



glasba v ŠOLI IN VRTCU

glasba v šoli in vrtcu | letnik XVIII | 2014 | ISSN 1854-9721 | številka 3

Uvodnik

- Franc Križnar** 1 Delo z nadarjenimi

Raziskave

- Ilonka Pucihar** 3 Nekaj misli o glasbeni ustvarjalnosti v glasbenem izobraževanju
Alenka Lipovec, Alja Lipavic Oštir, Martina Rajšp 7 Kinderuni, Children's University, otroška univerza
Marija Pepelnak Arnerič 14 Problemi odkrivanja glasbeno nadarjenih učencev v osnovni šoli
Barbara Sicherl Kafol, Urban Kordeš, Ada Holcar Brunauer 20 Formativno spremljanje znanja za izboljšanje učenja vseh učencev pri glasbeni vzgoji
Branka Rotar Pance 27 Obravnava in delo z glasbeno nadarjenimi učenci v splošnem in glasbenem šolstvu
Barbara Sicherl Kafol, Alenka Radičević, Mojca Jurišević 36 Motiviranost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci v osnovni šoli
Mojca Jurišević 44 Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani se predstavi: Zakaj spodbujati nadarjene otroke in mladostnike za učenje in kako?
Zoran Krstulović 48 Vsebine s področja glasbe na portalu Digitalne knjižnice Slovenije dLib.si

Intervju

- Marjan Šijanec** 56 Ustvarjanje talenta (družina Mihevc)

Obletnica

- Gregor Pompe** 61 Lojze Lebič, osemdeset let

Notna priloga

- Vlado Pirc** Glasbene drobtinice
Jasna Vidaković Blaž Rojko: Uglasbitve štirih ljudskih otroških pesmi
Blaž Rojko



Uvodnik

Glasba v šoli in vrtcu

Revija za glasbene dejavnosti v vrtcu, za glasbeni pouk v osnovnih, srednjih in glasbenih šolah ter za zborovstvo, številka 3, letnik XVIII, 2014 | ISSN 1854-9721

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/300 51 00, faks 01/300 51 99 | **Predstavniki:** dr. Vinko Logaj | **Uredništvo:** dr. Franc Križnar (odgovorni urednik), Edita Bah Brglez, dr. Bogdana Borota, dr. Inge Breznik, dr. Darja Koter, dr. Mitja Reichenberg, dr. Barbara Sicherl Kafol, dr. Veronika Šarec, dr. Dragica Žvar, dr. Dimitrije Bužarovski, dr. Göran Folkestad, dr. Irena Miholič, dr. Patricia Shehan Campbell | **Naslov uredništva:** Zavod RS za šolstvo, Poljanska 28, 1000 Ljubljana, tel. 01/ 300 51 18, e-naslov: franc.kriznar@siol.net | **Urednica založbe:** Simona Vozelj | **Jezikovni pregled:** Mira Turk Škraba | **Prevod:** mag. Gregor Adlešič | **Oblikovanje:** Anže Škerjanec | **Računalniški prelom in tisk:** Design Demšar d.o.o., Present d.o.o. | **Naklada:** 540 izvodov.

Letna naročnina (4 številke): 40,89 € za šole in ustanove, 23,79 € za posameznike, 19,61 € za dijake, študente in upokoјence.
Cena posamezne številke v prosti prodaji je 11,27 €.

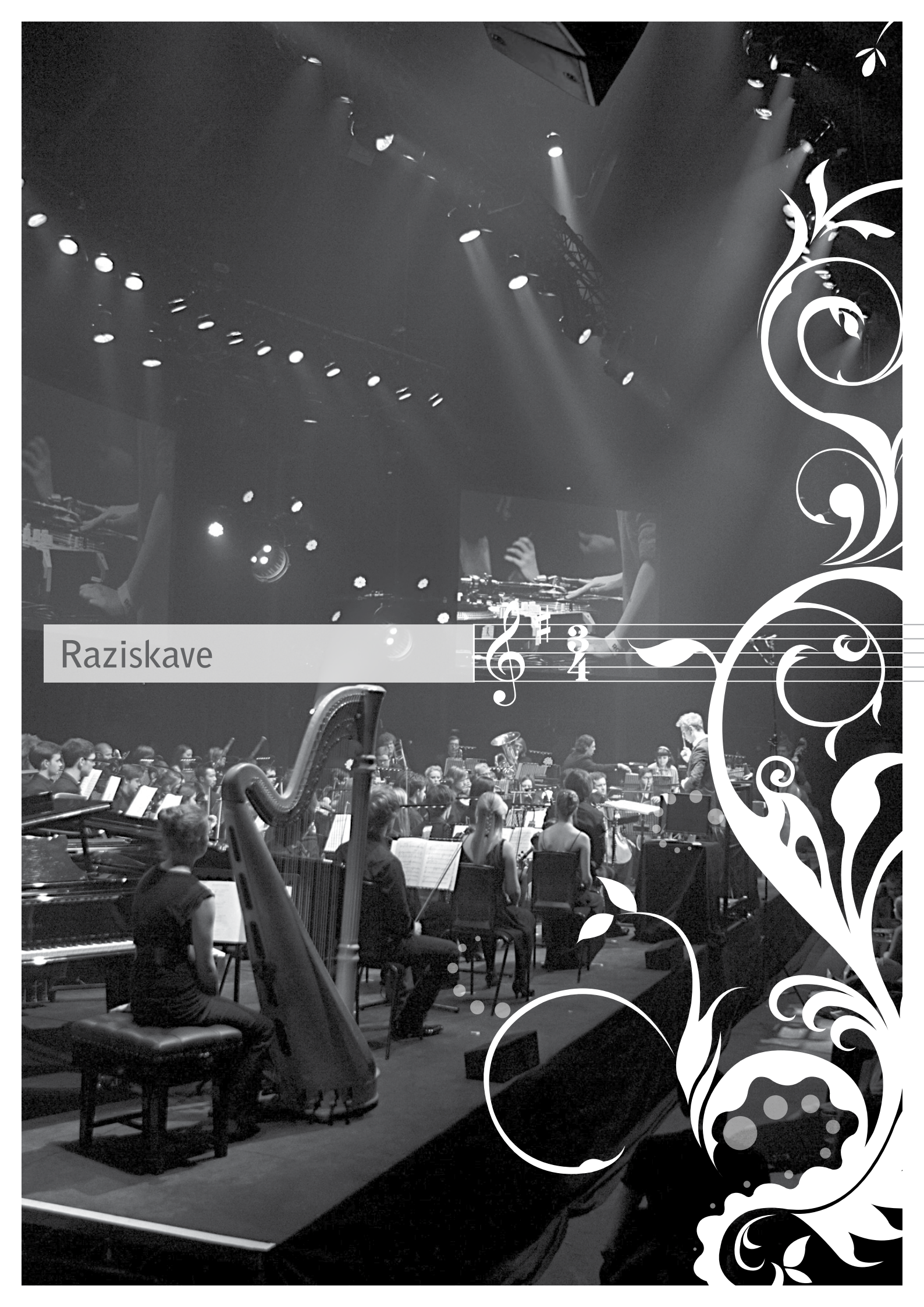
© **Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014** | Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij).

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana. | Revija je vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo izobraževanje, znanost, kulturo in šport, pod zaporedno številko 572. | **Revija Glasba v šoli in vrtcu** je indeksirana v **Répertoire International de Littérature Musicale (RILM, New York, ZDA)**

Tokratna tematska številka revije z naslovom *Delo z nadarjenimi* je še kako umestna in prav v glasbeni pedagogiki kar kliče po morda še kakšni ponovitvi. Vsaj tako nam je bilo lahko tudi pridobiti avtorje in naslove ter njihove članke na vseh ravneh in s tem tudi za različna poglavja. Kako tudi ne, saj je glasba samo ena od »sedmih lepih umetnosti«, za katero se pričakuje nadarjenost oz. talentiranost. Kaj pa delo z njimi, torej s talenti ali nadarjenimi? Tudi to terjaja posebno skrb tako v praktičnem, pedagoškem pogledu kot seveda v nenehni povezavi tega z znanostjo, raziskovanjem, pisanjem in razpravljanjem. Prav sistem (slovenskega) glasbenega šolstva je že dolga stoletja v svoji piramidalni postavitvi (od osnovnih prek srednjih – konservatorijev – do višjih in visokih šol) že rezultat teh prizadevanj in sodelovanja. Če jim dodamo še vse možnosti in dejavnosti, ki se dogajajo zunaj slovenskega poklicnega glasbenega šolstva, kot so npr. vrtci in celoten vzgojno-izobraževalni sistem, osnovna šola, srednje šole z gimnazijo, skrb in stanje slovenske amaterske ali ljubiteljske (glasbene) dejavnosti, zagotovo še nismo omenili vseh področij, na katerih je mogoče iskati in najti delo in skrb za nadarjene.

Za nadaljevanje tega uvoda si najprej izposodimo nekaj teoretskih osnov ob besedah, ki nas uvajata v omenjeno tematiko: nadarjenost je sposobnost hitro, brez večjega napora pridobiti si potrebno zanje, talentiranost pa je posebna nadarjenost za kaj (glasbo itd.). Talent je tudi prirojena bistroumnost ali nadarjenost, iz česar izhaja talentiran človek v vseh svojih razvojnih in starostnih fazah. Omenjene psihične lastnosti (mlade)ga človeka pa še vedno niso dovolj, saj je vendarle tudi glasbena umetnost ena od človekovih dejavnosti, za katere pravi naša »prva dama črno-bele klaviature« Dubravka Tomšič Srebotnjak (roj. 1940 v Dubrovniku), da je za vse dejavnosti glasbene umetnosti (umetnost, pedagogika in znanost) potreben človek z vsemi kompleksnimi (tj. vsestranski, celovit, /zamotano/ sestavljen; raznovrsten; zapleten, težaven) in kompletnimi (tj. ves, celoten, celovit, polnoštevilčen; velik, popoln) psihofizičnimi sposobnostmi; poleg nadarjenosti oz. talentiranosti je (v glasbi!) potrebno še delo, kajti največje zlo za nadarjenega oz. talentiranega (mlade)ga človeka je lenoba. To so besede naše pianistke, ki se je začela učiti klavir pri štirih letih (prof. Zora Zarnik v Ljubljani), imela kot čudežni otrok svoj prvi recital pri petih letih (1945), nato z dvanajstimi leti po nasvetu klavirske legende Claudia Arraua (1903–1991) odšla v ZDA, tam (1957) diplomirala pri prof. Katharine Bacon (1897–1982) na sloviti ameriški glasbeni univerzi Julliard School of Music, debitirala z newyorškimi filharmoniki in že takrat bila izbrana za največji glasbeni talent. Že med študijem (1955) se je izpopolnjevala pri Aleksandru Uninskem (1910–1972) in v letih 1957–1959 pri slovitem Arthurju Rubinsteinu (1887–1982) ter leta 1959 dosegla akademsko stopnjo Bachelor of Science. Tako torej naša slovita D. Tomšič Srebotnjak, za njo pa lahko gladko s podobno in bleščečo evropsko ter svetovno kariero uvrstimo še druge slovenske umetnice in umetnike polpretekle in današnje dobe, kot so klarinetist Mate Bekavac, sopranistka Sabina Cvilak, flavtikistka Irena Grafenauer, kontrabasist Iztok Hrastnik, hornisti Boštjan Lipovšek, Jože Falout in Andrej Žust, mezzosopranistka Marjana Lipovšek, Trio Lorenz, tenorist Janez Lotrič, violinist Igor Ozim, trombonist Branimir Slokar, Slovenski oktet idr.

Tako je tudi z našimi avtorji za članke v tematski številki *Delo z nadarjenimi* – poleg talenta so morali tudi delati. Lep zgled, ali ne? Vsaj po prispevkih, ki pišejo o glasbeni ustvarjalnosti v glasbenem izobraževanju, predstavitvi naše edine otroške univerze (v Mariboru), problemu odkrivanja glasbeno nadarjenih učencev v osnovni šoli, formativnem tj. pomembnostem in razsežnostnem spremljanju znanja za izboljšanje učenja vseh učencev pri glasbeni vzgoji, obravnavi in delu z glasbeno nadarjenimi učenci v splošnem in glasbenem šolstvu, CRSN Pef se predstavi in vsebina s področja glasbe na portalu dLib.si, motiviranosti učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci v osnovni šoli, lahko priča o marsičem, kar zna šele v bližnji ali daljni prihodnosti še kako vplivati na bodoče in nove talente (v glasbi). V rubriki *Intervju* predstavljamo eno od aktualnih slovenskih glasbenih družin in mladega pianista Maka Mihevc, ki je osvojil enega od svetovnih odrov – ameriški Carnegie Hall v New Yorku.



Raziskave

Nekaj misli o glasbeni ustvarjalnosti v glasbenem izobraževanju

Povzetek

Pojem ustvarjalnosti in njenega pomena se v novjšem času obsežno pojavlja tako v znanstveni in strokovni literaturi kot tudi v poljubnih sestavkih revij in časnikov. Tudi v glasbeno izobraževalnem kontekstu je negovanje in spodbujanje otrokove glasbene ustvarjalnosti vse pogostejše obravnavana tema, k čemur prispevajo opažanja, da se velik ustvarjalni potencial predšolskih otrok skozi javno glasbeno šolanje izgublja. Prispevek ponuja nekaj misli in raziskav, ki stremijo k temu, da bi se tudi skozi glasbeno izobraževanje učenci v večji meri usposobili in pripravili na ustvarjalno reševanje problemov, prispevanje idej, ki so izvirne in uporabne v različnih kontekstih, na avtentično, globoko osebno glasbeno izražanje, ki prispeva tudi k blagostanju posameznika.

Ključne besede: glasba, glasbena ustvarjalnost, glasbeno izobraževanje, inštrumentalni pouk.

Uvod

Med vse večjimi zahtevami po ustvarjalnosti v nenehno in hitro spreminjajoči se vsakdanjosti skupaj z naraščajočim zahtevanjem njenega pomena v izobraževalnih procesih in njeno konkretizacijo pri pouku je še veliko neskladje. Učni sistemi bi se morali prilagoditi spreminjajočemu se načinu današnjega življenja in učenja.

Abstract

In recent times, the concepts of creativity and its significance have been treated extensively in scholarly and professional literature, as well as in incidental texts published in magazines and newspapers. In the context of music education, the nurturing and encouragement of children's musical creativity is also treated with increasing frequency, partly due to the observation that a great deal of the potential of preschool children is lost through public music schooling. The present article offers certain ideas and investigations aimed at encouraging the use of music education in order to enhance the training and preparation of pupils for creative problem-solving, for contributing original and applicable ideas in various contexts, and for authentic, deep and personal musical expression that contributes to the wellbeing of the individual.

Keywords: music, musical creativity, music education, instrumental instruction.

Raziskave kažejo, da so ustvarjalne naloge pomemben vidik glasbenega izobraževanja, ker krepijo učenčeve dosežke in razvoj, in je tako nujno, da se tej praksi posveti več pozornosti (Hickey in Webster, 2001). Že leta 1922 je Coleman v ZDA izdal knjigo o glasbeni ustvarjalnosti otrok, v kateri postavlja improvizacijo in kompozicijo kot ustvarjalni dejavnosti pred teoretično glasbeno znanje. Podobna načela so poudarjali tudi

evropski vrhunski glasbeni pedagogi E. J. Dalcroze, E. Willems, C. Orff, Z. Kodaly idr.

V slovensko osnovno in srednje glasbeno izobraževanje improvizacija in kompozicija kot temeljni glasbeno-ustvarjalni dejavnosti, nista sistematično vključeni. Šele na akademski stopnji se kompozicija pojavi kot samostojen študij, ki pa je ločen od učenja inštrumenta, improvizacija pa kot samostojni predmet, obvezen za študente glasbene pedagogike, kompozicije in orgel. Učni načrti za pouk inštrumenta v glasbeni šoli med vzgojno-izobraževalna področja sicer vključujejo tudi razvoj glasbene ustvarjalnosti, vendar je uresničevanje le-te odvisno od odgovornosti, znanj, stališč, presoje, ustvarjalnosti in naravnosti v ustvarjalnost posameznega učitelja.

Glasbena ustvarjalnost v glasbenem izobraževanju

Vsako glasbeno dejavnost lahko smatramo kot ustvarjalno, saj gre za proizvodnjo tona iz tišine (Bratico in Tervaniemi, 2006, str. 290). Tudi glasbeno poslušanje ima temelje v ustvarjalnih mentalnih procesih, saj zahteva sposobnosti domišljije, pozornosti in čustvovanja. In tudi glasbeni nastop izvajanja zapisane glasbe je ustvarjalen, če izraža očitno količino izvirnosti in novosti v interpretaciji izvajalca. Vešč izvajalec poustvarja glasbo v okviru omejitev celotne strukture glasbenega dela z namenom posredovanja čustev poslušalcu (Clarke, 2012, str. 19). Bolj kompletni dejavnosti glasbenega ustvarjanja sta kompozicija in improvizacija. Improvizacija omogoča stopnjo spontane inovacije in je zato tudi najbolj viden prikaz ustvarjalnosti v glasbeni izvedbi (Clarke, 2012, str. 23).

V glasbenem izobraževanju se izraz ustvarjalnost uporablja na dva načina:

- glasbena ustvarjalnost opisuje dejavnosti kompozicije in improvizacije,
- glasbena ustvarjalnost poudarja pomen ustvarjalnosti za želeni način razmišljanja. Učenje glasbe naj bi samo po sebi prispevalo k razvoju osebnostnih, učnih in miselnih spretnosti ter tudi ustvarjalnega mišljenja.

Po prepričanju B. Oblak (2000, str. 56) »temeljni namen ustvarjalnega učenja v glasbi ni le v didaktiki predmeta, temveč v samih dejavnostih umetniške narave, zaradi česar pomeni ustvarjalno učenje v umetnosti najbolj naravno metodo.« Razen tega dejavnosti glasbene ustvarjalnosti pomembno vplivajo na otrokovo ustvarjalno domiselnost, spontanost, intuicijo, pozornost, koncentracijo, motivacijo, samostojnost, razumevanje glasbe, slušno zavedanje, glasbeni spomin (kognitivni in avditivni cilji), krepijo tehnične in interpretativne sposobnosti, taktilno občutenje klaviature (psihomotorični cilji) ter spodbujajo veselje in interes za glasbene dejavnosti, željo po glasbenem izražanju in sproščenost ob tem (afektivni cilji). Raziskava J. Tafuri (2006) je potrdila, da bolj kot se otrokom ponuja spodbujajoče predloge za izražanje njihovih idej skozi uporabo usvojenih pravil, bolj se bo razvilo njihovo glasbeno ustvarjalno mišljenje. Za razvoj ustvarjalnega potenciala vsa-

kega individuuma med drugim predlaga raziskovanje zvoka, analize procesov in rezultatov za doseganje večjega zavedanja in predvsem improvizacijske dejavnosti. Umetnost improvizacije je prav v razvijanju zavedanja lastne individualnosti, ki se izraža skozi to. To znanje raste skozi interaktivne vaje z učiteljem, ki naj ne bi podajal modelov za imitacijo, temveč postavljal probleme, ki izzovejo osebne odgovore (Doerschuk, 1984, v Pressing, 1987). Raziskava McMillanijeve (1997) pa je pokazala uporabnost improvizacije tudi v razvoju muzikalnosti.

Pri splošnem glasbenem pouku v osnovni šoli in pouku nauka o glasbi otroci, glede na učni načrt, ustvarjajo v glasbi (izmišljanje in oblikovanje glasbenih vsebin) in ob glasbi v okviru gibalno-plesne, likovne ali besedne ustvarjalnosti (Denac, 2002, str. 56), medtem ko se ustvarjalne dejavnosti instrumentalnega pouka, prav tako glede na veljavni učni načrt (Učni načrt. Klavir), nanašajo na glasbeno izražanje v glasbi, kar v glavnem pomeni skozi igranje na inštrument. Učni načrti za flavto, violino in klarinet se ne razlikujejo bistveno glede operativnih ciljev glasbene ustvarjalnosti. Učenci v prvem obdobju nižje stopnje »skozi oblikovanje zvočnih slik uglasbijo svoja občutja, doživetja« (Učni načrt. Klavir, 3. čl.), v drugem obdobju nižje stopnje pa »sestavljajo lastne skladbe na osnovi izkušenj predelane literature« (Učni načrt. Klavir, 3. čl.). Na višji stopnji »spoznavajo osnove improvizacije« in »komponirajo lastno glasbo« (Učni načrt. Klavir, 3. čl.). Omenjeno je tudi spoznavanje praktične vrednosti uporabe kasetofona in videokamere v drugem obdobju ter spoznavanje možnosti uporabe računalnika v tretjem obdobju (Učni načrt. Klavir, 3. čl.). Prav zadnje omenjeno je vsekakor pomemben vidik, povezan z glasbeno ustvarjalnostjo, saj so današnji otroci obdani z digitalno medijsko tehnologijo, ki vpliva na njihovo percepcijo in sposobnost artikuliranja le-te. Glasba internetnih strani, You Tube in video igrice skupaj z raznimi mehanizmi za snemanje, predvajanje in deljenje glasbe z nenadzorovano množico uporabnikov omogoča mladim aktivno glasbeno ustvarjanje, pri čemer je seveda vprašljiva tako estetska in umetniška vrednost stvaritev kot tudi stopnja dejanske ustvarjalne angažiranosti, saj računalniki sami že izvajajo različne funkcije. Hkrati pa se pojavlja vprašanje neskladja med možnostmi, željami, preferencami mladih zunaj šole in tem, kar jim lahko ponudi šola s svojo tehnično opremo in znanjem učiteljev. Potreben bi bil tudi premislek o vključevanju ustvarjalnih dejavnosti ob glasbi (gibalno-plesnih, likovnih ali besednih) v instrumentalni pouk, če upoštevamo kognitivne, emocionalne in psihomotorične segmente otrokove osebnosti in si prizadevamo za usmeritev izobraževalnega procesa na otrokov celostni glasbeni in osebnostni razvoj. Glasba in gibanje sta za otroka nedeljiva celota in dajeta številne možnosti za svobodno ustvarjalnost, prav tako sta glasba in beseda izrazito povezani in velikokrat glasbena ustvarjalnost izhaja prav iz besedne (in obratno). Povezava med glasbo in likovnimi dejavnostmi je sicer manj intenzivna, a gre za izraz doživetja celostnih glasbenih oblikovnih vsebin in potek posameznih glasbenih elementov. Glasbena ustvarjalnost lahko izhaja iz likovnih spodbud in obratno (Denac, 2002, str. 59).

Če opazujemo majhne otroke, je očitno, da je želja po izvajanju glasbe prisotna že v zgodnjem otroštvu. Otroci se glasbeno izražajo, da bi razumeli, strukturirali, dali pomen številnim vsakodnevnim izkušnjam. Tako si izmišljajo kratke melodije in pesmi ter ustvarjajo najrazličnejše zvočne efekte ob igranju z igračami, da bi izrazili odnose, ki jih začenjajo vzpostavljati s svetom, v katerem živijo. Ob glasbenem ustvarjanju otroci rastejo kot individualna in socialna bitja, ki postopoma dojemajo umetnost ne samo kot pomen lastnega izražanja, temveč tudi kot orodje, ki jim skozi domišljijo pomaga osmisлити svet. Omo-goča jim refleksijo dejanj, misli in čustev v procesu komunikacije s svetom in z drugimi (Veloso in Carvalho, 2012, str. 73).

Damasio (1998) razlaga, da je zvočna, vizualna in taktilna čutenja, ki dosežejo naše možgane kot mentalne predstave, treba razumeti v kontekstu čustev. Cilj zaznavanja ni zaznavanje samo po sebi, temveč osebno življenje posameznika v njegovem telesu in odnosih. »Vsak predmet zunanjega sveta lahko vstopi v našo zavest le, če izstopi iz splošnosti, postane del našega osebnega sveta in doseže, da vzpostavimo z njim odnos. Doseči mora spremembo v organizmu, dotakniti se mora našega občutenja sebe in doseči, da se odzovemo, torej spremenimo svoje prejšnje stanje zavesti, v katerem ga ni bilo. /... / Svet se nas dotakne, ko se ga dotaknemo tudi sami, ker sprejmemo osebni odnos z njim.« (Rebula in Prebeg, 2012, str. 8) Glasbo torej doživimo tako zaradi njene značilnosti, da odmeva globoko v našem telesu, kot tudi zaradi telesnih sprememb, ki izhajajo iz tega procesa in izzovejo skupek čustev, ki oblikujejo pomen, ki ga ustvarimo iz glasbene izkušnje. Glasbene predstave izhajajo iz doživete izkušnje in iz čutenj v telesu. Domišljija je po mnenju Damasia (ibid.) manipulacija mentalnih predstav, ki jih zaznamo v katerem koli trenutku naših izkušenj ali pa so shranjene v spominu. Ker ta manipulacija velikokrat povezuje ideje, ki so zelo raznolike na konceptualni ravni, lahko proces domišljije vodi do trenutkov, ko nastanejo ustvarjalne ideje. Zato imajo skozi domišljijo tisti, ki so vključeni v umetniško ustvarjalnost, priložnost raziskovati možnosti, ki presegajo dogovorjene »pravilne« in ustaljene norme. Razvoj domišljijjskih možnosti, ki vodijo k ustvarjalnim dejavnostim, ima torej svoj izvor v čutih in občutkih in je povezan z idejo, ki jo umetnik otrok želi izraziti. Otrokov ustvarjalni impulz se na čustveni ravni oblikuje v glasbeni ideji, ki se pojavi v mislih (Abbs, 1991). Glasbenoustvarjalne dejavnosti pri pouku naj torej izhajajo iz notranjih otrokovih impulzov lastnega izražanja.

Glasbena ustvarjalnost in ozaveščanje zanjo je tako osrednjega pomena ne samo kot neločljivi del umetnosti, temveč tudi kot vir iskanja izpolnjujočih umetniških in življenjskih izkušenj, če se upremo na trditev Krofliča (2007, str. 29), da se je ukvarjanje z umetnostjo pokazalo kot eno najučinkovitejših orodij osebnostnega razvoja posameznika, pa tudi zagotavljanja kakovosti življenja. Že Aristotel (2005) meni, da umetniško ustvarjanje (sicer obravnava predvsem tragedijo in epiko, a gre, kot pri glasbi, za ustvarjanje del z estetsko vrednostjo) zajema dimenzije, ki so odločilne za humanistični razvoj vsakega posamezni-

ka: željo po ustvarjanju lepega, sposobnost ustvarjalnega upodabljanja stvarnosti, sočutno imaginacijo in katarzo. Ko smo ustvarjalni, »nam telo posreduje močne in jasne občutke o tem, kje je vsak hip naša moč, srce spregovori o našem trenutnem čustvenem dogajanju, um nam pomaga stopiti v stik z okoljem, predstavljati naše zamisli, komunicirati, predelovati vtise v jeziku naše kulture in dosegati izmenjavo mnenj, vidikov« (Rebula in Prebeg, 2012, str. 18). Read (1945, v Denac 2012, str. 30) pravi, da je sodobni človek izgubil svoje psihično ravnovesje zaradi pomanjkanja senzibilnosti, domišljije in občutkov, kar povzroča konfuzijo zavesti. Sredstva, s katerimi bi spremenili to stanje, najde v vzgoji, ki mora človeka usposobiti, da bo živel ustvarjalno in naravno. Pretiran racionalizem današnjih vzgojnih sistemov vodi k enostranskemu razvoju. Vzgoja naj se torej realizira v oblikah:

- svobodni izraz, ki zadovoljuje potrebo po komunikaciji misli in osebnih občutkov;
- opazovanje, ki zadovoljuje željo po bogatenju s spoznavanjem in s pridobivanjem
- vtisov;
- ocenjevanje, ki je odgovor individuuma na obliko izražanja drugih in odgovor na prave umetniške vrednosti (Read, 1945, ibid.).

Ugotovitve so prenosljive v glasbenoizobraževalni sistem.

Pri otrocih v začetni fazi učenja inštrumenta pri njihovih spontanah improvizacijah in preprostih kompozicijah še ni tako pomembna sama estetska vrednost njihovega ustvarjanja – ta se razvija postopoma s sposobnostjo aktivnega zaznavanja, doživljanja, vrednotenja in ustvarjanja lepega –, temveč predvsem spontanost in svoboda ustvarjanja, kajti določeni vzorci in pravila, ki so v kasnejših fazah in še posebno pri odraslih v pomoč, bi omejili otrokovo domišljijo, ki ima nepredstavljive razsežnosti in največkrat krepko presega domišljijo odraslih. Temeljni namen spodbujanja glasbene ustvarjalnosti otrok ni v ustvarjalnem dosežku in v njegovi morebitni umetniški ali estetski vrednosti, temveč v ustvarjalni dejavnosti kot načinu uvajanja v umetnost in umetniško izražanje (Oblak, 1987). Razen tega se otroci, spodbujani h glasbenoustvarjalnim dejavnostim, lažje soočajo s problemi, saj jih znajo ustvarjalno reševati, vodila pa jih želja po umetniškem izražanju.

Sklep

V glasbenem izobraževanju naj bi bil razvoj sposobnosti ustvarjalnega izražanja in komuniciranja na nov, pomensko ali estetsko ovrednoten in izviren način eden temeljnih namenov, ne samo ker se od umetnikov današnjega časa pričakujejo velike ustvarjalne sposobnosti v ustvarjanju produktov najvišje kakovosti in izvirnosti, kot menijo Williamon idr. (2006, str. 161), temveč predvsem zaradi pomena ustvarjalnosti za vse življenje. Če imajo otroci možnosti odkrivanja sveta, ki jih obdaja, na udoben, raziskovalen način, bodo nakopičili neprecenljiv ustvarjalni kapital, iz katerega bodo lahko črpali kasneje

v življenju (Gardner, 1993, v Tarufi, 2006, str. 153). Vloga glasbenega izobraževanja tudi ni le v vzgoji umetnikov, ki bi bili sposobni komunicirati čustva in estetske vtise na svoj, osebni način, temveč tudi v vzgoji poslušalcev, ko bi znali to vrednotiti.

Zavedanje pomena glasbene ustvarjalnosti je prvi korak za soočenje z izzivi vključevanja ustvarjalnosti v inštrumentalni pouk. Za izvajanje glasbeno-pedagoškega procesa, ki bi vključeval ali vključuje glasbeno ustvarjalnost kot del kurikula, je

potrebno, da se učitelji zavedamo pomena ustvarjalnosti, da smo pripravljeni za vseživljenjsko učenje in profesionalno razvijanje in da smo usposobljeni za vnos glasbene ustvarjalnosti v svojo pedagoško prakso. Kot meni Breda Oblak: »Ustvarjalne dejavnosti skladno z zmožnostmi učencev zahtevajo jasno opredeljene vzgojno-izobraževalne cilje, njihov potek pa mora biti voden tako, da spodbuja sodelovanje, izrazno domišljijo, spontanost ter zaupanje v lastne sposobnosti.« (Oblak, 1995, str. 23)

#Viri in literatura

1. Abbs, P. (1991). From babble to rhapsody: On the nature of creativity. *British Journal of Aesthetics*, 31(4), str. 291–300.
2. Aristoteles (2005). *Poetika*. Ljubljana: Študentska založba (Zbirka Claritas).
3. Bratico, E. in Tervaniemi, M. (2006). Musical creativity and the human brain. V: Deliège, I. in Wiggins, G. A. (2006, str. 290–322). *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press.
4. Bresler, L. (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.
5. Clarke, E. F. (2012). Creativity in performance. V: Hargreaves, D. J., Miell D. E., MacDonald, R. A. R. (ur.). *Musical Imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. New York: Oxford University Press, str. 17–31.
6. Coleman, S. N. (1922). *Creative Music for Children*. New York: Putnam. Dostopno na <http://archive.org/stream/creativemusicfor00cole#page/n263/mode/2up> (15. 3. 2014).
7. Damasio, A. R. (1998). *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Harper Perennial.
8. Deliège, I. in Wiggins, G. A. (2006). *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press.
9. Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
10. Denac, O. (2012). *Načrtovanje glasbenih dejavnosti v zgodnjem obdobju otroštva : visokošolski učbenik*. Maribor : Pedagoška fakulteta.
11. French, L. (2005). *Improvisation: An Integral Step in Piano Pedagogy*. Dostopno na http://digitalcommons.trinity.edu/music_honors/1 (11. 1. 2014).
12. Hickey, M. in Webster, P. (2001). Creative thinking in music: Rather than focusing on training children to be creative, it might be better for music teachers to nurture children's inherent ability to think creatively in music. *Music Educators Journal*, 88, str. 19–23.
13. Kroflič, R. (2007). Vzgojna vrednost estetske izkušnje. *Sodobna pedagogika* 3/2007, str. 12–30.
14. McMillan, R. (1997). Finding a Personal Musical Voice: The Place of Improvisation in Music Education. V: *Music Education*, December (9), str. 20–28.
15. Oblak, B. (1987). Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne šole. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza Edvarda Kardelja, Akademija za glasbo.
16. Oblak, B. (1995). Izvor in pojmovanje strukture učnega načrta za splošni glasbeni pouk. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo*, 1. zvezek. Ljubljana: Akademija za glasbo.
17. Oblak, B. (2000). Vpogled v značilne raziskave o ustvarjalnem učenju na področju glasbe. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo*, 3. zvezek. Ljubljana: Akademija za glasbo.
18. Odena, O. idr. (2012). *Musical creativity: Insights from Music Education Research*. Velika Britanija: Ashgate.
19. Pressing, J. (1987). *Improvisation: Method and models. Generative processes in music*(ur. J. Sloboda), Oxford University Press. Dostopno na <http://musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/mu206/improv-methods.pdf> (16. 4. 2014).
20. Rebula, A. in Prebeg, J. (2012). Postati sposobni poslušati sebe in drugega. V: *Šola poslušanja*. Trst: KD Odiseja.
21. Rebula, A. in Prebeg, J. (2012). Osebo poslanstvo. V: *Šola poslušanja*. Trst: KD Odiseja.
22. Tafuri, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. V: Deliège, I. in Wiggins, G. A. (ur.). *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press, str. 134–159.
23. Učni načrt. Klavir. Dostopno na <http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/klavir199-212.pdf> (16. 3. 2014).
24. Učni načrt. Nauk o glasbi. Dostopno na http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/glasba/pdf/nauk_o_glasbi321-340.pdf (16. 3. 2014).
25. Valenčič Zuljan, M. (2008–2010). Projekt: V5-0440. Spodbujanje kulture raziskovanja in inoviranja pri pouku skozi proces vseživljenjskega učenja učiteljev. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. Dostopno na <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-EREX4XJU> (16. 5. 2014).
26. Veloso, A. L. in Carvalho, S. (2012). Music composition as a way of learning: emotions and situated self. V: Odena, O. idr. (ur.). *Musical creativity: Insights from Music Education Research*. Velika Britanija: Ashgate, str. 73–93.
27. Williamon, idr. (2006). Creativity, originality, and value in music performance. V: Deliège, I. in Wiggins, G. A. (ur.). *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press, str. 161–181.

Kinderuni, children's university, otroška univerza

Povzetek

V prispevku predstavljamo edino otroško univezo v Sloveniji – Mini univerzo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru (MUF). Najprej s primerjalno analizo petih modelov razvijanja nadarjenosti definiramo ključne karakteristike nadarjenih. Slovenski koncept primerjamo s tremi modeli z angleško govorečega področja in dvema z nemško govorečega področja ter tako oblikujemo temeljne karakteristike. Z anketnim vprašalnikom nato testiramo, ali starši otrok, ki obiskujejo MUF, zaznavajo spodbujanje teh karakteristik v dejavnostih MUF-a. Rezultati kažejo, da je program MUF primer dobre prakse obogatitvenega programa.

Ključne besede: nadarjeni učenci, obogatitveni programi, starši, evalvacija.

Uvod

Nadarjeni učenci

Pomembnost spodbujanja nadarjenosti je danes v slovenskem prostoru že priznana, razbijajo se celo nekateri miti o tem (Ferbežer, 2013). Kljub temu da se nadarjenost raziskuje že več desetletij, še vedno ni raziskovalno podkrepljene in v skupnosti

Zusammenfassung

Im Beitrag wird die einzige Kinderuni in Slowenien präsentiert – Mini univerza Filozofske fakultete Univerze v Mariboru (MUF). Zuerst werden mit einer Vergleichsanalyse von fünf Modellen für Begabte die Schlüsselcharakteristiken der Begabten definiert. Das slowenische Modell wird mit drei Modellen aus dem englischsprachigen Raum und zwei aus dem deutschsprachigen Raum verglichen, aufgrund dessen die Grundcharakteristiken geformt werden. Mithilfe eines Fragebogens wird im Weiteren getestet, ob die Eltern, deren Kinder die Kinderuni MUF besuchen, das Fordern von festgestellten Charakteristiken in den Tätigkeiten der Kinderuni MUF wahrnehmen. Die Resultate zeigen, dass die Kinderuni MUF ein Beispiel guter Praxis für ein Bereicherungsprogramm ist.

Schlüsselbegriffe: begabte Kinder, Bereicherungsprogramme, Eltern, Evaluierung.

sprejete definicije nadarjenosti (Sternberg, 2004), obstaja pa strinjanje o treh povezanih komponentah (nadpovprečne sposobnosti, izjemna predanost nalogi in visoka stopnja ustvarjalnosti), ki jo je predlagal Renzulli (1977). Osebe, ki so sposobne povezati te tri komponente, potrebujejo znotraj izobraževalnega sistema posebne priložnosti za razvijanje svoje nadarjenosti.

Raziskave so preverjale različne oblike grupiranja pri spodbujanju nadarjenih učencev. Kot najbolj učinkovite so se izkazale tiste, pri katerih so bili nadarjeni v isti skupini kot obetavni otroci, če so le bile vsebine dovolj napredne in poučevanje diferencirano (Tieso, 2002). Izmed različnih predlaganih oblik spodbujanja nadarjenih učencev so se kot najbolj učinkovite izkazale akceleracija (Colangelo idr., 2004) projektno delo (Field, 2009) in obogatitev (Gavin, 2007). V MUF-u (Mini univerzi Filozofske fakultete Univerze v Mariboru) smo se odločili za zadnjo obliko, pri čemer smo učence grupirali po Joplinovem načrtu (v isti skupini so otroci različnih starosti). Novejši pregledi raziskav potrjujejo, da so psihosocialni faktorji izjemno pomembni (Subotnik idr., 2011) in da nadarjeni posamezniki morajo sprejeti soodgovornost za razvijanje svojih sposobnosti. Glede na spektrum definicije nadarjenosti (od prirojena do pridobljene) so ponujeni različni modeli (Meyers, van Woerkom in Dries, 2013), kako posameznik organizira in aktivno razvija svoj talent.

V MUF-u smo se zato odločili, da ne bomo vpisovali le otrok, ki so bili identificirani kot nadarjeni, temveč bomo sledili tem spoznanjem. Naši mini študenti in mini študentke so torej otroci, ki niso nujno identificirani kot nadarjeni, vendar so dovolj vedoželjni, da so se vpisali v program, in dovolj odgovorni, da ga obiskujejo celo leto.

Mini univerza Filozofske fakultete Univerze v Mariboru

Otroške univerze poznamo šele nekaj desetletij, so se pa izredno hitro razširile in danes jih najdemo v vseh večjih evropskih državah in še kje drugje. Zanimanje za otroške univerze, števila programov, vpisanih otrok in odmevnost kažejo v vseh državah izjemno pozitiven trend. Glavna naloga vseh otroških univerz je, da spodbujajo zanimanje za različna področja znanosti, da znanost približujejo osnovnošolskim otrokom in s tem univerze na poseben, nov način povezujejo z okoljem. Običajna izvedba programov otroških univerz so predavanja, seminarji, delavnice, najdejo se pa tudi druge oblike. Univerze se trudijo, da bi s svojimi programi pokrile velik del znanstvenih področij, obenem pa tudi, da bi ponujale teme na način, zanimiv za otroke. Naslovi predavanj imajo pogosto obliko vprašanj, da pritegnejo pozornost otrok. Univerze vidijo v programih za otroke tudi priložnost ugotoviti, kaj otroke zares zanima, saj izvedbe programov dajejo možnost, da »naša zanimanja primerjamo s pričakovanji otrok. Pri tem je pomembno, da tudi učenci univerzo doživijo kot odprto ustanovo, s katero lahko komuniciramo.« (Eberhard Schaich, rektor Univerze v Tübingenu, Nemčija) Konceptom otroških univerz po svetu smo sledili tudi na Univerzi Maribor z ustanovitvijo Mini univerze Filozofske fakultete UM (MUF), ki je svoje programe začela izvajati jeseni 2012. Slogan MUF-a se glasi *Radovednost je avtocesta do znanja* in ravno spodbujanje radovednosti postavljamo v središče našega koncepta. Ponujamo tri programe: MUF

1 (za otroke od 3. do 6. razreda OŠ), MUF 2 (za otroke od 7. do 9. razreda OŠ) in Medgeneracijske delavnice (za otroke od 3. do 6. razreda OŠ in njihove babice oz. dedke); vse tri izvajamo v Mariboru, prva dva tudi v Ljubljani. V študijskem letu organiziramo štirinajst predavanj za vsak program, ponujamo pa tudi obogatitvene dejavnosti, npr. obisk Univerzitetne knjižnice Maribor idr. Skupaj je bilo v vse tri programe v študijskem letu 2013/14 vpisanih 256 otrok. Število vpisnih mest je zaradi velikosti predavalnic na Filozofski fakulteti UM in Fakulteti za varnostne vede UM (v Ljubljani) omejeno, vpis je celoleten in otroci ob vpisu prejmejo LEGI-je (indekse), v katerih zbirajo podpise predavateljev. Vsi, ki imajo zadostno število podpisov, na svečani podelitvi iz rok dekana fakultete prejmejo potrdilo. Predavatelji prihajajo z različnih fakultet mariborske univerze in veliko pozornosti posvečajo načinu dela. (»Na to predavanje sem se pripravljaj veliko bolj intenzivno kot na kakšno drugo.«) Otroci pokažejo, kaj jim je všeč, in na samih predavanjih postavljajo izjemno veliko vprašanj. Seveda pa tudi pokažejo, če se dolgočasijo ali če jih kaj vznemiri. Zanimanje staršev za MUF je tudi precejšnje, tako organiziramo tudi prenose predavanj v drugo predavalnico. MUF razumemo kot dopolnilo šolskim učnim načrtom in sodelovanje z osnovnimi šolami se kaže tudi v tem, da z ene od osnovnih šol v Mariboru na predavanja skupaj s pedagoginjo prihaja manjša skupina otrok, kar jim je šola ponudila kot dejavnost v okviru individualnih načrtov za nadarjene. Med študijskim letom otrokom ponudimo tudi nekajminutna spoznavanja s poljskim jezikom, kar je priprava za sodelovanje z otroško univerzo v Katowiczah, s tem povezano sta organizirani tudi dve poljski kulinarčni delavnici. MUF je član mednarodne zveze otroških univerz (EUCENET), v okviru katere smo predstavili tudi program medgeneracijskih delavnic, ki je novost na otroških univerzah. Otroci in babice oz. dedki skupaj obiskujejo delavnice, se učijo drug od drugega, sodelujejo, si pomagajo in skupaj uživajo. Predavatelji se za te delavnice pripravljajo drugače, saj upoštevajo obe starostni skupini. Tudi teme so takšne, da je pri njihovi obravnavi mogoče zajeti različne vidike, poglede, ki so glede na različni starostni skupini pričakovani. Predavatelji poskušajo pokazati, kaj kdo zna, zmore in ve ter katere so prednosti, pri čemer pa seveda same starostne skupine niso tema delavnic. Nekaj naslovov: *Kje je matematika v našem hladilniku?* / *Kako bomo sodili, da se ne bomo zmotili?* / *Ali so na spletu res črne luknje?* / *Kam pa naj dam plenice?* / *Zakaj pri nas ne jemo ščurkov?* idr.

Pri sami sestavi programov na MUF-u si prizadevamo za raznolikost, obenem pa si poskušamo predstavljati želje otrok ter na manjši skupini tudi testiramo zanimanje za določeno temo. Pri tem utemeljeno razlikujemo med programoma MUF 1 in MUF 2, seveda zaradi starosti in kognitivnega razvoja otrok. Nekaj naslovov iz študijskih let 2012/13 in 2013/14: *Kako iz fižola nastane prdec?* / *Kdo je večji frajer: Beyblade ali Barbie?* / *Ali na travniku živijo mačja ušesa?* / *Ali lahko zgradimo nebotičnik do neba?* / *Moj dom je kartonasta škatla* / *Zakaj se smeji?* /

Čez 600 m zavijte levo! Preračunavam. / Zakaj so domači prašiči umazani? / Je smrkelj moj prijatelj ali sovražnik? / Kdo živi na moji glavi? / Psihologi – detektivi / Vse, kar imam, ni vedno moje / B-kustika / Kako lahko postanem Tina M.? / Zakaj lovec, ki ubije volka, ne bo šel v zapor? / Zakaj nas učiteljice v šoli ne tepejo? / Zakaj med operacijo spim in kdo pazi name? / Kje se rodijo, živijo in umrejo zvezde? / Zakaj rek ne pustimo pri miru? itn.

Predavanja so izjemno dobro obiskana, kar je pripisati dobro izbranim temam, izvrstnim predavateljem in tudi dejstvu, da je MUF edina otroška univerza v Sloveniji.

Namen

Programe MUF-a Filozofska fakulteta UM izvaja že drugo leto. V okviru priprave programov za naslednje študijsko leto in z željo po izboljšanju dela smo starše prosili za sodelovanje pri anketi. Z raziskovalnega vidika nas je zanimalo, kako se koncept nadarjenosti vključuje v MUF. Zato smo skozi empirično raziskavo želeli odgovoriti na tale vprašanja:

- Katere karakteristike nadarjenosti primarno razvija MUF?
- Ali so načrtovana primarna področja tudi zaznana v mnenjih staršev?
- Kako se odraža od MUF-a spodbujana radovednost?

Kot že omenjeno, si je kot ključni dejavnik MUF zastavil razvijanje otroške radovednosti kot karakteristike nadarjenosti. Zato smo radovednosti namenili posebna vprašanja. Ker je postavljanje visokih pričakovanj zelo pomembno za dosežke otrok (Japelj Pavešič, Svetlik in Kozina, 2013), smo kot neodvisno spremenljivko zastavili pričakovanja staršev glede najvišje formalne izobrazbe, ki jo bo dosegel njihov otrok.

Metodologija

Za pridobivanje empiričnih podatkov smo najprej razvili instrument. Zato smo slovenski model spodbujanja nadarjenih učencev (Žagar idr., 1999) primerjali s tremi modeli, ki so jih razvili v angleško govorečih okoljih (SIGS, ISDE, NAGC), in dvema modeloma z nemško govorečih področij (Hany in Nickel, 1992; Hettwer, 2001).

SIGS (Scales for Identifying Gifted Students), ki je široko sprejet v ameriškem okolju, sta na podlagi raziskav razvila Ryser in McConnel. Renzulli idr. (2009) poročajo o relativno visoki zanesljivosti. Podobna koncepta ponujata National Association for Gifted Children (NAGC, 2014) in Davidsonova akademija za izjemno nadarjene v Nevadi (ISDE, 2014). V nemško govorečih področjih so privzeli delitev, ki jo je predlagala B. Clark (1992), in sicer govorijo o kognitivnem, afektivnem, psihomotoričnem in intuitivnem področju (Hany in Nickel, 1992) ali pa področja združijo v učno miselno, v področje delovnih navad in interesov ter t. i. socialno področje (Hettwer, 2001). Opažamo, da je najbolj sprejeta (tako v Sloveniji kot drugje) kategori-

zacija na splošno intelektualno, specifično akademsko, ustvarjalno, vodstveno, umetniško in psihomotorično področje.

Značilnosti nadarjenih učencev so kljub dokaj veliki poenotenosti področij v različnih modelih različno poudarjeno zastopana. Primerjalna analiza prej omenjenih modelov je odkrila prekrivanje značilnosti, kot so ustvarjalnost, logično razmišljanje, dar opazovanja, spomin, smisel za humor, široka razgledanost, sposobnost hitrega učenja z razumevanjem, ustna in pisna jezikovna kompetenca, umetniško izražanje, psihomotorične spretnosti, visoka pričakovanja, raznolikost interesov, storilnostna motivacija, občutek za pravičnost, samostojnost in zanesljivost, vživljanje v občutke drugih in radovednost. Naštete značilnosti so se pojavile v vsaj treh od analiziranih modelov, vendar so bile včasih različno opisane. V slovenskem konceptu najdemo npr. ustvarjalnost (definicijo povzamemo po Sternbergu, 1999) opisano kot sposobnost divergentnega razmišljanja (fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaboracija). Vsi štirje primerjalni modeli npr. izpostavljajo visoka pričakovanja, ki jih lahko v slovenskem konceptu najdemo opisana kot potrebo po doseganju odličnosti.

Razen tega, da smo značilnosti primerjali in določali skupne kode, smo izbrali le tiste značilnosti, ki so se pojavile vsaj v treh izmed petih modelov. V slovenskem modelu npr. najdemo nenavadno domišljijo, ki je v ostalih modelih ni zaslediti, zato je v zbirnem seznamu ni. Podobno velja za diskrepanco med intelektualnim in duhovnim razvojem, introvertiranost in individualizem, ki jih omenja le avstrijski koncept, ali samokritičnost, ki jo najdemo v SIGC in modelu, ki ga opisuje B. Hettwer.

Pri raziskovalnem delu smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec

Raziskava je temeljila na priložnostnem vzorcu 112 anketiranih (sodelovalo je 77 % žensk in 23 % moških). 78 % vprašanih je doseglo izobrazbo, ki je višja od V. stopnje, torej višja od končane srednje šole.

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali februarja 2014 z anketiranjem s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika, ki zajema vprašanja, vezana na raziskovalni problem.

Postopek obdelave podatkov

Podatke smo statistično obdelali s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS za Windows v skladu z nameni in predvidevanji raziskave, in sicer na ravni deskriptivne statistike. Podatki so prikazani tabelarično – določene so absolutne frekvence (f) in izračunane odstotne frekvence (f %) – in grafično.

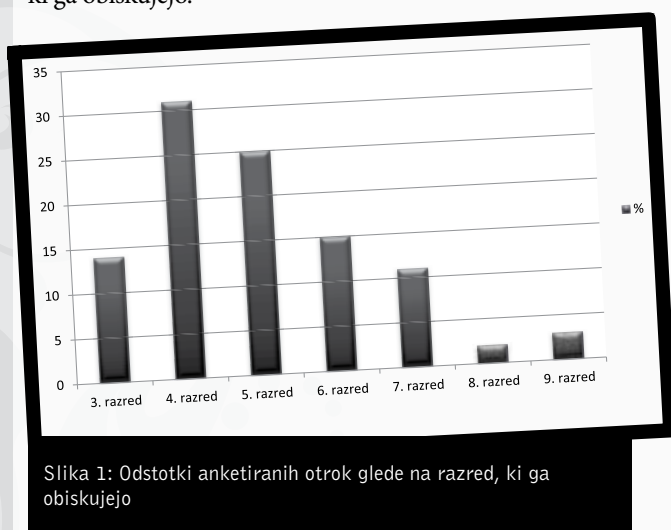
Rezultati in razprava

V nadaljevanju predstavljamo dobljene rezultate, ki pa smo jih zaradi lažje preglednosti strukturirali v tri sklope: pričakovanja anketiranih glede edukacijske prihodnosti otrok, mnenje o vplivu MUF-a na karakteristike nadarjenosti, mnenje o vplivu MUF-a na vedoželjnost otrok.

1. Pričakovanja anketiranih glede edukacijske prihodnosti otrok

Starši in stari starši si za svoje otroke oziroma vnuke/vnukinje želijo predvsem srečo in varnost, kljub temu pa že kmalu po otrokovem rojstvu začenjajo razmišljati o njegovi prihodnosti in kako bi lahko sami pripomogli k uspešnemu in predvsem zadovoljnemu razvoju. Ena izmed možnosti je, poleg dela z otrokom doma in v šoli, vključevanje v najrazličnejše prostoračasne dejavnosti, med katerimi je tudi MUF. Anketirani so podajali odgovore za svoje otroke ali vnuke/vnukinje (53 % dečkov in 47 % deklic), ki obiskujejo eno izmed organizacijskih oblik MUF-a. Nekaj več kot polovica otrok vprašanih (54 %) obiskuje MUF že drugo leto.

Na sliki 1 je prikazan odstotek vprašanih otrok glede na razred, ki ga obiskujejo.



Iz slike 1 lahko razberemo, da največ otrok oziroma vnukov/vnukinj vprašanih obiskuje četrty razred osnovne šole (31 %), četrtina (25 %) peti razred, 15 % šesti in 14 % tretji razred. Zadnje trilete osnovne šole obiskuje 16 % otrok. Zbrani podatki zagotovo ne prikazujejo popolnoma realne slike udeležencev MUF-a, saj na anketni vprašalnik niso odgovorili starši oz. stari starši vseh v program vključenih otrok. Zagotovo pa so približni odraz stanja, saj tudi sami ugotavljamo, da je največ letošnjih mini študentk in mini študentov povratnikov, torej otrok, ki so že obiskovali MUF. Prvo leto delovanja je bil MUF organiziran za učence od tretjega do šestega razreda, to študijsko leto pa smo na pobudo otrok (in seveda njihovih staršev), ki so lani zaključili šesti razred osnovne šole in bi torej po prvotnem konceptu izpadli iz programa MUF, organizirali MUF 2 (MUF, ki je namenjen učencem tretjega trileta). Vanj so se vključili

predvsem otroci, ki so že obiskovali MUF, priključilo pa se jim je še nekaj posameznikov. Med njimi tudi skupina otrok ene izmed mariborskih osnovnih šol, ki jih v sklopu dela z nadarjenimi pripelje na predavanja njihova učiteljica.

Izobrazba staršev pomembno vpliva na otrokov kognitivni in jezikovni razvoj (Hansen in Jochi, 2007), otroci višje izobraženih staršev v omenjenih razvojnih področjih svoje vrstnike, ki imajo nižje izobražene starše, prehitujejo za 12 do 13 mesecev. Dosežena stopnja izobrazbe anketirancev je relativno visoka (78 % vprašanih je doseglo izobrazbo, ki je višja od srednješolske), zato nas je zanimalo, kakšno najvišjo formalno izobrazbo bo dosegel njihov otrok oziroma vnuk/vnukinja. Pričakovanja so zelo visoka: 19 % jih pričakuje, da bo njihov otrok oziroma vnuk/vnukinja doktoriral, 76 % pa, da bo zaključil drugo bolonjsko stopnjo izobraževanja (ki je ekvivalentna nekdanji visokošolski izobrazbi). Iz dobljenih odgovorov lahko sklepamo, da sta izobrazba in znanje še zmeraj vrednoti. Želeli smo izvedeti, ali so pričakovanja anketiranih višja od dosežene njihove formalne izobrazbe, zato smo podatke zbrali v preglednici 1 in jih primerjali.

	Anketirani f %	Pričakovanje f %
II. stopnja – končana osnovna šola	0	1
III. stopnja – končana 2-letna srednja šola	0	0
IV. stopnja – končana 3-letna srednja šola	3	0
V. stopnja – končana 4-letna srednja šola	19	1
VI. stopnja – končana višja šola oz. 1. bolonjska stopnja	10	3
VII. stopnja – končana visoka šola oz. 2. bolonjska stopnja	44	76
VIII. stopnja – znanstveni magistririj in doktorat oz. 3. bolonjska stopnja	24	19
SKUPAJ	100	100

Preglednica 1 | Dosežena formalna izobrazba anketiranih in njihova pričakovanja glede izobrazbe otrok oz. vnukov/vnukinj

Pri pregledu preglednice 1 ugotavljamo, da večina staršev in starih staršev od svojih otrok oz. vnukov/vnukinj pričakuje višjo izobrazbo od dosežene lastne. Še posebno to velja za doseženo VII. stopnjo izobrazbe. Nekoliko nižji so le odstotki pričakovanih za dosego VIII. stopnje – prepričani smo, da imajo tisti anketiranci, ki so to stopnjo izobrazbe dosegli sami, jasnejši uvid v izobraževalni sistem in jim je jasno, da za dosego te stopnje nista dovolj le pridnost in marljivost, temveč je marsikdaj potreben pozitiven splet okoliščin. Naj ob tem spomnimo še na to, da so starši, ki pričakujejo od svojih otrok dosego višje stopnje izobrazbe, bolj vpleteni v izobraževanje

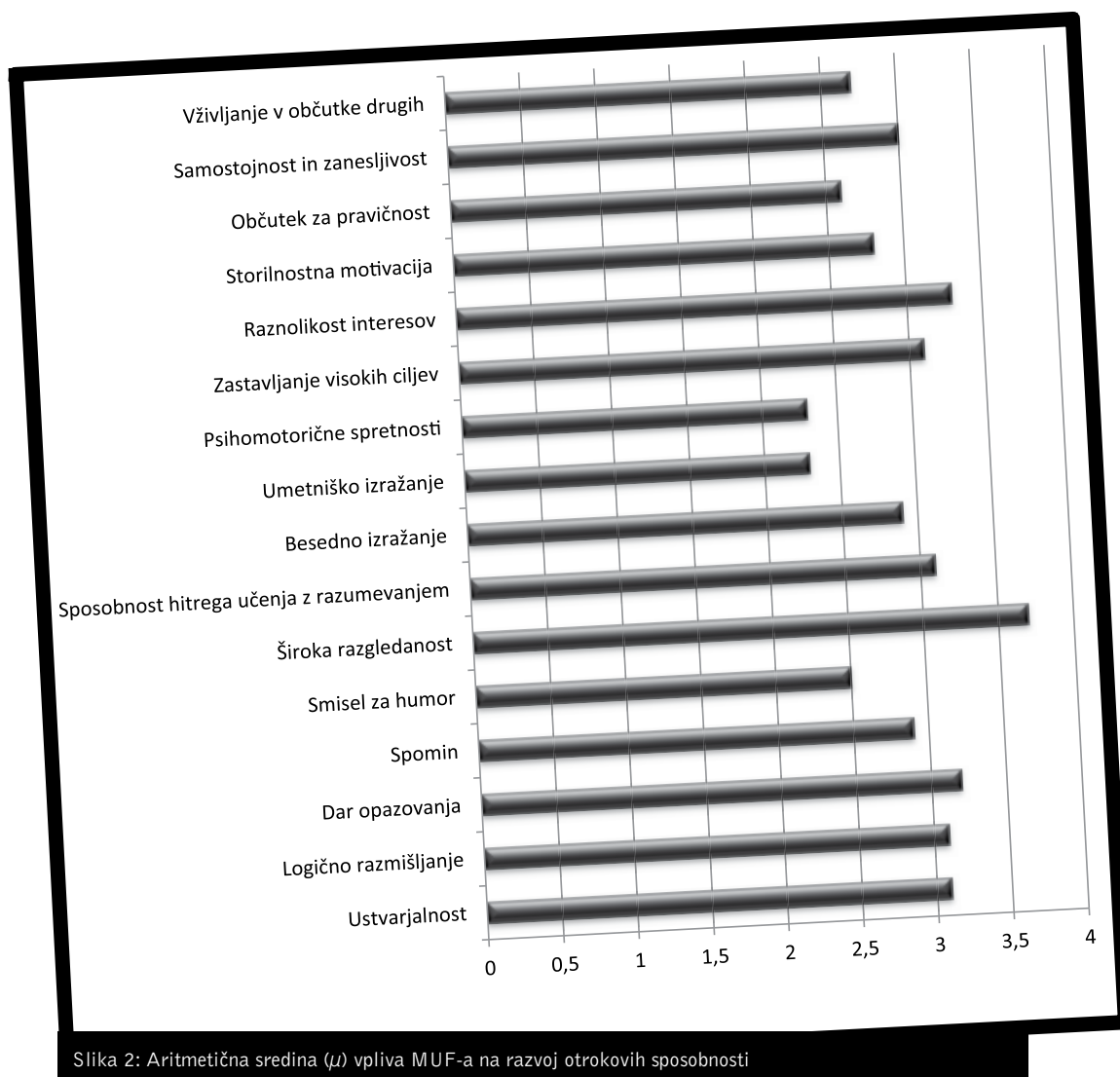
(doma, v šoli in zunaj nje) svojih otrok kot pa starši z nižjimi izobrazbenimi aspiracijami (Cugmas idr., 2010). To pa se delno ujema z nemško raziskavo (Kircher, 2006), ki jo je leta 2000 izvedla neka strokovna revija – ugotovili so, da si le nekaj manj kot 10 % staršev želi nadarjenega otroka, preostali so namreč prepričani, da je živeti z nadarjenim zahtevnejše, poleg tega pa so izražali skrb po intelektualni nedoraslosti do svojega otroka. Zagotovo pa nam naši dobljeni rezultati ponujajo izziv, kako pod okrilje MUF-a pridobiti tudi otroke staršev z nižjimi izobrazbenimi aspiracijami.

2 Mnenje anketiranih o vplivu MUF-a na karakteristike nadarjenosti

»Tako s teoretičnega, še bolj pa s praktičnega vidika je mogoče utemeljevati, da so v identifikaciji talentov opazovanja staršev premalo cenjena.« (Ferbežer, 1990) Anketiranim smo ponudili nekaj sposobnosti, ki opredeljujejo nadarjene otroke, in jih prosili, da z ocenami od 1 (ne vpliva) do 4 (močno vpliva) ocenijo, kako (po njihovem menju) vplivajo dejavnosti MUF-a na razvoj le-teh. Zaradi lažje predstavljivosti dobljene rezultate (aritmetično sredino oz. povprečno oceno vpliva MUF-a na razvoj otrokovih sposobnosti) grafično prikazujemo na sliki 2.

Anketiranci so vse sposobnosti na razvoj katerih (lahko) vpliva MUF, ocenili tako, da je aritmetična sredina (μ) ocene višja od 2, torej višje od 50 %, in da so vsi standardni odkloni (δ) nižji od 1, kar predstavlja veliko koncentracijo statističnih enot okoli aritmetične sredine. Anketirani so mnenja, da MUF najbolj vpliva na razvoj široke razgledanosti otrok ($\mu = 3,7$; $\delta = 0,55$), razvoj raznolikih interesov ($\mu = 3,3$; $\delta = 0,7$) in razvoj daru opazovanja ($\mu = 3,2$; $\delta = 0,73$). Sledijo ($\mu = 3,1$) razvoj ustvarjalnosti ($\delta = 0,71$), logično razmišljanje ($\delta = 0,76$), sposobnost hitrega učenja z razumevanjem ($\delta = 0,81$) in zastavljanje visokih ciljev ($\delta = 0,75$). Še najnižji oceni ($\mu = 2,3$) sta prejela vpliv MUF-a na umetniško izražanje ($\delta = 0,79$) in razvoj psihomotoričnih spretnosti (0,83).

Dobljeni rezultati so, predvidevamo, tudi posledica koncepta MUF. Ta med pomembne pogoje postavlja učno okolje, ki daje otroku hkrati čustveno varnost in intelektualne izzive, vsebine omogočajo (tudi) razvijanje višjih miselnih procesov in konceptov ter so dovolj raznolike, da ne pripeljejo do dolgočasnja. Ker pa MUF-ove dejavnosti, razen medgeneracijskih delavnic, potekajo v obliki predavanj, so torej slušatelji predvsem aktivni poslušalci, zaradi česar je jasno, da sta bila najnižje ocenjena



Slika 2: Aritmetična sredina (μ) vpliva MUF-a na razvoj otrokovih sposobnosti

vpliva na umetniško izražanje otrok in razvoj psihomotoričnih spretnosti.

3 Mnenje anketiranih o vplivu MUF-a na vedoželjnost otrok

Slogan MUF-a je *Radovednost je avtocesta do znanja*. 93 % vprašanih meni, da dejavnosti MUF-a spodbujajo radovednost njihovega otroka oz. vnuka/vnukinje.

To so identificirali tako, da ugotavljajo:

- otrok pred predavanjem sprašuje o temi predavanja (60 %),
- otrok se pred predavanjem iz različnih virov seznanja s temo predavanja (8 %),
- otrok poskuša pred predavanjem odgovarjati na vprašanje, ki je naslov predavanja (29 %),
- otrok pred predavanjem govori o temi predavanja (55 %),
- otrok po predavanju išče dodatne informacije o temi predavanja (60 %),
- drugo, npr. otrok po predavanju predava domačim, po predavanju razpravlja o vsebini, preverja znanje staršev (7 %).

70 % otrok po predavanju anketiranim pripoveduje zanimivosti iz predavanj, 24 % pa jim predavanje (kolikor je v njihovi moči) izčrpno predstavi. Le 6 % vprašanih je mnenja, da jim otroci le redko pripovedujejo o slišnem na MUF-u. 62 % anketiranih je mnenja, da njihov otrok oz. vnuk/vnukinja o aktivnostih na MUF-u pripoveduje tudi drugim članom družine in prijateljem, 72 % vprašanih pa tudi meni, da se z obiskom različnih aktivnosti MUF-a njihov otrok oz. vnuk/vnukinja tudi kdaj rad/-a pohvali.

Rezultati, vezani na vedoželjnost otrok, dokazujejo, da so mini študentke in mini študenti:

- sposobni uporabljati nova spoznanja, znanja in pojme v vsakdanjem življenju;
- sposobni razumeti vsebine, ki (večinoma) presegajo nacionalne učne načrte;
- željni usvajanja novih znanj z najrazličnejših področij;
- sposobni reševati probleme različnih zahtevnostnih stopenj;
- zmožni iz spomina priklicati različne podatke, tudi nevsakdanje;
- zadovoljni ob opazovanju in opisovanju vidnega;
- sposobni analizirati videno;
- pripravljeni teorijo tudi preizkusiti v praksi;
- kritični pri ocenjevanju vidnega in samega sebe;
- spretni pri uporabi pridobljenega v novih okoliščinah;
- aktivni pri pridobivanju podatkov iz drugih virov.

Sklep

V prispevku smo predstavili delovanje Mini univerze Filozofske fakultete Univerze v Mariboru (MUF) in rezultate empirične raziskave na populaciji staršev vključenih otrok. Ugotovili smo, da imajo starši vključenih otrok visoka pričakovanja do svojih otrok, da menijo, da program v veliki meri razvija vse

karakteristike nadarjenosti in še posebno radovednost. Dobljene rezultate bomo uporabili pri nadaljnem prizadevanju za dvig kakovosti programa na treh večjih področjih: izvajanje principa enakosti, širjenje lokacij izvedbe in širjenje ponudbe obstoječega programa.

Iz rezultatov je zaznati, da so v MUF vključeni otroci, ki izhajajo iz spodbudnega družinskega okolja. Starši in stari starši imajo visoka pričakovanja, aktivno se ukvarjajo z otroki in jim ponujajo priložnosti za razvijanje njihovih sposobnosti. V naše programe pa bi radi vključili tudi otroke, ki izhajajo iz manj spodbudnih okolij, in sicer s podeljevanjem štipendij ter širšo prepoznavnostjo programa. V šolskem letu 2014/15 bomo zato v sodelovanju s šolskimi svetovalnimi službami osnovnih šol podelili pet štipendij za program MUF 1. Da bi te otroke dosegli tudi zunaj šolskih okolij, so MUF-ovi predavatelji predavali na festivalu Lent v okviru ArtFesta. Kot že omenjeno, so že v šolskem letu 2013/14 potekale medgeneracijske delavnice, na katerih babice in dedki skupaj z vnuki aktivno izgrajujejo svoje znanje. V tem letu je na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru zaživela tudi univerza za tretje življenjsko obdobje. V Zrelo univerzo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru (ZUF) se vključujejo zainteresirani poslušalci, starejši od petinpetdeset let. Upamo, da bomo s širšim krogom odraslih dosegli tudi otroke, za katere bi bilo obiskovanje MUF-a dobrodošlo, a zanj ali ne izvedo ali pa nimajo možnosti, da bi se prijavili nanj. Zato že potekajo intenzivni dogovori s centri za šolske in obšolske dejavnosti. Zakladnica predavanj MUF-a trenutno vsebuje devetdeset naslovov (šolska leta 2012/13, 2013/14 in 2014/15), s katerimi bi v sodelovanju s centri za šolske in obšolske dejavnosti obogatili tako poletne šole kot šole v naravi.

Drugo področje, na katerem trenutno dela tim MUF-a, je lokacijska širitev. Prihodnje šolsko leto bomo program izvajali tudi zunaj Maribora in Ljubljane, in sicer ob dovolj visokem številu prijavljenih tudi v Celju, Slovenj Gradcu in Rogaški Slatini. Omenimo, da že sedaj MUF obiskujejo otroci iz oddaljenih krajev. Radi bi se jim približali tudi lokacijsko, saj verjamemo, da je logistika prevozov za starše danes lahko zahteven zalogaj.

Tesnejše sodelovanje z večjim krogom šol ostaja odprto vprašanje. Po svetu tesno sodelovanje mini univerz s šolami ni v praksi, kajti šole izvajajo individualizirane programe za nadarjene učence, primarni cilj MUF-a pa niso le učenci, ki so bili s formalnim postopkom identificirani kot nadarjeni, temveč vsi radovedni in vedoželjni otroci. Kljub temu upamo, da bomo tudi v nadaljnjem delovanju na področju nadarjenih dosegli mednarodni premik. Tako se MUF vključuje tudi v evropsko e-mrežo ustanov, ki se ukvarjajo z nadarjenimi oz. z razvijanjem talentov (ETSAM, <http://www.talentcentrebudapest.eu/talentmap>).

V preteklosti je bilo v šolski praksi spregledanih mnogo nadarjenih otrok. V šolskem poročilu o Albertu Einsteinu je zapi-

sano, da je fant, ki je spregovoril šele pri štirih letih, mentalno počasen, nedružaben in zmeraj zatopljen v svoje misli, Isaac Newton se je le s težavo prebil skozi gimnazijo, Tomasu Edisonu so v šoli rekli, da je preneumen za učenje, Roald Dahl je bil pri šestnajstih letih po oceni svojega učitelja angleškega jezika najbolj len in nepismen dijak v razredu, Walt Disney pa je bil odpuščen iz službe v časopisni hiši zaradi tega, ker naj ne bi imel dobrih idej.

Po pregledu raziskovalnih spoznanj Reissova in Renzulli (2010) izpostavljata, da je na prvem mestu potreba po obliko-

vanju učinkovitih programov, ki spodbujajo nadarjenost, kajti nadarjeni učenci so v šolah premalo izpostavljeni izzivom, kar posebno velja za osnovne in srednje šole. Dobro oblikovani programi namreč dolgoročno koristijo učencem, saj jim pomagajo dvigovati akademsko in karierno aspiracijo ter dvigujejo učni uspeh, ustvarjalnost in motivacijo (Lubinski idr., 2001). Glede na lastno prepričanje in rezultate empirične raziskave menimo, da smo z Mini univerzo Filozofske fakultete Univerze v Mariboru pripomogli k razvoju takšnih programov v slovenskem šolskem prostoru.

Literatura

- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (4th edition). New York: Macmillan.
- Colangelo, N., Assouline, S., & Gross, M. (ur.). (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Cugmas, Z., Kepe - Globevnik, N., Pogorevc Merčnik, J., Štumberger, T. (2010). Vpletenost staršev v otrokovo šolanje. *Sodobna pedagogika*, 2(4), str. 318–337.
- Ferbežar, I. (1990). Starši in študij akceleriranih nadarjenih otrok, *Vzgoja in izobraževanje*, Vol. 21, št. 2, str. 21–26.
- Ferbežar, I. (2013). Miti o matematičnih talentih, *Matematika v šoli* 1/2, 4–17.
- Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R., Sheffield, L. J., & Spinelli, A. M. (2007). Project M3: Mentoring Mathematical Minds: Challenging curriculum for talented elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 18, 566–585.
- Hansen, K., Jochi, H. (2007). Millennium Cohort Study Second Survey A User's Guide to Initial Findings. Centre of Longitudinal Studies Bedford Group for Lifecourse and Statistical Studies Institute of education, University of London. Pridobljeno 22. 2. 2014 s https://www.eprints.ioe.ac.uk/2734/1/Users_Guide_to_Initial_Findings_-_20707.pdf.
- Hany, E. A. & Nickel, H. (ur.). (1992). *Begabung und Hochbegabung: Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hettwer, B. (2001). *Hochbegabung und besondere begabungen*. Pridobljeno 12. 2. 2014 s http://www.schulpsychologie.de/wws/1715530.php?highlight_words=begabung&id=60641190050421493539222582259920.
- ISDE (2014). *Idaho State Department of Idaho. Gifted and Talented*. Pridobljeno 13. 2. 2014 s <http://www.sde.idaho.gov/GiftedAndTalented/>.
- Japelj Pavešić, B., Svetlik, K. in Kozina, A. (2013). *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu. Izsledki raziskave TIMSS 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kircher, E. (2006). *Naturwissenschaften Talente entdecken und fördern*. Kiel: IPN.
- Meyers, M. C., van Woerkom, M., & Dries, N. (2013). Talent – Innate or acquired? Theoretical considerations and their implications for talent management. *Human Resource Management Review*, 23, 305–321.
- NAGC, bd. National Association for Gifted Children. Pridobljeno 12. 2. 2014 s <http://www.nagc.org/AboutNAGC.aspx>.
- Renzulli, J. S. (1977). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K. & Sytsma Reed, R. E. (2009). An Investigation of the Reliability and Factor Structure of Four New Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 84–108.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20, 308–317.
- Ryser, G. R., & McConnell, K. (2004). *Scales for Identifying Gifted Students: Ages 5 through 18*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Sternberg, R. J. (ur.). (2004). *Definitions and conceptions of giftedness*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292–316.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54.
- Talent (n.d.-a). In Online Etymology Dictionary. Retrieved February.
- Tieso, C. L. (2002). *The effects of grouping and curricular practices on intermediate students' math achievement*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Žagar, D., Artač, J., Bezič, T., Nagy, M. in Purgaj, S. (1999). *Koncept. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Problemi odkrivanja glasbeno nadarjenih učencev v osnovni šoli

Povzetek

Če predpostavljamo, da je odkrivanje glasbeno nadarjenih v osnovni šoli namenjeno temu, da jim omogočimo dodatne spodbude v obliki različnih dejavnosti, ocenjevanje njihove nadarjenosti z ocenjevalno lestvico ni ustrezno in ne potrebno. Ocenjevalna lestvica ne more dovolj zanesljivo odkriti glasbene nadarjenosti. Za odkrivanje le-te razpolagamo z več dovolj verificiranimi testi, ki bi jih lahko uporabili. Cilj raziskave, ki smo jo izvedli za potrditev zgornje domneve, je bil ugotoviti skladnost ocenjevanja obeh ocenjevalcev, koliko učencev, ki dosegajo zadostno število točk, da so prepoznani za nadarjene, je vključenih v glasbeno šolo in/ali pevski zbor in koliko jih je pripravljenih nastopati na prireditvah v šoli. Ugotovili smo, da večina nadarjenih obiskuje glasbeno šolo, v šolskem pevskem zboru pa ne pojejo in ne nastopajo na šolskih prireditvah. Obiskovanje glasbene šole in petje v pevskem zboru je zadosten kriterij, da učencu zagotovimo dodatne spodbude. Tudi če spodbujamo koga, ki ni identificiran, mu s tem samo omogočamo pozitivne vplive, ki jih poleg vrhunskih dosežkov ponuja glasba.

Ključne besede: glasbeno nadarjeni učenci, glasbene sposobnosti, ocenjevalne lestvice, dodatne dejavnosti.

The problems of detecting the musically gifted pupils in primary school

Abstract

If we assume that the reason for identifying musically gifted pupils in primary school is to offer them additional activities, then it follows that using the grading scale to assess their talents is neither appropriate nor necessary. The grading scale is not sufficiently reliable to identify musical talent. For finding talent, we have enough verified tests at our disposal. The goal of our research is to confirm the above hypothesis and to find a correlation between the assessments of both assessors. We also want to know how many students with a sufficient number of points to be identified as gifted go to music school, sing in a choir, and how many of them are prepared to participate in school events. We found that most of the gifted pupils attend music school. However they do not sing in a school choir nor do they participate in music events at school. Even if those who have not been identified as gifted are encouraged to participate in after-school activities, they will be beneficially influenced by music, apart from having the opportunity to achieve excellence in said field.

Keywords: musically gifted pupils, musical skills, grading scale, after school activities.

Uvod

V splošni krizi, ki jo danes doživljamo, pospešeno iščemo rešitve, ki bi nas pripeljale v izboljšanje razmer v družbi in seveda tudi položaja posameznika. Čeprav nekako ne znamo izkoristiti že odkritih in izšolanih potencialov, ki bi lahko ustvarjalno prispevali k izboljšanju stanja, dajemo predvsem na šolskem polju čedalje večjo vlogo odkrivanju in razvijanju nadarjenih učencev. Ker se je gospodarski sektor začel zavedati pomena ustvarjalnosti pri raziskovanju in uveljavljanju novih razvojnih možnosti, počasi pridobiva na veljavi tudi umetnost – likovna in glasbena. To je verjetno eden od pomembnih dejavnikov, zaradi katerih v osnovnošolskem izobraževanju iščemo talente tudi na umetniškem področju. Za odkrivanje in delo z nadarjenimi morajo šole upoštevati koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi, ki je predpisan z zakonom. Čeprav je bil že spremenjen, menim, da vsaj odkrivanje glasbene nadarjenosti še vedno ni ustrezno urejeno.

Problemi odkrivanja glasbeno nadarjenih v osnovni šoli

Vsako leto, ko sem soočena z izpolnjevanjem lestvic OL-NAD07, zlasti z delom, ki se nanaša na glasbeno nadarjenost, se mi postavi več vprašanj. Ker je izpolnjevanje ocenjevalne lestvice vsebinsko in predvsem zaradi velikega števila učencev časovno zahtevno, se sprašujem, kakšen je smisel tega ocenjevanja in kaj želimo z njim izvedeti, česar že ne vemo po drugih kazalnikih. Če ocenjevalec ne pozna otrokovih visokih sposobnosti, jih tudi ne more ustrezno vrednotiti na lestvici. Če pa jih pozna, ni smiselno zgubljeni časa z izpolnjevanjem lestvice, ki bo samo potrdila tisto, kar že ve. Tudi vsebinska in metodološka ustreznost lestvice, ki ugotavlja glasbeno nadarjenost, mi zbujajo dvome kljub podatkom, ki jih je navedla ekspertna skupina (v Bezić idr., 1998) in ki kažejo, da je notranja zanesljivost trditve zelo visoka – Cronbach alfa je 0,97, povprečna interkorrelacija pa 0,75. Temeljitega razmisleka so potrebne trditve, ki jih navajajo in na podlagi katerih je nastala ocenjevalna lestvica ter opisujejo nadarjenost na glasbenem področju kot lastnosti, ki »se kaže v učenčevem zanimanju in ukvarjanju z glasbo. Taki učenci običajno obiskujejo glasbeno šolo in/ali imajo že tudi uspehe na različnih glasbenih tekmovanjih. Učitelj pa bo v šoli opazil, da se talentiran učenec zanima za glasbo, rad jo posluša ali poustvarja (poje, igra instrument, sodeluje v pevskem zboru ipd.) in tudi sam si izmišlja izvirne melodije. Zlahka si zapomni in izvaja melodične, ritmične vzorce ter se na glasbo tudi čustveno odziva.«

Za odkrivanje glasbene nadarjenosti obstajajo verificirani testi, ki jih lahko uporabimo. Vprašanje, ki se pojavi pri odkrivanju glasbene nadarjenosti v osnovni šoli, pa je, kdo naj bi te teste apliciral v praksi, saj nimamo dovolj testatorjev, ki bi bili usposobljeni tako na glasbenem področju kot na področju psihološkega testiranja. Zaradi tega bi bilo testiranje tudi drago.

Od prvih merjenj slušne občutljivosti pa do znanstvene discipline, ki odgovarja na številna vprašanja, ki jih postavlja glasba kot kompleksen psihološki fenomen in specifična kognitivno afektivna oblika, je bilo opravljenih veliko raziskav, v katerih so težave povzročala tudi vprašanja kompetentnosti. Psihologi se običajno ne čutijo dovolj kompetentni za reševanje glasbenih vprašanj, glasbeniki pa na splošno niso dovolj seznanjeni z možnostmi in spoznanji psihologije, da bi se ukvarjali z vprašanji, ki niso samo glasbena, kot na primer narava muzikalnosti, njen razvoj in možnosti vplivanja na ta razvoj, osebnostne značilnosti glasbenikov, izvajalcev, skladateljev in poslušalcev, značaj glasbenega doživljanja ipd.

Psihologi so prvi sestavili teste za merjenje glasbenih sposobnosti. Mirković Radoš (1983) navaja več avtorjev, med drugim Carla Seashora, ki je bil pionir na tem področju. Sestavil je prvi test glasbenih sposobnosti, ki je bil objavljen leta 1919, revidiran pa 1938 in vsebuje šest podtestov: test razlikovanja višine, test razlikovanja jakosti, test razlikovanja trajanja, test razlikovanja barve tonov, test spomina in test razlikovanja ritmičnih sklopov. Pozneje je svoj test zastavil večfaktorsko, vendar je doživel precej kritike, ker se nekaterim drugim strokovnjakom ni zdelo zadostno raziskovati muzikalčnosti po posameznih, nepovezanih elementih. Temeljne faktorje slušnih zmogljivosti sta raziskovala tudi Stankov in Horn. Sestavila sta šest faktorjev: razlikovanje tonskih vzorcev, slušno prepoznavanje povezav, neposredni slušni spomin, časovno dožemanje, ritmična natančnost in razlikovanje ritmov ter zaznava govora pri moteni pozornosti. Thurstone pa je razvil model, ki temelji na več neodvisnih faktorjih. Avtorica omenja še Bentleyev test, ki ima v svojem testu glasbenih sposobnosti štiri podteste: diskriminacija višine, pomnjenje tonov, analiza akordov in pomnjenje ritma. Med najbolj znanimi testi za merjenje glasbenih sposobnosti je tudi Wingov (Wing, 1970) standardizirani test glasbene inteligence, ki vsebuje sedem podtestov: analiza akorda, sprememba višine, spomin, ritmični poudarek, harmonija, intenziteta in fraziranje. Motte-Haber (1990) med drugimi navaja Gastonov test muzikalnosti, Drakov glasbenih sposobnosti, ki vključuje dva podtesta, ki imata tudi lažjo in težjo obliko, in Lundinov test, ki je testu glasbene nadarjenosti in glasbenih sposobnosti dodal še vrednotne in izvajalske teste. Tudi drugi raziskovalci so sestavljali večfaktorske teste, vsi pa so šibki na področju odkrivanja ustvarjalnosti. V slovenskem prostoru velja omeniti test Janje Črčinovič Rozman, ki pa je za uporabo v osnovni šoli dokaj zahteven in obširen. V formalnem pogledu razlikujemo teste po tem, koliko so kot merilo objektivni, zanesljivi in veljavni, in po tem, ali so normirani za razvrstitev individualnih sposobnosti. Ugotavljanje objektivnih podatkov bi moralo vključevati optimalizacijo enotnosti med različnimi testatorji. To velja za praktično izvajanje testov kot tudi za vrednotenje in razlago, ki ne dopušča nobenih možnosti subjektivnega pojmovanja.

Pomisleki se mi pojavljajo tudi glede tega, koliko še lahko v osnovni šoli spodbujamo razvijanje potencialov glasbeno nadarjenega učenca glede na njegove razvojne značilnosti v tem obdobju. Glede na različne opredelitve nadarjenosti in s tem v povezavi tudi vlogi prirojenih in pridobljenih glasbenih sposobnosti, se sprašujem tudi o časovni umeščenosti ocenjevanja glasbene nadarjenosti v sistemu odkrivanja nadarjenosti. Starost pri evidentiranju ni več ustrezna glede na spoznanja razvojne psihologije o tem, do katere starosti je razvijanje primarnih glasbenih sposobnosti še mogoče. Četudi bi zane-marila metodološki vidik, se moje dojemanje prepoznavanja glasbeno nadarjenih zaradi večletne prakse ne pokriva s posameznimi trditvami v lestvici.

Eden od problemov opredelitve in raziskovanja splošne nadarjenosti in v tem kontekstu tudi glasbene nadarjenosti je v tem, da ni splošno sprejete definicije. Sicer Strmčnik (1998) meni, »da konsenzualno velja, da je nadarjenost vsota danih in pridobljenih dejavnikov, ki omogočajo nadpovprečne stvarne ali le latentne, osebno ali družbeno koristne stvaritve na enem ali več toriščih ljudske dejavnosti, specifična organiziranost živčevja, nagnjenj, interesov in motivov nadarjenih pa daje pečat tudi njihovi osebnosti.« Nekateri avtorji (npr. Michel, 1968; Gordon, 1984, v Pesek, 1997; Mirković Radoš, 1983) pa menijo, da naj bi bila glasbena nadarjenost kombinacija glasbenih sposobnosti in ostalih osebnostnih lastnosti, ki posamezniku sicer omogočajo razvoj na glasbenem področju, vendar ga ne zagotavljajo same po sebi. Veliko je ljudi, ki kljub nadarjenosti ne dosegajo pričakovanih rezultatov, ker jim manjka npr. delovnih navad. Razumevanje glasbene nadarjenosti temelji na širšem razumevanju splošne nadarjenosti, ki pomeni visoke, zgodnje in zelo hitre dosežke. Glasbeno nadarjeni posamezniki že v zgodnji mladosti nadpovprečno interpretirajo glasbena dela in komponirajo. Prav tako zelo hitro usvojijo glasbeno delo in se ga naučijo na pamet. Pri raziskovanjih glasbene nadarjenosti sta se oblikovali dve različni pojmovanji. Prvo predpostavlja, da je muzikalnost zbirka med seboj relativno neodvisnih posameznih nadarjenosti, ki jih lahko merimo neodvisno drugo od druge, drugo pa, da posameznih glasbenih nadarjenosti ne moremo gledati neodvisno drugo od druge, temveč kot razčlenjeno enotnost doživljanja skozi celoto. Od začetka dvajsetih let naprej številni avtorji poudarjajo, da glasbenih nadarjenosti ne moremo pojmovati kot preprosto vsoto posameznih sposobnosti, temveč kot povezanost specifičnih glasbenih sposobnosti, kot so npr. sposobnost za tonske predstave, glasbena občutljivost, estetsko presojanje, interpretacija ipd. V glasbeno-pedagoški praksi danes pojmujeemo nadarjenost kot dinamične lastnosti, ki se razvijajo med učenjem. To nas napeljuje k razmišljanju, da je glasbena nadarjenost lastnost, ki temelji prav tako (ali mogoče še posebno) na glasbenih sposobnostih kot na okolju, ki lahko otroka v tej smeri spodbuja in s tem omogoča njegovo aktivnost, ki deluje na razvijanje glasbenih sposobnosti. S tem pa omogoča tudi izvirne stvaritve. Tudi o tem, kateri

dejavnik je pomembnejši, med strokovnjaki ni enotnega mnenja. Eni podpirajo teorije o večjem vplivu prirojenega, drugi pa o okolju in lastni aktivnosti. Kot povzemamo po Motte-Haber (1990), glasbeno nadarjeni starši običajno zagotavljajo svojim otrokom tudi spodbudno okolje za razvoj glasbenih sposobnosti, zato bi težko pritrdili nativistom in performistom, ki so bili zastopniki ekstremne teorije o dednosti in so trdili, da so vse človekove psihične in fizične značilnosti prirojene. V tem kontekstu moramo soglašati s Slobodo (1987), ki trdi, da glasbene sposobnosti pridobivamo skozi interakcijo z glasbenim okoljem. Glasbene sposobnosti se prezentirajo z izvajanjem nekaterih specifičnih kulturnih dejanj (aktivnosti) s težiščem na tonu in so po njegovem sestavljene iz bazičnih, prirojenih sposobnosti in teženj posameznika. Pri tem se navezuje na Piageta, ki proučuje razvoj otroka glede na njegovo motorično aktivnost. Torej če gledamo na človekov glasbeni razvoj skozi Piagetov model razvoja, ugotovimo nespremenljivo zaporedje poteka glasbenega razvoja, verjetno povezanega s splošnimi spremembami na drugih področjih kognitivnega razvoja. Tega zaporedja sicer po trditvah Bloombergove (v Motte-Haber, 1990) ne moremo povezovati z nekaterimi določenimi vidiki glasbenega vedenja, ki ga ugotavljamo pri otroku, ker je to odvisno tudi od kulture, motivacije in priložnosti v glasbi, ampak ga moramo povezovati s tipi glasbenih aktivnosti, ki jih največ najdemo v določeni starosti in temeljijo na generalnih kognitivnih kapacitetah, ki jih zahtevajo te aktivnosti. Pri tem pristopu moramo biti še posebno pozorni na možnosti spodbujanja specifičnih glasbenih kapacitet v zgodnjem glasbenem razvoju, ki pozneje ni več mogoč. Sloboda (1987) glede na zgornja vidika poimenuje spontano pridobivanje glasbenih sposobnosti od rojstva naprej inkulturacija, razvijanje specifičnih glasbenih spretnosti, ki se dogaja v izobraževalnem okolju, pa trening. Kot glavne elemente inkulturacije lahko štejemo delež niza osnovnih kapacitet, ki so prisotne že ob rojstvu ali takoj za tem, nato izkušnje, ki jih zagotavlja socialno-kulturno okolje, v katerem poteka otrokov razvoj, in spreminjajoči se kognitivni sistem z več drugimi spremljajočimi sposobnostmi, naučenimi v kulturnem kontekstu. Trening pa se pojavi, ko koncentriramo specifične izkušnje, ki niso del vseh članov neke kulture. Take izkušnje omogočajo človeku nadgradnjo splošnega temelja inkulturacije z dosežki, ki jih lahko označimo za ekspertne. V zahodni kulturi je glasbena inkulturacija dominantni proces do desetega leta starosti, po tem igra večjo ali največjo vlogo glasbeni trening. Trening torej vključuje zavestno prizadevanje za pridobitev večje dovršenosti.

Raziskovalni problem in cilj raziskave

Iz šolske prakse vemo, da imajo učenci, ki ne obiskujejo glasbene šole že zelo zgodaj, malo možnosti, da se uveljavijo kot vrhunski glasbeniki. Dvomimo tudi, da je ocena glasbene nadarjenosti dovolj zanesljiva. Predpostavljamo, da so glasbene dejavnosti, ki jih lahko zagotovimo v osnovni šoli, premalo, da

bi lahko kakovostno razvijali glasbeno nadarjenost. Zato predpostavljamo, da odkrivanje glasbeno nadarjenih v osnovni šoli ni smiselno.

Cilj raziskave je bil izvedeti, kako skladne so ocene dveh ocenjevalcev in koliko glasbeno nadarjenih učencev, odkritih z glasbenim delom lestvic OLNAD07 je vključenih v glasbeno šolo in/ali pevski zbor in koliko jih je pripravljenih nastopati na prireditvah v šoli. S pridobljenimi rezultati smo želeli utemeljiti svoje stališče o tem, da ni smiselno odkrivati glasbeno nadarjenih v osnovni šoli predvsem zaradi zagotavljanja dodatnih dejavnosti. Ugotoviti smo želeli tudi, ali so učenci, ki niso bili identificirani kot nadarjeni, vključeni v dodatne glasbene dejavnosti.

Hipoteze

Glede na oceno razmer v praksi in pogovore z učitelji, ki sodelujejo pri evidentiranju nadarjenih, smo oblikovali štiri hipoteze.

Hipoteza 1: Ocene na ocenjevalni lestvici za odkrivanje glasbene nadarjenosti se med skupinama ocenjevalcev ne razlikujejo.

Hipoteza 2: Učenci, ki so pri ocenjevanju učiteljev prepoznani kot nadarjeni, obiskujejo glasbeno šolo.

Hipoteza 3: Učenci, ki so pri ocenjevanju učiteljev prepoznani kot nadarjeni, pojejo v pevskem zboru.

Hipoteza 4: Učenci, ki so pri ocenjevanju učiteljev prepoznani kot nadarjeni, nastopajo na šolskih prireditvah.

Zasnova raziskave in opis metod

Za namene raziskave smo pregledali in izpisali podatke glasbene lestvice LNAD07 za 91 učencev, ki so bili v postopku identifikacije. Izračunali smo povezanost med ocenami obeh ocenjevalcev (Pearsonov r) in hi-kvadrat za preverjanje povezanosti med obiskovanjem glasbene šole, pevskega zbora in nastopanjem ter oceno nadarjenosti glede na število točk, ki jih je učenec dosegel na lestvici.

Del vprašalnika OLNAD07,¹ ki se nanaša na glasbeno področje, je sestavljen iz osmih trditev:

1. Učenec se zanima za glasbo, rad jo posluša.
2. Učenec rad igra na inštrument, poje ...
3. Učenec zna po posluhu reproducirati glasbo.
4. Zlahka si zapomni in izvaja melodične, ritmične vzorce.
5. Ima občutek za ritem in melodijo.
6. Glasbo čuti in se nanjo odziva (s telesnimi gibi, s spremembo razpoloženja ...).
7. Izmišlja si izvirne melodije.

1 Del vprašalnika, ki ga navajamo, je sestavni del ocenjevalnih lestvic OLNAD07, ki ga je pripravila ekspertna skupina za delo z nadarjenimi v osnovni in srednji šoli Zavoda RS za šolstvo pod predsedovanjem Tanje Bezić, in vsebuje še deset ocenjevalnih lestvic za druga področja.

8. Rad nastopa na glasbenih prireditvah.

Ocenjevalec veljavnost trditve za posameznega učenca oceni na lestvici od 1 (ne velja) do 7 (popolnoma velja). Končna ocena je seštevek vseh ocen, največje doseženo število točk je torej 56. Kot nadarjeni so prepoznani učenci, ki so jih ocenili z 49 ali več točkami.

Opis vzorca

V raziskavo smo uvrstili ocenjevalne lestvice 91 učencev, ki so bili v postopku evidentiranja v šolskih letih 2009/10, 2010/11 in 2011/12 in sta jih s konceptom odkrivanja nadarjenih v osnovni šoli ocenila dva ocenjevalca. V prvo skupino ocenjevalcev smo uvrstili razredne učitelje z več formalne glasbene izobrazbe in učiteljico glasbe, v drugo pa razredne učitelje.

Rezultati

Skupina ocenjevalcev	Povprečno število točk	Standardna deviacija	t	p
1	45,64	11,02		
2	40,32	15,23		
Skupaj	42,98	11,65	3,967	0,000

Tabela 1 | Povprečna ocena glasbene nadarjenosti

Pri primerjanju povprečnega števila točk, s katerimi so ocenjevalci prve in druge skupine ocenili učence, smo ugotovili, da je med skupinama ocenjevalcev statistično pomembna razlika. Nadarjenost učencev so v povprečju višje ocenili učitelji z več glasbene izobrazbe (prva skupina). Hipotezo 1 moramo zavrniti.

Učenci	Število učencev	Povprečno število točk	t	p
Obiskujejo glasbeno šolo.	43	47,62		
Ne obiskujejo glasbene šole.	48	38,82	3,924	0,000
Pojejo v zboru.	31	47,27		
Ne pojejo v zboru.	60	40,76	2,843	0,006
Nastopajo.	32	47,64		
Ne nastopajo.	59	40,73	2,77	0,007

Tabela 2 | Povprečna ocena nadarjenosti učencev glede na obiskovanje glasbene šole, petje v pevskem zboru in nastopanje na šolskih prireditvah

Iz tabele 2 lahko ugotovimo, da se doseženo število točk statistično pomembno razlikuje med učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, pojejo v pevskem zboru in nastopajo v šoli. Učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, dosegajo v povprečju večje število točk, kot tisti, ki je ne. Prav tako dosegajo večje število točk učenci, ki pojejo v zboru, in učenci, ki nastopajo na šolskih prireditvah.

Glasbena šola	Nadarjeni		Nenadarjeni		Skupaj		χ^2	p
	Število	%	Število	%	Število	%		
Obiskuje.	28	65,1	15	31,3	43	47,3		
Ne obiskuje.	15	34,9	33	68,8	48	52,7		
Skupaj	43	100	48	100	91	100	10,437	0,001

Tabela 3a | Povezanost identificirane nadarjenosti in obiskovanja glasbene šole

Pevski zbor	Nadarjeni		Nenadarjeni		Skupaj		χ^2	p
	Število	%	Število	%	Število	%		
Poje.	19	44,2	12	25,0	31	34,1		
Ne poje.	24	55,8	36	75,0	60	65,9		
Skupaj	43	100	48	100	91	100	3,717	0,054

Tabela 3b | Povezanost identificirane nadarjenosti in obiskovanja pevskega zbora

Nastopi	Nadarjeni		Nenadarjeni		Skupaj		χ^2	p
	Število	%	Število	%	Število	%		
Nastopajo	20	46,5	12	25,0	32	35,2		
Ne nastopajo	23	53,5	36	75,0	59	64,8		
Skupaj	43	100	48	100	91	100	4,604	0,032

Tabela 3c | Povezanost identificirane nadarjenosti in nastopanja za šolo

Glasbeno šolo obiskuje večina učencev, ki so prepoznani kot nadarjeni, torej moramo potrditi hipotezo 2. Lahko pa ugotovimo, da hodijo v glasbeno šolo tudi učenci, ki v šoli niso bili pripoznani kot nadarjeni. Nadarjeni učenci le v manjšem deležu nastopajo na šolskih prireditvah, zato moramo zavrniti hipotezo 4. V pevskem zboru poje manjšina nadarjenih, zato moramo zavrniti hipotezo 3. Ugotavljamo pa, da v pevskem zboru pojejo tudi glasbeno nenadarjeni učenci, ki tudi nastopajo na šolskih prireditvah.

Razprava

Odkrivanje glasbeno nadarjenih v osnovni šoli je v prvi vrsti namenjeno temu, da jim omogočimo dodatne spodbude v obliki različnih dejavnosti. Čeprav vzorec, ki smo ga uporabili v naši raziskavi, ni reprezentativen in ne moremo posploševati rezultatov, ocenjevanje nadarjenosti z ocenjevalno lestvico po našem mnenju ni dovolj objektivno. Ocenjevalci moramo poznati učence, da lahko izpolnimo lestvico, zato običajno tudi vemo, ali obiskujejo glasbeno šolo, zanesljivo vemo, ali pojejo v zboru in ali si želijo nastopati na šolskih prireditvah

z glasbenimi točkami. Prav tako vemo, ali so sposobni ustvariti kaj novega, saj jih spremljamo pri pouku. Zaradi tega jih lahko objektivno ocenimo tudi brez uporabe lestvice. Dvome v objektivnost lestvice pa vzbuja visoko število učencev, skoraj polovica, ki so prepoznani kot nadarjeni. Nekateri avtorji (Jurman, 2004, str. 325) celo ugotavljajo, da ne učitelji ne šolski psihologi ne poznajo pravih značilnosti vedenja nadarjenih, zato jih ocenjujejo predvsem po storilnosti. V primerjavi s testi glasbenih sposobnosti je lestvica manj zanesljiva, glede na zahtevnost odkrivanja glasbene nadarjenosti pa je na njej tudi premalo spremenljivk, ki le-to opisujejo. Če po predloženi verifikaciji vemo, da vse postavke v lestvici prispevajo k skupnemu rezultatu, to ne pomeni, da visoka ocena kaže, da je učenec glasbeno nadarjen, temveč le, da trditve ocenjujejo isto značilnost, ki pa ni nujno glasbena nadarjenost. Verjetneje je, da oba ocenjevalca poznata potenciale evidentiranih otrok, torej je vprašanje, zakaj sploh izpolnjevati lestvico, povsem upravičeno. Tudi ocene obeh skupin ocenjevalcev v naši raziskavi se statistično pomembno razlikujejo. Ker vemo, da morata učenca oceniti kot nadarjenega dva ocenjevalca, je vprašljiva zavrnitev učenca, če ga kot nadarjenega oceni le en ocenjevalec. Prva trditev na lestvici, da se učenec zanima za glasbo in jo rad posluša, ni nujno selektivna. Dejstvo je, da se za glasbo zanimajo in jo radi poslušajo tudi učenci, ki niso nadarjeni, saj vemo, da je glasba pomemben del mladostniške subkulture. Nekatere raziskave (Motte-Haber, 1990) ugotavljajo, da mladostniki poslušajo glasbo tudi več ur na dan. Prav tako lahko iz zgornjih podatkov ugotovimo, da igrajo instrumente tudi učenci, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, v zboru pa nadarjeni ne pojejo pogosto. Iz šolske realnosti je znano, da vsi, ki znajo po posluhu reproducirati glasbo, niso nujno glasbeno nadarjeni, prav tako sposobnost hitre zapomnitve, četudi melodije in ritma, nima nujno povezave z glasbeno nadarjenostjo. Vprašanje je tudi, kako objektivno lahko ocenimo trditve, kot sta na primer občutek za ritem, čutenje glasbe. Po naših izkušnjah si lahko izvirne melodije oz. stvaritve, ki jih lahko uvrstimo v glasbeno ustvarjalnost (npr. rap), izmislijo tudi učenci, ki si težko zapomnijo melodične ali ritmične vzorce, ker pač nimajo dovolj slušnih izkušenj in drugega glasbenega znanja, ni pa rečeno, da niso glasbeno nadarjeni. Tudi trditev, ki opredeljuje veselje do nastopanja, ni nujno v skladu z resnično nadarjenostjo, saj po naših podatkih rad nastopa le manjši delež nadarjenih.

Ko evidentiramo učence v osnovni šoli, se že približujejo desetemu letu starosti, ko v zahodni kulturi glasbena inkulturacija ni več dominantni proces. Po tem igra večjo ali največjo vlogo glasbeni trening. Če ta spodbuja sodelovanje znanja in parti-kularnih spretnosti, potem je to široka implikacija za celoten kognitivni sistem. V nasprotju s tipičnim odraslim kognitivnim profilom nekateri avtorji (Gardner, 1983) interpretirajo otrokov kognitivni profil kot »zvišan«. Visoka raven kognitivnih kapacitet in zaradi tega dosežki, ki izstopajo, nas lahko

zavedejo, da pripišemo glasbeno nadarjenost tudi učencem, ki niso glasbeno nadarjeni. Spodbujanje učencev k dodatnim glasbenim dejavnostim, je kljub temu dobrodošlo, vendar v razmerah, ko so otroci, zlasti tisti, ki imajo več potencialov, zelo obremenjeni z dejavnostmi zunaj šole, glasbeno nadarjeni v prvi vrsti z glasbeno šolo, jih ni smiselno še dodatno obremenjevati. Že za vadbo inštrumenta in učenje teorije v okviru glasbenega izobraževanja pogosto potrebujejo spodbudo, včasih skoraj prisilo staršev. Zato dodatno ponudbo/zahteve in v nadaljevanju izdelavo individualnega načrta v šoli pojmujejo kot nadležne in jih zavračajo. To lahko ugotovimo tudi po majhnem številu identificiranih, ki pojejo v pevskem zboru ali želijo nastopati na šolskih prireditvah. Po našem mnenju imajo učenci v glasbeni šoli boljše možnosti, da svojo glasbeno nadarjenost v polni meri razvijejo, kot v osnovni šoli. Tam so jim na razpolago specialisti za posamezna področja, med tem ko so učitelji glasbe v osnovni šoli usmerjeni bolj splošno. Bevan-Brown (2012) navaja avtorje, ki so ugotovili, da je visoka usposobljenost učiteljev, ki delajo z nadarjenimi, ključna za visoke dosežke njihovih učencev. Učenci, ki so prepoznani kot nadarjeni, a ne hodijo v glasbeno šolo, imajo navadno druge interese in za dodatne glasbene spodbude v šoli nimajo več razpoložljivega časa. V tem kontekstu je mogoče ugotavljati, da je postopek odkrivanja glasbeno nadarjenih v osnovni šoli neustrezen, ker so nadarjeni večinoma že prepoznani, za ostale pa je ugotavljanje nadarjenosti v tej starosti prepozno, da bi lahko razvili takšne sposobnosti, ki bi jim omogočale glasbeno kariero. Individualno načrtovanje njihovega glasbenega razvoja je nepotrebna administracija, saj jim zaradi različnih razlogov ne moremo zagotoviti enako kakovostnih spodbud kot v glasbeni šoli. Nadarjeni učenci, ki v osnovnošolskem obdobju ne obiskujejo glasbene šole, imajo le malo možnosti, da se v življenju realizirajo na glasbenem področju.

Sklep

Glasba ponuja učencem veliko možnosti na področju ustvarjalnosti. V osnovni šoli je pomembno, da je, kot navaja Csikszentmihalyi (1997), zagotovljeno razvijanje zmožnosti izpolnitve samega sebe skozi življenje, ki omogoča občutek, da smo del nečesa večjega. Ustvarjalnost je pri tem tudi pot k bogatejši in kompleksnejši prihodnosti. Glasbena umetnost in interesne dejavnosti s področja glasbe morajo vsem učencem omogočati pozitivne vplive, ki jih poleg vrhunskih dosežkov ponuja glasba: sproščanje, učenje socialnih veščin, učenje komunikacije, ustreznega izražanja čustev in reševanja medsebojnih napetosti, medsebojno spoznavanje, učenje solidarnosti in empatije ter zavedanja lastnih sposobnosti za ustvarjanje, ipd. (Pepelnak Arnerič, 2011). Pomemben je tudi, kot lahko povzamemo po McClellandu (1994), osebni stik in možnost upoštevanja individualnih želja in potreb udeleženca, skupinsko muziciranje pa omogoča stike med člani skupine, medsebojno pomoč, sodelovanje pri muziciranju, odnos do drugih udeležencev, ube-

sedovanje čustev, izražanje želja, upoštevanje navodil, dajanje pobud itd. Če že želimo delati z glasbeno nadarjenimi učenci v osnovni šoli, vidim možnosti predvsem na podpori pri razvijanju njihove vsestranske osebnosti s poudarkom na socialnih veščinah, ki jih omogoča ukvarjanje z glasbo, ne samo razvijanju enega glasbenega področja. S spodbujanjem glasbenih dejavnosti pa lahko in moramo dosegati vzgojne cilje, ki so v osnovnem šolanju pomembnejši od vrhunskih glasbenih dosežkov, tudi pri učencih, ki niso prepoznani kot glasbeno nadarjeni.

Literatura

1. Bevan-Brown, J. (2012). Digging Deeper, Flying Higer. The New Zealand Journal of Gifted Education, 17/1, Auckland: New Zealand Association for Gifted Children Incorporated. <http://www.giftedchildren.org.nz/apex/board.php> (pridobljeno 29. 3. 2014).
2. Bezić, T., Boben, D. idr. (1998). Ocenjevalne lestvice nadarjenosti učenca – izpopolnjena oblika 2007 (OLNAD07). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 7. http://www.zrss.si/doc/210911141918_ssd_ocenjevalne_lestvice_nadarjenosti_učenca-izpopolnjena_oblika_olnad07navodila.doc (pridobljeno 22. 3. 2014).
3. Csikszentmihalyi, M. (1997). Creativity: Flow and The Psychology of Discovery Invent. New York: Harper Perennial.
4. Motte-Haber, H. de la (1990). Psihologija glasbe. Ljubljana: DZS.
5. Jurman, B. (2004). Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
6. Gardner, H. (1995). Razsežnost uma – teorija o več inteligencah. Ljubljana: Tangram.
7. McClelland, R. (1991). The Healing Forces of Music: History, Theory and Practice. Shaftesbury: Elements Books Limited.
8. Mirković Radoš, K. (1983). Psihologija muzičkih sposobnosti. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Pepelnak Arnerič, M. (2011). Model ustvarjalnosti pri delu z nasilnimi učenci. (doktorska disertacija, mentorica Marjanovič Umek, L.) Ljubljana: Filozofska fakulteta.
10. Pesek, A. (1997). Glasbene sposobnosti, stopnje in struktura, Glasba v šoli, I/1, Ljubljana: ZRSŠ.
11. Sloboda, J. (1987). The musical mind – The cognitive psychology of music. Oxford: Clarendon Press.
12. Strmčnik, F. (1998). Pedagoški vidik spodbujanja nadarjenih učencev. V: Bezić, T. (ur.) Nadarjeni, šola, šolsko svetovalno delo. Ljubljana: Zavod za šolstvo. Str.15–31.
13. Wing, H. (1970). Test of Musical Ability and Appreciation. Cambridge: University Press.

 Barbara Sicherl Kafol

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
barbara.kafol@guest.arnes.si

Urban Kordeš

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
urban.kordes@pef.uni-lj.si

Ada Holcar Brunauer

Zavod RS za šolstvo
ada.holcar@zrss.si

Formativno spremljanje znanja za izboljšanje učenja vseh učencev pri glasbeni vzgoji

Povzetek

Kvalitativna raziskava, v kateri smo kot temeljni raziskovalni pristop uporabili metodo akcijskega raziskovanja, je omogočila pridobitev vpogleda v to, kako doseči, da bi vsak učenec čim bolj razvil glasbene spretnosti in znanja, prevzel odgovornost za svoje učenje ter uresničil svoje potenciale. Spoznanja udeležencev smo po principu akcijskega raziskovanja vnašali v pouk in tako omogočali njegovo spreminjanje in novo konstruiranje. Izvedena sta bila dva akcijska cikla. V članku so prikazani izbrani rezultati širše raziskave, v kateri smo z učenci oblikovali model formativnega spremljanja znanja pri glasbeni vzgoji. Ugotovitve raziskave so pokazale, da so učenci z vključitvijo v formativno spremljanje znanja postali aktivnejši pri pouku glasbene vzgoje, prevzeli so odgovornost za svoje delo in razvili samostojnost ter se trudili, da bi vsak izmed njih dosegel čim več.

Ključne besede: formativno spremljanje znanja, glasbena vzgoja, izboljšanje učenja.

Improving the performance of all pupils through formative monitoring of knowledge at music lessons

Abstract

Qualitative research in which we use the method of action research as a fundamental research approach enables us to obtain insight into how to develop music skills and knowledge in every pupil, and for pupils to take responsibility for their own learning and realize their potential. On the basis of the action research principle we inserted the findings of the participants into school instructions, thus enabling us to change and reconstitute the instructions. We performed two action cycles. In the paper are presented the selected results of a broader survey with the help of which we, together with the pupils, designed a model of formative assessment in music education. The findings of the research have shown that pupils who were included in formative assessment of knowledge become more active at instructions of music education and that they took responsibility for their work, developed independence, and attempted to achieve as much as possible.

Keywords: formative assessment, music education, improving learning.

1 Uvod

V zadnjih desetletjih so močna prizadevanja usmerjena k iskanju širšega nabora različnih oblik in načinov ocenjevanja (Razdevšek Pučko, 1996; Marentič Požarnik, 2003; Sentočnik, 2000; Komljanc, 2008; Fautley, 2010; Black in Wiliam, 1998, Collwel, 2002), ki naj bi spodbujali in vodili učence, da se bodo znali učiti, razvijati trajna znanja, uspešno dosegati učne cilje in postati vse bolj samostojni. Sodobnejši pristopi ocenjevanja v večji meri poudarjajo celostne načine ocenjevanja, pri katerih naj bi bila bolj kot sama količina reproduciranega znanja poudarjena kakovost znanja, ki se kaže npr. v globini razumevanja in uporabnosti (Marentič Požarnik, 2004). »Holistični ali celostni pogled na ocenjevanje tesno povezuje ocenjevalne postopke s procesom učenja in pouka – s postopki pridobivanja znanja in spretnosti z okoliščinami, v katerih se to dogaja. Poudarja, da se ne moremo zadovoljiti s sestavljanjem še tako objektivnih nalog in vprašanj za preverjanje, ne da bi pri tem hkrati upoštevali in skušali izboljšati njihov vpliv na učne metode, na motivacijo in doživljanje učenca, na njegov način učenja. Učitelj ni več le dajalec takih ali drugačnih ocen, ampak pomaga učencu, da si ustrezno razloži informacije, ki jih dobi pri preverjanju, in jih vgrajuje v svoje nadaljnje učenje.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 5)

»Spoznanje, da preverjanje in ocenjevanje usmerjata procese učenja in poučevanja, mora biti zadosten razlog za to, da temeljito in kritično razmislimo o načinih preverjanja in ocenjevanja v naših šolah in se vprašamo, ali pripomorejo h kakovostnejšemu učenju in znanju.« (Sentočnik, 2000, str. 86) Povezanost ocenjevanja z učenjem, poučevanjem in znanjem se ne zgodi sama po sebi in v praksi najdemo veliko primerov ocenjevanja, ki nimajo nič skupnega z razumevanjem učenja (Entwistle, 2005). Večja učinkovitost v procesu poučevanja zahteva spremembe tako na področju ocenjevanja kot tudi prepričanj, ki jih imamo o učenju. Vključuje razvoj kritičnega zavedanja, da sprememba na enem področju vodi k spremembi tudi na drugem področju. Vključevanje *ocenjevanja za učenje* zahteva od učitelja, da »temeljito premisli o učinkovitosti učenja in kakšna je njegova vloga pri tem. Drugačen pogled na učenje v sebi nosi tudi spremenjen odnos do ocenjevanja.« (James, 2006, str. 50)

Da bi povečali pozitivne in zmanjšali omenjene negativne posledice ocenjevanja – tako učiteljevega kot zunanega – in hkrati zvišali kakovost znanja, se uveljavljajo različne spremembe, premiki v poudarkih in novosti v ocenjevalni filozofiji in praksi; označujejo jih tudi za »alternativne«, drugačne, za »novo kulturo preverjanja in ocenjevanja«, za novo paradigma, za bolj »avtentične«, dovezetne za učenca, v primerjavi s tradicionalnimi (Razdevšek Pučko, 1996; Sentočnik, 2000; Rutar Ilc, 2003; Marentič Požarnik, 2003, v Marentič Požarnik, 2004, str. 16, 17).

2 Formativno ocenjevanje

Black in Wiliam (1998) sta avtorja številnih raziskav, v katerih je bilo preverjanje in ocenjevanje predvsem v funkciji pomoči učencem, »da se bodo bolje učili in dosegali boljše uspehe. Skupno jim je, da se usmerjajo bolj na proces kot na rezultat, da čim tesneje prepletajo preverjanje s samim učenjem, da uveljavljajo raznolike, pristne (avtentične), kompleksne oblike, da dajejo velik poudarek dogajanju v razredu – ki ni več le ‚črna škatla‘ – in odločitvam samih učiteljev, da prenašajo odgovornost za oblikovanje meril na učitelje in celo učence.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 8)

Dylan Wiliam (2013, str. 123) opisuje preverjanje kot »most med učenjem in poučevanjem. Koncept *formativno vrednotenja* je nastal v povezavi s spoznanji o pomembnosti povratnih informacij in z uporabo navigacijskih prispodob o držanju smeri s pomočjo krmarjenja z uravnavanjem«. Takšno vrednotenje predvideva uporabo petih »ključnih strategij«:

1. razjasnitev, soudeležnost pri določanju in razumevanje namenov učenja in kriterijev za uspeh,
2. priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju,
3. zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej,
4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja,
5. aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja (prav tam).

Formativno preverjanje je učinkovito, če ga integriramo v poučevanje, ki pa ga je treba v ta namen temeljito reorganizirati: »Kakršno koli novost pri formativnem preverjanju je nemogoče obravnavati kot obrobno spremembo v procesu učenja in poučevanja. Zahteva namreč določeno mero povratnih informacij med učečimi in učiteljem, kar predpostavlja kakovostne interakcije, ki so v osrčju pedagogike.« (Black in Wiliam, 1998a, str. 16, v Wiliam, 2013)

Vloga povratne informacije pri formativnem ocenjevanju

Preverjanje znanja izpolni formativno vlogo šele takrat, ko učencu ponudi kakovostno povratno informacijo, ki učenca seznani z doseženim, ga opozori na pomanjkljivosti in mu ponudi pot za odpravo teh pomanjkljivosti. Če se pojavlja povratna informacija v formativni vlogi (z možnostjo vpliva na nadaljnje učenje), lahko govorimo o *formativni povratni informaciji* (Razdevšek Pučko, 2004). Younker (2003, str. 235–236) pa temu še dodaja pomen »povratne informacije, ki jo učitelj in učenec ponudita drug drugemu in se nanjo tudi odzoveta«.

S. E. Pitts (2005, str. 227) je raziskovala povratno informacijo pri pouku glasbe s stališča učencev. Svoje učence je povprašala, kakšno povratno informacijo bi potrebovali pri svojem učenju glasbe. Učenci so v odgovorih izrazili kritiko o naglo napisanih

opisnih ocenah, ki v njih vzbujajo občutek, kot da učiteljem ni kaj dosti mar za njihovo delo, kar vpliva na njihovo samozavest in zaupanje v njihove ocene. Raziskava je pokazala, da si učenci želijo »jasnih, kratkih in odkritih komentarjev, ki jim bodo v pomoč pri učenju«. V nadaljevanju pa so učenci posredovali povratno informacijo, ki je imela na njih poseben učinek, pozitiven ali negativen. Ob tem je odkrila, da so učenci izredno občutljivi na jezik, ki ga uporabljajo učitelji, hkrati z njim pa izpostavila širino mogoče interpretacije, ki jo dopuščajo tovrstni komentarji in je lahko v nekaterih primerih celo zaskrbljujoča. Rezultati raziskave tudi kažejo, da bi učenci želeli dobiti »več ustnih komentarjev, ki bi bili izrečeni pogosteje in bi bili bolj kvalitetni«.

3 Raziskava

Z raziskavo smo želeli prispevati k razvoju teorije glasbenega učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja ter opredeliti stanje in možnosti celostnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji, ki bi omogočala spremljanje in vrednotenje vseh procesov glasbenega učenja in vseh vrst dosežkov. Še posebej nas je zanimalo, kako doseči, da bodo učenci ob podpori formativnega spremljanja prevzeli odgovornost za svoje učenje, razvili glasbene spretnosti in znanja ter uresničili svoje potenciale.

3.1 Metoda raziskovanja

Ker smo v raziskavi želeli skupaj z učenci raziskovati in rekonstruirati model učenja, poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja in ker naš namen ni vključeval pridobitev zgolj splošno veljavnih zakonitosti, temveč ugotavljanje različnih konstruiranih stvarnosti, smo se odločili za kvalitativno raziskavo. Kot temeljni raziskovalni pristop smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja, pri katerem stanje ne samo opisujemo in razlagamo, ampak tudi spreminjamo in pokažemo proces spreminjanja (Phelps in Hase, 2002). Fazi akcijskega raziskovanja je sledila analiza rezultatov v obliki multiple študije primera. Ker je šlo za izrazito kvalitativen problem, je bil način dela hermenevitičen, kar pomeni sprotno prilagajanje raziskovalnih vprašanj in raziskovalnih pristopov glede na dinamiko dela z učenci.

Načrtovana in izpeljana sta bila dva akcijska cikla. Med akcijsko raziskavo in na koncu so bili učenci spodbujeni k oblikovanju refleksij, ki so jih zapisali v svoje razvojne delovne zvezke¹ in so pripomogle k objektivnejši evalvaciji celostnih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji. Na začetku in po vsakem akcijskem ciklu je bil z učenci izveden skupinski intervju v fokusnih skupinah. Ker ni šlo za statistično relevanten, kvantitativen vzorec, je bilo potrebno akcijsko raziskovanje, saj so nas zanimali načini za optimizacijo modela poučevanja.

3.2 Udeleženci

Izbor udeležencev je bil namenski in priložnosten. Pri akcijskem raziskovanju in pri preverjanju uspešnosti modela je

eden izmed avtorjev raziskave sodeloval kot učitelj glasbene vzgoje v 8. razredu OŠ Danile Kumar v Ljubljani, in sicer v mednarodnem oddelku, v katerega je bilo vpisanih 11 učencev.

3.3 Pripomočki za analizo

Učenci so celo šolsko leto (od septembra 2010 do junija 2011) uporabljali *razvojni delovni zvezek*, ki jih je spodbujal k samostojnemu uravnavanju lastnega učenja, izmenjavi povratnih informacij in samoocenjevanju. Učencem je omogočal razvoj kritičnosti, spremljanje procesa nastajanja glasbenih dosežkov in zapis refleksij. Učitelj je po vsaki uri pisal *raziskovalni dnevnik*, ki je vseboval različne zabeležke, spoznanja, razmišljanja in refleksije o poteku učnih ur in o pogovoru z učenci.

Skupinski intervju z učenci v *fokusnih skupinah* smo najprej zvočno snemali, nato dobesedno zapisali in prevedli iz angleščine v slovenščino. Zapis, ki smo ga dobili, smo razdelili na pomenske enote ter odprto kodirali (razčlenili, pregledali, primerjali, kategorizirali). Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop. Vsaka enota je najprej označena s številko izvedbe fokusne skupine (npr. FS1), temu pa sledi podatek, ali je izjavo izrekla učenka ali učenec (F – učenka, M – učenec), in še zaporedna številka enot (npr. E1).

3.4 Postopek

Študija je potekala v dveh fazah – v akcijskem in komparativnem delu.

– Akcijski del

Akcijsko raziskovanje je omogočilo proučevanje in reševanje problemov, ki smo jih identificirali z analizo predhodnih raziskav, ki so pokazale, da se pri glasbeni vzgoji le redko uporablja avtentične načine preverjanja in ocenjevanja znanja, s katerimi bi lahko spremljali vse procese glasbenega učenja in vse vrste dosežkov, ter da je najpogostejša povratna informacija, ki jo učitelj poda učencu, omejena na številčno oceno. Na začetku smo definirali akcijske korake. Vsak od načrtovanih ciklov je trajal eno polletje. Po koncu prvega cikla je bila izvedena evalvacija. Vključevala je kvalitativno analizo zgoraj omenjenih¹ pripomočkov. Pri analizi smo uporabili metode kvalitativnega kodiranja (pripisovanje pojmov empiričnim opisom, združevanje sorodnih pojmov v kategorije, osno kodiranje). Glede na to so bili določeni akcijski ukrepi za naslednji cikel. V prvem ciklu so bili učenci deležni poučevanja s poudarkom na razvijanju samoocenjevanja, v drugem pa na razvijanju samoregulacijskega učenja. Na podlagi tega je nastala (multipla) študija primera s poskusom izdelave utemeljene teorije.

– Komparativna faza

Po zaključku akcijske faze je sledila komparativna faza. V tej fazi je bila izvedena primerjava analiz pedagoškega procesa in izidov ciklov. Dinamiki dela obeh ciklov sta bili analizirani vzdolž časovne premice. Izvedeno je bilo opazovanje kvalitativ-

¹ Razvojni delovni zvezki so predstavljeni v nadaljevanju.

nih razlik med procesom v obeh ciklih s poudarkom na iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja.

4 Potek in spoznanja raziskave

4.1 Pomen kakovostnih povratnih informacij

Pomen sprotnih povratnih informacij pri uspešnih učencih

Učenci so pri glasbeni vzgoji prejeli povratne informacije v ustni (pogovor) in pisni (razvojni delovni zvezek) obliki, s katerimi se je učitelj trudil čim bolj objektivno in natančno opisati njihove dimenzije znanja in spretnosti ter jim dati natančne napotke, kaj bi pri svojem delu lahko še izboljšali in kako. Učencem je z njimi sporočal, kaj so že dosegli, in jih hkrati spodbujal k lastnemu iskanju pomanjkljivosti. Med učnim procesom je krožil med skupinami in posamezniki, se z njimi pogovarjal o njihovem delu ter jih z vprašanji spodbujal k refleksiji in samoocenjevanju. Na koncu učnih ur pa je v njihove razvojne delovne zvezke zapisal svoje povratne informacije, ki so učencem natančno sporočale, kje so na poti ustvarjanja glasbenih izdelkov, kaj je dobro in kaj bo treba še izboljšati. Od učencev pa je pričakoval, da so napotke pri svojem delu upoštevali in z njihovo pomočjo še izboljšali svoj proces ustvarjanja glasbenih vsebin.

Če naj formativno preverjanje znanja pripomore k izboljšanju glasbenega znanja, morajo imeti učenci možnost, da npr. skladbe večkrat izvedejo, imajo možnost popraviti napake, vsem izvedbam pa mora slediti takojšnja povratna informacija (Colwell, 2002, str. 1146). Večina učencev je v svojih refleksijah v obeh akcijskih ciklih zapisala, da prejmejo dovolj povratnih informacij, tako od učitelja kot tudi od sošolcev, ter da jih te opremijo z napotki, s pomočjo katerih bolje in hitreje napredujejo.

Učiteljevo pozornost pa sta še posebno pritegnili refleksiji učencev, ki sta zapisala:

Ker ne dobim skoraj nobene povratne informacije, poskušam pogledati na svoje delo predvsem skozi svoje oči ... (RDZ 6)
in

Potrebujem več povratnih informacij. Kljub temu da se trudim delati, čutim neko razočaranje ... (RDZ 11)

Šlo je za učenca, ki sta bila zelo delavna, zavzeta in uspešna, in učitelj je menil, da njegovih povratnih informacij (razen pohval, ki sta jih bila deležna) ne potrebuje, vendar se je motil. To ga je pripeljalo do spoznanja, da poglobljeno povratno informacijo potrebujejo tudi odlični učenci, čeprav imamo učitelji ob pogledu na njihovo delo občutek, da je ne potrebujejo v takšni meri kot slabši učenci. Povratna informacija jim sporoča, da so na pravi poti, in jim pokaže možnosti, ki jih sami morda ne bi videli.

Vrstniško vrednotenje

Učenci so spremljali in opisovali dosežke svojih vrstnikov ter razvijali spretnosti vrednotenja. Campova raziskava je pokazala,

da učenci lahko razvijejo spretnosti vrednotenja glasbenih del, če jih imajo možnost pogosto vrednotiti (Camp, 1992). Učenci so bili tako pri pouku glasbe pogosto vključeni ne le v samoocenjevanje svojih dosežkov, temveč tudi v vrstniško ocenjevanje glasbenega znanja svojih vrstnikov. Učili so se oblikovati jasne in razumljive povratne informacije ter drug drugega spraševali, kaj pomenijo komentarji, ki jih včasih niso razumeli, z namenom, da so jih lahko uporabili pri nadaljnjem učenju.

Ni dovolj, če ocene učencem povedo zgolj, kaj je prav in narobe, npr. pravilna/nepravilna ritmična izvedba ali intonacija, kot je to pogosto v šolah, kjer so pomembne predvsem izvedbe glasbenih del in čim višja uvrstitev na tekmovanjih. Zato so bili učenci usmerjeni k temu, da so znali prepoznati dobre ideje, podati jasne in razumljive ocene, pri čemer so uporabili vse svoje glasbeno znanje za oblikovanje komentarjev in refleksij z upoštevanjem referenčnih meril. V samoocenjevanju se je odražala tudi sposobnost razmišljanja učencev, ki se je pojavila kot reakcija na glasbeno doživljanje.

V obeh akcijskih ciklih so učenci prejeli povratne informacije in opisne ocene in tako imeli možnost, da so svoj učni proces ves čas nadgrajevali. In še več. Začeli so razumeti, kakšna je vloga glasbenega kritika in koliko glasbenega znanja potrebuješ, če želiš vrednotiti glasbeno delo. Najbolj presenetljivo pa je bilo to, da je medsebojno vrednotenje izvedb, po mnenju učencev, osmišljalo učenje ter predstavljalo področje, za katerega so učenci menili, da ga bodo lahko uporabili v svojem življenju.

Učenci so bili mnjenja, da številčnih ocen niso pogrešali in da so jim opisne ocene povedale veliko več o njihovem delu. Kakovostna povratna informacija je prispevala k izboljšanju učnih dosežkov učencev, k samostojnemu učenju, spodbujala samoregulacijo, samoocenjevanje in nadaljnje učenje.

4.2 Povezava znanja z življenjem in delom zunaj šole

V prvem pogovoru v fokusni skupini se je izkazalo, da so učenci veliko razmišljali o smiselnosti učenja in ga videli predvsem v učenju, ki ga je mogoče povezati s konkretnimi življenjskimi okoliščinami in izkušnjami. Po njihovem mnenju bi se morali v šoli zavzemati predvsem za znanja, ki so uporabna. Velik pomen so pripisali skupinskemu delu in projektnemu učenju, ko npr. globlje spoznajo neko temo in ta tako postane bolj zanimiva, ali pa ko vedo, da bodo svoje delo predstavili pred občinstvom.

O tem govorijo njihove izjave:

Ni dovolj, da nekaj veš, pomembno je, da znaš to tudi uporabiti. (FS 1/E 14)

Ko se učiš za šolo, je dolgočasno, ko pa se učiš za življenje, je zanimivo. (FS 1/E 15)

Takrat, ko veš, da boš imel govor pred drugimi, takrat si res želiš, da bi ti šlo dobro, in takrat učenje dobi smisel. (FS 1/E 17)

Želim si več skupinskega dela s sošolci, s katerimi se dobro razumem, pa tudi s tistimi, s katerimi se ne. (FS 1/E 19)

Učenje je vznemirljivo, kadar je povezano z resničnim življenjem, ko te nekaj prevzame in si to želiš globlje spoznati. (FS 1/E 20)

V prvem pogovoru v fokusni skupini so učenci spregovorili tudi o vlogi zunanje in notranje motivacije. Izrazili so svoje prepričanje, da jih učenje veliko bolj motivira in v njem vidijo smisel, če jih npr. neka učna tema resnično zanima, kot katera koli druga oblika zunanje motivacije. Pri tem so izpostavili predvsem pomen lastnega spoznavanja in odkrivanja znanja, pri čemer je prostor za raziskovanje, postavljanje lastnih ciljev in upoštevanje njihovih interesov. Kljub temu da se zavedajo, da je za uspeh v življenju pomembno priti na dobro univerzo in da lahko šteje prav vsak najmanjši dosežek iz osnovnošolskih klopi, pa je zanje največja motivacija učenje, v katerem vidijo smisel in ki je podprto s kakovostno povratno informacijo.

V drugem pogovoru v fokusni skupini so učenci izpostavili kar nekaj področij, za katera so bili mnjenja, da jih bodo iz učnih izkušenj prvega polletja lahko prenesli v svoje življenje. In sicer: ustvarjalnost, divergentno mišljenje, reševanje problemov, vztrajnost, sodelovanje, izvajanje in razvijanje samozavesti. Njihova zmožnost prepoznati vsa področja, o katerih so govorili, kot da gre za čisto običajne stvari, je bila precej neverjetna.

O tem govorijo stavki:

Ko se prijaviš za službo, potrebuješ veliko ustvarjalnosti, ki smo jo pri glasbi razvijali pol leta. (FS 2/E 83)

Če želiš postati npr. kemijski inženir in želiš odkriti neko novo zdravilo, potem moraš razmišljati zunaj škatle omejitev. Potrebuješ divergentno mišljenje in prav to smo razvijali pri glasbi. (FS 2/E 84)

Ustvarjalnost lahko preneseš na katerokoli področje v svojem življenju. (FS 2/E 86)

V tem učnem sklopu smo se naučili, kako reševati probleme, kako ne odnehati, pa četudi je zelo težko in naporno. In prav to potrebujem tudi zunaj šolskega prostora. (FS 2/E 87)

Če nadaljuješ in vztrajaš, potem tudi uspeš in narediš nekaj, kar ti je všeč. (FS 2/E 88)

Ko dobiš službo, moraš veliko sodelovati z drugimi ljudmi in ustvarjati skupaj. Tudi mi smo se včasih organizirali po pouku in skupaj vadili. (FS 2/E 92)

Izvedbe, oder, predstavitev. Če želiš biti igravec, potem potrebuješ veliko vaje, kako nastopati. Ko greš na fakulteto, veš, kako predstaviti svoje delo pred drugimi. (FS 2/E 93)

Zelo pomembno je bilo, da smo razvijali samozavest. Če želimo postati zdravniki ali odvetniki, moramo že sedaj razvijati samozavest, le tako bomo v bodoče dovolj prepričljivi pred svojimi strankami. (FS 2/E 94)

Enkrat v prihodnosti bi si želel sodelovati na Evroviziji in sedaj vem, kakšen je proces ustvarjanja pesmi/skladbe; sicer pa bi me pri tem čakale še kvalifikacije, ki so seveda zelo zahtevne. (FS 2/E 95)

Lastno spoznavanje in odkrivanje znanja, pri katerem je prostor za raziskovanje, skupinsko učenje, postavljanje ciljev in upoštevanje učenčevih interesov, po mnenju učencev osmišlja učenje.

Učencem je zelo veliko pomenilo, da so glasbene vsebine lahko ustvarjali v skupinah, da je učitelj upošteval njihove interese in želje, najbolj pomembno pa je bilo, da so v učenju prepoznali področja, ki jih bodo lahko uporabili v življenju. Na ta področja jih je bilo treba opozoriti in jih spomniti nanje. Šele ob zastavljenem vprašanju, katera področja bodo lahko prenesli v svoje življenje, so o njih začeli razmišljati in iskati njihovo širšo uporabno vrednost.

4.3 Vključitev učencev v oblikovanje kriterijev uspešnosti

Sumativno ocenjevanje postavlja v ospredje področja, ki se zdijo pomembna učiteljem, izpitnim centrom oz. pristojnim šolskim oblastem. Verjetno pa nikoli nihče ne vpraša učencev, kaj se njim zdi pomembno pri določenem predmetu. Prav pri tem lahko odigra pomembno vlogo oblikovanje kriterijev uspešnosti, v katero lahko učitelj vključi tudi svoje učence (Fautley, 2010). Po mnenju C. Razdevšek Pučko naj bi »učenci čim bolj razumeli cilje in hkrati kriterije ugotavljanja, koliko so te cilje dosegli; ob tem pa naj bi imeli tudi priložnost spremljati svoj napredek v smeri teh ciljev. Za to zahtevno nalogo jih je treba seveda usposobiti. Zanimivo je, da so raziskave s tega področja pokazale, da učenci v samooceni povsem enakovredno upoštevajo tudi nekognitivne sestavine in da se mnogim zdi to pomembnejše kot zgolj gola vsebinska znanja.« (Razdevšek Pučko, 1996, str. 417)

V drugem učnem sklopu je bila naloga učencev ustvariti preproste glasbene vsebine. Učitelj je učence, tako kot v prvem učnem sklopu, seznanil s cilji in koraki, ki so jih čakali v procesu ustvarjanja glasbe, nato pa so skupaj oblikovali kriterije in opisnike za preverjanje in ocenjevanje – opise dosežkov učencev za ocenjevanje posameznih vrst znanja: vsebinsko (poznavanje dejstev, pojmov, podatkov, zakonitosti o določeni temi), proceduralno (metode, postopki) in veščine (miselne, ročne, socialne). Z opisniki so opredelili količino in kakovost teh vrst znanja, ki so jih morali izkazati za določeno raven dosežka.

Vključitev učencev v oblikovanje kriterijev in opisnikov znanj je prispevala k temu, da so učenci kriterijem dodali področja, ki so se jim zdela pomembna. Z enakopravnimi odnosi in vključitvijo učencev v proces preverjanja in ocenjevanja pa so učenci postali soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov ter prevzeli večjo odgovornost za svoje učenje.

Pri tem je pomembno, da so učitelji dovzetni za sugestije učencev, pa čeprav se jim prvi hip morda ne zdijo najbolj uporabne. Prav to se je pokazalo v raziskavi, ko so učenci kriterijem dodali še svoja področja in so se le-ta kasneje izkazala kot zelo pomembna. To pa je učence še dodatno spodbudilo k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje.

5 Sklep

Ko so učenci vključeni v aktivne metode in oblike dela, se prostor za transmissijsko učenje in frontalno obliko poučevanja močno zoži. Učenci želijo znanje odkrivati sami, prevzamejo odgovornost za svoje učenje in ob pomoči učitelja načrtujejo posamezne etape učenja ter njegovo vrednotenje. Vse to poveča njihovo motivacijo in zanimanje za učenje, kar se je pokazalo tudi v tem, da so učenci med letom večkrat prišli do učitelja in ga spraševali, kdaj je glasbena učilnica po končanem pouku prosta in bi v njej lahko vadili, ali pa so se dogovorili za vajo pri enem od sošolcev doma. Na pobudo učitelja, da bi pred božičnimi prazniki peli božične pesmi ali pa poslušali svojo glasbo, so učenci to odločno zavrnil, ker ni bilo v skladu z njihovim načrtom dela.

Večina učencev je pripisala velik pomen lastnemu pridobivanju izkušenj in načrtovanju dela ter prevzemanju odgovornosti za svoje učenje, ki spodbujajo samoregulacijo in posledično omogočajo doseganje boljših glasbenih dosežkov. Učenci so spoznali, da gre pri učenju za procese, ki jim bodo še kako prav prišli v življenju, pri čemer so izpostavili pomen povratnih informacij, skupinskega dela, globljega razumevanja glasbe, učenja za življenje, glasbenega izražanja z namenom sproščanja in izražanja notranjih občutkov.

Rezultati raziskave govorijo v prid celostnim pristopom in načinom ocenjevanja ter potrjujejo njihov pomen. V predstavljeni raziskavi je bilo ocenjevanje vključeno v vse etape pouka z namenom spodbujanja učenja. Vključevalo je celostne in avtentične načine ocenjevanja glasbenih procesov in dosežkov v učnih okoliščinah, ki so učence spodbujale k nadaljnjemu učenju. Vloga učitelja je bila predvsem v spodbujanju dialoga z učenci oz. med učenci.

Avtentičnost preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji se je v veliki meri odražala v kriterijih, področjih in opisnikih za preverjanje in ocenjevanje znanja, ki so se nanašali na učne okoliščine, ki so zahtevale celovito in dobro povezano glasbeno znanje ter kompleksno zastavljene naloge. Učitelj je spremljal razvoj vsakega učenca in njegove dosežke presojal z vnaprej določenimi kriteriji znanja. Tovrstno preverjanje in ocenjevanje je omogočilo, da so učenci sodelovali drug z drugim, se zavzemali za medsebojno podporo in uspeh vsakega učenca pri ustvarjanju glasbenih vsebin. Ker se dosežki učencev niso primerjali med seboj, ampak je bil poudarek na spremljanju individualnega napredka posameznega učenca v primerjavi z

vnaprej določenimi kriteriji znanja, se je namesto tekmovalnosti med učenci razvilo sodelovanje in želja, da bi prav vsakemu uspelo doseči čim več.

Ocenjevanje v obliki opisnih ocen so učenci doživljali zelo pozitivno. Spodbujalo jih je k razvijanju glasbenih spretnosti in znanj, uresničevanju njihovih potencialov in ustvarjanju ter jim pomagalo na poti učenja. Učenci so razvili samostojnost, prevzeli so nadzor nad učenjem, se veselili možnosti izbire in verjeli vase. Številčne ocene ob polletju in na koncu leta pa so jih seznanjale s tem, kje se nahajajo na številčni lestvici ocenjevanja. Tudi vrstniško ocenjevanje po njihovem mnenju osmišlja učenje in velja za področje, ki ga je mogoče prenesti v življenje, ter prispeva k večji motivaciji za učenje.

Na koncu bi želeli poudariti, da ugotovitve raziskave niso prenosljive v vse učne okoliščine in da je bila v raziskavo vključena specifična skupina enajstih učencev, ki so obiskovali mednarodno šolo, za katero je značilno, da sledi sodobnim oblikam in metodam dela, ki v središče postavljajo učenca ter spodbujajo celostno ocenjevanje, ki omogoča spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje vseh procesov glasbenega učenja, učnega napredka ter vseh vrst glasbenih dosežkov.

Dobljeni rezultati odpirajo nove možnosti raziskovanja in potrebo po intenzivnem spremljanju razvoja na tem področju. Individualizirano spremljanje, vrednotenje in ocenjevanje učenčevega dela in napredka zagotovo spada med področja glasbene vzgoje, ki bi jih bilo treba bolje razviti. Pri tem bi lahko izkoristili tudi večji potencial portfolia oz. razvojnega delovnega zvezka, ki ga uporabljajo mednarodne šole IBO.

Literatura

1. Black, P. in Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box*. London: King's College Press.
2. Camp, R. (1992). Portfolio reflections in middle and secondary school classroom. V K. B. Yancey (ur.), *Portfolios in the writing classroom* (str. 61–79). Urbana, IL: National Council Teachers of English.
3. Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. V R. Colwell in C. Richardson (ur.), *The new handbook on research on music teaching and learning*. Reston, VA: MENC, str. 1128–1158.
4. Entwistle, N. (2005). Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education. *The Curriculum Journal*, 16(1), 67–82.
5. Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

6. James, M. (2006). *Assessment, Teaching and Theories of Learning*. V Gardner, J. (ur.), *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications Ltd.
7. Komljanc, N. (2008). Formativno spremljanje učenja. V M. T. Škraba (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
8. Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (2/3), 4–9.
9. Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
10. Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnavati moč vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 8–22.
11. Phelps, R. in Hase, S. (2002). Complexity and Action Research: exploring the theoretical and methodological connections. *Education Action Research*, 10(3), 507–524.
12. Pitts, S. E. (2005). "Testing, testing ..." How do students use written feedback? *Active learning in higher education*, 6(3), 218–229.
13. Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. *Sodobna pedagogika*, 47(9/10), 411–419.
14. Razdevšek Pučko, C. (2004). »Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije«. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 126–139.
15. Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. *Vzgoja in izobraževanje* 31, 2/3, 82–87.
16. Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V S. Sentočnik (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: ZRŠŠ.
17. Younker, B. A. (2003). The nature of feedback in a community of composing. V M. Hickey (ur.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education* (str. 233–242). Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.

Obravnava in delo z glasbeno nadarjenimi učenci v splošnem in glasbenem šolstvu

Povzetek

Na opredelitve in uporabo pojmov nadarjenost in talent vplivajo raznoliki teoretični koncepti, področja obravnave, pogledi na naravo nadarjenosti, njen razvoj in izražanje ter družbeni vplivi (Žagar, 2009). V slovenskem splošnem šolstvu namenjamo čedalje večjo pozornost prepoznavanju nadarjenih učencev in delu z njimi. Razumevanje učnih potreb nadarjenih učencev in mednarodne primerjave konceptov ter strategij dela z nadarjenimi so vplivali, da je leta 2011 sprejeti Zakon o osnovni šoli nadarjene učence prvič opredelil kot ločeno in samostojno kategorijo (Juriševič, 2012). Predstavljen je koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v splošnem in glasbenem izobraževanju. Tekmovanja pomenijo poseben izziv za nadarjene učence in njihove učitelje. Tradicionalnim glasbenim tekmovanjem, povezanim predvsem z glasbenim šolstvom, se je leta 2012 pridružila Prva slovenska glasbena olimpijada. Nadarjene učence so na tekmovanje pripravljali in prijavili učitelji glasbe, ki delujejo v splošnem šolstvu. V prispevku predstavljamo izvor, namen in cilje glasbene olimpijade, strukturo tekmovanja, udeležence ter njihove dosežke na posameznih tekmovalnih področjih.

Ključne besede: glasbeno nadarjeni učenci, splošno izobraževanje, koncept dela z nadarjenimi, glasbena šola, glasbena olimpijada.

Treatment of and work with musically gifted pupils in general and musical education

Abstract

The definition and use of the terms »giftedness« and »talent« depends on various theoretical concepts, different views on the nature of giftedness, its development and expression, as well as social influences (Žagar, 2009). In the Slovenian general school system, more and more attention has been dedicated to recognition of gifted pupils and work with them. The understanding of the learning needs of gifted pupils and international comparisons of concepts and methods of working with gifted pupils contributed to the fact that the Primary School Act, adopted in 2011, for the first time defined gifted pupils as a separate category (Juriševič 2012). The paper presents the concept of identification of and work with gifted pupils in general and music education. Competitions represent a special challenge for gifted pupils and their teachers. In 2012 traditional music competitions connected in particular with music schools were joined by the First Slovene Music Olympics. Pupils were prepared and registered for this competition by music teachers working within the general school system. This paper presents the origins, purpose and objectives of the Music Olympics, as well as the structure of this competition, the participants and their achievements.

Keywords: musically gifted pupils, general education, methods of work with gifted students, music school, Music Olympics.

Tobija Hudnik (desno), dobitnik zlatega priznanja na 3. slovenski glasbeni olimpijadi, skupaj z bratom čelistom izvaja izvirno avtorsko skladbo *Taridaridam-pam*.



Tobija Hudnik izvaja brazilsko »bossa nova« skladbo *The Girl from Ipanema*¹ na 3. slovenski glasbeni olimpijadi.

Nadarjenost in glasbena nadarjenost

Z obravnavo nadarjenosti se ukvarjajo številne znanstvene vede, zato je literatura na tem področju zelo obsežna in raznolika, kar je razvidno tudi v uporabi pojmov, povezanih z nadarjenostjo. Terminološka raznolikost ne izhaja le iz različnih področij in teoretičnih konceptov, temveč tudi iz različnih pogledov na naravo, razvoj in izražanje nadarjenosti ter vlogo družbenega konteksta (McPherson & Williamon 2006, Žagar 2009). V psihološki in pedagoški literaturi zasledimo predvsem uporabo pojmov *nadarjenost* in *talent*. Posamezni avtorji enačijo oba pojma, drugi povezujejo *nadarjenost* z visokimi kognitivnimi sposobnostmi, *talent* pa z izvrstnostjo na drugih področjih (npr. umetnostnem, športnem, tehnološkem ipd.), tretji obravnavajo *nadarjenost* kot višjo stopnjo odličnosti v primerjavi s *talentom*, četrti menijo, da se *talent* razvije z delom v spodbudnem okolju in da *nadarjenost* predstavlja le izhodiščno dedno osnovo za njegov razvoj. Kot tovrsten primer izpostavljam *diferenciacijski model nadarjenosti in talenta* (DGMT), ki ga je zasnoval psiholog François Gagné (2003, 2008). V njem opredeli *nadarjenost* kot posedovanje in uporabo izjemnih prirojenih sposobnosti posameznika na vsaj enem področju delovanja, ki so v generaciji vrstnikov zastopane v do desetodstotnem deležu. *Talent* označuje kot izstopajoče obvladovanje sistematično razvitih sposobnosti posameznika, imenovanih tudi *kompetence* (znanja in veščine) vsaj na enem področju delovanja, ki posameznika uvršča med največ desetodstotni delež vrstnikov, dejavnih na tem področju. *Nadarjenost* je torej po Gagnéju podlaga za razvoj *talenta*, ki poteka v neformalnem in formalnem učnem okolju, nanj pa vplivajo tako zunanji kot notranji dejavniki. Kot poseben dejavnik izpostavlja »priložnost«, ki lahko pozitivno vpliva na notranje in zunanje dejavnike.

Tako kot na drugih področjih tudi na glasbenem zasledimo uporabo več pojmov: *glasbena nadarjenost*, *talent*, *glasbena inteligenca*, *muzikalnost*, *posluh*, *glasbene sposobnosti* (Pesek,

1997; Sicherl-Kafol, 2001; Zadnik, 2011). Čeprav so *glasbene sposobnosti* navedene zadnje, pomenijo krovno kategorijo vseh navedenih pojmov (Zadnik, 2011; Rotar Pance, 2014). Pri obravnavi glasbene nadarjenosti in z njo povezanih pojmov so razvidne razlike v obravnavi dednosti in učenja (de la Motte-Haber, 1990; Pound, Harrison, 2003; McPherson in Williamon, 2006; Campbell, 2008). Na glasbenem področju izpostavljam kot primer *Vzgojo glasbenega talenta* Shin'ichija Suzukija, ki je menil, da ima vsak otrok glasbene sposobnosti in da glasbeni talent ni prirojen, temveč ga vzgojimo. Za Suzukija je zelo pomemben zgodnji začetek učenja, ki naj poteka v glasbeno spodbudnem okolju ob uporabi ustreznih metod **učenja**. Kot model je izpostavil učenje maternega jezika: na isti način, kot se otrok nauči govoriti, se uči tudi glasbe. Suzuki je menil, da sta za posameznikov razvoj pomembni motivacija in dajanje ustreznih nalog, ki jih je otrok sposoben rešiti in s tem pridobiti samozavest. Za to potrebuje dobrega učitelja, ki ima sam odlične osebnostne lastnosti in je strokovno zelo dobro usposobljen, je umetniško občutljiv ter spoštuje in razume otroka. Za uspešen razvoj glasbenega talenta je potrebno aktivno delovanje in ponavljanje, posebna pozornost pa je namenjena tudi pomnjenju, ki ga otrok razvija z redno vadbo. Suzuki je svoj koncept zasnoval na kulturnih vrednotah svojega okolja, v katerem so zelo pomembne vrednote trdega in prizadevnega dela, ki vodijo k odličnim dosežkom na glasbenem področju (McPherson & Williamon, 2006; Campbell, 2008).

Strategije odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v splošnem in glasbenem šolstvu

Strategije odkrivanja in dela z nadarjenimi učencev v slovenskem splošnem šolstvu temeljijo na številnih dokumentih, sprejetih po letu 1999, ko je bil potrjen *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*¹ (Žagar idr., 1999; Bezić idr., 2006; Bezić, Deutch, 2011; Juriševič, 2011;

¹ V nadaljevanju uporabljam skrajšani naslov Koncept.

Bezić, 2012; Juriševič, 2012). Nadarjeni učenci so bili več let obravnavani kot ena od kategorij otrok s posebnimi potrebami, spremenjeni status pa je nakazala *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, v kateri je Juriševič (2011) na podlagi mednarodnih primerjav in raziskav izpostavila potrebo po ločeni obravnavi nadarjenih otrok. V *Beli knjigi* so opredeljena področja, na katerih učenci (do 10 % populacije) dosegajo nadpovprečne rezultate na »intelektualnem, ustvarjalnem, učnem (jezikovnem, matematičnem, družboslovnem, naravoslovnem, tehniškem), umetniškem (glasbenem, likovnem, dramskem, literarnem ...) in telesno-gibalnem oziroma športnem področju« (Juriševič, 2011, str. 339). Analiza stanja na področju obravnave nadarjenih učencev in predlagane rešitve so omogočile, da so bili v 11. členu spremenjenega *Zakona o osnovni šoli (Zosn-H, št. 87/2011)* nadarjeni učenci prvič opredeljeni kot ločena in samostojna kategorija: »Nadarjeni učenci so učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu. Šola tem učencem zagotavlja ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje tako, da jim prilagodi vsebine, metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dodatni pouk, druge oblike individualne in skupinske pomoči ter druge oblike dela.« (Zosn-H, št. 87/2011, str. 11317)

Zakon o glasbenih šolah (ZGla 2000, 2006) kot prvi vzgojno-izobraževalni cilj in nalogo glasbene šole opredeljuje odkrivanje in razvijanje glasbene in plesne nadarjenosti učencev. Vsi naslednji splošni cilji so usmerjeni k razvoju nadarjenosti in pridobivanju različnih znanj in veščin za nadaljnje glasbeno izobraževanje ali ljubiteljsko glasbeno udejstvovanje. V 6. členu izpostavlja, da imajo lahko zelo nadarjeni učenci poleg obveznega predmetnika še »dodatni pouk za seznanjanje z obsežnejšim in zahtevnejšim programom oziroma dodatne priprave na državna in mednarodna tekmovanja«, v 16. členu pa to dopolnjuje, da se lahko že od 2. razreda naprej za zelo nadarjene in uspešne učence organizira dodatni pouk.

Tobija Hudnik izvaja brazilsko »bossa nova« skladbo *The Girl from Ipanema* na zaključni prireditvi 2. mednarodne glasbene olimpijade v Rigi.



Na področju osnovnega glasbenega šolstva ne zasledimo posebnih dokumentov, ki bi natančneje opredelili strategije dela z glasbeno nadarjenimi učenci, prav tako pa tudi ne načinov odkrivanja glasbeno nadarjenih učencev. Pričakuje se, da so učitelji seznanjeni s koncepti in strategijami za delo z nadarjenimi učenci v splošnem šolstvu ter z zakonodajo na tem področju. Manjša raziskava, ki jo je med učitelji glasbenih šol (N = 30) opravila Leban (2014), je pokazala, da večina učiteljev (70 %) ne pozna *Koncepta*, prav tako pa tudi nimajo informacij, koliko njihovih učencev ima v osnovni ali v srednji šoli potrjen status nadarjenega učenca/dijaka.

Problematika odkrivanja glasbeno nadarjenih učencev v splošnem in glasbenem šolstvu

Koncept odkrivanja nadarjenih učencev v splošnem šolstvu opredeljuje tri stopnje.

1. Evidentiranje učencev

Učence se začne opazovati že v začetnih razredih osnovne šole, od 3. razreda naprej (od osmega leta starosti) pa že poteka proces evidentiranja, v katerem se kot ključni kriteriji upoštevajo učni uspeh, izjemni dosežki, tekmovanja, hobiji ter mnenje učitelja ali šolske svetovalne službe. Evidentiranje se nadaljuje tudi pri starejših učencih, saj se posamezne sposobnosti razvijajo v različnih starostnih obdobjih. Pri evidentiranju imajo največjo vlogo učitelji, ki spremljajo učne procese in dosežke učencev na posameznih področjih.

2. Identifikacija nadarjenih učencev

Pri identificiranju nadarjenih se od 4. razreda naprej (od devetega leta starosti) uporabljajo kombinacije različnih virov in vrst podatkov. Najpogosteje se v procesu identifikacije uporabljajo ocene učitelja, narejene s pomočjo različnih ocenjevalnih pripomočkov. Za ugotavljanje glasbene nadarjenosti se uporablja posebna ocenjevalna lestvica, s katero učitelji ocenjujejo zastopanost posameznih kriterijev



Tekmovalci prve kategorije na 2. mednarodni glasbeni olimpijadi v Rigi. Četrta z desne proti levi Neža Nahtigal, za njo Tobija Hudnik.



Neža Nahtigal pri izvajanju lastne skladbe *Jutro* na 3. slovenski glasbeni olimpijadi

(trditev) po sedemstopenjski lestvici (od 1 – ne velja do 7 – popolnoma velja):

- učenec se zanima za glasbo, rad jo posluša;
- učenec rad igra na inštrument, poje;
- učenec zna po posluhu reproducirati glasbo;
- zlahka si zapomni in izvaja melodične, ritmične vzorce;
- ima občutek za ritem in melodijo;
- glasbo čuti in se nanjo odziva (s telesnimi gibi, s spremembo razpoloženja ...);
- izmišlja si izvirne melodije;
- rad nastopa na glasbenih prireditvah.

V dokumentu *Ocenjevalne lestvice nadarjenosti učenca* (ONLAD07, Bezić idr., 2007) je na glasbenem področju izpostavljeno, da nadarjeni učenci običajno tudi obiskujejo glasbeno šolo in dosegajo uspehe na glasbenih tekmovanjih.

Ocenjevalna lestvica za glasbeno področje ONLAD07 je z glasbenega vidika zelo splošna in odprta ter v povezavi z učnimi načrti za glasbo v splošnem šolstvu dosegljiva številnim učencem z vidika evidentiranja glasbene nadarjenosti. Dodatni vir podatkov za ugotavljanje nadarjenosti so testi intelektualnih sposobnosti in ustvarjalnosti, ki jih izvede šolski psiholog. Učenec je na koncu vseh izvedenih postopkov identificiran kot nadarjen, če doseže nadpovprečne rezultate na vsaj enem od navedenih treh področij.

3 Seznanitev staršev in njihovo mnenje

Po izvedenem postopku identifikacije šolska svetovalna služba z dobljenimi rezultati seznani učenca in njegove starše ter pridobi njihovo mnenje. Za identificiranega nadarjenega učenca nato izdela *individualizirani program dela* (INDEP, Bezić idr., 2006; Bezić 2012). V njem opredelijo učne cilje, učne oblike in vzgojno-izobraževalne dejavnosti (dodatni pouk, raziskovalne naloge, priprave na tekmovanja) v okviru določenih predmetov (največ treh), pri katerih bo imel učenec v okviru rednega pouka individualiziran program. Priporočijo zunajšolske dejavnosti (npr. vpis v glasbeno

šolo pri glasbeno nadarjenih učencih, ki vanjo še niso vključeni).

Kako pa je z ugotavljanjem glasbene nadarjenosti pri učencih v glasbenem šolstvu? Vpis v glasbeno šolo zagotavlja uspešno opravljen sprejemni preizkus. Postopek njegovega opravljanja poteka tako, da kandidat zapoje pesem po lastnem izboru, posnema melodične motive in posamezne tone po višini, posnema ritmične motive in metrum v različnih tempih, preverja se tudi razvitost njegovega glasbenega spomina in fizične dispozicije.² Glasbene šole nimajo izdelane enotne testne baterije, ki bi bila standardizirana in bi pomenila zelo uporabno orodje za preverjanje glasbenih sposobnosti (Marcen, 1996; Leban, 2014). Pri vpisu dajejo prednost »bolj nadarjenim učencem«, na število vpisanih učencev pa sovplivajo kadrovske in prostorske pogoje ter potrebe šole za učenje orkestrskih inštrumentov in petja (ZGla 2000, 2006, 16. člen). O kandidatovih dosežkih na sprejemnem preizkusu odloča komisija, katere člani naj bi imeli znanja o glasbeno-razvojnih in splošno-razvojnih značilnostih otrok v posameznem obdobju (Leban, 2014).

Po vpisu in med šolanjem se pri učencih glasbenih šol sistematično ne spremlja in preverja glasbenih sposobnosti s standardiziranimi testi (Rojko, 1981), temveč se kot izkaz nadarjenosti upoštevajo predvsem njihovi dosežki na različnih glasbenih tekmovanjih. Redek primer je testiranje v okviru raziskave, ki jo je v povezavi splošnega in glasbenega izobraževanja opravila Smolej-Fritz (2000) in v njej uporabila Bentleyev test. Ugotovila je, da so se dosežki na Bentleyevem testu s starostjo povečevali tako pri otrocih, ki so obiskovali glasbeno šolo, kot tudi pri otrocih, vključenih le v splošno izobraževanje. Napredek pa je bil hitrejši pri učencih glasbene šole, prav tako pa so dosegali višje ravni dosežkov na vseh podtestnih področjih.

Ohlapno smernico v zvezi z obravnavo glasbeno nadarjenih učencev v glasbeni šoli najdemo v 16. členu ZGla (2000, 2006): »Za zelo nadarjene in uspešne učence se lahko od drugega razreda dalje organizira dodatni pouk kot dodatna individualna oziroma skupinska ura pouka. O uvedbi dodatnega pouka za posameznega učenca oziroma skupino odloča učiteljski zbor šole na predlog učitelja oziroma izpitne komisije in po posvetovanju z učencem in njegovimi starši.« V tem členu najdemo delne povezave s tristopenjskim pristopom odkrivanja nadarjenih, kot ga opredeljuje osnovnošolski *Koncept*. Najpogostejši kriterij, ki se upošteva pri učencih glasbenih šol, je povezan z nagradami na glasbenih tekmovanjih.

Juriševič (2012) je v raziskavi ugotovila, da je med identificiranimi nadarjenimi učenci/dijaki 31 % osnovnošolcev in 19 % gimnazijcev vključenih v zunajšolske glasbene dejavnosti.

² Prim. Glasbena šola Risto Savin Žalec: Pojasnila o poteku sprejemnega preizkusa (<http://www.gszalec.si/obvestila/821/preizkus-glasbenih-sposobnosti-za-vpis-v-solsko-letno-20142015>; 12. 5. 2014).

Noč po nevihti

Nina Švab

Andante

Violin *mf*

Flute *mp*

Violoncello *mf*

Andante

Piano *mp Legato*

Notni zapis skladbe Nine Švab *Noč po nevihti*, ki so jo izvedli tudi na 2. mednarodni glasbeni olimpijadi v Rigi (2014)

Čeprav ni zbirala in analizirala podrobnejših podatkov o vrsti teh dejavnosti, lahko domnevamo, da jih je veliko povezanih z obiskovanjem glasbene šole. Po statističnih podatkih se v Sloveniji v zadnjih letih na glasbenih šolah letno izobražuje okrog 25.500 učencev, med katerimi prevladujejo osnovnošolci (88 %).³ Podatki spremljave nadarjenih učencev, ki jo kontinuirano izvaja Zavod RS za šolstvo, ter izsledki raziskav (Bezić, Deutch, 2011; Juriševič, 2011, 2012) kažejo, da imamo na podlagi sprejetega *Koncepta* v Sloveniji identificiranih (pre)več nadarjenih učencev (25 % populacije) v primerjavi s tujino. V drugih evropskih državah je identificiranih nadarjenih učencev med 3 in 10 % populacije, v ZDA pa med 2 in 15 % populacije. Vse to

odpira številna vprašanja tako v zvezi s sistematično uporabo testnih orodij in drugih mehanizmov za identificiranje glasbeno nadarjenih učencev v splošnem in glasbenem šolstvu ter spremljanjem njihovega razvoja kot tudi v zvezi z obravnavo narave in razvoja nadarjenosti (npr. Gagnéjev model DGMT, Suzukijeva *Vzgoja glasbenega talenta*) v družbenem kontekstu.

Glasbena tekmovanja – izziv za nadarjene učence

Glasbena tekmovanja pomenijo izziv tako za nadarjene učence kot tudi za njihove učitelje mentorje. To kažejo tako izsledki raziskave Juriševič (2012), v kateri so nadarjeni učenci navedli, da jim zelo ustrezajo priprave na tekmovanja v okviru IN-DEP-a, kot tudi naraščajoče število udeležencev slovenskih in mednarodnih glasbenih tekmovanj. V Sloveniji ima najdaljšo

³ Vzgojno-izobraževalna dejavnost glasbenih šol v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2012/13 in ob začetku šolskega leta 2013/14 – končni podatki. Statistični urad Republike Slovenije. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=6062 (12. 5. 2014).

* Sončni zahod *

Julija Stopar

2012

Notni zapis skladbe *Sončni zahod*, s katero nas je Julija Stopar zastopala na 1. mednarodni glasbeni olimpijadi v Talinu (2012)

tradicijo *Tekmovanje mladih glasbenikov Republike Slovenije* (TEMSIG),⁴ namenjeno učencem, dijakom in študentom, ki se izobražujejo v vertikalni glasbenega šolstva. Usmerjeno je na petje in posamezna instrumentalna področja, na katerih učenci v določenih starostnih kategorijah tekmujejo individualno, na komorne skupine ter področje solfeggia.

V zadnjih desetletjih se povečuje število drugih glasbenih tekmovanj, ki jih na nacionalni in mednarodni ravni prirejata društva, organizacije, zveze in ustanove. Usmerjena so v raznovrstne glasbene zvrsti in žanre ter namenjena različnim ciljnim skupinam. Z medijsko odmevnostjo pa so najbolj promovirana

tekmovanja, ki spadajo na področje šova in so povsem komercialno usmerjena.

Med šolskimi glasbenimi tekmovanji je novost *Glasbena olimpijada*, s katero želimo spodbuditi glasbeno nadarjene učence in njihove mentorje – učitelje glasbe v splošnem šolstvu – k individualnim pripravam, kreativnemu delu in kompleksni predstavitvi glasbenih znanj in dosežkov na poustvarjalnem in ustvarjalnem področju ter področju poznavanja in uporabe glasbenega jezika.

Glasbena olimpijada

Idejo in koncept *Glasbene olimpijade* so oblikovali v Estoniji, kjer so želeli podpreti položaj glasbe kot enakovrednega pred-

⁴ http://www.temsig.si/temsig_obvestila (12. 5. 2014).

meta v splošnem šolskem sistemu ter ponuditi nadarjenim učencem in njihovim mentorjem izziv za kompleksno predstavitev glasbenih dosežkov na vseh področjih učnega načrta: izvajanju, poslušanju, ustvarjanju in na področju glasbenih znanj. Leta 2002 so izvedli prvo estonsko olimpijado, naslednje izvedbe regionalnih in nacionalne olimpijade so potekale bi- enalno. Glasbeni dosežki nadarjenih osnovnošolcev in sred- nješolcev, pomen tekmovanja za predmetno področje, olim- pijski duh in želje po mednarodni razširitvi tekmovanja so estonske organizatorje vodile k prenosu tekmovanja na med- narodno raven. Leta 2012 je bila ob podpori *Evropske zveze za glasbo v šoli (EAS)* izvedena 1. *mednarodna glasbena olimpija- da* v Talinu,⁵ leta 2014 pa 2. *mednarodna glasbena olimpijada* v Rigi (Latvija).⁶ Obeh olimpijad so se udeležili tudi slovenski udeleženci, nagrajenci slovenskih glasbenih olimpijad. V Tali- nu (2012) je odličen dosežek – zlato priznanje in prvo nagrado za najboljšo izvedbo pesmi – dosegla Julija Stopar (mentorica Ana Tori, OŠ Gradec), v Rigi (2014) pa ste dve tekmovalki – Neža Nahtigal (mentorica Jasmina Žagar, OŠ Notranjskega odreda Cerknica) ter Nina Švab (mentorici Katja Iršič-Virant in Alenka Bobek, Srednja vzgojiteljska šola in gimnazija Ljub- ljana) – prejeli bronasto priznanje, tekmovalec Tobija Hudnik pa srebrno priznanje (mentor Dušan Kafol, OŠ Danile Kumar Ljubljana). Tobija Hudnik je prejel tudi prvo nagrado za naj- boljšo izvedbo pesmi, Neža Nahtigal pa posebno nagrado za izvirno skladbo.

Z estonskim konceptom in izvedbami glasbenih olimpijad smo se v Sloveniji seznanili leta 2011. Pobuda za izvedbo prve slo- venske glasbene olimpijade in udeležbo na mednarodni glas- beni olimpijadi je spodbudila pozitiven odziv in vzpostavitev partnerske povezave med Zvezo glasbene mladine Slovenije (GMS) in Oddelkom za glasbeno pedagogiko na Akademiji za glasbo Univerze v Ljubljani. Tekmovanje sta podprla Društvo slovenskih skladateljev in Društvo slovenskih pevskih pedago- gov. Odločili smo se za vsakoletno izvedbo slovenskih glasbe- nih olimpijad, doslej pa so bile na Akademiji za glasbo izvede- ne tri glasbene olimpijade.

Koncept glasbene olimpijade

Tekmovanje je namenjeno posameznikom – glasbeno nadar- jenim učencem/dijakom osnovnih/srednjih šol, ki se lahko vzporedno šolajo tudi v glasbenih šolah ali pridobivajo glasbe- na znanja na neformalne načine.⁷ Nadarjene učence in dijake na tekmovanje pripravijo in prijavijo učitelji glasbe, ki delujejo v splošnem šolstvu. Tekmovanje poteka v dveh starostnih kate- gorijah: v prvi so učenci, stari od 12 do 14 let, v drugi pa dijaki, stari od 15 do 18 let.

5 I International Music Olympiad 2012, Tallinn. <http://imuo.edicypages.com/en> (12. 5. 2014).

6 II International Music Olympiad 2014, Riga. <http://muo2014riga.blogspot.com/> (12. 5. 2014).

7 Udeleženci se lahko izobražujejo na osnovni stopnji glasbenega šolstva, ne smejo pa biti vpisani v programe umetniških gimnazij glasbene smeri, ki so že profesio- nalno usmerjeni.

Cilji glasbene olimpijade so:

- »– širjenje glasbenih dejavnosti med mladimi in poglobljanje njihovih glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj,
- odkrivanje glasbeno nadarjenih in kreativnih učencev in di- jakov,
- motiviranje in nudenje priložnost nadarjenim mladim za njihovo umetniško izražanje in predstavitev na nacionalni ravni,
- razvijanje glasbene pismenosti kot predpogoja za kreativne dejavnosti;
- širitev možnosti za ustvarjanje glasbe med učenci in dijaki mladimi ter za njeno javno predstavitev,
- spodbujanje druženja mladih z različnih šol in okolij.« (*Pravilnik o tekmovanju 3. Slovenska glasbena olimpijada*)⁸

Vsak tekmovalec mora opraviti več glasbenih nalog: opraviti pisni test, ki vključuje primere za poslušanje ter naloge s pod- ročja poznavanja glasbenega jezika, opraviti preizkus petja a vis- ta in izvajanja ritmične vaje, se predstaviti kot pevec in zapeti pesem po lastnem izboru ter ustvariti in izvesti lastno izvirno skladbo. Drugi in tretji del tekmovanja – pevski nastop in iz- vedba lastne izvirne skladbe – sta javna. Tekmovanje ocenjuje veččlanska komisija profesionalnih glasbenikov različnih spe- cializacij. Pravila so oblikovana tako, da vsi udeleženci glede na skupni rezultat prejmejo eno od priznanj – zlato, srebrno ali bronasto, podeljene pa so tudi posebne nagrade za najboljše pevske izvedbe in najboljše avtorske skladbe.

	Število udeležencev		Zlata priznanja		Srebrna priznanja		Bronasta priznanja	
	OŠ	SŠ	OŠ	SŠ	OŠ	SŠ	OŠ	SŠ
Prva slovenska glasbena olimpijada (2012)	33	4	1	/	15	2	7	2
Druga slovenska glasbena olimpijada (2013)	24	3	5	/	16	3	3	/
Tretja slovenska glasbena olimpijada (2014)	26	3	5	1	15	2	6	/
SKUPAJ	83	10	11	1	46	7	16	2

Tabela 1 | Udeleženci in dosežki na prvih treh slovenskih glasbenih olimpijadah

Iz tabele 1 je razvidno, da med udeleženci prevladujejo osnov- nošolci – tekmovalci v prvi kategoriji – in da je odzivnost srednješolcev, tekmovalcev v drugi kategoriji, in njihovih mentorjev do sedaj le simbolična. Menimo, da se bo šele z več izvedbami glasbenih olimpijad interes za udeležbo v drugi ka-

8 Zveza glasbene mladine Slovenije; http://www.glasbenamladina.si/?page_id=841 (12. 5. 2014).

tegoriji povečal tako med tekmovalci kot tudi med mentorji. Razveseljivo pa je, da se je raven dosežkov povečala in da smo imeli leta 2014 prvič podeljeno zlato priznanje tudi v drugi tekmovalni kategoriji.

Sklep

Odzivi na izvedbe prvih slovenskih in mednarodnih glasbenih olimpijad in dosežki tekmovalcev kažejo, da je tekmovalne primerna motivacijska spodbuda za nadarjene učence, saj spodbuja njihovo aktivno učenje, poustvarjalno in ustvarjalno dejavnost ter medsebojno druženje. Tekmovanje sicer vsebuje napetost in obremenitev, hkrati pa pomeni tudi možnost za druženje z vrstniki, ki jim glasba pomeni vrednoto, za vzajemno učenje, predstavljanje lastnih skladb ter za doživljanje lepih glasbenih trenutkov. Vse to je razvidno v refleksiji Julije Stopar, udeleženke prve mednarodne glasbene olimpijade v Talinu: »Čeprav je bila trema prisotna, smo se tekmovalci med seboj kar dobro razumeli, na splošno pa je bilo vzdušje prijetno, še posebno pri izvajanju avtorskih skladb in pesmi, pri katerem smo se tekmovalci poslušali med seboj. Poleg tega smo imeli vsak večer za nas pripravljen koncert, ki je bil vedno zelo zanimiv. Vse to je zelo dobro poudarilo bistvo samega tekmovalca: glasbo in ljubezen do nje. Po sklepni prireditvi in razglasitvi rezultatov smo si vsi tekmovalci močno oddahnili, takrat pa tudi čestitali drug drugemu in se končno bolj sproščeno družili in pogovarjali.« (Ošlak, 2012, str. 2)

Pri izvedbi vseh glasbenih olimpijad so se kot mentorji izkazali učitelji glasbe, ki delujejo v splošnem šolstvu. Sami so morali oblikovati številne naloge in iskati gradiva za prvi sklop tekmovalnih nalog, razmišljati o izboru ustrezne skladbe za pevsko predstavitev tekmovalca ter ga nanjo pevsko-tehnično in interpretacijsko pripravljati ter voditi tekmovalca pri oblikovanju lastnih ustvarjalnih zamisli v izvirno skladbo. Vse to pomeni za mentorje svojstven izziv. Razmišljanje mentorice Ane Tori po tekmovalstvu pa odstira še druge dimenzije: »Izzivov je mnogo. Izziv je bil pokazati ljudem, ki glasbeno vzgojo v osnovni šoli vidijo kot manj pomembno od matematike, kemije in drugih predmetov, da nas glasba osebnostno oblikuje, tudi disciplinira in da se moramo močno potruditi, ko želimo z glasbo bogatiti sebe in druge. Da ni dovolj le oponašanje nekega pevca, ki ga vsak dan slišimo po radijskih valovih. Izziv je bil, kako učenca prepričati, da je pomembnejša pot, katere zaključek je tekmovalstvo, kot pa sam končni rezultat. Kako ga prepričati, da bo zaradi poti prišel dober rezultat, ne zaradi tekmovalnosti.« (Ošlak, 2012, str. 3)

Glasbena olimpijada pomeni primerno izhodišče za izdelavo INDEP za učenca, ki je nadarjen na glasbenem področju. Njen posebni izziv pa je tudi v tem, da želi spodbuditi razumevanje in kakovostno medinstitucionalno in medpredmetno povezovanje splošnega in glasbenega šolstva v prid podpori razvoja glasbeno nadarjenih učencev. K temu spodbuja tudi *Bela*

knjiga, ki v smernicah za nadaljnje delo z nadarjenimi učenci izpostavlja »partnerstvo in demokratične odnose med različnimi udeleženci, ki sodelujejo pri vzgoji in izobraževanju nadarjenih« (Juriševič, 2011, str. 33). Če so tekmovalci in z njimi povezane naloge v glasbenem šolstvu usmerjene predvsem na eno, večinoma pevsko oz. instrumentalno poustvarjalno področje, se mora pri glasbeni olimpijadi tekmovalec predstaviti na različnih glasbenih področjih. Njegova kompleksna glasbena predstavitev izhaja tako iz temeljnih dejavnosti in z njimi povezanih ciljev v učnih načrtih za glasbo v splošnem šolstvu kot tudi osebnega izziva, ki ga tovrstno tekmovalstvo predstavlja nadarjenemu učencu v smislu uporabe in nadgrajevanja glasbenih znanj in sposobnosti.

Literatura

1. Bezić, T., Blažič, A., Boben, D., Brinar-Huš, M., Marovt, M., Nagy, M., Žagar, D. (2006). *Odkrivanje nadarjenih učencev in vzgojno-izobraževalno delo z njimi*. Priročnik (ur. T. Bezić). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Bezić, T., Boben, D., Juriševič, M., Nagy, M., Nollimal, F., Rostohar, G., Slivar, B., Zorko, S. (2007). *Ocenjevalne lestvice nadarjenosti učenca – izpopolnjena oblika 2007 (OL-NAD07)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Bezić, T., Deutch, T. (2011). *Analiza uresničevanja Koncepta – Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ, ob koncu šol. leta 2009/2010*. Poročilo o raziskavi. http://www.zrss.si/pdf/241111145902_bezic_2011_porocilo_o_raziskavi_-_analiza_uresnicevanja_koncepta_nad_o%C5%A1_9_10splet.pdf.
4. Bezić, T. (ur.) (2012). *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole*. Priročnik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Campbell, P. S. (2008). *Musician & Teacher*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
6. Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. Colangelo, Nicholas & Davis, Gary A. (ur.): *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon. 60–74.
7. Gagné, F. (2008). *Buliding gifts in to talents: Briefowerview of the DMGT 2.0*. © December 2008. Author. <http://gifted.tki.org.nz/For-schools-and-teachers/Definitions-of-giftedness-and-talent> (17. 9. 2012).
8. Glasbena šola Risto Savin Žalec: Pojasnila o poteku sprejemnega preizkusa; <http://www.gsžalec.si/obvestila/821/preizkus-glasbenih-sposobnosti-za-vpis-v-solsko-le-to-20142015> (12. 5. 2014).
9. *I International Music Olympiad 2012 Tallinn*. <http://imuo.edicypages.com/en> (12. 5. 2014).

10. II International Music Olympiad 2014 Riga. <http://muo-2014riga.blogspot.com/> (12. 5. 2014).
11. Juriševič, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V: Krek, J., Merljak, M. (ur.): *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. El. knjiga. 2. izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2. str. 329–345.
12. Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; http://www.zrss.si/pdf/101012153002_jurisevic_nadarjeni_ucenci_pop.pdf (14. 10. 2012).
13. Leban, A. (2014). Učitelj in nadarjeni učenci v glasbeni šoli. Diplomski naloga. Ljubljana: Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo.
14. Marcen, V. (1996). *Dejavniki uspešnosti učencev na osnovni stopnji glasbene šole*. Magistrska naloga. UL Akademija za glasbo. Oddelek za glasbeno pedagogiko. Ljubljana: Akademija za glasbo.
15. McPherson, G. & Williamon, A. (2006). Giftedness and Talent. McPherson, Gary (ur.): *The child as musician. A handbook of musical development*. New York: Oxford University Press Inc. 239–256.
16. Motte-Haber de la, H. (1990). *Psihologija glasbe*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
17. Ošlak, N. (2012). *Glasbena olimpijada*. V: *Glasna*, let. 43, št. 3, str. 2.
18. Pound, L., Harrison, C. (2003). *Supporting Musical Development in the Early Years*. Buchingham, Philadelphia: Open University Press.
19. Pesek, A. (1997). *Otroci v svetu glasbe. Izbrana poglavja iz glasbene psihologije in pedagogike*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
20. *Pravilnik o tekmovanju 3. slovenska glasbena olimpijada* (2013). Zveza glasbene mladine Slovenije. http://www.glasbenamladina.si/?page_id=841 8 (12. 5. 2014).

21. Rojko, P. (1981). *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod Muzičke akademije u Zagrebu.
22. Rotar Pance, B. (2014). Glasbena olimpijada in aktivnost nadarjenih učencev. V: *Aktivnosti učencev v učnem procesu*, Koper: UP PEF. V pripravi za tisk.
23. Sicherl-Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja: srce, um telo*. Ljubljana: Debora.
24. Smolej-Fritz, B. (2000). Razvoj vidikov glasbenih sposobnosti, ki jih meri Bentleyev test. V: *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*, let. 9, št. 1, str. 91–106.
25. Vzgojno-izobraževalna dejavnost glasbenih šol v Sloveniji ob koncu šolskega leta 2012/13 in ob začetku šolskega leta 2013/14 – končni podatki. Statistični urad Republike Slovenije. http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?ID=6062 (12. 5. 2014).
26. Zadnik, K. (2011). *Razvoj ritmičnega in melodičnega poslušanja pri 8-letnih učencih v glasbeni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: UL Akademija za glasbo.
27. *Zakon o glasbenih šolah (ZGla)* (2000, 2006). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2063> (12. 5. 2014).
28. *ZOsn-H - Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*, str. 11317. <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201187&stevilka=3727> (12. 5. 2014).
29. Žagar, D., Artač, J., Bezić, T., Nagy, M., Purgaj, S. (1999). *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Nacionalni kurikularni svet. http://www.zrss.si/pdf/210911135740_ssd_nadarjeni20koncepto%C5%A1.pdf (4. 5. 2014).
30. Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete. Center za pedagoško izobraževanje.

 Barbara Sicherl-Kafol

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
barbara.kafol@guest.arnes.si

Alenka Radičevič

Osnovna šola Zadobrova
alenka.radicevic@gmail.com

Mojca Juriševič

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
mojca.jurisevic@pef.uni-lj.si

Motiviranost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci v osnovni šoli

Povzetek

Prispevek obravnava motivacijsko naravnost učiteljev v osnovni šoli za delo z glasbeno nadarjenimi učenci. Na vzorcu 135 bodočih in v praksi delujočih učiteljev smo s pomočjo anketnega vprašalnika ugotavljali, ali se motiviranost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci razlikuje glede na njihov status, delovno dobo, stopnjo in vrsto njihove izobrazbe, dodatno glasbeno izobraževanje ter strukturo njihove motivacijske naravnosti. Rezultati raziskave so pokazali, da je motiviranost učiteljev odvisna predvsem od njihovega dodatnega glasbenega izobraževanja. Analiza motivacijske naravnosti glede na motivacijske teme je pokazala prevladujočo prisotnost altruistične, kontinuirane, interpersonalne in stimulacijske teme za vzgojno-izobraževalno delo z glasbeno nadarjenimi. Izsledki kažejo, da delo z glasbeno nadarjenimi pomeni za učitelje glasbene vzgoje velik izziv. Večina učiteljev bi na tem področju potrebovala poglobljeno delo v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja, saj se večinoma ne čutijo dovolj strokovno usposobljene.

Ključne besede: osnovna šola, motivacija, učitelji, glasbeno nadarjeni učenci.

Teachers motivation for work with musically gifted pupils in primary school

Abstract

The present article is about the motivational stance of primary school teachers towards working with musically gifted children. We used a questionnaire to investigate, on a sample of 135 student-teachers and practicing teachers, whether this motivation varies according to the teacher's status, length of service, level and type of education, additional musical training and structure of their motivational stance. The results showed that teachers' motivation depends primarily on their additional musical training. The analysis of motivational stance according to motivational topics showed a prevailing presence of altruistic, continuous, interpersonal and stimulatory topics for educational work with musically gifted children. According to the findings of this study, working with musically gifted children represents a great challenge to music education teachers. Most of them feel a lack of professional competence in this respect, therefore they would need in-depth work within formal and informal education.

Key words: primary school, motivation, teachers, musically gifted pupils.

Uvod

Sodobni pristopi glasbenega učenja in poučevanja so usmerjeni v razvijanje aktivnega, celovitega in kritičnega odnosa do zvočnega okolja in umetniških vsebin na temelju ustvarjalne uporabe glasbenega jezika in estetskih vrednot. Navedene razsežnosti glasbene vzgoje¹ predpostavljajo strokovno in didaktično kakovostno uresničevanje v praksi, pri čemer so učitelji model, ki z lastnim odnosom do predmeta vplivajo na kakovost glasbenih dosežkov učencev (Hallam, 2001).

Izhajamo iz teze, da lahko le glasbeno razvit učitelj, ki je pripravljen sprejeti, usvojiti in izvajati strokovno-didaktične posebnosti področja, kakovostno uresničuje cilje glasbene vzgoje. Učitelji glasbene vzgoje morajo biti dobri glasbeni strokovnjaki, radovedni in odprti za nove ideje, kritično naravnani in reflektivni do lastnega razvoja in razvoja svojih učencev. Le osebnostno in profesionalno kompetenten učitelj lahko udeležnja začetne strategije glasbenega poučevanja in jih prevaja v prakso.

Pri tem so še posebno pomembni motivacijski dejavniki poučevanja, saj raziskave na področju glasbenega izobraževanja kažejo, da motivacijska naravnost učiteljev glasbe pomembno vpliva na kakovost in obseg njihovega glasbenopedagoškega delovanja in sovpada tudi na motivacijo učencev za glasbeni pouk in glasbo na splošno (Rotar Pance, 2006). Dejavniki kakovostne glasbene vzgoje zato vključujejo učiteljev interes do glasbe in njegovo motivacijo za glasbeno poučevanje. Motivacija, ki jo na glasbenem področju opredeljujemo kot »vse, kar posameznika aktivira za študij glasbe, mu določa intenzivnost in trajanje ter ga usmerja k zastavljenim glasbenim ciljem« (Rotar Pance, 2006, 12), je pomemben dejavnik kakovostne glasbene vzgoje. Ozaveščanje pomena in vloge motivacije, stališč, vrednot ter ostalih dejavnikov osebnega razvoja v profesionalnem delovanju učiteljev glasbe je tako pomembna naloga formalnega in neformalnega izobraževanja.

V skladu z navedenimi izhodišči je izobraževanje učiteljev glasbene vzgoje usmerjeno v lik učitelja, ki »čuti odgovornost do glasbenega razvoja učencev, razumeva pogojenost faktorjev glasbene kulture in njihov prenos v vzgojno-izobraževalna področja, pozna glasbene vsebine, obvlada dejavnosti in je kreativen« (Oblak, 1995, 24).

Izobraževanje učiteljev glasbene vzgoje poteka v okviru različnih univerzitetnih študijskih programov, ki usposabljaajo za različne stopnje in vrste glasbenega izobraževanja. V nadaljevanju se osredinjamo na izobraževanje razrednih učiteljev,

ki se usposabljaajo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Študijski program na glasbenem področju je usmerjen v pridobivanje glasbenostrokovnih in didaktičnih kompetenc. Glasbenostrokovno usposabljanje vključuje celovito glasbeno izražanje skozi dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja ob uporabi glasbenoteoretičnih znanj ter razvijanje estetske občutljivosti in kritičnega odnosa do slovenske in svetovne glasbene kulture. Na vokalnem in instrumentalnem področju se študenti usposabljaajo za estetsko izvajanje glasbenih vsebin ter reflektivno glasbeno izražanje. V tem okviru razvijajo izvajalske spretnosti ter dojemljivost za vrednote glasbene kulture. Glasbenodidaktični predmeti vključujejo usposabljanje za samostojno načrtovanje, izvajanje in kritično vrednotenje didaktičnih elementov glasbene vzgoje po sodobnih načelih dejavnega in ustvarjalnega poučevanja in učenja.

Glasbenodidaktični cilji vključujejo nadgrajevanje estetske občutljivosti do zvočnega okolja in kreativno uporabo glasbenodidaktičnih znanj in spretnosti pri poučevanju glasbene vzgoje od 1. do 5. razreda osnovne šole, vključno s praktičnimi izkušnjami glasbenega poučevanja v navedenih razredih.

Pri uresničevanju navedenega študijskega programa bodočih razrednih učiteljev se, kljub sistematično načrtovanim ciljem glasbenega izobraževanja, srečujemo s problematiko, ki je v širšem kontekstu pogojena s statusom tako imenovanih »vzgojnih predmetov« v kurikulumu osnovne šole, kakor tudi s primanjkljajem glasbenih znanj in spretnosti študentov ob vpisu na pedagoške fakultete. Zato bomo problematiko v tem prispevku osvetlili z vidika motiviranosti učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci v osnovni šoli.

Raziskava

Izsledki domačih in tujih raziskav kažejo, da razrednim učiteljem pri poučevanju glasbene vzgoje in drugih umetnostnih področij pogosto primanjkuje samozvesti in strokovne usposobljenosti (Slosar, 1995; Holden in Button, 2006; Bamford, 2006; Taggart idr., 2004; Eurydice, 2010). Glasbena vzgoja je v sklopu ostalih predmetov zato velikokrat zapostavljena in tudi med nepriljubljenimi predmeti (Novak, 1997; Cergol, 2003). Raziskave tudi ugotavljajo, da razlog za negativen odnos do glasbene vzgoje velikokrat tiči v neprimernem pristopu pri poučevanju (Slosar, 1995; Novak, 1997; Cergol, 2003). Poleg tega imajo v praksi poučevanja umetnostni predmeti šibkejši položaj v primerjavi s predmeti (matematika ali naravoslovje), ki so pomembni za ekonomski ali akademski uspeh (Eurydice, 2010; Radičević, 2011). Stanje je vsekakor zaskrbljujoče in tudi posledica dejstva, da bodoči učitelji pri svojem usposabljanju velikokrat zanemarijajo umetnostna področja, saj dajejo prednost ostalim predmetom, ki so po njihovem mnenju pomembnejši. Ker ob vpisu na pedagoške fakultete ni selektivnega izbora kandidatov, ki bi vključeval preizkus glasbenih znanj in

¹ V zvezi s poimenovanjem predmeta v osnovni šoli opozarjamo na terminološko neuskklajenost, saj Zakon o spremembi in dopolnitvi Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H) z dne 2. 11. 2011 uvaja poimenovanje predmeta glasbena umetnost, medtem ko obstoječi učni načrt nosi ime glasbena vzgoja. Ker se v članku sklicujemo na didaktične elemente, ki so opredeljeni v učnem načrtu za glasbeno vzgojo in so relevantni za obravnavano tematiko, uporabljamo poimenovanje glasbena vzgoja.

spretnosti, ni mogoče pravočasno seznanjanje kandidatov z zahtevami bodočega študija (tudi) na glasbenem področju.² Pri poučevanju glasbene vzgoje in ostalih umetnostnih predmetov zato razredni učitelji težko predstavljajo dober učni model. Strinjamo se, da je »pri učiteljih razrednega pouka treba upoštevati polivalentnost strok, ki so lahko ovira za njihovo vsestransko pedagoško učinkovitost, in povsem razumljivo je, da za vsa področja ne morejo imeti enakega smisla in interesa. Vsekakor pa morajo imeti do slehernega predmeta odgovornost, kar pomeni, da učencev ne morejo prikrajšati za glasbeni razvoj. Ta problem v našem prostoru še ni rešen.« (Oblak, 1995, 57) in dodajamo, da še vedno čakamo na ustrezno rešitev. V tem okviru se problematika nanaša tudi na kakovostno delo z glasbeno nadarjenimi učenci, ki jo bomo predstavili v nadaljevanju prispevka.

Cilj raziskave in raziskovalna vprašanja

Na podlagi navedene problematike nas je v raziskavi zanimala motivacijska naravnost bodočih in v praksi delujočih učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci.

V skladu s ciljem raziskave smo postavili raziskovalna vprašanja:

1. Kako so bodoči in v praksi delujoči učitelji glasbene vzgoje motivirani za delo z glasbeno nadarjenimi učenci v osnovni šoli?
2. Katere motivacijske teme za delo z glasbeno nadarjenimi učenci opredeljujejo motivacijsko naravnost bodočih in v praksi delujočih učiteljev glasbene vzgoje?
3. Kateri dejavniki vplivajo na motivacijsko naravnost bodočih in v praksi delujočih učiteljev glasbene vzgoje za delo z glasbeno nadarjenimi učenci v osnovni šoli?

Metoda

V raziskavi je sodelovalo 41 (30 % celotnega vzorca) učiteljev v praksi in 94 (70 % celotnega vzorca) bodočih učiteljev – študentov četrtega letnika razrednega pouka na Pedagoški fakulteti UL, ki so bili vzorčeni po slučajju. Povprečna starost učiteljev 41, študentov pa 23 let. Med sodelujočimi učitelji so bili profesorji razrednega pouka (61 %), profesorji glasbene vzgoje (5 %) in drugi učitelji (34 %).

Inštrument in postopek zbiranja podatkov

Za ugotavljanje motivacijske naravnosti učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci je bil uporabljen prirejen vprašalnik »Preglednica orientacij za poučevanje« (Daniel in Ferrell,

² Pri pogojih za vpis na pedagoške fakultete bi se zato kazalo zgledovati po mednarodnih izkušnjah npr. Finske, Češke, Estonije idr., ki uspešno uresničujejo selektivne preizkuse in posledično omogočajo študij ustreznim kandidatom. Ker obstoječa zakonodaja ne omogoča sprejemnih izpitov, bi bil potreben razmislek o spremembi na tem področju. Tudi pogled v zgodovino izobraževanja učiteljev kaže, da je bilo stanje na učiteljskih v tem pogledu neprimerno boljše, saj so ob vpisu kandidatov preverjali tudi njihove glasbene sposobnosti in znanja.

po Rotar Pance, 1999) oziroma 35 trditev iz tega vprašalnika, izmed katerih vsaka predstavlja razlog za delo z glasbeno nadarjenimi učenci. Anketiranci so na vprašalnik odgovarjali na petstopenjski lestvici Likertovega tipa, vprašalnike so izpolnjevali individualno, v svojem prostem času.

Postopek obdelave podatkov

Podatki so bili analizirani v programu SPSS, in sicer so bile izračunane osnovne statistike za celoten vzorec, razlike med podvzorcema pa so bile izračunane na podlagi t-testa.

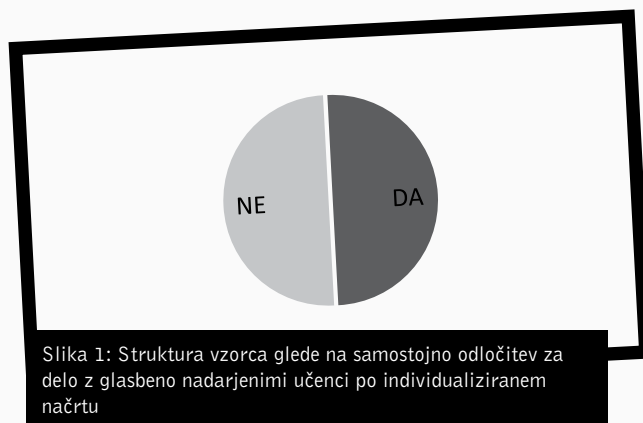
Rezultati z razlago

I Motiviranost bodočih in v praksi delujočih učiteljev glasbene vzgoje za delo z glasbeno nadarjenimi učenci

Rezultati so pokazali, da dobra polovica vseh anketirancev ($n = 68$) ni naklonjena delu z glasbeno nadarjenimi učenci po individualiziranem načrtu (slika 1). Analiza odgovorov za tako odločitev, prikazana v tabeli 1, kaže, da so tisti, ki so naklonjeni delu z glasbeno nadarjenimi, izpostavili, da se čutijo dovolj kompetentne za delo z nadarjenimi in da jim to delo pomeni izziv. Menili so tudi, da si nadarjeni zaslužijo pozornost, saj je treba upoštevati različne potrebe in zmožnosti učencev.

Med vprašanimi, ki niso naklonjeni delu z glasbeno nadarjenimi, je prevladovalo mnenje, da se ne čutijo dovolj usposobljene, saj glasba ni njihovo področje oziroma na splošno niso naklonjeni delu z nadarjenimi.

Nekateri sodelujoči so bili mnenja, da morajo delo z nadarjenimi učenci izvajati predvsem učitelji v glasbenih šolah. Vsekakor je namen glasbenih šol razvoj glasbenega potenciala nadarjenih učencev, a to ne pomeni zanemarjanja dela z glasbeno nadarjenimi v splošnem šolstvu. Posledično bi to pomenilo, da potencialno glasbeno nadarjeni učenci niso deležni kakovostnih glasbenih spodbud v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah, kar ni v skladu s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci (1999). Raziskave celo kažejo (Lešnik, 2009), da so učenci, ki obiskujejo glasbeno šolo, bolj motivirani za glasbeno vzgojo v splošnem šolstvu in zato potrebujejo ustrezne učne spodbude.



Možnost izbire	Učitelji	Študenti
ZA	– Bi učencu pomagala pri njegovem razvoju glasbene nadarjenosti. (3) – Lahko izkoristim njihovo nadarjenost tudi pri pouku. (2) – Menim, da imam dovolj znanja in sposobnosti, da otrokom podrobneje predstavim svet glasbe. (1) – Bi lahko dosegla še boljše rezultate. (1) – Bi lahko delala z njimi stvari, ki niso v učnem načrtu. (1) – Delo z nadarjenimi in motiviranimi učenci je bistveno lažje. (1) – Bi bil to zame izziv. (1) – Imam rada glasbo. (2) – Individualizacija omogoča razvoj potencialov. (1)	– Obožujem glasbo, glasba vpliva na celostni razvoj. (2) – Si nadarjeni učenci zaslužijo dodatno pozornost (z njimi se premalo dela). (3) – Bi se drugi učili od njih. (1) – Je ena izkušnja več. (2) – Se mi zdi prav upoštevati različne potrebe in zmožnosti učencev. (14) – Bi s tem učencu pomagala razvijati, spodbujati njegovo nadarjenost. (15) – Me to področje zanima. (2) – Bi lahko s tem nadgradila svoje izkušnje ter pomagala pri glasbenem razvoju otroka. (3) – Sem usposobljena za višjo stopnjo (znanje SGBŠ). (1) – Imam rada izzive in glasbo. (8) – Je jaz nekoč nisem imela. (2) – Moja zavezanost učiteljskemu poklicu to zahteva. (1)
PROTI	– Nisem dovolj strokovno usposobljena za delo z glasbeno nadarjenimi. (18) – Glasba ni moje močno področje. (3) – Bi takšne učence raje usmerila v glasbeno šolo, ker menim, da glasbena šola s svojo osredinjenostjo, časom in sredstvi lahko bolje vodi in usmerja te učence. Osnovna šola s številom ur glasbene vzgoje ji ne more konkurirati po kakovosti. (4) – Sem mnenja, da mora delo z nadarjenimi učenci izvajati res zelo usposobljen učitelj, saj drugače učenci ne pridobijo dovolj. (2) – Nimam posluha. (1)	– Nimam posluha. (3) – Me ne zanima dodatno delo pri glasbeni vzgoji. (1) – Bi to pomenilo večjo težavo pri izvedbi in posredovanju snovi za vse ostale. (1) – Glasba ni moje področje, se ne čutim dovolj strokovno usposobljeno. (32) – Imajo to možnost drugje. (3)

Tabela 1 | Možnost izbire dela z glasbeno nadarjenim učenci po individualiziranem načrtu

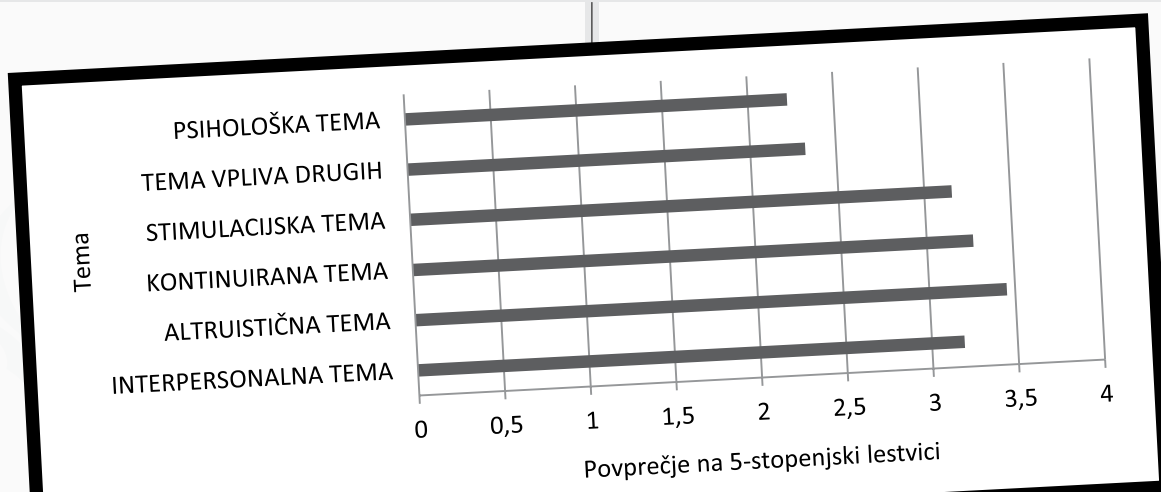
Ker so v glasbenem razvoju potrebne zgodnje in kakovostne glasbene spodbude, je naloga učiteljev v splošnem šolstvu, da pravočasno prepoznajo nadarjene učence in jim omogočijo delo po individualiziranih programih. Ob tem kaže izpostaviti, da stopnja motiviranosti učiteljev za glasbenopedagoško delo v veliki meri pogojuje motiviranost učencev za glasbeno učenje. Če učitelji »izžarevajo ljubezen do glasbe in do pedagoškega dela, bodo pozitivno vplivali na motivacijsko naravnost učencev. Negativno pa bodo delovali, če do glasbenega izobraževanja kažejo le 'službeni odnos'.« (Rotar Pance, 1995, 44) Ob upoštevanju vzajemnosti delovanja motivacijskih dejavnikov ne smemo spregledati tudi naravnosti širšega okolja do glasbene vzgoje. Če učitelji in učenci zaznavajo pozitiven odnos družbenega okolja do glasbene vzgoje, doživljajo motivacijsko podporo za glasbeno izobraževanje in delovanje. Obratno pa lahko negativen odnos okolja do glasbe zavira njihovo identifikacijo z glasbenimi vrednotami in otežuje uresničitev načrtanih strategij vzgojno-izobraževalnega dela z glasbeno nadarjenimi.

Problematika kompetenc učiteljev razrednega pouka, ki smo jo izpostavili v izhodišču raziskave, kaže na primanjkljaj na področju njihovih strokovnih in didaktičnih kompetenc za poučevanje glasbene vzgoje, kar nedvomno znižuje njihovo motivacijo za prilagajanje ciljev, oblik in metod dela za glasbeno

nadarjene. Glasbeno poučevanje nadarjenih vključuje širitev in poglobljanje temeljnih glasbenih znanj, razvijanje glasbene ustvarjalnosti, uporabo višjih oblik učenja, raznovrstnost glasbenih spodbud za učenje itd., kar vse predpostavlja kakovostno glasbenostrokovno in didaktično usposobljenost učiteljev. Učiteljeva kompetentnost, ki se po mnenju Rotar Pance (2006) kaže v uporabi različne izobraževalne tehnologije, v novih oblikah in metodah dela, je zato pomemben dejavnik motivacijske naravnosti glasbenopedagoškega dela.

II Struktura motivacijske naravnosti bodočih in v praksi delujočih učiteljev glasbene vzgoje glede na motivacijske teme

Strukturo motivacijske naravnosti učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci smo ugotavljali na podlagi motivacijskih tem, ki združujejo sorodne razloge za poklicno motivacijo učiteljev glasbe (Rotar Pance, 2006). Med njimi: interpersonalna tema združuje motive, ki temeljijo na želji po delu z otroki; altruistična tema združuje motive, ki poudarjajo nesebično podajanje znanja drugim; kontinuirana tema združuje motive, ki se navezujejo na izbrano predmetno področje oziroma na njegovo povezanost s šolskim okoljem; stimulacijska tema združuje motive, ki so povezani s kreativnostjo, samouresničevanjem in izzivom; tema vpliva drugih združuje motive, ki so



Slika 2: Motivacijska naravnost sodelujočih po temah ($n = 131$)

povezani s spodbudo staršev, sorodnikov, prijateljev in znancev; psihološka tema združuje motive, ki so povezani s psihološko varnostjo (Rotar Pance, 2006).

Rezultati strukture motivacijske naravnosti, predstavljeni na sliki 2, kažejo, da motivacijska naravnost sodelujočih v povprečju temelji na altruistični (AT), kontinuirani (KT), interpersonalni (IT) in stimulacijski (ST) temi. Na podlagi navedenih rezultatov lahko ugotovimo, da delujoči in bodoči učitelji delajo/bi delali z glasbeno nadarjenimi predvsem zaradi:

- čuta poklicanosti in altruističnih nagnjen (AT),
- navezanosti na glasbenopedagoško delo in ljubezni do glasbe (KT),
- želje po delu z učenci (IT),
- možnosti kreativnih in poklicnih izzivov (ST).

V skladu z raziskavo Rotar Pance (1999), ki je preučevala motivacijsko naravnost učiteljev glasbe za vzgojno-izobraževalno delo, so tudi izsledki te raziskave pokazali prevladujočo prisotnost interpersonalne (IT), altruistične (AT), kontinuirane (KT) in stimulacijske (ST) teme za vzgojno-izobraževalno delo z glasbeno nadarjenimi.

Respondenti so najpogosteje prisodili najvišjo vrednost ($M = 3,45$, $SO = 0,63$) altruistični temi (AT). Na tej podlagi lahko sklepamo, da so v motivacijski naravnosti učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi zelo prisotni tako imenovani »plemeniti motivi«. Učitelji v praksi in bodoči učitelji čutijo poslanstvo za posredovanje glasbene umetnosti svojim učencem.

Sledila je prisotnost kontinuirane teme ($M = 3,27$, $SO = 0,76$) kar potrjuje navezanost respondentov na glasbeno področje. Rezultati kažejo, da učitelji radi delajo z glasbeno nadarjenimi, čeprav imajo različne interese in predznanje. Delo z glasbeno nadarjenimi jim ponuja možnost nadaljnjega izobraževanja in ohranjanja stika z glasbo.

Visoko ocenjeni ($M = 3,19$, $SO = 0,71$) so tudi razlogi, ki spadajo v interpersonalno temo (IT). Prek te teme učitelji sporočajo,

da radi delajo z glasbeno nadarjenimi učenci in se tudi čutijo kompetentni na tem področju.

Tudi visoko ocenjena stimulacijska tema ($M = 3,16$, $SO = 0,72$) se ujema z naravo glasbene umetnosti, saj učitelju omogoča ustvarjalno poučevanje ob vključevanju novih pedagoških izvivov.

Nekoliko nižje ocenjeni so razlogi, ki spadajo v temo vpliva drugih ($M = 2,32$, $SO = 0,62$) in psihološko temo ($M = 2,23$, $SO = 0,75$). Kaže, da vpliv bližnjih ljudi (TD) na delo z glasbeno nadarjenimi, želja po avtoriteti in vzbujanje zanimanja drugih (PT), za sodelujoče nimajo pozitivnega motivacijskega predznaka.

Rezultati v tabeli 2 kažejo, da razlike med bodočimi in v praksi delujočimi učitelji glasbe pri nobeni motivacijski temi niso statistično pomembne. Glede na to, da rezultati analize niso pokazali nobenih razlik med skupinama, lahko sklepamo, da študentje znanje in posledično veselje do dela z nadarjenimi dobijo predvsem v času svojega študija. Pri učiteljih v praksi se visoka prisotnost enakih tem verjetno odraža kot posledica njihovega nadaljnega izobraževanja na tematiko dela z nadarjenimi ter lastne angažiranosti.

Dejavniki vpliva na motivacijsko naravnost bodočih in delujočih učiteljev glasbene vzgoje za delo z glasbeno nadarjenimi učenci

V raziskavi smo ugotavljali dejavnike vpliva na motivacijsko naravnost bodočih in v praksi delujočih učiteljev glasbene vzgoje za delo z glasbeno nadarjenimi učenci. Med različnimi dejavniki (status, starost, delovna doba, stopnja izobrazbe, vrsta izobrazbe, dodatno izobraževanje) se je statistično pomemben vpliv pokazal le v dejavniku dodatnega izobraževanja, zato v nadaljevanju predstavljamo rezultate, kar prikazuje tabela 3.

Motivacijske teme	Status	n	M	SO	t-test		
					t	df	p
INTERPERSONALNA TEMA	Učitelj	41	3,36	0,59	1,838	133	0,068
	Študent	94	3,12	0,75			
ALTRUISTIČNA TEMA	Učitelj	41	3,57	0,58	1,410	133	0,161
	Študent	94	3,40	0,64			
KONTINUIRANA TEMA	Učitelj	41	3,39	0,67	1,245	133	0,215
	Študent	94	3,22	0,80			
STIMULACIJSKA TEMA	Učitelj	41	3,28	0,67	1,210	133	0,229
	Študent	94	3,11	0,74			
TEMA VPLIVA DRUGIH	Učitelj	41	2,33	0,58	1,148	133	0,883
	Študent	94	2,31	0,64			
PSIHOLOŠKA TEMA	Učitelj	41	2,39	0,85	1,630	133	0,105
	Študent	94	2,16	0,69			

Tabela 2 | Razlike v motivacijskih temah med bodočimi in v praksi delujočimi učitelji glasbe

Motivacijske teme	Dodatno glasbeno izobraževanje	N	M	SO	t-test		
					t	df	p
INTERPERSONALNA TEMA	NGŠ – da	43	3,56	0,52	4,447	133	0,000
	NGŠ – ne	92	3,02	0,72			
	Pevski zbor – da	63	3,33	0,65	-2,145	133	0,034
	Pevski zbor – ne	72	3,07	0,74			
	Drugo – da	20	3,66	0,71	-3,330	133	0,001
	Ddrugo – ne	115	3,11	0,68			
	Glasb. izob. – da	84	3,38	0,67	4,228	133	0,000
	Glasb. izob. – ne	51	2,88	0,67			
	NGŠ – da	43	3,73	0,51	3,697	133	0,000
	NGŠ – ne	92	3,32	0,64			
	Pevski zbor – da	63	3,67	0,52	-4,022	133	0,000
	Pevski zbor – ne	72	3,26	0,66			
	Drugo – da	20	3,81	0,55	-2,842	133	0,005
	Drugo – ne	115	3,39	0,62			
ALTRUISTIČNA TEMA	Glasb. izob. – da	84	3,68	0,53	6,107	133	0,000
	Glasb. izob. – ne	51	3,07	0,60			
	NGŠ – da	43	3,60	0,10	3,531	133	0,001
	NGŠ – ne	92	3,12	0,08			
	Pevski zbor – da	63	3,48	0,74	-3,009	133	0,003
	Pevski zbor – ne	72	3,09	0,74			

Motivacijske teme	Dodatno glasbeno izobraževanje	N	M	SO	t-test		
					t	df	p
KONTINUIRANA TEMA	Drugo – da	20	3,70	0,64	-2,788	133	0,006
	Drugo – ne	115	3,19	0,76			
	Glasb. izob. – da	84	3,50	0,71	4,882	133	0,000
	Glasb. izob. – ne	51	2,89	0,70			
STIMULACIJSKA TEMA	NGŠ – da	43	3,48	0,71	-3,596	133	0,000
	NGŠ – ne	92	3,02	0,68			
	Pevski zbor – da	63	3,37	0,75	-3,181	133	0,002
	Pevski zbor – ne	72	2,99	0,65			
	Drugo – da	20	3,46	0,69	-2,030	133	0,044
	Drugo – ne	115	3,11	0,72			
	Glasb. izob. – da	84	3,37	0,73	4,504	133	0,000
	Glasb. izob. – ne	51	2,83	0,57			
	NGŠ – da	43	2,29	0,67	-0,389	133	0,698
	NGŠ – ne	92	2,33	0,59			
TEMA VPLIVA DRUGIH	Pevski zbor – da	63	2,29	0,66	0,413	133	0,680
	Pevski zbor – ne	72	2,34	0,58			
	Drugo – da	20	2,40	0,65	-0,645	133	0,520
	Drugo – ne	115	2,30	0,61			
	Glasb. izob. – da	84	2,31	0,65	-0,139	133	0,890
	Glasb. izob. – ne	51	2,33	0,57			
	NGŠ – da	43	2,25	0,77	-0,169	133	0,866
	NGŠ – ne	92	2,22	0,74			
PSIHOLOŠKA TEMA	Pevski zbor – da	63	2,26	0,82	-0,393	133	0,695
	Pevski zbor – ne	72	2,21	0,68			
	Drugo – da	20	2,28	0,78	-0,330	133	0,742
	Drugo – ne	115	2,22	0,75			
	Glasb. izob. – da	84	2,24	0,82	0,198	133	0,844
	Glasb. izob. – ne	51	2,21	0,62			

Tabela 3 | Razlike v motivacijski naravnosti glede na dodatno glasbeno izobraževanje bodočih in v praksi delujočih učiteljev glasbe

V dejavniku dodatnega glasbenega izobraževanja (osnovna glasbena šola, pevski zbor, drugo – različne kombinacije) se kažejo statistično pomembne razlike pri interpersonalni ($M = 3,38$, $SO = 0,67$), altruistični ($M = 3,68$, $SO = 0,53$), kontinuirani ($M = 3,50$, $SO = 0,71$) in stimulacijski ($M = 3,37$, $SO = 0,73$) temi. Pri vprašanih, ki se dodatno glasbeno izobražujejo, so v primerjavi z ostalimi, ki se dodatno ne izobražujejo, vse štiri teme bolj izražene. Na tej podlagi lahko sklepamo, da dodatno glasbeno izobraževanje (pevski zbor, komorna, folklorna skupina ...) povečuje motivacijo učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci z vidika želje po delu z učenci, čuta poklicnosti in altruističnih nagnjenj, navezanosti na glasbenopedagoško delo in ljubezni do glasbe ter možnosti kreativnih in poklicnih izzivov. V skladu z drugimi raziskavami (Slosar, 1997; Lešnik, 2009) ugotavljamo, da dodatno glasbeno izobraževanje pozitivno vpliva na glasbeno motivacijsko naravnost učiteljev za glasbenopedagoško delo ter glasbeno umetnost. Ob tem raste tudi njihov občutek kompetentnosti za delo z glasbeno nadarjenimi učenci.

Sklep

Motivacija učiteljev za poučevanje je ključnega pomena za njihovo strokovno uspešnost. Značilnosti motivacije, njeno delovanje na posameznika in njegovo okolico ter dobro poznavanje motivacijskih tem lahko pripomorejo k poklicnemu razvoju učitelja. Učitelj glasbene vzgoje, ki ve, kaj vpliva na njegovo motivacijsko naravnost, lahko bolje izkoristi priložnosti in okoliščine, ki jih ponuja delo z glasbeno nadarjenimi učenci, ter si ustvari izkušnje, ki so pozitivno naravnane.

Rezultati raziskave so pokazali, da delo z glasbeno nadarjenimi pomeni učiteljem glasbene vzgoje velik izziv. Večina učiteljev bi na tem področju potrebovala poglobljeno delo v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja, saj se večinoma ne čutijo dovolj strokovno usposobljene. Menijo, da si nadarjeni zaslužijo pozornost, ter vidijo možnosti za njihovo poglobljeno izobraževanje predvsem v okviru glasbenih šol. Takšen odnos seveda ne zadošča, saj morajo glasbeno nadarjeni pridobivati kakovostne učne spodbude tudi v splošnem šolstvu. Če bi glasbeno nadarjene spodbujali le v okviru glasbenega šolstva, tvegamo, da zamudimo njihovo potencialno odkrivanje in učno napredovanje, kar je tudi neskladno s Konceptom odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci (1999). V predšolskem in osnovnošolskem obdobju je zato potrebno zgodnje odkrivanje glasbeno nadarjenih učencev in kontinuirano spodbujanje njihovega glasbenega razvoja skozi različne oblike, vsebine in strategije glasbenega poučevanja (Jurečič, 2002; Rotar Pance, 2006).

Rezultati strukture motivacijske naravnosti učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi so pokazali najvišje izraženo prisotnost altruistične teme. V skladu z izsledki drugih raziskav (Rotar

Pance, 1999) se je pokazala tudi visoka prisotnost kontinuirane teme ter interpersonalne in stimulacijske teme. Izražene motivacijske teme kažejo na interes učiteljev za glasbenopedagoško področje in delo z glasbeno nadarjenimi kot možnosti za ustvarjalne poklicne izzive.

Rezultati analize motivacijske strukture glede na motivacijske teme niso pokazali razlik med bodočimi in v praksi delujočimi učitelji glasbe, kar kaže, da sta formalno in neformalno izobraževanje pomembna dejavnika pri sooblikovanju motivacijske naravnosti učiteljev glasbene vzgoje.

Neformalno izobraževanje se je pokazalo kot pomemben dejavnik motivacijske naravnosti v segmentu dodatnega glasbenega izobraževanja (sodelovanje v pevskih zborih, komornih skupinah, folklornih skupinah itd.). Učitelji, ki se dodatno glasbeno udeležujejo, so – v primerjavi z drugimi – izrazili večji interes za delo z nadarjenimi učenci. Pri njih je bila močnejše izražena prisotnost interpersonalne, altruistične, kontinuirane in stimulacijske teme. Iz tega lahko sklepamo, da sodelovanje pri različnih oblikah glasbenega udejstvovanja povečuje motivacijo učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci in pozitivno prispeva k strokovnim kompetencam na tem področju. Intenzivna glasbena aktivnost učiteljev v oblikah dodatnega izobraževanja vpliva tudi na strukturo njihovega glasbeno-vrednostnega sistema in glasbeni okus (Hargreaves, 1990; Lamont idr., 2003; Green, 2006) in posredno na kakovost njihove glasbene vzgoje. V skladu z drugimi raziskavami (Slosar, 1997; Lešnik, 2009) ugotavljamo, da dodatno glasbeno izobraževanje pozitivno vpliva na čustveni odnos in navezanost na glasbenopedagoško delo in ljubezen do glasbe, na željo po delu z učenci ter možnost ustvarjalnega udejstvovanja. Učitelji, ki se sami udeležujejo glasbenih dejavnosti, bodo ne nazadnje tudi najboljši model za svoje učence (ne glede na raven njihove nadarjenosti) in jim bodo znali približati glasbo in njene vrednote (Sicherl-Kafol, 2001; Denac, 2002; Pangrčič, 2006). S svojim zgledom, znanjem in dovolj razvitimi glasbenimi sposobnostmi bodo znali učencem približati glasbeno umetnost (Slosar, 1997).

Poleg dejavnika motivacijske naravnosti učiteljev izpostavljamo tudi druge dejavnike sociokulturnega okolja, med katerimi so družinsko, kulturno in širše družbeno okolje. Razvojni vidik izpostavlja zlasti pomen družinskega okolja, ki z glasbeno naravnostjo in zgledi najbolj zgodaj vpliva na otrokove želje in interese po glasbenem udejstvovanju. Tudi kompleksni dejavniki družbenega in kulturnega okolja, vključno z mediji, pomembno sooblikujejo posameznikovo motivacijo za glasbo, zato je potrebno njihovo pravočasno, usklajeno, kontinuirano in kakovostno delovanje.

Prepoznani izzivi za nadaljnje delo na tem področju vključujejo širše in bolj kakovostno povezovanje dejavnikov sociokulturnega okolja za »partnerstvo med različnimi institucijami

– šolami, družinami, lokalnimi skupnostmi in/ali drugimi organizacijami (športne, kulturne, tehniške ...) ter visokošolskimi zavodi pri pripravi in izvajanju individualiziranih programov za nadarjene učence, ki bi časovno in vsebinsko razbremenili tako učitelje kot tudi nadarjene učence in hkrati še povišali smiselnost oziroma življenjskost prilagoditvenih programov»

(Juriševič, 2011, 11). Poglobiti in razširiti je treba tudi izobraževanje bodočih in delujočih učiteljev za delo z nadarjenimi v okviru formalnega in neformalnega izobraževanja ter ne nazadnje ozaveščati starše za podporo in kakovostne glasbene spodbude v družinskem okolju.

Literatura

1. Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag.
2. Cergol, S. (2003). Kakovost v šoli – učna klima. *Educa*, letnik 9, št. 4, str. 17–30.
3. Denac, O. (2002). *Glasba pri celostnem razvoju otrokove osebnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
4. Eurydice (2010). *Kulturno umetnostna vzgoja v šolah po Evropi*. <http://www.eurydice.si>; pridobljeno 5. 5. 2014.
5. Green, L. (2006). Popular Music Education in and for Itself, and for other Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education*, letnik 24, št. 2, str. 101–118.
6. Hallam, S. (2001). *The power of music: A study commissioned by The Performing Right Society*. London: PMRS.
7. Hargreaves, D. (1990). *The Development Psychology of Music*. Cambridge: University Press.
8. Holden, H. in Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, letnik 23, št. 1, str. 23–38.
9. Jurečič, M. (2002). Glasbeno nadarjeni učenci v prvih treh razredih osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, letnik 17, št. 3–4, str. 51–61.
10. Juriševič, M. (2011). Vzgoja in izobraževanje nadarjenih. V *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. J. Krek in M. Metljak (ur.). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf; pridobljeno 20. 4. 2014.
11. *Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli*. (1999). <http://www.mss.gov.si/>; pridobljeno 18. 4. 2014.
12. Lamont, A., Hargreaves, D., Marshall, N., Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, letnik 20, št. 3, str. 229–241.
13. Lešnik, I. (2009). *Vokalna tehnika učiteljev in kakovost petja učencev v prvem triletju osnovne šole : doktorska disertacija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
14. Novak, H. (1997). Zakaj odklonilni odnos učencev do glasbene vzgoje?. *Glasba v šoli*, glasbeni forum, letnik 3, št. 8–9, str. 4–7.
15. Oblak, B. (1995). Kje so korenine, ki zavirajo boljšo perspektivno glasbene vzgoje. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, zvezek 1, str. 49–61.
16. Pangrčič, P. (2006). Kako učitelji prve triade poučujejo glasbeno vzgojo. *Didactica Slovenica*, 21, 2, 55–69.
17. Radičevič, A. (2011). *Motiviranost učiteljev za delo z glasbeno nadarjenimi učenci*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
18. Rotar Pance, B. (1995). Motivacija v procesu glasbenega izobraževanja. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 1, str. 39–49.
19. Rotar Pance, B. (1999). *Motivacijska naravnost učiteljev za vzgojno-izobraževalno delo na področju glasbe*. (Doktorska disertacija). Ljubljana: Akademija za glasbo v Ljubljani.
20. Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. Nova Gorica: Educa.
21. Sicherl-Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja: srce-um-telo*. Ljubljana: Debora.
22. Slosar, M. (1997). Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole. V K. Destovnik in I. Matovič (ur.), *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje, spremembe, rešitve*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, str. 233–241.
23. Slosar, M. (1995). *Dejavniki uspešnosti razrednih učiteljev pri glasbeni vzgoji na razredni stopnji osnovne šole*. (Doktorska disertacija). Ljubljana: Akademija za glasbo v Ljubljani.
24. Taggart, G., Whitby, K., Sharp, C. (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An international Study*. Final report. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani se predstavi: Zakaj spodbujati nadarjene otroke in mladostnike za učenje in kako?

Povzetek

Ob mednarodnem letu nadarjenosti in ustvarjalnosti 2013 smo v okviru Centra za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani pripravili različne dejavnosti za strokovne delavce na področju vzgoje in izobraževanja. Glavni namen je bil, da bi bolje razumeli značilnosti in učne potrebe nadarjenih otrok in mladostnikov, spoznali in promovirali učinkovite pristope za pedagoško delo z njimi, izmenjali izkušnje in strokovna znanja ter tako skupaj prispevali k ustvarjanju učeče se skupnosti vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževanju za bolj kakovostno poučevanje. Strokovna srečanja so po mnenju udeležencev dobro uresničila svoj namen ter spodbudila k nadaljnjim strokovnim premislekom, ki so pomembno povezani tudi s spodbujanjem učnih potencialov v otroštvu, še preden otroci dobro prestopijo šolski prag.

Ključne besede: izobraževanje nadarjenih otrok in mladostnikov, spodbujanje učnih potencialov, CRSN, mednarodno leto nadarjenosti in ustvarjalnosti 2013.

Center for Research and Promotion of Giftedness at the Faculty of Education of the University of Ljubljana present itself: Why we should Encourage Gifted Children and Adolescents to Learn and How?

Abstract

To celebrate the International Year of Giftedness and Creativity 2013, we prepared various activities for professional staff in education in collaboration with the Center for Research and Promotion of Giftedness at the Faculty of Education of the University of Ljubljana. The main purpose was to better understand the characteristics and learning needs of gifted children and adolescents, to learn and promote effective approaches to pedagogical work with them, to exchange experience and expert knowledge and in that way jointly contribute to the creation of a learning community of educators, teachers and other professionals in education with the goal to improve the quality of teaching. According to the participants, professional meetings have completely fulfilled their purpose and encouraged further professional considerations that are importantly connected to the promotion of learning potential in childhood even before the children cross the school threshold.

Keywords: education of gifted children and adolescents, promotion of learning potentials, Center for Research and Promotion of Giftedness, International Year of Giftedness and Creativity 2013.

Uvod

Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti (CRSN) je bil ustanovljen v študijskem letu 2010/11 kot sestavna enota Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, in sicer z namenom spodbujati sodelovanje in izmenjavo znanja, dobrih praks in inovativnih idej med različnimi pedagoškimi strokovnjaki na področju vzgoje in izobraževanja nadarjenih. Med cilji CRSN je izpostavljeno tudi izvajanje različnih razvojno-raziskovalnih, izobraževalnih in svetovalnih dejavnosti ter promocija nadarjenosti v smislu spodbujanja kakovosti življenja nadarjenih. Člani CRSN so visokošolski učitelji in sodelavci Pedagoške fakultete UL, ki v okviru centra delujejo prostovoljno, pri izvajanju različnih dejavnosti pa se povezujejo z različnimi partnerskimi institucijami znotraj države (vrtci, šole, druge fakultete in univerze, kulturne ustanove, znanstveni inštituti, društva) in mednarodno.

CRSN se je v letu 2013 pridružil pobudi za mednarodno leto nadarjenosti in ustvarjalnosti, ki jo je dal Svetovni svet za nadarjene in talentirane otroke (World Council for Gifted and Talented Children, WCGTC) in je sprožila številne dejavnosti na področju ozaveščanja o pomenu dela z nadarjenimi po vsem svetu. Sodobna raziskovalna spoznanja namreč kažejo, da razvoja nadarjenih mladih ne gre prepuščati naključju, temveč ga je treba spremljati, spodbujati in usmerjati, da bi se nadarjeni otroci in mladostniki razvili v zdrave in uresničene osebe, ki pomembno prispevajo tudi k družbenemu blagostanju in napredku.

Zaznamovanje mednarodnega leta nadarjenosti in ustvarjalnosti v okviru CRSN

Mednarodno leto nadarjenosti in ustvarjalnosti 2013 smo v CRSN zaznamovali z različnimi strokovnimi srečanji. Pri njihovi pripravi je bilo prizadevanje usmerjeno predvsem v ozaveščanje strokovne in širše javnosti o pomenu in možnostih izobraževanja nadarjenih na različnih področjih – od naravoslovnih do kulturno-umetniških – ter v njihovem povezovanju in v preseganje stereotipov o izobraževanju nadarjenih kot elitistični in socialno nepravilni obliki delovanja. Temeljni cilj je bil zagotavljanje podpore učiteljem (vzgojiteljem, osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem) in pedagogom (socialnim, specialnim, rehabilitacijskim, likovnim), diplomantom in študentom Pedagoške fakultete UL ter drugim strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju za motiviranje nadarjenih za učenje v vrtcu in šoli. Konceptualno smo pobudo zasnovali na podlagi ugotovitev raziskave *Vzgoja in izobraževanje nadarjenih* v okviru projekta ESS *Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu (2010–2012)*, v kateri se je pokazalo, da učitelji zaznavajo različne potrebe po nadaljnjem strokovnem usposabljanju za delo z nadarjenimi učenci v šoli, da si nadarjeni učenci v šoli želijo

učnih izzivov in spodbudnega okolja, ne želijo pa (socialno) izstopati zaradi svoje nadarjenosti (Jurišević, 2012).

Pomen zgodnjega spodbujanja potencialov otrok za učenje – individualna predavanja

Aprila 2013 je v okviru CRSN o pomenu obravnave nadarjenih v zgodnjem otroštvu predavala škotska strokovnjakinja dr. Margaret Sutherland z glasgowske univerze, ki je tudi aktualna predsednica škotske mreže za nadarjene (Scottish Network for Able Pupils, SNAP). Predavateljica je poudarila inkluzivni pristop v vzgoji in izobraževanju nadarjenih v predšolskem in šolskem obdobju ter izpostavila štiri ključne dejavnike za njegovo uspešno izvajanje: 1) skrb za celostni osebni razvoj nadarjenih otrok, 2) spodbudno učno okolje z raznolikimi priložnostmi, ob katerih otroci lahko pokažejo svoje interese ter porajajoče se talente, 3) sodelovanje med starši, vzgojitelji in drugimi strokovnimi delavci in 4) načrtna umeščenost primer-
nih dejavnosti za nadarjene otroke v vrtčevski in šolski kurikulum.

Avgusta je CRSN gostil srbskega zdravnika Ranka Rajovića, avtorja programa NTC za spodbujanje učenja, ki je udeležencem na podlagi nevrofizioloških spoznanj predstavil različne gibalne in miselne (ustvarjalne) igre, s katerimi je mogoče preprosto in za otroke zanimivo spodbujati razvoj njihovih učnih potencialov v predšolskem obdobju, ko se možgani razvijajo zelo intenzivno.¹

Motiviranje nadarjenih za šolsko učenje – strokovni posveti

Leta 2013 smo izvedli šest enodnevnih strokovnih posvetov za različne ciljne populacije strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja. Njihov temeljni namen je bil bolje razumeti značilnosti in učne potrebe nadarjenih v vrtcu in šoli ter spoznati, izmenjati in promovirati učinkovite pristope za *motiviranje nadarjenih za učenje na različnih predmetnih področjih*: naravoslovnem, matematičnem, tehničnem, računalniškem in umetniškem, poleg tega pa premisliti ključne dejavnike *spodbudnega učnega okolja za razvoj potencialov* v vrtcu in prvih razredih osnovne šole. Eno strokovno srečanje je bilo posvečeno *dvojno izjemnim učencem*, tj. nadarjenim učencem s posebnimi potrebami, saj so ti učenci skupina nadarjenih, ki je zaradi svoje dvojne posebnosti še posebno slabo prepoznavna (npr. nadarjeni učenci z vedenjsko-čustvenimi težavami, s specifičnimi učnimi težavami, z zaznavnimi motnjami), eno strokovno srečanje pa je bilo namenjeno psihologom, da bi izmenjali izkušnje o tem, kako je v vzgojno-izobraževalnih ustanovah mogoče *podpreti vzgojitelje in učitelje* za boljše prepoznavanje nadarjenih otrok in mladostnikov ter ustrezno delo z njimi v vrtcu in šoli.² Poudariti velja, da so vse omenjene posvete na

1 Več o programu NTC v Sloveniji si lahko ogledate na spletnih straneh CRSN.
2 Več o vsebini posameznega strokovnega srečanja si lahko ogledate na spletnih straneh CRSN.

poseben način obogatili tudi študentje, ki so pod strokovno-umetniškim vodstvom Branke Potočnik Krajnik predstavili rezultate svojega glasbenega ustvarjanja med študijem na pedagoški fakulteti.

Zdi se, da sta za bralce te revije še posebno zanimivi dve strokovni srečanja oziroma posveta, in sicer *Spodbujanje nadarjenih učencev na umetniških področjih* in *Spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju*.

Posvet *Spodbujanje nadarjenih učencev na umetniških področjih* smo organizirali za učitelje umetniških predmetov v osnovni in srednji šoli 16. septembra 2013. Vsebinsko je posvet ponudil bogat preplet likovne, glasbene, plesne in gledališke umetnosti v obliki krajših predavanj, predstavitev in interaktivnih delavnic (izr. prof. mag. Črtomir Frelih, Vesna Geršak, red. prof. Edvard Majaron, mag. Liz Mehlior, doc. Brina Jež Brezavšek, Branka Potočnik Krajnik, Marjan Prevodnik, doc. dr. Branka Rotar Pance, izr. prof. dr. Barbara Sicherl Kafol, doc. dr. Beatriz Tomšič Čerkez, Konstanca Zalar). Uvodno predavanje je pripravil red. prof. dr. Zvezdan Pirtovšek in v njem je udeležence posveta seznanil s sodobnimi spoznanji o nevroloških temeljih umetniške nadarjenosti. Mag. Nataša Bucik in Nada Požar Matijašič sta predstavili vsebine Kulturnega bazarja 2014 ter utemeljili pomen kulturno-umetnostne vzgoje za spodbujanje ustvarjalnosti ter uresničevanje nadarjenosti pri otrocih in mladostnikih. Otroški pevski zbor in nekateri drugi učenci Glasbene šole Škofja Loka so poskrbeli, da je strokovni posvet postal tudi zanimivo in prijetno kulturno doživetje.

Posvet *Spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju* smo organizirali za vzgojitelje predšolskih otrok in učitelje razrednega pouka 19. novembra 2013. Vsebine posveta so se nanašale tako na individualne razlike v razvoju in učenju predšolskih in mlajših šolskih otrok ter pomen zgodnjega prepoznavanja in dela z nadarjenimi otroki (Jasna Cvetković Lay, red. prof. dr. Ljubica Marjanovič Umek) kot na konkretne pedagoške pristope, med katerimi smo spoznali vlogo učitelja pri izvajanju bralnih dogodkov, MUF – prvo univerzo za otroke, NTC-igre za predšolske otroke, delavnice za sodobno glasbo in pouk Fibonacci (Leonora Drgan, viš. pred. mag. Ana Gostinčar Blagotinšek, izr. prof. Alja Lipavc Oštir, izr. prof. Barbara Sicherl Kafol, red. prof. Igor Saksida) ter izpostavili pomen kulturno-umetnostne

vzgoje v zgodnjem otroštvu za razvoj učnih potencialov otrok (mag. Nataša Bucik, Nada Požar Matijašič). Udeleženci posveta so bili izredno zadovoljni tudi z interaktivnimi delavnicami, v sklopu katerih so spoznali različne oblike spodbudnega učnega okolja (uprizoritveno in/ali raziskovalno naravnano) ter konkretne pedagoške pristope oziroma načine, kako je mogoče motivirati otroke za nadaljnje učenje na različnih področjih (družboslovje, naravoslovje, matematika, računalništvo, jezik, šport, gospodinjstvo, likovna in glasbena vzgoja oz. umetnost). Posvet je z razstavo 45 različnih vrst ptičjih peres pod mentorstvom doc. dr. Gregorja Torkarja zaokrožil učenec četrtega razreda Osnovne šole Sostro Marcel Ilnikar.

Sklep in pogled naprej

Izvedena strokovna srečanja v letu 2013 kažejo, da se vzgojitelji, učitelji in drugi strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja zavedajo, kako pomembno je pozornost posvečati zgodnjemu razvoju učnih potencialov ter skrbti za zdrav osebnostni razvoj nadarjenih otrok in mladostnikov. Zavedajo se tudi, da na tem področju še niso dovolj dobro usposobljeni ter si želijo pridobivati nova znanja – strokovnih posvetov se je leta 2013 skupaj udeležilo 913 strokovnih delavcev in 97 odstotkov jih je navedlo, da bi se podobnih posvetov udeleževali tudi v prihodnje; predvsem si želijo več praktičnih vsebin in metod, ki bi jim bile v pomoč pri kakovostnem delu z nadarjenimi, ter dobrih praks kot idej, s katerimi bi lahko napredovali v procesu lastnega strokovnega razvoja. Še posebno so se v tem pogledu izkazale tiste delavnice in druge vrste predstavitev na posvetih, ki so se bolj celostno oziroma življenjsko lotile poučevanja s ciljem spodbujanja izjemnih učnih potencialov, kot na primer interdisciplinarno povezovanje umetniških ter naravoslovnih, tehniških in matematičnih področij, problemsko in raziskovalno zastavljeno učenje, sodelovanje šol z zunanjimi strokovnjaki (umetniki, znanstveniki), povezovanje z različnimi kulturnimi ustanovami ter raznovrstna vpetost v okolje (tabori, ekskurzije, različne iniciative). Zdi se, da imajo v vseh omenjenih vzdolžnih in prečnih prepletanjih umetnost oziroma kulturno-umetniške dejavnosti poseben položaj, saj je umetnost sama nedvomno pot h komunikaciji, hkrati pa se skozi različne umetniške dejavnosti razvijajo premisleki o tej komunikaciji – umetnost omogoča (svobodno) izražanje, kar spodbuja k razvoju, hkrati pa deluje sproščujoče. Oboje je za razvoj nadarjenega otroka ali mladostnika izjemnega pomena.

#Viri in literatura

1. Gradišek, P. (Ur.) (2013). *Spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnješolskem obdobju*, zbornik povzetkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
2. Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
3. Juriševič, M. (Ur.) (2013a). *Motiviranje nadarjenih učencev za učenje naravoslovja*, zbornik povzetkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
4. Juriševič, M. (Ur.) (2013b). *Spodbujanje nadarjenih učencev na umetnostnih področjih*, zbornik povzetkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
5. Juriševič, M. in Gradišek, P. (Ur.) (2013). *Posvetovanje Podpora psihologa vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
6. Kuzman, B. (Ur.) (2013). *Motiviranje nadarjenih učencev za matematiko, računalništvo in tehniko*, zbornik povzetkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
7. Metljak, M. (Ur.) (2013). *Nadarjeni učenci s posebnimi potrebami*, zbornik povzetkov. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
8. Robinson, W. in Campbell, J. (2010). *Effective teaching in gifted education: Using the whole school approach*. London: Routledge.
9. <http://www.pef.uni-lj.si/crsn.html>
10. <http://www.world-gifted.org/>

Vsebine s področja glasbe na portalu Digitalne knjižnice Slovenije dLib.si

Na portalu Digitalne knjižnice Slovenije (www.dlib.si) so dostopna različna gradiva s področja glasbe. Od virov za preučevanje glasbene preteklosti prek glasbenih tiskov in rokopisov 19. in prve polovice 20. stoletja do glasbenih časopisov in revij ter zvočnih posnetkov. Gradiva so digitalizirale in zagotovile objavo na portalu le tri institucije: Narodna in univerzitetna knjižnica, ki skrbi za razvoj in vzdrževanje Digitalne knjižnice Slovenije, SIGIC – Slovenski glasbenoinformacijski center in Osrednja knjižnica Srečka Vilharja iz Kopra.

Merila za izbor gradiva za digitalizacijo

Gradivo, ki ga hranijo institucije kulturne dediščine, torej tudi notno in zvočno glasbeno gradivo, se digitalizira v skladu z merili in priporočili, ki so se izoblikovala v letih izvajanja projektov digitalizacije in so zapisana v *Smernicah za zajem, dolgotrajno ohranjanje in dostop do kulturne dediščine v digitalni obliki* (Ministrstvo za kulturo, 2013, http://www.mk.gov.si/file-admin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Smernice_za_zajem_dolgotrajno_ohranjanje_in_dostop_do_kulturne_dediscine_v_digitalni_obliki.pdf).

Na začetku priprave vsakega projekta digitalizacije izberemo gradivo na podlagi vnaprej določenih postopkov in meril. Odločitev o izboru gradiva za digitalizacijo je vedno odvisna

tudi od ciljev projekta in virov, ki so na voljo. Najbolj pa je pomembno določiti jasna merila, ki naj bodo vodilo v procesu izbire gradiva za digitalizacijo. Merila, ki naj bodo v pomoč pri iskanju odgovora na vprašanje »kaj in zakaj digitalizirati«, so podrobno pojasnjena v omenjenih smernicah (Smernice za zajem, dolgotrajno ohranjanje in dostop do kulturne dediščine v digitalni obliki, 2013: 16–28). V skladu s temi merili naj bi digitalizacija zagotovila širšo in boljšo dostopnost kulturne dediščine, varstvo izvirnikov, popularizirala kulturno dediščino in omogočila preprostejše rokovanje z gradivom. Prav tako na izbor gradiva vplivajo tudi zunanje okolje, pravni vidiki ter potreba po restavraciji gradiva in izdelavi nadomestnih oglednih kopij gradiva. Eno temeljnih načel digitalizacije je, da je priporočljivo izbrano publikacijo ali zbirko dokumentov digitalizirati v celoti.

Pri izbiri notnih oziroma zvočnih gradiv za digitalizacijo je s stališča zagotavljanja širše in boljše dostopnosti kulturne dediščine pomembno, ali obstajajo ustrezno strukturirani metapodatki.¹ Če ni metapodatkov ali so ti nepopolni, jih je bilo treba zagotoviti, in sicer v skladu z ustreznim (standardiziranim)

¹ »Podatki o podatkih«. Metapodatki so tudi bibliografski podatki, ki so bili včasih zapisani na kataložnih karticah knjižničnih katalogov, danes pa so to bibliografski zapisi v računalniških online katalogih kot je slovenski nacionalni vzajemni katalog COBISS.

metapodatkovnim modelom za opis digitalne različice gradiva. Metapodatki morajo zagotoviti spletno dostopnost in najdljivost digitalne različice ter omogočiti trajno hranjenje e-gradiva. Pri izbiri notnega gradiva za digitalizacijo so pomembne tudi dodatne možnosti pri uporabi digitalne različice gradiva, ki jih omogoča računalniška tehnologija (npr. iskanje po vseh besedah besedila skladbe, povečave detajlov skladb v rokopisu itd.). Pri izbiri zvočnega gradiva je še posebno pomembno merilo možnost dostopa do gradiv, ki potrebujejo opuščeno strojno ali programsko opremo za prikaz ali predvajanje (npr. gramofon), digitalizacija pa bi omogočila ponovno dostopnost takih gradiv. Elementi, ki so vplivali na izbiro glasbenih gradiv s stališča stanja, pomena in uporabe fizičnega gradiva, so predvsem fizično stanje gradiva (morebitna poškodovanost), ohranjenost gradiva, občutljivost nosilca zapisa, zlasti pa pogostost uporabe gradiva oziroma povpraševanje uporabnikov po konkretnem gradivu. S stališča popularizacije je bilo pri izbiri gradiv pomembno zagotavljanje boljšega dostopa do neznane- ga oziroma redko uporabljenega gradiva in reprezentativnost samega gradiva. Merilo lažjega upravljanja raznolikih nosilcev zapisa določenega tipa vsebine (npr. zvoka: gramofonske plošče, različni magnetni trakovi, zgoščenke idr.) je pomembno zlasti pri izbiri zvočnega gradiva za digitalizacijo. Seveda, na izbiro gradiva vplivajo tudi razpoložljivi viri (infrastrukturni, človeški, finančni). Zato pri oblikovanju izvedb projektov digitalizacije v praksi prihaja do sinergij, oblikovanja skupnih projektov digitalizacije med različnimi institucijami. Tak primer so projekti digitalizacije tiskanega notnega gradiva, ki jih je financiral SIGIC, NUK pa zagotovil gradiva za digitalizacijo ter dostopnost uporabnikom do rezultatov digitalizacije.

Pri skoraj vseh načinih oblikovanja zbirk e-gradiva se ustvarjalci soočajo z ovirami, ki izhajajo iz zakonskih ureditev različnih področij družbenega življenja. Na možnosti ustvarjanja digitalnih zbirk vedno bolj vpliva zakonodaja s področja avtorskega prava, varovanja zasebnosti, varovanja osebnih podatkov itd. Pravice in lastništva na vsebini in gradivu torej pomembno vplivajo na izbor gradiva za digitalizacijo. Za področje glasbe so bila identificirana področja pravne ureditve, katerim naj bo pri izboru gradiva za digitalizacijo posvečena posebna pozornost, in sicer avtorska pravica, sorodne pravice ter pravica do ponovne uporabe. Pomembno je, da se vsa upravičenja na gradivih razčistijo že pred digitalizacijo.

Kakovost digitalizacije

Temeljno vodilo pri opredelitvi kakovosti digitalizacije je, da se kakovost digitalnih kopij, ki bodo ustvarjene v procesu digitalizacije kulturne dediščine, lahko določi le v skladu s predvideno uporabo tega gradiva, tj. ali bo digitalna kopija namenjena zagotavljanju dostopnosti ali trajnemu hranjenju e-gradiva. Zagotavljanje kakovosti naj bo sestavni del celotnega procesa digitalizacije in ne le zunanji sistem za testiranje kakovosti rezultatov digitalizacije. Proces digitalizacije mora zagotoviti čim

bolj celovit zajem informacije, ki je vsebovana v fizičnem oziroma analognem objektu. To pomeni, da morajo vse besedilne, vizualne, zvočne in druge informacije, ki jih vsebuje fizično gradivo, dobiti svojo najbolj kakovostno digitalno različico. Uporabniku mora biti omogočeno branje celotnega besedila v digitalni kopiji knjige, revije, časopisa, rokopisa oziroma katerekoli drugega besedilnega dokumenta, vključno s knjigami in revijami, ki se zaradi vezave ne morejo razpresti. Prav tako mora biti mogoče videti vse podrobnosti na fotografijah, ilustracijah, umetniških slikah, grafikonih in zemljevidih, ki so potrebne za razumevanje sporočila, vsebovanega v gradivu. Zvočni oziroma video posnetek mora biti digitaliziran v celoti. Tridimenzionalni objekt, če je to izvedljivo, naj bi bil zajet tudi s postopki tridimenzionalne digitalizacije; v digitalni različici naj bi si ga bilo mogoče ogledati z vseh strani, tako kot v realnem prostoru.

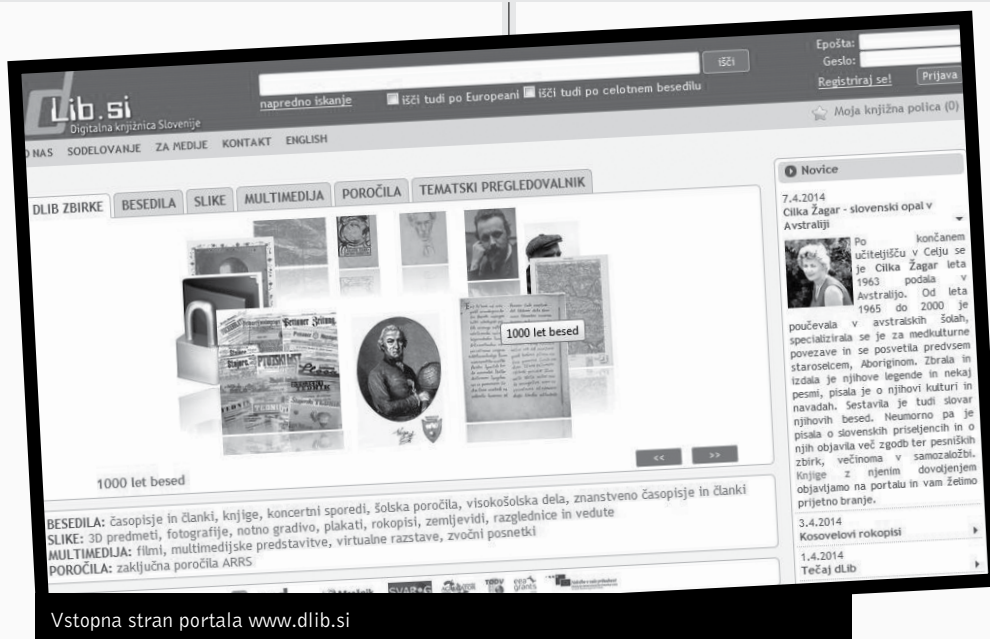
Pred digitalizacijo je treba nujno pregledati stanje gradiva in preveriti, ali je potrebno popravilo ali restavriranje. V primeru poškodovanega gradiva (poškodovane strani, praske na slikah, praske na vinilnih ploščah ipd.) je priporočljivo, da strokovnjaki za restavriranje pripravijo gradivo za digitalizacijo, restvirajo pa ga po opravljeni digitalizaciji. V takih primerih je primer dobre prakse poiskati drugi, bolj ohranjeni izvod gradiva, če je le mogoče, v drugih ustanovah, npr. dodatni izvod partiture v drugih knjižnicah, in tega uporabiti za digitalizacijo.

Dostopnost glasbenega in zvočnega gradiva na portalu dLib.si

Za dostop do glasbenih gradiv na portalu Digitalne knjižnice Slovenije je nekaj poti. Do notnega gradiva pridemo prek zavihka »slike«, v katerem poiščemo »notno gradivo«, ali prek povezave »notno gradivo«, ki se nahaja na sredi prve strani. Glasbene revije najdemo pod kategorijo »časopisje in članki« oziroma »znanstveno časopisje in članki« na sredi prve strani spletnega mesta ali v zavihku »besedila«. Zvočno gradivo pa je uvrščeno med »multimedijo« (tudi zavihek) pod »zvočni posnetki«. Portal omogoča tudi preprosto iskanje z vpisom ene ali več besed (iskalnih parametrov) v iskalno vrstico, ki se nahaja na vrhu portala. Mogoče je tudi t. i. napredno iskanje. To omogoča kombiniranje iskalnih parametrov s pomočjo Boolovih operatorjev (in, ali, ne) in iskanja po točno določenih poljih, npr. avtor in leto, naslov in leto ipd. Mogoče je tudi hkratno iskanje po portalu www.europeana.eu (odkljukana opcija »išči tudi po Europeani«). Pomembna možnost, zlasti za iskanje po besedilnih virih, kot so glasbene revije, je iskanje po celotnem besedilu (»išči tudi po celotnem besedilu«) skupaj z iskanjem po metapodatkih.

Glasbeni rokopisi in tiski

V tem trenutku je prek Digitalne knjižnice Slovenije dostopnih nekaj več kot dva tisoč enot glasbenih rokopisov in tiskov. Naj-



starejša dela je prispevala Osrednja knjižnica Srečka Vilharja iz Kopra. Digitalizirala je zbirko desetih gradualov, antifonarijev in psalterijev iz 16. stoletja ter antifonarijev, himnarijev in psalterijev ter *Himni ad Laudes* Jacopa Tomadinija iz 18. stoletja.



Slovenska glasba prve polovice 19. stoletja je predstavljena s tiski in glasbenimi rokopisi. Digitalizirane so najbolj zgodnje publikacije, kot so npr. sedem zvezkov *Slovenske gerlice*, ki je izhajala v letih 1848 do 1862 (dostopna je tudi izdaja iz leta 1864). Od vokalno-instrumentalnih del iz tega obdobja na portalu Digitalne knjižnice Slovenije najdemo natis iz leta 1825 skladbe za pevsko glasova in klavir *Die Türkenpfeife*, op. 22, skladatelja **Georga Mihevca**. S področja nabožne glasbe so iz tega obdobja prek digitalne knjižnice dostopni *Napevi za orgle*

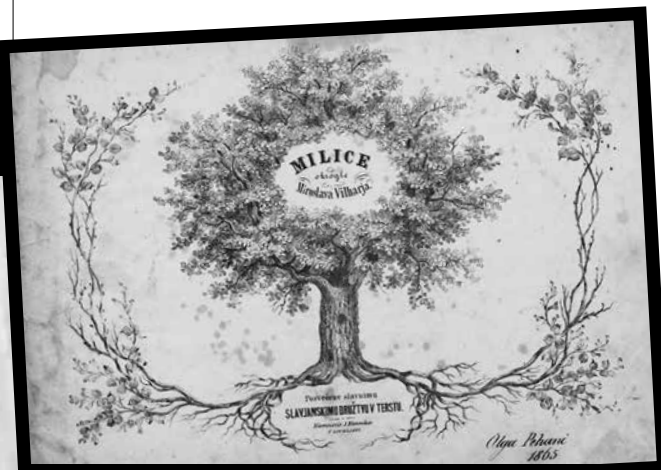
k Pesmarici cerkevnej, ki so bili objavljeni v Celovcu leta 1846. Portal digitalne knjižnice omogoča dostop tudi do rokopisnih del prve slovenske skladateljice **Josipine Urbančič Toman** (Turnograjske). Dostopne so njene skladbe za klavir *Milutinke*, *Spominčice* in *Zoridanka* ter *Zdravlica* za glas in klavir. Vse skladbe so domnevno nastale po letu 1850.

Čas okoli sredine 19. stoletja zaznamujejo tiskane objave del **Miroslava Vilharja** in **Gregorja Riharja**. Med deli prvega so na Digitalni knjižnici Slovenije dostopna dela *Jamska Ivanka* (1850), *Slave dom* (1850), *Zvezdice* (1850), *Milice okrogole* (1850), *Savelieder* (1852) in *Pesmi Miroslava Vilharja* (1852–1862).

Od del **Gregorja Riharja**, ki so izšla v petdesetih letih 19. stoletja, so dostopne zbirke *Napevi za svete pesmi iz Slave Marije od Blaža Potočnika*, *Napevi svetih pesem od sv. obhajila in Matere božje*, *Napevi svetih pesem od Matere božje in sv. obhajila*, *Čveteroglasni napevi od matere božje*, *Thesaurus cantus ecclesiastici figurati ad quatuor voces redacti* in zbirka skladb *Tantum ergo*. Iz istega časa so tudi objave **Kamila Maška** (*Zwei Lieder*), **Jožefa Hašnika** (*Dobrovoljke*) in **Jožefa Levičnika** (*Glasi radosti*).

Iz šestdesetih in začetka sedemdesetih let 19. stoletja (do začetka delovanja založbe *Glasbena Matica*) so digitalizirane in dostopne Šolarske pesmi, *Mične slovenske zdravice* in *Slovenska beseda* **Jurija Fleišmana**, *Glasi gorenski* in *Napevi cerkvenih pesem* **Andreja Vavkna**, *Glasi Slovenski*, *Lira Sionska* in *Cerkvene pesmi* **Frana Gerbiča**, *Slovenske pesme* **Benamina** in **Gustava Ipavca**, *Slovenske pesmi za čveteri moške glase*, *Messesang für 2 Singstimmen und Orgel* in *Maša za štiri moške glase* **Gregorja Tribnika**, *Napevi svetih pesem od Matere božje*, *Maše*, *Napevi svetih pesem sv. obhajila in Matere božje*, *Narodni napevi*, *Napevi svetih pesem Matere božje*, *Napevi svetih pesem*, *Velika maša*, *Napevi svetih pesem od Matere božje in sv. obhajila*

Josipina Urbančič Toman, *Zdravlica*, po 1850
(URN:NBN:SI:DOC-IIGASW09). Vir: Digitalna knjižnica Slovenije www.dlib.si.



Miroslav Vilhar, *Milice okrogla*, 1850 (URN:NBN:SI:DOC-UV-NBPWRR). Vir: Digitalna knjižnica Slovenije www.dlib.si.

Gregorja Riharja, skladba **Vojteha Valente** *Naš maček*, zbirki *Pesmi za mladost* in *Osem cerkvenih spevov za sopran, alt, tenor in bas* **Antona Nedvéda**, samospev *Die Verwundeten*, *Maša*, *Velika sveta maša* in *Sveta maša* za sopran, alt, tenor in bas (1876) **Leopolda Belarja**. Poleg naštetih nabožnih skladb so iz tega obdobja še dostopne *Lamentacije* in *25 cerkvenih pesmi*, *Dve veliki slovenski maši*, *Maša* **Antona Foersterja**, *Slovenske pesmi za en glas in glasovir* **Benjamina Ipavca**, *Mali slovenski pevec* in *Slava Bogu na višavi!* **Jožefa Levičnika**.

Ustvarjalnost za klavir

Portal Digitalne knjižnice Slovenije ponuja zanimiv vpogled v ustvarjalnost za klavir na Slovenskem v 19. in na začetku 20. stoletja. Sistematično so digitalizirane skladbe za klavir 19. stoletja. Zajeta je zgodnja ustvarjalnost za ta inštrument, npr. *Variationen für das Pianoforte*, op. 1 (1839), **Gregorja Tribnika**. Podlaga večine skladb iz tega obdobja so plesne oblike, kot so polka, mazurka, četvorka ali valček. Ena bolj zgodnjih polk za klavir je francoska polka **Antona Nedvéda** *Sängergruss* (1859). Polke za klavir so skladali **Benjamin Ipavec**, *Bella-donna* (točna letnica ni znana) in *Heitere Prognosen Polka française für das Pianoforte* (1887), **Lovro Sadar**, polki *Čitavnica* in *Prijatelj* (obe 1863), **Leopold Belar** je objavil polki *Concordia* in *M. Polka* (obe 1868), kasneje še *Paulinen polko* (1874), **Feliks Stegnar** je izdal *Pustne cvetke polka française* (1869), **Ludovik Hudovernik** pa je kot svoje prvo delo napisal *Brilantno polko za glasovir*, op. 1 (1879). V spomin 125-letnice rojstva Valentina Vodnika je **Viktor Parma** zložil francosko polko *Milica* (1883). Obliko polke je uporabil tudi **Miroslav Vilhar**, ki je leta 1863 napisal francosko polko *Naprej* ter istega leta še polko mazurko *Slovenski mladini*. Mazurke so bolj redke, vendar pa v digitalni knjižnici lahko najdemo mazurko za klavir **Fleuri Conrada Malija**, objavljeno leta 1870, mazurko *Slavjanka* (1878) **Benjamina Ipavca** in koncertno mazurko *V spomin Anici* (1877) **Antona Stöckla**. Skladatelji so občasno ustvarjali tudi četvorke, prek Digitalne knjižnice Slovenije pa sta dostopni četvorka za klavir *Ljubice* (1860) **Franca Blažkeja** in sklad-

ba za klavir neznanega avtorja *Pomnice, kadrilja po slovenskih napevih* (1863), posvečena Fideliju Terpincu. Prav tako redki so valčki; v digitalni obliki je dostopen valček za klavir *An der grünen Laibach* (1872) **Gašparja Maška**.

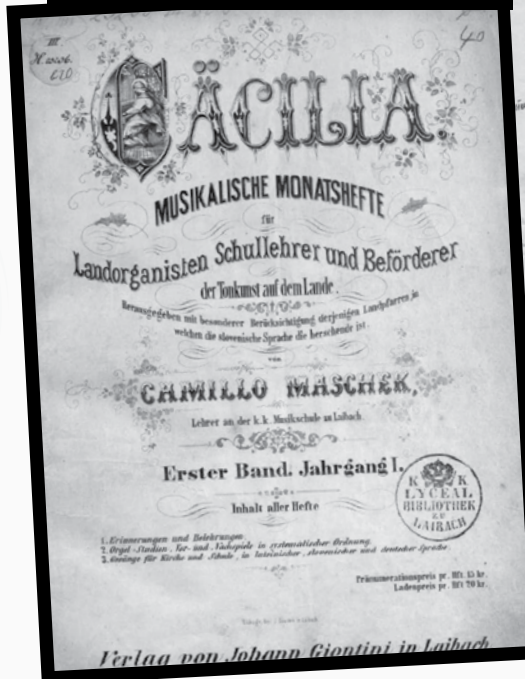
Iz istega časa je digitaliziranih tudi nekaj priložnostnih skladb, npr. klavirska skladba *Sokolova potnica* (1864) **Miroslava Vilharja** s podnaslovom »V spomin 26. rožnika 1864. leta ljubljanskim Slovenkam poklonil načelnik Južnega sokola«, omenimo tudi skladbo »V spomin prvega občnega zbora ljudskih učiteljev na Kranjskem 15. septembra 1868. leta« z naslovom *Zloga!* (1868) skladatelja **Leopolda Belarja**.



Miroslav Vilhar, *Sokolova potnica*, 1864
(URN:NBN:SI:DOC-2T0SEFMK). Vir: Digitalna knjižnica Slovenije www.dlib.si.

Objavljene zbirke za klavir iz druge polovice 19. stoletja kažejo težnjo tedanjih skladateljev po bolj poglobljenem oblikovanju glasbe za ta inštrument. Iz tega obdobja so dostopni *Koncertna kadrilja za glasovir* (1880) in *Muzikalni listi za glasovir* (1885) **Benjamina Ipavca**, *Impromptu a due notturna*, op. 1 (med 1880 in 1890), *Rapsodija na slovenske narodne pesni za klavir*, op. 4 (1892), transkripcija za klavir *Podoknice iz Teharskih plemičev* (1893), *Scherzo, intermezzo in valček za klavir*, op. 6 (1895), *Bledi spevi za klavir* (1898) **Karla Hoffmeistera**, fantazija za klavir *V tihem mraku* (1882) **Frana Serafina Vilharja** in parafraza za klavir *Pozdrav iz daljave* (1884).

Prva številka prve glasbene revije *Cäcilia*, 1857 (URN:NBN:SI:DOC-0FS4JB7U). Vir: Digitalna knjižnica Slovenije www.dlib.si.



Emil Adamič, *V gozdu*, 1913. Notni in pisni arhiv *Novih akordov* (URN:NBN:SI:DOC-L5LH5WS2). Vir: Digitalna knjižnica Slovenije www.dlib.si.

Glasbeni časopisi in revije

Narodna in univerzitetna knjižnica in Slovenski glasbenoinformacijski center sta poskrbela, da so digitalizirane in prek portala dLib.si dostopne vse slovenske glasbene revije, ki so izhajale do leta 1945. Gre za publikacije: *Cäcilia* (1857–1859), *Lira sionska* (1866), *Cerkveni glasbenik* (1878–1945), *Glasbena zora* (1899–1900), *Novi akordi* (1901–1914), *Pevec* (1921–1938), *Zbori* (1925–1934) in *Nova muzika* (1928–1929). Od sodobne periodike, ki obravnava področje glasbe, pa je na portalu dostopen *Muzikološki zbornik* (1965–).

V povezavi z glasbenimi revijami ja zanimivo, da je prek Digitalne knjižnice Slovenije dostopen notni in pisni arhiv *Novih akordov*. Gre za več kot petsto rokopisov skladb, poslanih uredništvu *Novih akordov* za objavo.

Založba Glasbena Matica

Prek Digitalne knjižnice Slovenije so v celoti dostopne vse edicije, skoraj tristo publikacij, ki jih je izdala Glasbena matica v letih 1873 do 1945. Prva izdaja je bila namenjena moškim zborom, izšla je pod preprostim naslovom *Glasbena matica*, z oznako Zvezek I. V njej so bili objavljeni le štirje moški zbori štirih, v zborovskem repertoarju nepogrešljivih slovenskih skladateljev: **Antona Nedvčda** (*Mili kraj*), **Gustava Ipavca** (*Danici*), **Antona Foersterja** (*V tihi noči*) in **Frana Gerbiča** (*Mojemu rodu*).

Prvemu zvezku je sledilo še 42 zvezkov skladb za zbor, sprva z enakim naslovom, ki je sčasoma postal naslov zbirke. Ena najbolj razširjenih in do današnjih dni najbolj popularnih pes-

maric je t. i. *Pesmarica glasbene matice*. Prvič je bila objavljena ob petindvajsetletnici društva leta 1897 z naslovom *Glasbena Matica 1872–1897, zbori za štiri moške glasove*. Uredil jo je Josip Čerin. Sledile so nove izdaje: druga leta 1922, tokrat je bil urednik Matej Hubad, in tretja leta 1944, ponovno jo je uredil Josip Čerin. Založba *Glasbena Matica* je nepretrgoma delovala vse do leta 1945.

Možnosti raziskovanja delovanja Glasbene matice dopolnjuje dostopnost drugih gradiv, kot so *Albumi Glasbene matice* s fotografskim gradivom, posnetim ob prvem slovenskem festivalu, na turnejah pevskega zbora, na pogrebu Mateja Hubada in ob drugih priložnostih. Albumi so umeščeni v zavihek »slike«. Vpogled v dejavnost dodatno razširjajo *Poročila društva Glasbene matice v Ljubljani*, ki jim lahko sledimo vse od leta 1874 do leta 1945. Na portalu Digitalne knjižnice Slovenije so uvrščeni v »časopisje in članki« v zavihku »besedila«.

Zborovska glasba

Prek Digitalne knjižnice Slovenije lahko dostopamo do cele vrste zbirk s skladbami za zборе. Poleg že omenjene *Pesmarice Glasbene matice* je dostopna tudi *Slovenska pesmarica*, ki jo je uredil **Jakob Aljaž** (prvi zvezek 1896, drugi 1900; dostopna je tudi druga izdaja iz leta 1923). Poleg teh »klasičnih« pesmaric so digitalizirane tudi zbirke drugih skladateljev: *Slovenske narodne pesni* (1876–1877) **Josipa Kocijančiča**, *Jadranski glasovi* (1876 in 1879) **Antona Hajdriha**, *Mi vstajamo* (1885) **Benjamina Ipavca**, *Slovanska jeka* (1880) **Frana Gerbiča**, *Glasi s Primorja* (1881) in *Skladbe Avgusta Armina Lebana* v treh zvezkih (1883, 1883, 1890) **Avgusta Lebana**.

Prva izdaja založbe Glasbena Matica, 1873 (URN:NBN:SI:DOC-J0R0DFCM). Vir: Digitalna knjižnica Slovenije www.dlib.si.



Prva izdaja *Pesmarice Glasbene Matice*, 1897 (URN:NBN:SI:DOC-ZNEG3IGD). Vir: Digitalna knjižnica Slovenije www.dlib.si.

Nabožna glasba

V digitalno obliko je že transformirano veliko nabožne glasbe, ki je nastala v 19. in na začetku 20. stol. Dostopnih je cela vrsta tovrstnih del **Antona Foersterja**. Omenimo le nekatera: *Missa in honorem sanctae Caeciliae* (1878), *Missa pro defunctis IV vocom inaequalium* (1880), *Cecilija*, pesmarica v dveh delih (1883, 1884), *Litaniae Lauretanae* (1884), *Cantica sacra – Cerkevna pesmarica v treh delih* (1890, 1903, 1913) idr. Poleg Foersterjevih skladb so dostopne tudi zbirke drugih njegovih

sodobnikov, npr. **Angelika Hribarja** *Postni in velikanočni napevi ter Napevi pri sv. maši in blagoslovu* (obe publikaciji izšli 1879), **Avgusta Lebana** *5 cerkvenih pesnij* (1880) in *Pobožni vzdih* (1885), **Ignacija Hladnika** *Čvetero antiphon v slavo Mariji prečisti Devici in Ave Maria* (1885), **Danila Fajglja** *Missa in honorem B. Mariae Virginis* (1883), *Missa ad unam vocem cum organo* (1884) in *Cerkvena pesmarica za učence slovenskih ljudskih šol* (1900) ter **Leopolda Belarja** *Ave Maria* (1885).

Iz istega časa so tudi zbirke skladb za orgle, in sicer *Slovenski orglavec*, *100 mediger za orglje*, ki jo je sestavil **Danilo Fajgelj**



Viktor Parma, *Rokovnjači*, 1904 (URN:NBN:SI:DOC-IX0J9XYB). Vir: Digitalna knjižnica Slovenije www.dlib.si.

Emil Adamič, *10 moških in mešanih zborov*, 1922 (URN:NBN:SI:DOC-VIK6E-GJZ). Vir: Digitalna knjižnica Slovenije www.dlib.si.



leta 1879, in od istega avtorja *Predigre za orglje ali harmonijum*, objavljene leta 1887. **Gregor Tribnik** pa je objavil publikacijo v dveh zvezkih *Cerkveni orglavec na deželi* (1884, 1885).

Publikacije, objavljene v prvi polovici 20. stoletja

Na začetku 20. stoletja je še deloval in objavljaval **Viktor Parma**. Okoli štirideset njegovih skladb lahko poiščemo na portalu digitalne knjižnice. Posebno so zanimive objave posameznih števil iz njegovih odrskih del, kot so *Zlatorog*, *Rokovnjači*, *Čaricne amazonke* itd.

Od skladateljev, ki so delovali v prvi polovici 20. stoletja, so na portalu dLib.si dostopna dela Emila Adamiča in Slavka Osterca. **Emil Adamič** je na portalu predstavljen z večjim številom del, bodisi v rokopisu bodisi objavljenih v glasbenih revijah oziroma samostojno. Vseh dostopnih del je več kot dvesto. Od modernejših skladateljev na Digitalni knjižnici Slovenije lahko najdemo **Slavka Osterca**, digitaliziranih je približno trideset njegovih objavljenih skladb.

Učbeniki

Digitalna knjižnica Slovenije zagotavlja tudi dostop do učbenikov za petje in učenje inštrumenta, ki so na Slovenskem izšli v letih 1867 do 1925. Najstarejši je *Kratek navod za poduk v petji* (1867) **Antona Foersterja**. Temu je sledila *Teoretično-praktična pevška šola* (1874) istega avtorja. Naslednja izdaja tega učbenika je izšla leta 1880 z naslovom *Theoretisch-praktische Gesangschule*. Anton Foerster je tudi avtor *Teoretično-praktične klavirske šole*, ki je v štirih zvezkih izšla pri založbi Glasbena Matica; izhajala je v letih 1886 do 1890. **Anton Nedvěd** je objavil vrsto učbenikov za petje v šoli, kot je *Slavček, zbirka šolskih pesmi* (1879, naslednje izdaje 1892 in 1897), leta 1894 pa je objavil *Početni nauk o petji za ljudske šole ter Vaje v petji*. Leta 1888 je **Gabriel Majcen** izdal svoje *Šolske pesmi I & II*, **Ivan Mercina** pa 1893 uredil *Igre in pesmi za otroška zabavišča in ljudske šole*. Konec 19. stoletja, leta 1898 je **Anton Kosi** objavil *Štirideset napevov za šolske pesmi v Koprivnik-Majcnovi Začetnici*. **Hinko Druzovič** je avtor *Pesmarice, zbirke pesmi za ljudsko šolo*, ki si jo je zamislil za različne težavnostne stopnje v treh zvezkih. Vsi trije zvezki – za nižjo, srednjo in višjo stopnjo – so bili objavljeni leta 1910, druga nekoliko predelana izdaja pa je izhajala v letih 1923 do 1925. **Marko Bajuk** je leta 1922 objavil *Pevsko šolo*, **Pavel Kozina** pa naslednje leto svojo *Pesmarico* za uporabo v osnovnih in glasbenih šolah.

Na dLib.si najdemo lahko tudi dve šoli za citre. Starejšo je sestavil **Josef Blumlacher** in jo leta 1880 objavil pod naslovom *Neuestes vollständiges theoretisch-practisches Lehr- und Unterhaltungs-Buch für Zitherspieler, Schüler und Lehrer*. Isti avtor je pred učbenikom za učenje citer objavil tudi *Potpourri slovenskih napevov za citre* (1872). Na prehodu iz 19. v 20. stol. je bil

objavljen učbenik za učenje tega inštrumenta, ki ga je napisal **Fran Korun Koželjski**. Zamislil si ga je v štirih zvezkih, ki so izhajali od leta 1895 do 1907.



Josef Blumlacher, *Neuestes vollständiges theoretisch-practisches Lehr- und Unterhaltungs-Buch für Zitherspieler, Schüler und Lehrer*, 1880 (URN:NBN:SI:DOC-EL-GKCS7G). Vir: Digitalna knjižnica Slovenije www.dlib.si.

Koncertni sporedi

V skupini koncertnih sporedov je dosegljivih več kot 1600 sporedov koncertov, ki so bili izvedeni v letih 1867 do 1946. Največ je sporedov koncertov Glasbene matice (518) in Filharmonične družbe (268). Zbirka zajema sporede tudi drugih ansamblov, npr. Akademskega pevskega zbora v Ljubljani, Državnega konservatorija v Ljubljani, Glasbene akademije v Ljubljani, Ljubljanske filharmonije, Muzike Dravske divizije, Pevskega društva Ljubljanski zvon, Pevskega društva Slavec, Radia Ljubljana, Trboveljskega slavčka idr.

Stari zvočni posnetki

V fondih glasbene zbirke Narodne in univerzitetne knjižnice hranijo tudi korpus historičnih zvočnih posnetkov, ki so redki v knjižničnih zbirkah. Gre za okoli petdeset starih gramofonskih plošč na 78 obratov, večina iz obdobja pred drugo svetovno vojno. Material, šelak, iz katerega so izdelane plošče, je izjemno krhek in lahko lomljiv, aparaturo, s pomočjo katerih bi lahko predvajali te plošče, pa ni več. Zato bi bilo treba korpus zvočnih posnetkov presneti na digitalni medij in tako zagotoviti možnost predvajanja oziroma dostopnost zvočnega zapisa. Večinoma gre za priredbe ljudskih pesmi za vokalne, vokalno-instrumentalne in popularne zasedbe.

V prihodnjih letih predvidevamo nadaljnje dopolnjevanje digitalne knjižnice Slovenije z digitaliziranimi glasbenimi tiski in rokopisi, ki bo potekalo tudi v sodelovanju Narodne in univerzitetne knjižnice s Slovenskim glasbenoinformacijskim centrom ter drugimi ustanovami, ki hranijo glasbeno dediščino. Načrtujemo, da bi bili v nekaj prihodnjih letih lahko digitalizirani vsi glasbeni tiski, ki so v javni domeni. S tem bi spletnemu uporabniku – raziskovalcu, glasbeniku – omogočili dostop »na klik« do velikega korpusa slovenske glasbene dediščine.

Intervju



Ustvarjanje talenta (družina Mihevc)

Značilno za večino glasbenih družin je, da si partnerji najdejo sorodno dušo na istem ustvarjalnem področju. Ljubezen do glasbe se pogosto prenaša iz roda v rod. Tudi v zgodovini lahko najdemo veliko takih primerov. Včasih je bila starejša generacija bolj nadarjena, npr. v družini J. S. Bacha, spet drugič pa so slavo poželi sinovi, npr. v družini J. Straussa. V večini primerov so pri prvih glasbenih korakih vodilno vlogo prevzeli starši.

Pred seboj imam družino Mihevčevih, s katerimi se bom pogovarjal o pogledih na razvoj glasbenega talenta. Sin Mak ima namreč pri svojih desetih letih za seboj kar nekaj uspehov mednarodne veljave. Z igranjem klavirja je začel pri rosnih štirih letih. Potem pa so sledile mednarodne nagrade. Tako je pri sedmih letih dobil prvo nagrado na mednarodnem tekmovanju v Gradu (Concorso internazionale per pianisti »Premio Isola del Sole«); leto kasneje si je priigral prvo nagrado na mednarodnem tekmovanju v Trevisu (Concorso Internazionale de Esecuzione Musicale, Città di Treviso), zatem je sledila še prva nagrada na mednarodnem tekmovanju v San Donà di Piave pri Benetkah (Concorso Internazionale di Esecuzione Pianistica, Città di San Donà di Piave). Pri desetih letih je pod taktirko Simona Krečiča igral Mozartov Koncert za klavir in orkester v A-duru, št. 12, v svojem repertoarju ima tudi celovečerni recital z deli Chopina, Liszta in Beethovna, ki ga je izvedel v abonmanskem

ciklu v beli dvorani na gradu Rače. Višek njegove dosedanje pianistične kariere pa je bil nastop na recitalu nagrajencev v Carnegie Hallu (ZDA/New York).

V kratkem pogovoru z Markom Mihevcem, skladateljem in red. univ. prof. na ljubljanski Akademiji za glasbo, in dr. Marijo Mihevc, prof. na gimnaziji, bi rad odstrl pogled na odločitve, ki jih morajo sprejeti starši, kadar opazijo pri otroku neko določeno željo po glasbenem ustvarjanju ali poustvarjanju.

Kdaj in kako se je začela Makova pianistična pot? Verjetno je zelo pomembno, kdaj otrok začne igrati na glasbilo?

Najbrž je čas zelo pomemben. Ne prezgodaj, ne prepozno, ravno prav. In ravno prav je verjetno tisti trenutek, ki ga izbere otrok sam. Imel sem srečo, pravi oče, da sem govoril s prijateljem in pianistom Alešem Veselom, ki poučuje na Akademiji za glasbo v Ljubljani. Modrovala sva ravno o otrocih in njihovi glasbeni poti, saj se verjetno večina »glasbenih staršev« v nekem trenutku sooča z glasbeno izobrazbo svojih otrok. To nekakšno cehovstvo je prisotno po vsem svetu in težko najdemo glasbenika, pri katerem vsaj eden od staršev ni bil v tem poklicu. A. Vesel mi je pripovedoval, kako pomembno je izkoristiti tisti trenutek, ko otroka začne zanimati kakršenkoli inštrument. Tu ne govorimo o dnevu, ampak o kratkem trenutku,

ko je potrebna takojšnja reakcija staršev. Slabo je, če v takšnem trenutku starši ne odložijo svojega dela in otroka odslovijo rekoč, da se bomo temu posvetili uro, dan ali teden kasneje. Že dva dni kasneje je Mak pri svojih zgodnjih štirih letih vprašal, ali bi ga učil igranja na klavir. Minuto pozneje sva že sedela ob klavirju in naučil sem ga kratko skladbico s prvimi tremi notami durove lestvice. Ta je bila prirejena tako, da sva lahko teden dni kasneje dodala še spremljavo za levo roko.

To pomeni, da so bile tudi naslednje ure vedno prilagojene Makovemu časovnemu ritmu oziroma želji po muziciranju?

Tako je, pravi mama. Še danes se vsa družina prilagaja Makovi vadbi, nastopom, tekmovanjem in potovanjem. Ni nujno, da je to nekaj slabega, saj bi bili drugače večji zapečkarji. Sedaj zaradi Maka potujemo po svetu, česar prej nismo počeli, tako se vsej družini v tem smislu širi obzorje. Je pa včasih tudi naporno, še posebno kadar smo povabljeni na kakšno praznovanje. Makova vsakodnevna vadbena obveznost od njega takrat zahteva zelo strnjeno dopoldansko delo, da si popoldan lahko oddahne v družbi sorodnikov ali prijateljev.

Kako pomembna je izbira programa na samem začetku?

Izbira programa je zelo težka, v vseh obdobjih. Imel sem srečo, pravi oče, da sem obiskoval predavanja priznanih pianistov in strokovnjakov na dunajski Hochschule für Musik, kjer sem med drugim slišal tudi razpravo o skladbah za začetke pianistov, ki so mlajši od pet let. Tako majhni otroci imajo zelo mehko roko, zato so, vsaj v prvih tednih, zanje boljša tista dela, ki tako v desni kot v levi roki ne vsebujejo četrtega in petega prsta leve in desne roke. Otroek se tako tudi tonsko bolj polno izraža. Drugi vidik pa je melodično prehajanje iz leve v desno roko in obratno. Tako so slaba tista dela, ki spremenijo levo roko v statično spremljevalno vlogo.

Prva skladba, ki jo je Mak igral:



Iz notnega zapisa je razvidno, da so v skladbici uporabljeni samo prvi trije prsti obeh rok. Dinamika narašča proti tretjemu prstu desne roke. S tem se takoj na začetku rešuje enega večjih problemov, saj moč prstov upada od prvega proti petemu, medtem ko je večina del napisana v frazah, ki zahtevajo predvsem ekspresivnost četrtega in petega prsta. Torej, v tej skladbi so tudi prstni redi in dinamika. Koliko takšnih glasbenih oznak lahko razume štiriletnik?

Mak se je naučil brati številke (do pet) veliko prej kot pa note. Prav tako je že od začetka upošteval dinamične oznake. Mogoče je štiriletnike lažje naučiti, kaj je fraza, saj imajo poseben posluš za to. Verjetno je to ista lastnost kot posluš za jezik. Vemo, da se starejši nikoli ne naučijo novega jezika s tako pravilno izgovarjavo kot majhni otroci. Z drugimi besedami, pomembno je muzicirati že od vsega začetka.

Kakšna pa je izbira skladb v nadaljevanju tega učnega procesa?

Vsaka naslednja skladba naj predstavlja večji izziv. Nizanje del, ki so po težavnostni stopnji enaka prejšnjim nima nobenega smisla, saj je tudi otroku odveč, če opazi, da samo nabira število naučenih del, ki so si vsa podobna. Seveda pa so to nasveti, ki veljajo za ta, poseben primer. Nikakor ne bi hotel reči, da je enak pristop primeren za vsakega otroka, ki bo igral instrument. Nekako je treba tudi ugotoviti, kaj je tisto, kar nekomu ustreza. Posploševanje v pedagoškem procesu ni primerno.

Kako pa je z nadzorom staršev glede tega, koliko naj otrok vadi? Nedvomno zahtevajo večji uspehi tudi daljše vadbene obremenitve.

Sliši se čudno, pravi mama, vendar mora biti dolžina vadbe samo otrokova odločitev. Starši mu lahko seveda razložijo, koliko vadbe je potrebno za določen uspeh. Po svoji prvi zmagi na mednarodnem klavirskem tekmovanju, pri sedmih letih, je v



Mak Mihevc (Fotografija je v osebnem arhivu in lasti družine Mihevc, sep. 2013)

Maku rasla tudi želja po nadaljnjem uspehu. Na dolžino vadbe se navezuje tudi dogodek – tik po koncu zelo uspešnega mednarodnega tekmovanja, na katerem je ponovno osvojil prvo mesto, mu je oče predlagal, da bi zaradi svoje pridnosti lahko kakšen teden vadil urico na dan manj. Mak pa ga je ves začuden pogledal in vprašal, ali so veliki pianisti po zmagah tudi manj vadili, in v zadregi je dobil odgovor, da seveda ne. Tako je v tistem hipu sklenil, da tudi on ne bo popuščal pri vadbi.

Poleg skladb smo bili v mladih letih navajeni igrati tudi etude. Večkrat so bile prav te mladini trn v peti. Kako se Mak loteva tega?

Ponovno se lahko pri tem vprašanju vrnem v svoja dunajska leta, ko je bila rdeča nit poznanih pianistov ta, da so vsekakor odsvetovali ločevanje tehnike od muziciranja. To pomeni, da mora biti vsaka skladba, tudi etuda, izbrana tako, da po svoji estetski in glasbeno-ustvarjalni vrednosti spada v sam vrh najkakovostnejše glasbe. Take etude so vsekakor dela Chopina in Liszta, vendar pa je do časa, ko jih lahko začnejo igrati otroci, zelo malo del, ki bi umetniško zadostovala tem zahtevam. Vsekakor mednje ne spadajo dela Cramerja, Czernyja, Duvernoyja, Leschhorna in Köhlerja. Teh se je treba na daleč izogniti, če hočete, da vam bodo otroci z veseljem vadili po več ur na dan. Recimo, zelo radi igrajo etude, kakršna je npr. Burgmüllerjeva etuda z naslovom *Hitrost*. Takšne je res treba iskati z lučjo, vendar se najdejo. Znana je anekdota, po kateri naj bi Liszt, ki se je učil pri Czernyju, prišel po tednu dni vaje nazaj k svojemu profesorju, rekoč, da se bo izpisal iz njegovega razreda, če bo moral vaditi Czernyjeve predpisane etude. Seveda se je Czerny takoj zavedel, da ima pred seboj enega največjih svetovnih pianistov in je takoj spremenil prej začrtani program. Velikokrat se človek ne zaveda, da nekatere povsem »normalne« skladbe delujejo kot etude. Če hočete npr. vaditi cis-mol razložene akorde, lahko posežete po zadnjem stavku Beethovnovе sonate V mesečini. Seveda, vse ob svojem času.

Sklepam, da so med skladbami, ki lahko nadomeščajo večinoma suhoparne etude, tudi dela, kakršen je npr. Schu-

bertov *Impromptu* št. 2 (iz cikla *Quatre impromptus*, op. 90), v katerem so v ospredju triole. Kaj pa J. S. Bach? Nekateri otroci, pa tudi starejši, ga ne igrajo najraje.

Bach je nenadomestljiv. Vodenja posameznih kontrapunktičnih linij se najbolje naučimo ravno pri njegovih fugah in invencijah. Zanimivo je, da Mak igra tega skladatelja najbolje od vseh. Tako je na svojih tekmovanjih v program pogosto uvrstil tudi Bachove preludije in fuge iz zbirke WTK. Čeprav ga najbolje razume, pa ga nima najraje. Obožuje pa dela Chopina, Liszta in Griega.

Mak je pri desetih letih navdušil s celovečernim recitalom. Prav tako pri desetih je s Simfoničnim orkestrom Domžale-Kamnik pod taktirko Simona Krečiča igral tudi Mozatov *Koncert v A-duru*, št. 12. Kaj je vplivalo na izbiro programa?

Nekakšno nenapisano pravilo za uspešnega pianista je, da do svojega dvanajstega leta igra tako koncert z orkestrom kot tudi recital. Še tako zahtevno samostojno klavirsko delo se ne more primerjati s skupno igro solista z orkestrom, pri čemer ni zasilnih izhodov, saj se orkester ne more oddaljiti od začrtane glasbene strukture. Pri recitalu pa je najtežji element celovečerna koncentracija, za katero mora biti pianist tudi kondicijsko dobro pripravljen. Nič ga ne sme zmotiti, in Mak se doma najbolj zabava, kadar ostali družinski člani »igramo« občinstvo, ki pa ga nepredvidljivo moti – mečemo mu njegove plišaste igračke, včasih mu kdo zleze pod nogami in podobno, on pa mora kljub temu igrati brez prekinjanja in napak. No, včasih mu vendarle ne uspe, saj se tako smeji, da skoraj pade s stola. Kljub vsemu pa so se te vaje izkazale za koristne. Na recitalu mu je sredi zadnjega, zelo hitrega stavka Beethovnovе sonate V mesečini ugasnila lučka nad klaviaturo. Znašel se je v popolni temi, kljub temu pa se to ni niti najmanj poznalo na njegovi igri.

V kurikulu vsakega pianista govorimo tudi o njegovih profesorjih. Kdaj je Mak začel obiskovati pouk klavirja v glasbeni šoli?

Mak je imel srečo, da sta obe profesorici klavirja, Andreja Kosmač in Lidija Malahotky Haas, h kateri hodi še sedaj, izredno uspešni pri svojem pedagoškem delu. Sprva, pri šestih letih, je pouk klavirja obiskoval pri profesorici A. Kosmač, ko pa so pri njih dobili novega družinskega člana, se je prepisal k profesorici L. Malahotky Haas, ki ima med svojimi gojenci samo srednješolce, Mak pa je kot učenec osnovne glasbene šole v tem smislu izjema. Profesorica Haas je znana po svoji natančnosti, mi pa skušamo v tedenskih terminih izboljšati vse, kar nam svetuje na urah klavirja.

Slovita dvorana Carnegie Hall v New Yorku velja za sam vrh želja pianistov, ki sanjajo o tem, kje vse bi lahko nastopali. Kako je bilo desetletniku igrati v tej renomirani ustanovi?



Recital nagajencev, Carnegie Hall/New York (Fotografija je v osebnem arhivu in lasti družine Mihevc, nov. 2013)

Zanimivo je, da smo se vsi odrasli v dvorani tresli od razburjenja, medtem ko je Maku pomenila ta dvorana pač samo še en nastop. Saj je bil počaščen, zelo, razume veličino te stavbe in njeno današnje vlogo. Jopico z napisom Carnegie Hall je po vrnitvi v Slovenijo ponosno nosil dneve in dneve, tako da smo jo, skoraj naskrivaj, prali ponoči. Virtuozno zaigrani Lisztov »*Gnomenreigen*« je tako navdušil direktorja tekmovanja American Protégé, da je Maku posebej čestital za njegovo igranje. Taki dogodki so psihološko zelo pomembni za razvoj mladih pianistov, saj spodbudijo nadaljnjo željo po igranju na koncertnih odrih.

Vem, da doma vadita skupaj. Kako lahko oče, ki je skladatelj, pripomore k sinovi igri?

Če ima Mak zelo dobro profesorico klavirja, sem jaz nekakšen trener, ki do potankosti upošteva njena navodila. Kot skladatelj pa znam skladbo analizirati in izluščiti tisto, kar je želel povedati njen avtor. Skladatelji namreč v interpretativnem smislu ne pišemo vsega v notni kontekst, saj menimo, da je marsikaj razvidno že iz strukture same skladbe. Recimo, kot zelo preprost primer, fraze crescendirajo in diminuirajo, čeprav pod njimi ni označb.

Na recitalu v gradu Rače je igral L. van Beethovna *Sonata quasi una fantasia*, op. 27, št. 2; F. Chopina *Valček*, op. 69, št. 1 (*Adieu*); F. Chopina *Valček*, op. 64, št. 2; F. Chopina *Fantasie impromptu*; F. Liszta *Consolation* št. 3 in F. Liszta, »*Gnomenreigen*«. Zakaj tak program?

Pri sestavljanju programov je, poleg umetniške vrednosti, pomembna tudi taka izbira skladb, da ustreza občinstvu. Veliko današnjih filharmoničnih ustanov in opernih hiš po svetu je na robu propada zaradi nerazumevanja želja stalnih abonementov, ki se posledično izpisujejo in raje uživajo ob lastnem izboru glasbe doma. Zato so bile na gradu Rače pričakovane izjave občinstva, da jim je izbor te glasbe napisan na kožo. Drugače pa je Beethovnova sonata idealna za začetek recitala, pianist se pri prvem, počasnem stavku ogreje, čeprav ta zahteva izjemne občutke za linije. Chopinova valčka sta bila nekakšen oddih pred virtuosnim *Fantasie impromptu*. Sledil je ponovno kontrast umirjene skladbe *Consolation* pred najbolj virtuosnim Lisztovim delom »*Gnomenreigen*«. Seveda mora imeti vsak pianist pripravljen dodatek. Mak je navdušenemu občinstvu v nabito polni dvorani zaigral še Chopinov *Valček* v cis-molu.

Maka v naslednji sezoni čakajo nastopi z orkestrom. Kako pa je s potjo naprej?

Seveda se lahko v obdobju pubertete pri vsakem človeku vse postavi na glavo. Pa vendar, če bo nadaljeval v tem smislu, bo mogoče lahko uresničil svojo veliko željo po nastopu na Chopinovem tekmovanju v Varšavi (2015).



Obletnica



Lojze Lebič, osemdeset let

Na slovensko glasbo pogosto gledamo kot na nekakšno drugo-razredno depandanso svetovne glasbe, ki kar kipi od velik imen. Poučuje se jo – če sploh – »poleg« zgodovine svetovne glasbe, kar le še utrjuje nepisano prepričanje, da je slovenska glasba najbrž nekaj manjvrednega. Takšen pogled je v marsičem povezan s slabo slovensko samopodobo, nacionalno identiteto, ki jo v zadnjih časih gradimo predvsem na »žogobrcarskih« uspehih in ekonomskih polomijah, ni pa povsem povezana z realnostjo: slovenska glasbena zgodovina namreč ne teče prav dosti drugače kot zgodovina primerljivih evropskih narodov. V pozabo ni odeta zaradi materije same, v pozabo jo je potisnila naša recepcijska provincialna »zaplankanost«. Če ne drugače je dala slovenska glasba vsaj v 20. stoletju in sploh v njegovi drugi polovici vrsto velikih skladateljskih imen, med katera nedvomno spada tudi letošnji jubilar, Lojze Lebič, za katerega je muzikologinja dr. Katarina Bedina ob podelitvi najvišjega državnega umetniškega odlikovanja, Prešernove nagrade, leta 1994 zapisala, da si je že za življenja zagotovil status klasika sodobne glasbe.

V svojih številnih esejističnih zapisih, v katerih besede mojstri z enako občutljivostjo kot zvoke, Lebič jasno izpostavlja, da zaupa v mit o narodenosti, da ga torej življenjsko okolje, v katerem je bil rojen in v katerem ustvarja, jasno določa in ukrivlja njego-

vo miselnost, najbrž tudi temperament. Lojze Lebič se je rodil leta 1934 na Prevaljah na Koroškem, v hribovitem, grapastem in zato nič kaj prijaznem svetu, ki je bil v času, ko je svet zajela najprej velika gospodarska kriza, nato pa še strašni pohod fašistične diktature, precej odmaknjen od navidežno bolj urbaniziranih delov takratne kraljevine SHS. Vendar so tegobe sveta zajele tudi Koroško in s tem odraščajočega mladeniča, ki je živel v »trdni slovenski petčlanski učiteljski družini«. Že prva mladostna leta so bodočega umetnika zaznamovala z mnogimi močnimi vtisi, ki so v njem pustili »polno nelepkih podob: ubitih vojakov starojugoslovanske vojske, nemčurjev, selitev, gestapa, pomora kmečkih družin, požigov domačij, vlasovcev, čerkezov, ustašev«.

Po vojni je Lebič obiskoval ravenko gimnazijo, ki je zaradi oddaljenosti od glavnih kulturnih središč v sebi nosila značilno razdvojenost, ki je v marsičem vplivala tudi na takrat dvanajstletnega Lebiča. Tako se je med bombastičnimi socrealističnimi parolami o izgradnji novega, boljšega sveta, našel čas tudi za »trajnejša izročila /.../, Marka Avrelija, Avgušтина, Danteja«. Skladatelj navaja med učitelji, ki so v njem pustili največjo sled in mu pomagali, da je »prerasel samo koroško razpoloženje« in spoznal širša duhovna prostranstva, ravnatelja Franca Sušnika, profesorja slovenščine Janka Messnerja in profesorja likovne



Lojze Lebič

vzgoje Lajčija Pandurja. V čas gimnazijskih let spadajo tudi prvi resnejši stiki z glasbo in glasbenim udejstvovanjem, obenem pa se v tem času začno tudi prvi kompozicijski poizkusi. Glasbo je spoznaval »iz Novih akordov, Mohorjevih, Aljaževih pesmaric, iz not na cerkvenem koru in glasbenih ostankov, ki so se našli kje na podstrešjih«. Z glasbo se je torej prvič srečal v skromnem okviru cerkvenega muziciranja, nekaj malega možnosti za glasbeno udejstvovanje pa je bilo tudi v šoli.

Leta 1952 je v Ljubljani vpisal študij arheologije na filozofski fakulteti, naslednje leto pa je ob rednem študiju arheologije obiskoval tudi srednjo glasbeno in baletno šolo. Pomena tega študija za skladateljevo nadaljnje življenje, sploh pa za njegov miselni raster ne gre podcenjevati. Tako skladatelj kasneje priznava, da ga je arheologija naučila, »da so stalnice zgodovine tri: duh kraja – *genius loci*, narojenost – v preteklosti pripadnost plemenu ali narodu, in duh časa – slog«, in mu »pomagala razumeti in pomiriti nasprotje med starim in novim, ljudskim in umetnim, trajnejšim in hitro minljivim, površnim«.

Čeprav so bili študijski začetki v Ljubljani težki – skladatelj je študiral na dveh tirih, zelo težko je prišel do prostega klavirja, kot vsakega Neljubljančana so ga spremljale »tegobe študentskega podnajemništva«, obenem pa je moral ves čas skrbeti še, kako se bo preživel –, je Ljubljana vendarle prinesla tudi pomembno novost: skladatelj se je šele tu pri dvajsetih srečal s pravo glasbeno kulturo. Leta 1957 je diplomiral iz arheologije in končal šolanje na srednji glasbeni in baletni šoli. Kot korepetitor na srednji baletni šoli je imel Lebič po končanem študiju na filozofski fakulteti ravno dovolj materialnih

sredstev, da se je lahko vpisal na akademijo za glasbo, kjer je študiral kompozicijo pri Marjanu Kozini, leto kasneje pa se je odločil še za študij dirigiranja pri Danilu Švari. Študij na akademiji se je iz različnih razlogov precej zavlekel. Enega izmed vzrokov za »počasnost« gre prav gotovo iskati tudi v precej v preteklost usmerjenih nazorih skladateljevih profesorjev, ki takratni mladi, prebujajoči se generaciji, ki je želela seči po novem, niso zmogli ali pa tudi niso želeli dati pravih informacij ali napotkov. Lebič se spominja: »Nihče od mojih učiteljev ni hotel vedeti, da so v Parizu in Kölnu že prirejali koncerte konkretne in elektronske glasbe. Nasploh težko presodim, kaj so mi glasbeni učitelji v resnici pomenili. Večina jih je bilo malomarnih in ozkosrčnih, povsem so nam zamolčali drugo dunajsko šolo, tudi Bartóka, Hindemitha in Stravinskega.« Da pa so bolj tradicionalno usmerjeni profesorji vendarle opazili Lebičev talent, nam priča študentska Prešernova nagrada, ki jo je leta 1962 skladatelju podelil svet Akademije za glasbo v Ljubljani za njegovo orkestrsko skladbo *Simfonietta*. To prvo skladateljevo simfonično delo, ki je nastalo še »sredi študijskih let«, razkriva neoklasicistične poteze in s tem tudi vzore, ki so morali biti bližju skladateljevim mentorjem. Vendar je Lebič kmalu spoznal, da »so to samo slogovne kopije«, njega pa so privlačile novosti.

Podobno nezadovoljstvo nad razmerami v slovenskem glasbenem življenju tistega časa je Lebič delil še z drugimi skladateljskimi kolegi na akademiji. Ti so se že leta 1954 združili v Klubu komponistov, proti koncu leta 1961 pa je jedro skladateljev, ki je že prej sestavljalo Klub komponistov, želelo nadaljevati prej zastavljeno delo, zato so se zbrali v skupini Pro musica viva. Kole-

gom D. Božiču, K. Cipčiju, J. Ježu, I. Petriću, A. Srebotnjaku, M. Stibilju in I. Štuhecju se je pridružil tudi Lebič. Člani skupine so si bili zelo različni – »po rodu, šolanju, profesorju kompozicije, glasbeni predizobrazbi. Tudi glasbeno-estetsko in politično« so bili vsaksebi. Lebič ni spadal med glavne in najbolj izpostavljene idejne nosilce skupine; stal je nekoliko v ozadju, poslušal svoje kolege in se izobraževal ob prebiranju novejših partitur in poslušanju posnetkov takrat nove glasbe. Pomembnejši preboj je dosegel šele z duom za violo in violončelo *Meditacije za dva*, ki je bil prvič izveden na koncertu komornih skladb skupine Pro musica viva 13. oktobra 1965 – pohvalne besede je zdaj zapisala tudi kritika.

Skladateljski preboj je bil gotovo povezan tudi z Lebičevo uveljavitvijo v zborovskem dirigiranju. Tako je v sezoni 1960/61 postal dirigent Akademskega pevskega zbora Tone Tomšič, leta 1962 pa je prišlo še vabilo obolelega dirigenta Komornega zbora RTV Slovenija Milka Škoberneta, naj prevzame najprej kot pomočnik, potem pa tudi kot vodja ta takrat zelo ugledni zborovski ansambel. Prav z Lebičevim vodstvom je komorni zbor RTV Slovenija dosegel svoj ustvarjalni višek, o čemer pričajo številna vabila na gostovanja, nagrade in uspeli posnetki. Lebič je z zborom gostoval v Bydgoszczu na Poljskem, na Flandrijskem festivalu v Belgiji, Ohridskem poletju v Makedoniji, v Jihlavi na Češkem, na Bienalu sodobne glasbe v Zagrebu in na Dubrovniških poletnih igrah. Še posebno pomembno in odmevno je bilo gostovanje v poljskem Bydgoszczu, obisk Poljske pa je bil pomemben tudi za Lebiča skladatelja: prvič je lahko namreč prisostvoval festivalu Varšavska jesen, na katerem je slišal, kako se razvija aktualna sodobna glasba drugod po Evropi. Prav iz tega »srečanja, ko sem se poslavljaj od domače poznoromantične tradicije in se prepustil novim vplivom, je nastala kantata *Požgana trava*,« iz podobnih spodbud pa so nastale še nekoliko bolj abstraktno (dvanajsttotsko) domišljene *Sentence*. Uspešnim gostovanjem so sledila tudi prva priznanja: dvakrat zlati orfej, druga nagrada Jugoslovanske radiotelevizije, zlata medalja glavnega odbora Zveze skladateljev Jugoslavije ter kot kroni desetletnega dela prva nagrada BBC London na mednarodnem tekmovanju posnetkov sodobne glasbe »Let the Peoples Sing« in nagrada Prešernovega sklada za kreativno dirigentsko delo v vodstvu Komornega zbora RTV Slovenija.

Pomemben mejnik v Lebičevem življenju gotovo pomeni leto 1972, ko je diplomiral na ljubljanski Akademiji za glasbo – končalo se je obdobje velikih uspehov zborovskega dirigiranja in Lebič se je zaposlil na glasbenem oddelku Pedagoške akademije v Ljubljani. Še prej je istega leta obiskal Darmstadt, kjer se je na slovitih poletnih kompozicijskih tečajih že od konca druge svetovne vojne naprej »odkrivala« nova glasba in prihodnje smernice. Do skladatelja je tako s časom prodiralo vse več informacij in prav v tem času se je dokončno odpovedal staremu tonskemu redu in »tradicionalni glasbeni domačij-

skosti«. Kot vrh in sinteza modernističnih snovanj so v letih 1973 in 1974 nastali *Glasovi za orkester godal, tolkal in brenkal*, za katere je skladatelj prejel prvo nagrado Jugoslovanske radiotelevizije za simfonično skladbo na Tednu radia v Ohridu leta 1975. Še korak naprej pomeni skladba *Tangram* (1977), v katerem pa je zaznati že tudi rahel odklon od stroge in hermetične modernistične doktrine – skladatelj je očitno našel svoj glasbeni izraz, ki ne sledi slepo aktualnim svetovnim vplivom, obenem pa se ne zadovoljuje s tradicionalnimi vzorci.

Od začetka osemdesetih let prejšnjega stoletja se Lebič vse več vključuje v javno družbeno in kulturno življenje: v jugoslovansko in kasneje še posebej slovensko. Leta 1980 ga najdemo med sopodpisniki zahteve po pluralno usmerjeni *Novi reviji*, v krogu katere ga kasneje srečamo še večkrat. Leta 1981 postane Lebič sekretar jugoslovanske sekcije v mednarodni organizaciji za sodobno glasbo ISCM, to funkcijo pa opravlja vse do slovenske osamosvojitve. Vse bolj pomembno postaja tudi njegovo delo na pedagoški akademiji. Skupaj z Borutom Loparnikom izda učbenik za pouk umetnostne vzgoje v srednjih šolah *Osnove glasbene umetnosti*, v katerem se zrcali avtorjev zgoščen in jasen pogled na glasbeno umetnost: na temeljne principe oblikovanja in razvijanja glasbene tvarine ter na obsežno glasbeno gradivo. V letih 1983 do 1985 je Lebič celo predstojnik oddelka, zato ga še toliko bolj prizadene ukinitvev le-tega spomladi leta 1987. Kljub temu da gre za uglednega umetnika, ki ta čas prejema tudi številna domača in mednarodna priznanja – skladba *Novembrske pesmi* (1981/82) je izbrana med deset najbolj uspešnih del leta na kompozicijskem tekmovanju Rostrum v Parizu leta 1985, za vokalno-instrumentalno scensko delo *Fauvel '86* pa prejme skupaj s koreografinjo Ksenijo Hribar in dirigentom Jernejem Habjančičem nagrado Prešernovega sklada –, ostane njegov glas bolj osamljen, preslišita ga kulturna in šolska politika.

S študijskim letom 1986/87 postane Lebič profesor za glasbeno teoretične vede na Oddelku za muzikologijo Filozofske fakultete v Ljubljani, kjer deluje vse do svoje upokojitve leta 1998. V tem času nastane vrsta »zrelih mojstrovlin, ki zaznamujejo povsem izjemne viške izvirnega slovenskega glasbenoustvarjalnega duha« (K. Bedina). Po reviziji starejših *Nicine* in *Požgane trave* sledijo v enakomernem zaporedju z intervali štirih let štiri simfonična dela (*Uvertura za tri instrumentalne skupine*, *Queensland Music*, *Simfonija z orglami* in diptih *Glasba za orkester – Cantico*), v katerih se Lebič kaže kot samostojen ustvarjalec, ki je dosegel svoj glasbeni izraz in prečiščeno kompozicijsko tehniko. Mojstrstvo in zrelost dokazujejo tudi številna priznanja iz tega časa: izvolitev v naziv rednega profesorja, članstvo v mednarodnih glasbenih žirijah, sodelovanje na Kompozicijskem seminarju v Grožnjanu in številne izvedbe njegovih skladb na festivalih in koncertih po vsem svetu: Svetovni glasbeni dnevi, Musikbiennale Berlin, Bienale Zagreb, Musikprotokoll Gradec, Pan Music Festival Seul, Varšavska

jesen, Trieste prima, MittelFest Čedad, Danubiana Temišvar, Unisa Transnet Pretorija, Golden Gate International Choral Festival v San Franciscu. Lebičevi mednarodni uspehi imajo še veliko večjo težo, če vemo, da je za razliko od mnogih drugih sodobnih slovenskih glasbenih ustvarjalcev (V. Globokar, J. Matičič, U. Rojko, B. Kos), ki so se uveljavili v svetu, ves čas ostal v domovini in je »tuje« vplive sprejemal iz druge roke.

V zadnjih desetih letih se vsem tem uspehom pridružijo še najvišje časti: od leta 1991 je Lebič dopisni član Slovenske akademije znanosti in umetnosti, skupščina občine Ravne na Koroškem mu leta 1993 podeli zlato plaketo Prežihovega Voranca za življenjsko delo, za dolgoletni skladateljski opus dobi leta 1994 po treh nagradah iz Prešernovega sklada še Prešernovo nagrado za dosedanje skladateljsko delo, leto zatem postane redni član Slovenske akademije znanosti in umetnosti, leta 2005 zunanji član Kraljeve flamske akademije znanosti in umetnosti in leta 2012 dopisni član Hrvaške akademije znanosti in umetnosti.

K uspehu in individualni izraznosti so veliko pripomogle značilne napetostne dvojice, ki zaznamujejo skladateljevo poetiko in celotni opus ter ga silijo k intenzivnemu razmišljanju o lastni kompozicijski praksi in položaju umetnosti nasploh. Tako se Lebič premika od občudovanja srednjeveške samostanske »samote« do tegob sodobne civilizacije, poravnane v neznosni krik globalizacije, aktivno spremlja množico koncertnih dogodkov in previdno bere slovenske pesnike, zanimajo ga mistiki, a se zaveda tehnologije sedanjosti, govori, misli in deluje kot kozmopolitski intelektualec, a pohajkuje po najbolj skritih poteh, globelih, gozdovih domače pokrajine. Razkriva se nam kot široko razgledan kozmopolit, ki sledi

vsem najnovejšim evropskim in svetovnim tokovom, vendar nikoli ne pozabi na domače korenine, ki ga arhetipsko določajo. Od tod gre tudi razumeti skladateljevo razpetost med »zahodno« racionalno logiko (tradicija serializma) in »vzhodno« intuitivnostjo (kontrolirana aleatorika) – Lebič ni nikoli podlegel skrajnostim, temveč je vedno iskal lastno rešitev, ki se nam največkrat razkriva kot srednja, zlata pot: svoja dela skrbno skicira in racionalno domisli njihova oblikovna razmerja (zlati rez, sumacijska razmerja, simetrije, zrcala), v samem kompozicijskem postopku pa vendarle pušča dovolj prostora tudi svobodni fantaziji; ustvarja na ozadju evropskega modernizma in želje po inovativnosti, vendar pa v njem delujejo tudi tradicionalne, morda celo arhetipske silnice, ki se kažejo v široko razpetih dramaturških lokih njegovih skladb in poudarjeni ekspresivnosti; njegovo kompozicijsko mišljenje ves čas določa glasbena imanentnost, pa vendarle je napisal številna uspela vokalna (*Letni časi*, *Urok*) in vokalno-instrumentalna dela (*Kosovelove pesmi*, *Kocbekove pesmi*, *Ajdna*, *Hvalnica svetu*, *Zgodbe*), v katerih je dosegel nenavadno zli-tost glasbenega jezika in poezije. Take razpetosti in napetostne dvojice tvorijo konstitutivno bistvo Lebičeve glasbe, ki raste iz njih, njihovega premagovanja in harmoniziranja. Med seboj so povezane in tvorijo gosto mrežo, v ospredju pa je vedno značilna dialektična igra: med dvema nasprotnima elementoma posreduje tretji, s katerim je mogoče začrtati sredinsko pot. Taka dialektika pri Lebiču privzema metafizične razsežnosti, saj navidezna protislovja urejuje zavezanost etosu, ki se kaže v skoraj erotičnem odnosu do glasbe in ustvarjalnosti ter razumevanju glasbe kot »duhovnosti«. Zato je Lebič umetnik, čigar dela kljub imanentno glasbeni logiki poslušalca »nagovarjajo« – »teme« njegovih del pa že dolgo niso vznemirljive samo za domače, temveč tudi za tuje poslušalce.

Navodila avtorjem prispevkov

Prispevke pošljite na CD-ju ali po e-pošti v urejevalniku besedil Word (Windows) z vnesenimi naslovi in podnaslovi poglavij oz. podpoglavij. Napotke in želje za postavitev in tehnično ureditev prispevka označite v datoteki.

Besedila in slikovno gradivo pošljite na naslov urednika:

Dr. Franc Križnar
Zavod RS za šolstvo
Poljanska 28, 1000 Ljubljana
e-naslov: franc.kriznar@siol.net

Notno, slikovno in grafično gradivo priložite prispevku in v izpisu označite, kam sodi. Podnapisi k notnim primerom, fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni že v glavno besedilo. Vsi primeri in slike naj bodo tehnično kakovostni.

Prispevki so razvrščeni v: znanstvene razprave, strokovne razprave, poročila, analize, utrinke iz prakse, ocene in informacije, drugo (intervju, kronika, bibliografija, kritika). Razprave so recenzirane, rokopisov ne vračamo.

Razpravam, analizam dodajte povzetek (do 8 vrstic) s ključnimi besedami v slovenščini in angleščini. Prispevku

priložite podpisano prijavnico prispevka, ki jo najdete na spletnih straneh Zavod RS za šolstvo (<http://www.zrss.si>).

Reference v besedilu naj bodo v naslednji obliki: (Barbo, 2001), ob navajanju strani pa: (Barbo, 2001, 31).

Opombe v besedilu označite z zaporednimi števkami in jih sproti razvrstite pod besedilom.

Literaturo navajajte na koncu prispevka:

– knjiga:

Pesek, A. (1997). Otroci v svetu glasbe. Ljubljana: Mladinska knjiga.

– članek:

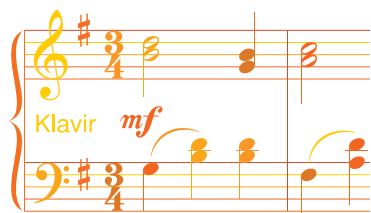
Sicherl Kafol, B. (2002). Vseživljenjsko izobraževanje učiteljev glasbe v državah udeleženkah Projekta *accompagnato*. Glasba v šoli, letnik 8, št. 1-2, str. 8–10.

– prispevek v zborniku:

Bešter Turk, M. (2003). Obravnava zapisanega neumetnostnega besedila pri pouku slovenščine kot materinščine. V: Ivšek, M. (ur.), pogovor o prebranem besedilu. Ljubljana: zavod RS za šolstvo, str. 20–23.

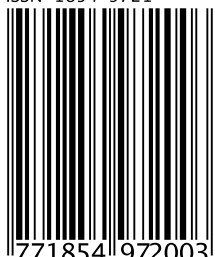


Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

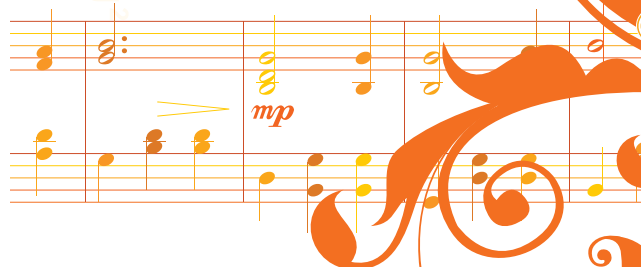


Klavir *mf*

ISSN 1854-9721



9 771854 972003



mp