



*glasbenopedagoški zbornik*

Akademije za glasbo v Ljubljani

♦  
*the journal of music education*

of the Academy of Music in Ljubljana

LETNIK 18, ZVEZEK 36

2022



glasbenopedagoški  
36 zbornik

*Glavna in odgovorna urednica • Editor-in-chief*

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

*Urednica številke • Issue Editor*

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

*Izvršni urednik in design • Executive Editor and Design*

Jonatan Vinkler (Fakulteta za humanistične študije, Univerza na Primorskem, SI)

*Uredniški odbor • Editorial Board*

Michele Biasutti, FISPPA Department, University of Padova (IT); Tina Bohak Adam, 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); Gabriela Karin Konkol, 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 Molumbly, Boise State University (USA); Sabina Vidulin, Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli (HR); Katarina Zadnik, Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo (SI)

*Lektorja • Proofreading*

Davorin Dukič (slo.), Susan Cook (ang.)

*Prelom • Typesetting*

Tajda Senica

UDK • UDC

Mojca Novak

*Izdala in založila • Published by*

Akademija za glasbo Univerze v Ljubljani (zanjo: Marko Vatovec, dekan/dean)

Stari trg 34, SI-1000 Ljubljana, Slovenija

Založba Univerze na Primorskem (zanjo: Klavdija Kutnar, rektorica/rector)

Titov trg 4, SI-6000 Koper, Slovenija

Glavni urednik • Editor-in-chief

Jonatan Vinkler

Vodja založbe • Managing Editor

Alen Ježovnik

Ljubljana, Koper 2022

ISSN 1318-6876 (tiskana izdaja)

ISSN 2712-3987 (spletna izdaja)

DOI: [https://doi.org/10.26493/2712-3987.18\(36\)](https://doi.org/10.26493/2712-3987.18(36))

© 2022 UL Akademija za glasbo

Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo / 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

Izid revije je finančno podprla Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije s sredstvi državnega proračuna iz naslova razpisa za sofinanciranje izdajanja domačih znanstvenih periodičnih publikacij.





*glasbenopedagoški zbornik*

Akademije za glasbo v Ljubljani



*the journal of music education*

of the Academy of Music in Ljubljana

LETNIK 18, ZVEZEK 36

2022



## KAZALO • CONTENTS

---

- Katarina Habe*
- 9** Uvodnik  
*Editorial*
- Natalija Šimunović*
- 13** Oblikovanje glasbene samopodobe in glasbene identitete z vidika učiteljev inštrumenta/petja  
*Forming a musical self-concept and musical identity from the perspective of instrument/singing teacher*
- Alja Lapuh*
- 43** Pomen in vloga glasbene improvizacije pri pouku glasbene umetnosti  
*The importance and role of musical improvisation*
- Maruša Laure*
- 61** The outcomes of the Suzuki approach for learning a musical instrument: a systematic review  
*Učinki pristopa suzuki pri učenju glasbenega inštrumenta – sistematični pregled*
- Helena Dukić*
- 81** Music, meaning and narrative  
*Glasba, pomen in pripovednost*
- Ana Kavčič Pucibar*
- 93** Recenzija: Paul Harris: Unconditional teaching  
*Review: Paul Harris: Unconditional teaching*





## UVODNIK EDITORIAL

---

KATARINA HABE  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
katarina.habe@ag.uni-lj.si

Koronsko obdobje je na področju glasbenega izobraževanja naplavilo na površje številne izzive. Izkazalo se je, da ključno vlogo v izobraževanju igra odnosni vidik – kakovost medosebnih odnosov in jasna komunikacija – ki je deloval kot varovalni dejavnik v času številnih nepredvidenih sprememb. Odprtost, fleksibilnost, inovativnost, fluentnost in človečnost so bile tiste osebnostne vrline, ki so se postavile v ospredje in usmerjale uspešnost glasbeno-izobraževalnega procesa v obdobju poučevanja na daljavo. Čustveno-motivacijski dejavniki so bili tisti, ki so odvzeli težo kognitivnim dejavnikom učnega procesa in vplivali na uspešnost glasbenega izobraževanja. Pokazalo se je tudi, da slednje ni dovolj, temveč je vzgojni vidik nenadomestljiv. Marsikateri glasbeni pedagog si je v tem času začel postavljati vprašanja o tem, kaj je ključno pri glasbenem poučevanju, kaj je esenca tega, kar želimo v glasbeno-izobraževalnem procesu prenesti svojim učencem, in kako lahko to storimo tako, da bomo učence čim bolj motivirali in jim z obiskom glasbenega pouka v glasbeni ali osnovni šoli pomagali pri spodbujanju njihovega celostnega blagostanja. Včasih se zdi, da je glasba v izobraževalnem okolju marsikje izgubila svoje osnovne funkcije – uravnavanje čustev, medosebno povezovanje in zdravljenje. Intelektualni vidik je izrazito prevladal nad afektivnim in razkorak med glasbo v formalnem in neformalnem okolju se je poglobil v skrajnosti. Rdeča nit prispevkov 36. zvezka *Glasbenopedagoškega zbornika Akademije za glasbo v Ljubljani* je, kako poučevati tako, da spodbujamo celostni razvoj učenca. Vsebinska prispevkov izpostavlja, kako pomembni so čustveno-motivacijski dejavniki, individualiziran pristop poučevanja, improvizacija, transferni učinki glasbenega izobraževanja ter kako vse navedeno vpliva na oblikovanje samopodobe in identitete posameznika.

Vsebinski okvir 36. zvezka *Glasbenopedagoškega zbornika* postavljamo z dvema prispevkoma; najprej je tu uvodni članek Natalije Šimunović o glasbeni samopodobi in glasbeni identiteti učencev glasbene šole ter vlogi učitelja instrumenta/petja pri tem, ki opozarja na potrebo po spremenjenem pristopu učiteljev individualnega pouka v glasbenih šolah, ki bo celostneje nagovarjal celotno učenčevo osebnost. Drugi pa je recenzija knjige iskrivega Paula Harris, svetovno priznanega britanskega glasbenega pedagoga, klarinetista, skladatelja in publicista, ki smo ga imeli v preteklem študijskem letu privilegij poslušati na spletnem seminarju na Akademiji za glasbo, UL, ki v svoji knjigi *Brezpogojno poučevanje (Unconditional Teaching)* poudarja, kako pomembno je pri poučevanju izhajati iz otroka, njegovih potreb in ga vzgajati/izobraževati

v skladu s tem, kar je zanj najučinkovitejše na vseh ravneh. Znotraj navedene ga vsebinskega okvira, ki obravnava vlogo učitelja pri celostnem poučevanju, ki zajame vse vidike učenčeve osebnosti, predstavljamo dva pregledna članka, ki sta metodološko zanimiva zaradi aktualne sistematične analize obstoječe literature po t. i. modelu PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Eden od njiju obravnava pristop poučevanja inštrumenta suzuki in njegove transferne učinke za razvoj otrok, drugi pa se ukvarja z improvizacijo pri glasbeni umetnosti v osnovnih šolah. Temu sledi še prispevek o naraciji v glasbi kot didaktičnem orodju.

Natalija Šimunović v svojem prispevku z naslovom »Oblikovanje glasbene samopodobe in glasbene identitete z vidika učiteljev inštrumenta/petja« govori o tem, kako pomembni so koncepti sebstva pri učenju glasbe. Avtorica pravi, da poslanstvo glasbenega izobraževanja poleg učenja inštrumenta vključuje tudi kultiviranje glasbene identitete posameznika. V svoji kvalitativni raziskavi, izvedeni s pomočjo intervjujev desetih učiteljev inštrumenta/petja, dejavnih tudi na področjih glasbenega izvajalstva, avtorstva, vodstvenega, raziskovalnega in uredniškega dela, ugotavlja, da udeleženci vlogo učitelja inštrumenta/petja doživljajo kot mešan identitetni koncept, ki vpliva na poučevanje. Z moderiranjem glasbenopedagoških pristopov učitelji načrtujejo individualizirane učne cilje, ki podpirajo oblikovanje učenčeve glasbene samopodobe v skladu z njegovim čustvenim blagostanjem. Ob žanrskih, medijskih idr. dilemah, ki jih v glasbeno poučevanje vnašajo družbeno-kulturni pojavi, učitelji inštrumenta/petja lastno glasbeno identiteto ponovno vrednotijo, osmislijo, dograjujejo in raziskujejo.

Prispevek z naslovom »Pomen in vloga glasbene improvizacije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli« avtorice Alje Lapuh izpostavlja glasbeno ustvarjalnost kot eno izmed ključnih dejavnostnih področij poučevanja glasbe pri glasbeni umetnosti v osnovnih šolah, ki ima številne transferne učinke. Avtorica na podlagi sistematičnega pregleda literature ugotavlja, da imajo dejavnosti glasbene improvizacije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli pomembno vlogo, saj lahko pripomorejo pri izgradnji in nadgradnji že usvojenega glasbenega znanja, spretnosti in veščin, negujejo razvoj drugih glasbenih področij (ustvarjalno mišljenje v glasbi, ponujanje pristnih glasbenih izkušenj, izražanje lastnih glasbenih idej, oblikovanje globljega odnosa do glasbe), blagodejno pa vplivajo tudi na druga področja otrokovega razvoja, kot so razvoj ustvarjalnih veščin, kritično in divergentno mišljenje, socialni razvoj ter sposobnost reševanja problemov.

Sledi prispevek o učinkih pristopa pri učenju glasbenega inštrumenta avtorice Maruše Laure, ki se pri pregledu dosedanjih raziskav na tem področju ravno tako kot avtorica predhodnega prispevka poslužuje smernic analize PRISMA. Avtorica ugotavlja, da se s preučevanjem pristopa suzuki in njegovih transfernih učinkov ukvarjajo različne znanstvene discipline, od katerih prednjači nevrologija. Temu primeren je tudi metodološki pristop, ki temelji na me-

ritvah aktivacije možganov. Izsledki raziskav kažejo, da lahko učenje glasbe po metodi Suzuki izboljša številne kognitivne, čustvene in socialne procese ter pozitivno vpliva na slušno zaznavanje.

Helena Dukić, hrvaška glasbena terapevtka, ki izvaja receptivno glasbeno terapijo s pomočjo vodenih glasbenih podob (angl. *Guided Imagery and Music – GIM*) v prispevku »Glasba, pomen in pripovednost« predstavi nekaj ključnih izhodišč, na katerih temelji tudi njeno doktorsko delo. V prispevku razpravlja o glasbi kot obliki čustvene naracije, ki izvabi naše čustvene odzive in nas spodbudi k večji pozornosti pri poslušanju glasbenega dela. Navaja, da je ena izmed najuporabnejših lastnosti naracije ta, da omogoča ustvarjanje sprememb in transformacije. Izhaja iz uporabne vrednosti naracije v glasbi v smeri spodbujanja individualnih in družbenih sprememb ter se osredotoči na implikacije glasbene naracije pri pedagoškem delu.

Na koncu zbornika lahko preberemo recenzijo knjige Paula Harissa z naslovom »Unconditional Teaching« izpod peresa Ane Kavčič Pucihar. Knjiga se poglobi v znotrajosebno dogajanje v učitelju individualnega pouka inštrumenta/petja, ki usmerja njegove učne oblike in metode. Paul Harris v jasnem, slikovitem in na trenutke hudomušnem jeziku prevettri še vedno prevladujoča prepričanja učiteljev inštrumenta, ki so za današnji čas pogosto zastarela, predvsem pa neučinkovita za sodobne generacije otrok. Svoje smernice uspešnega poučevanja utemeljuje na podlagi spoznanj nevrodidaktike in osrednji poudarek daje samorefleksiji učitelja.

Sklenemo lahko, da sodobni čas glasbenopedagoško stroko poziva k spremembam, ki bodo skladno z značilnostmi novodobnih generacij otrok in z dognanji nevrodidaktike, vodile k spodbujanju celostnega blagostanja (telesnega, čustveno-socialnega, miselnega in duhovnega) učencev pri pouku glasbe v osnovnih in/ali glasbenih šolah. Učitelj bo pri tem s svojim zgledom in kontinuiranim preizpraževanjem lastnih stališč ter prepričan na področju glasbe in učenja/poučevanja tisti, ki bo učencem omogočil, da bodo tudi v formalnem glasbenem okolju lahko zadovoljili svoje čustvene in socialne potrebe, ter jih s svojim erosom do glasbenih izkušenj/vsebin vabil v svet glasbe.



OBLIKOVANJE GLASBENE SAMOPODOBE IN GLASBENE  
IDENTITETE Z VIDIKA UČITELJEV INŠTRUMENTA/PETJA  
*FORMING A MUSICAL SELF-CONCEPT AND MUSICAL IDENTITY  
FROM THE PERSPECTIVE OF INSTRUMENT/SINGING TEACHER*

---

NATALIJA ŠIMUNOVIĆ  
Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
natalijaviola@gmail.com

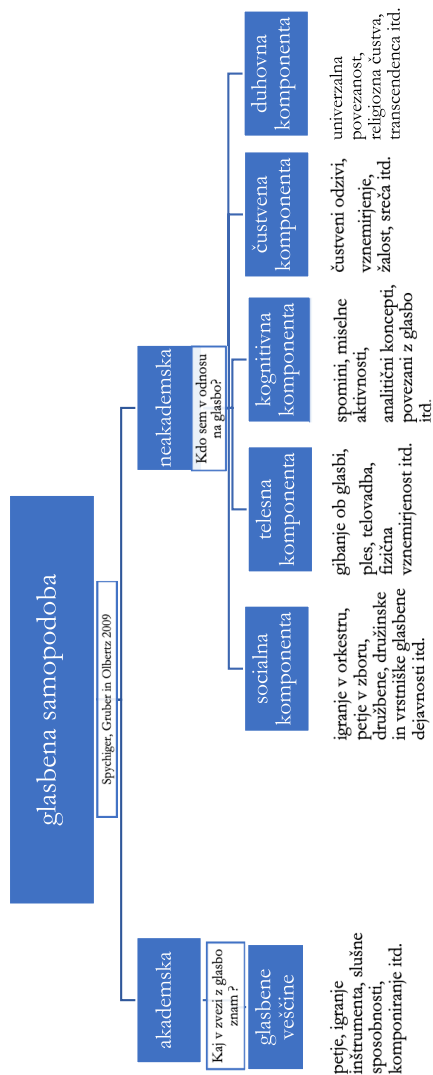
*Izvleček:* Koncepti sebstva ključno vplivajo na glasbeno učenje, ki je pomembno za oblikovanje glasbene identitete. Poslanstvo glasbenega izobraževanja vključuje tako vidik glasbenega učenja kot tudi kultiviranja glasbene identitete posameznika. Namen raziskave je bil preveriti dinamiko glasbenih konceptov sebstva v okvirih glasbenega učenja in identitetnega dozorevanja. V kvalitativni študiji je sodelovalo deset učiteljev inštrumenta/petja, dejavnih tudi na področjih glasbenega izvajalstva, avtorstva, vodstvenega, raziskovalnega in uredniškega dela. Obdelava polstrukturiranih intervjujev po metodi utemeljitvene teorije (angl. grounded theory) je omogočila identifikacijo glavnih tem oblikovanja glasbene identitete in glasbene samopodobe. To so: 1. izbira glasbenega inštrumenta 2. prakticiranje glasbenih vlog 3. razvoj glasbenega sebstva in 4. učitelj inštrumenta/petja – sooblikovalec glasbene samopodobe. Analiza vzorcev in povezovanje s teoretičnimi predpostavkami sta pokazala, da udeleženci vlogo učitelja inštrumenta/petja doživljajo kot mešan identitetni koncept, ki vpliva na poučevanje in se odraža kot vseživljenjska perspektiva poklicnega razvoja.

*Ključne besede:* glasbena samopodoba/identiteta, učitelj inštrumenta/petja, učenec, glasbena šola

*Abstract:* Self-Concepts have a crucial influence on musical learning, which is important for the formation of musical identity. The mission of music education includes both the aspect of learning and the cultivation of one's musical identity. The aim of the present research was to examine the dynamics of musical self-concepts in the contexts of music learning and identity maturation. Ten instrument/sing teachers, also active in the fields of music performance, authorship, management, research and editorial work, participated in the qualitative study. The processing of the semi-structured interviews according to the grounded theory method enabled the identification of the main themes in the formation of musical identity and musical self-concept: 1. the choice of musical instrument 2. the practice of musical roles 3. the development of the musical self and 4. the instrument/singing teacher – co-creator of the musical self-concept. The analysis of the patterns and the integration with the theoretical assumptions showed that the participants experience the role of instrument/singing teacher as a mixed identity concept that influences teaching and is reflected as a lifelong perspective on professional development.

*Keywords:* Musical self-concept/identity, instrument/singing teacher, student, music school

S ebstvo kot zavesten in racionalen (angl. *self-concept*) ter nezaveden in čustven (angl. *self-image*) akter in hkrati opazovalec samega sebe lahko zajamemo s pojmom *samopodoba* (Kobal, 2000). Glasbena samopodoba vsebuje zaznave, stališča in kognitivne sheme o posameznikovih glasbenih dispozicijah, sposobnostih in zmožnostih (Morin idr., 2016). Tesno je povezana z udeležbo v glasbenih aktivnostih (Austin, 1988; 1991). Maria Spychiger (2017) glasbeni samopodobi pripisuje ključno vlogo pri pretvarjanju glasbenih izku-



Slika 1. Model glasbene samopodobe  
 Prirejeno po Spychiger idr. (2009).

šenj v konstrukt glasbene identitete, ki je po njenem plod oblikovanja in zorenja glasbene samopodobe v obdobju mladostništva. Pri glasbeni samopodobi in glasbeni identiteti gre torej za isti psihološki pojav, ki se v različnih življenjskih obdobjih izraža kot vsebina samozavedanja in način socialnega umeščanja posameznika v družbo. Maria Spychiger idr. (2009) glasbeno samopodobo predstavljajo kot večdimenzionalni psihološki konstrukt, kot je razvidno s slike 1.

Po vzoru modela splošne samopodobe (Shavelson idr., 1976) avtorice v strukturi opredelijo akademske in neakademske komponente sebstev (Spychiger idr., 2009). Akademska komponenta predstavlja področje glasbene samopodobe, ki se nanaša na glasbene veščine, neakademska področja pa predstavljajo komponente socialne, telesne, kognitivne, čustvene in duhovne glasbene samopodobe.

MacDonald idr. (2002) glasbene koncepte sebstva opredeljujejo kot nehierarhičen dvosmerni koncept, ki se lahko izrazi kot *glasba v identiteti* ali kot *identiteta v glasbi*. *Identiteta v glasbi* predstavlja posameznikove načine ukvarjanja z glasbo. V glasbenih poklicih (orkestraš, učitelj inštrumenta, dirigent, studijski producent itd.) se izraža v uveljavljenih kulturnih vlogah in kategorijah, ki jih podpirajo izobraževalni programi in ustanove. Izgradnjo *identitete v glasbi* povezujemo tudi s karakteristikami določenih glasbil in z njihovimi možnostmi socialne interakcije v okoljih, kjer glasbeniki delujejo in se uveljavljajo kot instrumentalisti/pevci (Kemp, 1996). *Glasba v identiteti* pa obsega kompleksno vključevanje vseh glasbenih prezentacij sebstva v splošno identiteto (MacDonald idr., 2017).

#### OBLIKOVANJE GLASBENE SAMOPODOBE IN GLASBENE IDENTITETE

Poleg genetskih dejavnikov na razvoj in oblikovanje glasbene samopodobe vplivajo primarno socialno okolje (Manturszewska idr., 1995; Parncutt, 2009; Tarufi, 2017) in sekundarne socialne izmenjave v šolskem okolju (Davidson idr., 1997; Gaunt, 2011; Hallam, 2010; Lamont, 2017). V obdobju izobraževanja v glasbeni šoli so učitelji inštrumenta/petja glavni nosilci in moderatorji procesov, ki vplivajo na oblikovanje glasbene samopodobe učencev (Bloom in Sosniak, 1985; Davidson idr., 1997; Habe in Smolnikar, 2016). V obdobju mladostništva – od začetka pubertetnih sprememb (11–12 let) do prehoda v odraslost (18–29 let) identitetni procesi posameznika usmerijo v reševanje novih telesnih, psiholoških in socialnih izzivov (Erikson, 1968; Marjanovič Umek in Zupančič, 2020). Glasbena samopodoba se posledično vse bolj strukturirano in stabilno izraža tudi v posameznikovi glasbeni identiteti (Frith, 1996; Spychiger, 2017). Pomembna preoblikovanja, revizije in spremembe identitete lahko zasledujemo tudi v dobi odraslosti, ko v terciarnih socialnih okoljih nastopi faza poklicnega iskanja (Kroger, 2007). O’Niell (2017) ter Chua in Welch (2021)

menijo, da na podlagi transformativnega učenja v določenem šolskem okolju lahko govorimo o vseživljenjski perspektivi razvijajoče se identitete glasbenega učitelja. S tega vidika lahko glasbene vloge učitelja inštrumenta interpretiramo s poststrukturalnimi teoretičnimi okviri, ki dopuščajo mešane koncepte, nastale preko izbiranja, uravnoteženja in mešanja le-teh v identiteti učitelja petja/inštrumenta (Bernard, 2005; Pellegrino, 2009). Slednji nekateri pripisujejo status nikoli končane osebne borbe med izvajalskim in učiteljskim polom (Conkling, 2015; Kemp, 1996; Natale-Abramo, 2014; Pellegrino, 2009). Karolina Šantl Zupan (2019) v raziskavi ugotavlja, da večina učiteljev individualnega pouka v slovenskem prostoru v svoji aktivni pedagoški praksi skrbno neguje svoj umetniškointerpretativni glasbeni izraz.

#### GLASBENA SAMOPODOBA IN GLASBENO UČENJE

Evans (2015) motivacijo za glasbeno učenje in odločitev za poklic glasbenika razlaga s teorijo samoodločanja: 1. posameznik se glasbeno izgrajuje zaradi potrebe po usposobljenosti, potrebe po povezanosti z drugimi in potrebe po avtonomiji; 2. njegova motivacija je trajnejša in nudi več psihičnega blagostanja, če je skladna s koncepti sebstva. Na kognitivni ravni si lahko ustvarjanje skladnosti predstavljamo kot motivacijo posameznika za iskanje ravnovesja med negativnimi in pozitivnimi motivacijskimi shemami (Markus in Nurius, 1986). Schnare idr. (2012) jih razlagajo z dinamiko možnih glasbenih sebstev, v kateri posameznik glede na idealizirane, neželene in zelene samopredstave v sedanjem trenutku izbira aktivnosti, ki bi utrdile in prilagodile občutje glasbenega sebstva. Aktivnosti, ki jih podpirajo dejavniki samoodločanja (Evans, 2015), avtorji obravnavajo kot najučinkovitejše za reševanje problematike inštitucionalnega učenja glasbe (Chua in Welch, 2021; Hargreaves idr., 2003; Spychiger, 2017). Problematiko tako učitelji kot tudi učenci občutijo pri izbiri glasbene literature (Jorgensen, 2003), funkcijah glasbenega učenja (Hargreaves in North, 1999), načinih (formalno, neformalno, informalno) glasbenega poučevanja (Wright in Kanellopoulos, 2010), v zadnjem času pa tudi v prilagoditvah zaradi onemogočene osebne bližine pri individualnem pouku inštrumenta/petja (de Bruin, 2021).

Čeprav sistemske glasbenošolske prenovе tudi pri nas skušajo zasledovati globalne premike v socialnih, individualnih, tehnoloških in kulturoloških značilnostih glasbenega izobraževanja (Valant, 2016), nekatere raziskave prinašajo izsledke o tradicionalističnih načinih poučevanja, ki zapostavljajo učenčevo samoiniciativnost ter poudarjajo predvsem akademski razvoj učenca in njegovo izvajalsko perfekcijo (Kavčič Pucihar, 2019; Pucihar, 2016). V pričujoči raziskavi smo skušali osvetliti ozadja, ki učitelje inštrumenta/petja v naših inštitucionalnih praksah usmerjajo v določene vzorce povezovanja konceptov sebstva in glasbenega učenja.



Osrednji raziskovalni problem predstavljajo koncepti glasbenega sebstva in njihovo oblikovanje v glasbenem izobraževanju. Izhajajoč iz tega smo si zastavili sledeče cilje raziskave:

- preučiti glasbeno identiteto učiteljev individualnega pouka (inštrumenta/petja) v glasbeni šoli,
- preučiti oblikovanje glasbene identitete učiteljev inštrumenta/petja in dejavnike, ki so vplivali/vplivajo na to,
- preučiti doživljanje vloge učitelja individualnega pouka in njihove identitete pri sooblikovanju glasbene samopodobe učencev glasbene šole.

Iz navedenih ciljev smo izpeljali naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako glasbenošolski učitelji individualnega pouka (inštrumenta/petja) doživljajo lastno glasbeno identiteto?
- Kateri dejavniki so po mnenju glasbenošolskih učiteljev individualnega pouka (inštrumenta/petja) najbolj vplivali na konstruiranje njihovih konceptov glasbenega sebstva?
- Kateri dejavniki so najbolj vplivali na poklicne odločitve glasbenošolskih učiteljev?
- S katerimi izzivi lastne glasbene identitete se soočajo glasbenošolski učitelji individualnega pouka (inštrumenta/petja) v svojem poklicu?
- Kako glasbenošolski učitelji individualnega pouka (inštrumenta/petja) vidijo svojo vlogo pri oblikovanju glasbene samopodobe učencev?

## METODA

V raziskavi je bila uporabljena kvalitativna metoda, ker nam omogoča celovito obravnavo procesov, strategij in prilagoditev posameznikov njihovemu socialnemu okolju, kar je bistveno za opazovanje konstruiranja posameznikove identitete (Merriam, 2002). Ker smo izhajali iz trditve, da je identiteta stalen proces iskanja referenčne točke s sprejemanjem/zavračanjem določenih identifikacij (Giddens, 2002 v Charmaz, 2006), smo s pomočjo utemeljitvene teorije (angl. *grounded theory*) preučevali procese oblikovanja identitete na podlagi preteklih in sedanjih interakcij udeležencev s socialnimi okolji. Konstruktivistični pristop (Charmaz, 2006), ki zagovarja vidik multiplih in sočasnih socialnih realnosti s poudarkom na individualni obravnavi, je omogočil absorpcijo različnih perspektiv glasbenega udejstvovanja, ki smo jih v tematski mreži lahko izpostavili kot realne konstrukte. Z biografsko narativno metodo (Ličen, 2013) smo pridobili specifične podatke, vezane na razmere v slovenskem

glasbenoizobraževalnem sistemu. V prvem delu intervjuja smo pri učiteljih vzpodbudili refleksije o zgodnjem oblikovanju njihove glasbene samopodobe kot tudi strukturiranje lastne glasbene identitete v mladostništvu in odrasli dobi. V drugem delu intervjuja smo z odprtimi vprašanji iskali opise njihovega doživljanja, prepričanja in delovanja v odnosu na oblikovanje glasbene samopodobe učencev. Izgradnja formalne teorije izhaja iz pregleda številnih podrobnosti, značilnosti, ključnih vzorcev in konceptov, ki smo jih prepoznali in analizirali v zbranih podatkih.

#### UDELEŽENCI

Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, v sistemu slovenskega osnovnega glasbenega šolstva od 10 do 35 let poučujejo: harfo ( $N = 1$ ), kitaro ( $N = 2$ ), klarinet ( $N = 1$ ), klavir ( $N = 1$ ), solopetje ( $N = 2$ ), tolkala ( $N = 1$ ) in violino ( $N = 2$ ). Vsi so akademsko izobraženi in izbrani tudi na podlagi izkušenj, ki so jih in jih še pridobivajo kot glasbeni izvajalci – orkestraši, pop glasbeniki, koncertni glasbeniki, solopevci, zboristi, korepetitorji, člani ljubiteljskih ansamblov. Poleg poučevanja inštrumenta/petja se nekateri ukvarjajo tudi z raziskavami na področju glasbenega izobraževanja, so ali so bili zaposleni v vodstvenem kadru glasbene šole, eden udeleženec pa opravlja delo glasbenega urednika. Učitelji inštrumenta/petja, od tega dva moška in osem žensk starosti od 33 do 78 let ( $M = 51,7$ ,  $SD = 11,53$ ) poučujejo v gorenjski in osrednjeslovenski regiji. V vzgojno-izobraževalnem sistemu so dosegli statuse mentorjev ( $N = 2$ ), svetovalcev ( $N = 4$ ) in svetnikov ( $N = 4$ ). Vsi aktivno poučujejo inštrument ali petje, tudi učiteljica, ki je že v pokoju, nadaljuje z redno prakso poučevanja.

#### PRIPOMOČKI

Za poglobljen in usmerjen pogovor o določenih temah smo uporabili polstrukturiran intervju, v katerem smo udeležencem zastavili odprta vprašanja, ki smo jih po potrebi preoblikovali in prožno umeščali v tok refleksij (Charmaz, 2006). Z vprašanji smo izzvali definicije pojmov in doživetij udeležencev. Zanimalo nas je, kdo, kako, kdaj in kaj implicira oblikovanje glasbenega sebstva ter v kakšnih procesih in odnosih se to odraža. V prvem delu polstrukturiranega intervjuja smo z vprašanji o odločilnih doživetjih (Bloom in Sosniak, 1985), lastnih aktivnostih (Evans, 2015; Frith, 1996) in socialnih ozadjih (Davidson idr., 1997), ki so udeležence pripeljala v študij glasbe, skušali pridobiti ključne podatke o oblikovanju glasbene samopodobe/identitete. Vprašanja smo zasnovali na podlagi deduktivnega sklepanja iz številnih raziskav (Hallam, 2010; Hargreaves idr., 2003; Manturszewska idr., 1995) ter poznavanja in upoštevanja sistemskega glasbenega izobraževanja pri nas. Razkrila so nam po-

datke o družinskih, izobraževalnih in subjektivnih dejavnikih, ki so prispevali k strukturiranju identitetne vloge učitelja inštrumenta/petja, in se glasijo:

1. Kateri trenutki so bili odločilni, da ste se odločili za srednjo glasbeno šolo/konservatorij?
2. Kaj bi iz svojih dijaških in študijskih let navedli kot ključno za vašo glasbeno identiteto?
3. O kakšnem poklicu zase ste razmišljali kot učenec/dijak/študent?
4. Kako bi opisali raziskovanja svoje poklicnosti v glasbi in kako bi opisali svojo identiteto v glasbi ?.

Pogleda na poučevanje in oblikovanje ključnih elementov v lastni praksi (Bernard, 2005; Natale-Abramo, 2014; Pellegrino, 2009) pa smo osvetlili z vprašanji:

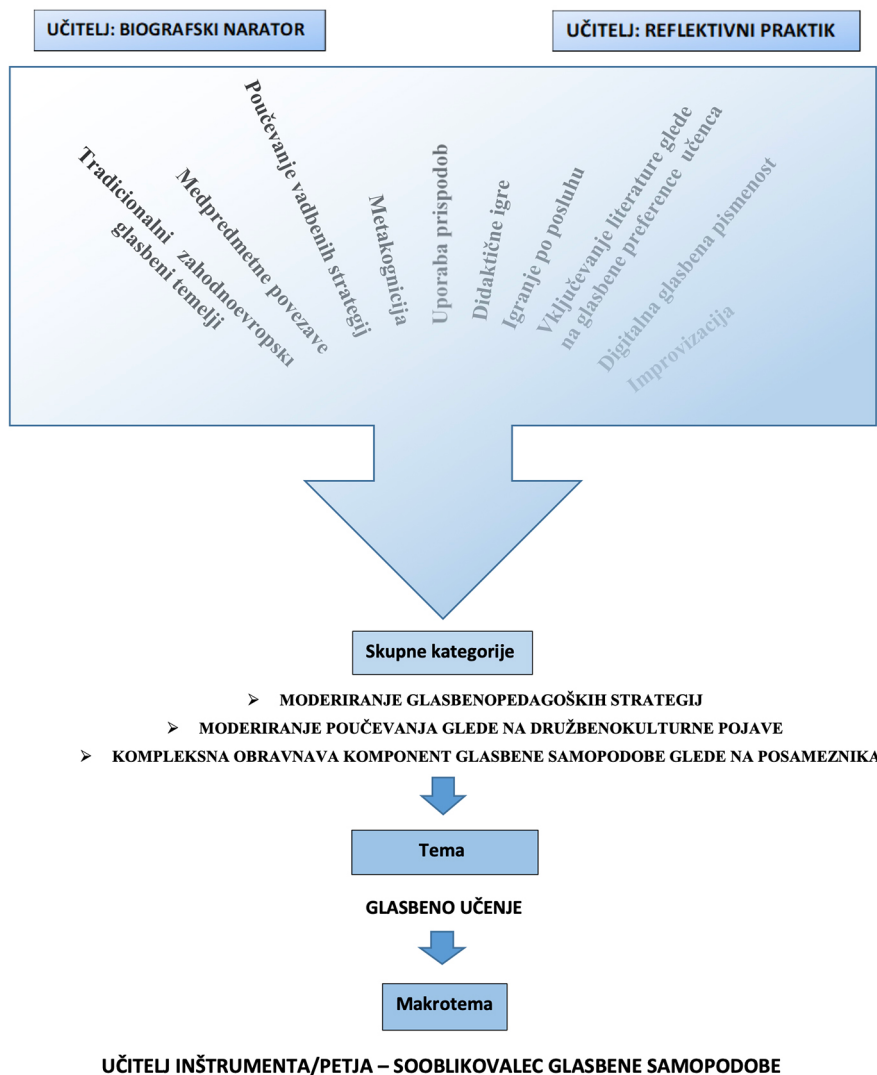
5. Kako dojemate razlike med poklicem pedagoga in izvajalca?
6. Ali se vam zdi, da se v vaši poklicni praksi učitelja inštrumenta prepleta več vlog? Kako se to izraža v vaši praksi?

Ker nas je zanimalo tudi učiteljevo dojemanje glasbene samopodobe učenca (MacDonald idr., 2002; Spsychiger idr., 2009), njenega pomena v glasbenem izobraževanju (Hallam, 2010; Hargreaves idr., 2003) in lastne udeležbe pri tem (Evans, 2015; Schnare idr., 2012), smo v drugem delu zastavili vprašanja:

7. Na kaj pomislite ob izrazu glasbena samopodoba? Kako kot učitelj gledate na glasbeno samopodobo učenca?
8. Menite, da je učenje inštrumenta pomemben dejavnik pri oblikovanju učenčevih pogledov na glasbo, glasbene dejavnosti in njegove vloge v njih?
9. Kako učenje inštrumenta po vašem lahko vpliva na oblikovanje učenčeve celostne samopodobe?
10. Kaj upoštevate in na kaj se ozirate, ko izbirate pedagoške pristope za poučevanje inštrumenta/petja?
11. S čim po vašem mnenju najbolj vplivate na oblikovanje učenčeve glasbene samopodobe? Se je tekom let v tem pogledu kaj spremenilo?

S takšnim nizom vprašanj smo pokrili tako analizo procesov nastajanja subjektivnih resnic in okoliščin, ki vplivajo na interpretacijo preteklosti, kot tudi razumevanje odnosov in izbir v sedanjosti ter vizije za prihodnost (de Bruin, 2021). Prav tako smo posegli po področju učiteljevega delovanja v šolskem okolju in spremembah v njem ter dobili informacije o učnih stilih ter o kulturnih vplivih na prakso individualnega pouka inštrumenta (Goodson 1997; Ličen, 2013).

## POSTOPEK



Slika 2: Postopek analize podatkov

Sedem intervjujev smo opravili po videoklicu, tri intervjuje pa – na željo učiteljev – v šolskem in domačem okolju. Uvodoma smo udeležencem orisali osnovni namen raziskave in dvema na njuno željo poleg soglasja za avdio-videosnemanje in javno navedbo citatov poslali tudi vprašanja. Intervjuji so trajali od 27 do 56 minut. Prepise intervjujev smo poslali udeležencem, ki so jih po dveh dopolnjevanjih vsi potrdili. Tematska analiza je v prvem koraku obsegala prebiranje besedila ter označevanje zasnov, izhajajočih iz konkretne raziskave. To smo naredili s pomočjo kodiranja *line to line* (Charmaz, 2006), s katerim smo

označili segmente podatkov, ki izhajajo iz subjektivnih interpretacij strukturiranja glasbene samopodobe/identitete v procesih učenja in dozorevanja. Na ta način smo izbrali, ločili in razvrstili vsebine za nadaljnjo analitično obdelavo. Z obzirom na ponavljajoče se besede, ključne besede in kontekste, v katerih se pojavljajo, smo nato oblikovali fokusne ter nekaj kod *in vivo*, ki so simbolično markirale določene besede in pomene (Charmaz, 2006). V naslednjem koraku smo jih primerjali s podatki in glede na nenehne primerjave med udeleženci oblikovali vrsto beležk, s katerimi smo lažje prepoznali in vzpostavili koherentnost med teoretičnimi kodami. Njihovo ločevanje in nadredno združevanje sta vodila v osnovanje kategorij. Celotni niz introspektivno in ekstraspektivno pridobljenih podatkov smo združili in z njimi koncipirali skupne kategorije. Tako smo podprli nastajanje tem, ki je ustrezalo analizi opažanj učitelja – biografskega naratorja in učitelja – reflektivnega praktika –, kot je prikazano na sliki 2.

Po zaključeni saturaciji in organiziranju podatkov v kategorije smo analizo nadaljevali s primerjavami med kategorijami. Z upoštevanjem teoretičnih temeljev smo lahko v tej fazi določili karakteristike naše študije, kar smo lahko elaborirali z oblikovanjem tem. Pri njihovem poimenovanju smo izhajali iz empiričnih spoznanj in specifičnega spleta podatkov, ki so jih ustvarile razmere, v katerih delujejo udeleženci raziskave. Glede na makroravni povezovanja kontekstov in interakcij (Clarke, 2005) smo nastalo tematsko mrežo razdelili na štiri makroteme. Veljavnost analize podatkov je preverila raziskovalka s področja glasbene psihologije, opolnomočili pa smo jo tudi s triangulacijo virov.

## REZULTATI

Analiza podatkov je pokazala štiri makroteme oblikovanja glasbene samopodobe, ki so: 1. *izbira glasbenega inštrumenta*, 2. *prakticiranje glasbenih vlog*, 3. *razvoj glasbenega sebstva in* 4. *učitelj inštrumenta/petja – sooblikovalec glasbene samopodobe*. Označujejo jih teme, ki so predstavljene v preglednici 1.

*Preglednica 1. Makroteme oblikovanja glasbene samopodobe/identitete z vidika učiteljev inštrumenta/petja*

IZBIRA GLASBENEGA INŠTRUMENTA	Zgodnje identifikacije Karakteristika inštrumenta Pripadnost inštrumentu
PRAKTICIRANJE GLASBENIH VLOG	Izvajalec (nastopanje/tekmovanje v vlogi solista, orkestraša/zborista in komornega glasbenika) Pedagog Ustvarjanje mešanih konceptov

RAZVOJ GLASBENEGA SEBSTVA	Družinsko okolje Glasbeno šolanje Identitetni procesi v mladostništvu Odrasla doba
UČITELJ INŠTRUMENTA/PETJA – SOOBLIKOVALEC GLASBENE SAMO- PODOBE	Glasbeno učenje Vzgoja za življenje Skrb za socialni dialog

### *Izbira glasbenega inštrumenta*

Z biografskimi spomini in refleksijami iz lastne pedagoške prakse so udeleženci osvetlili izvore zgodnjih odločitev in samopredstav, ki so tesno povezane z določenimi glasbenimi inštrumenti. Doživljanje odnosa z inštrumentom ključno zaznamuje glasbena občutja, usmeritve, stališča ter odločitve in aktivnosti tekom življenja. Shema stanj, okoliščin, akcij in interakcij ter njihovih posledic, povezanih z izbiro inštrumenta, je prikazana v preglednici 2.

### *Preglednica 2. Izbira glasbenega inštrumenta*

	Zgodnje identifikacije	- Družinski predlogi
		- Vplivi medijev
		- Prevladujoča samopredstava brez pojasnjene izvora
IZBIRA GLASBENEGA INŠTRUMENTA	Karakteristika inštrumenta	- Moški/ženski inštrumenti
		- Socialno odprti/samoza- dostni inštrumenti
		- Težje dostopni inštrumenti/ pouk inštrumenta
	Pripadnost inštrumentu	- Inštrument jedrne identitete
		- Žanrsko determiniran inštrument
		- Inštrument – prijatelj
		- Navezanost na zvok in lastnosti inštrumenta
		- »Tih« akademski kapital

Več udeležencev se že iz otroštva spominja silne želje po igranju določene ga inštrumenta, ne da bi poznali njen točen izvor: »[N]ekje pri devetih letih sem se zapičila, da bom igrala harfo. Ne da bi jo videla, ne da bi vedela kaj to je, kaj šele, da bi poznala poklic glasbenika, da je to lahko profesionalna pot ali kakorkoli. Seveda, profesorica klavirja je rekla, no, potem boš še dolgo časa morala igrati klavir, in jaz sem bila s tem zadovoljna in igrala klavir.« Ali: »[N]iko-

li nisem pomislila, da bi lahko kaj drugega v življenju počela, kot igrala violino ... Jaz sem pač bila violinistka!«

Učiteljica petja se spominja usmeritev staršev in vpliva sorojencev pri izbiri inštrumenta: »Ker sta moji starejši sestri klavir igrali in ker je bil klavir doma, so pa rekli, bo pa še tamala ...« Igranje na klavir je ni tako pritegnilo kot prepevanje v zborih, kjer je dobila konkretne vzpodbude in predloge mentorja za študij solopetja. S petjem je kasneje odkrila in razvila jedrni inštrument lastne glasbene identitete. Učiteljica klavirja s petintridesetletnimi pedagoškimi izkušnjami tako izbiro inštrumenta kot tudi zgodnjo motivacijo za glasbeno učenje pripisuje svojemu očetu. Govori o navezanosti na zvok in specifične karakteristike svojega inštrumenta: »Meni je klavir en tako zelo čudovit inštrument, da še pomislila nisem, da bi jaz kaj drugega igrala. Tudi zato, ker imaš celotno sliko. En godalec, ki igra v orkestru, ima eno linijo, pianist ima pa celo sliko skladbe in se mi zdi to tudi zelo nekaj takega, kar me je potegnilo.«

Analiza podatkov je razkrila, da glasbeni inštrument zaznamuje občutje izvajalca s svojimi snovnimi in akustičnimi značilnostmi, z načinom produkcije tona in možnostjo povezovanja v glasbenih zasedbah. Pevci bolj kot inštrumentalisti zaznavajo tudi pomemben lasten vpliv na inštrument: »Petje je mogoče še toliko bolj specifičen, bom rekla kar inštrument, ker je stanje tega inštrumenta toliko odvisno od čustvenega stanja učenca.«

Inštrument lahko simbolizira identitetno označevanje:« Nikoli nisem razmišljala v tej smeri, vedno samo, da sem harfistka. Nikjer se nisem videla, da bi rekla, samo glasbenik ali samo izvajalec, samo pedagog, mogoče sem tukaj bolj omejena, ker se vidim bolj kot samo harfist, ne kot nek celoten glasbenik. Tudi to je mogoče specifična inštrumenta, zato ker smo solističen inštrument, ker lahko nastopamo sami, ker tudi kot začetniki ne rabimo nobenih korepeticij.«

Tisti, ki so poskusili z igranjem na več inštrumentov, so spoznali prednost že usvojenega »tihega« akademskega kapitala, vezanega na določeno glasbilo:« Prva stvar je bila to, da sem ga že dalj časa igrala in sem ga malo bolj obvladala kot violončelo. Klarinet sem takrat igrala že pet let, violončelo pa tri.« Udeleženka nadaljuje z razlago o prijateljskem odnosu do inštrumenta:« Klarinet sem enostavno imela bolj rada ... Potem sem se odločila, da bom šla na sprejemne izpite za klarinet, in od takrat naprej sem jaz šele začutila, da bi pa jaz lahko bila glasbenica.«

Pritegnila jo je tudi socialna odprtost njenega inštrumenta, ki sta jo podpirala učitelj in družinski vzornik:« Ta učitelj me je peljal v pihalni orkester jeniških železarjev še takrat in sem se tam tudi našla. Moj stari ata je 70 let igral v pihalnem orkestru, tudi ta učitelj je igral tam v pihalnem orkestru, jaz sem zraven njega sedela, sva skupaj igrala in nekako sem se videla, da bi jaz bila lahko glasbenica.« S svojimi opisi je zaobjela več segmentov odločanja za določen inštrument, ki je ključno prispeval k identitetnemu občutju. Na svoji nadaljnji poti je okusila tudi spolno diferenciacijo: »Do tedaj je veljalo samo – klarinet

moški inštrument in ženske na klarinetu niso nekako uspešne, ker dejansko pred mano je diplomirala samo ena klarinetistka, vsi ostali so bili moški in sem se pravzaprav celo srednjo šolo borila s tem dokazovanjem, da lahko tudi ženska uspe na klarinetu, in po tem zdaj opažam, kako je klarinet sedaj postal ženski inštrument«. V kraju, kjer udeleženka deluje kot učiteljica klarineta, je delež deklet, ki se učijo ta inštrument, večji kot delež fantov. Najverjetneje na to vpliva njen učiteljski vzor, katerega pomen na oblikovanje glasbene samopodobe je v mnogih pogledih izrazit in se mu bomo posvetili kasneje.

Učiteljica kitare, ki med drugim pravi, »Moj cilj je v bistvu, da bi bila kitara otroku prijateljica«, pri izboru inštrumenta zaznava pomemben medijski vpliv: »Oni [otroci] pridejo že s to samopodobo nekega tudi električnega kitarista, elektronskega. Šest, sedem let stari otroci, to so dosti majčkene. Oni sebe že vidijo oziroma oni imajo vzornike na odru, oni imajo pač te neke glasbene skupine, mogoče zdaj, če je vpliv domač, imajo mogoče tudi kakšne klasične kitariste, večinoma imajo pa otroci zelo veliko stika s televizijo, s to moderno glasbo, s pop glasbo in teh kitaristov v pop glasbi je veliko.« Kitaro opredeli kot inštrument, ki anticipira žanrsko oblikovanje repertoarja: »Veliko kitarске literature je špansko usmerjene.« Tudi učiteljici violine menita, da sam inštrument narekuje žanrske usmeritve: »Kar se tiče žanrov, ne vem, je za violino kaj, vsaj dokler so mali, ni ne vem kakšne izbire.«

Učitelj tolkal zaznava tako žanrske preference kot tudi medijske vplive, ki so vezani na odločitev o izbiri inštrumenta: »Ko je prišel na prvo uro, je pa že igral bobne, ker on se je to sam naučil na YouTubeu. In to tako zelo zelo ritmično, vse super, on je pač gledal YouTube in to je to. In kaj bi ti rad bil, sem ga vprašal: Jaz bi rad bil bobnar tako kot tale na tem posnetku.«

Če so udeleženci že zgodaj zaznali prevladujoče samopredstave o inštrumentu, njihovega trajnega zanimanja zanj niso zmanjšale niti oteževalne okoliščine: »Bila sem sicer sprejeta, ampak nisem mogla začeti, zato ker ni bilo niti inštrumenta niti profesorja. Potem se je začel boj za to, da sem nekako uspela priti v stik s profesorico, ampak ni bilo inštrumenta, inštrument je bil samo na akademiji, kjer je bil pač seveda veliki orkestrski inštrument, jaz sem bila pa predrobna, da bi začela kar direktno na ta inštrument.« Kljub mnogim oviram pri učenju in dostopnosti inštrumenta je udeleženka vztrajala s svojo zgodnjo samopredstavo o harfistki. Kot pedagoginja je kasneje izživel predanost svojemu inštrumentu z aktivnim sodelovanjem pri snovanju učnih načrtov in ustanavljanjem več harfističnih oddelkov.

### *Prakticiranje glasbenih vlog*

*Prakticiranje glasbenih vlog* prinaša vrsto glasbenih izkušenj, ki pogloblitno vplivajo na oblikovanja glasbene samopodobe in glasbene identitete. V preglednici 3 so prikazane kategorije glavnih tem.



PRAKTICIRANJE GLASBENIH VLOG	Izvajalec (nastopanje/tekmo- vanje v vlogi solista orkestra- ša/zborista in komornega glasbenika)	- Ustvarjalna utesnjenost izvrševalca glasbenih idej
		- Prisotnost/odsotnost izva- jalske anksioznosti
		- Pridobivanje temeljnih veščin/referenc za pedagoško delo
		- Tekmovalno okolje
	Pedagog	- Ustvarjalna pestrost in avto- nomnost izvajalca glasbenih idej
		- Eksistencialni službeni pogoji
		- Žanrski koncepti
		- Poklicni koncepti
	Ustvarjanje mešanih kon- ceptov	- Družbeno-kulturni kon- cepti
		- Priložnostni koncepti

Glasbenik relativno zgodaj izkuša vloge, ki lahko prerastejo v poklicne: »[J]az sem bila mislim da, stara 10 do 12 let in moj oče je ustanovil orkester, on je rekel salonski orkester ... On je bil multiinstrumentalist ... V tem orkestru je igral klarinet. Potem je pa okrog dobil, tam okrog je bilo pa še nekaj raznih, od harmonike, jaz sem potem klavir igrala.« Udeleženec o svoji orkestrski praksi: »Ko sem bil star 14 let, me je oče prvič potegnili v opero, sem igral Carmen tamburin, to je bila moja prva predstava ... Me je to zelo potegnili notri.« Učiteljica petja se je v svoji refleksiji sprehodila čez vrsto glasbenih praks, ki so jo identitetno izgradile: »Vse te izkušnje, ki si jih imel, recimo, v zboru, sem veliko stvari, že v RTV zboru, že tam sem veliko solo pela, to so bile prve izkušnje. Pa sem pela solo s takratnim godalnim kvartetom filharmonije v Trstu. Pa je bila ta spet posebna izkušnja, to se je bilo treba pač drugače pripraviti, to so bili drugi ljudje, druga zvrst glasbe, no, potem pa dalje. Potem so bili pa ti sol-

opevski nastopi, kjer v bistvu imaš svojo izkušnjo, kjer pred publiko nastopaš sam, ob spremljavi klavirja. Se spet gradi ...«.

Instrumentalist/pevec z nastopanjem, ki se začne že v glasbeni šoli, prakticira vlogo izvajalca kot solist, orkestraš/zborist ter komorni glasbenik. Njegov umetniško-interpretativni potencial šolske in kulturne inštitucije sistematično usmerjajo, vrednotijo in podpirajo tudi z različnimi glasbenimi tekmovanji. Udeleženci nastopanje dojemajo kot osrednji splet kompleksnih veščin, h kateremu je usmerjen tudi individualni pouk inštrumenta/petja. V uspešnih nastopih vidijo potrditev svojega dela:« Našla sem svoje mesto v tem, da vzgajam kader, ga navadam, da nastopa, ga navadam, da tekmuje.« Za tiste učence, ki s svojim delom, talentom in z interesi izkazujejo željo postati glasbenik, učitelji zaostrijo zahteve – povečajo obseg tehničnega vadenja, zvišajo težavnostno stopnjo literature in se ciljno usmerijo tudi v glasbena tekmovanja: »[U]čenec bo letos, recimo, nastopil obvezne nastope in šla bova delat, če ta koncert narediva, bo v redu. Ta učenec, drugi učenec bo pa dobil ta koncert, ki je, recimo, ki zahteva obsežne priprave in vaje, verjetno bova šla na tekmovanje, z njim računam, da bo igral tudi solo z godalnim orkestrom.«

Učiteljica z neprijetno odrsko izkušnjo se je od izvajanja odmaknila: »[Z]elo rada sem nastopala. In sem bila zelo samozavestna in potem se mi je zgodilo, da sem na nekem nastopu ... enega zapletenega Bacha zapletla res do konca, po tistem pa res nisem hotela več nastopati.« V svoji pedagoški praksi poudarja pomen dobre akademske pripravljenosti učenca na nastop. Tudi drugi udeleženci menijo, da je dobra priprava najboljša strategija za preseganje izvajalske anksioznosti: »Ogromno izkušenj sem pridobila z udeleževanjem na vsakoletnih seminarjih za klarinet in tudi drugo tematiko, povezano s poučevanjem otrok, njihovim nastopanjem, spopadanjem s tremo oziroma javnim nastopanjem. Vsako leto sem dva ali tri učence peljala na seminarje, kjer so pridobili tudi pristop drugega priznanega pedagoga in s tem krepili svoje znanje in izkušnje.« Le redko pa izvajalsko anksioznost obravnavajo kot nespremenljivo in vrojeno lastnost, na katero s svojimi metodami nimajo nobenega vpliva.

Lastne solistične, orkestrske, zborovske in komorne glasbene dosežke udeleženci navajajo kot pomemben sklop pedagoških veščin in referenc: »Sigurno sem ves čas zelo prepričana, da so mogoče boljši pedagogi v smislu več znanja, drugačnega podajanja iz prakse ... tisti, ki so igrali v orkestru, kot tisti, ki so šli direktno v šole samo v pedagoški poklic.« Prav tako se kot pedagogi pohvalijo s tistimi učenci, ki so se odločili za profesionalno glasbeno pot.

Tekmovalno okolje v poklicu koncertnega glasbenika je odločilno delovalo na udeleženca: »Ja, mislim, konkurenca pri kitari je, recimo, zdaj, za kitaro lahko govorim, huda. In prvi korak na neki profesionalni glasbeni poti kitarista so tekmovanja. Jaz sem šel na nekih par tekmovanj tudi v tujino, recimo, da mi je srednje dobro šlo, ampak saj sem šel bolj zato, da se malo spoznam s tem, in potem sem videl, da v bistvu ta neka huda konkurenčnost pa preigra-

vanje enega in istega programa dve, tri leta, da to ni zame, da veliko raje delam druge stvari.«

Glasbeno delovanje udeležencev »orkestrašev/pedagogov« je strukturiralo mešane koncepte, ki so jih opredelili glede na ustvarjalno pasivnost/aktivnost: »V orkestru si pač del mašinerije ... Uporabljaš pač svoje tehnične sposobnosti za to, da ustrežeš dirigentu, da narediš tisto, kar on želi ... V šoli je pa to ravno obratno: si pa ti tisti, ki si vse zamisli in v bistvu spet mora vse instrumente uporabiti, da to izpelje ...« Pedagoški poklic po njihovem ponuja večjo ustvarjalno avtonomnost, kot so jo občutili v orkestru: »V orkestru sem nekako se počutila, kot da bom tam obsedela, za tistim pultom. Nekako sem se počutila še malo bolj ustvarjalna ... in da bi rada še malo naredila in na sebi in z otroci delala, to me je bolj privlačilo.«

Življenjski zemljevid, pridobljen s prakticiranjem glasbenih vlog, se je dopolnjeval tudi s pedagoškimi izkušnjami: »Potem sem pa začel učiti pa na začetku sem tudi še obenem koncertiral, sem rekel, da bo to šlo, ampak na koncu ni zneslo, tudi vaja je bila, veliko je treba vaditi in skupaj z učenjem je težko prav profesionalno zdaj koncertirati. In potem ko sem učil nekaj let, potem sem pa res začel uživati tudi v učenju, ker v začetku nisem mislil, da bom v resnici.« Svojo vlogo pri odločanju so odigrali tudi konkretni eksistencialni razlogi: »Ker je bilo teh učencev in pedagoških ur preveč, sem ugotovila, da pač ne gre ob družini, orkestru še vse te šole podelati, kakorkoli, zato sem se potem odločila samo še za pedagoški poklic. Na poklicne odločitve pa so poleg družinskih obveznosti vplivali tudi delovni urniki, finančna ozadja, pretekle izkušnje z odra, vadbena dinamika ter umetniško interpretativna samozavest.«

Ob raznolikem glasbenem delovanju in soočanju z lastnimi občutji sebstva, »[S]ama pa nekako ne nastopam tako zelo rada. Jaz se počutim kot učitelj kitare ...«, so udeleženci ustvarili mešane identitetne koncepte, ki so se prednostno izrazili v vlogah: pedagog, pedagog/izvajalec, izvajalec (orkestraš, komorni glasbenik, solist)/pedagog, inštrumentalist/pevec (harfistka, kitarist, solopevka), pedagog/avtor, pedagog/urednik, pedagog/pop glasbenik, pedagog/raziskovalec, pedagog/vodstveni delavec. Dejavnike oblikovanja smo prepoznali kot:

- žanrske koncepte: »[M]e je bolj zanimala klasična glasba, ni me zanimalo toliko igranje v pihalnem orkestru, to je bila razlika.«
- službene koncepte: »Če tako pogledaš, veliko koncertov moram še zmeraj odpovedati, velikokrat moraš kakšne stvari ... če si nekje bolj zaseden, če so taki dnevi ali tak čas leta, moraš določene stvari narediti mesec ali pa dva vnaprej. Avtorska plat pa takrat itak trpi.«
- družbenokulturne koncepte: »Če bi jaz dobila zaposlitev v Slovenski filharmoniji – to se pravi, če bi bila takrat kakšna avdicija v filharmoniji, bi jaz tam veliko raje ustvarjala, se ne bi mogoče odločila za pedagoško pot.«

- priložnostne koncepte: »Zelo hitro, že v srednji šoli, je pa res, da je takrat manjkalo harfistov, sem bila povabljena in bila štipendistka potem filharmonije, precej pomagala že tudi v filharmoniji ... Če bi se to zgodilo v nekem drugačnem času, kjer ne bi bilo mogoče priti do zaposlitve, je vprašanje, če bi se ta res profesionalna glasbena pot razvijala v to smer ... Če sem hotela ostati v stiku z inštrumentom, je seveda bila edina možnost ta, da si pač nekje, kjer lahko tudi igraš«.

Dinamika konceptov se spreminja in dopolnjuje na podlagi novih izkušenj ter je močno kognitivno čustveno zaznamovana: »Torej, moje izvajanje: rada to počnem in upam, da bom še. Tukaj bi še rekla, da mislim, da takrat, ko narediš to spravo sam s sabo, da mogoče kariere, ne, da takrat si boljši učitelj.«

#### RAZVOJ GLASBENEGA SEBSTVA

Na razvoj glasbenih konceptov sebstva vplivajo različna okolja in interakcije, ki se skozi življenjska obdobja vzpostavljajo s posameznikom. Teme, ki smo jih v tem pogledu zasledili pri udeležencih, so označene v preglednici 4.

#### *Preglednica 4. Razvoj glasbenega sebstva*

RAZVOJ GLASBENEGA SEBSTVA	Družinsko okolje	- Genetske predispozicije - Vzpodbude, vzori in prve glasbene izkušnje
	Glasbeno šolanje (formalno/neformalno)	- Pridobivanje znanj in veščin - Pridobivanje vedenjskih vzorcev
	Identitetni procesi v mladostništvu	- Poklicna usmeritev - Avtonomno prizadevanje za doseganje glasbenih ciljev
	Odrasla doba	- Identitetne prilagoditve v službenem okolju - Nova identitetna raziskovanja

Udeleženci genetsko predispozicijo zaznavajo kot dejavnik, ki vpliva na možnosti oblikovanja glasbene samopodobe: «Vsi zelo hitro ugotovimo, po letu, dveh, kaj je, kakšne so tukaj možnosti, koliko je volje, koliko je pridnosti, koliko je domače podpore, koliko je sposobnosti, in mogoče na koncu celo, koliko je talenta, da lahko potem zapeljemo nekako vsakega otroka po res čis-

to svoji individualni poti.« Tudi introspektivno: »Ko sem pa začela poučevat, sem začela ugotavljati, in to ugotavljam še zdaj, se pravi po 23 letih še vedno najprej kakšne stvari, ko vidiš, kako je, recimo, bistven ta talent. Koliko je neverjetno, kako se nam, ki smo že narejeni glasbeniki, v bistvu zdi vse to samoumevno, da to ni noben problem, če malo vadiš, lahko pa je zelo problem, tudi če veliko vadiš, če pač nimaš talenta za to. In se ne da pomagati.«

Značilno je, da se za glasbeno učenje – ki bistveno vpliva na razvoj glasbenega sebstva – odločajo posamezniki, ki prva glasbena izkustva, vzpodbude in vzore najdejo v domačem okolju: »Moj oče je imel en band, ki so igrali na Otočcu, in je bil tam čez poletje vsak vikend, petek, soboto koncert. In ker ni bilo varstva, smo bili vsi tam z njim. In sem, ko sem bil star šest let, že malo plezal tam po odru in sem na tonski probi malo začel razbijati po tistih bobnih pa me je to notri potegnilo.« Udeleženka je v domačem okolju našla pedagoški vzor: »Jaz sem bila odločena, da bom glasbenica, že od otroka naprej ... Z očetove strani so vsi glasbeniki, cela družina, več kot deset oseb, klasični glasbeniki. Zdaj s te strani od mame so pa vsi učitelji in nekako sem jaz bila zmeraj v teh pogovorih o glasbi, ampak, torej kako pomembno je učenje, kako težko je nekoga nekaj naučiti, tako sem nekako cenila ta učiteljski poklic že od domačega okolja.«

Družinsko okolje določa tudi sam namen glasbenega šolanja: »[E]ni hodijo samo zato, ker jih to veseli, eni hodijo zato, ker starši želijo, da bi nekaj delali, eni – sploh mlajši – ponavadi nimajo kakšnega varstva pa ga dajo v glasbeno šolo, eni pa res prav živijo za to.«

Glasbeno šolanje po mnenju udeležencev prispeva vsaj tako pomemben element glasbene identitete kot vrojene predispozicije: »Želja, da bo glasbenik, se pokaže s tem, koliko dela, koliko je nadarjen. Če dela pa če je nadarjen, bo glasbenik.«

V glasbenošolskem okolju udeleženci zaznavajo dva poglobljena vpliva na razvoj glasbenega sebstva. Prvi je povezan s pridobivanjem znanj in veščin, drugi pa s pridobivanjem vedenjskih vzorcev (prizadevnost, predanost, usvajanje delovnih navad, vztrajnost). Oba sta največkrat povezana z vadenjem instrumenta/petja, ki je kontinuirano, dolgotrajno in večkrat zelo obsežno. V formalnem šolskem okolju večkrat poteka rigidno, upoštevajoč ustaljene prakse: »Če je učenec priden, izbira sam snov. Se še bolj potrudim in priredbo naredim, to, da je priden, pa pomeni, da vadi lestvice, da vadi akorde, da vadi etüde, da vadi skladbe, potem se pa skupaj zmeniva, kaj bova še igrala. Če pa učenec ni priden, pa samo naslednji list obrnem v etüdi in rečem, naslednja etüda. Tudi popustim ne za milimeter.«

Zahodnoevropski tradicionalistični glasbeni temelji predstavljajo izhodišče za delovanje učitelja, ki se potrebam učenca različno prilagaja: »Držim se programa, ki je predpisan, zato ker tudi s tem v bistvu oni dobijo nek osnoven pogled v klasično glasbo in tudi da, recimo, za pevce je ta Vaccai za te osnovne vokalizacije, da v bistvu so tako znane, da je dobro, da jih pozna. Ampak če pa

nekdo izrazi, da vidim, da poleg mojega petja razne stvari še snema, da na drug način izvaja glasbo, jaz mu tega ne morem vzeti, jaz tukaj sem nemočna, ampak lahko samo podpiram v tem smislu, zato ker kaj pa je danes v svetu pravilno petje, kje pa je to zapisano.«

Povezanost med inštitucijami in učiteljeva odprtost ponujata vrsto neformalnih glasbenih priložnosti: »[S]em imel komorno pa smo imeli band jazz, trio je bil super, pa so igrali povsod, oni so tam zrasli vsi – tisti fantje, in še Valentin je takrat šel na KGBL ...« Udeleženci poudarjajo motivacijski pomen neformalnih šolskih okolij: »Mislim, da glasbeno so me najbolj zaznamovali ti poletni kampi, tečaji. Se pravi Glasbeni julij na Obali, tam sem bil štiri leta, mislim da v srednji glasbeni ... in smo potem tudi kasneje hodili s kitaristi pa potem še na Češko na festivale pa v Nemčijo na festivale se izpopolnjevati in družiti.«

Identitetna kriza mladostnika zaznamuje s procesi telesnega in kognitivnega zorenja, poleg tega pa mu zastavlja tudi poklicni izziv. V našem šolskem okolju se posameznik pri 15 letih formalno odloča za poklicno glasbeno pot. Identitetna raziskovanja udeležencev so se v obdobju mladostništva največkrat nanašala na iskanje prave šole in smeri: »Šel sem, ampak takrat še nisem bil čisto zihr, da bi jaz to počel poklicno, in sem šel v bistvu še na gimnazijo zraven, tako da sem delal vzporedno dve šoli. Potem tam nekje četrti letnik, tretji, sem se vpisal še na jazz oddelek.« Ali: »Jaz ko sem bila na srednji, ko sem bila absolvent na defektologiji, sem bila zadnje leto na srednji takrat, tako da sem imela vmes še nekaj časa status dijaka. Tako se je nekako vse poklapalo.« Dokler se občutje sebstva ni stabiliziralo, so nekateri hodili na dve srednji šoli: »Gimnazijo zraven delala en čas, potem sem pa začela prav samo na srednjo glasbeno šolo hoditi, ker se mi je zdelo, da to bi bil pa lahko moj poklic.«

Posameznik, ki je na osnovni stopnji glasbenega šolanja pod okriljem učitelja in staršev pridobil vadbeno disciplino, doživi v mladostništvu konkreten izziv za avtonomno aktivacijo vseh razpoložljivih notranjih virov za dosego glasbenih ciljev: »Imela sem dobrega učitelja, vadila sem, tako da dober učitelj je eno, drugo je pa, da ti zelo veliko vadiš. Da se na svojih izkušnjah učiš, mislim, noben učitelj ti ne more toliko veliko dati, kot se lahko sam naučiš.«

Dinamičen razvoj glasbenega sebstva udeleženci zaznavajo tudi v odrasli dobi. V času prve zaposlitve spoznavajo realne okvire svojih služb: »Ker sem pač mislila enostavno, da je treba, če hočeš dobro igrati, vaditi, vaditi, vaditi, in sem poskušala pač na hitrico priti do tega, ampak sem potem ugotovila, da ne gre pri otrocih tako na hitro, da moraš ti počasi odnos graditi, počasi ga pridobiti, z lepimi besedami, spodbudami pravzaprav, in v bistvu tako, potem sem začutila, da rada delam z otroci.« Na podlagi službenih interakcij so prilagodili poučevanje in ob tem odkrili nove identitetne potenciale: »Da probaš čim več stvari, niti ne veš točno, kaj te bo kdaj zagrabilo, zdaj nazadnje me je zagrabil banjo, ki sem ga kupil čisto slučajno in v bistvu zdaj ful, ah, pre malo vadim banjo.«

V glasbenem šolanju je pomembna vloga učitelja inštrumenta/petja, ki posameznika kot glasbeni mentor spremlja vse od srednjega otroštva do prehoda v odraslost. Pomembne interakcije med njima smo predstavili s temami, ki so razvidne v preglednici 5.

*Preglednica 5. Učitelj inštrumenta/petja – sooblikovalec glasbene samopodobe*

UČITELJ INŠTRUMENTA/PETJA – SOOBLIKOVALEC GLASBENE SAMOPODOBE	Glasbeno učenje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moderiranje glasbenopedagoških strategij</li> <li>- Moderiranje poučevanja glede na družbenokulturne pojave</li> <li>- Kompleksna obravnava komponent glasbene samopodobe glede na posameznika</li> </ul>
	Vzgoja za življenje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Glasbena samopodoba kot vrednostni potencial celostne samopodobe</li> <li>- Ljubiteljske/profesionalne usmeritve</li> <li>- Pomen dobrega počutja pri individualnem pouku</li> <li>- Vseživljenjska glasbena usmerjenost</li> </ul>
	Skrb za socialni dialog	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamika trikotnika učenec, starši, učitelj</li> <li>- Vzpodbujanje medvrstniških odnosov</li> <li>- Soustvarjanje živlega kurikuluma v glasbeni šoli</li> </ul>

Glasbeno učenje poleg strokovne izobrazbe zaznamujejo izvajalske ter pedagoške izkušnje učitelja inštrumenta. Poglavitna usmeritev glasbenega učenja je posredovanje akademskih znanj: »[S]e mi pa zdi, da postane [učenec] potem samozavesten, ker nekaj zna in ga slišijo pač sošolci, sorodnik in tako naprej ... Jaz tako mislim, ja: v znanju je moč.« Improvizacijo, didaktične igre, medpredmetne povezave, metakognicijo, učenje s prisposodobami, učenje vadbenih načinov in tehničnih baz ter mentalne priprave na nastop udeleženci redno vključujejo v pouk. Pri moderiranju glasbenopedagoških procesov si pomagajo tudi z lastnimi glasbenoizobraževalnimi izkušnjami: »Pri samem delu se jaz zelo

držim tistega, kar mi je profesor povedal na akademiji, in tako začnem na ta način in se mi zdi, če je to dobro postavljeno, pravzaprav potem lahko igraš karkoli ...» Pomagajo pa si tudi z vseživljenjskim strokovnim izpopolnjevanjem: »Kot učitelj pedagog bi rekla, recimo, da je to zelo pomembno, da si pravzaprav ves čas notri. Da ves čas slediš, poslušáš, imela sem možnost ves čas neka glasbena izobraževanja, imeli smo vse sorte teh glasbenih, kitarskih seminarjev, ki jih ves čas obiskujem«.

Vsi segmenti glasbenopedagoškega delovanja so močno prežeti z družbeno-kulturnimi pojavi, ki skorajda na dnevni ravni zahtevajo budnost, prilaganje in usposabljanje. Udeleženci menijo, da je ob smiselnih posodobitvah učnih sredstev in metod nujno ohraniti ravnovesje s preizkušenimi bazami znanj. Pogosto se poslužujejo neformalnih učnih načinov (vključevanje literature glede na glasbene preference učenca, slušno učenje, zabavnoglasbene komorne skupine) in digitalizacije virov ter metod.

Udeleženci komponente glasbene samopodobe doživljajo kot konkretne prezentacije sebstva, na katere z glasbenim učenjem lahko vplivajo:

Telesna komponenta:« [K]ako mora skozi ta teater priti na oder, se znati poklonit, se znati postaviti pokonci in tako naprej, pokazati, jaz sem to, kar sem. Ne da pridejo čisto poklapani in z rameni skupaj in glavo dol, nemogoče, da karkoli spravijo iz sebe ... Ta vidik se mi zdi, da ga lahko damo pri našem poklicu vsem.«

Duhovna komponenta: »[Č]e si ona sakralni program želi peti in vidim, da jo to samo še bolj stimulira, ji potem ta program približam in rada pride ...«

Čustvena komponenta: »Eni so bolj umirjeni, tistim daješ neke bolj umirjene skladbe v tem smislu in da iščejo v teh mirnih skladbah neke razširitve, zdaj dinamične ali ... Tako kot pravim, ne paše vsakemu en in isti komad.«

Socialna komponenta: »Nekateri otroci tudi niso za to, da bi šli na tekmovalnja, in potem gredo v orkester in se tam dobro počutijo, igrajo v raznih skupinah.«

Kognitivna komponenta: »[K]er pri vsakem vidimo, na kakšen način dojema, kaj so za eni tipi, avdio-, vizualni, kinetiki, kakorkoli, tega v šoli precej časa pri tej masi otrok, ki jih imajo učitelji, ne morejo z vsakim posebej najti ... Mislim, da smo velika pomoč vsem otrokom, ki imajo kakršneko-li druge težave, kot so dislektiki, tudi pri hiperaktivnosti, pri anksioznosti, skratka pri res vseh teh težavah, zato ker še vedno kljub temu, da sem morala napisati vse te učne načrte, zame učni načrt piše vsak otrok zase. «

Z leti pedagoških izkušenj prihaja pri udeležencih v ospredje prepričanost v vzgojno poslanstvo: »Ampak dejansko, da tudi otrokom pomagamo na nekem, kako bi rekla – socialnem in psihološkem nivoju. V bistvu kot glasbenica sem dosti manj zahtevna. Dosti bolj pa zahtevna kot učiteljica kot en



vzgojitelj.« Glasbeno samopodobo učiteljki inštrumenta/petja obravnavajo kot vrednostni potencial celostne samopodobe. To sta izjavi učiteljic, ki sta najdlje v delovnem razmerju: »[P]oleg stroke se meni zdi, da moraš otroka imeti rad in da mu skušaš na kožo dati tisto, kar mu lahko. Tudi pri slabih učencih jaz nisem nikoli ne vem kaj zganjala, ampak sem mu na tem talentu oziroma kar pač ima, sem poskušala zgraditi nekaj. In je mogoče s tem tudi samopodoba zrasla.« In še druga: »[T]o je nekje zdaj moja usmeritev, da vsakega učenca ... vsakemu učencu dam neko vrednoto tega obiskovanja v glasbeni šoli in da nikakor se ne počuti neuspešen.«

Takšna perspektiva delovanja narekuje ljubiteljsko/profesionalno ciljno usmeritev: »Ni namen tega, da morajo biti vsi, ki pridejo v glasbeno šolo, profesionalci, absolutno ne. Jaz še zmeraj trdim, da v nižji glasbeni šoli oblikujemo predvsem poznavalce, bodoče poslušalce in ljubitelje glasbe. Ampak če hočemo iz tega nabora dobiti tistih nekaj, ki bi jih pa peljali na profesionalno pot, jih je pa treba postaviti pri prvih urah, kakorkoli.« Narekuje tudi individualizirano učno obravnavo: »Sam s sabo sem se pogovoril, prilagodil bom [učni program] vsakemu posebej in se trudil z njim, tako da bo na koncu on zadovoljen, da bo šel srečen domov, da se bo nekaj naučil.«

Udeleženci se čutijo uspešne, kadar profesionalna ali ljubiteljska usmeritev dosežeta svojo vseživljenjsko izpolnitev: »Sem poskušala zgraditi nekaj. In je mogoče s tem tudi samopodoba zrasla. Ampak, recimo, tudi s tem, da se jih je veliko v glasbo usmerilo. To se pravi, da so nekaj ... da so imeli občutek, da glasbeniki postajajo.« Ali: »Ti učenci, ki so potem študirali različne študije, vsi igrajo nekje v cerkvi v kakšni skupinici in njihovi otroci so prišli k nam nazaj k pouku violine. Tisti, ki so končali deset razredov, skoraj vsi igrajo nekje, v neki domači ... ali pa v cerkvi pač.«

Najpogosteje izgovorjeni besedi udeležencev v kontekstu teme Vzgoja za življenje sta pogovor in pohvala. Na introspektivni ravni so okusili moč slabega razpoloženja: »Učitelj klarineta me je zelo slabo motiviral, ves čas me je dol tlačil: to ne bo šlo, nič ne znaš ...« Pogovor in pohvala po mnenju učiteljev pogojeta dobro počutje, ki je odločilno za motivirano in sproščeno delo na individualnih urah.

Skrb za socialni dialog se odraža v dinamiki trikotnika učenec – starši – učitelj. Udeleženci učno uspešnost povezujejo z ravnovesjem, s povezanostjo, komunikacijo in soglasnostjo med akterji v trikotniku. Učiteljica violine, ki je v času karantene prvošolko učila osnov igranja na violino, se je namesto obravnave drže in postavitve rok na inštrument odločila za intenzivne slušne vaje. Zagovarjala je trditev, da »na daljavo« otrok ne more naučiti pravilnega rokovanja z inštrumentom, lahko pa ga učinkovito kognitivno pripravi na slušne naloge: »Je to en primer, ki ga lahko večkrat ponovim kot uspešen. Mogoče pa tudi se ne bi tako končalo, če starši ne bi imeli tak uvid v to, kaj moramo se naučiti, in da bi meni dali podporo...«

Učitelj kot sooblikovalec glasbene samopodobe pomembno podpira in vzpodbuja medvrstniške odnose: »Ko gredo nekateri na poletno šolo, spoznajo kitariste iz cele Slovenije, recimo, kitariste v tem primeru in tudi potem nekako vidijo in se poslušajo na teh nastopih, poslušajo se na urah, skupaj igrajo, niti se ne poznajo in kar naenkrat jim glasba pomeni dosti več. Takšni vidiki delovanja soustvarjajo živi kurikulum glasbenošolskega delovanja: »[Č]e iščejo kje kakšne substitute ali kaj takega, kakšne razširjene zadeve, pa da jim to posredujem, da jim rečem, glej [priložnost]: ‚A res, a lahko, a da bi?‘; ‚Ja, dajmo, super: Pejmo, pejmo!‘ Ker še vedno, se vrnem na začetek – mi vzgajamo ljubitelje in jaz bom najbolj srečen človek na svetu, če bodo peli v vaških zborih, za obhajilo, na koru, ljubitelji. Ali pa na vaški veselici, da se ne bodo drli kot srake, ampak bodo peli.«

#### RAZPRAVA

Učitelji individualnega pouka (inštrumenta/petja) lastno glasbeno identiteto doživljajo kot kulturno vlogo glasbenika (MacDonald idr., 2017), s katero zmorejo uspešno delovati v svojem poklicnem okolju. V različne konglomerate pedagoških praks so vkomponirali esence lastnega glasbenega udeleženstva, ki jim nudi paleto potrebnih virov za poučevanje inštrumenta/petja. Najpogostejši mešani koncepti (Bernard, 2005) so nastali s pridobivanjem glasbenih izkušenj v primarni, sekundarni in terciarni socializaciji (Austin, 1988; 1991; Spychiger, 2017). Na konflikt glasbenik/pedagog v identiteti učitelja inštrumenta/petja (Conkling, 2015; Pellegrino, 2009) udeleženci odgovarjajo s poklicnim odločanjem, preobrazbo ter sprejemanjem, z nadgrajevanjem ali opuščanjem določenih identitetnih vlog.

Če primarno okolje in vzori v njem ključno vplivajo na zanimanje za igranje inštrumenta in glasbeno sporazumevanje z okolico (Manturszewska idr., 1995; Tarufi, 2017), je glasbeno šolanje po prepričanju udeležencev ključnega pomena zaradi: (1) pridobivanja glasbenih znanj in veščin in (2) pridobivanja pomembnih vedenjskih vzorcev za oblikovanje glasbenega sebstva. Poleg formalnega so udeleženci poudarili tudi pomen neformalnega – izkustvenega izobraževanja (Wright in Kanellopoulos, 2010), ki ga zato poudarjajo in razvijajo tudi v lastni učiteljski praksi. Razkrili so pozitivne in negativne elemente predvidevanj o glasbenem delovanju ter s tem opredelili motivacijski izvor, ki ga Schnare idr. (2012) razlagajo kot posledico čustveno-kognitivne dinamike možnih glasbenih shem sebstev. Dinamiko možnih glasbenih sebstev smo zasledili tako v otroštvu kot v času identitetne krize v mladostništvu. Tudi v odrasli dobi smo zaznali generiranje novih vidikov in izzivov za identitetna raziskovanja, kar se sklada z domnevo, da je poklicna socializacija učitelja inštrumenta vseživljenjski proces (Chua in Welch, 2021).

Pomembni in številni dejavniki oblikovanja glasbene samopodobe izvirajo iz izkušenj in spoznanj o specifični glasbenega izražanja in socialnega sporazumevanja, nanašajoč se na izbiro določenega inštrumenta (Kemp, 1996). Že v zgodnjih samopredstavah udeleženci zaznavajo naklonjenost/odklon do določenega inštrumenta, ob igranju nanj pa doživljajo specifičen glasbeni razvoj glede na zaznane karakteristike: moški/ženski, socialno odprti/samozadostni, težje dostopni, inštrumenti jedrne identitete, žanrsko determinirani inštrumenti. Akademski kapital, ki so ga z vadenjem in nastopanjem pridobili z določenim inštrumentom, je še utrdil navezanost in pripadnost posebnim vzorcem zvokovnega izražanja tako na osebni kot tudi na socialni ravni.

Pomen glasbenih izkušenj, ki bistveno prispevajo k strukturiranju glasbene identitete (Spsychiger idr., 2009), so udeleženci opisali kot prakticiranje različnih glasbenih vlog. S prakso solističnega, orkestrskega, komornega nastopanja in večkrat tudi tekmovanja so razvijali in preizkušali meje lastne ustvarjalnosti, izvajalske anksioznosti ter glasbene usposobljenosti. Na podlagi samoevalvacije, usklajevanj z notranjimi občutji sebstva ter okoljem (Evans, 2015) so svoje komponente glasbene samopodobe preoblikovali, utrdili in dogradili. Na ta način so lahko udeleženci svojo identiteto žanrsko, poklicno, družbeno-kulturno in priložnostno diferencirali.

Ugotovili smo, da se udeleženci – kot sooblikovalci glasbene samopodobe svojih učencev – soočajo z glasbenopedagoškimi vprašanji, ki so prežeta z družbeno-kulturnimi vplivi in se nanašajo na digitalizacijo sredstev in metod, demokratizacijo glasbenih vlog in žanrov ter decentralizacijo vloge izvajalca perfekcionista v glasbenem šolanju. Socialna označenost glasbenopedagoških dilem v tem pogledu potrjuje spoznanja mnogih avtorjev (Hargreaves idr., 2003; Jorgensen 2003; Partti in Westeurlund 2012). Udeleženci zaznavajo tudi potrebe po vsestranski povezanosti z učenci in njihovimi starši, s katerimi morajo premostiti izzive pouka na daljavo (de Bruin, 2021). Posvetili so se mu kot transparentnemu preskoku v problematiko, ki se je v naši glasbenoškolski realnosti nakazovala že prej. Glede na lastno prakso poučevanja na daljavo menijo, da je potrebno pouk inštrumenta upočasniti, motorične spretnosti pa postaviti na trdnejše slušne temelje. Čeprav učitelji inštrumenta/petja svoj potencial pri sooblikovanju glasbene samopodobe največkrat povezujejo z akademskimi segmenti delovanja (Kavčič Pucihar, 2019), v glasbenopedagoškem delovanju udeležencev lahko prepoznamo tako ozke izobraževalne kot tudi širše družbeno-kulturne kontekste in izvore.

Glasbeno samopodobo učencev udeleženci zaznavajo kot spekter prezentacij vedenja, znanja, počutja, samopredstav, želja, bojzani, sposobnosti ter pomanjkljivosti, na katere lahko s svojim delovanjem tudi vplivajo. Menijo, da posledično vplivajo na celostno samopodobo, saj komponenta *glasbe v identiteti* (MacDonald idr. 2002) lahko predstavlja njen vrednostni potencial. Pomen dobrega počutja pri individualnem pouku, vzgojno in ne le izobraževalno glasbeno usmerjenost (Spsychiger, 2017) še posebej poudarjajo udeleženci z

dolgoletnimi pedagoškimi izkušnjami. Njihove zaznave potrjujejo potrebo po usklajenosti v trikotniku starši – učenec – učitelj, ki bistveno učinkuje na učno uspešnost in čustveno blagostanje v procesu učenja inštrumenta/petja (Gaut, 2011; Manturszewska idr., 1995). Medvrstniško sodelovanje in povezovanje kot pomemben dejavnik glasbenega razvoja (Austin, 1991; Davidson idr., 1997; Evans, 2015) nekateri udeleženci negujejo in vzpodbujajo znotraj ter zunaj meja svojega razreda. Po njihovem mnenju vrstniško glasbeno druženje izostruje samozaznave, krepi socialni dialog in pospešuje lastno raziskovanje v sproščenejšem učnem okolju. Največkrat ne vidijo ovir za povezavo šolskih in zunajšolskih glasbenih ciljev, aktivnosti, skupin in dogodkov, nekateri udeleženci pa menijo, da so okviri kurikuluma z administrativne plati v tem pogledu preveč utesnjujoči.

Učitelji inštrumenta/petja svoj odnos z učencem doživljajo kot pomemben dejavnik oblikovanja glasbene samopodobe (Habe in Smolnikar, 2016; Hallam, 2010), zaradi česar tudi lastne identitetne izvore ponovno raziskujejo, vrednotijo, izgrajujejo ter spreminjajo. Ne samo njihovi pogledi, temveč tudi koncepti delovanja v različnih glasbenih vlogah tako prispevajo v dialog glasbenih sebstev pri poučevanju inštrumenta/petja. Ob tem udeleženci z vloge direktivnega prenašalca deklariranih znanj in veščin sestopajo v vlogo interaktivnega moderatorja vsebin, za katere ocenjujejo, da bodo pomembne za oblikovanje glasbene samopodobe kot skladnega dela učenčeve osebnosti.

## ZAKLJUČEK

Naša raziskava je osvetlila razvijajoče se glasbeno sebstvo posameznika glede na izbiro določenega inštrumenta ter pridobivanje izkušenj v glasbenih praksah. Učitelj inštrumenta/petja, ki je prepoznan kot ključni sooblikovalec glasbene samopodobe, moderira učne in vzgojne dejavnosti ter je vitalni člen povezovanja med primarnim in sekundarnim socialnim okoljem učenca. Prožnost, razgledanost, usposobljenost, empatija in uvid v spremenjene razmere poučevanja inštrumenta/petja mu pomagajo najti tako tradicionalistična kot sodobna sredstva, s katerimi pri učencu ohranja motivacijo za glasbeno učenje. Udeleženci, ki sledijo toku lastne ustvarjalnosti in so svojo izvajalsko identiteto poklicno »preglasili« s pedagoško, kot reflektivni praktiki v glasbenih šolah izkazujejo agilnost, divergentnost in prilagodljivost na ravni konceptov sebstva.

Ključna prednost naše raziskave je, da je to prva raziskava o glasbeni identiteti učitelja individualnega pouka v javnih glasbenih šolah in o njegovi vlogi pri izgrajevanju glasbene samopodobe učencev. Izsledki predstavljajo pomemben vir informacij o konkretnih vzgojno-izobraževalnih izkušnjah na področju glasbene pedagogike, kjer v ospredje prihaja usklajenost med njenim vzgojnim in izobraževalnim polom. Pridobljeni podatki potrjujejo dognanja tujih raziskav o pomembnem vplivu družbeno-kulturnih pojavov na inštitucional-

no poučevanje glasbe (de Bruin, 2021; Hargreaves idr., 2003; Jorgensen, 2003; Partti in Westeelund, 2012) ter domneve o adaptivnih procesih poklicno aktivnih posameznikov, ki v odrasli dobi revalvirajo status svoje identitete izpolnjenosti in se podajo na pot odkrivanja novih identitetnih vlog (Kroger, 2007). Morda učitelja inštrumenta/petja pri tem osvobaja in navdihuje prav usmerjenost v glasbeno samopodobo učenca, ki zahteva strokovno izpopolnjevanje, prožnost, prilagajanje in vseživljenjsko učno naravnost (Chua in Welch, 2021).

Teoretične formulacije naše raziskave ponujajo uporabne kazalnike za posodobitve individualnega pouka v glasbenih šolah. Pomanjkljivost raziskave bi morda lahko iskali v uporabi kvalitativnega raziskovalnega pristopa. Utemeljujemo ga z dejstvom, da k raziskovalnemu problemu – ki v slovenskem prostoru še ni bil obravnavan, v tujini pa obstaja še veliko nejasnosti glede njegovega opredeljevanja – v prvem koraku pristopamo s poglobljenim, kontekstualnim in vsebinskim uvidom, saj menimo, da ta prinaša uporabno izhodišče za kvantitativno raziskavo o glasbeni identiteti učiteljev inštrumenta /petja, ki jo načrtujemo.

### Summary

UDC 37.018.54:78

Research on the identity of the instrument/singing teacher often points to a certain tension and search for balance between the roles of performer and teacher (Pellegri-  
no, 2009). The cultural role of the instrument/singing teacher in music education has a significant impact on the formation of the student's musical self-concept (Habe in Smolnikar, 2016). Instrument/singing teaching is characterized by numerous social interactions and adaptations (de Bruin, 2021), which also intervene in the field of identity processes of both student and teacher (Hargreaves idr., 2003; Chua and Welch, 2021). This paper presents the findings of a qualitative study on the identity of the instrument/singing teacher in Slovenian music schools. The data obtained from semi-structured interviews of ten teachers were analyzed using a constructivist approach with the help of grounded theory (Charmaz, 2006). They have provided insights into lifelong processes of structuring musical self-concepts, which we presented with a thematic network. It showed four important macrothemes of musical self-concept and musical identity formation: 1) *choice of musical instrument*, 2) *practising musical roles* 3) *development of musical self* and 4) *instrument/singing teacher – co-creator of musical self-concept*. The conclusions of the study confirm findings on the important influence of socio-cultural phenomena on institutional music teaching and the assumptions about the adaptive processes of professionally active individuals exploring new identity roles in adulthood (de Bruin, 2021; Hargreaves idr., 2003; Jorgensen 2003; Partti and Westeelund, 2012; Kroger, 2007). The influence of music performance and teaching practice has been identified as *genre, occupational, socio-cultural and occasional* differentiation of mixed identity conceptions of instrument/singing teachers (Bernard, 2005). By moderating music pedagogical

approaches, teachers create individualised learning goals that support the formation of the student's musical self-concept in line with his/her emotional well-being. In the face of genre, media, etc. dilemmas introduced by socio-cultural phenomena in music teaching, instrument/singing teachers reassess, reflect, refine and explore their own musical identity. The instrument/singing teacher is recognized as an important social connector and facilitator of musical learning. This goes beyond purely academic and addresses a variety of goals that pursue a sense of self. Perception and maturation of the musical self is shown in relation to the choice of instrument, developmental periods and characteristic environments that shape musical self-concept and musical identity. The theoretical formulations obtained from our research offer useful indicators for the modernization of individual lessons in music schools

### *Literatura*

- Austin, J. R. (1988). The effect of music contest format on self-concept, motivation, achievement, and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, 36(2), 95–107.
- Austin, J. R. (1991). Competitive and non-competitive goal structures: An analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, 19(2), 142–158.
- Bernard, R. (2005). Making music, making selves: A call for reframing music teacher education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 4(2), 2–36.
- Bloom, B. S., in Sosniak, L. A. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine Books.
- de Bruin L. R. (2021). Instrumental music educators in a COVID Landscape: A reassertion of relationality and connection in teaching practice. *Frontiers in Psychology*, 11, 624717. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.624717>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Chua, S. L., in Welch, G. F. (2021). A lifelong perspective for growing music teacher identity. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 329–346.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Sage Publications.
- Conkling, S. W. (Ur). (2015). *Envisioning music teacher education*. Rowman & Littlefield Education.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., in Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. V D. J. Hargreaves in A. C. North (ur.), *The social psychology of music* (str. 188–206). Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83.
- Frith, S. (1996). Music and identity. V S. Hall in P. Du Gay (ur.), *Questions of cultural identity* (str. 108–127). Sage Publications.
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in higher education: Comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28(2), 159–179.
- Giddens, A. (2002). *Where now for new labour?* Polity.
- Goodson I. (1997). The life and work of teachers. V B. J. Biddle, T. L. Good in I. F. Goodson (ur.), *International handbook of teachers and teaching* (str. 135–152, Springer International Handbooks of Education, zv. 3). Springer.
- Habe, K., in Smolnikar, A. (2016). Dejavniki oblikovanja glasbene samopodobe učencev, ki obiskujejo glasbeno šolo. V B. Rotar Pance (ur.), *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici. Tematska številka Glasbenopedagoškega zbornika Akademije za glasbo v Ljubljani* (str. 255–268, zv. 25). Ljubljana: Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Hargreaves, D. J., in North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27(1), 71–83.
- Hargreaves, D., Marshall, N. A., in North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–136.
- Jorgensen, E. R. (2003). Western classical music and general education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 130–140.
- Kavčič Pucihar, A. (2019). *Učiteljeve strategije poučevanja pri individualnem pouku flavte v glasbenih šolah* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament: Psychology and personaity of musicians*. Oxford University Press.
- Kobal, D. (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Pedagoški inštitut.
- Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Sage Publications.
- Lamont, A. (2017). Music identity, interest and involvement. V R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of musical identities* (str.176–197). Oxford University Press.
- Ličen, N. (2013). Paradoksi narativne metode pri raziskovanju učenja in situ. *Andragoška spoznanja*, 19(3), 32–45.

- MacDonald, R., Hargreaves, D., in Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford University Press.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., in Miell, D. (2017). *Handbook of musical identities*. Oxford University Press.
- Manturszewska, M., Miklaszewski, K., in Biatkowski, A. (ur.). (1995). *Psychology of music today*. Fryderyk Chopin Academy of Music.
- Marjanovič Umek, L., in Zupančič, M. (ur.). (2020). *Razvojnja psihologija*, 3. zvezek. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Markus, H., in Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.
- Morin, A. J. S., Scalas, L. F., in Vispoel, W. (2016). The music self-perception inventory: Development of parallel forms A and B. *Psychology of Music*, 45(4), 530–549.
- Natale-Abramo, M. (2014). The construction of instrumental music teacher identity. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (202), 51–69.
- Parncutt, R. (2009). Prenatal and infant conditioning, the mother schema, and the origins of music and religion. *Musicae Scientiae*, 13(2), 119–150.
- Partti, H., in Westeerlund, H. (2012). Democratic musical learning: How the participatory revolution in new media challenges the culture of music education. V A. Brown (ur.), *Sound musicianship: Understanding the crafts od music* (str. 300–312). Cambridge Scholars Publishing.
- Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 39–55.
- Pucihar, I. (2016). *Improvizacija – integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Schnare, B., MacIntyre, P., in Doucette, J. (2012). Possible selves as a source of motivation for musicians. *Psychology of Music*, 40(1), 94–111.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., in Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Spychiger, M. (2017). From musical experience to musical identity: Musical self-concept as a mediating psychological structure. V R. MacDonald, D. J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of musical identities* (str. 267–288). Oxford University Press.
- Spychiger, M., Gruber, L., in Olbertz, F. (2009). Musical self-concept – Presentation of a multi-dimensional model and its empirical analyses. V J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg in P.-S. Eerola (ur.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the*



- Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland* (str. 503–506).
- Šantl Zupan, K. (2019). *Interakcija med umetniškim in pedagoškim izobraževanjem bodočih učiteljev pihalnih instrumentov* [Neobjavljena doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Tarufi, J. (2017). Building musical self-identity in early infancy. V R. MacDonald, D. J. Hargreaves in D. Miell (ur.), *Handbook of musical identities* (str. 197–213). Oxford University Press.
- Valant, M. (2016). Pouk v glasbeni šoli po šolski prenovi. V B. Rotar Pance (ur.), *Javno glasbeno šolstvo na Slovenskem: pogledi ob 200-letnici. Tematska številka Glasbenopedagoškega zbornika Akademije za glasbo v Ljubljani* (str. 217–236, zv. 25). Ljubljana: Akademija za glasbo, Oddelek za glasbeno pedagogiko.
- Wright, R., in Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal Music Education*, 27(1), 71–87.



POMEN IN VLOGA GLASBENE IMPROVIZACIJE  
PRI POUKU GLASBENE UMETNOSTI  
*THE IMPORTANCE AND ROLE OF MUSICAL IMPROVISATION*

---

ALJA LAPUH  
Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta  
alja.lapuh@um.si

*Izvleček:* Učenje glasbe prinaša mnoge blagodejne učinke na posameznikov celostni razvoj (Cavicchi, 2009; Hallam, 2010; Ilari idr., 2019; Lum, 2016), ob tem pa je izjemno pomembna neposredna glasbena izkušnja, ki učencu osmisli glasbeno izobraževanje ter ga z vzpostavitvijo varnega in spodbudnega okolja nagovori k vseživljenjskemu glasbenemu udejstvovanju (Matsunobu, 2021). Raziskave kažejo, da dejavnosti glasbene ustvarjalnosti, kot ene izmed dejavnostnih področij poučevanja glasbe, spodbujajo razvoj kritičnega mišljenja (Burnard, 2000) in splošne ustvarjalnosti (Hallam, 2010). Ena izmed vej glasbene ustvarjalnosti je glasbena improvizacija, ki se nanaša na koncept vnaprej nepripravljene glasbene izvedbe (Nettl, 1974). S sistematičnim pregledom literature in metaanalizo smo želeli pridobiti uvid v vlogo in pomen glasbene improvizacije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli. V skladu s smernicami PRISMA (Page idr., 2021) smo izvedli izbirni postopek raziskav ter podrobneje analizirali 11 znanstveno-raziskovalnih člankov, ki so ustrezali vključitvenim in izključitvenim kriterijem. Na podlagi metaanalize smo ugotovili, da imajo dejavnosti glasbene improvizacije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli pomembno vlogo, saj lahko pripomorejo pri izgradnji in nadgradnji že usvojenega glasbenega znanja, spretnosti in veščin, negujejo razvoj drugih glasbenih področij (ustvarjalno mišljenje v glasbi, ponujanje pristnih glasbenih izkušenj, izražanje lastnih glasbenih idej, oblikovanje globljega odnosa do glasbe), blagodejno pa vplivajo tudi na druga področja otrokovega razvoja, kot so razvoj ustvarjalnih veščin, kritično in divergentno mišljenje, socialni razvoj ter sposobnost reševanja problemov. Nenazadnje so lahko improvizacijske dejavnosti dober samoevalvacijski pripomoček za učitelje. Prav zaradi navedenih pozitivnih učinkov, ki jih izpostavljajo preučevane raziskave, je dejavnosti glasbene improvizacije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli smiselno spodbujati in negovati.

*Ključne besede:* glasbena ustvarjalnost, glasbena improvizacija, glasbena umetnost, transferni učinki, osnovna šola, metaanaliza PRISMA

*Abstract:* Learning music has many positive effects on the holistic development of individuals (Cavicchi, 2009; Hallam, 2010; Ilari et al., 2019; Lum, 2016). In addition, it is important to provide students with authentic musical experiences that give meaning to music education and promote lifelong engagement with music in a safe and encouraging environment (Matsunobu, 2021). Research shows that musical creativity activities, as one of the activity areas of music learning and teaching, promote the development of

critical thinking (Burnard, 2000) and general creativity (Hallam, 2010). One of the areas of musical creativity is musical improvisation, which refers to the concept of unprepared musical performance (Nettl, 1974). Through a systematic review of the literature and meta-analysis, we aimed to gain insight into the role and importance of musical improvisation in the elementary school music classroom. In accordance with PRISMA guidelines (Page et al., 2021), we conducted a research selection process and analyzed 11 research articles that met the inclusion and exclusion criteria in more detail. Based on the meta-analysis conducted, we concluded that musical improvisation activities play an important role in the elementary school music classroom because they can help build and improve previously acquired musical knowledge, skills, and abilities, promote the development of other musical domains (creative thinking in music, providing authentic musical experiences, expressing one's own musical ideas, developing a deeper attitude toward music), but also have a positive impact on other areas of child development, such as the development of creative skills, critical and divergent thinking, social development, and problem-solving skills. Last but not least, improvisational activities can be a good self-assessment tool for teachers. Due to the above-mentioned positive effects highlighted in the studies reviewed, it is important to promote and nurture musical improvisation activities in elementary school music classrooms.

*Keywords:* musical creativity, musical improvisation, general music, learning transfer, primary school, PRISMA meta-analysis

## UVOD

V poznih 80. letih prejšnjega stoletja so raziskovalci v New Yorku v okviru projekta Glasba v vsakdanjem življenju (angl. *Music in Daily Life Project*) izvedli 150 intervjujev, ki so se začeli z enim samim odprtim vprašanjem: »Kaj vam pomeni glasba?« Ugotovili so, da si vsak posameznik zgradi lasten pomen glasbe in glasbenega delovanja v svetu na podlagi predhodnih izkušenj ter vplivov iz okolice. Doživljanje glasbe oziroma pomen glasbe za posameznika pa ni nujno povezan z institucionalnim pojmovanjem glasbe. Govorimo lahko o večjem številu t. i. glasbenih svetov, ki jih v sebi nosi posameznik. Njihovo pojmovanje glasbe oziroma vloga glasbe v življenju se lahko na eni strani kaže kot potreba po prikazu obvladovanja inštrumenta v procesu intenzivnega glasbenega izraževanja, na drugi strani pa lahko predstavlja sredstvo za komunikacijo s prijatelji ali uravnavanje čustev (lahko s povsem drugim glasbenim stilom). Raziskovalci so prišli do spoznanja, da se je ustvaril velik razkorak med t. i. institucionalno glasbo in glasbo v vsakdanjem življenju. V šolskem okolju obstaja velik poudarek na praksi zahodnjaške glasbene umetnosti, izhajajoč iz obdobja med letoma 1750 in 1900, kjer se učenci pogosto soočijo z ustaljenimi in zapovedanimi načini glasbenega izvajanja (Cavicchi, 2009). Marie McCarthy (2010) izpostavlja, da je v zadnjem stoletju splošnega glasbenega izraževanja poudarek na repertoarju klasične glasbe, obravnavi glasbenih del, razvoju izvajalskih spretnosti ter prenašanju modelov pou-

čevanja v glasbeni šoli v splošno šolstvo. Problem nastane, ko učenci pričejo glasbo enačiti z notacijo – s tem glasba izgubi na pomenu kot človeški ekspresiji. Učiteljeva naloga je voditi učence k razumevanju glasbenih del in seveda tudi h glasbeni pismenosti, ki pa se ne nanaša le na sposobnost branja not. Avtor tudi opisuje pomen kulturno bogate glasbene zakladnice, ki jo lahko učitelji ponudijo učencem – v sodobnem svetu, kjer še nikoli poprej nismo imeli takšnega dostopa do svetovne glasbe, je to nujno potrebno za celosten glasbeni razvoj posameznikov v družbi; potreben je premik z lokalnega h globalnemu (McCarthy, 2010). Cavicchi (2009) trdi, da je glasbo v šolstvu treba osmisliti za učence, spodbujati raziskovanje ter ponujati paleto glasbenih izkušenj, pri tem pa je prav učenec osrednji člen izgrajevanja znanja in glasbenega udejstvovanja (Cavicchi, 2009). Na učenca osredinjen pristop učenja je pri sodobnem poučevanju glasbe vse bolj poudarjen in zaželen – priložnosti za eksperimentiranje in razvoj glasbenih veščin v povezavi z učenčevimi glasbenimi interesi vendarle dajejo možnost za razvoj kritičnega mišljenja in reševanja problemov (Lum, 2016), kar pa je v današnjem svetu ključnega pomena.

Učenje glasbe ima mnoge dobrodejne učinke na razvoj otrok: spodbuja socialni in osebni razvoj (Ilari idr., 2019); vpliva na razvoj govora in lingvistične sposobnosti (Chobert idr., 2014); spodbuja kognitivni razvoj; uspeh v glasbi lahko poveča otrokovo motivacijo za učenje, tako na splošno kot pri drugih predmetih, saj ojača občutke samozavesti, samopodobe in pripadnosti (Hallam, 2010). Slovenski učni načrt za glasbeno umetnost (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011) glasbo opredeljuje kot eno izmed osnovnih človekovih potreb. Dejavnosti izvajanja, poslušanja ter ustvarjanja glasbe, ki uresničujejo glasbeno poučevanje in učenje, vplivajo na čustveni, kognitivni in psihomotorični razvoj posameznika. Vloga in pomen učenja glasbe tako presega ponujanje izkušenj za aktivno poslušanje glasbe, ustvarjanje, glasbeno udejstvovanje in razvoj glasbenih sposobnosti – kvaliteten pouk glasbe lahko posameznika motivira za vseživljenjsko glasbeno izobraževanje, spodbuja samodisciplino, ustvarjalno izražanje, razvija čut za estetiko, sodelovanje v družbenem okolju, vzbuja radovednost do glasbe, razvija kritično mišljenje ter čustveno inteligenco (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011).

Glasbeno udejstvovanje ima lahko pozitiven učinek na zdravje in blaginjo v različnih kontekstih do konca posameznikovega življenja. Glasbene dejavnosti (bodisi poslušanje, ustvarjanje ali poustvarjanje glasbe, v individualni ali skupinski obliki) imajo lahko dobrodejne učinke na posameznikov razvoj in izobrazbo, vendar le, če jih posamezniki dojemajo kot zavzemajoče, pomenske in uspešne (Welch idr., 2020). Stephanie Pitts (2012) prav tako opozarja, da je povezava med učenjem glasbe in dosežki na drugih področjih odvisna tudi od nekaterih preostalih dejavnikov, kot so podpora staršev, finančni viri ter šolska zavzetost. Matsunobu (2021) je napravil longitudinalno raziskavo, v kateri je v času desetih let opazoval osnovnošolske učence pri pouku glasbe. Po dese-

tih letih je skupaj z njihovim učiteljem glasbe izvedel fokusni intervju z osmimi učenci, ki so sodelovali v raziskavi. Bivši učenci so opisovali pouk glasbe in izpostavili kooperativni način učenja glasbe, aktivno participacijo, inkluzijo, poudarek na petju ter učenju po posluhu in poslušanje del raznovrstnih glasbenih stilov. Poudarili so tudi, da sta sproščeno vzdušje pri pouku ter odsotnost izrazitega poudarka na razvoju glasbenih veščin in znanja razloga, da se z glasbo neformalno ukvarjajo še danes. Neposredna glasbena izkušnja je tista, ki je pri bivših učencih oblikovala pozitiven odnos do predmeta. Sam proces glasbenega izobraževanja torej ni dovolj – ob tem je treba vzpostaviti sproščeno vzdušje in varno okolje preko učnega pristopa, ki je osredinjen na učenca. Tako se ustvari pomen in pozitiven odnos do predmeta ter uresniči eden izmed osrednjih ciljev glasbene vzgoje, to je vseživljenjsko glasbeno udejstvovanje. Iva Dobovičnik (2016) je v svoji doktorski disertaciji ugotovila, da je kakovost glasbenega poučevanja odvisna od strokovno in didaktično usposobljenih razrednih učiteljev, ki jih družijo ustvarjalnost, odprtost za timsko in sodelovalno delo ter dobra ozaveščenost o ponudbi na področju kulturno-umetnostne vzgoje. Branka Rotar Pance (2006) meni, da lahko učitelj s pozitivnim zgledom in z vrednotenjem glasbene vzgoje pri svojih učencih ustvari zanimanje za raznovrstne glasbene dejavnosti ter omogoči pozitivno doživljanje glasbenih vsebin.

Podajanje glasbenih vsebin ter razvoj spretnosti se uresničujeta v trojstvu glasbenih dejavnosti: izvajanju, poslušanju ter ustvarjanju. O pomenu ustvarjalnih dejavnosti pri pouku glasbene umetnosti je pisal že Coleman (1922), ki je izpostavil blagodejne učinke ustvarjanja izvirnih plesov in glasbenih kompozicij otrok, prav tako pa udejstvovanja v glasbi in improvizacijskih dejavnostih. Kljub povečanemu zanimanju in podpori za ustvarjanje v glasbenem kurikulumu 21. stoletja je kompozicijskim in improvizacijskim dejavnostim v učnih urah glasbe namenjenega malo časa – v nekaterih primerih celo najmanjši delež med vsemi dejavnostmi, tako v osnovni kot srednji šoli (Strand, 2006). Raziskava, ki jo je izvedla Janja Črčinovič Rozman (2009), tem ugotovitvam pritrjuje – glasbenoustvarjalne dejavnosti v osnovnošolskem okolju niso pogosto izvajane, prav tako učitelji niso zadovoljivo pripravljeni za njihovo izvedbo.

Brinkman (2010) poudarja pomen glasbene ustvarjalnosti pri pouku glasbe. Učence je treba poučevati na ustvarjalen način, da lahko tudi sami postanejo ustvarjalni (Brinkman, 2010; Hickey in Webster, 2001). Učitelji lahko spretno vključujejo učence v reševanje glasbenih problemov (komponiranje glasbe, dodajanje dinamike glasbenim delom, analiza izvedbe) (Brinkman, 2010). To spodbuja kritično mišljenje in razvoj lastnih idej, kar obogati glasbeno znanje (Burnard, 2000). Dejavnosti glasbene ustvarjalnosti spodbujajo tudi razvoj splošne ustvarjalnosti, kar pa pomembno vpliva na razvoj ustvarjalnega mišljenja (Hallam, 2010).

Ustvarjalni razvoj učenca se prične z ustvarjanjem varnega in spodbudnega okolja, v katerem lahko učenci ustvarjajo glasbo brez strahu pred porazom in je tveganje zaželeno. K temu pripomore izpostavljanje učencev širokemu na-

boru pesmi in zvokov različnega izvora (Hickey in Webster, 2001). Dobro je začeti z glasbenimi aktivnostmi, ki so učencem že znane, in vnesti ustvarjalne elemente znotraj teh dejavnosti (Burnard, 2000). Tudi avdiacija, sposobnost notranjega slišanja glasbe, je eden izmed temeljev, na katerih lahko gradimo glasbeno ustvarjalnost – ko je učenec sposoben notranje slišati razne glasbene vzorce, ustvarjanje glasbe postane pomenljivejše (Gordon, 1989; Hickey in Webster, 2001).

Znotraj področja glasbene ustvarjalnosti naletimo na dva (navidez) naprotnjujoča si koncepta: kompozicijo in improvizacijo. Nekateri menijo, da se improvizacija konča, ko se notacija prične, hkrati pa nekatere vzhodnjaške kulture, ki ne uporabljajo notacije, med tema dvema procesoma ne razlikujejo (Nettl, 1974). Medtem ko kompozicija omogoča premišljen razvoj glasbenega materiala ob katerem koli času z maksimalno stopnjo kontrole, je improvizacija ireverzibilno dejanje, pri katerem pa vendarle lahko vplivamo na naslednje trenutke izvedbe (Biasutti, 2015) ter je vsekakor eden izmed načinov implementiranja glasbene ustvarjalnosti (Scott, 2007). Zasedimo lahko mnogo definicij glasbene improvizacije, ki se nanašajo na različne vidike te dejavnosti. Merriam-Websterjev slovar (Merriam-Webster, b. l.) pojem *improvizirati* opredeljuje kot »govoriti ali izvajati brez predhodne priprave«, podobno pa tudi *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (Inštitut Frana Ramovša za slovenski jezik ZRC SAZU, 2022) pojem razlaga kot »posredovati, poustvarjati kaj brez priprave, načrta«. Eisenberg (2020) improvizacijo koncipira kot eno izmed najnaravnejših in najpogostejših človeških dejavnosti, po drugi strani pa kot unikatno obliko ustvarjalnosti, ki pa ima velikokrat konotacijo zaželene in hkrati izmuzljive veščine, tako v domeni umetnosti kot na drugih profesionalnih in organizacijskih področjih. Prav ta kontradiktornost jo napravi zanimivo ter jo postavlja v kompleksno področje raziskovanja. Etimološka razlaga besede *improvizacija* (ali lat. *improvisus*, pri čemer *provisus* pomeni »vnaprej; predvideno«, *im* pa se nanaša na negacijo besede, ki sledi) v zgoščeni obliki pomeni »nepredvideno« oziroma »vnaprej nepripravljeno«. Še ena definicija improvizacijo opisuje kot izvedbo, ki je izvajalec ni vadil ali načrtoval (Cambridge University Press, b. l.). Ko povzamemo različne definicije improvizacije, ki jih zasledimo v slovarjih ali enciklopedijah, ugotovimo, da se v veliki meri nanašajo na koncept nepripravljene izvedbe, ki združuje odsotnost načrta na eni strani, ter izvedbo »tukaj in zdaj« na drugi. Nettle (1974) različne definicije improvizacije povzema z idejo, da gre za trenutnost ustvarjalnega impulza. Improvizator napravi nepremišljene odločitve »na licu mesta«, prav ta »nepripravljeno« pa morda vodi v mišljenje, ki je predvsem prednjačilo v drugi polovici prejšnjega stoletja, namreč da so improvizacijske odločitve ali dejanja nepomembni za skupnost ter pojem improvizacije potisnejo v kot ustvarjalnih dosežkov.

Improvizacija je nedvomno ključni vidik glasbenega izražanja, ki je v uporabi v različnih oblikah in temelji na različnih načelih (Biasutti, 2015). Prisotna

je pri številnih kulturah in etničnih skupinah (Nettl, 1974; 2009), prav tako pa nosi tudi pomembno zgodovinsko vlogo – improvizacijske tehnike so se pojavile v različnih časovnih obdobjih na časovnici razvoja glasbe (Azzara, 2002). Bailey (1992) trdi, da se v konceptu improvizacije združujeta dve različni plati – po eni strani je ena izmed najbolj razširjenih glasbenih dejavnosti, po drugi pa najmanj razumljena in upoštevana.

Julie K. Scott (2007) s povzemanjem nekaterih avtorjev navaja razloge za vključevanje improvizacije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli: improvizacija omogoča glasbenoustvarjalno izražanje, lahko pripomore k razvoju glasbenih veščin in spretnosti, ponuja povezavo s kulturno in tradicionalno prakso, omogoča glasbeno socialno interakcijo ter je eden izmed načinov ocenjevanja učenčevega razumevanja glasbenih konceptov.

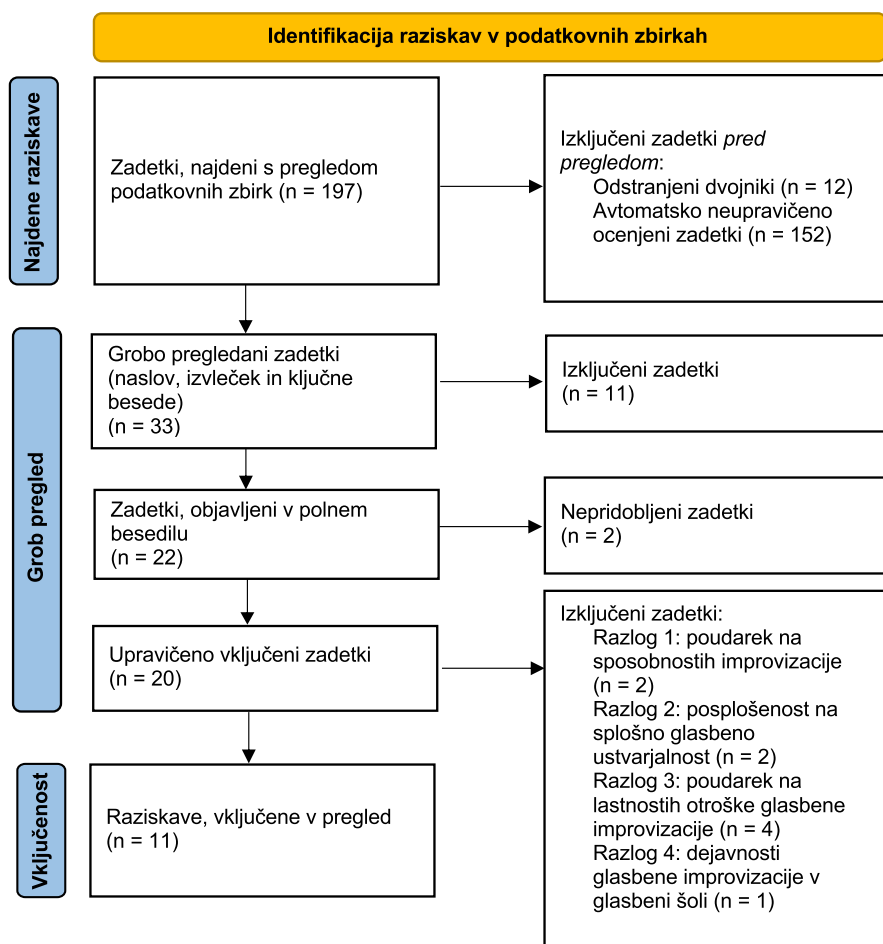
Glasba in znotraj nje tudi glasbenoustvarjalne dejavnosti nedvomno nosijo pomembno vlogo v otrokovem celostnem razvoju. Pa vendar – ali sta pomen in vloga glasbene improvizacije enaka ali vsaj podobna bistvenosti vključevanja splošnih glasbenoustvarjalnih dejavnosti? Ali se v določenih elementih skladata s tradicionalnim in kulturnim vidikom fenomena glasbene improvizacije?

Sledi izvedba metaanalize, s katero želimo ugotoviti pomen in vlogo vključevanja glasbene improvizacije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli.

#### METODA

Znanstveno-raziskovalne članke smo za potrebe metaanalize iskali v naslednjih podatkovnih zbirkah: Scopus, JSTOR (Journal Storage), SAGE in EBSCOhost. Merila za vključitev raziskav v meta-analizo so določala, da (1) obravnavajo glasbeno improvizacijo ter (2) se nanašajo na poučevanje glasbene umetnosti v osnovni šoli, medtem ko so bili izključeni tudi članki, ki preučujejo glasbene lastnosti otroške glasbene improvizacije ali preučujejo splošno stanje sposobnosti improvizacije pri otrocih. V metaanalizo smo vključili znanstveno-raziskovalne in pregledne članke s polnim besedilom v angleškem jeziku, ki so bili objavljeni do aprila 2022. Uporabili smo iskalno kombinacijo v angleščini: („music improvisation“ OR „musical improvisation“ OR „improvisation in music“) AND („elementary school“ OR „primary school“) AND general music). Izbirni postopek raziskav v skladu s smernicami PRISMA (The Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) za sistematični pregled je prikazan na sliki 1. Orodje PRISMA služi transparentnemu in popolnemu poročanju o sistematičnih pregledih literature, pri čemer je poudarek na temeljitim in natančnem pregledu raziskav glede na predhodno določene vključitvene in izključitvene kriterije. Pripomoček med drugim ponuja kontrolno listo, ki je v pomoč pri oblikova-





Slika 1. Diagram poteka vključevanja in izključevanja raziskav po smernicah PRISMA

Prirejeno po Page idr. (2021).

nju poročila, ter vzorec diagrama poteka, ki prikazuje postopek izbora končnih raziskav (Page idr., 2021).

Po uporabi iskalne kombinacije v podatkovnih bazah (JSTOR, SAGE, Scopus, EBSCOhost) smo odstranili dvojnike ( $n = 12$ ) in avtomatsko neupravičeno ocenjene zadetke ( $n = 152$ ), ki niso znanstveno-raziskovalni članki ali pa že v naslovu niso zadevali področja glasbe v osnovni šoli. Pri preostalih zadetkih ( $n = 33$ ) smo grobo pregledali naslov, izvleček in ključne besede ter izključili raziskave ( $n = 11$ ), ki se vsebinsko niso nanašale na področje glasbene ustvarjalnosti v osnovni šoli. Zatem smo izključili še dva zadetka, ki ju nismo mogli pridobiti v polnem besedilu. Po naboru upravičeno vključenih zadetkov

( $n = 20$ ) smo odstranili tiste študije, ki so (a) preučevale splošno stanje sposobnosti improviziranja pri otrocih ( $n = 2$ ), (b) zadevale splošno glasbeno ustvarjalnost ( $n = 2$ ), (c) poudarjale lastnosti otroške glasbene improvizacije ( $n = 4$ ), ter eno študijo, (d) ki se nanaša na dejavnosti glasbene improvizacije v glasbeni šoli. Tako smo pridobili 11 znanstveno-raziskovalnih člankov, ki so vključeni v nadaljnjo metaanalizo.

## REZULTATI

Študije ( $n = 11$ ), ki so na podlagi navedenih vključitvenih in izključitvenih meril vključene v raziskavo, so bile objavljene med letoma 2001 in 2021. Raziskave se nanašajo na področje izvajanja dejavnosti glasbene improvizacije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli, pri čemer pa ne obravnavajo lastnosti otroške glasbene improvizacije oziroma ne preučujejo glasbene sposobnosti improviziranja. Izmed 11 vključenih raziskav dve raziskavi ponujata sistematični pregled literature na področju improvizacije v splošnem glasbenem izobraževanju (Chandler, 2018; Larsson in Georgii-Hemming, 2019), dve raziskavi obravnava vpliv določenih dejavnikov na razvoj glasbene improvizacije pri otrocih (Beegle, 2010; Koutsoupidou, 2008), pet raziskav se nanaša na možnosti izvajanja dejavnosti glasbene improvizacije v osnovni šoli (Brophy, 2001; Coulson in Burke, 2013; Gruenhagen in Whitcomb, 2014; Guderian, 2012; Whitcomb, 2013), preostali dve raziskavi pa preučujeta vpliv glasbene improvizacije na druga področja otrokovega razvoja (Kanellopoulos, 2007; Navarro Ramón in Chacón-López, 2021).

V nadaljnjo metaanalizo raziskav smo ob znanstveno-raziskovalnih člankih vključili tudi pregledna članka (Chandler, 2018; Larsson in Georgii-Hemming, 2019), saj predstavljata pomemben pregled študij na področju vključevanja glasbene improvizacije v osnovni šoli. Pri tem je treba izpostaviti nekatere razlike med našim sistematičnim pregledom literature od prej omenjenih preglednih člankov – naša študija izključuje raziskave, ki se nanašajo na splošno stanje glasbenih sposobnosti otrok na področju improvizacije, medtem ko tovrstne raziskave lahko zasledimo v predhodnih pregledih (Chandler, 2018; Larsson in Georgii-Hemming, 2019). Te raziskave smo izključili, saj nas zanimata predvsem vloga in pomen izvajanja glasbene improvizacije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli in s tem povezani različni dejavniki vpliva na razvoj večšin glasbene improvizacije ter obratno – kakšen vpliv ima glasbena improvizacija na razvoj drugih, prav tako pomembnih področij otrokovega razvoja. Naj še izpostavimo, da naša raziskava temelji na smernicah PRISMA (Page idr., 2021) za sistematičen pregled literature in metaanalizo, ki omogoča natančen in dosleden pregled vključevanja ter izključevanja posameznih študij na podlagi predhodno določenih kriterijev, kar je nazorno prikazano v diagramu poteka (glej sliko 1).

Pregledna članka (Chandler, 2018; Larsson in Georgii-Hemming, 2019) ponujata pregled raziskav na področju improvizacije pri pouku glasbe v osnovni šoli ter izpostavljata možnost nadaljnjih raziskav in smernice za izvajalce. Medtem ko pri pregledu, ki ga je napravil Chandler (2018), ni razviden metodološki potek izbora znanstveno-raziskovalnih člankov, je ta podrobno opisan v študiji Christine Larsson in Eve Georgii-Hemming (2019). Avtorici sta uporabili sistematični narativni pregled literature ter v ožjo analizo vključili 20 znanstveno-raziskovalnih člankov. Ugotovitve preglednih člankov se med drugim naslanjajo tudi na področje vloge in pomena glasbene improvizacije v osnovni šoli: Chandler (2018) zagovarja, da improvizacija pozitivno vpliva na razvoj ustvarjalnosti in divergentnega mišljenja ter zmanjšuje izvajalsko anksioznost; Christine Larsson in Eva Georgii-Hemming (2019) pa klasificirata tri načine uporabe improvizacije v osnovni šoli: (1) kot *pripomoček*, s katerim je praksa usmerjena v razvoj specifičnih veščin in znanja – poudarek je na ustvarjalnem produktu; (2) kot *komunikacijsko in izrazno prakso*, kar se kaže predvsem kot skupinska dejavnost – razvija se sposobnost reševanja problemov, poslušanja, izražanja ter odzivanja na glasbene ideje; (3) kot *raziskovalno in reflektivno prakso*, ki spodbuja k eksperimentiranju, odkrivanju in izražanju uni-katnih idej, razvija identiteto, odnose ter kritično mišljenje.

V preglednici 1 prikazujemo preostalih devet znanstveno-raziskovalnih člankov (od najstarejšega do najmlajšega), ki smo jih izbrali za nadaljnjo analizo. Pri vsakem članku smo zapisali uporabljen raziskovalni pristop (kjer pristop ni zabeležen, gre za prikaz praktičnih primerov implementacije glasbene improvizacije v šolsko okolje) in ključna spoznanja izvedene študije, nanašajoč se na vlogo in pomen glasbene improvizacije pri pouku glasbe v osnovni šoli.

Preglednica 1. Prikaz metodologije ter ključnih spoznanj z vidika pomena in vloge glasbene improvizacije pri preučevanih znanstveno-raziskovalnih člankih

Avtor	Leto objave	Raziskovalni pristop; udeleženci raziskave	Dejavnosti glasbene improvizacije pri pouku glasbe v osnovni šoli lahko:
T. S. Brophy	2001	/	- negujejo in razvijajo ustvarjalne veščine, - predstavijo nove glasbene koncepte, - izboljšajo glasbeno znanje in razumevanje ter razvijajo glasbene veščine;
P. Kanellopoulos	2007	Kvalitativni (nestrukturirani intervjuji); 8-letni učenci	- nudijo pristne glasbene izkušnje in - ustvarjajo skupnost, ki temelji na dialogu in refleksiji;

Avtor	Leto objave	Raziskovalni pristop; udeleženci raziskave	Dejavnosti glasbene improvizacije pri pouku glasbe v osnovni šoli lahko:
T. Koutsoupidou	2008	Kvalitativni (polstrukturirani intervjuji); učitelji glasbe v osnovni šoli	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spodbujajo razvoj ustvarjalnega mišljenja v glasbi,</li> <li>- ohranjajo zavzetost učencev pri glasbenih dejavnostih,</li> <li>- negujejo in razvijajo ustvarjalne veščine,</li> <li>- izboljšajo glasbeno znanje in razumevanje,</li> <li>- gradijo samozavest,</li> <li>- spodbujajo socialni razvoj v smislu participacije znotraj skupine,</li> <li>- nudijo pristne glasbene izkušnje in</li> <li>- predstavljajo samoevalvacijski pripomoček za učitelje;</li> </ul>
A. Beegle	2010	Mešani raziskovalni pristop (opazovanje, fokusne skupine); 10- do 11-letni učenci	<ul style="list-style-type: none"> <li>- izboljšajo glasbeno znanje in razumevanje,</li> <li>- razvijajo glasbene veščine in</li> <li>- spodbujajo socialni razvoj;</li> </ul>
L.Guderian	2012	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>- razvijajo glasbene veščine,</li> <li>- predstavijo nove glasbene koncepte,</li> <li>- negujejo ustvarjalno mišljenje,</li> <li>- razvijajo sposobnost reševanja problemov,</li> <li>- omogočajo izražanje in</li> <li>- služijo generaciji glasbenih idej v kompozicijskem procesu;</li> </ul>
A. Coulson in B. Burke	2013	Kvantitativni (ocenjevanje izvedb, opazovanje); 8- do 10-letni učenci	<ul style="list-style-type: none"> <li>- negujejo in razvijajo ustvarjalne veščine,</li> <li>- gradijo samozavest,</li> <li>- negujejo socialni razvoj z učinkovito komunikacijo med udeleženci,</li> <li>- predstavijo nove glasbene koncepte,</li> <li>- razvijajo neodvisnost,</li> <li>- spodbujajo tveganje pri ustvarjanju glasbe,</li> <li>- spodbujajo kritično mišljenje,</li> <li>- predstavljajo samoevalvacijski pripomoček za učitelje in</li> <li>- omogočijo globljo povezavo z glasbo v vsakdanjem življenju;</li> </ul>
R. Whittcomb	2013	/	<ul style="list-style-type: none"> <li>- omogočajo izražanje čustev,</li> <li>- omogočajo izražanje glasbenih idej,</li> <li>- razvijajo glasbene veščine,</li> <li>- predstavijo nove glasbene koncepte in</li> <li>- predstavljajo samoevalvacijski pripomoček za učitelje;</li> </ul>

Avtor	Leto objave	Raziskovalni pristop; udeleženci raziskave	Dejavnosti glasbene improvizacije pri pouku glasbe v osnovni šoli lahko:
L. Gruenhagen in R. Whitcomb	2014	Kvantitativni (anketni vprašalnik); učitelji glasbe v osnovni šoli	- nudijo občutek samozavesti in opolnomočenosti pri učencih, - razvijajo glasbene veščine in - predstavljajo samoevalvacijski pripomoček za učitelje;
L. Navarro Ramón in H. Chacón-López	2021	Kvantitativni (Websterjev test MCTM II, eksperiment); 8- do 11-letni učenci	- vplivajo na razvoj ustvarjalnega mišljenja v glasbi, - generirajo motivacijo, - negujejo in razvijajo ustvarjalne veščine, - zmanjšujejo izvajalsko anksioznost in - predstavljajo samoevalvacijski pripomoček za učitelje.

Izmed devetih analiziranih znanstveno-raziskovalnih člankov je šest empiričnih, pri katerih so bili uporabljeni kvalitativni (Kanellopoulos, 2007; Koutsoupidou, 2008), kvantitativni (Coulson in Burke, 2013; Gruenhagen in Whitcomb, 2014; Navarro Ramón in Chacón-López, 2021) ali mešani raziskovalni pristopi (Beegle, 2010). Avtorji preostalih treh člankov (Brophy, 2001; Guderian, 2012; Whitcomb, 2013) navajajo praktične predloge in pristope k implementaciji dejavnosti glasbene improvizacije pri pouku glasbe v osnovni šoli, ob tem pa izpostavljajo razloge za njeno vključevanje v učni proces.

## RAZPRAVA

Ko povzamemo ključne ideje preučevanih člankov ( $n = 11$ ), ugotovimo, da imajo dejavnosti glasbene improvizacije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli pomembno vlogo. Kot sta različne načine uporabe improvizacijskih dejavnosti v šolskem okolju opredelili že Christine Larsson in Eva Georgii-Hemming (2019), so lahko glasbene improvizacijske dejavnosti *pripomoček pri izgradnji in nadgradnji že usvojenega glasbenega znanja, spretnosti in veščin* (Beegle, 2010; Brophy, 2001; Coulson in Burke, 2013; Gruenhagen in Whitcomb, 2014; Guderian, 2012; Koutsoupidou, 2008; Whitcomb, 2013) – z njimi lahko predstavimo nove glasbene koncepte, preko dejavnosti razvijamo glasbene veščine ter nenazadnje ojačamo predhodno glasbeno znanje. Improvizacijske dejavnosti lahko negujejo tudi *druga glasbena področja otrokovega razvoja*, kot je ustvarjalno mišljenje v glasbi (Gruenhagen in Whitcomb, 2014; Guderian, 2012; Koutsoupidou, 2008), omogočajo pristne glasbene izkušnje (Kanellopoulos, 2007) in pripomorejo k izgradnji glasbenih idej v kompozicijskem procesu (Guderian, 2012; Whitcomb, 2013). Preko izražanja lastnih glasbenih idej

učenci gradijo svojo neodvisnost kot glavni akterji glasbenega procesa (Coulson in Burke, 2013; Gruenhagen in Whitcomb, 2014), to pa prispeva k oblikovanju njihove identitete (Larsson in Georgii-Hemming, 2019). Redno izvajanje glasbenih improvizacijskih dejavnosti lahko pri učencih ustvari poglobljen odnos do glasbe (Coulson in Burke, 2013) ter vpliva na njihovo motivacijo za izvajanje glasbenih dejavnosti kot tudi zavzetost pri izvedbi (Koutsoupidou, 2008; Navarro Ramón in Chacón-López, 2021).

Obenem improvizacijske dejavnosti pomembno vplivajo na *druga področja otrokovega razvoja*. Raziskovanje z zvokom, ki je del improvizacijskih dejavnosti, spodbuja razvoj ustvarjalnih veščin (Brophy, 2001; Coulson in Burke, 2013; Guderian, 2012; Koutsoupidou, 2008; Navarro Ramón in Chacón-López, 2021) in veščin kritičnega (Coulson in Burke, 2013) ter divergentnega mišljenja (Chandler, 2018). Skupinske improvizacijske dejavnosti negujejo socialni razvoj preko ustvarjanja skupnosti, ki temelji na dialogu in refleksiji (Beegle, 2010; Coulson in Burke, 2013; Kanellopoulos, 2007; Koutsoupidou, 2008), ob tem pa razvijajo sposobnost reševanja problemov (Guderian, 2012) in tveganja (Coulson in Burke, 2013). Omogočajo tudi večjo opolnomočenost učencev v procesu izvajanja dejavnosti in s tem povečujejo njihovo samozavest (Coulson in Burke, 2013; Gruenhagen in Whitcomb, 2014; Koutsoupidou, 2008), kar zmanjšuje izvajalsko anksioznost (Chandler, 2018). Glasbena improvizacija je prav tako dobro sredstvo za izražanje čustev (Guderian, 2012; Whitcomb, 2013). Nenazadnje so lahko improvizacijske dejavnosti dober samoevalvacijski pripomoček za učitelje glede njihove učne prakse in glasbenih spretnosti ter znanja njihovih učencev (Coulson in Burke, 2013; Gruenhagen in Whitcomb, 2014; Koutsoupidou, 2008; Navarro Ramón in Chacón-López, 2021).

Prav zaradi navedenih učinkov glasbene improvizacije je tovrstne dejavnosti smiselno izvajati pri pouku glasbene umetnosti v osnovnih šolah ter učitelje spodbujati k njihovi implementaciji v učni proces. Ker glasbenoimprovizacijske dejavnosti razvijajo glasbeno, kognitivno in osebnostno področje otrok ter bogatijo njihov odnosni vidik do glasbe, gre za dragocen prispevek k njihovemu celostnem razvoju.

Izpostavimo lahko tudi metodološko raznolikost preučevanih raziskav. Trije članki predstavljajo praktične predloge implementacije dejavnosti glasbene improvizacije v šolski prostor, kar ima veliko aplikativno vrednost, po drugi strani pa avtorji raziskav navajajo nekatere učinke izvajanja teh dejavnosti, ki jih opazijo v lastni praksi. Tukaj gre za dragocena opažanja, ki jih raziskovalci tudi teoretično osmislijo. Preučili smo še šest empiričnih raziskav, ki pa uporabljajo različne raziskovalne pristope, tako kvantitativni, kvalitativni kot tudi mešani raziskovalni pristop. Pri raziskavah s kvantitativnim pristopom zasledimo uporabo kontrolne liste pri opazovanju in ocenjevanju improvizacijskih izvedb, anketnega vprašalnika ter standardiziranega testa. Medtem lahko pri kvalitativnem pristopu opazimo uporabo intervjuja. Pri mešanem raziskovalnem pristopu sta bila uporabljena kontrolna lista ob opazovanju improvizacij-

skih dejavnosti ter oblikovanje fokusnih skupin. Ker gre pri analiziranih člankih za raznolik nabor raziskovalnih in metodoloških pristopov, lahko trdimo, da je področje implementacije ter vpliva oziroma pomena improvizacijskih dejavnosti moč raziskovati tako kvantitativno kot kvalitativno, bogat prispevek pa prinašajo tudi praktična poročila učiteljev, ki te dejavnosti redno izvajajo. Kvantitativni raziskovalni pristop lahko omogoča širok pregled nad preučevanim področjem ter prisotnost oziroma odsotnost nekaterih elementov, kvalitativni raziskovalni pristop pa ponuja poglobljen uvid ali mnenja posameznikov o preučevanem področju.

## ZAKLJUČEK

Čeprav izsledki naše metaanalize kažejo, da je lahko glasbena improvizacija dober pripomoček pri usvajanju glasbenega znanja ter razvijanju glasbenih spretnosti ter veščin, pa nismo zasledili raziskave, ki bi preučevala vpliv in učinek dejavnosti glasbene improvizacije v osnovni šoli na razvoj glasbenih sposobnosti otrok ali na razvoj posameznih elementov glasbenih sposobnosti (npr. avdiacije oziroma notranjega slišanja, glasbenega spomina, posluha). Tukaj vidimo možnost nadaljnjih empiričnih raziskav. Prav tako v izbranih raziskovalnih bazah nismo zasledili študije, ki bi neposredno obravnavala področje pomena in vloge glasbene improvizacije pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli, zato menimo, da bi bila tudi tovrstna študija smiselna in potrebna. Udeleženci analiziranih raziskav so bili povečini učitelji glasbe in učenci, stari od osem do 11 let. Opazimo lahko vrzel pri preučevanju učencev, starih od šest do osem let, in menimo, da bi bilo koristno preučiti pomen glasbene improvizacije za razvoj otrok na prehodu iz vrtca v osnovno šolo.

Izpostavili smo pomen dejavnosti glasbene improvizacije na oblikovanje odnosa do glasbe in zavzetosti ter motivacije učencev pri izvajanju, tukaj pa bi bilo zanimivo preučiti tudi odnos med učiteljem in učenci, ki ga oblikujejo improvizacijske dejavnosti. Ker lahko dejavnosti glasbene improvizacije izvajamo v različnih oblikah (skupinsko, frontalno, v tandemu – tudi z učiteljem) in ker gre pri tovrstnih dejavnostih za izražanje notranjega doživljanja, bi bilo smiselno predpostaviti, da improvizacijske dejavnosti vplivajo tudi na to področje.

Ugotovitve preučevanih člankov se skladajo z blagodejnimi učinki glasbe na posameznikov razvoj – dejavnosti glasbene improvizacije v kontekstu učenja glasbe spodbujajo socialni (Beegle, 2010; Coulson in Burke, 2013; Ilari idr., 2019; Kanellopoulos, 2007; Koutsoupidou, 2008; Scott, 2007) in kognitivni razvoj (Beegle, 2010; Brophy, 2001; Coulson in Burke, 2013; Guderian, 2012; Hallam, 2010; Whitcomb, 2013), razvijajo kritično (Burnard, 2000; Coulson in Burke, 2013; Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011) in ustvarjalno mišljenje (Burnard, 2000; Guderian, 2012; Koutsoupidou, 2008; Navarro Ramón in Chacón-López, 2021; Ministrstvo za šol-

stvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011), spodbujajo ustvarjalno izražanje (Guderian, 2012; Navarro Ramon in Chacon-Lopez, 2021; Scott, 2007; Whitcomb, 2013), razvijajo glasbene spretnosti in veščine (Beegle, 2001; Brophy, 2001; Gruenhagen in Whitcomb, 2014; Guderian, 2012; Scott, 2007; Whitcomb, 2013) ter lahko, če so dejavnosti pomenljive in zavzemajoče, z učiteljevim pozitivnim zgledom vplivajo tudi na dolgoročno glasbeno udejstvovanje ter oblikujejo pozitivni odnos do glasbene kulture (Coulson in Burke, 2013; Matsunobu, 2021; Rotar Pance, 2006; Welch idr., 2020). Dejavnosti glasbene improvizacije so v tem pogledu pomembne za celostni razvoj otrok in prinašajo mnoge blagodejne učinke svoje implementacije, zato jih je pri pouku glasbene umetnosti v osnovni šoli vredno spodbujati in negovati.

### *Summary*

*UDC 78:373.3*

Learning music has many effects on children's holistic development - on the one hand, it develops their musical abilities through activities in three different areas (performing, listening, creating), and on the other hand, it can create the conditions for lifelong musical education and develop a sense of aesthetics (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2011). In this regard, it is important that contemporary music education in elementary school is meaningful and focuses on a student-centred approach to learning and teaching (Cavicchi, 2009; Lum, 2016). While the teacher's role in music education is undoubtedly to develop musical skills and build musical knowledge, it is extremely important to provide opportunities for exploring various musical works and experiment with sounds through musical creativity (McCarthy, 2010; Lum, 2016), because direct musical engagement builds positive attitudes toward music in students that can last a lifetime (Matsunobu, 2021). Musical creativity activities in the music classroom promote the development of general creativity, creative thinking in music (Hallam, 2010), and critical thinking (Burnard, 2000), all of which are possible by creating a safe and stimulating environment (Hickey & Webster, 2001). Musical creativity can be broadly divided into compositional and improvisational activities (Nettl, 1974). Composition refers to the thoughtful development of musical material and improvisation is an irreversible act (Biasutti, 2015), often defined as an unprepared (musical) performance (Cambridge University Press, n. d.).

Since music and thus musical creative activities play an important role in elementary education, we were interested in the role and importance of musical improvisation in elementary music education. Using a systematic literature review and meta-analysis in accordance with PRISMA (The Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) guidelines (Page et al., 2021), we examined 11 scientific research articles in more detail using previously defined inclusion and exclusion criteria. The research analyzed ( $n = 11$ ) covers the areas of the influence of certain factors on the development of musical improvisation in children (Beegle, 2010; Koutsoupidou, 2008), the ways in which musical improvisation activities can be implemented in elementary school (Bro-



phy, 2001; Coulson and Burke, 2013; Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Guderian, 2012; Whitcomb, 2013), the impact of musical improvisation on other areas of child development (Kanellopoulos, 2007; Navarro Ramón & Chacón-López, 2021), and two articles present a systematic review of the improvisation literature in general music education (Chandler, 2018; Larsson & Georgia-Hemming, 2019). All of the above research outlines and explains the role and importance of musical improvisation in elementary school.

We have found music improvisation activities to be of great importance in general music education. They can (1) *be a tool for building and improving previously acquired musical knowledge, skills, and abilities* (Beegle, 2010; Brophy, 2001; Coulson & Burke, 2013; Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Guderian, 2012; Koutsoupidou, 2008; Whitcomb, 2013); (2) *promote other areas of the child's musical development*, such as creative thinking in music (Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Guderian, 2012; Koutsoupidou, 2008), providing authentic musical experiences (Kanellopoulos, 2007), generating musical ideas in the composition process (Guderian, 2012; Whitcomb, 2013), and deepening students' attitudes toward music (Coulson & Burke, 2013); (3) *influence other areas of child development*, such as the development of creative skills (Brophy, 2001; Coulson & Burke, 2013; Guderian, 2012; Koutsoupidou, 2008; Navarro Ramón & Chacón-López, 2021), critical thinking (Coulson & Burke, 2013) and divergent thinking skills (Chandler, 2018), social development (Beegle, 2010; Coulson & Burke, 2013; Kanellopoulos, 2007; Koutsoupidou, 2008), problem-solving skills (Guderian, 2012) and risk (Coulson & Burke, 2013), reducing performance anxiety (Chandler, 2018), enabling the expression of emotions (Guderian, 2012; Whitcomb, 2013), and providing teachers with a self-assessment tool for their learning practices (Coulson & Burke, 2013; Gruenhagen & Whitcomb, 2014; Koutsoupidou, 2008; Navarro Ramón & Chacón-López, 2021). The results obtained show that musical improvisation activities play an important role in the teaching of music in elementary schools and are therefore worth promoting and implementing.

### *Literatura*

- Abril, C. (2016). Untangling general music education. V C. Abril in B. Gault (ur.), *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints* (str. 5–22). Oxford University Press.
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. V R. Colwell in C. Richardson (ur.), *The new handbook of research in music teaching and learning* (str. 171–187). Oxford University Press.
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: Its nature and practice in music*. Da Capo Press.
- Beegle, A. C. (2010). A classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 219–239.
- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in Psychology*, 6, 614. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00614>.

- Brinkman, D. J. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 48–50.
- Brophy, T. S. (2001). Developing improvisation in general music classes. *Music Educators Journal*, 88(1), 34–53.
- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7–23.
- Cambridge University Press. (B. l.). Improvisation. V *Cambridge dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/improvisation>
- Cavicchi, D. (2009). My music, their music, and the irrelevance of music education. V T. A. Regelski in J. T. Gates (ur.), *Music education for changing times: guiding visions for practice* (str. 97–107). Springer.
- Chandler, M. D. (2018). Improvisation in elementary general music: A review of the literature. *Applications of Research in Music Education*, 37(1), 42–48.
- Chobert, J., François, C., Velay, J.-L., in Besson, M. (2014). Twelve months of active musical training in 8- to 10-year-old children enhances the preattentive processing of syllabic duration and voice onset time. *Cerebral Cortex*, 24(4), 956–967.
- Coleman, S. N. (1922). *Creative music for children*. G. P. Putnam's Sons.
- Coulson, A. N., in Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education*, 31(4), 428–441.
- Črčinovič Rozman, J. (2009). Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research*, 51(1), 61–76.
- Dobovičnik, I. (2016). *Ozaveščenost razrednih učiteljev in staršev o pomenu glasbene vzgoje v prvem in drugem triletnju osnovne šole* [Neobjavljena oktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani.
- Eisenberg, J. (2020). Improvisation. V M. A. Runco in S. R. Pritzker (ur.), *Encyclopedia of creativity* (3. izd., str. 630–636). Academic Press.
- Gordon, E. E. (1989). Audiation, music learning theory, music aptitude, and creativity. V J. W. Richmond (ur.), *Proceedings of the suncoast music education forum on creativity* (str. 78). University of South Florida.
- Gruenhagen, L. M., in Whitcomb, R. (2014). Improvisational practices in elementary general music classrooms. *Journal of Research in Music Education*, 61(4), 379–395.
- Guderian, L. V. (2012). Music Improvisation and composition in the general music curriculum. *General Music Today*, 25(3), 6–14.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Hickey, M., in Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19–23.

- Ilari, B., Perez, P., Wood, A., in Habibi, A. (2019). The role of community-based music and sports programmes in parental views of children's social skills and personality. *International Journal of Community Music*, 12(1), 35–56.
- Inštitut Frana Ramovša za slovenski jezik ZRC SAZU. (B. l.). Improvizirati. V *Fran*. <https://fran.si/iskanje?View=1&Query=improvizirati&hs=1>
- Kanellopoulos, P. A. (2007). Children's early reflections on improvised music-making as the wellspring of music-philosophical thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 119–141.
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: Insights from interviews with music specialists. *Musicae Scientiae*, 12(2), 311–335.
- Larsson, C., in Georgii-Hemming, E. (2019). Improvisation in general music education – A literature review. *British Journal of Music Education*, 36(1), 49–67.
- Lum, C.-H. (2016). Shifting landscapes in the 21st century. V C. Abril in B. Gault (ur.), *Teaching general music: Approaches, issues and viewpoints* (str. 262–285). Oxford University Press.
- Matsunobu, K. (2021). Exploring the unmeasurable: Valuing the long-term impacts of primary music education. *Music Education Research*, 23(1), 14–27.
- McCarthy, M. (2009). Re-thinking »music« in the context of education. V T. A. Regelski in J. T. Gates (ur.), *Music education for changing times: Guiding visions for practice* (str. 29–37). Springer.
- Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2011). *Učni načrt: program osnovna šola; glasbena vzgoja*.
- Miriam-Webster. (B. l.). Improvise. V *Merriam-Webster Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/improvise>
- Navarro Ramón, L., in Chacón-López, H. (2021). The impact of musical improvisation on children's creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100839. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100839>
- Nettl, B. (1974). Thoughts on improvisation: A comparative approach. *The Musical Quarterly*, 60(1), 1–19.
- Nettl, B. (2009). On learning the Radif and improvisation in Iran. V G. Solis in B. Nettl (ur.), *Musical improvisation: Art, education, and society* (str. 185–199). University of Illinois Press.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10, 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>

- Pitts, S. (2012). *Chances and choices: Exploring the impact of music education*. Oxford University Press.
- Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Educa, Melior.
- Scott, J. K. (2007). Me? Teach improvisation to children? *General Music Today*, 20(2), 6–13.
- Strand, K. (2006). Survey of Indiana music teachers on using composition in the classroom. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 154–167.
- Welch, G. F., Biasutti, M., MacRitchie, J., McPherson, G. E., in Himonides, E. (2020). Editorial: The impact of music on human development and well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, 1246. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01246>Frontiers
- Whitcomb, R. (2013). Teaching improvisation in elementary general music: Facing fears and fostering creativity. *Music Educators Journal*, 99(3), 43–50.

THE OUTCOMES OF THE SUZUKI APPROACH FOR LEARNING  
A MUSICAL INSTRUMENT: A SYSTEMATIC REVIEW  
UČINKI PRISTOPA SUZUKI PRI UČENJU GLASBENEGA INSTRUMENTA  
– SISTEMATIČNI PREGLED

---

MARUŠA LAURE  
Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta  
marusa.laure@um.si

*Abstract:* The Suzuki approach is a progressive, child-centred teaching philosophy that incorporates many aspects of holistic music education. The present study systematically analyses peer-reviewed studies, according to PRISMA guidelines, to understand the outcomes of the Suzuki approach for learning a musical instrument. For this systematic review, we searched Web of Science, EBSCOhost Web, ProQuest Dissertations & Theses Global, ScienceDirect - SD (Elsevier), Scopus, and SAGE journals from database inception up until May 2022. From 206 records we included 12 peer reviewed studies that investigated any aspect of outcomes of the Suzuki music education approach related to learners and included qualitative or quantitative data measured systematically. According to the reviewed scientific research, learning music through the Suzuki method can enhance numerous cognitive, emotional, and social processes, as well as auditory perception.

*Keywords:* Suzuki approach, music instrument learning, implicit learning, outcomes, PRISMA, systematic review

*Izvleček:* Pristop suzuki je progresivna filozofija poučevanja glasbe, ki je osredotočena na otroka in vključuje številne vidike celostnega glasbenega izobraževanja. Ta pregledni članek sistematično analizira recenzirane študije v skladu s smernicami PRISMA z namenom boljšega razumevanja rezultatov pristopa suzuki za učenje glasbil. V sistematičnem pregledu smo iskali v bazah podatkov Web of Science, EBSCOhost Web, ProQuest Dissertations & Theses Global, ScienceDirect – SD (Elsevier), Scopus in SAGE, in sicer od začetka baze podatkov do maja 2022. Od 206 zadetkov smo vključili 12 recenziranih člankov, ki preučujejo najrazličnejše vidike rezultatov pristopa suzuki, osredinjenega na učečega se in, vključujejo sistematično merjene kvalitativne ali kvantitativne podatke. Izsledki raziskav kažejo, da lahko učenje glasbe po metodi suzuki izboljša številne kognitivne, čustvene in socialne procese ter slušno zaznavanje.

*Ključne besede:* pristop suzuki, glasbeno izobraževanje, učenje inštrumenta, implicitno učenje, učni izidi, PRISMA, sistematični pregled

## INTRODUCTION

The Suzuki method is a music education approach introduced in Japan in the 1940s by Japanese violinist Shinichi Suzuki (1898–1998). The method's outstanding musical successes with Japanese children quickly drew international notice, leading to its extension and adoption in many other nations.

The Suzuki approach, also known as the Mother Tongue Approach, is a progressive, child-centred teaching philosophy that incorporates many aspects of holistic music education (Henke, 2021). One of the hallmarks of the Suzuki approach is an early start to instrumental learning. After observing how quickly infants learn their own language through regular exposure, imitation, repetition, and parental praise, Suzuki (1983) realized that the same technique in acquiring a language might be used to acquire music. He believed that young children learn music mainly through exposure to music and argued that the most effective and appropriate way to develop sensitivity to music in children is to listen to recordings of high-quality performances. Perruchet and Pacton (2006) refer to that kind of learning as statistical or implicit learning. The acquisition of structure in the environment involves relatively simple Hebb learning processes in neural structures and serves as a basis for language development and a mechanism for musical development (McMullen & Saffran, 2004; Romberg & Saffran, 2010). The development of musical and language skills depends mainly on the musical aspects and the diversity of the child's environment (Brandt et al., 2012). The Suzuki approach utilizes the power of critical periods, periods in children's development where individual experiences have enhanced, long-lasting effects on behaviour and development and represent an optimal time for learning (Knudsen, 2004; Penhune, 2011; Werker & Tees, 2005).

Suzuki has made a great effort to show that talent is not inborn, and that, with the proper training, any child can be educated (Suzuki & Nagata, 2014). Without subjecting them to any musical skill tests, he accepted a large number of children as his own students, educated them, and helped them grow into successful musicians. He summarized the law of ability as the following: "A living organism acquires talent responding to the environmental stimulation from the outside and adapting itself to all things surrounding it. Talent is the production of the life force; therefore, there is no talent without stimulation which comes from the outside" (Suzuki, 1983, p. 2). The Suzuki philosophy specifically forbids the selection of children based on their initial musical ability; students involved in Suzuki lessons are not chosen only based on their behavioural abilities prior to the training.

In Suzuki musical teaching the repertoire for teaching each instrument has been carefully selected and structured in appropriate technical sequences to develop fine musical sensitivity and ability to perform.

Based on acquisition of the mother tongue, where learning to read and write comes after the child learns to speak, children first learn how to play the instrument by ear. In the first years of learning the instrument, the emphasis is on the sound rather than on teaching of symbols, memorization and note reading. Children are not taught to read the music before they have established good musicianship based on an auditory approach.

In the Suzuki approach, parents are expected to participate in classes and practice sessions and actively participate in the learning process. Parents will learn to play the beginning repertoire and be responsible for daily listening to high-quality musical recordings to mimic mother tongue language immersion (Henke, 2021). Compared to other educational approaches, one of the most innovative components of the Suzuki philosophy is the combination of sequential learning and continuous review, which is used in the Suzuki method to retain previously acquired abilities at a high level and to apply them in a new learning environment – prioritizing what has to be addressed when involved in sequencing learning skills (Cox, 1985).

The Suzuki approach is designed to teach children in such a way that they will always succeed in comprehending a concept. When a difficult problem is broken down by the teacher, pupils may focus on one new concept at a time. Suzuki teaching requires the instructor to demonstrate to the pupils on a regular basis, which requires the teacher to have a particular degree of performing skill.

The present review aims at understanding how outcomes of the Suzuki music approach have been studied in the previous literature. The following are the research questions that guided this review:

- RQ 1: What were the most discussed topics in the literature on the outcomes of the Suzuki music education approach?
- RQ 2: What methodological designs have been used to investigate the outcomes of the Suzuki music education approach?

## METHODS

### *Objective and research design*

The current systematic review used the PRISMA 2020 statement developed by Page et al. (2021) to critically assess and compare peer-reviewed literature exploring the outcomes of the Suzuki music education approach. The International Prospective Register of Systematic Reviews (PROSPERO) database was searched to identify similar systematic reviews. There were no studies that discussed the outcomes of the Suzuki music education approach.

*Eligibility criteria*

To document the analysis methodology and inclusion criteria, a protocol was created in advance.

To be included, studies had to:

1. investigate any aspect of outcomes of the Suzuki music education approach related to the learners,
2. include qualitative or quantitative data measured systematically.

To acquire high-quality, credible data, only peer-reviewed journal papers were chosen for inclusion. Systematic reviews identified by database searches were excluded. The selection was not limited only to English-language articles and there were no restrictions on publication date or research setting. The age range of the participants in the research was not limited and not only typically developing participants were included.

*Information sources*

We examined for papers that fit the criteria in each of the databases listed: Web of Science, EBSCOhost Web, ProQuest Dissertations & Theses Global, ScienceDirect - SD (Elsevier), Scopus and SAGE journals. This search began in April 2022 and was updated in May 2022.

We also undertook a “snowball” search in attempt to find more studies by looking through the reference lists of publications that were eligible for full-text review and using Google Scholar to find and screen studies that cited them.

*Search Strategy*

To determine a minimum collection of publications that might be presented in this systematic review, a systematic search was used to locate relevant papers. Initially, the most applicable keywords were identified by doing a preliminary search in the specified electronic databases (Web of Science, EBSCOhost Web, ProQuest Dissertations & Theses Global, ScienceDirect - SD (Elsevier), Scopus, and SAGE journals). Then, using the selected keywords, a search was conducted in the same databases.

We used the following principal search phrases in the title, abstract, or keyword fields: (Suzuki\* AND music\*). The search was limited to peer-reviewed papers.

For *Web of Science* we used the advanced search interface, and used the search syntax “TI=((Suzuki\* AND music\*)) OR AB=((Suzuki\* AND music\*)) OR AK=((Suzuki\* AND music\*))” to run searches. The search yielded 46 records, which we collated and de-duplicated in EndNote. After de-duplication, all 46 records remained.



For *EBSCOhost Web* we used the advanced search interface and used the search syntax “TI ((Suzuki\* AND music\*)) OR AB ((Suzuki\* AND music\*)) OR AK ((Suzuki\* AND music\*))”. The search resulted in 575 hits. After de-duplicating and limiting search results to peer reviewed papers we were left with 63 records.

For *ProQuest Dissertations & Theses Global* we used the advanced search interface and used the search syntax “ab((Suzuki\* AND music\*)) OR ti((Suzuki\* AND music\*)) OR diskw((Suzuki\* AND music\*))”. The search yielded 100 records; after de-duplicating and limiting search results to peer reviewed papers we were left with 3 records.

For *ScienceDirect - SD (Elsevier)* we used the search syntax “Title, abstract, keywords: (Suzuki AND music)”. The search resulted in 1 record.

For *Scopus* we used the advanced search interface and used the search syntax “TITLE-ABS-KEY((Suzuki AND music))”. The search yielded 45 records, which we collected and de-duplicated in EndNote, resulting in 43 records.

For *SAGE Journals* the advanced search interface was used applying the search syntax “[Title suzuki\*] AND [Title music\*]”, “[Keywords suzuki\*] AND [Keywords music\*]” and “[Keywords suzuki\*] AND [Keywords music\*]”. The search yielded 69 records, which we collected and de-duplicated in EndNote, resulting in 46 records.

### *Selection process*

Citations identified from the literature searches and reference list checking were imported to EndNote and duplicates were removed. The author and one additional researcher independently reviewed the first 50 records’ titles and abstracts and addressed discrepancies until they reached a consensus. The titles and abstracts of all publications retrieved were then evaluated by the author and one additional researcher. In the event of a dispute, a discussion was held to determine which articles should be screened in full text. All possibly qualifying studies’ full texts were obtained. The full-text publications were then reviewed for inclusion by the author and one additional researcher independently. In the event of a dispute, a consensus on inclusion or exclusion was established through debate. When we came across non-English language articles, we initially utilized Google Translate to see if they were eligible.

### *Data collection process*

We developed a standardized data extraction form to extract study characteristics. The standardized form was pilot tested by the author and one additional researcher using five randomly selected studies. Reviewers worked independently to extract study details.

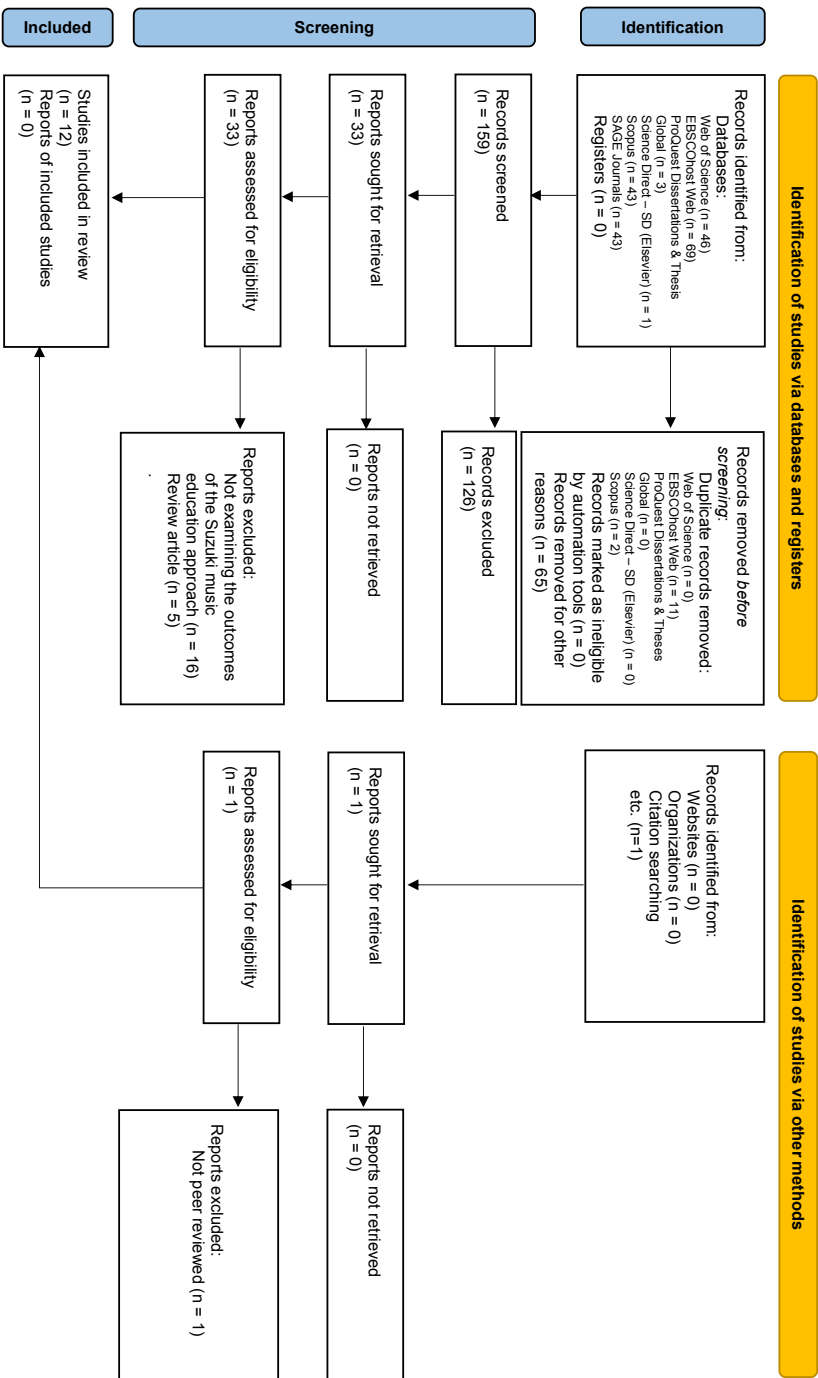


Figure 1. The PRISMA Flowchart

## RESULTS

We found 206 records while scanning databases. After removing duplicates, we examined 159 records, evaluated 34 full-text publications, and eventually included 12 papers in this systematic review (Bugos & Mazuc, 2013; Fujioka et al., 2006; Gerry et al., 2012; Hallberg et al., 2017; Hendricks et al., 2021; Kajihara et al., 2013; Meyer et al., 2011; Scott, 1992; Shahin et al., 2004; Shahin et al., 2008; Trainor et al., 2012; Trainor et al., 2009). Later, we looked for materials that mentioned any of the studies that were initially included, as well as checking the studies' references. However, these searches yielded no further publications that met the inclusion requirements.

A summary of the main intervention components is described in Table 1. Some of the studies examined not only the outcomes of the Suzuki music approach but also other themes. In this report of study characteristics only the outcomes of the Suzuki music approach are presented and discussed.

*What are the most discussed topics in the literature on the outcomes of the Suzuki music education approach?*

Among the records included in this research, authors covered a diverse range of topics discussing the outcomes of the Suzuki music education approach. Behavioural neuroscience and auditory development were the most common topic discussing the outcomes of Suzuki music education. Multiple records examined the outcomes of the Suzuki music education approach related to the cognitive, affective, and social processes.

*Behavioural neuroscience and auditory development*

Neuroscientists examining the auditory development of children deliberately chose the Suzuki music education approach because the programme explicitly prohibits choosing children based only on their initial musical talent and it does not include absolute pitch training (Fujioka et al., 2006). The Suzuki music education approach also ensures that the children are exposed to music on a consistent basis. Researchers may assume that children participating in the Suzuki programme receive equivalent support from family and peers regardless of how well they are doing in the training because of the parental participation and social philosophy of this approach. All this enables them to explore the effects of training in auditory and sensorimotor modalities, offering a closer approximation to training-induced brain plasticity in behavioural neuroscience, because there is no early instruction in reading musical notation in the programme.

Shahin et al. (2004) conducted a study to determine whether children exposed to music from an early age who were attending the Suzuki lessons

show more rapid auditory cortex development. Their findings reveal a general process by which an accumulation of specific hearing experiences shapes the neocortical synaptic matrix. Authors concluded that while further research is needed to fully understand the significance of experience in the amplification of the P2 auditory evoked potential, the findings imply that Suzuki early musical instruction has a significant impact on auditory cortical representations.

Fujioka et al. (2006) investigated how auditory responses develop in children over the course of a year, what component of brain responses in each hemisphere matures differently in response to musical and non-musical sound, and how musical instruction affects normal maturation. Using magnetoencephalography (MEG), 4- to 6-year-old children's auditory evoked responses to a violin tone and a noise-burst stimulus were recorded in four repeated tests over a one-year period (MEG). Half of the subjects had Suzuki musical instruction during the year, while the other half did not. The violin was shown to have larger amplitudes, as well as a faster shift in amplitude and delay, than noise stimuli. Results indicate left-lateralized cortical development in this age group. In Suzuki-trained children, a greater and earlier peak in the left hemisphere in reaction to the violin sound was seen compared to untrained children. This difference was accompanied by a significant morphological shift in a temporal window, which was exclusively found in musically trained children in response to violin stimuli, but it was present in untrained children regardless of stimulus type. Authors believe this change might be linked to the formation of a brain network linked to sound classification and/or involuntary attention, which can be influenced by musical training.

Shahin et al. (2008) designed a study to test a hypothesis that if gamma band activity (GBA, 30-100Hz) reflects highly learned perceptual template matching, its development in musicians specific to the timbre of their instrument of practice can be observed. The data used for this study were collected by Shahin et al. (2004). Permutation tests were used to find locations in the ERSP or ITPC spectrograms that indicated significant variations across tone types, control and musician groups, and measures (before and after musical training). With one year of training, children receiving piano lessons had greater induced GBA power for piano tones, but children not receiving instruction showed no effect (collapsed over all channels and frequencies, 30-100 Hz,  $p < 0.05$ ).

According to Trainor et al. (2009), the induced gamma-band response to musical sounds occurs in children after 1 year of Suzuki musical instruction beginning at age 4 and a half years, but not in children of this age who are not taking musical classes. The data used for this study were also collected by Shahin et al. (2004). They tested 12 children twice, first when they were 4 and a half years old and again when they were 5 and a half years old. At the time of the initial measurement, half of the children were just starting Suzuki piano

lessons, the other half did not receive any musical training. They concluded that musical training alters executive function-related oscillatory networks in the brain, and that greater executive functioning might increase learning and performance across a range of cognitive domains.

Meyer et al. (2011) investigated the impact of Suzuki musical instruction on the development of the human auditory nerve system. They measured the mismatch negativity (MMN) induced by violin and pure sine-wave tones in a sample of 7.5- to 12-year-old children who had either attended Suzuki violin tuition for several years or had no musical training. The Suzuki students' MMN reactions to violin tones clearly outperformed those of the controls; the opposite pattern was found for sine-wave tones. Suzuki students had considerably lower MMN latencies for violin tones than for pure tones; in the control group, there was no significant difference in MMN latency between pure tones and violin sounds. Thus, their findings show how and to what extent substantial musical experience influences the growth of human auditory function at several levels, including auditory discrimination processing accuracy and speed. Their findings add to our current knowledge of the mammalian nervous system's neuroplastic architecture and function. The duration and intensity of training, as well as the specific sensitivity to instrumental timbre and pitch recognition abilities, are all confirmed by behavioural recordings taken from the participants.

Kajihara et al. (2013) used a Stroop-type task to study if pedagogical background had an impact on auditory-motor coupling in young violinists. They noted that the type of musical training (traditional vs. Suzuki) had an influence on the strength of auditory-motor coupling in this group of children, with Suzuki-trained musicians having a bigger effect (significant facilitation effect of 49ms for the traditionally trained group,  $t(10) = 2.5$ ; a significant facilitation effect of 136 ms for the Suzuki group,  $t(10) = 2.3$ ; and no facilitation for the non-musician group,  $t(8) = 0.04$ ). Traditionally trained violinists did not vary much from individuals with no musical training, although Suzuki-trained violinists did. The findings build on prior work in this area by indicating that mandatory audio-motor connection is linked to a musician's proficiency with their chosen instrument and is modified by instruction.

### *Cognitive processes*

According to the methodological design outlined in the Methods, the earliest record to examine the outcomes of the Suzuki music education approach was Scott (1992) who investigated the impact of designated activities on preschool children's attention and persevering behaviours. In this quasi-experimental study, the author noted that involvement in Suzuki violin lessons might positively affect the development of control of attention and persever-

ance in preschool children. She points out that the Suzuki students' higher scores on the perseverance task may be largely due to the fact that parents had numerous opportunities to praise persistence during daily home practice sessions, whereas persistence behaviours of students in other preschool groups might not have received as much encouragement. However, because of the possible bias of the sampling strategy due to under-representation of subgroups in the sample in contrast to the population of interest, the results of this study cannot be extrapolated to the target population as the sample bias cannot be determined.

Bugos and Mazuc (2013) conducted a study to see how Suzuki violin teaching affected verbal memory, memory strategy use, and visual processing speed in children aged 8 to 12. Thirty-five children, 18 Suzuki-trained musicians with at least four years of experience and 17 non-musicians took tests in music aptitude, motor speed, music reading, intellect, verbal memory, and processing speed. The results show that musicians outperform non-musicians in verbal memory tasks such as distraction list items, short-delay free recall trials, semantic clustering scores, and overall processing speed by a substantial ( $p > .05$ ) margin. These findings support the theory that Suzuki violin teaching leads to the development of semantic and syntactical knowledge that aids memory recall by categorizing words. The findings highlight the need to give musical training at a young age, the role of auditory skills in early music education, and the influence of musical training on cognitive development.

Hallberg et al. (2017) studied the impact of instrumental music education on kindergarten children's cognitive processes. They conducted a study with 48 students ( $M = 5.15$  years,  $SD = 0.301$ ) in kindergarten at a local Title I public elementary school in Northern Arizona who had never received previous instrumental music instruction, could play the violin, and had never lived in a primary non-English language home environment. The participants were randomly assigned to conditions: 26 children in the intervention group ( $M = 5.12$  years,  $SD = 0.271$ ) and 22 children in the control group ( $M = 5.19$ ,  $SD = 0.337$ ). Their findings show that instrumental music education, which is an important psychological component in academic learning, can help children improve their attention control.

### *Affective and social processes*

In comparison to a similar period of passive exposure to music, Gerry et al. (2012) discovered that random assignment to 6 months of active participation in a Suzuki Early Childhood Education Programme beginning at 6 months of age increases the acquisition of culture-specific knowledge of Western tonality. Findings of this study are also discussed by Trainor et al. (2012). The au-

thors note that the infants who received an active musical experience developed more prelinguistic communicating gestures than those who received a passive musical experience. Results indicate that infants who received an active musical experience developed more social behaviour than those who received a passive musical experience. After participation in active music classes, infants showed much lower levels of distress than after participation in passive music classes. Their findings suggest that infants can engage in meaningful musical training when appropriate pedagogical approaches are used, that active musical participation in infancy improves culture-specific musical acquisition, and that active musical participation in infancy has an impact on social and communication development.

Hendricks et al. (2021) examined the relationships between parents' perceptions of their children's empathy, parents' beliefs and values about music, and formal Suzuki training to see how shared music learning experiences might relate to emotional and musical connections between parents and children over the course of six months. Authors note that children's initial empathy scores were significantly positively correlated with parents' ratings of the importance of music instruction generally, and of Suzuki instruction particularly, to their family. This exploratory study highlights potential relationships between family music values, children's empathy, and participation in group music-making. It supports the philosophy of musical meaningfulness, by suggesting ways in which meaningful connections may be forged simultaneously between people who care for one another, and between people and the activities they care about. Results of this study point to the importance of providing a variety of music learning activities and structures that reflect the personality, needs, and interests of children and parents.

*What methodological designs have been used to investigate the outcomes of the Suzuki music education approach?*

All of the 12 publications were quantitative. The 12 records were comprised of 3 (25%) experimental designs, 8 (66.6%) quasi-experimental designs and one (8.3%) exploratory study. Among the reviewed studies, EEG recordings were most commonly used (33.3%). In the majority of records (66.6%), authors used different tests, measures or subscales to measure their chosen variables.

Summaries of the studies are presented in Table 1. The investigations are listed in the table in chronological order, and details about the participants, approaches to the subjects, and major conclusions are also given.

Table 1. Summary of the studies on the outcomes of the Suzuki music education approach

Author	Study Design	Measurement time point	Intervention (n)	Control	Research instrument	Research findings
Scott (1992)	Quasi-experimental design	5 months	<p>Group I: 3 to 5-year-old children enrolled in preschool who attended 20- to 30-minute individual Suzuki violin lesson once a week (n = 16)</p> <p>Group II: 3- to 5-year-old children enrolled in preschool who attended one individual and one group lesson a week (n = 16)</p> <p>Group III: 3- to 5-year-old children enrolled in preschool who attended 45-minute group creative movement classes (n = 16)</p> <p>Group IV: 3- to 5-year-old children enrolled in preschool who did not attend any outside music or movement classes (n = 16)</p>	3- to 5-year-old children who have never been involved in any organized preschool activities or classes (n = 16)	Attention Task (Scott, 1992), Perseverance Task (Scott, 1992), Measure of frequency of teacher approval (Scott, 1992)	Suzuki violin instruction has a positive effect on attention and perseverance behaviours in preschool children
Shahin et al. (2004)	Quasi-experimental design	1 year	4- to 5-year-old children taking Suzuki music lessons (n = 7), 6 pianists and 1 violinist	Age matched 4- to 5-year-old children with no musical training (n = 7)	EEG recordings of auditory evoked potentials (AEPs) using a Neuroscan Synamps amplifier	Auditory training enhances the P2 auditory evoked potential in 4- to 5-year-old children
Fujioka et al. (2006)	Quasi-experimental design	1 year	4- to 6-year-old children attending Suzuki music school within 3 months before the first measurement (n = 6)	4- to 6-year-old children not attending any music lessons outside of school (n = 6)	MEG recordings of auditory evoked responses to a violin tone and a noise-burst stimulus	Maturation changes in auditory evoked magnetic fields can be observed within a year in 4- to 6-year-old children using individual waveforms of cortical source activity; musical training results in specific developmental changes in the responses to musical sounds but not to noise stimuli



Author	Study Design	Measurement time point	Intervention (n)	Control	Research instrument	Research findings
Shahin et al. (2008)	Quasi-experimental design	1 year	4- to 5-year-old children taking Suzuki music lessons (n = 6)	Age matched 4- to 5-year-old children with no musical training (n = 6)	EEG recordings of oscillatory gamma band activity (GBA, 30-100Hz)	Suzuki piano lessons increase power of induced GBA for piano tones in children with one year of training
Trainor et al. (2009)	Quasi-experimental design	1 year	4- to 5-year-old children taking Suzuki music lessons (n = 6)	Age matched 4- to 5-year-old children with no musical training (n = 6)	EEG recordings of auditory evoked and induced responses to a piano, violin, and pure tones	Suzuki music lessons alter executive function-related oscillatory networks in the brain, and greater executive functioning might increase learning and performance across a range of cognitive domains
Meyer et al. (2011)	Quasi-experimental design	/	7.5- to 12-year-old children from Suzuki music school (mean $\pm$ SD age $10 \pm 1.61$ years, n = 18) who began violin training at approx. 5 years of age (mean $4.80 \pm 1.46$ ), practiced between 90 and 485 min weekly (mean $217.22 \pm 116.26$ ), and attended an average of 5 years (mean $5.19 \pm 1.46$ ) of Suzuki music school	19 control children matched in age and gender (mean age $9.78 \pm 1.62$ years; nine male and 10 female), four control children had also undergone instrumental education, the mean age of training commencement was later (mean $8.25 \pm 0.64$ ), the practice time per week shorter (mean $75.2 \pm 17.08$ ), and none of the control subjects played violin	Behavioural pitch recognition test; EEG recordings of mismatch negativity (MMN) evoked by violin and pure sine-wave tones	Extensive musical experience affects the maturation of human auditory function at multiple levels (accuracy and speed of auditory discrimination processing)

Author	Study Design	Measurement time point	Intervention (n)	Control	Research instrument	Research findings
Gerry et al. (2012)	Experimental study	6 months	34 infants (19 females and 15 males), their average age at the start of the lessons was 6.49 months (SD = 0.99), and their average age at the end of the classes was 11.56 months (SD = 0.85), 16 families (10 Active, 6 Passive) residing in very socio-economically sensitive neighbourhoods for young children	Control group of 26 infants who had no musical training and performed a subset of the final tests at 12 months (average age at test was 11.41 months, SD = 0.54)	Measure of sensitivity to Western tonality; Measure of early communicative development	Active music classes in infancy (Suzuki approach) enhance musical, communicative and social development
Trainor et al. (2012)	See Gerry et al. (2012)	See Gerry et al. (2012)	See Gerry et al. (2012)	See Gerry et al. (2012)	See Gerry et al. (2012)	See Gerry et al. (2012)
Bugos and Mazur (2013)	Quasi-experimental study	4.9 years (SD 2.0)	8- to 12-year-old musicians (M = 10.2 years, SD +1.6) with two or more years of formal Suzuki violin training (M = 4.9 years, SD 2.0) and currently practicing violin for two or more hours per week (n = 18)	8- to 12-year-old non-musicians with less than three months of prior formal musical training and not currently practicing a musical instrument or reading musical notation (n = 17)	Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA; Gordon, 1986); Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (WASI; Wechsler, 1999); Finger Tapper Test (FTT; Reitan & Wolfson, 1993); California Verbal Learning Test for Children (CVLT-C; Delis, Kramer, Kaplan, & Ober, 1994)	Suzuki violin instruction enhances verbal memory performance, including distraction list items, short-delay free recall trials, semantic clustering scores, and overall processing speed
Kajihara et al. (2013)	Quasi-experimental design	16.3 years (SD = 2.8)	Children (M = 13.5, SD = 0.8) who had been trained to play violin via the traditional method (n = 11) Children (M = 13.5, SD = 1.3) who had been trained to play violin via the Suzuki method	Children (M = 13.8, SD = 0.7) with no musical training (n = 10)	Stroop-type task that required the execution of simple finger sequences according to aurally presented number sequences (e.g. "2", "4", "5", "3", "1").	Pedagogical background influences the effect of obligatory audio-motor coupling in a group of young violinists

Author	Study Design	Measurement time point	Intervention (n)	Control	Research instrument	Research findings
Hallberg et al. (2017)	Experimental design	5 weeks (15 hours)	Children (M = 5.12 years, SD = 0.271) attending kindergarten in a local Title I public elementary school in Northern Arizona (47% of the children attending the school where the research was conducted were classified at federal poverty level) who had not received previous instrumental music instruction, could play the violin (they had physical capabilities), and have not lived in a primary non-English language home environment (n = 26)	Children in the control group (M = 5.19, SD = 0.337) (n = 22) attending kindergarten in a local Title I public elementary school in Northern Arizona (47% of the children attending the school where the research was conducted at federal poverty level) who had not received previous instrumental music instruction, could play the violin (they had physical capabilities), and have not lived in a primary non-English language home environment	Stanford-Binet 5 (SB-5) working memory and visual spatial subscales; Kiddie Connor's Continuous Performance Test Version 5 (K-CPT) attention subscales	Instrumental training using the violin Suzuki Method affects working memory and attentional control of children enrolled in kindergarten
Hendricks et al. (2021)	Exploratory study	6 months	Suzuki students at a structured Suzuki school (n = 48)	/	Griffith Empathy Measure for children with additional questions regarding family demographics and values regarding music education	The study highlights the potential relationships between family music values, children's empathy, and participation in group music-making

## DISCUSSION

This systematic review seeks to understand the outcomes of the Suzuki music education approach. In this section, we first provide a summary of our findings and discuss the present study's shortcomings. We then go on to discuss how

the results potentially influence methods for teaching and studying music and make recommendations for further research.

Firstly, we should point out that a diverse range of topics was covered when researching the outcomes of the Suzuki music education approach. The most common topics were behavioural neuroscience and auditory development, followed by the cognitive, affective, and social processes. We should note that the studies came from a variety of disciplines, including musical education, neuroscience, psychology of music, neurobiology, and so on. As a result, different researchers used different methods, nomenclatures, and instruments, making it difficult to interpret the results in a common language. The vast dispersion of the articles reflects the recent emergence of this field of study, which focuses on this specific domain of music education and its results.

The reviewed scientific literature indicates that learning music through the Suzuki approach can have a positive effect on the development of auditory perception and many cognitive, affective, and social processes. The research suggests that Suzuki music training may positively influence the child's cognitive development, attention, and perseverance. It can serve as an important facilitator of social and communication development and culture-specific musical acquisition.

This systematic review highlights a limited number of studies that look at the results of the Suzuki approach, indicating a lack of evidence in this field and thus highlighting future research objectives. Some positive outcomes of the Suzuki method appear to exist; however, they are not fully understood, based on the findings of the included research.

The majority of this study's limitations resulted from the significant variability of the articles examined, making it difficult to integrate them into a unified framework. With this review we also want to highlight how aspects like methodological variation have an influence on the research of Suzuki approach outcomes.

However, we believe that researches like these will enable us to identify the barriers and flaws in order to continue building the foundation of a common language to better the comparability of findings and improvements in explaining the empirical data in connection to the Suzuki approach's outcomes.

When discussing how the results of this review can potentially influence methods for teaching and studying music, it is crucial to point out the need for musical training at a young age. The findings of our research point to the idea that although early musical training is not essential to become a highly talented musician, it is important to make the most of the brain's plasticity at a young age.

## References

- Brandt, A., Gebrian, M., & Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Bugos, J., & Mazuc, J. (2013). Semantic clustering and processing speed in Suzuki violinists. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 198, 7–22.
- Cox, D. K. (1985). Suzuki, chorally speaking. *Music Educators Journal*, 71(9), 43–45.
- Fujioka, T., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C., & Trainor, L. J. (2006). One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain*, 129(10), 2593–2608.
- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398–407.
- Hallberg, K. A., Martin, W. E., & McClure, J. R. (2017). The impact of music instruction on attention in kindergarten children. *Psychomusicology: Music, Mind & Brain*, 27(2), 113–121.
- Hendricks, K. S., Einarson, K. M., Mitchell, N., Guerriero, E. M., & D’Ercole, P. (2021). Caring for, about, and with: Exploring musical meaningfulness among Suzuki students and parents. *Frontiers in Education*, 6, 648776. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.648776>
- Henke, K. (2021). Situating Suzuki music pedagogy’s values in the literature. *Holistic Education Review*, 1(2). <https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/article/view/1391>
- Kajihara, T., Verdonschot, R. G., Sparks, J., & Stewart, L. (2013). Action-perception coupling in violinists. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 349. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00349>
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(8), 1412–1425.
- McMullen, E., & Saffran, J. R. (2004). Music and language: A developmental comparison. *Music Perception*, 21(3), 289–311.
- Meyer, M., Elmer, S., Ringli, M., Oechslin, M. S., Baumann, S., & Jancke, L. (2011). Long-term exposure to music enhances the sensitivity of the auditory system in children. *European Journal of Neuroscience*, 34(5), 755–765.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for

- reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Penhune, V. B. (2011). Sensitive periods in human development: evidence from musical training. *Cortex*, 47(9), 1126–1137.
- Perruchet, P., & Pacton, S. (2006). Implicit learning and statistical learning: One phenomenon, two approaches. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(5), 233–238.
- Romberg, A. R., & Saffran, J. R. (2010). Statistical learning and language acquisition. *WIREs Cognitive Science*, 1(6), 906–914.
- Scott, L. (1992). Attention and perseverance behaviors of preschool children enrolled in suzuki violin lessons and other activities. *Journal of Research in Music Education*, 40(3), 225–235.
- Shahin, A., Roberts, L. E., & Trainor, L. J. (2004). Enhancement of auditory cortical development by musical experience in children. *Neuroreport*, 15(12), 1917–1921.
- Shahin, A. J., Roberts, L. E., Chau, W., Trainor, L. J., & Miller, L. M. (2008). Music training leads to the development of timbre-specific gamma band activity. *NeuroImage*, 41(1), 113–122.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Alfred Music.
- Suzuki, S., & Nagata, M. L. (2014). *Ability development from age zero*. Alfred Music.
- Trainor, L. J., Shahin, A. J., & Roberts, L. E. (2009). Understanding the benefits of musical training. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 133–142.
- Trainor, L. J., Marie, C., Gerry, D., Whiskin, E., & Unrau, A. (2012). Becoming musically enculturated: effects of music classes for infants on brain and behavior. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 129–138.
- Werker, J. F. & Tees, R. C. (2005). Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of the brain. *Developmental Psychobiology*, 46(3), 233–251.

#### *Povzetek*

*UDC 37.091.3:780.6*

Pristop suzuki je progresivna, na učenca osredinjena filozofija poučevanja glasbe, ki vključuje številne vidike celostnega glasbenega izobraževanja. Ena od najprepoznavnejših značilnosti tega pristopa je zgodnji začetek učenja instrumentov. Ta pregledni članek sistematično analizira študije v skladu s smernicami PRISMA z namenom boljšega razumevanja rezultatov pristopa suzuki za učenje glasbil. V sistematičnem pregledu smo opravili pregled v bazah podatkov Web of Science, EBSCOhost Web, ProQuest Dissertations & Theses Global, ScienceDirect – SD (Elsevier), Scopus in SAGE ter prišli do

206 zadetkov. Po odstranitvi dvojnikov smo pregledali 159 zadetkov, ovrednotili 34 publikacij s polnimi besedili in na koncu v sistematični pregled vključili 12 člankov (Bugos & Mazuc, 2013; Fujioka et al., 2006; Gerry et al., 2012; Hallberg et al., 2017; Hendricks et al., 2021; Kajihara et al., 2013; Meyer et al., 2011; Scott, 1992; Shahin et al., 2004; Shahin et al., 2008; Trainor et al., 2012; Trainor et al., 2009), ki preučujejo najrazličnejše vidike rezultatov pristopa suzuki, osredinjenega na učečega se, in vključujejo sistematično merjenje kvalitativne ali kvantitativne podatke.

Pri raziskovanju rezultatov pristopa suzuki za poučevanje glasbe je bil v ta sistematični pregled zajet raznolik spekter tem, študije so izhajale iz različnih disciplin. Velika razpršenost člankov odraža nedavni pojav tega študijskega področja, ki se osredotoča na specifično področje glasbenega izobraževanja in njegove rezultate. Izsledki raziskav kažejo, da lahko učenje glasbe po metodi suzuki izboljša številne kognitivne, čustvene in socialne procese ter pozitivno vpliva na slušno zaznavanje.

Verjamemo, da nam tovrstne raziskave omogočajo prepoznati ovire in pomanjkljivosti, da bi lahko še naprej gradili temelje skupnega jezika za boljše primerljivost ugotovitev in izboljšav pri razlagi empiričnih podatkov v povezavi z rezultati pristopa suzuki.

Pri razpravi o tem, kako lahko rezultati pričujočega preglednega članka potencialno vplivajo na metode poučevanja in študija glasbe, je ključno poudariti potrebo po glasbenem izobraževanju v zgodnjem otroštvu. Ugotovitve naše raziskave kažejo na idejo, da čeprav glasbena vzgoja v zgodnjem otroštvu ni nujno potrebna za razvoj uspešnega glasbenika, je smiselno, da kar najboljše izkoristimo plastičnost možganov v tem razvojnem obdobju.





# MUSIC, MEANING AND NARRATIVE

## GLASBA, POMEN IN PRIPOVEDNOST

---

HELENA DUKIĆ  
Univerza v Zagrebu, Akademija za glasbo  
helenadukic@yahoo.com

*Abstract:* The aim of this paper is to discuss the idea of music as a type of emotional narrative that triggers our emotional responses and drives our attention and expectation in a musical piece. One of the most useful features of narratives is their ability to not only represent multiple realities, but also create new ones by mobilizing and articulating new worldviews, altering power dynamics between people, and establishing new practices: in other words, their potential for creating change and transformation. Examples of this can be seen in using narratives and stories for prompting social change (Westerlund & Partti, 2018), as well as in eliciting psychological transformation in a therapeutic setting (Angus & McLeod, 2004). The implications of musical narrativity in the pedagogical work of music performers are thus discussed and the idea of narrativity as a tool in the pedagogical field is introduced.

*Keywords:* music listening, musical meaning, narrativity, therapy, education

*Izoleček:* Namen tega prispevka je razpravljati o ideji glasbe kot vrsti čustvene naracije, ki izvabi naše čustvene odzive in nas spodbudi k večji pozornosti na podlagi implicitnih pričakovanj pri poslušanju glasbenega dela. Ena izmed najuporabnejših lastnosti naracije je, poleg predstavljanja multiplih resničnosti, ustvarjanje novih z mobilizacijo in artikulacijo novih pogledov na svet, s spreminjanjem dinamike moči med ljudmi in ustvarjanjem novih praks. Drugače rečeno, najuporabnejša lastnost naracije je potencialno ustvarjanje spremembe in transformacija. Primeri tega so vidni v uporabi pripovedi in zgodb za spodbujanje družbenih sprememb (Westerlund & Partti, 2018) kot tudi za spodbujanje psiholoških sprememb v terapevtskem okolju (Angus & McLeod, 2004). Predstavljene so tudi implikacije glasbene naracije pri pedagoškem delu.

*Ključne besede:* posluhanje glasbe, glasbeni pomen, pripovednost, terapija, izobraževanje

## INTRODUCTION

Musicians and music fans have long been fascinated by the true nature and function of music. What is its function, and why do we pay attention to it? Is it necessary for music to relate to extra-musical stories and ideas in order to be meaningful, or does it exist solely for its own sake? When people talk about their listening experiences, they frequently refer to music as if it were a story. Can music, however, tell a story? Narrativity has traditionally been associated with verbal and visual texts, and the possibil-

ity of musical narrativity is hotly debated. This paper will present a number of theories which view music as a type of narrative and that explain how this way of thinking about musical discourse might help us understand its influence on our emotional life. Furthermore, the power of musical narrativity as a therapeutic and educational tool will be discussed: a narrative, besides driving the action in a piece of art, often acts as a catalyst of psychological change in a reader (or listener) and therefore contains huge potential in pedagogical use. This particular use of narrativity will be discussed using examples from musical performance pedagogy.

#### MUSIC AND MEANING

The concept of musical meaning became a central theme of debate between musicologists and composers in early nineteenth-century Europe, with excerpts from Ludwig van Beethoven's works used to support opposing arguments. The debate raged on into the late nineteenth century, with Wagner's concept of *Gesamtkunstwerk*, in which words and music are inseparable, and Hanslick's opposing view of "pure" music (Robinson, 1997). By the end of the nineteenth century, two major schools of thought had emerged: the Wagnerian school, which continued to promote the ideas of romantic composers and idealist philosophers such as Berlioz and Schumann, believing that music can express the deepest human emotions, and Hanslick's school, which saw a musical work as an autonomous entity that could be studied objectively and is divorced from the extra-musical world. As ideas of post-romanticism emerged in the twentieth century, with the complex and rule-governed compositional techniques of serialism of Schoenberg and Webern, Hanslick's formalism became widely accepted (Robinson, 1997), especially in Anglocentric society. The dominant music analysis systems have emphasized the importance of structural hierarchy and mathematical models that pervade musical forms, and music has been viewed as being expressive only of itself and of its form (Dukić, 2019).

However, in the past 50 years, as the field of music psychology started to develop more rapidly, certain musicologists have raised the suspicion that the current widely accepted method of music analysis that concentrates exclusively on formal features of the pieces can fully explain the meaning and nature of music. Musical meaning has been interpreted in a variety of ways. According to some theories, music only has meaning in social and historical contexts (Born & Hesmondalgh, 2000). These theories tend to view music as a social construct, which we can only explain by examining the processes that relate to the contexts in which music is produced and received (Cross & Tolbert, 2008). Other musicologists, on the other hand, see music's aesthetic meaning in the elicitation and expression of emotions: Cross contends that questions such as whether the affective states elicited by music arise through empathic processes,

directly in response to objective properties of musical structures, or both, must be thoroughly investigated.

#### MUSIC AS A NARRATIVE

A very different concept of musical meaning is that of the semantic meaning of music that has recently come into focus in both psychological and neuroscientific research. Koelsch et al. (2004) first started to investigate the common grounds of music and language in an experiment that suggested that similar types of brain responses were elicited when words that were semantically incongruous were presented following either linguistic or musical contexts. In other words, the results indicated that musical meanings were being experienced as directly relatable to the meanings of individual words, or as being of similar type to those of language. However, subsequent results (Steinbeis & Koelsch, 2008) indicated that tension–resolution patterns in harmony motivate cognitive and neural responses that are analogous with language processing, but do not call on representations of semantic knowledge. Musical meaning is thus best conceived of as being the consequence of the patterns of tension and resolution embodied in music, and is fundamentally different from linguistic meaning.

At the end of the 20<sup>th</sup> century, the study of music and its aesthetic meaning assumed a course that attempted to integrate the emotional experience that music offers to listeners with the semantic meaning that it was presumed music carried. The idea of this merge was to give the old debate about extra-musical meaning an interdisciplinary view that it lacked before as its ideas seemed to only survive within the borders of their individual disciplines such as music theory, composition, psychology and philosophy. Maus (1988), Robinson and Hatten (2012), Hatten (1994; 2018), Almén (2017) and Margulis (2017) have each proposed a different theory to explain the meaning and function of music, but all of them centred on the notion of music as a narrative form. A narrative is defined as a sequence of meaningful events that acquire the following form: setup-confrontation-resolution (Traupman, 1990). Although usually found in literary works, Maus, Robinson, Hatten and Margulis presumed the narrative form to be of central significance in understanding the function of music. Maus (1988) compared music to a type of drama: in this drama, musical surfaces are understood as discourse; successions of stories or reordered, repetitious or condensed representations of events of a story that are being “chosen” or narrated by some sort of agency. This agency is impersonal; it is akin to the invisible intelligence that guides a montage of a film, rather than to a visible and audible speaker. Robinson and Hatten (2012) have suggested, much like their predecessor Cone (1974), that a piece of music may have a sort of “musical plot” which dramatizes a psychological journey of a person. Much like in Maus’

study, this person is virtual and the music's listeners are not only invited to recognize the emotions expressed by it, but also to experience those emotions by themselves, either actually or in the imagination. Finally, a study done by Margulis (2017) suggests that listeners do indeed have a tendency to interpret music in terms of a narrative. Margulis played 90-second music excerpts (featuring low and high music contrasts) to 47 participants who were asked a series of questions, such as: "Did you imagine a story or elements of a story while listening to this music?", "Please describe the story you imagined in as much detail as possible." The questions were intended to assess their narrative engagement with music. The results showed that contrast makes listeners likelier to experience music and its associated story in a form of a narrative structure, dependent on stylistic familiarity and enjoyment. However, the most striking aspect of the results was the emergence of broad areas of consensus among the free descriptions of imagined narratives. This confirmed the music semioticians' suspicions that there must be certain music features that listeners associate with particular narrative elements (Hatten, 2004; Nattiez, 2013; Newcomb, 1992).

There is another branch of music that strongly hints at the close relationship between music and narrative, and that is music therapy. A receptive type of music therapy called Guided Imagery and Music (GIM), developed by Helen Bonny (an American violinist and a music therapist) in the 1970s, uses the connection between music pieces and the clients' personal narratives for therapeutic purposes. In GIM clients listen to a series of classical music pieces in a state of deep relaxation and as a result, develop spontaneous imagery that is presumably related to the music's temporal structure (Bonny, 1995). The types of imagery emerging vary from person to person and can include descriptions of various settings (from natural environments to human-made structures), descriptions of different characters that appear (real or imagined), developments of various physical and mental situations in which the protagonist of the story (always the client) engages, and a wide array of emotional states that the clients experience in reaction to the elicited imagery. The pieces that the clients listen to during GIM sessions are put together into programmes that have programmatic names: Caring, Relationships, Grieving, Peak experience, etc. A GIM therapist selects a programme that they think is most appropriate for their client before the session begins and together, they explore the imagery that emerges as a reaction to music. An interpersonal consistency in the types of imagery of different pieces was observed in the GIM process (Bruscia, 2005). Thus GIM strongly suggests a relationship between music and narrative, providing great grounds for exploring this symbiosis.

Finally, we can see how music and narrative have been closely linked and intertwined for many centuries: narrativity in music has been studied from different angles, ranging from the compositional (programme music), musicological, psychological and finally therapeutic perspective. It would now be useful to consider how narrativity affects our own perception of ourselves and

how it might prompt change and transformation, which is an essential part of any learning process.

#### NARRATIVITY AS A CATALYST OF PSYCHOLOGICAL CHANGE

Narrative researchers have recognized that stories and narratives not only represent multiple realities, but also create new ones “by mobilizing and articulating new understandings of the world, by altering power relations between people, and by constituting new practices” (De Fina & Georgakopoulou, 2015). As a result, telling stories is not only “a fundamental tool in the building of identities” (De Fina & Georgakopoulou, 2015) for both individuals and organizations, but it can also point the way forward for change on both an individual and societal level. A life-story study of an activist music teacher and first-generation professional Newar musician in Nepal who used stories to encourage change in his own community could serve as an example of this function of narration (Westerlund & Partti, 2018). This musician travelled throughout his community’s villages showing pictures of women and girls playing instruments after visiting several countries in Europe and China; he believed that by telling stories about how females, like males, studied and performed music in other countries, he could change the tradition of his own community, which denied women access to music-making. This musician fought for an alternative future for his community’s music and dance education through stories, pictures, and his own pioneering educational work.

However, the power of stories stems in part from their ability to be flexible and generative in terms of our “selves”. Narrative therapy is one example of how narratives are purposefully and tactically used to effect positive change (Angus & McLeod, 2004). During the recovery process, the patient is asked to retell (relate, or possibly reimagine) their own future life-story. This recovery process can be aided not only by describing the illness, but also by exploring what mental health, and thus a better future, means to the patient. The process is based on the belief that determining goals and strivings for oneself is one way for the “healthy self” to express its mental health (McAdams, 2008). This type of dialogical exercise is used not only to encourage patients to consider and describe their future through goals and strivings, but also to give the individual an idea of what they may require for recovery. This implies that attempting to imagine and retell one’s future may in fact alter that future.

Importantly, when we tell stories, we add different expressions, subtle distinctions, and small anomalies; we leave out details we believe are insignificant and issues we would much rather forget; and we suppress competing voices and even opposing dogma (Faber, 2002). According to Faber, this is how we tell the story of change (Westerlund, 2020).

As we have seen, narrative has a subtle, yet powerful way of initiating change and transformation in people's lives. It is my intention now to consider how narratives may help music performance teachers in facilitating positive changes and growth in their pupils and their musical learning. Although narrativity can be a great tool for teaching not only music performance but also composition and music theory, the focus of this section will be on the ways narrative and similar non-musical content such as metaphor and musical image can affect both technical and musical problems.

While technique may appear at first glance to be the most tangible aspect of learning music, it appears to be a matter of degree: while the emphasis is on relatively unambiguous, physical instruction, it extends to imaginative use of language, evocative of the right attitude required to play the right technique. It then shifts to references to the interpersonal and the abstractly aesthetic. This is where the use of narrative and metaphor collide and oftentimes overlap: if a teacher uses a narrative to describe a certain passage in music or a certain musical technique, they will inevitably be using metaphor as a means of communication with the student. It is for this reason that I will be referring to both narrative and metaphor as I explain their effect in musical education. Many master musicians around the world are aware of these aspects and have often found innovative ways of communicating to specific students what they consider to be important mechanisms for expression. It is not uncommon to find specific mention of a teacher's expertise in creative use of metaphor or narrative in biographies or anecdotes (Schippers, 2006).

Gouzouasis and Ryu (2015), music pedagogues, studied how young children learn piano and what was the role of narrative in their learning process. They see the foundation of lifelong learning and piano playing as more than just connecting finger movement to dots on the page. Learning to play the piano is much more than just pushing white piano keys, curving little fingers to form "correct" hand positions, and naming notes for a young child. It is a far more meaningful experience than learning piano techniques and sitting quietly while listening to the teacher. While Parker Palmer (2007) is not a music educator, his quote, "Good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher", speaks to how we must move beyond technique-bound strategies in piano teaching as well as traditional notions of piano pedagogy.

What a piano teacher considers to be meaningful in terms of music learning, Gouzouasis and Ryu argue, may be overshadowed by something "other" than what we typically consider to be music learning – the "extra musical" learning (i.e. knowledge gained through sharing stories, questions, conversations, emotions, and aesthetic experiences) that occurs at a young child's piano

lesson. We may not be aware of this as music teachers because we do not consider the overall experience of learning piano as an unfolding story.

Stories are how we explain, how we teach, how we entertain ourselves, and how we often do all three at once. They are the juncture where facts and feelings meet. And for those reasons, they are central to civilization – in fact, civilization takes form in our minds as a series of narratives. (Fulford, 1999)

Narratives and metaphors are not solely used in music education of the youngest, however: there are numerous accounts of their usefulness in advanced music performance education. Musicians frequently rehearse their programme for months, during which time they work to achieve reliable technical quality (i.e. pitch and rhythm accuracy), while also adding expressive qualities to the music, heard as variations from uniformity in elements such as loudness and timing. In this tradition, expressive performance instruction frequently includes exhaustive use of imagery and metaphors as teachers seek to make students aware of the emotional content of a musical piece, or even to feel certain emotions while performing. Tait (1992) proposed connecting musical knowledge to students' personal experiences through a teaching vocabulary that includes imagery, metaphors, and analogies in a review of music instructional strategies. In fact, such an approach is frequently promoted as more effective than direct verbal strategies that focus on the physical sound properties of performance in eliciting musical expression from students (Woody, 2002).

Paul Haack, a music pedagogue, advises music teachers (1982, pp. 214):

Simply put, music is modeled on, and expressive of, the human condition ... . So rather than just saying “louder,” or “crescendo here,” or “make the ninety-five decibel light go on” *à la* paint-by-numbers, it may be more instructive and likely to produce musical results to elaborate with something more in the realm of human experience or imagination: Try projecting, expanding your sound as though you were evolving into a tower of strength, growing into a giant weightlifter ... now raise that weight ... gradually.

Thus, music is considered communication in the sense that listeners generally find “meaning” in it by emotionally responding to the expressive qualities they hear. A composer’s inspiration, the resulting written score, a performer’s expressive interpretation of it, the resulting sounded music, and a listener’s perception and emotional response are all sequential components of the musical communication process (Gabrielsson & Juslin, 1996; Kendall & Carterette, 1990). The role of narrative and mental imagery is crucial in this process, as they incite a musician’s expressive interpretation and consequently communicate musical ideas to the audience via discernible acoustic sound properties.

Successful use of narrative, then, moves in the direction of resolvable “cognitive dissonance,” as advocated by Neighbour (1992) and as Harsdörffer described: “That which we cannot name we can find and describe by coupling

it with that which is similar; and our mind gains pleasure when, through this process, it grasps what it could previously not understand.” (Spitzer, 2004) It also strikes a chord with educational theories and ideas that gained traction in the second half of the twentieth century, such as Piaget’s “accommodation”, which forces the mind to develop or modify existing ideas in order to deal with new realities, and Bruner’s (1960) concept of intuition, which is defined as “the intellectual technique of arriving at plausible but tentative formulations without going through the analytical steps...” Metaphor and narrative thus aid a process in which “learning is facilitated by the teacher by creating ‘cognitive dissonance’ in order to provide opportunities for students to restructure their cognitive maps” (Paul & Ballantine, 2002).

## CONCLUSION

In the end we can see that it is in our nature to link musical content with extramusical stories, images and ideas. It is for this reason that musicians and non-musicians alike will always search for a musical meaning; something hidden and unsaid that lies in the core of every musical piece. Our natural aptitude for storytelling is thus inevitably linked to musical meaning, and both might serve as the driving force for aesthetic expression in music. However, the true power of narrativity in music lies not only in its ability to prompt the right emotional cues in a performer in order to help them express and communicate their vision of the piece to the audience, but in its ability to mobilize and articulate new understanding of the musical piece, by altering the way in which the performer sees the power relations between pieces’ components, and by constituting new practices and ways of thinking about the musical piece. It is in this gap between the old ways of thinking about the piece and the new narrative perspectives of the piece that the potential for creativity and novel aesthetic expression lies, creating an opportunity for a performer to find their own way of telling the musical narrative.

### *Acknowledgement*

The present paper originates from a doctoral thesis of the author.

### *References*

- Almén, B. (2017). *A theory of musical narrative*. Indiana University Press  
 Angus, L. E., & McLeod, J. (Eds.). (2004). *The handbook of narrative and psychotherapy: Practice, theory, and research*. Sage Publications.  
 Bonny, H. (1995). *The story of GIM: The beginnings of the Bonny method of guided imagery and music*. Barcelona Publishers.



- Born, G., & Hesmondhalgh, D. (2000). Introduction: On difference, representation and appropriation in music. In G. Born & D. Hesmondhalgh (Eds.), *Western music and its others: Difference, Representation and Appropriation in Music* (pp. 1–58). University of California Press.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruscia, K., Abbott, E., Cadesky, N., Condron, D., Hunt, A. M., Miller, D., & Thomae, L. (2005). A collaborative heuristic analysis of Imagery-M: A classical music program used in the Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM). *Qualitative Inquiries in Music Therapy*, 2(1).
- Cone, E. T. (1974). *The composer's voice*. University of California Press.
- Cross, I., & Tolbert, E. (2008). Music and meaning. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford handbook of music psychology* (pp. 24–34). Oxford University Press.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2015). Introduction. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The handbook of narrative analysis* (pp. 1–17). Wiley-Blackwell Publishing.
- Đukić, H. (2019). *Exploring the narrative nature of music: comparing listeners imagery with analysis of musical structure* [Unpublished doctoral dissertation]. Karl-Franzens-Universität Graz.
- Faber, B. D. (2002). *Community action and organizational change: Image, narrative, identity*. Southern Illinois University Press.
- Fulford, R. (1999). *The triumph of narrative: Storytelling in the age of mass culture* (The CBS Massey Lectures). House of Anansi Press.
- Gabrielsson, A., & Juslin, P. N. (1996). Emotional expression in music performance: Between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music*, 24(1), 68–91.
- Gouzouasis, P., & Ryu, J. Y. (2015). A pedagogical tale from the piano studio: Autoethnography in early childhood music education research. *Music Education Research*, 17(4), 397–420.
- Haack, P. (1982). Paint-by-numbers music. *Music Educators Journal*, 69(4), 35–36.
- Hatten, R. S. (1994). *Musical Meaning in Beethoven: Markedness, Correlation, and Interpretation*. Indiana University Press.
- Hatten, R. S. (2004). *Interpreting musical gestures, topics, and tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Indiana University Press.
- Hatten, R. S. (2018). *A theory of virtual agency for Western art music*. Indiana University Press.
- Kendall, R. A., & Carterette, E. C. (1990). The communication of musical expression. *Music Perception*, 8(2), 129–163.
- Koelsch, S., Kasper, E., Sammler, D., Schulze, K., Gunter, T., & Friederici, A. D. (2004). Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing. *Nature Neuroscience*, 7(3), 302–307.

- Maus, F. E. (1988). Music as drama. *Music Theory Spectrum*, 10, 56–73.
- Margulis, E., H. (2017). An exploratory study of narrative experiences of music. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 35(2), 235–248.
- McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In J. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 242–262). Guilford Press.
- Nattiez, J. (2013). The narrativization of music. Music: Narrative or proto-narrative? *Human and Social Studies*, 2(2), 61–86 .
- Neighbour, R. (1992). *The inner apprentice*. Petroc Press.
- Newcomb, A. (1992). Narrative archetypes and Mahler's Ninth Symphony. In Steven P. Scher (Ed.), *Music and text: Critical inquiries* (pp. 118–136). Cambridge University Press.
- Palmer, P. J. (2017). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. John Wiley & Sons.
- Paul, S. J. & Ballantine, J. H. (2002). The sociology of education and connections to music education research. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 566–583). Oxford University Press.
- Robinson, J. (1997). *Music and meaning*. Cornell University Press.
- Robinson, J., & Hatten, R. (2012). Emotions in music. *Music Theory Spectrum*, 34(2), 71–106
- Schippers, H. (2006). 'As if a little bird is sitting on your finger...': Metaphor as a key instrument in training professional musicians. *International Journal of Music Education*, 24(3), 209–217.
- Spitzer, M. (2004). *Metaphor and musical thought*. University of Chicago Press.
- Steinbeis, N., & Koelsch, S. (2008). Shared neural resources between music and language indicate semantic processing of musical tension-resolution patterns. *Cerebral Cortex*, 18(5), 1169–1178.
- Tait, M. J. (1992). Teaching strategies and styles. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference* (pp. 525–534). Schirmer Books.
- Traupman, J. C. (1990). Books for teaching the classics in English: 1990 survey. *The Classical World: A Quarterly Journal on Antiquity*, 83(4), 285.
- Westerlund, H. M. (2020). Stories and narratives as agencies of change in music education: narrative mania or a resource for developing transformative music education professionalism? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 223, 7–25.
- Westerlund, H., & Partti, H. (2018). A cosmopolitan culture bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education*, 36(4), 531–546.
- Woody, R. H. (2002). Emotion, imagery and metaphor in the acquisition of musical performance skill. *Music Education Research*, 4(2), 213–224.

Namen tega prispevka je razpravljati o ideji glasbe kot vrste čustvene pripovedi, ki sproži naše čustvene odzive ter poganja našo pozornost in pričakovanja do glasbenega dela. Številne teorije so doslej podpirale idejo, da so glasbeni pomen in čustva predmet zunajglasbene denotacije: nekatere od njih vidijo glasbo kot družbeni konstrukt, druge pa implicirajo koncept semantičnega pomena glasbe. Teorije naracije, ki obkrožajo glasbo, se osredotočajo na idejo o glasbenem delu kot vrsti pripovedi, ki zajema napetosti in resolucije, ki so gonilne sile aktivacije čustev. Poleg tega je glasbena narativnost uporabljena kot terapevtsko orodje pri vodenih podobah in glasbenih sejah in tako pokaže globoko povezanost s čustvenim svetom ljudi. Ena najuporabnejših lastnosti glasbenih naracij je njihova zmožnost ne le predstavljanja več realnosti, ampak tudi ustvarjanja novih pogledov na svet, spreminjanja dinamike moči med ljudmi in vzpostavljanja novih praks: z drugimi besedami, njihov potencial za ustvarjanje, spremembe in preobrazbe. Primere tega je mogoče videti v uporabi pripovedi in zgodb za spodbujanje družbenih sprememb, pa tudi v izvajanju psihološke transformacije v terapevtskem okolju. V pričujočem prispevku razpravljamo o implikacijah glasbene narativnosti v pedagoškem delu in predstavimo idejo o narativnosti kot orodju na pedagoškem področju: najprej kot sredstvu za mobilizacijo in artikulacijo novih spoznanj sveta glasbene vzgoje, drugič pa kot orodju za reševanje tehničnih in glasbenih problemov. Na koncu so narejene primerjave med uporabo metafore in narativnosti v glasbeni vzgoji ter obravnavani načini možne uporabe.



## UNCONDITIONAL TEACHING

---

ANA KAVČIČ PUCIHAR

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo  
Ana.KavcicPucihar@ag.uni-lj.si

Paul Harris. (2021). *Unconditional teaching*. Faber Music Ltd.  
ISBN 0-571-54217-4

Paul Harris, svetovno priznani britanski glasbeni pedagog, klarinetist, skladatelj in publicist, je na področju strokovne literature za učitelje inštrumentalnega in vokalnega pouka poznan tudi po nizu strokovnih knjig *Improve Your Teaching*. V tem nizu je Harris zajel zelo široko področje inštrumentalnega pouka in predstavil številne praktične pristope, ki vodijo k celostnemu poučevanju inštrumenta oziroma petja. V najnovejši publikaciji, *Unconditional Teaching* (Brezpogojno poučevanje), se Harris posveti le redko obravnavani tematiki v strokovni pedagoški literaturi: poglobi se v znotraj-sebnostno dogajanje v učitelju. V izjemno dostopnem in razumljivem jezikovnem slogu učitelja vodi na pot v globino spoznavanja lastnih mnenj ter prepričan, na katerih temelji vodenje njihovega poučevanja.

V prvem poglavju z naslovom »A Moment for Reflection« (»Trenutek za refleksijo«) Harris izhaja iz misli, da vsi lahko postanemo izjemni učitelji. Kot ključno navaja ozaveščanje učiteljevih lastnih vrednot in prepričan ter prevpraševanje o vlogi le-teh na poti k učinkovitemu poučevanju.

V drugem poglavju, »A Few Words about Some Words« (»Nekaj besed o nekaterih besedah«), se avtor posveča predvsem etimologiji krovne besede *condition*, ki jo za potrebe pričujoče knjige pomensko uporabi kot *requirement*, torej pogoj.

Tretje poglavje nosi naslov »What Does It Mean to Be Unconditional?« (»Kaj pomeni biti brezpogojen?«), v njem pa avtor v osnovi loči pogoje na dve kategoriji: aktivne in pasivne. Poudarja, kako pomembno je spoznati lastne zavedne in nezavedne pogoje, ki vplivajo na naše poučevanje, in kako jih učinkovito analizirati ter obravnavati.

V četrtem poglavju, »What Are Our Own Conditions?« (»Kateri so naši pogoji?«), Harris povabi učitelja k raziskovanju lastnih zavednih in nezavednih pogojev za poučevanje. Ugotavlja, da nekateri učiteljevi pogoji izhajajo iz podzavestne pristranskosti, predpostavk in psiholoških dejavnikov, ki vplivajo na poučevanje in lahko demotivirajo učence. Izpostavlja, kakšna učiteljeva ravnanja lahko doživljajo učenci, ki učiteljevih podzavestnih pogojev ne izpolnjujejo.

V petem poglavju z naslovom »What Are Lessons For?« (»Čemu so namenjene učne ure?«) avtor predstavlja pomen učnih ur in izpostavi, kako ško-

dljiv dejavnik za učenje je učenčevo doživljanje strahu. Prisotnost strahu namreč aktivira stresni odziv v telesu, ki posledično ovira proces učenja. Poudarja, naj bodo učne ure namenjene izgrajevanju in krepitvi učenčeve samopodobe.

V šestem poglavju, »Changing Our Mindsets« (»Spreminjanje lastne naravnosti«), Harris – ob siceršnjem opozorilu, da v nekaterih pogojih (neprijetna temperatura, ogrožajoči fizični dejavniki) sicer resnično ni mogoče poučevati – navaja, kako spreminjanje učiteljeve naravnosti do učenja pomaga premostiti številne druge ovire.

V sedmem poglavju, »I'll Teach You on the Condition that You're Learning« (»Poučeval te bom pod pogojem, da se učiš«), predstavi, kako poučevati tiste učence, za katere učitelj meni, da se ne učijo dovolj, da bi jih bilo vredno poučevati. Na podlagi Bloomove taksonomije ciljev oblikuje vprašanja, s katerimi učitelj lahko pomaga krepiti učenčevo razumevanje glasbenega gradiva, izgrajevati glasbene veščine in razvijati pozitiven odnos do obravnavanega gradiva.

Osmo poglavje nosi naslov »Group Teaching« (»Skupinsko poučevanje«) in je namenjeno izboljševanju poučevanja skupine, tudi kadar so prisotne objektivne ovire, kot so npr. različne glasbene sposobnosti učencev v skupini.

V devetem poglavju, »Do Learners Have Conditions?« (»Ali imajo učenci svoje pogoje?«), Harris raziskuje, kakšne pogoje za optimalno učenje instrumenta navajajo učenci ter kaj od učnih ur pričakujejo njihovi starši.

V desetem poglavju, »Moving Forward« (»Napredovanje«), se avtor poglobi v vsebine, ki jih učitelji instrumenta ali petja morajo naučiti svoje učence. Sem sodi instrumentalna oziroma vokalna tehnika, pripravljanje na sprejemanje umetniškosti in učenje razumevanja jezika glasbene umetnosti. Predstavi različne dejavnosti in korake, s katerimi učitelj vodi učenca do napredovanja v učni uri, ob čemer poudari, da je prilagodljivost učitelja ključna za uspeh.

V sklepnem, enajstem poglavju, »Looking Inwards« (»Pogled navznoter«) Harris učitelja vodi v globine osebnosti. Meni, da se moramo kot učitelji pogledati globoko v našo osebnost, da bi določili, če nemara obstaja način, da opustimo katerega svojih pogojev na poti k brezpogojnemu poučevanju. Da bi to dosegli, je treba ozavestiti področja samozavedanja, empatije in ega. V središče učinkovitega poučevanja postavlja osebno zadovoljstvo učitelja ob poučevanju. Zaključuje z mislijo, da pri brezpogojnem poučevanju ne gre za cilje, temveč za nenehno pot, stanje, h kateremu naj si učitelji vztrajno prizadevamo.

Paul Harris je strokovno področje glasbenega poučevanja pomembno dopolnil in nadgradil s pričujočo publikacijo, ki jo vseskozi preveva duh plemenitega humanizma. Tako bodočim kot tudi izkušenim učiteljem ponuja dobrodošlo in novo izhodišče, ki jih lahko vodi na pot k osebni izpolnitvi skozi pristne interakcije z učenci v procesu visokokakovostnega poučevanja glasbe. Pričakovati je, da bodo učenci tistih učiteljev, ki bodo implementirali načela brezpogojnega poučevanja, doživljali glasbeno udejstvovanje kot nadvse izpolnjujočo življenjsko izkušnjo.



