

POGLAVJE 5

IZZIVI MEDPREDMETNEGA

NAČRTOVANJA

GLASBENE UMETNOSTI

KONSTANCA ZALAR, BARBARA SICHERL KAFOL

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana, Slovenija
konstanca.zalar@pef.uni-lj.si, barbara.sicherl@pef.uni-lj.si

V poglavju opisujemo medpredmetno povezovanje kot celostni didaktični pristop, ki ga opredeljujemo s horizontalnim in z vertikalnim povezovanjem znanja, vsebin in učnih spretnosti. V raziskavi smo z deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja preučevali, kako bodoči razredni učitelji načrtujejo medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji. V 186 učnih pripravah je bilo zastopanih 293 medpredmetnih ciljev, ki so bili v veliki meri (75,43 %) načrtovani na procesno-ciljni ravni, manj na vsebinsko-konceptualni ravni (21,16 %) in zanemarljivo malo na vsebinsko-snovni ravni (3,41 %). Skozi analizo medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji se je pokazalo, da prevladujejo povezave s slovenščino, ki ji sledijo povezave s športom. Povezave z drugimi umetnostnimi področji niso bile zastopane, z izjemo redkih povezav z likovno umetnostjo (2,93 %). Izsledki raziskave kažejo, da so medpredmetne povezave skladno s sodobno procesno-ciljno kurikularno strategijo ustrezno zastopane na prevladujoči procesno-ciljni ravni; pri tem so pomanjkljivo zastopane povezave glasbene umetnosti z drugimi umetnostnimi področji, kar usmerja v nadaljnje raziskave z vidika razlogov za navedeno stanje.

DOI

[https://doi.org/
10.18690/um.pef.1.2024.5](https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2024.5)

ISBN

978-961-286-839-0

Ključne besede:

glasbena umetnost,
medpredmetno
povezovanje,
vsebinsko-snovna,
vsebinsko-konceptualna in
procesno-ciljna raven
medpredmetnega
povezovanja,
učne priprave



Univerzitetna založba
Univerze v Mariboru

THE CHALLENGES OF INTERDISCIPLINARY PLANNING IN MUSIC EDUCATION

KONSTANCA ZALAR, BARBARA SICHERL KAFOL

University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
konstanca.zalar@pef.uni-lj.si, barbara.sicherl@pef.uni-lj.si

Keywords:

music,
interdisciplinary integration,
content-based,
content-conceptual based
and process-objective based
level of interdisciplinary
integration,
lesson plans

In this chapter, we describe the study of interdisciplinary integration as an integrated didactic approach defined by the horizontal and vertical integration of knowledge, content and learning skills. In the study, we used a descriptive method of pedagogical enquiry to examine how prospective primary school teachers plan for the interdisciplinary integration of music with other school subjects. There were 293 interdisciplinary objectives represented in 186 lesson plans, a large proportion of which (75.43%) were planned at the process-objective based level, fewer at the content-conceptual based level (21.16%) and negligible at the content-based level (3.41%). The analysis of interdisciplinary connections of music and other subjects revealed that connections with the Slovenian language predominated, followed by connections with physical education. Connections with other art subjects were not represented, with the exception of a few connections with fine arts (2.93%). The results of the research show that the interdisciplinary connections are adequately represented at the predominant process-objective level, which is in line with the contemporary curricular strategy; however, there is a lack of representation of the connections between the musical arts and the other arts, which points to further investigation into the reasons for this state of affairs.



1 Uvod

Medpredmetno načrtovanje se skozi različne zasnove spoprijema s temeljnimi vprašanji strokovnih izhodišč in načinov izpeljav v vzgojno-izobraževalni praksi. Z iskanjem odgovorov sta se ukvarjala že Rousseau in Dewey ter drugi predstavniki progresivne pedagogike in celostnih didaktičnih pristopov (Albert, Klemm, Steiner, Glöck, Decroly, Ferriér, Dalcroz, Dewey, Thorndike in drugi ter pri nas Žgeč, Vranc, Šilih, Dolgan, Osterc, Bregant, Pibovec, Jurančič – pregled v Sicerl Kafol, 2001). Navedeni pionirji progresivne pedagogike so sledili didaktični celovitosti učnega procesa in zavračanju predmetnega sistema, šolanju iz življenja in za življenje, vlogi učitelja kot svetovalca in koordinatorja šolskega procesa, spodbujanju veččutnega učenja na socialnem, fizičnem, čustvenem in na intelektualnem področju razvoja, individualizaciji in diferenciaciji učnega dela itn., kar opredeljuje tudi sodobne pristope medpredmetnega povezovanja.

Sodobni pogledi na medpredmetno povezovanje se kljub pestrosti in raznolikosti pojmovnih opredelitev in ravni povezav (kot so npr. intradisciplinarnost – povezave znotraj predmeta; transdisciplinarnost – povezave zunaj predmetnih področij za razvoj vseživljenjskih učnih spretnosti; multidisciplinarnost – povezovanje v okviru skupne učne teme, problema, koncepta z vidika različnih predmetov; interdisciplinarnost – povezovanje med predmetnimi področji okrog skupnih namenov poučevanja in učenja za razvoj medpredmetnih spretnosti in konceptov) stikajo v preseganju predmetnega pristopa skozi skupne namene različnih predmetnih področij (Bresler, 1995; Drake in Burns, 2020; Menken in Keestra, 2004). Poudarek je na celostnem in globalnem vzgojno-izobraževalnem pristopu, odprtosti in fleksibilnosti uresničevanju medpredmetnih povezav, avtonomiji učiteljev in učencev, kakovosti znanja, vključevanju ciljev spoznavnega, čustveno-motivacijskega, socialnega, telesnega, estetskega, moralnega razvoja, na razvojnem spremljanju učnih dosežkov itn.

2 Utemeljitev medpredmetnega povezovanja

Utemeljitev medpredmetnega povezovanja v sodobnem času izhajajo iz spoznanj nevroloških znanosti. Vrsta avtorjev (Kline, 1988; Levitin in Tirovolas, 2009, Spitzer, 2016) poudarja, da je mrežno mišljenje eden izmed temeljnih načinov delovanja možganov, pri katerem nastajajo povezave med specializiranimi področji obdelave podatkov. Spitzer (2016, str. 63) tudi ilustrativno pojasnjuje: »Če se s kakim stanjem

stvari temeljito ukvarjam, potem vse njegove vidike in lastnosti zaznajo različni predeli možganov. Ta intenzivna obdelava z vseh mogočih vidikov povzroči spremembo številnih sinaps in s tem trajnejše shranjevanje te vsebine. Misel je seveda veljavna, tudi če jo obrnemo: kolikor bolj površno obravnavam kako stanje stvari, toliko manj sinaps se aktivira v možganih, kar posledično pomeni, da se manj naučim.« Tudi po Gardnerjevi (1995, str. 19) teoriji o več inteligencah je povezovanje predmetnih področij potrebno, saj so: »inteligence in področja med seboj povezani, bistveno pa je, da jih ne zamenjujemo. /.../ Splošneje rečeno, skoraj vsa področja zahtevajo uspešnost v nizu inteligenc; vsako inteligenco je mogoče izkoristiti na širokem spektru področij, ki so na voljo v dani kulturi«. Avtor je s svojimi sodelavci dokazal, da se sposobnost za učenje zelo poveča, če uporabljamo vse vrste inteligenc (jezikovno, logično-matematično, prostorsko, glasbeno, telesno-gibalno, medosebno, notranje osebno, naravoslovno in bivanjsko).

Skladno z navedenimi razlogi tudi kognitivno-konstruktivistična teorija učenja izpostavlja samostojno in aktivno pridobivanje učnih izkušenj skozi celovito dejavnost učenca, ki vključuje njegovo odzivanje na spoznavnem, čustvenem, socialnem in na telesno-gibalnem področju. Navedene razloge za uvajanje medpredmetnega povezovanja lepo povzemajo tudi misli Strmčnika (2001, str. 217): »Vsak učni predmet ima sistemski značaj in je kot tak le del celostnega sistema učnih predmetov. Temeljiti mora na načelni predpostavki, da je šola veliko več kot le vsota učnih predmetov, da morajo biti tudi ti v funkciji med- in nadpredmetnih skupnih namenov, ki jih ni mogoče utemeljevati, a tudi ne uresničevati le na ravni posameznih učnih predmetov.«

Utemeljitev medpredmetnega povezovanja nakazujejo tudi izsledki vrste raziskav (med njimi: Drake in Burns, 2020; Ho, Ling in Chang, 2023; Krek idr., 2013; Lake, 2004), ki v medpredmetnih pristopih ugotavljajo večjo kakovost poučevanja in učenja, učno samostojnost, uporabnost in trajnost znanja, povezanost znanja z uvidom v globlje odnose med pojavi, kompleksnost mišljenja, višjo motivacijo za učenje, ekonomično izrabo časa, sodobno organizacijo pouka s timskim in projektnim delom itn. Raziskave (prav tam) tudi kažejo, da učenci dosegajo boljše učne uspehe, vzpostavljajo kakovostnejše medosebne odnose, izražajo samozavest, kažejo sodelovanje in spoštovanje, imajo boljši priklic in razumevanje učnega gradiva ter so zmožni povezovati učne spretnosti z različnih predmetnih področij. Razumevanje namreč pomeni vzpostavljanje povezav in sposobnosti za učni transfer (Marentič Požarnik, 2019).

2.1 Strokovne ravni medpredmetnega povezovanja

Medpredmetno povezovanje kot celostni didaktični pristop opredeljujemo s horizontalnim in z vertikalnim povezovanjem znanja, vsebin in učnih spretnosti. Skupni imenovalec ali rdeča nit, ki povezuje posamezne predmete, je transfer učnih postopkov, podatkov, pojmov, zakonitosti, miselnih spretnosti, čustev, stališč, komunikacije itn. (Sicherl Kafol, 2001, 2008, 2013, 2015). V navedenih medpredmetnih povezavah sta poudarjena vsebinski in procesni vidik povezav, ki jima lahko sledimo skozi pretekle in sodobne izpeljave.

2.1.1 Vsebinsko-snovna raven medpredmetnega povezovanja

Vsebinsko-snovna raven medpredmetnega pristopa izhaja iz povezovanja učnih vsebin na ravni tematskih enot in sklopov v središčni temi (npr. promet, gozd, šola, dom in podobno). Vsebinsko-snovna raven, ki je tudi pri nas v 90. letih opredeljevala zasnovno integriranega pouka (Milekšič, 1992), zapostavlja pomen načrtovanja učnih procesov in ciljev. Skladno s procesno-ciljno strategijo sodobnega kurikulumu zato tudi ugotovljamo, da povezovanje (le) učne snovi še ne zagotavlja smiselnih povezav med predmeti in pogosto zanemarija tudi avtonomijo posameznih predmetnih področij, na kar opozarjajo številne kritike tovrstnega pristopa (Saksida, 1993; Skribe Dimec, Umek 1994; Sicherl Kafol, 2001).

2.1.2 Vsebinsko-konceptualna raven medpredmetnega povezovanja

Vsebinsko-konceptualna raven medpredmetnih pristopov vključuje povezovanje pojmov različnih predmetnih področij. Povezovanje na ravni medpredmetnih pojmov je pomembno, saj Marentič Požarnik (2019) ugotavlja, da imajo učenci nizko raven transfernega znanja in zato tudi težje formirajo pojmovne mreže, ki imajo pomembno vlogo v kognitivni strukturi. Avtorica (prav tam) zato tudi priporoča, da bodimo pozorni na vsebinsko-pojmovni transfer, ki vključuje prečenje pojmov in zakonitosti med različnimi predmetnimi področji. Pri tem pa je vendarle potreben kritičen razmislek o smiselni izbiri tistih pojmov, ki lahko predstavljajo skupno podlago za medpredmetno povezovanje. Med njimi navajamo nekaj predlogov, ki izhajajo iz učnega načrta za glasbeno umetnost in vključujejo pojme: odnosi (večji, manjši, daljši, krajši, težji, lažji, veliko, malo, višji, nižji, glasnejši, tišji, hitrejši,

počasnejši itn.), prostor, oblika, celota, del, gibanje, enakost, podobnost, različnost, čas itn. (Učni načrt. Glasbena vzgoja¹. 2011, str. 27, 28).

2.1.3 Procesno-ciljna raven medpredmetnega povezovanja

Procesno-ciljna raven medpredmetnega povezovanja vključuje prečenje procesov in ciljev učenja v interakciji spoznavnega, čustveno-motivacijskega, socialnega in telesno-gibalnega razvoja. Navedeni pristop skladno s sodobnim procesno-razvojnim in učno-ciljnim načrtovanjem poudarja vrednote procesa in ciljev učenja. Na spoznavnem področju se usmerja v učni transfer intuitivnosti, imaginacije, miselnih strategij, učne samostojnosti, problemskega in ustvarjalnega mišljenja, kritičnega vrednotenja itn. Na socialnem in čustveno-motivacijskem področju je poudarjen učni transfer za razvoj samozaupanja, pozornosti, pozitivnega odnosa do učenja, ponotranjanja vrednot, odnosa z drugimi, interakcijskega učenje itn. Na telesno-gibalnem področju vzpostavlja učni transfer za razvoj zavedanja telesa, gibalne sproščenosti, orientacije v prostoru, gibalnih sposobnosti (koordinacije, ravnotežja, moči, gibljivosti), gibalne komunikacije, gibalnega ustvarjanja, gibalne izraznosti in občutljivost, vrednotenja itn. (Sicherl Kafol, 2015).

3 Metoda

3.1 Cilj raziskave

V raziskavi smo z deskriptivno metodo pedagoškega raziskovanja preučevali zastopanost in ravni medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti v učnih pripravah bodočih razrednih učiteljev² (študentov), ki se izobražujejo na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Poleg raziskave stanja medpredmetnega načrtovanja smo nakazali tudi smernice za nadaljnje izpeljave medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji.

¹ Poudariti je treba, da je za predmet glasbena umetnost učni načrt poimenovan »Učni načrt. Glasbena vzgoja.« Podobno je za predmet šport učni načrt imenovan »Učni načrt. Športna vzgoja.«

² V nadaljevanju za učitelje in učiteljice ter študente in študentke uporabljamo moško obliko.

3.2 Raziskovalna vprašanja

Skladno z zastavljenim ciljem raziskave smo oblikovali izhodiščno raziskovalno vprašanje:

RV (izhodiščno): V kolikšni meri in kako bodoči učitelji razrednega pouka v učnih pripravah za glasbeno umetnost načrtujejo medpredmetne povezave z drugimi predmetnimi področji?

Izhodiščno raziskovalno vprašanje smo podrobneje opredelili še z naslednjimi raziskovalnimi vprašanji:

RV 1: V kolikšni meri in kako bodoči učitelji razrednega pouka v učnih pripravah za glasbeno umetnost načrtujejo povezovanje z drugimi predmetnimi področji (slovenščina, šport, matematika, likovna umetnost, spoznavanje okolja, družba, naravoslovje in tehnologija, angleški jezik) *na vsebinsko-snovni ravni?*

RV 2: V kolikšni meri in kako bodoči učitelji razrednega pouka v učnih pripravah za glasbeno umetnost načrtujejo povezovanje z drugimi predmetnimi področji (slovenščina, šport, matematika, likovna umetnost, spoznavanje okolja, družba, naravoslovje in tehnologija, angleški jezik) *na vsebinsko-konceptualni ravni?*

RV 3: V kolikšni meri in kako bodoči učitelji razrednega pouka v učnih pripravah za glasbeno umetnost načrtujejo povezovanje z drugimi predmetnimi področji (slovenščina, šport, matematika, likovna umetnost, spoznavanje okolja, družba, naravoslovje in tehnologija, angleški jezik) *na procesno-ciljni ravni?*

3.3 Opis udeležениh in postopek zbiranja podatkov

V raziskavo je bilo vključenih 186 bodočih učiteljev – študentov razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, ki so v treh zaporednih študijskih letih 2020/21, 2021/22 in 2022/23 pripravili 186 učnih priprav za poučevanje glasbene umetnosti od vključno prvega do vključno petega razreda osnovne šole. V njih so zapisali 293 medpredmetnih ciljev, ki so v kontekstu drugih didaktičnih elementov učnih priprav predstavljali ustrezen vir podatkov.

3.4 Analiza podatkov

Za analizo podatkov smo izbrali metodo analize vsebine (Flere, 2000; Yin, 2017). Identificirali smo pogostost in ravni medpredmetnega načrtovanja ter s strategijo grupiranja analizirali medpredmetne povezave glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji. S pripisovanjem povezav glede na izbrano raven medpredmetnega načrtovanja (*vsebinsko-snovno raven*, *vsebinsko-konceptualno raven* in *procesno-ciljna raven*) smo raziskali obstoječe stanje v učnih pripravah za glasbeno umetnost. Pri tem smo upoštevali predmetna področja v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (slovenščina, matematika, likovna umetnost, šport) pa tudi tista, ki izvajajo le v prvem VIO (spoznavanje okolja) ter le v drugem VIO (družba, naravoslovje in tehnika ter angleščina).

4 Rezultati

4.1 Cilj raziskave Zastopanost medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti

Skladno z izhodiščnim raziskovalnim vprašanjem smo v uvodu raziskave želeli pridobiti vpogled v pogostost zastopanosti medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji od vključno prvega do vključno petega razreda osnovne šole (v nadaljevanju: OŠ). V povprečju smo ugotovili 1,58 načrtovane povezave v eni učni pripravi oz. 293 medpredmetnih povezav v 186 učnih pripravah. S primerjavo prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja (v nadaljevanju: VIO) se je pokazalo, da bodoči učitelji načrtujejo več medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji v drugem VIO ($r = 1,86$) kot v prvem VIO ($r = 1,32$). Primerjalno smo tudi ugotovili, da so povezave v prvem VIO glede na mero razpršenosti ($\sigma = 1,49$) v primerjavi z drugim VIO ($\sigma = 2,40$) načrtovane enakomernejše in konsistentnejše.

Preglednica 1: Zastopanost medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji od 1. do 5. razreda OŠ

	n-p	n-v	Aritm. sredina	Stand. odklon
1. VIO	99	131	1,32	1,49
2. VIO	87	162	1,86	2,40
Skupaj	186	293	1,58	2,12

Legenda: 1. VIO – prvo vzgojno-izobraževalno obdobje; 2. VIO – drugo vzgojno-izobraževalno obdobje; n-p – število vseh analiziranih priprav; n-v število medpredmetnih vezav v pripravah

4.2 Zastopanost medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji

V nadaljevanju smo opredelili povezave z glasbeno umetnostjo po posameznih predmetnih področjih v prvem in drugem VIO. Izkazalo se je, da bodoči učitelji načrtujejo daleč največ povezav s slovenskim jezikom (44,02 %) in tudi s športom oz. z gibalnimi dejavnostmi (34,82 %). Preostala predmetna področja dosegajo nižje odstotke, še največ spoznavanje okolja v prvem VIO (8,53 %) in družba v drugem VIO (7,17 %). Povezava z drugim umetnostnim področjem – z likovno umetnostjo – dosega le 2,39 % vseh povezav, medtem ko preostala predmetna področja ne dosegajo niti dveh odstotkov (v obeh VIO skupaj matematika le 1,02 %, v drugem VIO naravoslovje s tehniko 1,71 % ter tuji jezik – angleščina le 0,34 % oz. eno samo povezavo izmed vseh).

Preglednica 2: Zastopanost medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji v prvem in drugem VIO

		1. in 2. VIO				1. VIO	2. VIO			
		SLO	ŠPO	MAT	LUM	SPO	DRU	NIT	TJA	Skupaj
1. VIO	f	52	48	1	5	25	/	/	/	131
2. VIO	f	77	54	2	2	/	21	5	1	162
	f	129	102	3	7	25	21	5	1	293
Skupaj	f	44,02	34,82	1,02	2,39	8,53	7,17	1,71	0,34	100 %
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	

Legenda: 1. VIO – prvo vzgojno-izobraževalno obdobje; 2. VIO – drugo vzgojno-izobraževalno obdobje; SLO – slovenščina; ŠPO – šport; MAT – matematika; LUM – likovna umetnost; SPO – spoznavanje okolja; DRU – družba; NIT – naravoslovje in tehnika; TJA – tuji jezik – angleščina

4.3 Zastopanost ravni medpredmetnih povezav z glasbeno umetnostjo

Skladno s cilji raziskave smo preučevali tudi ravni medpredmetnih povezav. Z analizo medpredmetnih ciljev smo ugotovili, da glasbeno umetnost bodoči učitelji v prvem in drugem VIO prevladujoče načrtujejo na procesno-ciljni ravni (prvi VIO

104 povezave oz. 35,49 %, drugi VIO 117 povezav oz. 39,93 %), z nižjim odstotkom sledi vsebinsko-konceptualna raven (prvi VIO 21 povezav oz. 7,17 %, drugi VIO 41 povezav oz. 13,99 %). Najmanj povezav se je izkazalo na vsebinsko-snovni ravni (prvi VIO 6 povezav oz. 2,05 %, drugi VIO 4 povezave oz. 1,37 %).

Preglednica 3: Število in odstotki ravni medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi predmetnimi področji v 1. in 2. VIO

	VSR		VKR		PCR		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
1. VIO	6	2,05 %	21	7,17 %	104	35,49 %	131	44,71 %
2. VIO	4	1,37 %	41	13,99 %	117	39,93 %	162	55,29 %
Skupaj	10	3,41 %	62	21,16 %	221	75,43 %	293	100,00 %

Legenda: 1. VIO – prvo vzgojno-izobraževalno obdobje; 2. VIO – drugo vzgojno-izobraževalno obdobje; VSR – vsebinsko-snovna raven povezovanja; VKR – vsebinsko-konceptualna raven povezovanja; PCR – procesno-ciljna raven povezovanja

4.4 Ravni medpredmetnih povezav glasbene umetnosti s posameznimi predmetnimi področji

V analizi ravni povezav glasbene umetnosti s posameznimi predmetnimi področji smo ugotovili, da v prvem in drugem VIO močno prevladujejo povezave *na procesno-ciljni* ravni s predmetnim področjem slovenščine (v prvem VIO 44 ciljev oz. 33,59 %, v drugem VIO 64 ciljev oz. 39,51 %). Primerljivo pogosto so zastopane tudi povezave s športom, ki so v prvem VIO celo pogostejše (45 ciljev oz. 34,35 %) in v 2. VIO primerljive (45 ciljev oz. 27,78 %). Po zastopanosti medpredmetnih povezav sledijo predmeti naravoslovnega področja. V prvem VIO je to spoznavanje okolja (11 ciljev oz. 8,40 %) in v drugem VIO naravoslovje in tehnika (3 cilji oz. 1,85 %) ter družba (2 cilja oz. 1,23 %). Enak rezultat v drugem VIO dosega likovna umetnost (3 cilji oz. 1,85 %), medtem ko je v prvem VIO odstotek višji (4 cilji oz. 3,05 %). Zanimljivo je število povezav s tujim jezikom – angleščino (1 cilj oz. 0,62 %) v drugem VIO.

Na *vsebinsko-konceptualni* ravni so bile zastopane medpredmetne povezave glasbene umetnosti z matematiko, vendar le v manjšem številu (v prvem VIO 1 cilj oz. 0,76 % in v drugem VIO 2 cilja oz. 1,23 %). Na navedeni ravni so bile v drugem VIO močnejše zastopane povezave glasbene umetnosti z družbo (21 ciljev oz. 12,96 %), nato s slovenščino (13 ciljev oz. 8,02 %) in nekoliko manj s športom (4 cilji oz. 2,47

%). V drugem VIO so bile na zanemarljivi ravni zastopane povezave z naravoslovjem in tehniko (1 cilj oz. 0,62 %), medtem ko je bilo v prvem VIO pogostejše povezovanje s spoznavanjem okolja (9 ciljev oz. 6,87 %) in s slovenščino (8 ciljev oz. 6,11 %). Na navedeni vsebinsko-konceptualni ravni so bili pri športu zastopani le 3 cilji (oz. 2,29 %). Lahko povzamemo, da so bile povezave na vsebinsko-snovni ravni v obeh VIO šibko zastopane.

Preglednica 4: Ravni medpredmetnih povezav glasbene umetnosti s posameznimi predmetnimi področji v prvem VIO

	VSR		VKR		PCR		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
SLO	0	0,00 %	8	6,11 %	44	33,59 %	52	39,69 %
ŠPO	0	0,00 %	3	2,29 %	45	34,35 %	48	36,64 %
LUM	1	0,76 %	0	0,00 %	4	3,05 %	5	3,82 %
MAT	0	0,00 %	1	0,76 %	0	0,00 %	1	0,76 %
SPO	5	3,82 %	9	6,87 %	11	8,40 %	25	19,08 %
Skupaj	6	4,58 %	21	16,03 %	104	79,39 %	131	100,00 %

Legenda: VSR – vsebinsko-snovna raven povezovanja; VKR – vsebinsko-konceptualna raven povezovanja; PCR – procesno-ciljna raven povezovanja; SLO – slovenščina; ŠPO – šport; LUM – likovna umetnost; MAT – matematika; SPO – spoznavanje okolja

Preglednica 5: Ravni medpredmetnih povezav glasbene umetnosti s posameznimi predmetnimi področji v drugem VIO

	VSR		VKR		PCR		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
SLO	0	0,00 %	13	8,02 %	64	39,51 %	77	47,53 %
ŠPO	0	0,00 %	4	2,47 %	45	27,78 %	49	30,25 %
LUM	0	0,00 %	0	0,00 %	2	1,23 %	2	1,23 %
MAT	0	0,00 %	2	1,23 %	0	0,00 %	2	1,23 %
DRU	3	1,85 %	21	12,96 %	2	1,23 %	26	16,05 %
NIT	1	0,62 %	1	0,62 %	3	1,85 %	5	3,09 %
TJA	0	0,00 %	0	0,00 %	1	0,62 %	1	0,62 %
Skupaj	4	2,47 %	41	25,31 %	117	72,22 %	162	100,00 %

Legenda: VSR – vsebinsko-snovna raven povezovanja; VKR – vsebinsko-konceptualna raven povezovanja; PCR – procesno-ciljna raven povezovanja; SLO – slovenščina; ŠPO – šport; LUM – likovna umetnost; MAT – matematika; DRU – družba; NIT – naravoslovje in tehnika; TJA – tuji jezik – angleščina

4.4.1 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti s slovenščino

Pri načrtovanju medpredmetnih povezav pri bodočih učiteljih je še posebno izstopalo povezovanje glasbene umetnosti in slovenščine, ki se je najbolj izražalo *na procesno-ciljni ravni* pri načrtovanju jasne izreke, npr. »jasne ritmične izreke ob upoštevanju ritmičnih poudarkov«. V prvem VIO je bilo navedeno načrtovanje zastopano 44-krat (od 52), v drugem VIO 56-krat (od 77). Ob pregledu načrtovanih učnih priprav je

bilo tudi razvidno, da so se medpredmetni cilji v največji meri nanašali na pevsko izreko oz. izreko besedila pri petju pesmi. Bodoči učitelji so tudi pozorno načrtovali izreko pri upevalnih vajah. Ti cilji so bili sicer po številu načrtovanj na drugem mestu (v prvem VIO 8-krat od 52 in v drugem VIO 10-krat od 77) in so vključevali npr.: »Učenci izvajajo onomatopoje.« »Učenci izrekajo besedilo v dolenskem narečju.« in »Učenci prepoznavajo različna oglašanja živali in jih z glasom posnemajo.« Na procesno-ciljni ravni so bili v prvem VIO zastopani tudi cilji: »Učenci se pri poslušanju umetnostnega besedila primerno odzivajo.« ter »Učenci izražajo svoja doživetja, čustva, predstave in misli, ki se jim zbudijo ob poslušanju.«, v drugem VIO pa tudi »Pozorno poslušanje.« in »Učenci razvijajo zmožnosti slušnega razločevanja.«

Na vsebinsko-konceptualni ravni so bili v prvem VIO zastopani še dodatno pojmi kot so »Antonacija govora«, »Zlogovanje besed«, »Ritem«, »Tišina – zvok«, »Utrjevanje pojmov gor – dol«, »Poudarjeni in nepoudarjeni zlogi.« in v drugem VIO pojmi »Ljudska pesem« in »Narečje.«

4.4.2 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in športa

Po številu medpredmetnih povezav z glasbeno umetnostjo so bile močno zastopane povezave s športom na prevladujoči procesno-ciljni ravni. Vsebinsko-konceptualna raven je bila zastopana v manjšem deležu, in sicer v prvem VIO s pojmi, kot sta »čas« in »ustvarjalni gib«, ter v drugem VIO s pojmom »ljudska pesem«.

V prvem VIO se je več kot polovica (30 od 48) medpredmetnih ciljev glasbene umetnosti in športa nanašala na procesno-ciljno raven s prevladujočim ustvarjalnim izražanjem, npr.: »Učenci izražajo svoje občutke in razpoloženja z gibanjem.«, »Gibalno izražanje doživetij.« ali »Učenci oponašajo različne pojave, pojme, živali iz narave.« Izmed navedenih se je 8 ciljev navezovalo na področje doživljajskega poslušanja glasbe, npr. »Učenci izvajajo gibanje ob glasbeni spremljavi.« ali preprosto »Gibanje ob glasbi.« 6 ciljev (od 48) se je povezovalo z (določenim) ritmičnim gibanjem: »Učenci izvajajo ritmično gibanje – korakanje.« in »Zaznavanje ritma v gibanju.« Preostalih 12 medpredmetnih ciljev (od 48) se je tako kot v drugem VIO osredinjalo na procesne cilje orientacije v prostoru ter koordinacije rok in nog oz. na razvijanje grobe in fine motorike pri igri na glasbila. Med njimi navajamo npr. »Učenci razvijajo zmožnost orientacije v prostoru.« ali »Učenci razvijajo koordinacijo rok in nog.«, »Učenci razvijajo orientacijo v prostoru in koordinacijo oči in rok ter kombiniranih gibov.« in cilj, ki je nadgrajen s socialno noto: »Učenci razvijajo orientacijo v prostoru in koordinacijo oči ter usklajujejo medosebne odnose.«

V drugem VIO medpredmetni cilji glasbene umetnosti in športa poudarjajo tudi uravnoteženo zastopanost obeh predmetnih področij, npr. »Zaznavanje ritma v gibanju.«, »Razvijanje fine motorike – igranje na lastna in Orffova glasbila.«, »Učenci se ob izvajanju in poslušanju glasbe gibajo.« in učenci razvijajo »sproščeno pevsko držo telesak«.

Medpredmetni cilj »Učenci izvajajo dihalne vaje.« oz. »Učenci izvajajo vaje pevskega dihanja.« bi lahko kategorizirali na vsebinsko-konceptualni ravni (»dihalne vaje«, »pevsko dihanje«) ali tudi na procesno-ciljni ravni (»izvajajo dihalne vaje« in »izvajajo vaje pevskega dihanja«). Pomenska opredelitev je bila zato mogoča šele v kontekstu analize metodičnega opisa poteka učne ure in presoje, ali je šlo za povezovanje na ravni vsebin in pojmov ali za doseganje ciljev z razvijanjem določenih sposobnosti in spretnosti.

4.4.3 Medpredmetno povezovanje glasbene in likovne umetnosti

Načrtovanje povezovanja glasbene in likovne umetnosti je pri bodočih učiteljih presenetljivo malo zastopano. V analizi učnih priprav smo razbrali le 5 medpredmetnih ciljev v prvem VIO in le 2 cilja v drugem VIO. Navedeni cilji so bili prevladujoče načrtovani na procesno-ciljni ravni, npr.: »Učenci ustvarjajo z barvami po občutku.«, »Učenci uporabljajo različne barve za izražanje doživetij.«, »Ustvarjanje po občutkih.« in »Povezovanje občutkov z barvo.«

4.4.4 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti z matematiko

Pri medpredmetnih povezavah glasbene umetnosti s področjem matematike gotovo še ostajajo neizkoriščene možnosti, saj smo v prvem VIO našli le 1 skupen cilj in v drugem VIO le 2; vsi trije so načrtovani na vsebinsko-konceptualni ravni. V prvem VIO je cilj preprosto imenovan le »Štetje« in bi za ustrezno razumevanje potreboval natančnejšo opredelitev. V drugem VIO sta cilja vezana na pojme, ki si jih delita glasba in matematika: »Učenci razlikujejo odnos med deli in celoto.« (medpredmetni pojmi: odnos/del/celota) ter »Učenci prepoznajo vzorec pri izvajanju rondoja.« (medpredmetni pojem: vzorec).

4.4.5 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in spoznavanja okolja

Povezovanje glasbene umetnosti in spoznavanja okolja, ki poteka v prvem VIO, je izkazalo povezave na vsebinsko-snovni ravni (5 ciljev od 25) s primeri ciljev, kot so npr. »Prebrana ježa – žužkojed.«, »Učenci spoznajo tujo pesem.«, »Pogovor o letnih časih – zima.«, »Učenci poglobljajo znanje o opravih v sadovnjaku.« itn. Pri cilju »Obravnava praznikov in prazničnega vzdušja.« se moramo vprašati, ali se v izvedbi učne priprave nanaša na konkretno vsebino iz Učnega načrta za glasbeno vzgojo (2011) »kulturni prazniki« (v našem primeru novo leto) in bi ga bilo bolje načrtovati na vsebinsko-konceptualni ravni.

Na vsebinsko-konceptualni ravni lahko opredelimo še cilje, kot so: »Markacije.« in »Zvoki vremenskih pojavov in narave.« Medpredmetni cilj »Učenci pozorno poslušajo zvoke iz okolja.« omogoča deljeno interpretacijo z vidika vsebinsko-konceptualne ravni »zvok« pa tudi procesno-ciljne ravni skozi proces poslušanja zvokov in njihovega prepoznavanja, poimenovanja, primerjanja, povezovanja in drugih miselnih procesov.

Na procesno-ciljni ravni je bilo 11 ciljev (od 25). Pretežno so naravnani na sobivanje z naravo ter prepoznavanje in zaznavanje različnih zvokov: »Učenci prepoznajo različna oglašanja živali in jih oponašajo.«, »Učenci raziskujejo zvoke v naravi (nevihta, žabe, čofotanje po lužah)« itn.

4.4.6 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in družbe

Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in družbe, ki poteka v drugem VIO, je pokazalo prevladujočo vsebinsko-konceptualno raven (21 od 26 ciljev) z opredelitvami, kot so npr.: »Učenci spoznajo prekmursko narečje.«, »Učenci spoznajo belokranjsko nošo.«, »Učenci spoznajo ljudsko izštevanko.«, »Učenci spoznajo ljudske šege Bele krajine« itn. Poudariti je treba, da je termin »učenci spoznajo« slaba opredelitev učnega cilja, ki tudi na ravni medpredmetnega cilja operativno ne izraža načrtovanega učnega dosežka, ampak prevladujoče navaja vsebino na ravni konceptov (noša, narečje, običaji). Na vsebinsko-snovni ravni je bilo zastopanih manj ciljev, npr.: »Učenci spoznajo glasbo daljnih dežel.« in »Učenci spoznajo prekmurske jedi.«. Tudi procesno-ciljna raven načrtovana je bila zastopana v manjši meri, npr.: »Učenci

oblikujejo svoja mnenja in razmišljanja ter so jih pripravljene izraziti in zagovarjati.« ter »Učenci razvijajo pozitivne odnose do kulturne dediščine.«

4.4.7 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti ter naravoslovja in tehnike

Pri povezovanju glasbene umetnosti z naravoslovjem in tehniko je bilo zastopano manjše število povezav (5 ciljev). Med njimi je bil na *vsebinsko-snovni ravni* naveden cilj *»Prebrana živali.«*, na *vsebinsko-konceptualni ravni* pa cilja *»Zvoki vremenskih pojavov in narave.«* ter *»Poslušajo in prepoznajo različne zvoke.«* Zadnji cilj ponovno omogoča deljeno interpretacijo, saj opredelitev po eni strani poudarja procesni cilj *»poslušajo«* in *»prepoznajo«*, po drugi strani pojem *»zvoke«*.

4.4.8 Medpredmetno povezovanje glasbene umetnosti in angleščine

Glasbeno umetnost in angleščino v drugem VIO povezuje le en cilj, ki je tudi nejasno operacionaliziran: *»(Učenci) ob poslušanju z gledanjem nadaljujejo z razvijanjem strategij poslušanja in slušnega razumevanja ter sporazumevalnih strategij (npr. prepoznavanje glavnih misli besedil, iskanje določenih podatkov itn.)«* V interpretaciji zato lahko le domnevamo, da gre za pozorno poslušanje in analizo slišane besedila v angleščini, kar uvrščamo v prevladujočo procesno-ciljno raven načrtovanja. Pomanjkljivo število medpredmetnih povezav obeh predmetnih področij bi bilo zato smiselno preučiti z nadaljnjimi raziskavami, ki bi vključevale tudi analizo učnih priprav za angleščino, za preučitev morebitne večje zastopanosti medpredmetnih ciljev navedenih predmetnih področij.

5 Razprava

Bistvo medpredmetnega povezovanja v temeljnih izhodiščih presega klasično načrtovanje vzgojno-izobraževalnega procesa in nadgrajuje zastopanost posameznih disciplin; namesto tega vključuje večplastno in »simbiotično« poučevanje z drugimi področji (Barnes, 2015, str. 278). Izkušnje, ki jih v medpredmetnem procesu pridobivajo učenci, spodbujajo vedoželjnost in željo učencev po dejavnem sodelovanju. Pri tem se individualne učne izkušnje vzpostavljajo v kontekstu skupinskih dejavnosti, ki omogočajo zabavno in prijetno učno okolje (Csikszentmihaly, 1990; Sawyer, 2015), ki se posledično izkazuje v učnem napredovanju na posameznem predmetnem področju pa tudi na področju

sodelovalnega učenja, zagovarjanja interesov, zavzemanja za določene zamisli in njihovem utemeljevanju, voljnem sprejemanju drugih, kar vse kaže na zastopanost spoznavnih, čustveno-motivacijskih, socialnih in telesno-gibalnih vidikov učnega razvoja.

Rezultati medpredmetnega načrtovanja pri bodočih učiteljih tudi kažejo, da je večina ciljev (75,43 %) načrtovana na procesno-ciljni ravni. Razvidno je torej, da se bodoči učitelji zavedajo pedagoške vrednosti tistih učnih procesov, ki izhajajo iz razvojnih zmožnosti učencev, in jim zagotavljajo aktivno vlogo v vzgojno-izobraževalnem procesu (npr. *»Učenci oblikujejo svoja mnenja in razmišljanja ter so jih pripravljene izraziti in zagovarjati.«*). S tem jim nudijo možnost večplastnega razumevanja učnih procesov skozi samostojno reševanje problemov, razvijanje lastnih mnenj in kompleksnejših kognitivnih stilov ter se približujejo osnovnemu cilju procesnega načrtovanja poučevanja, tj. razvoju kritičnosti, samostojnosti in ustvarjalnosti (Krofič, 1997).

Iz analize medpredmetnih ciljev v učnih pripravah, je tudi razvidno, da učitelji načrtujejo pouk v stiku z življenjskim okoljem (npr. pri povezovanju glasbene umetnosti s spoznavanjem okolja, družbe, naravoslovja in tehnike: *»Učenci prepoznajo zvoke vremenskih in drugih pojavov iz narave,«* *»Učenci razvijajo pozitiven odnos do kulturne dediščine.«*) in jih tudi povezujejo z ustvarjalnimi dejavnostmi (npr. pri povezovanju glasbene umetnosti z likovno umetnostjo in s športom npr. : *»Učenci uporabljajo barve za izražanje doživetij,«* *»Učenci izražajo svoje občutke in razpoloženja z gibanjem,«* *»Učenci zaplešejo ljudski ples Ob bistrem potočku je mlin.«*)

Ob tem so izsledki pokazali izrazito nizko stopnjo povezovanja med umetnostnimi področji, ki so bila v raziskavi zastopana z glasbeno in likovno umetnostjo. Navedeno vsekakor preseneča, saj umetnostna področja nakazujejo kompleksne možnosti povezav z npr. dramatizacijo, ki vsebinsko poveže glasbeno umetnost (s petjem, z igranjem na glasbila, ustvarjalno izreko itn.) z likovno umetnostjo in s tehniko (s scenografijo, kostumi, z izdelavo glasbil, lutk itn.), jezikom (z izreko ter ritmičnimi in prozodičnimi vsebinami), s športom (z vključevanjem gibanja) pa tudi s spoznavanjem okolja in družbo. Na podlagi navedenega lahko predpostavljamo (pre)nizko ozaveščenost učiteljev na področju povezovanja umetnostnih področij, ki utegne biti posledica njihove nizke samopodobe in strokovnih kompetenc na teh področjih. Navedeno stanje posledično lahko vodi v osebno in profesionalno negotovost in strah pred izzivi novih strategij poučevanja med katere lahko uvrščamo tudi medpredmetne pristope. Po drugi strani pa novi izzivi, zlasti v

primerih uspešnih (tudi medpredmetnih) izpeljav vzgojno-izobraževalnega procesa, ustvarjajo priložnosti za poglobljene izkušnje, tveganje in občutke uspeha ter vodijo do dinamičnega razvoja (tudi bodočih) učiteljev (Patterson, 2017; Watson, 2018; Zalar, 2023).

Na dinamiko v osebnem in profesionalnem razvoju učiteljev je opozorila že Bamford (2006) z ugotovitvijo, da je zlasti estetskim področjem v izobraževanju bodočih učiteljev namenjene najmanj analitične pozornosti. Avtorica tudi izpostavlja, da se razredni učitelji razlikujejo glede na raven predhodno pridobljenih spretnosti in znanja ter posledično tudi zanimanja, da bi v razredu delovali ustvarjalno in »umetniško« ter si upali tudi »tvegati« (prav tam). Ob tem pa vrsta avtorjev (Shockley in Krakaur, 2021; Watson, 2018) tudi poudarja, da bi poučevanje skozi umetniška področja lahko prispevalo k profesionalnemu razvoju učiteljev, še zlasti na začetku njihove poklicne kariere.

V navedenem kontekstu poudarjamo, da lahko učitelj znotraj različnih ravni medpredmetnega povezovanja skozi ustvarjalne izpeljave pouka spodbuja celosten učni razvoj, ki učencem omogoča dejavno pridobivanje učnih izkušenj v socialno naklonjenem okolju (Donaldson, 2015). Medpredmetni pristop s smiselnimi in kakovostnimi načini povezav vsekakor omogoča učenje za življenje (prav tam), vendar s predpostavko, da so učitelji odzivni za novosti v pedagoškem delu (Fautley in Savage, 2011).

6 Zaključek

Izsledki raziskave kažejo, da stanje medpredmetnih povezav v učnih pripravah za glasbeno umetnost skladno s sodobnimi kurikularnimi strategijami sledi procesno-ciljni naravnosti, medtem ko so vsebinsko-konceptualne in vsebinsko-snovne ravni zastopane v manjši meri. Prevladujoča zastopanost procesno-ciljne ravni medpredmetnega načrtovanja zato kaže na preseganje preteklih medpredmetnih pristopov, ki so namesto procesno-ciljne ravni povezovanja temeljili na povezavah učnih vsebin. Tovrstni pristopi so se zato izkazali za strokovno neuspešne ter so bili v teoriji in praksi deležni številnih kritik.

Ob tem se je tudi izkazalo, da je zlasti ob pomanjkljivi operacionalizaciji ciljev problematična opredelitev različnih ravni medpredmetnega povezovanja, kar nakazuje tudi izhodišča za nadaljnje raziskave. Poleg tega bi bilo treba stanje

zastopanosti medpredmetnega povezovanja na različnih ravneh izpeljav preučiti tudi na večjem vzorcu, ki bi poleg bodočih učiteljev vključeval tudi delujoče učitelje v splošnem šolstvu. Navedeni izzivi za nadaljnje raziskave vključujejo tudi preučitev problematike, ki je pokazala najmanjšo zastopanost medpredmetnih povezav glasbene umetnosti z drugimi umetnostni področji.

Povzamemo lahko, da je za uspešno medpredmetno povezovanje treba vzpostavljati smiselne povezave na procesno-ciljni, vsebinsko-konceptualni in na vsebinsko-snovni ravni, kar predpostavlja ustrezno strokovno usposobljenost učiteljev. Vsiljene in nestrokovne povezave na ravni procesov in ciljev učenja, pojmov ter vsebin namreč lahko zameglijo avtonomijo posameznih predmetnih področij, kar pomeni odmik od kakovostnih vzgojno-izobraževalnih pristopov. Pri medpredmetnem povezovanju namreč ne gre za poenotenje postopkov, oblik, vsebin in ciljev učenja, ampak za celovito učno rast s komplementarnimi učnimi izkušnjami na različnih področjih razvoja.

Literatura

- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Barnes, J. (2015). An Introduction to Cross-Curricular Learning. V P. Driscoll, A. Lambirth, in J. Roden (ur.), *The Creative Primary Curriculum* (str. 261–283). Sage.
- Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective and social integration styles and their implementations for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31–37.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10632913.1995.9934564>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.
- Donaldson, G. (2015). *Successful Futures: Independent Review of Curriculum and Assessment Arrangements in Wales*. Welsh.
- Drake, S. M. in Burns, R. C. (2020). Meeting Standards Through Integrated Curriculum. *International Journal of Recent Educational Research*, 1(1), 58–62.
<https://doi.org/10.46245/ijorer.v1i1.11>
- Fautley, M. in Savage, J. (2011). *Cross-Curricular Teaching and Learning in the Secondary School. The Arts Drama, Visual Art, Music and Design*. Routledge.
- Flere, S. (2000). *Sociološka metodologija*. Univerza v Mariboru.
- Gardner, H. (1995). *Razveženosti uma*. Tangram.
- Ho, C., Lin, T., Chang, C. (2023). Interactive multi-sensory and volumetric content integration for music education applications. *Multimedia Tools and Applications*, 82, 4847–4862.
<https://doi.org/10.1007/s11042-022-12314-3>
- Kline, P. (1988). *The everyday genius: restoring children natural joy of learning – and yours too*. Great Ocean Publishers.
- Krek, J., Hodnik Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl Kafol, B., Devjak, T. in Štemberger, V. (2013). *Učitelji v vlogi raziskovalca. Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Kroflič, R. (1997). Kurikulum. Raznovrstnost kurikularnega načrtovanja. Andragoška spoznanja,

- 3(1), 3-12- <https://doi.org/10.4312/as.3.1.3-12>
- Lake, K. (2004). Integrated Curriculum. *School Improvement Research Serie 16*. Office of Educational Research and Improvement (OERI), U. S. Department of Education.
<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html>
- Levitin, D. J. in Tirovolas, A. K. (2009). Current advances in the cognitive neuroscience of music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 211–231. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04417.x>
- Marentič Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka*. Državna založba Slovenije.
- Marjanen, K. in Cslovjecssek, M. (2014). Transversal Processes - Learning More About the Teaching Profession Through Music. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 7(4), 688–702. <https://doi.org/10.15405/ejbs.103>
- Milekšič, V. (1992). *Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. Integrirani pouk*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mintz, A. I. (2016). Dewey's Ancestry, Dewey's Legacy, and The Aims of Education in Democracy and Education. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 8(1). <https://doi.org/10.4000/ejap.437>
- Menken, S., and M. Keestra, eds. 2016. *An Introduction to Interdisciplinary Research*. Amsterdam University Press.
- Patterson, J. A. (2017) Too Important to Quit: A Call for Teacher Support of Art. *The Educational Forum*, 81(3), 339–355. <http://doi.org/10.1080/00131725.2017.1314568>
- Saksida, I. (1993). Korelacija in integracija v luči književne didaktike. *Sodobna pedagogika*, 44(9/10). Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije. 520–528.
- Sawyer, R. K. (2015). Group Flow and Group Genius. *The NAMTA Journal*, 40(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077079.pdf>
- Shockley, E. T. in Krakaur, L. (2021). Arts at the core: Considerations of cultural competence for secondary pre-service teachers in the age of common core and the every student succeeds act. *Pedagogies: International Journal*, 16(1), 19–43. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1738936>
- Sicherl Kafol, B. (2001). *Celostna glasbena vzgoja*. Debora.
- Sicherl Kafol (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta*, 18–19, 7–9.
- Sicherl Kafol, B. (2013). Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja. V Krek, T. Hodnik Čadež, Vogrinc, B. Sicherl Kafol, T. Devjak in V. Štemberger (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca, akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 112–130). Pedagoška fakulteta UL.
- Sicherl Kafol, B. (2015). *Izbrana poglavja iz glasbene didaktike*. Pedagoška fakulteta UL.
- Skribe Dimec, D., Umek, M. (1994). Integrirani pouka ali enolončnica? *Sodobna pedagogika*, 45(1/2), 59–63. Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Spitzer, M. (2016). *Digitalna demenca*. Celovec: Mohorjeva založba.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Anglesščina* (2016). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_anglescina.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Družba* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_druzba_OS.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Glasbena vzgoja* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Likovna vzgoja* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf

- Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina* (2018). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Športna vzgoja* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf
- Watson, J. (2018). Deferred creativity: Exploring the impact of an undergraduate learning experience on professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 71, 206–213.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.018>
- Zalar, K. (2023). Let the Music Speak in Joyful Music Lessons. V A. Lipovec in J. Tekavc (ur.), *Perspective on Teacher Education and Development*. (str. 617–638).
https://doi.org/10.18690/um.pef.1.2023.32ISBN_978-961-286-718-8
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications*. Sage.

SUMMARY

As an integrated didactic approach, interdisciplinary integration is defined by the horizontal and vertical integration of knowledge, content, and learning skills. The common denominator linking the different subjects is the transfer of learning procedures, data, concepts, laws, thinking skills, emotions, attitudes, communication, etc. (Sicherl Kafol, 2001, 2008, 2013, 2015). The focus is on a holistic and global approach to education, openness and flexibility in the implementation of interdisciplinary connections, autonomy of teachers and students, quality of knowledge, integration of cognitive, emotional-motivational, social, physical, aesthetic, moral development goals, developmental monitoring of learning outcomes, etc.

Interdisciplinary integration takes place on three levels:

- the content-based level of interdisciplinary approaches emphasises the integration of learning content at the level of thematic units and strands in a central theme (e.g. transport, forest, school, home, etc.) that span different subjects;
- the content-conceptual based level of interdisciplinary approaches involves linking concepts from different subject areas; this linking is important because we find that students have a low level of transferable knowledge and have difficulties in forming a conceptual network that plays an important role in cognitive structure (Marentič Požarnik (2000, 2019));
- the process-objective based level of interdisciplinary approaches includes the development of learning strategies in the interplay of cognitive, emotional-motivational, social and physical-motor development.

In this study, we applied the descriptive method of pedagogical research to investigate how prospective primary school teachers — students at the Faculty of Education, University of Ljubljana — plan interdisciplinary integration in their music lessons. We analysed the state of planning and outlined guidelines for the further development of interdisciplinary integration of musical arts with other subject areas.

In line with the aim of the research, we formulated the initial research question (RQ):

- How do prospective primary school teachers plan for interdisciplinary integration in their music lessons? We further focused this RQ on each of the three levels of interdisciplinary integration.
- The study involved 186 prospective teachers who created 186 lesson plans for teaching music in primary schools over three consecutive academic years. They wrote 293 objectives for interdisciplinary integration, which, together with the context of the lesson described, provided an appropriate source of data.

We chose the content analysis method (Flere, 2000; Yin, 2017) to analyse the data. We identified the concepts of interdisciplinary planning and used a cluster strategy to analyse the interdisciplinary connections of music with other subject areas by categorising the connections according to the chosen level of interdisciplinary planning.

In line with the initial research question, we wanted to gain an insight into the level of interdisciplinary integration with music planned by the prospective teachers; on average, we found 1.58 planned connections in one lesson. A comparison of the first and second Educational Phase (EP) revealed that prospective teachers in the second EP planned more interdisciplinary connections with music ($r=1.86$) than in the first EP ($r=1.32$), although the connections in the first EP were more evenly and consistently planned in terms of the degree of dispersion ($\sigma=1.49$) than in the second EP ($\sigma=2.40$).

The prospective teachers planned by far the most connections with the Slovenian language (44.02%) and also with Physical Education (34.82%). The other subject areas have lower percentages: Environmental Studies in the first EP 8.53% and Society in the second EP 7.17%. The connection with the Fine Arts accounts for 2.39% of the total, while the other subject areas do not even reach 2% (in the combined two EPs, maths was only 1.02%, Science 1.71%, and English was only 0.34%).

The main focus of the survey was on the specific levels of subject combinations. We found that the subject Music is most frequently planned at the process-objective based level (first EP 35.49%, second EP 39.93%), followed by the content-conceptual based level with a low percentage (first EP 7.17%, second EP 13.99%). The fewest connections are found at the content-based level (first EP 2.05%, second EP 1.37%).

When analysing the links between music and other subject areas, we found that the most striking connections at the process-objective based level are with Slovenian language, closely followed by Physical Education. At the process-objective based level, Science subjects follow with lower percentages, while the lowest target is achieved through connections with Fine Arts and English.

Maths only appears at the content-conceptual based level in both EPs, with one objective in the first EP and two objectives in the second EP. At this level, the connection between Music and Society is found in the second EP, followed by the Slovenian language and Physical Education. In the first EP, Environmental Science is rated highest at the content-conceptual based level with nine objectives, followed by Slovenian with eight objectives; only three objectives are linked to Physical Education.

At the content-based level, there are only minor connections. In the first EP they are found in the connections to Fine Arts (one objective) and Environmental Science (five objectives), in the second EP in the connections to Science (one objective) and in the connections to Society (three objectives).

The interdisciplinary objectives show that prospective teachers planned their learning experiences in contact with real environments and situations or their simulations. It should be emphasised that although this involves the acquisition of experiences, skills and knowledge by each individual student, the process took place through group activities that ultimately also manifest themselves in the development of socialisation (Csikszentmihaly, 1990; Sawyer, 2015). In addition to development in the cognitive domain, the lesson plans analysed therefore also pursued a consciously planned development in the affective and psychomotor domain. These dimensions of interdisciplinary integration therefore also reflected the characteristics of holistic approach to education.

The interdisciplinary integration of Music with language (Slovenian, and in one objective, with English) reflected and understood the general human need to communicate with each other in a world that is filled with two different sound systems: the linguistic one, which includes the vowels, consonants and prosodic features of the mother tongue, and the musical one, which includes all musical elements in the context of a specific cultural environment. Nevertheless, both language and music coexist as complementary components in the similarity of their syntax and in their semantic effects (Marjanen and Cslovjecssek, 2014). However, sound itself can also be used in a musical (non-verbal) way to express feelings. The value of music therefore lies in the music itself — in the school environment and in the students and teachers who perform and experience it. In planning the interdisciplinary objectives between Music and Language, the prospective teachers pursued the achievement of the objectives in the awareness of sound vibrations, especially in the introductory motivational activities with creative ideas in the formulation of individual voices and syllables, breathing exercises, and onomatopoeia. Only when pursuing more cognitive interdisciplinary objectives syntactic elements such as metre, rhythm, prosody, accents and silences etc. were emphasised.

An analysis of the interdisciplinary planning of prospective teachers revealed a markedly low level of integration between different arts, whereby the integration relates exclusively to the Fine Arts. With a little more emphasis, one could add the objectives introduced in integration with Physical Education, which were related only to creative expressive movement and folk dance. In any case, these results indicate a lack of awareness in the area of arts integration, which could be the result of an initial uncertainty due to a lack of adequate education inside and outside the school system in the previous years. The learning outcomes of prospective teachers in subjects that emphasised arts-based teaching and learning seemed to be characterised by a wide range of emotions — from anxiety and nervousness to enthusiasm, joy, and a sense of gratitude. This means that the unfamiliar, risky and open-ended learning process challenges teachers emotionally and paradoxically creates experiences that are valued for their authenticity, depth, and connection to personal experience. To summarise, many teacher-education contexts create meaningful connections between emotional contradictions that lead to dynamic and emotional changes in prospective teachers and, consequently, successful teaching (Patterson, 2017; Watson, 2018; Zalar, 2023).

When analysing interdisciplinary planning, we also found that most objectives (75.43%) were planned at the process-objective based level. This means that prospective primary school teachers are aware of the pedagogical value of those learning processes that are based on the students' developmental abilities, gave them an active role, and offered them the opportunity to understand the subject matter in a variety of ways by solving problems independently, developing their own opinions and evolving more complex cognitive styles. This brought them closer to the fundamental goal of process-orientated teaching: the development of critical thinking skills, independence, and creativity (Kroflič, 1997). As Dewey (in Mintz, 2016) has argued, education is about learning to use one's cognitive capacities to creatively confront the complex challenges of educational action — and interdisciplinary integration also offers the opportunity to move past the barriers between individual subjects and disciplines and bring the school space closer to life-for-life learning.