

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

NATALIJA ŠIMUNOVIĆ

Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo

natalijaviola@gmail.com

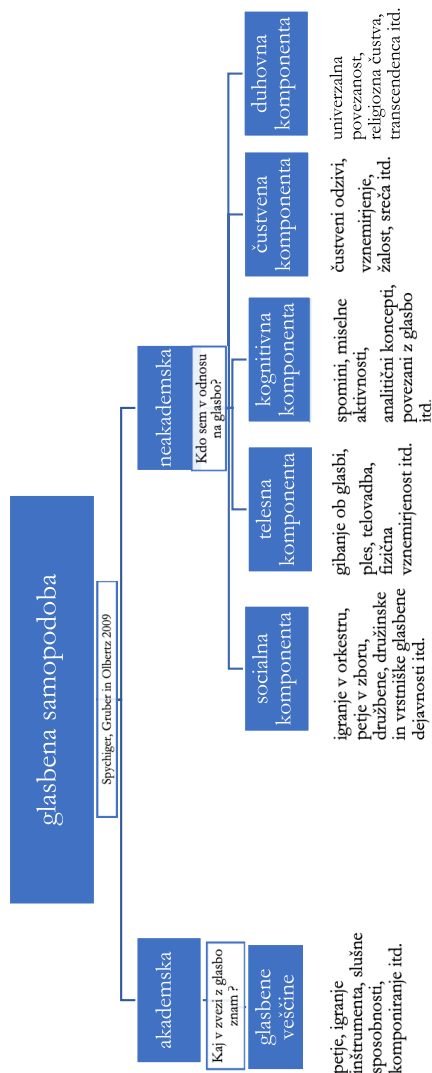
Izvleček: Koncepti sebstva ključno vplivajo na glasbeno učenje, ki je pomembno za oblikovanje glasbene identitete. Poslanstvo glasbenega izobraževanja vključuje tako vidik glasbenega učenja kot tudi kultiviranja glasbene identitete posameznika. Namen raziskave je bil preveriti dinamiko glasbenih konceptov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

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

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

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

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



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

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

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

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

OBLIKOVANJE GLASBENE SAMOPODOBE IN GLASBENE IDENTITETE

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

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

GLASBENA SAMOPODOBA IN GLASBENO UČENJE

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

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

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

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

Iz navedenih ciljev smo izpeljali naslednja raziskovalna vprašanja:

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

METODA

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

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

UDELEŽENCI

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

PRIPOMOČKI

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

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

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

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

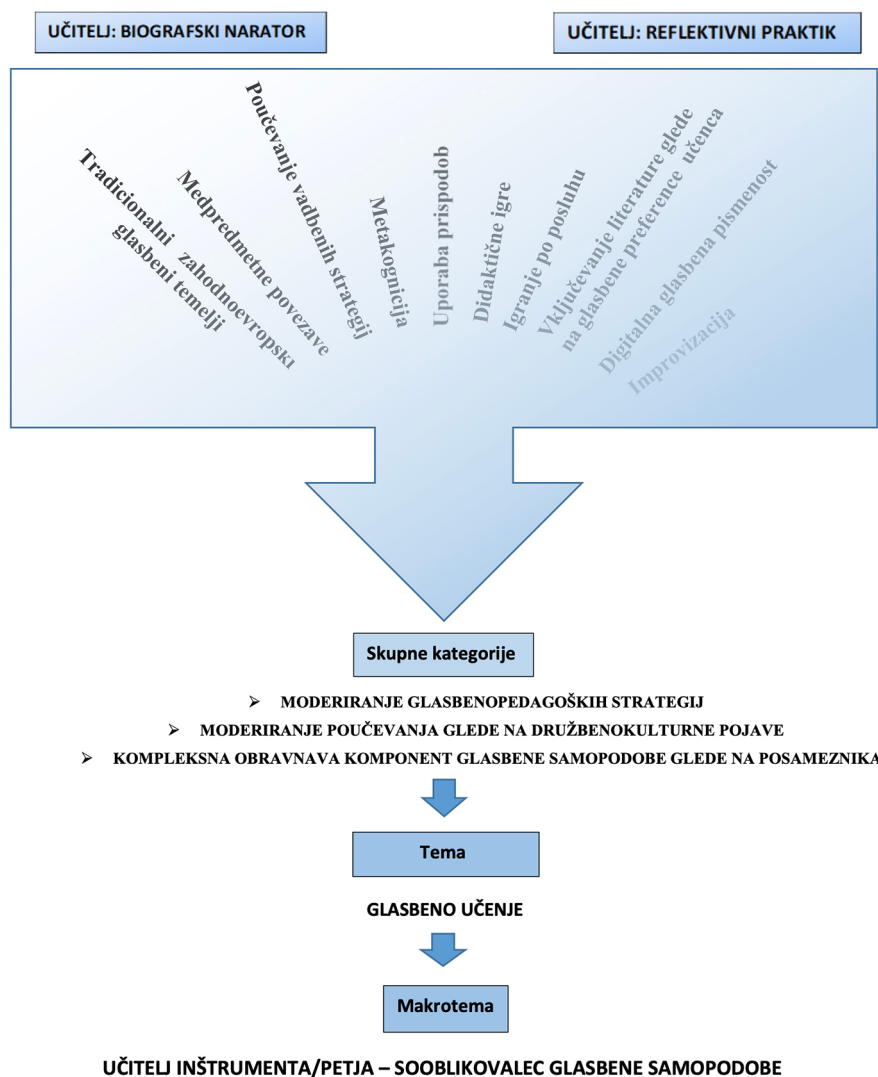
5. Kako dojemate razlike med poklicem pedagoga in izvajalca?
6. Ali se vam zdi, da se v vaši poklicni praksi učitelja inštrumenta prepleta več vlog? Kako se to izraža v vaši praksi?

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

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

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

POSTOPEK



Slika 2: Postopek analize podatkov

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

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

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

REZULTATI

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

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

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

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

Izbira glasbenega instrumenta

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

Preglednica 2. Izbira glasbenega instrumenta

IZBIRA GLASBENEGA INŠTRUMENTA	Zgodnje identifikacije	- Družinski predlogi
		- Vplivi medijev
		- Prevladujoča samopredstava brez pojasnenega izvora
	Karakteristika instrumenta	- Moški/ženski instrumenti
		- Socialno odprti/samoza- dostni instrumenti
		- Težje dostopni instrumenti/ pouk instrumenta
		- Instrument jedrne identi- tete
		- Žanrsko determiniran instrument
	Pripadnost instrumentu	- Instrument – prijatelj
		- Navezanost na zvok in lastnosti instrumenta
		- »Tihi« akademski kapital

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prakticiranje glasbenih vlog

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RAZVOJ GLASBENEGA SEBSTVA

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

Preglednica 4. Razvoj glasbenega sebstva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Preglednica 5. Učitelj inštrumenta/petja – sooblikovalec glasbene samopodobe

UČITELJ INŠTRUMENTA/PETJA – SOOBLIKOVALEC GLASBENE SAMOPODOBE	Glasbeno učenje	- Moderiranje glasbenopedagoških strategij
		- Moderiranje poučevanja glede na družbenokulturne pojave
		- Kompleksna obravnava komponent glasbene samopodobe glede na posameznika
	Vzgoja za življenje	- Glasbena samopodoba kot vrednostni potencial celostne samopodobe
		- Ljubiteljske/profesionalne usmeritve
		- Pomen dobrega počutja pri individualnem pouku
	Skrb za socialni dialog	- Vseživljenjska glasbena usmerjenost
		- Dinamika trikotnika učenec, starši, učitelj
		- Vzpodbujanje medvrstniških odnosov
		- Soustvarjanje živega kuluma v glasbeni šoli

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

RAZPRAVA

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

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

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

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

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

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

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

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

ZAKLJUČEK

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

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

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

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

Summary

UDC 37.018.54:78

Research on the identity of the instrument/singing teacher often points to a certain tension and search for balance between the roles of performer and teacher (Pellegrino, 2009). The cultural role of the instrument/singing teacher in music education has a significant impact on the formation of the student's musical self-concept (Habe in Smolnikar, 2016). Instrument/singing teaching is characterized by numerous social interactions and adaptations (de Bruin, 2021), which also intervene in the field of identity processes of both student and teacher (Hargreaves idr., 2003; Chua and Welch, 2021). This paper presents the findings of a qualitative study on the identity of the instrument/singing teacher in Slovenian music schools. The data obtained from semi-structured interviews of ten teachers were analyzed using a constructivist approach with the help of grounded theory (Charmaz, 2006). They have provided insights into lifelong processes of structuring musical self-concepts, which we presented with a thematic network. It showed four important macrothemes of musical self-concept and musical identity formation: 1) *choice of musical instrument*, 2) *practising musical roles* 3) *development of musical self* and 4) *instrument/singing teacher – co-creator of musical self-concept*. The conclusions of the study confirm findings on the important influence of socio-cultural phenomena on institutional music teaching and the assumptions about the adaptive processes of professionally active individuals exploring new identity roles in adulthood (de Bruin, 2021; Hargreaves idr., 2003; Jorgensen 2003; Partti and Westeerlund, 2012; Kroger, 2007). The influence of music performance and teaching practice has been identified as *genre, occupational, socio-cultural and occasional* differentiation of mixed identity conceptions of instrument/singing teachers (Bernard, 2005). By moderating music pedagogical

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

Literatura

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

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

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

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