kot mednarodnem prostoru je mnogo raziskovalnih in strokovnih del na področju glasbenega izobraževanja povezanih z motnjami branja in pisanja glasbenega zapisa (Miller, 2014; Mishra, 2015; Neuvirt, 2017; Ravbar, 2015; Standley, 2008; Vovk, 2010; Zdravec, 2017). V slovenskem prostoru večina omenjenih raziskav izhaja predvsem iz inštrumentalne prakse (Marčun, 2016, Nagode, 2015, Piber, 2016, Ravbar, 2015, Zdravec, 2017), manj pozornosti pa je namenjene predmetu nauk o glasbi (Lapuh, 2019, Markič, 2018). M. Markič (2018) obravnava ovire v procesih učenja in poučevanja pri učencih s specifičnimi učnimi težavami pri predmetih nauk o glasbi in Solfeggia ter ponuja konkreten nabor didaktičnih pripomočkov pri usvajanju večšin branja in pisanja glasbenega zapisa, razumevanju glasbenih elementov na ritmičnem, melodičnem in harmonskem področju, z vsakokratnim izhodiščem v glasbenih dejavnostih. Zaradi skromne zastopanosti konkretnih rešitev pri delu z obravnavano skupino se poraja vse večja potreba po ustreznih in kakovostnih usmeritvah na področju artikuliranih učnih korakov in pedagoških pristopov.

Zaradi izoliranih primerov glasbenih šol, ki nudijo programe za učence s posebnimi potrebami, stopajo v ospredje alternativne oblike pomoči, ki podpirajo in premoščajo primanjkljaje obravnavane skupine učencev pri izobraževanju v glasbenem šolstvu. V nadaljevanju prispevka bomo predstavili Bachove cvetne plesse kot eno izmed možnih alternativnih podpor pri skupini učencev z različnimi učnimi težavami v glasbenem šolstvu. Zaradi že ugotovljenih pozitivnih učinkov Bachovih cvetnih plesov v osnovnošolskem izobraževanju, smo preučevali njihove učinke pri delu z učenci s posebnimi potrebami pri inštrumentalnem in skupinskem pouku nauka o glasbi. Zaradi nizkega poznavanja Bachovih cvetnih plesov v slovenskem prostoru bomo v nadaljevanju predstavili njihovo funkcijo in rezultate nekaterih že izvedenih raziskav v povezavi z omenjenimi plesi.

### **Bachova cvetna terapija, Bachovi cvetni plesi in njihovi učinki**

Britanski zdravnik Edward Bach (1886–1936) je upošteval celostni pristop k človekovi osebnosti v svoji medicinski praksi. Opažal je, da posamezniki potrebujejo, ne glede na tip bolezni, enako zdravljenje. Visoka razvita sposobnost intuicije, s katero je zaznaval energijska polja človeka in narave, ga je vodila k spoznanju, da so vzroki bolezenskih stanj pogojeni s čustvenimi ali vedenjskimi težavami, fizični bolezenski simptomi pa so le odsev omenjenih težav. Verjel je, da se začnejo porajati bolezenski simptomi na energetskem nivoju veliko prej pred njihovo manifestacijo na telesno-fizični ravni. Tako ni preučeval le bolezenskih simptomov, temveč je posvečal pozornost tudi čustvenemu in duhovnemu stanju (Bach, 2009). V 30-ih letih je začel raziskovati cvetlice, ki bi ublažile in uravnovesile izražena stanja na fizični, čustveni ali duhovni ravni. S preučevanji je spoznal, da se moč rastlin nahaja v njihovih cvetovih in začel nabirati roso s cvetov, v kateri so se s pomočjo sončnih žarkov nabrale njihove zdravilne moči. Odkril je 37 cvetnih esenc, ena esenca je povezana s čisto izvirsko vodo. Osemintrideset esenc uravnoveša negativno izražena čustvena in duhovna stanja, še predno se manifestirajo v obliki bolezenskih stanj na telesni ravni. Življenjska energija se začne znova pretakati, telo je

pripravljeno na samozdravljenje ter omogoči posamezniku zdravo in srečno življenje (Pesek, Čagran, 2010; Ramsell Howard, 2005). Bachova spoznanja niso povezana z znanstvenimi-raziskovalnimi pristopi, temveč so plod intuitivnih odkritij (Pesek, Čagran, 2010).

Leta 1985 se je z Bachovo cvetno terapijo seznanila plesalka in koreografinja Anastasia Geng (1922–2002). Velik del svojega življenja je preživela v Latviji in bila tesno povezana z latvijsko kulturno dediščino. Postopno je raziskovala Bachovo cvetno terapijo, skupaj s plesno skupino, s katero je izvajala meditativne plesne. V 90-ih letih, po svoji upokojitvi, je za cvetne esence ustvarila koreografije, pod skupnim imenom Bachovi cvetni plesi. Bachovi cvetni plesi so osnovani na latvijskem ljudskem plesnem izročilu, zanje pa je značilno, da se plešejo v krogu, okoli središča s simbolnim pomenom. Simbolni pomen v centru krožnega plesa (svečke, cvetje, karte ipd.) predstavlja središče veselja oz. vir vesoljne energije, iz katerega plesalci med plesom črpajo primanjkljaj lastne energije ali sproščajo odvečno energijo na telesnem, čustvenem in duhovnem nivoju. Plesi temeljijo na ljudski glasbi iz svetovne zakladnice, mnogo njih je povezanih z latvijsko ljudsko zapuščino. Plesne koreografije so grajene kot zgodbe, ki imajo začetek, vrh in zaključek, plesni koraki so preprosti in so odraz sporočila določene rastline (Geng, 1999).

V slovenskem prostoru je bila do sedaj izvedena le ena raziskava, ki je preučevala učinke Bachovih cvetnih plesov (v nadaljevanju BCP) na emocionalnem področju. A. Pesek in B. Čagran (2010) sta ugotovili, na vzorcu 40-ih sedem- in osemletnih učencev v osnovni šoli, linearno naraščanje pozitivnega čustvenega stanja, v 2-mesečnem obdobju izvajanja BCP. Tudi rezultati raziskave A. Selimović (2015), na vzorcu 14-ih deset- in enajstletnih učencev v osnovni šoli, izvedenih v 2-mesečnem obdobju, so izkazali porast pozitivnih čustvenih stanj po izvedenih BCP. Učinki BCP so bili znanstveno preučevani le na emocionalnem področju, medtem ko njihovih morebitnih učinkov na drugih področjih človekovega delovanja ne zasledimo. Zaradi opisanega izostanka, bomo v nadaljevanju predstavili rezultate 5-mesečnega projekta *Bachovi cvetni plesi in njihova uporaba v glasbeni šoli*, ki je bil izveden pri inštrumentalnem in skupinskem pouku nauka o glasbi v glasbeni šoli. Projekt smo izvedli na oddelku za glasbeno pedagogiko Akademije za glasbo Univerze v Ljubljani in zasebni glasbeni šoli Arsem, v sodelovanju s podjetjem Savitri, glasbeno-pedagoške dejavnosti, pisanje in izdajanje knjig, v okviru javnega razpisa Projektno delo z gospodarstvom in negospodarstvom v lokalnem in regionalnem okolju – Po kreativni poti do znanja 2018/2019 in Operativnega programa za izvajanje Evropske kohezijske politike v obdobju 2017–2020, ki ga je razpisal Javni sklad RS za razvoj kadrov in štipendiranje. Projekt, ki je potekal v obdobju od februarja do junija 2019, sta sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.

### **Opredelitev problema in raziskovalna vprašanja**

Namen študije je bil ugotoviti, kakšni so učinki BCP pri učencih s posebnimi potrebami pri inštrumentalnem pouku in pouku nauka o glasbi (v nadaljevanju NGL) v glasbeni šoli. Zanimalo nas je, ali BCP podpirajo razvoj pozornosti in koncentracije, učne motivacije in

spodbujajo spremembe emocionalnih stanj. Zastavili smo si naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšni so učinki BCP na pozornost in koncentracijo pri inštrumentalnem pouku in pouku NGL?
- Kakšni so učinki BCP na učno motivacijo pri inštrumentalnem pouku in pouku NGL?
- Kakšni so učinki BCP na emocionalno stanje pri inštrumentalnem pouku in pouku NGL?

## **Metodologija**

Raziskavo smo izvedli na temelju kvalitativnega tipa raziskovanja, z vključeno multiplo študijo primera. Triangulacija virov podatkov je bila zagotovljena z zunanjimi opazovalci – študenti, učitelji NGL in inštrumentalnega pouka in učenci.

## **Udeleženci**

V vzorec raziskave je bilo vključenih 8 učencev različnih inštrumentalnih področij. Nenaključni vzorec multiple študije primera so zastopali: 1) 7-letni učenec 1. razreda kitare, 2) 8-letni učenec 2. razreda violončela, 3) 8-letni učenec 2. razreda kitare, 4) 9-letna učenka 3. razreda violončela, 5) 9-letni učenec 1. razreda saksofona, 6) 10-letni učenec 4. razreda kitare, 7) 10-letni učenec 1. razreda klarineta in 8) 11-letna učenka 2. razreda klarineta. Nenaključni vzorec je sestavljal učence s težavami pri ohranjanju pozornosti, koncentracije, učne motivacije in čustvenih stanj med izvajanjem učnega procesa.

## **Opis vključenosti Bachovih cvetnih plesov v učni proces**

V 5-mesečnem projektu, ki se je izvajal od februarja do junija 2019, so bile vključene tri študentke z oddelka za glasbeno pedagogiko in dva študenta s študijskega programa Glasbena umetnost z Akademije za glasbo, Univerza v Ljubljani, pod mentorstvom dveh pedagoških mentorjev (AG in AGRFT UL) in dveh delovnih mentorjev (zasebna glasbena šola Arsem in podjetje Savitri). V uvodnem mesecu projekta je bilo izvedeno predavanje o Bachovi cvetni terapiji in terapevtskih vidikih BCP. Predavanju so sledile plesne delavnice, na katerih so bile predstavljene temeljne karakteristike in učinki posameznih plesov ter prikazane plesne koreografije trinajstih BCP (Al ahat, izraelski pozdravni ples; Rožič, Češnjelika sliva, Cvetni popek divjega kostanja, Jesensko resje, Oljka, Bor, Divji kostanj z rdečimi cvetovi, Sporiš, Divji kostanj z belimi cvetovi, Mešič, Vinska trta, Nedotika in Trepetlika). Poznavanje temeljnih značilnosti plesnih korakov in njihovih terapevtskih učinkov je bilo izhodišče za nadaljnje preučevanje tuje literature in izsledkov raziskav glede učinkov BCP. Poglobljeno poznavanje teoretičnih in praktičnih izhodišč sta bili osnova za načrtovanje specifičnih ciljev projekta. Pripravili smo opazovalne protokole s štirimi področji opazovanj in anketni vprašalnik za spremljanje učinkov BCP pri učencih. Druga faza projekta, ki je potekala dva meseca in pol, je bila povezana z izvajanjem BCP pri inštrumentalnem in skupinskem pouku NGL. Plesne koreografije, ki

so jih vodili študenti, so bile izvedene na začetku ali/in med potekom učne enote. Izbira plesov je bila pogojena z njihovimi predvidenimi učinki glede na izražena čustvena in psihološka stanja posameznih učencev oziroma razredov, izraženimi željami učencev in žrebom učencev. Na vsaki učni uri sta bila izvedena vsaj dva do trije različni plesi, z vselej vključenim uvodnim pozdravnim plesom (Al achat). Pri skupinskem pouku so plesi potekali v večjem krogu z držanjem za roke, pri inštrumentalnem pouku pa so se ti, zaradi nizkega števila udeležencev, izvedli solistično, brez držanja za roke. V zadnji fazi projekta je potekala analiza dobljenih podatkov o učinkih BCP pri učencih.

### **Opis merskih inštrumentov in zbiranje podatkov**

Zbiranje podatkov na posameznih opazovanih področjih je potekalo pred, med in po izvajanju BCP pri pouku inštrumenta in NGL. Opredelitev izhodiščnega stanja na področjih pozornosti, koncentracije, učne motivacije in emocionalnega stanja je bila osnova za ugotavljanje sprememb med in po izvedbi vključenih plesov pri osmih izbranih učencih. V naši študiji smo z opazovalnimi protokoli spremljali:

- 1) ali učenci usmerjajo svojo pozornost na načrtovane dejavnosti (Musek, Pečjak, 1997); na področju koncentracije smo spremljali, kako časovno dolgo je učenec sposoben vzdrževati pozornost pri izvajanju dejavnosti (Tancig, 1987);
- 2) kakšna je stopnja učne motivacije za načrtovane dejavnosti na začetku učne ure in kako se ta spreminja tekom učnega procesa z vključenimi BCP in
- 3) čustveno stanje učencev ob prihodu na učno uro in morebitno spreminjanje teh po izvedenih BCP.

Z anketnim vprašalnikom za 1., 2. in 3. razred NGL, v katere so bili vključeni opazovani učenci, smo s samorefleksijo učencev pridobili povratne informacije o njihovem emocionalnem stanju, sledenju učiteljevim navodilom, motivaciji za obiskovanje NGL in izvajanje BCP. Učenci so podajali povratne informacije na osnovi tristopenjskih opisnih lestvic (1-3), pri katerih so bili opisniki povezani s posameznimi področji opazovanj. Zbiranje podatkov za ocenjevanje stopenj čustvenih stanj, pozornosti na navodila in učne motivacije je bilo formativno, študenti so izvedli vprašalnik z vsakim učencem posebej, po vsaki učni enoti. Poleg opazovanj zunanjih opazovalcev (študentov) so poročali o učinkih BCP tudi učitelji inštrumentalnega pouka, ki so po zaključku projekta podali splošni vtis o morebitnih spremembah. V obdobju dveh mesecev in pol je bilo število opazovanj, zaradi izostankov učencev in nekaterih načrtovanih izvenšolskih dejavnosti, variabilno: pri inštrumentalnem pouku od 8 do 16, pri pouku nauk o glasbi od 4 do 8.

### **Postopek obdelave podatkov**

Po zaključku opazovanj smo dnevniške in anekdotske zapise, zbrane v protokolih opazovanj, analizirali in povzeli sklepne ugotovitve za posameznega učenca, ki so jih podali zunanji opazovalci (študenti), učitelji inštrumentalnega pouka in učenci. Primerjali smo izhodiščno in vmesno stanje posameznega opazovanega učenca s stanjem na opazovanih področjih po zaključku BCP. Pridobljene rezultate s protokoli opazovanj smo

primerjali in vrednotili s povratnimi informacijami, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom.

## Rezultati in interpretacija

### Učinki Bachovih cvetnih plesov pri pozornosti in koncentraciji

Pozornost in koncentracija sta ključna dejavnika pri kakovostnem in doživetem izvajanju glasbenega programa pri inštrumentalnem pouku, pri NGL pa pri slušnem zaznavanju in izvajanju glasbenih vsebin (Černe, 2014; Musek, Pečjak, 1997). V nadaljevanju bomo predstavili dobljene rezultate na vseh opazovanih področjih, s posebnim poudarkom na področju pozornosti in koncentracije.

**Tabela 1: Izhodiščno (I), vmesno (V) in končno (K) stanje na področju pozornosti in koncentracije pri opazovanih učencih**

<p><b>Učenec 1</b> 1.r. kitare in NGL (7-let)</p>	<p><b>I:</b> Učenec prihaja na uro razigran, kar sproža nizko raven pozornosti in koncentracije. Višja raven je opazna na sredini 30-minutne ure, ko zaigra skladbe, ki jih je pripravil z domačim vadenjem. Ob dodatnih navodilih in popravkih je opaziti ponoven padec pozornosti in koncentracije, učenec se moti na mestih, kjer se prej ni. Koncentracijo lažje ohranja pri igranju krajših skladb. Pri NGL je zaznati neselektivno razpršeno pozornost. Koncentracija pri izvajanju glasbenih vaj je kratkotrajna.</p> <p><b>V:</b> Učenec se po BCP umiri, je zelo zbran pri igranju programa, pozorno posluša in upošteva navodila. K višji ravni koncentracije in pozornosti prispeva učenčeva dobra pripravljenost – domače vadenje, medtem ko ima več težav s pozornostjo in koncentracijo pri zanj neznanih dejavnostih. Opaziti je porast samorefleksije. Koncentracija in pozornost nihata pri NGL, potrebuje učiteljeve spodbude in dodatna navodila.</p> <p><b>K:</b> Sposobnost usmerjene pozornosti in daljše koncentracije se vidno izboljšata. Na zaključnem nastopu zelo sproščeno in zbrano zaigra pripravljeni program. Koncentracija tekom ure NGL niha, zmore slediti razlagi in navodilom učitelja. Višjo stopnjo pozornosti in koncentracije je opaziti pri urah instrumenta.</p>
<p><b>Učenec 2</b> 2.r. violončela in NGL (8-let)</p>	<p><b>I:</b> Po 10-ih minutah, v 30-minutni uri, s težavo ohranja pozornost pri izvajanju predvidenih dejavnosti. Slednje se odraža na slabi telesni drži in pravilni drži loka. Učenec preusmeri učno delo v pogovor o vsakdanjiku. Pri urah NGL sta pozornost in koncentracija bistveno višji pri frontalni učni obliki, pri samostojnem delu potrebuje mnogo učiteljevih spodbud.</p> <p><b>V:</b> Koncentracija se nekoliko izboljša, zmore biti zbran 15 do 20 minut. Še vedno so prisotne težave s telesno držo in pravilno držo loka. Pri NGL je pozornost razpršena, koncentracija je kratkotrajna zaradi utrujenosti. Ne zmore slediti podanim navodilom. Pri samostojnih nalogah potrebuje dodatno pomoč, z mislimi odtava ali prehitro obupa nad danimi nalogami.</p> <p><b>K:</b> Zmore ohranjati koncentracijo v času 20-ih minut. Koncentracija in pozornost sta tesno povezani s pozitivno samopodobo o lastnih zmogljivostih (občutek »saj mi gre«). Pri NGL zmore slediti pouku v času 30-ih minut. Čeprav še vedno potrebuje učiteljeve spodbude, je opaziti samostojnejše sledenje učiteljevim navodilom.</p>

<p><b>Učenec 3</b> 2.r. kitare in NGL (8-let)</p>	<p><b>I:</b> Ohranja pozornost ob učiteljevi podpori in nenehnemu podajanju navodil. Je zelo zgovoren, preusmerja učno delo s pogovorom, ne zmore ohranjati pozornosti le pri eni dejavnosti. Daljšo koncentracijo je zaznati pri igranju dobro pripravljenih skladb pri domačem vadenju. V primeru napak ga to zmede, se ustavi, nemirno ponavlja napačno noto, poslabša se telesna drža. Pri NGL je koncentracija kratkotrajna, opaziti je razpršeno neselektivno pozornost. Pri prehodu na novo dejavnost nastopi dvig pozornosti in koncentracije.</p> <p><b>V:</b> Dlje časa ohranja koncentracijo, proti koncu te faze ohranja koncentracijo skozi celo uro. Porast pozornosti in koncentracije je zaznati pri igranju na pamet, tudi pri večkratnem ponavljanju posameznih delov. Pri NGL je sposoben ohranjati pozornosti na dejavnosti in koncentracijo skozi celo uro. Opaziti je višjo hitrost pri reševanju individualnih nalog in zmožnost slediti razlagi.</p> <p><b>K:</b> Učenec ohranja pozornost in koncentracijo pri inštrumentu in NGL skozi celo uro. Višjo stopnjo pozornosti in koncentracije je opaziti v primeru domačega dela, kar prispeva k boljši pripravljenosti na uro in sledenju učiteljevim navodilom.</p>
<p><b>Učenka 4</b> 1.r. violončela in 3.r. NGL (9-let)</p>	<p><b>I:</b> V uvodu 30-minutne ure je zaznati več težav s pozornostjo in koncentracijo, zaradi navezanosti urnika z NGL. Stopnja pozornosti in koncentracije je najvišja v sredini ure, proti koncu je viden padec zaradi utrujenosti. Pri NGL je zaznati razpršeno pozornost, težko sledi navodilom.</p> <p><b>V:</b> Vsaka nova skladba pritegne njeno pozornost, koncentracijo ohranja pri igranju do polovice vsake skladbe. Pri NGL je opaziti višjo raven pozornosti neposredno po izvedenih BCP, pri daljših nalogah koncentracija hitro pade.</p> <p><b>K:</b> Stopnja pozornosti in koncentracije je občutno pozitivno napredovala. Skladbe zmore odigrati od začetka do konca, obenem upošteva dinamične in agogične oznake. Tudi pri NGL samostojno sledi navodilom skozi celo uro in izpolnjuje načrtovane naloge.</p>
<p><b>Učenec 5</b> 1.r. saksofona in 3.r. NGL (9-let)</p>	<p><b>I:</b> Koncentracija je zelo kratkotrajna. Pri NGL sta nizka stopnja pozornosti in koncentraciji povezani z učno demotiviranostjo.</p> <p><b>V:</b> Pozornost je neselektivna, koncentracija je kratkotrajna, kar je povezano z nizko učno motivacijo. Večkrat miselno odtava. Enako je opaziti tudi pri pouku NGL. Potrebuje mnogo učiteljevih spodbud.</p> <p><b>K:</b> Stopnja pozornosti in koncentracije je nizka skozi celo uro, čeprav zmore nekoliko daljšo koncentracijo pri metodi imitacije. Tudi pri NGL ni opaziti bistvenih sprememb, med uro miselno odtava in potrebuje mnogo učiteljevih spodbud.</p>
<p><b>Učenec 6</b> 4.r. kitare in 3. r. NGL (10-let)</p>	<p><b>I:</b> Zaznati je najvišjo stopnjo koncentracije v prvem delu 30-minutne ure. Pozornost je tesno povezana z všečnostjo izbranega programa. Kljub živahnosti z lahkoto sledi navodilom, pozoren je na predpisano dinamiko. Pri NGL koncentracija in pozornost nihata, kljub temu sodeluje.</p> <p><b>V:</b> Zaznati je prisotnost koncentracije tudi na koncu ure. Najmanj je pozoren pri igranju lestvic, ob spodbudi se osredotoči in jih dobro odigra. Pri NGL aktivno sodeluje, opaziti je hitro reševanje nalog. Zaradi čakanja na zaključevanje danih nalog pri sošolcih koncentracija pade.</p> <p><b>K:</b> Koncentracijo in pozornost ohranja skozi celo uro. Skladbe igra zbrano, tekoče in doživeto, upošteva dinamiko in agogične spremembe, zaveda se lastnih napak in jih samostojno popravi. Tudi pri NGL je prisotna višja stopnja pozornosti in koncentracije, pozoren je na učiteljeva navodila, pozornost usmerja v učni proces.</p>



<p><b>Učenec 7</b> 1.r. klarineta in NGL (10-let)</p>	<p><b>I:</b> Koncentracija in pozornost sta uravnoteženo prisotni skozi vso 30-minutno uro, sledi vsem učiteljevim navodilom. Pri NGL je opaziti nihanje v pozornosti in koncentraciji. <b>V:</b> Opaziti je visoko motiviranost za učenje in s tem povezano visoko stopnjo koncentracije in pozornosti. Pri NGL je opaziti pozitivni napredek v koncentraciji, aktivno sodeluje, sledi razlagi in navodilom. <b>K:</b> Učenec je večkrat izostal iz pouka, vendar je, kljub nižji vpletenosti v BCP, na urah izkazoval visoko stopnjo koncentracije in pozornosti. Pri NGL sta bili stopnji pozornosti in koncentracije povezani z njegovim interesom za dejavnosti.</p>
<p><b>Učenka 8</b> 2.r. klarineta in 3.r. NGL (11-let)</p>	<p><b>I:</b> Večje težave s pozornostjo in koncentracijo pri inštrumentu, v času 60-ih minut, niso bile zaznane. Težave izstopajo pri igranju daljše skladbe na pamet. Pri NGL sta pozornosti in koncentracija na visokem nivoju. <b>V:</b> Celotni program igra na pamet in pri tem ohranja visok nivo pozornosti in koncentracije. Upad pozornosti nastopi le pri izvajanju težjih delov v skladbah. Pri NGL sta pozornost in koncentracija na visokem nivoju. <b>K:</b> Pozornost na načrtovane dejavnosti pri inštrumentu in NGL je na zelo visokem nivoju, učenka ohranja koncentracijo v celotnem časovnem obsegu ur, tudi ko izvaja zahtevne skladbe.</p>

V tabeli 1 predstavljamo rezultate na področju pozornosti in koncentracije pri osmih opazovanih učencih. Iz opisov lahko razberemo, da se je stopnja pozornosti in koncentracije pri vseh učencih po zaključku BCP zvišala. Izrazit napredek je opaziti pri 9-letni učenki violončela (pod št. 4), viden napredek v pozornosti in časovnem podaljšanju koncentracije je opaziti pri učencih pod številko 1, 2, 3 in 6, omenjeno je razbrati tudi pri učencih pod št. 7 in 8, pri katerih izrazitih težav na teh področjih, v izhodiščni fazi nismo zaznali.

Napredek v pozornosti in koncentraciji je bil izraziteje opazen pri inštrumentalnem pouku kot pri NGL, slednje razlike pa smo zaznavali že v času opazovanj tekom učnega procesa pri obeh predmetih kot pri izvajanju glasbenih nastopov in zaključnih izpitov pri inštrumentu. Gotovo je k variabilni stopnji pozornosti in koncentracije prispevalo tudi dejstvo daljših časovnih učnih enot pri pouku NGL (60 minut). Pozitivni učinki BCP na področju pozornosti in koncentracije so se pojavljali že v vmesni fazi izvajanja BCP (tabela 1), v kateri smo opazili takojšnje učinke BCP po njihovi neposredni izvedbi tako pri pouku inštrumenta in NGL. Predvidevamo, da je k omenjenemu prispevalo gibanje samo po sebi, ki ima izreden pomen v telesni in psihični razbremenitvi tako otrok in odraslih (Kos Knez, 2002).

Dobljeni rezultati na temelju anketnega vprašalnika, s katerim smo spremljali učenčevo stopnjo samoznaranja na področju pozornosti v fazi podajanja učiteljevih navodil v celotnem obdobju opazovanj pri pouku NGL, kažejo, da so učenci na tristopenjski opisni lestvici samoocenili stopnjo sledenja navodilom od *težko sem sledil* (2) do *sem z lahkoto sledil* (3).<sup>3</sup> Ugotavljamo, da so učenci dovolj realno samoocenili stopnjo sledenja učiteljevim navodilom in da se opisana opažanja v tabeli 1 ujemajo s povratnimi informacijami učencev. Učenka 4 je poročala o težavah pri sledenju podanih navodil in nalog v začetni fazi opazovanj, medtem ko je poročala o pozitivnem napredku na tem področju v zaključni fazi opazovanj. Učenci 1, 5 in 7 so poročali o težavah pri sledenju

<sup>3</sup> Učenci so samoocenili stopnjo sledenja učiteljevim navodilom: 1) *nisem sledil*, 2) *težko sem sledil*, 3) *lahkoto sem sledil*.

učiteljevim navodilom. Pri učencih 5 in 7 smo opazili, da je bila pozornost na podajanje učiteljevih navodil in nalog tesno povezana z učno motivacijo in interesom za dane naloge, pri učencu 1, ki je bil notranje motiviran in sta se stopnji pozornosti in koncentracije tekom opazovanj zvišali, pa smo kljub opisanemu dejstvu še vedno opažali, kar je poročal tudi sam učenec, nihanja na teh področjih pri NGL. Najmanj realno se je samoocenil učenec 2, saj je tekom celotnega obdobja opazovanj poročal, da z lahkoto sledi navodilom. Pri tem učencu smo opazili pozitivni porast na področjih pozornosti in koncentracije v zaključni fazi opazovanj, medtem ko smo zaznali pri NGL, da je učenec v začetni fazi potreboval več spodbud pri individualnih učnih oblikah, ki so se tekom opazovanj zreducirale, obenem pa se je čas koncentracije bistveno podaljšal. Učenci 3, 6 in 8 so dovolj realno samoocenili sledenje učiteljevim navodilom. Učenca 3 in 6, pri katerih smo opazili razpršenost pozornosti v začetni fazi opazovanj, sta poročala, da sta z lahkoto sledila navodilom. Pri omenjenih učencih smo zaznali pozitiven napredek na področju pozornosti in koncentracije že v vmesni fazi opazovanj, zato predvidevamo, da sta učenca z lahkoto sledila navodilom, vendar pa se je upad pozornosti in koncentracije pojavil v času zaključevanja dejavnosti, saj smo opazili pri prehodu na novo dejavnost ponoven dvig pozornosti. Tudi učitelji instrumentalnega pouka so za opazovane učence (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8) poročali, da so zaznali pozitiven napredek na področju pozornosti in koncentracije. Najmanj izrazit napredek na tem področju je bil opazen pri učencu 5, kar je poročal tudi učitelj učenca. Pri slednjem učencu smo povezovali nizko stopno pozornosti in koncentracije z nizko stopnjo učne motivacije pri obeh predmetih. Najbolj izrazito je slednje izstopalo pri instrumentalnem pouku, na katerega je učenec večkrat zamudil, preusmeril učni proces na pogovor ali pa z dolgotrajno pripravo instrumenta (saksofon) zavlačeval z začetkom pouka. B. Marentič Požarnik (2018) navaja raznotere zunanje (fizične in socialne) in notranje dejavnike (fiziološke in psihološke), ki vodijo učno motivacijo in uspešnost. Predvidevamo, da je bila nizka raven učne motivacije pri učencu 5, ki se je posledično odražala v nizki pozornosti in kratkotrajni koncentraciji, povezana s socialnim dejavnikom, in sicer manj spodbudnim domačim okoljem.

### **Učinki BCP na emocionalnem področju in področju učne motivacije**

Dobljeni rezultati na temelju opazovanj so pokazali, da so BCP pozitivno učinkovali na področju čustvene stabilnosti, notranje umirjenosti in samozaupanja. Pri učencih 2 in 4, ki sta izkazovala introvertiranost, smo opazili, da sta učenca tekom opazovanj postala samozavestnejša in odprta za socialne stike. Pri učencu 1, ki je bil osebno ekstravertirano naravnano, smo opazili, da se je njegova energičnost sprostil, usmerjenost navzven pa preusmerila navznoter. Podobne učinke BCP smo opazili tudi pri učencu 7, ki je izražal nihanje med intro- in ekstravertiranostjo. Pri učencu 8, pri katerem smo zaznavali zaskrbljenost, smo opazili, da so ga plesi razvedrili, medtem ko pri učencih 3, 5 in 6, ki so izražali čustveno stabilnost, bistvenih sprememb nismo opazili. Podobne pozitivne spremembe smo opazili tudi v primerih, ko so telesno-fizični dejavniki ovirali učni proces. Učenci so prihajali v teh primerih k pouku zelo utrujeni, opazili smo tudi slabša zdravstvena stanja. Nerazpoloženost za izvajanje učnega procesa je izvirala tudi iz navezanosti urnikov v glasbeni šoli, predhodnih dopoldanskih dogodkov v okviru splošnega izobraževanja in izvenšolskih dejavnosti. Dobljeni rezultati z anketnim



vprašalnikom kažejo, da so učenci ocenili svoje počutje pri pouku NGL od *nisem se dobro počutil* (1) in *dobro/odlično sem se počutil* (2, 3).<sup>4</sup> Predvidevamo, da je bilo nihanje v počutju povezano z (ne)razumevanjem učne snovi in načrtovanimi dejavnostmi pri NGL kot tudi dogajanja pred prihodom v glasbeno šolo. Izrazite spremembe v počutju učencev je bilo opaziti v obdobju preverjanja in ocenjevanju znanja. Učenca 1 in 5 sta poročala, da na pouk NGL *niti ne želita priti*, učenec 7 pa je poročal, da *najraje ne bi prišel*. Učenci 2, 3, 4, 6 in 8 pa so tudi v tem obdobju ohranjali visoko stopnjo učne motivacije, saj so poročali, da se veselijo priti k pouku NGL.

Pozitivne spremembe čustvenih razpoloženj na emocionalnem področju so sprožile dvig učne motivacije pri večini učencev. Izrazit napredek v učni motivaciji je izstopal pri učenki 4, pri učencu 5, ki je izražal nizko stopnjo učne motivacije, negativnih ali pozitivnih sprememb na tem področju nismo opazili. Izhodiščno stanje je pokazalo pri učencih 1, 2, 3, 6, 7 in 8, da so motivirani za učni proces pri inštrumentu in pri NGL. Po izvedenih BCP smo zaznali pri teh učencih še nekoliko višjo motivacijo za učni proces, stopnja individualnih motečih dejavnikov, ki so ovirali proces dela (usmerjanje učnega dela v pogovor), se je znižala. Pri učencih 7 in 8 smo opazili, da se je stopnja vznemirjenosti, v primeru nepravilnega igranja na inštrument in pri nerazumevanju učiteljevih navodil, znižala in slednja ni več prekinila kontinuitete učnega dela – učenec je zmožeg ohraniti mirnost in nadaljevati z delom. Pri učencu 1 smo opazili ohranjanje učne motivacije tudi v primeru zanj zahtevnih nalog. Rezultati študije so pokazali učinke BCP na porast učne motivacije, ki je bila tesno povezana s pozitivnimi spremembami čustvenih razpoloženj. Čustveni dejavniki, ki imajo pomembno prilagoditveno, usmerjevalno in motivirajočo vlogo (Musek, Pečjak, 1997), podpirajo in usmerjajo učno motivacijo (Marentič Požarnik, 2018), ki ima izjemni pomen pri izobraževanju v glasbeni šoli.

## Sklep

Rezultati kvalitativne študije izkazujejo pozitivne učinke BCP na vseh opazovanih področjih, negativni učinki niso bili zaznani. Izjemen pozitiven napredek je izstopal na področju pozornosti in koncentracije, zlasti v času nastopov in zaključnih izpitov. Opazili smo visoko stopnjo osredotočenosti, motiviranosti in čustvene stabilnosti pri igranju glasbenih programov. Nastale napake med igranjem skladb niso negativno vplivale na kontinuiteto izvajanja, učenci so ohranili mirnost in sproščenost. Dejavnika pozornost in koncentracija sta izjemno pomembna pri kakovostnem izvajanju na inštrument in estetskemu doživetemu izražanju. Izjemno spodbudni so pozitivni rezultati izvedenih BCP v glasbenem šolstvu, še zlasti z vidika podpore pri kakovostnem izvajanju učnega procesa, ki poteka v popoldanskem času. BCP razbremenijo telesne, čustvene in psihične napetosti po celodnevni dejavnosti v osnovni šoli in obšolskih dejavnostih. Z rezultati lahko potrdimo, da imajo BCP pozitivne učinke na pozornost in koncentracijo pri izvajanju učnega procesa v glasbeni šoli kot izvajanju skladb na nastopih in zaključnih izpitih. Potrdili smo tudi pozitivne učinke BCP na učno motivacijo in pozitivne spremembe emocionalnih stanj. Pozitivno linearno naraščanje čustvenih stanj je bilo ugotovljeno tudi z rezultati raziskav izvedenih v osnovni šoli (Pesek, Čagran, 2010;

4 Učenci so samoocenili stopnjo lastnega počutja: 1) *nisem se dobro počutil*, 2) *dobro sem se počutil*, 3) *odlično sem se počutil*.

Selimović, 2015). Predvidevamo, da so na opisane spremembe vplivali tudi drugi dejavniki kot so vloga učitelja, spodbudne glasbene vsebine in dejavnosti (npr. komorna igra), domače vadenje, sodelovanje staršev ipd.

Tudi glasbeno izobraževanje samo po sebi ima pozitivne učinke na razvoj pozornosti in koncentracije. M. Čebulc (2009) je ugotovila, da imata glasba in aktivno ukvarjanje z glasbo pomemben vpliv na razvoj koncentracije, obenem je ugotovila tudi statistično pomembno razliko pri ohranjanju koncentracije glede na časovno obdobje igranja na inštrument. Pozitivna čustvena naravnost in želja po glasbenem učenju na afektivnem področju sprožata višjo stopnjo učne motivacije, pozornosti in koncentracije v fazi učnega procesa in pri drugih dejavnostih povezanih z izobraževanjem v glasbeni šoli (Marentič Požarnik, 2018). Za gotovo potrditev pozitivnih učinkov BCP na opazovanih odročjih bi bilo potrebno izvesti longitudinalno raziskavo na večjem vzorcu respondentov. Izvedeni projekt in raziskava sta pomembna prispevka za večjo prepoznavnost BCP, ki odpirata nove možnosti raziskovanj v slovenskem prostoru. Gotovo so BCP ustrezen alternativni pristop in oblika pomoči pri delu z učenci s posebnimi potrebami v osnovni in glasbeni šoli. Kot alternativni pristop igrajo pomembno vlogo zlasti v glasbenem šolstvu glede na izvajanje učnega procesa v popoldanskem času. BCP so organsko povezani s temeljnimi dejavnostmi glasbenega pouka in so lahko smiselno vključeni v učni proces. BCP kakovostno podpirajo učni proces pri inštrumentalnem in skupinskem pouku NGL in ne zavzamejo velikega časovnega deleža učnih enot kot tudi ne povzročajo dodatnih finančnih obremenitev.

## Literatura

- Bach, E. (2009). *Zdravi se sam*. Ljubljana: Inštitut za Bachovo cvetno terapijo.
- Borota, B. (2013). *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
- Čebulc, M. (2009). *Glasbeno udejstvovanje ter koncentracija in dosežki učencev* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-D9EFZM7I/96125245-8673-44a1-be3c-ae0692f92288/PDF> (13.12.2019)
- Černe, T. (2014). Pozornost in koncentracija v funkciji učenja. Tehnike in strategije za otroke z motnjo pozornosti in koncentracije. V *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij: mednarodna konferenca EDUvision* (str.411-418). Polhov Gradec: EDUvision. <http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202014.pdf> (13.12.2019)
- EMU – *European Music School Union* (1999). <http://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2016/08/Weimar-declaration-German.pdf> (10.12.2019)
- Geng, A. (1999). *Bach-Blüten-Tänze*. Nemčija: M. Scheffer.
- Grčić, V., Paušić, J., in Kuzmanić, B. (2014). Dance Movement Therapy With Children And Adolescents: A Review. V Pišot R., Dolenc, P., Plevnik, M., Retar, I., Pišot, S., Obid, A., Cvetrežnik, S.(ur.), *8. mednarodna znanstvena in strokovna konferenca – Otroci v gibanju* Koper: Annales University Press. str. 98–107.

[https://www.researchgate.net/publication/270590021\\_Dance\\_Movement\\_Therapy\\_With\\_Children\\_And\\_Adolescents\\_A\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/270590021_Dance_Movement_Therapy_With_Children_And_Adolescents_A_Review) (10.12.2019)

Kos Knez, S. (2002). *Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju v devetletni osnovni šoli: didaktični priročnik za vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lapuh, A. (2019). *Glasbene sposobnosti otrok z motnjo avtističnega spektra* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.

Marčun, A. (2016). Poučevanje učencev s posebnimi potrebami v glasbenih šolah – nekatere metode in oblike pedagoškega dela. V: B. Rotar Pance (ur.), *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo*, zv. 25, Ljubljana: Akademija za glasbo, Univerza v Ljubljani, str. 273–291.

Markič, M. (2018). *Specifične učne težave pri predmetih nauk o glasbi in solfeggio v glasbeni šoli – primeri vaj in pripomočkov, kot pomoč v učnem procesu* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.

Nagode, J. (2015). *Glasbeno izobraževanje ljudi z motnjo sluha* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.

Miller, G. (2014). What Musicians Can Tell Us About Dyslexia and the Brain. <https://www.wired.com/2014/02/dyslexic-musicians/> (11.12.2019)

Mishra, J. (2015). *How the brain reads music: the evidence for musical dyslexia*. <https://theconversation.com/how-the-brain-reads-music-the-evidence-for-musical-dyslexia-39550> (11.12.2019)

Music Makes People – Music Schools in Europe. (2003). [http://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2016/09/manifesto\\_english.pdf](http://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2016/09/manifesto_english.pdf) (12.12.2019)

Marentič Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka: Od poučevanja k učenju*. Ljubljana: DZS.

Musek, J, in Pečjak, V. (1997). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.

Neuvirt, T. (2017). *Pomen in vloga učitelja pri poučevanju otrok z disleksijo pri pouku glasbe* (Magistrska naloga). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.

Pesek, A., Čagran, B. (2010): Terapevtski vidiki glasbene vzgoje: vloga Bachovih cvetnih plesov v razvoju pozitivnih čustvenih stanj sedem- in osemletnih učencev osnovnih šol. V: M. Barbo (ur.), *Muzikološki zbornik*, 46 (1), str. 119–133. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=77819> (12.12.2019)

Piber, N. (2016). *Avtizem in glasba* (Diplomska naloga). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.

Ramsell Howard, J. (2005). *The Bach Flower Remedies Step by Step – A complete guide to selecting and using the remedies*. Vermillon: Random House.

Ravbar, S. (2015). *Otroci s posebnimi potrebami pri pouku harmonike* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.

Selimović, A. (2015). *Terapevtski aspekti muzičkog odgoja u osnovnoj školi – Bachovi cvjetni plesovi* (Magistrsko delo). Univerzitet u Sarajevu, Muzička akademija u Sarajevu, Sarajevo.

Standley, J. M. (2008). Does Music Instruction Help Children Learn to Read? Evidence of a Meta-Analysis. *Update Applications of Research in Music Education*, 27(1), str. 17–32.

Statistical information about the European Music School Union (2015). <http://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2017/09/EMU-Statistics-2015-08.09.2017.pdf> (15.12.2019)

Tancig, S. (1987). *Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa*. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.

Vovk, M. (2010). *Glasbeno izobraževanje otrok z disleksijo* (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.

*Weimar Declaration Music Schools in Europe – European Music School Union* (1999). <http://www.musicschoolunion.eu/about-emu/what-we-do/european-music-school-union-weimar-declaration-music-schools-in-europe/> (15.12.2019)

Zadnik, K., Habe, K. (2018). Specifične učne težave (SUT) pri predmetu nauk o glasbi v glasbeni šoli. V: M. Schmidt, D. Rus Kolar, E. Kranjec (ur.). *Vloga inkluzivnega pedagoga v vzgoji in izobraževanju: konferenčni zbornik* Maribor: Univerzitetna založba Univerze. str. 251–267.

Zdravec, Julija (2017). *Poučevanje klavirja otrok z disleksijo* (Magistrski esej). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.

*Zakon o glasbeni šoli/ZGla/* (2000, 2006). Uradni list RS, št. 81/06. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2063> (8.12.2019)

*Zakon o osnovni šoli/ZOsn/* (1996). Uradni list RS, št. 12/96. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (9.12.2019)

*Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (ZOsn-UPB3)* (2006). Uradni list RS 81/2006.

<https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535?sop=2006-01-3535> (9.12.2019)

*Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli/ZOsn-H/* (2011). Uradni list RS, št. 87/11 in 40/12 – ZUJF. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6129> (10.12.2019)

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami/ZUOPP, ZUOPP-1/* (2000, 2011). Uradni list RS, št. 58/11. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896> (15.12.2019)

ZSGŠ – Zveza Slovenskih Glasbenih Šol. (b.d.). <http://www.zsgs.si/o-zvezi/> (15.12.2019)

## Summary

The increase of pupils with special needs is perceived in general and music school education in the Slovenian territory. In comparison to documents of elementary school education, which support the integration of mentioned group into regular educational programmes, pupils with special needs are not defined and considered in the Music School Act (2000, 2006). In opposite, the active music teachers report the inclusion of the mentioned group of pupils in their learning process as well as their needs for additional professional training for mentioned group (Zadnik, Habe, 2018). Teachers recognize the presence of pupils with deficits in particular areas of learning, such as, reading and writing a music record, low level of attention, deficits in coordination in the psychomotor domain. Due to the modest representation of concrete didactics approaches and strategies in the area of working with pupils with special needs and the lack of the professional services to provide a support to teachers of individual and group classes in music school, alternative approaches in working with this group of pupils are coming in the forefront. The described situation was an incentive to execute the project with the Bach flower dances in one of the Slovenian music school.

British doctor Edward Bach (1886–1936), who developed Bach flower remedies, considered the holistic approach to human's personality in his medicine practice. He intuitively discovered 37 flower essences, one of them is related to pure spring water. Thirty-eight essences balance the negatively expressed emotional and spiritual states before they manifest themselves in the form of disease at the physical level (Ramsell Howard, 2005; Pesek, Čagran, 2010). A step further was made by Anastasia Geng (1922–2002), a Latvian dancer and choreographer, who developed Bach flower dances. Bach flower dances, which are circle dances, are based on the Latvian folk tradition. Dances in circle are held around the center with symbolic meaning (candles, flowers, cards, etc.), which is a symbol of the center of the universe, source of cosmic energy, from which dancers draw their own energy deficit or release redundant energy at the physical, emotional and spiritual levels (Geng, 1999).

The purpose of the 5-month project, which was carried out in the instrumental and group Music theory classes, was to determine the effects of the Bach flower dances in the areas of learning motivation, attention, concentration and emotional state. The results of a multiple case study, on a sample of 8 pupils of different instruments, at the age of 7- to 11-years-old, showed the positive effects of Bach flower dances in all observed areas. The outstanding positive progress was noted in the time-extended concentration and higher level of attention, especially during performances and final exams by the pupils in the instrumental classes.



**Vojko Veršnik**

Tretja OŠ Slovenj Gradec

## **OD RAZISKAVE DO RABE GLASBE: PESEM KOT KOMUNIKACIJA ZA DOBROBIT DRUŽBE**

*Strokovni članek /Professional Article*

### **Izvleček**

Članek prikazuje potencial, pomen in korist povezovanja formalnega in neformalnega glasbenega znanja v vzgoji in izobraževanju ter v vsakdanjem življenju. Njegov osnovni namen je spodbujanje rabe glasbe kot sredstva za dobrobit posameznika in širše družbe. Predstavljena primera odražata tudi povezovanje avtorjevega terenskega, raziskovalnega in pedagoškega dela ter njegovo aktivno vlogo. Prvi primer obravnava raziskavo o tajski pesmi *Chang, Chang, Chang* in rabo le-te z namenom izobraževanja, kasneje tudi sodelovanja med *Univerzo v Ljubljani* in *Chulalongkorn University* (Bangkok, Tajska), drugi pa predstavlja razsežnosti projekta *Poklonimo jim pesem* (2008). Ta je na podlagi raziskave o glasbenem življenju v slovenskih domovih starostnikov vplival na mednarodni projekt *Inclusion Cocktail, step II* (2013), skupaj z raziskovalnimi dognanji avtorjeve disertacije pa tudi na avtorski film *Bodi drugačen*, s katerim je Tretja OŠ Slovenj Gradec zmagala na mednarodnem tekmovanju *Video S-factor* (2017).

**Ključne besede:** glasbena pedagogika, etnomuzikologija, neformalna znanja, starostniki, osebe s posebnimi potrebami, socialna inkluzija, komunikacija

### **Abstract**

#### **From Research to Use of Music: A Song as Communication Tool for the Well-Being of the Society**

This article demonstrates the potential, importance and benefits of integrating formal and informal music knowledge into education and everyday life. Its primary purpose is to promote the use of music for the benefit of the individual and the wider society. The examples presented also reflect the connection of the author's fieldwork, research and teaching work, and his active role. The first example deals with the research of the Thai song *Chang, Chang, Chang* and its use in education, and later on in the cooperation between the University of Ljubljana (Slovenia) and Chulalongkorn University (Bangkok, Thailand). The second example presents the magnitude of the project *Let's give them a song* (2008). Based on a study on musical life in Slovenian homes for the elderly, the latter influenced the international project *Inclusion Cocktail, step II* (2013), and together with the research findings of the author's dissertation, this brought about the film *Be Different*, for which Slovenj Gradec Third Elementary School won the *Video S-factor* international competition (2017).

**Keywords:** music pedagogy, ethnomusicology, non-formal skills, the elderly, people with special needs, social inclusion, communication

## Uvod

Zadnja leta je v Sloveniji veliko govora o inkluziji, kar se navezuje predvsem na šolsko področje, manj pa na širše socialno okolje. S tega vidika je lahko glasba odlično sredstvo za odpravo predsodkov in stereotipov, za povezovanje in doseganje socialnih interakcij v širši družbi ter sprejemanje drugačnosti, vendar se ji v slovenski glasbeni pedagogiki in kurikulumu, pa tudi sicer, namenja premalo tovrstne pozornosti. Res, da nas zavezujejo učni načrt, cilji in standardi znanja, vendar je pedagog avtonomen in lahko znotraj teh okvirov suvereno izbira vsebine. Pri tem je zelo pomembno njegovo področje neformalnega znanja in izkušenj, s katerim lahko nadgrajuje formalno izobraževanje ter šolske in druge aktivnosti. V nadaljevanju sta predstavljena dva primera, ki sta preseгла načrtovane cilje in v katerih sem aktivno sodeloval kot etnomuzikolog in glasbeni pedagog ter povezoval terensko, raziskovalno in pedagoško delo. V obeh primerih gre za zavestno rabo glasbe, ki je na podlagi predhodnih raziskav z izbranimi pesmimi služila kot osnova za glasbene in socialne interakcije različnih kulturnih oz. družbenih in starostnih skupin ter njihovo medsebojno korist. Skozi daljše časovno obdobje je prikazano tudi sosledje različnih glasbenih aktivnosti in projektov, ki sta jih idejno spodbudila ravno obravnavana primera. Te aktivnosti so bodisi nadgradnja formalnih šolskih aktivnosti ali pa korak k uresničitvi izsledkov in predlogov za izboljšanje stanja, ugotovljenega v disertaciji *Glasbeno življenje upokojencev na slovenskem Koroškem* (Veršnik, 2016). Pri vsem pa je skozi interakcije sodelujočih mnogo bolj kot sam *glasbeni produkt* poudarjena *glasba kot proces*.

## Pesem kot glasbena komunikacija

Zmotno je prepričanje, da je glasba univerzalni jezik. Laiku takšne izjave še ne gre zameriti, na žalost pa to občasno slišimo tudi pri posameznih študentih glasbenih smeri, celo nekaterih glasbenih pedagogih ali akademskih glasbenikih, predvsem pa na raznih proslavah celo na najvišji državni ravni, ko želi govornik glasbi in kulturi peti slavospev in jo kovati v zvezde. Že v sami Sloveniji najdemo veliko dokazov, da glasba ni univerzalni jezik. Če bi bila, potem opernega petja nihče ne bi poimenoval 'zoperno', narodnozabavne glasbe 'goveja muzika' itd. Še bolj nazorno to ponazarja očitek iranskega učitelja svetovno priznanemu etnomuzikologu, Brunu Nettlu: »Ti nikoli ne boš razumel te glasbe.« (Nettl, 2002, str. 202). S tem je mislil predvsem na izvajalsko prakso, interpretacijo in razumevanje njihove glasbe, medtem ko obstajajo tudi drugi aspekti, ki se jih v prepričanju o univerzalnosti glasbe pogosto napačno dojema.

Niti most kot objekt niti glasba kot metafora mostu nimata vedno povezovalne funkcije dveh strani, skupin ali skupnosti (Veršnik, 2010), glasba lahko ima namreč tudi razdiralno vlogo, kadar služi izključno poveličevanju lastnega naroda ali provokaciji nasprotnika. Mitja Šipek (1926–2015), vsestranski koroški kulturnik in umetnik ter velik strokovnjak na področju ultrazvoka kovin, se je spominjal, da so fašisti med vojno »pesem uporabljali zato, da so hujskali ljudi.« (Šipek, 2011). Podobno se je pesem kot propaganda ali medsebojna provokacija nasprotnika uporabljala tudi v vojnah nekdanje Jugoslavije (npr. Pettan, 1998).



Če želimo torej glasbo uporabiti kot metaforo mostu, ki povezuje, potem mora biti repertoar skrbno izbran na podlagi predhodnih raziskav. Ravno zaradi tega je bila pesem v obeh predstavljenih primerih bistveni element za *premostitev* družbenokulturnih in generacijskih razlik, pri čemer so dodatno pripomogle izvedbe v živo in interakcije sodelujočih.

### **Primer 1: S 'slonom' od odročne vasice do uglednih univerz**

Prvi primer na podlagi predhodne raziskave prikazuje rabo pesmi na celotni vertikali glasbenega izobraževanja, saj so v njem sodelovale različne starostne skupine, od najmlajših do najstnikov, vključno s študenti. Kot presežek rabe pesmi pa se v njem odraža predvsem medkulturno oz. mednarodno povezovanje na področju univerzitetnih izobraževalnih institucij. Gre za tajsko pesem *Chang, Chang, Chang*, ki je skozi različne rabe in funkcije glasbe iz Tajske z mojo pomočjo 'prišla' v Slovenijo in se v priredbi ter prepesnitvi v obeh jezikih kot bumerang spet 'vrnila' nazaj na Tajsko. To je otroška pesem o slonu, ki sem jo spoznal na neki odpravi (2003) visoko v hribih province Chiang Mai na severu Tajske, ko sem vodiča prosil, če lahko zapoje kakšno njihovo pesem. Njegovo petje in gibalna koreografija sta me povsem prevzeli in takoj sem vedel, da bom to pesem uporabil v pedagoške namene, ter že razmišljal, kako bi jo lahko predstavil slovenskim učencem.

To je bilo še pred delovanjem YouTube, pa tudi digitalni fotoaparati z videokamero še niso bili toliko prisotni, zato sem se moral zadovoljiti z materialom, ki sem ga pridobil na licu mesta: s terenskim notnim zapisom, opisom gibalne koreografije, ob pomoči vodiča pa s tajskim besedilom in pravilno izgovorjavo ter razlago pomena pesmi v angleščini, kar sem kasneje preveril še na več mestih na Tajskem.

Sledila je raziskava o avtorstvu pesmi, čeprav sta njena priljubljenost, razširjenost pa tudi pomanjkanje zapisov in virov sprva kazali na ljudsko izročilo. Ker tudi na spletu nisem našel ničesar oprijemljivega, sem iskal še druge poti in po dolgem iskanju na Tajskem veleposlaništvu na Dunaju končno prišel do vira. Izkazalo se je, da je takratna glavna tajnica tamkajšnjega tajskega veleposlaništva Mathurawee Wisuthakul vnukinja avtorice besedila pesmi.

Melodija pesmi je priredba tajske tradicionalne glasbe *Pa Ma Kwe*, katere avtor ni znan. Na podlagi te glasbe je Khunying Chinn Silpabanleng (1906–1991)<sup>1</sup> napisala pesem *Chang, Chang, Chang* (v nadaljevanju *Chang*), z namenom ohranjanja stare tajske tradicionalne glasbe pred izumrtjem. Odziv njene družine je bil izjemen, posredovali so mi avtoričine rokopise, vse informacije o pesmi, označili pa so me celo za njenega »kulturnega ambasadorja v vzhodni Evropi.«<sup>2</sup> Hkrati so me povabili, da za publikacijo ob 100-letnici avtoričinega rojstva napišem članek o osebni izkušnji s pesmijo ter da s svojo priredbo in našimi učenci nastopim na slavnostni prireditvi v Bangkoku, na katero so

---

1 Tajska umetnica, glasbenica, učiteljica glasbene vzgoje ter soustvarjalka kurikuluma za glasbo. Leta 1987 izbrana za državno umetnico na Tajskem. Zavzemala se je za ohranjanje in prenašanje tajske tradicionalne glasbe na mlajše rodove.

2 »Thank you so much for your wonderful article about Chang. My daughter and I appreciate what you have said and done for Chang and Khunying Chinn Silpabanleng. Now that the chang and her reputation have come along way across the continent to Eastern Europe, having you as the cultural ambassador!!!!« (Wisuthakul, M. D., e-pošta avtorju, 27.7.2006)

povabili tudi tajsko princeso. Dogodka se zaradi prevelikega finančnega zaloga žal nismo mogli udeležiti, moj članek (Veršnik, 2006b) pa je v tajskem in angleškem jeziku objavljen v omenjeni publikaciji (Nak-kong in Sagarik, 2006).

Pesem je bila kasneje uporabljena in posneta v različnih glasbenih žanrih, od popularne glasbe, folka, rapa do klasične glasbe, prav tako pa uporabljena v animiranem filmu *Karn kluay* (2006), ki obravnava tudi del tajске zgodovine. *Azijski Kulturni center za Unesco* (ACCU – Asian Cultural Center for Unesco)<sup>3</sup> je pesem *Chang* izbral za predstavitevno pesem JV Azije.<sup>4</sup>

Danes sem mnenja, da bi zelo težko našel pesem, ki bi Tajsko bolje predstavljala kot ta. Je verjetno najbolj znana in priljubljena otroška pesem na Tajskem, tako med otroki kot med odraslimi. Zapeti in zaplesati jo zna skoraj vsak Tajec, poleg tega pa opeva slona,<sup>5</sup> ki je zelo priljubljena žival, hkrati pa tudi eden od simbolov Kraljevine Tajske.

Maja 2007 me je Svanibor Pettan, predstojnik katedre za etnomuzikologijo z Oddelka za muzikologijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani, zaprosil za pomoč pri organizaciji slovenske koncertne turneje skupine *Chulalongkorn University Thai Music Ensemble* z istoimenske univerze iz Bangkoka. Na Koroškem sem organiziral enega od njihovih koncertov, v ta namen pa zanje pripravil presenečenje. Tisto leto sem na OŠ Mežica ustanovil pevski zbor *Črički*, v katerem so peli izključno prvošolci, hkrati pa sem vodil tudi izbirni predmet *Ansambelska igra*, zato smo z obema skupinama kot presenečenje za nastopajoče izvedli mojo priredbo *Chang je slon* (Veršnik, 2006a) v tajskem in slovenskem jeziku. Ob predstavitvi članov omenjenega tajskega ansambla smo z zadnje strani nenapovedano prišli na oder in jim to pesem zapeli v tajščini in slovenščini. Presenečeni in navdušeni Tajci so z nami izvajali gibalno koreografijo in prepevali tajski del besedila.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo.

<sup>4</sup> Podrobnejši opis o raziskavi pesmi in odzivih avtoričine družine je dosegljiv v članku *Solid as Stone and Bone: Song as a Bridge between Cultures and Generations* (Veršnik, 2010). Osebni odziv je dokumentiran v Wisuthakul, M., e-pošta avtorju, 28.5.2006.

<sup>5</sup> *Chang* je v tajščini slon.

<sup>6</sup> Takratni direktor mežiškega *Narodnega doma* Marjan Sušnik je zelo pogosto poudaril, da je bil v svojem direktorovanju najbolj ponosen na to, da je v ND Mežica gostil člane tega tajskega ansambla Univerze Chulalongkorn.

Slika 1: Pesem »Chang je slon« (Veršnik, 2006a) v izvedbi PZ Črički za skupino Chulalongkorn University Thai Music Ensemble



Avtor fotografij: Aleksander Praper.

Februarja 2009 je Svanibor Pettan za študente nekaterih ljubljanskih fakultet organiziral kulturno izmenjavo na Tajskem in me prosil za notni material omenjene priredbe. Ta tajsko-slovenska različica pesmi je postala pomemben del glasbene komunikacije na tej mednarodni študentski izmenjavi Slovenije in Tajske. V oddaji *Opus* (9.3.2009), kjer je v pogovoru predstavil pestre aktivnosti izmenjave, je bilo med drugim prav navdihujoče videti skupno izvajanje pesmi *Chang*, pa tudi, kako so slovenski študenti tajske kolege učili besedilo slovenske prepesnitve.

V Sloveniji sem to pesem kasneje predstavil na raznih prireditvah, tudi na državni ravni, npr. z učenci Tretje OŠ Slovenj Gradec na državni glasbeni reviji *Zapojmo, zaigrajmo, zaplešimo* v Lendavi (12.5.2011) in na samostojnem koncertnem nastopu na *Festivalu za 3. življenjsko obdobje* v ljubljanskem Cankarjevem domu (29.9.2011). Moje zadnje sodelovanje z omenjeno tajsko univerzo pa je bilo julija 2019, ko sem kot aktivni udeleženec sodeloval na svetovni muzikološki konferenci ICTM<sup>7</sup> v Bangkoku (Veršnik, 2019b), tokrat seveda ne v zvezi s 'slonjo' pesmijo. Glavni organizatorji konference so bili ravno nekateri člani prej omenjenega tajskega ansambla na slovenski koncertni

<sup>7</sup> ICTM – *International Council for Traditional Music* (Mednarodno združenje za tradicijsko glasbo).

turneji, glavna organizacijska vodja (kot tudi tajske skupine na slovenski turneji) pa profesorica Bussakorn Binson.<sup>8</sup>

Uporaba priredbe pesmi *Chang je slon* (Veršnik, 2006a) seveda ni predstavljala ravno ključnega elementa pri prej omenjenem povezovanju *Univerze v Ljubljani* in *Chulalongkorn University* iz Bangkoka, zato je sploh ne moremo primerjati z vloženimi naporji in trudom Svaniborja Pettana in Bussakorn Binson ter njenih sodelavcev. Še manj skupnega ima s samo 45. svetovno konferenco ICTM, za katero je bila kot prva gostiteljica v JV Aziji nasploh izbrana prav Chulalongkorn University. Zagotovo pa se v tem izboru odražajo številni dosežki in aktivnosti te univerze, med drugim tudi njena povezovanja z drugimi univerzami in še kaj. In čeprav zelo majhen, se vendar pomemben delček vloge skriva tudi v otroški pesmi o slonu, ki je služila kot vez med *Črički* in skupino *Chulalongkorn University Thai Music Ensemble* ter se kasneje s slovenskimi študenti kot bumerang spet v vlogi povezovanja vrnila nazaj na Tajsko.

## **Primer 2: Razsežnosti, odmevnost in idejni odraz projekta *Poklonimo jim pesem***

Drugi primer prikazuje razsežnosti projekta *Poklonimo jim pesem* (Veršnik, 2008b) in njegovo idejno odražanje na druge družbeno naravnane projekte skozi daljše časovno obdobje. Pri tem ne gre za neposredno nadaljevanje, temveč za aktivnosti, na katere je idejno vplival oziroma jih spodbudil z osveščanjem in izobraževanjem. Eden takih primerov je bil mednarodni projekt usposabljanja in razvijanja kompetenc s področja socialne vključenosti s pomočjo neformalnih učnih metod, *Inclusion Cocktail, step II* (2013), ki je potekal v okviru širšega programa Evropske unije *Mladi v akciji* in bil namenjen mladim voditeljem in edukatorjem iz držav članic. Drugi primer, na katerega je projekt *Poklonimo jim pesem* idejno vplival, pa je večplasten. Skupaj z raziskovalnimi dognanji in predlogi za izboljšanje ugotovljenega stanja v moji doktorski disertaciji (Veršnik, 2016), po drugi strani pa s kontinuiranim nadaljevanjem socialnih in glasbenih interakcij med stanovalci koroških domov za starejše občane (DSO) in glasbenimi skupinami, ki jih sem jih vodil (bodisi znotraj vzgoje in izobraževanja bodisi izven), se je porodila ideja za avtorski film *Bodi drugačen* (Veršnik, 2017). S tem filmom so učenci *Tretje OŠ Slovenj Gradec* leta 2017 zmagali na mednarodnem tekmovanju *Video S-factor*, ki je namenjeno populaciji oseb s posebnimi potrebami.

## **Kratka predstavitev projekta *Poklonimo jim pesem***

Ta enoletni projekt je zaživel leta 2008 kot nadgradnja dveletne etnomuzikološke raziskave za magistrsko nalogo, kasneje pa skupaj z večletnim terenskim delom tudi za disertacijo *Glasbeno življenje upokojencev na slovenskem Koroškem* (Veršnik, 2016). Le-ta je prva obsežnejša in poglobljena etnomuzikološka študija v slovenskem znanstvenem prostoru, ki obravnava glasbene aspekte tretjega življenjskega obdobja. Pri njenem empiričnem raziskovalnem delu sem dal prednost naslednjim raziskovalnim

<sup>8</sup> Na vrhunsko organizirani konferenci, ki je bila tokrat prvič izvedena na področju JV Azije, hkrati pa po številu sodelujočih držav in posameznikov sploh največja konferenca ICTM doslej, je ponos organizatorjev morda najbolje ponazarjala misel, ki jo je na uradni otvoritveni slovesnosti, na kateri je bila prisotna tudi Njena kraljevska visokost princeza Maha Chakri Sirindhorn, B. Binson izrekla: »Today is not a dream.« (Binson, 2019).

metodam: etnografski metodi (vključno s strategijo opazovanja z udeležbo), primerjalni metodi, metodi časovne distance, metodi analize, empirični metodi, biografski metodi, deskriptivni metodi in metodi razlage. Osredotočil sem se na bistvena kvalitativna vprašanja: *kdo, kaj, kako, kje, kdaj, zakaj*, namenoma pa sem se izognil kvantitativnim metodam in golim statističnim podatkom (kako pogosto so upokojenci glasbeno aktivni, koliko odstotkov jih posluša to ali ono zvrst glasbe, koliko jih globlje analitično vrednoti njeno estetiko ipd.).

Projekt *Poklonimo jim pesem* je bil definiran na podlagi spremljanja in dokumentiranja vaj, nastopov, koncertov in drugih dejavnosti upokojencev; poglobljenih intervjujev, formalnih in neformalnih pogovorov z njimi, vključno s stanovalci v koroških DSO-jih; ter s pomočjo informacij vodij, socialnih delavcev, terapevtov in drugega osebja teh domov v Sloveniji. Iz raziskave je bilo med drugim razvidno, da so v slovenskih DSO-jih, predvsem v ruralnem okolju, kljub pestremu glasbenemu življenju stanovalci pogrešali in najbolj cenili ljudsko glasbo, še posebej v povezavi s harmoniko in citrami, kar naj bi jih spominjalo na njihove mladostne glasbene aktivnosti. Iz tega se mi je porodila ideja za projekt, s katerim bi skozi izvajanje izbranega repertoarja – torej »glasb[e] iz njihove mladosti« (Veršnik 2008a in 2016, str.103), skušali doseči čim boljše interakcijo nastopajočih in poslušalcev ter posledično zmanjšati občutek različnosti in ločenosti, hkrati pa z glasbo vplivati na lajšanje demence. Projekt smo s *Pevsko skupino Alenčice*, ki sem jo vodil dobrih 10 let, izvajali v koroških DSO-jih in CUDV Črna na Koroškem (tam s prirejenim repertoarjem), podprl pa ga je tudi *Javni sklad Republike Slovenije za kulturne dejavnosti* (JSKD RS).

Cilje projekta je možno strniti v naslednje tri sklope: a) medgeneracijsko združevanje, b) odprava stereotipov o življenju v DSO-jih in c) pokazati pevkam (in širši publikli) moč ljudske pesmi (med drugim tudi pozitiven učinek na zaviranje demence). K pomembnosti slednjega cilja je prispevalo dejstvo, da je večina *Alenčic* zaposlena v pedagoških poklicih, nekatere med njimi pa so imele odklonilen odnos do (izvajanja) ljudskih pesmi. Ob zavedanju, kako odločilen vpliv lahko ima vzgojitelj, učitelj, profesor ali kakršen koli mentor na svoje slušatelje, je to izrednega pomena. Še posebej pomembno se mi je zdelo, ker je v našem primeru ljudska glasba sprožila odziv nekaterih dementnih stanovalcev domov, ki so bili po informacijah osebja sicer neodzivni in asocialni. Res, da nismo merili dolgoročnih učinkov, vendar so bili že trenutni odzivi dovolj zgovorni. Šlo je torej za glasbo, s katero se posameznik identificira, ta pa **ni enoznačna**, zato so predhodne raziskave določenega okolja ali skupnosti izrednega pomena (Veršnik, 2008a in 2016). Tako je bilo tudi v primeru tega projekta, kjer so bile interakcije sodelujočih skupin posledica skrbno izbranega repertoarja.

**Slika 2: Kolaž fotografij iz projekta »Poklonimo jim pesem«**



Fotografije: arhiv avtorja

**Vpliv projekta *Poklonimo jim pesem* na druge projekte**

Projekt *Poklonimo jim pesem* (*Let's give them a song*) je bil iz različnih vidikov predstavljen širši javnosti na lokalnem, nacionalnem in mednarodnem nivoju (npr. Veršnik, 2008c; 2008d; 2009a; 2009b; 2010), na povabilo pa tudi študentom in drugim slušateljem z namenom osveščanja oz. izobraževanja (Veršnik, 2012 in 2013). Po predstavitvi dokumentarnih posnetkov projekta na mednarodnem simpoziju v Ljubljani (13.7.2008) je Anthony Seeger, eden najvidnejših predstavnikov sodobne etnomuzikologije, dejal:

*Čestitke za vašo predstavitev. Zdaj bi morali iti na Ministrstvo za izobraževanje [znanost in šport] in jim pokazati vaš predstavitveni video. Povejte jim: 'Poglejte, kaj lahko glasba doseže, vi pa zmanjšujete ure glasbene vzgoje v vzgojno-izobraževalnem programu in povečujete ure matematike, jezikov in drugih predmetov na račun glasbenega izobraževanja. To delamo tudi v Združenih državah [Amerike], vendar obstajajo utemeljeni razlogi za ohranitev glasbe v šolskem kurikulumu.'*<sup>9</sup>

<sup>9</sup> »Congratulations for your presentation. Now you should go to the Ministry of Education and show them your demonstration video. Tell them: 'Look what is music able to achieve, but you reduce lessons of music from school education programs and increase mathematics, languages and other subjects at the expense of music education.' We are doing this in the United States too, but there are good reasons to maintain music in school curricula.« (Seeger, osebna komunikacija, 13. 7. 2008).



Leta 2013 smo na Tretji OŠ Slovenj Gradec sodelovali v vseslovenskem projektu *Evropska vas*<sup>10</sup> in tisto leto predstavljali Latvijo.<sup>11</sup> Našega nastopa se je udeležil veleposlanik Latvije, Bahtijors Hasans. Čez nekaj dni so me kontaktirali organizatorji mednarodnega projekta *Inclusion Cocktail* (znotraj programa Evropske unije *Mladi v akciji*, njegov glavni organizator pa je bil prav tako Latvijec, Žigimants fon Krēšlīņš. Prosili so, da bi z učenci (s posebnimi potrebami) Tretje OŠ Slovenj Gradec za udeležence projekta iz 9-ih evropskih držav uprizoril naš nastop v latvijščini, kasneje pa zanje pripravil še predavanje o inkluziji otrok s posebnimi potrebami ter o mojem šolskem delu z njimi. Ker pa gre pri pojmu inkluzija po mojem mnenju za širši socialni vidik, in ne zgolj za inkluzijo v šolstvu, sem jim v predavanju predstavil tudi projekt *Poklonimo jim pesem*. Predstavitev le-tega v predavanju (Veršnik, 2013) pa je organizatorjem očitno dala navdih in nove ideje, saj so leto kasneje v nadgradnji *Inclusion Cocktail, step II*, izbrali tematiko socialnega in medgeneracijskega vključevanja starejših in projekt izvajali prav v Koroškem domu starostnikov (KDS) Črneče in njegovi enoti Slovenj Gradec (MKC Slovenj Gradec, 2014). Če sklepamo iz informacij medijev o omenjenem mednarodnem projektu: »Udeleženci se bodo od usposabljanja poslovili s predstavitev projekta in tako postali njegovi lastniki v svojih državah« (Fasfalt, 2014), oz. kot je bilo 30.10.2014 poudarjeno v TV-prispevku Poročila ob petih: »Dodana vrednost je mednarodno povezovanje« (Vornšek, 2014), potem je torej tudi projekt *Poklonimo jim pesem* z vlogo osveščanja presegel zgolj meje Koroške in Slovenije.

Sam sem seveda še naprej sodeloval in nastopal v DSO-jih s šolskim in z zunanji zbori oz. skupinami, ki sem jih vodil. V interakciji otrok s posebnimi potrebami (s katerimi se kot glasbeni pedagog poklicno ukvarjam od leta 2007) in starostniki – kot dvema ranljivejšima skupinama – pa sem iskal še dodatno nadgradnjo. Na enem od naših druženj sem spoznal Marijo Kraker (1936–2018), takratno stanovalko Koroškega doma starostnikov (KDS), enote Slovenj Gradec. Po našem nastopu je pristopila in mi rekla: »Saj pravzaprav vsi zbori lepo pejejo, ampak ta pa je bil od vseh najbolj srčen in za dušo.«<sup>12</sup> Z Marijo Kraker se prej nisva poznala oziroma imela kakršnih koli stikov, zato ta izjava verjetno ni bila zgolj vljudnostna. To pa ni bilo edino, s čimer me je presenetila. Glede na rezultate moje terenske raziskave in projekta *Poklonimo jim pesem*, so bile osnovna repertoarja nastopov v DSO-jih vedno slovenske in koroške ljudske pesmi. Vendar smo se tisto šolsko leto spet pridružili že omenjenemu projektu *Evropska vas* in takrat predstavljali Italijo. V ta namen sem za svoje učence izbral in priredil nekaj najbolj znanih italijanskih skladb in pesmi, poleg tega pa za dva učenca-povezovalca napisal šaljivo predstavitevno besedilo o Italiji, tako da je iz vsega nastal neprekinjen 10-minutni nastop. Usvajanje besedil je bilo za učence seveda dolgotrajen proces, saj pred tem niso imeli nikakršnega predznanja ali stika z italijanskim jezikom, vendar jih večina še danes zna in rada prepeva te pesmi.<sup>13</sup> Tako smo v KDS Slovenj Gradec poleg slovenskih in

10 Namen projekta *Evropska vas* je bilo skozi lastno ustvarjanje učencev spoznavati države članice Evropske unije, sprejemanje njenih kulturnih in družbenih raznolikosti, pa tudi lastne identitete.

11 Vsaka osnovna šola je v tem projektu predstavljala eno od držav članic.

12 M. Kraker, osebna komunikacija, 18.6.2015.

13 Učenci Posebnega programa vzgoje in izobraževanja (PPVI) lahko šolo obiskujejo do 26. leta starosti.

koroških ljudskih izvajali tudi ta splet italijanskih pesmi<sup>14</sup>. Medtem ko je bila po našem nastopu večina starostnikov res najbolj ganjena zaradi izvajanja naših ljudskih pesmi, pa je Marija Kraker dodala: »Najbolj všeč mi je bila pa tista Verdijeva arija.«<sup>15</sup>. Šele pozneje, ko sem M. Kraker bolje spoznal, sem razumel, zakaj se ni poistovetila samo s koroškimi in slovenskimi ljudskimi pesmimi. Odgovor je kot na dlani: Marija po rodu ni bila Korošica, ampak Štajerka, zato je koroška pesem seveda ni tako pritegnila kot ostale stanovalce. Poleg tega je odraščala v drugem okolju, v Mariboru, in tam v mladosti pela v opernem zboru. Tu gre spet za jasen vpliv okolja in »znane« glasbe (Sacks, 2009, 1), ki ji je bila blizu že v mladosti (Veršnik, 2008a in 2016). To moč *znane* ali *glasbe iz mladosti* pa odlično ponazarja dokumentarni film *Alive inside* (2014), v katerem so stanovalcem domov preko slušalk predvajali takšno glasbo – učinek je bil, kot da bi ponovno oživel.

Na podlagi opravljenih raziskav in z izvedbo projekta *Poklonimo jim pesem*, z izkušnjami z aplikativno etnomuzikologijo, pa tudi vpogledom v relevantno literaturo sem že pred zaključkom svoje disertacije (Veršnik, 2016) navedel nekaj predlogov za izboljšanje glasbenega, kulturnega in družbenega življenja upokojencev na slovenskem Koroškem ter starostnikov nasploh. Svojo pobudo sem, kot mi je pred leti svetoval Anthony Seeger<sup>16</sup> poslal na JSKD RS in dve ministrstvu<sup>17</sup>, ki bi po mojem mnenju lahko kaj vplivali na to, vendar je bil odgovor bolj vljudnosten kot karkoli drugega, medtem ko iz JSKD RS nisem prejel nikakršnega odgovora.

Zato sem uvidel, da ne gre čakati na tiste 'od zgoraj', ampak narediti nekaj v lastni pobudi in režiji. In ko sem čez nekaj časa razmišljal, kakšno pesem in zgodbo naj ustvarim za mednarodno tekmovanje *Video S-factor*, katerega namen je, da otroci s posebnimi potrebami s pomočjo mentorjev posnamejo kratek film, sem sklenil le-te povezati še z eno ranljivejšo populacijo – s stanovalci DSO. Sprva sem želel vključiti večjo skupino, vendar sem se zaradi besedila oz. zgodbe same odločil, da vlogo starejših ljudi, od katerih se lahko ogromno naučimo, prevzame ena oseba. In takoj sem pomislil na Marijo Kraker, ki je nekako izstopala. Z veseljem in veliko odgovornostjo je sprejela izziv in nastal je video *Bodi drugačen* (Veršnik, 2017), ki je kasneje zmagal na *Video S-factor 2017* in v katerem je Marija Kraker odigrala pomembno vlogo. Svoje navdušenje nad povabilom za sodelovanje in občutke pri snemanju filma je izrazila v oddaji *Koroški dogodki* (Kraker, 2017a) Koroške regionalne televizije (KOR TV). Samo nastajanje filma, odnose, ki so se stkali pri ustvarjanju, torej glasbo kot proces, pa sem 15.7. 2019 predstavil na svetovni etnomuzikološki konferenci ICTM v Bangkoku (Veršnik, 2019b).

Marija Kraker je bila vsestransko nadarjena tako na likovnem, literarnem kot na glasbenem področju. V njihovem domu je redno igrala na star koncertni klavir v pritličju, v svoji sobi, občasno pa tudi na terasi doma, pa na svoj sintetizator. Sodelovala je v domskem pevskem zboru in v manjši vokalno-instrumentalni skupini, risala in slikala, se

14 Uvodna predstavitev Italije v dialogu dveh učencev in ta splet italijanskih pesmi sta prikazana tudi v oddaji *Šola, da se ti zrola 2015/16: Tretja OŠ Slovenj Gradec, sklop I* (TVD, 2015), in sicer enkrat na vaji v šoli (50:09–59:23), drugič pa na nastopu na *Evropski vasi* v Slovenj Gradcu (1:10:12–1:19:19). Poleg tega je v oddaji prikazan tudi del našega nastopa v KDS Slovenj Gradec (1:28:08-1:31:54) in mnogo drugih dejavnosti, ki se odvijajo na Tretji OŠ Slovenj Gradec.

15 La dona e mobile (G. Verdi)1.

16 Seeger, osebna komunikacija, 13.7. 2008.

17 Na *Ministrstvo za delo, družino, socialne zadeve in enake možnosti* in na *Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport* oziroma natančneje na *Direktorat za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo*.



literarno izražala in še kaj. Zelo je vzljubila tudi naše učence in nas občasno obiskala na šoli. Z mojim sinom Vitjanom, ki je bil poleg nje v našem filmu edini gost, pa sta se še posebej zblížala, saj jo je med drugim prevzel tudi »z brezhibno in briljantno izvajanim koloraturnim odlomkom arije Kraljice noči iz Mozartove opere Čarobna piščal« (Kraker, 2017b, str. 52), kot je kasneje zapisala v njihovem domskem glasilu *Senior*. Tako smo jo z družino občasno obiskovali v domu in v njeni sobi sta drugemu igrala skladbe in se zabavala. Še dva dni pred njeno smrtjo smo jo obiskali in vsa izžeta od borbe z rakom si je zaželela, da bi skupaj zapeli *Bodi drugačen*. Sedel sem za sintetizator in zaigral, ona pa je z nami tiho prepevala, kolikor je mogla. Ko sem čez dva dni zvedel novico, da je odšla, sem bil kljub žalostnem dogodku zelo pomirjen, da smo se od nje lahko poslovili na tak način. In sliko Tretje OŠ Slovenj Gradec, nad katero se razpenja mavrica, ki jo je učencem in meni narisala v spomin na snemanje, smo uporabili v našem naslednjem filmu *Sonce za vse/Sun for all* (Veršnik, 2019a), ki je postal absolutni zmagovalec mednarodnega tekmovanja Video S-factor 2019.

### Slika 3: Izsek iz filma »Bodi drugačen«



Fotografija: arhiv avtorja

### Razmišljanje namesto zaključka

Oba primera kažeta na pomembnost predhodnih raziskav in izbora glasbe za rabo v povezovalne namene, hkrati pa tudi na pomembnost vključevanja neformalnih znanj in spodbujanje tovrstnega izobraževanja. V prvem primeru je bila priredba *Chang je slon* (Veršnik, 2006a) preverjen pripomoček za glasbeno interakcijo na medkulturni univerzitetni ravni. Najprej v Sloveniji kot dobrodošlica tajskim gostom, kasneje, na mednarodni študentski izmenjavi na Tajskem, pa tudi kot vljudnostna gesta slovenskih študentov, da to tajske pesem izvedejo v obeh jezikih. Čeprav pri povezovanju *Univerze v Ljubljani* in *Chulalongkorn University* iz Bangkoka ni igrala ključne vloge, pa dokazuje,

da lahko tudi s preprosto pesmijo dosežemo marsikaj koristnega in presežnega. Še širše zastavljen in raziskan primer projekta *Poklonimo jim pesem* pa kaže, kakšne razsežnosti lahko ima uporaba doseženih znanj in razumevanj za dobrobit obravnavane populacije. V osnovi je šlo sicer za lokalno povezovanje in medsebojno korist starostnikov in mlajše skupine, z vlogo osveščanja in izobraževanja pa je to preseglo in idejno vplivalo tudi na mednarodni projekt usposabljanja za socialno vključenost starejših. Nenazadnje pa je neke vrste idejna nadgradnja obravnavanega projekta tudi film *Bodi drugačen* (Veršnik, 2017), ki odraža težnjo po socialni inkluziji ranljivejših skupin v naši družbi in je prav tako primer 'iz lokalnega v mednarodno'. V njem je prisoten še en aspekt, in sicer: sodelujočima skupinama, ki zaznamujeta avtorjevo raziskovalno in poklicno področje (starostniki in osebe s posebnimi potrebami), skušati 'povrniti' (v angleščini 'pay back') za udeležbo pri raziskovalnem in pedagoškem delu ter uporabiti dosežena znanja in razumevanja v korist obeh populacij. Prav takšna dognanja pa kažejo na velik pomen in potencial neformalnega ter priložnostnega izobraževanja.

## Literatura

Alive Inside: A Story of Music and Memory. (2014). [Documentary film] United States: Michael Rossato-Bennett.

Binson, B. (2019). Govor na uradni otvoritveni slovesnosti konference *The 45th International Council for Traditional Music World Conference*, Bangkok. Chulalongkorn University Auditorium, 11. 7. 2019.

Fasfalt, I. (IF). (2014). "V MKC SG poteka projekt Erasmus plus." Koroški radio. 30.10.2014. <http://www.koroski-radio.si/index.php?stran=news&lang=si&newsID=3261> (5.11.2014).

Karn Kluary. (2006). Animation film. Director: Kompin Kemgumnird. [DVD]. Produced by the Kantana Animation.

Kraker, M. Osebni pogovor z avtorjem. KDS Slovenj Gradec, 18.6.2015.

Kraker, M. (2017a). *Koroški dogodki 9. junij 2017*. [Pogovor v televizijski oddaji (47:30–48:58)]. [Slovenj Gradec: KOR TV (Koroška regionalna televizija)]. Voditeljica: Tjaša Sidar. Snemanje in montaža: Dunja Vrhovnik, odgovorna urednica: Darja Vrhovnik. Produkcija: KOR TV, 9. 6. 2017]. <https://www.youtube.com/watch?v=KnIfT8tmhhg&t=2939s> (5.6.2017).

Kraker, M. (2017b). Zopet čarobni dogodek na moji glasbeni poti. *Senior. Glasilo Koroškega doma starostnikov, poslovne enote Slovenj Gradec*. Let. IX, št. 9, str. 51–52. <http://www.kds-dravograd.si/Portals/0/Senior/Senior-stevilka-9-september-2017.pdf> (8.11.2019)

TVD. (2015). *Šola, da se ti zrola 2015/16: Tretja OŠ Slovenj Gradec, sklop I*. [Televizijski posnetek]. Dravograd: KTV Dravograd. Predvajano na KTV Dravograd, 23. 9.2015 ob 20.00. [Otroška mladinska oddaja, TVD (Koroška TV Dravograd). Oddajo

pripravila: Anita Špringer; kamera in montaža: Mitja Verdnik. Odgovorna urednica: Anita Špringer. Produkcija: KTV Dravograd, junij 2015]. (Vaja učencev Tretje OŠ Slovenj Gradec (3.OŠSG) v njihovi glasbeni učilnici: 50:09–59:23; nastop učencev 3.OŠSG na *Evropski vasi* v Slovenj Gradcu: 1:10:12–1:19:19; nastop starejših učencev Pevskega zbora 3.OŠSG v KDS Slovenj Gradec: 1:28:08–1:31:54). . Pridobljeno s [https://www.youtube.com/watch?v=o\\_9IbXnK3RY](https://www.youtube.com/watch?v=o_9IbXnK3RY) (30.9.2015).

MKC Slovenj Gradec. (2014). Mednarodno mladinsko usposabljanje 'Inclusion Cocktail, step II'. *Mladinski kulturni center Slovenj Gradec*. 24.10.2014. <http://www.mojaobcina.si/slovenj-gradec/novice/obvestila/dogodki/mednarodno-mladinsko-usposabljanje-inclusion-cocktail-step-ii.html> (5.11.2014).

Nak-kong, A. in Sagarik, A. (2006). "*CHANG*" *Took For The Land: Kru Chinn's 100th Birthday Anniversary*. Bangkok: Pin Klao Printing.

Nettl, B. (2002). *Encounters in Ethnomusicology: a Memoir*. [Detroit monographs in musicology/Studies in music; no. 36]. Pinewood, Michigan: Harmonie Park Press.

Pettan, S. (2009). *Opus*. [Televizijski posnetek: pogovor v oddaji Opus]. [Kulturno umetniški program, avtorica Darja Korez Korenčan]. Ljubljana: RTV Slovenija. Predvajano na TV Slovenija 1, 9.3. 2009 ob 22.50.

Pettan, S. (1998). Music, Politics, and War in Croatia in the 1990s. V S. Pettan (ur.), *Music, Politics, and War: Views from Croatia* (str. 9–28). Zagreb: Institute for Ethnology and Folklore Research.

Seeger, A. Osebni pogovor z avtorjem. Ljubljana, 3.7.2008.

Šipek, M. (2011). *Pogovor ob 85-letnici Mitje Šipka*. [Videoposnetek, snemalec: Vojko Veršnik. Pogovor vodil: Rudi Mlinar]. Kulturno društvo Šentanel: Gostišče Marin, Šentanel nad Prevaljami, 14.11.2011. Osebni arhiv Veršnik. Veršnik, V. (2006a). Chang je slon. V *Priredbe pesmi iz svetovne literature na temo živali* (Diplomsko delo). Maribor: Pedagoška fakulteta. Maribor.

Veršnik, V. (2006b). Chang, Chang, Chang. V Nak-kong, A. in Sagarik, A. (ur.), "*CHANG*" *Took For The Land: Kru Chinn's 100th Birthday Anniversary* (str. 292–295). Bangkok: Pin Klao Printing.

Veršnik, V. (2008a). Raziskava o glasbenem življenju upokojencev na Koroškem. (Na podlagi opazovanja z udeležbo: spremljanja in dokumentiranja vaj, nastopov, koncertov in drugih dejavnosti upokojencev; poglobljenih intervjujev, formalnih in neformalnih pogovorov z njimi, vključno s stanovalci v koroških DSO). Osebni arhiv Veršnik.

Veršnik, V. (2008b). *Poklonimo jim pesem*. [Celoletni socialno raziskovalni projekt. Idejni vodja in organizator: Vojko Veršnik. Izvajalci: Pevsko društvo Alenčice, njihov umetniški vodja Vojko Veršnik in David Hovnik. Izvajano v koroških domovih starejših občanov (DSO) in CUDV Črna na Koroškem; na Festivalu za 3. življenjsko obdobje, Cankarjev dom Ljubljana. Leto izvedbe 2008].

Veršnik, V. (2008c). *A Musical Bridge: Solid Like Stone and Bone. A Song as a Link to Our Hearts and Souls*. [Samostojni referat na:] Prvo mednarodno srečanje skupine za aplikativno etnomuzikologijo pri ICTM: Historical and Emerging Approaches to

Applied Ethnomusicology/Zgodovinski in novi pristopi k aplikativni etnomuzikologiji. 13.7. 2008. Etnografski muzej Ljubljana.

Veršnik, V. (2008d). *Let's Give Them a Song: The Power of Song for "Us" and the "Other"*. Mednarodni simpozij Muzika u društvu/Music in Society. 31.10.2008. Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH; Muzička akademija.

Veršnik, V. (2009a). Dajmo im pjesmu: Moč pjesme za "Nas" i "Druge". V J. Talam et al. (ur.), *Zbornik radova: VI. Međunarodni simpozij Muzika u društvu* [Sarajevo, 28.–30.10.2008] str. 229–241. Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH; Muzička akademija.

Veršnik, V. (2009b). Let's Give Them a Song: The Power of Song For "Us" and the "Other". V J. Talam et al. (ur.), *Collection of papers: VI. International Symposium Music in Society* [Sarajevo, 28.–30.10.2008]. str. 231–243. Sarajevo: Musicological society of the FB-H; Academy of Music.

Veršnik, V. (2010). Solid as Stone and Bone: Song as a Bridge between Cultures and Generations. V K. Harrison, E. MacKinlay in S. Pettan (ur.), *Applied Ethnomusicology: Historical and Contemporary Approaches*. str. 133–148. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Veršnik, V. (2012). *Glasba kot orodje aplikativne etnomuzikologije*. Predavanje za študente magistrskega študijskega programa druge stopnje Muzikologija. 3.12.2012. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za muzikologijo.

Veršnik, V. (2013). *Music as a tool for elimination of 'otherness'*. Predavanje za udeležence mednarodnega projekta *Inclusion Cocktail*, v okviru širšega programa Evropske unije Mladi v akciji. Organizator MKC Slovenj Gradec. 14.9.2013. Turistična kmetija Lešnik, Šmartno pri Slovenj Gradcu.

Veršnik, V. (2016). *Glasbeno življenje upokojencev na slovenskem Koroškem* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Humanistika in družboslovje, Oddelek za muzikologijo. Ljubljana.

Veršnik, V. (2017). *Bodi drugačen*. [Videofilm]. [Avtor besedila, glasbe, priredbe in scenarija: Vojko Veršnik. Izvajalci: učenci Tretje OŠ Slovenj Gradec, mentor: Vojko Veršnik. Mednarodni projekt *Video S-factor, 2017*]. <https://www.youtube.com/watch?v=fpE8Nh1KBn0> (18.5.2017).

Veršnik, V. (2019a). *Sonce za vse – Sun for all*. [Videofilm]. [Avtor besedila, glasbe, priredbe in scenarija: Vojko Veršnik. Izvajalci: učenci Tretje OŠ Slovenj Gradec, mentor: Vojko Veršnik. Mednarodni projekt *Video S-factor, 2019*]. <https://www.youtube.com/watch?v=PNGMjWeh8Nw> (5.5.2019).

Veršnik, V. (2019b). *Be Different, But Not Wrong—Win-Win Interaction Between the Elderly and Children with Special Needs*. [Samostojni referat na:] The 45th International Council for Traditional Music World Conference, Bangkok. 15.7.2019. Bangkok: Chulalongkorn University.

Vornšek, L. (2014). *Poročila ob petih*. [Televizijski prispevek o izvajanju mednarodnega projekta "Inclusion Cocktail, step II". Snemalec in montažer Robert Baron]. Ljubljana:

RTV Slovenija. Predvajano na TV Slovenija 1, 30.10.2014 ob 17.00.  
<http://4d.rtv slo.si/arhiv/porocila/174301960> (2.11.2014).

Wisuthakul, M. E-pošta. 28.5.2006. Osebni arhiv Veršnik.

Wisuthakul, M. D. E-pošta. 27.7.2006. Osebni arhiv Veršnik.

## Summary

The article discusses and encourages the use of music as a means of connecting, and achieving of social interaction and inclusion into the wider society, as it puts in the foreground *the man and his relation to music*, and not *music as a product*. It also advocates the role of combining formal, non-formal and informal education. It is marked by two examples that influenced other music projects and activities, or served as musical and social communication tools based on their findings. The common features of these examples include the conscious use of music, selected on the basis of previous research, the integration of field, research and pedagogical work, as well as the active participation of the author as an ethnomusicologist and music educator.

The first example is a children's song *Chang, Chang, Chang*, discovered by the author in Thailand. After researching the origin and circumstances of its occurrence, he adapted and translated it into Slovenian, used it for educational purposes and presented it at various music events at the national level. It served as part of the musical and intercultural communication between the children's choir *Črički* from Mežica Elementary School (Slovenia) and the Thai group *Chulalongkorn University Thai Music Ensemble* (which toured in Slovenia in May 2007), and at the beginning of 2009, in Thailand, it played a role in the cultural exchange of students of some Ljubljana faculties, with the aim of connecting two universities – the University of Ljubljana (Slovenia) and Chulalongkorn University (Bangkok, Thailand).

The second example demonstrates the importance of the project *Let's give them a song* (2008) in the research conducted for the author's doctoral dissertation *Musical Life of Pensioners in the Slovenian Carinthia* (2016). Based on years of fieldwork with Carinthian pensioners, the latter addresses the musical life of the said population in Slovenia and is considered to be the first extensive and in-depth ethnomusicological study of the sort in the Slovenian scientific realm. The project was defined based on the extensive following and documenting of musical activities of Carinthian pensioners, both those who live »at home« and those who live »in the home« (for the elderly), from in-depth interviews to the follow-up of their various musical practices (including a participatory observation strategy and occasional musical interactions between the author and the subjects of his research). It was mainly intended for the residents of Carinthian homes for the elderly, where it was also implemented in 2008. Its goals were the intergenerational interaction of residents and performers, the elimination of stereotypes about life in these homes, and above all, to show the power of the folk songs (which in this case also reflected the potential for dementia inhibition). With the role of awareness and education, its findings also influenced the international project of training in the field of social inclusion, *Inclusion Cocktail, step II* (2014). The research findings of the doctoral dissertation and the project *Let's give them a song* also inspired the author to make a film titled *Be Different*, for which Slovenj Gradec Third Elementary School (Slovenia) won the *Video S-factor* international competition (2017) under his mentorship. In it, the author combined his professional and research fields: music education (of people with special needs) and the musical life of the third age population.

**Mojca Kovačič**

ZRC SAZU, Glasbenonarodopisni inštitut

## **RASTEMO Z OPERO: NEFORMALNO GLASBENO IZOBRAŽEVANJE MLADOSTNIKOV IN RAZVOJ KOMPETENC**

*Kratki znanstveni prispevek / Short Scientific Article*

### **Izvleček**

V prispevku je na podlagi spoznanj in rezultatov mednarodnega projekta *EducOpera - Struggling against Early School Leaving* tematiziran pomen vključenosti mladostnikov v izvenšolske glasbene procese pri preprečevanju zgodnjega opuščanja šolanja, gradnji mostu med formalnim in neformalnim izobraževanjem ter razvoju in vrednotenju različnih kompetenc. Prispevek se osredotoča na proces dela, ki se je odvijal v Sloveniji in predstavi izzive, ki so se pojavili pri izvedbi projekta. Ti so povezani s sistemsko ureditvijo izobraževanja na nacionalnem nivoju ter razumevanjem pomena neformalnega in priložnostnega učenja.

**Ključne besede:** opera, formalno izobraževanje, neformalno izobraževanje, priložnostno učenje, kompetence, zgodnje opuščanje šolanja, mladostniki

### **Abstract**

#### **Growth Through Opera: Non-formal Music Education for Youngsters and the Development of Competences**

Based on the findings and results of the international project *EducOpera – Struggling against Early School Leaving*, the paper discusses the importance of youngsters' involvement in extracurricular music processes in preventing early school leaving, building a bridge between formal and non-formal education, and developing and evaluating various competencies. The article focuses on the work process that took place in Slovenia and presents the challenges that have arisen during the implementation of the project. These are linked to the systematic organization of education on the national level and understanding of the importance of non-formal and informal learning.

**Keywords:** opera, formal education, non-formal education, informal learning, competences, early school leaving, youngsters



## Uvod

V letih 2017–2019 je bil Znanstvenoraziskovalni center SAZU vključen v mednarodni Erasmus+ projekt z naslovom *EducOpera - Struggling against Early School Leaving*.<sup>1</sup> Vodilni partner, Opéra de Massy iz Francije, je k sodelovanju privabila še partnerje iz Francije (raziskovalna inštitucija IRIV Conseil), Italije (Univerza v Perugiji), Danske (Univerza Aarhus) in Španije (Infodef). Delo je potekalo samostojno, vendar po nekaterih vnaprej določenih skupnih strategijah. V Evropi je kar nekaj opernih hiš (mnoge so del združenja RESEO), ki iščejo inovativne pristope za pridobivanje mladega občinstva ter skrbijo za kulturno integracijo ranljivih skupin (What's Special? Opera, dance and music education for and with people with special needs across Europe, 2010). Med njimi je tudi Opéra de Massy, ki od leta 1993 deluje v predmestju Pariza in ima za svoje poslanstvo izobraževanje in kulturno vzgojo nove publike. Opera ima poseben oddelek za izobraževanje, v svoj program vključuje operne predstave za otroke in mladostnike, načrtuje kulturne dejavnosti za šole, prireja tematske konference, preko opere osvešča mlado in starejšo publiko o družbeno aktualnih problemih in izvaja strategije za dostopnost opere ljudem s posebnimi potrebami.<sup>2</sup> Iz predstavljenih izhodišč je Opéra de Massy kot vodilni partner razvila hipotezo, da s procesi, ki vključujejo opero, lahko pomagamo mladim pri razvijanju ključnih kompetenc, premagovanju ovir v šoli, pri učnih težavah, socialni izključenosti in posledično pri zgodnjem opuščanju šolanja, kar so postali tudi skupni cilji projekta. Partnerske države so na podlagi lastnih zmogljivosti in danih možnosti razvile strategije in orodja vključevanja mladostnikov v operne ali na splošno v glasbene procese.<sup>3</sup> Partnerji iz raznolikih inštitucij so prispevali tudi znanja iz različnih področij, tako na primer italijanski partner s področja kognitivne znanosti, francoska raziskovalna inštitucija s področja preteklih izkušenj s prostovoljstvom in vključevanjem socialno izključenih v družbo, opera iz Massyja z vzgojnoizobraževalnimi elementi opere, danski partner s področja socialne pedagogike in slovenski partner s področja glasbenih prostovoljstva ter preferenc in odnosa mladostnikov do glasbe.<sup>4</sup>

V pričujočem prispevku se osredotočam na opis procesa dela in raziskavo, ki je potekala v Sloveniji. Projekt je aplikativne narave, zato je pričujoči članek metodološko zasnovan kot participativna akcijska raziskava (ang. *Participatory Action Research* ali PAR). Ta temelji na sodelovanju z deležniki v raziskavi, pri čemer smo bili mi hkrati tudi sooblikovalci procesa dela. Najaktivnejši smo bili pri iskanju partnerskih inštitucij, ki so se vključile v projekt in posledično tudi pri vključevanju mladostnikov in nekaterih mentorjev v proces dela. Vprašanja, ki so se raziskovalno vodila ob procesu dela pa so

1 Projekt je bil financiran iz programa Evropske unije Erasmus+ pod oznako 2017-1-FR01-KA201-037412. Več podrobnosti o projektu je dostopnih na spletni strani <https://www.educopera.eu/>.

2 Ker je Massy dom mnogih priseljencev in njihovih potomcev, ki pogosto izhajajo iz socialno šibkejših okolij, so se v operi odločili, da novo občinstvo pridobijo tudi tako, da vsakemu, ki se na novo priseli ponudijo brezplačno vstopnico za operno predstavo. Druge aktivnosti, ki so nam jih še omenili so: izvajanje odlomkov iz opernih predstav pred premiero na avtobusu z odprto streho (t.i. Opera bus), ki se vozi po okolišu ter vključenost dijakov v delavnice iz sosednje srednje šole Collège Blaise Pascal.

3 Italijanski partner v svojem okolju ni uspel vzpostaviti stika z inštitucijami, ki se ukvarjajo s produkcijo opernih del, zato je svoje dejavnosti preusmeril na glasbo na splošno. Danski partnerji pa so se v času projekta spopadali s splošnimi političnimi težavami, ki so vplivali na sodelovanje s šolami in drugimi inštitucijami.

4 Te prispevke smo zbrali v zaključni publikaciji (Bertolucci, 2019).



bila: kako v procese ustvarjanja opere vključiti mladostnike in še posebno osipnike v šoli ter kakšen potencial imamo znotraj obstoječega šolskega sistema za izgradnjo mostu med formalnim in neformalnim šolstvom na področju glasbe. Ker so raziskovalna vprašanja vezana na empirično raziskavo in aplikativni proces dela, v začetku predstavljam kako se je projekt izvajal v Sloveniji, v nadaljevanju pa prikažem izzive, ki so nas v projektu presenetili in rešitve, ki smo jih našli, da smo projekt pripeljali do konca.

## Proces dela

Društvo Glasbena matica Ljubljana je spomladi leta 2018 pričela s procesom ustvarjanja glasbenega dela *Všeč si mi*, ki so ga poimenovali opera za mlade. K soustvarjanju so namreč privabili preko 70 mladostnikov, ki so se vključili kot pevci v zboru, solisti in plesalci. Glasbo za operno delo je napisal Damijan Močnik, libreto Milan Dekleva, k režiranju polscenskega dela pa so povabili režiserko Nano Milčinski.<sup>5</sup> Za mnoge mlade je bila to prva izkušnja z odrskim poustvarjanjem, nekateri pa so z Glasbeno matico sodelovali že v preteklih glasbeno scenskih projektih in se navdušeno priključili novemu projektu. Na začetku procesa nastajanja dela smo se domislili, da bi k sodelovanju močneje pritegnili Srednjo vzgojiteljsko šolo, gimnazijo in umetniško gimnazijo Ljubljana in njihove učitelje v programih predšolska vzgoja, sodobni ples ter gledališče in film. Ker se je izkazalo, da začetni entuziazem in želje niso v skladu z realnimi obveznostmi, ki jih nosijo učitelji v šolskem sistemu, so se v večji meri iz te šole vključili le dijaki in dijakinje, in sicer v zbor in plesni ansambel.

Redne tedenske vaje, ki so potekale od aprila 2018, so bile dopolnjene z intenzivnimi petdnevnimi vajami ob zaključku letnih šolskih počitnic ter intenzivnimi tridnevnimi vajami med jesenskimi počitnicami. Bolj ko se je bližala premiera predstave (6.12.2018) pa so se gostile tudi večurne koreografske in režijske vaje.

Kot pomemben del projekta se je izkazala tudi delavnica, ki jo je v okviru jesenskih intenzivnih vaj z mladimi izvedel Mirovni inštitut. Vsebina opere se namreč nanaša na občutljivo in aktualno tematiko o sodobnih migracijah ter sprejemanju drugačnosti v našo družbo. Na delavnici so mladim vsebino opere približali na izkustveni način, saj so povabili priseljence iz Sirije, Iraka in Afganistana z uradnimi statusi beguncev in tako omogočili, da so se med seboj spoznali. Mladi so jih (pod vodstvom mentorja) spraševali o družinah, vojni, doživljanju poti v Slovenijo, doživljanju begunstva in življenju v Sloveniji, ob koncu srečanja so skupaj peli in se z njimi pristrčno poslovili. Izkušnja se je v občutja mladostnikov močno vtisnila, saj so jo pogosto omenjali v zaključnem vprašalniku, v katerem so opisovali svoje vtise (Kovačič 2019).

<sup>5</sup> S pevci in plesalci so delali še mentorji: Irma Močnik (zborovodkinja), Tanja Rupnik (profesorica petja), Metoda Kink (korepetitorica), Mateja Jerebic (koreografinja) in Jaro Ješe (scenograf in kostumograf), mentorica mladostnikom iz Zavoda Bob je bila Neja Šmid, mentor mladim, ki so montirali predstavitevni film pa Darko Sinko.

## Prvi izzivi: vključevanje osipnikov

Prvi večji izziv je predstavljal eden izmed ciljev, ki smo si ga zadali v okviru projekta EducOpera, in sicer, vključevanje mladih, ki so v nevarnosti zgodnjega opuščanja šolanja v procese izobraževanja z opero. Izziv izhaja tudi iz dejstva, da v Sloveniji zgodnje opuščanje šolanja ne predstavlja tako velikega problema kot je ta v mnogih državah Evropske skupnosti. Evropska unija posledično v zadnjem desetletju spodbuja programe, ki se lotevajo reševanja tovrstnih problemov.<sup>6</sup> V primerjavi s partnerskimi državami v projektu je odstotek tistih, ki so predčasno opustili šolanje (t.i. osipniki) v Sloveniji manjši, zavest o problemu pa na splošno nizka. Po podatkih iz leta 2017, je bilo zgodnje opuščanje šolanja v Sloveniji 4,2% in se je za razliko od leta 2014 dvignilo za 0,2 odstotka. V Sloveniji je sicer izobrazbena stopnja velika, s čimer je Slovenija že dosegla cilje nacionalne strategije Evrope 2020 (Pregled izobraževanja in usposabljanja, 2018). Kljub temu so se na tej ravni v Sloveniji odvijali nekateri projekti, naravnani v premostitve teh težav. Tako je na primer Center za poklicno usposabljanje objavil priročnik *Ostani v šoli!: priročnik dobrih praks za preprečevanje osipa* kot preventivno strategijo za preprečevanje osipništva med mladimi (Božič in Škapin, 2007). Slovenska filantropija, ki vidi prostovoljstvo kot eno izmed strategij motiviranja mladih (ali starejših) za socialno vključenost pa je objavila priročnik *ABC prostovoljstva v šoli* (Blazinšek, Gornik, Jamšek, Kronegger in Novak, 2007).

Identifikacija potencialnih osipnikov le redko poteka v okviru šolskega sistema, temu problemu se država posveča šele, ko so mladi že izključeni iz sistema. Programi projektnega učenja mladih (PUM) namreč nudijo podporno pomoč osipnikom, starim od 15 do 26 let. Temeljni namen programa je razvijati vire moči za vključevanje na trg dela oziroma v izobraževanje, razvijanje poklicne identitete ter uspešna socialna integracija. Dejavniki neuspeha v šoli so namreč večplastni in vključujejo kognitivno, emocionalno, socialno raven (npr. sposobnosti, motivacije, navade, vedenje), socialno in kulturno okolje (npr. spodbude družine, vrstniki, socialni status) ter šolski sistem (npr. struktura programov, didaktične metode, sistemi ocenjevanja, preverjanja) (Božič in Škapin, 2007).<sup>7</sup> Zato se je tudi problema potrebno lotiti večplastno in mlade motivirati za uspeh v šoli na vseh ravneh.

Ker torej šole identifikacije potencialnih osipnikov ne izvajajo, smo za en del projekta, ki je obsegal manj časovne angažiranosti, prosili mentorje, da spodbudijo k vključitvi mlade, ki imajo slabši učni uspeh. Tako smo k projektu izdelave predstavitvenega filma privabili tri dijake prvega letnika Srednje vzgojiteljske šole, gimnazije in umetniške gimnazije Ljubljana. Vendar očitno projekt ni bil zadosten izziv za mlade, da bi se mu posvetili z vso vnemo, zato je bilo potrebno precej mentorskega interveniranja, da so projekt zaključili. Hkrati pa je bil to tudi čas zaključevanja šolskega leta, kar je bilo zanje zaradi slabšega šolskega uspeha precej zahtevno obdobje.

<sup>6</sup> Strategija Evropske unije, ki je bila sprejeta leta 2010 v t.i. lizbonskih ciljih je, da se zmanjša stopnja osipništva na ravni EU pod 10% (Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij, 2014).

<sup>7</sup> Raziskava, ki je bila opravljena med osipniki v Sloveniji kaže, da si mladi želijo alternativnih pedagoških pristopov, ki vključujejo interaktivne vsebine v šolah, dinamiko učnih metod ter čim manj tradicionalnih pedagoških pristopov, ki temeljijo na rudarjenju in pomnjenju podatkov (Bezjak, 2014).

Da pa bi v projekt vključili profil mladih osipnikov, smo se obrnili na Zavod Bob, ki je bil dolga leta nosilec programa PUM, prav tako pa naslavlja mlade z različnimi projekti, ki so kulturno naravnani. Pridružilo se nam je nekaj mladostnikov in mladostnic ter mentorica iz Zavoda Bob in odločili smo se, da jim damo nalogo, da celotni proces nastajanja opere posnamejo na kamero. Vendar pa se je tudi med mladimi iz Zavoda Bob kasneje zgodil osip, saj so nekateri zapustili projekt iz različnih razlogov. Tako sta z nami prav do zaključka projekta ostala le snemalec in njegova mentorica. Posnetega je bilo veliko gradiva, tako vaje s pevci, režijske in koreografske vaje, kot tudi intervjuji s pevci in ostalimi ustvarjalci kot so skladatelj, libretist, režiserka, zborovodkinja, vokalna pedagoginja, inštrumentalist in predsednica Glasbene matice Ljubljana. Odločili smo se, da iz gradiva naredimo krajši film in tako smo ob pomoči Mihe Pečeta, sodelavca ZRC SAZU, montirali 20-minutni film z naslovom *Rastemo z opero*, ki si ga podnaslovljenega z angleškimi podnapisi lahko na kanalu *Youtube* ogledamo kot projektni rezultat (Glasbena matica Ljubljana, 2019).

### **Drugi izziv: gradnja mostu med formalnim in neformalnim izobraževanjem**

Ena izmed strategij, ki ima učinek na preprečevanje osipništva, sta vključenost mladih v neformalno izobraževanje.<sup>8</sup> Neformalno učenje je namreč dejavnost, v katero se mladostnik vključi prostovoljno, torej je že v osnovi v njegovem interesu. Nadalje se na področju neformalnega učenja navadno vzpostavljajo socialni stiki z drugimi vrstniki, oblikujejo odnosi med mentorji in mladostniki, izpopolnjujejo se določene veščine in spretnosti, preoblikujejo se navade in vedenje.

Tudi projekt EducOpera je temeljil na neformalnem učenju mladih. Mladi so se v prostem času prostovoljno udeleževali vaj, umetniške izkušnje, spretnosti in znanja pa so pridobivali s pomočjo mentorjev in mentoric. Mladostniki so za svojo udeležbo dobili potrdilo, s čimer so v šoli dokazovali svoje obveznosti in jih s pomočjo učiteljev usklajevali s šolskimi obveznostmi. Mnogi so se potožili, da v šoli ni pretiranega posluha za njihovo angažiranost pri predstavi, kar samo dodatno potrjuje, da most med formalnim in neformalnim izobraževanjem v slovenskem izobraževalnem sistemu še vedno ni zgrajen.

O pomenu povezav neformalnega in formalnega izobraževanja se v Sloveniji sicer v zadnjem desetletju govori veliko več kot nekoč. Evropske države sicer skušajo v teoriji in praksi slediti iniciativam Evropske skupnosti, vendar pa raziskave pričajo, da je v Evropi »razvitost neformalnega in priložnostnega učenja izrazito nacionalno pogojena« (Hozjan, 2010, 115). Slovenija je neformalno izobraževanje uvajala in promovirala že preko

<sup>8</sup> Čeprav se v različnih teoretičnih konceptih formalno, neformalno in priložnostno (angl. informal) učenje nekoliko razlikujejo, jih v pričujočem članku definiram tako kot smo ga utemeljili v projektu *Schola*, ki je bil namenjen mentorstvu prostovoljcem z namenom preprečevanja osipništva v šoli: formalno učenje poteka v rednih izobraževalnih ustanovah in je oblika učenja s strukturo v učnem procesu; neformalno učenje je običajno organizirano zunaj rednega izobraževalnega sistema (pogosto poteka v okviru društev, npr. pevski zbor, pihalni orkester) in še vedno vključuje namerno organizirano in strukturirano učenje. Priložnostno učenje pa je situacijsko in nestrukturirano in je zato tudi trajnostno. V veliki meri zajema učenje od drugih ljudi, vrstnikov (Smets in Peetroons, 2018). Zgodovinski razvoj konceptov in sodobne formulacije teh treh pojmov opredeljuje tudi Hozjan v knjigi *Sistemske vidiki priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja* (2010).

koncepta vseživljenjskega učenja, zakonsko ga delno implementira tako na področje trga dela kot tudi na področje izobraževanja.

Medtem ko je spodbujanje in priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja bolj natančno urejeno v strokovnem in poklicnem izobraževanju, pa je to v splošnem sekundarnem izobraževanju (v gimnazijah) precej nedefinirano. Tu se poudarja predvsem, da neformalno izobraževanje najbolj podpira formalno pri pridobivanju socialnih veščin. V ta namen se v šolah izvajajo najrazličnejše aktivnosti, delavnice, projektno delo in podobno. Izobraževalni sistem v Sloveniji neformalno izobraževanje uvaja ali priznava v obliki t.i. obveznih izbirnih vsebin. Značilno za te vsebine je, da se osredotočajo na razvoj kompetenc, ki so sicer v okviru formalnega izobraževanja zapostavljene. Obvezne izbirne vsebine lahko nudi šola ali pa si jih dijak izbere sam oziroma jih opravlja izven šole pomembno pa je, da pridobi potrdilo o opravljenem določenem številu opravljenih ur. Če dijaki 'zbirajo ure' obveznih izbirnih vsebin izven šolske ponudbe, morajo svojo vključenost dokazovati (npr. potrdili, vstopnicami, priznanji, spričevali ipd.). Mnogo dijakov je na primer vključeno v glasbeno izobraževanje, ki se (če je izvajano po javno veljavnem programu) prizna v okviru obveznih izbirnih vsebin, druga precej pogosta oblika dejavnosti pa je vključenost v gasilska društva.

Tako smo tudi v okviru projekta mladim za sodelovanje lahko 'ponudili ure', ki so jih izkazali kot opravljanje obveznih izbirnih vsebin. Kljub temu pa smo želeli narediti korak naprej in vključiti učitelje iz šol v projekt tako, da bi ti spremljali in vrednotili angažiranost mladih tudi kvalitativno. Vendar pa sem že po prvih opravljenih pogovorih z učitelji dobila občutek, da si ti dodatnega dela ne želijo. Iz neformalnih pogovorov z učitelji sem razbrala razloge, kot so: preobremenjenost s šolskimi obveznostmi, premalo časa za vzpostavitev bolj osebnih razmerij z dijaki, prevelika angažiranost šol v evropskih projektih v zadnjem desetletju, pri čemer so učitelji te projekte pogosto videli kot površinske oziroma brez globlje dodane vsebinske vrednosti. Prav tako obstoječi projekt deležnikom ni nudil nobene 'nagrade', razen pisnega potrdila, da so sodelovali v projektu.

Ob priložnosti, ko je društvo Glasbena matica Ljubljana organiziralo strokovni seminar za učitelje glasbe, smo med njimi razdelili kratek vprašalnik, da bi prepoznali bistvene in izstopajoče razloge, ki jih učitelji razumejo kot prepreke pri prepoznavanju in kvalitativnem vrednotenju neformalnega izobraževanja v šolskem sistemu. Rezultati so pokazali, da večina učiteljev glasbenega pouka in šolskih pevskih zborov poučuje do 600 otrok na teden, kar jim onemogoča vzpostavitev tesnejšega stika z učenci ali dijaki. Kljub temu jih je večina navedla, da so seznanjeni z vključenostjo otrok v izvenšolske dejavnosti, bodisi tako, da jim za te povedo otroci sami ali pa jih po tem povprašajo. Velika večina učiteljev glasbe tudi nasprotuje, da bi se pridobljene kompetence v zunajšolskih glasbenih dejavnostih upoštevale pri ocenjevanju predmeta, ki ga poučujejo. Razlogi, ki so jih navedli, so, da za to niso pristojni, drugi pravijo, da je to zakonsko nedopustno, tretji pa, da bi bilo to izključujoče do tistih, ki se iz ekonomskih ali socialnih razlogov z dejavnostmi izven šole ne morejo ukvarjati.

## Rešitve

Priložnostno in neformalno pridobljeno znanje je že dlje časa prepoznano kot pomemben sestavni del prošnje za delovno mesto. Delodajalec pogosto prepozna pridobljene izkušnje in znanje na neformalni ravni kot ključne za izbiro določenega delavca ali delavke na delovno mesto. Iz tega vidika je pridobivanje izkušenj v izvenšolskih procesih pomembno za mlade tudi v dijaških letih, zato jih morda še premalokrat spodbujamo, da pridobljene veščine, sposobnosti in znanja zabeležijo ali celo pretvorijo v 'kompetenčni jezik'. Če je nekoč kot eden izmed uporabnejših sistemov za beleženje neformalno in priložnostno pridobljenih znanj veljal portfolijo pa se je zadnjem času pojavilo kar nekaj javno dostopnih spletnih pripomočkov in mobilnih aplikacij, ki tovrstno beleženje poenostavijo (npr. e-Nefix, IMPROVE, Youthpass) ali naredijo privlačnejšo za mlade. Tudi če pridobljene kompetence kvalitativno ne bodo upoštevane v okviru formalnega šolskega sistema pa je njihovo beleženje pomembno za to, da mladi sami ozavestijo svoj vložek, napredek, uspeh, pridobljena znanja, spretnosti, kar jih lahko opolnomoči tudi v okviru šolskega sistema, dvigne samozavest in nenazadnje, kasneje pripomore tudi pri iskanju zaposlitve na trgu dela.

Ker nam v projektu EducOpera ni uspelo, da bi kompetence kvalitativno vrednotili učitelji, njihovih izvenšolskih mentorjev pa tudi nismo želeli obremenjevati, smo se odločili, da kompetence ovrednotimo na drug način. To smo storili preko intervjujev z mentorji in mladostniki ter zabeležili njihova (samo)opazanja na kamero (nekatero izjavo so vključena v film *Rastemo z opero*), ob koncu procesa pa smo prosili starše, da izpolnijo anketo o kompetencah ter nekoliko obsežnejši vprašalnik, ki je vseboval tudi odprte tipe vprašanj. Vprašalnik pa so izpolnjevali tudi mladostniki. Anketa in vprašalnik nista služila samo za to, da mi pridobimo povratne informacije o kompetenčnem napredku mladih, temveč tudi temu, da tako starši kot tudi mladi preko vprašanj in razmisleka o odgovorih ozavestijo, da so s sodelovanjem pri nastajanju opere pridobili mnogo več kot samo znanja, veščine in spretnosti s področja glasbe, odrske igre in plesa.

V anketnem vprašalniku smo starše prosili, da po končanem projektu z ocenami visoko, srednje, nizko, ovrednotijo določene kompetence svojih otrok. Starši so visoko (v večini primerov več kot 70 %) ocenjevali kompetenčnost svojih otrok tako na čustvenem, socialnem in umetniškem področju. Ker pa primerjave ocen nismo izvedli pred in po projektu, nam opisni odgovori na vprašalnik povedo še nekaj več o tem, kako starši vidijo sodelovanje svojih otrok v projektu:

*Ime več energije, veselja - vsak dan znova se nečesa veseli. Lepo je videti otroka, ki ima v življenju strast. Odlično se počuti v družbi. Pridobila je na samostojnosti... sama se vozi z avtobusom v Ljubljano. Pridobila je tudi na odgovornosti. Veliko se je naučilo o nastajanju predstave.*

*N. je z veseljem sodelovala pri nastajanju opere, postala je še bolj samozavestna. Zelo pomembno ji je, da se dela lotijo resno (predvsem kar se tiče petja).*

*Presenetila z odgovornostjo, samostojnostjo pri sodelovanju in iniciativnostjo pri prijavi kljub (samo)prepoznanemu pomanjkanju samozavesti pri nastopanju.*

*Kot introvertirana najstnica je A. preko sodelovanja na projektu imela priložnost za nove izkušnje vključevanja v njej neznano družbeno sredino. Po mojem mnenju jo je ta izkušnja zelo obogatila in ji povišala samozavest in organizacijske sposobnosti.*

Njihovi otroci so svoje kompetence najvišje ocenili na področju umetniških sposobnosti, govornih sposobnosti in timskega dela (80 % jim je dala oceno 'visoko'), večina (okoli 55 %) je z oceno 'srednje' ocenila kompetence, kot so vodenje, samozavest, disciplina in sposobnost reševanja problemov, 40 % pa je te kompetence ocenila z oceno 'visoko'.

Njihovi opisni odgovori pa pričajo o nekoliko drugačnem videnju samih sebe, kot so ga opisali starši, saj največji poudarek pripisujejo socialni plati sodelovanja v projektu:

*Sodelovanje v operi mi je dalo občutek pripadnosti, kar je vedno dobro. V borbi proti socialni fobiji sem že nekaj časa in mislim da mi gre na bolje tudi zaradi te izkušnje. Več izkušenj kot bom imela, lažje mi bo.*

*Super ekipa, druženje s sovrstniki, vzpodbuda, delo s posamezniki.*

*Všeč mi je, da se med delom povežemo med sabo, delo je naporno, a ne preveč.*

*Zelo mi je bilo všeč, da sem lahko sodelovala v tem projektu, saj sem spoznala veliko novih ljudi in se naučila veliko novega, tako o petju kot o temi, o kateri je govorila opera. Opazila sem, da smo postali zelo povezani med seboj in mislim da nam je zato tako dobro uspela ta opera.*

*Ob nastajanju opere sem se zabavala, spoznala sem veliko novih ljudi. Nikoli zaradi opere nisem bila žalostna. Včasih sem bila zaradi dolgotrajnih vaj izčrpana.*

## **Zaključek**

Okolje, v katerem živi posameznik, močno vpliva na možnost razvoja glasbenih sposobnosti. Zato je ustvarjanje kakovostnega glasbenega okolja pomembno izhodišče za privabljanje mladih v nove glasbene svetove. Pri tem imajo poleg šol veliko in pomembno vlogo tudi glasbena društva in zavodi, ki privabljajo mlade v neformalne oblike glasbenega udejstvovanja. Kljub številnim pričanjem o pozitivnih učinkih takšnega vključevanja pa se zdi ločnica med formalnim in neformalnim izobraževanjem še vedno močna in nepremagljiva. K temu pripomorejo predvsem okoreli šolski sistemi, ki tega mostu ne zmorejo vzpostaviti. Da se lahko izjemen interes mladih za izvenšolsko udejstvovanje 'izkoristi' tudi v boju proti osipništvu priča primer iz ZDA. Takoimenovani zakon *No Pass No Play*, ki ga uporabljajo v mnogih izobraževalnih institucijah v ZDA, zahteva od mladostnikov doseganje dovolj visokih ocen v šoli, da se lahko udeležujejo določenih aktivnosti po izbiri. To dejansko motivira mlade, da dosegajo zadovoljive učne rezultate (Massoni, 2001).

Kljub temu, da bi si želeli, da bi se otrokove izvenšolske dejavnosti in pridobljene kompetence bolj upoštevale in vrednotile tudi v šolskem sistemu pa lahko ob razlogih, ki so jih v okviru naše raziskave navedli slovenski učitelji, razumemo njihovo nepripravljenost za tovrstno delo. Za to imajo premalo znanja in tudi premalo sistemske podpore (in tudi zakonodajne ovire), ki bi omogočala pravično vrednotenje za vse otroke in mladostnike.



Vendar pa lahko upamo, da bomo s podobnimi projekti, kot je EducOpera, vplivali na zakonodajne ter strukturne elemente vzgoje in izobraževanja in ozavestili ključne ljudi in širšo javnost o pomenu kompetenc, ki jih mladi pridobijo na področju (glasbenega) neformalnega izobraževanja. Proces izobraževanja in ustvarjanja opere lahko močno vpneemo tudi v referenčni okvir osmih ključnih kompetenc, ki jih priporočilo Sveta EU opredeljuje kot ključnega pomena za boljšo pripravo ljudi na današnjo družbo (Council Recommendation of 20 December 2012 on the Validation of Non-Formal and Informal Learning, 2012). Tako na primer z osredotočanjem na libreto, dikcijo, recitacijo in petje besedil mladi krepijo pismenost, izboljšujejo večjezično komunikacijo (ključni kompetenci 1 in 2), s pripravo scenografije, rekvizitov, izvajanjem ritmičnih vzorcev razvijajo matematične, naravoslovne, tehniške in inženirske kompetence (ključna kompetenca 3). Video in foto dokumentacija procesa, urejanje in montaža filma pomaga razviti digitalno kompetenco (ključna kompetenca 4), igranje vlog, sklepanje prijateljstev, skupinsko delo, načrtovanje, usklajevanje sodelovanja v glasbenem procesu s šolskimi obveznostmi prispeva k razvoju osebnih, socialnih in učnih kompetenc (ključna kompetenca 5). Mladi (glede na sporočilnost opere in skupinsko delo z različnimi vrstniki) razvijajo občutljivost za enakost spolov in nediskriminacijsko, krepijo medosebne odnose in širijo kulturni kapital (ključna kompetenca 6). Načrtovanje operne predstave, promocija med znanci, prijatelji ter ovrednotenje pridobljenih kompetenc omogoča razvoj podjetniške kompetence (ključna kompetenca 7). Ustvarjalno vključevanje v proces, izražanje čustev skozi umetnost, razvoj glasbenih, uprizoritvenih in plesnih tehnik pa nenazadnje močno podpira izboljšanje kompetence kulturne zavesti in izražanja (ključna kompetenca 8).

V pričujočem prispevku smo razvoj kompetenc spremljali preko lastnega opazovanja, mentorjev, staršev in mladostnikovih samoopazovanj. Rezultati nam prikažejo, da starši svoje otroke vidijo kot bolj samozavestne in odgovorne osebe. Pričajo tudi o tem, kako so otroci in mladostniki do dejavnosti, ki jih vzljubijo, četudi zahtevajo veliko njihovega truda in energije, odgovorni in kako so se sposobni lotiti resnega dela. Iz odgovorov staršev in še v večji meri mladostnikov lahko razberemo, da večina sploh ne omenja umetniških kompetenc, temveč poudarjajo razvoj socialnih in čustvenih kompetenc. In ravno to nam izkazuje, kaj tovrstni glasbeni projekti nudijo otrokom in mladostnikom. Medtem ko kot gledalci lahko sedimo v dvorani in kritično premerjamo umetniško vrednost zaključnega projekta, pogosto pozabljamo na bistvo, ki je oddaljenim očem nevidno: koliko prijateljstev je sklenjenih, kako se je razvila empatija med vrstniki, koliko odgovornosti mladostnik nosi v taki predstavi ali kako samozavestni so postali. Na ta način so namreč mladi pridobili znanja, sposobnosti, spretnosti, prijatelje, pozitivno samopodobo, moralna in etična načela ter pozitivne vedenjske vzorce, ki jim pomagajo v tem izredno občutljivem obdobju njihovega življenja.

## Literatura

Bertolucci, M. (ur.) (2019). *EducOpera: an education to opera as a method of reducing early school leaving*. Massy: Opéra de Massy. [https://5b46edf5-401c-464e-a0ab-8ab53a272731.filesusr.com/ugd/c3c6d4\\_5391c508a68f4bae9e541f45592aaf83.pdf](https://5b46edf5-401c-464e-a0ab-8ab53a272731.filesusr.com/ugd/c3c6d4_5391c508a68f4bae9e541f45592aaf83.pdf) (13.11.2019)

Blazinšek A., Gornik J., Jamšek P. Kronegger S., Novak T. (2007). *ABC prostovoljstva: priručnik za mentorje*. Ljubljana: Zavod Center za informiranje, sodelovanje in razvoj nevladnih organizacij – CNVOS.

Božič B., Škapin D. (ur.) (2007). *Ostani v šoli!: priručnik dobrih praks za preprečevanje osipa*. Ljubljana: CPI, Center RS za poklicno izobraževanje.

Council Recommendation of 20 December 2012 on the Validation of Non-Formal and Informal Learning (2012). V *Official journal of the European Commission*. [https://www.cedefop.europa.eu/files/Council\\_Recommendation\\_on\\_the\\_validation\\_20\\_December\\_2012.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/Council_Recommendation_on_the_validation_20_December_2012.pdf) (13.11.2019)

Glasbena matica Ljubljana (12. junij 2019). *Rastemo z opero* [Video]. Pridobljeno s <https://www.youtube.com/watch?v=I9CiRIRiHIg>

Halba B. (2019). Promoting the Acquisition of Skills and Competences Through Extracurricular Activities. V M. Bartolucci (ur.), *EducOpera: an education to opera as a method of reducing early school leaving* (str. 86-97). Massy: Opéra de Massy. [https://5b46edf5-401c-464e-a0ab-8ab53a272731.filesusr.com/ugd/c3c6d4\\_5391c508a68f4bae9e541f45592aaf83.pdf](https://5b46edf5-401c-464e-a0ab-8ab53a272731.filesusr.com/ugd/c3c6d4_5391c508a68f4bae9e541f45592aaf83.pdf) (13.11.2019)

Hozjan, D. (2010). *Sistemski vidiki priznavanja neformalnega in priložnostnega učenja*. Fakulteta za management. <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-090-1.pdf> (13.11.2019)

Kovačič, M. (2019). EducOpera in Slovenia: competence and artistic approach through the creation of opera by youngsters and for youngsters. V M. Bartolucci (ur.), *EducOpera: an education to opera as a method of reducing early school leaving*. str. 86-97. Massy: Opéra de Massy. [https://5b46edf5-401c-464e-a0ab-8ab53a272731.filesusr.com/ugd/c3c6d4\\_5391c508a68f4bae9e541f45592aaf83.pdf](https://5b46edf5-401c-464e-a0ab-8ab53a272731.filesusr.com/ugd/c3c6d4_5391c508a68f4bae9e541f45592aaf83.pdf) (13.11.2019)

Massoni, E. (2011). Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students. V *ESSAI 9, Article 27*. <https://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27> (13.11.2019)

Obvezne izbirne vsebine (2018). *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport*. [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/gimnazija/obvezne\\_izbirne\\_vsebine.htm](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/gimnazija/obvezne_izbirne_vsebine.htm) (13.11.2019)

Pregled izobraževanja in usposabljanja 2018: Slovenija (2018). *Evropska komisija. Izobraževanje in usposabljanje*. Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije. [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-slovenia\\_sl.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-slovenia_sl.pdf) (13.11.2019)

Slovensko ogrodje kvalifikacij (2018). *Center RS za poklicno izobraževanje*. <https://www.nok.si/> (13.11.2019)



Smets W. in Peetroons S. (2018). *A mentoring to use the tool & process to identify and value competences acquired by students thanks to a voluntary experience*. [https://www.schola-erasmus.eu/fichiers/Schola\\_IO2\\_Mentoring%20educators\\_June%202018-final.pdf](https://www.schola-erasmus.eu/fichiers/Schola_IO2_Mentoring%20educators_June%202018-final.pdf) (13.11.2019)

Sporočilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij (2014). Bruselj: Evropska komisija. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2014/SL/1-2014-130-SL-F1-1.Pdf> (13.11.2019)

Validation of non-formal and informal learning (2016). <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory> (13.11.2019)

What's Special? Opera, dance and music education for and with people with special needs across Europe (2010). *European Network for Opera and Dance Education*. [https://www.reseo.org/wp-content/uploads/2010/12/WhatsSpecial\\_reseo.pdf](https://www.reseo.org/wp-content/uploads/2010/12/WhatsSpecial_reseo.pdf) (13.11.2019)

## Summary

The article takes as its theme the results of the international Erasmus+ project *EducOpera – Struggling against Early School Leaving with an Education to Opera* that was carried out between 2017–2019. Methodologically, it is based on Participatory Action Research, an approach whereby researchers actively collaborate with stakeholders. The project involved five partner countries, while the leading institution was an opera house from the suburbs of Paris, the Opera de Massy, that has extensive experience in integrating socially sensitive people and especially youngsters in the cultural environment. In my article, I focus on a description of the process that took place in Slovenia. I first highlight the process of the creation of the opera *Všeč si mi* (Eng.: *I like you*), produced by the society Glasbena matica Ljubljana and Cankarjev dom. The opera included over 70 youngsters who sang, danced, or performed as soloists. In terms of content, the opera, created by librettist Milan Dekleva and composer Damijan Močnik and directed by Nana Milčinski, is related to the sensitive and timely topic of migrants in Slovenia and their (non)acceptance in our society. The youngsters worked on the opera for 9 months, attended regular, intensive rehearsals, and invested a lot of time and energy in the performance.

One of the aims of the project was to involve youngsters who are at risk of dropping out of school. But this turned out to be a great challenge, since the identification of potential dropouts is usually not carried out in schools and early school leaving in Slovenia is not such a big problem in quantitative terms (in comparison with many European countries). This is why we involved youngsters from the BOB Institute – an institution that helps youngsters reintegrate into the school system or into the labor market through various (also cultural) activities. Those youngsters then filmed a 20-minute documentary of the entire opera production process. The second challenge was to build a bridge between non-formal and formal education. Unfortunately, we were unable to attract schoolteachers, as they were overwhelmed and tired of project collaborations. However, in order to evaluate the achievements of youngsters in the extracurricular education process, we asked youngsters and their parents to take part in the study. Thus, through interviews and questionnaires, and through reflection on answers to questions, we have informed youngsters and their parents that by participating in the creation of opera they have acquired much more than just knowledge and skills in the fields of music, theater, and dance. It can be seen from the responses of parents and, to an even greater extent, of youngsters, that most of them do not mention artistic competences at all, but rather emphasize their growth in social and emotional competences. In this way, we have shown how adolescents “grow up with opera” and acquire the skills, knowledge, positive self-esteem, and behavioral patterns that help them in this sensitive period in their life.

**Špela Golobič**  
Zavod Muzikator

## **KULTURNA VZGOJA NA PODROČJU GLASBENE UMETNOSTI V OSREDNJIH SLOVENSКИH GLASBENIH INSTITUCIJAH**

*Pregledni znanstveni članek/ Review Article*

### **Izvleček**

Kulturna vzgoja na področju glasbene umetnosti predstavlja most med formalnimi in neformalnimi oblikami glasbenega učenja in izobraževanja. Odvija se tako v osnovnih, glasbenih in nekaterih srednjih šolah kot tudi v kulturnih ustanovah, otroci in mladi pa imajo ob tem številne možnosti glasbenega udejstvovanja. Prispevek obravnava oblike glasbeno-izobraževalnih programov osrednjih slovenskih glasbenih institucij, ki otrokom in mladim omogočajo neposreden stik z glasbeno umetnostjo. Osvetljena je vloga društev Glasbena mladina Slovenije in Glasbena mladina ljubljanska, ki s svojimi glasbeno-izobraževalnimi programi bogatita pouk glasbe v osnovnih in srednjih šolah. Partnersko sodelovanje med kulturnimi in vzgojno-izobraževalnimi ustanovami omogoča otrokom in mladim dostop do glasbene umetnosti in bistveno prispeva k vzgoji novih generacij koncertnih poslušalcev.

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

### **Abstract**

#### **Cultural Education in the Field of Music in Slovenian Principal Musical Foundations**

Cultural education in the field of music serves as a bridge between formal and informal music education. Cultural education is delivered in primary school, music school and some secondary schools as well as in cultural institutions. In addition, there are many possibilities for children to participate in musical activities. The article discusses the forms of music education programmes in central Slovenian music institutions, which enable children and adolescents a direct contact with music. It highlights the role of Jeunesses Musicales Slovenia and Ljubljana Musical Youth, which offer music education programmes that enrich formal education in primary and secondary school. Collaboration between cultural and educational institutions gives children and adolescents access to music and greatly contributes to the education of the new generation of concertgoers.

**Keywords:** arts and cultural education, musical art, music education programs, symphony matinees, symphony orchestra

## Uvod

Kulturno-umetnostna vzgoja je dokaj novo, vendar zelo hitro razvijajoče področje, ki se nahaja na presečišču vzgojno-izobraževalnega, kulturnega in znanstvenega sektorja. V slovenski kulturni politiki je prvič opredeljena v *Nacionalnem programu za kulturo 2004–2007* (2004), na področju vzgoje in izobraževanja pa jo opredeljujejo in utemljujejo *Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju* (2009).<sup>1</sup> Kulturno-umetnostna vzgoja je dvodimenzionalna, saj vključuje dva komplementarna vidika, in sicer vidik sprejemanja umetnosti in ustvarjalni oziroma produktivni vidik. Na specifičnem področju glasbene umetnosti to pomeni, da po eni strani otroci in mladi nastopajo v vlogi poslušalcev, po drugi strani pa so aktivno vključeni v glasbene dejavnosti. V vlogi poslušalcev se lahko otroci in mladi udeležijo koncertov, ki jih za šolsko populacijo pripravljajo osrednje slovenske glasbene ustanove. To največkrat poteka v okviru kulturnih dni, ki jih organizirajo vzgojno-izobraževalni zavodi. Aktivno pa otroci in mladi sodelujejo v glasbenih dejavnostih pri pouku glasbene vzgoje, pri izbirnih vsebinah, povezanih z glasbo, pri interesnih dejavnostih ter v glasbenem šolstvu. Na podlagi sodobnih učnih pristopov se učna okolja širijo iz šolskih prostorov v avtentične prostore za doživljanje glasbe, kot so koncertne dvorane, operne hiše, gledališča in druga koncertna prizorišča, pri tem pa se vzpostavljajo pomembni procesi socializacije posameznika z raznovrstno glasbo in zvočnim okoljem.

V prispevku so predstavljena teoretična izhodišča kulturno-umetnostne vzgoje ter programi in projekti, ki na nacionalni ravni povezujejo kulturne in vzgojno-izobraževalne zavode. Prikazane so stične točke, ki povezujejo šolajočo populacijo z glasbeno umetnostjo ter glasbeno-izobraževalni programi, ki jih osrednje slovenske glasbene institucije namenjajo šolski populaciji. Izhajamo iz predpostavke, da ima šolajoča populacija številne možnosti glasbenega udejstvovanja in da osrednje slovenske glasbene institucije kontinuirano izvajajo glasbeno-izobraževalne programe namenjene šolajoči populaciji.

## Nacionalni dokumenti in raziskave s področja kulturno-umetnostne vzgoje

V Sloveniji je bila leta 2003 izvedena prva raziskava, ki se nanaša na širši okvir kulturne vzgoje. Raziskovalki Majda Hrženjak in Valerija Vendramin sta izhajali iz predpostavke, da je kulturna vzgoja v Sloveniji nedomišljeno in neartikulirano področje in da dejavnosti kulturne vzgoje tako v izobraževalni kot kulturni sferi niso ustrezno sistemsko umeščene, spodbujane in osmišljene.<sup>2</sup> V nadaljevanju so našete raziskave in dokumenti s področja kulturno-umetnostne vzgoje, podrobneje pa je predstavljen pomemben nacionalni

1 *Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju* je pripravila Razširjena medpredmetna skupina za kulturno vzgojo, imenovana na Zavodu RS za šolstvo leta 2008, ki jo sestavlja 19 strokovnjakov z različnih področij vzgoje in izobraževanja ter kulture. Ta strateški dokument so spomladi 2009 potrdili in sprejeli vsi trije strokovni sveti v vzgoji in izobraževanju.

2 Prvo raziskavo s področja kulturne vzgoje v Sloveniji z naslovom *Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo* (2003) je izvedel Mirovni inštitut, financirali pa sta jo Ministrstvo za kulturo in Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, danes Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.

dokument *Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju* (2009).

Nacionalne raziskave in dokumenti s področja kulturno-umetnostne vzgoje:

*Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo* (2003)

*Kulturna vzgoja: evalvacijska študija* (2004)

*Kulturna vzgoja: dostopnost kulture ter povezovanje med kulturo in izobraževanjem – iskanje konceptualnih in sistemskih rešitev* (2005)

*Kulturna vzgoja – povezovanje med kulturo in izobraževanjem ter dostopnost kulture za otroke in mladino* (2006)

*Učinki načrtno kulturne vzgoje na kulturno dejavnost učencev v osnovnih šolah* (2009)

*Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju* (2009)

*Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol* (2011)

*Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju* (2009; v nadaljevanju *Nacionalne smernice*) bistveno prispevajo k poenotenju pojmovanja in razumevanja koncepta kulturno-umetnostne vzgoje. Dokument 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. Poleg tega *Nacionalne smernice* pojasnjujejo in ozaveščajo vlogo kulturno-umetnostne vzgoje pri izboljševanju kakovosti izobraževanja in razvijanju posameznikove ustvarjalnosti ter poudarjajo pomen umetnosti in kulture za družbo 21. stoletja. Dokument temelji na nekaterih pomembnih slovenskih in tujih dokumentih s področja kulturno-umetnostne vzgoje, in sicer na *Nacionalnem programu za kulturo 2004–2007* (2004), *Nacionalnem programu za kulturo 2008–2011* (2008) ter na Unescovem dokumentu *Road map for arts education* (2006).<sup>3</sup> *Nacionalne smernice* poudarjajo, da je bistvo sodobne kulturno-umetnostne vzgoje njena kroskurikularnost in vpetost v vsa področja dejavnosti, učne predmete in druge šolske dejavnosti. Kulturna vzgoja predstavlja temelj za posameznikov ustvarjalni odnos do kulture ter razumevanje njenega pomena za razvoj človeške družbe. Poleg tega so v dokumentu naštetih številni pozitivni učinki kulturno-umetnostne vzgoje na otroke, mlade in na celotno družbo. V dokumentu predstavljeni cilji kulturno-umetnostne vzgoje se medsebojno prepletajo in dopolnjujejo s cilji učnega načrta za glasbeno umetnost v osnovnošolskem izobraževanju.

---

3 *Road map for Arts education* (UNESCO 2006) sodi med najpomembnejše dokumente na področju kulturno-umetnostne vzgoje. Nastal je na podlagi mednarodne konference o kulturno-umetnostni vzgoji v izobraževanju, ki je potekala leta 2006 v Lizboni. Pri pripravi in izvedbi konference so pomembno sodelovale tudi tri največje svetovne nevladne organizacije s področja umetnosti, in sicer InSEA za likovno umetnost (International Society for Education Through Art), ISME za glasbo (International Society for Music Education) in IDEA za gledališče (International Drama and Theatre Education Association).

## Učni načrt za glasbeno umetnost v programu osnovnošolskega izobraževanja

Glasbena umetnost je obvezni predmet v celotni vertikalni 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. Glasba v šoli dopolnjuje kulturno in socialno življenje, sooblikuje zdravo zvočno okolje, pri otrocih in mladih pa spodbuja samodisciplino, kritičnost, ustvarjalnost, estetsko občutljivost, umetniško izražanje ter sodelovanje v ožjem in širšem družbenem okolju. Učni načrt opredeljuje glasbo kot obliko komunikacije, ki vpliva na občutja, misli in delovanje, zato učenci potrebujejo glasbene izkušnje izvajanja, ustvarjanja in poslušanja, saj je prav stik z njenimi vrednotami temelj za razumevanje glasbenih pojavov in pojmov. Navaja tudi, da glasbena vzgoja ponuja učencem temeljne izkušnje za aktivno in selektivno poslušanje glasbe v medijih in na prireditvah. Pouk glasbe v šoli z interakcijo ustvarjanja in izvajanja učence spodbuja k sodelovanju v pevskih zborih, drugih glasbenih skupinah in dejavnostih, jih motivira za vseživljenjsko učenje ter dopolnjuje kulturno in socialno življenje na šoli (*Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja*, 2011).

Učni načrt je zasnovan odprto in zato učitelju ponuja možnost fleksibilnega načrtovanja na izvedbeni, vsebinski in organizacijski ravni. Učitelju je s tem zaupana večja avtonomnost pa tudi večja odgovornost za kvalitetno izvajanje glasbene vzgoje v okviru pouka in v širšem okviru kulturno-umetnostne vzgoje. Strokovnjaki (Pečjak idr., 2009, Sicherl Kafol idr., 2015) ugotavljajo, da je prav kompetenten učitelj ključni dejavnik uspešnega izvajanja glasbene vzgoje kot samostojne discipline in v okviru kulturno-umetnostne vzgoje. Poleg tega so prepričani, da le glasbeno razvit učitelj, ki je pripravljen sprejeti, usvojiti in izvajati strokovno-didaktične posebnosti področja, kakovostno uresničuje cilje glasbene vzgoje. Poleg načrtovanja pouka mora učitelj poznati tudi možnosti medpredmetnega povezovanja in umeščanja pluralnosti glasbene kulture v obvezni in razširjeni šolski program. Borota (2008) pa opozarja, da mora glasbeni pedagog poleg možnosti umeščanja glasbe v šolski prostor v okviru vzgojnega načrta šole, interesnih dejavnosti, izbirnih predmetov, kulturnih dni, ustvarjalnega preživljanja prostega časa, projektov in natečajev, ob tem vedno znova vzpostavljati partnerske povezave z umetniškimi ustanovami in glasbeniki.

### Izbirni predmeti in interesne dejavnosti povezani z glasbo

Z glasbo so v osnovni šoli povezani štirje izbirni predmeti, in sicer enoletni predmet Ansambelska igra, Glasbena dela in Glasbeni projekt ter triletni ali krajši predmet Klaviatura in računalnik. Temeljni namen izbirnih glasbenih predmetov je aktivno glasbeno udejstvovanje, uresničevanje interesov za glasbeno umetnost in kulturo, vzbujanje veselja in pozitivnih čustev do glasbe ter spodbujanje k trajnemu sodelovanju v glasbeni kulturi (*Učni načrt. Izbirni predmet. Program osnovna šola. Ansambelska igra, Glasbena dela, Glasbeni projekt*, 2004). Poleg tega tudi neobvezni izbirni predmet Umetnost vključuje z glasbeno umetnostjo povezane vsebine (*Učni načrt. Neobvezni izbirni predmet. Program osnovna šola. Umetnost*, 2013). S kulturno-umetnostno vzgojo se neposredno povezujejo predmeti Glasbena dela, Glasbeni projekt in Umetnost. Učenci,

ki obiskujejo glasbeno šolo, lahko to vrsto glasbenega udejstvovanja uveljavljajo kot izbirni predmet.

Najbolj razširjena interesna dejavnost na področju glasbe v osnovni šoli je pevski zbor, ki pomembno soustvarja kulturno življenje na šoli. Učencem sodelovanje v pevskem zboru omogoča kakovostno množično muziciranje, estetsko doživljanje ter kvalitetno preživljanje prostega časa. Poleg tega se pri zborovskem petju razvijajo posameznikove sposobnosti, spretnosti in znanja, ki pevce usposablja za skupinsko glasbeno umetniško poustvarjanje ter jih usmerjajo v sprejemanje, doživljanje in izražanje muzikalnosti (*Razširjeni program osnovnošolskega izobraževanja. Pevski zbor*, 2003).

Dnevi dejavnosti so del obveznega programa osnovne šole, ki poteka po letnem delovnem načrtu šole. V okviru dnevov dejavnosti se medpredmetno povezujejo discipline in predmetna področja, vključena v predmetnik šole. Cilji dnevov dejavnosti so omogočiti učencem utrjevanje in povezovanje pri posameznih predmetih pridobljenega znanja ter nadgradnja tega znanja s praktičnim učenjem v kontekstu medsebojnega sodelovanja in odzivanja na aktualne dogodke v ožjem in širšem družbenem okolju (Dnevi dejavnosti, 1998). Obisk koncerta ali glasbenega dogodka šole najpogosteje organizirajo v okviru kulturnih dni, ki se načrtujejo in izvajajo v sklopu dnevov dejavnosti. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju so predpisani štirje kulturni dnevi v posameznem šolskem letu, v drugem in tretjem triletju pa trije.

### **Glasbeno šolstvo**

Izobraževalni programi, ki se izvajajo v glasbenih šolah, zajemajo predšolsko glasbeno vzgojo, glasbeno in plesno pripravnico ter glasbeni in plesni program. Pouk instrumentov in petja poteka individualno, pouk drugih predmetov pa skupinsko, poleg tega je za glasbene šole obvezujoče, da izvajajo tudi orkestre. Osnovni cilji izobraževanja v glasbeni šoli so odkrivanje in razvijanje glasbene in plesne nadarjenosti, sooblikovanje osebnosti, doseganje ustreznega znanja in pridobivanje izkušenj za začetek delovanja v ljubiteljskih instrumentalnih ansamblih, orkestrih, pevskih zborih ter plesnih skupinah, pridobivanje znanja za nadaljnje glasbeno in plesno izobraževanje, omogočanje umetniškega doživljanja in izražanja ter omogočanje osebnostnega razvoja učencev v skladu z njihovimi sposobnostmi in zakonitostmi razvoja (Zakon o glasbenih šolah, 2000, 2006). Lešnik (2009) ugotavlja, da si učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, želijo več glasbenega izobraževanja v osnovni šoli kot tisti, ki glasbene šole ne obiskujejo. Zato se učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, v večjem številu udeležujejo glasbenega krožka in pevskega zbora, poleg tega imajo večjo željo po glasbenem poustvarjanju.

### **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. Koncerti so bili tematsko zaokroženi, uvodnemu predavanju je sledil glasbeni del, na katerem so nastopili znani slovenski in tudi tuji glasbeniki (Šramel Vučina, 2010). Na komentiranih koncertih je komentator mladim poslušalcem pojasnjeval glasbene pojme, glasbene oblike, anekdote o skladateljih in misli skladateljev o svojih opusih. Namen komentiranih



koncertov pa je bil pri mladih poslušalcih vzbuditi zanimanje za študij glasbe ali za aktivno poslušanje glasbe (Budkovič, 1995). Tudi danes, skoraj sto let kasneje, ostaja temeljni namen kulturno-umetnostne vzgoje isti. Umetnost približuje mladim, povezuje kulturne in vzgojno-izobraževalne ustanove ter pri posamezniku vzbuja željo in potrebo po kulturnem udejstvovanju in lastnem umetniškem izražanju. V nadaljevanju so predstavljeni izobraževalni programi osrednjih slovenskih glasbenih institucij in društev, ki so namenjeni šolski populaciji.

### **Cankarjev dom**

Cankarjev dom je osrednji slovenski kulturni hram in se ponaša z več dvoranami, med katerimi je tudi Gallusova dvorana, ki je največja koncertna dvorana v Sloveniji. Zgrajen je bil leta 1982 in od takrat v njem redno potekajo koncerti simfoničnih orkestrów in operne predstave (Golobič, 2016). Cankarjev dom ponuja otrokom in mladim bogat kulturno-umetniški program s številnimi predstavami in kulturnimi prireditvami, ki se jih otroci in mladi lahko udeležijo v organizaciji šol ali v lastni organizaciji. Predstave nastajajo v produkciji Cankarjevega doma ali pa v koprodukciji z drugimi producenti. Iz programske ponudbe Cankarjevega doma je razvidno, da ima kulturna vzgoja pomembno mesto. V koncertni sezoni 2019/2020 je v ponudbi 41 kulturno-vzgojnih programov za otroke in mlade. Poleg tega so mladi generaciji namenjeni trije abonmaji, in sicer Moj prvi abonma, Ivan in Cankar. V Cankarjevem domu poteka tudi Kulturni bazar, Slovenski knjižni sejem, Koncertni cikel Mladi mladim ter mladinski festivali, ki vključujejo različne zvrsti umetnosti (Festival zlata paličica, Kinobalon, Pripovedovalski festival in Transgeneracije). Tudi glasbeno-izobraževalni programi Glasbene mladine Slovenije in Glasbene mladine ljubljanske, ki jih izvajajo slovenski poklicni orkestri, potekajo v Gallusovi dvorani Cankarjevega doma (Cankarjev dom, 2019).

### **Simfonični orkester RTV Slovenija**

Radijski orkester je bil ustanovljen leta 1928 z imenom Orkester radia Ljubljane, in sicer istega leta, kot je začel oddajati Radio Ljubljana. Radio Ljubljana je že ob samem začetku predvajanja prevzel kulturno-vzgojno vlogo, saj so bile na sporedu otroške in mladinske ure namenjene razvedrilu najmlajših poslušalcev. Na podlagi mladinskih ur so se razvile vzgojno-izobraževalne oddaje za mlade, imenovane šolski radio, ki so ga uporabljali kot pripomoček za potrebe šolskega pouka. Vsebinsko bogate glasbene oddaje so pripomogle k boljši kvaliteti pouka, saj so poleg podatkov o glasbeni zgodovini, oblikoslovju in instrumentih, vključevale predvajanje zvočnih posnetkov domače in tuje glasbene literature. Radio Ljubljana je bil še posebej dobrodošel pri mladih s podeželja, ki niso imeli možnosti izobraževanja in kulturnega udejstvovanja. Z izobraževalno dejavnostjo se je Radio Ljubljana dejavno vključil med razširjevalce slovenske kulture, prispeval je k nadaljnjemu razvoju slovenskega šolstva in pustil pomemben pečat v vzgoji in izobraževanju (Šarec, 2005). V okviru RTV Slovenija od leta 1957 nepretrgoma delujeta tudi otroški in mladinski pevski zbor, v katera je bilo v vseh teh letih vključenih veliko število otrok in mladih. Osrednje poslanstvo obeh zborov pa je poustvarjanje in snemanje skladb slovenskih skladateljev in glasbe za otroke (Koter, 2012).

S koncertno dejavnostjo namenjeno mladim poslušalcem je Orkester Radia Ljubljana začel leta 1955, ko so bili nekateri popoldanski koncert namenjeni mladim poslušalcem, večerni koncerti pa ostalemu občinstvu. Leta 1957 je orkester začel sodelovanje z Akademijo za glasbo v Ljubljani in od takrat redno izvaja simfonične koncerte s študenti Akademije za glasbo in nagrajenci glasbenih tekmovanj. Od leta 1987 orkester izvaja mladinske simfonične koncerte v sodelovanju z Glasbeno mladino ljubljansko, lastnih programov pa ne ustvarja. Radio Slovenija posname tudi številne koncerte in jih nato predvaja na 3. programu Radia Slovenija – programu Ars. Tudi nekatere glasbeno-izobraževalne programe, ki jih Glasbena mladina ljubljanska izvaja v sodelovanju s slovenskimi profesionalnimi orkestri, posname Televizija Slovenija in jih kasneje predvaja na svojih televizijskih programih. S tem so kvalitetni koncerti odličnih mladih glasbenikov in komentirani koncerti osrednjih slovenskih poklicnih orkestrrov dostopni najširšemu krogu poslušalcev (Golobič, 2016).

### **Slovenska filharmonija**

Orkester Slovenske filharmonije izvaja koncerte, namenjene mladim poslušalcem, že od prve koncertne sezone v letih 1947/1948 (Kuret, 2008). Orkester vsa leta redno izvaja mladinske koncerte v sodelovanju z Glasbeno mladino Slovenije in s tem kontinuirano izvaja kulturno-vzgojne programe namenjene mladim poslušalcem. Poleg tega Orkester Slovenske filharmonije redno izvaja koncerte z nadarjenimi mladimi glasbeniki, ki jim nudi možnost koncertiranja s profesionalnim orkestrom (Golobič, 2016). Slovenska filharmonija je v koncertni sezoni 2015/2016 uvedla Študentski abonma, v koncertni sezoni 2018/2019 pa Družinski abonma, namenjen najmlajšim poslušalcem in njihovim družinam. V koncertni sezoni 2019/2020 cikel družinskih koncertov vključuje 10 sobotnih popoldanskih koncertov (Slovenska filharmonija, 2019).

### **SNG Opera in balet Ljubljana**

Orkester narodnega gledališča (danes orkester SNG Opera in balet Ljubljana) je prvi koncert za mlade poslušalce priredil leta 1924, glavni namen matinejskih koncertov pa je bil populariziranje orkestrske glasbe. Leta 1943 je bil uveden Operni studio, ki je deloval na ljubljanski glasbeni akademiji, njegov namen pa je bil na glasbene odre uvesti novo generacijo pevcev (Grdina, 2002). SNG Opera in balet Ljubljana redno izvaja operne in baletne predstave, ki so namenjene otrokom in mladim, mladinske operne in baletne predstave pa redno obiskujejo slovenske osnovne in srednje šole. Med abonmaji, ki jih SNG Opera in balet Ljubljana ponuja mlajšemu občinstvu, sta *Študentski* in *Družinski abonma*. V koncertni sezoni 2019/2020 so na programu za šolske skupine in mlajše občinstvo 4 operne in 5 baletnih predstav (SNG Opera in balet Ljubljana, 2019).

## **SNG Maribor**

Sodelovanje SNG Maribor z vzgojno-izobraževalnimi ustanovami sega v sezono 1931/1932, ko je mariborska opera izvedla opereto *Če se ljubita dva srednješolca* S. Haasa v sodelovanju s Klasično gimnazijo Maribor. Poleg tega so se v mariborski operi uspešno spopadali z izzivi opere za mladino, saj je bila že v sezoni 1958/1959 na sporedu Humperdinckova pravljica Janko in Metka, v sezoni 1960/1961 pa glasbena pravljica S. Prokofjeva Peter in volk (Lunić, 2012). SNG Maribor v današnjem času namenja otrokom in mladim bogato glasbeno-gledališko ponudbo, predstavljeno v publikaciji namenjeni vrtcem, osnovnim in srednjim šolam. Ponudba vključuje primerno skrajšane predstave, ki so opremljene z zabavnimi in poučnimi komentarji. Poleg tega SNG Maribor otrokom in mladim nudi tudi otroške in študentske abonmaje, ki vključujejo gledališke, operne in baletne predstave. V koncertni sezoni 2019/2020 kulturno-vzgojna ponudba vključuje 17 različnih programov za otroke in mlade (SNG Maribor, 2019).

## **Glasbena mladina Slovenije**

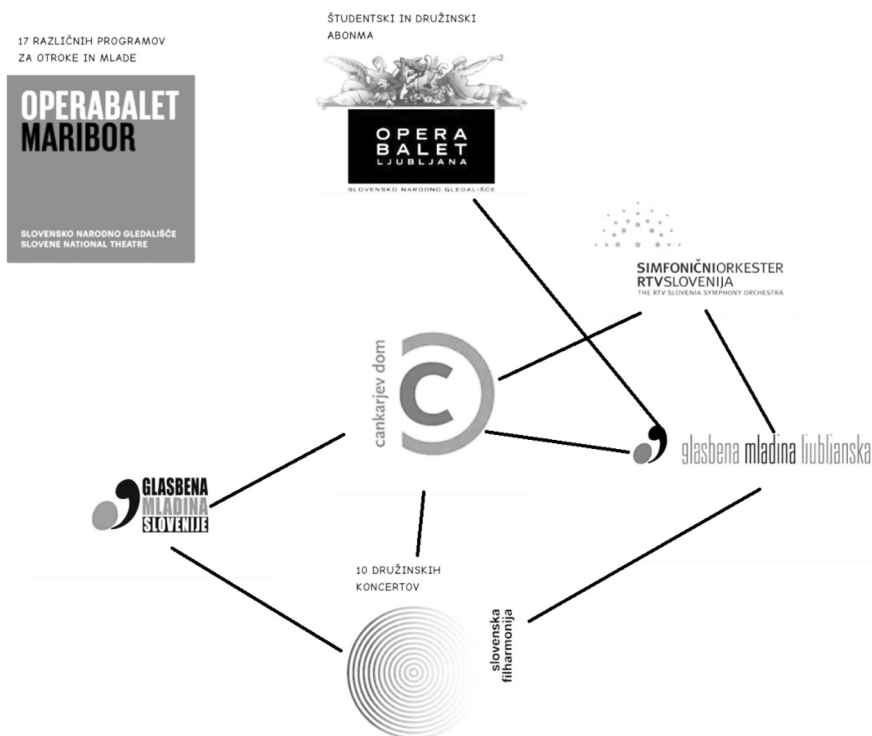
Osrednji slovenski društvi, ki se ukvarjata z vzgojo mladih poslušalcev sta Glasbena mladina Slovenije in Glasbena mladina ljubljanska. Glasbeno-izobraževalni programi, ki jih izvajata v sodelovanju z osrednjimi slovenskimi glasbenimi in kulturnimi ustanovami, imajo osnovni namen mladim približati glasbeno umetnost, v njih vzbuditi potrebo po obiskovanju koncertov in na ta način vzgajati nove generacije koncertnih poslušalcev.

Glasbena mladina Slovenije (v nadaljevanju GMS) ravno v šolskem letu 2019/2020 obeležuje 50 letnico delovanja, poslanstvo društva pa ostaja vsa leta isto. Mladim približuje svet različnih glasbenih zvrsti na simfoničnih matinejah, komentiranih koncertih, glasbenih delavnicah in v reviji *Glasna*. Obenem opravlja pomembno vlogo pri razvoju mladih glasbenikov, ki stopajo na profesionalno pot, saj jim omogoča prve nastope na koncertnih odrih, organizira njihove predstavitve v tujini in sodelovanje v mednarodnih orkestrih, zborih in na glasbenih taborih. Že od ustanovitve je GMS vpeta v mednarodno glasbeno mrežo *Jeunesses Musicales International*. Sodeluje na mednarodnih glasbenih taborih in jih tudi sama prireja. Mlade glasbenike pošilja koncertirat tudi k drugim Glasbenim mladinam po Evropi in v zameno na slovenske odre vabi tuje mlade koncertante. Iz leta v leto sodeluje pri sestavljanju Svetovnega orkestra Glasbene mladine in Svetovnega zbora mladih. Poleg tega aktivno sodeluje na Kulturnem bazarju, soorganizira glasbeno tekmovanje Slovenska glasbena olimpijada, prireja Glasbeni tabor in izdaja revijo *Glasna* (Golobič, 2016). V šolskem letu 2019/2020 ponudba za mlade poslušalce vključuje 16 simfoničnih matinej z Orkestrom Slovenske filharmonije in dva programa, ki jih izvaja v sodelovanju s Konservatorijem za glasbo in balet Ljubljana. V sklopu ponudbe, ki jih glasbeniki izvajajo na šolah po Sloveniji je 63 glasbeno-izobraževalnih programov. Talentirani mladi glasbeniki pa imajo možnost nastopiti na 18 koncertih v sklopu cikla GM Oder (Glasbena mladina Slovenije, 2019).

## Glasbena mladina ljubljanska

Glasbena mladina ljubljanska za šolsko populacijo prireja koncerte, ki jih izvajajo slovenski poklicni orkestri: Orkester Slovenske filharmonije, Simfonični orkester RTV Slovenija, Big Band RTV Slovenija, SNG Opera in balet Ljubljana in Policijski orkester. Društvo sodeluje s šolami iz cele Slovenije, ki prihajajo v prestolnico na njihove koncerte, ter posreduje glasbeno-izobraževalne programe na šole po vsej Sloveniji. Poleg tega organizira cikle koncertov na katerih nastopajo talentirani mladi glasbeniki: *Jesenske serenade*, *Mladi mladim*, *Ob klavirju*, *Zvoki mladih*, *Pri sluhnimu v Operi*, *Dobimo se na Magistratu* in *Glasbeni samovar*. Pod okriljem Glasbene mladine ljubljanske deluje Mešani mladinski pevski zbor Veter, v katerega so vključeni ljubljanski srednješolci. MeMPZ Veter ima pomembno vlogo pri kulturno-umetnostni vzgoji srednješolcev, saj jim ponuja možnost aktivnega glasbenega udejstvovanja (Golobič, 2016). Programska ponudba za šolajočo populacijo v šolskem letu 2019/2020 vključuje 18 koncertov z orkestri in 2 programa, ki jih glasbeniki izvajajo na šolah po Sloveniji. V sedmih koncertnih ciklih pa je na programu 29 koncertov v izvedbi talentiranih mladih glasbenikov (Glasbena mladina ljubljanska, 2019).

### Slika 1: Partnerske povezave med osrednjimi slovenskimi glasbenimi institucijami in društvi



## Nacionalni partnerski projekti

V nadaljevanju so predstavljeni pomembni partnerski projekti, ki potekajo na nacionalni ravni in so zelo obsežni tako po številu partnerjev kot tudi po obsegu dejavnosti. Partnerski projekti, ki vključujejo glasbeno umetnost so Kulturni bazar (od leta 2009), Glasbena olimpijada, Kulturna šola in projekt Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM).

Kulturni bazar je nacionalni medresorski partnerski projekt, pri katerem sodelujejo Ministrstvo za kulturo, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano, Ministrstvo za zdravje, Ministrstvo za okolje in prostor, Ministrstvo za gospodarski razvoj in tehnologijo, Slovenska nacionalna komisija za Unesco ter kulturne ustanove iz celotne Slovenije. Izvršni producent Kulturnega bazarja je od samega začetka leta 2009 Cankarjev dom, v katerem se na enodnevni prireditvi s svojo ponudbo predstavijo kulturne ustanove ter številni samostojni kulturni ustvarjalci. V predavalnicah in dvoranah se zvrstijo številna predavanja, delavnice in strokovne razprave z različnih področij, vodeni ogledi predstav, razstav ter nastopi ustvarjalcev in umetniških skupin. V okviru Kulturnega bazarja je objavljen tudi pregleden *Katalog kulturno-vzgojne ponudbe* kulturnih ustanov iz vse Slovenije. V šolskem letu 2019/2020 se v katalogu predstavlja 354 kulturnih ustanov in umetnikov s svojo bogato programsko ponudbo, ki vključuje 1898 različnih kulturno-vzgojnih programov. Kulturni bazar je zasnovan kot oblika strokovnega usposabljanja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju, kulturi in za strokovne delavce širše strokovne javnosti. V okviru Kulturnega bazarja je vzpostavljena tudi Nacionalna mreža koordinatorjev kulturno-umetnostne vzgoje, ki povezuje koordinatorje iz vzgojno-izobraževalnih zavodov, kulturnih ustanov in lokalnih skupnosti. V šolskem letu 2018/2019 je bilo v mrežo vključenih 535 koordinatorjev iz celotne Slovenije (Kulturni bazar, 2019).

Kulturna šola je projekt, ki združuje izobraževalno in kulturno sfero v okviru občolskih kulturnih dejavnosti, namenjenih kulturnemu udejstvovanju osnovnošolcev ter njihovih mentorjev in družin. Cilj projekta je dvigniti kakovost in obseg aktivnega in pasivnega udejstvovanja učencev ter njihovih mentorjev in družin v občolskih kulturnih dejavnostih, ki niso del obveznega šolskega kurikula. Namen projekta je:

- krepiti ustrezno kulturno vzgojo na osnovnih šolah ter ustvarjalnost mladih na različnih umetnostnih področjih,
- podpirati kakovostne dosežke mladih na kulturnem področju,
- spodbuditi izobraževanje mentorjev in organizatorjev v osnovnih šolah, ki se udeležujejo na ljubiteljskem kulturnem področju,
- motivirati šole, da postanejo žarišča kulturnih programov v lokalnem okolju, z namenom promocije ustvarjalnosti, vseživljenjskega učenja in povezovanja.

Projekt Kulturna šola je strukturiran piramidalno, in sicer se odvija na lokalni, regijski in državni ravni, prek mreže območnih izpostav Javnega sklada za kulturno dediščino po vsej Sloveniji. Za naziv kulturna šola lahko kandidirajo osnovne šole, ki imajo izkazano dejavnost na vsaj petih področjih umetnosti, med katera spadajo glasba, gledališče, lutke, folklorna dejavnost, film in video, ples, likovna in fotografska dejavnost, literatura in

varovanje kulturne dediščine. Poleg tega morajo šole v kulturno udejstvovanje vključiti večje število učencev in učiteljev ter omogočiti mentorjem izpopolnjevanje na področju kulturnega in umetniškega udejstvovanja. Šolske skupine morajo sodelovati na revijah, srečanjih, festivalih in tekmovanjih, šole pa morajo redno prirejati kulturne dogodke za učence ter kulturne programe za širšo lokalno skupnost (Kulturna šola, 2019).

Slovenska glasbena olimpijada je državno glasbeno tekmovanje, ki ga organizira Zveza Glasbene mladine Slovenije v sodelovanju z Akademijo za glasbo v Ljubljani in Konservatorijem za glasbo in balet Ljubljana. Namenjena je učencem 7., 8. in 9. razreda osnovne šole, tekmovanje pa je sestavljeno iz treh delov, in sicer prvi del vključuje slušni, pisni in izvajalski test. V drugem delu udeleženci izvedejo in interpretirajo vokalne skladbe, izbrane iz glasbene literature, v tretjem delu pa tekmovalci izvedejo avtorske skladbe, ki so jih ustvarili pred tekmovanjem. Prva Glasbena olimpijada za osnovnošolce in srednješolce je bila organizirana marca leta 2012, na dosedanjih osmih državnih tekmovanjih pa je sodelovalo 306 učencev in dijakov. Najboljši udeleženci so kot predstavniki Slovenije tekmovali tudi na bienalnih mednarodnih olimpijadah. Pogoj za prijavo na 9. Slovensko glasbeno olimpijado je predhodna udeležba na Šolski glasbeni olimpijadi, ki jo na posamezni osnovni šoli organizira tam delujoči učitelj glasbene umetnosti. Tekmovanje predstavlja izziv tako učencem kot tudi njihovim mentorjem. Udeleženci imajo priložnost, da razvijajo in izrazijo glasbeno znanje, ustvarjalni potencial in lastne skladbe ter doživljajo pomembne glasbene izkušnje. Mentorji pa v času priprav na tekmovanje nadarjene učence strokovno vodijo, jim nudijo čustveno oporo ter na tekmovalce prenašajo pozitiven odnos do glasbe in odprtost za ustvarjalno izražanje (Slovenska glasbena olimpijada, 2019).

Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti s kulturno-umetnostno vzgojo (SKUM) je petletni projekt v katerega je vključenih 53 kulturnih ustanov, 59 umetnikov in 32 partnerjev (od tega so 4 javni visokošolski zavodi, 1 javni raziskovalni zavod, 1 javni zavod ter 26 vzgojno-izobraževalnih zavodov). Temeljna cilja projekta sta:

» - ugotoviti, koliko in na kakšen način vrtci in šole omogočajo otrokom/mladostnikom stik z vrhunskimi umetniškimi izkušnjami;

- razvijati didaktične pristope in nove oblike povezovanja vzgojno-izobraževalnega dela z umetniškimi dejavnostmi ter pri tem vključiti tudi manj uveljavljena področja umetnosti.<sup>4</sup>

V projekt so vključena naslednja področja umetnosti: likovna umetnost, plesna umetnost, književna vzgoja, uprizoritvena umetnost, glasbena umetnost ter vizualna umetnost in multumedijska. Področje glasbene umetnosti temelji na ugotovitvi, da na razvoj glasbene sporazumevalne zmožnosti otrok in mladine zelo spodbudno vplivajo avtentična učna okolja kot so koncertne dvorane, glasbeni ateljeji, snemalni studii in drugi prostori, kjer delujejo glasbeniki. Glasbeno učenje tako poteka skozi avtentične dejavnosti ter povezuje otroke, mlade, vzgojitelje in učitelje z glasbeniki. Avtentična okolja ter komunikacija v glasbenem jeziku pa pri otrocih in mladih spodbujajo ustvarjalnost, interpretacijske zmožnosti, kritično mišljenje in estetsko doživljanje (SKUM, 2019).

4 SKUM. <https://www.skum.si/o-projektu/namen-in-cilji-projekta/> (4. 12. 2019).

## Zgledi iz tujine

Pregled spletnih strani nekaterih odličnih tujih glasbenih ustanov, nam ponuja vpogled v pestro paleto glasbeno-izobraževalnih programov. Kot primer izpostavljamo Newyorško filharmonijo, saj ima izjemno razvito izobraževalno dejavnost, ki je pregledno predstavljena na spletni strani. Newyorška filharmonija je prve koncerte za mlade poslušalce priredila že leta 1883, največjo popularnost pa so koncerti za mlade poslušalce dosegli v šestdesetih letih 20. stoletja, ko je Leonard Bernstein z njimi gostoval v seriji televizijskih oddaj. Newyorška filharmonija pripravlja širok spekter inovativnih izobraževalnih programov, ki so na spletni strani kategorizirani glede na ciljne skupine poslušalcev. Osnovno poslanstvo glasbeno-izobraževalnih programov je približati simfonično glasbo ljudem vseh starostnih skupin ter jim predstaviti njeno lepoto in moč. Glavni namen koncertov za mlade poslušalce je bil in ostaja vzbujanje zanimanja za glasbo pri mladih poslušalcih, postavljanje temeljev za vseživljenjsko uživanje ob glasbi ter vzbujanje želje in potrebe po obiskovanju koncertov (Golobič, 2016). Znotraj Newyorške filharmonije deluje izobraževalni oddelek, v katerem deluje pet oseb, poleg tega pa pri izvedbi projektov sodeluje še 26 umetnikov – pedagogov, ki so sicer člani orkestra Newyorške filharmonije. Spletna stran Newyorške filharmonije otrokom in mladim namenja interaktivni spletni program *Kidszone! Online Learning*, ki vključuje številne aplikacije, igre in kvize, preko katerih otroci in mladi na atraktiven in sodoben način sprejemajo glasbene učne vsebine (Newyorška filharmonija, 2019).

## Zaključek

Na podlagi zbranih informacij ugotavljamo, da je v nacionalnih raziskavah s področja kulturno-umetnostne vzgoje izražen pomen le-te za izboljšanje kakovosti izobraževanja, dviganje ravni kulturne zavesti, spodbujanje ustvarjalnosti pri otrocih in mladih, razvijanje posameznikovih potencialov ter razvoj družbe kot celote. Kulturna vzgoja ima pomembno vlogo pri spodbujanju pozitivnega odnosa do glasbene umetnosti in ljudske glasbe ter prispeva k vzgoji estetske senzibilnosti in kritičnega vrednotenja med otroki in mladimi.

Otroci in mladi imajo v Sloveniji številne možnosti glasbenega udejstvovanja v okviru kulturno-umetnostne vzgoje, ki se odvijajo tako v osnovnih in nekaterih srednjih šolah kot tudi v kulturnih ustanovah. V slovenskem izobraževalnem sistemu je glasbena umetnost umeščena kot obvezni predmet v celotni vertikalni osnovnošolskega izobraževanja, kjer dopolnjuje kulturno in socialno življenje, sooblikuje zdravo zvočno okolje, pri otrocih in mladih pa spodbuja samodisciplino, kritičnost, ustvarjalnost, estetsko občutljivost, umetniško izražanje ter sodelovanje v ožjem in širšem družbenem okolju. Poleg tega imajo otroci in mladi možnost aktivnega vključevanja v glasbene dejavnosti v okviru izbirnih predmetov, pevskega zbora in glasbenega šolstva. Na podlagi zgodovinskega pregleda izvajanja mladinskih koncertov in predstav osrednjih slovenskih glasbenih institucij smo ugotovili, da so vse ustanove redno prirejale koncerte in predstave za mlado občinstvo z namenom vzgajanja bodočih obiskovalcev koncertnih in opernih prireditev in dvigovanja zanimanja za klasično glasbo v najširšem krogu poslušalcev. Na nacionalni



ravni potekajo tudi številni partnerski kulturno-vzgojni projekti, ki vključujejo veliko število kulturnih in vzgojno-izobraževalnih zavodov ter umetnikov, učiteljev in učencev.

V sodobnem času je zvočno okolje nasičeno z zvočnimi dražljaji, glasba pa je dostopna preko različnih elektronskih medijev, sodobnih komunikacijskih sredstev in digitalne tehnologije. Zato je izredno pomembno, da so otroci in mladi opremljeni z znanjem, ki jim omogoča selektivno izbiro glasbenih vsebin. Newyorška filharmonija je odličen primer filharmoničnega orkestra, ki s sodobnimi pedagoškimi pristopi spodbuja otroke in mlade, k aktivnemu glasbenemu udejstvovanju. Na spletni strani Newyorške filharmonije so namreč dostopne številne sodobne glasbene aplikacije, ki lahko služijo kot odličen učni pripomočki pri pouku glasbene umetnosti, saj otrokom in mladim na atraktiven način podajajo glasbene učne vsebine. Živimo v času digitalne preobrazbe in pred nami je izziv digitalizacije kulture. Pomembno je, da prepoznamo priložnosti, ki jih prinaša digitalna doba in jih uporabimo za približevanje glasbene umetnosti mladim.

## Literatura

Borota, B. (2008). Umetnost in glasba v spreminjajoči se družbi. *Glasba v šoli in vrtcu*, let. XIII, št. 2–3, str. 3–9.

Bucik, N., Požar Matijašič, N., Pirc, V. (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol* – dopolnjena spletna različica, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2011. <https://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja/publikacija.pdf> (4. 12. 2019).

Budkovič, C. (1995). *Razvoj glasbenega šolstva na Slovenskem II*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Cankarjev dom. <https://www.cd-cc.si/> (4. 12. 2019).

Dnevi dejavnosti. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Strokovni svet Republike Slovenije, 1998.

Glasbena mladina ljubljanska. <http://www.gml-drustvo.si/> (4. 12. 2019).

Glasbena mladina Slovenije. <http://www.glasbenamladina.si/> (4. 12. 2019).

Golobič, Š. (2016). *Vpliv umetniških programov osrednjih slovenskih glasbenih institucij na kulturni razvoj in orientacijo šolske populacije* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.

Grdina, I. (2002). Slovenska opera v Ljubljani. V Ažman, T., Zavrl, M. (ur.). *110 let ljubljanske Opere*. Ljubljana: SNG Opera in balet.

Hrženjak, M., Vendramin, V. (2003). *Kulturna vzgoja skozi otroško literaturo*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Hrženjak, M. (2004). *Kulturna vzgoja: evalvacijska študija*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

Hrženjak, M., Vendramin, V., Jurančič, Ž. (2005). *Kulturna vzgoja: dostopnost kulture ter povezovanje med kulturo in izobraževanjem – iskanje konceptualnih in sistemskih rešitev*. Ljubljana: Mirovni inštitut.

- Koter D. (2012). *Slovenska glasba 1918-1991*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kulturni bazar. <http://www.kulturnibazar.si/> (4. 12. 2019).
- Kulturna šola. <https://www.jskd.si/kulsola/> (4. 12. 2019).
- Kulturna vzgoja – povezovanje med kulturo in izobraževanjem ter dostopnost kulture za otroke in mladino*. (2006). Ljubljana: Ministrstvo za kulturo.
- Kuret, P. (2008). *100 let Slovenske filharmonije*. Ljubljana: Slovenska filharmonija.
- Lešnik, I. (2009). *Vokalna tehnika učiteljev in kakovost petja učencev v prvem triletju osnovne šole* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Lunič, S. (2012). *Repertoarne smernice Opere in baleta SNG Maribor med letoma 1919 in 2011* (Diplomska naloga). Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor.
- Nacionalni program za kulturo 2004–2007* (2004). Ljubljana: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije.
- Nacionalni program za kulturo 2008–2011* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije.
- Nacionalne smernice za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju*. (2009) [https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/nacionalne\\_smmernice\\_za\\_kult\\_umet\\_vzgojo\\_slo-1.pdf](https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/nacionalne_smmernice_za_kult_umet_vzgojo_slo-1.pdf) (4. 12. 2019).
- Newyorška filharmonija. <https://nyphil.org/> (4. 12. 2019).
- Pečjak, S., Borota, B., Bucik, N., Delak, M., Karim, S., Korošec, H., Peštaj, M. in Železnik, A. (2009). *Učinki načrtne kulturne vzgoje na kulturno dejavnost učencev v osnovnih šolah: Predlog modela kulturno-umetnostne vzgoje*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Razširjeni program osnovnošolskega izobraževanja. Pevski zbor* (2003). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Sicherl - Kafol, B., Denac, O., Denac, J., Zalar, K. (2015). Načrtovanje ciljev glasbene vzgoje na učnih področjih. V Hozjan, D. (ur.). *Aktivnosti učencev v učnem procesu*. Koper: Pedagoška fakulteta, str. 479–498.
- Simfonični orkester RTV Slovenija. <http://www.rtv slo.si/simfoniki/orkester.php> (4. 12. 2019).
- SKUM. <https://www.skum.si/> (4. 12. 2019).
- Slovenska filharmonija. <http://www.filharmonija.si/> (4. 12. 2019).
- Slovenska glasbena olimpijada. <http://www.glasbenamladina.si/?p=4777> (4. 12. 2019).
- SNG Maribor. <http://www.sng-mb.si/> (4. 12. 2019).
- SNG Opera in balet Ljubljana. <http://www.opera.si/> (4. 12. 2019).
- Šarec, V. (2005). *Vzgojno-izobraževalna vloga Radia Ljubljana od ustanovitve leta 1928 do leta 1941* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo, Ljubljana.

Šramel Vučina, U. (2010). *Orkestrska poustvarjalnost v Ljubljani med obema vojnama*. (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za muzikologijo, Ljubljana.

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

*Učni načrt. Izbirni predmet. Program osnovna šola. Ansambelska igra, Glasbena dela, Glasbeni projekt* (2004). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

*Učni načrt. Izbirni predmet. Program osnovna šola. Klaviatura in računalnik* (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

*Učni načrt. Neobvezni izbirni predmet. Program osnovna šola. Umetnost* (2013). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost 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*. (Doktorska disertacija). Florida: State University.

*Zakon o glasbenih šolah*. Uradni list Republike Slovenije, št. 81/2000, 2006, Zakon o glasbenih šolah (ZGla-UPB1), str. 8673.

<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3536> (4. 12. 2019).

## Summary

Arts education plays an important role in improving the quality of education, raising the level of cultural awareness, promoting creativity in children and young people as well as in the development of each individual's potentials and the development of society as a whole. Several national and international documents and studies highlight the importance of arts and cultural education and underline the need for continued systematic development of the field. Arts education has also an important role in encouraging positive relationship to classical and traditional music and helps develop aesthetic sensibility and critical evaluation skills among children and adolescents. In addition, there are many possibilities for children to participate in musical activities. Within the arts and cultural education that takes place both in elementary schools and music schools as well as in cultural institutions. Following the examples of contemporary teaching methods, teaching environment is moving outside the classroom in authentic places for experiencing music, such as concert halls, operas, theatres and other concert venues, which stimulates important processes of socializing children to different types of music and different sound environments.

Artistic programs of the central Slovenian musical institutions include a number of programs aimed at school aged population which make it possible for children and young people to come into contact with musical arts and take care of the education of future generations of listeners. The societies Jeunesses Musicales Slovenia and Jeunesses Musicales Ljubljana in question even today systematically foster concert offers for young listeners, moreover, they give ground to talented young musicians (often a large part of the concert) who thus receive important concert experience. The survey covers five Slovenian musical institutions, namely the Slovenian Philharmonic Orchestra, the Symphony Orchestra of RTV Slovenia, the Slovenian National Theatre Opera and Ballet Ljubljana, Slovenian National Theatre Maribor and Cankarjev dom. Artistic programs of the central Slovenian music institutions influence the cultural development of school population and guide children and young people towards artistic, quality music. The activity of New York Philharmonic orchestra in addition to the concerts for young audiences and young musicians includes also interactive educational web programs *Kidszone! Online Learning* allowing the orchestra to connect with the widest circle of listeners on the attractive way.

**Vedrana Marković**

Muzička akademija, Univerzitet Crne gore

## **INFLUENCE OF SLOVENIAN CULTURE AND MUSIC PEDAGOGY ON THE DEVELOPMENT OF MUSIC EDUCATION IN MONTENEGRO THROUGH WORK OF VIDA MATJAN**

*Kratki znanstveni prispevek / Short Scientific Article*

### **Abstract**

The establishment of music schools in Montenegro after the Second World War takes place mainly on the initiative of foreigners - professional musicians. One Slovenian woman - Vida Matjan, especially attracted our attention and interest. As a music pedagogue, in 1945, she established the *Private Music School Vida Matjan* in Kotor. She was dealing with ethnomusicology, was an innovator in teaching solfeggio, and she composed several music fairytales. This paper gives an overview of the influence that the Slovenian cultural scene - music, literature and theatre - had on the development of music pedagogy in Montenegro, through the prism of the pedagogical and composing activities of Vida Matjan.

**Keywords:** music pedagogy, Vida Matjan, Slovenia, Montenegro, music fairytale.

### **Izveček**

#### **Vpliv slovenske kulture in glasbene pedagogike na razvoj glasbenega izobraževanja v Črni gori skozi delo Vide Matjan**

Po drugi svetovni vojni je do ustanovitve glasbenih šol v Črni gori prišlo predvsem na pobudo tujcev - profesionalnih glasbenikov. Našo pozornost je pritegnila Slovenka Vida Matjan. Kot glasbena pedagoginja je leta 1945 v Kotorju ustanovila "Zasebno glasbeno šolo Vida Matjan". Ukvarjala se je z etnomuzikologijo, bila je inovativna pri poučevanju solfeggia in napisala več glasbenih pravljic. V prispevku je narejen pregled vpliva slovenske kulturne scene - glasbe, literature in gledališča - na razvoj glasbene pedagogike v Črni gori skozi prizmo pedagoške in skladateljske dejavnosti Vide Matjan.

**Ključne besede:** glasbena pedagogika, Vida Matjan, Slovenija, Črna gora, glasbena pravljica.

## Introduction

Montenegro has not such a long tradition of music education as many European and neighboring countries. It was institutionalized only after the II World War, when first music schools were founded. The foundation of music schools in the war-ravaged country experiencing the lack of professional staff was mostly initiated by foreigners who at the time accidentally or deliberately happened to be in Montenegro. One of those foreigners was Vida Matjan – a Slovenian, who had great influence on the development of music education in Montenegro and whose character and work this paper is dedicated to. The spectrum of her activity is wide. As a music pedagogue, she founded a *Private Music School Vida Matjan* in Kotor in 1945. She dealt with ethnomusicology and was an innovator in solfeggio teaching while as a creator she composed a number of musical fairytales which performance was utterly adapted to children's performing abilities. To my knowledge, her work was not well-known in the country of her origin – Slovenia, so this may be an opportunity to pay her due respect in her homeland as well.

## Vida Matjan's Life Path

Vida Matjan, born Hribar, a Slovenian, was born in Ljubljana in 1896. Her father Franc was a graphic worker, her mother Antonia, born Učak, a musician who completed *Glasbena matica* and solo-singing in particular, thus having great influence on Vida's interests. Already in her earliest youth, she expressed her desire for music education, but her father opposed. Consequently, Vida became a gymnasium student. Having completed the third grade of gymnasium in 1911, Vida brought home a booklet with excellent grades. Asked by her parents what she wanted as reward for such success, she replied –piano studies only. Her father agreed and Vida started her studies at *Glasbena matica* with professor Vaclav Talich, Vida Prelesnik, Jaroslava Chlumecki and finally professor Anton Trost - in parallel to attending gymnasium. Wishing to compensate for the time lost, she initiated her studies with great enthusiasm and energy, owing to which she succeeded to skip two years of regular schooling at *Glasbena matica*. She was even exempt from paying tuition fee. In 1914 she received a scholarship for Vienna Music Academy, for which she was being prepared by the professor Trost.

At that time the significant influence on Vida Matjan interests was made by Marija Kmetova, a writer, who gathered children and staged performances in her home. It was where Vida Matjan gained first precious experiences in acting and directing which would prove important later on during her work in Music School in Kotor. In order to understand her versatile personality it is important to mention that she also took part in various sports – skating, swimming and hiking.

Those were also the times when severe war events took place. The beginning of the I World War prevented her studies in Vienna. During the war, in 1917, she married Alojz Matjan, an engineering student and a good organist, pianist and amateur painter. It is particularly important to highlight that their house on the outskirts of Ljubljana was often visited by the company of the most significant names of Slovenian culture: the writer Ivan Cankar, the sculptor Lojze Dolinar, the painter Anton Gojmir Kos, the composer and pianist Lucijan Marija Škerjanc. There were discussions on different important topics

followed by endless music playing. It is not hard to imagine how those meetings looked like, in what kind of artistic atmosphere the conversations between people representing the Slovenian cultural scene at that time took place. The influence that her acquaintance with the above mentioned artists had on the development of Vida Matjan's personality is undoubtedly important. She often remembered those days later on, stating that those were the most pleasant and the most substantial life atmospheres she had ever felt.

In addition to music, Vida Matjan cherished great love for fine arts. Owing to Saša Šantel, an academic painter and violinist, whom she met in Ljubljana, from 1920 and 1930 Vida was actively using the technique of painting on silk, wood, porcelain and clay. As a result of such ability, she started to take orders by opera and fashion houses from Belgrade, Ljubljana and Zagreb. For example, for the needs of Belgrade opera, she painted clothing details for *Carmen*, *Scheherazade* and *Hamlet* while upon the requirement of Ljubljana opera she painted for the opera *Prince Igor* and ballets *Mak* and *Manon Lescaut*.

December 1930 marked the movement of Matjan couple to Belgrade where they stayed for 11 years. At music school *Stanković* Vida Matjan enrolled higher degree course which would correspond to the rank of Music Academy if it existed at the time, in the class of professor Emil Hajek. She completed the course in 1935. At her graduation concert she played Chopin's Two Piano Concertos in E minor, which she performed with professor Hajek. After graduation, she dedicated herself to instrumental pedagogy: she had a large number of students whom she taught piano privately (Milošević, 1982).

At the same time, her husband paid a number of business visits to Kotor. Matjan couple got to like the climate, people and ambience of Boka Bay very much. After bombing of Belgrade in April 1941, when the house they lived in was partially destroyed, they decided to move to Kotor.

During the hard years of the II World War all music activities were suspended so the beginning of Vida Matjan's music activity is linked to 1945 and took place in her *Private Music School Vida Matjan*. With the consent of state authorities, the school was active until April 1, 1947 when it was merged with just founded *State Lower Music School* in Kotor.

Vida Matjan engaged in numerous activities. From 1946 already, she invested enormous amounts of energy and enthusiasm into organization and running of choir Women Antifascist Front of Kotor which had 32 members, Pioneer Choir of 105 members, folklore and drama groups. Simultaneously, she meticulously engaged in field work and interpretation of cultural heritage, especially folklore. Of particular importance in this area is her publication *Dances and Songs of Dobrota and Skaljari* where she elaborated on folk music tradition of Boka Bay. In addition to her extraordinary contribution in the area of music pedagogy development in Montenegro as well as ethnomusicology, Vida Matjan is also important as a composer: her opus comprises 1 children opera, 8 music fairytales, 33 instrumental compositions for piano and orchestra and 4 choral compositions (Dabižinović, 2018).

In 1949, Vida Matjan officially became a principal of *Music School* in Kotor, having remained at the position for 20 years - until her retirement in 1969. She taught solfeggio and piano to initial classes of lower music schools.



Vida Matjan paid special attention to working with the youngest in preparatory class. This class was based on creation of visual impressions by using cutout figures on flannelgraph as didactic tool and followed by specific music examples. This is how in 1962, in cooperation with Miloš Milošević, *Muzička početnica* – the first methodological handbook for music teachers in Montenegro was developed (Marković, Čoso Pamer, 2017).

In celebration of 60 years of the foundation of Kotor's School for Elementary and Secondary Music Education, it was decided that the school be named after her. In this way the town of Kotor and the community of music pedagogues paid due respect to the pedagogue who dedicated almost entire of her life to music life and culture of Kotor.

Vida Matjan received numerous awards and honors during her life. She died in 1993, aged 96 and was buried in Kotor.

### **Music Fairytales**

In addition to her pedagogical work, Vida Matjan created music. While working with children of different age, she felt that dealing with music exclusively through playing a certain instrument did not entirely correspond to development of children's imagination and psyche, so she started to seek new solutions. That is how she came to an idea to create music fairytales – musical-stage pieces to be performed by students, which comprised playing, singing, acting and dancing. Technical requirements in terms of performance were entirely adapted to students' performing abilities. The performing of these fairytales affected the emotional experience of different music content which was ultimately Vida Matjan's objective. We know today how very important is to link singing and playing with body movements in music pedagogy, which tells us that Vida Matjan was a visionary who more than 50 years ago employed such an innovative approach in music education. Reflecting on her pedagogical approach and the ways she designed lessons, Vida herself said:

*I started with education lessons, age-adapted, covering the topics such as: house, school, street, relations with friends, relations with parents. I dealt with nature and animals, travels, personal hygiene (...) I was doing it gradually often making the accompanying drawings. Lectures were followed by learning of nice walk. I focused on rhythmic games, small-scale recitals that were often followed by music and acting. Frequent contacts with parents and teachers and my everlasting work with children enabled me to get a clear picture on how to compose for children. It was a beginning of my personal development phase too which brought me to this point of dealing with this kind of education work (Matjan, 1993, according to Debižanović, 2018, p. 67).*

Already from the school year 1948/49 Vida Matjan began her work on musical stage adaptations. First in line was a musical fairytale *Forest Fairytale. Images from Children's Stories* was created in the school year 1950/51 followed by *Hedgehog's Cottage* in 1951/52 based on Branko Ćopić's verses. In the school year 1952/53 *Little Castle* was created based on a one-act drama by S. Marshak and followed by piano while in 1966 it was orchestrated. Finally, in the school year 1955/56, Vida Matjan's workshop produced dolls and staged a puppet show *Straw Runt*, based on Ivan Minatti's work, focusing on

music elements. In the initial phase of her musical-stage work for children, Vida Matjan used popular works of music literature, linking them with her compositions (*Forest Fairytale* and *Images from Children's Stories*). Later on, she composed, designed and created scenography, directed while closely cooperating with colleagues and insisting on children as performers. It is worth mentioning that she conducted each of the performances herself.

The line of music fairytales continued with creation of new ones: in 1967 *Dolls Clinique* was created, based on Jovan Aleksić's text followed by music fairytale *Little Wolf* based on the text by Vojmil Rabadan in 1968. Vida Matjan was also the author of children's opera *To Meet the Fish* created in 1989. Each of the works listed is kept in the State Archives of Montenegro and the Historical Archives of Kotor. These are all manuscripts.

### **Music fairytale *Sleepless Night in the Woods***

The greatest success and probably the most mature piece of Vida Matjan's work is a musical fairytale *Sleepless Night in the Woods* created in 1963 based on the text by Miloš Milošević. The performance of this work involves instruments of the Orff approach, guitar, piano, vocal soloist, choir and ballet. The fairytale takes place in the woods where dwarfs and forest animals all play, sing and dance together, in peace and friendship, conveying the messages of love. Currently available is only the version of Vida Matjan's original manuscript, 111 pages long. The work definitely deserves to be published in order to be made more available to interested teachers and their students.

At the time it was created the fairytale was performed in Kotor, across the Republic of Montenegro and even in the former common state of Yugoslavia. Its performance at Music Pedagogues' Congress on 26<sup>th</sup> August 1964 attracted a lot of attention. The authors of this musical-scene work were awarded the Republic of Montenegro's Trinaestojulska Award. Critics were extremely positive. In the magazine *Music and School no.1*, in 1965, Bojana Dunderski, a participant of the above mentioned Congress, wrote: "This performance has showed that nice results can be achieved in minimal conditions, if music school does not confine itself only to the use of classical instruments and if it finds the right place in its surroundings."

Worth mentioning is the statement by professor Branko Pivnički, a President of Coordination Board of Yugoslav Composers Association, published in daily newspapers *Pobjeda* no. 2336 on 30<sup>th</sup> July 1964: "This fairytale performed by Kotor music school students has impressed me and entirely won me over. When it is known that all authors come from Kotor, the term "own power" get special weight and seriousness. Performers did their poetic and stage tasks spontaneously and gleefully which inevitably transmitted to listeners and viewers filling them with tenderness and joy of children's play".

Recently the fairytale has been performed in celebration of 70 years of the foundation of music school in Kotor.

Figure 1: Concert Invitation<sup>1</sup>



To my knowledge, this fairytale has never been performed in Slovenia, so it would certainly be interesting to consider the cooperation between different institutions in Slovenia and Montenegro: music schools, music academies, dramatic arts academies, theatres, Ministry of Culture in order to have this work presented to Slovenian public.

## Conclusion

Considering diverse activities Vida Matjan was engaged in and having in mind the knowledge and various experiences she passed on from Slovenia to Montenegro, it is clear that Slovenian music pedagogy and cultural scene influenced the creation of music pedagogy in Montenegro, firstly through founding of music school in Kotor and then through designing different activities in Kotor's music school. No similar activities took place in other music schools of that time – the performance of children musical fairytales, written by Vida Matjan in a way to allow children to perform them, represents a unique approach in our music pedagogy. Contemplating on that approach in an interview published in the daily newspaper *Pobjeda* on 28-30 November 1975, Vida Matjan said: “You know, I haven't limited my activity to school but instead I wanted and managed to make my students take part in public life, to develop their sense of responsibility towards themselves and others so that they feel the joy of the real applause and in order to stimulate them to create.”

Even in contemporary times, examples of school concerts engaging students in a similar way are rare. On the other hand, the impact of participation in performance of one such work on the development of child's musical abilities is undeniable. Playing, singing and

<sup>1</sup> Portal Montenegrina. *Kotorska koncertna sezona – Proslava 70. godina postojanja i rada ŠOSMO “Vida Matjan”*. 9.3.2017. <https://montenegrina.net/fokus/kotorska-koncertna-sezona-proslava-70-godina-postojanja-i-rada-sosmo-vida-matjan/>

dancing on a stage contribute to the development of an entire music character so they should be more represented in music education. In Vida Matjan's character and work Montenegro had an outstanding music pedagogue and creator who left a deep mark on music education in Montenegro.

## References

Dabižinović, E. (2018): *Vida Matjan – duša svega, uspješna Slovenka u Crnoj Gori* (Ljubljana, 1896 – Kotor, 1993). In SLOVENIKA IV, pp. 53–80. <http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/journals/slovenika/2018/slovenika-2018-4-1-2.pdf> (10.11.2019).

Matjan, V., Milošević, M. (1963): *Besana šumska noć*. Manuscript. Istorijski arhiv, Kotor

Marković V., Čoso Pamer, A. (2017): *Muzička početnica – tragom jednog rukopisa*. In Petrović, M. (Ur.) Zbornik radova XX pedagoškog foruma scenskih umetnosti. Beograd, Fakultet muzičke umetnosti. pp. 21–32 [http://www.fmu.bg.ac.rs/dokumentacija/elektronske\\_publicacije/Zbornik%20PFSU%20za%202017\\_20-10-2018%20ZA%20AJT.pdf](http://www.fmu.bg.ac.rs/dokumentacija/elektronske_publicacije/Zbornik%20PFSU%20za%202017_20-10-2018%20ZA%20AJT.pdf) (10.11.2019).

Milošević, M. (1982): *Muzičke teme i portreti*. Titograd: CANU

Portal Montenegrina. *Kotorska koncertna sezona – Proslava 70. godina postojanja i rada ŠOSMO "Vida Matjan"*. 9.3.2017. <https://montenegrina.net/fokus/kotorska-koncertna-sezona-proslava-70-godina-postojanja-i-rada-sosmo-vida-matjan/> (10.11.2019).

## Povzetek

Po drugi svetovni vojni so se številni tuji glasbeniki slučajno ali namerno znašli v Črni gori, kjer so nadaljevali svoje delo in spodbudili ustanovitev glasbenih šol. Med njimi je izstopala Slovenka Vida Matjan. Leta 1945 je kot glasbena pedagoginja v Kotorju ustanovila »Zasebno glasbeno šolo Vida Matjan«. Ukvarjala se je z etnomuzikologijo, poučevala solfeggio in pri tem uporabljala nove metode ter zraven komponirala. Ustvarila je več glasbenih pravljič, ki so bile izvedbeno prilagojene uprizoritvenim sposobnostim otrok. Bile so uprizorjene v Črni gori, nikoli pa ni prišlo do njihovih uprizoritev v Sloveniji. Še vedno so zanimive za postavitev na oder, kar odpira prostor za potencialno sodelovanje med različnimi institucijami: glasbenimi šolami, glasbenimi akademijami, fakultetami dramske umetnosti in gledališči iz Črne gore in Slovenije.

V prispevku je predstavljen vpliv slovenske kulturne scene - glasbe, literature in gledališča - na razvoj glasbene pedagogike v Črni gori skozi prizmo pedagoške in skladateljske dejavnosti Vide Matjan. Predstavljena so tudi njena metodična razmišljanja in smernice za obravnavo produktivnega in kreativnega dela, ki so še vedno uporabne v sodobni pedagoški praksi tako v Črni gori kot tudi drugje.



**Anja Ivec**

Konservatorij za glasbo in balet Maribor

## **GLASBENA REVIJA KOT UČILO: *MLADA SLOGA*, GLASILO GLASBENE ŠOLE SLOGA V LJUBLJANI**

*Izvirni znanstveni članek / Original Research Paper*

### **Izvleček**

*Mlada Sloga* je bilo glasilo glasbene šole Narodno železničarskega glasbenega društva Sloga v Ljubljani, ki je izhajalo od septembra 1938 do novembra 1943 v založbi društva. Skupno je izšlo šest letnikov. Glasilo je ves čas izhajalo pod idejnim vodstvom in uredništvom Heriberta Svetela (1895–1962), ki je tudi avtor večine prispevkov. Po vsebini je obsegalo od glasbenih strokovnih in poljudnih do zabavnih vsebin. Prispevki so obravnavali aktualne probleme glasbenega sveta, glasbeno teorijo in instrumentacijo, slovensko in tujo glasbeno zgodovino ter pri učencih spodbujali nadgradnjo že pridobljenega znanja ali usvajanje novega. V glasilu so tudi poročila o delovanju glasbene šole Sloga. Glasilo je redek in zanimiv primer učila glasbene šole, ki skozi široko bero prispevkov pripomore učencem k usvajanju spretnosti in znanj.

**Ključne besede:** glasbena revija, učilo, Heribert Svetel, Narodno železničarsko glasbeno društvo Sloga, glasbena šola.

### **Abstract**

**Music Magazine as a Teaching Aid: *Mlada Sloga*, Publication of the Sloga Music School in Ljubljana**

*Mlada Sloga* was a publication of the Music School of the Sloga National Railway Music Society published from September 1938 to November 1943 in the Society's publishing house. Altogether, it was published six years, from two to six issues per school year. The publication was the idea of Heribert Svetel (1895–1962), who was also the editor and author of most articles. The publication included professional music articles as well as more popular and entertaining topics. The article dealt with the questions concerning music in general, music theory, instrumentation, the Slovenian and foreign history of music with the purpose of encouraging the development of the students' knowledge. The publication also includes reports about the work of the Sloga Music School. It is a rare and interesting example of a music school teaching aid, which, through its wide collection of articles, helps children gain skills and knowledge.

**Keywords:** music magazine, teaching aid, Heribert Svetel, National Railway Music Society Sloga, music school.

### **Uvod**

*Mlada Sloga* je bilo glasilo glasbene šole Sloga Ljubljana, ki jo je od septembra 1938 do novembra 1943 izdajalo Narodno železničarsko glasbeno društvo. Bila je tesno povezano s Sloginim ravnateljem, Heribertom Svetelom (1895–1962), ki je bil njen urednik in idejni vodja ter tudi avtor večine prispevkov. Po osnovni izobrazbi je bil diplomirani pravnik in je deloval v uradniški službi pri ljubljanskih mestnih oblasteh, po drugi strani pa je bil glasbenik širokega obzorja. V rodni Ljubljani je pridobil glasbeno izobrazbo na šoli

Glasbene matice,<sup>1</sup> kasneje pa se je v instrumentalni igri (klavir, violina in orgle) ter teoretičnih predmetih zasebno izpopolnjeval pri Antonu Lajovicu in Karlu Bervarju.<sup>2</sup> V glasbeno zgodovino se je sprva zapisal kot društveni glasbenik, saj ga je že v mladih letih pomembno zaznamovalo delovanje v več ljubljanskih pevskih društvih. Globlje umetniške sledi je pustil v ljubljanskem pevskem društvu Slavec, kjer je med letoma 1920 in 1922 kot zborovodja<sup>3</sup> in poustvarjalec požel obetajoče kritike.<sup>4</sup> V tem času se je proslavil še kot odličen pianist, koncertni spremljevalec in izviren improvizator. Leto 1926 predstavlja v njegovem življenju pomemben mejnik, saj so ga angažirali kot korepetitorja in pomožnega dirigenta v ljubljanski Operi,<sup>5</sup> hkrati pa je na priporočilo Mateja Hubada prevzel mesto zborovodje Narodnega železničarskega glasbenega društva Sloga. V Slogi je bil vsestransko aktiven do leta 1946, ko je sprejel povabilo mariborske opere, ki se je po vojni na novo formirala. V štajerski prestolnici se je popolnoma zapisal glasbi in prešel od društvenega v profesionalnega glasbenika. Mariborski milje je pomembno zaznamoval s svojim dirigentskim delom v SNG Maribor ter s pedagoškim udejstvovanjem na tedanji Srednji glasbeni šoli, kjer je od leta 1947 do 1952 poučeval zgodovino glasbe, solfeggio in klavir.<sup>6</sup> Ob vsem tem je manj znano njegovo delovanje na področju organizacije društvenega glasbenega šolstva ter publicistike, zlasti v času med obema vojnama in med drugo svetovno vojno v Ljubljani.

### Pomanjkanje učil glasbenega pouka in vzroki za izdajo glasila

Učila že od nekdaj predstavljajo pomemben element izobraževanja. Skozi čas so jih obravnavali mnogi avtorji, kar se med drugim kaže v številnih definicijah in opredelitvah pojma. Večini je skupno mnenje, da predstavljajo vir novih informacij, ki jih učenci pridobivajo pod učiteljevim vodstvom ali samostojno. Med učila uvrščamo vsa sredstva ali predmete, preko katerih učenci usvajajo znanje. Najpogostejša so t. i. tekstualna učila, med katera sodijo učbeniki, priročniki, delovni zvezki, učni listi, časopisi, revije, leksikoni idr.<sup>7</sup>

V času med obema vojnama so učitelji glasbenega pouka uporabljali literaturo, ki je vsebovala zgolj osnovne teoretične zakonitosti in pevske primere.<sup>8</sup> Medtem so se v večjih izobraževalnih središčih (npr. Dunaj, Praga) razvijali modernejši pristopi za poučevanje glasbe. Do kakšne mere se je Svetel med študijem prava v Pragi seznanil s tovrstnimi spoznanji, ni znano, predvidevamo pa, da ga je kot dobro podkovanega glasbenika to področje zanimalo. Kot kaže njegova delovna vnema, se je zavedal dejstva, da je na domačih tleh primanjkovalo ustrezne didaktične literature oziroma učil, ki bi ponujali

1 *Izvestje »Glasbene Matice«* v Ljubljani o 37. društvenem letu 1908/9, Ljubljana: Glasbena matica, 1909, str. 29.

2 Heribert Svetel je kratko avtobiografijo spisal leta 1936 za radijsko oddajo z naslovom *Skladateljska ura Heriberta Svetla*. NUK, Glasbena zbirka, mapa Heribert Svetel.

3 Svetel v pismu Ludviku Zepiču (19. 9. 1958). NUK, Glasbena zbirka, mapa Heribert Svetel.

4 Emil Adamič, »Koncert Pevskega društva Slavec.« V: *Slovenski narod*, 3. december 1920, let. 53, št. 277, str. 3; P. V., »Iz Rogaške Slatine.« V: *Slovenski narod*, 2. avgust 1921, let. 54, št. 170, str. 3. Polno ime avtorja neznano.

5 *Gledališki list*. Opera (1929/1930), let. 9, št. 4.

http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-L4AS00IJ (dostopno 22. 10. 2019)

6 Manica Špendal, *Iz mariborske glasbene zgodovine* (Maribor: Obzorja, 2000), str. 293.

7 Karel Podhostnik, *Didaktika* (Ljubljana: Pedagoška akademija, 1981), str. 198.

8 Lučka Winkler Kuret, *Zdaj je nauka zlati čas* (Nova Gorica: Educa, 2006), str. 155–159.



sodobnejše in celovite pristope pri poučevanju glasbe. Poleg tega se je zanimal za publicistiko in zagotovo se je med krajšim bivanjem v Pragi oziral tudi za revijalnim glasbenim tiskom. Na domačih tleh je dobro poznal tedaj aktualne glasbene revije, kot so *Cerkveni glasbenik* (1878–1945; 1976–),<sup>9</sup> *Pevec* (1921–1937), *Zbori* (1925–1934) in *Nova muzika* (1928–1929), saj je v okviru njegove široke glasbene aktivnosti v večini omenjenih revij objavljaj razne strokovne članke. Revijo *Pevec* je tudi sooblikoval od leta 1923, ko so ga izvolili za člana odbora artističnega odseka.<sup>10</sup> Pridobljene izkušnje je nadaljeval in nadgrajeval kot urednik uvodoma omenjenega glasila *Mlada Sloga*. V prvi številki uvodnika Mlade Sloge je urednik Heribert Svetel pojasnil njen namen in pomen ter zapisal: »Prinašala bo poleg poročil o gibanju šole, o izpitih, uspehih, šolskih in društvenih prireditvah zlasti članke iz splošne in domače glasbene zgodovine, teorije, nauka o inštrumentih, glasbene literature in pedagogike. Skratka, obravnavala bo v kratkih člankih glasbeno vedo. Časopis bo mnogokrat nadomestoval učno knjigo in bo skušal vsestransko razširiti glasbeno obzorje Sloginega gojenca.«<sup>11</sup>

### *Mlada Sloga* (1938–1943)

Narodno železničarsko glasbeno društvo Sloga je bilo ustanovljeno 19. oktobra 1924 v Ljubljani, ko so na pobudo domačih, nacionalno zavednih in revolucionarno usmerjenih železničarjev preimenovali tedanje »Udruženje jugoslovanskih železničarjev in brodarjev«. Ustanovitev Sloge je pomenila vrhunec glasbenega in družabnega življenja železničarjev. Društvo je od ustanovitve dalje imelo pevski odsek in godbeni odsek z godbo na pihala in orkestralno sekcijo,<sup>12</sup> leta 1926 je ustanovilo še šolski odsek.<sup>13</sup> Glasbena šola se je kmalu izkazala kot nepogrešljivi člen v društvu, saj je nudila raznoliko glasbeno udejstvovanje in vzgojo za slovenske železničarje, njihove otroke ter otroke drugih delavcev za zgolj simbolično učnino za pouk inštrumentov,<sup>14</sup> medtem ko je pouk glasbene teorije potekal brezplačno. Gojenci, ki so izhajali iz revnejših družin, pa so imeli nižjo učnino ali so bili celo oproščeni plačila. Ti so tako dobili možnost vstopa v svet glasbe, ki bi jim sicer bil onemogočen zaradi visokih šolnin na drugih glasbenih šolah v prestolnici (npr. Glasbeni matici). Organiziranje javnih koncertnih prireditev, gojenje inštrumentalne glasbe, spodbujanje pouka pihal in trobil ter izdajanje glasbenega glasila *Mlada Sloga* so bili najpomembnejši cilji, ki si jih je zadalo kulturno društvo.

9 Revija je izhajala do leta 1945, nato je imela prekinitve izdaje. Vnovič je začela izhajati leta 1976 in izhaja še danes.

10 Avtor neznan, »Iz seje art. odseka«. V: *Pevec*, let. 3, št. 9/12, 1923, ur. F. Kimovec, str. 42.

11 Heribert Svetel v uvodniku *Mlade Sloge*, glasilo glasbene šole Narodnega železničarskega glasbenega društva, let. 1, št. 1, september 1938, str. 1.

12 Simon Danev, »Poročilo tajnika«. V: *Sloga 1919–1929*, Ob desetletnici in k V. rednemu občnemu zboru, 1929, str. 24.

13 Peter Bitenc, »Ustanovitev glasbene šole Sloga«. V: *35 let SKUD Tine Rožanc, 1920–1955*, str. 14–17.

14 Učni prispevek Sloge je bil za več kot polovico nižji kakor na drugih tovrstnih glasbenih šolah. Ta je znašala med 35 dinarji za pouk godal, pihal in trobil ter 40 dinarji za pouk klavirja na mesec. Poleg učnine so gojenci morali plačati še 5 dinarjev vpisnine na leto. Za primerjavo navajam stroškovnik za primerljivi šoli – učnina šole Glasbene matice je 1. l. 1926 za posameznega učenca za pouk klavirja in violine znašala 75 dinarjev na mesec, k temu pa so morali prišteti še 25 dinarjev za pouk teoretičnih predmetov (teorija glasbe, harmonija, kontrapunkt). Na Orglarski šoli je v šolskem letu 1925/26 učnina za posameznega učenca za 1. leto učenja znašala 50 dinarjev na mesec, od 2. leta dalje pa 60 dinarjev na mesec. Učenci, ki so vadili na šolskih inštrumentih, so morali poravnati še vadnino, ki je znašala 10 dinarjev na mesec.

Glasilo je začelo izhajati septembra leta 1938, zadnja številka pa je izšla v novembru leta 1943. Skupno je izšlo šest letnikov, število izdanih številka pa je variiralo od minimalno dveh do največ šest izdanih v posameznem šolskem letu. Sprva je bila mišljena kot dvomesečnik,<sup>15</sup> a prvotnega koncepta najbrž zaradi težkih finančnih razmer in splošnega pomanjkanja v času pred bližajočo se drugo svetovno vojno niso mogli realizirati. Od nastanka do zadnje številke jo je urejal in vodil ravnatelj, Heribert Svetel, izdajalo in zalagalo pa Narodno železničarsko glasbeno društvo Sloga. Glasilo je tiskala Tiskarna Jereb Franjo v Ljubljani. Glasilo naj bi bilo cenovno dostopno (vsak izvod po 2 dinarja),<sup>16</sup> prva številka je bila brezplačna za vse učence glasbene šole.

Že uvodna številka (1. september 1938) prinaša premišljeno uredniško zasnovo, ki vsebinsko obravnava aktualno problematiko glasbenega sveta. Svetel ob tem še posebej osvetljuje vzgojno funkcijo glasbene umetnosti ter poudarja pomen osebne rasti s pomočjo glasbe, ki hkrati bogati posameznikovo življenje, ko pravi: »Če tudi smo revni, bodimo bogati v duhu in naša revščina bo lažja«. <sup>17</sup> Nadalje se loteva glasbene teorije od osnovnih prvin, ritma, ključev do intervalov in lestvic ter razlage glasbenoteoretskih pojmov. Razlaga podkrepi še z notnimi zgledi.

Slika 1: Razlaga c-ključev



Vir: *Mlada Sloga*, let. 3, št. 1, oktober 1940, str. 5.

Slika 2: Okraski v glasbi

Vzgleđ 9.	a) v počasni meri Adagio	b) v srednje hitri meri. Moderato	c) v hitri meri Presto
pisava			
izvedba			

Vir: *Mlada Sloga*, let. 5, št. 3/4, januar, marec 1943, str. 15.

<sup>15</sup> *Mlada Sloga*, let. 1, št. 1, 1938 do let. 6, št. 1/2, 1943, ur. H. Svetel. NUK, Ljubljana.

<sup>16</sup> Heribert Svetel v uvodniku *Mlade Sloge*, glasilu glasbene šole Narodnega železničarskega glasbenega društva, let. 1, št. 1, september 1938, str. 1.

<sup>17</sup> Heribert Svetel v *Mlada Sloga*, let. 1, št. 1, september 1938, str. 4.

Osnove glasbenega jezika je v nadaljevanju nadgradil s prispevki, ki obravnavajo posamezna glasbila različnih inštrumentalnih skupin. Beremo lahko o razvoju, ustroju in pomenu klavirja,<sup>18</sup> o klavirskem pouku Carla Czernyja<sup>19</sup> ter o gibih roke v klavirski igri,<sup>20</sup> kjer Svetel kot učitelj klavirja podaja nasvete o kulturi udarca in o možnostih izboljšanja izvajalske tehnike. Klavir je bil tudi sicer najbolj priljubljeno in najbolj razširjeno glasbilo na Slogini šoli. Veliko več pozornosti je bilo usmerjene na pihala in trobila, saj so s tem želeli vzbuditi zanimanje za učenje tovrstnih inštrumentov, ki jih je zmeraj primanjkovalo v godbi na pihala ali v orkestru. V posebej velike in odmevne dogodke so namreč pritegnili najboljše gojence glasbene šole. Kapelnik Heribert Svetel je tovrstne koncertne dogodke uvodoma pospremil še z nagovorom, kjer je podal nekatere splošne misli in nasvete o gojitvi študija pihal in trobil. Bil je eden redkih pri nas, ki je uspel organizirati in uspešno voditi pouk pihal in trobil, s čimer je vplival na višji nivo godbenega igranja društva.

Nadalje so prispevki o slovenski in tuji glasbeni zgodovini, usklajeni z začrtano uredniško vizijo. Svetel se je živo zavzemal za domačo glasbeno ustvarjalnost in tako pri učencih razvijal zavest o pomenu ohranjanja narodove samobitnosti, o čemer pravi: »Ako služimo umetnosti, se ne strašimo žrtev, ne stojimo brezbrizno ob strani kulturnega prizadevanja drugih, marveč se zavedajmo, da smo člani tistega udejstvovanja, ki tvori v svoji skupnosti narodno kulturo.«<sup>21</sup> Že v uvodni številki beremo o Gallusu<sup>22</sup> in novi komorni skladbi Saše Šantla (1883–1945),<sup>23</sup> čigar glasbeni portret<sup>24</sup> je sledil v naslednji številki. Predstavljeni so še drugi slovenski skladatelji aktualnega časa, med njimi Emil Hochreiter (1871–1938),<sup>25</sup> Emil Adamič (1877–1936),<sup>26</sup> Anton Lajovic (1878–1960)<sup>27</sup> in nekrolog dr. Gojmirju Kreku (1875–1942).<sup>28</sup> Ob domači glasbeni dediščini je gojence seznanjal z evropsko glasbeno zapuščino. Med predstavljenimi skladatelji sta baročna mojstra, Antonio Vivaldi (1678–1741)<sup>29</sup> in Jean Philippe Rameau (1683–1764),<sup>30</sup> oče klavirske glasbe, Muzio Clementi (1752–1832),<sup>31</sup> virtuoz – violinist, Giovanni Battista Viotti (1755–1824)<sup>32</sup>, in pianist, Carl Czerny (1791–1857).<sup>33</sup> Opombe drobnega teksta prinašajo

18 Heribert Svetel, »Razvoj, ustroj in pomen klavirja.« V: *Mlada Sloga*, let. 1, št. 2, november 1939, str. 9.

19 Carl Czerny, »Pisma o klavirskem pouku Carla Czernyja«, prev. Heribert Svetel. V: *Mlada Sloga*, let. 4, št. 3, marec 1942, str. 23–24.

20 Heribert Svetel, »Nekaj o gibih roke v klavirski igri.« V: *Mlada Sloga*, let. 5, št. 1/2, september, november 1942, str. 4–7; let. 5, št. 3/4, januar, marec 1943, str. 17–20.

21 Iz poročila zborovodja in kapelnika H. Svetela. V: *Narodno železničarsko glasbeno društvo Sloga 1919–1929*, str. 27. Ljubljana: Jugoslovanska Tiskarna, 1929.

22 Heribert Svetel, »Gallus.« V: *Mlada Sloga*, let. 1, št. 1, september 1938, str. 4–5.

23 Heribert Svetel, »Saša Šantel – klavirski trio.« V: *Mlada Sloga*, let. 1, št. 1, september 1938, str. 6.

24 Heribert Svetel, »Saša Šantel – slovenski skladatelj.« V: *Mlada Sloga*, let. 1, št. 3, februar 1939, str. 19–20.

25 Heriber Svetel, »Slovenski skladatelj.« V: *Mlada Sloga*, let. 1, št. 3, februar 1939, str. 23.

26 Prav tam.

27 Prav tam.

28 Heriber Svetel, »Dr. Gojmir Krek.« V: *Mlada Sloga*, let. 5, št. 1/2, september, november 1943, str. 12.

29 Heribert Svetel, »Antonio Vivaldi – skladatelj koncertov za gosli.« V: *Mlada Sloga*, let. 5, št. 1/2, september, november 1942, str. 3–4.

30 Heribert Svetel, »Jean Philippe Rameau.« V: *Mlada Sloga*, let. 5, št. 1/2, september, november 1942, str. 8–9.

31 Heribert Svetel, »Muzio Clementi.« V: *Mlada Sloga*, let. 5, št. 3/4, januar, marec 1943, str. 17.

32 Heribert Svetel, »Giovanni Battista Viotti.« V: *Mlada Sloga*, let. 6, št. 1/2, september, november 1943, str. 8–9.

33 Heribert Svetel, »Karol Czerny: Pisma o klavirskem pouku (četrtro pismo).« V: *Mlada Sloga*, let. 4, št. 3, marec 1942, str. 23.

prispevke o Carlu Philippu Emanuelu Bachu (1714–1788)<sup>34</sup>, Wolfgangu Amadeusu Mozartu (1756–1791),<sup>35</sup> Frédéricu Chopinu (1810–1849)<sup>36</sup> in Franzu Lisztu (1811–1886).<sup>37</sup> Pomembno mesto zavzemajo tudi češki glasbeniki,<sup>38</sup> kar ne preseneča. Svetel, ki je v Pragi študiral pravo in čigar žena je bila češkega rodu, je gojil odkrite simpatije do Čehov in njihove glasbene kulture. O tem pričajo tudi koncerti, kjer so pod Svetelovo taktirko odzvanjala dela čeških avtorjev,<sup>39</sup> in javne produkcije glasbene šole Sloga.<sup>40</sup>

Raznolik vsebinski nabor so dopolnila poglavja, ki vabijo učence k aktivnemu sodelovanju s prispevki, predvsem rubrika »*Gojenci vprašujejo – Mlada Sloga odgovarja*«. Uredništvo je z rubriko mlade bralce spodbujalo k dopisovanju oziroma k lastni besedni ustvarjalnosti. Svetel je v vlogi urednika takole nagovoril bralce: »Slogini gojenci morejo stavljati 'Mladi Slogi' vprašanja o glasbenih stvareh, ki jim niso jasne. Marsikaterega bo zanimalo kako vprašanje [...], mnogokrat ni časa staviti taka vprašanja pri pouku, in tudi na nje odgovarjati radi pomanjkanja časa [...] 'Mlada Sloga' bo priobčila vsa vprašanja, ki jih bo prijela, in hkrati tudi odgovore. Gojenec, ki želi odgovor na kako vprašanje, naj ga jasno in čitljivo napiše ter vrže v nabiralnik pred šolsko pisarno. Ako se noče podpisati, more podpis tudi izpustiti.«<sup>41</sup> Z objavami pisem gojencev je uredništvo, ki je bilo hkrati vodstvo šole, vzpostavilo vezi z učenci, mnogokrat pa razkrilo še njihovo zanimanje in znanje. Rubrika sprva ni zaživela, zato se je uredništvo odločilo učence spodbuditi z objavo nagradnega vprašanja ter dodalo, da bo »najboljši in najizčrnejši odgovor nagrajen z zvezkom primernih skladb.«<sup>42</sup> Sčasoma so učenci le uvideli prednosti tovrstnega pridobivanja informacij in znanj. Glasilo je učence še spodbujalo k sodelovanju v zabavnih sestavkih (ugankah, križankah, dovtipih), ki so ga poimenovali »*Kotiček za naše male*«.

34 Heribert Svetel, »Tempo rubato.« V: *Mlada Sloga*, let. 1, št. 2, november 1938, str. 16.

35 Prav tam.

36 Prav tam.

37 Prav tam.

38 *Mlada Sloga*, let. 1, št. 4, maj 1939, str. 28–32.

39 15. septembra 1938 je v paviljonu parka Zvezda Sloga s Svetelom na čelu priredila koncert z izbranim programom čeških glasbenih ustvarjalcev pod okriljem Tujsko prometnega odseka mestne občine ljubljanske, s katerim je ostro obsojala početje nemških nacistov in italijanskih fašistov v okupiranih ozemljih. Svetela je po koncertu doletela globa zaradi motenja javnega reda.

40 Koncertni večer češke in slovenske glasbe, ki ga je glasbena šola Sloga priredila 22. maja 1939. Gojenci so izvajali češke narodne napeve, skladbe Antonína Dvořáka, Viteslava Nováka, Jana Procházke, Bohuslava Jiráka in drugih.

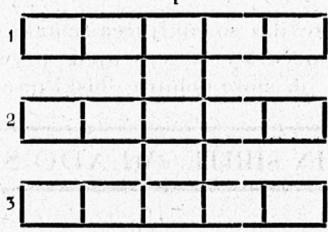
41 Heribert Svetel, »Gojenci vprašujejo, »Mlada Sloga« odgovarja.« V: *Mlada Sloga*, let. 1, št. 1, september 1938, str. 5.

42 Heribert Svetel, »Gojenci vprašujejo – »Mlada Sloga« odgovarja.« V: *Mlada Sloga*, let. 1, št. 3, februar 1939, str. 24.

Slika 3: Primer križank v rubriki »Kotiček za naše male«

**2. Križanke.**

1



Vodoravno:

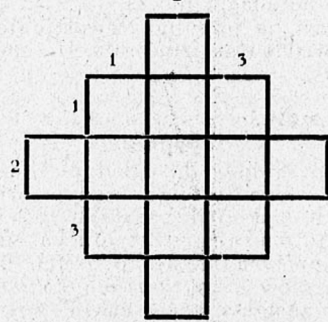
1. izraz za melodično glasbeno snov
2. slavni slovenski skladatelj
3. znano slovensko glasbeno društvo

Navpično:

1. izraz za gotovo brzino mahov.

---

2



Vodoravno in navpično:

1. del trompete francoske izdelave
2. znana romanska opera
3. naziv glasu v muziki

Vir: *Mlada Sloga*, let. 2, št. 2/3, november, januar 1940, str. 19–20.

Uredniška vizija Svetela je bila širše zastavljena in ni bila omejena le na glasbena področja. V *Mladi Slogi* so našli zatočišče idejno-vzgojni pregovori in nauki znanih umetnikov, npr. Marija Kogoja (1892–1956), Johanna Wolfganga von Goetheja (1749–1832), nekaj pa je tudi Svetelovih. Bil je znan po tem, da je nauke ovijal v reke, o čemer pričajo prispevki v mnogih tedanjih tiskih.<sup>43</sup> Glasilo se loteva pomembnih vprašanj in načjenja teme o tem, čemu glasbeno izobraževanje otrok in kako se odločiti oziroma izbrati inštrument ter podaja druge praktične napotke, s katerimi se srečujejo učenci in

<sup>43</sup> Heribert Svetel, »Glasba in železničar«. V: *Zadružni koledar*, Ljubljana, 1933, str. 135–144.

starši. Učencem namenja prispevke s priporočili o vadenju, ravnanju in negi inštrumentov, posebno pihal, ter o pripravi in vedenju na nastopih, kar naj bi mladim glasbenikom pripomoglo h kvaliteti glasbenega udejstvovanja.<sup>44</sup>

Kot avtorji člankov se poleg urednika Svetela predstavljajo še nekateri učitelji glasbene šole Sloga, med njimi Peter Bitenc (1903–?) kot avtor članka o fiziologiji petja in o pihalih. Prispevek je izšel v več delih oziroma nadaljevanjih in predstavlja povzetek njegovega predavanja na Slogini šoli.<sup>45</sup> Bil je eden izmed ustanovnih članov Narodnega železničarskega glasbenega društva Sloga, njegov učitelj glasbene teorije ter vodja otroškega in mladinskega zborov. Bil je oče Janeza Bitenca (1925–2005), avtorja številnih otroških pesmi in glasbenih pravljic, ki so postale stalni repertoar otroških pevskih zborov. Peter Bitenc je bil več violinist, ki se je glasbeno izraževal na ljubljanskem konservatoriju,<sup>46</sup> a glasbenega šolanja ni zaključil, saj si njegova družina tega ni mogla privoščiti.<sup>47</sup> Zaposlil se je na železniški direkciji in sočasno deloval kot pedagog na glasbeni šoli društva Sloga.<sup>48</sup> Pianistka in klavirska pedagoginja Irma Hladnik (1897–1978) je v glasilu objavila članek z naslovom *Nekaj odlomkov iz češke glasbe*.<sup>49</sup> Glasbeno izobrazbo si je pridobila v Pragi, kar ji je bilo omogočeno kot potomki znane družine pivovarnarjev in gostilničarjev Mayr. Na tujem se je izobrazil tudi Slogin učitelj kitare, Stanko Prek (1915–1999). Na Državni akademiji za glasbeno umetnost v Münchnu je leta 1941 diplomiral iz kitare, med drugo svetovno vojno je v Ljubljani na Glasbeni akademiji študiral kompozicijo in leta 1944 diplomiral pri Lucijanu Mariji Škerjancu. Velja za pionirja klasične kitare na Slovenskem, s katero je koncertiral doma in v tujini. Svojo široko predanost glasbi je izkazoval še s pisanjem didaktičnih zbirk za pouk kitare in člankov, ki se navezujejo na področje kitarske igre.<sup>50</sup> V *Mladi Slogi* beremo njegov prispevek *Kitara in lutnja*<sup>51</sup> ter *Dobra glasba – najboljši vzgojitelj*.<sup>52</sup> Dirigent, inštrumentalist in skladatelj, Filip Bernard (1896–1984), poklicno železostrugar, se je glasbeno šolal na ljubljanskem konservatoriju.<sup>53</sup> S pedagoškim delom je pričel kot učitelj pihal na šoli Glasbene matice na Ptujju (1931–1936)<sup>54</sup> in med letoma 1938 in 1940 poučeval flavto na društveni glasbeni šoli Sloga v Ljubljani. Pedagoški poklic je nato opustil in med vojno deloval kot flavtist orkestra ljubljanske Opere. Leta 1945 je v Mariboru sodeloval pri ustanovitvi Slovenskega narodnega gledališča oziroma Opere, leta 1948 pa se je vrnil v Ljubljano ter deloval v Slovenski filharmoniji, kot dirigent pa v radijskem orkestru (do 1951).<sup>55</sup> Filip Bernard je s člankom v šolskem glasilu ozaveščal

44 Heribert Svetel, »Deset zapovedi za gojence, kadar nastopajo.« V: *Mlada Sloga*, let. 2, št. 1, september 1939, str. 8.

45 Predavanje je bilo 3. aprila 1938 v prostorih glasbene šole Sloga. V: *Mlada Sloga*, let. 1, št. 3, februar 1939, str. 20–22.

46 Darja Koter, »Bitenc, Janez (1925–2005).« *Slovenska biografija*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, 2013. <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi1018510/#novi-slovenski-biografski-leksikon> (dostopno 25. 10. 2019).

47 Janez Bitenc, *Nona, spomini na otroška leta* (Ljubljana: Sanje, 2003), str. 16.

48 Peter Bitenc je naveden kot ravnatelj Glasbene šole Kamnik med letoma 1952 in 1956.

49 *Mlada Sloga*, let. 1, št. 4, maj 1939, str. 28–32.

50 »Stanko Prek.« <https://alchetron.com/Stanko-Prek> (dostopno 24. 10. 2019).

51 Stanko Prek, »Kitara in lutnja.« V: *Mlada Sloga*, let. 3, št. 4/5, april, junij 1941, str. 28–29.

52 Stanko Prek, »Dobra glasba najboljši vzgojitelj.« V: *Mlada Sloga*, let. 5, št. 5/6, maj, junij 1943, str. 25–27.

53 »Filip Bernard.« <http://www.gorenjci.si/osebe/bernard-filip/105/> (dostopno 26. 10. 2019).

54 »Filip Bernard.« <http://sigic.nuk.uni-lj.si/?mod=search&action=avtor&id=267> (dostopno 26. 10. 2019).

55 »Filip Bernard.« <http://www.gorenjci.si/osebe/bernard-filip/105/> (dostopno 26. 10. 2019).



mlade pihalce o vzdrževanju in higieni pihalnih inštrumentov.<sup>56</sup> Mihael Rožanc (1885–1971) sicer ni bil učitelj v Slogini glasbeni šoli, vendar je bil z njo povezan kot uslužbenec železnice, kjer je opravljal razne funkcije. V *Mlado Slogo* je prispeval svoje spomine na lastno glasbeno pot, kar je bilo objavljeno v rubriki *Razgovori*.<sup>57</sup> Glasba mu je bila blizu vse življenje, čeravno začetega šolanja na violini na ljubljanski Glasbeni matici zaradi slabih gmotnih razmer ni mogel zaključiti. Violini se je posvečal vsestransko, deloval je kot komorni in orkestrski glasbenik v Orkestralnem društvu Glasbene matice,<sup>58</sup> pa tudi kot skladatelj, teoretik in pedagog. Posebej živo so ga zanimala vprašanja iz metodike pouka. S člankoma *O ustroju starejših violinskih šol*<sup>59</sup> in *Kaj moraš vedeti o violini in loku?*<sup>60</sup> je svojo predanost do godalnega inštrumenta širil med mlade. V glasilu so tudi poročila o spremembah predmetnika, učiteljih in učencih, ocenjevanju, nastopih, tekmovanjih, izpitih in počitniških tečajih. Letna obvestila pojasnjujejo in predstavljajo življenjski utrip vzgojnega zavoda.

Zadnji, šesti letnik revije, je še napovedoval vpis učencev in pričetek pouka za šolsko leto 1943/44,<sup>61</sup> nato je glasilo prenehalo izhajati. Vzrokov za to je bilo več. Težke vojne razmere so s prepletom drugih okoliščin terjale najvišji davek. Zaradi sodelovanja z osvobodilnim gibanjem so se mnogi člani Sloge znašli v ječah ali internaciji v Italiji in Nemčiji, kar je povzročilo, da je *Mladi Slogi* primanjkovalo sodelavcev. Nato sta v mesecu novembru 1943 preminila dva velika organizatorja in člana Sloge, Ludvik Avgust<sup>62</sup> in Fran Zelenko.<sup>63</sup> Delo obeh je »tesno povezano s Slogino glasbeno šolo«,<sup>64</sup> saj sta bila v društvu izjemno dejavna. Njuna prizadevanja po razvoju društvenih dejavnosti in glasbene šole, vključujoč glasilo *Mlada Sloga*, so obrodila sadove ter žela pozitivne kritike. V skladu s splošnim vojnim pomanjkanjem je društvo pestila še težka finančna situacija, kar je naposled privedlo do ukinitve revije v decembru 1943.

56 F. (ilip) B. (ernard), »Nekaj besed o vzdrževanju pihal.« V: *Mlada Sloga*, let. 4, št. 2, december 1941, str. 15–16.

57 Mihael Rožanc, »Razgovori.« V: *Mlada Sloga*, let. 1, št. 3, februar 1939, str. 22–23.

58 Vladimir Pfeifer, »Naši skladatelji.« V: *Zbori*, let. 7, št. 1, 1931, str. 2. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-48AKUQ4D> (dostopno 28. 10. 2019).

59 Mihael Rožanc, »O ustroju starejših violinskih šol.« V: *Mlada Sloga*, let. 3, št. 4/5, april, junij 1941, str. 29–31.

60 Mihael Rožanc, »Kaj moraš vedeti o violini in loku?« V: *Mlada Sloga*, let. 6, št. 1/2, september, oktober 1943, str. 9–12.

61 *Mlada Sloga*, let. 6, št. 1/2, september, november 1943, str. 12.

62 Avgust Ludvik (1872?1943) je bil načelnik postaje Ljubljana in prvi predsednik Narodno železničarskega glasbenega društva Sloga (izvoljen 19. oktobra 1924). Predsedoval je Slogi, ko je bila ustanovljena glasbena šola. Vir: Mirko Premelč, »Spomini starega pevca "Slogaša" ob prvi desetletnici.« V: *Narodno železničarsko glasbeno društvo Sloga 1919–1929*. Ljubljana: Jugoslovanska Tiskarna, 1929, str. 15.

63 Ing. Fran Zelenko (1888–1943) se je rodil v mariborskem okolišju. Po končanem študiju v Pragi leta 1914 se je zaposlil v tamkajšnji železniški službi. Po prevratu leta 1918 se je vrnil v Ljubljano in bil nameščen pri železnici v Jesenicah. Kmalu je napredoval do mesta vodje in bil premeščen v Ljubljano. Leta 1940, ko je bil imenovan za izrednega profesorja Tehniške fakultete za katedro železnice v Ljubljani, je delo pri železnici opustil. V Narodno železničarskem glasbenem društvu Sloga je nasledil Avgusta Ludvika kot drugi in častni predsednik. Vir: »Inž. Fran Zelenko«, *Jutro*, 30. 11. 1943, str. 3.

64 O tem: Heribert Svetel, *Mlada Sloga*, let. 6, št. 1/2, september, november 1943, str. 1.



## Sklep

Ob koncu leta 1937 je Pevska zveza dokončno prenehala izdajati svoje glasilo *Pevec* (1921–1937). Odtlej je v Ljubljani izhajal le *Cerkveni glasbenik* (1878–1945) kot edina periodična glasbena publikacija. Toda ta dvomesečnik je bil omejen na prispevke s področja cerkvene glasbe in namenjen »cerkvenim pevcem in organistom«. Ob tem je bila *Mlada Sloga* tolikanj pomembnejša, saj je kljub težkim razmeram v zaostrenem ozračju pred in med 2. svetovno vojno izhajala ter prinašala aktualne prispevke iz širšega glasbenega sveta. Poglobljala in posodabljala je učno snov različnih predmetov glasbene šole ter razširjala obzorja mladih glasbenikov. Nagovarjala je mladega glasbenika, ga skušala usmerjati in tako ali drugače vzgajati ne le v glasbeni omiki, temveč tudi za življenje. Do danes ostaja redke in zanimive primer glasila glasbene šole, ki ponuja široko bero zanimivih prispevkov s področja glasbenih ved.

## Literatura

Adamič, Emil. »Koncert Pevskega društva Slavec.« *Slovenski narod*, 3. december 1920, let. 53, št. 277, str. 3.

Bernard, Filip. <http://www.gorenjci.si/osebe/bernard-filip/105/> (26. 10. 2019).

Bernard, Filip. <http://sigic.nuk.uni-lj.si/?mod=search&action=avtor&id=267> (26. 10. 2019).

Bitenc, Janez. 2003. *Nona, spomini na otroška leta*. Ljubljana: Sanje.

Cigoj Krstulović, Nataša. 2015. *Zgodovina, spomin, dediščina: Ljubljanska Glasbena matica do konca druge svetovne vojne*, Ljubljana: ZRC SAZU.

*Gledališki list. Opera (1929/1930)*, let. 9, št. 4. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-L4AS0OIJ> (22. 10. 2019)

»Inž. Fran Zelenko«. 1943. *Jutro*, 30. november 1943, let. 23, št. 270, 3. Ime avtorja neznano.

*Izvestje »Glasbene Matice« v Ljubljani o 37. društvenem letu 1908/9*. Ljubljana: Glasbena Matica.

Kimovec, Franc (ur.). 1923. *Pevec*, let. 3, št. 9/12, str. 42.

Koter, Darja. 2013. »Bitenc, Janez (1925–2005).« *Slovenska biografija*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU. <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi1018510/#novi-slovenski-biografski-leksikon> (25. 10. 2019).

Koter, Darja. 2012. *Slovenska glasba 1918–1991*. Ljubljana: Študentska založba.

*Narodno železničarsko glasbeno društvo Sloga 1919–1929*. 1929. Ljubljana: Jugoslovanska Tiskarna.

Pfeifer, Vladimir »Naši skladatelji.« V: *Zbori*, let. 7, št. 1, 1931, str. 2.  
<http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-48AKUQ4D> (28. 10. 2019).

Pihler, Marjetka. 1963. *Heribert Svetel: osebnost in delo*. Zapuščina v zasebnem arhivu Marjete Keršič Svetel (tipkopis).

Podhostnik, Karel. 1981. *Didaktika*. Ljubljana: Pedagoška akademija.

Potočnik, Franjo. 1980. »Heribert Svetel 1895?1962, Življenje in delo.« *Slovensko narodno gledališče Maribor, Opera z baletom, Gledališki list*, sezona 1979–80, leto 34, št. 5.

P. V., »Iz Rogaške Slatine.« *Slovenski narod*, 2. avgust 1921, let. 54, št. 170, str. 3.

»Stanko Prek.« <https://alchetron.com/Stanko-Prek> (24. 10. 2019).

Svetel, Heribert. 1933. »Glasba in železničar.« *Zadružni koledar*, Ljubljana, 1933, str. 135–144.

Svetel, Heribert. 1936. »Življenjepis«. NUK, Glasbena zbirka, Ljubljana.

Svetel, Heribert. 1958. *Pismo Ludviku Zepiču*. NUK, Glasbena zbirka, Ljubljana,

Svetel, Heribert (ur.). *Mlada Sloga, 1938–1943*, vseh šest letnikov. NUK, Ljubljana.

Špendal, Manica. 2000. *Iz mariborske glasbene zgodovine*, Maribor: Obzorja.

Vidovič Miklavčič, Anka. 1980. *Slovenski železničarji pod italijansko okupacijo v Ljubljanski pokrajini 1941–1943*. Ljubljana: Tone Tomšič.

Winkler Kuret, Lučka. 2006. *Zdaj je nauka zlati čas*. Nova Gorica: Educa.

*35 let SKUD Tine Rožanc, 1920–1955. 1955*. Ljubljana: SKUD Tine Rožanc.

## Summary

*Mlada Sloga* was a publication of the Music School of the Sloga National Railway Music Society published from September 1938 to November 1943 in the Society's publishing house. Altogether, it was published six years, from two to six issues per school year. The publication was the idea of Heribert Svetel (1895–1962), who was also the editor and author of most articles. Other authors were some of the teacher of the music school. The publication included professional music articles as well as more popular and entertaining topics. The article dealt with the questions concerning music in general, music theory, instrumentation, the Slovenian and foreign history of music with the purpose of encouraging the development of the students' knowledge. In addition, they looked at new works by Slovenian composers and addressed issues concerning music education. The wide array of topics was complemented by chapters encouraging students to actively participate with their own writings, such as »You Ask, Mlada Sloga Answers« (*Gojenci sprašujejo, Mlada Sloga odgovarja*) and »Young People's Corner« (*Kotiček naših malih*). The publication raises critical issues and deals with such topics as why should children get music education and how to choose an instrument as well as other practical tips for children and parents. The publication also includes reports about the work of the Sloga Music School (courses, assessment, examinations and performances). It is a rare and interesting example of a music school teaching aid, which, through its wide collection of articles, helps children gain skills and knowledge.



